



Växjö universitet

LÄRARUTBILDNINGEN

Examensarbete, 15hp

Individualiserad läsinlärning

– möjligheter och hinder utifrån sex lärares synsätt

Institutionen för pedagogik
Handledare: Lena Heindorff
GO2963
HT 2008

Hanna Axelsson

ABSTRACT

Hanna Axelsson

Individualiserad läsinlärning

- möjligheter och hinder utifrån sex lärares synsätt

Individualized Literacy Learning

- opportunities and obstacles from six teachers' point of view

Antal sidor: 42

Att hantera de skillnader i läskunskaper som pedagoger möter bland elever vid skolstart är en av de största utmaningarna i skolår ett. Genom en kvalitativ studie bestående av sex intervjuer med verksamma grundskollärare har jag undersökt hur individualisering kan vara ett hjälpmedel i sammanhanget. Studiens syfte var att utforska hur några grundskollärare ser på och arbetar med individualiserad läsundervisning i skolår ett. Jag ville också lyfta frågan om i vilken mån det är möjligt att individualisera i praktiken. Vikt har lagts vid pedagogernas inställningar, vilka jämfördes med deras arbetssätt.

Det resultat jag har fått fram visar på två grupper av pedagoger. En som arbetar individualiserat i sin läsundervisning och som har en klar syn över vad det innebär. Pedagogerna där individualiserar för att de anser att det är deras ansvar gentemot eleverna. Den andra gruppen påstår sig individualisera för att de ser det som ett krav, eftersom det står i läroplanen. De individualiserar dock inte sin läsundervisning i någon större utsträckning. Resultatet pekar även på den, utifrån pedagogernas tankar, positiva utveckling som arbetsformen eget arbete har genomgått vad det gäller ansvarsfördelning och arbetsuppgifter.

Sökord: individualisering, läsinlärning, eget arbete, grundskola

Postadress:
Växjö Universitet
351 95 Växjö

Gatuadress:
Universitetsplatsen

Telefon:
0470-70 80 00

E-post:
lub@lub.vxu.se

Innehåll

1. INLEDNING	4
2. SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING	5
2.1 Problemformulering	5
3. LITTERATURGENOMGÅNG	6
3.1 Begreppet individualisering.....	6
3.1.1 Vad säger läroplanen?	6
3.1.2 Begreppets innebörd i praktiken	7
3.2 Individualiserad läsinlärning	7
3.2.1 Läsmetoder.....	8
3.3 Olika typer av individualisering	9
3.3.1 Eget arbete	10
3.4 Individualiseringens möjligheter och hinder	10
3.4.1 Hinder och kritiska röster.....	11
3.5 Individualiserad läsinlärning i praktiken.....	13
4. METOD	15
4.1 Val av metod.....	15
4.2 Urval och beskrivning av skolorna	15
4.3 Intervjuerna och genomförandet	16
4.4 Reliabilitet och validitet	16
4.5 Etiska ställningstaganden	17
5. RESULTAT.....	18
5.1 Presentation av informanterna	18
5.2 Begreppet individualisering.....	18
5.3 Individualiserad läsinlärning	19
5.3.1 Läsning och läsläxa.....	20
5.3.2 Bokstavsjobb och eget arbete.....	21
5.3.3 Läsinlärningsmetod	23
5.4 Möjligheter och hinder	25
6. ANALYS.....	27
6.1 Pedagogernas syn på individualisering	27
6.2 Individualiserad läsinlärning	28
6.2.1 Metodval	28
6.2.2 Olika typer av individualisering.....	29
6.2.3 Eget arbete	30
6.2.4 Individualiserad läsinlärning i praktiken	32
6.3 Möjligheter och hinder	35
7. DISKUSSION.....	37
7.1 Metoddiskussion	41
7.2 Fortsatt forskning	41
REFERENSER	42
BILAGA A.....	43

1. Inledning

I dagens skola möts personalen av elever med vitt skilda erfarenheter och bakgrunder. Eleverna har olika bagage med sig när de kommer nyfikna och spända till skolan och första klass, redo att ta sig an utmaningen att lära sig läsa och skriva. Pedagogens stora uppgift är då att följa och hjälpa eleverna mot att bli goda läsare, som kan hantera dagens krav från samhället vad det gäller läskunskaper. Vid skolstarten kan man tydligt se stora skillnader mellan elevers läsförmåga (Taube, 2007). Taube menar att skillnaderna har ökat på senare tid: ”Att handskas med dessa stora skillnader i förutsättningar för en god läsutveckling utgör en av de största utmaningarna som lärare i skolår ett ställs inför” (Taube, 2007:131).

Detta är grunden för det område som studien bygger på. Genom att gå in i verksamma pedagogers tankevärldar vill jag få fram hur de gör för att hantera denna skillnad. Hur de gör för att kunna hjälpa varje individ utifrån just den elevens utgångspunkt. Jag har intresserat mig för individualisering i förhållande till läsinlärning, då jag vill undersöka om pedagoger ser det som en fungerande metod för att underlätta elevernas läsutveckling.

Begreppet individualisering har funnits länge. Redan tidigt tar Arvidsson (1981) upp begreppet och pekar på dess positiva effekter. Han anser att det inte tagits in på allvar i skolans verksamhet. Han trycker mycket på att det är skolans uppdrag att utbilda eleverna till demokratiska medborgare, varpå han ser individualisering som en outnyttjad väg för att nå det målet. Även Lindkvist (2003) betonar att det tog lång tid innan individualiseringen blev en del i undervisningen, detta trots att det varit ett aktuellt ämne sedan länge. Lindkvist påpekar att det dessutom inte finns mycket forskning inom området individualisering i ett skolsammanhang. Utifrån denna grund anser jag att det är intressant att undersöka individualisering i samband med läsinlärning. Att begreppet individualisering används ytterst sparsamt i läroplanens texter medför att det blir ännu mer intresseväckande. Den stora tolkningsmöjligheten gör det intressant att granska hur verksamma pedagoger ser på begreppet. Studien har avgränsats till att utgå ifrån lärarens perspektiv, samt att endast beröra läsundervisning i skolår ett.

2. Syfte och problemformulering

Studien syftar till att undersöka hur sex grundskollärare ser på och arbetar med individualiserad läsinlärning i skolår ett, samt orsaker till varför de väljer att individualisera undervisningen eller inte. Undersökningen syftar även till att utifrån pedagogernas perspektiv utreda i vilken mån det är möjligt att individualisera i praktiken. Frågan om vad individualisering av läsundervisningen egentligen innebär för de aktuella pedagogerna kommer också att belysas och jämföras med deras arbetssätt. Målet med det är att se vilka tolkningar som existerar bland pedagogerna i studien, samt om och i så fall hur dessa överensstämmer med deras påstådda arbetsformer och metoder.

2.1 Problemformulering

- Vad innebär det enligt de intervjuade pedagogerna att individualisera läsinlärningen i skolår ett?
- Arbetar de intervjuade pedagogerna individualiserat i sin läsundervisning, varför och hur/varför inte?
- Vad finns det för likheter och skillnader i de intervjuade pedagogernas tolkning av begreppet individualiserad läsinlärning jämfört med deras påstådda arbetssätt?
- Vad finns det, enligt de intervjuade pedagogerna, för möjligheter och hinder till att kunna individualisera läsundervisningen vid skolstarten?

3. Litteraturgenomgång

I följande kapitel behandlas individualiserad läsinlärning utifrån aktuella källor, tidigare forskning och läroplanen. Inledningsvis studeras begreppet individualisering, vilket sedan flätas samman med läsinlärningen. Möjligheter och hinder med arbetsformen studeras och slutligen redogörs det för hur det i praktiken skulle kunna se ut om pedagogen arbetar med en individualiserad läsinlärning.

3.1 Begreppet individualisering

I uppslagsverket nationalencyklopedin förklaras begreppet individualisering genom följande beskrivning: "Individualisering betecknar inom undervisningen anpassning av lärokurser och timplaner till den enskilde elevens förutsättningar, behov och intressen" (Nationalencyklopedin, 1992:421). Vinterek (2006) har en liknande syn på begreppet då hon menar att det innebär att undervisningen anpassas efter eleven. Järbur (1992) talar inte om begreppet individualisering utan ersätter det med individanpassning. Det innebär enligt honom att skapa goda förutsättningar för att varje elev ska kunna nå en optimal utveckling.

Lindkvist (2003) förklarar begreppet individualisering utifrån två olika perspektiv. Hon talar dels om ett individperspektiv, där det handlar om en för individen givande utveckling utifrån egna behov och möjligheter, och dels om ett samhällsperspektiv. I det senare menar hon att starka individer även stärker samhällets förändrings- och utvecklingsförmåga.

3.1.1 Vad säger läroplanen?

Att grundskolans undervisning ska bygga på individualisering framgår utav följande citat från läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskolan och fritidshemmen: "Undervisningen skall anpassas efter varje enskild elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling" (Lpo94, 2006:4). Lärarens roll förtydligas genom riktlinjerna: "Läraren skall utgå ifrån varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande" samt "Läraren skall organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga" (Lpo94, 2006:12).

3.1.2 Begreppets innebörd i praktiken

Vinterek (2006) belyser frågan om vad det egentligen innebär att individualisera. Enligt henne leder begreppets mångfald av tolkningar till lika många alternativa arbetssätt i skolan. Pedagogens uppfattning om hur och i vilken grad individualisering av undervisningen sker styrs till stor del av hur hon/han har tolkat begreppet. Kollegors tankar får även de stor betydelse för realiseringen av begreppet. Vinterek hävdar nämligen att effekten av individualiseringen kan få en mer negativ karaktär om personalens begreppstolkningar skiljer sig åt, detta på grund av att man talar förbi varandra och strävar mot olika mål.

Att det saknas ett enhetligt begrepp när man talar om individualisering försvårar, enligt Vinterek (2006), förståelsen och därmed också undervisningen. Hon ställer sig frågande till den beskrivning hon själv valt att använda, att undervisningen ska anpassas efter elevens individuella behov, eftersom frågan om vilka behov det egentligen handlar om står obesvarad. Hon anser vidare att det kan grunda sig i allt från behov av kunskap eller tillfredsställelse till behov av att utveckla kunskap, intresse och förmågor för framtiden. Utöver det måste pedagogen även ta hänsyn till kognitiva, känslomässiga och fysiska behov, så även till elevens kunskapsutveckling och sociala situation. Flertalet skilda behov sätter prägeln på den individualiserade undervisningen, och pedagogens undervisningssituation framstår som mycket komplex. För att förtydliga den komplexa situationen skriver Vinterek även att behoven skiftar mellan olika elever samt att en elev kan ha flera olika behov vid olika tillfällen.

Järbur (1992) nämner tre grunder för hur den individanpassade undervisningen i skolan ska se ut. För det första handlar det om *tid att lyckas*, vilket kräver klara delmål och att eleven får lära sig att anpassa tiden för att kunna lyckas med en uppgift. Som andra punkt sätter Järbur fokus på att eleven ska tillhandahålla *rätt arbetsuppgifter*. Det innebär att eleven behöver uppgifter anpassade efter hans/hennes förmåga för att kunna tillägna sig kunskap. Här trycker Järbur på att undervisningen måste byggas på för eleven meningsfulla uppgifter. Alla lär sig på olika sätt, *rätt lärostil* är därför den tredje delen för att uppnå en individanpassad skola. Det kan för en elev innebära läsning och skrivning men för en annan ge mer om han/hon får testa sig fram och använda sig av ett undersökande arbetssätt.

3.2 Individualiserad läsinläring

”Att lära sig läsa är en stor och genomgripande händelse i en sjuårings liv” (Taube, 2007:11). Taube lägger stor vikt vid pedagogens ansvar för denna händelse, elevens läsinläring. Det

måste bli en positiv och lustfylld resa in i skriftspråkets värld. De allra viktigaste delarna som krävs för att kunna bli en god läsare är god bokstavskänedom, medvetenhet om språkljuden, ett rikt ordförråd och lust att läsa (Taube, 2007). För framgång i läsutvecklingen krävs sedan mycket lästräning på rätt nivå (Taube, 2007). För att lära sig avkoda det skrivna språket kan undervisningen bygga på olika metoder.

3.2.1 Läsmetoder

I den syntetiska metoden, även kallad ljudmetoden, utgår läsinlärningen ifrån de enskilda ljuden (Elbro, 2004). Elbro beskriver hur eleverna till en början får lära sig bokstäverna och dess ljud för att sedan börja ljuda ihop ord av de bokstäver de kan. Texterna blir många gånger innehållsfattiga till en början, på grund av fåtalet inlärd bokstavsljud. Arbetet följer ofta en arbetsgång där eleverna övar bokstäverna genom att använda alla sina sinnen (Stadler, 1998). Stadler ser en fördel med att arbeta strukturerat och med invanda mönster vid läsinlärningen. Detta för att ge eleverna en trygghet genom en bestämd arbetsgång, vilket de ofta trivs med. Att arbeta med bokstäver rör flera olika sinnen grundar för det som Järbur (1992) lägger stor tyngd vid, nämligen elevers olika lärstilar. Han menar att alla elever lär på olika sätt, till exempel lär vissa bäst genom kinestetiska övningar medan andra lär bäst med auditiva. Om undervisningen endast bygger på ett slags arbetssätt är det många elever som får svårt att hänga med.

I den analytiska metoden, helordsmetoden, läggs tyngden på texten som helhet för att sedan gå ner till mindre och mindre delar för att tillslut arbeta med de enskilda ljuden (Elbro, 2004). En helordsmetod som ger en naturlig individanpassning är LTG, läsning på talets grund (Taube, 2007). Här dikterar barnen ihop sin egen text tillsammans med pedagogen. Utifrån den kan eleverna sedan få uppgifter som är individanpassade efter just deras förmåga. Vissa elever tillägnar sig nya ord, medan andra lär sig hur en text är uppbyggd. Förförståelsens betydelse betonas när eleverna och pedagogen sedan arbetar vidare med texten genom olika delmoment. Det avgörande för att de individualiserade uppgifterna i LTG-metoden ska bli givande är enligt Taube att pedagogen är mycket väl förtrogen med den traditionella läsinlärningen.

Kiwimetoden är ett annat exempel på en metod som bygger på helordsmetoden (Taube, 2007). Här används inga läseböcker, utan barnen läser ur småböcker med enkel text. Ofta finns tillhörande storböcker för gemensam läsning. Taube (2007) påpekar att flertalet pedagoger använder sig av båda läsmetoderna, men de tar sin utgångspunkt antingen i den syntetiska eller analytiska.

3.3 Olika typer av individualisering

Att individualisera undervisningen är som tidigare nämnt en stor utmaning, inte minst på grund av att alla elever har olika behov av något speciellt (Vinterek, 2006). Pedagogers skilda uppfattningar av begreppet individualisering och dess innebörd skapar även det förvirring. I den föregående läroplanen, Lgr 80, talade man om olika sorters individualisering:

Individualisering måste så långt det praktiskt är möjligt få präglade arbetet. Det innebär en anpassning av stoffet till olika elever, en intresseindividualisering. Det innebär också att olika elever får olika lång tid att lära sig något. Ett och samma arbetssätt passar inte alla elever. Också arbetssättet måste individualiseras inom de ramar som kräver på en allsidig träning ger. Det finns inget studiesätt, som är det bästa för eleven. (Lgr 80 i Stensmo 1997:173)

För att förtydliga begreppet individualisering med alla dess tolkningar och innebörder har Lindkvist (2003) och Vinterek (2006) satt upp vissa kriterier, i vilka det går att finna likheter med den tidigare presenterade teorin av Järbur (1992). Lindkvist och Vinterek väljer att dela in praktikens individualisering i olika kategorier.

Först och främst talar Vinterek (2006) om *innehållsindividualisering*. Det benämns enligt henne som en anpassning av uppgifternas innehåll genom olika instruktioner och utformning, för att passa elevens intresse och kunskapsnivå. Det ger i sin tur variation i arbetssätt och arbetsformer, till exempel genom arbete i grupp, enskilt eller i par.

Nivåindividualisering, omfångsindividualisering och materialindividualisering är nära sammanbundna då de handlar om en möjlighet att anpassa uppgifter och material efter elevens färdigheter och kunskapsnivå (Vinterek, 2006). Pedagogen kan bestämma svårighetsgrad, det vill säga vilken nivå elevens uppgifter bör ligga på för att utmana henne/honom. Dessa kategorier har ett nära samband med innehållsindividualisering. Lindkvist (2003) har en liknande kategori, benämnd som *intresseindividualisering*. Innebörden av denna är att studierna utgår ifrån elevens intresse. I de flesta fall har eleverna här stor möjlighet att påverka val av innehåll och arbetssätt. Detta är enligt Lindkvist vanligt förekommande på schemat.

Under kategorin *hastighetsindividualisering* hamnar uppfattningen om att eleven ska få arbeta i egen takt (Vinterek, 2006). Tiden varierar för att eleven ska hinna med. Ibland kan det vara fråga om att "göra klart" efter skoltid om eleven inte hunnit så långt som pedagogen tänkt. Här talar Lindkvist om *tidsindividualisering*, vilket innebär att "eleven arbetar självständigt med samma sorts uppgifter på olika nivå, i egen takt" (2003:18).

Om individens förutsättningar ligger till grund för valet av metod inom olika ämnen talar Vinterek om *metodindividualisering*. Individuella scheman specialiserade för den enskilda

eleven är ett sätt. *Ansvarsindividualisering* tar upp frågan om vem som har ansvaret för att en individualisering sker, eleven eller läraren. Lindkvist (2003) ställer sig här frågande till hur stort ansvar det är möjligt för eleverna att ta då det ofta i skolan är läraren som genom sitt val av arbetsform bestämmer innehåll och arbetssätt. Vinterek (2006) nämner även *miljö- och värderingsindividualisering*. Värderingsindividualisering förklarar hon som att eleverna ska värderas utefter sin egen utveckling och inte jämföras med andra.

3.3.1 Eget arbete

Carlgren (1997) talar om eget arbete som en vanlig typ av individualisering. Hon har sett arbetsformen eget arbete i praktiken och förklarar den som schemalagd tid där eleverna arbetar med olika uppgifter beroende på var de är och vad de vill. Utav Lindkvist (2003) ses det som ett nytt arbetssätt som blivit allt vanligare i grundskolans undervisning under 2000-talet. Det har ersatt ämnena på schemat och det innebär att eleven själv, med läraren som medhjälpare, har ansvar för planering, genomförande och utvärdering av skolarbetet. Lindkvist anser att det är det enkla sättet för pedagogerna att lösa det svårhanterliga individualiseringskravet.

Stähle (2006) skriver att det skett en förändring på senare tid inom det individuella arbetet i skolan. Utvecklingen har gått från att eleverna arbetar tyst i sina bänkar, med en uppgift som läraren tilldelat dem efter en gemensam genomgång, till att eleverna själva bestämmer vad som ska göras och i vilken takt det ska genomföras

3.4 Individualiseringens möjligheter och hinder

Att anpassa undervisningen efter elevernas behov och förutsättningar och därmed få en positiv individualisering tror Järbur (1992) kan ge goda möjligheter. Möjligheter att lära på grund av att det finns lust att lära och att eleverna får känna den viktiga känslan av att lyckas. Dock anser han att mycket ansvar ligger på läraren och dennes roll som skapare av ett gott klimat i skolan.

När man talar om individualisering i positiv eller negativ bemärkelse får vissa faktorer inte glömmas bort. Faktorer som klasstorlek, lärarens ämneskunskaper, tidsåtgång samt pedagogisk förmåga, finansiella resurser och undervisningserfarenhet är grunden för hur väl ett arbetssätt fungerar (Vinterek, 2006). För att få en rättvis bild av en undervisningsmetod vid utvärdering av ett arbetssätt måste dessa vägas in i resultatet.

Frykman (2007) hänvisar till en undersökning där resurser och främst klasstorlek stod i centrum. Studien resulterade i att klassens storlek har underordnad betydelse jämfört med personalens kompetens. Med lite försiktighet nämner han också att resultatet visar på att elever med läs- och skrivsvårigheter ofta främjas av att gå i större klasser. Detta eftersom att det i större klasser finns fler resurser i form av specialishjälp, till skillnad från de skolor där man valt att istället arbeta med mindre klasser och färre personal i varje klass.

De stora möjligheterna med individualisering har tidigare i kapitlet framkommit genom flertalet forskarröster, dock finns det en del fallgropar och hinder på vägen mot en lyckad individualisering.

3.4.1 Hinder och kritiska röster

Kritiska röster mot individualisering går att finna i samband med arbetsformen eget arbete. Enligt Lindkvist (2003) innebär arbetsformen enbart en intresse- och tidsindividualisering. Detta eftersom det i grund och botten handlar om att eleven till stor del själv får välja innehåll och arbetssätt samt att eleven arbetar med olika uppgifter i egen takt. Undervisningen kan hamna där på grund av att det är det enklaste sättet för pedagogen. Ståhle (2006) framhåller att eleverna enbart har ett par uppgifter att välja mellan och understryker att det fortfarande är läraren som bestämmer uppgifterna. Det innebär att eleverna inte kan vara med och påverka uppgifternas innehåll speciellt mycket. Även Carlgren (1997) hävdar att det är högst ovanligt att eleverna i egentlig mening bestämmer innehållet i arbetsuppgifterna. Han säger dessutom att eget arbete leder till att ansvaret ligger på eleven att hinna med det som ska göras, till skillnad från andra arbetsformer då läraren har ansvaret. Han ser en stor risk i att det kan leda till att skolarbetet går ut på att bli klar i tid och att det anses viktigare än kunskap. I vissa fall kan eleverna när de är färdiga med sin planering få arbeta med något roligt, vilket blir som en morot, medan de elever som inte hinner göra klart får ta hem arbetet. Risken finns att kunskapen blir ytlig.

Även Vinterek (2006) talar om eget arbete som skolans lösning på det svåra individualiseringsproblemet. För att uppnå läroplanens mål får eleverna arbeta i egen takt, vilket enligt Vinterek leder till att ansvaret läggs på eleven som inte är redo att ta det. Hon anser även att kravet på lärarna att individualisera är mycket komplext, inte minst på grund av yttre aspekter i dagens samhälle, såsom stora klasser och fler elever med särskilda behov.

Carlgren (1997) skriver att hon i samband med arbetsformen eget arbete ser hur individualiseringen blivit till individualism. Individerna är i fokus och gruppen glöms lätt bort, så också det viktiga samtalet i klassrummet med alla dess fördelar. Carlgrens farhågor mot att

individualiseringen ska leda till enbart individuell undervisning handlar om att eleverna ”får mycket övning i skrivande – betydligt mindre vad gäller att lyssna och tala” (1997:16). Järbur (1992) varnar även han för att sätta likhetstecken mellan individanpassning, som han benämmer det som, och individuell undervisning. Han poängterar att individanpassad undervisning är ett måste, men att det inte utesluter katederundervisning eller grupparbete. Vissa delar i undervisningen, såsom berättande, diskussioner och genomgångar genomförs med fördel med hela gruppen. Detta medan andra uppgifter passar bättre för enskilt arbete. Samarbete tränas bäst i grupparbeten, vilket också ger eleverna kunskap om fördelen med att vara hela gruppen samt lära sig ta del av andras åsikter. Kombinationen av arbetsformer är det som enligt Järbur bäst gynnar eleven och dennes kunskapsutveckling. Även Vinterek (2006) saknar grupparbetet i dagens individorienterade skola, dock tror hon att det vänder och mer arbete i grupp är på infart.

Om individualisering i form av eget arbete används i alltför hög grad missgynnar det elevernas studieresultat, detta visar många forskares resultat på (Vinterek, 2006). Positivt med eget arbete är att eleverna lär sig arbeta självständigt och inte kräver lika mycket lektionstid av läraren. Vinterek skriver dock att det faktum att eleverna väntar mindre på pedagogens hjälp egentligen inte säger något om kvalitén på kunskapsinhämtningen.

Vinterek (2006) skriver om projektet *IMU – individualiserad matematikundervisning*. Resultatet från den studien visar bland annat på att total individualisering inte är att föredra då det i gruppundervisningen finns en motivationsskapande kapacitet. Eleverna i projektet ansåg även de att total individualisering inte var att föredra, då de saknade gruppundervisningen.

Att få känna känslan av att lyckas anser Taube är otroligt viktigt (2007). Det kan individualisering ge god möjlighet till genom att eleven tillhandahåller uppgifter han/hon klarar på grund av att de ligger på rätt nivå. Får eleven istället ständigt uppleva misslyckanden och får bevis på att han/hon inte kan dalar självförtroendet. Att lära sig läsa utan självförtroende, och därmed utan läsglädje, är enligt Taube något av det svåraste man kan göra. Självförtroendet kan också ge eleven sämre chans att verkligen lära sig och därmed tro mer på sin förmåga. Till exempel kan eleven ha upplevt flertalet misslyckanden i sin läsutveckling, vilket lett till försämrat självförtroende. Eftersom människan har en strävan efter att värdera oss själva positivt går elevens hela energi åt till att bevara den sista gnutta lässjälvförtroende, som Taube benämmer det, som finns kvar. Det på bekostnad av att eleven vågar ta sig an nya uppgifter för att lära.

3.5 Individualiserad läsinlärning i praktiken

Precis som undervisningspraktiken utformas olika beroende på hur pedagogen tolkar begreppet individualisering skiljer den sig även beroende på syftet (Vinterek, 2006). Vinterek anser att det är mycket betydelsefullt att pedagogen funderar över syftet med individualiseringen, eftersom det styr utformningen av undervisningen och i vilken grad den individualiseras.

Stadler (1998) uppmärksammar hur viktigt det är att välja metod efter elevernas behov och inlärningssätt. Dock är inte valet av läsinlärningsmetod avgörande när det kommer till elevers läs- och skrivförmåga (Frykholm, 2007). Det är istället lärarkompetensen. Frykholm menar att en lärare som ser och förstår sina elevers sätt att lära samt vid behov kan ge elever nya bättre fungerande strategier är en framgångsrik lärare. Det konstateras att framgångsrika lärare bland annat ” [...] väljer textmaterial på lämplig nivå samt anpassar sin undervisning till varje enskilt barns förutsättningar” (Frykholm, 2007:116). Frykholm framhäver fler exempel på vad som kännetecknar framgångsrika pedagoger, däribland nämner han: ”De möter inte elevers svårigheter genom att sänka kraven, utan genom att ge extra individualiserat stöd för att alla ska nå en uppställd kravnivå” (2007:117). Läsinlärning bör ske i ett meningsfullt sammanhang där eleven kan känna att det de arbetar med har betydelse (Frykholm, 2007). Till exempel bör eleverna få känna ett syfte med läsningen och ha en mottagare vid skrivning. Läraren måste dock trots detta ibland lyfta fram enskilda färdigheter för att utveckla vissa delar i läsutvecklingen.

Läsläror består ofta av böcker på olika nivåer, med olika svårighetsgrad (Taube, 2007). Syftet med det är att underlätta för läraren att anpassa läsningen efter elevens läskunskaper och på det sättet kunna svara upp mot de stora skillnader mellan elevers läsförmåga som vi möter i skolan.

Ejeman och Molloy (1997) talar om den professionella läraren. Den professionella pedagogens undervisning utmärks enligt dem av en varierad undervisning. Syftet med det är att det ska passa alla elever. Han/hon ser inte en läsmetod som den enda rätta vägen, utan blandar gärna det bästa av olika metoder med egna idéer och erfarenheter och låter det styra läsundervisningen. För att kunna göra denna kombination bör läraren känna sin klass väl. Det finns ingen universal inlärningsmetod utan det gäller istället att vara uppmärksam på varje elev och försöka lägga tyngdpunkten där just den eleven behöver det. Ejeman och Molloy menar också att organisationen är en viktig uppgift för läraren. För att eleverna ska kunna arbeta individuellt krävs god planering och inskolning till självständigt arbete, därav hävdar

de att det kan vara en god hjälp att lära in ett arbetsschema av något slag. När eleverna lärt sig arbetsgångens struktur kan läraren lägga ner mer tid på individuell hjälp och beröm till eleverna. Molloy och Ejeman (1997) är inte ensamma om att värdera den varierade undervisningen högt. Även Taube (2007) samt Järbur (1992) anser att en varierad undervisning med blandade arbetssätt gynnar eleverna, då alla lär sig på olika sätt och därmed blir en del i en positiv individualisering. Att arbeta utefter det är ett krav då det står i läroplanen att ”läraren ska svara för att eleverna får pröva olika arbetssätt och arbetsformer” (Lpo94, 2006:13).

Frost (2002) pekar på olika möjligheter att i praktiken göra den individuella läsundervisningen intressant och omväxlande. Han understryker att man inte ska vara rädd för att använda sig av metoden upprepad läsning, då det gynnar elevernas läsutveckling. Upprepad läsning innebär att eleven läser samma text flera gånger, till exempel som läsläxa. Frost skriver att detta precis som mycket annat i läsinläringen kan verka tråkigt och formellt, dock är det en oro utan grund. För eleven upplevs det lustbetonat och roligt när han/hon lyckas och gör framsteg. Ett sådant lyckat steg kan till exempel vara att klara av att läsa en text tack vare upprepad läsning, vilket kanske betyder att eleven i fråga egentligen till viss del återberättar, då han/hon minns texten.

Ännu en del av individualiseringen innefattar specialundervisning och kartläggning. Specialundervisning behövs som insats för de elever som har svårt att komma igång med sin läsning, och kan även verka i förebyggande syfte (Elbro, 2004). I förebyggande syfte berör arbetet till exempel kartläggning av elevernas läsförmåga. Detta för att kunna följa deras utveckling och ge dem passande uppgifter som utmanar dem samt sätta in de insatser och det stöd som behövs (Frost, 2002).

4. Metod

Följande kapitel består av en genomgång utav de metodologiska utgångspunkter i vilka studien grundar sig på. En metodisk genomgång av utförande, urval och beskrivning av skolorna kommer att presenteras. Reliabilitet och validitet i förhållande till studien diskuteras och kapitlet avslutas med en genomgång av de etiska ställningstaganden som gjorts.

4.1 Val av metod

Den kvalitativa forskningsmetoden ligger till grund för studiens genomförande, vilket innebär att empirin består av intervjuer (Kvale, 1997). Studien bygger på ett fåtal informanter, dock är den mer djupgående jämfört med användandet av den kvantitativa metoden. Mängden är här inte det avgörande för ett resultat, utan metoden syftar istället till en djupare förståelse för ämnet i fråga. Syftet med denna kvalitativa forskningsintervju är att det ska bli, som Kvale beskriver det, "[...] en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar om den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening" (1997:13).

Forskningsstudien utgår ifrån hermeneutiken. Inom hermeneutiken studeras texter genom tolkning för att söka förståelse (Kvale, 1997). Forskningsintervjun skapar en empiri bestående av en text, tolkad ut samtalet, vilken sedan återigen tolkas för att skapa syfte och förståelse över den mänskliga livsvärlden. Innan genomförandet tillägnar sig intervjuaren en god förkunskap, för att få ut så mycket som möjligt ur samtalet.

Studien baseras på semistrukturerade intervjuer. Det betyder att forskningsintervjun utgår ifrån en intervjuguide som bas (Kvale, 1997). Det väsentliga är dock att det är öppna frågor samt att intervjuaren följer upp de teman som är centrala med hjälp av följdfrågor. Detta medför att intervjuerna ser olika ut, men behandlar samma teman.

4.2 Urval och beskrivning av skolorna

Skolorna, som är slumpvis utvalda, ligger i en mellanstor svensk stad. De sex intervjuerna är spridda över fyra olika skolor. Detta för att söka större variation på empirin. Det syftar även till att undvika att intervjua två lärare som arbetar tätt tillsammans, då det kan leda till många liknande synpunkter. På grund utav detta har det på de lite mindre skolorna endast genomförts en intervju, medan intervjuer med två pedagoger i olika arbetslag har genomförts på de två större skolorna med flera parallellklasser. Inför intervjuerna tog jag i första hand kontakt med rektorn på varje skola, för att genom honom få kontakt med pedagoger som ville ställa upp.

4.3 Intervjuerna och genomförandet

Intervjuerna genomfördes med sex pedagoger, verksamma i de tidiga skolåren med erfarenhet av att arbeta med läsinlärning i skolår ett. Informanterna har varit verksamma pedagoger mellan 6 och 38 år, samtliga är kvinnor.

Intervjuerna utfördes utefter en intervjuguide med de grundfrågor som ansågs aktuella för frågeställningen (se bilaga A). Intervjun utgick ifrån intervjuguiden och utvecklades vidare genom följdfrågor för att skapa ett givande samtal. Utgångspunkten låg i deras läsundervisning över lag. Detta dels för att första frågan skulle få dem att komma igång att prata, och dels för att en så pass öppen fråga ger mycket genom att se vad de redan då tar upp om individualisering. Dock visste respondenterna i förväg om ämnet, vilket eventuellt gör att de talar mer inriktat på individualiseringen än vad de annars skulle ha gjort.

Varje intervju tog runt 40 minuter och genomfördes i lämplig lokal på den aktuella skolan. En lämplig lokal med syfte att skapa ett tryggt klimat för läraren och en lugn miljö. För att underlätta bearbetningen av informationen användes bandspelare. Enligt Bryman (2002) finns det risk för en viss obekvämheter vid inspelning, dock menar han att det ofta går över efter en liten stund. Studiens informanter verkade avslappnade och det var endast en av dem som ansåg att hon kände sig lite ovan med inspelningen. Dock vållade det inga problem då samtalet flöt på mycket bra ändå.

De data som samlats in har bearbetats, tolkats och analyserats för att nå fram till resultatet, vilket har kopplats till den teoretiska utgångspunkten. Generella mönster har sökts och informanternas svar har jämförts noggrant, vilket i slutändan sammanfattats och ligger som grund för diskussionen. För att skydda informanterna är alla pedagogers namn fingerade.

4.4 Reliabilitet och validitet

Hög validitet innebär en försäkring om att det som mäts är relevant i sammanhanget, vilket i samband med forskningsintervjun blir komplicerat då det inte handlar om mätningar på samma sätt som i kvantitativa forskningsstudier (Bryman 2002). Dock gav de intervjuade pedagogerna en bra bild av deras tankar och arbetssätt gällande läsinlärning och individualisering. Intervjufrågorna är väsentliga och ledde till svar på de frågeställningar som studien grundar sig på. Bryman (2002) tar upp begreppet extern validitet, vilket innefattar huruvida resultatet kan komma att generaliseras till en större grupp än enbart den undersökningen utforskade. I detta fall är resultatet endast gällande för de intervjuade pedagogerna, även då det går att finna vissa mönster.

Reliabiliteten anger tillförlitligheten i mätningen (Bryman 2002). Det innebär att ett så när på som identiskt resultat ska kunna redovisas vid en upprepning av mätningen. I förhållande till denna studie skulle det till exempel inför en andra intervju vara mycket svårt att återge exakt samma sociala förhållanden som i den första. Reliabiliteten kan även påverkas i viss grad av att rektorn på de utvalda skolorna gjort valet av pedagoger inför intervjuerna. Jag är medveten om att det kan vara så att han gör urvalet efter hur väl han anser att lärarna individualiserar för att ge en bra bild av skolan. Utifrån syftet med denna kvalitativa studie har dock tillförlitligheten varit förhållandevis hög med tanke på den metod och det urval av pedagoger som skett, samt deras sätt att ta sig an intervjun. De intervjuade pedagogerna var avslappnade och berättade mer än gärna om sitt arbetssätt samt visade vad de gjort med eleverna.

Viktigt i sammanhanget är medvetenheten om att en kvalitativ studie inte syftar till att uppnå en absolut sanning om verksamheten (Bryman 2002). Denna studie syftar inte till att skapa en sanning som kan generaliseras över alla skolor och pedagoger. Istället är målet att skapa fördjupad kunskap och förståelse för ämnet ur pedagogernas synvinkel, jämfört med de teoretiska utgångspunkter uppsatsen presenterar.

4.5 Etiska ställningstaganden

Studien utgår ifrån sammanställningen *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning* som Vetenskapsrådet (2008) sammanställt. Dessa allmänna krav grundar sig på fyra huvudkrav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet har tillämpats genom att informanterna blev informerade om intervjuens syfte och att deras medverkan var frivillig. Samtyckeskravet införlivades genom att informanterna tackade ja till medverkan. Hänsyn togs till konfidentialitetskravet genom varsam hantering av respondenternas personuppgifter. Varken namn, skola eller stad nämns i uppsatsen. Vid de tillfällen informanterna nämner namn på elever eller kollegor under intervjun har även de i hänsyn av sekretessen skalats bort. Insamlad data avser endast att användas för denna studie och inte lämnas ut till obehöriga, allt enligt nyttjandekravet. Informationen gällande etiken gavs till informanterna båda vid förfrågan om medverkan samt innan intervjun inleddes.

5. Resultat

Pedagogernas svar har sammanställts för att få en överblick över resultatet. De sex intervjuerna presenteras under rubrikerna *begreppet individualisering* (5.2), *individualiserad läsinlärning* (5.3) samt *möjligheter och hinder* (5.4). Första delen presenterar kort de medverkande. Alla namn är fingerade.

5.1 Presentation av informanterna

Samtliga pedagoger i studien är utbildade lärare för arbete i grundskolan. Den första intervjun gjordes med Stina, grundskollärare sedan sex år tillbaka. Anna, verksam sedan 38 år tillbaka samt Lena som har 13 års arbetslivserfarenhet deltog även de i studien. Monika har arbetat i 36 år medan Sara har varit 20 år inom skolans värld, varav 12 år i grundskolan. Den sista intervjun gjordes med Mira med åtta års erfarenhet.

5.2 Begreppet individualisering

Lena beskriver individualisering på följande sätt:

Individualisering för mig är att varje barn ska utvecklas optimalt efter sina förmågor och förutsättningar.

Monika förklaring lyder:

Att varje barn ska ha rätt till sin egen utveckling.

Sara och Mira menar att man måste ge eleverna olika uppgifter. Sara säger:

Man kan inte låta alla göra samma sak. Vissa kommer att tröttna om alla ska arbeta med samma långa arbetschema.

Anna talar om att kunna tillgodose barns behov. Hon förtydligar sitt påstående genom att beskriva hur de plockar ut de barn som är duktiga, så att de kan stimuleras vidare, samt sätter in specialundervisning för de barn som behöver extra hjälp, vilket pedagogerna har kännedom om tack vare diagnostisering. Stina formulerar sig på följande sätt vad det gäller begreppet individualisering:

Individualisering för mig, det är när jag kan möta barnet på den nivå där just det här barnet är. Det innebär inte att eleverna kan jobba på så snabbt de kan i boken, man får inte heller blanda ihop individualisering med antalet böcker eleven gör ut.

Lena poängterar på liknande sätt att det inte handlar om hastighetsindividualisering. Hon menar att det istället rör sig om att hon som lärare använder pedagogik på olika vis och

stimulerar olika sinnen. Hon använder olika metoder och låter eleverna få den tid de behöver samt ger dem tillgång till givande uppgifter. Mira är av liknande åsikt då hon säger:

Individualisering är inte att eleverna arbetar i egen takt med något de själva bestämt.

Hon ser det som lärarens arbete att ge eleverna olika uppgifter efter hur mycket de kan läsa. Som lärare har man enligt Stina stor spridning bland eleverna gällande läskunskaper, därav behöver och måste man enligt henne individualisera. Vissa klasser anser Monika är extra viktiga att individualisera i, då eleverna där är på så otroligt olika nivåer. Dock medför det enligt Monika mycket extra arbete. Anna trycker på just läroplanens roll när hon säger:

Vi måste utgå ifrån var eleverna står, det bara är så, läroplanen säger så.

Stina ser det mer som lärarens skyldighet att individualisera undervisning:

Det skulle vara fel mot eleverna att inte ge dem det.

5.3 Individualiserad läsinlärning

Alla elever lär på olika sätt, det är pedagogerna ense om. Stina trycker mycket på att man måste pröva sig fram för att hitta det inlärningssätt som gynnar elevernas läsutveckling bäst:

Alla barn kan behöva olika saker, det handlar om att lära känna barnen och läsa av dem så att man vet vilka insatser som krävs.

Lena poängterar att hon försöker plocka in olika delar av olika metoder och förklarar det med att alla elever inte lär på samma sätt. Monika märker att eleverna har olika lärstilar genom att de inte förstår allt på samma gång. Ofta får hon kommentarer som att ”jaha var det så du menade” när eleverna förstår något de tidigare pratat om.

De sex pedagogerna upplever alla stora skillnader gällande elevernas läsutveckling vid skolstart. På Stinas skola märks det inte minst när specialläraren träffar och samtalar med varje elev i början av första klass. Syftet med det mötet är att få en bild av var eleven befinner sig i sin läsutveckling. Stina kan utefter det, samt att hon själv lyssnat på barnet, styra sin läsundervisning. Även de andra pedagogerna lägger stor vikt vid kartläggning gjord av specialläraren. Lena ser specialpedagogiken som en sorts individualisering:

Specialläraren har den kompetens som krävs för de svagare eleverna [...] därför måste jag ta hjälp av henne, för att kunna individualisera bra.

Kartläggning och diagnostisering är enligt pedagogerna två av speciallärarens viktigaste uppgifter. Mira och Sara skiljer sig lite i denna del då de inte samarbetar så mycket med

specialläraren i skolor ett, utöver den kartläggning som genomförs vid skolstart. Alla pedagoger anser sig ha bra koll på elevernas kunskaper på grund av speciallärarens kartläggningar.

5.3.1 Läsning och läsläxa

Arbetet med kartläggning och att lyssna in eleverna lägger grund för vilken läsebok eleven får på Stinas skola. I pedagogernas arbete används läseböcker med olika svårighetsnivåer, dock skiljer sig arbetet på flera punkter. Stina arbetar med en läsebok som har tre olika nivåer, vilken anpassas efter vad eleven kan. Den blir sedan veckans läsläxa. Läseboken i Annas klass har två svårighetsnivåer bestående av att eleverna läser hela eller halva texten i boken, alltså handlar det om mängden text. Senare finns chans för eleverna att välja läsebok bland ett antal, då intresse och svårighetsgrad får styra valet. I de flesta fall får eleverna sin första läsebok redan tidigt, och får lära sig texten utantill som ordbilder om de inte kan ljuda. I Annas klass får eleverna dock sin första läsebok först när Anna anser att eleven i fråga är redo för att börja läsa i läseboken.

Lena använder sig av läseböcker som har tre olika nivåer, närmare bestämt är det tre olika böcker. Hon säger:

Vissa elever får sin läsebok direkt för att jag ser på dem att de är sugna på att börja, det fungerar som en morot för vissa elever.

Andra elever får vänta på sin läsebok tills hon anser att de är redo. Dock arbetar varken hon, Mira eller Sara med läseboken som läsläxa utan arbetet i den sker på skoltid. Läsläxan hos Lena består istället av uppgifter kopplade till den bokstav de arbetar med för tillfället, vilket ger övning i både läsning och skrivning. Mira använder sig av småböcker direkt när hon startar upp med läsläxan, vilket sker efter höstlovet. Mira anser att läsläxan måste vara helt individuell:

Det skulle vara helt omöjligt att ha samma, tycker jag i alla fall, eleverna befinner sig på så olika nivåer.

Hon varierar de småböcker som tjänstgör som läseböcker och stegrar hela tiden svårighetsgraden. Ibland kan eleverna önska bok, men Mira vill ändå styra valet eftersom det är så viktigt att det hamnar på rätt nivå.

Monika, Stina och Anna börjar med läsläxa omgående i första klass, Stina och Anna med läsebok. Den senaste tiden har Monika använt sig av kiwi-böcker. Dessa småböcker anser hon fungerar bra. Hon är noga med att lyssna på eleverna och säger:

Det är jätteviktigt att eleverna får vara med och bestämma hur mycket de vill ha i läxa och att man pratar med dem om hur de upplever det, om det är kul och liknande.

Dialogen är mycket viktig anser Monika. I Annas klass blir eleverna uppdelade i två grupper efter läsförmåga och får beroende på grupp antingen sin läsebok som läxa eller arbete och läsning i en bokstavsbok som hemläxa. Läsläxa har Saras elever varje vecka, och efter träningen hemma lyssnar Sara på alla elever. De har fyra olika böcker som eleverna får välja mellan, alla på olika nivå. Saras tanke är att alla ska kunna ha en läsebok på sin nivå, utan att eleverna egentligen är medvetna om det. Eleverna väljer själva läsebok och det ska inte vara konstigt att byta när man känner för det:

Eleverna ska inte behöva känna att de är sämre för att de är i den lätta boken. Självförtroendet är viktigt.

De nivåanpassade läseböckerna ger enligt Stina möjligheten att alla elever ska kunna känna att de lyckas. Detta eftersom det är så pass lite text i början att alla kan lära sig de orden utantill. Stina säger:

Jag tycker det är helt lärarens ansvar att hitta böcker som är på en bra nivå för eleven, då kan de få känslan av att lyckas, känslan av att lyckas är något av det viktigaste.

Läsning i skolan består i de flesta fall av att läsa småböcker som ligger på elevens nivå. Skolbiblioteket ser samtliga pedagoger som en mycket bra resurs. Hos Stina sker läsning på skoltid i olika läsgrupper då eleverna är indelade efter läsförmåga.

5.3.2 Bokstavsjobb och eget arbete

Vad som kännetecknar respondenternas läsundervisning är de återkommande moment som alla intervjuade pedagoger har. I grund och botten handlar det om samma tanke även om de har utformat undervisningen väldigt olika och ibland har olika syften med övningarna. Bokstavsjobbet är ett regelbundet avsnitt i pedagogernas läsundervisning. Eleverna har då ett bokstavsschema där de gör vissa moment för varje bokstav. Schemat varierar men innehåller uppgifter som att spåra bokstaven, arbeta med ljudanalys, bygga den med lera, läsa och så vidare.

I Stinas bokstavsschema kommer även en del arbete med hela texter in, dock börjar de alltid med bokstäverna. Stina betonar att alla inte gör samma sak på samma sätt. Vissa behöver träna mer på finmotoriken, de kanske kan läsa flytande men har svårt med tekniken och behöver därför öva på att skriva bokstäverna. Här talar Stina även om den balans som hon anser att pedagogen behöver klara av:

Vissa elever behöver träna mer på sin skrivteknik men samtidigt får det inte bli för tjatigt och tråkigt. Det viktigaste är att eleven har glädjen kvar, helt klart.

Det finns även elever som går helt utanför bokstavsjobbet genom att arbeta med material och texter som utmanar dem lite mer.

I Annas klass arbetar de gemensamt med en bokstav per vecka, alla barn arbetar i samma takt samt gör alla bokstäver. De flesta av pedagogerna nämner det Anna poängterar i intervjun:

Även om barnet kan läsa så behöver det nästan alltid öva på att forma bokstäver och skriva.

Lena är noga med att vid bokstavsarbetets början låta alla elever arbeta med exakt samma saker, anledningen är att de behöver få in en arbetsgång och en vana. Sedan kan arbetet individualiseras mer genom att arbetsschemat anpassas efter elevens kunskap. Vissa elever lämnar bokstavsarbetet helt och hållet trots att de inte gått igenom alla bokstäverna på grund av att Lena anser att det inte är lönsamt att lägga ner mer tid på det. Andra elever arbetar med det långt in på vårterminen.

Vissa pedagoger väljer att använda sig av individuella scheman i bokstavsarbetet. Monika gör det för de elever som redan vid skolstart har kommit långt i sin läsutveckling:

Arbetsschemat kan förenklas för de duktiga eleverna, jag brukar stryka uppgifter eller ta bort sådana som känns onödiga för just det barnet.

Sara använder sig av en bas i bokstavsarbetet som alla elever gör, vilket innebär att alla arbetar med samma bokstav. Basen klistras in i en planeringsbok där veckans innehåll kan utläsas, närmare bestämt veckans bokstav men även uppgifter i andra ämnen. Denna bas har samma upplägg varje vecka. De elever som är duktiga läsare gör basen snabbt och får sedan arbeta med ett annat arbetsschema med läs- och skrivuppgifter såväl som uppgifter i andra ämnen. Andra elever arbetar med basen hela veckan. Sara förklarar sitt arbetssätt:

Jag tycker det är viktigt att ha en gemensam del, det är därför jag har basen som alla elever gör, innan de arbetar vidare med annat arbete, i det andra schemat.

I Monikas klass är det hon som skriver in allt som eleven i fråga ska arbeta med i dennes planeringsbok. Vid vissa tillfällen får eleverna själva önska vad de vill arbeta med. Hon känner dock att hon vill ha koll på vad eleverna gör, varpå de inte får planera själva utan det är hon som egentligen bestämmer vad som ska göras. Monika låter inte eleverna arbeta i egen takt. De duktiga eleverna får göra till exempel två bokstäver i veckan. De får sedan andra uppgifter som utmanar dem, till exempel att skriva texter på datorn.

Mira har även hon gemensamma genomgångar av en bokstav i veckan, och börjar med de enligt henne vanliga bokstäverna. Efter genomgången arbetar eleverna i en bokstavsbok där de gör olika deluppgifter som sedan klistras in i boken. Efter bokstavsboken görs extrapapper med andra övningar runt bokstaven och dess ljud. Mira vill hålla samman bokstavsarbetet, dock enbart en tid för att efter tio till tolv bokstäver låta eleverna arbeta vidare i egen takt. Under våren arbetar eleverna med olika läs- och skrivövningar genom uppgifter kopplade till en läsebok. Här får alla elever samma sorts övningar. Sara arbetar på liknande sätt med sin läsebok. Lena låter eleverna fortsätta med lässchema och småböcker från biblioteket när bokstavsarbetet avslutas.

Anna arbetar på ett lite annorlunda sätt med läsinlärningen. En gång i veckan går de elever som kan läsa till specialpedagogen, där de får en läsebok och ett lässchema och sedan får arbeta med henne. Detta medan Anna tar hand om de elever som ska ha läsinlärning. När ett barn knäckt läskoden får de gå över till speciallärarens grupp, vilket tillslut leder till att det bara är runt tre elever kvar hos Anna och då byter hon grupp med specialpedagogen. Anna förklarar det positiva med detta arbetssätt:

De elever som har svårare för sin läsning får hjälp genom speciallärarens kompetens, dessutom är det efter det här inte något konstigt att gå till henne, alla har varit där någon gång.

Enligt Anna blir de elever som är kvar i klassrummet peppade och ser det som ett mål att få gå över till speciallärarens grupp.

Resultatet visar att samtliga pedagoger är ense om att eleverna inte bör få arbeta helt och hållet i egen takt med bokstavsarbetet, utan vill ha mer eller mindre kontroll över det. Tidigare har Sara arbetat helt individuellt, med arbetsscheman och i egen takt. Dock har hon nu gått ifrån det. Hon nämner flera gånger att hon inte tror på ett helt individuellt arbete:

Jag vill inte arbeta helt individuellt, jag är en motståndare till fullständig individualisering skulle man kunna säga, jag tycker inte om när eleverna bara rusar iväg.

Lena har tidigare arbetat med hastighetsindividualisering, vilket hon numera inte anser är optimalt för ändamålet. Hon har därför förändrat sitt arbetssätt.

5.3.3 Läsinlärningsmetod

Pedagogerna lägger störst vikt vid bokstavsarbete och läsläxa när de talar om sitt arbetssätt. Sara arbetar främst med bokstäverna och dess ljud i början, dock tar hon senare in småböcker för tyst läsning på lektionen. Hon påpekar att alla elever lär sig på olika sätt och att det därför

är viktigt att ta in många olika metoder. Dock arbetar hon inte med dikteringar eller liknande helordsmetoder.

Stina, Mira, Anna och Lena arbetar med dikteringar av olika slag. Det ger tillfälle även för de elever som då inte kan läsa att vara med genom att läsa ordbilder eller lära sig det utantill. Stina talar om förutsättningarna för att bli en god läsare:

För att eleverna ska bli goda läsare behövs alla bitar. Jag arbetar därför med högläsning, tyst egen läsning, läsläxa, dikteringar och jag låter eleverna skriva mycket parallellt med läsinläringen. Man måste också kolla av eleverna lite då och då. [...] det behövs för att veta vad eleverna behöver för att utvecklas vidare. Det behövs också för att jag ska kunna utvärdera mitt sätt att arbeta.

Även arbetet med IUP, individuella utvecklingsplaner, ser hon som en del i individualiseringen, vilket även är viktigt för föräldrarnas delaktighet.

Lena arbetar med dikteringar ur ett LTG-perspektiv, läsning på talets grund:

Något som de brukar tycka är kul är när vi gjort något, till exempel om vi varit på teater, för då brukar jag skriva en text om det här på blädderblocket, för att alla ska se. Vi kommer på saker om det vi gjort ihop. Alla läser texten tillsammans och sedan arbetar eleverna med olika uppgifter som jag väljer ut för att de ska passa dem. Det kan till exempel vara att de ska leta ord, räkna antal meningar eller klippa ut en mening att pussla med.

Efter att eleverna arbetat med texten får de den i läxa, vilket gör att alla i stort sett kan läsa den, även de svagare läsarna som då har lärt sig den i stort sett utantill. Även storböcker är en del av undervisningen i flertalet klassrum, vilket mynnar ut i ett gemensamt lästillfälle. I Miras klassrum består arbetet i storbok bland annat av diskussion om bilderna, läsning tillsammans, samt att hon uppmärksammar dem på meningar och ord. Eftersom alla elever i Miras nuvarande klass har ett annat språk än svenska som modersmål blir språket en viktig del i denna gemensamma läsning. Att pussla med ord och meningar görs även i samband med dikteringar. Detta sker när klassen gjort något tillsammans, till exempel varit på teater. Eleverna dikterar då en text som pedagogen skriver, allt enligt LTG-metoden. Sedan får de leta efter ord, meningar eller bokstäver i texten.

I Annas undervisning med de elever som behöver mer träning i läsinläring, och som då stannar i hennes klassrum, tar hon hjälp av ordbilder. Eleverna övar ordbilder och får hem dem i läxa i ett kuvert. De arbetar sedan med lätta texter, dock ej barnens texter på grund av att hon vill vara säker på att det förekommer vissa högfrekventa ord. Mira är den enda som själv beskriver vilken metod arbetet sker utefter, vilket i hennes fall handlar om ljudmetoden. Det består delvis av ett bokstavsarbete. Hon berättar att hon tar in lite delar ur helordsmetoden

vid sidan av ljudmetoden. Hon arbetar en del med ordbilder för att eleverna ska komma igång att läsa snabbare.

5.4 Möjligheter och hinder

Samtliga pedagoger i studien anser att det är viktigt att skola in eleverna i individualiseringens tanke, då barn ofta anser att det är orättvist att inte alla gör samma sak. För att uppnå goda resultat krävs att eleverna får klarhet i att de är olika och att de behöver öva på olika saker. Sara lägger stor vikt vid ordet olika, olika läsläxa, läseböcker, nivå på arbetet och så vidare. Allt på grund av att eleverna ska lyckas med det de gör. Stina har även hon upplevt problematiken med att individualisering leder till olika arbetsuppgifter för eleverna:

De undrar ofta varför de inte får arbeta med samma som en annan, eller varför ”han får göra det men inte jag”. Men det är inte så svårt att förklara. Det måste läraren göra. Eleverna måste få chans att förstå att alla måste arbeta med just det de själva behöver öva mer på.

Har inte eleverna denna förståelse menar flera av pedagogerna att risken finns att det blir ett tävlingsklimat. Ansvar ligger på läraren att skapa ett accepterande klimat genom att tidigt förklara att alla inte kommer att arbeta med samma saker på grund av att alla behöver öva på olika delar och att det är så det ska vara. Anna anser att pedagogen måste träna barnen till självständigt arbete, där eleverna har en arbetsgång som de kan och känner sig trygga i. Detta för att läraren ska få chans att få tid med varje barn.

Monika finner individualisering mycket svårt i dagens skola med dess stora klasser:

Det är svårt att få den tid man behöver med varje barn, den viktiga tid man behöver. Jag tycker inte det bör finnas mer än 20 barn, max, i en etta. Om man försöker individualisera i stora grupper blir det istället ett kaos, som varken eleverna eller läraren trivs eller lär sig något i.

Struktur är grunden för individualisering enligt Monika. Inte bara hon tar upp begreppet tid som ett problem. Tidsbristen tillsammans med stora klasser leder enligt Anna till att det är svårt att hinna med och täcka in alla elever. Anna kan känna sig ganska otillräcklig ibland, då eleverna i första klass behöver mycket hjälp och stöd. Samma sak gäller för resurser i form av personal. Här är det tydligt att alla skulle vilja ha tillgång till fler lärare, fritidspedagoger eller fler timmar med specialläraren. Lena anser sig till exempel behöva fler grupptimmar, alltså tid med en mindre grupp elever. Resurser i form av tid och personal efterfrågas av samtliga pedagoger. Flera av pedagogerna problematiserar individualiseringens roll gentemot klassen som grupp, däribland Lena:

Jag tycker det är lite av en utopi, att individualiseringen utgör en så stor bit i skolan när man faktiskt arbetar med en grupp. Det gör att man måste sätta gruppens bästa först ibland, alltså låta den komma före individen.

Även Stina varnar för att för mycket individualiserad undervisning genomförs på gruppens bekostnad. Gruppen som helhet får inte glömmas bort menar Stina, då den sociala biten och sammanhållningen är mycket viktig. Det ger enligt pedagogerna väldigt mycket att utnyttja gruppen i lärandet. Monika talar bland annat om att eleverna lär sig att andra barn tänker på olika sätt samt lär sig att lyssna.

Även Lena anser att det kan vara en fallgrop att missa det gemensamma sociala. Samtidigt poängterar hon att det inte går att ha all undervisning gemensamt i en klass där läraren har en spännvidd mellan elever som läser flytande till dem som inte kan bokstäverna. Lena vidareutvecklar det genom att säga:

Det finns mycket alla elever kan göra ihop, till exempel brukar vi arbeta med gemensamma texter. Då lär sig eleverna mycket även om det de lär sig är olika saker. Till exempel kanske en elev får kunskap om meningar och dess uppbyggnad medan en annan lär sig ordbilder eller bokstäver.

Den stora möjligheten med individualiserad läsinläring enligt huvuddelen av pedagogerna är att eleverna kan få en känsla av att lyckas, eftersom att materialet anpassas efter eleven. Stina tror att om elevernas självförtroende skadas kan stämpeln av misslyckande sitta kvar väldigt länge och missgynna läsutvecklingen. Individualiseringen ger också pedagogen möjlighet att se alla elevers utveckling, även de duktiga eleverna, som kanske annars kan glömmas bort. De elever som arbetar snabbt och är duktiga lyfts av Monika. Det anser hon är viktigt för självförtroendet och dessutom smittar det av sig de andra eleverna. De ser ofta upp till dem och strävar mot samma mål, vilket blir till en motivation i deras läsutveckling. Monika anser att det är mycket viktigt att eleverna får bekräftelse för det de gjort eller lärt sig så att de upplever en mening med det. Annars finns risken att de bara sitter med arbetet själva i sin bänk. Självkänslan är också viktig för att kunna prestera det de vill. Pedagogens uppgift att stärka barnet och lyfta fram det de är duktiga på.

Att låta eleverna arbeta precis likadant skulle bli väldigt tråkigt för alla, det tror jag i alla fall, de duktiga eleverna blir ju uttråkade om ribban läggs för lågt.

Så uttrycker sig Mira och menar att det helt enkelt blir roligare att arbeta individualiserat, det ger eleverna motivation tror hon. Slutligen framgår det att alla sex intervjuade pedagoger anser att de är nöjda med sitt arbetssätt.

6. Analys

6.1 Pedagogernas syn på individualisering

Samtliga av de intervjuade pedagogerna anser att individualisering krävs för en framgångsrik läsundervisning. Det som är intressant här är att även om denna tanke genomsyrar pedagogernas svar skiljer sig förklaringarna till vad individualisering i praktiken egentligen innebär. Även syftet med deras individualisering har olika utgångspunkter, vilket kan förklara skillnaderna då uppfattningen om begreppets innebörd ofta styr undervisningen (Vinterek, 2006).

Under analysen av intervjuerna har två grupper framkommit gällande inställningen till individualiserad läsundervisning. En grupp ser det som ett måste för att eleverna ska utvecklas, de ser det som pedagogens skyldighet gentemot eleverna. Den andra gruppen individualiserar för att de vet att det är ett krav, vilket yttrar sig i Annas motivering: ”Det står ju i läroplanen att vi ska göra det”. I den gruppen kan en viss irritation urskiljas när de nämner hur pass komplicerat det är i stora klasser, medan de i första gruppen ser möjligheter istället. Trots detta säger alla att de inte skulle kunna tänka sig en undervisning utan individanpassning.

”Individualisering för mig, det är när jag kan möta barnet på den nivå där just det här barnet är”. Det är Stinas syn på individualisering, vilket stämmer väl överens med såväl Järburs (1992) och Vintereks (2006) förklaringar. Det är lätt att hitta paralleller mellan deras beskrivningar och de andra respondenternas, dock lägger de vikten på lite olika delar.

Vinterek (2006) pointerar svårigheten med att ta hänsyn till alla elevers behov. Överlag verkar pedagogerna dock medvetna om elevers olika sorters behov och tillåter dessa att styra individualiseringen. Samtidigt menar pedagogerna att det finns en hel del svårigheter, då till exempel tidsbrist gör det svårt att ta hänsyn till alla behov i en stor grupp. De flesta av dem nämner dock att de anser sig lära känna eleverna så pass bra att det till stor del blir en naturlig del att anpassa läsundervisningen till deras förmåga och kunskapsutveckling. Vinterek (2006) presenterar en del problem, såsom att behoven skiftar så otroligt och att en och samma elev kan ha flera olika behov. Dessa får genom pedagogernas svar en lite annan innebörd. Alla håller med i Vintereks påstående om att det är en komplex situation, men samtidigt är det något som de anser att de har lärt sig att hantera med tiden. Lindkvist (2003) talar om individualisering utifrån två perspektiv, individen och samhället. När pedagogerna talar om begreppet ser de det endast ur ett individperspektiv, där den enskilde eleven sätts i centrum

och är den som vinner på individualiseringen. Även då detta i ett sekundärt skede har positiva effekter på samhället är det inget som pedagogerna reflekterar över.

6.2 Individualiserad läsinlärning

6.2.1 Metodval

Det är endast Mira som nämner vilken läsmetod hon egentligen arbetar utefter. Hon berättar om ljudmetodens bokstavsarbete som är basen i hennes undervisning och om olika helordsmetoder, såsom storbok och dikteringar ur ett LTG-perspektiv. Vid analys av de övriga pedagogernas beskrivningar om arbetssätt framgår det att samtliga arbetar med den syntetiska metoden som grund. Taube (2007) menar att alla pedagoger har en av modellerna som grund, men att det är vanligt förekommande att sedan blanda de båda läsmetoderna. Här skiljer sig de intervjuade pedagogerna åt, även om flertalet blandar metoder.

Pedagogernas grundtanke gällande arbetssätt stämmer väl överens med Stadlers (1998) beskrivning av ljudmetoden. Speciellt då han talar om det bokstavsarbete där sinnena används för inlärning av bokstäverna. Pedagogerna har snarlika arbetsscheman med övningar för varje bokstav. Denna arbetsgång är i stort sett en kopia av det Stadler talar om vid ljudmetoden.

Sara förklarar i intervjun att hon helst arbetar genom en blandning av metoder för att nå alla elever. Dock har hon svårt att förklara på vilket sätt detta genomförs. Hennes beskrivning av arbetssätt kan enbart tolkas som att hon uteslutande arbetar utefter ljudmetoden. Detta eftersom hon lägger all vikt vid de enskilda ljuden och bokstäverna, för att sedan bygga ord av dessa, och inte alls blandar in delar ur ett analytiskt tankesätt.

Även Monika lägger stor vikt vid ljudmetoden, även om det ur hennes beskrivning kan urskiljas större variation av arbetssätt och övningar. De övriga fyra skiljer sig mer då de, även om de alla utgår ifrån den syntetiska metoden, blandar in olika moment ur ett analytiskt synsätt. Detta kan utläsas i deras ingående beskrivningar om arbete med storböcker, dikteringar ur ett LTG-perspektiv, arbete med hela texter och så vidare. En varierad undervisning är det som flertalet av de intervjuade pedagogerna föredrar för att uppnå en god individualisering.

Främst Sara men även till viss del Monika och Anna arbetar enbart utefter en syntetisk metod. Det går här inte att utesluta att ett arbete ur ett enbart syntetiskt synsätt fungerar väl vid individualiserad läsinlärning. Dock pekar Ejeman och Molloy (1997) på att det för en lyckad individualisering krävs ett varierat arbetssätt där den framgångsrika pedagogen inte ser

enbart en läsmetod som den enda rätta. De menar även att det handlar om att lära känna sin klass och utifrån detta bygga upp en undervisning med hjälp av olika metoder och erfarenheter. Frykholm (2007) anser att det inte enbart är metoden som påverkar undervisningens framgång utan även, eller till och med framförallt, lärarens kompetens. Det handlar om att känna in sina elever och att ge dem användbara lässtrategier. De måste ha goda kunskaper om läsprocesser och olika metoder, vilket också enligt Taube (2007) är grunden för att kunna individualisera på ett framgångsrikt sätt.

6.2.2 Olika typer av individualisering

Med utgångspunkt i Vintereks (2006) och till viss del Lindkvists (2003) teorier om de olika individualiseringstyperna kan vissa mönster urskiljas. När pedagogerna talar om individualisering menar de i egentlig mening främst individualisering av nivå och omfång. Omfångsindividualisering är vanligt, till exempel i form av att uppgifter stryks eller sätts till beroende på elevens färdigheter. Det visar sig även då Annas läseböcker består av två nivåer, där det enbart är textens mängd som skiljer dem båda åt. Nivåindividualiserade läseböcker har samtliga pedagoger, vilket enligt Taube (2007) är ett vanligt sätt att individualisera.

Materialindividualisering är något ovanligare men sker till exempel när Mira ger eleverna olika småböcker i läsläxa. Det är även anpassning av omfång, olika mycket text, samt nivå, då alla elever får en bok anpassad efter dem själva. Just nivåindividualisering ser flertalet av pedagogerna som grunden i individualiseringen, då de menar att det handlar om att lägga undervisningen på elevens nivå. Det gör flertalet också genom att till exempel som ovan individualisera läsläxan eller arbeta med olika svårighetsnivåer i grupp som Stina och till viss del Anna gör.

Vad har då pedagogerna anammat utifrån Järburs (1992) teorier om vad individualiseringen kräver? Den första av Järburs tre krav är *Tid att lyckas*. Det kan härledas till Vintereks (2003) mer nyligen nedskrivna tankar om hastighetsindividualisering. Det försöker pedagogerna förverkliga antingen genom att låta eleverna arbeta på i sin egen takt, eller i kombination med *rätt arbetsuppgifter*. Denna kombination kan utläsas ur svaren från de pedagoger som helt ställer sig mot att eleverna får arbeta på i egen takt med det individuella arbetet. Det går ut på att pedagogen väljer för eleven lämpliga uppgifter och sedan avsätter lämplig tid för genomförandet. Järburs tredje del *rätt lärostil* pratar pedagogerna inte om i direkt mening. Dock vittnar deras svar om att de är medvetna om att elever lär på olika sätt. Monika förklarar till exempel hur hon märker att elever behöver olika sorters miljöer.

Metodindividualisering kan ses ur ett lite annorlunda perspektiv. Detta eftersom att pedagogerna i egentlig mening inte väljer metod för varje enskild individs behov såsom Vinterek (2006) beskriver det. Den sortens tydliga metodindividualisering sker endast vid specialfall, då pedagogerna beskriver hur de tar hjälp av specialläraren. Hon/han tar ut eleven och arbetar med en metod som anses passa. I övrigt sker metodindividualisering endast i enstaka fall, då individuella arbetsscheman görs för anpassning till elevens förutsättningar (Vinterek, 2006). Exempel på det går att finna i Monikas sätt att planera enskilda uppgifter för varje elev och skriva in det i deras planeringsböcker.

Metodindividualisering kan även kopplas samman med de intervjuade pedagogernas sätt att variera undervisningen. Lena menar att det kanske är det enda sättet som fungerar när man har en stor klass att ta hänsyn till, alla elever får arbeta på sätt som passar deras inlärningsstil någon gång. Elevens lärostil tas på allvar i samtliga klassrum, detta då det kommer in automatiskt när eleverna arbetar efter Stadlers (1998) form av bokstavsarbete med sinnena som bas.

Värderingsindividualisering är en del av pedagogernas arbete genom att de i mer eller mindre grad använder sig av kartläggningar och tester för att följa elevens utveckling. Här sker ingen jämförelse mellan elever vid bedömning, vilket är ett krav (Vinterek, 2003).

6.2.3 Eget arbete

Eget arbete innebär en intresse- och tidsindividualisering enligt Lindkvist (2003), alltså att eleverna arbetar med något de själva valt i egen takt. Vid en jämförelse mellan denna beskrivning och den för individualisering framgår det tydligt att det inte går att sätta likhetstecken mellan dessa två. Dock visar studien att denna liknelse förekommer, även om eget arbete i sig har fått en något förändrad betydelse. Individualisering och individuellt arbete är även det två begrepp som flera av pedagogerna talar om som ett och samma.

Stähle (2006) menar att individualisering tidigare ansågs vara detsamma som eget arbete. Detta är väl grundat hos flera av informanterna, vilket syns i bland annat Saras uttalande om sitt arbetssätt. Hon berättar att hon tidigare har arbetat helt individualiserat, med arbetsscheman och i egen takt. Dock menar hon att hon nu har gått ifrån det. Hon nämner flera gånger att hon inte tror på ett helt individuellt arbete och ser sig som motståndare till fullständig individualisering, där eleverna bara rusar iväg. Det som Sara talar om är dock enbart en intresse- och tidsindividualisering och inte en fullständig individualisering (Lindkvist, 2003).

Utifrån resultatet och analysen kan det utläsas att de pedagoger jag intervjuat har lämnat det tankesätt där individualisering ansågs vara detsamma som att eleverna arbetar i egen takt med något de själva valt (Ståhle, 2006). Det anses nu vara ett mindre bra sätt. Individualisering ses utifrån denna studie fortfarande som eget arbete, dock i en ny form samt med en genomgående tanke om att inte glömma bort gruppen som helhet. Vinterek förutspådde i sin bok skriven år 2006 att en förändring var på väg för att få mer fokus på gruppen. Utifrån dessa sex informanter stämmer hennes förutsägelse väl. Vinterek pekar även på en studie som visar att i de fall individuellt arbete styr undervisningen saknar eleverna den gemenskap och trygghet det ger att arbeta i helklass eller i grupper. Eget arbete har förändrats sedan förr genom att man nu inte längre ser tidsindividualisering (Lindkvist, 2003) eller, som det också benämns, hastighetsindividualisering (Vinterek, 2006) som en självklar del. Enligt Lindkvist (2003) innebär formen eget arbete endast en tids- och intresseindividualisering. Eleverna väljer uppgifter och arbetar enskilt med det i egen takt. Den form av eget arbete som framkommer i studien handlar om att eleverna arbetar individuellt med uppgifter bestämda av pedagogen. Detta överensstämmer med den utveckling som såväl Carlgren (1997) som Ståhle (2006) har sett, nämligen att eleverna i egentlig mening inte har speciellt mycket att säga till om då innehållet bestäms helt av pedagogen. Det sker i mycket hög grad hos till exempel Monika, som oftast skriver in allt vad eleverna ska göra i deras planeringsbok. Det är ingen intresseindividualisering, dock är uppgifterna direkt anpassade, individualiserade, för elevens kunskapsutveckling.

Denna nya form av eget arbete sker till viss del i egen takt, men med begränsning. Ingen av pedagogerna vill att eleverna ska kunna "rusa iväg", utan de vill ha kontroll över det. Dock menar Lena och Mira, till skillnad från de andra, att de endast arbetar så en viss tid, för att sedan låta eleverna arbeta vidare i eget tempo. Lenas tanke med det är att eleverna ska få in en arbetsgång innan hon släpper dem. Det är viktigt då det i längden gynnar individualiseringen menar Ejeman och Molloy (1997). De förklarar det som att pedagogen får mer tid för individuell hjälp och beröm om eleverna vet hur arbetsprocessen ser ut.

Då det tydligt framgår att eleverna inte har makt att själva välja vad de vill arbeta med kan ansvarsindividualisering uteslutas i dessa fall. Det är pedagogen som har ansvaret för att det ska kunna bli någon individualisering, det understryker samtliga pedagoger.

Carlgrens (1997) farhågor mot eget arbete består bland annat i att samtalet lätt glöms bort och att det istället för en individualisering blir individualism i skolorna. Dock tänker pedagogerna i denna studie mycket på gruppen och att inte den sociala biten får glömmas bort i elevens utveckling. Individuen står i centrum i och med det egna arbete som samtliga

pedagoger arbetar utefter. Dock vill flertalet ändå få med grupparbete och liknande i undervisningen.

6.2.4 Individualiserad läsinlärning i praktiken

Hittills har det framkommit att pedagogerna arbetar individualiserat, men att det sker i olika omfattning. Även då samtliga menar att individualisering är en nödvändighet och ett krav för att få en givande läsinlärning vittnar deras arbetssätt och försök att beskriva individualisering i vissa fall om att det är tomma ord. I Saras fall förklarar hon att alla elever inte kan göra samma saker, då vi alla är olika. Hon menar även att pedagogen måste pröva sig fram gällande arbetssätt och blanda olika metoder för att nå alla elever. Dock stämmer detta inte helt överens med den bild hon sedan ger av sin undervisning. Sara arbetar med arbetsscheman för bokstavsjobben och andra arbetsscheman för andra svenskuppgifter. Samtidigt pekar hon på vikten av att man inte kan ge alla elever samma schema, då det inte fungerar att arbeta på det sättet för vissa. Sara säger alltså emot sig själv och sin egen teori om vad individualisering innebär för hennes undervisning. Hennes teori bygger på att individuellt arbete är detsamma som individualisering. Detta eftersom att hennes basarbete med planeringsbok ser likadant ut för alla, enda skillnaden är att alla inte hinner göra klart allt under den vecka de har på sig att arbeta med det. Alltså handlar det om en viss hastighetsindividualisering. Sara använder sig även av läseböcker med skiftande svårighetsgrad, vilket innebär en nivåindividualisering.

Även Anna anser sig individualisera en hel del. Vid närmare analys visar det sig dock att hennes arbete inte stämmer in på den betydelse begreppet individualiseringen står för utifrån läroplanen och studiens forskaröster. Det går inte heller att göra några glasklara kopplingar till Vintereks (2006) individualiseringstyper. Undervisningen i Annas klassrum bygger på ett bokstavsarbete där alla arbetar i samma takt med samma saker, vilken nivå de än ligger på i sin utveckling. Hon är dock medveten om att det i bokstavsarbetet inte sker någon individualisering, då hon tror att eleverna behöver gå igenom alla bokstävers moment med risk att de annars missar något. Järbur (1992) talar dock om att undervisningen måste byggas på, för eleven, meningsfulla uppgifter. Att arbeta med uppgifter som är för lätta alternativt alldeles för svåra missgynnar elevens utveckling och inställning till skolarbetet (Taube, 2007). Den individualisering som går att urskilja ur Annas arbete är en grov nivåindividualisering (Vinterek, 2006), då klassen delas i två grupper vid läsinlärning samt att läsläxan är anpassad efter vilken grupp man är i. För de elever som är starka läsare i gruppen hos specialläraren finns två svårighetsnivåer på läseböckerna, vilket är ett vanligt sätt att anpassa texten efter eleven (Taube, 2007). På grund av dessa indelningar finns en svag koppling till omfångs- och

materialindividualisering (Vinterek, 2006). I senare årskurser kommer en viss intresseindividualisering (Vinterek, 2006) in då eleverna får tillfälle att välja läsebok. Anna förklarar begreppet individualisering som att arbeta på det sätt hon och hennes kollegor gör. Individualiseringens centrala plats förstärks av henne genom argumentet att det står i läroplanen att skolan ska arbeta så. Analysen av hennes faktiska undervisning pekar dock på en mager individualisering. Hon argumenterar inte för några av de återkommande kraven för individualisering, såsom Järburs (1992) krav på rätt lärstil, tid att lyckas samt rätt arbetsuppgifter. I Annas fall kan det sammanfattas som att hon själv ser sitt arbetssätt som individualiserat, men att det utefter de forskarröster som finns i studien enbart stämmer till en mycket liten del.

Stina, Mira, Monika och Lena ger beskrivningar av individualiseringsbegreppet som stämmer väl överens med i första hand forskarröster men kanske framförallt med deras egen undervisning. De strävar i arbetet efter en individualisering som ger eleverna det de behöver.

Exempel på något som utifrån litteraturens riktlinjer kan benämnas som bra individualisering är Monikas sätt att använda sig av eget arbete och planeringsbok. Som tidigare nämnt är detta inte eget arbete enligt vare sig Lindkvists (2003), Ståhles (2006) eller Carlgrens (1997) synsätt. Det handlar istället om individualisering, att hon under sin planeringstid förbereder allas planeringsböcker med uppgifter som just eleven i fråga behöver öva på. Även Miras sätt att individualisera läsläxan är exemplariskt i sammanhanget eftersom att alla elever får en bok som syftar till att utgå från den kunskapsnivå där eleven i fråga befinner sig, inte för lätt och inte för svår. Dessa båda exempel kan i mer eller mindre grad liknas vid såväl Vintereks (2003) innehållsindividualisering som hennes individualisering av omfång, nivå och material.

Lenas teori om att ”varje barn ska utvecklas optimalt efter sina förmågor och förutsättningar” får utlopp i undervisningen. Det sker bland annat då hon individualiserar bokstavsarbetet. Hon menar även att alla elever lär på olika sätt och hon använder sig därför av en varierad undervisning. Flertalet av de övriga informanterna ser varierad undervisning som ett vinnande koncept. Det kan kopplas till, som Lena beskriver det, att det ger rikt med tillfällen för att skapa goda inläringstillfällen som passar för varje elev. Alla elever möter metoder som passar dem någon gång. Dessutom ser majoriteten av författarna från teorin, däribland Ejeman och Molloy (1997), det som en självklarhet att undervisningen måste innefatta flertalet olika arbetssätt och metoder. I läroplanen skrivs det om hur eleverna inte bara ska arbeta med det de är bra på, utan få utveckla alla sidor. Detta betyder att de ska få testa på olika lärstilar och därmed olika läsmetoder. ”Läraren skall organisera och genomföra

arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga” (Lpo94, 2006:12). En varierad undervisning gör det även lättare att ta hänsyn till elevernas olika lärstilar (Järbur, 1992). Järbur menar att om undervisningen bygger på enbart en metod som ser till en lärstil får många elever svårt att hänga med.

Det positiva med Lenas och Stinas undervisning är att de verkar ha ett tydligt syfte med det de gör. Till exempel vill Lena få in en arbetsgång och en struktur, då hon vinner på det i längden. När hon fått det kan hon släppa eleverna mer fria utan att det blir rörigt, och de kan göra uppgifter som ger dem som mest medan hon får tid att hjälpa alla.

Att dela in eleverna i grupper är ett sätt att individualisera i informanternas klasser. Vad det får för effekter skall det inte närmare gås in på här. Dock använder sig till exempel Anna av det vid all läsinläring och Stina till en viss del med nivåindelade läsgrupper.

Att samtliga pedagoger använder sig av läsläxa på olika sätt gynnar individualiseringen, även då ingen av pedagogerna nämner det. Frost (2002) menar att upprepad läsning, vilket läsläxan innebär, främjar elevernas läsutveckling och är ett bra knep att utveckla den individuella undervisningen så att den inte bara innebär eget arbete. Att ge eleverna individualiserade läsläxor som är väl genomtänkta gällande svårighetsgrad och innehåll är viktigt. Detta ger eleverna möjlighet att lyckas med det de gör, vilket i sin tur gynnar deras självförtroende (Taube, 2007). Taube spinner vidare på det och menar att ett gott självförtroende i nästa led gör att eleven vågar mer och kan ta sig an olika uppgifter. Detsamma gäller allt skolarbete. Alltså är det pedagogens uppgift att se till att eleverna får uppgifter anpassade efter deras utveckling. Exempel på detta är Miras läsläxor och Monikas sätt att planera passande uppgifter till varje elev. Alla ligger på olika nivå vid skolstarten enligt Taube (2007). Anpassas inte arbetet efter varje elev är risken stor att läsutvecklingen missgynnas på grund av att eleven upplever misslyckanden. För att undvika detta bör individualisering ske, eftersom det vid en positiv sådan kan komma att skapas en god cirkel. Till exempel individualiserar pedagogerna bokstavsarbetet genom att arbeta med alla sinnen, enligt Stadlers modell (1998). Den strukturerade arbetsgången gör att pedagogen får mer tid för beröm och individuell hjälp. Eleverna vinner på det och utvecklas, samt får bättre självförtroende och vågar ta sig an fler uppgifter (Taube, 2007). Genom en varierad undervisning och individualiserad läsläxa ges eleven ännu större chanser att få känna att han/hon lyckas. Det har alltså skapats ett bra klimat, där eleven och pedagogen arbetar mot samma mål.

6.3 Möjligheter och hinder

När det kommer till möjligheter och hinder är pedagogerna ganska kortfattade. Samtliga menar att de är nöjda med sitt arbetssätt, men skulle vilja ha fler resurser. Möjligheterna med en individualiserad undervisning är att eleverna ges goda chanser till att lyckas med det de gör, eftersom det är anpassat efter deras kunskaper. Mira nämner även att hon tror att det ger motivation. Hon varnar för att eleverna lätt kan bli uttråkade om det är för svårt/lätt för dem, vilket även Taube (2007) instämmer i.

Pedagogerna trycker mycket på att göra eleverna medvetna och få med dem i det arbetssätt som individualiseringen innebär. Att alla gör olika saker är inget konstigt, utan helt naturligt eftersom alla är olika bra på olika saker. Även Järbur (1992) talar om vikten av detta för att eleverna ska få känna känslan av att lyckas. Han menar att mycket ansvar ligger på läraren och dennes roll som skapare av ett gott klimat i skolan. Stina och Monika pointerar vikten av att eleverna ska kunna känna att det finns ett syfte med det de skriver och läser. Även Frykholm (2007) menar att läsinläring bör ske i ett meningsfullt sammanhang där eleven kan känna att det de arbetar med har betydelse. Till exempel bör eleverna få känna ett syfte med läsningen och ha en mottagare vid skrivning. Även detta har ett nära samband med elevens chans att få en lyckad upplevelse runt läsningen.

Pedagogens uppgift är enligt informanterna att skapa en bra struktur och arbetsgång. En bra struktur är grunden till individualisering anser Monika. Flertalet av de övriga pedagogerna instämmer i det, vilket syns i deras arbete med återkommande moment som till exempel bokstavsarbetet och läsläxan. Eleverna känner igen arbetsgången och rutinerna, vilket, enligt Stadler (1998) får positiv effekt på deras läsutveckling.

När man talar om individualisering i positiv eller negativ bemärkelse nämner Vinterek (2006) vissa faktorer som inte får glömmas bort. Det är faktorer som klasstorlek, lärarens ämneskunskaper, tidsåtgång samt pedagogisk förmåga, finansiella resurser och undervisningserfarenhet. Även de intervjuade pedagogerna nämner dessa faktorer när de talar om individualiseringens svårigheter och hinder. De menar att det som står i vägen för ytterligare individualisering är brist på resurser, resurser i form av mer tid i mindre elevgrupper samt fler personal. Det betyder i sin tur att skolor har mer eller mindre stor möjlighet till individualisering beroende på bland annat ekonomi. Dock trycker Stina på en viktig punkt då hon menar att det som pedagog är viktigt att veta vad man behöver resurserna till, kanske finns det andra lösningar.

Flera av pedagogerna förklarar hur de på skolorna valt arbetssätt. Till exempel genom att rektorn gett dem möjlighet till att arbeta med mindre klasser, vilket anses önskvärt, dock leder det till att de får mindre personal per klass och då också mindre grupptimmar med färre elever. Alternativet är att ha större klasser och fler grupptimmar på grund av att fler personal kan läggas på klassen. Dock har de som stått inför detta val tagit det första alternativet. Detta inte minst för att kunna ha gemensamma timmar med hela gruppen för att inte missa den sammanhållning som krävs i en klass. Dock hävdar Frykholm (2007) att det i de större klasserna ges bättre möjlighet till specialhjälp till eleverna. Dessutom menar han att klassens storlek har underordnad betydelse jämfört med personalens kompetens.

Flertalet pedagoger anser att det är pedagogens ansvar att individualisera. Dock visar två av de intervjuade pedagogerna på en omedvetenhet om deras roll i individualiseringen. De arbetar på liknande sätt som de gjort i flera år. Det största ansvaret för att varje elev ska få undervisning utifrån sig själv läggs i de fallen på specialläraren och hennes kompetenser. De resterande fyra pedagogerna ser istället sin egen lärarroll som viktig i sammanhanget. De som lägger ansvaret på specialläraren ser hennes arbete och arbetet med tester av läsutvecklingen som en del i individualiseringen. Att det snarare är ett mål än ett medel. Dock finns det undantag då specialläraren i början av terminen gör tester med eleverna som samtliga pedagoger anser sig ha god nytta av. Vet pedagogen inte var elev befinner sig kan han/hon heller inte individualisera.

7. Diskussion

När informanterna i studien framför sina förklaringar av begreppet individualisering kan det låta som om de är överens, men skulle de arbeta tillsammans skulle skillnaderna bli påtagliga. Detta då de har skilda teorier om vad individualisering innebär samt syftet med det. Så också hur det blir en del av undervisningen. Att resonera om begreppet är alltså ytterst väsentligt i ett arbetslag för att de medverkande inte ska, som Vinterek (2006) varnar för, dra åt olika håll.

Läroplanen lämnar det öppet gällande hur individualiseringen ska genomföras. Med det som utgångspunkt framgår pedagogernas olika tolkningar som befogade, dock endast till viss del. I några fall har studien visat att pedagogerna tror sig individualisera även då de inte gör det i någon större omfattning. Här är det viktigt att understryka att det inte finns ett sätt som är det enda rätta. Hur en positiv individualisering kan och bör uppnås beror på faktorer som klasstorlek, resurser, individerna i klassen, läraren och läsmetod. Dessa faktorer skiljer sig från klass till klass. Det viktiga här är att läroplanen följs.

Studien stödjer sig på Vintereks (2006) olika typer av individualisering. Omfångs- och nivåindividualisering framkommer som de vanligaste bland dessa pedagoger. Det kan bero på att det främst är dessa som det refereras till när de talar om ämnet, eller kanske att de passar in i de arbetsformer de använder sig av. Materialindividualisering är mer ovanligt bland informanterna. Kanske kan det bero på bristande ekonomi. I Lgr 80 skriver man om att individualiseringen måste få prägla arbetet så långt det är praktiskt möjligt (Lgr 80, 2006). Frågan är hur långt det är praktiskt möjligt. Pedagogerna ser vissa gränser för individualiseringens möjligheter. Det handlar om resurser för att få mer tid med varje elev. Det, tillsammans med goda kunskaper bland personalen, skulle nästan oundvikligen leda till en bättre individualisering. Att få mer tid med varje elev kan ses som extra viktigt inom läsinläringen. När eleven väl knäckt läskoden beror nämligen framgången i läsningen nästan enbart på att läsa mycket och ofta (Taube, 2007). Det finns få tillfällen till det om pedagoger har en stor klass. Att elevernas läser mycket med en vuxen hemma är inte heller något som man som pedagog kan räkna med.

Det finns även ett visst tolkningsutrymme i Vintereks kategorier. Det synliggörs till exempel i frågan om hastighetsindividualisering. Pedagogerna anser att det är negativ individualisering, med följden att ingen låter eleverna arbeta helt i egen takt. Dock låter de ofta eleven ta den tid han/hon behöver för en viss uppgift, inom vissa ramar. Det finns därmed en viss typ av hastighetsindividualisering.

Att blanda metoder verkar allmänt vara det som ses som den enda lösningen för att få en väl fungerande individualisering. De pedagoger som utefter analysen visar sig individualisera mest är också de som använder sig av blandade metoder vid läsinläringen, alltså såväl syntes som analys. Om detta endast är ett sammanträffande eller har en större mening bakom sig är omöjligt att avgöra utefter denna kvalitativa undersökning. Det går endast att spekulera i att de blandade metoderna ger alla elever större chans att möta ett inlärningsätt som passar just dem. Dessutom ger den analytiska metoden tillfällen till individualisering som de andra går miste om.

Studien visar att eget arbete är vanligt förekommande som ett substitut till individualisering. Det sker speciellt vid bokstavsarbetet. Intresseindividualisering och tidsindividualisering har blivit omodernt enligt informanterna. Eget arbete är fortfarande en stor del, men läraren bestämmer vad som ska göras. Antingen för varje elev, eller att alla gör samma saker men i valfri ordning. Pedagogerna kan välja uppgifter som är anpassade efter eleven i fråga. Eleverna arbetar sedan enskilt, men begränsningar i tid finns. Att de får så pass mycket tid de anses behöva för en uppgift är positivt. Att pedagogerna har kontroll över tiden ökar möjligheten att undvika att en elev till exempel, som Sara varnade för, sitter med en och samma uppgift lång tid utan att göra framsteg. Eget arbete ses av Vinterek (2006) som skolans lösning på det svåra individualiseringskravet. Frågan är hur individualisering ska ske om eget arbete inte förekommer. Det eget arbete som framkommer av till exempel Stinas, Miras och Lenas arbete visar en bild som är mer nära en individualisering än de beskrivningar från tidigare år som presenterats.

Att eleverna i och med den i teorin presenterade formen av intresseindividualisering lär sig ta eget ansvar är naturligtvis viktigt, dock måste man fundera på hur mycket ansvar de är redo att ta för sina studier när de går i första klass. Det är trots allt pedagogerna som sitter inne med de professionella kunskaperna, ansvar kan de lära sig på andra sätt utan att offra tid för läsutveckling. Pedagogerna i studien pekar på att de själva vill hålla i trådarna och bestämma vad som ska göras. Vinterek (2006) är inne på samma spår då hon anser att eleverna i denna ålder är för små för att ta det ansvaret som krävs för en intresseindividualisering.

Det finns dock en negativ sida med den nya formen av eget arbete. Det består i att intresseindividualisering inte längre är en del i arbetet. Även om eleverna inte behöver ta det stora ansvar som den gamla formen av eget arbete krävde måste deras intresse ändå bejakas. Lösningen kan här vara den professionella pedagogerna. Genom att ta hänsyn till elevens intresse kan den, enligt Taube (2007), mycket viktiga läsglädjen bevaras. Det kan ske genom anpassning av uppgifterna till elevens intressen, med andra ord individualisering. Eget arbete

behöver inte enbart innebära intresse- och tidsindividualisering, dessa behöver inte ens vara huvuddelar. Det nya egna arbetet kan istället handla om individualisering av omfattning, innehåll och nivå, vilket vi ha sett förslag på i pedagogernas beskrivningar. Att inte arbeta individualiserat är enligt pedagogerna omöjligt om eleverna ska nå målen.

I studien undersöks hur de intervjuade pedagogernas tolkning av begreppet individualiserad läsundervisning kan jämföras med deras påstådda arbetssätt. Att studera dessa samband visade sig få ett intressant utslag. Detta eftersom att det i två fall framkom att pedagogens syn på begreppet inte gav utslag på hur de påstod sig undervisa på ett individualiserat sätt. Dock verkade de inte medvetna om detta själva. Två skilda grupper blev resultatet när samband mellan pedagogernas ståndpunkter och individualisering i praktiken analyserades. De pedagoger som individualiserar läsinläringen för att det är ett måste och för att det står i läroplanen är också de som visar sig ha förhållandevis liten del individualisering i läsundervisningen. I de fall individualisering är ett moment i deras undervisning består den av de delar som anses vara den enkla vägen till individualisering, såsom läsbok med nivåanpassning samt någon form av eget arbete (Vinterek, 2006). Det visade sig även att dessa pedagoger använder sig enbart av den syntetiska metoden, vilket inte ger eleverna möjlighet till en varierad undervisning i form av arbetssätt och metod. Dock vet pedagogerna, med ett undantagsfall, mycket väl vad individualisering innebär. De har kunskap om vad läroplanen säger, men av någon anledning följs det inte till fullo. Kanske de pedagoger som ser det mer som ett tvång inte upplever det lika attraktivt att lägga ner energi på det. Å andra sidan kanske pedagogerna i fråga inte är medvetna om den lilla grad i vilken de individualiserar undervisningen, eftersom de verkar tro att de individualiserar och är nöjda med individualisering i den utsträckning det förekommer. Möjligen har de av erfarenhet märkt att de har en fungerande läsundervisningen och arbetar efter samma mönster. Att de gör som de alltid har gjort är en teori, men samtidigt visar de att de reflekterar över sin undervisning och ändrar det de inte är nöjda med. Till exempel har de förändrat det egna arbetet, då de inte ansåg att det gamla arbetssättet var givande längre.

Den andra gruppen individualiserar efter de riktlinjer de själva sätter i likhet med läroplanens ord. Deras sätt att blanda metoder underlättar individualiseringen. Även om de lägger tyngden på lite olika saker ger de en bild av individualisering som visar att de i flertalet fall utgår ifrån eleven. Eleverna har vissa förutsättningar i den senast nämna gruppen som de inte har i den första. Om eleverna utifrån det har bättre chanser att utveckla sin läsförmåga är dock utifrån denna studie omöjligt att avgöra eftersom det enbart har fokuserats på

pedagogernas synsätt. De anser samtliga att de har ett fungerande arbetssätt för läsundervisning.

Kravet på läraren att individualisera är mycket komplext anser Vinterek, speciellt då individualiseringen grundar sig på vitt skilda behov bland eleverna (2006). Alla pedagoger anser sig dock över lag ha en bra översikt gällande elevers behov efter att ha lärt känna klassen ett tag. De menar att den översikten är den mest väsentliga delen i en lyckad individualisering, då det ger en möjlighet att utgå ifrån elevernas kunskapsnivå. Även om pedagogerna gör tester och liknande menar flertalet att testernas funktion främst fungerar som en säkerhet. Till exempel genom att de kan visa föräldrar svart på vitt hur deras barn ligger till eller som ett sätt att upptäcka elevers svårigheter. Lena säger att det som specialpedagogens tester visar i stort sett alltid stämmer överens med det hon har i huvudet om elevens läskunskaper. Än en gång kan det därmed konstateras att största ansvaret för en god individualisering ligger på den kompetenta pedagogen, och i detta fall hennes/hans förmåga att läsa in eleverna och klassen för skapandet av undervisningen i helklass samt för var och en av eleverna. Frykholm (2007) menar att det är just detta som pedagogerna påstår sig behärska som är det viktigaste inom läsinläringen, nämligen att lära känna sina elever och deras sätt att lära samt ge dem bra strategier. Pedagogerna i studien har genom erfarenhet tillägnat sig detta, dock finns det som tidigare nämnt ändå delar i läsundervisningen att förbättra.

Individualiseringen verkar ha utvecklats från att tidigare, enligt de erfarna pedagogernas beskrivningar, enbart ha handlat om enskilt arbete med intresse- och tidsindividualisering till att läraren tar mer ansvar för elevens uppgifter i ”den nya” formen av eget arbete. En god utveckling då den pekar på att individualiseringens egentliga betydelse har getts större utrymme. Nästa steg kommer kanske, utifrån vad pedagogerna önskar, att leda till fler grupptimmar. Allt för att få mer tid med varje elev. Samtidigt vill de inte förlora helklasserna, då gemenskapen och arbetet tillsammans i grupper, precis som den individuella undervisningen och pedagogens yrkeskunskande, är guld värt för individualiseringen.

7.1 Metoddiskussion

Den kvalitativa metod som användes uppnådde sitt syfte i att få en fördjupad bild av pedagogernas arbets- och synsätt. Att urvalet av pedagoger för intervju till viss del gjordes av rektorer på de aktuella skolorna kan ses som mindre lämpligt. Det beroende på att de kan ha gjort valet för att ge en bra bild av skolan och därmed valt de pedagoger som de anser individualiserar sin undervisning mycket. Det kan också ses som mindre lämpligt med tanke på att det då inte togs hänsyn till aspekter som ålder, kön eller erfarenhet, vilket hade kunnat analyseras i studien. Vad det gäller yrkeserfarenhet visade det sig ändå bli en bra fördelning bland respondenterna. Det hade även varit intressant att ha med någon som inte anser att individualisering är en givande metod.

7.2 Fortsatt forskning

Att som ovan nämnt få in respondenter med en negativ inställning till individualisering skulle antagligen lättare genomföras genom en kvantitativ enkätundersökning, då pedagogers allmänna inställning skulle kunna undersökas. Det är ett exempel på hur studien skulle kunna vidareutvecklas. Faktorer som i denna undersökning fått stå åt sidan kan tas in, såsom betydelsen av pedagogens ålder och erfarenhet. Elevernas inställning gällande till exempel eget arbete är också intressant samt kan jämföras med pedagogernas. Ännu en intressant tråd att spinna vidare på är sambandet mellan val av läsinlärningsmetod och individualisering. Vad gynnar den individualiserade läsutvecklingen bäst?

Referenser

- Arvidsson Stellan (1981) *Vad är individualisering?* Nämnaren nr.2, s.10
- Bryman, Alan (2002) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB
- Carlgren, Ingrid (1997) Klassrummet som social praktik och meningskonstituerande kultur. *Nordisk pedagogik* vol. 17 nr 1, s. 8-27
- Ejeman, Göran och Molloy, Gunilla (1997) *Metodboken – svenska i grundskolan*. Stockholm: Liber AB
- Elbro, Carsten (2004) *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber AB
- Frost, Jørgen (2002) *Läsundervisning – praktik och teorier*. Stockholm: Bokförlaget natur och kultur
- Frykholm, Clas-Uno (2007) *Pedagogiska konsekvenser i Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber AB
- Järbur, Håkan (1992) *Individanpassad skola*. Solna: Ekelunds förlag AB
- Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lindkvist, Margareta (2003) *Individualisering – att kliva ur och vara i gemenskap*. Licentiatavhandling Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap, FiF-avhandlingar 63/03
- Lgr 80 (2006) *Läroplan för grundskolan*. hämtad 2008-11-28 från: <http://www.skolverket.se>
- Lpo 94 (2006) *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. hämtad 2008-11-28 från: <http://www.skolverket.se>
- Nationalencyklopedin (1992), band 9. Höganäs: Bokförlaget Bra böcker AB
- Stadler, Ester (1998) *Läs- och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur
- Stensmo, Christer (1997) *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Ståhle, Ylva (2006) *Pedagogik i tiden*. Stockholm: HLS
- Taube, Karin (2007) *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag
- Vetenskapsrådet, *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2008-12-02 från: <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>
- Vinterek, Monika (2006) *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Liber AB

Bilaga A:

Intervjuguide:

Yrkeserfarenhet inom skolverksamheten, antal år:

Utbildning:

1. Hur arbetar du med läsinlärning i skolår 1?
 - Hur börjar du din läsundervisning och hur arbetar du sedan vidare?
2. Brukar du märka av några skillnader gällande vilken nivå eleverna ligger på i sin läsutveckling vid skolstarten?
 - Om ja, hur hanterar du de skillnaderna? Anpassar du läsundervisningen efter eleverna på något sätt?
3. Anser du att elever lär på olika sätt?
 - Om ja, hur har du märkt det samt hur hanterar du det?
4. Vad står begreppet individualisering för för dig?
 - Vad innebär just individualiserad läsundervisning för dig?
5. Individualiserar du läsundervisningen?
 - Varför/varför inte? Hur?
6. Vad anser du är positivt med individualiserad läsinlärning/ ditt sätt att individualisera läsinlärningen?
 - Vilka möjligheter ser du med det?
 - Vad ger det för positiv effekter?
7. Vad anser du är negativt med individualisering av läsinlärningen?
 - Hinder?
 - Vad finns det för svårigheter med att arbeta individualiserat i läsundervisningen?
 - Vad saknar du för att kunna individualisera mer? / Är det möjligt att individualisera om du skulle vilja det? (Hur/Varför inte?)
8. Om du utvärderar din egen läsundervisning, hur tycker du då att ditt val av metod fungerat?
 - Har du arbetat mer/mindre individualiserat tidigare? Har du sett någon skillnad i hur det fungerat?