

Individanpassat arbetssätt - utmaningar och möjligheter

Karin Forslund Frykedal

Institutionen för beteendevetenskap och lärande,
Linköpings universitet

Anja Thorsten

Institutionen för beteendevetenskap och lärande,
Linköpings universitet

Det har inom det svenska skolsystemet länge funnits en strävan att utveckla en skola som med hjälp av individualiserade arbetssätt ökar möjligheten för varje elev att lära och utvecklas utifrån sina förutsättningar. Individualisering är följaktligen en term som ofta används i svensk skolkontext och som begrepp finns det omskrivet i alla skolans styrdokument. Eleven i centrum har därför kommit att betraktas som ett viktigt inslag i undervisningen och i linje med det har arbetsformer som utgår från individens förutsättningar och förmågor blivit ideal.

Individuellt arbete och individanpassat arbetssätt är olika begrepp i den svenska skolkontexten som ofta blandas samman eller används utan att dess olika innebörder problematiseras eller tydliggörs. Som lärare och som forskare har vi erfarit, observerat och funderat kring vilka utmaningar och möjligheter som finns för att kunna anpassa undervisningen till varje individs lärande. I denna text för vi diskussioner kring detta och presenterar även våra erfarenheter av att individanpassa undervisningen med hjälp av grupparbete som arbetsmetod.

Individuellt arbete kontra individanpassat arbetssätt

Skolverket (2009a) har i en granskning nyanserat individualiseringsbegreppet genom att göra en distinktion mellan individuellt arbete och individanpassat arbetssätt. Individuellt arbete har i skolpraktiken ofta kommit att kallas eget arbete och innebär att eleverna själva i stor utsträckning tar ansvar för sitt skolarbete och för sitt eget lärande.

Eget arbete har inte introducerats i Sverige genom några speciella utbildningssatsningar utan arbetssättet har vuxit fram som en följd av att lärare försökt skapa individualiserande undervisningsformer där eleverna ska ta ansvar för sitt eget lärande (Granström, 2003).

I vår egen klassrumspraktik har eget arbete tidigare varit en självklar arbetsform. Grundtanken var att om eleverna fick arbeta i sin egen takt med olika arbetsscheman så skulle de lära och utvecklas på sin egen nivå. De skulle också bli duktiga på att själva ta ansvar för sin egen lärprocess.

Vi upplevde att det egna arbetet kunde fungera som arbetsform i bemärkelsen att eleverna arbetade i sin egen takt, men det blev tydligt att något fattades. Vissa elever klarade inte av ansvaret och det gemensamma lärande samtalet och interaktionen mellan eleverna skedde inte i tillräckligt stor utsträckning, även om de inslagen fanns. Vi påverkades också av strömningar som såg på lärargenomgångar som något negativt, vilket innebar att de ämnesdidaktiska kunskaper vi lärare hade inte användes fullt ut.

Forskning (Söderström, 2005) bekräftar också att det finns en risk med att se begreppet individualisering som en privatisering av undervisningen i den meningen att elever arbetar enskilt med samma uppgifter i den takt och ordning de själva väljer. Söderström menar att detta leder till att lärandet tillsammans med andra minimeras och det gemensamma samtalet med utgångspunkt i

skolarbetar minskar.

Även Skolverket lyfter i en studie fram att detta arbetssätt i alltför stor utsträckning lämnar eleverna ensamma i sin läroprocess och att det inte gynnar deras utveckling. Istället lyfts den individanpassade undervisningen fram, vilken utgår från elevers olika erfarenheter, behov och förutsättningar och kräver nära relationer mellan lärare och elev.

Det förutsätter ett synsätt i vilket skolan, och därmed läraren, har ansvar för att alla elever lyckas och når kunskapsmålen (Skolverket, 2005). En betydande mängd forskning har också visat på lärarens stora betydelse vad gäller elevernas lärande och uppnående av goda studieresultat (Hattie, 2009; Skolverket, 2009a). Framför allt verkar lärarens kompetens kring hur undervisningen organiseras, struktureras och genomförs vara av vikt, vilket således innebär att kvaliteten på den individanpassade undervisningen påverkas av lärarens skicklighet.

Att möjliggöra lärande

I skolan ska varje elev ges möjlighet att utvecklas på sin nivå. Detta är en stor utmaning i en klass med elever med olika förkunskaper och behov och lärarens roll blir därför central. Läraren behöver göra medvetna val vad gäller undervisningsinnehålls strukturering och arbetsformer, med utgångspunkt i en formativ bedömning av elevernas kunskapsnivå.

I vår egen skolpraktik likväl som i vår forskning har det framkommit hur avgörande lärarens yrkesskicklighet är för att möjliggöra lärande. Vi har gått från en praktik där eleverna i allt för stor utsträckning lämnades ensamma i sitt lärande till en praktik där läraren tydligt leder och tar ansvar för alla elevers individuella kunskapsutveckling. Lärarens största fokus ska ligga på hur eleverna ska kunna tillägna sig kunskapsinnehållet, vilket förutsätter att läraren har goda kunskaper om elevernas förkunskaper, men också om undervisningsämnet (Marton & Both, 2000; Lo, 2012).

Lärarens ämneskunskap handlar dels om ämnet som sådant, men även om det Shulman (2004) benämner PCK, pedagogical content knowledge. PCK innebär att läraren har en pedagogisk innehållskunskap eller en didaktisk ämneskunskap som handlar om hur ämnet är uppbyggt, hur olika slags kunskap inom ämnet är beroende av och bygger på varandra samt var de vanligaste svårigheterna brukar finnas. Det lärområde som undervisningen behandlar bör, utifrån ett individanpassat förhållningssätt, rymmas inom elevernas närmaste utvecklingszon (Vygotskij, 2001).

Lärandeinnehållet blir då dynamiskt och föränderligt i relation till den aktuella elevgruppen. Vid upplägget av undervisningen behöver läraren fundera över vad som är kritiskt för att eleverna ska kunna uppfatta undervisningsinnehållet på ett mer välutvecklat sätt än tidigare samt på hur innehållet kan synliggöras för eleverna (Marton & Both, 2000; Lo, 2012). Det finns inga universella metoder som är applicerbara på allt undervisningsinnehåll och alla förmågor eftersom en förmåga inte finns fristående, utan är kopplad till ett specifikt innehåll.

För att eleverna ska ha möjlighet att utveckla de förmågor som beskrivs i läroplanen bör läraren i sin pedagogiska planering utgå från det aktuella ämnets logik och struktur i relation till elevernas kunskapsnivå. I nästa steg blir det intressant att fundera över vilka arbetsformer som är lämpliga (vilket vi återkommer till) och vilken bedömningsform som kan mäta den aktuella kunskapen. En välgenomtänkt planering blir då ett sätt för läraren att synliggöra undervisningen mål och innehåll för sig själv och för eleverna (Skolverket, 2009b). Det är ett redskap för läraren, men också ett kommunikationsverktyg gentemot eleverna. Black, Harrisson, Lee, Marshall och Wiliam (2004) betonar vikten av att eleverna redan då ett arbete påbörjas ska vara medvetna om arbetsområdets mål och vilka kriterier som ligger till grund för bedömningen.

Att kommunicera mål och bedömningskriterier till yngre elever bör enligt vår erfarenhet, ske gradvis med några mål i taget. Det är viktigt att målen är formulerade på ett tydligt och begripligt

sätt så att eleverna har möjlighet att förstå dem (Thorsten, 2010). Även om läraren har skrivit fram tydliga mål är det inte ovanligt att eleverna initialt inte förstår innebörden, vilket rimligen kan bero på att målen vanligen beskriver förmågor och kunskaper som eleven ännu inte behärskar. Därför bör målen finnas med under arbetets gång. Målen kan då också vara en hjälp för eleverna att förstå vad som är viktigt att fokusera på.

Likaså kan läraren tillsammans med eleverna med hjälp av målen reflektera kring hur långt eleverna har kommit i sin lärprocess. När arbetsområdet är avslutat bör undervisningen ha haft ett upplägg som möjliggjort lärande och lärarens bedömning bör vara tydligt samman-länkad med de mål eleverna har fått presenterade för sig.

Att skapa förståelse för den egna lärprocessen

När vi och många andra lärare med oss arbetade med eget arbete fanns en underliggande föreställning om att det arbetssättet i sig leder till att eleverna lär sig ta ansvar och får förståelse för den egna lärprocessen. Vi menar att det var en grov förenkling. Forskning har visat att elever med en god förståelse över den egna lärprocessen presterar bättre (Black et al., 2004; Hattie, 2009). Det är dock ingenting som eleverna kan naturligt, utan är något som de via handledning från läraren måste träna sig i (Skolverket, 2009b).

En grundförutsättning för att eleverna ska få syn på sin egen lärprocess är förmågan att värdera sitt arbete och veta vad som kännetecknar ett bra arbete samt vilka kriterier som ska användas vid bedömningen. Vi brukar därför låta eleverna vara delaktiga i skapandet av bedömningskriterier. Det leder till att eleverna bättre förstår dem och då lättare kan utgå från dem i sitt arbete (Dysthe, 2003; Spandel, 1997). Detta kan inom svenskämnet exempelvis ske genom att låta eleverna gemensamt diskutera vad som är en bra text; på så sätt lär de sig uppmärksamma en texts goda egenskaper. En fördel är om det goda exemplet kontrasteras mot det dåliga, för att eleverna på så sätt kan få syn på de kritiska skillnaderna. Vi vill lyfta fram att eleverna behöver få råd och handledning av läraren i processen, vilket är något som Gibbons (2006) förespråkar.

Gibbons menar att eleverna ofta får för stort eget ansvar i att utveckla texter och att läraren behöver ge dem modeller. Under vägledande samtal kan eleverna lära sig se mönster och specifika drag i olika slags texter. När eleverna har kvalitetsaspekterna klart för sig kan de lättare bedöma och förbättra sin egen text och då möjliggörs också för dem att kunna bedöma varandras arbeten. Black et al. (2004) menar att kamratbedömning är en bra arbetsmetod av flera skäl; det kan vara lättare att ta emot kritik av en kompis än av läraren, elever kan uttrycka sig på ett mer lättförståeligt sätt och elevens medvetande kring det egna lärandet ökar.

Även om det finns flera fördelar med kamratbedömning finns det också svårigheter. Vi har upplevt att elever har svårt att fokusera på många aspekter i bedömningen och att de ofta inte vågar vara ärliga eftersom de inte vill sära sina kamrater. I vår egen undervisning lägger vi därför ner tid på att träna på att göra bedömningar och eleverna får redskap i form av checklistor och konkreta frågeställningar för att kunna bedöma varandras arbeten på ett sakligt och konstruktivt sätt.

Att individanpassa med hjälp av arbetsmetoden grupparbete

Skolverkets kritik mot hur det "egna arbetet" används i skolpraktiken ska inte tolkas som att eleverna inte alls ska arbeta individuellt. Snarare är det så att för att elevernas arbete ska vara framgångsrikt behöver läraren vara medveten om vad som är lämpligt för eleverna att göra enskilt, i grupp eller i helklass (Granström, 2003; Skolverket, 2009a).

En riktlinje kan vara att förståelsen sker i det gemensamma tillsammans med läraren och färdighetsträningen kan ske enskilt eller i mindre grupper. Eleverna kan naturligtvis utveckla sin förståelse även enskilt eller i grupp, men det är extra viktigt att läraren finns tillgänglig och handleder i dessa situationer och inte lämnar dem ensamma i sitt lärande eftersom forskning visat

att det missgynnar framför allt svagpresterande elever (Skolverket, 2009a).

Arbete i grupp är en arbetsform som kan ge goda förutsättningar för elever att arbeta tillsammans men ändå individanpassat. Att arbeta i grupp ger möjligheter att utveckla samarbetsförmågor och därigenom förbereda eleverna för ett kommande samhälls- och arbetsliv i vilket samarbetsförmågor i allra högsta grad är efterfrågade. Med grupparbete som arbetsform finns även möjligheter att både individanpassa och skapa delaktighet med hjälp av tydlig struktur med klara mål och kriterier.

För att detta ska kunna realiseras är det av vikt att lärare kan

- undervisa eleverna om hur de ska genomföra ett grupparbete,
- skapa gruppuppgifter med tydlig struktur där alla gruppmedlemmars förmågor tas tillvara,
- hantera gruppprocesser under arbetet och
- kunna genomföra en tydlig formativ bedömning (Forslund Frykedal, 2008).

Genom åren har vi i våra klasser arbetat med grupparbeten i olika former. Vi har upplevt att det har varit en utmaning att skapa grupper och uppgifter som tar tillvara individernas olika förutsättningar och förmågor. Vi startade därför ett gemensamt projekt där vi utifrån våra erfarenheter och forskningsresultat ville pröva att skapa ett välfungerande grupparbete där alla individer gavs möjlighet till lärande och utveckling. Med vår gemensamma kunskap och kompetens genomfördes därför ett terminslångt grupparbete i en årskurs fem. Innan vi påbörjade själva arbetet fick eleverna undervisning om vad det innebär att arbeta i grupp.

Vi tog upp vikten av att

- lyssna till varandra,
- på ett tydligt sätt återge den egna kunskapen till gruppen,
- ha tydliga arbetsrelaterade roller i gruppen och
- följa uppgiften och dess struktur.

I inledningen av grupparbetet fick sedan varje grupp några frågor som behandlade vilka förväntningar eleverna hade på sig själva, de andra i gruppen och målsättningarna med grupparbetet. Med utgångspunkt i den diskussionen skrevs sedan ett gruppkontrakt som tydliggjorde varje individs ansvar för att arbetet skulle bli välfungerande. I gruppuppgiften fanns en tydlig struktur både vad gällde varje individs och hela gruppens gemensamma ansvar för arbetet. I uppgiften var också växlingen mellan individuellt arbete och samarbete tydlig. Det individuella arbetet nivåanpassades utifrån varje elevs förutsättningar. Varje individs bidrag till det gemensamma arbetet var också unikt och gruppen var därför beroende av att alla gruppmedlemmarna gjorde sin del av uppgiften.

Med jämna mellanrum fick gruppen bedöma sitt arbete med utgångspunkt i frågor om

- vad de hade lärt sig,
- hur arbetet i gruppen fungerat och
- hur varje individ hade fungerat.

Läraren bedömde kontinuerligt arbetet genom att granska varje individs arbete innan det fick sammanställas till gruppens gemensamma arbete. Arbetet presenterades i olika uttrycksformer som rollspel, posters, texter och muntliga presentationer med stöd av Powerpoint.

Sammanfattningsvis

I denna text har vi diskuterat utmaningar och möjligheter som finns för att kunna anpassa undervisningen till varje individs lärande i skolan. Att skapa en undervisning som utgår från elevernas individuella behov och förutsättningar är en stor utmaning. Elevers olikheter kan vara en

begränsning men också en tillgång i klassrumssituationen. För att det ska bli en tillgång krävs att läraren har god kännedom om elevernas förkunskaper och förmågor och också kan sätta dessa i relation till det aktuella undervisningsinnehållet. Läraren kan då synliggöra och utmana elevernas föreställningar och kunskaper och på så sätt möjliggöra lärande både på grupp- och individnivå.

Syftet är att eleverna ska ges möjlighet till förståelse, inflytande och att i förlängningen kunna ta ansvar för sin egen kunskapsutveckling. Viktigt blir att skapa en välfungerande organisation och lärmiljö som möjliggör för eleverna att utvecklas optimalt. Läraren bör därför vara medveten om sin egen betydelse och likaså om vikten av att involvera eleverna i den egna kunskapsprocessen.

Referenser

2. Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappa*, Vol. 86, 8-21
4. Dysthe, O. (2003). Om förhållandet mellan individ och grupp i portföljprocessen. I O. Dysthe, (red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 321-342). Lund: Studentlitteratur.
6. Forslund Frykedal, K. (2008). *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete. Om ambitionsnivå och interaktionsmönster i samarbetssituationer* (Doktorsavhandling, Linköpings Universitet). Hämtad från <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=13&pid=diva2:17754>
8. Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
10. Granström, K. (2003). Arbetsformer och dynamik i klassrummet. I S. Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (s. 223-243). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
12. Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
13. Lo, M. L. (2012). Variation theory and the improvement of teaching and learning. (Doktorsavhandling från Göteborgs universitet). Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29645/5/gupea_2077_29645_5.pdf
15. Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

17. Shulman, L. S. (2004). Those who understand knowledge. In Lee S Shulman, *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach* (pp 189-212). San Francisco: Jossey-Bass.

19. Skolverket (2005). *Om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas studieresultat*. Stockholm: Skolverket.

21. Skolverket (2009a). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys*. Stockholm: Skolverket.

23. Skolverket (2009b). *IUP-processen - Arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Skolverket.

25. Spandel, V. (1997). Reflections on portfolios. In G. D Phye, (Eds.), *Handbook of academic learning. Construction of knowledge*, pp. 573-591. London: Academic Press.

27. Söderström, Å. (2006). *Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid. Om elevansvar i det högmoderna samhället*. (Doktorsavhandling, Karlstad Universitet) Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6520/FULLTEXT01.pdf>

29. Thorsten, A. (2010). *Skriftliga omdömen: Om åttaåringars förmåga och möjlighet att förstå sina omdömen* (magisteruppsats). Linköping: Linköpings universitet, IBL.

31. Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.