

Individualisering i ett skolsammanhang

MONIKA VINTEREK



Forskning i fokus, nr. 31



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

SERIEN FORSKNING I FOKUS VID MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

Är en skriftserie som etablerats för att möjliggöra utgivning av material som producerats med stöd eller på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling.

Det gemensamma för skrifterna är att Myndigheten för skolutveckling gjort bedömningen att materialet är av intresse för t.ex. pedagogiskt yrkesverksamma, beslutsfattare och forskare.

Författarna svarar själva för innehållet och de ställningstaganden som görs.

Publikationerna finns också på hemsidan www.skolutveckling.se

Från och med 2003-03-01 övergick serien genom en omorganisation från Skolverket till Myndigheten för skolutveckling.

BESTÄLLNINGSADRESS:
LIBER DISTRIBUTION
162 47 STOCKHOLM

TEL: 08-690 95 76
FAX: 08-690 95 50

E-POSTADRESS: skolutveckling@liber.se
www.skolutveckling.se

Best.nr. U06:142

©MONIKA VINTEREK

FORSKNING I FOKUS, NR 31

Individualisering i ett skolsammanhang

ISBN 978-91-85589-00-5
ISSN 1651-3460

OMSLAGSBILD: ©LUCKY LOOK, ALAMI
TRYCK: LENANDERS GRAFISKA AB, KALMAR 2006 · 23191

Individualisering i ett skolsammanhang

MONIKA VINTEREK

MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

INNEHÅLL	
FÖRORD	7
SAMMANFATTNING	9
SUMMARY	13
INLEDNING	17
Syfte.	19
Teoretiska utgångspunkter	20
Studiens uppläggnig	22
UPPDRAG INDIVIDUALISERING	25
Sammanfattande slutsatser	37
ATT FÖRSTÅ BEGREPPET INDIVIDUALISERING I ETT SKOLSAMMANHANG	41
Individuella behov.	41
Olika typer av individualisering	44
Grader av individualisering.	47
Ansvar för individualisering	48
Individualiseringens syfte	50
Sammanfattande slutsatser	52
INDIVIDUALISERING I DEN PEDAGOGISKA PRAKTIKEN	55
Sammanfattande slutsatser.	72

EFFEKTER AV EN INDIVIDUALISERAD UNDERVISNING	75
Effekter av tidiga individualiseringsprojekt	76
Individualisering – skolämnen	83
Betydelsebärande yttringar	92
Effekter av individualisering – sammanfattning och summerande analys	119
 KUNSKAP OM INDIVIDUALISERING – DISKUSSION OCH FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING	 127
 REFERENSER	 149
 SERIERNA MONOGRAFIER OCH FORSKNING I FOKUS	 163
Monografiserien	163
Forskning i Fokus	166

Förord

Individualisering är en term, som ofta möter oss som läsare och användare av skolans styrdokument. Det gäller de läroplaner och kursplaner, som tillkommit efter de stora skolreformerna på 1950/60-talet, och många utredningar som genomförts under samma tid. Begreppet individualisering används både som mål och medel – ibland eller snarare alltför ofta med en oklar problematisering av innebörden. Individualisering har blivit ett mantra! Monika Vinterek framhåller i den här skriften, att individualisering kan ha så olika innebörd som innehåll, omfång, nivå, material, arbetstempo, metod och värdering av elevers arbete.

I denna översikt har Vinterek granskat begreppet individualisering i styrdokument, utredningar och forskning under de senaste årtiondena. Vinterek menar, att omstrukturaliseringen av skolan speglas i styrdokumentet genom att tankar om *hur* individualisering ska realiseras i undervisningen presenteras i de första läroplanerna, medan *elevens eget ansvar* för sitt individuella lärande betonas i Lpo 94. Men i båda fallen framstår motiven för individualiseringen som oproblematiserade. Vinterek visar också, att syftet med individualisering och valet av individualisering är mycket oklart. Det innebär bl.a., att det blir viktigt att fundera över för- och nackdelar för olika elevgrupper.

Vintereks slutsatser är ett memento för skolpolitiker och pedagoger. Hon skriver: ”Trots en retorik, som tar fasta på att elever lär på olika sätt och är betjänta av olika undervisningsstrategier, har skolans metodarsenal snarare krympt än vidgats.” En annan allvarlig slutsats som Vinterek drar är, att det finns risk för att de resurssvaga elevernas utsatthet accentueras, när det skett en förskjutning från fokus på eleven som grupp till fokus på individen och från mål till procedurer.

Det är Myndighetens för skolutveckling förhoppning, att skolpolitiker och pedagoger läser och begrundar denna kritiska ana-

lys av begreppet individualisering och dess tillämpning i styrdokument och praktisk verksamhet. Vem bär ansvar för ett fortsatt okritiskt hanterande?

Författaren ansvarar själv för innehållet och de ställningstaganden som görs.

Annika Andræ Thelin
UNDERVISNINGRÅD

Sammanfattning

Individualisering i ett skolsammanhang

Inom skolans område är det vanligt att möta både önskemål om och krav på individualiseringsinsatser. Kraven och önskemålen återfinns inom utbildning på alla nivåer och i såväl skriftliga som muntliga framställningar. Det är dock ofta svårt att veta vad som specifikt avses när man uttrycker att undervisningen skall individualiseras och det är svårt att överblicka effekterna av den individualisering som genomförts.

Syftet med den här studien har varit att samla, summera och integrera kunskap om individualisering i ett skolsammanhang. Det är främst förhållanden i grundskolan från dess införande till början av 2000-talet som varit av intresse. Här ställs frågor om individualiseringens formella grund i skolan, hur en individualiserad undervisning kommer till uttryck i den pedagogiska praktiken, föreställningar om hur undervisningen skall kunna anpassas efter individen samt vilka effekter som kan utläsas av en metodik som har individualisering som ledstjärna. Studien utgår från en fenomenologisk ansats.

Individualisering i grundskolan finns tydligt framskriven i styrdokumentet. Termen som sådan används också i de första läroplanerna. I *Lpo 94* finns den inte med, men väl skrivningar som täcker dess betydelse av att någonting skall inrättas, ackommoderas eller modifieras på olika sätt för att passa den enskilde. Individualisering skrivs fram i termer av en anpassning till elevernas läggning, mognad, förmågor, förutsättningar, erfarenheter, intressen, och behov.

Motiven för vad som eftersträvas utgår ofta från formuleringar om elevernas behov, men dessa problematiseras vanligtvis inte. Frågor om hur olika sorters behov och hur olika elevers behov skall prioriteras i förhållande till samhällseliga sådana och eleverna sinsemellan eller frågor om hur man skall förhålla sig till

omedelbara eller mer framtidsrelaterade behov lämnas oftast obesvarade.

Individualisering kan vara av olika slag och kan gälla så skiftande saker som innehåll, omfång, nivå, material, arbetstempo, metod eller hur elevernas arbete skall värderas. Individualisering kan även röra val och anpassning av studiemiljö och frågor om vilket eller vilken grad av ansvar som skall åvila den enskilde eleven. En individualiserad undervisning kan avse en eller flera av dessa aspekter och i olika omfattning. Vad som betonas är nära sammanbundet med individualiseringens syfte, som exempelvis kan fokusera undervisningsämnen i skolan eller elevernas personlighetsutveckling.

Skrivningarna varierar något mellan de olika läroplanerna, men en tydlig skillnad är att konkreta tankar på hur individualisering skall realiseras presenteras i de första läroplanerna med åtföljande kursplaner men inte i de senare. I *Lpo 94* lyfts även individen fram starkare med betoning på ansvar för eget lärande och egen utveckling.

I den pedagogiska praktiken har individualiseringssträvanden tagit olika uttryck med en stark tilltro till självinstruerande läromedel under 1960- och 1970-talet. 1980-talet kännetecknades av olika försök med projektarbeten och temastudier. Undervisningen under 1990-talet och framåt har karaktäriserats av en stor andel individuellt arbete och minskad tid för gemensamma genomgångar. I en allt högre utsträckning tycks elever nu kunna välja vad de vill studera och när de vill göra detta. Framförallt framträder kraven på att elever själva tar ansvar för sitt lärande och även för det konkreta genomförandet av studierna. Trots en retorik som tar fasta på att elever lär på olika sätt och är betjänta av olika undervisningsstrategier har skolans metodarsenal snarare krympt än vidgats. Eget arbete med text och siffror, utan djupare samtal kring ett ämnesinnehåll syns ha blivit den allt vanligare undervisningsformen och hastighets-individualisering tycks fortfarande vara det vanligaste sättet att försöka anpassa undervisningen till den enskilde eleven.

De förändringar som noterats kring individualisering i den här studien har gått i riktningen mot mera valfrihet och kan sättas i samband med den omstrukturering av hela skolsystemet som pågått i Sverige de senaste decennierna. Dessa förändringar kan analyseras inom ramen för olika paradigmen, antaganden om och syn på verkligheten.

De tidiga individualiseringsprojekten som genomfördes under 1960-, 70- och 80-talet, med indelningar av eleverna i olika grupper för att bättre kunna möta deras olika behov, visade att en differentiering av eleverna och organisatoriska förändringar som nivågrupperingar inte direkt inverkar på elevernas kunskapsutveckling. Den ökade individualiseringen med hjälp av ny teknik i form av IKT har inte heller visat sig kunna infria hopp om att eleverna med dess hjälp skall lära sig mer. Undervisningens innehåll och utformning tycks vara det viktigaste för att också påverka elevernas kunskapsutveckling i positiv riktning.

Eleverna förutsätts idag ta en hög grad av individuellt ansvar och kan därmed också sägas få ökat inflytande över sitt lärande. Exempelvis förväntas elever att på egen hand finna texter som passar det studerade ämnet, den egna kunskapsnivån och deras egen utvecklingspotential samt att arbeta utifrån en för dem optimal takt. Trots detta har det visat sig att en hög andel självständigt arbete tenderar att ge en lägre grad av engagemang i skolarbetet. I praktiken innebär det också att de flesta elever kommer i mindre kontakt med lärares direkta undervisning. Många forskare pekar på samband mellan en hög grad av individualisering genom eget arbete och sämre studieresultat.

Då den individualiserade arbetsformen också tycks ha medfört en förändrad undervisningsmiljö i form av mer rörlighet och mer avbrott i kombination med höga ljudnivåer skapar det problem för lärare och elever att föra kvalitativa samtal och problem för vissa grupper av elever att koncentrera sig. Lärandet sker ofta procedurmässigt inom ramen för den beskrivna arbetsformen trots att grundtankarna varit att möta individens behov

och förutsättningar. Detta begränsar elevers möjligheter att nå djupare förståelse och en optimal kunskapsutveckling.

I och med breda satsningar på arbetsformer som bygger på egen planering, arbete i olika takt och elevforskning med en prioritering av hastighetsindividualisering har en viss typ av förutsättningar kommit i förgrunden. I korthet benämns vanligen denna förutsättning ”egen takt”. Huruvida denna takt är någonting av naturen given kopplad till mognad, medfödda anlag, intressestyd eller relaterad till socioekonomiska påverkansfaktorer etc. problematiseras mer sällan.

I den här undersökningen har det visat sig att det finns ett flertal olika individualiseringsformer och att syftet med en individualisering och valet av individualiseringsform är mycket oklart. Det har visat sig väsentligt att frågor om för- och nackdelar med olika individualiseringssträvanden relateras till olika grupper, där olika perspektiv analyseras var för sig och i relation till varandra. I vissa fall kan individualisering på ett visst sätt gynna vissa elever men missgynna andra beroende på att olika elever kan ha olika behov och vara anpassade till det rådande på olika sätt.

Genom en analys av läroplaner och resultat från forskning som berör individualisering i ett skolsammanhang från grundskolans införande till idag kan följande förändringstendenser utläsas. Det har skett en förskjutning av fokus från elever som grupp och som samhällsmedlemmar till individer och från mål till procedur. Undervisningen sker idag i högre grad på en privat arena framför en offentlig, samtidigt som det finns indikationer på att undervisningens innehåll blivit alltmer privat. En sammanvägd effekt av de beskrivna förändringarna av undervisningens kontext och utformning tycks accentuera de resurssvaga elevernas utsatthet.

Summary

Individualization in a school context.

It is common with both wishes and requirements for individualized teaching and instruction in the Swedish school system today. But there are many different ideas about the reasons for individualization and when such is appropriate and possible. The aim of the study has been to collect, add and integrate knowledge about individualization in an educational setting. The study is focused on conditions in the nine year compulsory school. Questions about the existence of legal grounds for individualization are investigated, and what kinds of ideas that are stressed in political documents. The way those ideas have come to be practiced and thoughts about how the teaching and learning could be adjusted to the individuals and what effects that can be traced to a methodology with individualization as a lead mark are studied through earlier research. The study is based on a phenomenological approach.

From the early 20th century there have been expressions about putting the individual in focus in teaching. Influences from “New Education”, reform pedagogic and the child centred pedagogy can be traced in school documents. From the start of the nine-year compulsory school in 1962 individualization has been strongly stressed. Individualization is clearly stated in the curricula. The term occurs frequently in the three first curricula. In the Curriculum for the Compulsory School System, the Pre-School Class and the Leisure-time Centre (Lpo 94) the word individualize is not used, but rather wording that includes definitions saying that something has to be established, accommodated or modified in different ways to suit the individual.

The motives for what is aimed at is often formulated on the ground of pupils needs but those are seldom scrutinized. Questions about how different kinds of needs and how different pupils needs shall be given priority related to public needs or

among pupils and questions about recent needs in proportion to those in a future are often left without an answer.

Individualization can concern widely differing things like content, range, level, material, speed, method, or how the pupil's work shall be valued. Individualization can also concern choice and adjustment of the learning environment and questions about what or to what extent pupils shall take responsibility of their own. An individualized teaching can focus on one or several of these aspects in various extents. What is stressed is closely linked to the purpose of the individualization which for example can focus on the school subjects or the personality of the pupils.

The writings vary somewhat in the curricula but one clear difference among these is the lack of concrete thoughts about how to realize the ideas of individualization in the latest one. In Lpo 94 the individual is even more strongly stressed with responsibility for its own learning and progress, than in the previous ones.

The efforts to individualize have been manifested in the pedagogical practice in different ways. In the nineteen-sixties and the nineteen-seventies there was a strong credence to self-instructional material. The nineteen-eighties was characterized by many attempts to work with projects in school and also projects with an interdisciplinary theme. The teaching and learning during the nineteen-nineties have been distinguished by a great proportion of individual work and less time for common presentations and discussions. Pupils seem to be able to choose what to study and where they like to study at a larger extent than earlier. Above all appear the demands for pupils to take responsibility for their own learning and also how to accomplish this. In spite of the widespread rhetoric that makes a mental note of pupils' different ways of learning the arsenal of methods have rather dwindled than enlarged. Work on ones own with texts or numbers, without deeper reasoning about the subject content seems to have been the most common form of teaching and learning and individualization of the learning rate still seem to be the most common way to try to adjust the teaching to the individual pupil.

The changes that have been noted about individualization in this study have moved in the direction towards more freedom of choice and can be traced to the restructuring of the whole school system that has been going on in Sweden during the last decades. These changes can be analyzed within the frame of different paradigms and assumptions about and concepts of reality.

The early individualization projects carried out during the nineteen-sixties, -seventies and eighties, with pupils divided into different groups to better meet their needs, showed that streaming and changes on an organizing level such as ability grouping did not have influence on the pupils' knowledge growth. The increased individualization with help of new technology in form of ICT has not either been able to fulfil the expectations that pupils would learn more by such help. The content and the design of the teaching and learning seem to be the most important factors for progress in knowledge.

The pupils are today assumed to take a more individual responsibility and can thereby seem to get more influence on their learning. They are for example expected to find texts on their own that suit the subject studied, their own levels of ability and their own potential of learning and to find their own optimal working rate. All the same it has been shown that a high proportion of individual work tends to engage pupils in the tasks at school to a lower extent. In practice it also implies that most pupils meet less with the teacher's direct teaching and instruction.

When the individualized working methods also seem to bring about a change in the teaching and learning environment, with more movement and more interruptions in combination with high sound levels, it does create problems for teachers and pupils to carry out creative conversations as well as problems for some groups of pupils to concentrate. The learning is often more of procedure in the working methods described despite the original leading idea to meet individual needs and qualifications. This puts limits on the pupils' possibilities to reach deeper understanding and optimal knowledge growth.

With widespread efforts concerning working methods built on a planning of the work by the pupils themselves and “pupil research” with priority to an individualized working rate, a special ability is put in the foreground. By a shortened name it is called “own rate”. Whether this rate is something given by nature connected to maturity, talents, guided by interests or related to socioeconomic factors etc. are seldom discussed or considered.

This investigation revealed that there are several different individualization methods but the aim of the individualization and the different methods used are often unclear. It has been obvious that questions about advantages and disadvantages in different individualization efforts must be related to special groups where different perspectives can be analyzed one by one and in relation to each other. In some cases individualization in a special way can favour some pupils but be unfair to others depending on pupils’ different needs and adjustment to existing circumstances.

Through analysis of curricula and results from research dealing with individualization in the frame of schooling from the start of the Swedish nine year compulsory school until today the following tendencies of change have been noticed. There has been a shifting in focus from the pupils as a group and members of a society to individuals and from aims to procedure. The teaching and learning is today conducted on a private arena before a public, at the same time there are indications that the content of the teaching and learning has come to be more private. A summing-up of the effects from the changes described in the teaching and learning context seems to accentuate the vulnerability of pupils with lack of resources.

Inledning

Individ och individualisering tycks vara ord som förekommer allt oftare. Inom skolans område är det vanligt att möta både önskemål om och krav på individualiseringsinsatser.

Tendensen är klar mot ökad individualisering i samhället – inte minst på utbildningens område. Detta leder till krav på ökad valfrihet och ökat behov av individualiserad utbildning.¹

Kraven och önskemålen återfinns inom utbildning på alla nivåer och i såväl skriftliga som muntliga framställningar. Citatet ovan är hämtat från ett förslag till förändrad utbildnings- och ledningsstruktur vid Chalmers Arkitekt- och Civilingenjörsutbildning. I olika typer av dokument från skolområdet möter man text där individualisering skrivs fram i någon form. I en skolvision från en grundskola lyfter man fram det individuella perspektivet på följande sätt.

Vi strävar efter att se till personen/individ. [...] Barnet tillåts arbeta och utvecklas i sin egen takt och efter egen förmåga.²

Men det är ofta svårt att veta vad som specifikt avses när man uttrycker att individen skall sättas i centrum eller att undervisningen skall individualiseras. Det har funnits många förhoppningar och förväntningar förknippade med talet om individualisering, individanpassning, individuella arbetsätt och arbetsformer anpassade efter individen.

¹ Ingvar Lindgren, "Förslag till förändrad utbildnings- och ledningsstruktur." Slutrapport från utredning *Chalmers Arkitekt- och Civilingenjörsutbildning*. April 2000. <http://fy.chalmers.se/~f3ail/CTHutredning/Huvudtext.html> (2002-03-20)

² Västangård grundskola. "Visionen Västangård" Opublicerat dokument som uttrycker gemensamt formulerade visioner för skolan. (Umeå: Umeå kommun, Västangård, 2004).

Aktivitetspedagoger i USA och Tyskland var drivande för en individualiserad undervisning vid början av förra sekelskiftet och deras idéer spreds snabbt till övriga västvärlden.³ År 1921 grundade en grupp kring Beatrice Ensor "the New Education Fellowship" i England, som snart växte till en internationell organisation.⁴ Den kom att anordna återkommande pedagogiska världskongresser och spred sina idéer via tidskrifter. I Sverige kan man också hitta texter vid den här tiden som behandlar försök till mera individuell undervisning inom klassens ram, och i svenska undervisningsplaner kom en individualiserad undervisning att betonas mer och mer.⁵ I 1946 års skolkommision diskuterades också frågan om individualisering, och den menade att det var en nödvändighet.

Individualisering är nödvändig speciellt för de utpräglade studiebegåvningarna samt för dem som rekryterar kvarsittarnas skara.⁶

När skolpersonal idag uttrycker sina visioner och skriver i sina lokala arbetsplaner att undervisningen skall individualiseras råder det då konsensus kring vad som är det nödvändiga? Man kan fråga sig vad det är för slags individualisering man talar om och om man känner till effekterna av olika individualiseringsinsatser. Begreppet kan tolkas väldigt olika och kan därmed också realiserats på många olika sätt. Det handlar inte bara om att det finns olika former av individualisering utan även om vilken syn man i grunden har på ett elevcentrerat förhållningssätt.

³ Henrik Müllern, *Individualiserad undervisning – en litteraturgranskning* (Umeå: Institutionen för pedagogik, 1971), 16–20.

⁴ Karl Nordlund, "Om pedagogiska nutidsströmningar", i Karl Nordlund m.fl., *Arbetsättet i folkskolan: metodiska uppsatser*. Nr 7; 8–86. (Stockholm: Nordstedt, 1929), 10–11. Encyclopedia, "New Education Fellowship" <http://www.infoplease.com/ce6/society/Ao835401.html>
Institute of Education, University of London, Information services, Archives, "World Education Fellowship". <http://www.ioe.ac.uk/library/archives/wef.html>

⁵ Manne Ingelög, "Ett försök till mera individuell undervisning inom klassens ram", i *Arbetsättet i folkskolan: metodiska uppsatser*, Nr 7. (Stockholm: Nordstedt, 1929), 340–350. Nathan Stålmareck, "Individualiserad undervisning", i *Arbetsättet i folkskolan: metodiska uppsatser*. Nr 7. (Stockholm: Nordstedt, 1929), 351–363. Müllern, *Individualiserad undervisning – en litteraturgranskning*, 28–32.

⁶ SOU 1948:27, *1946 års skolkommissons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. (Stockholm: 1948), 113.

Man kan anta att en satsning på individualisering inom undervisning kan få olika resultat beroende på vad skolans personal tolkar in i begreppet. Förutsättningarna att lyckas infria goda intentioner med olika individualiseringsprojekt borde dock kunna öka om skolans personal definierar begrepp på ett likartat sätt. Ibland visar det sig kanske att individualisering snarare leder till något negativt. Sådana effekter kan vara en konsekvens av att begreppet har getts olika innebörd av dem som verkat för någon form av förändring. Man har helt enkelt pratat förbi varandra och arbetet i vardagen har därmed försvårats. Ibland framstår individualisering som något eftersträvansvärt i sig och utgångspunkten tycks snarare ideologiskt grundad än sprungen ur vetenskaplig kunskap om effekter av en individualiserad undervisning.

Syfte

Även om begreppet individualisering kan tyckas enkelt i dess betydelse av att något skall anpassas till individen finns det många olika sätt på hur detta kan ske. Min ambition är att tydliggöra begreppets betydelse i ett skolsammanhang. Det råder även många olika föreställningar om motiven för individualisering och när det är lämpligt och möjligt att individualisera. Jag hoppas att jag med denna studie i någon mån kan lyfta fram kunskap om sådana föreställningar, men också resultat och konsekvenser av en tillämpning av idéer som på ett eller annat sätt kan tolkas som individualisering.

Ett syfte med den här undersökningen är att samla, summera och integrera kunskap om individualisering i ett skolsammanhang, för att därmed också skapa ny kunskap. Min undersökning är i den delen ett slags metastudie. Jag har också intresserat mig för om det finns någon formell grund för en individualiserad undervisning i skolan. Av det skälet har jag frågat mig vilka föreställningar om en individualiserad undervisning som kommer till uttryck i politiska dokument som styr skolan. Tolkningarna blir synliga både i intentioner som uttrycks men också i den praktik som skapas. Därmed har jag också ställt mig frågor om hur en individualiserad undervisning kommer till uttryck i den pedago-

giska praktiken och föreställningar om hur undervisningen skall kunna anpassas efter individen samt vilka effekter som kan utläsas av en metodik som har individualisering som ledstjärna.

Jag hoppas att en studie av det slag som jag här skisserar skall kunna vara en utgångspunkt för diskussioner och fördjupning av förståelsen av begreppet individualisering. Sådan kunskap kan också hjälpa till att tolka resultaten av de satsningar som gjorts med utgångspunkten att den enskilde eleven skall vara i centrum. En ökad kunskap om vad begreppet individualisering kan stå för och vilka effekter olika typer av individualiseringssatser resulterar i skulle troligen också stärka möjligheterna för yrkesverksamma att satsa rätt i förhållande till de avsikter man har. Förhoppningsvis kan det också leda till tydligare formuleringar när beslutsfattare på olika nivåer ger uttryck för intentioner i sådana riktningar.

Teoretiska utgångspunkter

I studien utgår jag från en fenomenologisk ansats. Fenomenologin riktar uppmärksamheten mot både subjekten och objekten i det som studeras och betonar att ett studieobjekt, som i det här fallet är individualisering, alltid är individualisering *för* någon. Det är alltid någon som tolkar och erfår individualisering på ett eller annat sätt. En individualiserad undervisning har en betydelse för någon och det som tolkas eller erfars kan ha olika innebörd för olika personer. En fenomenologisk ansats riktar därmed uppmärksamhet mot att det alltid handlar om från vems perspektiv någonting beskrivs och att innebörderna därmed kan skifta. När jag studerar motivbilden för en individualiserad undervisning med utgångspunkt i resonemang om elevers behov riktar exempelvis den fenomenologiska ansatsen blicken mot att det alltid handlar om behov *av* någonting specifikt *för* någon. Att studera fenomenet individualisering i ett skolsammanhang inbegriper att rikta intresset mot studieobjektet individualisering, mot dem som varit föremål för individualisering och dem som tänkt och agerat i förhållande till individualisering i skolan. När jag formulerar mina frågor kring individualisering så lutar jag mig mot en lexikalisk betydelse av

begreppet. Individualisera kan enligt Svenska akademins ordbok betyda ”inrätta, ackommodera [...] modifiera (en metod [...] behandling o. d.) på olika sätt efter olika individer, lämpa (behandlingen osv.) efter det enskilda fallet”.⁷

Innan jag går vidare vill jag också klargöra vad jag i den här studien avser med undervisning när jag talar om en undervisningspraktik och att undervisning sker. Det känns nödvändigt då undervisning idag tycks vara ett kontroversiellt begrepp. Detta kan troligen förklaras av att den förhärskande diskursen har varit att utgå från eleven och att alltid sätta eleven i centrum. Vi kan se en tydlig förskjutning bort från ett användande av undervisningsbegreppet till förmån för lärande vilket kan förstås i detta sammanhang.⁸ Många undviker också helt att använda sig av termen undervisning när man inte vill ta risken att uppfattas som mer eller mindre reaktionär. Men förskjutningen speglar också en reell intresseförskjutning från ett lärarperspektiv mot ett starkare elevperspektiv. Detta blir också alldeles tydligt i forskningen där vi under förra seklets senare årtionden fick en våg av studier som intresserar sig för hur elever erfar och lär.⁹

Eftersom min studie fokuserar förhållanden inom det obligatoriska skolväsendet har jag valt en bestämning av begreppet undervisning utifrån den skrivning som återfinns i grundskoleförordningens första kapitel där man talar om undervisningstid. Med undervisningstid avses ”arbete som planerats av lärare och elever tillsammans och som eleverna genomför under lärares ledning.”¹⁰ En undervisningspraktik kännetecknas därmed av att det är något som inbegriper både elever och lärare i interaktion. I diskussionen kommer jag att återkomma till betydelsen av olika tolkningar av begreppet undervisning.

⁷ Svenska akademins ordbok. <http://g3.spraakdata.gu.se/osa/>, 2005-01-25.

⁸ Monika Vinterek, *Åldersblandning i skolan. Elevers erfarenheter*. (Doktorsavhandling) (Institutionen för svenska och sh. ämnen, Umeå universitet, 2001), 91.

⁹ Hit kan fenomenografiska studier hänföras.

¹⁰ Utbildningsdepartementet, *Grundskoleförordningen*, Kap 1, 2§ (Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1994). <http://rixlex.riksdagen.se> 2005.04.13

Studiens uppläggnig

Min ambition har varit att belysa individualisering som berör det obligatoriska skolväsendet från grundskolans införande 1962 till några år inpå 2000-talet. Studien rör därför i huvudsak frågor kring grundskola och senare i viss mån även förskoleklass, men ibland lyfter jag även in resultat och resonemang som berör gymnasiet. Detta har skett då jag bedömt att resultaten också är av relevans för den undervisning som sker inom den obligatoriska skolan. Jag har för avsikt att sammanställa och integrera svenska forskningsresultat på området. Men det är svårt att finna sådana resultat på ett lättillgängligt sätt. Nyare översikter saknas och sökningar på exempelvis LIBRIS och Artikelsök ger magert resultat. Vid en första anblick kan det se ut som om det finns massor av intresse. En sökning på alla ordformer av individualisering gav en träfflista på långt mer än 800 titlar. Vid en närmare granskning visade det sig att endast omkring en femtedel berör skola eller undervisning. En stor del av dessa träffar är dessutom bearbetningar och olika slags examensarbeten inom grundutbildning. Texter som presenterar rena forskningsresultat är få.

Det kan konstateras att det inte finns mycket forskning som direkt undersökt individualisering inom svensk utbildning. Men även om det finns begränsad kunskap om individualisering från forskning som primärt satsat på att besvara frågor om just detta, så finns studier med andra forskningsfokus som också genererat kunskap som säger något om individualisering. För att finna sådana resultat har jag använt mig av referenslistor från den litteratur som jag funnit under arbetets gång och sådana texter som redan var kända för mig. Jag har även gått igenom rapport- och avhandlingslistor från svenska universitet och högskolor.

Det finns en klar fördel med ett sådant här sätt att gå tillväga i sökandet efter undersökningsunderlag. I detta vidare letande kommer man i kontakt med stora delar av det undervisningsvetenskapliga fältet. Det ger en allmänorientering av frågor som berör individualisering men också en hjälp att se den kontext i vilken pedagogiska frågor om individualisering varit gällande.

Vissa förändringar av exempelvis språkbruk och begreppsanvändning blir synliga, vilket i sin tur ger möjlighet till vidgad förståelse av fenomenet individualisering. Det hjälper också till att förstå vilka frågor som styrts av motiv, förekomst, utformning eller avsaknad av individualisering i skolan.

Problemet med ett sådant här sökförfarande är att det kan vara svårt att veta när man skall sätta en gräns. Förståelsedjupet kan alltid vidgas och ett tillskott av forskningsresultat kan ge nya tolkningar. Jag har dock slutligen valt att sätta en gräns där jag bedömer att ett vidare sökande inte skulle tillföra något som på ett väsentligt sätt skulle förändra de resultat som jag här kommer att presentera. Med detta vill jag inte säga att underlaget är uttömmande eller att det inte finns mer av intresse. Det finns med all sannolikhet ytterligare aspekter att tillföra men detta får låta sig göras med hjälp av nya studier.

Som en utgångspunkt för belysningen av fenomenet individualisering har jag ställt mig frågan om det finns någon formell grund för en individualiserad undervisning i skolan. I det nästkommande kapitlet "Uppdrag individualisering i skolan" redovisar jag därför resultaten från en genomgång av de läroplaner som gäller från grundskolans införande till idag. Jag har frågat mig om individualisering som idé skrivits fram och om det i läroplanerna finns uttalanden som säger något om på vilket sätt denna i så fall skall realiseras. Jag undersöker förekomsten av uttryck för en anpassning av skolans uppdrag till individen och hur synen på en individualiserad undervisning kommit till uttryck och om den förändrats.

Under rubriken "Att förstå individualisering i ett undervisnings-sammanhang" resonerar jag om olika sätt att förstå begreppet individualisering för att kunna tolka och diskutera det som framkommer om individualisering i studier av den pedagogiska praktiken men också i retoriken kring en individualiserad undervisning i stort. Jag utgår från olika explicita försök till kategorisering av begreppet individualisering men även av beskrivningar av samma begrepp, som inte ryms i de kategorier jag kunnat finna i forskning, styrdokument, metodböcker och artiklar som

berör individualisering i ett skolsammanhang. Avsikten är att skapa en typologi som rymmer alla de olika former av individualisering som framträtt i mitt material. En sådan typologi finns inte idag. Jag har också haft för avsikt att granska om det även finns andra aspekter av individualisering som har betydelse för förståelsen av fenomenet. Förutom former för individualisering kommer jag att belysa ytterligare några aspekter som har blivit tydliga under studien. Det är vilka motiv och intentioner som kan finnas till att individualisera och i vilken omfattning samt vem som anses bära ansvar för att en individualisering kommer till stånd i undervisningen.

I kapitlet "Individualisering i den pedagogiska praktiken" redovisar jag idéer och föreställningar som funnits kring hur undervisningen skall kunna anpassas efter individen i en mer konkret gestaltning. Framställningen bygger på litteratur som på ett eller annat sätt belyser dessa förhållanden. Jag har sökt efter beskrivningar och samlat olika "fragment" av vad som kan betecknas som skolans individualiseringspraktik. Av dessa har jag sedan försökt lägga ett slags pussel i förhoppning att det skall kunna ge en bild av hur en individualiserad undervisning tagit form i den pedagogiska vardagen.

I "Effekter av en individualiserad undervisning" redovisar och analyserar jag aktuell kunskap på området. Vid läsning av olika forskningsresultat har jag försökt uppmärksamma olika betydelsebärande inslag. Dessa har samlats till större och mindre tematiska områden som även fått bilda underlag för delar av redovisningen. I slutet av kapitlet analyserar jag effekterna av en individualiserad undervisning i förhållande till olika individualiseringsformer och olika individualiseringsperspektiv.

I det avslutande kapitlet "Kunskap om individualisering i ett skolsammanhang och förslag till fortsatt forskning" sammanfattar och diskuterar jag några frågor som framträtt under arbets gång samt några aspekter av mina samlade resultat. Med utgångspunkt i dessa frågor och aspekter vill jag slutligen föreslå vissa områden för fortsatt granskning.

Uppdrag individualisering

I min undersökning av forskning som på ett eller annat sätt berört individualisering i grundskolan har jag ställt mig frågor om vilken sorts individualisering som eventuellt kommer i fråga. Eftersom skolan har ett samhälleligt uppdrag och läroplaner är samhällets styrinstrument för skolan, menar jag att det därför också är av intresse att belysa dessa. Jag vill uttröna om en individualiserad undervisning i skolan vilar på formell grund. Jag ställer mig frågan om det i läroplanerna talas om individualisering i betydelsen att någonting skall inrättas, ackommoderas eller modifieras på olika sätt för att passa den enskilde.¹¹ Jag undersöker förekomsten av uttryck för en anpassning av skolans uppdrag till individen och om synen på en individualiserad undervisning förändrats från den första läroplanen till den nu gällande *Lpo 94*.

Ibland ser man någonting tydligare när man kontrasterar det. Motsatsen till en individualiserad undervisning kan sägas vara en undervisning som tar det kollektiva som sin utgångspunkt, där det gemensamma uttrycks som mål i sig eller där målen är anpassade till ett gruppintresse. Av det skälet har jag också sökt efter sådana yttringar i läroplanerna.

När man studerar någonting och ger det en historisk belysning kan det hjälpa till att skapa perspektiv som gör att saker och förhållanden framträder med större tydlighet. Det som till att börja med kan te sig naturligt eller givet kan visa sig vara mycket speciellt. Ibland kan också någonting som först förefaller som det enda och kanske självklara visa sig kunna framträda på många andra sätt när man sätter in det i ett tidssammanhang.

Med stöd av argumenteringen ovan börjar jag med en kort tillbakablick på styrdokument som funnits före beslut om en obligatorisk grundskola och efter det följer en genomgång av de läroplaner som gällt sedan 1962. I dessa har jag valt att söka

¹¹ Se text vid not 7.

efter sådant som dels fokuserar individen och dels kollektivet för att sedan analysera eventuella skillnader och förändringar mellan de olika läroplanerna.

Före grundskolans införande fanns normalplaner och senare undervisningsplaner för folkskolan vilka var ett slags föregångare till det vi idag betecknar läroplaner. Redan i 1919 års undervisningsplan för folkskolan finns uttryck som sätter individen i centrum.

Det är synnerligen angeläget, att de tysta övningarna till innehåll och svårighetsgrad lämpas efter barnets ståndpunkt.¹²

Talövningarnas omfattning och kraven på barnen bör noga anpassas efter deras förmåga och fortskridande utveckling.¹³

Detta är troligen tecken på att vissa influenser börjat slå igenom från det som kommit att kallas ”New Education” reformpedagogik eller den barncentrerade pedagogiken. När nästa utbildningsplan kommer 1955 finns det mål som är tydligt individorienterade, men också en stark framskrivning av samhällliga intressen.

Läraren bör såvitt möjligt söka lära känna elevernas individuella anlag, förutsättningar och intressen och med hänsynstagande till deras ålder och utvecklingsstadium ge dem stöd och vägledning.¹⁴

Folkskolan har till uppgift att meddela en allmän medborgerlig bildning, att medverka till en harmonisk utveckling av de ungas individuella anlag och att i samverkan med hemmen fostra de unga till självständiga och ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar.¹⁵

I den här planen definieras också vad man menar med en individualiserad undervisning.

¹² *Undervisningsplan för rikets folkskolor den 31 oktober 1919*, 2:a tr. (Stockholm: Norstedt, 1920), 17.

¹³ *Ibid.*, 51.

¹⁴ Skolöverstyrelsen, *Undervisningsplan för rikets folkskolor den 22 januari 1955*, (Stockholm: Norstedts, 1955), 11.

¹⁵ *Ibid.*, 6.

[...] en sådan undervisning, som målmedvetet tar hänsyn till elevernas individuella egenart, studieförutsättningar och intressen. Detta innebär att undervisningens innehåll mer eller mindre får lämpas efter den enskilde eleven.¹⁶

Man kan notera att det man i 1955 års undervisningsplan tar fasta på hos den enskilde, som skolan skall utgå ifrån i sin strävan att individualisera, är elevernas ”egenart, studieförutsättningar och intressen”. Det kan dock vara svårt att veta vad som riktigt avses med egenart och vad som vägs in i studieförutsättningar.

Två år efter 1955 års undervisningsplan tillsattes en skolberedning som gav sitt huvudbetänkande 1961. Året därpå fattade riksdagen beslut om en nioårig obligatorisk grundskola.¹⁷ Trots att gemensamma kurser var den bärande tanken i genomförandet av grundskolan var begreppen individuell och individualisering frekvent återkommande i den första läroplanen, *Läroplan för grundskolan (Lgr 62)*. Riktningen för skolans arbete sägs vara ”att hjälpa varje elev till en allsidig utveckling”.¹⁸ Redan på första sidan under ”Mål och riktlinjer” skriver man att skolan ”skall ge individuell fostran” och att den bl.a. skall grunda sig på kännedom om elevens ”individuella egenart och förutsättningar”.¹⁹

I inledningen till ”Mål och riktlinjer” betonas även att det är viktigt att elever under skoltiden får öva sig i att leva och verka i gemenskap med andra. Betoningen av det kollektiva motiveras med att man antar att ett framtida samhälle kommer att kräva mer av samverkan mellan människor av olika läggning och

¹⁶ Skolöverstyrelsen. 1955, s 18.

¹⁷ 1946 års skolkommision hade föreslagit en allmän övergång till en nioårig obligatorisk skola och 1950 togs principbeslut om enhetsskola och försöksverksamhet.

¹⁸ Skolöverstyrelsen. *Lgr 62. Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Kungl. skolöverstyrelsens skriftserie 60, 1962, 13.

¹⁹ *Ibid.*, 13.

Fostran ses som ett överordnat begrepp och inbegriper begreppet undervisning. ”Det bör observeras att skolan just när den meddelar kunskaper och färdigheter fullgör en stor del av sin fostrande uppgift.” *Ibid.*, 15.

begåvning än vad som tidigare varit fallet. Det som kan noteras är att det inte bara är individens behov som är utgångspunkten i den argumentering som tecknas för vad som skall bestämma innehåll, former och organisation av skolans verksamhet.

Individens behov och samhällets krav i olika avseenden är bestämmande för innehållet, formerna och organisationen av skolans verksamhet. [- -] [Samhällets] omdaning sker snabbt. När skolan utför sin fostrargärning, måste den därför se till, att arbetet väl anpassas icke blott till den enskildes utan också till samhällets utveckling.²⁰

Enligt *Lgr 62* är det både individens behov och utvecklingen i samhället och samhällets krav som skall styra innehåll, undervisningsformer och organisation av skolan.

Det talas om vikten av att det finns ett intresse för den enskilde eleven och att undervisningen skall anpassas efter elevernas "läggning", "mognad", intressen och förmågor.²¹ Trots att det även talas om anpassning till elevernas intressen så är det mest en anpassning till elevernas förmågor så som man tolkar dessa i termer av "mognad" och "läggning" som skrivningarna om anpassningen kretsar kring. Det talas lite om val av innehåll i relation till elevernas intressen. Att det förhåller sig så blir än mer framträdande i "Allmänna anvisningar för skolans verksamhet" i den del som specifikt rör undervisning där "Individualisering" återfinns som en egen underrubrik till avsnittet om "Undervisning och arbetsformer". Här blir det tydligt att den konkreta anpassning som föreslås i *Lgr 62* är undervisningsformer och arbetssätt som reglerar möjligheterna i undervisningen att låta elever arbeta med i stort sett samma innehåll inom ett och samma studieområde, men i olika omfattning, i olika takt och med olika svårighetsgrad och med olika mycket stöd av lärare. Som lösning på problemet med att nå varje enskild elev presenterades ett antal substantiv att ta fasta på. Dessa var motivation, aktivitet, konkretion, individualisering, gemenskap och samarbete. Under motsvarande rubriker beskrevs hur läraren skulle

²⁰ Ibid., 13.

²¹ Ibid., 16, 17, 46.

arbeta för att kunna stimulera, motivera och aktivera varje elev.²² Detta kom att gå under benämningen MAKIS.

Läroplan för grundskolan (Lgr 69) skiljer sig inte mycket från *Lgr 62* i fråga om skrivningar med anknytning till individualisering. Läroplanerna har nästan samma rubriker och under dessa är texterna nästan identiska. Vissa av de tidigare rubrikerna med koppling till individualisering har dock bytt namn. Den rubrik som tidigare hette "Klassundervisning, gruppundervisning, individuell undervisning" har bytt namn till "Kollektiv undervisning, enskild undervisning". "Grupparbete, enskilt arbete" har bytt namn till "Grupparbete, individuellt arbete". Individuell undervisning har blivit enskild undervisning och enskilt arbete har blivit individuellt arbete. Man kan fråga sig om denna förändring har någon reell motsvarighet i en förändrad syn på begreppens betydelse, men jag kan inte finna några klara belägg för att det skulle vara så. Hela avsnittet om MAKIS levde kvar med ett fåtal smärre ändringar.

Den intresseindividualisering som ändå föreslås i *Lgr 62* och *LGR 69* var möjligheten för elever att välja olika ämnen, kurser och linjer fast oftast begränsad till högstadiet.²³ Detta klassades som "yttre anordningar"²⁴ och det var "inom klassens ram" man menade att den mest betydelsefulla anpassningen till de enskilda eleverna skulle ske genom att inte ställa samma krav på eleverna gällande omfattning, svårighetsgrad, sättet att lösa uppgifter och arbetstakt. I *Lgr 69* tillkommer dock skrivningar som mer än tidigare betonar en intresseindividualisering inom klassens ram.²⁵ Men även här skulle det i första hand ske inom ramen för

²² Ibid., 46–56.

Hesslefors beskriver detta som en teknisk syn på hur man kan lösa progressivismens uppdrag att tillvarata varje elevs förutsättningar i skolan. Elisabeth Hesslefors Arkoft, *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevens erfarenheter", uttryckta av lärare*. (Doktorsavhandling) (Göteborg studies in educational sciences 110) (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1996), 6.

²³ Linjevalet var begränsat till åk 9 och försvann med *Lgr 69*.

²⁴ Skolöverstyrelsen. *Lgr 62*, 51

Skolöverstyrelsen. *Lgr 69. Läroplan för grundskolan* (Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB, 1973), 62.

²⁵ Skolöverstyrelsen. *Lgr 69*, 64.

gemensamma arbetsområden och överkurser till obligatoriska grundkurser gemensamma för alla.

Trots den markanta betoningen av individualisering med individuell anpassning av undervisningen till den enskilde eleven så framträder även kraven på gemenskap och samarbete i grundskolans första läroplaner.²⁶

Samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Men friheten och självständigheten får inte utgöra självändamål: de måste vara grundvalen för samarbete och samverkan.²⁷

I *Lgr 62* och i *Lgr 69* betonas samarbete genomgående och ägnas dessutom ett flertal sidor under en särskild rubrik.²⁸ Man menar också att detta bör få ”betydande utrymme”.²⁹ Syftet framträder i hög grad som social träning i att samarbeta med andra. Det finns ingenting i skrivningarna som poängterar betydelsen av utbyte av tankar och uppfattningar för elevernas förståelse av ett visst ämneskunskapsinnehåll så som det idag finns bland dem som lutar sig mot sociokulturell teoribildning.

Även i *Läroplan för grundskolan (Lgr 80)* är betydelsen av det gemensamma starkt framskrivnen. Här presenteras också tankarna bakom skolans innehåll och varför man då ansåg att alla elever i landet skulle läsa samma kurs. Genom detta ville man skapa en gemensam referensram och likvärdig grundutbildning till alla. Men det betonas samtidigt att det utöver denna grundkurs skulle finnas ett innehåll som skulle ha sin utgångspunkt i elevernas egna intresse- och studieval.³⁰

²⁶ Skolöverstyrelsen. *Lgr 62*, 13, 18.

Skolöverstyrelsen. *Lgr 69*, 10.

²⁷ Skolöverstyrelsen. *Lgr 62*, 18.

²⁸ Skolöverstyrelsen. *Lgr 62*, 53–57.

Skolöverstyrelsen. *Lgr 69*, 64.

²⁹ Skolöverstyrelsen. *Lgr 62*, 21.

Skolöverstyrelsen. *Lgr 69*, 17.

³⁰ Skolöverstyrelsen. *Lgr 80. Läroplan för grundskolan*. (Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1980), 14–15.

I delen Mål och riktlinjer finns ett särskilt kapitel med rubriken ”Elever med särskilda behov”. Det inleds med ett åläggande för skolan att motverka att elever får svårigheter i skolarbetet genom att:

[...] utforma sitt innehåll, sitt arbetssätt och sin organisation så, att den smidigt kan anpassa sig till olika elevers individualitet.³¹

Man utgår från att motivationen i elevers skolarbete utgörs av en önskan att utveckla sig själva. Men man menar att det inte alltid räcker med att möta de intressen som eleverna har. Lärarna har också ett ansvar för att utveckla elevernas intressen och att ge dem nya intressen.³² I det konkreta skolarbetet ser man att detta kan ske inom ramen för fördjupningsstudier och en betydande andel fria studieval. En styrning mot temaarbeten sågs som en möjlighet att bereda plats för en undervisning där elevernas intressen fick dominera. På låg- och mellanstadiet skrevs detta fram som rekommendationer men på högstadiet blev det obligatoriskt med ett riktvärde av tolv stadiieveckotimmar. Utöver temastudier som medel för att realisera en intresse-individualisering beslöt man att det skulle vara två stadiieveckotimmar fria aktiviteter på mellanstadiet och motsvarande fem på högstadiet. Dessutom skulle det fortfarande finnas timmar för tillval på högstadiet motsvarande 11 stadiieveckotimmar.

I Lgr 80 talar man också om den konflikt som kan råda mellan elevens upplevda behov i den situation de befinner sig och deras behov på sikt.³³

En total anpassning till elevernas spontana intressen kan leda till att de får stora svårigheter, när de skall gå ut i arbetslivet eller fortsätta med studier. [---] Skolan får inte isolera skolarbetet från samhällslivet genom att låta all verksamhet bli ett fritt valt arbete.³⁴

I de här skrivningarna förenas synen på skolans uppgift att dels främja elevernas individuella intressen dels samhälleliga sådana.

³¹ Ibid., 52.

³² Ibid., 33.

³³ Ibid., 52.

³⁴ Ibid.

Man är tydlig i att visa att båda dessa intressen ses som viktiga. Man befarar dock att det kan uppstå konflikter i praktiken mellan läroplanens föreskrifter om satsningar på individen och kollektivet om dessa inte harmonierar. Som jag förstår skrivningen så anser man att det gemensamma ibland måste överordnas det enskilda men att detta samtidigt kan ses som fördelaktigt för individen i ett längre perspektiv. Med den här sortens argumentering ställs därmed individen ändå i centrum trots att den tar sin utgångspunkt i ett kollektivt intresse.

Lgr 80 är den läroplan som tydligast betonar gemenskap och kollektiva intressen men de metodiska aspekterna är nedtonade i förhållande till de två första läroplanerna. Det kan också vara en förklaring till att texten inte är lika rik på skrivningar som i mer detalj betonar individen. I kursplanerna kan vi dock finna en del skrivningar som ger oss en bild av hur man förhållit sig till individualisering och sådant som föreskrivits i sammanhanget. I *Lgr 80* betonas kunskapers betydelse för eleven som individ men samtidigt också dess betydelse för dem i ett kollektiv som samhällsmedlemmar.³⁵ Detta blir också tydligt i kursplanerna. De samhällsorienterande ämnena ges ”ett särskilt ansvar för att fostra eleverna till medborgare i ett demokratiskt samhälle.”³⁶ Skrivningen i kursplanerna ger intryck av att man tänker sig att detta kan ske genom att eleverna tar del av samtida normer och förhållanden men också att de tar del av historiska perspektiv. Inom idrottsämnet skrivs tydliga individuella intressen fram, genom att man betonar individens kroppsliga funktion och hälsa och hur den kan upprätthållas och förstärkas med hjälp av skolans undervisning. Men där finns även skrivningar där kollektiva intressen betonas. I målbeskrivningen finns formuleringar om vikten av att målen skall leda till att elever förstår och tar hänsyn till andra människor. Musikämnet är det ämne som tydligast förutsätter en kollektiv undervisning. Där lyfts också gemenskap med andra fram som eftersträvansvärd och som en källa till glädje och utveckling. Även här talas det om att ta tillvara elevers förutsättningar och att möta deras behov.

³⁵ Ibid., 121.

³⁶ Ibid., 119.

Till *Lgr 80* utgavs även ett omfattande kommentarmaterial, som var menat att beskriva aktuella skolfrågor bland dem som arbetade i skolorna och diskutera alternativa metoder för ett arbete i riktning mot läroplanens mål. Materialet innehöll inga föreskrifter, men en av skrifterna tycks ha varit en betydande kraft i skolutvecklingen.³⁷ Kommentarmaterialet behandlade åldersblandad undervisning på låg- och mellanstadiet. Skolöverstyrelsen ställer sig positiv till den här organisationsformen och menar att den kan fungera som ett led i att driva på en önskvärd individualisering av undervisningen.³⁸ Många förespråkare kom också att hänvisa till kommentarmaterialet.³⁹

Individualisering som term återfinns inte i *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och fritidshemmet (Lpo 94)*, men väl flera skrivningar som understryker att undervisningen skall ta sin utgångspunkt i den enskilde eleven.⁴⁰

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.⁴¹

³⁷ Vinterek, 2001. 48–49. Skolöverstyrelsen. *Lgr 80*, 1980, 9.

³⁸ Skolöverstyrelsen. *Åldersintegrerad undervisning på låg- och mellanstadiet*.

(SÖ:s publikationer, 1985:15) (Stockholm: Liber, 1985), 7–8.

Karin Sandqvist, *Åldersintegrerad undervisning: En kunskapsöversikt*

(Stockholm: HLS, 1995), 43.

³⁹ Kerstin Di Meo & Eva Zillén. *Åldersintegrerad undervisning: praktik och teori*. (Solna: Eklunds, 1987).

Ingrid Nandrup & Karin Renberg. Blanda & Ge. *En bok om åldersintegrerad undervisning*. (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1992).

Åsa Malmros & Birgitta Sahlin. *Åldersintegrerade klasser i grundskolan, förekomst och spridning*. (Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för Barn- och Ungdomsvetenskap, 1992), 1, 32.

Birgitta Sahlin & Gunilla Öberg. *Åldersintegrerade klasser i grundskolan, förekomst och spridning: 10-årsuppföljning läsåret 1992–93*. (Stockholm: Lärarhögskolan, Inst. för barn- och ungdomsverksamhet, 1995), 1, 34–35.

Hedlund, Eric. *Åldersblandad undervisning i praktiken: en kritisk analys med utgångspunkt från praktikens villkor*. (Häftet för didaktiska studier 51). (Stockholm: HLS, 1995).

⁴⁰ Skolverket. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och fritidshemmet. (Lpo 94)* (Stockholm: Fritzes, 1998), 5, 6, 7, 14.

⁴¹ Skolverket, *Lpo 94*, 1998, 5.

Läraren skall utgå från varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.⁴²

”Skolan skall präglas av omsorg om individen” och det är individen som skall stimuleras till att *inbämta* kunskaper.⁴³ Individen ställs på så sätt i centrum och man ålägger också skolan att sträva mot att eleverna lär sig att ta större ansvar och att arbeta självständigt.⁴⁴ *Lpo 94* ålägger också lärarna att ”utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar” för sitt arbete i skolan, både vad gäller inläring och skolans arbetsmiljö, vilket ytterligare understryker betoningen på den enskilde eleven.⁴⁵

Kursplanerna till *Lpo 94* ger i hög grad uttryck för mål relaterade till personlig utveckling. Några exempel kan lyftas fram.⁴⁶ Bildämnet beskrivs bland annat som en väg till personlig utveckling och musikämnet ”syftar till att ge varje elev lust och möjlighet att utveckla sin musikalitet” och genom de naturorienterande ämnena kan elever vinna både fascination för och nyfikenhet på naturen. Svenskämnet och modersmålsundervisningen kopplas samman med betydelsen för den personliga identiteten i stort. De samhällsorienterande ämnena skall ge eleven möjlighet att förstå sig själv i relation till omgivningen. Inom slöjdämnet är det meningen att eleverna skall få möjlighet att utveckla en rad personliga egenskaper som kreativitet, självständighet, nyfikenhet och ansvar. Men kursplanerna handlar i stort även om hur individen skall kunna utveckla sina förmågor för att kunna delta i ett demokratiskt samhälle. I *Lpo*:s kursplaner finns få skrivningar som explicit formulerar kollektiva krav på individen i termer av att samhället ställer krav. De återkommande formuleringarna att eleven skall utveckla ansvar, ta ansvar och agera ansvarsfullt etc. kan tolkas som att man anser att utbildningen skall främja individens vilja till deltagande och agerande i samhället snarare än att ett sådant agerande skall vila på krav ställda av någon utifrån.

⁴² Ibid., 14.

⁴³ Ibid., 7.

⁴⁴ Skolöverstyrelsen *Lgr 80*, 7, 11, 18.

⁴⁵ Ibid., 15.

⁴⁶ Skolverket, ”Kursplaner för grundskolan”. <http://www3.skolverket.se> (050928)

Ansvaret överlämnas till individen. De flesta av kursplanerna i olika skolämnen innehåller också målformuleringar med ansvar.

I *Lpo 94* under "Mål att sträva mot" står att skolan skall sträva mot att eleverna "känner trygghet och lär sig att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra."⁴⁷ Det finns med andra ord riktlinjer som leder i riktning mot det kollektiva och som pekar mot en begränsning av det individuella. Det finns också någon enstaka metodisk anvisning som också gör gällande ett samspel med andra. Leken lyfts bland annat fram som en metod för att eleverna skall tillägna sig kunskaper. *Lpo 94* föreskriver "[...] en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer" och att eleverna bör få rika möjligheter att samtala, läsa och skriva och att, "[de] skall få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar."⁴⁸ Av detta kan man dra slutsatsen att *Lpo 94* liksom de föregående läroplanerna föreskriver en metodisk variation som inte tillåter att eleverna endast arbetar var för sig. Det är dock målen för skolans verksamhet som dominerar skrivningarna i den senaste läroplanen. Hur skolorna skall arbeta för att nå de mål som satts upp överläts nästan helt till skolorna att själva utveckla i samråd med elever och föräldrar.⁴⁹

Gemensamt för de kursplaner som kommit sedan grundskolans införande är att de följer en disponering där det framgår varför man anser att ämnet skall läsas, vad undervisningen syftar till och vad man skall arbeta med. Det som inte finns i den senaste kursplanen är hur elever och lärare skall arbeta för att nå de mål som satts upp. Men även i *Lgr 80* menade man att "... det var en uppgift för varje skola, arbetsenhet och för lärare och elever att tillsammans söka sig fram till arbetssätt som man finner effektiva."⁵⁰ Sammanfattningsvis kan man säga att hur-sidan tonats ner i styrdokumentet under de mer än 40 år som grundskolan existerat. Det gör också att det idag inte står att läsa hur under-

⁴⁷ Skolverket, *Lpo 94*, 1998, 11.

⁴⁸ *Ibid.*, 7–8.

⁴⁹ *Ibid.*, 9.

⁵⁰ Skolöverstyrelsen. *Lgr 80*, 1980, 66.

visningen skall anpassas till individen. Både i *Lpo 94*:s allmänna del och i inledningen till kursplanerna finns det dock klart uttryckt att en anpassning skall ske. I kursplanerna preciseras skrivningen. Där står att undervisningen skall utgå från elevernas förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov.⁵¹

Det har skett en radikal förändring av de termer som används för att beskriva vad som sker i en undervisningssituation mellan den första läroplanen för grundskolan 1962 och den läroplan som gäller idag 2005. Förändringen kan vara ett tecken på att en ny kunskapssyn slagit igenom och förändringen speglar samtidigt en förskjutning i ansvar för undervisningens resultat. I de första läroplanerna finns många skrivningar som betonar lärarens ansvar för undervisningen. Där finns en tydlig ”lära-ut-sida” – undervisning, för vilken skolan och lärarna är ålagda ansvar och en tydlig ”lära-in-sida” till vilken eleverna är kopplad. Det är också på ”lära-ut-sidan” som individualiseringskrivningarna finns. Det är skrivningar som handlar om hur undervisningen skall anpassas till de enskilda eleverna för att på bästa sätt främja elevernas inläring. Det är just ordet inläring som används för att beskriva den önskade effekten av undervisningen. Texterna som helhet domineras av undervisningsfrågor där det i framställningen finns en integrering av vad man önskar uppnå och hur detta kan främjas.

I *Lpo 94* talas det mycket mindre om undervisning. Den här läroplanstexten domineras helt av begreppet lärande vilket är tydligt kopplat till eleverna. I kursplanen för samhällsorienterande ämnen införs också det nya ordet kunskapande. Förskjutningen från undervisning till lärande och förskjutningen från att lära ut till lärande motsvaras även av en förskjutning i ansvar för vad eleverna lär sig. Eleverna åläggs ett stort ansvar för att de lär sig, för vad de lär sig och för hur de lär sig. I kursplanen för moderna språk skriver man exempelvis att ett mål att sträva mot är att eleven utvecklar sin förmåga att ”ta ansvar för sin egen språkinläring och att medvetet använda arbetssätt som främjar den egna inläringen”.⁵²

⁵¹ Skolverket, ”Kursplaner för grundskolan”. (050928)

⁵² Ibid., ”Moderna språk”.

Sammanfattande slutsatser

Det är tydligt att en individualisering i grundskolan, i betydelsen att någonting skall inrättas, ackommoderas eller modifieras på olika sätt för att passa den enskilde, vilar på formell grund. Redan tidigare under 1900-talet har det funnits uttryck i skolans styrdokument som satt individen i centrum. Influenser från ”New Education” reformpedagogik eller den barncentrerade pedagogiken kan spåras i dessa dokument.

Det finns olika uttryck för att det skall ske en anpassning av skolans uppdrag till individen. I de tre första läroplanerna finns också resonemang om hur detta skall ske, vilket också avspeglas i tillhörande kursplaner. I den senaste läroplanen, *Lpo 94*, saknas detta och där används inte längre ordet individualisering. Det blir därmed även svårt att jämföra synen på olika former av individualisering då dessa inte kommer till uttryck i de senare läroplanerna på samma sätt. Även om individualisering som term inte återfinns i *Lpo 94* ställs krav på en anpassning av undervisningen i förhållande till elevernas förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov.

I de två första läroplanerna skrivs individualisering fram i termer av en anpassning till elevernas läggning, mognad, intressen och förmågor, men det som utvecklas blir dock i första hand en individualisering av nivå, omfång och hastighet. Anpassningen till elevernas intressen ägnas inte lika stort utrymme. I *Lgr 80* får detta en betydligt större plats. Den texten är dock inte lika rik på skrivningar som betonar individen i förhållande till de tidigare läroplanerna men tillhörande kommentarmaterial anses ha bidragit starkt till en förändrad klassorganisation i syfte att öka individualiseringen i undervisningen. Att individualisering inte framgår i läroplanstexten lika påtagligt som tidigare kan vara ett resultat av att man nu anser att en stor del av de metodiska frågorna bör lämnas till lärarna och eleverna och att läroplanstexten av det skälet är skriven på ett annat sätt. I kursplanerna finns anvisningar som pekar både i riktning mot individuella arbetsformer och kollektiva sådana. *Lgr 80* är dock den läroplan som mest genomgående lyfter fram kollektiva arbetsformer.

I alla läroplanerna framgår att undervisningens utformning skall anpassas till individen utifrån individens och samhällets önskemål och krav. Samhällets direkta krav är dock nedtonade i den senaste läroplanen, *Lpo 94*, men det finns en hel del skrivningar som anspelar på samhällets beskaffenhet för att motivera visst undervisningsinnehåll. I den senaste läroplanen finns även många exempel på innehåll och mål som relateras till elevernas personliga utveckling. Detta kan ses som ett tecken på att individen lyfts fram än mer än tidigare. Nu som tidigare finns skrivningar om elevers ansvar för andra men det som framträder som nytt i *Lpo 94* och är den tydligaste förändringen i förhållande till föregående läroplaner är betoningen på elevens eget ansvar för sin utveckling och sitt lärande. De blir därmed i någon mån också ansvariga för hur en eventuell individualisering utformas. Med den fenomenologiska ansatsen som i sig inbegriper frågan "för vem" och "genom vem" blir förändringarna från *Lgr 62* till *Lpo 94* tydliga. De kan översiktligt beskrivas enligt följande: I de två första läroplanerna var det fråga om en individualisering som i hög grad var inriktad på den enskilde eleven, men utifrån ett starkt samhälleligt perspektiv. Individualisering var dock inte bara för eleverna utan den skulle även anpassas till lärarna. Detta försvinner helt i de kommande läroplanerna. Lärarna var tydligt ansvariga för den typ av individualisering som rekommenderades i *Lgr 62* och *Lgr 69*. Med *Lgr 80* förordades fortfarande en individualisering som utgick från lärarnas initiativ och bedömningar, men det är också genom kollektivet som den enskilde är tänkt att nå och elevernas delaktighet i processen lyfts fram. Efter den senaste läroplanen är den enskilde i mycket starkt fokus, både som lärande elev och personlig individ. Undervisningen är för individen för den egna utvecklingens skull och förväntas till stor del vila på elevens eget ansvar.

Att skrivningar om hur undervisningen skall gå till har fått träda i bakgrunden har fler konstaterat.⁵³ Det är visserligen en riktig beskrivning men den kan ge ett felaktigt intryck om man inte samtidigt framhåller att det bara är en dominansförskjutning.

⁵³ Margareta Lindkvist, *Individualisering – att kliva ur och vara i gemenskap* (Licentiatavhandling) (Linköpings Universitet, 2003), 15.

Alla direktiv om hur målen skall uppnås har i stort sett plockats bort i den senaste läroplanen med åtföljande kursplaner. I den domineras framställningen av målen för verksamheten. Men det bör betonas att det även tidigare fanns tydligt uttalade mål i samma omfattning som idag. Med den bilden kan också frågor väckas om konsekvenserna av att utelämna alla formuleringar och tankar på hur olika mål skall kunna realiseras.⁵⁴ I en text där detta finns med förtydligas även målen. Ingående beskrivningar av hur ett formulerat mål skall kunna förverkligas minskar tolkningsutrymmet för vad som kan tolkas in i själva målformuleringen. Ett begrepp som individualisering eller skrivningar som att ”[u]ndervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” kan tolkas på många olika sätt.⁵⁵ Styrdokument som också beskriver hur detta skall realiseras ger även vägledning i hur skrivningarna skall förstås. Intentionerna kommer att framträda tydligare.

⁵⁴ Karin Dahl har i ett antologibidrag diskuterat konsekvenser av styrdokument som endast formulerar målen för undervisningen. 85–86.

Karin Dahl ”Från färdighetsträning till språkutveckling”, i *Svenskämnets historia*, red. Jan Thavenius (Lund: Studentlitteratur, 1999), 35–89.

⁵⁵ Skolverket. *Lpo 94*, 1998, 6.

Att förstå begreppet individualisering i ett skolsammanhang

I det här kapitlet kommer jag att visa på olika sätt att förstå begreppet individualisering i ett skolsammanhang. Under arbetet med att finna olika sätt att se på företeelsen i fråga har det blivit klart för mig att det saknas enhetliga begrepp för att tala om och beskriva en undervisningspraktik med inslag av individualisering.⁵⁶ Jag har därför utarbetat en typologi av de olika former av individualisering som framträtt i mitt material. Jag kommer också att visa på andra aspekter av individualisering som har betydelse för förståelsen av fenomenet, såsom vilka motiv och intentioner som kan finnas till att individualisera och i vilken omfattning. Frågor om vem som kan anses bära ansvar för en eventuell individualisering i undervisningspraktiken behandlas också.

Individuella behov

I nu gällande läroplan *Lpo 94* skriver man att undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.⁵⁷ I *Lgr 69* stod det att skolan skulle anpassa sin undervisning efter elevers olika "anlag och intressen" och liknande direktiv återfinns i alla läroplaner.⁵⁸ När man talar om elevers individuella behov kan man ställa sig frågan om vilka behov som avses och om behov av vad.⁵⁹ Att utreda detta kan bilda utgångspunkt i förståelsen av hur individualisering i ett skolsammanhang skall kunna förstås. Det kan handla om många olika typer av behov och jag skall här diskutera några sådana på ett sätt som gör att dessa behov inte frikopplas från den undervisningspraktik där de gör sig gällande.

⁵⁶ Den lexikaliska betydelsen av begreppet individualisering bildar utgångspunkt även i detta kapitel. Se not 7.

⁵⁷ Skolverket. *Lpo 94*, 6

⁵⁸ Skolöverstyrelsen, *Lgr 69*, 64.

⁵⁹ Fenomenologin poängterar att det alltid är någons behov av något för något som är avgörande.

Det kan röra sig om elevers behov av kunskap och tillfredsställelse. Den personliga tillfredsställelsen kan vara behov som finns i samtiden men det kan också handla om behov i en framtid. Eleven kan känna behov av att undervisningen skall vara rolig och stimulerande och vill ha direkt behovstillfredsställelse, men det kan också handla om sådant eleven kan ha nytta av i ett framtidsperspektiv, såsom möjligheter till fortsatt utbildning och arbete. Övergripande kan behoven handla om att utveckla kunskap, intressen och förmågor som kan vara givande och berikande ur olika aspekter och som i grunden kan handla om livskvalitet.

På samma sätt som det kan finnas en motsättning mellan direkt och indirekt behovstillfredsställelse så kan individuella behov stå i motsättning till samhälleliga gemensamma behov av exempelvis kunskap.⁶⁰ Klassen eller gruppen av elever som undervisas kan också sägas utgöra ett minimisamhälle där det kan råda klara motsättningar mellan individers intressen och gruppens intressen och behov. Det kan röra sig om så enkla saker som vissa elevers rörelsebehov som kan komma i konflikt med andra elevers behov av en lugn och stillsam lärandemiljö eller vissa elevers behov av gemenskap och andras av att arbeta enskilt.

Det kan också handla om elevers behov av att undervisningen anpassas till ork eller andra förutsättningar som eleven har. Det kan vara kognitiva eller känslomässiga förutsättningar men också fysiologiska sådana som syn och hörsel etc. Det kan också innebära att hänsyn tas till det individuella kunskapsläget, elevers tidigare erfarenheter och de förutsättningar elevens sociala situation ger.

⁶⁰ I sammanhanget är det intressant att reflektera över ordet samhälle. Det är sammansatt av "sam" och "hälle". "Sam" är ett ordled som ofta finns med för att markera tillhörighet som gemensamt ursprung eller att något är förenat. "Hälle" kommer från fornsvenskans "hälde", som hade med hålla att göra, samhälde, något som hålls samman. Mot bakgrund av en sådan etymologisk granskning skulle samhälleliga behov kunna förstås som att det handlar om att tillgodose behov som fortsätter att hålla dess medlemmar samman.
Svenska akademins ordbok.

Utan att redogöra för alla tänkbara typer av behov går det att konstatera att det råder många olika sådana av olika dignitet, att dessa kan skifta mellan olika elever och att samma elev kan ha olika behov vid olika tillfällen. Om vi också tänker oss att behoven kan stå i motsättning till varandra för den enskilde men också mellan olika individer, individ och undervisningsgrupp eller mellan individ och samhälle, så framstår bilden av den komplexa undervisningspraktiken tydligare.

Frågan om hur det kan komma sig att elever har olika anlag och intressen och olika behov problematiseras sällan, trots att det råder stor spridning mellan just elevers anlag och intressen. Det finns dessutom en stark korrelation mellan ekonomiskt och kulturellt kapital och elevers preferenser, vilket i sin tur påverkar elevernas olika val och därmed också vilken utbildning de får.⁶¹

Många eliter har vunnit på den ökade variationen inom skolväsendet. De besitter både den orienteringsförmåga som krävs för att överblicka det allt mer svåröverskådliga landskapet och de resurser de behöver för att leda sina barn in på de rätta utbildningsvägarna.⁶²

Det råder också ett starkt samband mellan socialt ursprung och elevernas betyg från grundskolan. Elever från de högsta sociala skikten har i genomsnitt fyra gånger högre chans att få de högsta medelbetygen och mellan åtta (flickor) och tre (pojkar) gånger lägre risk att få ett lågt betyg.⁶³ När skolan undersöker och mäter elevers intressen och kunskaper får man därmed ofta också svar på vilka ekonomiska och kulturella resurser som olika elevgrupper haft tillgång till.

⁶¹ Mikael Börjesson & Mikael Palme "Skillnader, profilering och elevers utbildningsstrategier i gymnasieskolan under 1900-talet", i "Skolan under 1990-talet: Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier, i *Välfärd och skola: antologi från Kommittén Välfärdsboks slut* (Statens offentliga utredningar; 2000:39) Stockholm: Fritzes offentliga publikationer, 2000, 39–82.

⁶² Donald Broady, "Gymnasieskolan och eliterna" *Pedagogiska magasinet* nr 20, 2001.
http://www.lararforbundet.se/web/papers.nsf/Documents/004FCA92_05-07-01

⁶³ Mikael Börjesson & Mikael Palme, 115.

Om skrivningarna att eleverna skall ”finna sin unika egenart”⁶⁴ och att undervisningen skall anpassas till eleven tolkas så att det gäller de behov eleven upplever och om anpassningen handlar om att anpassa till något redan givet, så kan ett sådant synsätt leda fram till att vissa elever aldrig självmant kommer att befatta sig med vissa uppgifter och visst innehåll. Det skulle innebära att de elever som inte får stimulans i hemmen att vidga sina intresseområden eller som själva har svårt att motivera sig och hålla en för lärande gynnsam arbetstakt obönhörligen kommer att halka efter sina kamrater.

Om skolan som huvudstrategi dessutom väljer att i första hand anpassa sig till de resultat och de intressen varje enskild elev uppvisar kan detta mycket väl innebära att skolan permanentar och till och med förstärker den ojämna spridning av kulturellt och materiellt kapital som råder. Rätten till en likvärdig utbildning skrivs tydligt fram i *Lpo 94* men främst i relation till kön.⁶⁵ Rätten till en likvärdig utbildning i förhållande till klass och etnicitet får dock inte samma uppmärksamhet.

Olika typer av individualisering

Ovan har jag försökt markera att elevers behov alltid är behov av något specifikt. Genom att modifiera olika faktorer i ett undervisningssammanhang kan man välja att möta olika behov. Genom att anpassa innehållet i det som skall studeras på olika sätt exempelvis genom att finna sådant som intresserar eleven eller genom att anpassa tiden för att lära ett visst stoff eller omfånget på ett lärområde eller svårigheten på det som skall läras kommer olika former av individualisering i fråga. I *Lgr 69* talar man om intresseindividualisering vilket innebär att uppgifterna anpassas till elevernas ”speciella anlag och intressen”.⁶⁶ När eleverna går fram i kursen i egen takt brukar man tala om hastighetsindividualisering. Tiden kan även anpassas genom att den totala skoltiden varieras. Tidigare var det vanligt att elever

⁶⁴ Skolverket, *Lpo 94*, 1998, 5.

⁶⁵ *Ibid.*, 6.

⁶⁶ Skolöverstyrelsen. *Lgr 69*, 64.

fick "kvarsittning" när de inte hade hunnit med vad som fordrades vid ett visst undervisningstillfälle eller för en viss kurs. Då kunde det bli fråga om att gå om en årskurs. Det har förekommit och förekommer fortfarande, även om det inte är så vanligt, att elever kan "hoppa över" en årskurs om de bedöms kunna klara det. Nivåindividualisering ses som ett sätt att möta elevers olika grad av "färdighet" och "skicklighet" inom ramen för ett ämne eller ämnesområde.⁶⁷ Ibland har detta också benämnts "färdighetsindividualisering".⁶⁸ Begreppet fördjupningsindividualisering förekommer även och avser då en anpassning både av omfattning och av svårighetsgrad.⁶⁹

Instruktioner och utformning av uppgifter kan skifta på ett sätt som gör att elever får använda olika arbetsätt och arbetsformer. Eleverna kan arbeta enskilt, i par eller i större grupper och arbetssätten inom dessa olika arbetsformer kan skifta.⁷⁰ Dessutom kan tiden då elever arbetar med olika innehåll variera. Scheman kan exempelvis vara individuellt utformade. Likaså kan elevers arbete utföras i olika miljöer som kan tänkas vara anpassade efter olika behov och intressen. Det kan röra sig om var eleverna arbetar och utformningen av de lokaler de vistas i, men också om ljud och rörelser i dessa lokaler. De läromedel och arbetsredskap som eleverna använder sig av kan också vara olika eller ha olika utformning för att på bästa sätt passa individen. När det gäller värdering och betygsättning av elevernas prestationer kan detta också individualiseras. Istället för att bedömningen sker i förhållande till andra elevers prestationer eller fastställda gemensamma mål kan bedömningen göras med utgångspunkt i elevens prestation i förhållande till sig själv. Detta skulle kunna betecknas som värderingsindividualisering.

Genom att anpassa och modifiera olika faktorer så kan individualisering beskrivas i termer av *innehållsindividualisering*, där man

⁶⁷ Ibid., 63.

⁶⁸ Naeslund, Jon. *Allmän undervisningsmetodik*. (Stockholm: Läromedelsförl., 1971), 125.

⁶⁹ Skolöverstyrelsen, *Individualisering i undervisningen: en arbetsmodell / under medverkan av Bertil Ydén* (Stockholm: SÖ-förlaget 1966), 9.

⁷⁰ Ibid., 19.

försöker att finna ett innehåll som svarar mot den enskilda elevens behov av viss kunskap och/eller att innehållet svarar mot elevens intressen. Innehållsaspekten kan vidare *omfångsindividualiseras* och *nivåindividualiseras*. Individualisering kan även ha en hur-aspekt och då kan det handla om *metodindividualisering* och om *hastighetsindividualisering*. *Miljö- och materialindividualisering* och *värderingsindividualisering* är ytterligare former av individualisering.⁷¹

*Individualiseringstyper*⁷²

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

En del av dessa individualiseringstyper kommer till direkt uttryck i olika styrdokument och instruktionsskrifter ämnade för skolan, men inte alla. I det följande kapitlet där individualisering i skolans praktik kommer att behandlas kommer den bland annat att studeras och diskuteras med hjälp av de olika individualiseringstyper som tecknats ovan.

⁷¹ Curt Öreberg, "IMU – individualiserad matematikundervisning", i *Undervisning – konst eller teknik*, red. Erik Wallin, Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1968, 144.

Inger Larsson, "Effektundersökningens huvudresultat", i *Individualiserad matematikundervisning, en bok om IMU-projektet*, red. Inger Larsson (Pedagogisk orientering och debatt; 43) (Malmö: Pedagogisk-psykologiska institutionen, 1973), 111–113.

⁷² Det bör noteras att typologin baseras på ett särskiljande av olika typer av insatser som genomförs i syfte att optimera undervisningen/lärandet för enskilda elever. Eric Hedlund föreslår till exempel en typologi som skiljer mellan materiell individualisering och kognitiv individualisering.

Hedlund, 18–19.

Torsten Husén skiljer på organisatorisk differentiering, dit han räknar anpassning genom olika linjer, program och klasser, och inre eller pedagogisk differentiering. Det är bara inom den senare formen han talar om individualisering.

Torsten Husén, *Pedagogisk psykologi*, (Stockholm: Läromedelsförlagen: 1968), 328. Man skulle också kunna tänka sig en typologi med individualiseringsformer baserade på motiven för att individualisera.

Grader av individualisering

När individualisering diskuteras görs detta också i termer av omfattning eller grader och då ofta i förhållande till något. Individualiseringen kan exempelvis gälla ett helt ämne, ämnesgrupp eller en mindre sektor av ett ämne. Det kan också handla om att ett material utprovas och ordnas i en bestämd lärogång eller att det får vara osystematiskt till sin karaktär och individualiseringen kan gälla för några minuter av en lektion till att omfatta många årskurser.⁷³ Inom IMU-projektet i slutet av 1960-talet gjordes ett försök till en schematisk beskrivning av individualisering från ingen alls till total sådan.⁷⁴

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

Översikten efter modell i Öreberg, Curt. "IMU – individualiserad matematikundervisning", 144.

Även om modellen skulle kunna modifieras eller se ut på något annat sätt visar den tydligt att det kan råda en enorm spännvidd i graden av individualisering. Modellen antyder även en ytterli-

⁷³ Skolöverstyrelsen, 1966, 8–9.

⁷⁴ Öreberg, 144.

⁷⁵ Det kan tilläggas att ingen individualisering heller sker när elevernas arbete värderas i förhållande till gemensamt fastställda mål, vilket är fallet om nuvarande betygskriterier tillämpas. Dessa är målrelaterade, lika för alla och givna på förhand.

gare komponent i vad som kan betecknas som individualisering, nämligen elevens egen roll i avgörandet av dess utformning och omfattning. Resonemanget skulle kunna utmytna i formulering av ytterligare en individualiseringskategori som berör ansvarsfrågor och kan kallas ansvarsindividualisering.

Ansvar för individualisering

Med olika former av kursval av olika slag, kortare eller längre, lämnas en del av ansvaret för utformningen av elevers utbildning över på eleven och elevens föräldrar. Här kan man säga att initiativet tas av skolan och att man därefter lägger ansvaret på elever och målsmän att fatta beslut om vad som blir bäst för eleven. I en skola med många olika val förskjuts ansvaret i riktning mot elev och föräldrar. I likhet med modellen om individualiseringsgrad kan man tänka sig en modell som spänner mellan olika poler av ansvar där man har skolan på den ena sidan och eleven (och elevens föräldrar) på den andra.⁷⁶ För att förenkla resonemanget kan man säga att det rör sig om vem som förväntas ta initiativ till och ansvara för de val som måste göras i utformandet av en individualiserad utbildning. I polen mellan läraren och eleven kan ansvaret vara delat, men med betoning på den ena eller andre.

Läraren – Läraren Eleven – Eleven Läraren – Eleven

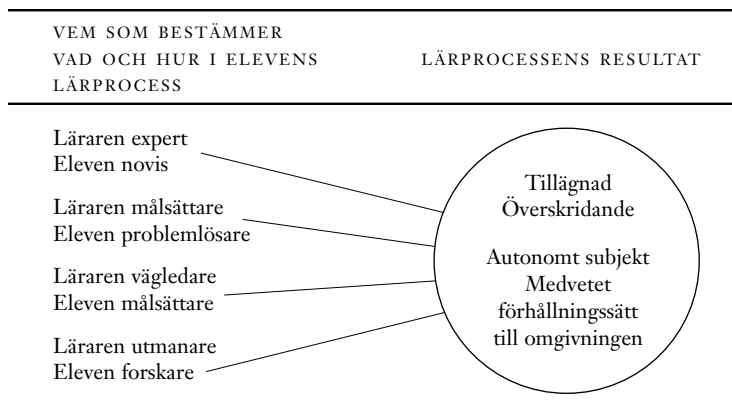
På elevsidan kan man räkna med att vissa elever står tämligen ensamma och att andra kan ha ett starkt föräldrastöd. I praktiken sker troligen alltid mer eller mindre samverkan mellan elever, lärare och föräldrar och graden av samverkan varierar beroende av vilket innehåll och vilka frågor som gäller.

Lindkvist konstaterar, i sin licentiatavhandling om individualisering, att det idag "finns en stark tilltro till eleven/individens som ett viktigt styrande centrum för kunskapsutvecklingen i skolan".⁷⁷ Hon tecknar en modell där samspel mellan lärare och elev kan beskrivas med fyra olika typfall av samspelsformer.

⁷⁶ I modellen syns bara läraren och eleven vilket också speglar de förhållanden som råder i undervisningspraktiken.

⁷⁷ Lindkvist, 134.

Modellen vill visa på olika grader av lärar- och elevinflytande där eleven har lägst inflytande i den översta formen och mest inflytande i den nedersta.



FIGUR: Figur enligt Margaretha Lindkvist s. 96.

Lindkvist menar att dessa olika former av samspel resulterar i att en individualisering sker genom tillägnans- och överskridandeprocesser och kan resultera i att eleven upplever sig som autonomt subjekt. I modellen kan man också se att ansvarsfördelningen ser olika ut i de olika samspelsformerna. I exemplen med eleven som målsättare och forskare ligger ett stort ansvar på eleven. I dessa former kan man anta att en individualisering av det dagliga skolarbetet i första hand ligger på elevsidan.

Utan att gå in i en diskussion om bilden av samspelsformer är heltäckande eller om det finns andra sådana, kan man fundera över vilka samspelsformer som blir möjliga i en skola där man först och främst väljer arbetsformer som i sin tur styr både innehåll och arbetssätt. Om formerna för individualisering också väljs först kommer dessa i sin tur att sätta gränser för vilka samspelsformer som blir möjliga. Det skulle i så fall betyda att den praktiska utformningen av en individualiserad undervisning är av stor betydelse, eftersom den sätter gränser för vilka samspelsformer som blir möjliga och därigenom även kommer att påverka ansvarsfördelningen.

Individualiseringens syfte

I resonemangen om en individualiserad undervisning kan man finna många olika argument. Hur man ser på syftet med undervisningen i stort spelar en överordnad roll vad gäller synen på individualisering. Skolans främsta uppgift kan ses som att verka för en personlighetsutveckling eller att eleverna skall tillägna sig kunskaper i olika skolämnena. En individualisering kan då genomföras i tron att den skulle leda till effektivare sätt för eleverna att lära sig olika skolämnena både i kvalitativ och i kvantitativ bemärkelse. Huvudmotivet för en individualisering kan även vara att eleven skall känna sig ha rätt till inflytande och då blir själva friheten i att låta eleven själv vara den som väljer lärostoff mycket viktig.

I den redan nämnda studien av Lindkvist ställs frågan ”Vilken är egentligen idén med individualisering”, och hennes tankegångar kring detta får bilda underlag för en fortsatt utredning av problemet.⁷⁸

Utifrån ett historiegrundat resonemang formulerar Lindkvist en förståelse av begreppet individualisering och menar att det handlar om att människan blir individualiserad när hon kan uppträda som enskild eller ”sär-skild” varelse.⁷⁹ Som sådan har hon ett “[...] distanserat förhållningssätt i både fysisk och symbolisk mening” och är skicklig på att planera och reflektera kring sitt handlande, är mer ”egenstyrd” och [...] kan själv välja sina livsprojekt.⁸⁰

En individualiserad människa är då en person med förmåga att se sig själv som en autonom enhet, som avskild från sin omgivning och som har en förmåga till medveten reflektion kring sitt sätt att relatera sig till denna. Individens överskrider sina lokala och historiskt givna förutsättningar i interaktion med andra under ständigt föränderliga samhällsbetingelser.⁸¹

⁷⁸ Ibid., 19.

⁷⁹ Ibid., 61.

⁸⁰ Ibid., 136.

⁸¹ Ibid.

Lindkvists definition av individualisering fokuserar skeendet i eleven och skulle också kunna formuleras som ett mål för undervisningen. Lärarnas och läroplanernas användning av begreppet ger uttryck för de insatser som skolan/lärarna kan svara för, för att eleverna skall nå vissa mål. Det är möjligt att man utifrån den nya läroplanens skrivningar med betoning på personlighetsutveckling skulle kunna tolka in att ett mål också handlar om en individualisering av eleverna i den bemärkelse Lindkvist anger. Jag menar att individualisering, såsom begreppet används i läroplanstexterna, i första hand handlar om olika metoder, olika sätt att agera för att nå bestämda mål och då främst ämneskunskapsmål. Det Lindkvist pekar på och resonerar kring är mer en möjlig process inom eleven och då rör det sig om en helt annan förståelse av begreppet individualisering.⁸²

När man studerar syftet med individualisering i ett skolsammanhang möter man också ofta olika perspektiv, ett som sätter samhällliga behov i centrum och ett som betonar individens intressen.⁸³ I genomgången av grundskolans läroplaner framgick det att de kollektiva målen för en obligatorisk utbildning mer och mer trätt i bakgrunden för mer individualistiskt färgade argument och målsättningar. Samhällliga aspekter är inte längre framskrivna lika frekvent i förhållande till de mer individuella. Men det är inte alltid som de olika perspektiven renodlas. I den nu gällande läroplanen skriver man:

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.⁸⁴

Här vävs perspektiven samman och bygger på ett antagande om att det elever utvecklar utifrån sin individualitet kan vara av den

⁸² Det blir inte fullt tydligt i avhandlingen om Lindkvist avser att ge ytterligare belysning av hur individualisering kan uppfattas och realiseras i en skolpraktik eller om syftet är att ge en alternativ förståelse av begreppet och *hur det skulle kunna* påverka en praktik i olika tänkbara riktningar beroende av förhållningssätt.

⁸³ För en fördjupad diskussion om relationen mellan individuella mål och samhällliga mål se vidare kapitlet ”Individualisering – som individ- och samhällsmål” i Lindkvist, 61–68.

⁸⁴ Skolverket, *Lpo 94*, 1998, 5.

arten att det kan gagna både den enskilde och samhället i stort. Utgångspunkten i *Lpo 94* är dock individen. Skolans uppgift sägs inte vara att låta gruppen eller tillhörigheten i ett kollektiv bilda grund för deltagandet i samhällslivet. Det sätt varpå en individualiserad undervisning realiserats kan också antas påverka hur individen kommer att relatera till samhället och till kollektiva intressen.

Sammanfattande slutsatser

Man kan närma sig en förståelse av begreppet individualisering i ett undervisningssammanhang genom att synliggöra de olika former som en individualiserad undervisning kan anta. I kapitlet har en typologi arbetats fram i en ambition att visa på sådana former. Typologin är baserad på ett antal redan existerande termer tillsammans med några nya. Dessa har skapats utifrån individualiseringsformer som framträtt i mitt material, men som tidigare inte varit namngivna:

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

En individualiserad undervisning skiljer sig inte bara åt till innehåll och utformning. Den kan också variera starkt vad gäller omfattning från att det inte råder någon som helst individualisering till en i det närmaste total sådan.

Utformandet av en individualisering är nära kopplat till det syfte som ligger bakom val av hur man individualiserar och i vilken omfattning. Syftet kan utgå från olika perspektiv med samhällsliga intressen som ett och de enskilda elevernas personliga behov som ett annat. Syftet med en individualiserad undervisning kan

vara personlighetsutveckling i första hand eller att eleverna skall tillägna sig kunskaper i olika skolämnen. De enskilda elevernas behov sätts ofta i centrum, men man problematiserar sällan vilka behov det kan gälla, exempelvis vad för slags behov det rör sig om och hur dessa skall prioriteras i förhållande till varandra. Detsamma gäller för relationen mellan olika elevers behov. Förhållandet mellan omedelbara behov och behov som gör sig gällande först i en framtid uppmärksammas inte heller.

En annan grundläggande fråga gäller synen på vem som anses bära huvudansvar för olika individualiseringsaspekter i en undervisningspraktik där svaret spänner mellan två poler, med läraren vid den ena och eleven vid den andra.

Individualisering i den pedagogiska praktiken

I det här kapitlet kommer jag att behandla vilka idéer och föreställningar som har funnits kring hur undervisningen skall kunna anpassas efter individen i en mer konkret gestaltning och hur sådana föreställningar kommit till uttryck i den pedagogiska praktiken med en betoning på de senaste årtiondena.

Grunden för allt tal om individualisering var dels solidariska tankar som handlade om att ge alla möjligheter att nå en maximal kunskapsutveckling, dels tankar om att samhället gick miste om viktiga resurser om man inte gav sådana förutsättningar. Forskningen och debatten kring individualisering under 1960-talet och början av 1970-talet rör i hög grad föreställningar om elevers individuella differenser, ofta beskrivna som olika förmågor i termer av mer eller mindre givna anlag. Forskning som visade på betydelsen av social bakgrund och uppfostran för elevers prestationer började småningom få genomslag och förändrade inställningen bort från en dominans av det "naturgivna".⁸⁵ Man talar vid den här tiden om begåvning, inlärningskapacitet och elevers olika prestationsförmåga. Resonemangen kopplas till undervisningsinnehållets svårighetsgrad och omfattning och den tid som står till förfogande för varje elev att lära in ett visst stoff.

Vissa uppmärksammade forskningsresultat som pekade på att det kan råda en enorm spridning i olika typer av förmågor bland barnen i samma klass kom troligen att influera de individualiseringssträvanden som visade sig i olika försöksprojekt under 1960- och 70-talet. Vissa av dessa undersökningar tog fasta på mätningar av elevernas intelligens och andra undersökningar mätte exempelvis eleverna läsförmåga. Kjell Härnqvists undersökningar från 1950-talet visade att skillnader i intelligens inte bara var någonting som skiljde mellan individer utan att det också kunde vara

⁸⁵ Husén, 325–327.

stora differenser inom en och samma individ.⁸⁶ Detta banade väg för slutsatsen att det inte skulle vara någon framkomlig individualiseringsväg att göra klassvisa nivåindelningar, eftersom eleverna i en och samma klass begåvningsmässigt kunde passa bättre i olika nivåer beroende på ämne. Det kom även en rad så kallade ”inlärningsstudier” som bekräftade Piagets teorier om en koppling mellan mognadsnivå och vad som är möjligt att lära vid en viss ålder och att detta inte skulle gå att överskrida oavsett undervisningsmetoder.⁸⁷ Genomslaget av den här sortens forskningsresultat kom också att påverka vilken typ av individualisering som det satsades på under 1960- och 70-talet.

Retoriken kring utformningen av undervisningen i klassrummet hade säkerligen också betydelse för utvecklingen av olika former för individualisering. Det som märks tydligt i den pedagogiska debatten vid den här tiden är hur man ställer en undervisning som riktar sig till hela klassen, ofta betecknad som katederundervisning eller frontalundervisning, mot individualisering. I det som karaktäriserades som katederundervisning räknade man även in lärarledda genomgångar gemensamma för en större grupp elever med avsikt att förklara och skapa förståelse för ett kommande innehåll i mer enskilda studier.

Efter grundskolans införande och den starka betoningen på individualisering som fanns i läroplanerna under 1960-talet så tar också olika individualiseringsprojekt fart. Några försök finns beskrivna och en del läromedel och texter gavs tidigt ut om hur man kan gå till väga för att individualisera inom ämnen som svenska, matematik, orienteringsämnen, engelska och kemi.⁸⁸

⁸⁶ SOU 1960:113 Kjell, Härnqvist. *1957 års skolberedning: Individuella differenser och skoldifferentiering*. (Stockholm: 1960)

⁸⁷ Olof Magne, *Problem i matematikundervisningen* (Kompendier från Pedagogisk-psykologiska institutionen nr 3) (Malmö: Pedagogisk-psykologiska institutionen, Lärarhögskolan, 1967), 76–83.

⁸⁸ Curt Öreberg, *Individualiserad matematikundervisning: rapport från pågående försök* (Malmö: Lärarhögskolan, 1964).

Gudrun Malmer & Paul Bergström. *Vi läser och lär: läsebok för individuella tystläsningssövningar i anslutning till bemygdskunskapen: årskurs 3* (Stockholm: Esselte studium, 1964).

De former av individualisering som främst förespråkades var att erbjuda kurser med olika svårighetsgrad vilket resulterade i nivågrupperingar av eleverna och hastighetsindividualisering. På högstadiet erbjöds två nivåer på vissa kurser, allmän och särskild kurs. I matematik, engelska och i tillvalsspråken franska och tyska fanns dessa alternativkurser. Detta var ett försök att ta större hänsyn till elevernas individuella differenser och att komma till rätta med problemet att många inte ansågs få den tid de behöver för att lära sig ett visst stoff.⁸⁹ Det var också vanligt att elever som fick svårt att hinna med ansågs kunna lägga ner mer tid än andra på hemuppgifter för att kompensera effekterna av att de arbetade långsammare. Trots systemet med alternativkurser hölls dock innehållet i undervisningen samman i de flesta av skolans ämnen med en tydlighet i vad kurserna skulle bestå av och vad som skulle behandlas under en viss period.

I en genomgång av synen på begreppet individualisering i handledningar av metodkaraktär utgivna under 1950-talet och början av 1960-talet framkommer dock en tämligen negativ syn på möjligheterna att individualisera undervisningen.⁹⁰ I början av 1970-talet tycks bilden vara delvis förändrad,⁹¹ men 50 % av lärarna i grundskolan ansåg fortfarande att detta inte var särskilt viktigt.⁹²

Barbro Billing, *Fort och rätt: huvudräkningsuppgifter för individuell träning med självkontroll*. (Malmö: Lärarhögskolan, 1964).

Skolöverstyrelsen, *Individualisering i undervisningen: en arbetsmodell / under medverkan av Bertil Ydén* (Stockholm: SÖ-förlaget 1966),

Thure Danielsson & Gustaf Ronnert, *Läs i egen takt: individualiserade övningar i tyst läsning: högstadiet*. (Stockholm: A V Carlson, 1966).

Helge Forsell, *Studiepaket till Folk och sambälle under medeltiden: arbetsats för individualiserad undervisning. Textbäfte*. (Stockholm: A V Carlson, 1967). (Till texthäftet finns även: Lärarhandledning, bildband, bildhäfte, studiekort + facit, arbetskarta, diagnostiskt prov, svarsblankett och rättningsmall.)

Anna Margareta Brinde, *Språkläda: individualiserande övningar i svenska för lågstadiet*. (Stockholm: A.V. Carlson, 1968).

⁸⁹ Müllern, *Individualiserad undervisning en litteraturgranskning*, 44–46.

⁹⁰ Müllern, *Individualiserad undervisning en litteraturgranskning*, 53–57.

⁹¹ *Ibid.*, 56–57. Karin Hörberg & Martin Knutsson, *Vägar till individualisering* (Pedagogiska skrifter, 246/247) (Stockholm: Cop. 1970), 14.

⁹² Evert Sverkman, Karin Busch & Leif Gouiedo, *Föräldrarna, lärarna och grundskolan: en SIFO-undersökning av attityder och information bland lärare bösten 1969*. (Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1970).

En stor diskrepans tycktes också råda mellan de krav som formulerats i *Lgr 62* och *Lgr 69* och den undervisning som bedrevs i skolorna.⁹³ En klassundervisning där läraren talar inför hela klassen och där eleverna ges samma uppgifter och förväntas följas åt i samma takt var fortfarande vanligast vid början av 1970-talet.

När det rör sig om matematik ser bilden dock något annorlunda ut. Matematikämnet är det ämne kring vilket flest försök utformades och flest resultat presenterats.⁹⁴ Det är också i matematik som det finns flest metodböcker publicerade med fokus på hur man kan individualisera inom ämnet.

Redan under 1960-talet framstår lärare i matematik klart positiva till att bedriva en individualiserad undervisning utformad som fördjupningsindividualisering. I en studie om vilka arbetsformer som tillämpades på grundskolans mellanstadium var 83 % av de tillfrågade lärarna positiva till fördjupningsindividualisering, men 93 % var däremot negativa till årskursindividualisering.⁹⁵

Samma år som grundskolan infördes initierade Skolöverstyrelsen ett projekt vid lärarhögskolan i Stockholm. Det fick namnet "Självinstruerande material".⁹⁶ Projektet gick ut på att utforma en metod och ett material i syfte att åstadkomma en ökad individualisering så att varje enskild elev skulle kunna "lösa uppgifterna på ett sätt som motsvaras av hans förutsättningar och den arbetstakt som passar honom."⁹⁷ Läsförståelse och studieteknik

⁹³ Henrik Müllern, *Individualiserad undervisning en litteraturgranskning*, 53–57.

⁹⁴ *Ibid.*, sammanfattning.

⁹⁵ *Ibid.*, 40.

Studien genomfördes av Tor Egerbladh och baserades på ett frågeformulär med fasta svarsalternativ bland 75 lärare (34 från stad och 41 från landsbygd) i Västerbottens län.

Fördjupningsindividualisering som kan ses som en form av innehållsindividualisering, bygger på att eleverna gör en slags grundkurs och när de är färdiga med den kan de arbeta vidare med olika fördjupningsuppgifter. Årskursindividualisering betecknar en undervisning där varje elev tillåts arbeta i egen takt inom en eller flera årskurser och är därmed en form av hastighetsindividualisering.

⁹⁶ Carl-Henrik von Mentzer, "SIM – Självinstruerande material. Informationsläsning för högstadiet", i Wallin, 110

⁹⁷ *Ibid.*, 111.

inom svenskämnet för årskurs 7 valdes som undervisningsinnehåll för det självinstruerande materialet. Många elever kom i kontakt med den här undervisningen under 1960-talet och flera kommer troligen också ihåg de så kallade SIM-lådorna med undervisningsmaterial som användes. Elever och lärare var i regel positiva till SIM och inlärningseffekterna bedömdes som positiva.⁹⁸

I syfte att ytterligare främja individualiseringen i skolan gav Skolöverstyrelsen 1964 ett antal sakkunniga i uppdrag att arbeta med frågor om konstruktion av individuella arbetsuppgifter för i första hand elever i grundskolan.⁹⁹ I detta arbete konstaterar man att det tycks vara svårt för enskilda lärare att arbeta mer individualiserat med eleverna och man drar slutsatsen att det beror på att lärarna saknar lämpliga hjälpmedel. Utifrån den slutsatsen kom också gruppens uppdrag att riktas mot att ta fram material för en individualiserad undervisning. Med hjälp av individuella uppgifter tänkte man sig att man skulle kunna ta hänsyn till elevers olika kognitiva förutsättningar och till olika förmåga att gå fram i ett visst tempo.¹⁰⁰ Den 7 april 1965 överlämnades gruppens resultat till Skolöverstyrelsen och till olika förläggare av skolböcker. Slutsatserna baserades på ett underlag som utarbetats vid en konferens där man samlat lärare med olika erfarenheter från arbete med individualiserande hjälpmedel. De resultat som presenteras i materialet kan därmed till en del betraktas som empirigrundade, men dock utan att vara systematiskt utprovade. Sammanställningen gavs 1966 ut i bokform med kommentarer och olika exempel på hur en individualiserad undervisning skulle kunna utformas på en konkret nivå inom några olika ämnen i grundskolan. I materialet fanns råkisser till individualiserande hjälpmedel för läsundervisning på lågstadiet och olika modeller för en individualisering i orienteringsämnen på mellanstadiet.¹⁰¹ För svenskundervisning på högstadiet hade en grupp utarbetat övergripande förslag till en individualisering

⁹⁸ Ibid., 114–115.

⁹⁹ Skolöverstyrelsen, 1966, IV.

¹⁰⁰ Müllern, *Individualiserad undervisning – en litteraturgranskning*, 33.

¹⁰¹ Skolöverstyrelsen, 1966, 46.

av undervisning av skriftlig framställning.¹⁰² En annan grupp hade arbetat med högstadiets engelska och de menade att cirka hälften av undervisningstiden kan baseras på individuella uppgifter och att den andra hälften bör bestå av gemensamt arbete där de betonade att läraren skall spela en central roll.¹⁰³ De ansåg vidare att vissa uppsatta mål för engelskundervisningen lättare kan individualiseras än andra mål. Diagnostiska prov ansågs som en viktig del i individualiseringsarbetet och de efterlyste fler sådana. De som arbetat med högstadiets kemi markerade också behov av växling mellan klassundervisning, individualisering och grupparbete. Det som betonas i klassundervisningen var lärarens styrande och undervisande funktion bland annat genom att kommentera undervisningsinnehållet, öva in mönster etc.¹⁰⁴ Genom dessa exempel går det att få en bild av vilken typ av konkret individualisering som också bedrevs i svenska skolor vid den här tiden, men utan att det säger något om i vilken omfattning en sådan undervisning tillämpats.

Den typ av individualisering som framträder i gruppernas förslag är en programmerad undervisning. Det talas om självgående material som kännetecknades av att det är självinstruerande och att eleverna själva kan rätta sina uppgifter. Det var dessutom ofta svårighetsgraderat. Det är dock viktigt att notera att man ansåg att endast visst innehåll lämpade sig för den här typen av undervisning och att annat bättre kunde behandlas under lärares ledning samt i grupp. Man poängterade också vikten av introduktion av olika studieområden för att elever skulle motiveras att välja sådant som skolan betraktade som relevanta och viktiga arbetsuppgifter. Den individualisering som tillämpades och förespråkades tog i första hand sin utgångspunkt i fastställda ämnesmål där utrymmet för elevens egna intresseval främst var tänkt att användas för att öka elevens motivation och att kunna styra in lärandet mot de mål som skolan fastställt.¹⁰⁵ Detta vittnar om en syn där skolan inte bara står för en mängd olika kunskap utan

¹⁰² Ibid., 64.

¹⁰³ Ibid., 91.

¹⁰⁴ Ibid.

¹⁰⁵ Ibid., 17.

också vetskap om vilken kunskap som är viktig och då kunde det handla om viktigt för individen men också för samhället.

Hand i hand med utvecklandet av nivågrupper och av olika varianter av en hastighetsindividualiserad undervisning för att möta det man kallade individuella differenser ökade också antalet elever som gavs specialundervisning. År 1972 var cirka 40 % av alla elever i grundskolan i kontakt med någon form av specialundervisning.¹⁰⁶ Detta kan också ses som en form av individualisering och den höga procentsiffran visar på att stora resurser avsattes för denna form av mer individuellt utformad undervisning.

Under 1980-talet kom elevers erfarenheter och intressen i stor utsträckning att bilda utgångspunkt för den tidens individualisering. Den pedagogiska principen om erfarenhetsanknytning i undervisningen har rötter i den progressiva utbildningsfilosofin och enligt Donald Broady blev tolkningar av den progressiva rörelsen omformulerade till statliga mål i Sverige redan efter andra världskriget.¹⁰⁷

Tilltron till specialutformade läromedel att sätta i händerna på enskilda elever för att kunna individualisera minskade och under 1980-talet kom istället inslag av projekt och temastudier in i undervisningen. Det medförde att arbetsformerna i klassrummet förändrades en del.¹⁰⁸ Grupparbeten fokuserades och härrörde ur de grundantaganden som genomsyrade skolideologin och läroplansdokument vid den tiden. Med grupparbeten trodde man sig kunna komma till rätta med de stora problem som lärare upplevde med stora skillnader i social bakgrund, motivation och intellektuell förmåga bland elever i samma klass.¹⁰⁹ I

¹⁰⁶ SOU:1974:53 *Utredningen om skolans inre arbete (SLA)* (Stockholm: 1976), 138.

¹⁰⁷ Donald Broady, *Den dolda läroplanen* (Järfälla: Symposion, 1981), 94.

¹⁰⁸ Granström, Kjell & Charlotta Einarsson, *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum: en översikt* (Stockholm: Skolverket, 1995), 11.

Kjell Granström, *Om skolans arbetsätt. I synnerhet om undersökande arbetsätt*. Linköping: Länskolnämndens rapportserie, 1990.

¹⁰⁹ Kerstin Bergqvist, *Doing schoolwork: task premises and joint activity in the comprehensive classroom* (Linköping studies in arts and science; 55) (Linköping: Linköpings universitet, Tema, 1990), 7–14.

en metodbok från den här tiden, riktad till lärare, framhålls att man inom ramen för temastudier såg möjligheten att genomföra en totalindividualisering.¹¹⁰ Boken tjänade också som kurslitteratur inom lärarutbildningen och trycktes i ett par upplagor. Med delvis förändrade arbetsformer kan man anta att den typ av individualisering som varit frekvent under 1960- och 1970-talet började tappa terräng.

I början av 1980-talet var ungefär 8 % av landets alla låg- och mellanstadieklasser åldersblandade.¹¹¹ I den här typen av klasser utvecklades en form av individualisering som gick ut på att eleverna själva planerade sitt arbete. Individualisering var också ett av huvudargumenten för att införa åldersblandning som klassform. Det blev både ett mål och ett medel. Man menade att barnen kunde få utvecklas i ”egen takt” och på den mönadsnivå de själva befann sig. Det fanns lärare som realiserade detta i klassrummet genom att ge eleverna uppgifter som de kunde klara av på egen hand.¹¹² Man hävdade att det inte bara var önskvärt utan att det också kunde ses som en tvingande nödvändighet i en klass där åldersspridningen också medförde en stark kunskapheterogenitet.¹¹³ I den här typen av klasser var basämnen som matematik och svenska tydligt läroboksstyrda i slutet av 1980-talet, trots det ökade intresset för projektarbeten och en intresseindividualisering.¹¹⁴ Eleverna fick ofta planera sina egna studier, men i en granskning av denna typ av undervisning konstaterar Skolöverstyrelsen och länskolnämnderna att elevplanering många gånger var kvantitativ och riskerade att

¹¹⁰ Gerd Arfwedson & Gerhard Arfwedson. *Kunskapssyn och temaarbete*. (Stockholm: Liber, Utbildningsförlaget, 1983).

¹¹¹ Åsa Malmros & Catharina Norlén. *Åldersintegrerade klasser: Förekomst och spridning*. (Rapport nr 6, 1984) (Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för Barn- och Ungdomsvetenskap, Rapport nr 6, 1984), 22.

¹¹² Kerstin Bergqvist, ”Åldersblandat skolarbete i lokalsamhället: Om närhet och integration i barnens vardagsliv”, i *T1/Ullstämman – delaktighet, gemenskap och ansvar i framtidens boende?: Fyra forskare studerar olika aspekter på boendet i ett tvärvetenskapligt perspektiv*, red. Owe Anbäcken (Linköping: Universitetet i Linköping, Tema Hälso- och sjukvården i samhället, 1993), 143, 147, 171–173.

¹¹³ Vinterek, 2001, 122–123.

¹¹⁴ Annika Andræ Thelin, *Undervisning i åldersblandade grupper* (Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1991), 31, 37–38, 40.

bli slentrianmässig. Arbetet utfördes i tysthet och oftast med hjälp av papper och penna och samverkan med andra i grupp tenderade att minska. Det finns mycket som pekar på att det var inom den åldersblandade klassformen som en individualisering med grund i en stor andel eget arbete i "egen takt" tog fart och utvecklades.

Totalt sett minskade helklassundervisning med genomgångar och förhör med läraren från 60 % vid mitten av 1960-talet till 50 % i slutet av 1980-talet. Enskilt arbete och arbete i smågrupper som tillsammans hade svarat för cirka 40 % av undervisningstiden på 1960 talet hade ökat med några procent vardera. Fördelningen mellan enskilt arbete och arbete i små grupper var ungefär lika.¹¹⁵

Den här bilden förändrades radikalt vid 1990-talets början, men inte i fråga om andelen helklassundervisning. Den minskar visserligen, men den stora förändringen tycks ske i förhållandet mellan individuellt arbete och arbete i grupp. En analys av 120 oä-lektioner i grundskolan 1990 visade att elever på olika stadier i snitt lyssnade på läraren 46 % av undervisningstiden, arbetade i grupp drygt 15 % och i enskilt arbete i snitt 38 %.¹¹⁶ Med hjälp av dessa resultat kan man konstatera att den stora omställningen som skett är minskningen av gruppaktiviteter till förmån för enskilt arbete, som ökat med nära 100 %. Trenden med allt mer individuellt arbete har senare fortsatt och den nationella utvärderingen 2003 visar att det enskilda arbetet ökat generellt i en jämförelse med läget så som det visade sig i 1992 års utvärdering.¹¹⁷

Utan att närmare gå in på teoretiska resonemang kring de förändringar som kan noteras inom skolan kan man lägga märke

¹¹⁵ Granström & Einarsson, 10-13.

Enskilt arbete: 1960-talet 22 % – 1980-talet 26 %

Arbete i små grupper: 1960-talet 18 % – 1980-talet 24 %

¹¹⁶ Procentsiffrorna bygger på ett underlag hämtat från

Granström& Einarsson, 1995, Tabell 1, 11.

¹¹⁷ Skolverket, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport* (Stockholm: Statens skolverk, 2004), 119.

till att de avspeglar allmänna tendenser i samhället de senaste årtiondena med en allt starkare betoning av den enskilda människan i förhållande till kollektivet. Det jag här vill lyfta fram är hur dessa tendenser påverkat utformningen av det dagliga skolarbetet genom att ge exempel på hur det gestaltats och hur idéerna kan ha fått spridning.

Det är svårt att belägga vilka krafter som varit pådrivande i de förändringar som kan noteras. Stiftelsen Institutet för individanpassning märks dock som en stark aktör under 1990-talet och deras idéer kom att nå en betydande del av den svenska lärarkåren.¹¹⁸ Den startade 1992 på initiativ av Håkan Järbur som själv varit verksam lärare och skolledare. Ingenjörsvetenskapsakademien (IVA), Svenska Arbetsgivareföreningen (SAF) och Svenska Kommunförbundet stöttade länge institutet. Även Skolverket gav stöd till verksamheten och bidrog med över en miljon kronor under början av 1990-talet.¹¹⁹

Institutet för individanpassning utvecklade ett program som innebar att eleverna ägnade den största delen av undervisningen åt individuella studier. Man förordade en undervisning som byggde på elevens eget arbete med grundkurser och önskekurser och att eleven i förväg bestämde sig för en betygsnivå och arbetsuppgifter i förhållande till det valda betyget. Ideologin bakom sättet att arbeta byggde bland annat på tankar om att ingen kan lära någon annan något.¹²⁰

Institutets idéer spreds med hjälp av vanliga lärare som till en tredjedel hade sin anställning i institutet. Det fanns femton sådana så kallade ”tredjedelslärare”. Dessa lärare reste runt i landet och föreläste och genomförde fortbildningsdagar. De tog även emot studiebesök på sina egna skolor och byggde upp olika typer av nätverk. Under de här lärarnas ledning utvecklades även nya arbetssätt och författades läromedel. Målet var det

¹¹⁸ *Kompetensen*, (Stockholm: Stift. Institutet för individanpassad skola) Nr 1, (2004), 1–2. Dahl, 79.

¹¹⁹ Ibid.

¹²⁰ Håkan Järbur, *Individanpassad skola* (Solna: Ekelunds, 1992), 11.

som kallades ett individanpassat lärande. Enligt institutets egna uppgifter var en tredjedel av landets lärare och skolledare på ett eller annat sätt involverade i dess satsningar under perioden 1993–1998.¹²¹ Institutet tycks inte idag ha en lika framskjutande plats vilket delvis kan förklaras av att Skolverket tog avstånd från institutets verksamhet i en utvärderingsrapport 1996 med motiveringen att den inte gav stöd för den syn på lärande som kom till uttryck i gällande läroplan.¹²² År 2002 upphörde stiftelsen, men verksamheten drivs idag vidare av ett privat företag.

Även om det är svårt att veta i vilken omfattning institutets idéer konkretiserats i skolan och vilken roll dess verksamhet spelat för förändringar inom undervisningsområdet, så finns tydliga belägg för att grupparbeten minskade under 1990-talet och att den vanligaste arbetsformen inom basämnenä svenska och matematik kommit att bli enskilt arbete. Eleverna arbetar då var för sig med uppgifter från en lärobok.¹²³

Den kraftigt ökade andelen åldersblandade klasser kan också sättas i samband med den förändrade undervisningsbilden i grundskolan där ”det egna arbetets metodik” blivit alltmer framträdande. Trenden med fler åldersblandade klasser under 1980-talet förstärktes ytterligare under 1990-talet till att omfatta fler än var tredje elev de första skolåren och ungefär var fjärde elev i årskurs fyra och fem kring millennieskiftet.¹²⁴ Även i de senare årskurserna har det skett en ökning så att några procent av landets elever idag får sin undervisning i denna klassform. Eftersom en individualisering både ses som ett mål och ett medel i den åldersblandade klassen är det också av intresse att belysa hur en individualisering gestaltats i sådana klasser.

Det som genomgående framhålls i beskrivningar av undervisningens utformning i de åldersblandade klasserna är individualisering med en hög andel självständigt arbete och elevinitierade

¹²¹ *Kompetensen*, 1–2.

¹²² Dahl, 79.

¹²³ Skolverket 2004, 57–58.

¹²⁴ Vinterek, 2001, 35–36.

aktiviteter såsom egen planering. Eleverna planerar då ofta när de skall arbeta med olika ämnen.¹²⁵ Vilka ämnen det rör sig om varierar mellan olika skolor och klasser. Det kan röra sig om endast ett par ämnen eller ett flertal. Eleverna hanterar denna planering på olika sätt beroende på vad som styr deras val. Det kan handla om att välja spontant utifrån vad de för tillfället har lust med eller mer slumpartat. Valet kan också styras av bedömningar i förhållande till ämnet såsom vad de anser behöver göras och hur detta lämpligast kan ske sett utifrån en rad kriterier. Uppläggningsen kan också styras av i vilken ordning eleverna vill utföra vad som skall göras som att till exempel först stöka undan sådant som känns tråkigt.

I en undersökning av elever i årskurserna 1–6 i början av 1990-talet beskrivs en organisation av det egna arbetet som kommit att bli allt vanligare.¹²⁶ Den består av individuella planeringar/beting och är en arbetsmodell som ser lika ut vecka efter vecka. Barnen arbetar då mestadels tillsammans i ett rum, men var för sig. Lärarna bestämmer vanligen innehåll och eleverna när uppgifterna skall utföras. Modeller med planeringskort och arbets-scheman finns beskrivna¹²⁷. Det är även vanligt att lärarna tillverkar en hel del eget undervisningsmaterial som eleverna sedan får hantera på egen hand. I de här undersökta klasserna talade lärarna sällan inför hela gruppen. Mängden eget arbete gjorde också att eleverna inte så ofta fick tala inför hela klassen eller lyssna till läraren eller andra framställningar. Det var sparsamt med grupparbeten och även ovanligt att elevers olikheter och olika kompetens togs till vara i lärandet.

Liknande iakttagelser finns från en studie där läsinläring har studerats specifikt i förhållande till den åldersblandade klassfor-

¹²⁵ Eva Österlind, *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete* (Doktorsavhandling) (Uppsala Studies in Education 75) (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 1998), 82–83.

¹²⁶ Bergqvist, "Åldersblandat skolarbete i lokalsamhället", 169–171.

¹²⁷ Ågren, Monika. "Ett gångbart svenskämne – som genomsyrar som 26 grundskollärare ser det", i *Utbildning och demokrati*, nr 3, (1996).

Nilsson, Jan. "Arbets-scheman – ett hot mot läroplanens demokratiska grundsyn," i *Pedagogiska magasinet*. Nr 2, (1998).

men. Egenarbetet var ofta hastighetsindividualiserat snarare än innehålls- eller metodindividualiserat. Lärandet präglas av en ”lära sig själva”-inriktning och läsningen blev främst en privat angelägenhet och mer sällan en social sådan.¹²⁸ Undervisningen präglades av en ytlig handledning.¹²⁹

Individualisering i matematik i åldersblandade grupper tycks också främst innebära hastighetsindividualisering. I början av 1960-talet var det ovanligt att elever arbetade i ”egen takt” inom ämnet matematik. Vanligast var då någon form av gemensamma hållpunkter antingen att alla elever skulle ha hunnit med vissa uppgifter då lektionen startade eller att de utgick från en gemensam kurs. De som inte hann med vad som förväntades vara klart inom en viss tid fick hemläxa och de som var snabbare färdiga fick andra uppgifter. Tiden som beräknades åtgå var i regel baserad på den tid de flesta av eleverna ansågs behöva för ett visst moment. När elever tillåts att gå fram i olika takt medför det att elever i samma klass kan vara sysselsatta med läroböcker avsedda för olika årskurser med en spridning upp till fem år. När undervisningen är upplagd på det här sättet sker genomgångarna mestadels individuellt och det är mindre vanligt att läraren har gemensamma genomgångar med eleverna i förhållande till hur det var i början av 1990-talet. Detta gäller såväl i årskurs 5 som i årskurs 9.¹³⁰ En social interaktion kring ett gemensamt innehåll där det talas matematik visar sig svår att få till stånd under de förhållanden som beskrivs ovan.¹³¹

Enligt den nationella utvärderingen 2003 tycks matematikundervisningen idag överlag bestå av elevers enskilda projekt där de lotsas genom ett undervisningsmaterial av läraren. Det syns dessutom ovanligt att man diskuterar matematik i klassen och

¹²⁸ Astrid Ahl. *Läraren och läsundervisningen. En studie av åldersintegrerad pedagogisk praktik med sex- och sjuåringar* (Doktorsavhandling) (Akademiska avhandlingar Nr 47) (Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen, 1998), 245.

¹²⁹ *Ibid.*, 268.

¹³⁰ Skolverket, 2004, 46.

¹³¹ Ulla Runesson, ”Olikheter i klassen – tillgång eller problem? Om undervisning i åldersblandade klasser.” *Nämmanen*, nr 2 (1994): 9–13.

det gäller både mellan elever och mellan lärare och elev/er.¹³² Det är också vanligare att elever idag arbetar med läromedel med olika svårighetsgrad i samma klass.¹³³ Under senare år har också självständigt arbete blivit lika vanligt förekommande i åldersblandade som i mer åldershomogena klasser.¹³⁴

Enligt data som härrör från år 2000 bedrivs dock fortfarande nästan hälften av all undervisning i matematik utifrån gemensamma genomgångar varefter eleverna sedan arbetar enskilt med i stort sett samma uppgifter. En femtedel av undervisningen bedrivs som smågruppsundervisning där eleverna får gemensamma instruktioner och förklaringar av läraren. I övrigt arbetar de enskilt och tar ibland stöd av andra i gruppen. Ytterligare en femtedel av undervisningen bedrivs i form av handledning till enskilda elever. Eleverna arbetar även då enskilt och i sin ”egen takt”. Det förekommer ingen systematisk kontroll av elevernas förkunskaper i den här typen av individualiserad undervisning, då lärarna endast svarar på elevernas frågor.¹³⁵ Det är dock betydligt vanligare där helklassundervisning förekommer. Drygt 10 % av undervisningen bedrivs som en blandning av dessa olika sätt. Gemensamma genomgångar ledda av läraren har minskat sedan början av 1990-talet och det enskilda arbetet har ökat. Då går läraren runt i klassrummet och hjälper en elev åt gången. Trenden tycks lika i grundskolans alla årskurser.¹³⁶

I engelska används däremot undervisningstiden i årskurs nio i större utsträckning än tidigare till kommunikation och det skulle i så fall tyda på att eget individuellt arbete möjligen har minskat i detta ämne i de senare skolåren.¹³⁷ I årskurs 5 ägnas en väsent-

¹³² Skolverket, 2004, 46.

¹³³ Skolverket, 2004, 46.

¹³⁴ Ann-Charlotte Edlund & Knut Sundell, *Åldersintegrerat eller åldersindelad?* (FoU-rapport 99) (Stockholm: Socialtjänstförvaltningen, Forskning och utvecklingsenheten, 1999), 31.

¹³⁵ Per-Olof Bentley, *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study.* (Doktorsavhandling) (Acta Universitatis Gothoburgensis, 191) (Göteborg: Göteborgs universitet, 2003), 191.

¹³⁶ Skolverket, 2004, 45–46.

¹³⁷ *Ibid.*, 40.

ligt större del av tiden i engelska åt skrivande, i förhållande till hur det var vid utvärderingen 1992, vilket i sin tur kan ha bidragit till en ökning av det individuella inslaget.

Undervisningen under 1990-talets senare del och början av det nya århundradet karaktäriseras av en stark betoning på "eget arbete". Gemensamma genomgångar ledda av läraren har minskat även om de fortfarande är frekventa inom ämnet matematik. Sverige hör till de länder där störst andel elever måste lita till läroboken som huvudsaklig grund för sin utbildning bland de 50-tal länder som ingår i TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) 2003. Eleverna arbetar nu ofta var för sig med olika uppgifter.

När man granskar olika forskningsresultat som visar bilder av hur undervisningen gestaltar sig i grundskolan idag kan det vara lätt att dra den hastiga slutsatsen att det sker en utbredd individualisering. Det man slås av är att det pågår en hel del arbeten som eleverna administrerar själva. Dessa arbeten går under olika beteckningar såsom eget arbete, egen planering, forskning mm. Det som tycks utgöra den gemensamma grunden för dessa arbeten är att det handlar om elever som arbetar med något enskilt i ett tempo som vanligen kallas för egen takt. Det betyder att eleven själv i hög grad påverkar vad som skall behandlas och omfattningen på det som skall hinnas med under en tid som ofta redan är fastställd.

I retoriken bakom de ökade möjligheterna, och i praktiken också förväntningar och krav på, att elever själva skall avgöra vad och på vilket sätt de lär sig, finns en betoning av individers olika förmåga att lära på olika sätt. Detta brukar bland annat benämnas som olika intelligenser eller lärstilar och är frekvent återkommande i pedagogisk debatt och i den pedagogiska litteraturen.¹³⁸

¹³⁸ Howard Gardner, *De sju intelligenserna (Frames of mind: the theory of multiple intelligences, 1984)* (Jönköping: Brain Books, 1994).

Lazear, David, *Sju sätt att lära: en bok om de sju intelligenserna för elever och föräldrar (Seven pathways of learning: teaching students and parents about multiple intelligences 1994)* (Jönköping: Brain Books, 1996).

Bruce Campbell, *Multipla intelligenser: en metodbok (The multiple intelligences handbook, 1994)* (Jönköping: Brain Books, 1997).

Trots detta tycks variationen i arbetsformer ha minskat. Därmed har också elevernas reella möjligheter att få en undervisning anpassad efter sina förutsättningar reducerats. Skolarbetet bedrivs mer och mer i det som karaktäriseras av enskilt arbete där eleven själv får ta stort ansvar för vad som blir gjort och hur arbetet utförs. De får själva individualisera omfång, nivå och hastighet.

Om man betraktar den individualisering som sker inom ramen för skolornas specialpedagogiska verksamhet så verkar den ha minskat i omfång. I årskurserna 3–5 är det mellan 17 % och drygt 19 % som får extra stöd. Detta svarar dock inte fullt mot den femtedels andel elever som bedöms vara i behov av stöd utöver det som ges inom ramen för den vanliga undervisningen.¹³⁹ I årskurs 6 är det färre elever, 12 %, som tycks få den hjälp de behöver. Minst stöd ges idag till eleverna i årskurserna 7–9 där cirka 8 % av eleverna erhåller stöd. Siffrorna kan jämföras med att cirka 40 % av alla elever i grundskolan var i kontakt med någon form av specialundervisning i början av 1970-talet.¹⁴⁰

Thomas Armstrong, *Barns olika intelligenser (Multiple intelligences in the classroom, 1994)* (Jönköping: Brain Books, 1998).

Barbara Prashnig, *Kraften i mångfalden: om inläring och utläring in i 2000-talet (Diversity is our Strength: The learning revolution in action, 1996)* [Förord av Gordon Dryden] (Danderyd: Adragogerna, 1999).

Johan Cedergren & Erik Eriksson, *PBL och lärtilar: en vinnande kombination* (Östersund: Håkan Jönsson konsult AB, 2000).

Howard Gardner, *Intelligenserna i nya perspektiv (Intelligence reframe: multiple intelligences for the 21st century)*. [Förord av Torsten Madsén.] (Jönköping: Brain Books, 2001).

Svend Erik Schmidt & Susanne Aabrandt, *Smarta sätt: intelligenserna i praktiken (De mange intelligenser – i praksis, 2000)* (Jönköping: Brain Books, 2002).

Lena Boström, *Lärande & metod: lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik* (Jönköping: Jönköping University Press, 2004).

Lena Börjeson, *Kolbs lärtilar – vilken lärtil har du?* (Ensked: Metoda konsulter, 2004).

Thomas Armstrong, *Läs och skriv med alla intelligenserna (The multiple intelligences of reading and writing, 2002)* (Jönköping: Brain Books, 2005).

¹³⁹ Skolverket, *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan* (Stockholm, Fritzes, 2003), 15.

¹⁴⁰ SOU:1974:53 *Utredningen om skolans inre arbete (SLA)*, 138.

Den innehållsindividualisering som sker har främst karaktären av att eleverna själva avgör vad de vill arbeta med. Det är mer sällan som läraren ansvarar för att individualisera innehållet utifrån kunskap om elevernas förutsättningar eller bedömningar av vad eleven kan behöva. Det har skett en tydlig förskjutning av ansvaret för vad som sker inom ramarna för det eleven skall syssla med från läraren till eleven. Tidigare kan man säga att detta nästan uteslutande låg på läraren när eleven väl valt sina kurser. I början av 2000-talet är bilden en helt annan. Nu är det väldigt ofta eleven själv som får avgöra nivå och omfattning på det arbete som utförs i skolan. I den pedagogiska praktiken kan det ta sig konkret uttryck i de förväntningar läraren ställer på sina elever. En lärare uttalade sig på följande sätt i mitten av 1990-talet ”Jag är inte intresserad av hur *långt* du kom, jag är intresserad av vilket *ansvar* du tog.”¹⁴¹ En starkt tilltagande ansvarsindividualisering kan noteras. De här förändringarna speglar en ny syn på lärande. Under 1990-talet blev det allt vanligare att möta formuleringar där man menar att det inte är möjligt att lära någon annan något och att det är eleven som skall producera sin egen kunskap. En av rubrikerna i Håkan Järburs skrift *Individanpassad skola* lyder ”Ingen människa har någonsin lärt någon annan något”.¹⁴² I en annan text som använts inom lärarutbildningen står att läsa:

I verkligheten kan man *inte lära ut* matematik. Bra lärare är de som kan stimulera eleverna att själva lära sig matematik.¹⁴³

Det som också betonades inom dessa resonemang var betydelsen av elevernas egen vilja. Visserligen finns det redan i *Lgr 62* skrivningar som understryker betydelsen av elevernas aktiva del i en inlärningsprocess, men skillnaden från den tidens synsätt till ett senare sätt att betrakta lärande tycks snarast vara en nedtoning av lärarens roll i denna process.¹⁴⁴

¹⁴¹ Österlind, *Disciplinering via frihet*, 80.

¹⁴² Järbur, *Individanpassad skola*, 11.

¹⁴³ Lili-Ann Kling, Ann-Kristin Nyström & Margareta Wolf-Watz, *Matematikdidaktik för grundskollärare*. (Umeå: Umeå universitet, 1997), 7.

¹⁴⁴ Skolöverstyrelsen. *Lgr 62*, 47.

I början av 2000-talet verkar en individualisering av undervisningsmetoderna inte ske så ofta och miljön för elevernas studier styrs till stor del av de arbetsformer som tillämpas, snarare än av en anpassning till elevernas behov. Det råder till exempel större frihet idag i sättet att röra sig i klassrummet än vad som var vanligt för 15 år sedan, vilket främst kan kopplas samman med ändrade arbetsformer.¹⁴⁵ Detta svarar troligen väl mot vissa elevers behov, samtidigt som det kanske inkräktar på andras.

De få arbetsformer som framträder i dagens skola ger en bild av att materialindividualisering inte heller sker i någon större utsträckning, men här finns ingen direkt forskning att tillgå. Detta gäller likaledes för värderingsindividualisering.

Sammanfattande slutsatser

Under hela perioden från grundskolans införande till idag har det funnits en betoning på den enskilde eleven, men föreställningarna kring en individualiserad undervisning har förändrats över tid. Som konstaterats i föregående kapitel finns förskjutningar i vad som betonats i skolans styrdokument och vilka termer som används för att markera den individuella elevens ställning. Dessa förändringar märks även i den pedagogiska praktiken. Under 1960-talet fanns en tydlig tilltro till att det gick att anpassa undervisningen till elevernas "egenart och förutsättningar" genom att använda självinstruerande läromedel. Individualiseringen kom därigenom att främst handla om en anpassning av tiden. Innehållet hölls samman där elever förväntades ta sig igenom vissa moment, men olika snabbt. De som arbetade snabbare kunde få extrauppgifter och materialet kunde även vara utformat med olika svårighetsgrad. Stora resurser avsattes för specialundervisning och cirka 40 % av eleverna hade något slag av sådant stöd i början av 1970-talet. Den individualisering som genomfördes var i förhållande till tydligt fastställda ämnesmål. Visst utrymme fanns för elevernas egna val av innehåll inom ramen för olika ämnen. Att tillmötesgå elevernas

¹⁴⁵ Hesslefors Arktoft, 131.

egna intressen sågs dock främst som ett medel att öka motivationen för att sedan kunna styra elevens lärande i den riktning som skolan redan lagt fast. Inom vissa ämnen på högstadiet erbjöds alternativkurser. Men i praktiken hölls ändå klassen samman i stor utsträckning och det var vanligast med en undervisning där läraren undervisade hela klassen samtidigt. Även om undervisningen till stora delar var programmerad underströks betydelsen av lärarledda genomgångar. Lärarens styrande och undervisande funktion poängterades.

Under 1980-talet fick elevernas erfarenheter och intressen större uppmärksamhet. Arbetsformerna ändrades en del med fokus på projektarbeten och temastudier inom vilkas ramar man föreställde sig stora möjligheter till individualisering. Helklassundervisning minskade något i grundskolan under 1980-talet i förhållande till tidigare decennier, men den stora förändringen sker mot 1980-talets slut, med en minskning av gruppaktiviteter till förmån för enskilt arbete.

Ett växande intresse för åldersblandade klasser noteras också under detta decennium. Inom klassformen ansågs det både önskvärt och nödvändigt med en individualisering. Eleverna försågs i stor utsträckning med uppgifter som de kunde klara av på egen hand. Undervisningen utgick oftast från en lärobok men i många fall var undervisningsmaterialet också tillverkat vid den lokala skolan. Åldersblandade undervisningsgrupper ökar markant under 1990-talet och vart tredje till vart fjärde barn gick i en sådan klasstyp vid millennieskiftet 2000.

1990-talets undervisning karaktäriseras av " eget arbete" och att gemensamma genomgångar har minskat. I ämnet matematik finns det dock belägg för att sådana fortfarande förekommer frekvent, även om en minskning också skett här. Sverige tillhör ett av de länder där en stor andel av eleverna har läroböcker som huvudsaklig grund för sitt lärande. Studierna bedrivs i hög grad som enskilt arbete i "egen takt" där eleverna själva också kan avgöra omfång och nivå. De tycks också oftare kunna välja vad de vill studera och när de vill göra detta. Det finns svaga tecken på att det sker någon systematisk miljöindividualisering.

Material- och värderingsindividualisering ser inte heller ut att ske i någon nämnvärd omfattning. Den individualiseringsform som främst framträder i dagens skola är ansvarsindividualisering med sin starka betoning av elevers skyldigheter kopplade till ett individuellt ansvar för undervisningens konkreta genomförande.

Inom ramen för denna ansvarsindividualisering som gestaltas i det egna arbetet kan olika typer av individualisering förekomma, men innehållet och metoden är mestadels densamma. Ibland sker visserligen en individualisering utifrån elevernas egna intressen, men det tycks betydligt vanligare att det är omfånget eller nivån som individualiseras. Hastighetsindividualisering tycks fortfarande vara det vanligaste sättet att försöka anpassa undervisningen till den enskilde eleven. I de rapporter och undersökningar som finns publicerade kring undervisningens utformning finns inga spår av att det förekommer någon systematisk material- eller miljöindividualisering i någon nämnvärd omfattning. I takt med att det egna arbetets metodik slagit igenom har detta också inneburit en likriktning av skolans arbetsformer och en minskad betoning av en metodindividualisering.

Effekter av en individualiserad undervisning

I det här kapitlet har jag för avsikt att redovisa forskningsresultat och resonemang som kan bidra med kunskap om effekter av en individualiserad undervisning i praktiken. Tidigare har jag visat att synen på individualisering har sett olika ut under olika perioder och att det också har resulterat i skilda typer av individualiseringssträvanden. Den tidigare forskning som finns att tillgå har därmed studerat individualisering som haft olika syften och utformning. Jag har här valt att redovisa forskningsresultaten i en viss kronologisk ordning för att det skall bli lättare att anknyta resultaten till de tolkningsramar som kunskap om de skillnader och förändringar som karaktäriserat individualisering i grundskolan kan ge. Resultaten härrör från olika typer av studier, sådana av utvärderingskaraktär, mindre fallstudier redovisade i olika slags tidskrifter och böcker med olika tyngd vad gäller vetenskaplig granskning, till större studier som undergått en omfattande vetenskaplig prövning. Där flera resultat pekat i en gemensam riktning menar jag att den sammanvägda bilden kan vara så pass tillförlitlig att den kan visa på effekter som bör uppmärksammas. Det är sådana resultat som jag senare kommer att fokusera i den summerande analysen.

Till att börja med redovisar jag kända effekter av ett antal tidiga individualiseringsprojekt. Projekt av det slaget finns inte dokumenterade under den senaste 15-årsperioden. Den fortsatta redovisningen har därför ett delvis annat upplägg. Vidare kommer jag att presentera forskningsresultat som säger något om en individualiserad undervisning i förhållande till skolämnen. Därefter följer en genomgång och analys av forskningsresultat från 1990-talet tills idag. Vid läsning av dessa resultat har jag försökt att uppmärksamma olika betydelsebärande yttringar som även har fått bilda underlag för den fortsatta redovisningen.

Avslutningsvis görs en sammanfattning av effekterna av en individualiserad undervisning med en vidare analys av de former av

individualisering som tillämpats i förhållande till ett par olika individualiseringsperspektiv och till sist görs en summerande analys av de betydelsebärande yttringar som framträtt i ljuset av den förändrade praktik som går att beskriva.

Effekter av tidiga individualiseringsprojekt

IMU-projektet ”Individualiserad matematikundervisning” är ett av de största genomförda projekten i Sverige, kopplat till individualisering. Projektet bedrevs främst inom grundskolan där de flesta av försöken rörde undervisning på högstadiet. Det pågick mellan 1964 och 1972 och hade också en koppling till Norge där liknande försök genomfördes.¹⁴⁶ IMU startade som en praktisk lösning på problem som en lärare upplevde när han var tvungen att undervisa en grupp elever som valt olika alternativkurser i matematik. Läraren började då att använda sig av ett korrespondensmaterial från Hermods för de elever som valt det mest avancerade kursalternativet. Idén växte till ett större försök som stöddes av Skolöverstyrelsen i samarbete med Hermods.¹⁴⁷ Under perioden satsade Skolöverstyrelsen mer än fyra miljoner i projektet.¹⁴⁸ Försöket kom att gälla både läromedelsutprovning och organisation. En del av forskningsverksamheten inom IMU-projektet kallades ”Effektundersökningen” och hade som sitt övergripande syfte att mäta effekterna av en individualiserad undervisning baserad på material som tagits fram inom projektet.¹⁴⁹ 80 skolor ingick i effektundersökningen.¹⁵⁰

Det fanns inga årskursmarkeringar i det studiematerial som togs fram för projektet och undervisningen karaktäriserades av hastighetsindividualisering. Flera klasser kunde slås samman till

¹⁴⁶ Reidar Johannessen, ”IMU i Norge”, i *Individualiserad matematikundervisning, en bok om IMU-projektet*, red. Inger Larsson (Pedagogisk orientering och debatt; 43) (Malmö: Pedagogisk-psykologiska institutionen, 1973), 151–161.

¹⁴⁷ Hermods (ett företag som arbetat med distanskurser sedan 1898)

¹⁴⁸ Sixten Marklund, ”IMU och skolöverstyrelsen”, i *Individualiserad matematikundervisning, en bok om IMU-projektet*, 175.

¹⁴⁹ Larsson, ”Effektundersökningens huvudresultat”, 103.

¹⁵⁰ Larsson, ”Några erfarenheter från projektarbetet”, 92.

storklasser med flexibel elevgruppering med ledning av lärarlag. När det gäller effekterna av olika organisationsformer kunde undersökningen inte visa att någon form i stort skulle inverka mer positivt på resultaten än någon annan.¹⁵¹ En effekt av individualisering i den form som testades inom IMU, med elever arbetande för sig själva i olika rum, visade sig dock innebära sämre disciplin för dessa elever. Detta resultat baserades på elevernas egna upplevelser av undervisningssituationen.¹⁵²

Forskarna inom IMU förvånade sig över att det inte fanns några resultat i undersökningarna som visade att de olika organisatoriska modellerna med storklasser eller mer traditionella klasser skulle påverka elevernas inställning till att arbeta med IMU-materialet eller till deras kunskaper i matematik. Man fann det troligt att det skulle bero på att elever i allmänhet är mycket anpassningsbara.

Inom IMU talade man om olika grader av individualisering och menade att man inte eftersträvade total individualisering med avseende på instruktioner utan förespråkade även gruppundervisning. Man såg att det fanns en motivationsskapande potential i gruppundervisning. Effektundersökningen visade dock att gruppaktiviteter förekommit i mindre utsträckning än vad som hade varit önskvärt.¹⁵³ Alla kategorier av elever, lågpresterande till högpresterande, accepterade det individuella arbetssättet men önskade mer gruppundervisning. Eleverna ansåg att de endast fick hälften av den gruppundervisning de skulle vilja ha och var missnöjda med detta.¹⁵⁴ Även lärare förhöll sig accepterande till den individualiserande metoden som använts inom IMU, men också de önskade en lägre individualiseringsnivå.¹⁵⁵

Inom IMU fanns ett utgångsantagande om att eleven är den som själv vet bäst vilken arbetstakt som är den optimala.¹⁵⁶

¹⁵¹ Larsson, "Effektundersökningens huvudresultat", 129.

¹⁵² Ibid., 135.

¹⁵³ Ibid., 112.

¹⁵⁴ Ibid., 114.

¹⁵⁵ Ibid., 116.

¹⁵⁶ Ibid., 113.

Effektundersökningen kunde dock visa att hastighetsindividualisering medförde en del problem, då det visade sig att tämligen många elever inte valde vad som ansågs vara rimligt. Man drog slutsatsen att elever kunde ha svårt att själva bedöma vad som kan vara en lämplig takt och som åtgärd föreslog man att vissa restriktioner skulle införas.¹⁵⁷ Individualiseringsgraden skulle begränsas ”nedåt”. Med det menade man att varje elev skulle behandla ett minimum av materialet som skulle vara fastställt från början. Restriktioner av individualiseringsgraden uppåt ansågs olämpligt, men man betonade att ett bättre samarbete med gymnasieskolan var nödvändigt för att komma till rätta med vissa problem som visat sig uppstå för de elever som var högpresterande och arbetat snabbt.

Mot slutet av projektet infördes också en minimiarbetstakt.¹⁵⁸ Man tycks med andra ord ha övergivit ett av projektets grundantaganden om elevens möjligheter att bedöma vad som kan anses som en rimlig arbetstakt utifrån tanken att de själva bäst känner sina möjligheter och begränsningar.

Lärarna ansåg att det individualiserade arbetssättet gynnade de högpresterande eleverna och missgynnade de svagpresterande som också blev mer beroende av läraren.¹⁵⁹ När lärarna försökte förklara varför vissa elever ”halkar efter” pekade man vanligen på bristande förmåga att arbeta självständigt.¹⁶⁰ Man angav alltså inte skäl som att det skulle bero på elevens bristande förmåga att förstå matematik eller någonting sådant.

För årskurserna 7 och 8 fann man låga eller inga samband mellan hastighet och prestation. Där samband kunde spåras antydde de att ju snabbare en elev arbetade desto bättre resultat visade eleven upp. Detta kan ses som att elever med en hög förmåga också kan arbeta snabbare. Men för årskurs nio var det precis tvärtom, de som arbetade längre tid med olika delar var också de som hade de bästa provresultaten.

¹⁵⁷ Ibid., 120.

¹⁵⁸ Ibid., 113.

¹⁵⁹ Ibid., 115.

¹⁶⁰ Ibid., 118.

Vid betygsättning vållade den metod som tillämpats inom IMU också vissa problem.¹⁶¹ Grundtanken om att elever skall ha möjlighet att arbeta i sin "egen" takt tycktes stå i motsättning till principerna om betygsättning. Vid en individualiserad betygsättning ville lärare tänka sig att betyget skulle spegla hur eleven presterade (elevens kunskap och då även förståelse av matematik inom de områden eleven behandlat), men det visade sig svårt att väga samman med hur långt eleven kommit i materialet. Hur skulle man bedöma mängd i förhållande till kvalitet? Skulle en lägre kunskapsnivå kunna vägas upp av att eleven omfattade fler aspekter av matematisk kunskap. Bredd i förhållande till djup blev en svår fråga för den betygsättande läraren.

När det gäller effekterna av den här formen av individualisering i förhållande till elevernas matematiska kunskapsutveckling finns inga redovisade resultat. Inte heller kunde man påvisa vilken effekt det självinstruerande materialet haft på kunskapsutvecklingen hos elever i allmän kurs i förhållande till elever i särskild kurs, om de närmast sig varandra eller om skillnaderna bara ökat.¹⁶²

Under perioden 1982/83–1986/87 pågick en försöksverksamhet inom ett projekt kallat GEM. Det var på uppdrag av regeringen som Skolöverstyrelsen initierade detta projekt.¹⁶³ GEM stod för grupperingsfrågor i engelska och matematik. Projektet omfattade 20–28 skolor, ett par hundra lärare och 1 500–1 700 elever.¹⁶⁴ Det gick ut på att undersöka alternativ till indelningen i allmän och särskild kurs. Fokus i studien var differentiering

¹⁶¹ Ibid., 119.

¹⁶² Ibid., 121.

¹⁶³ Lars Owe Dahlgren, Rigmor Eriksson & Leif Hellström, *Gruppera mera? Erfarenheter från försök med olika grupperingar i engelska och matematik på högsta-diet: delrapport från GEM-projektet* (Rapporter, planering, uppföljning, utvärdering, 85:35) Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1986, 5.

¹⁶⁴ Leif Hellström, *Olika Lika: försök att hantera differentieringens problem i matematikundervisningen på högsta-diet. Slutrapport från GEM-projektet* (Pedagogisk-psykologiska problem, 477) (Malmö, 1987), 41.

Antalet skolor och deltagande elever varierade mellan de olika provtillfällena under försöksperioden 1982–1987. Elevpopulationen inom GEM-projektet bedöms motsvara rikspopulationen. Ibid., 42.

och då främst det man kallade inrepedagogiska eller individualiserande frågor. De flesta av skolorna (75 %) kom att använda sig av någon form av flexibel nivågruppering, en uppdelning av eleverna på flera relativt homogena grupper som ibland växlade över i mer heterogena grupper. Val av modell byggde på olika utgångspunkter. Ibland tog man elevernas behov och intressen som utgångspunkt, ibland elevernas förmåga att arbeta självständigt. Det fanns också exempel på att man tog hänsyn till hur olika elever lär sig i forrådet av grupper.

Varken grupperingsförsöken i engelska eller matematik kunde påvisa att organisationsformen skulle ha någon större inverkan på elevernas provresultat.¹⁶⁵ Detta stämmer väl med erfarenheterna från 1960-talets IMU-försök. Inom GEM-projektet som syftade till att studera vilka grupperingar som uppstod om allmän och särskild kurs i matematik och engelska slopades, kunde det inte påvisas några direkt positiva effekter av kunskapsutvecklingen som ett resultat av den undervisningsmodell som prövades. Rapporten som utgavs av dåvarande Skolöverstyrelsen pekade också på att nivågrupperingar inte innebar merarbete för lärarna men att modellen inte heller ställer krav på samarbete eller förnyelse av undervisningsmetoder.¹⁶⁶ Man drar slutsatsen att ett slopande av alternativkurserna skulle innebära fler fasta nivågrupperingar, än de två som fanns då projektet genomfördes, om de tilläts. Samtidigt visar man att undervisningen i homogena grupper inte alltid ledde till olika undervisning för olika elever trots att alternativkurssystemet syftade till att möjliggöra för lärare att bättre anpassa innehåll och arbetsformer till elevers olika behov.

Både IMU-projektet och GEM-projektet visar att en differentiering av eleverna och organisatoriska förändringar som nivågrupperingar inte direkt inverkar på elevernas kunskapsutveck-

¹⁶⁵ Ibid., 1.

Rigmor Eriksson, *GEM-engelska: slutrapport från engelskdelens av projektet Grupperingsfrågor i engelska och matematik på grundskolans högstadium*, (Rapport/ Institutionen för pedagogik, 1987:08) (Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, 1987), 8, 151–192.

¹⁶⁶ Dahlgren et al., 10.

ling. Undervisningens innehåll och utformning tycks vara det viktigaste för att också påverka elevernas förutsättningar att lära.

Under 1980-talet publicerades en annan studie där Solveig Hägglund och Rolf Lander följt projektverksamhet vid fem fallstudieskolor, läsåren 1985–86, 86–87, 87–88. Projekten ingick visserligen i en reformverksamhet för gymnasier men jag har bedömt att resultaten är av relevans för förståelsen av individualisering inom den obligatoriska skolan. De sju beskrivna och diskuterade projekten berörde lärar-/elevrelationer, ämnesinnehåll och arbetssätt i undervisningen. Alla projekten syftade direkt eller indirekt till någon form av individualisering. Begreppet individualisering beskrivs i en första rapport som ”olika arrangemang för att ge eleverna mera av direkt stöd i inlärningsprocessen”. Denna förklaring preciseras något i en senare rapport där individualisering beskrivs som ”åtgärder för att undervisningen lättare skall kunna tillgodose elevernas olika intressen och behov av uppmärksamhet eller stöd i sina svårigheter”.¹⁶⁷

Projekten bedrevs inom olika språkämnen (engelska, svenska, maskinskrivning och svenska, B-språk). Fem projekt riktade sig till alla elever och två till vissa elever i klassen där man gav särskilt stöd till enskilda eller små grupper. Man satsade på en aktiv rekrytering av elever som ansågs vara i behov av stöd. I de fall projektiden riktade sig mot hela klassen arbetade man i två klasser med nivågrupperingar, i en klass med nivågruppering i kombination med ett system av grund- och tilläggskurser. I två projekt betonades elevernas självständiga arbete i kombination med en hög redovisnings- och återkopplingsfrekvens. Forskarna delar in de beskrivna projekten i två kategorier utifrån en skiljelinje mellan segregation och integration. I vissa projekt har man utgått från att elevernas olikheter motiverar att man skiljer dem åt i olika mer eller mindre tillfälliga undervisningsgrupper och i andra projekt har man satsat på att undervisa alla oavsett olikheter inom klassens ram. Inom båda dessa metodkategorier uppvisar man positiva resultat av försöksverksamheten. Hägglund och

¹⁶⁷ Solveig Hägglund & Rolf Lander, *Fyrbåkar och förargelseklippor: projekt på fem gymnasieskolor: lägesrapport 2* (Publikationer från Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, 1987:14) (Mölnadal: Institutionen för pedagogik, 1987), 65.

Lander menar att båda metoderna behövs beroende på vilken problematik man avser att möta med den valda metoden. Med stöd av annan forskning pekar de dock på vanliga problem med vissa former av segregationsmetoder och att dessa kan påverka elevernas självkänsla i negativ riktning.¹⁶⁸ Inom de här redovisade projekten (som bygger på nivågrupperingar, allmänt eller genom särskild stödgrupp inom B-språk samt bas- och tilläggs-kurser och satsningar på kommunikativ engelska för yrkeslinjer) utläser man de positiva effekterna i form av höjda standardprovresultat. Det finns tecken på att både elever med tidigare svaga resultat och de med starkare resultat dragit nytta av projektet. En annan positiv effekt som lyfts fram är att de svagare eleverna i högre utsträckning fortsatt att läsa ett B-språk i en av skolorna. Detta ses som ett resultat av att det har gått att skapa ett gott inlärningsklimat för elever i behov av stöd, med hjälp av nivå-grupper. Detta är en viktig notering eftersom det inte så lätt blir statistiskt synligt. I satsningar av det här slaget kan fler svaga elever bli kvar och det kan då se ut som effekterna blir negativa då medelvärdena eventuellt sjunker. Resultat visar också att segregationsmodeller inte alltid påverkar elevernas självkänsla på ett negativt sätt.

De integrationsmodeller som prövats inom projektet tillämpades i engelska och svenska vid treåriga linjer. Metodiken byggde på att träna självständighet och samverkan i kombination med hög redovisnings- och återkopplingsfrekvens. Forskarna sätter de positiva resultaten i samband med den täta återkopplingen mellan lärare och elever. Detta är dock inte oproblematiskt konstaterar de, eftersom det kräver en betydligt högre arbetsinsats från lärarna då eleverna ökade sin textproduktion och modellen

¹⁶⁸ Solveig Hägglund & Rolf Lander, *Individualisering, elevinflytande och praktik: kompletterande data om projekt på fem fallstudieskolor inom försöksprogrammet Gymnasieskola i utveckling* (Publikationer från Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, 1988:22) (Göteborg: Institutionen för pedagogik, 1988), 3.

Referenser till:

Egil Andersson & Rolf Lander. *Lägesbedömningar i en gymnasiereform: åtta skolors arbete med "En gymnasieskola för alla"*, (Publikationer från institutionen för pedagogik, 1988:20) (Göteborg: Göteborgs universitet, 1988), kap 4.3.

SOU 1986:2 *En treårig yrkesutbildning: betänkande. D 1*. Stockholm: Liber, 1986.

bygger på individuell respons. Den ökade arbetsbördan riskerar att inte bli hållbar med den arbetstid som står till förfogande för direkta undervisningsuppgifter.¹⁶⁹ Där man enbart individualiserat genom nivågrupperingar har lärarnas arbete underlättats. I praktiken visar det sig svårt att på lokal nivå hantera den ökade arbetsinsatsen med de ekonomiska resursramar som finns och med tanke på vad lärare orkar med.¹⁷⁰

De positiva resultaten som uppvisades inom dessa projekt tycks i första hand vara kopplade till undervisningens innehåll och utformning snarare än till de organisatoriska ramarna i form av grupperingen av eleverna. Men i vissa fall har troligen grupperingen också underlättat den undervisning som bedrivits inom dess ram.

Individualisering – skolämnen

Matematikämnet är det ämne kring vilket flest dokumenterade individualiseringsförsök finns och flest forskningsresultat presenterats. Att matematikämnet intar en särställning i frågan kring individualisering kan kanske förklaras av att många också tycker att ämnet lämpar sig särskilt bra för individualisering.¹⁷¹ Tidigt rörde försöken olika slag av elevgrupperingar som medel för att kunna individualisera. Hastighetsindividualisering som bedrivs i grupper där eleverna nivågrupperats tycks inte kunna påverka elevernas resultat i matematik i någon positiv riktning.¹⁷² Det tycks inte heller spela någon roll för elevernas kunskapsutveckling om grupperna sätts samman homogent utifrån behov, intressen eller förmåga att arbeta självständigt. Sådana försök finns både för ämnet matematik och engelska.¹⁷³ Som tidigare beskrivits visar såväl IMU-projektet som GEM-projektet att en differentiering av eleverna och organisatoriska förändringar som

¹⁶⁹ Hägglund & Lander, *Fyrbåkar och förargelseklippor*, 93–94.

¹⁷⁰ Hägglund & Lander, *Individualisering, elevinflytande och praktik*, 50–51.

¹⁷¹ Hörberg & Knutsson, *Vägar till individualisering*, 14.

Müllern, *Individualiserad undervisning en litteraturgranskning*, sammanfattning.

¹⁷² Larsson, ”Effektundersökningens huvudresultat”, 129.

¹⁷³ Hellström, 94–99.

nivågrupperingar inte direkt tycks påverka elevernas lärande. Undervisningens innehåll och utformning tycks vara det viktigaste för att också påverka elevernas kunskapsutveckling. Detta kunde, som beskrivits ovan, också konstateras i en studie av olika individualiseringsprojekt som genomfördes under andra delen av 1980-talet.¹⁷⁴ Att man nådde goda resultat inom olika språkämnen kunde främst ses som en följd av att man kunnat skapa ett gott inlärningsklimat inom de nivågrupper som genomfördes och att den självständighet som gavs inom ramen för vissa av projekten kombinerades med en hög grad av individuell redovisning för eleverna och en hög grad av återkoppling från lärarna. Eleverna undervisades också ofta tillsammans med andra elever i mindre grupperingar. Det visade sig att grupp sammansättningen främst får betydelse beroende på hur undervisningen utformas inom dess ram. Homogena grupper utifrån elevernas mentala mognad kan exempelvis ha en positiv inverkan på elevernas skolresultat om de används för att möjliggöra för läraren att ge mer direkt undervisning till eleverna, men inte om grupp sammansättningen endast används som ett ramverk för individualiserad undervisning.¹⁷⁵

Hastighetsindividualisering är fortfarande den dominerande individualiseringsformen i svensk matematikundervisning i början av 2000-talet. Detta visar bland andra Per-Olof Bentley i sin doktorsavhandling *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Undersökningen baseras på drygt 500 slumpvis utvalda matematiklärare i grundskolans senare årskurser.¹⁷⁶ Med ett så pass stort slumpvis urval är det rimligt att dra vissa generella slutsatser om den matematikundervisning som bedrevs i Sverige år 2000 när datainsamlingen genomfördes.

Bentley synliggör tio principiellt olika sätt att bedriva undervisning i den senare delen av grundskolan. Dessa indelar han i tre

¹⁷⁴ Hägglund & Lander, *Fyrbåkar och förargelseklippor*, 65–94.

¹⁷⁵ Roberto Gutiérrez & Robert E. Slavin. "Achievement effects of the nongraded elementary school: A best evidence synthesis", i *Review of educational research*, 62 (1992), 333–376.

¹⁷⁶ Bentley, *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*, 57, 84.

Det finns ingen direkt angiven siffra på antalet lärare som studien baseras på men uppgifter på sidan 84 visar på ett underlag av 514 lärare.

huvudkategorier: helklassundervisning, smågruppsundervisning samt handledd undervisning.¹⁷⁷ Helklassundervisning karaktäriseras av att eleverna arbetar enskilt med i stort sett samma uppgifter. Ungefär hälften av all undervisning är utformad på det sättet men Bentley identifierar fem olika varianter av den här formen. Smågruppsundervisningen finns i två former och den bedrivs i grupper om fyra till fem elever. Läraren undervisar en grupp i taget. Inte fullt en femtedel av undervisningen bedrivs i smågrupper. En femtedel av matematiklektionerna i grundskolans senare årskurser bedrivs i form av individualiserad handledd undervisning. I sådan undervisning studerar eleverna enskilt i egen takt och läraren handleder vanligtvis genom att svara på elevernas frågor. Drygt en tiondel av undervisningen utgör en blandning av de olika sätten.

Bentley visar att klasstorlek, antal elever som läraren undervisar, lärarens ämneskunskaper och pedagogiska kunskaper, undervisningserfarenhet och finansiella resurser påverkar undervisningsprocessen i olika delar och grad beroende på vilket undervisningssätt som tillämpas. Det går inte att alltid avgöra om det ena undervisningssättet gagnar eleverna utan att också väga in andra faktorer. Det kan till exempel vara olämpligt att en lärare med mindre goda ämneskunskaper försöker bedriva handledd undervisning då en sådan lärare kan ha problem med att svara på flera olika typer av frågor samtidigt.¹⁷⁸ Helklassundervisning kan då vara lämpligare då lärare själv får en möjlighet att repetera och arbeta med ett område i taget och därigenom ökar sina möjligheter att svara på elevernas frågor. Ett av Bentleys huvudresultat pekar också på att den viktigaste faktorn för goda elevresultat är lärarens matematikkunskaper och att lärare behöver kunskap om många olika undervisningssätt för att kunna möta och stimulera eleverna på ett bra sätt.

Ett flertal av Bentleys beskrivningar och analyser av matematikundervisning i Sverige får också stöd av de resultat som finns publicerade i Madeleine Löwings doktorsavhandling

¹⁷⁷ Bentley, *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*, 84–111.

¹⁷⁸ Per-Olof Bentley, "Välutbildade lärare ger godkända elever". *Notbladet* nr 39, (2003); 10.

Matematikundervisningens konkreta gestaltning. Löwing har följt sju välutbildade, erfarna, erkänt duktiga och ambitiösa matematiklärare under deras lektioner i skolåren 4, 6, 7, 8 och 9.¹⁷⁹ Lektionerna analyseras både på en makro- och en mikronivå.

Alla lärarna försökte organisera undervisningen så att eleverna skulle kunna arbeta i det de benämnde som elevernas egen takt. I praktiken innebar det en hastighetsindividualisering där eleverna fick samma uppgifter. Ingen individuell anpassning av innehåll eller instruktioner tillämpades.¹⁸⁰ Avsaknaden av en sådan individanpassning förklarar Löwing med att lärarna inte kände till elevernas kunskaper i förhållande till det aktuella undervisningsinnehållet. Det visade sig att detta skapade stora problem då eleverna inte förstod lärarens förklaringar. Att läraren tillägnar sig kunskap om elevers förkunskaper ser ut att vara en central aspekt i undervisningsprocessen. Det som tycks avgörande för att detta skall ske är lärarens val av undervisningsstrategi och då i första hand om läraren fokuserar procedurmässig eller begreppsmässig förståelse. En undervisning som i första hand syftar till begreppsmässigt lärande ökar behovet av kunskap om det aktuella kunskapsläget hos den enskilda eleven. Bentley visar att systematiska undersökningar av elevernas förkunskaper har en underordnad roll i många sätt att undervisa.¹⁸¹

I Löwings studie utgick undervisningen från en lärobok och den användes som om den var självinstruerande. Det var sparsamt med introduktioner och gemensamma samtal i syfte att ge en förståelse för ett innehåll och eller för att befästa kunskaper.¹⁸² Lärarna stimulerade inte till samarbete och talade sällan med

¹⁷⁹ Madeleine Löwing, *Matematikundervisningens konkreta gestaltning – en studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. (Doktorsavhandling) (Acta Universitatis Gothoburgensis 208) (Göteborg: Göteborgs universitet, 2004), 154.

¹⁸⁰ Ibid., 194, 251

¹⁸¹ Bentley, *Mathematics Teachers and Their Teaching*, 127.

¹⁸² Madeleine Löwing, *Matematikundervisningens konkreta gestaltning*, 177.

Upprepningar är också nödvändiga för befästandet av matematiska kunskaper men inte tillräckligt för att lära sig matematik.

Magne, *Problem i matematikundervisningen*, 109–110.

mer än en elev åt gången. Ingen av lärarna hade heller något klart mål för sina lektioner.¹⁸³

Lärarna motiverade valet av hastighetsindividualisering med att det aktuella innehållet var viktigt att förstå för alla elever. Det här sättet att organisera undervisningen för att uppnå bättre förståelse fick dock motsatt effekt. Ett annat argument för hastighetsindividualisering var att eleverna skulle få arbeta utifrån sin "egen takt". Här framhöll man särskilt de långsamma elevernas behov. Men studien visar att lärarna fick svårt att hinna med att ge individuell hjälp när de lät eleverna arbeta framåt i boken i egen takt.¹⁸⁴ När lärarna gick runt för att hjälpa eleverna individuellt var det ett fåtal elever man stannade upp vid och med dessa förde man långa diskussioner.¹⁸⁵ Detta i sin tur resulterade i att de elever som fick svårt att hinna med delvis fick det på grund av att de ofta fick vänta på hjälp från läraren för att kunna komma vidare.¹⁸⁶ Det var inte elevernas behov av hjälp som i första hand avgjorde vem läraren vände sig till. De elever som mest aktivt bad om hjälp var också de elever som fick lärarens uppmärksamhet. Oftast var det de duktigaste eller svagaste eleverna som blev utan hjälp.¹⁸⁷ Att andra elever också avbröt undervisningen var också ett problem i samband med den individuella handledningen.¹⁸⁸ Detta medförde att kvalitén i samtalen ofta blev låg. Detta problem kan dessutom ha kommit att förstärkas i den svenska grundskolan i och med att avbrytande beteenden är vanligare i åldersblandade undervisningsgrupper och att sådana grupperingar ökar.¹⁸⁹ Individualiserad undervis-

¹⁸³ Madeleine Löwing. *Matematikundervisningens konkreta gestaltning*, 260.

¹⁸⁴ *Ibid.*, 195.

¹⁸⁵ *Ibid.*, 186.

¹⁸⁶ *Ibid.*, 194.

¹⁸⁷ *Ibid.*, 200.

¹⁸⁸ *Ibid.*, 251.

¹⁸⁹ Knut Sundell, *Är åldersblandade klasser bra för eleverna? En jämförande studie av 752 elever i årskurs 2 och 5* (FOU-rapport 2002:7) (Stockholm, Socialtjänstförvaltningen, Forsknings- och utvecklingsenheten, 2002), 31.

Monika Vinterek, *Åldersblandade klasser*; Lärares föreställningar och elevers erfarenheter (Lund: Studentlitteratur, 2003), 32–35.

Monika Vinterek, "Åldersblandad klass - en vanlig klassform i början av 2000-talet" opublicerat manus.

ning i åldersblandade klasser tycks dessutom främst innebära hastighetsindividualisering med ”arbete i egen takt”.¹⁹⁰

Löwing kunde också visa på att kvalitén i lärarnas individuella samtal med eleverna ofta var procedurmässig. Det var tekniska beskrivningar av vad som skulle göras, hur uppgiften skulle lösas snarare än förklaringar och synliggörande av innebörder av matematiska begrepp.¹⁹¹ Den stressade situationen gjorde att lärarna ofta fick svårt att hinna lyssna in vad som var elevernas egentliga problem. Detta kunde resultera i att lärare och elev talade förbi varandra eller att läraren inte förstod vad som var elevens problem. Lösningen blev då att läraren lotsade eleven fram till ett riktigt svar. Även Bentley uppmärksammar att en stor del av matematikundervisningen fokuserar procedurmässigt lärande trots att bättre resultat kan nås med en undervisning som tar fasta på begreppsmässig förståelse.¹⁹² Det stora OECD-projektet TIMSS (International Mathematics and Science Study) har också visat på att det förhåller sig så.¹⁹³ I Sverige pekade Olof Magne redan i slutet av 1960-talet på betydelsen av begreppsförståelse inom matematiken.¹⁹⁴ Han grundade i sin tur sina slutsatser på studier av en rad tidigare forskningsresultat.

För att motverka de negativa effekterna av den typ av individualisering som innebär mycket egenarbete och lite samtal kring ämnet, organiserade lärarna i Löwings undersökning elevernas placering så att de kunde sitta tillsammans i mindre grupper. Tanken var att det skulle ge dem möjlighet att prata matematik med sina kamrater. Men detta resulterade inte i sådana samtal och en förklaring kan vara att arbetet i ”egen takt” gjorde att eleverna mestadels befann sig på helt olika ställen i boken. När

¹⁹⁰ Monika Vinterek, Åldersblandning i skolan, Elevers erfarenheter. (Doktorsavhandling) (Umeå: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, 2001), 64–69.

Runesson, ”Olikheter i klassen – tillgång eller problem”, 9–13.

¹⁹¹ Löwing, *Matematikundervisningens konkreta gestaltning*, 199–200.

¹⁹² Bentley, *Mathematics Teachers and Their Teaching*, 90–110, 214.

¹⁹³ I TIMSS deltar cirka 50 länder. Vart fjärde år genomför man nya undersökningar i fjärde och åttonde skolåret samt i den avslutande årskursen. Den första studien genomfördes 1995. <http://timss.bc.edu/>

¹⁹⁴ Magne, *Problem i matematikundervisningen*, 114–117.

elever på det tidigare mellanstadiet tilläts att arbeta enligt denna modell kom spridningen i gruppen att bli flera år.¹⁹⁵ I Löwings undersökning var elevernas placering dessutom oftast grundad i deras egna kompisval snarare än utifrån hur de skulle kunna stötta varandra i ämnet. Den här typen av placering gav upphov till en mängd privata samtal som bidrog till avbrott och störningar.¹⁹⁶ Det begränsade utbudet av matematiska samtal fick som följd att eleverna fick svårt att tillägna sig ett korrekt matematiskt språk som är helt avgörande för matematisk förståelse.¹⁹⁷

Löwing konstaterar i sin studie att en utvärdering av arbetsätt och arbetsformer och socialt samspel måste ske i relation till undervisningens innehåll och mål för att man skall kunna bedöma vad som är bra och vad som fungerar bäst.¹⁹⁸ Som det såg ut i de klassrum hon studerat, utgick lärarna i första hand från arbetssätt och arbetsformer istället för från innehållet. Mål för vad som skulle förstås saknades för lektionerna.¹⁹⁹ Den individualiserade undervisningen i de studerade klasserna kom till stor del att handla om att göra saker, att komma fram till rätta svar. Avsaknaden av matematiska samtal resulterar dessutom i att eleverna aldrig tillägnar sig ett adekvat matematiskt språk vilket skapar problem för dem. De får svårt att följa matematiska resonemang och instruktioner och förklaringar som de möter i läromedel. Matematik handlar enligt Löwing om att förstå och att se mönster och hon drar slutsatsen att undervisningen skulle bli mer framgångsrik om lärarna inte använde läroböckerna som om de var självinstruerande utan introducerade och diskuterade begrepp med sikte på att förvissa sig om att eleverna förstår dess innebörd. Löwing menar att detta också skulle hjälpa många elever att förstå de uppgifter de senare skall ta itu med på egen hand och att det omedelbara behovet av hjälpinsatser från läraren skulle minska. Därigenom skulle man på ett bättre sätt hålla med lärarens resurser och elevernas tid.

¹⁹⁵ Runesson, "Olikheter i klassen – tillgång eller problem", 9–13.

¹⁹⁶ Löwing, *Matematikundervisningens konkreta gestaltning*, 177.

¹⁹⁷ *Ibid.*, 254.

¹⁹⁸ *Ibid.*, 258

¹⁹⁹ *Ibid.*, 260.

Löwing pekar precis som Bentley på lärarnas bristande kunskaper i vad elever behärskar och förstår i grupper där man tillämpar undervisning som bygger på individuell handledning. Hon ser denna brist som ett skäl till att lärarna gav samma förklaringar till alla elever. Förklaringarna får dessutom ges lika många gånger som det finns elever i klassen när man tillämpar en undervisning som bygger på enskilt arbete där alla elever sysslar med olika saker vid samma tidpunkt. Systemet minskar den tid varje elev kan få tillgång till lärarens undervisning och försätter många elever i väntan/inaktivitet då de inte förmår att gå vidare på egen hand. Den individualisering som krävs för att anpassa undervisningen till varje elev förutsätter inte ett sätt att förklara för varje elev men kunskap hos läraren om några olika sätt. Bentleys slutsatser om ett behov av att bredda lärares metodrepertoar kan också stödjas med hjälp av Löwings studier. Men det Löwing tillför är kunskapen om att det inte hjälper att läraren känner till olika strategier om inte dessa också kopplas till bestämda mål och ett visst innehåll.

Elevers ämneskunskaper är generellt försämrade sedan början av 1990-talet. I matematik, svenska och naturorienterande ämnen finns tydliga sådana belägg.²⁰⁰ Våren 2003 genomförde Skolverket en nationell utvärdering av grundskolan (NU03). Undersökningen omfattade 10 000 elever i årskurserna 5 och 9 och 1 900 lärare på 197 skolor. Resultaten baseras på enkäter som besvarats av elever, lärare, föräldrar och rektorer samt ämnesprov och studier av olika processer i undervisningen. En stor del av resultatet presenteras i relation till den motsvarande nationella utvärdering som genomfördes 1992 (NU92). I NU03 konstateras att många av elevernas kunskaper i olika ämnen försämrats sedan 1992. I internationell jämförelse finns också tecken på oroande tendenser och ett försämrat kunskapsläge.²⁰¹

²⁰⁰ Skolverket, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, 45–50, 47–60. Skolverket, *En sammanfattning av TIMSS*. (Stockholm, Fritzes 2005.), 8, 11, 17. http://www.umu.se/edmeas/timss2003/publ/Sartryck_sammanfattning.pdf

²⁰¹ Ibid., 8, 11, 17.

Skolverket, "Resultat PISA 2003" <http://www.skolverket.se/sb/d/254/a/1121> (2005-06-27)

Skolverket, *En sammanfattning av TIMSS*, 8, 11,

Det som framträder starkt är skillnaden i gruppen av elever med mycket låga resultat. Inom OECD hade Sverige tidigare en mindre andel sådana elever i läsning, matematik och naturvetenskap. Men mellan mätningar 2000 och 2003 har en markant försämring inträtt.²⁰²

I NU03 och i Utbildningsinspektionen 2003 framgår också att arbetsformerna i skolan förändrats. Den förändring man pekar på är den stora ökningen av elevers enskilda arbete.²⁰³ I den diskussion som Skolverket för över den samlade resultatbilden är det också just ökningen av det individuella arbetet som får stort utrymme.

Med stöd från resultaten från NU03 och TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study), för forskarna Astrid Pettersson och Ingrid Olsson ett resonemang om orsakerna till försämrade resultat i ämnet matematik.²⁰⁴ De menar att lärarnas ambitioner att individualisera har mynnat ut i ett läroboksbaserat hastighetsindividualiserat arbetssätt med mycket tyst enskilt arbete utan utrymme för gemensamma genomgångar eller matematiska diskussioner mellan eleverna. De hävdar att den här typen av individualiserade matematiklektioner kan ha stor del i den nedgång i matematiska kunskaper som har kunnat konstateras från 1990-talet. Pettersson och Olssons antaganden stöds av forskningsresultat från en studie av Knut Sundell. 752 elever i årskurs 2 och 5 ingick i undersökningen där Sundell med hjälp av multipla regressionsanalyser visar att en högre andel individualisering innebar sämre prestationer för eleverna i matematik och svenska.²⁰⁵

Även inom Skolverket uppmärksammas samband mellan en metodik som bygger på mycket enskilt elevarbete och sämre stu-

²⁰² Skolverket, "Resultat PISA 2003" <http://www.skolverket.se/sb/d/254/a/1121> (2005-06-27)

²⁰³ Skolverket, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, 120.

Skolverket. *Utbildningsinspektionen 2003 ur ett nationellt perspektiv: en analys av inspektionsresultaten: sammanfattande del*. (Stockholm: Skolverket, 2004), 20, 47.

²⁰⁴ Eva Jacobsson, "Individuellt arbete skapar medelmåttiga elever." Intervju med Ingrid Olsson & Astrid Pettersson i *Lärarnas tidning*, Nr 1, (2005).

²⁰⁵ Sundell. *Är åldersblandade klasser bra för eleverna*, 30-35.

dieresultat.²⁰⁶ Man menar att det försämrade kunskapsläget kan vara en följd av hur man i skolan tolkat formuleringarna i *Lpo 94* om att eleven skall ta ett personligt ansvar för sina studier och ha rätt till elevinflytande i skolan. Man talar också om detta som en risk, med farhågor att det leder till ”att vissa elever blir övergivna och överlämnade till sin egen upplevelsehorisont”.²⁰⁷ Skolverket ställer sig också frågan om det är rimligt att använda lärarresurser på ett sådant sätt att läraren går runt och hjälper eleverna en och en med samma saker. Man ifrågasätter även om metoden kan svara mot elevers olika ”ambition, intresse och mognad”.

Rådet för skolans målpuppfyllelse reflekterar också över den försämring av kunskapsläget som konstaterats den senaste tioårsperioden. Det visar dessutom på att det är allt fler som inte når målen i ett eller flera ämnen och understryker det angelägna i att diskutera och utvärdera hur nya organisationsformer och en processinriktad pedagogik påverkat elevernas försämrade resultat.²⁰⁸

Betydelsebärande yttringar

En ny tilltro till tekniken som väg till individualisering

För att åstadkomma den individualisering som förespråkades under 1960-talet utvecklades det som kommit att kallas undervisningsteknologi, vilket i praktiken innebar att man utarbetade olika typer av självinstruerande material. Man tänkte sig att eleven skulle kunna sitta framför en ”undervisningsmaskin” eller framför ett undervisningsmaterial och arbeta i egen takt.²⁰⁹ Resultaten av dessa försök slog aldrig riktigt väl ut och förtjusningen över vad som var möjligt att åstadkomma med denna typ av undervisningsteknologi mattades. Men samma

²⁰⁶ Skolverket, *Nationella utvärderingen av grundskolan* 2003, 120.

²⁰⁷ *Ibid.*, 120.

²⁰⁸ Rådet för skolans målpuppfyllelse och skolans utveckling. *Målpuppfyllelsen i svensk skola och förskola 2000–2004* ([Stockholm]: Rådet, 2005), 93.

²⁰⁹ Jens Pedersen, *Informationstekniken i skolan. En forskningsöversikt*. (Stockholm: Statens skolverk, Liber distribution, 1998), 20.

slags tanke, dock i en omvänd ordning, återkom under 1990-talet. När informationsteknologin bredde ut sig och det blev allt vanligare med datorer började vissa förespråkare mena att undervisningen skulle kunna individualiseras med hjälp av dessa. Det som möjligen bromsat argumenteringen i denna riktning är troligen alltför höga kostnader för att realisera en egen dator till flertalet elever.²¹⁰ Men inom vissa friskolor, ofta med stöd från näringslivet, får argumentet dock en framträdande plats.²¹¹ Det har dock inte påvisats något generellt samband mellan en ökad användning av informations- och kommunikationsteknologi (IKT) och positiva effekter på elevers lärande. Enligt den forskning som finns är det inte självklart att den ökade användningen av IKT har positiva effekter på elevers lärande. Den avgörande betydelsen ligger i lärarens förmåga att skapa en reflekterande lärandemiljö.²¹²

Det finns också viss forskning som studerat effekterna av individuellt arbete framför en dator i förhållande till om arbetet sker i grupp eller tillsammans med någon kamrat. Jens Pedersen redovisar en del sådana resultat från 1990-talet i en forsknings-

²¹⁰ Ibid., 20.

²¹¹ Framtidsgymnasiet, Göteborg; ”Informationsmaterial om gymnasiet” 4.

<http://www.framtidsgymnasiet.se/v3/index/06-07.pdf>

http://www.skolutveckling.se/utvecklingsteman/skola_arbetsliv/hur_gor_andra_tidiga_erf/special_framtid.shtml

IT-gymnasiet, Kista-Rissne.

http://www.skolutveckling.se/utvecklingsteman/skola_arbetsliv/hur_gor_andra_tidiga_erf/special_itgym.shtml

ABB Industrigymnasium i Ludvika och Västerås; http://www.skolutveckling.se/utvecklingsteman/skola_arbetsliv/hur_gor_andra/tidiga_erf/special_abb.shtml

Rösjöskolan; ”Hörnstenar”

http://www.edu.sollentuna.se/ros/ros4/ros_frame.html

John Bauergymnasiet nationellt; ”John Bauergymnasiets vision:”

http://www.johnbauer.nu/JB_Publ/JB_Publ31_nationellt.nsf/fo37eafd789befd6c1256f1b0047b895/7f36125dd57f30d5c1256f1d0019d5cc?OpenDocument

Carina Näslundh ”Hemsidor, kompost och strömming”, i *Datorn i Utbildningen*, nr 1 1998.

²¹² Martin Stigmar, *Metakognition och Internet: om gymnasieelevers informationsanvändning vid arbete med Internet*. (Växjö: Växjö Univ. Press, 2002), 195–196, 205, 210–211.

översikt kring informationsteknik i skolan.²¹³ Han konstaterar att det inte finns några enkla samband mellan resultaten av individuellt arbete eller arbete i grupp framför datorer och elevers kunskapsutveckling. Ibland ser pararbete ut att ge bäst resultat och ibland enskilt arbete. Han menar att många andra saker kan vara av större betydelse för resultatet som exempelvis ålder, mognad, vilket ämne som studeras, vilka datorprogram som används etc. Ett av resultaten väcker dock särskilt intresse då det pekar i samma riktning som en rad annan forskning. Det är en studie av 146 elever som gick i årskurs 6.²¹⁴ De indelades i grupper utifrån ett testresultat. Eleverna fick sedan arbeta med ett datorstött drillprogram i matematik. 59 elever fick arbeta individuellt och de övriga 90 i par. De som arbetade i par fick bättre resultat, men det visade sig att det var de lågpresterande som drog störst nytta av detta samarbete.

Individualisering genom fria aktiviteter, eget arbete, arbetsscheman, elevforskning etc.

Gunni Kärrby och Marita Lundström intresserade sig för försök med integrering mellan förskoleklass och skola i början av 2000-talet och analyserade innehållet i barns aktiviteter utifrån ett underlag som bygger på observationsprotokoll från ett slumpmässigt urval av 64 sex- och sjuåringar från 32 klasser/grupper.²¹⁵ Observationerna och protokollen som sammanlagt omfattade 231 observerade barn var utförda av lärarstuderande. Innehållet i barnens aktiviteter analyserades i förhållande till omfattningen av organisatorisk integrering. De visar att praktiken förändras när det sker en ökad grad av integrering mellan förskoleklass och skola och att det leder till en förändrad "lärandemiljö" med större variation i arbetsformer. I grupper med en

²¹³ Pedersen, 20.

²¹⁴ Ibid., 20.

Den refererade studien "Learning with Computers in Small Groups: Cognitive and Affective Outcomes." är utförd av Zav .R. Mevarech,, O. Silber and D. Fine, och publicerad 1991 i Journal of Educational Computing Research. Vol. 7, No. 2, 233-243.

²¹⁵ Gunni Kärrby & Marita Lundström. "Pedagogisk interaktion och en förändrad praktik". *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årgång 9, nr 3, (2004); 196.

hög grad av integrering var förekomsten av skapande aktiviteter och fri lek mer omfattande.²¹⁶ Integreringen skola–förskole klass resulterade i mer fria aktiviteter och i dessa ser Kärby och Lundström en potential för fler sätt för barnet att ta reda på det man vill veta eller för att lösa en uppgift. De menar också att lek och fria aktiviteter ger större frihet för individen att välja olika lärandestrategier och att detta ”gynnar barns lärande genom att fokusera på barnens individuella sätt att gå tillväga och deras kreativa potential”.

Eva Österlind konstaterar att interaktionsmönstren förändras i klassrummet när helklassundervisning ersätts av ”eget arbete”. I ett lärar- och läroplansperspektiv innebär elevplanering ”att via individualisering och valmöjligheter öka elevernas motivation, så att de tar ökat ansvar för sin inläring och även lär sig att arbeta självständigt och utnyttja tiden effektivt.”²¹⁷ I Österlinds doktorsavhandling ställs denna intentionsbild mot betydelsen av eget arbete i praktiken.

Österlind bygger sina resultat på intervjuer med 49 elever och deras klasslärare. Eleverna kom från två åldersblandade klasser sammansatta av elever i årskurserna 4–6.²¹⁸ I dessa klasser arbetade eleverna huvudsakligen individuellt under eget arbete. De behövde inte följa någon given arbetstakt men vissa gränser fanns. Eleverna fick också möjlighet att fördjupa sig utifrån sina egna intressen. Gruppen elever fungerar under sådana former inte längre som ett elevkollektiv med samordning som organisatorisk princip. Därmed ökar också det individuella inflytandet på ett administrativt och organisatoriskt plan.²¹⁹

Arbets sättet kännetecknas av att eleverna planerar sitt eget arbete varigenom uppgifterna individualiseras och eleverna därmed

²¹⁶ Ibid., 198.

Fri lek definieras som ”planerat ämne på schemat”. Med skapande aktivitet menas ”både spontana och lärarledda aktiviteter såsom rita, måla, pärla, snickra, papper maché, etcetera.”

²¹⁷ Österlind, *Disciplinering via frihet*, 20.

²¹⁸ Ibid., 65.

²¹⁹ Ibid., 130.

inte lika ofta väntar på insatser från läraren. Annan forskning har dock kunnat visa på att det kan vara ett resultat av att eleverna väljer bort sådant innehåll som de inte klarar av på egen hand. Att konstatera att eleverna väntar mindre säger med andra ord inget om kvalitén i de studier eleverna bedriver och planerar på egen hand.²²⁰ I praktiken handlar det individuella inflytandet till största del om när och hur eleven skall lösa uppgifter. Det är mycket vanligt att lärarna låter eleverna använda sig av en planeringsbok i samband med eget arbete.

Vad som skall studeras är oftast i förväg givet.²²¹ Eleverna styr med andra ord sina egna lärprojekt, men i en begränsad mening. Hur tiden används är centralt och kan utgöra ett exempel på en sådan inskränkning. Eftersom synen på tid varierar mellan olika samhällsskikt och olika kulturer sätter också det ramar för olika elevers möjlighet att styra sina studier. Skolöverstyrelsen och länskolnämnderna har dessutom konstaterat att elevplanering ofta var kvantitativ och riskerade att bli slentrianmässig i ett stort antal klasser som de undersökt åren 1989–1991.²²²

Det visar sig att planering i skolan delvis betyder någonting annat än planering i allmänhet för eleverna. Utanför skolan handlar planering till stor del om att samordna sig med andra. Detta inslag tycks försvinna i skolan. Där framträder planeringen främst som någonting man gör för att öka sin egen effektivitet.²²³ Österlind drar paralleller till näringslivet och menar att förhållningssättet möjligen har sina rötter där.²²⁴ Planering i skolan beskrivs av eleverna som tråkig, rutinartad och något man gör av tvång.²²⁵ Detta tyder på att kravet på effektivitet i första hand upplevs komma utifrån.

²²⁰ Ibid., 129.

²²¹ Gunnar Sundgren, *Kunskap och demokrati. Om elevers rätt till en egen kunskapsprocess*. (Lund: Studentlitteratur, 1996), 13–16, 20.

²²² Andræ Thelin, 31, 37–38, 40.

²²³ Österlind, *Disciplinering via fribet*, 86–88, 129.

²²⁴ Ibid., 19.

²²⁵ Ibid., 87, 130–132.

Österlind visar att en individualisering genom "eget arbete" i praktiken dessutom betyder olika saker för olika elever. Genom att studera elevernas förhållningssätt till de planeringsböcker som de använde för det egna arbetet kunde hon konstatera att samtliga elever anpassade sig till denna arbetsform men på kvalitativt olika sätt. En grupp elever uppfattar planeringsboken som ett redskap och dessa elever har ett, som hon kallar det, "frihetligt" förhållningssätt. De anpassar sig och använder planeringsboken för sina egna syften. Anpassningen upplevs inte besvärande och skolarbetet verkar vara enkelt för de flesta av dessa elever, planeringsboken blir ett redskap som möjliggör ett självständigt agerande med positiva förtecken.²²⁶ En annan grupp elever uppfattar planeringsboken som en "räls" utan stoppunkt. Utan övre gräns för vad som skall göras kan den bidra till dessa elevers stress men i den mån de upplever att de slipper vänta in andra kan den också bidra till mindre friktion i undervisningssituationen.²²⁷ Men dessa elever tenderar att oroas för att inte räcka till. De är prestationsinriktade och ger intryck av att vara stressade. De tycks hamna i skuld känslor när de hanterar de dilemman som uppstår för dem i det egna arbetet. En tredje grupp ser planeringsboken som ett "rättesnöre" och bland dem kan det handla om en "godvillig", "oreflekterad" eller "motvillig" anpassning.²²⁸

Österlind pekar även på att det finns en risk att värderingsfrågor, skapande verksamhet och arbete tillsammans med andra får för litet utrymme om "eget arbete" blir den dominerande arbetsformen.²²⁹ Många elever vänder sig också mot en sådan dominans då det kan upplevas som ensamt och tråkigt och destruktivt för den egna personlighetsutvecklingen.²³⁰

²²⁶ Ibid., 89–91.

²²⁷ Ibid., 91–97, 130–132.

²²⁸ Ibid., 94–101.

²²⁹ Ibid., 132.

²³⁰ Eva Österlind, "Eget arbete i med- och motvind". I Eva Österlind (red) *Eget arbete – En kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur 2005, 139–140.

Jan Nilsson har gjort en teoretisk analys av konsekvenserna av arbetsscheman som metod för individualisering i förhållande till skolans demokratiuppdrag.²³¹ Han utgår från formuleringar i skollagen där det fastställs att verksamheten ”i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar”. Skolans verksamhet skall vara utformad och från skrivningar i läroplan och kursplaner där det betonas att undervisningen skall präglas av ett demokratiskt förhållningssätt.²³²

Nilssons resonemang går ut på att demokrati både innebär och förutsätter kollektiva processer. ”Demokratiska diskussioner och beslut genomförs och fattas i sociala rum, där olika åsikter och uppfattningar torgförs och bryts mot varandra och där alla på lika villkor deltar i diskussionen och i de beslut som fattas.”²³³ Nilsson menar att en undervisning som till stor del utformas kring arbetsscheman begränsar utrymmet för de kollektiva processer som bär upp demokratin. Utifrån detta drar han slutsatsen att arbetsscheman som form av individualisering inte är förenliga med de demokratiska grundtankar som uttrycks i skolans styrdokument.

Nils-Erik Nilsson lyfter i en doktorsavhandling fram de problem som uppstår med en individualisering som genomförs genom att eleverna får i uppdrag att, som man kallar det, forska utan att de har fått de nödvändiga verktygen för att kunna bedriva en sådan verksamhet.²³⁴ Den här typen av undervisning handlar i hög grad om ansvarsindividualisering i kombination med att man ofta dessutom vill intresse-, nivå- och hastighetsindividualisera. Eleverna i Nilssons undersökning uppmanades att inhämta information via olika källor och att sedan kommunicera sina

²³¹ Jan Nilsson ”Arbetsscheman – ett hot mot läroplanens demokratiska grundsyn” *Pedagogiska Magasinet*. Nr 2, (1998): 74-76.

²³² *Skollagen* (Stockholm: Norstedts juridik, 1998), 1 kap 2§.

Sveriges riksdag, *Skollagen*, SFS nr: 1985: 1100 [Ändringar införda t.o.m. SFS 2005:21], <http://rixlex.riksdagen.se>

²³³ Jan Nilsson, ”Arbetsscheman”, 76.

²³⁴ Nils-Erik Nilsson, *Skriv med egna ord – En studie av lärprocesser när elever i grundskolans senare år skriver ”forskningsrapporter”* (Doktorsavhandling) (Malmö: Området för lärarutbildning, Högsk., 2002).

resultat genom att skriva en forskningsrapport. Detta visade sig problematiskt på grund av att eleverna för det första inte hade forskat. De hade inte några klara frågeställningar och därmed inte heller något resultat att redovisa. De uppfattade forskning som någonting som de skulle utföra för att skaffa information om någonting och att ta reda på hur någonting förhåller sig. De saknade även insikt och förståelse för funktionen i den struktur som forskningsrapporten bygger på, vilket kan ses som en naturlig följd av att man inte förstått vad forskning är. Det rådde också oklarheter i vad man vill kommunicera och vad skrivandet av en forskningsrapport tjänar för syften. Eleverna verkar uppfatta att det handlar om att öva sig i att skriva, vad som helst och att ett huvudsyfte också handlar om att de lär sig att ”skriva med egna ord”. Ett annat problem som Nilsson uppmärksammar är att eleverna ofta väljer att studera sådant som de själva inte har några eller mycket begränsade kunskaper om.²³⁵ Detta leder i sin tur till att de får problem med att formulera frågor som kan vara djupinriktade och utvecklande. Det blir ofta kortare frågor av faktakaraktär och sådana frågor missgynnar inläring.²³⁶ Nilsson hänvisar till samma slutsatser från en tidigare undersökning av hur olika typer av uppgifter påverkar elevernas förståelse av en text. I den kunde man visa att elever som får kortfrågor att besvara uppnår lägre förståelse än de som får uppgifter som går ut på att förhålla sig personligt genom att relatera egna erfarenheter till undervisningsinnehållet och de som får analyserande uppgifter.²³⁷ Att ge kortfrågor visade sig dessutom påverka förståelsen lika lite som att inte ge någon uppgift alls.

Nilsson visar också att eleverna har svårt att hitta litteratur som passar den förståelse de redan har. Antingen var litteraturen för avancerad eller för trivial. Detta i sin tur resulterar ofta i att

²³⁵ Ibid., 199.

Nilis-Erik Nilsson, *Elevforskning i grundskolan – orsaker, problem, förslag*. (Lund: Studentlitteratur, 2004), 162.

²³⁶ Nilsson, *Skriv med egna ord*, 26–27.

Nilsson, *Elevforskning i grundskolan – orsaker, problem, förslag*, 127.

²³⁷ Nilsson, *Skriv med egna ord*, 192–193. Med hänvisning till:

James D Marshall, The Effects on Students' Understanding of Literary Texts, i *Research in the Teaching of English*, Vol 1, No. 1 (1987); 30–63.

eleverna får svårt att skapa sammanhang ur de källor som står dem till förfogande. Nilsson drar slutsatsen att många elever, när de på egen hand skall utföra forskningsuppgifter, kommer att uppfatta det som en informationsökning i syfte att finna fakta. Ett sådant förhållningssätt får negativa konsekvenser för inlärningsprocessen.²³⁸

Nilsson påpekar att trots att den förhärskande retoriken i dagens skola är ett klart avståndstagande från en förmedlingspedagogik som stannar vid reproduktion, så verkar det som om arbetsformer av slaget ”forskning” bara flyttat över valet av vad som skall reproduceras från lärarna till eleverna.²³⁹ Detta förhållande kan också sägas gälla ”eget arbete” och andra arbetsformer av samma slag.

Betonning av individen i förhållande till gruppen

Myndigheten för skolutveckling konstaterar i sin rapport om individuell planering och dokumentation, att den kan leda fram till att gruppens betydelse för elevers lärande inte tas tillvara.²⁴⁰ Rapporten bygger på det arbete som utförts vid ett 20-tal skolor 2003. Nils-Erik Nilsson ifrågasätter också utifrån sin forskning en individualisering som kännetecknas av ensamarbete. Han menar att kunskapsutvecklingen är låg under sådana former. Detta antagande stöds av ett flertal forskare som menar att ensamarbetet inte är gynnsamt för elevers språkutveckling.²⁴¹ Myndigheten för skolutveckling pekar också på ett antal negativa effekter som kan bli en följd av att kollektiva arbetsformer minskat i skolan under senare år till förmån för individuella aktiviteter. De menar att gruppen är en förutsättning för gemensam reflektion och för utvecklandet av vissa kvalitéer såsom social kompetens, samarbetsförmåga, hänsynstagande och demokratiska förhållningssätt och att utvecklandet av dessa kompetenser

²³⁸ Nilsson, *Skriv med egna ord*, 162–165.

²³⁹ *Ibid.*, 203.

²⁴⁰ Myndigheten för skolutveckling. *Individuell planering och dokumentation i grundskolan*. (Dnr 2003:251) (Myndigheten för skolutveckling, 2004), 41–42. <http://www.skolutveckling.se/publikationer> (2005-08-26).

²⁴¹ Nils-Erik Nilsson. *Skriv med egna ord*, 195–204.

missgynnas av dagens betoning på individuellt arbete.²⁴² I den nationella utvärderingen 2003 konstaterades också att elevernas ageranden verkar förändras i riktning bort från solidaritet mot agerande där den egna vinningen kommer i första hand.²⁴³ Den minskade toleransen mot utsatta grupper tolkas också som ett led i denna förändring.²⁴⁴

Den förändrade praktiken kan ses mot bakgrund av den förskjutning av tyngdpunkt i planeringskonceptet från den första läroplanen till den nuvarande, som Österlind visat på. Planering betraktades tidigare ”som ett sätt för eleverna *som grupp* att hävda sina intressen och ge dem möjlighet till inflytande över sina gemensamma villkor i skolan, för att senare landa i planering som en möjlighet för *den enskilda individen* att utveckla inflytande över [...] sina egna studier”.²⁴⁵ I dagens skolpraktik blir därmed egen planering främst en form av individualisering.

Myndigheten för skolutveckling befarar utifrån sin studie över hur olika skolor hanterar individuell planering och dokumentation att det idag sker en sammanblandning mellan att sätta mål för individen och de arbetsformer som väljs för att nå dessa mål. Det man lyfter fram är att en individualisering av målen inte behöver betyda att vägarna dit endast kan nås av individen på egen hand utan att det ibland också krävs kollektiva arbetsformer för att stödja den enskilde eleven i hans eller hennes kunskapsutveckling. Myndigheten för skolutveckling efterlyser en balans mellan individuella och kollektiva arbetsformer.²⁴⁶

Lärare är inte omedvetna om betydelsen av denna balansakt. År 1983 publicerades en avhandling av Andersson och Lawenius med fokus på lärares uppfattningar av undervisning.²⁴⁷ Studien

²⁴² Myndigheten för skolutveckling, *Individuell planering och dokumentation i grundskolan*, 41.

²⁴³ Skolverket, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, 53, 54, 60

²⁴⁴ *Ibid.*, 53, 53

²⁴⁵ Österlind, *Disciplinering via frihet*, 19.

²⁴⁶ Myndigheten för skolutveckling, *Individuell planering och dokumentation i grundskolan*, 42.

²⁴⁷ Egil Andersson & Maria Lawenius, *Lärares uppfattning av undervisning* (Doktorsavhandling) (Göteborg: Acta Universitatis, Gothoburgensis 1983).

genomfördes som semistrukturerade samtal med ett femtiotal lärare. Lärarna framförde önskemål om färre elever i sina undervisningsgrupper med motivet att lättare kunna individualisera.²⁴⁸ Men lärarna upplever en slitning mellan grupp- och individhänsyn. De upplever att det är svårt att välja mellan att fokusera kollektivet eller individen i undervisningen.²⁴⁹ Detta gör att lärarna inte önskar större elevgrupper än vad som möjliggör att även den enskilda eleven kan urskiljas och att de heller inte vill ha riktigt små grupper. De anser att fler elever verkar stimulerande.²⁵⁰ Ett konstaterande som också finner stöd i Jacksons klassiska studie *Life in Classrooms*.²⁵¹

Den skolgång som tidigare var förbehållen överklassen var ofta organiserad på ett individinriktat sätt med en lärare för en eller ett fåtal elever. När undervisning i skolor blir mer allmän förs också tankar fram om fördelar just med att det blir grupper av elever som undervisas tillsammans. Gruppen kontra individen blir ett dilemma när det enskilda barnet kommer i förgrunden genom progressiva idéer som växer sig starka med förgrundsfigurer som Dewey. Dewey ansåg dock att detta kunde lösas genom att dela upp gruppen i mindre grupper.²⁵² Sådana tankar företräds även av lärare i Anderssons och Lawenius undersökning.²⁵³

Eva Österlind drar utifrån sina avhandlingsstudier slutsatsen att individuell planering och individualisering generellt innebär ökat inflytande för vissa elever men minskat inflytande för eleverna som grupp.²⁵⁴ En avhandlingsstudie av Ia Nyström om barns lärandeprocesser med fokus på läsning och skrivning, visar också den på vikten av balans mellan individ och kollektiv men också mellan frihet och struktur. Nyström intresserade sig

²⁴⁸ Ibid., 122.

²⁴⁹ Ibid., 216–223.

²⁵⁰ Ibid., 222.

²⁵¹ Philip Wesley, Jackson, *Life in classrooms*. (New York: Holt, Reinhart & Winston, 1968), 133.

²⁵² Andersson & Lawenius, 274.

²⁵³ Ibid., 273–275.

²⁵⁴ Österlind, *Disciplinering via frihet*, 28.

för olika elevers sätt att relatera sig till den undervisningsmiljö de befinner sig i.²⁵⁵ I hennes studie ingick tolv barn i två klasser med olika klassrumsmiljöer, en med en mer synlig pedagogik och en med en mer osynlig.²⁵⁶ Nyström följde barnen under tre år. Resultaten bygger på klassrumsobservationer, intervjuer och informella samtal. Eleverna kunde delas in i tre huvudgrupper som hon kallade löpare, gångare och strävare.²⁵⁷ De utnyttjade lärandemiljön på olika sätt och uppvisade olika beteendemönster.²⁵⁸ Det visade sig att de olika undervisningsmiljöerna lämpade sig bättre och sämre i förhållande till olika elever, men att det är ett komplext samspel mellan individ och miljö. En av grupperna behärskade redan från början de verktyg som behövdes för att klara av att lära sig i den miljö de befann sig medan de andra två grupperna endast delvis hade sådana verktyg och i olika grad. Det visade sig dock att löparnas, gångarnas och strävarnas beteenden återfanns i samma omfattning i båda undervisningsmiljöerna. Den slutsats som Nyström drar är att det är angeläget att läraren har kunskap om de olika strategier olika elevgrupper har för att utnyttja de ”verktyg” och resurser som står till buds för att lära och att skapa miljöer med större variation som bättre än idag kan möta olika behov. Mot bakgrund av sina forskningsresultat hävdar Nyström att det i vissa klasser skulle behövas en högre grad av rörelsefrihet och utrymme för samspel med andra elever och i vissa klasser behövs ett större inslag av struktur och lärarledda aktiviteter.²⁵⁹

²⁵⁵ Ia Nyström, *Eleven och lärandemiljön: en studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning* (Doktorsavhandling) (Acta Wexionensia, Nr 20/2002) (Växjö: Växjö Univ. Press, 2002), 164–179.

²⁵⁶ *Ibid.*, 166–169.

Synlig och osynlig pedagogik härrör från Bernsteins teorier. En klass uppvisade en stark inramning och en stark klassifikation. Den andra klassen hade en svag inramning och i vissa avseenden en stark klassifikation och i vissa avseenden en svag klassifikation. Se vidare: Basil Bernstein, *The Structuring of Pedagogic Discourse. Volume IV, Class, codes and control* (London: Routledge, 1990).

²⁵⁷ Nyström, 169–176.

²⁵⁸ *Ibid.*, 169.

Nyström menar att det är möjligt för elever att röra sig från en grupp till en annan.

²⁵⁹ *Ibid.*, 176–179.

Subjektivare innehåll, mindre struktur, mer procedur och resurssvaga elevers utsatthet

När Elisabet Hesslefors Arktoft genomförde sina doktorandstudier gällde *Lgr 80* och i den åläggs skolan att arbeta utifrån principen om att knyta an till elevers erfarenheter. Hesslefors Arktoft intresserade sig för hur lärare förhöll sig till detta uppdrag och hur de använde sig av principen. Hon försökte också se samband mellan ord och handling. Undersökningen vilar på fenomenografisk grund och resultaten är baserade på intervjuer och observationer. Studien fokuserar förhållanden på grundskolans lågstadium.²⁶⁰

De tjugo lärarna i studien tycktes eniga om att det är positivt med individualisering i bemärkelsen att man knyter an till elevers erfarenheter. Alla lärarna betraktade sig själva som mer "elevcentrerade" än ämneskunskapscentrerade. Vid en första anblick tycks det råda en samsyn bland lärarna men i Hesslefors Arktofts studie av innebörden av "att knyta an" i praktisk handling har hon kunnat visa på kvalitativa skillnader i lärarnas syn.²⁶¹ Hesslefors Arktoft identifierar två huvudkategorier av uppfattningar. I den ena kategorin ses elevernas erfarenheter som en möjlig utgångspunkt för undervisningen med inställningen att detta i sig kan leda till en förändring av elevernas erfarenheter men att de också kan påverka undervisningen. I den andra kategorin ses elevernas erfarenheter mer som en möjlig illustration till den pågående undervisningen. De tillför något till undervisningen och/eller undervisningen tillför något till elevernas erfarenheter. Hesslefors Arktoft ser också att syftet med att knyta an till elevernas erfarenheter är olika. Där dessa sägs utgöra en utgångspunkt anges syftet vara att utmana och utveckla. Lärares mål är också att ge erfarenhet av ett undersökande arbetssätt och att stödja samspelet mellan

²⁶⁰ Hesslefors Arktoft, 1–13, 65–99.

²⁶¹ I en studie av eget ansvar och självständigt lärande uppmärksammar Charlotte Silén också problemet med att grundläggande värderingar kan framstå som gemensamma, men att de vid en närmare analys kan rymma olika innebörder. Charlotte Silén, *Mellan Kaos och kosmos – om eget ansvar och självständigt lärande* (Linköping studies in education and psychology; 73) (Linköping: Univ., 2000), 18.

elev och omvärld. I den andra kategorin där elevernas erfarenheter framstår som en illustration är dessa erfarenhetsillustrationer tänkta att kunna användas för att motivera till skolarbete. Erfarenheterna ses också som en hjälp för att översiktligt kunna planera undervisningen. Att knyta an till elevernas erfarenheter syftar även till att synliggöra individen i gruppen. Hesslefors Arktoft undersökningar visar att elevernas erfarenheter värderas olika och får olika plats i undervisningen. Det beror på att lärarna har olika fokus och att de kommunicerar på olika sätt med eleverna.²⁶²

Hesslefors Arktoft har inte studerat vad för slags kunskap i undervisningen som ses som viktig när hon undersökt hur lärare förhåll sig till principen att anknyta till elevernas erfarenheter.²⁶³ Det kan tänkas att synen på och sättet att knyta an till elevens erfarenheter också hänger samman med vad som anses utgöra undervisningens innehållsliga mål. En skiljelinje skulle i sådana fall kunna vara den mellan ämnesfaktakunskaper, sociala färdigheter och mål relaterade till fostran av individen. Man kan även tänka sig att det skulle kunna föreligga skillnader mellan olika mål inom de olika målkategorierna, exempelvis mellan olika skolämnen.

Hesslefors Arktofts avhandling har ett tydligt lärarperspektiv och den ger kunskap om lärares olika förhållningssätt vad gäller principen att anknyta till elevernas erfarenheter och hur dessa förhållningssätt också är relaterade till teoretisk medvetenhet.²⁶⁴ Avhandlingens grundläggande utgångspunkt är att det är önskvärt att dessa principer också skall omsättas i en undervisningspraktik. Trots att avhandlingen fokuserar hur lärare knyter an till elevens erfarenheter och att läsaren inledningsvis också får presenterat de tankar som ligger bakom en sådan ambition finns ingen återkoppling till de mål som synliggörs. Dessa handlar ytterst om hur skolan skall kunna möta barns olika behov och möjligheter utifrån skolans utbildningsuppdrag. Frågan om

²⁶² Hesslefors Arktoft, 132–184.

²⁶³ Ibid.

²⁶⁴ Ibid., 185–210.

hur de olika förhållningssätten hos olika lärare påverkar elevernas möjligheter till lärande blir därmed hängande i luften. Avhandlingen svarar mer på frågor om vad som kan ha betydelse för lärares möjligheter att reflektera över sin praktik och att därigenom eventuellt förändra den. Den ger oss information om olika sätt att resonera kring, och praktisera att knyta an till, elevers erfarenheter men inte direkt vägledning i vilken form av individualisering som bäst svarar mot de bestämda mål som utgör skolans uppdrag.

Kerstin Bergqvist har i en avhandlingsstudie uppmärksammat kopplingen mellan retorik, ideologi, undervisningsstrategier och elevers lärande. Hon följde två klasser i åk 7 under ett skolår och det är observationer, fältanteckningar och intervjuer av lärare och elever och bandupptagningar av grupparbeten som ligger till grund för hennes slutsatser.²⁶⁵ Bergqvist hävdar att förutsättningarna för vad som genomförs i skolan och syftet med olika aktiviteter inte överensstämmer med vad som kommer till uttryck i skolarbetet i de klassrum hon studerat. Bergqvist är kritisk till hur den lärandecentrerade och progressiva pedagogik som återfinns i retoriken omvandlas till aktivitet utan ordentlig koppling till undervisningsmål i praktiken.²⁶⁶ Bergqvists avhandling och ytterligare en studie där innebörden av undervisning och lärande som institutionella verksamheter uppmärksammas, ger en bild av att bristen på koppling till tydliga mål resulterar i mycket konkreta proceduraktiviteter men mindre lärande.²⁶⁷ Nils-Erik Nilsson konstaterade också i sina avhandlingsstudier att metoden utgör undervisningens och studiernas utgångspunkt snarare än innehåll och mål för utbildningen och identifierar detta som en kritisk punkt i lärares praktiska handlande.²⁶⁸ Myndigheten för skolutveckling drar liknande slutsatser när de

²⁶⁵ Bergqvist, Kerstin. *Doing schoolwork*, 29–31.

²⁶⁶ Ibid, 118–124.

²⁶⁷ Kerstin Bergqvist, "Discourse and classroom practices. Reflectivity and responsibility in learning and instruction," I *Nordisk Pedagogik*, Nr 2 (2001): 82–91. Kerstin Bergqvist, "Likvärdighetens produktionsvillkor," i *Interaktion i pedagogiska sammanhang*, red. Sverker Lindblad & Fritjof Sahlström. (Stockholm: Liber, 2001).

²⁶⁸ Nilsson, *Skriv med egna ord*, 203.

Nilsson, *Elevforskning i grundskolan*, 167.

analyserar och problematiserar den bild som framkommit från 20 grundskolors dokumentation av formerna för individuell planering och dokumentation tillsammans med elevintervjuer som projektgruppen genomfört.

Målen tenderar till att förlora sin karaktär av mål när de i den individuella planeringen och dokumentationen övergår i arbetsmoment eller rutiner för arbetet. Det blir tydligt vad eleverna ska göra, men risken ökar att det blir otydligt för elever och föräldrar om vilka kunskaper och kvaliteter som ska utvecklas.²⁶⁹

Myndigheten för skolutveckling konstaterar att det råder en sammanblandning mellan ”görande” och ”lärande” i den undervisning som bedrivs i skolan.²⁷⁰ Utifrån skolornas egna beskrivningar av sin verksamhet och de intervjuer myndigheten genomfört framträder en samstämmig bild av att kursplanernas mål inte bildar utgångspunkt för elevernas planering och utvärdering i den omfattning som borde ske. Det är vanligt att elever planerar i kvantitativa termer, exempelvis hur många uppgifter de skall utföra och att de utvärderar sitt görande frikopplat från syftet med studierna. Hur-sidan blir tydlig men målen och vad som skall uppnås blir otydligt. Att eleverna kan finna sig i att undervisning på detta sätt blir procedurcentrerad kan förklaras av att yttre aktivitet som att skriva, skriva av tavlan, leta reda på svar i en bok eller fylla i ”hand-outs” betraktas som arbete av eleverna. Då upplever de att de gör en insats.²⁷¹ Detta ställs mot lektioner då läraren talar mycket, vilket eleverna däremot tycker är tråkigt och de betraktar dessa lektioner som tillfällen då de inte gör något eller lär sig något. Aktivitet, när man gör något, kan lätt kännas meningsfullt, men att uppleva någonting meningsfullt behöver inte vara ett mått på vad eller hur mycket man lär sig, menar Bergqvist. Det kan snarare vara fråga om tillfredsställelse. I situationer då människor känner igen sig kan också en känsla av behag och tillfredsställelse infinna sig men det behöver inte betyda att man börjar förstå någonting på ett nytt sätt och att man därmed utökar sin kunskap.

²⁶⁹ Myndigheten för skolutveckling, 48.

²⁷⁰ Ibid., 41.

²⁷¹ Bergqvist, ”Likvärdighetens produktionsvillkor”, 15–17.

Bergqvist ifrågasätter även den överlägsenhet som tillskrivs induktiva former av lärande när man ser till vad som sker i miljöer där sådana tillämpas. Det skapar problem att eleverna inte känner till vad som är slutmålen för de arbeten de genomför vilket ligger i linje med en induktiv lärandefilosofi.²⁷² Det är det implicita i denna typ av undervisning som döljer målen för lärandet. Hon konstaterar att konkreta aktiviteter ofta kan tolkas som lärande och förståelse men utan att detta egentligen har uppnåtts.

Bergqvist menar att eleverna behöver bli delaktiga i syftet med sina uppgifter och därmed målen för de aktiviteter som planeras för att elevers lärande skall gynnas.²⁷³ Det skulle krävas ett tydliggörande av premisserna kring de uppgifter eleverna får och att de behöver mer stöd in i lärandeaktiviteter för att de skall nå goda studieresultat. En liknande slutsats drar Anita Söderlund i en studie av verksamhets- och åldersintegrering i lågstadiet. Söderlund menar att det inte räcker med att saker finns tillgängliga utan lärarna måste mer handfast se till att det som finns tillgängligt också utnyttjas.²⁷⁴

Bergqvist konstaterar vidare att skenbart ”öppna” uppgifter ofta används i ett arbete med individualiserande ambitioner men att det visar sig att dessa bäst går att hantera för de elever som känner till vissa grundregler.²⁷⁵ Dessa grundregler kan ses som en ”uppsättning underförstådd kunskap”. Det kan handla om vad som passar sig att säga i olika sammanhang, vilka val som

²⁷² Bergqvist, *Doing schoolwork*, abstract, 121–123.

²⁷³ Ibid., 123, OK

²⁷⁴ Anita Söderlund, *Totalintegrerad skola och fritidsbem som skolmodell. Erfarenheter från 5 års försöksverksamhet vid Karlbergsskolan i Stockholm. En utvärderingsstudie.* (Licentiatavhandling) (Stockholm: Högskolan för Lärarutbildning i Stockholm. Institutionen för Barn- och ungdomsvetenskap), 1993, 75.

²⁷⁵ Bergqvist, ”Likvärdighetens produktionsvillkor”, 50–52.

Bergqvist, *Doing schoolwork*, 23–24.

Termen grundvillkor härrör från begreppet ”ground rule” med ursprung i Ulric Neisser, ”General, academic and artificial intelligence,” i *The nature of intelligence*, red. L. B. Resnick (New York, Lawrence Erlbaum, 1976), 135–144. [Bergqvist, *Doing schoolwork*, 23]

är ”goda val” eller om intentionerna bakom uttalanden eller handlingar. Av detta kan man dra slutsatsen att ”öppna” och fria uppgifter kommer att missgynna de elever som inte känner till grundreglerna.

Pettersson och Åsén drar också slutsatser i den riktningen i sin doktorsavhandling. Deras undersökningar av slöjdämnet pekar på att kriterier för bedömning förändras till att i hög grad bli knutna till sociala och kulturella ”konventioner” och att kriterierna blir relativt osynliga i en undervisning som är mer subjektiv, i den bemärkelsen att den är mer personlig och friare från ett i förväg fastställt innehåll.²⁷⁶ Enligt lärare kan skälet till ökad subjektivitet vara vagt formulerade styrdokument.²⁷⁷ Pettersson och Åsén menar att en alltför generell form och svag koppling till det konkreta skolarbetet resulterar i att lärarna fyller ”mål och riktlinjer” med innehåll och innebörd utifrån sina egna erfarenheter. Tolkningen av läroplanen varierar därför också stort beroende på sammanhang och ibland även beroende av de mycket olika personliga tolkningar som lärare gör.

Utvecklingen mot en subjektivare undervisning gäller både ur ett lärar- och ett elevperspektiv. Petterssons och Åséns undersökning av bildämnet visar att urvalet av innehåll i hög grad blivit en fråga för den enskilde läraren och även för enskilda elever då intressen och önskemål bildar utgångspunkt för det innehållsliga stoffet. Undervisningen blir då mer subjektiv i dubbel bemärkelse. I en sådan undervisning blir elevens kunskap om de grundregler Bergqvist talar om väsentlig.

I de lägre årskurserna där lärare i hög grad än i senare årskurser har ”fritt skapande” som norm för sin bildundervisning får elever, och då i synnerhet pojkar med hög socialgruppstillhörighet, omfattande konkret undervisning och positiva omdömen. Det motsatta gäller för elever med lägre socialgruppstillhörig-

²⁷⁶ Sten Pettersson & Gunnar Åsén, *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet: traditioner föreställningar och undervisningsprocess inom skolämnet teckning/bild i grundskolan* (Stockholm: Institutionen för pedagogik; Högskolan för lärarutbildning, 1989), 122–123.

²⁷⁷ Andersson & Lawenius, 278.

het.²⁷⁸ Att undervisningen delvis såg annorlunda ut i högsta-
diet med generellt mer konkret undervisning sammankopplar
forskarna med den mer specialiserade utbildning i ämnet som
dessa lärare vanligen har och att det bland dem råder en annan
syn på undervisning.²⁷⁹ En friare undervisning, som i bildämnet
representerades av ”fritt skapande”, innebär inte att sorterande
krafter har ett mindre utrymme. Pettersson och Åsén konstaterar
också att den ökade friheten inte ger mer utrymme för elever
från lägre socialgrupper, som i vanliga fall brukar missgynnas i
skolsammanhang, att utvecklas utifrån sina förutsättningar och
intressen.²⁸⁰

Fritjof Sahlström har studerat interaktionen mellan elever
under lektionstid.²⁸¹ Resultaten baseras på videoinspelningar
och ljudupptagningar med hjälp av mikrofoner utplacerade på
ett antal elevers bänkar under 163 lektioner åren 1993–1995.
Inspelningarna är främst gjorda i årskurs 8 och 9 i de flesta
ämnen. Cirka 50 % av de inspelade lektionerna utgjordes av det
Sahlström definierat som bänkarbete då eleverna sitter vid sina
arbetsplatser och själva ansvarar för vad de gör.²⁸² De arbetar
med eget arbete men samarbetar i regel med en annan person
och ibland med ytterligare en person. Sahlström menar att detta
därmed skulle kunna betraktas som en möjlighet för skolan att
anpassa undervisningen till olika individer och att arbetsformen
också används i syfte att göra skolan till ”en skola för alla”.²⁸³
Det Sahlström dock konstaterar när han granskar den här
arbetsformen är att elever utnyttjar möjligheten att välja vem

²⁷⁸ Andra studier har också kunnat visa på kvalitativa skillnader i den under-
visning som ges till svagpresterande och högpresterande elever där lotsning är
betydligt vanligare bland elever i behov av mer stöd. Dahlgren et al., 21–22.
Ulf P Lundgren. *Model Analysis of Pedagogical Processes*. (Forskningsrapporter från
MAP-gruppen) (Lund: Liber läromedel/Gleerup, 1977), 200–204.

²⁷⁹ Pettersson & Åsén, *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*, 254–265,
274–277.

²⁸⁰ *Ibid.*, 274

²⁸¹ Fritjof Sahlström, ”Likvärdighetens produktionsvillkor”, i *Interaktion i peda-
gogiska sammanhang*, red. Sverker Lindblad & Fritjof, Sahlström. (Stockholm:
Liber, 2001), 91–97.

²⁸² *Ibid.*, 106.

²⁸³ *Ibid.*, 108.

de sitter med på ett sådant sätt att det resulterar i en könsuppdelning och att skolorienterade elever hamnar invid varandra. Elever som är mer motiverade att nå bra skolresultat kan hämta stöd i varandras intressen och kunskaper medan de mindre studiemotiverade eleverna ofta leder varandras intressen bort från studieinnehållet. En individualisering i form av eget bänkarbete visar sig därmed förstärka den differentiering som redan finns mellan olika elever.²⁸⁴

Liknande tecken finns för eget arbete vid datorer. Det finns resultat som pekar på att svaga elever även missgynnas av individuellt arbete med datorstödda program.²⁸⁵ Sundells studie från 2002 pekade även på att en högre andel individualisering av det slag som förekom vid millennieskiftet också innebär en högre andel elever med mindre goda studieresultat.²⁸⁶ I en utvärderingsstudie av Helena Hallerström i slutet av 1980-talet drog hon slutsatsen att vissa elevers möjligheter att komma framåt kräver mer aktiva lärarinsatser än vad som erbjuds under arbetsformer med en hög andel eget arbete.²⁸⁷

I Skolverkets utbildningsinspektion 2003 rapporterar inspektörerna att det är vanligt att eleverna sitter var för sig och arbetar i böcker eller annat undervisningsmaterial. I redovisningen av den pedagogiska verksamhetens organisering i den obligatoriska skolan lyfter man fram ett exempel på en arbetsmodell från en skola. Modellen beskrivs som ”individuellt arbete med ett undersökande arbetssätt där eleverna har en viss frihet att planera och genomföra delar av studierna med läraren som handledare”. De pekar på att arbetsmodellen får särskilt negativa konsekvenser för vissa elever.

De svaga elevernas behov av stöd i form av struktur och kontroll saknas i den pedagogiska modellen. Enligt specialpedagogerna visar erfarenheterna

²⁸⁴ Ibid., 109.

²⁸⁵ Pedersen, 20.

²⁸⁶ Sundell, *Är åldersblandade klasser bra för eleverna*, 32–35.

²⁸⁷ Helena Hallerström, *Utvärdering och utvecklingsarbete inom skola, förskola och boendemiljö* (Pedagogiska rapporter, nr 46) (Lund: Lunds Universitet, Pedagogisk institutionen, 1988), 80.

att många elever får svårigheter i skolarbetet som en konsekvens av arbetsformen med stort inslag av eget arbete.²⁸⁸

Utbildningsinspektionens exempel indikerar samband mellan de arbetsformer som blivit alltmer vanliga i Sverige och den ökade andelen elever med mycket svaga resultat.

Samtidigt som det tycks råda en betoning på görande, undervisningens hur och procedur och att målen för undervisningen kommer i skymundan har de innehållsliga prioriteringarna ändrats. Individualisering i den form den får ta sig i skolans praktik under 1990-talet och början av 2000-talet tycks rikta sig mot andra innehållsliga mål. Det finns tecken på en förskjutning från en mer allmänbildande och skolämnesheterad kunskap till något som mer handlar om personlighetsutveckling.²⁸⁹ Denna förskjutning kan möjligen redan avläsas på 1980-talet i det att många lärare i Anderssons & Lawenius studie framförde goda samhällsmedborgare som det väsentliga målet för undervisningen.²⁹⁰ Hofvendahls studier av 35 autentiska utvecklingsamtal från årskurs 5, inspelade 2004, förstärker den här bilden.²⁹¹

I de flesta fall tycks de rapporterade bedömningarna gälla elevens beteendesätt och personlighet framför konkreta kunskaper med anknytning till det specifika ämnet; omdömena hämtar sitt innehåll från ”psykologisk” vokabulär framför ämnets egen vokabulär.²⁹²

Hofvendahl visar att det i första hand är elevernas sätt att bete sig och deras personlighet som är föremål för de bedömningar som ventileras vid elevers utvecklingssamtal. Förändringen i vilka mål som betonas och vilket skolinnehåll som värderas i den pedagogiska vardagen kan även den kopplas till en rörelse bort från objektiva och synliga kriterier mot mera subjektiv sådana.

²⁸⁸ Skolverket. *Utbildningsinspektionen*, 47.

²⁸⁹ Skolverket, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, 52.

²⁹⁰ Andersson & Lawenius, 270.

²⁹¹ Johan Hofvendahl, ”Relata refero: Positiv, pig och bra attityd,” i *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy: E-tidskrift*, Nr 2 (2004), 2.

<http://www.upi.artisan.se/docs/Doc214.pdf>

²⁹² *Ibid.*, 13.

Österlinds påpekande att planering skrivs fram i *Lpo 94* som ett medel för att höja elevernas prestationer kan också kopplas samman med denna trend. De ökade prestationerna förväntas ske genom att den individuella planeringen kan ge eleverna inflytande och då antas det leda fram till sociala färdigheter som engagemang och ansvarstagande som i sin tur antas leda till goda prestationer.²⁹³ I de här läroplanskrivningarna framstår de ämnesspecifika målen som sekundära mål.

Österlind menar att eget arbete på sätt och vis också sanktionerar att elevernas habitus får ge utslag i ett utbildningssammanhang.²⁹⁴

Eget arbete kan i grunden ses som ett individualiseringsprojekt, och som sådant en integrerad del av en övergripande utvecklingstendens.²⁹⁵

Om vi antar att barn tar till sig och lär sig något av arbetsformerna i skolan, kan vi se eget arbete som ett led i en utveckling bort från arbetarklassvärden som solidaritet och gemenskap (tillsammans är vi starka) och som en förstärkning av medelklassvärden som individualism och karriär (satsa på dig själv, tid är pengar).²⁹⁶

Österlinds studie som tidigare nämnts av hur elever förhåller sig till ett individualiserat arbetssätt, som bygger på en modell med planeringsbok, visade tydligt på en koppling mellan elevernas förhållningssätt, strategier och socioekonomiska tillhörighet. Elever från familjer med rikliga ekonomiska och kulturella resurser hade ett frihetligt förhållningssätt och dessa barns förmåga att kunna låta framtida mål dominera över sådant som kan vara mindre trivsamt i nuet är troligen en av förklaringarna till dessa elevers tillsynes obesvärade frihetliga förhållningssätt och möjligheter till positiva erfarenheter av att planera på egen hand.²⁹⁷ Barn från familjer med goda och måtliga resurser återfanns till största delen bland de prestationsinriktade eleverna. För dessa elever innebar egen planering möjligheter till att avancera men också stress. Vissa elever kan vara hjälpta av den minskade offentligheten som det innebär att få arbeta utifrån en

²⁹³ Österlind. *Disciplinering via frihet*, 19.

²⁹⁴ Ibid., 134.

²⁹⁵ Ibid., 135.

²⁹⁶ Ibid.

²⁹⁷ Ibid., 125.

egen agenda och andra inte. För de prestationsinriktade eleverna blir planeringsboken och det individualiserade arbetssättet inte någonting positivt. De kan jaga på sig själva än mer och förstärker därmed sina problem. De tilltalas inte av valfriheten. Den blir en belastning för dem. Österlind befarar dessutom att dessa elever finns i riskzonen för stressrelaterade sjukdomar. Det är en stark koppling mellan elever med ett oreflekterat, motvilligt förhållningssätt i "rättesnöreggruppen" och elever från hem med måttliga och begränsade resurser. Det är slående att det i den "frihetliga gruppen" inte återfinns någon elev med begränsade resurser och att det i "rättesnöreggrupperna" inte finns elever från hem med rikliga resurser.

Förändringar i undervisningsmiljön

Utbredningen av eget arbete tycks gå hand i hand med en ökad frihet för eleverna att välja hur de rör sig i klassrummet.²⁹⁸ Det kan ses som en form av miljöindividualisering om det är en medveten satsning för att elever själva skall få välja var de för tillfället vill arbeta. Men samtidigt är det uppenbart att denna frihet inkräktar på en anpassning av exempelvis den auditiva och visuella miljön för vissa andra elever. Det finns tydliga belägg för att ljudnivåerna i dagens klassrum är höga. Elever och lärare vittnar om röriga och högljudda lektioner.²⁹⁹ Rörligheten i dagens klassrum och mängden privata samtal bidrar till störningar.

Det finns en rad forskning som visar på bullers negativa effekter på hälsa, beteende och prestation i skolmiljö.³⁰⁰ I en studie från 2003 visade det sig att aktivitetsbullernivån i många klassrum

²⁹⁸ Hesslefors Arktoft, 131.

²⁹⁹ Skolverket, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, 40.

³⁰⁰ Pär, Lundquist, *Classroom noise: exposure and subjective response among pupils 2003* (Umeå university medical dissertations, nr 844) (Umeå: Umeå universitet, 2004)

Allan Chris, Nashlea Brogan, and Michelle Baker, "Impact of Classroom Noise on Reading and Vocabulary Skills in Elementary School-Aged Children" Paper presented at the 75th Anniversary Meeting (147th Meeting) of the Acoustical Society of America to be held May 24–28 in New York City.

<http://www.acoustics.org/press/147th/allen.htm>

Sveriges television, Nyheter (Svt.se) "Flickor minns sämre vid skolbuller" (Publicerad 2005-11-28) <http://svt.se/svt/jsp/Crosslink.jsp?d=22620&a=494998>

ligger på en mycket hög nivå med tanke på att det är en miljö för lärande.³⁰¹ Barn och ungdomar utsätts idag för hörselskadande buller i en högre omfattning än tidigare och detta sker även i daghem och i skolor.³⁰² I 2003 års attitydundersökning angav tre av fyra elever att det ibland eller aldrig var lugnt i klassrummet och sex av tio elever uttryckte att de ibland eller aldrig hade arbetsro.³⁰³ I en undersökning av skolans arbetsmiljö 2002, bland nästan alla rektorsområden i Sverige, hade hälften av dessa påtalat arbetsmiljöproblem i anknytning till buller och akustik vid skyddsrand eller liknande.³⁰⁴ Den rådande undervisningsmiljön tycks medföra att de elever som behöver vilsamma synintryck och eller tystnad för att kunna koncentrera sig får svårt att få sina individuella behov tillfredställda.

Förändringar i inflytande och engagemang

Under 1990-talet ökade andelen åldersblandade klasser radikalt i Sverige.³⁰⁵ För de lägre årskurserna var ökningen mer än

³⁰¹ Aktivitetsbullernivån i många klassrum ligger i intervallet 50–70 dB(A) I Arbetsmiljöverkets föreskrifter om buller nämner man 40 dB(A) som vägledande värde för den typ av miljö som ett klassrum utgör. I föreskrifterna finns inga speciella gränsvärden för störande ljud i klassrum. Däremot finns i kommentarerna till 1 § vägledande värden för olika arbetsförhållanden. För speciellt känsliga elever rekommenderar socialstyrelsen att ljudnivån inte skall överskrida 25 dB(A). Socialstyrelsen rekommenderar att bullernivån för ljud med hörbara tonkomponenter inte skall överskrida 25 dB (A) i lokaler för undervisning. Arbetsmiljöverkets författningssamling [AFS 2005:16] "Buller"

http://www.av.se/dokument/afs/afs2005_16.pdf

Arbetslivsinstitutet "Pressmeddelande från Arbetslivsinstitutet. 2003-05-14"

<http://www.arbetslivsinstitutet.se/press/detaljerad.asp?relID=281>

Socialstyrelsens författningssamling (SOSFS 2005:6) "Socialstyrelsens allmänna råd om buller inomhus".

http://www.sos.se/sosfs/2005_6/2005_6.htm

³⁰² Socialstyrelsen. *Miljöhälsorapport 2005*, 7.

<http://ki.se/content/1/c4/57/77/MHR2005sv.pdf>

Socialstyrelsen. *Folkhälsorapport 2005*, Stockholm: Socialstyrelsen, 2005, 368.

<http://www.socialstyrelsen.se/NR/rdonlyres/7456A448-9F02-43F3-B776-D9CABC727A9/3512/20051113.pdf>

³⁰³ Skolverket. *Yngre elevers attityder till skolan* (Stockholm: Skolverket, 2004), 22.

³⁰⁴ Arbetsmiljöverket, *Skolans arbetsmiljö – resultat av en enkätundersökning våren 2002* (Stockholm: Arbetsmiljöverket 2002), 8.

³⁰⁵ Vinterek, 2001, 35.

hundraprocentig. Vid decenniets slut undervisades en tredjedel av alla elever i årskurserna 1–3 och en fjärdedel av eleverna i årskurs 4 och 5 i åldersblandade grupper. Ett av huvudargumenten för övergången från åldersindelad till åldersblandade klasser var att det skulle vara lättare att individualisera i en åldersblandad grupp och att individualisering gynnar barnens lärande. Åren 1996–1998 genomfördes en studie av 1 111 elever i årskurs 2 varav 372 elever specialstuderades.³⁰⁶ Barnen kom från 63 klasser i 31 olika grundskolor i Stockholm. 17 av klasserna var åldersblandade. Studien baserades på tester med barnen, observationer, enkäter till föräldrar och intervjuer med lärare. Syftet med studien var bland annat att undersöka om åldersblandade klasser underlättar införandet av ett mer individualiserat arbetsätt. Enligt studien skilde sig inte synen på individualisering i undervisningen mellan lärare från olika klasstyper, och en individualiserad undervisning förekom lika ofta i åldershomogena som i åldersblandade klasser. Men i de klasser där läraren förespråkade ett individualiserat arbetssätt ägnade man sig mer åt självständigt arbete.³⁰⁷ I resonemang om ett individualiserat arbetsätt framkom att de lärare som förespråkade ett sådant arbetsätt framför allt ansåg att kunskap inte går att mäta och att undervisning i helklass försvårar för många barn att förstå. De föredrog att undervisa i mindre grupper eller enskilt och de ansåg det viktigt att elever får arbeta i sin egen takt.³⁰⁸ Självständigt arbete som en del av den individualiserade undervisningen förekom i genomsnitt lite mer än halva undervisningstiden. Studien visar dock på ett samband mellan hög andel självständigt arbete och en lägre grad av engagemang i skolarbetet och att elever hade sämre sociala färdigheter där självständigt arbete var mer frekvent.³⁰⁹ Effekterna av den här formen av individualisering visade sig med andra ord inte infria lärarnas förväntningar.

Sambandet mellan självständigt arbete och ett lägre engagemang i skolarbetet stöds även av en studie av elevers och lärares var-

³⁰⁶ Edlund & Sundell, *Åldersintegrerat eller åldersindelad*, 15-

³⁰⁷ Ibid., 21, 31–32.

³⁰⁸ Ibid., 21.

³⁰⁹ Ibid., 32

dag vid Riksgymnasiet för döva i slutet av 1990-talet. Sangeeta Bagga-Gupta specialstuderade interaktionella mönster under lektioner och fann att den typ av lektioner som till sin yttre form tycks mest individualiserade, både med avseende på eget individuellt arbete och i interaktion mellan lärare och enskild elev, visar sig vara de lektioner som minst engagerar eleverna.³¹⁰

Att eleverna ges möjlighet att arbeta självständigt kan betraktas som en form av elevinflytande och framhålls många gånger som ett av huvudargumenten för de individualiserande arbetsformer som resulterar i en stor del ”egenarbete”. Hand i hand med en individualisering förs krav fram på en demokratisering av skolan med mer inflytande för eleverna och den enskilde. Jag har tidigare i den här framställningen visat på att individualisering kan uppfattas och utformas på många olika sätt. Eva Forsberg har i sin avhandling *Elevinflytandets många ansikten* velat synliggöra att elevinflytande som begrepp också är mångfasetterat och att det kan tolkas på en rad olika sätt. Beroende på tolkningen görs också olika bedömningar om eleverna har inflytande och i vilken grad de kan påverka. Forsberg konstaterar dock att eleverna alltid har inflytande. Resultaten är baserade på åtta studier av olika aspekter av elevinflytande genomförda under 1990-talet.³¹¹ Lärare och elever i grundskolan samt olika dokument utgjorde informationskällor och enkät-, intervju- och observationstekniker användes för datainsamling.

Under undersökningen väcktes frågor om det eventuellt föreligger en målkonflikt mellan elevinflytande och skolans ämneskunskapsuppdrag.³¹² Flera av de lärare hon kom i kontakt med gav uttryck för en sådan uppfattning. De menade att deras uppdrag innefattar att ge eleverna möjligheter att utveckla olika kvalitéer och att de för att säkerställa detta mål ofta känner sig tvingade

³¹⁰ ”Sangeeta Bagga-Gupta, Tid, rum och visuell tvåspråkighet”, i *Interaktion i pedagogiska sammanhang*, red. Sverker Lindblad & Fritjof, Sahlström (Stockholm: Liber 2001), 125–142, 139.

³¹¹ Eva Forsberg, *Elevinflytandets många ansikten* (Doktorsavhandling) (Uppsala Studies in Education 93) (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2000), 42–43.

³¹² Dvs. ”[...]om det fanns en inbyggd problematik som var relaterad till den formella styrningen av elevinflytande”, *Ibid.*, 104

att styra eleverna. Detta i sin tur kunde innebära att elevernas inflytande begränsades.³¹³

Ser man inflytande utifrån ett rent konfliktperspektiv ställs elevers och skolans intressen mot varandra och elevernas möjligheter till påverkan framstår som ringa. I en syn på elevinflytande där inflytande definieras i termer av att eleverna skall kunna fatta beslut och göra val i överensstämmelse med sina personliga önskemål kan utrymmet för medbestämmande bli ytterst begränsat i en skola som har tydligt uttalade mål.

Forsberg pekar också på att det verkar lätt att ställa elevinflytande mot samhällets/skolans intressen där dessa personifieras i läraren. Det ger upphov till en känsla av att det råder ett slags självklarhet i ett sådant förhållande. Det Forsberg tyckte sig upptäcka var att det inte alls alltid förhöll sig så. I de klasser hon undersökt kom människors gemensamma intressen ofta till uttryck oberoende av om man var elev eller lärare och därmed också en frånvaro av uttalade elevsträvanden. Dessa framträder inte lika tydligt när de inte kontrasteras mot någonting annat – motsatta intressen.³¹⁴ Forsberg menar att om makt i skolan inte bara förstås som något som kan komma till uttryck i mot-sättningar utan också i samspel framstår inte eleverna längre som enbart passiva offer för omständigheterna. I hennes undersökningar visade sig eleverna ofta vara aktiva i skapandet och upprätthållandet av de omständigheter som rådde. Detta inflytande kan dock ha positiva eller negativa förtecken. Den påverkan eleverna deltar i kan gynna eller missgynna dem.

Det finns ett behov av att problematisera innebörden av elevinflytande men även motiven för elevinflytande. Forsberg gör det genom att granska direktiv och betänkanden i anslutning till det uppdrag som regeringen gav Skolkommittén 1995. Utredningen gällde en belysning av skolans inre arbete med fokus på elevinflytande. Forsberg problematiserar innebörden av elevinflytande bland annat med utgångspunkt i motivet att det skulle vara en

³¹³ Ibid.

³¹⁴ Forsberg, 105.

mänsklig rättighet och hur detta knutits till FN:s barnkonvention. Hon pekar på att huvudbudskapet i konventionen handlar om att det är barns bästa som skall prioriteras. Med stöd av Hammarberg visar hon att detta inte är oproblematiskt eftersom ett barns intresse kan stå i motsättning till andra intressen.³¹⁵ Det kan exempelvis vara i konflikt med andra barns intressen, vuxnas uppfattningar av vad som är barns bästa och till samhälleliga intressen. Med den diskussionen som utgångspunkt kan man även resonera kring elevinflytande i termer av intressemotsättningar. Detta får då även implikationer för hur man skall se på de former för elevinflytande som förs fram som eftersträvansvärda i termer av individualisering och de yttringar i skolpraktiken som karaktäriseras av ett sådant inflytande. Forsberg menar att de förgivettaganden som görs av elevinflytande som någonting odelat gott måste ifrågasättas och problematiseras.³¹⁶

Effekter av individualisering – sammanfattning och summerande analys

De tidiga individualiseringsprojekten som genomfördes under 1960-, 70- och 80-talet, med indelningar av eleverna i olika grupper för att bättre kunna möta deras olika behov, visade att en differentiering av eleverna och organisatoriska förändringar som nivågrupperingar inte direkt inverkar på elevernas kunskapsutveckling. Den ökade individualiseringen med hjälp av ny teknik i form av IKT har inte heller visat sig kunna infria hopp om att eleverna med dess hjälp skulle lära sig mer. Undervisningens innehåll och utformning tycks vara det viktigaste för att också påverka elevernas kunskapsutveckling i positiv riktning.

Den forskning som finns att tillgå som på ett eller annat sätt berör individualisering i ett skolsammanhang pekar vanligtvis

³¹⁵ Thomas Hammarberg, generalsekreterare för Olof Palmes Internationella Centrum och tidigare ambassadör vid UD:s enhet för folkrätt, mänskliga rättigheter och traktaträtt. Han deltog i utarbetandet av konventionen om barnets rättigheter och var medlem av den FN-kommitté som övervakade konventionens efterlevnad 1991–97. Han var statsministerns personlige representant under arbetet inför FN:s generalförsamlings specialsession om barn i maj 2002.

³¹⁶ Forsberg, 122.

på en negativ relation till elevers kunskapsutveckling i olika skolämnen. Det finns färre resultat att tillgå om hur sambanden ser ut mellan sådana förmågor och förhållningssätt som inte är direkt ämnesanknutna utan mer förbundna med person och beteende och därmed är det svårt att dra några slutsatser kring detta.

Många forskare ser samband mellan en hög grad av individualisering genom eget arbete och sämre studieresultat. Detta kan analyseras i förhållande till att det redan på 1960-talet var vanligt med egenarbete. I en närmare belysning går det att notera markanta förändringar som kan ge mer specifik kunskap och en djupare förståelse för vilka faktorer som verkar i en negativ riktning när det gäller elevers kunskapsutveckling. I en sådan granskning är det väsentligt att först och främst notera vilka former av individualisering det är fråga om och att olika typer av individualiseringsinsatser får olika betydelse för olika elever, vilket beläggs i en rad forskningsresultat. Det betyder därmed att det inte finns några enkla svar på vad som är den bästa individualiseringsformen eller den bästa arbetsformen.

De skillnader som kan noteras i fråga om den individualisering som kommit till uttryck i skolans praktik under grundskolans tid är i första hand den ökade graden av individuellt arbete och den markanta ökningen av ansvarsindividualisering som skett. Idag är det betydligt vanligare att elever arbetar med eget arbete i olika takt och att eleverna i högre utsträckning också styr val av innehåll. Men när det gäller förekomsten av övriga former av individualisering så är skillnaderna inte så stora mellan 1960-talet och idag. Det absolut vanligaste var och är någon form av hastighetsindividualisering kombinerad med nivå- och omfångsindividualisering. En genomtänkt och styrd miljöindividualisering eller någon utbredd materialindividualisering har inte lämnat några väsentliga spår i den forskning eller i andra dokument som finns att tillgå för att skapa sig en bild av skolans undervisningspraktik de senaste decennierna. När det gäller förekomsten av en metodindividualisering framträder en motsägelsefull bild. Trots en retorik som tar fasta på att elever lär på olika sätt och är betjänta av olika undervisningsstrategier har skolans metod-

arsenal snarare krympt än vidgats. Eget arbete med text och siffror, utan djupare samtal kring ett ämnesinnehåll syns ha blivit den allt vanligare undervisningsformen.

För att svara mot kraven på att undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov har det satsats brett på arbetsformer som bygger på egen planering, arbete i olika takt och elevforskning med en prioritering av hastighetsindividualisering. Därigenom har en viss typ av förutsättningar också kommit i förgrunden; och det är tempot på den enskilde elevens möjlighet att fortskrida i sin kunskapsutveckling.³¹⁷ I korthet benämns vanligen denna förutsättning ”egen takt”. Huruvida denna takt är någonting av naturen givet kopplad till mognad, medfödda anlag, intressestyrd och relaterad till socioekonomiska påverkansfaktorer etc. problematiseras mer sällan. Att just tidsaspekten fortsatt att dominera i arbetet med individuell anpassning har troligen flera orsaker där en kan vara att den aspekten passar väl in i en diskurs som menar att alla människor har möjlighet att utveckla all sorts kunskap om de ges de rätta förutsättningarna. Analogt med detta svarar också föreställningen att alla elever kan nå de fastställda målen. Om lärarna anser sig ha begränsade resurser i form av lärartid, speciella metoder eller andra hjälpmedel att erbjuda elever till stöd för att nå målen, är det en fördel om man kan tänka sig en modell där alla elever kan nå samma mål med hjälp av samma typ av resurser om de får tillgång till dessa under kortare eller längre tid. Frågor om vad som kan utgöra elevers behov i ett längre eller kortare perspektiv eller i förhållande till andras behov lämnas också de utan närmare beaktan. Denna avsaknad av kritiska resonemang kring på vilket sätt ett arbete i olika takt kan svara mot elevernas förutsättningar och behov kan möjligen förklara den till synes starka tilltron till hastighetsindividualisering.

När hastighetsindividualisering prioriteras minskar utrymmet för andra individualiseringsformer samtidigt och transformeringen från läroplanens intentioner till praktisk pedagogik tycks bli låst i vissa arbetsformer. Den här låsningen kan även beläggas

³¹⁷ Skolverket. *Lpo 94*, 6.

av den förskjutning från mål till procedur som en rad forskare noterat. Skolans mål ser idag ut att vara skymda av att lärare och elever är upptagna med vad som skall göras och hur detta görs. De mål som finns i läroplanen och i kursplanerna tycks inte närvara i undervisningen på något levande sätt. Målet för undervisningen tenderar att i praktiken bli att någonting utförts. Med avsaknad av mål som framträder tydligt för elever och lärare på ett sätt som också möjliggör gemensamma tolkningar riskerar elevers och lärares ansträngningar att gå i olika riktning eller att bli ett planlöst görande.

Om man kopplar samman dessa iakttagelser med de antaganden som görs av Skolverket i samband med den nationella utvärderingen 2003 (där man menade att det försämrade kunskapsläget kan vara en följd av hur man i skolan tolkat formuleringarna i *Lpo 94* om att eleven skall ta ett personligt ansvar för sina studier och ha rätt till elevinflytande i skolan) kan vi finna ytterligare en möjlig förklaring till den typ av undervisning som blivit allt mer vanlig och de negativa effekter som finns kopplade till den. Skolverket antar att lärarna i sina ambitioner att leva upp till skrivningarna om ansvar och elevinflytande utformar en undervisningssituation där de lämnar eleven att på egen hand möta ett undervisningsinnehåll.³¹⁸ Detta i sin tur ger inte möjlighet till interaktion mellan människors olika sätt att förstå. En rad forskningsresultat visar på interaktionens betydelse för en gynnsam kunskapsutveckling. En undervisning som kännetecknats av ”eget arbete i egen takt” kan ses som ett försök att svara både mot läroplanens föreskrivningar om att anpassa undervisningen till elevernas förutsättningar och behov och om att ge eleverna inflytande och ansvar.

De individualiseringsformer som tillämpas idag innebär en omfattande del självständigt enskilt arbete. Eleverna förutsätts ta en hög grad av individuellt ansvar och kan därmed också sägas få ökat inflytande över sitt lärande. Exempelvis förväntas elever att på egen hand finna texter som passar det studerade ämnet, den egna kunskapsnivån och sin egen utvecklingspotential samt att

³¹⁸ Skolverket, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, 120.

arbetsform utifrån en för dem optimal takt. Lärare bedömer dock att många elever inte utnyttjar sin kapacitet och det har visat sig att en hög andel självständigt arbete tenderar att ge en lägre grad av engagemang i skolarbetet. I en undervisning där eleverna arbetar var för sig och med olika innehåll vid olika tidpunkter blir lärarens insatser ofta någon form av individuell handledning. I praktiken innebär det att de flesta elever kommer i mindre kontakt med lärares direkta undervisning, vilket exempelvis inom matematikämnet resulterar i färre samtal med ett konkret matematiskt språk. Att tala matematik och att behärska ett matematiskt språk bedöms som viktigt för en positiv utveckling av matematisk förståelse.

Då den individualiserade arbetsformen också tycks ha medfört en förändrad undervisningsmiljö i form av mer rörlighet och mer avbrytande i kombination med höga ljudnivåer skapar det problem för lärare och elever att föra kvalitativa samtal och problem för vissa grupper av elever att koncentrera sig. Lärandet sker ofta procedurmässigt inom ramen för den beskrivna arbetsformen trots att grundtankarna varit att möta individens behov och förutsättningar. Detta begränsar elevers möjligheter att nå djupare förståelse och att nå en optimal kunskapsutveckling.

Lärares förmåga att skapa en reflekterande miljö och att synliggöra målen för eleverna är av stor betydelse för att skapa goda förutsättningar för lärande. Det visar sig även att det är viktigt att lärare har kunskap om olika typer av uppgifter och hur dessa påverkar lärandet samt om olika typer av frågor och vilken kunskap som nås beroende på vilka problem som formuleras. Forskningsresultat visar på att en hög återkoppling från lärare kan resultera i högre elevprestationer och kan vara ett sätt att bryta det procedurmässiga lärandet. Men sådana insatser ökar lärarens arbetsbörda och kan vara svåra att genomföra under de resursmässiga förhållanden som ofta råder i den offentliga skolan.

Ansvarsindividualisering med en hög grad av elevinflytande visar sig vara en komplex fråga då inflytandet också kan stå i motsättning till andra elevers inflytande men även i motsättning till skolans krav i form av uttalade mål. Lärarna som företrädare för

skolans och samhällets intressen kan under sådana förhållanden hamna i opposition till eleverna. Men det mer vanliga tycks vara att elevers och skolans/samhällets intressen sammanfaller. Under sådana förhållanden riskerar elevinflytandet att bli osynligt. På samma sätt kan man föreställa sig att elevers individuella val eller lärares individuellt riktade insatser kan riskera att inte bli synliga om de sammanfaller med andra elevers val eller insatser som svarar mot många elevers lika behov.

Valet av arbetsform och den typ av individualisering som realiseras inom dess ram svarar mot olika perspektiv på hur man kan förhålla sig till en individualiserad undervisning. Ett sådant förhållningssätt kännetecknas av en betoning av elevers *individuella val*. Valen kan avse innehåll såväl som metoder. Detta förhållningssätt kan sägas ha en motpol där betoningen ligger på *individuell anpassning* ”genom att läraren söker metoder, material och innehåll som anpassas till kunskap om den enskilde eleven”.³¹⁹ När elevernas egna val bildar utgångspunkt för undervisningen åtföljts detta också av ett stort ansvar för eleven medan ansvaret i första hand åvilar lärare, utifrån det andra perspektivet. Där är det i första hand läraren som skall bereda väg för eleven att kunna nå skolans mål genom en aktiv insats. En individualisering där elevers *individuella val* får utgöra bas för undervisningen förutsätter att eleven själv vet vad som gagnar henne eller honom både vad gäller kunskapsinnehåll och metoder. Inget av perspektiven kan sägas vara mer elevcentrerat med avseende på utgångspunkt då de båda vill möta den enskilde elevens förutsättningar och behov. I praktiken torde heller inget perspektiv finnas i någon ren form. I valperspektivet sker en individualisering av ansvaret för elevernas kunskapsutveckling. Ansvaret läggs i högre utsträckning över på den enskilde eleven. Att det är det här individualiseringsperspektivet som idag har företräde i skolan är mycket tydligt och denna perspektivförskjutning är markant från grundskolans införande till idag.

Det finns ytterligare perspektivförskjutningar och de är nära sammanbundna med varandra. Med en praktik som innebär en

³¹⁹ Vinterek, 2001, 178.

hel del arbete i olika takt och i delar också med olika innehåll har även en förskjutning skett från gruppen till individen. Utan att kunna uttala sig om det varit direkt önskvärt kan man konstatera att det också måste bli en följd av de arbetsformer och den typ av individualisering som realiserats. Detta har i sin tur inneburit att mer och mer av skolans innehåll försvunnit från det offentliga rummet till en mer privat sfär med konsekvenser för möjligheter till insyn, kollektiv debatt och kollektivt agerande. I ett klassrum där arbetet mestadels sker som eget arbete i olika takt, där läraren ofta interagerar med en elev åt gången blir många maktrelationer mindre synliga. Hur läraren hanterar frågor om exempelvis kön och etnicitet försvinner också till stor del från en öppen arena.

I linje med rörelsen från det offentliga till det privata har det också skett en rörelse bort från objektiva kriterier för vad som skall vara skolans innehåll. Med mer allmänt hållna skrivningar i kursplaner både vad gäller innehåll och metoder för att nå fastställda mål öppnas också målen och vägarna dit för personliga tolkningar. I en mening ökar det möjligheter till inflytande men i en annan mening kan bristen på fastställda kriterier för urval och en minskad offentlighet få negativa konsekvenser utifrån ett demokratiperspektiv.

Individualisering i den form den tar sig under 2000-talets början tycks gå emot andra mål i skolan än vad som var gällande vid grundskolans införande i början av 1960-talet. Urvalskriterierna för både innehållet och bedömning har rört sig i riktning bort från objektiva värden mot mer subjektiva, bland annat genom mindre uppmärksamhet på ämneskunskaper och större fokus på elevernas person och personlighetsutveckling. I en skola som rör sig bort från det offentliga och mot mer subjektiva kriterier för vad som skall vara dess innehåll visar det sig att elever med ett lägre ekonomiskt och kulturellt kapital riskerar att missgynnas. De har troligen inte de nödvändiga kunskaperna för att göra fördelaktiga val och de rätta verktygen att hävda sig i en skola med friare arbetsformer, som alltmer bygger på värden och strategier som inte är bekanta för den gruppen barn och ungdomar.

Genom en analys av resultat från forskning som berör individualisering i ett skolsammanhang från grundskolans införande till idag kan följande förändringstendenser sammanfattningsvis utläsas. Det har skett en förskjutning av fokus från elever som grupp och som samhällsmedlemmar till individer. Undervisningen sker idag i högre grad på en privat arena framför en offentlig, samtidigt som det finns indikationer på att undervisningens innehåll tycks gå i motsatt riktning. En sammanvägd effekt av de beskrivna förändringarna av undervisningens kontext och utformning tycks accentuera de resurssvaga elevernas utsatthet.

Kunskap om individualisering – diskussion och förslag till fortsatt forskning

Individualisering i grundskolan finns tydligt framskrivnen i läroplanerna. Termen som sådan används också i de första läroplanerna. I *Lpo 94* finns inte formuleringen med, men väl skrivningar som täcker dess betydelse av att någonting skall inrättas, ackommoderas eller modifieras på olika sätt för att passa den enskilde. Individualisering skrivs fram i termer av en anpassning till elevernas läggning, mognad, förmågor, förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov. Skrivningarna varierar något mellan de olika läroplanerna men en tydlig skillnad är att konkreta tankar på hur detta skall realiseras också presenteras i de första läroplanerna med åtföljande kursplaner, men inte i de senare. I *Lpo 94* lyfts även individen fram starkare, med betoning på ansvar för eget lärande och egen utveckling.

Individualisering kan vara av olika slag och det som inrättas, anpassas eller ändras för att passa den enskilde eleven kan gälla så skiftande saker som innehåll, omfång, nivå, material, arbetstempo, metod eller hur elevernas arbete skall värderas. Individualisering kan även röra val och anpassning av studiemiljö och frågor om vilket eller vilken grad av ansvar som skall åvila den enskilde eleven. En individualiserad undervisning kan avse en eller flera av dessa aspekter och i olika omfattning. Vad som betonas är nära sammanbundet med individualiseringens syfte, som exempelvis kan fokusera undervisningsämnena i skolan eller elevernas personlighetsutveckling. I de tidiga läroplanerna är det främst en anpassning av tid, nivå och omfång som kommer till uttryck i de metodiska anvisningarna. Inom ramen för den metodik som behandlas i *Lgr 80* framträder en innehållslig individualisering starkare.

Motiven för vad som eftersträvas utgår ofta från formuleringar om elevernas behov men dessa problematiseras vanligtvis inte. Frågor om hur olika sorters behov och hur olika elevers behov

skall prioriteras i förhållande till samhällsliga sådana och eleverna sinsemellan eller hur man skall förhålla sig till omedelbara och mer framtidsrelaterade behov lämnas oftast obesvarade.

I den pedagogiska praktiken har individualiseringssträvanden tagit olika uttryck med en stark tilltro till självinstruerande läromedel under 1960- och 1970-tal för att med hjälp av dem kunna anpassa omfång, nivå, men kanske främst arbetstempo till vad som ansågs vara elevernas förmåga. 1980-talet kännetecknades av olika försök med projektarbeten och temastudier för att tillmötesgå behoven av innehållslig anpassning utifrån elevers olika förkunskaper och intresseriktningar. Undervisningen under 1990-talet och framåt har karaktäriserats av en stor andel individuellt arbete och minskad tid för gemensamma genomgångar. I en allt högre utsträckning tycks elever nu kunna välja vad de vill studera och när de vill göra detta. Framförallt framträder kraven på att elever själva tar ansvar för sitt lärande och även för det konkreta genomförandet av studierna. Det ser även ut som om ”det egna arbetets metodik” inneburit en likriktning av skolans arbetsformer med en minskad metodrepertoar. Hastighetsindividualisering tycks fortfarande vara det vanligaste sättet att försöka anpassa undervisningen till den enskilde eleven.

Hur skall vi förstå att det som uttrycks som ambitioner att möta varje enskild elev där han/hon befinner sig, för att lära så mycket som möjligt, i praktiken kommit att resultera i en omfattande verksamhet av individuellt arbete? Skolverket antar att lärarna i sina ambitioner att leva upp till skrivningarna om ansvar och elevinflytande utformar en undervisningssituation där de lämnar eleven att på egen hand möta ett undervisningsinnehåll.³²⁰

Kajsa Falkner visar på att det inte alltid är de pedagogiska övervägandena som styr när undervisningsverksamheten skall realiseras.³²¹ Lärare får svårt att ta ansvar för det konkreta genomförandet då en stor osäkerhet råder.

³²⁰ Skolverket, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, 120.

³²¹ Kajsa Falkner. *Lärare och skolans omstrukturering*. (Doktorsavhandling. Acta Universitatis Upsaliensis. Studies in Education, nr 71) (Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 1987), 107–108.

En bild framträder av lärare som, åtminstone till en del, berövas sin kapacitet att ta initiativ inom ramen för den skolverksamhet som man på central nivå beslutat om.³²²

Falkner lyfter bland annat fram den individuella lönesättningen som ett slags hämmande faktor och olika allianser mellan lärarna och andra skolaktörer. Sådana allianser tycks ha fått ändrad betydelse och skapat mer osäkerhet. Relationerna mellan elever och lärare är inte längre givna och lärarens auktoritet är ofta ifrågasatt. Ett närmande mellan lärare och föräldrar kan öppna för dialog och samarbete men också ifrågasättande och försvar. Skolledarnas ansvar för ekonomin ställer parterna på olika sidor. I konflikter kan skolledaren vara rädd att förlora elever till ett annat rektorsområde och därmed gå miste om skolpengen för dessa elever. Relationen mellan lärare kan även den påverkas av ekonomiska frågor. Vid individuell lönesättning kan det vara svårt att dra gränser mellan sina egna behov och kollegors behov och konkurrensen i sig kan ställa kollegor på olika sidor i en lojalitetskonflikt. Det kan vara viktigt vem man är lojal med för vilket handlingsutrymme man får och för den egna situationen i stort.³²³ Överväganden i allianserna kan påverka de pedagogiska ställningstagandena som kommer i skymundan.

Framväxten av ”det egna arbetets metodik” kan möjligen även tolkas som ett svar på de mer diffusa krav lärare ställs inför i en rådande utbildnings- och undervisningsretorik. Lärarna känner press på sig att individualisera och tvingar fram handling i någon riktning även om det inte alltid ges realistiska möjligheter att möta de krav som formuleras. Kraven på att möta varje elev där den står har exempelvis accentuerats i en tid då de ekonomiska förutsättningarna försämrats med större klasser och fler elever med särskilda behov i varje undervisningsgrupp.³²⁴ Men lärare

³²² Ibid., 108.

³²³ Ibid.

³²⁴ Maj Asplund Carlsson, Ingrid Pramling Samuelsson & Gunni Kärrby, *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola: en kunskapsöversikt* (Stockholm: Skolverket, 2001), 62.

Skolverket, *Nationella utvärderingen 2003*, 11–13.

Skolverket, *Elever i behov av särskilt stöd: en temabild* (Stockholm: Skolverket, 1998), 27.

ger även uttryck för att de vill individualisera utan att det upplevs som ett tvång.³²⁵

De förändringar som noterats kring individualisering i den här studien har gått i riktningen mot mera valfrihet och kan sättas i samband med den omstrukturering av hela skolsystemet som pågått i Sverige de senaste decennierna. Dessa förändringar kan analyseras inom ramen för olika paradigmer, antaganden om och syn på verkligheten.³²⁶ Under 1900-talet kan tre olika orienteringar urskiljas som innefattar samhället och undervisningen. Det rör sig om marknadsorientering, välfärds- och behovsorientering och strukturalistisk orientering.³²⁷ Det paradigm som under en viss tid har företrädare kommer också att definiera problemen och vägarna till lösning. Ett förhärskande paradigms syn på verkligheten ifrågasätts oftast inte. Inom de olika paradigmerna återfinns olika svar på frågor om samhället, staten, utbildningen och individen. Styrkeförhållandet mellan olika paradigmer varierar under olika perioder.

De tre nämnda paradigmerna finns analyserade i förhållande till utbildningspolicy men går också att relatera till den pedagogiska praktiken. En sådan analys kan tydliggöra de olika motsättningar som kan upplevas inom en undervisningspraktik och möjligen också förklara att många av de positiva förväntningar som funnits kring olika individualiseringssträvanden inte infriats, därför att det inte råder konsensus kring vad som skall ha prioritet. Idéerna om valfrihet och tron på det ”individuellt goda” har sin grund inom det marknadsorienterade paradigmerna.³²⁸ Inom detta paradigm ses det som är gott för kollektivet som ett resultat av att alla individer ges förutsättningar att handla optimalt utifrån ett individuellt perspektiv. Förenklat skulle man kunna

³²⁵ Eva Jacobsson, ”Även erfarna lärare talar förbi eleverna”.

Eva Jacobsson, ”Individuellt arbete skapar medelmåttiga elever. (2005).

³²⁶ Thomas, S. Kuhn, *The structure of scientific revolutions*. (Chicago: Univ. of Chicago Press, 1970).

³²⁷ Holger Daun, *Omstrukturering av skolsystemen: decentralisering, valfrihet och privatisering: en internationell översikt* (Stockholm: Skolverket, 1993), 41.

³²⁸ *Ibid.*, 44-45.

säga att det som är gott för individen också ses som en garant för det "kollektivt goda" och att det kollektiva därmed får sekundär betydelse. Den här orienteringen framträder tydligt inom 1990-talets grundskola, men där finns även inslag av det välfärdsorienterade paradigmet.

Det finns många frågor att ställa om hur man skall förklara uppslutning bakom valfrihet och tron på individen som i sin tur kunnat bära upp det marknadsorienterade paradigmet. Vissa internationella jämförelser kan göras. Som exempel har det visat sig att idéerna kring omstrukturering av det amerikanska skolsystemet hade starkt stöd från radikalt olika håll.³²⁹ Religiösa, politiska och pedagogiska intressen kunde enas om att denna förändring var nödvändig i en kritik som egentligen hade helt olika grund. Vissa religiösa grupper ansåg att den offentliga skolan inte förmådde att fostra barnen, grupper med affärsintressen ansåg att eleverna behövde bli driftigare etc. Kritiken och även argumenteringen känns igen i den svenska debatten. Om vi går ned till en mer praktisk nivå och undersöker stödet för den svenska skolans individualiseringsåtgärder kan vi finna ett liknande scenario. Motivet för individualisering har blivit ett, men motiven skiftar. De olika syftena kan till och med stå i motsättning till varandra. I skrivningar som endast talar om vissa mål kan det se ut som det även råder en enighet kring syftet med målen och att det därmed också är oproblemiskt vilka vägar som väljs för att nå målen.

De styrdokument som ligger till grund för skolans undervisnings- och fostransuppdrag är politiska dokument och som sådana också grundade på olika ideologiska ställningstaganden. Pedagogiska frågor blir därmed lätt frågor av ideologisk och politisk art. I legitimeringen av en individualiserad undervisning kan man finna såväl pedagogiska som ideologiska argument. Men dessa är inte alltid lätta att skilja åt. De pedagogiska argumenten är ofta starkt ideologiskt färgade. För att ändå skilja ut de pedagogiska argumenten från de mer ideologiska kan man utgå från att ett pedagogiskt argument handlar om hur man med hjälp av viss undervisning och fostran menar att man kan nå

³²⁹ Ibid., 37.

bestämda mål och att de ideologiska handlar om varför man väljer vissa mål framför andra.³³⁰ Möjligheten att föra resonemang om olika typer av argument förutsätter dock att både målen och vägarna dit också tydligt skrivs ut.

Den allmänna retoriken om de samhälleliga behov som skolan har att ta hänsyn till är politiska till sin natur. Sedan kan man hämta stöd för en eller andra riktningar i pedagogiska teorier som kan förankras på ett mer eller mindre framgångsrikt sätt. En och samma pedagogiska teori kan dessutom tolkas och användas för att stödja vitt skilda pedagogiska praktiker. Det kan därför vara önskvärt att man alltid reder ut vad som avses med individualisering och hur man tänker sig att en individualisering skall genomföras i praktiken samt att man också alltid talar om vilka motiv som man har och vilka förväntade effekter man tror sig uppnå med den typ av individualisering som förordas.

I den pedagogiska retoriken är bilden av ett samhälle som kräver ständig förändring återkommande, liksom bilden av att detta samhälle i sin tur behöver människor med förmåga till självstyrt lärande. Uttryck som "samhället kräver" eller att "samhällsförändringarna kräver" återfinns i många olika typer av texter och många texter relaterade till utbildning och lärande.³³¹ Det

³³⁰ Här kunde det också ha stått vissa medel framför andra. Men i dessa fall är också medlet i regel ett mål i sig. Exempelvis kan vissa samarbetsformer förordas för att dessa anses kunna fostra eleverna till ett kollektivt tänkande som kan ses som ett ideologiskt färgat mål.

³³¹ Ingemar Ingemarsson & Ingela Björck, *Ny ingenjörsutbildning* (Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för systemteknik, 1999), 86.

Eva Alerby & Ann Isaksson-Pelli, *Goda lärmiljöer* (Luleå, Luleå tekniska universitet, 2004) 47.

Utbildningsdepartementet. *Lärande ledare. Ledarskap för dagens och framtidens skola.* (Utbildningsdepartementets skriftserie, rapport 4) (Stockholm: Utbildningsdepartementet, 2001), 16.

Vinstagårdsskolan, "Rektor Göran Segergren, Ledningsdeklaration; "Samhällssyn" <http://www.vinstagardsskolan.stockholm.se/default.asp?cat=52&page=68>

ABM Resurs i Västernorrland, "En föreläsning med Benny Hjern på Merlo slott den 27 oktober 2005"

<http://abm.ylm.se/rapporter/Merlo051027.html>

Karlstad kommun, Barn- och ungdomsförvaltningen, "Mobil miljö på Ruds och Nobels skolområden: Pedagogisk idé"

<http://www.karlstad.se/bu/mobilmiljo/pedagogiskide.shtml>

nutida och framtida samhället framställs ofta som en given ram utifrån vilken allt annat måste anpassas. Reflektioner kring olika tänkbara möjligheter eller viljeintressen av att skapa andra framtidsscenarioer är mer sällsynta. Det förs då aldrig resonemang om att förutsättningarna kan bli andra eller resonemang om det önskvärda i en eller annan riktning. Enligt paradigmatteorin skulle detta kunna förklaras av att det under den period då uttryck som "samhället kräver" skrivits, rått ett så starkt paradigm att vissa förhållanden tagits för givna.

I talet om vad samhället kräver kan man fråga sig vem som har tolkningsföreträde att förutspå vilket samhälle som är i vardande. Anpassning, mobilitet och flexibilitet är också frekvent återkommande ord i denna retorik. I resonemanget framskyntar en världsordning som "behöver" den ena eller andra egenskapen hos människorna. De mänskliga subjekten blir osynliga. Vilka olika behov och önsknings olika individer eller grupper kan ha och vilken typ av världsordning de vill leva i finns inte med i resonemanget. Människorna, och därmed de elever som skolan skall undervisa och fostra, kan i och med ett sådant "förläggande" undervisas på ett sätt som om de kommer att möta en värld som i retoriken framställs som något de inte kan styra över. Den finns där före och till synes utan människan. Jag ser risker med en retorik som blir så stark som den ovan beskrivna. Inom akademien kan den leda till att utbildningen inte kommer att bedrivas i den anda av kritisk belysning och ifrågasättande som är ett av högskolans främsta uppdrag.³³² Detta gäller då också för de lärare som examineras av högskolan och som sedermera är de som formar skolans praktik.

Vissa begrepp som rör den pedagogiska praktiken, som jag uppmärksammat i denna studie, tycks också tas för givna. Det gäller " eget intresse" och " egen takt". De uppträder i retoriken på samma sätt som formuleringar av slaget "samhället kräver". Väsentliga förhållanden kan döljas i ett så opblematiserat användande av begrepp. Uttrycket egen takt ger föreställningar

³³² Högskolelagen 1992:1434. Kap I, § 9. <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19921434.HTM>

om ett slags naturgiven verksamhetsnivå/takt för olika individer och kan förleda till tron att det skulle finnas en given takt inom varje individ som varken går att påverka eller för individen att själv överskrida. Om man däremot använde sig av formuleringar som att eleverna inte behöver följa en för alla given takt skulle det förtydliga och/eller öppna för frågor om vad som avgör elevernas arbetstakt och vad som utgör riktmärke för arbetstakten när en samlad klassundervisning inte längre utgör ramar för denna.

Individens intressen är sällan föremål för problematisering i undervisningsretoriken trots att dessa spelar en avgörande roll i ett system som till så stor del just bygger på individens val, där eleverna uppmanas att välja utifrån intresse. Jag menar att det finns en rad frågor som borde ställas. Vilket intresse talar man om? Är det individens intresse av direkt behovstillfredsställelse eller elevens intresse av att lägga grund för vissa möjligheter i framtiden? Alla människor har olika intressen på olika nivåer. Kan alla elever sortera dessa olika nivåer och ibland kolliderande intressen? Vilka elever är bättre rustade att göra val och prioriteringar som gynnar dem?

Målet med ett långvarigt politiskt reformarbete inom utbildningssystemet sägs ha varit att ”eliminera sådana klasskillnader i utbildningsval som inte beror på skillnader i intresse eller kunnande.”³³³ Resonemanget kan vara ytterligare ett tecken på en oproblematiserad syn på intresse. Föräldrarnas påverkan på sina barns intressen och kunnande är stort och det leder i sin tur till skilda utbildningsval och utbildningschanser.³³⁴ Detta väcker frågor om vilket stöd eleverna får i skolan i den analys som är nödvändig för att kunna göra välgrundade val. Om eleverna bereds sådana hjälpmöjligheter kan man föreställa sig att åtgärden stärker elevens medvetenhet om konsekvenserna av de val och bortval de gör, något som kan bli av stort värde för de elever som saknar sådant stöd hemifrån.

³³³ Österlind, *Disciplinering via frihet*, 47.

³³⁴ Rigmor Eriksson, ”Livschanser och social bakgrund”, i *Social bakgrund, utbildning, livschanser*. red. Richard Åberg. (Stockholm: Carlssons, 1992), 25.

Det finns fler exempel på det som kan tolkas som uttryck för ett rådande paradigm och hur ett sådant kan förstärkas. Carlgren diskuterar "eget arbete" i ett par artiklar där hon bland annat skriver att "Varje elev har [...] fått en egen motor genom att ha en egen »plan« att följa"³³⁵ och "Läraren verkar inte behövas som drivkraft".³³⁶ När Margareta Lindkvist hänvisar till Carlgren i sin licentiatavhandling förstärker hon påståendet ytterligare genom att skriva att eleven "är sin egen drivmotor" i detta som betraktas som en ny undervisningsform.³³⁷ Hon upprepar också påståendet att eleven är sin egen drivkraft när hon beskriver förändringar i undervisningen.³³⁸ Varken Carlgren eller Lindkvist hade undersökt i vilken utsträckning eller för vilka elever planerna fungerade eller inte fungerade som drivmotor. När antaganden uttryckta som givna förhållanden ständigt upprepas blir de också vedertagna "fakta". Innehållet i exemplet pekar ytterligare på det problematiska i uttryck som "att eleven kan arbeta i sin egen takt".

I Skolverkets försök till en förklaring av framväxten av det egna arbetets metodik nämner man lärarnas ambitioner att leva upp till skrivningar om ansvar och elevinflytande, dock utan att analysera detta närmare.³³⁹ Genomgången av tidigare forskning och beskrivningar av hur undervisningen utformas och hanteras i dagens skola pekar dessutom på att den rådande metodiken inte resulterar i ett elevansvar av den omfattning som anses önskvärd.

Under rubriken "Elevernas ansvar och inflytande" talar man i *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)* om att det är ett eftersträvänsvärt mål för skolan att eleverna skall ta ansvar för sina studier. Samtidigt säger man att den enskilde läraren skall utgå från att "eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och sitt

³³⁵ Ingrid Carlgren. "Från klassundervisning till 'eget arbete'. Den tröga skolan och pedagogiska modeflugor." *Praxis* nr 2, 1994; 11.

³³⁶ Carlgren, Ingrid. "Klassrummet som social praktik och meningskonstituerande kultur", i *Nordisk Pedagogik*, Vol 17, nr 1, (1997); 16.

³³⁷ Lindkvist, 9.

³³⁸ *Ibid.*, 18.

³³⁹ Skolverket, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, 120.

arbete i skolan”.³⁴⁰ Detta kan förstås på olika sätt. Om den senare skrivningen tolkas mer bokstavligt är det en förmåga som eleven redan besitter, men troligen använder sig läroplansförfattarna av skrivningen *kan* som ett uttryck för tron att eleverna besitter en förutsättning att kunna ta ansvar. Eftersom det inte finns några tydliga skrivningar om att läraren skall arbeta med att få eleverna att utveckla dessa förutsättningar eller några tankar om hur detta skulle kunna omsättas i en praktik finns en risk att den första tolkningen också kan få genomslag. Det kan vara en förklaring till att enskilda skolor och lärare inte väljer att utarbeta medvetna strategier för hur man skall få elever att ta personligt ansvar eftersom man tolkar det som att det inte behövs. Om elever både vill och redan kan ta ansvar för sina studier kan man föreställa sig att det räcker med att lärarna ger eleverna fritt spelrum för att de också skall ta ansvar.

Den fråga som jag också ställt mig är om detta till synes individualiserade skolarbete i själva verket är en anpassning till individen? Svaret blir i någon mening ja, men i en annan mening nej. Utgångspunkten får benas upp. Vad är det för anpassning som skall eftersträvas? Skall målet vara att anpassa undervisningen efter elevens önskemål om att lära så mycket som möjligt om någonting speciellt? Är innehållet av betydelse eller är själva läroprocessen i sig det centrala? Om det senare gäller spelar val av innehåll en underordnad betydelse. Det primära kan också vara att eleven skall finna undervisningssituationen så lustfylld som möjligt för att därmed vara kvar i skolan. Med en sådan utgångspunkt blir undervisningsformen i sig central. Är målet att eleven skall känna att den har rätt till inflytande blir själva friheten i att själv vara den som väljer lärostoffet mycket viktig. Man kan också tänka sig att individualisering ses som en strävan att anpassa innehåll till tänkta behov av kunskap hos den enskilde. Då blir det viktigt att erhålla kunskap om individen för att kunna anpassa de inlärningsstrategier som väljs i förhållande till de mål som formuleras med basis i sådan kännedom. Detta kan i sin tur göras i mer eller mindre samråd mellan elev och lärare. Med dessa olika frågor i åtanke kan vi lätt förstå att det är mycket

³⁴⁰ Skolverket, *Lpo 94*, 15.

svårt att komma fram till några generella slutsatser om i vilken omfattning individualisering sker i svenska klassrum, därför att det inte går att tala om individualisering utan att relatera detta till syftena med individualiseringen.

Donald Broady var under 1980-talet med om att peka ut hur vissa av skolans fostrande, sorterande och disciplinerande funktioner alltmer försvunnit från en synlig agenda. Detta har kommit att kallas den "dolda läroplanen" eftersom skolan visar sig ha många funktioner, även om de inte skrivs fram i några dokument. Begreppet har fått en negativ laddning då det pekat på många mindre önskvärda effekter av dessa funktioner, men Broady menar att vissa av den dolda läroplanens krav är nödvändiga men att problemet uppstår när dessa krav inte görs synliga.³⁴¹

Jag vill med ytterligare ett exempel visa på vissa konsekvenser av att lämna över en tolkning av läroplanens mycket allmänna undervisningsdirektiv och därmed också dolda agenda till de enskilda skolorna och de enskilda lärarna. I läroplanen skriver man:

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och utveckling.³⁴²

Jag har tidigare lyft fram hur valet av arbetsform och den typ av individualisering som realiseras inom dess ram kan svara mot två helt olika perspektiv på hur man kan förhålla sig till en individualiserad undervisning. Det ena kännetecknades av en betoning av elevers individuella val och det andra av lärarens individuella anpassning av innehåll och metoder till eleven. Utifrån ett valperspektiv skulle skrivningen om att undervisningen skall ta sin utgångspunkt i elevernas bakgrund och tidigare erfarenheter kunna innebära att man låter eleverna själva göra sin bakgrund och sina tidigare erfarenheter till ett synligt skolinnehåll. Det kan ta sig konkret uttryck genom att eleven får berätta om vad hon eller han gjort under ett lov som utgångspunkt för samtal

³⁴¹ Donald Broady. "Den dolda läroplanen" *Kritisk utbildningstidskrift*, nr 16 (1980); 8.

³⁴² Skolverket, *Lpo 94*, 6.

och en senare skrivuppgift, eller att man får en längre uppgift exempelvis att skriva "boken om mig". Denna uppgift förekommer i många skolor i olika varianter. Den går ut på att eleven väljer eller blir föreskriven ett antal teman av typen mina förfäder, mitt boende, mat jag tycker om, kompisar, roliga minnen etc. Den här sortens uppgifter som uppmanar eleven att göra det egna till ett skolinnehåll är också tydliga exempel på hur det privata blir offentligt i ett skolsammanhang och också på den informella miljö som kan präglade dagens klassrum.³⁴³ Thomas Ziehe menar att dessa försök att göra offentliga situationer privata är ett uttryck för en uppriktig längtan efter närhet och att skapa levande relationer, men att man inte lyckas med hjälp av denna strategi.

Utifrån begreppet *communitas*, lånat av Victor Turner kan dagens skola beskrivas som präglad av drömmen om det nära samhället, om det äkta och genuina, där man vill se hela människor och individer.³⁴⁴ I en sådan skola kan arbetet med elevernas kulturella och personliga identitet, i ett förhållningssätt som präglas av närhet och "informalitet", bli eftersträvansvärt.³⁴⁵ Man rör sig på ett personligt och känslomässigt plan. I enlighet med Turners *structure*-begrepp kan gårdagens skola beskrivas

³⁴³ Iakttagelsen om rörelsen från det offentliga till det privata kan relateras till Jürgen Habermas resonemang om det han kallar "refeodalisering" samt Thomas Ziehes resonemang om förtingligandet av skolans institutionella sida och psykologiseringen av dess subjektiva sida. Andy Hargreaves teoretiska resonemang om paternalism som ett reaktionssätt på det postmoderna kan relateras till de informalitetstendenser som jag berör här. En ingående teoretisk analys av de rörelser som jag kunnat belägga i denna översikt har jag för avsikt att presentera i ett kommande arbete.

Thomas Ziehe. *Kulturanalyser – ungdom, utbildning, modernitet*. (Stockholm: Stehag: Symposium, 1989), 71–79.

Jürgen Habermas, *Borgerlig offentlighet. Kategorierna "privat" och "offentligt" i det moderna samhället*. (Lund: Arkiv moderna klassiker, 1988).

Andy Hargreaves. *Läraren i det postmoderna samhället*. (Lund: Studentlitteratur, 1998).

³⁴⁴ Jonas Frykman. *Den ljusnande framtiden*. (Lund: Historiska media, 1998), 35.

Victor, Witter Turner. *The ritual process: structure and anti-structure* (1969). New York: Aldine de Gruyter, cop. 1995.

³⁴⁵ Ziehe. 71–76.

som en skola med tydligt skilda roller för både lärare och elever med fasta normer och klar ansvarsfördelning. Mot bakgrund av detta pekar Jonas Frykman på att det främst är barn med stöd hemifrån som gynnas av den skola vi har idag. ”När hemmet, bakgrunden och de personliga kvaliteterna tas upp som arbetsmaterial i skolan hamnar vissa grupper i rampljuset.”³⁴⁶ En del elever har mer att ösa ur, mer som kan kännas positivt att visa upp, enklare att dela med sig av. Han menar att dagens skola förbiser de fördelar det kan innebära för vissa barn ”att slippa vara sig själva”, där själva poängen är att kunna låta framtidens potentiella möjligheter framstå som det nav kring vilket skolans aktiviteter utformas.³⁴⁷ Tidigare var skolan enligt Frykman ”platsen där man kunde förbereda sig för att *bli*, istället för att *vara*” och att detta ökade möjligheten för barn från hem med ett lägre socioekonomiskt kapital att påverka sin framtid.³⁴⁸ Arbetet i skolan får olika innebörd för olika elever och kan inte hanteras av alla på ett likadant sätt. Elevernas skilda erfarenheter grundade i olika socioekonomiska förhållanden sätter också sin prägel på hur olika elever hanterar skolans kultur.

Redan i *Lgr 62* hade man uppmärksammat problem som skulle kunna bli stora i en undervisning som till stor del bygger på eget arbete i egen takt. Så här skrev man:

När eleverna efter en tid befinner sig på olika ställen i kursen, finns den risken att hans [lärarens] handledning av var och en begränsas till ett minimum och därtill ofta blir ganska slumpartat fördelad inom klassen.³⁴⁹

Det är mer än 40 år sedan Skolöverstyrelsen uttryckte dessa farhågor. Under en period åren 1961–1971 utkom Jon Naeslunds lärobok om allmän undervisningsmetodik i flera upplagor, skriven för lärarkandidater och för lärare. Där fanns följande budskap att läsa:

³⁴⁶ Frykman. *Den ljusnande framtid*, 180.

³⁴⁷ *Ibid.*, 178.

³⁴⁸ Leif Mathiasson, ”Skolan som cement eller frigörande kraft”, i *Pedagogiska Magasinet*, nr 4, 1998, 60.

³⁴⁹ Skolöverstyrelsen. *Lgr 62*, 52.

”Hur önskvärd en individualiserad undervisningsmetodik än är, bör den inte leda till konsekvensen att man helt frånhänder sig stimulansen av levande direktundervisning med gemenskap i arbetet, intresseväckande diskussioner av gemensamma problem osv.”³⁵⁰

Naeslund ger också uttryck för en syn där man tar avstånd från en individualisering som resulterar i en dominans av ”det egna arbetets” metodik. I regeringens proposition *Skolans inre arbete* 1975 skriver man tydligt ut att en materialstyrd skola inte kan accepteras som en generell lösning.³⁵¹ Man pekar på att en undervisning som domineras av skriftligt material och eget arbete med läraren som handledare, missgynnar dem som inte har en god förmåga att organisera sitt arbete med sikte på mål i en avlägsen framtid och som inte själva eller med stöd hemifrån och/eller av en tätare kontakt med en lärare kan hålla studiemotivation och arbetslust vid liv. I praktiken menar man att det innebär ett system som premierar redan gynnade barn och ungdomar. Dessutom förutspår man att läs- och skrivsvårigheter blir ett framträdande drag i en skola som kännetecknas av ett individualiserat arbetssätt med dominans av skriftligt material.³⁵²

I 1980 års läroplan, där man slår vakt om elevernas rätt att själva också kunna påverka undervisningens innehåll, betonar man ändå en balans mellan elevernas möjligheter att välja och samhälleliga intressen.

Skolan får inte isolera skolarbetet från samhällslivet genom att låta all verksamhet bli ett fritt valt arbete.³⁵³

Idag kan vi se tecken på att de risker som det talades om redan på 1960- och 70-talet är en realitet. Hur kan det ha blivit så när man redan 1962 så klart talade om dessa problem? Kanske en delförklaring kan vara att det som då sades i klartext inte skrivits ut i senare styrdokument. Den dolda läroplanen har utökats och

³⁵⁰ Naeslund, 127.

³⁵¹ *Regeringens proposition 1975/76:39 om skolans inre arbete m.m.* (Stockholm: Riksdagen, 1976), 75.

³⁵² *Ibid.*, 75–76.

³⁵³ Skolöverstyrelsen. *Lgr 80*, 53.

blivit än mer dold. Resonemang av ett mer konkret metodiskt slag har heller inte överlag tillhört senare års pedagogiska retorik. Det verkar som sådana synpunkter och diskussioner tonats ned i alla offentliga sammanhang och då även inom lärarutbildningen. Österlind menar att skolans fostrande, disciplinerande och sorterande funktioner är något alla lärare och elever visserligen känner till, men att de är ”icke acceptabla inslag i läraryrket och något man helst inte talar om”. Hon menar att de betraktas som någonting så kontroversiellt att man vägrar att kännas vid att de existerar.³⁵⁴ Det kan också vara ett utslag av den akademisering som lärarutbildningen genomgår, med en allt starkare betoning av teoretiska färdigheter. I kampen för en plats inom akademien har kanske många mer direkt yrkesrelaterade färdigheter tonats ner. Inslag av vetenskapliga metoder har ökat i utbildningen men denna ökning tycks inte ha motsvarats av någon högre grad av kritisk och didaktisk analys av undervisningsmetoder. Undervisningsmetoder tycks snarare försvinna från yrkesutbildningens agenda.³⁵⁵

När Kärby och Lundström redovisar sina resultat från sin studie av försök med integrering mellan förskoleklass och skola i början av 2000-talet används ofta begreppet ”lärande” vilket blivit allt vanligare idag.³⁵⁶ Den markanta ökningen av ordets förekomst i boks titlar kan tjäna som stöd för påståendet. Från 1960-talet finns endast tre böcker katalogiserade med ordet lärande i titeln. År 1980 hade den siffran stigit till cirka 50 och under den senaste tioårsperioden, från 1996 till januari 2006, har det skett en ökning från cirka 250 registrerade boks titlar med ordet lärande i titeln till över 1 300 titlar. Ordet lärande används på lite olika sätt. Ibland tycks begreppet få stå för att någonting lärs och får en koppling till ett innehåll men det kan också avse själva processen och pekar då i riktning mot metoder, hur någonting lärs. Lärande är ett innehåll i någonting som sker, men det kan också beteckna en process. Ordet i sig talar om vad

³⁵⁴ Österlind, *Disciplinering via frihet*, 26

³⁵⁵ Detta kan utläsas från olika lärosätens kursplaner.

³⁵⁶ I en sökning på titlar innehållande ordet lärande i LIBRIS 2006104 gav 1 311 träffar.

som sker, någon lär sig någonting. Användandet av ordet lärande skulle möjligen kunna sättas i samband med rörelsen bort från en fokusering av innehåll till procedur. Men detta skulle behöva undersökas mer specifikt.

När Kärrby och Lundström skriver att både sex- och sjuåringar i högre grad gavs tillfällen till olika typer av lärande när de var tillsammans än var för sig, kan man förledas att även dra slutsatser om det barnen lärt trots att de endast kunnat belägga att aktiviteterna förändras.³⁵⁷ I grupper med en hög grad av integrering var förekomsten av skapande aktiviteter och fri lek mer omfattande.³⁵⁸ De drar även slutsatsen att detta gynnar barnens lärande. Men detta har de egentligen inte undersökt. I studien framträder dock situationer som ser ut att kunna gynna eleverns möjligheter att nå bestämda undervisningsmål. En del sådana situationer rör ämnet matematik.³⁵⁹ Samspel mellan barn och vuxna möjliggjorde en situation där man gemensamt skapade lösningar. Enligt forskning i matematik bidrar sådana problemlösande aktiviteter till ökad matematisk förståelse.³⁶⁰ Men Kärrby och Lundström refererar inte till sådan forskning. De gynnsamma situationer som skapades fokuserar inte heller barnens individuella sätt att gå till väga i första hand, något som Kärrby och Lundström lyft fram som en av fördelarna med den förändrade praktiken. I matematikexemplet är det en kollektiv kommunikativ aktivitet som skapar fördelarna.

Det är först när man kopplar samman iakttagelser om vad som sker i en undervisningssituation, såsom de resultat Kärrby och Lundström presenterar, med forskning som studerat hur eleverna förstår ett innehåll och vad de lär sig i förhållande till

³⁵⁷ Kärrby & Lundström, 200.

³⁵⁸ Fri lek definieras som ”planerat ämne på schemat”. Med skapande aktivitet menas ”både spontana och lärarledda aktiviteter såsom rita, måla, pärla, snickra, papier maché, etcetera.”

Ibid., 198.

³⁵⁹ Ibid., 199

³⁶⁰ Ulla Runesson, *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. (Göteborg studies in educational sciences; 129) (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis 1999).

undervisningens konkreta gestaltning som man kan dra mer säkra slutsatser om effekterna av olika lär- och undervisningsstrategier. Teorier om vad som sker kan inte stå som garant för att någonting verkligen äger rum. Jag menar att vi i högre grad skulle behöva forskning som också prövar teorierna men tycker mig se att väldigt mycket av den forskning som sker i dag, inom ramen för sociokulturell teoribildning endast intresserar sig för i vad mån olika undervisningspraktiker är utformade i linje med vad som är gynnsamt enligt teorin. För att den typen av forskning skall kunna bli användbar i en yrkespraktik måste den kompletteras med resultat från studier som också kan visa på teorins bärkraft.

En övergripande fråga kan ställas om individualisering är en möjlig väg att nå de mål som varit förbundna med sådana satsningar. I den här undersökningen har det visat sig att det finns ett flertal olika individualiseringsformer och att syftet med en individualisering och de olika individualiseringsformer som framträder ofta är mycket oklart. Därmed försvåras även en utvärdering av olika undervisningsstrategier. Det har även visat sig väsentligt att frågor om för- och nackdelar med olika individualiseringssträvanden måste relateras till olika grupper, där olika perspektiv analyseras var för sig och i relation till varandra. I vissa fall kan individualisering på ett visst sätt gynna vissa elever men missgynna andra beroende på att olika elever kan ha olika behov och vara anpassade till det rådande på olika sätt. Det finns även tecken på att lärarnas inställning till individualiserade arbetsformer kan vara kopplade till personliga intressen. Det kan exempelvis röra sig om att det kan vara enklare för läraren att behålla sin kontroll i ett system där eleverna inte längre kan uppträda som ett kollektiv i opposition till läraren. På en arena som blir alltmer privat minskar dessutom insynen och den styrka som kan ligga i att kunna formera sig gemensamt mot läraren avtar.

Den här genomgången och analysen av tidigare forskning kring individualisering har inte kunnat belysa frågor om effekter av olika individualiseringssträvanden i förhållande till olika grupper på något djupare plan. Lärare och elever kan tyckas ha samma

erfarenheter av individualisering och riskerar därmed att framträda mer enhetligt än vad som kanske är fallet. Men genom att utgå från att erfarenheter av en individualiserad undervisning framträder på olika sätt för olika grupper och individer har vissa sådana skillnader ändå blivit mer synliga. Gruppen elever med mindre gynnsamma förutsättningar framträder till exempel markant.

I *Lpo 94* betonas att skolan skall sträva mot att eleverna tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö. Idag tycks elever oftare än tidigare själva få bestämma var de utför sina uppgifter och det behöver nödvändigtvis inte alltid vara i skolan med närhet till en undervisande lärare. Vissa av dessa konsekvenser har berörts i detta arbete såsom en ökad rörlighet med mer rörelse och ljud som i sin tur inverkar i olika grad på olika elever. Men ännu finns det begränsade kunskaper om vad detta betyder för olika elever och för dem som undervisar. Vad som styr elevernas val av studieplats skulle också vara intressant att studera närmare liksom vad ett eventuellt avstånd till en undervisande lärare och eventuellt också studiekamrater kan betyda för olika elevers möjligheter att utveckla kunskap inom skiftande områden. I *Lgr 62* skrev man att eleverna bör få utföra större delen av sitt arbete under lektionerna och att undervisningen skulle vara konkret och åskådlig.³⁶¹ Frågan om var eleverna befinner sig idag när de studerar känns högst relevant och är också intressant att ställa i förhållande till när de bedriver sina studier. Frågan är också av stort intresse med hänvisning till att det i grundskoleförordningens första kapitel står att läsa att undervisningstid avser sådant ”arbete som planerats av lärare och elever tillsammans och som eleverna genomför under lärares ledning”.³⁶² En undervisningspraktik kännetecknas därmed av att det är något som inbegriper både elever och lärare i interaktion och enligt skollagen skall elever garanteras minst 6 665 undervisningstimmar under sin grundskoletid.³⁶³

³⁶¹ Skolöverstyrelsen. *Lgr 62*, 20.

³⁶² Utbildningsdepartementet, *Grundskoleförordningen*, Kap 1, 2§.

³⁶³ Skollagen, bilaga 3.

Fler studier behövs som kan visa på vilka kontakter eleverna har med läraren och på kvalitén i den interaktionen i klasser där eleverna arbetar individuellt i den utsträckning som sker inom ramen för eget arbete. I en klass på 25 elever som arbetar, låt säga en förmiddag med samma ämne, förfogar man över cirka $3 \times 60 \text{ min.} = 180 \text{ min.}$ Om vi endast räknar bort 30 minuter av denna tid för start och avslutande och att läraren måste göra mer akuta uttryckningar så återstår 150 minuter för läraren att fördela mellan 25 elever. Det skulle ge sex minuter åt var elev. Vilka djupa resonemang hinner man föra på sex minuter om vi med resonemang också förutsätter att ett samtal är en kommunikation mellan minst två aktiva parter? Man skulle kunna invända mot detta sätt att resonera och säga att läraren inte behöver föra ett sådant resonemang med alla elever samma dag. Men hur många lektionstimmar per vecka har en elev i ett enskilt ämne? Oftast färre än tre klocktimmar, vilket skulle innebära att eleverna endast hade möjlighet att få utbyta tankar med sin lärare kring olika ämnen någon gång i månaden i bästa fall. Det matematiska exemplet visar på, att en undervisning i klasser med elevgrupper i den storleksordning vi har idag aldrig kan bygga på ett system där läraren förväntas kunna möta varje elev enskilt kring varje undervisningsfråga. Även om detta var möjligt så måste vi fråga oss om vi verkligen menar att det ideala vore en lärare och en elev. Förhållandet finns nämligen som ett implicit antagande i många pedagogiska modeller.³⁶⁴

Det är även känt att lärare bemöter olika elevkategorier på olika sätt. Lärare för längre och djupare samtal med elever som själva tar för sig och har en hög kapacitet inom det område som studeras. I en undervisningsform där eleverna hålls samman i en eller flera mindre grupper blir en lärares ojämna fördelning av uppmärksamhet synlig på gott och ont. En fråga man också kan ställa sig är vad som händer med lärares fördelning av tid och intresse i ett undervisningssystem när graden av offentlighet sjunker.

³⁶⁴ Carlgren, "Från klassundervisning till 'eget arbete'", 12.

Vissa elever kräver mer av insatser för att de skall nå de mål som finns fastställda i läroplanen. Det finns tendenser att skoltiden förlängs för de elever som inte anses kunna klara de fastställda kraven i årskurs 5.³⁶⁵ Kan detta vara ett resultat av en individualisering som tar fasta på att "egen takt" är det som eleven klarar av med de förutsättningar den har när den bedriver sina studier som eget arbete med sig själv som den primära pådrivaren under beteckningen eget ansvar? Kan det även ge utrymme för en annan fördelning av lärarens tid mellan olika elevkategorier?

Det antas att eget arbete och elevers planering lär elever att ta ansvar. Vi kan konstatera att undervisningsmetoderna har förändrats från mer lärarstyrd helklassundervisning till en stor andel av olika former av eget arbete. Om antagandet stämmer skulle vi idag kunna se en förändring i elevers förmåga att ta ansvar.

I mitten av 1960-talet fann Sten Henrysson att ungefär 60 % av eleverna, i en undersökning som genomfördes i samband med lärarkonflikten 1966, tyckte att det var svårt att ta ansvar för de egna studierna under den tid lärarna var frånvarande.³⁶⁶ Men trots att de var ganska ovana vid självständigt arbete kunde de flesta av eleverna hantera situationen och bedriva studier på egen hand. På gymnasienivå var situationen som mest positiv. Men vad betyder eget ansvar för elever idag? Hur upplever de ansvarstagande i skolan? Skiljer sig olika elevers erfarenheter åt i förhållande till ålder, kön, etnicitet och socioekonomisk tillhörighet? Fler och mer omfattande svar på frågor inom detta område skulle kunna ge en djupare förståelse av den individualisering vi ser inom dagens skola.

³⁶⁵ Lena Holmberg. *Skolan i Skurup. Uppföljning av barnskolans elever 1998* (Pedagogiska psykologiska problem nr 654) (Malmö: Malmö högskola, 1999), 27–29.

³⁶⁶ Sten Henrysson, Esse Lövgren & Carl-Henrik von Mentzer. *Lärarkonflikten ur pedagogisk synpunkt* (Stockholm: Lärarhögskolan, 1967) 4.

Att elever och även lärare gett uttryck för behov av mer arbete i gruppkonstellationer finns belagt i forskningen men ändå har praktiken pekats i motsatt riktning. Hur skall detta förstås och hur kan vi idag förklara att frågan om gruppens betydelse återkommit på agendan? Detta märks tydligt i den mängd pedagogisk litteratur och forskning som idag anknyter till sociokulturell teori.

Den här studien har visat att en kritik av den rådande undervisningspraktiken "det egna arbetets metodik" har börjat ta form och på nytt kan förespegla en förändring mot mer gemensamma aktiviteter igen. Brottet mot gruppaktiviteter i skolan skulle kunna förstås som ett brott mot tankar med grund i den politiska vänstern i en tid då nyliberalismen växte sig stark. När kraven på samarbete och mer arbete i grupp idag får stöd grundat i pedagogiska teorier föreligger kanske inte samma ideologiska hinder som tidigare och det kan ge anledning till att vi idag kan vänta oss ett genomslag för de krafter som under lång tid velat öka interaktionen mellan elever som grupp i skolan.

En ny betoning på gruppens betydelse kommer möjligen även att påverka ansvarsfördelningen mellan elev och lärare för undervisningsinnehåll och undervisningens konkreta gestaltning. Det vore önskvärt om denna utveckling kunde följas upp inom olika forskningsprojekt.

Referenser

- ABB Industrigymnasium i Ludvika och Västerås.
http://www.skolutveckling.se/utvecklingsteman/skola_arbetsliv/hur_gor_andra/tidiga_erf/special_abb.shtml
- ABM Resurs i Västernorrland. ” En föreläsning med Benny Hjern på Merlo slott den 27 oktober 2005”
<http://abm.ylm.se/rapporter/Merloo51027.html>
- Ahl, Astrid. *Läraren och läsundervisningen. En studie av åldersintegrerad pedagogisk praktik med sex- och sjuåringar*. (Doktorsavhandling) (Akademiska avhandlingar Nr 47) Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen, 1998.
- Alerby, Eva & Ann Isaksson-Pelli. *Goda lärmiljöer*. Luleå: Luleå tekniska universitet, 2004.
- Andersson Egil & Maria Lawenius. *Lärares uppfattning av undervisning*, (Doktorsavhandling) Göteborg: Acta Universitatis, Gothoburgensis, 1983.
- Andersson, Egil & Rolf Lander. *Lägesbedömningar i en gymnasierreform: åtta skolors arbete med "En gymnasieskola för alla"*, (Publikationer från institutionen för pedagogik. 1988:20) Göteborg: Göteborgs universitet, 1988.
- Andræ Thelin, Annika. *Undervisning i åldersblandade grupper*, Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1991.
- Arbetslivsinstitutet. ”Pressmeddelande från Arbetslivsinstitutet. 2003-05-14”
<http://www.arbetslivsinstitutet.se/press/detaljerad.asp?relID=281>
- Arbetsmiljöverket. *Skolans arbetsmiljö – resultat av en enkätundersökning våren 2002*. Stockholm: Arbetsmiljöverket, 2002.
- Arbetsmiljöverkets författningssamling. [AFS 2005:16] ”Buller” http://www.av.se/dokument/afs/afs2005_16.pdf
- Arfwedson, Gerd & Gerhard Arfwedson. *Kunskapssyn och temaarbete*. Stockholm: Liber, Utbildningsförlaget, 1983.
- Armstrong, Thomas. *Barns olika intelligenser (Multiple intelligences in the classroom, 1994)*. Jönköping: Brain Books, 1998.
- Armstrong, Thomas. *Läs och skriv med alla intelligenserna (The multiple intelligences of reading and writing, 2002)* Jönköping: Brain Books, 2005.

Asplund Carlsson, Maj, Ingrid Pramling Samuelsson & Gunni Kärrby.
Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola: en kunskapsöversikt.
Stockholm: Skolverket, 2001.

Bagga-Gupta, Sangeeta. "Tid, rum och visuell tvåspråkighet." I *Interaktion i pedagogiska sammanhang*, redaktör Sverker Lindblad & Fritjof Sahlström.
Stockholm: Liber, 2001.

Bentley, Per-Olof. *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study.*
(Doktorsavhandling) (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2003,
Göteborg: Göteborgs universitet, 2003.

Bentley, Per-Olof. "Välutbildade lärare ger godkända elever". *Notbladet* nr 39,
(2003).

Bergqvist, Kerstin. *Doing schoolwork: task premisses and joint activity in the comprehensive classroom* (Linköping studies in arts and science; 55) Linköping:
Linköpings universitet, Tema, 1990.

Bergqvist, Kerstin. "Åldersblandat skolarbete i lokalsamhället: Om närhet och integration i barnens vardagsliv." I *T1/Ullstämna - delaktighet, gemenskap och ansvar i framtidens boende?: Fyra forskare studerar olika aspekter på boendet i ett tvärvetenskapligt perspektiv*, redaktör Owe Anbäck. Linköping: Universitetet i Linköping, Tema Hälso- och sjukvården i samhället, 1993.

Bergqvist, Kerstin. "Likvärdighetens produktionsvillkor." I *Interaktion i pedagogiska sammanhang*, redaktör Sverker Lindblad & Fritjof Sahlström. Stockholm: Liber, 2001.

Bernstein, Basil. *The Structuring of Pedagogic Discourse. Volume IV, Class, codes and control.* London: Routledge, 1990.

Billing, Barbro. *Fort och rätt: huvudräkningsuppgifter för individuell träning med självkontroll.* Malmö: Lärarhögskolan, 1964.

Boström, Lena. *Lärande & metod: lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik.* Jönköping: Jönköping University Press, 2004.

Brinde, Anna Margareta. *Språklådan: individualiserande övningar i svenska för lågstadiet.* Stockholm: A.V. Carlsson, 1968.

Broady, Donald. "Gymnasieskolan och eliterna" *Pedagogiska magasinet* nr 20,
2001. <http://www.lararforbundet.se/web/papers.nsf/Documents/004FCA92>

Broady, Donald. *Den dolda läroplanen.* Järfälla: Symposion, 1981.

Broady, Donald. "Den dolda läroplanen." I *Kritisk utbildningstidskrift*, nr 16 (1980); 4-55.

Börjesson, Lena. *Kolbs lärstilar - vilken lärstil har du?* Enskede: Metoda konsulter, 2004.

Börjesson, Mikael & Mikael Palme. "Skillnader, profilering och elevers utbildningsstrategier i gymnasieskolan under 1900-talet." i "Skolan under 1990-talet: Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier, i *Välfärd och skola: antologi från Kommittén Välfärdsboksut*," (SOU; 2000:39) Stockholm: Fritzes offentliga publikationer, 2000.

Campbell, Bruce. *Multipla intelligenser: en metodbok (The multiple intelligences handbook*, 1994). Jönköping: Brain Books, 1997.

Carlgren, Ingrid. "Från klassundervisning till 'eget arbete'." Den tröga skolan och pedagogiska modeflugor." *Praxis* nr 2, (1994); 11.

Carlgren, Ingrid. "Klassrummet som social praktik och meningskonstituerande kultur," i *Nordisk Pedagogik*, Vol 17, nr 1, (1997); 16.

Cedergren, Johan & Erik Eriksson. *PBL och lärstilar: en vinnande kombination*. Östersund: Håkan Jönsson konsult AB, 2000.

Chris, Allan, Nashlea Brogan & Michelle Baker. "Impact of Classroom Noise on Reading and Vocabulary Skills in Elementary School -Aged Children" Paper presented at the 75th Anniversary Meeting (147th Meeting) of the Acoustical Society of America to be held May 24 - 28 in New York City.
<http://www.acoustics.org/press/147th/allen.htm>

Dahl, Karin. "Från färdighetsträning till språkutveckling." I *Svenskämnets historia*, redaktör Jan Thavenius. Lund: Studentlitteratur, 1999.

Dahlgren, Lars Owe, Rigmor Eriksson & Leif Hellström. *Gruppera mera! Erfarenheter från försök med olika grupperingar i engelska och matematik på högstadiet: delrapport från GEM-projektet* (Rapporter, planering, uppföljning, utvärdering, 85:35) Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1986.

Danielsson, Thure & Gustaf Ronnert. *Läs i egen takt: individualiserade övningar i tyst läsning: högstadiet*. Stockholm: A V Carlson, 1966.

Daun, Holger. *Omstrukturering av skolsystemen: decentralisering, valfrihet och privatisering: en internationell översikt*. Stockholm: Skolverket, 1993.

Di Meo, Kerstin & Eva Zillen. *Åldersintegrerad undervisning: praktik och teori*. Solna: Eklunds, 1987.

Edlund, Ann-Charlotte & Knut Sundell. *Åldersintegrerat eller åldersindelat?* (FoU rapport 99) Stockholm: Socialtjänstförvaltningen, Forskning och utvecklingsenheten, 1999.

Encyclopedia. "New Education Fellowship"
<http://www.infoplease.com/ce6/society/Ao8354o1.html>

Eriksson, Rigmor. GEM-engelska: slutrapport från engelskdelen av projektet Grupperingsfrågor i engelska och matematik på grundskolans högstadium. (Rapport / Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.) Malmö, 1987.

Eriksson, Rigmor. "Livschanser och social bakgrund". I *Social bakgrund, utbildning, livschanser*; redaktör; Richard Åberg Stockholm: Carlssons, 1992, 11-28.

Falkner, Kajsa. *Lärare och skolans omstrukturering*. (Doktorsavhandling. Acta Universitatis Upsaliensis. Studies in Education, nr 71.) Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 1987.

Forsberg, Eva. *Elevinflytandets många ansikten* (Doktorsavhandling) (Uppsala Studies in Education 93) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2000.

Forsell, Helge. *Studiepaket till Folk och sambälle under medeltiden: arbetssats för individualiserad undervisning. Textbäfte*. Stockholm: A V Carlson, 1967.

Framtidsgymnasiet, Göteborg. "Informationsmaterial om gymnasiet," 4.
<http://www.framtidsgymnasiet.se/v3/index/06-07.pdf>
http://www.skolutveckling.se/utvecklingsteman/skola_arbetsliv/hur_gor_andra_tidiga_erf/special_framtid.shtml

Frykman, Jonas. *Den ljusnande framtid*. Lund: Historiska media, 1998.

Gardner, Howard. *De sju intelligenserna. (Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, 1984). Jönköping: Brain Books, 1994.

Gardner, Howard. *Intelligenserna i nya perspektiv (Intelligence reframe : multiple intelligences for the 21st century)*. [Förord av Torsten Madsén.] Jönköping: Brain Books, 2001.

Granström, Kjell. *Om skolans arbetssätt. I synnerhet om undersökande arbetssätt*. Linköping: Länsskolnämndens rapportserie, 1990.

Granström, Kjell & Charlotta Einarsson. *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum: en översikt*. Stockholm: Skolverket, 1995.

Gutiérrez, Roberto & Robert E Slavin. "Achievement effects of the nongraded elementary school: A best evidence synthesis." I *Review of educational research*, 62 (1992), 333-376.

Habermas, Jürgen. Borgerlig offentlighet. Kategorierna ”privat” och ”offentligt” i det moderna samhället. Lund: Arkiv moderna klassiker, 1988.

Hallerström, Helena. *Utvärdering och utvecklingsarbete inom skola, förskola och boendemiljö*. (Pedagogiska rapporter, nr 46) Lund: Lunds Universitet, Pedagogisk institutionen, 1988.

Hargreaves, Andy. *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur, 1998.

Hedlund, Eric. *Åldersblandad undervisning i praktiken: en kritisk analys med utgångspunkt från praktikens villkor*. (Häftet för didaktiska studier, Nr 51) Stockholm: HLS, 1995 .

Hedlund, Eric. *Åldersblandad undervisning i praktiken*. (Didaktiska studier, nr 51) Stockholm: HLS, 1995.

Hellström, Leif. *Olika Lika: försök att bantera differentieringens problem i matematikundervisningen på högstadiet. Slutrapport från GEM-projektet* (Pedagogisk-psykologiska problem, 477) Malmö, 1987.

Henrysson, Sten, Esse Lövgren & Carl-Henrik von Mentzer. *Lärarkonflikten ur pedagogisk synpunkt*. Stockholm: Lärarhögskolan, 1967.

Hesslefors Arktoft, Elisabeth. *I ord och handling. Innebörder av ”att anknyta till elevers erfarenheter”, uttryckta av lärare*. (Doktorsavhandling) (Göteborg studies in educational sciences 110) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1996.

Hofvendahl, Johan. ”Relata refero: Positiv, pigg och bra attityd.” I *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy: E-tidskrift*, Nr 2 (2004).
<http://www.upi.artisan.se/docs/Doc214.pdf>

Holmberg, Lena. *Skolan i Skurup. Uppföljning av barnskolans elever 1998*. (Pedagogiska psykologiska problem nr 654) Malmö: Malmö högskola, 1999.

Husén, Torsten. *Pedagogisk psykologi*. Stockholm: Läromedelsförlagen, 1968.

Hägglund, Solveig & Rolf Lander. *Fyrbåkar och förargelseklippor: projekt på fem gymnasieskolor: lägesrapport 2* (Publikationer från Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, 1987:14) Mölndal: Institutionen för pedagogik, 1987.

Hägglund, Solveig & Rolf Lander. *Individering, elevinflytande och praktik: kompletterande data om projekt på fem fallstudieskolor inom försöksprogrammet Gymnasieskola i utveckling* (Publikationer från Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, 1988:22) Göteborg: Institutionen för pedagogik, 1988.

Härnqvist, Kjell. 1957 års skolberedning: *Individuella differenser och skoldifferentiering*. Stockholm:1960.

Högskolelagen 1992:1434. Kap I, § 9.
<http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19921434.HTM>

Hörberg, Karin & Martin Knutsson. *Vägar till individualisering* (Pedagogiska skrifter, 246/247) Stockholm: Cop, 1970.

Engelög, Manne. "Ett försök till mera individuell undervisning inom klassens ram." I *Arbetsättet i folkskolan: metodiska uppsatser*. Nr 7. Stockholm: Nordstedt, 1929.

Ingemarsson, Ingemar & Ingela Björck. *Ny ingenjörutbildning*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för systemteknik, 1999.

Institute of Education, University of London, Information services, Archives, "World Education Fellowship" <http://www.ioe.ac.uk/library/archives/wef.html>

IT-gymnasiet, Kista Risne. http://www.skolutveckling.se/utvecklingsteman/skola_arbetsliv/hur_gor_andra/tidiga_erf/special_itgym.shtml

Jackson, Philip Wesley. *Life in classrooms*. New York: Holt, Reinhart & Winston, 1968.

Jacobsson, Eva. "Individuellt arbete skapar medelmåttiga elever." Intervju med Ingrid Olsson & Astrid Pettersson i *Lärarnas tidning*, Nr 1, (2005).

Jacobsson, Eva. "Även erfarna lärare talar förbi eleverna". Intervju med Madeleine Löwing i *Lärarnas tidning*, Nr 1, (2005).

Johannessen, Reidar. "IMU i Norge." I *Individualiserad matematikundervisning. En bok om IMU-projektet*, redaktör Inger Larsson. (Pedagogisk orientering och debatt; 43) Malmö: Pedagogisk-psykologiska institutionen, 1973.

John Bauergymnasiet nationellt. John Bauergymnasiets vision:
<http://www.johnbauer.nu>

Järbur, Håkan. *Individanpassad skola*. Solna: Ekelunds, 1992.

Karlstad kommun, Barn- och ungdomsförvaltningen. "Mobil miljö på Ruds och Nobels skolområden: Pedagogisk idé."
<http://www.karlstad.se/bu/mobilmiljo/pedagogiskide.shtml>

Kling, Lili-Ann, Ann-Kristin Nyström & Margareta Wolf-Watz. *Matematikdidaktik för grundskollärare*. Umeå: Umeå universitet, 1997.

- Kompetensen*, Stockholm: Stift. Institutet för individanpassad skola, Nr 1, (2004).
- Kuhn, Thomas, S. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1970.
- Kärby, Gunni & Marita Lundström. ”Pedagogisk interaktion och en förändrad praktik”. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årgång 9, nr 3, (2004); 189-204.
- Larsson, Inger, redaktör. *Individualiserad matematikundervisning. En bok om IMU-projektet*. (Pedagogisk orientering och debatt; 43) Malmö: Pedagogisk-psykologiska institutionen, 1973.
- Larsson, Inger. ”Effektundersökningens huvudresultat.” I *Individualiserad matematikundervisning. En bok om IMU-projektet*, redaktör Inger Larsson. (Pedagogisk orientering och debatt; 43) Malmö: Pedagogisk-psykologiska institutionen, 1973.
- Larsson, Inger. ”Några erfarenheter från projektarbetet.” I *Individualiserad matematikundervisning en bok om IMU-projektet*, redaktör Inger Larsson. (Pedagogisk orientering och debatt; 43) Malmö: Pedagogisk-psykologiska institutionen, 1973.
- Lazar, David. *Sju sätt att lära: en bok om de sju intelligenserna för elever och föräldrar (Seven pathways of learning: teaching students and parents about multiple intelligences 1994)*. Jönköping: Brain Books, 1996.
- Lindgren, Ingvar. ”Förslag till förändrad utbildnings- och ledningsstruktur.” Slutrapport från utredning *Chalmers Arkitekt- och Cívilingenjörutbildning*. April 2000. <http://fy.chalmers.se/~f3ail/CTHutredning/Huvudtext.html> (2002-03-20)
- Lindkvist, Margareta. *Individualisering – att kliva ur och vara i gemenskap*. (Licentiatavhandling) Linköpings Universitet, 2003.
- Lundgren, Ulf, P. *Model Analysis of Pedagogical Processes*. (Forskningsrapporter från MAP-gruppen) Lund: Liber läromedel/Gleerup, 1977.
- Lundquist, Pär. *Classroom noise: exposure and subjective response among pupils* 2003 (Umeå university medical dissertations, nr 844) Umeå: Umeå universitet, 2004.
- Löwing, Madeleine. *Matematikundervisningens konkreta gestaltning– en studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. (Doktorsavhandling) (Acta Universitatis Gothoburgensis 208) Göteborg: Göteborgs universitet, 2004.
- Magne, Olof. *Problem i matematikundervisningen*. (Kompendier från Pedagogisk-psykologiska institutionen nr 3) Malmö: Lärarhögskolan, 1967.

Malmer, Gudrun & Paul Bergström. Vi läser och lär : läsebok för individuella tystläsningsövningar i anslutning till hembygds-kunskapen: årskurs 3. Stockholm: Esselte studium, 1964.

Malmros, Åsa & Birgitta Sahlin. *Åldersintegrerade klasser i grundskolan, förekomst och spridning*. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för Barn- och Ungdomsvetenskap, 1992.

Malmros, Åsa & Catharina Norlén. *Åldersintegrerade klasser: Förekomst och spridning*. (Rapport nr 6, 1984) Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för Barn- och Ungdomsvetenskap, 1984.

Marklund, Sixten. "IMU och Skolöverstyrelsen." I *Individualiserad matematikundervisning. En bok om IMU-projektet*, redaktör Inger Larsson. (Pedagogisk orientering och debatt; 43) Malmö: Pedagogisk-psykologiska institutionen, 1973.

Marshall, James D. "The Effects on Students' Understanding of Literary Texts", i *Research in the Teaching of English*, Vol 1, No. 1 (1987).

Mathiasson, Leif. "Skolan som cement eller frigörande kraft." I *Pedagogiska Magasinet*, nr 4, (1998).

Mentzer von, Carl-Henrik. "SIM – Självinstruerande material. Informationsläsning för högstadiet" I *Undervisning – konst eller teknik?* Redaktör Erik Wallin. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1968.

Müllern, Henrik. *Individualiserad undervisning en litteraturgranskning*. Umeå: Institutionen för pedagogik, 1971.

Myndigheten för skolutveckling. *Individuell planering och dokumentation i grundskolan*. (Dnr 2003:251)(Myndigheten för skolutveckling, 2004), 41-42.
<http://www.skolutveckling.se/publikationer> (2005-08-26).

Nandrup, Ingrid & Karin Renberg. Blanda & Ge. *En bok om åldersintegrerad undervisning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1992.

Nilsson, Jan. "Arbets-scheman – ett hot mot läroplanens demokratiska grundsyn." I *Pedagogiska magasinet*. Nr 2, (1998).

Nilsson, Nils-Erik. *Skriv med egna ord – En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"* (Doktorsavhandling) Malmö: Området för lärarutbildning, Högsk., 2002.

Nilsson, Nils-Erik. *Elevforskning i grundskolan – orsaker, problem, förslag*. Lund: Studentlitteratur, 2004.

Nordlund, Karl, Anna Sörensen & Sven Wikberg. *Arbetsättet i folkskolan: metodiska uppsatser*; Nr 7. Stockholm, Nordstedt, 1929.

Nordlund, Karl. "Om pedagogiska nutidsströmningar." I Karl Nordlund m.fl. *Arbetsättet i folkskolan: metodiska uppsatser*. Nr 7; 8-86. Stockholm: Nordstedt, 1929.

Nyström, Ia. *Eleven och lärandemiljön: en studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. (Doktorsavhandling) (Acta Wexionensia, Nr 20/2002) Växjö: Växjö Univ. Press, 2002.

Naeslund, Jon. *Allmän undervisningsmetodik*. Stockholm: Läromedelsförlagen, 1971.

Näslundh, Carina. "Hemsidor, kompost och strömning." I *Datorn i Utbildningen*, nr 1 (1998).

Pedersen, Jens. *Informationstekniken i skolan. En forskningsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk, Liber distribution, 1998.

Pettersson, Sten & Gunnar Åsén. *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet: traditioner föreställningar och undervisningsprocess inom skolämnet teckning/bild i grundskolan*. Stockholm: Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning, 1989.

Prashnig, Barbara. *Kraften i mångfalden: om inläring och utläring in i 2000-talet (Diversity is our Strength: The learning revolution in action, 1996)* [Förord av Gordon Dryden] Danderyd: Adragogerna, 1999.

Regeringens proposition 1975/76:39 om skolans inre arbete m.m. Stockholm: Riksdagen, 1976.

Runesson, Ulla. "Olikheter i klassen – tillgång eller problem? Om undervisning i åldersblandade klasser." *Nämnamnaren*, nr 2 (1994): 9-13.

Runesson, Ulla. Variationens pedagogik. *Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. (Göteborg studies in educational sciences; 129) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1999.

Rådet för skolans måluppfyllelse och skolans utveckling. *Måluppfyllelsen i svensk skola och förskola 2000-2004*. Stockholm: Rådet, 2005.

Rösjöskolan. "Våra hörnstenar"
http://www.edu.sollentuna.se/ros/ros4/ros_frame.html

Sahlin, Birgitta & Gunilla Öberg. Åldersintegrerade klasser i grundskolan, förekomst och spridning: 10-årsuppföljning läsåret 1992-93. Stockholm: Lärarhögskolan, Inst. för barn- och ungdomsverksamhet, 1995.

Sahlström, Fritjof. "Likvärdighetens produktionsvillkor." I *Interaktion i pedagogiska sammanhang*, redaktör Sverker Lindblad & Fritjof, Sahlström. Stockholm: Liber, 2001.

Sandqvist, Karin. Åldersintegrerad undervisning: En kunskapsöversikt. Stockholm: HLS, 1995.

Schmidt, Svend Erik & Susanne Aabrandt. *Smarta sätt: intelligenserna i praktiken (De mange intelligenser - i praksis, 2000)* Jönköping: Brain Books, 2002.

Silén, Charlotte. *Mellan Kaos och kosmos – om eget ansvar och självständigt lärande.* (Linköping studies in education and psychology; 73) Linköping: Univ., 2000.

Skollagen. Stockholm: Norstedts juridik, 1998.

Skolverket. "Kursplaner för grundskolan". (<http://www3.skolverket.se/050928>)<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0506&skolfor m=111&infotyp=2&id=111>

Skolverket. *Elever i behov av särskilt stöd: en temabild.* Stockholm: Skolverket, 1998.

Skolverket. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och fritidshemmet.* Stockholm: Fritzes, 1998.

Skolverket. *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan.* Stockholm, Fritzes, 2003.

Skolverket, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport.* Stockholm: Statens skolverk, 2004.

Skolverket. *Att lära för livet: elevers inställning till lärande - resultat från PISA 2000.* Stockholm: Skolverket, 2004.

Skolverket. "Resultat PISA 2003"
<http://www.skolverket.se/sb/d/254/a/1121> (2005-06-27)

Skolverket. *Utbildningsinspektionen 2003 ur ett nationellt perspektiv: en analys av inspektionsresultaten: sammanfattande del.* Stockholm: Skolverket, 2004.

Skolverket. *Yngre elevers attityder till skolan.* Stockholm: Skolverket, 2004.

Skolverket. *En sammanfattning av TIMSS.* Stockholm, Fritzes, 2005.

Skolöverstyrelsen. *Undervisningsplan för rikets folkskolor den 22 januari 1955*, Stockholm: Norstedt, 1955.

Skolöverstyrelsen. *Lgr 62. Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Kungl. skolöverstyrelsens skriftserie 60, 1962.

Skolöverstyrelsen. *Individualisering i undervisningen: en arbetsmodell / under medverkan av Bertil Ydén*. Stockholm: SÖ-förlaget 1966.

Skolöverstyrelsen. *Lgr 69. Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB, 1973.

Skolöverstyrelsen. *Lgr 80. Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1980.

Skolöverstyrelsen. *Åldersintegrerad undervisning på låg- och mellanstadiet*. (SÖ: publikationer, 1985:15) Stockholm: Liber, 1985.

Socialstyrelsen. *Folkhälsorapport 2005*, Stockholm: Socialstyrelsen, 2005.
<http://www.socialstyrelsen.se/NR/rdonlyres/7456A448-9F02-43F3-B776-D9CABCB727A9/3512/20051113.pdf>

Socialstyrelsen. *Miljöhälsorapport 2005*, 7.
<http://ki.se/content/1/c4/57/77/MHR2005sv.pdf>

Socialstyrelsens författningssamling (SOSFS 2005:6) "Socialstyrelsens allmänna råd om buller inomhus". http://www.sos.se/sosfs/2005_6/2005_6.htm

SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: 1948.

SOU 1960:113. *1957 års skolberedning: Individuella differenser och skoldifferentiering*. Stockholm: 1960.

SOU:1974:53. *Utredningen om skolans inre arbete (SLA)*. Stockholm: 1976.

SOU 1986:2. *En treårig yrkesutbildning: betänkande. D 1*. Stockholm: Liber, 1986.

Stimar, Martin. *Metakognition och Internet: om gymnasieelevers informationsanvändning vid arbete med Internet*. Växjö: Växjö Univ. Press, 2002.

Stålmarck, Nathan. "Individualiserad undervisning." I *Arbetsättet i folkskolan: metodiska uppsatser*. Nr 7. Stockholm, Nordstedt, 1929.

Sundell, Knut. *Är åldersblandade klasser bra för eleverna? En jämförande studie av 752 elever i årskurs 2 och 5* (FOU-rapport 2002:7) Stockholm, Socialtjänstförvaltningen, Forsknings och utvecklingsenheten, 2002.

Sundgren, Gunnar. *Kunskap och demokrati. Om elevers rätt till en egen kunskapsprocess*. Lund: Studentlitteratur, 1996.

Svenska Akademiens ordbok. <http://g3.spraakdata.gu.se/osa/>

Sveriges riksdag, *Skollagen*, SFS nr: 1985: 1100 [Ändringar införda t.o.m. SFS 2005:21], <http://rixlex.riksdagen.se>

Sverkman, Evert, Karin Busch & Leif Gouiedo. *Föräldrarna, lärarna och grundskolan: en SIFO-undersökning av attityder och information bland lärare hösten 1969*. Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1970.

Söderlund, Anita. *Totalintegrerad skola och fritidshem som skolmodell. Erfarenheter från 5 års försöksverksamhet vid Karlbergsskolan i Stockholm. En utvärderingsstudie*. (Avhandling för Licentiatexamen) Stockholm: Högskolan för Lärarutbildning i Stockholm. Institutionen för Barn- och ungdomsvetenskap, 1993.

Turner, Victor Witter. *The ritual process: structure and anti-structure* (1969). New York: Aldine de Gruyter, cop. 1995.

Undervisningsplan för rikets folkskolor den 31 oktober 1919, 7. tr. Stockholm: Norstedt, 1920.

Utbildningsdepartementet. *Grundskoleförordningen* (Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1994). <http://rixlex.riksdagen.se>

Utbildningsdepartementet. *Lärande ledare. Ledarskap för dagens och framtidens skola*. (Utbildningsdepartementets skriftserie, rapport 4) Stockholm: Utbildningsdepartementet, 2001.

Vinstagårdsskolan. "Rektor Göran Segergren, Ledningsdeklaration; Samhällsyn" <http://www.vinstagardsskolan.stockholm.se/default.asp?cat=52&page=68>

Vinterek, Monika. *Åldersblandning i skolan, Elevers erfarenheter*. (Doktorsavhandling) Umeå: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, 2001.

Vinterek, Monika. *Åldersblandade klasser; Lärares föreställningar och elevers erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur, 2003.

Vinterek, Monika. "Åldersblandad klass - en vanlig klassform i början av 2000-talet" opublicerat manus.

Välfärd och skola: antologi från Kommittén Välfärdsbokslut. (SOU; 2000:39) Stockholm: Fritzes offentliga publikationer, 2000.

- Västangård grundskola. "Visionen Västangård". Umeå: Umeå kommun, Västangård, 2004.
- Wallin, Erik. *Undervisning – konst eller teknik?* Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1968.
- Ydén, Bertil. *Individualisering i undervisningen: en arbetsmodell*. Stockholm: SÖ-förlaget 1966.
- Ziehe, Thomas. "Närhet och intensitet? I *Kulturanalyser – ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Stehag: Symposium, 1989.
- Ågren, Monika. "Ett gångbart svenskämne – som genomsyrar som 26 grundskollärare ser det." I *Utbildning och demokrati*, nr 3, 1996.
- Öreberg, Curt. Individualiserad matematikundervisning: rapport från pågående försök. Malmö : Lärarhögskolan, 1964.
- Öreberg, Curt. "IMU – individualiserad matematikundervisning." I *Undervisning – konst eller teknik?* Redaktör Erik Wallin. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1968.
- Österlind, Eva. *Disciplinering via fribet. Elevers planering av sitt eget arbete*. (Doktorsavhandling) (Uppsala Studies in Education 75) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 1998.
- Österlind, Eva, redaktör. *Eget arbete – En kameleont i klassrummet*. Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium. Lund: Studentlitteratur, 2005.

SERIERN MONOGRAFIER OCH
FORSKNING I FOKUS

MONOGRAFISERIEN

Glenn Hultman och Cristina Hörberg

Kunskapsutnyttjande

Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan

Ingegerd Municio

Genomförande

Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?

Britt Hallerdt

Studieresultat och social bakgrund

– en översikt över fem års forskning

Kjell Granström och Charlotta Einarsson

Forskning om liv och arbete i svenska klassrum

– en översikt

Ingrid Pramling Samuelsson och Ulla Mauritzson

Att lära som sexåring

En kunskapsöversikt

Birgitta Sahlin

Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan

En översikt av svensk forskning 1990-1995

Erik Wallin

Gymnasieskola i stöpsleven – då, nu, alltid

Perspektiv på en skolform

Mats Börjesson

Om skolbarns olikheter

Diskurser kring ”särskilda behov” i skolan – med historiska jämförelsepunkter

Hans Ingvar Roth

Den mångkulturella parken

– om värdegemenskap i skola och samhälle

Ulla Forsberg

Jämställdhetspedagogik

– en sammanställning av aktionsforskningsprojekt

Jens Pedersen

Informationstekniken i skolan

En forskningsöversikt

Peder Haug

Pedagogiskt dilemma

Specialundervisning

Moira von Wright

Genus och text

När kan man tala om jämställdhet i fysik läromedel?

Tullie Torstenson-Ed och Inge Johansson

Fritidshemmet i forskning och förändring

En kunskapsöversikt

Thomas Tydén och Annika Andræ Thelin (Red.)

Tankar om lärande och IT

En forskningsöversikt

Ulla Riis (Red.)

IT i skolan mellan vision och praktik

En forskningsöversikt

Pia Williams, Sonja Scheridan och Ingrid Pramling Samuelsson

Barns samlärande

En forskningsöversikt

Monica Söderberg Forslund

Kvinnor och skolledarskap

En kunskapsöversikt

Mats Ekholm, Ulf Blossing, Gösta Kåring, Kerstin Lindvall
och Hans-Åke Scherp

Forskning om rektor

En forskningsöversikt

Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson och Jerry Rosenqvist

Forskning inom det specialpedagogiska området

En kunskapsöversikt

Ulla Lind

Positioner i svensk barnpedagogisk forskning

En kunskapsöversikt

Karin Rönnerman

Vi behöver varandra

En utvärdering

Irene Rönnerberg och Lennart Rönnerberg

Minoritets elever och matematikutbildning

En litteraturöversikt

Maj Asplund Carlsson, Ingrid Pramling Samuelsson och Gunni Kärrby

Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola

Karin Wallby, Synnöve Carlsson och Peter Nyström

Elevegrupperingar

En kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning

Gunilla Härnsten

Kunskapsmöten i skolvärlden

Exempel från tre forskningscirklar

Elisabet Öhrn

Könsmönster i förändring

En kunskapsöversikt om unga i skolan

Rolf Helldin

Specialpedagogisk forskning

En kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv

Anna Klerfelt

Var ligger forskningsfronten?

67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999

Louise Limberg, Frances Hultgren och Bo Jarneving

Informationssökning och lärande

En forskningsöversikt

Jan-Eric Gustafsson och Eva Myrberg

Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat

En kunskapsöversikt

Björn Eriksson, Odd Lindberg, Erik Flygare, Kristian Daneback

Skolan – en arena för mobbning

FORSKNING I FOKUS

- 1) Eva R Fähræus och Lars-Erik Jonsson
Distansundervisning
Mode eller möjlighet
- 2) Ingrid Nilsson
Fristående skolor
– internationell forskning 1985-2000
- 3) Ingegerd Tallberg Broman, Lena Rubinstein Reich och Jeanette Hägerström
Likvärdighet i en skola för alla
Historisk bakgrund och kritisk granskning
- 4) Birgit Lendahls Rosendahl och Karin Rönnerman
Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma
– en utmaning för skolan och högskolan
- 5) Bernt Gustavsson
Vad är kunskap?
En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap
- 6) Eva Johansson
Möten för lärande
Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan
- 7) Gunnel Colnerud och Robert Thornberg
Värdepedagogik i internationell belysning
- 8) Peder Haug
Om kvaliteten i förskolan
Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001
- 9) Per Andersson, Nils-Åke Sjösten och Song-ee Ahn
Att värdera kunskap, erfarenhet och kompetens
Perspektiv på validering
- 10) Lars Holmstrand och Gunilla Härnsten
Förutsättningar för forskningscirklar i skolan
En kritisk granskning
- 11) Joakim Ekman och Sladjana Todosijević
Unga demokrater
En översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden

- 12) Staffan Selander (Red.)
Kobran, nallen och majjen
Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning
- 13) Helena Korp
Kunskapsbedömning
– hur, vad och varför
- 14) Tullie Torstenson-Ed
Ungas livstolkning och skolans värdegrund
- 15) Gunnar Berg och Hans-Åke Scherp (Red.)
Skolutvecklingens många ansikten
- 16) Anders Marner och Hans Örtegren
En kulturskola för alla
– estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv
- 17) Therese Welén
Kunskap kräver lek
- 18) Mikael Alexandersson och Louise Limberg
Textflytt och sökslump
Informationssökning via skolbibliotek
- 19) Håkan Jenner
Motivation och motivationsarbete
– i skola och behandling
- 20) Malene Karlsson
Kunskap om familjedaghem
- 21) Monica Rosén, Eva Myberg och Jan-Eric Gustafsson
Läskompetens i Skolår 3 och 4 – en jämförelse mellan 35 länder
Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)
- 22) Jan-Eric Gustafsson och Monica Rosén
Förändringar i läskompetens 1991-2001
En jämförelse över tid och länder
- 23) Sangeeta Bagga-Gupta
Literacies and Deaf Education
A theoretical analysis of the international and Swedish literature

- 24) Helena Ahl
Motivation och vuxnas lärande
En kunskapsöversikt och problematisering
- 25) Pia Björklid
Lärande och fysisk miljö
En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola
- 26) Gunilla Höjlund, Inger Göhl och Elisabeth Hultqvist
Utbildningsmodeller och läroprocesser i brytningen mellan skola och arbetsliv
En kunskapsöversikt
- 27) Annika Andræ Thelin och Karl Jan Solstad
Utbildning i glesbygd – samspel eller konflikt?
En kunskapsöversikt
- 28) Claes Nilholm
Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – vad betyder det och vad vet vi?
En kunskapsöversikt
- 29) Ann-Kristin Boström och Birgitta Lidholt (red.)
Lärares arbete. Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv
En antologi från en konferens anordnad av Myndigheten för skolutveckling
- 30) Inger Hensvold
Elevaktiva arbetsmodeller och lärande i grundskolan
En kunskapsöversikt

BOKEN PRESENTERAR föreställningar om och intentioner med en individualiserad undervisning och hur en sådan kommer till uttryck i den pedagogiska praktiken. Vidare behandlas effekter som kan utläsas av en metodik som har individualisering som ledstjärna. Den undersökning som presenteras är ett försök att samla, summera och integrera kunskap om individualisering i ett skolsammanhang. Studien fokuserar förhållanden inom grundskolan.

En ökad kunskap om vad begreppet individualisering kan stå för och vilka effekter olika typer av individualiseringssatsningar resulterar i skulle kunna stärka möjligheterna för yrkesverksamma att satsa rätt i förhållande till de avsikter man har. Förhoppningsvis kan det också leda till tydligare formuleringar när beslutsfattare på olika nivåer ger uttryck för intentioner i sådana riktningar.

MONIKA VINTEREK är filosofie doktor i pedagogiskt arbete och verksam som forskare vid Lärarutbildningsfakulteten vid Umeå universitet.



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

www.skolutveckling.se

