



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Särskilt stöd i matematik ur elevers perspektiv

**Jag vet att matte är viktigt,  
men jag förstår inte riktigt varför.**

**Elisabeth Svensson Thorson**

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2014
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	VT14-IPS-09 SPP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2014
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	VT14-IPS-09 SPP600

---

**Syfte:** Studien avser att undersöka elevernas uppfattningar gällande verksamhetens särskilda stöd i matematik, samt hur detta passar den enskilde eleven. Vidare avser studien att belysa elevernas åsikter gällande vilka stödinsatser som upplevs som mest gynnsamma för individen i relation till känslan att lyckas? Hur tänker eleverna själva om sin undervisningssituation? Problematiken avgränsas genom följande frågeställningar:

- Vad uppfattar eleverna som särskilt stöd?
- Vad anser eleverna själva skulle kunna vara ett bra särskilt stöd
- Hur upplever eleverna att särskilt stöd fungerar?

**Teori:** Studiens teoretiska inramning bygger på en sociokulturell teori. All kunskap byggs upp genom interaktion, både mellan människor men också mellan människor och kulturella kontexter. Ur ett sociokulturellt perspektiv, kan en elev uppvisa svårigheter att lära sig något i en situation, men inte i en annan. Detta förutsätter kommunikation, då språket anses vara ett viktigt verktyg, samt vikten av sammanhanget. Vid tolkning av empirin har en hermeneutisk teori legat till grund, där både förståelse och förförståelse haft en central roll.

**Metod:** Studien är en kvalitativ studie genomförd på en gymnasieskola i västra Sverige. Undersökningen bygger på sju halvstrukturerade elevintervjuer samt en enkätundersökning där tolv elever deltog. Den insamlade empirin har tolkats enligt hermeneutisk metod och resultatet av intervjuerna har jämförts med resultaten på enkätundersökningen. Hela empirin har sedan analyserats utifrån ett sociokulturellt perspektiv

**Resultat:** Elevernas berättelser ger en bild av att segregering inom särskilt stöd är både vanligt, och även något som de efterfrågar. Till skillnad från styrdokumentet i skolan visar tendensen på att särskiljning fortfarande förekommer i stor utsträckning. Det framkommer tydligt hur viktig relationen mellan lärare och elev är, för att eleverna ska nå så långt som möjligt. Det förekommer att eleverna känt sig utsatta av lärarna och det har naturligtvis påverkat dem i negativ riktning. Samtidigt visar resultaten på att eleverna är mycket öppna för alternativa undervisningsformer och gärna vill lära sig matematik praktiskt. Det går också att se elevernas missnöje med ordinarie undervisning, där de inte anser sig få möjlighet att ta del av den kunskap som lärs ut.

## Förord

Att skriva en magisteruppsats har varit en fantastisk resa på många sätt. En hel del glädje i att utvecklas som människa och få helt nya kunskaper att lägga till de gamla som funnits med ett tag. Även all ångest inför arbetet och förväntningar från andra och från mig själv. I detta har min fantastiska handledare Girma Berhanu funnits vid min sida och kommit med så många kloka ord och trott på mig från första stund. Girma har också under hela arbetet kommit med stöttning i form av litteratur, samtal och inte minst underbart visad medmänsklighet.

Jag vill också framför ett stort och varmt tack till de elever som tagit sig tid att både medverka i intervjuer och även de elever som medverkat i min enkätundersökning. Utan Er medverkan hade jag inte kunnat utföra denna studie.

Naturligtvis tackar jag min familj för att de funnits till för mig även om jag varit lite upp och ner emellanåt. Ni har funnits och tagit ett stort ansvar för att jag skulle kunna genomföra detta arbete. Hoppas att Ni precis som jag tycker att det var värt allt!

# Innehåll

<b>1. Inledning</b>	<b>2</b>
<b>2. Bakgrund</b>	<b>2</b>
2.1 Salamancadeklarationen	3
2.2 Styrdokument	4
2.2.1 Skollagen	4
2.2.2 Läroplanen för gymnasieskolan GY-11	5
<b>3. Problemformulering</b>	<b>6</b>
<b>4. Syfte och frågeställningar</b>	<b>6</b>
<b>5. Begreppsförtydligande/Centrala begrepp</b>	<b>7</b>
5.1 Programinriktat individuellt val	7
5.2 Särskilt stöd	7
5.3 Gymnasiealt lärlingsprogram	7
<b>6. Tidigare forskning</b>	<b>7</b>
6.1 Forskning om särskilt stöd	7
6.1.1 Forskning om matematiksvårigheter	9
6.2 Specialpedagogiska perspektiv	11
<b>7. Teoretisk anknytning</b>	<b>12</b>
7.1 Det sociokulturella perspektivet	12
<b>8. Metod</b>	<b>14</b>
8.1 Forskningsansats	14
8.2 Metod	16
8.3 Urval	17
8.4 Genomförande	17
8.5 Studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	20
8.6 Etiska perspektiv	21
<b>9. Resultat</b>	<b>21</b>
9.1 En till en undervisning	21
9.2 Liten undervisningsgrupp	23
9.3 Resurs i klassrummet	24
9.4 Individuellt anpassat material	24
9.5 Praktiska uppgifter och grupparbeten	25
9.6 Olika former av genomgångar/lärare	26
9.7 Relationer	27
9.8 Tid	27
<b>10. Diskussion</b>	<b>28</b>
10.1 Metoddiskussion	28

10.2 Resultatdiskussion .....	29
10.2.1 Undervisning utanför ordinarie klassrum .....	29
10.2.2 Alternativa undervisningsformer .....	30
10.2.3 Inkludering med särskilt stöd.....	30
10.2.4 Relationer och tid.....	31
10.2.5 Specialpedagogiska implikationer .....	32
10.2.6 Fortsatt forskning .....	33
<b>Referenslista.....</b>	<b>35</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>1</b>
<b>Bilaga 2 .....</b>	<b>2</b>
<b>Bilaga 3 .....</b>	<b>3</b>
<b>Bilaga 4 .....</b>	<b>4</b>
<b>Bilaga 5 .....</b>	<b>6</b>



# 1. Inledning

Ambitionen med denna studie är först och främst att få fram elevernas uppfattningar och upplevelser av särskilt stöd i undervisningen. De flesta av eleverna som förekommer i studien, uttrycker i intervjuerna att de har negativa erfarenheter av sin tidigare skolgång. Alla går Priv d.v.s. programriktat individuellt val. Flera av eleverna har erfarenhet av möten där diskussioner angående deras skolgång och särskilda stöd, har förekommit. Gemensamt för de flesta elever är dock att de inte upplever att någon frågar dem vad de behöver för att få en bättre skolgång med högre måluppfyllelse. Samtalen som förs på dessa möten bjuder sällan in eleverna.

I skolan finns en ambition att möta eleverna och det förekommer olika åtgärder. I diskussionerna tas det upp vilka åtgärder som ska användas, då man inte är helt säkra på att eleven ska nå målen eller inte kan ta till sig kunskap genom den ordinarie undervisningen. Effekterna av de åtgärder som genomfördes blev dock inte så positiva som förväntat, utan istället kvarstod till stor del problemen för eleverna. Ett skäl kunde vara att eleverna sällan tillfrågades om vad de trodde skulle kunna vara till hjälp för dem.

Den forskning som fanns att tillgå visade sig ganska tunn, vilket ledde till att elever började tillfrågas i största allmänhet om hur de trodde att undervisningen kunde göras bättre. Det visade sig att de åtgärder som sattes in som särskilt stöd, till stor del var desamma som de åtgärder som använts i grundskolan. Tyvärr visade sig dessa åtgärder inte leda till några större positiva förändringar för eleven. Alla visste alltså vad som inte fungerade men för att istället komma fram till vad som skulle kunna fungera, blev det tvunget att fråga eleverna. Samtalen med eleverna blev fler och fler och effekterna av detta blev att dessa samtal mer och mer kom att handla om alternativa lösningar i undervisningen.

Utifrån dessa diskussioner startade ett embryo till en studie att ta form. Elever i behov av särskilt stöd skulle intervjuas och fokus skulle ligga på deras upplevelser av särskilt stöd och hur de uppfattade att det fungerade.

## 2. Bakgrund

En stor del av eleverna i den svenska skolan är i behov av särskilt stöd. Enligt Persson (2007a) är denna del så stor som en femtedel. Detta innebär ofta att de behöver andra insatser i skolan, än de som görs generellt. Många elever får dock inte det stöd som de anses vara i behov av (Giota & Emanuelsson, 2011). De åtgärder som sätts in i de fall där eleven får stöd, visar sig dock inte alltid fungera på det sätt som förhoppningarna var. Eleverna når inte den måluppfyllelse de förmodas göra.

När eleverna startar gymnasiet, vill många lämna det gamla bakom sig och starta om på nytt. Dock kommer verkligheten ikapp och de behov som fanns i grundskolan, finns oftast kvar även i gymnasieskolan. I de fall eleverna får särskilt stöd i undervisningen, visar det sig att åtgärderna inte räcker till. Samtidigt är dessa åtgärder inte alltför olika, de åtgärder som använts i grundskolan. Vad eleverna då, i detta sammanhang blir, är experter på vilka specifika åtgärder som INTE fungerar. Vad som är mer intressant blir då vad som skulle kunna fungera och framför allt vad eleven tror. Rektorer, lärare och specialpedagoger/speciallärare är oftast de som står för alternativen av åtgärder och sällan får eleven själv vara med och tycka till.

Gymnasieskolan innefattar idag tolv yrkesprogram, där man även kan läsa gymnasial lärlingsutbildning, samt sex högskoleförberedande. Behörighetskraven för att gå ett yrkesprogram är åtta godkända ämnen från grundskolan. Av de fem introduktionsprogrammen, integreras några de nationella programmen. Den elev som går Programinriktat individuellt val, är inskriven på ett Nationellt program och går parallellt med de eleverna, samtidigt som han/hon läser in de ämnen från grundskolan som behövs för behörighet.

Nordevall, Möllås & Ahlberg (2007) beskriver hur viktig mentorns roll är för gymnasieelever. Elevernas framgång kan till och med vara avgörande av hur väl relationen med mentorn fungerar. Det visar sig att mentorn får en större inblick i elevens hela skolsituation och kan på det sättet förstå eleven i ett vidare perspektiv. Som specialpedagog är det viktigt att ha en god relation med både elev och mentor, så att diskussioner angående det särskilda stöd som en elev kan behöva, blir så individuellt som möjligt. Samtidigt är det viktigt att se elevers olika behov av stöd ur olika perspektiv. Hur ser t.ex. övriga elever på särskilt stöd och vad kan det innebära? Även Hatties undersökning (2009) visar att relationerna mellan lärare och elev påverkar måluppfyllelsen avsevärt.

Pedagoger i förskolan arbetar ofta med barn i grupp och barnen får utvecklas utifrån den nivå de befinner sig och även i arbetslivet finns plats och utvecklingsmöjligheter för de flesta. Dock finns det vissa svårigheter i skolan att möta alla elever på ett fullgott sätt. Det finns kriterier och mål att uppnå som ibland kan ses som försvårande omständigheter att möta för eleverna. Det är dock dessa elever som ska få möjlighet till utveckling genom sina specifika villkor för lärande. Vad anser sig eleverna behöva för att kunna ta till sig kunskap? Giota och Lundborg (2007) diskuterar om huruvida de specialpedagogiska insatserna som används verkligen får de effekter som det ska och att detta behöver studeras i högre utsträckning.

## 2.1 Salamancadeklarationen

1994 hölls en internationell konferens i Spanien, där elever i behov av särskilt stöd diskuterades. 92 regeringar och 25 internationella organisationer var representerade och där togs en deklARATION fram. Denna deklARATION har ingen rättslig kraft men ändock en ideologisk inriktning mot inkludering. Den gemensamma målsättningen är att skolan ska sträva efter att utifrån alla elevers förutsättningar och behov, ge dem en likvärdig utbildning.

Elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som ska tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och kan tillgodose dessa behov. (Svenska Unescorådet, 2006. Sid. 11)

Ett internationellt dokument som detta påverkar den specialpedagogiska vardagen och det är intressant att se hur den omsätts i verkligheten. Inkluderingen som tas upp är aktuell inom skolan dagligen. Samtidigt föds tankar på hur just denna pedagogik ska utforma undervisningen. Specialpedagogiken inom den svenska skolan har ju bland annat målsättningen att anpassa och tillrättalägga undervisningen utifrån individers behov.



## 2.2 Styrdokument

I följande avsnitt beskrivs de styrdokument som används till stöd för det specialpedagogiska arbetet i skolan.

### 2.2.1 Skollagen

I Skollagens kapitel 3§7 skrivs att eleven ska få en individanpassad undervisning och samtidigt menas att det särskilda stödet ska ges i den undervisningsgrupp eleven befinner sig. Det finns även en möjlighet för eleven att få undervisning på en helt annan grund, och då kallas det komplement till ordinarie undervisning.

Särskilt stöd får ges istället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning. (Skollagen, 2010:800, kap 3 § 7)

I samma kapitel § 4 beskrivs att alla elever har rätt att bli mötta på den utvecklingsnivå de befinner sig för att få bästa möjligheten till utveckling mot utbildningens mål.

Alla barn och elever ska ges den ledning de behöver i sitt lärande och personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. (Skollagen 2010:800, kap 3, § 4)

Det är vanligt att det läggs stort ansvar på eleven själv att ta emot det särskilda stöd som erbjuds. Till viss del kan detta förklaras med att gymnasieskolan är frivillig och samtidigt ser en del lärare inte på fostransdelen som längre aktuell utan istället läggs större fokus på kunskapsuppdraget.

I kapitel 3 § 8 är riktlinjerna för tillvägagångssättet för vad som händer när en elev befaras att inte komma att nå målen i de kunskapskrav som finns i kursen, beskrivna. Organisatoriskt är det så att rektor är ytterst ansvarig för att utredningen görs och återkopplas.

Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, genom uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska detta anmälas till rektorn. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation. (Skollagen 2010:800 kap 3, § 8)

I Skollagens 3 kapitel 3§ styrks alla elevers rätt till anpassning utifrån sina förutsättningar.

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. (Skollagen 2010:800 kap 3, § 3)

Gerrbo (2012) diskuterar tolkningen av elever i särskilt stöd och tycker att det uttrycket egentligen borde vara längre, då han anser att det utelämnar en hel del väsentliga delar. Han fortsätter med att ställa frågan: Särskilt stöd för VAD? Och i relation till VAD?

## 2.2.2 Läroplanen för gymnasieskolan GY-11

Det större ansvar som läggs på eleverna i gymnasieskolan visar också att de själva kan få vara med och se hur de ska få sina behov tillgodosedda. För att kunna nå de mål som är uppsatta, finns inte alltid självklara vägar att gå. Istället behövs ett samarbete mellan elev och lärare för att eleven ska få ut maximalt av sin utbildning.

I Gy 11 (Skolverket 2011) läser vi i Skolans värdegrund och uppgifter följande:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform ska vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas. Normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Det finns också olika vägar att nå målen. Särskild uppmärksamhet ska ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (s. 6)

I citatet framkommer det en tydlig bild av hur viktigt det är att se eleverna som unika individer och inte låta alla göra på samma sätt. Individualiseringen lyser klart i Skolverkets texter och för de elever som inte har det lika enkelt som andra skrivs det att ingen undervisning kan vara den andra lik. Detta medför att alla som arbetar med eleverna, också måste tänka kreativt och utmana sig själva i planeringen av undervisningen. Att eleverna bör tillfrågas känns väldigt relevant då deras förutsättningar och behov hela tiden står i fokus. Vidare står det i Läroplanen:

Varje elev ska få stimulans att växa med uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. Varje elev ska möta respekt för sin person och sitt arbete. Eleverna ska bli medvetna om att nya kunskaper och insikter är förutsättningar för personlig utveckling. Detta ska syfta till att grundlägga en positiv inställning till lärande och att återskapa en sådan inställning hos elever med negativa skolerfarenheter. Skolan ska stärka elevernas tro på sig själva och på framtiden. (s.8)

I förlängningen har skolan en enormt stor uppgift i och med att hjälpa eleverna att stärka tron på sig själva och känna tillförsikt inför framtiden. Skolan ska låta eleverna få möjlighet att lyckas inom ramen för deras förutsättningar och framförallt få de elever som inte har en positiv inställning till skolan, att lyckas. Att motivera gymnasieungdomar med negativa erfarenheter är en stor utmaning och att inta ett elevperspektiv i detta arbete är viktigt.

I övergripande mål och riktlinjer (Skolverket 2011) står följande:

**Alla som arbetar i skolan ska:**

- ge stöd och stimulans till alla elever så att de utvecklas så långt som möjligt,
- uppmärksamma och stödja elever som är i behov av särskilt stöd, och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande. (s.10)

Här tydliggörs det att alla som arbetar på en skola har ett gemensamt ansvar för att eleverna ges de möjligheter, som de har rätt till, både de som är i behov av särskilt stöd men även alla andra.

### **3. Problemformulering**

En viktig aspekt menar Emanuelsson (2006), är de samhällsförändringar som skett de senaste 30 åren, och som har medfört att gymnasieskolan har gått från att vara en skola för relativt få till att vara "nästan" obligatorisk. Officiellt är gymnasieskolan fortfarande frivillig men har kommit att bli "en skola för alla". Eleverna blir differentierade på grund av att de inte har godkända betyg med sig till gymnasieskolan (dvs. betyget E). Det blir då betyget som utgör underlaget och styr tänkandet och urvalet. Den önskvärda utvecklingen är att eleven ska uppnå godkänt betyg (E) och de Introduktionsprogram som finns i gymnasieskolan visar tydligt på denna differentiering. Giota och Lundborg (2007) menar att det är stor risk att eleverna tappar tron på sin egen förmåga, då de alltid uppfattas som "inte riktigt godkända" och detta medför i många fall en nedåtgående spiral. Den differentiering som görs av elever med icke godkänt betyg, kan då få negativa konsekvenser på deras utbildning och i värsta fall utmynna i att eleven inte får en gymnasieexamen utan istället ett gymnasieintyg.

Då eleverna gör sina val till gymnasiet kan de också vara rejält skoltrötta och många väljer ett program med yrkesinriktning, vilket gäller flertalet av eleverna i studien. Många elever får då tillfälle att visa sig kunniga inom praktiska områden. Flera år av "misslyckanden" att nå godkända betyg i grundskolan, kan nu med rätt stöd vändas till att bryta den nedåtgående spiral som ibland uppkommit under grundskolan. Eleverna får nu möjlighet att känna sig dugliga och kunniga, vilket i sin tur även påverkar elevernas motivation till skolarbetet i en positiv riktning.

Vad som anses som ett problem för eleverna är det faktum att trots olika åtgärder, uppvisar inte eleverna någon bättre måluppfyllelse. Olika åtgärder såsom särskiljande undervisningsgrupp eller andra åtgärder har inte haft effekten att eleverna uppnår målen. Dessa elever visar sig, i en normalfördelningskurva, finnas utanför marginalerna för att klara måluppfyllelsen för olika ämnen i skolan. Gerrbo (2012) skriver att alla elever förutsätts kunna nå målen under samma tid och det är bland annat i det sammanhanget, som eleven blir i behov av särskilt stöd. Och även om det sätts in specialpedagogiska resurser, finns det ändå elever som inte når upp till kunskapskraven.

### **4. Syfte och frågeställningar**

Studien avser att undersöka elevernas uppfattningar gällande verksamhetens särskilda stöd, samt hur detta passar den enskilde eleven. Vidare avser studien att belysa elevernas åsikter gällande vilka stödinsatser som upplevs som mest gynnsamma för individen i relation till känslan att lyckas? Hur tänker eleverna själva om sin undervisningssituation? Problematiken avgränsas genom följande frågeställningar:

- Vad uppfattar eleverna som särskilt stöd?
- Vad anser eleverna själva skulle kunna vara ett bra särskilt stöd

- Hur upplever eleverna att särskilt stöd fungerar?

## **5. Begreppsförtydligande/Centrala begrepp**

### **5.1 Programinriktat individuellt val**

Programinriktat individuellt val (förkortas i denna studie Priv) förklaras med att en elev som saknar behörighet till ett yrkesprogram. Eleven kan följa flera kurser på ett nationellt program samtidigt som han eller hon läser de kurser som fattas för behörighet.

### **5.2 Särskilt stöd**

I och med Barnstugeutredningen 1968, började begreppet barn med behov av särskilt stöd, användas. För att sedan poängtera vikten av att behovet inte skulle ses som personliga egenskaper hos barnet, utan även kunde ses i relation till miljön, bytte man i början på 1990-talet ut ”med” till ”i”.

Skolverket (2010) beskriver skolans ansvar när det gäller särskilda stödinsatser i form av en arbetsprocess, i vilken det ingår att uppmärksamma och utreda en elevs behov av särskilt stöd, att åtgärda, och att följa upp och utvärdera vidtagna åtgärder. Skolverket vill särskilt framhålla vikten av att skolor efter att ha uppmärksammat och informerat en elev om att hon/han riskerar att inte nå kunskapsmålen, också utreder om eleven är i behov av särskilt stöd. Vidare att skolor alltid följer upp och utvärderar hur det särskilda stödet fungerar för den enskilda eleven. Hur eleven har tagit del av det särskilda stödet och hur väl det svarade mot elevens behov. Det är också angeläget att skolor i utredningen av elevens stödbehov inte ensidigt fokuserar elevens förmåga och förutsättningar, utan även genomför en kritisk granskning av den egna verksamheten. Därtill är det angeläget att det finns kompetens på skolan att ge elever särskilt stöd.

Gerrbo (2012) diskuterar om det kan vara så att särskilt stöd är kontextbundet och då måste ses i ett sammanhang, på grund av att det inte kan stå ensamt.

### **5.3 Gymnasiealt lärlingsprogram**

Gymnasiealt lärlingsprogram innebär att eleven läser Gymnasie Gemensamma ämnen i samma utsträckning som på ett yrkesprogram samt får minst hälften av sin yrkesutbildning förlagd ute på ett företag, arbetsplatsförlagt lärande (APL).

## **6. Tidigare forskning**

I följande avsnitt diskuteras forskning om särskilt stöd och matematiksvårigheter.

### **6.1 Forskning om särskilt stöd**

I Skolverket (2008) beskrivs att perioden efter folkskolans införande kännetecknades av särskiljande av de barn som bedömdes vara i behov av särskilt stöd. Man strävade efter tillrättalagd undervisning för barn med liknande handikapp eller svårigheter, samtidigt som klasser för barn med disciplinsvårigheter började dyka upp. Historiskt sett har det oftast uppfattats som om det är eleven som är bärare av svårigheterna. Detta kategoriska och kompensatoriska

tänkande finns fortfarande som en stark kraft i dagens skola. Dock kan man läsa i den så kallade SIA-utredningen (SOU 1974:53) från 1974 om en ”skola med elevsvårigheter” och det är ju en intressant vändning.

Björk-Åkesson (2007) tar upp frågan om själva konstruktionen av begreppet ”elever i behov av särskilt stöd”, leder till ett behov av specialpedagogik. Diskussionernas innehåll har varit styrda åt framför allt övergripande frågor.

Utmärkande för diskussionen i Europa är att den i huvudsak varit inriktad på vad specialpedagogik är, alltså specialpedagogik som område för forskning. Specialpedagogik som verksamhet har också diskuterats, vilket oftast omfattar övergripande organisatoriska frågor och former för specialpedagogik. Specialpedagogikens innehåll har inte varit framträdande i denna diskussion. Vad man gör, hur och vilka resultat som nås utifrån specialpedagogisk kunskap, med andra ord intervention, har inte fått lika stor uppmärksamhet. Forskning inom specialpedagogik, alltså den specialpedagogiska praktiken och effekter av den har kommit i skymundan. ( s 86)

Om förutsättningar för särskilt stöd skriver Jacobsson (2002) att en diagnos ofta kan användas som ett verktyg i bedömningen av elevens behov. Vad som visar sig är dock att en medicinsk diagnos oftast inte har en direkt koppling till pedagogiska metoder. Istället blir elevens problem individualiserade och man missar komplexiteten och ser inte att elevens problem kan finnas på olika arenor, t.ex. samspelet med omgivningen. Samtidigt visar studien att det i många fall är nödvändigt med en diagnos, för att få de resurser som ska tillgodose elevens behov. Även Björk-Åkesson (2007) menar att information om en elevs diagnos fyller en viktig funktion, men är för den skull inte det enda som behövs. För att en utveckling ska komma till skott och eleven ska ta till sig kunskaper, krävs även information om elevens specifika förutsättningar, både de individuella men även de som finns i den sociala och fysiska miljön. Det är också viktigt att se över den uppgift eleven ska arbeta med. Alla dessa aspekter måste tas med i diskussionen om särskilt stöd för eleven. Då komplexiteten blir större, kan det finnas goda skäl till samarbete även med elevens föräldrar eller vårdnadshavare. Skolverket (2005) skriver att det uppfattas som om en medicinsk diagnos är den vägen som gås om särskilt stöd ska garanteras.

Giota & Emanuelsson (2011) menar att forskningen i generella drag individualiserar elevens problem, och lägger därmed skuldbördan på elevernas axlar. Att det finns brister i skolans undervisning och hur den hanterar särskilt stöd, är något som mer sällan tas upp. Studien visar att resurstillgången av pedagoger är svag vilket kan innebära undervisningssituationer som inte fungerar. Detta får till följd att man för att ”befria” övriga elever, särskiljer de elever som egentligen behöver särskilt stöd. Ytterligare en aspekt som framkommer är att de elever som tidigt och under en längre tid får särskilt stöd, uppvisar starka tendenser att få sina speciella behov permanentade. Även om det framgår att intentionerna naturligtvis är goda. Giota & Emanuelsson tycker sig kunna skönja en utveckling åt ökad segregering av elever i behov av särskilt stöd, snarare än inkludering i ordinarie undervisning.

Skolverket (2008) skriver att i de undersökningar som gjorts, visar det sig att stödbehovet överstiger stödinsatserna på alla de skolor som undersökts. Vad som ges som förklaring är att organisationen och eleverna inte är villiga att ta emot det särskilda stöd som de tilldelas. Även Groth (2007) nämner särskilt stöd utifrån vad rektorer anser om lärarnas insatser och kunskaper, om arbete med elever i särskilt stöd. Rektorerna är positiva till kunskaperna men anser att lärarna avskärmar sig och inte tar sitt fulla ansvar. Vidare problematiserar Groth uttrycket särskilt stöd och menar att alla elever är i behov av men vad är det som avgör om det är sär-

skilt stöd. I sin forskning ser han också att de upplevelser som eleverna har, till stor del grundar sig i hur skolorna organiserar undervisningen, men också pedagogernas förhållningssätt.

Johansson (2009) skriver att särskilt stöd som ges i direkt anslutning till ordinarie undervisning i mycket större utsträckning anses som något positivt. Johansson skriver också att ökad differentiering av elever och elevgrupper vid dessa gymnasieskolor blev resultatet av det särskilda stödet, även om syftet naturligtvis var det motsatta. Vi läser vidare att Johansson ser tydligt att särskiljandet av elever i undervisningen inte har några positiva effekter utan istället leder till en stigmatisering av eleverna på grund av olika orsaker, såsom lärarnas lägre förväntningar. Även Groth (2007) visar på liknande resultat då elever blir segregerade ifrån den ordinarie undervisningen. Naturligtvis finns individuella skillnader och dessa är viktiga att se. Att ha en relation till eleven och kunna föra en så fruktbar dialog som möjligt, är väldigt viktigt.

Skolverket (2010) tar upp problematiken angående särskilt stöd och hur den ska fungera i verksamheten. Alla elever ska få det stöd de behöver inom ramen för sitt program. I tidigare studier har det framkommit att det huvudsakliga problemet med skolors arbete med särskilt stöd, inte har varit huruvida skolorna identifierar svårigheterna, utan att hitta en lämplig stödinsats. Det har också framkommit att lärarna ofta inte ansett sig ha vare kompetensen eller kunskapen för att kunna ge detta stöd. Samtidigt visar tidigare studier att gymnasieelever förväntas ta ett stort ansvar för sina studier och även själva söka det stöd som behövs. Om då eleverna är skoltrötta och inte har full motivation till skolarbetet och ändå förväntas klara detta, kan man ju fundera över deras förutsättningar att få ett positivt resultat.

Groth (2006) nämner i sin avhandling att de upplevelser eleverna har, grundar sig till stor del i Motivationen påverkas negativt av att ständigt misslyckas. De elever som går Priv har ofta erfarenhet av detta på grundskolan och är inte intresserade av att försöka lösa en uppgift. Tilltron till sin egen förmåga finns inte kvar och Ahlberg (2005) menar att det är viktigt med en dialog med eleven och ett bra samarbete mellan de som arbetar med eleven. Samtidigt skriver hon att det oerhört viktigt att våga granska och utvärdera verksamheten och se vad som är förändringsbart samt hur en eventuell utveckling skulle kunna göras. Gerrbo (2012) uppmärksammar också att en bristande motivation kan visa sig som en motvilja till skolarbetet och att eleven inte tar sig framåt eller inte kan slutföra sina uppgifter.

Enligt Ainscow (1998) förekommer tre övergripande perspektiv på inlärningssvårigheter. I det första perspektivet lägger tyngdpunkten hos individen. Förklaringen till svårigheterna finns hos elevens bakgrund samt psykologiska och personliga aspekter. Eleven ska klara av undervisningen som den är utformad och när detta inte fungerar, särskiljs eleven från undervisningen. Det andra perspektivet fokuseras ett interaktivt sätt. Eleven får möjlighet att få hjälp i den ordinarie undervisningen. Även här fokuseras på den enskilda individen, dock med den skillnaden att eleven ska interagera i den ordinarie undervisningen. I det tredje perspektivet läggs fokus på att alla elever kan ta del av den undervisning som anses passa barn i behov av särskilt stöd. Att se en utveckling och ständig förändring av undervisningen ses som något positivt, då det hela tiden fokuseras på att få en så bra undervisningssituation som möjligt.

### **6.1.1 Forskning om matematiksvårigheter**

Enligt Malmer (2002) förekommer laborativt material som stöd i undervisningen, till största del bland yngre elever men också inom specialundervisning. Vidare menar hon att inställningen till denna form av undervisning, sällan är positiv. Den förknippas ibland med under-

visning för nybörjare eller för svagare elever. Vidare anser Malmer att detta bör diskuteras i högre utsträckning och så att det finns utrymme för olika former av undervisning inom all matematikundervisning.

Malmer (2002) skriver om hur viktigt det är att när vi använder diagnoser och tester bör vi se dessa som ett komplement till den ordinarie undervisningen. Vissa delar måste man helt enkelt observera och diskutera med eleven. Eleven kan t.ex. behöva beskriva innebörden av olika matematiska begrepp. Samtidigt är det viktigt att detta blir ett bra underlag för att se på vilken nivå elevens kunskap ligger och anpassa undervisningen härifrån, vilket många påtalas som en brist, bl.a. Löwing (2004).

Hodgen och Wiliam (2011) talar om fem principer som en grund för matematikinläring. De går ut på att först och främst utgå från elevens tänkande och hitta var han befinner sig, och utgå härifrån. Lärandet måste göras av eleven samt låta denne vara delaktig i processen. I själva processen är det oerhört viktigt att eleven förstår syftet med det som ska läras. Vidare anser Hodgen och Wiliam att stor vikt bör läggas på det matematiska språket som är en väsentlig del i lärandet. Att eleverna förstår var de befinner sig i förhållande till de kunskapskrav som ställs och att lärarens undervisning syftar till att eleven får framåtsyftande hjälp, är även av stor vikt. Löwing (2004) fann i sin studie att lärarna ofta hade dålig inblick i elevernas förkunskaper och därför sällan kunde relatera dessa till innehållet i undervisningen.

Löwing (2004) menar att betydelsen av kommunikation i matematikundervisningen är oerhört stor, samtidigt som att språket är både korrekt och begripligt för eleven. Kommunikation mellan lärare och elev oavsett om den sker i grupp eller enskilt är den som är mest betydelsefull. Läraren har här ansvaret att utveckla det matematiska språket hos eleverna och ge dem möjlighet till kommunikation i ämnet. I studien fann dock Löwing att förekomsten av diskussioner och reflektioner i undervisningen, var låg. Eleverna arbetade enskilt och mycket sällan förekom matematikdiskussioner elever emellan.

Löwing (2004) har studerat hur elever med specialundervisning i matematiken tillgodogör sig den. I sin studie kom hon fram till att de åtgärder som sattes in, såsom undervisning i mindre grupper inte varit effektivt. Eleverna arbetade med samma uppgifter och den enda skillnaden verkade vara att eleverna gav olika mycket tid för att lösa dessa. Även de instruktioner som gavs, var desamma som i ordinarie undervisning. Läraren gick runt och instruerade eleverna och resultatet visade att det var mycket svårt att tillgodose elevernas behov genom denna form av undervisning. En hel del tid gick åt att vänta på hjälp och läraren tenderade att ge samma instruktioner till olika elever istället för att t.ex. göra det gemensamt. Arbete i liten grupp är en ofta förekommande insats för att en elev ska jobba ikapp övriga klassen, vilket Giota och Lundborg (2007) också nämner sin studie. De menar också att även om elevens svårigheter tidigt identifieras och åtgärder sätts in, består svårigheterna. Löwing (2004) anser att utformningen av den särskilda undervisningen inte bidrog till att elevernas behov kunde tillgodoses. Elevernas förkunskaper togs ingen notis till och någon samordning mellan klassläraren och läraren i specialgruppen inte förekom. Löwing menar att storleken på undervisningsgruppen har underordnad betydelse och lärarens didaktiska kompetens, variation av arbetsformer samt hur läraren ska nå alla elever är den viktigaste aspekten.

## 6.2 Specialpedagogiska perspektiv

I det kompensatoriska perspektivet beskriver Nilholm (2007) att eleven kompenseras för sina problem eller tillkortakommanden. Det är vanligt att man försöker förstå och identifiera eleverna utifrån neurologiska eller psykologiska aspekter och placera in dem i olika grupper. Med gruppen som grund försöker man hitta metoder för att hjälpa eleverna. Rosenqvist (2007) beskriver det kategoriska perspektivet på ett liknande sätt och menar att specialpedagogiken är sprungen ur flera olika discipliner, där de medicinska och psykologiska haft störst framgång i en historisk tillbakablick. Rosenqvist belyser också hur det ständigt letas brister hos den enskilda individen och att dessa brister sedan tillskrivs eleven. Skolan arbetar med att utveckla det som eleven har svårt med, istället för att lägga mer fokus på det som eleven är duktig på och utveckla eleven utifrån det. Även Haug (1998) beskriver kritiskt hur skolan inte ser elevens möjligheter, utan istället väljer att låta eleven bli avvikande. På så sätt får eleven behov av kompensation för att klara skolan. Han tar också upp problemet med elever som ska arbeta ikapp övriga elever, för att därefter hålla samma tempo. Persson (2007a) konstaterar att skolan till stor del baserar sina insatser på en akut problembild och ofta använder diagnoser som stöd till att se svårigheterna hos eleven.

Skrtic (1995) tar i det kritiska perspektivet upp, att elevens skolmisslyckanden inte har något med patologi att göra. Istället menar Skrtic att orsaken ska sökas utanför eleven och att skolans uppgift först och främst är att vara en god miljö och ta tillvara elevernas förmågor på bästa sätt. I det relationella perspektivet fokuseras på samspel och relationer och Ahlberg (2013) menar att orsaken till elevers svårigheter finns i relationen mellan elev och miljö.

Relationella perspektivet understryker att svårigheter uppstår i relationen mellan individen och omgivningens krav och problem. (s.53)

Subjektiva bedömningar förekommer såsom t.ex. *Hur många kriterier ska användas för diagnos? Hur bedömningar görs?* och Skrtic (1995) menar att det blir en fördel för skolsystemet, som inte behöver ändra på sitt sätt att fungera. Även Nilholm (2007) ställer sig kritisk till att specialpedagogik till viss del marginaliserar och pekar ut eleven som bärare av problemen. Persson (2007a) nämner tre delar i specialpedagogiken där det relationella står i fokus:

I ett sådant perspektiv blir det viktigt vad som sker i förhållandet, samspelet eller interaktion mellan olika aktörer. Förståelsegrunden för handlandet står alltså inte att finna i en enskild individs uppträdande och beteende. (s.166)

Skolan bör anpassas till alla elever och det ska alltid finnas en ömsesidig respekt mellan både elev, lärare och föräldrar, menar Haug (1998) i ett demokratiskt deltagarperspektiv. Undervisningen ska ske i den klass eleven är inskriven och social träning och utveckling av gemenskap är oerhört viktigt. Ytterligare forskning visar på liknande resultat, såsom att relationen mellan elev och lärare påverkar elevens möjligheter till kunskapsutveckling. En uppbyggnad av ömsesidiga relationer är en insats som leder till stora framgångar för eleven. Lärarens förståelse för elevens perspektiv ökar och det blir enklare för läraren att anpassa undervisningen utifrån kunskapen om eleven (Gerrbo, 2012, Hattie, 2009).

Utifrån dessa perspektiv, har Nilholm (2005) utvecklat ytterligare ett perspektiv, dilemmaperspektivet. Det ska erbjudas en likvärdig utbildning till alla, samtidigt som det är viktigt att möta alla elevers olikheter. Funderingar om utbildningssystemet relaterar till eleverna som enskilda individer eller som en medlem i en kategoriserad grupp, exempelvis elev i behov av särskilt stöd. Här finns ett grundläggande dilemma som handlar om att man vill särskilja



vissa elever samtidigt som vi anser att det är nödvändigt att möta elever som individer. Även Clark, Dyson och Millward (1998) talar om svårigheterna med utbildningssystemet, då det å ena sidan ska ge alla elever liknande kunskaper och färdigheter, å andra sidan ska anpassa systemet efter elevernas olikheter.

Eleverna ska få bedömas utifrån sina förutsättningar och inte jämföras med andra elever, samtidigt som jämförelser är mycket vanligt i vår kultur. Vi ser skillnaderna mellan eleverna och gör värderingar. Samtidigt kvarstår problemen och eleven ska kompenseras eller delta i den ordinarie undervisningen.

Det grundläggande dilemman ger upphov till en rad andra dilemman. Ska man kategorisera elever för att urskilja olika behov eller ska man betrakta alla som (okategoriserade) individer? Ska vi bejaka mångfald eller värdera skillnader? Olika sociala grupper har olika intressen av vad utbildningssystemet ska åstadkomma och detta kommer att öka heterogeniteten i systemet. Poängen med ett dilemmaperspektiv är att fokusera komplexiteten i konkreta utbildningssystem avseende på hur olika dilemman hanteras, snarare än att ge lösningar på hur de ska upplösas. (s.135)

Vidare skriver Nilholm (2007) att individens förutsättningar i samverkan med miljön måste tas hänsyn till. Skolan behöver ta ställning till en rad olika saker, såsom hur eleverna ska få liknande kunskaper och erfarenheter, samtidigt som undervisningen ska vara individuellt anpassad? Han menar att detta måste diskuteras i skolan för att verksamheten ska kunna hantera dessa dilemman. Löwing (2004) kommer, i en klassrumsstudie, fram till liknande resultat och förklarar att läraren måste ha goda kunskaper om elevernas tankegångar samt matematikdidaktiska kunskaper om hur de ska möta dessa tankar.

Till skillnad från de kompensatoriska och kritiska perspektiven, där åtminstone en liten del av problematiken läggs på egenskaper hos individen, placerar istället dilemmaperspektivet problematiken i en social kontext.

## **7. Teoretisk anknytning**

Studien är inspirerad av det sociokulturella perspektivet och i följande kapitel beskrivs det för att ge en överblick och se det i relation till lärande.

### **7.1 Det sociokulturella perspektivet**

Grunden till det sociokulturella perspektivet är Vygotskijs sociala konstruktivism Säljö (2005). Människan ses som en historisk, aktiv och social varelse i ett aktivt sammanhang. En kontext där människan i samspel med sin omgivning, både påverkar och påverkas. Det är intressant, ur det sociokulturella perspektivet, att studera hur människor tar till sig de verktyg som finns i den aktuella kulturen och slutligen använder dessa. I skolans värld kan detta jämföras med att eleverna och lärarna både är med och påverkar, samtidigt som de blir påverkade av det som sker. Enligt Dysthe (2003) är kunskap alltid beroende av sin kontext.

Kultur är något som skapas av människor och Säljö (2005) menar att det begreppet kan vara ett samlingsnamn på de resurser som vi använder oss av, dels de som finns hos individen, dels genom den sociala interaktionen och även den materiella världen.

Enligt Säljö (2005) pågår lärande konstant och frågan är inte om man lär utan istället vad och hur man lär.

I ett sociokulturellt perspektiv, pekar man på att samspelet är en förutsättning för att eleverna ska kunna prestera och att deras kapacitets ska utvecklas. Utifrån ett specialpedagogiskt synsätt kan man tolka det som om elevens svårigheter uppstår i själva mötet med undervisningskontexten. Hundeide (2006) skriver om vikten av att se och beskriva elever utifrån sitt vardagliga sammanhang och därigenom hitta elevens olika sätt att ta till sig undervisning. I ett socialt sammanhang blir hela eleven sedd och inte bara rent kunskapsmässigt och därför är det viktigt att inte särskilja elever i undervisningen. Att i ett socialt sammanhang se och lära av varandra är skolans största tillgång, då alla barn/ungdomar i Sverige finns att tillgå i denna miljö.

Ahlberg (2007) menar att inom socialkonstruktionismen ses normalitet och avvikelser som sociala konstruktioner vilka formas i samhället och har sin grund i kultur, tradition, ideologier och politiska beslut. Funderingarna om hur kontexten påverkar, blir väldigt viktiga och eftersom det finns en lång tradition i den svenska skolan angående särskilt stöd och urskiljande av elever, påverkas undervisningen naturligtvis fortfarande av denna. Det pågår hela tiden en diskussion om normalitet och avvikelser. Hundeide (2003) har en liknande diskussion, där det växer fram en norm mellan deltagarna i ett klassrum om vad som är rätt och fel. Detta bidrar till att elevens yttring inte bara är en spegelbild av dennes individuella förmåga, utan också om eleven lyckats anpassa sig till rådande normer. De elever som inte lyckas, tenderar att inte få vara med, utan särskiljs.

I ett sociokulturellt perspektiv är det intressant att studera elevers motivation i olika uppgifter, då dessa kan skilja sig åt avsevärt. Säljö (2005) menar att en elev som uppvisar svårigheter att lära sig något i en situation med enkelhet kan lära sig i en annan situation. Det är viktigt att förstå att svårigheten hos eleven inte är konstant utan istället behöver en analys över de situationer där inläringen fungerar och samtidigt en tydlig kommunikation med eleven. Språkets och kommunikationens roll i det sociokulturella perspektivet skrivs fram av b.l.a. Vygotskij (1999), som menar att tanken och språket är två differentierade processer som trots det hör samman. För att vi ska kunna föra en konversation och förmedla vad vi tänker, måste vi språkligöra våra tankar. Språket kan användas till att bl.a. lösa problem och då är både tanken och känslorna med. Då språkets viktigaste funktion är kommunikation, blir det automatiskt ett socialt verktyg. Vi kan genom språket både förstå andra människor, men också förmedla till andra människor vad vi förstår (Dysthe, 2003). Säljö (2005) menar att vi genom språket formulerar både värderingar, kunskaper, insikter och det får till följd att vi formar både oss själva och andra. Sättet vi ser på världen förändras och vi får en uppdaterad bild av den hela tiden.

Inom det sociokulturella perspektivet är ordet artefakt ett centralt begrepp och betoningen ligger på användning av verktyg och redskap i lärprocessen, där artefakten kan ses som ett kulturellt verktyg. Artefakterna används för att öka förståelsen om världen. Säljö (2005) menar att i artefakterna finns tidigare generationers erfarenheter och insikter och dessa finns närvarande i nuet. Detta medför att en tydlig kommunikation mellan människor är viktig. Enligt Säljö har artefakterna genom att de ger uttryck för mänskliga erfarenheter och värderingar, en styrande funktion över vårt sätt att tänka och agera. Artefakterna kan sägas fungera som ett medierande verktyg.

Enligt Säljö (2005) har mediering sitt ursprung i människors tänkande har kommit ur den omgivande kulturen. Det betyder att människan alltid tolkar omvärlden med olika verktyg (artefakter). Våra upplevelser medieras (förmedlas) till oss genom dessa verktyg och vi upplever inte världen objektiv. Verktygen vi har hjälper oss att ta till oss och förstå världen. Ett väldigt viktigt verktyg är språket. Dock poängterar Säljö att språklig kunskap inte står i motsats till praktisk kunskap, då språket och kommunikationen hör samman.

## 8. Metod

I följande avsnitt beskrivs hermeneutiken, som ligger till grund för tolkningen av resultaten. Detta följs av en beskrivning av de metoder som använts och hur urvalet av respondenter gjordes, samt tankar om det. Till sist beskrivs hur de kvalitativa intervjuerna och enkätundersökningen genomfördes.

### 8.1 Forskningsansats

Studien har en hermeneutisk ansats. Denna ansats fokuserar främst på tolkning och förståelse av olika handlingar. Enligt Ödman (2003) är alla sociala och historiska varelser och det medför att våra tolkningar och vår förståelse bestäms utifrån den kontext vi befinner oss i. Den hermeneutiska processen bygger på fyra moment, tolkning, förståelse, förförståelse och förklaring. Det finns en rad olika djup av förståelse, men det krävs alltid förförståelse för att kunna förstå. När vi sedan tolkar något, påverkas vi av förförståelsen, som både stjälp och hjälper i olika sammanhang. Om något ska kunna förklaras, krävs att vi har förstått det och Ödman skriver att det är vanligt att tolkningar bygger på förklaringar. Samtidigt är det så att vi är historiska varelser och det medför att det vi tolkar är placerat i ett historiskt sammanhang. Då förståelse söks för olika mänskliga handlingar och företeelser samt upplevelser, är det viktigt att se i vilken tid handlingarna äger rum och vilken tid de tolkas. Forskaren har naturligtvis en viss erfarenhet om det som studeras och detta påverkar förhållningssättet i tolkningen. För att undvika att detta påverkar resultaten menar Ödman att det är viktigt att sträva mot ett öppet förhållningssätt till det som studeras. För att det ska kunna fungera bör forskaren ha en genuin nyfikenhet och även vara beredd på att hitta andra förklaringar, än de som framträder i början. Det är viktigt att prova flera tolkningsalternativ och låta de föreställningar forskaren har, tillåtas att förändras. Forskaren måste vara medveten om hur förförståelsen påverkar tolkningen och kunna förhålla sig till detta. Andra faktorer som kan utgöra hinder i tolkningsprocessen kan enligt Ödman vara fördomsfullt tänkande. Om inte den information som framkommit överensstämmer med tolkarens förförståelse, kan den komma att göras om för att bättre stämma överens. Även bearbetning av data kan komma att påverkas och endast de data som bekräftar teorin kommer med.

Kvale och Brinkman (2009) skriver att hermeneutiken är väl användbar vid intervjustudier på två sätt, först och främst för att synliggöra dialogen som är grunden till intervjuerna som ska tolkas samtidigt som denna process förtydligas.

Själva tolkningsprocessen beskrivs som en hermeneutisk spiral och kan förklaras med växlingen mellan helheten och delen (Alvesson & Skoldberg, 2008). Detaljerna, delarna bildar en grund för helheten och helheten skapar en förståelse för delen. Till skillnad från den hermeneutiska cirkeln, där det endast går runt utan någon förändring, utvecklar spiralen till att när delarna förändras och kommer tillbaka till helheten, förändras den. Helheten är inte mer densamma som förr och förståelsen kan aldrig mer återgå till ursprunget. Utifrån sin historiska och sociala kontext, tolkas intervjuerna och dessa kontexter ger mening åt intervjuerna. Ge-

nom tolkningen söks förståelse och genom pendlingen mellan helheten och delarna fördjupas insikten för fenomenet som studeras, vilket förhoppningsvis leder till en djupare förståelse och nya förklaringar för det upplevda i det sagda (Ödman, 2009).

Ödman (2009) refererar till Gadamer, som menar att man vid tolkning av intervjuer ska använda "Det öppna frågandets princip", d.v.s. att vi måste vara väl medvetna om vår kunskapsbrist och att vi kan komma att själva förändras av svaren vi får. Genom att ta denna risk medför det att undersökningsobjektet kan tala sitt eget språk och bli en del av tolkarens existentiella värld.

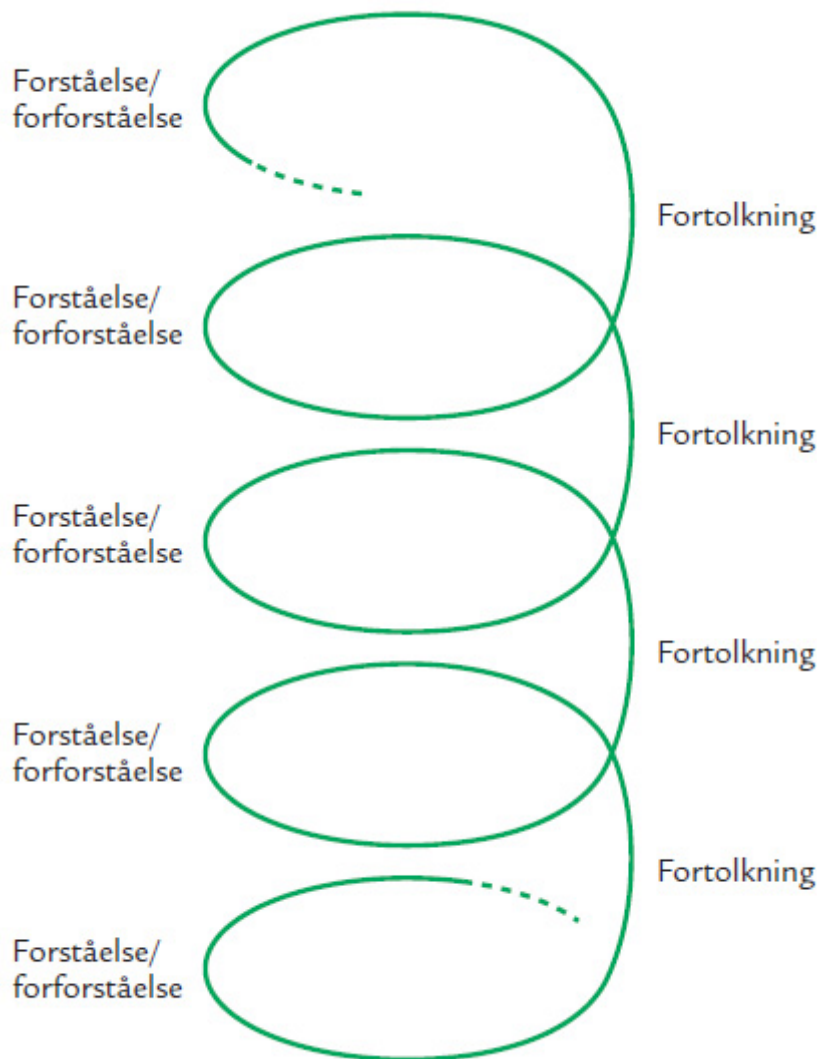
Det är av stort intresse att vara medveten om det ömsidiga agerandet som sker i en intervju och detta medför forskarens "icke-neutralitet". De data som framkommer är inte tolkningsbefriade och detta kommer att prägla analysen i ett senare skede. Samtidigt menar From och Holmgren (2000) att forskaren måste både ta hänsyn till och reflektera över relevanta delar av den mening som existerade i intervjusituationen, som inte kan utläsas i enbart i intervjutexten och även tolka in vad som inte sägs i intervjun.

Den empiri som samlats in ska tolkas och där forskaren står i centrum med sin förförståelse i analysen och bygger på förståelsen. Detta genererar i ny kunskap och nya förklaringar och för att kunna förklara måste vi förstå och för att förstå måste vi kunna förklara. Denna växelverkan beskrivs i den hermeneutiska cirkeln, där delen förstås i helheten och helheten förstås utifrån delarna.

Utifrån den hermeneutiska cirkeln har ytterligare en bild vuxit fram, den hermeneutiska spiralen. Denna beskriver inte bara en växelverkan mellan helhet och delarna utan visar också en annan process, där processens dynamik framkommer mer. Det tydliggör förståelsens utveckling mer och empirin får sin innebörd genom att relateras till tolkarens förförståelse och hur denna förståelse ytterligare fördjupar sig i empirin. Här kan empirin enligt Ödman (2003)

Ses i ljuset av de tolkningar som växer fram. (s. 79)

I bilden nedan ses hur förståelsen och förförståelsen hela tiden väver sig samman med tolkningen i en till synes oändlig process. Denna process upphör enligt Ödman (2003) då en rimlig mening har funnits som tycks vara fri ifrån inre motsägelser. Fallet i denna studie bör då vara när intervjuinnehållet är tömt.



**Hämtad:** <http://mariaa11.wordpress.com/2012/03/23/faenomenologi-hermeneutik-induktiv-og-deduktiv-metode-2/>

## 8.2 Metod

Då syftet med studien var att belysa särskilt stöd i matematik utifrån elevers perspektiv föll val av metod på kvalitativa halvstrukturerade intervjuer. Intervjuerna gav möjlighet åt att verkligen komma åt elevernas uppfattningar och upplevelser om särskilt stöd. I intervjuerna kunde även följdfrågor ställas, så att resultaten blev tydliga. Möjligheten till följdfrågor minskar också risken för misstolkning av svaren.

Då en forskningsfråga var av mer generell karaktär föll valet på att även göra en mindre enkätundersökning. För att få fram ytterligare en bild av vad elever uppfattar som särskilt stöd och vad som skulle kunna vara bra för dem. Användandet av båda dessa metoder bidrog till en bredare bild av problemområdet. I enlighet med Stukat (2005) kan metodtriangulering vara

ett bra komplement, d.v.s. när olika metoder används i en studie för att få ett grundligare resultat.

I enlighet med Kvale och Brinkman (2009) togs en intervjuguide (Bil. 1) fram och en provintervju gjordes för att testa intervjuguidens validitet. Efter provintervjun, gjordes några justeringar i intervjuguiden, där några frågor tillkom och en bättre avslutning lades till. Syftet var att på ett tydligare sätt få igång samtalet och få respondenterna att känna sig trygga i intervju-situationen. Riktlinjer för hur intervjuerna skulle utföras och hur de etiska principerna skulle säkerställas upprättades i en lista (Bil. 2 ).

En pilotstudie utfördes enligt Trost (2012) där frågor om elevers lärmiljöer var aktuella. Denna studie genomfördes vid tre tillfällen och sammanställdes senare. Vid upprättandet av enkäten bestämdes att svarsalternativen skulle vara 4 då det kan vara enkelt för svaranden att sätta krysset i mitten, utan att egentligen tänka efter. Enkäten avslutades med en öppen fråga, som Trost (2012) beskriver som ett bra sätt att säkerställa att svaranden får möjlighet att säga något om enkäten eller lägga till något till frågorna. Detta ökar också enkätens validitet. De elever som ingick i pilotstudien var andra elever än de som senare kom att ingå i enkätundersökningen. Inför enkätstudien med inriktning mot särskilt stöd, som skulle kompletteras med de kvalitativa intervjuerna, gjordes frågorna på samma sätt. Svarsalternativen var 4 och enkäten avslutades med en öppen fråga.

### **8.3 Urval**

Här redovisas och motiveras vilka kriterier som styrde urvalet av informanter och hur tillvägagångssättet varit samt den slutgiltiga sammansättningen. Studiens syfte är att få fram elevers uppfattning om särskilt stöd, vilket innebär att urvalet var begränsat till elever med erfarenhet av särskilt stöd idag och i tidigare skolgång. Utgångspunkten var att få kontakt med elever som hade särskilt stöd idag och det var även önskvärt att få en spridning i årskurserna, alltså både i årskurs 1, 2 och 3.

Avsikten var att göra sex intervjuer, då detta ansågs rimligt inom både tidsram och omfattning av studien. Kontakt togs personligen med alla elever som gick Priv och saknade betyg i matematik för årskurs 9. Eleverna tillfrågades om de ville delta i studien och vad de innebar. De fick fundera på om de ville delta i någon intervju och svara på en enkät, om de bara ville delta i en av de beskrivna delarna eller om de inte ville delta alls. De sex elever som visade intresse att delta i en intervju blev på så sätt de som valdes ut och intervjuades. Efter två veckor kom ytterligare en elev och meddelade att han ville delta i intervjuerna. De elever som valde att bara ingå i enkätundersökningen svarade tolv ja och övriga sex svarade inte alls.

### **8.4 Genomförande**

Inför både intervjuerna och enkätundersökningen tillfrågades respondenterna om intresse att delta i studien. De fick sedan skriftlig information i form av ett samtyckesbrev (Bil 3), där syftet med studien framgick.

Med utgångspunkt i studiens syfte och problemformulering, togs en intervjuguide (bil 1) fram för att underlätta att fokus skulle hållas på dessa områden. Tanken var att kunna utgå så mycket som möjligt ifrån elevintervjuerna. För att testa intervjuguidens validitet (Kvale, 1997) genomfördes en provintervju, där det skulle tydliggöras om guiden besvarade fråge-

ställningarna och därigenom uppfyllde syftet med studien. Det visade sig under provintervjuns gång att några frågor var lite för omfattande och kanske lite svåra att förstå, så de delades upp den i flera mindre delar. Det gjordes också en justering i slutet av intervju, för att avslutningen av intervjuerna skulle bli bättre. Riktlinjer för hur intervjuer skulle utföras samt hur de etiska principerna skulle säkerställas under intervjuerna, skrevs (bilaga 2). Det var också viktigt att försöka säkerställa att intervjuerna utfördes så likartat som möjligt och därigenom öka metodens reliabilitet (Kvale och Brinkman, 2009).

Analysen utgår ifrån den hermeneutiska spiralen, där man ser helheten som uppbyggd av delar, dessa delar kan ändra mening och det medför att helheten till viss del också förändras och så fortsätter det i en oändlig process (Kvale och Brinkman, 2009). Alltså kommer resultaten i studien att ses utifrån ett komplext sammanhang och hur förändringar påverkar respondenternas uppfattningar.

I enlighet med Kvale och Brinkman (2009), utfördes kvalitativa forskningsintervjuer med 7 elever. Då frågorna var halvstrukturerade med några grundläggande och öppna frågor som gav utrymme för samtal och följdfrågor utifrån den riktning samtalet tog. Det var viktigt att reflektera under intervjuernas gång, då man registrerar svaren hos respondanterna, så att man är medveten om sin förförståelse. Kvale och Brinkman beskriver hur en intervju kan få fram elevers perspektiv på ett djupare plan och det är fruktbart då studien belyser just detta perspektiv.

Intervjuerna genomfördes på elevernas skola och i ett väl avskilt rum och tog mellan 24 och 47 minuter. Rummet var bokstavligen långt i förväg för att säkerställa en lugn miljö utan störningsobjekt. Först informerades respondenterna om hur intervjun skulle genomföras några förtydliganden om studiens syfte togs upp. Information om hur empirin skulle komma att behandlas gjordes klart och respondenterna fick information om samtyckeskravet och att intervjun skulle behandlas konfidentiellt. Respondenterna tillfrågades om inspelning var ok och intervjun startade. Registrering skedde med Iphone samt anteckningar som gjordes fortlöpande under intervjuns gång. För att respondenterna skulle känna sig så trygga och avslappnade som möjligt, började intervju med frågor vilket program de går och hur de trivs. Kvale och Brinkman (2009) menar att det är av stor vikt att intervjuaren skapar en god stämning samt en god kontakt med respondenten, så att denne känner att det både är en miljö där man kan berätta och samtidigt att det finns ett intresse hos intervjuaren att verkligen vilja veta vad han/hon har att berätta. Intervjuerna fortsatte sedan med en tämligen öppen fråga och den uppmuntrade eleverna till att berätta fritt. Några intervjutekniker som användes för att få fram så mycket relevant som möjligt, var att komma med specifika följdfrågor och även att be eleverna om vissa förtydliganden till berättelserna. I övrigt fungerande intervjuerna bra och de gav relevant information till studien. Intervjuerna avslutades med en öppen fråga om respondenten hade något ytterligare att ta upp, vilket förespråkas av Kvale och Brinkman. Efter det avslutades intervjun.

I enlighet med Ödman (2003), spelades intervjuerna in och transkriberades, som i sin tur leder till ökad tillförlitlighet vid intervjuundersökningar. Transkriberingen gjordes på det sätt att det huvudsakliga innehållet framgick och även en del ordagrant. Transkriberingen sammanställdes och jämfördes med intervjuarens anteckningar för att återge intervjun så mycket som möjligt. Vidare sorterades materialet i olika kategorier under olika rubriker. Genom ett systematiskt tillvägagångssätt valdes till slut några kategorier ut.

Som ett komplement till de kvalitativa elevintervjuerna, gjordes en enkätundersökning (bil 4) för att göra empirin starkare och även se om det fanns paralleller mellan resultaten av enkäterna och resultaten i intervjuerna. Enligt Stukat (2011) är enkätstudier är ett bra alternativ då respondenten inte blir utsatt för någon påverkan av intervjupersonen. Här ges eleverna ytterligare en möjlighet att få fram sina synpunkter på det särskilda stöd i matematiken, som de har erfarenhet av. Inför enkätundersökningen informerades eleverna om hur empirin från enkäterna skulle behandlas och de informerades om konfidentialitetskravet. De fick också skriftlig information genom ett samtyckesbrev (Bil. 3). Eleverna fick sitta en och en i bänkarna och av respekt till varandra, var det tyst. När eleverna fyllt i enkäten fick de gå. Att jag personligen kom att både informera och närvara vid genomförandet av enkäten, gynnar enligt Trost (2012) studien. Eleverna fick en tydlig bild av vad resultaten skulle användas till och då eleverna har en god relation till mig, och litar på mig, kände de sig säkra på hur jag skulle handskas med resultaten.

Sammanställning av enkäten gjordes och skrevs ut (bil 5).

Tolkning av empirin genomfördes utifrån en hermeneutisk ansats. Utifrån denna krävs förförståelse av det som ska tolkas. Analysen gjordes med insikt av att förförståelsen spelar en viktig roll och det är viktigt att vara medveten om det. Det är omöjligt att förhålla sig neutral till resultaten i en intervju. Det är också viktigt att ta ställning till både de fördelar och nackdelar som finns när studien görs av någon med en mycket god förförståelse och en god relation till respondenterna. Det är viktigt att redogöra och argumentera väl för de tolkningar som görs. I studien används citat från både intervjuerna och enkäterna, för att förstärka detta (Ödman, 2009). Det är viktigt att sträva mot en öppenhet inför det som framkommer i intervjuerna. I studien ska hänsyn tas till när respondenten upplevde de situationer som beskrivs och de ska tolkas utifrån sin historiska tidpunkt. Då respondentens egen upplevelse påverkades av den tid och sammanhang som var aktuell då.

Tolkning utifrån delarna för att sedan få en helhet av elevens bild, var t.ex. flera elever berättade att de ville ha enskild undervisning för att få mer hjälp och inte bli störd, har detta tolkats såsom att eleverna är behov av studiero samt få möjlighet att utveckla en bra relation till läraren. Detta har analyserats utifrån ett sociokulturellt perspektiv om hur viktigt samspelet är mellan elev och lärare, för att lärande ska ske.

Enkäterna sammanställdes (bil 5) och kategorierna ifrån intervjuresultaten användes sedan för att vävas samman med de resultat som kunde utläsas ifrån enkäterna. Syftet var att se vilka jämförelser som kunde göras utifrån detta.

I den hermeneutiska spiralen ser man helheten som uppbyggd av delar, dessa delar kan ändra mening och det medför att helheten till viss del också förändras och så fortsätter det i en oändlig process (Kvale och Brinkman, 2005). Alltså kommer resultaten i studien att ses utifrån ett komplext sammanhang och hur förändringar påverkar respondenternas uppfattningar. Analysen av empirin grundar sig på att människan finns i ett socialt sammanhang, där hon både påverkas och påverkar. I studien betraktas eleverna utifrån vilka verktyg de väljer att använda och hur de samspelar med andra. Det finns också ett intresse att se på resultaten i ljuset av vad som anses som normalt och inte (Säljö, 2005).



## 8.5 Studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

All forskning måste på något sätt verifieras och detta diskuteras utifrån termer som validitet, reliabilitet och generaliserbarhet, där validiteten (giltigheten) definieras i hur väl studien undersöker det den har för avsikt att undersöka och reliabiliteten (tillförlitligheten) hänger samman med hur noggrant och korrekt undersökningen sen genomförs. Då det gäller en kvalitativ studie finns inga möjligheter att generalisera svaren. Dock finns ett intresse att använda resultaten i diskussioner angående särskilt stöd, i de pedagogiska diskussioner som förs i skolan.

Som Byström (2011) menar är det oerhört viktigt att man funderar över studiens validitet och att vara väldigt noggrann med utformningen av intervjufrågorna. Dock finns möjlighet för att fördjupa sig i frågorna, då intervjuerna kommer att vara halvstrukturerade. Det är samtidigt viktigt att försöka förutse att dessa frågor verkligen kommer att svara på det som jag vill veta.

För att en undersökning ska ha en god validitet, krävs att man får svar på frågeställningarna i syftesdelen. Hänsyn bör tas till rollen som tolkare och enligt Säljö (2005) bör man ta sina erfarenheter och kunskaper i beaktande vid tolkning. Utifrån hermeunitiken benämns relationen mellan förförståelse och förståelse som stor påverkansfaktor hur studien utformas och tolkas. Detta menar Alvesson och Sköldberg (2008) uttrycks i våra tolkningar som alltid kommer ur våra egna antaganden. Kvale och Brinkman (2009) skriver att validiteten kan ses genom dels i trovärdheten hos de intervjuade, dels också genom transkriberingen, där talat språk blir skrivet språk. Och inte minst genom tolkningen av intervjun. Krav ställs på intervjuaren och att ha en bra och välarbetad intervjuguide är av stor vikt. I studien fanns bra tillfälle för eleverna att kunna ge så tillförlitliga svar som möjligt.

Det är viktigt att ta hänsyn till den egna rollen som tolkare i studien. Sköldberg och Alvesson (2008) skriver att som tolkare utgår man ifrån sina egna antaganden, vilket naturligtvis påverkar studien. I studien har tolkaren en förförståelse för arbete med särskilt stöd genom flera års arbete med dylikt. Bergström och Boréus (2005) beskriver att om forskaren utvecklar sin förståelse för sin egen förförståelse, genom att se på i vilken kontext studien utförs ökar validiteten i studien. Forskaren har en större förförståelse ökar förståelsen för elevernas berättelser och färre missförstånd uppkommer. Dock finns en risk att en hög förförståelse medför att forskaren missar att ställa frågor som kunde vara relevanta men som anses självklara.

I presentationen av empirin förekommer en hel del citat för att synliggöra innehållet i kategorin. Det är gjort för att göra respondenternas resonemang synliga och samtidigt få innehållet i kategorin att bli tydligare. Enligt Bergström och Boréus (2005) är detta viktigt då välgrundade argument och väl förankrade tolkningar ökar studiens tillförlitlighet avsevärt.

Det är också viktigt att respondenterna är väl insatta i syftet med intervjuerna och deras roll i studien för att kunna använda intervjuerna och enkätresultaten till att dra slutsatser utifrån problemformuleringen. För att säkerställa detta gavs både skriftlig och muntlig information till samtliga deltagare i samband med både intervjuer och enkäter. För att ytterligare öka reliabiliteten lades extra vikt vid att intervjuerna skulle ha så lika förutsättningar som möjligt. Att intervjuaren är noga med att ställa välgrundade följdfrågor så att eleven . Att ha en välarbetad intervjuguide ligger även här till grund för att eleven får möjlighet att ge så uttömmande svar som möjligt.

Genom att använda triangulering för att skaffa empiri både genom intervjuer och enkäter och jämföra dessa, menar Stukat (2011) att studiens tillförlitlighet ökar.

Generalisering utifrån studiens resultat, bör göras med försiktighet och i medvetenhet om studiens begränsade omfattning.

## 8.6 Etiska perspektiv

I Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning (2002), finns de fyra följande kraven att ta hänsyn till informationskravet, samtyckeskra- vet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Inför både intervjuerna och enkätundersökningen informerades respondenterna först skriftlig i form av ett samtyckesbrev (bil 3) och sedan muntligt vilket syftet med undersökningen var och hur resultaten skulle användas. Det informerades om vikten av att deras åsikter om sär- skilt stöd blev synliga i undersökningen. Även inför intervjuerna användes samma tillväga- gångssätt för att säkerställa de forskningsetiska kraven. Fortsättningsvis informerades respon- denterna att medverka i undersökningen, både beträffande enkäter och intervjuer, var helt frivilligt och att allt material från dessa behandlades med sekretess och att alla respondenters identiteter var skyddade.

Redovisning av resultatet för hela undersökningsgruppen sker gemensamt, då det ses som angeläget. Då det inte kommer att vara möjligt att identifiera enskilda elever utan att de kom- mer att vara helt anonyma, anser jag att konfidentialitetskravet uppfylls. All empiri kommer enbart att användas till forskning i detta arbete och förstöras efteråt varför jag anser att även nyttjandekravet kommer att uppfyllas.

## 9. Resultat

Resultaten i studien presenteras utifrån åtta kategorier, som redovisar olika typer av särskilt stöd. Detta diskuteras sedan ur ett sociokulturellt perspektiv i diskussions- och analysdelen. Elevernas citat betecknas enligt Elev 1-7 och där citaten är tagna ur enkätundersökningen, framgår inte vilken elev som svarat.

### 9.1 En till en undervisning

Denna undervisningsform förklaras enklast genom att eleven lämnar den ordinarie undervis- ningen och jobbar enskilt med en vuxen. Denne vuxne kan vara en lärare, assistent eller spe- cialpedagog/speciallärare. Det visade sig vara en vanligt förekommande form av undervisning i elevernas tidigare skolgång.

De flesta av eleverna har varit med om undervisning ensam med en lärare. Till en början var alla eleverna eniga om att detta var den mest optimala formen av undervisning. Men efter hand framkom flera aspekter som gjorde eleverna mindre positiva till denna form. Resultaten i enkätens öppna fråga visar samma positiva resultat, då heller inte möjlighet till följdfråga fanns var det elevernas första uppfattning. Vid frågan om hur deras specifika särskilda stöd skulle se ut var de flesta intresserade av en-till-en-undervisning.

”En lärare som sitter med mig” (enkätsvar)

”Själv med läraren” (enkätsvar)

En elev berättar att han plötsligt en dag, i slutet av årskurs 9, fick en assistent att sitta tillsam- mans med och lärarna förklarade att han förmodligen inte skulle nå upp till betyget Godkänd.

När sedan assistenten fick ett annat jobb, var det bara så att eleven fick återgå till sin ordinarie undervisning i helklass och det fungerade inte alls, precis som förut. Eleven upplevde ett misslyckande.

En elev tycker också att det är bra med omedelbar feedback, då detta gör att han kommer ihåg mycket bättre. Han hinner inte glömma av uppgiften som annars är lätt hänt, vid de tillfällena har får vänta länge på sin tur. Enligt egen utsago menar han att detta sätt har hjälpt honom extremt mycket under senare delen av gymnasiet. Han här själv kunnat lägga om schemat, till förmån för en-till-en-undervisning. Samma elev berättar också att han väldigt svårt att koncentrera sig då det finns för mycket störningsobjekt runt omkring.

Det framkom att en elev suttit hos skolans specialpedagog vid vissa tillfällen i veckan, men detta verkade inte syfta till att eleven skulle få någon extra hjälp. Istället arbetade specialpedagogen med helt andra saker under lektionspassen. Eleven kände väldigt marginaliserad och syftet verkade väldigt oklart, då eleven endast blev utesluten ur gruppen utan att få någon extra hjälp. Detta medförde att eleven inte fick någonting gjort, utan satt bara av tiden.

En annan elev berättar hur det verkligen gick till i undervisning, då han satt ensam tillsammans med en assistent. Han uppfattade efter ett tag att om han bara väntade ut assistenten, ville denne så gärna att eleven skulle komma fram till ett svar, att han i stort sett sa svaret åt eleven. Detta medförde att eleven kom framåt, men på bekostnad av att inte ha förstått någonting. När eleven sedan var klar med en del i matteboken, blev klassläraren jätteglad. Men då hon frågade hur han kommit fram till svaret i ett tal, kunde ju eleven inte svara.

”När läraren frågade mig och jag inte kunde svara, kände jag mig dummare än förut” (elev 6)

Det var alltså inte kunskapsrelaterat, utan bara för att summativt visa att eleven presterat vissa delar. Problemet var att det i själva verket inte var eleven som utförde uppgifterna.

En elev upplevde undervisningen med en egen lärare som väldigt påfrestande. Han upplevde situationen som övervakande och säger att det var tröttsamt att ha någon hängande över axeln hela tiden. Detta resulterade i att eleven inte kom vidare, utan lade sin fulla koncentration på vad läraren tittade efter och gjorde.

”Jag blev stressad när hon stod och hängde över axeln hela tiden” (elev 1)

En annan elev berättade om hur han fick jobba enskilt med en lärare i årskurs 8 och de avslutade varje lektion med ett litet prov för att kunna säkerställa kunskapen. Detta fungerade mycket bra och eleven fick andra uppgifter än de i matteboken. Det var till och med så att eleven kände att han lyckades förstå matematiken. Eleven berättar att han fick jobba i sin egen takt och lyckades koncentrera sig optimalt. Dock fick han återgå till klassrummet efter en tid och tyvärr fungerade inte det alls.

”Det var mycket roligare än att arbeta i boken. Men när jag kom tillbaka till klassrummet blev jag frustrerad” (elev 2)

Ytterligare en elev berättar om hur han arbetade tillsammans med en lärare och upplevde detta som väldigt positivt. Han säger sig bli extremt störd i sin koncentration i en grupp, oavsett storlek, och tycker att han lär sig bäst på detta sätt. Även en annan elev tar upp problemet med att inte lyckas hålla koncentrationen då det finns fler elever i rummet.

Frågan om läxhjälp kan ses som en en-till-en-undervisning och resultaten där visar inte riktigt samma positiva inställning som i intervjuerna. 17 % av eleverna var helt positiva, 25 % var ganska positiva, 42% ganska negativa och slutligen var 17 % helt negativa.

## 9.2 Liten undervisningsgrupp

I dagsläget undervisas de flesta av intervjupersonerna i en mindre grupp. Det har fått vara med att bestämma utformningen till viss del.

Alla elever har någon erfarenhet av undervisning i liten grupp och för sex av dem är det i huvudsak undervisningsformen i nuläget, som stödåtgärd. Eleverna säger att det är viktigt vilka som ingår i gruppen och att den är beständig så att inte elever byts ut. Relationerna mellan eleverna påverkar om gruppen fungerar bra eller dåligt. Det är också viktigt att relationen till läraren är bra. Några elever menar att i dagsläget är det kul att ha matematik och att läraren de har nu har humor.

”Bra när läraren har humor” (elev 5)

Att störningsmomenten blir färre, då det är färre elever i klassrummet ser eleverna som något positivt och detta medför också att det är lättare att hänga med i undervisningen. Koncentrationen är lättare att hålla och detta är ett ganska stort problem för de flesta av eleverna i studien. Att undervisas i liten grupp har också de fördelarna att eleverna snabbare får hjälp. En elev gör en jämförelse med hur det var i grundskolan.

”I grundskolan hann jag vänta så länge att redan gett upp när jag fick hjälp  
(elev 3)

En elev påpekar också ur ett lärarperspektiv, de positiva effekterna av en liten undervisningsgrupp.

”Det känns att läraren hinner med” (elev 1)

Några elever påpekar tydligt att de inte känner sig marginaliserade, utan istället mer utvalda. De menar att de får arbeta med samma sak som övriga klassen, bara i en lugnare miljö. En elev menar dock att det inte spelar någon roll om undervisningen sker i stor eller liten grupp.

”Matte har varit svårt sedan trean så det spelar ingen roll. Har länge känt mej dum i huvudet” (elev 2)

De framkommer också i intervjuerna att det inte är tillräckligt lugnt med en liten undervisningsgrupp, även om störningsmomenten är mindre. Några elever anser att de behöver total tystnad för att kunna koncentrera sig och det kan det aldrig bli i en grupp. En elev säger också att det kan vara lätt att tappa fokus på själva arbetet när man är få och att läraren och eleverna ibland börjar prata om helt andra saker och då stör de den som vill arbeta och samtidigt missar man tid.

I enkätsvaren ser vi en positiv inställning till undervisning i en mindre grupp, då 67 % av eleverna är helt positiva och 33 % är ganska positiva. Samtidigt kan vi utläsa av enkätsvaren hur

eleverna även ställer sig till en öppen stödundervisning i en mindre grupp, där närvaron inte är obligatorisk. 25 % av eleverna är helt positiva och 75 % är ganska positiva.

”En liten grupp med en lärare” (enkätsvar)

### 9.3 Resurs i klassrummet

Detta innebär att flera pedagoger arbetar tillsammans i klassrummet som särskilt stöd. Vikten läggs vid att resursen fungerar observerande vid genomgångar

Samtliga elever har erfarenhet av detta från gymnasiet och några även från grundskolan. Vid flera tillfällen har en specialpedagog varit med i matematikundervisningen och arbetat som resurs. Tillsammans med matematikläraren har de försökt förklara för eleverna på olika sätt. Specialpedagogen har också ställt frågor under mattelärares genomgångar, så att eleverna inte alltid behöver vara de som frågar.

”Det känns så bra att inte alltid behöva komma med de dumma frågorna. Det kan A göra istället” (elev 1)

En majoritet av eleverna tycker att det fungerar bra att ha ytterligare en resurs i klassrummet. Möjligheterna att få enskild hjälp ökar naturligtvis. Samtidigt som några påpekar att det är många elever och sannolikheten att någon stör koncentrationen är stor. Specialpedagogen och matematikläraren har tillfälle att gå in och lägga till i den andres undervisning. Samtidigt visar enkäterna på liknande resultat, då 58 % av de svarande var helt positiva och 42 % ganska positiva

### 9.4 Individuellt anpassat material

En elev berättar hur han i årskurs 7 fick sitta i klassrummet tillsammans med övriga elever, men arbetade med eget material. Eleven upplevde materialet som alldeles för enkelt och att han inte fick möjlighet till utveckling, utan att detta istället hämmade honom. Dock säger eleven att läraren menade att han skulle jobba ikapp övriga klassen med eget material och det upplevde eleven som i stort sett omöjligt. Eleven säger också att lärarna inte verkade tro att han hade kunskaper utan de ställde väldigt låga krav på honom. Materialet var från årskurs 4.

”Jag fick ju bara jobba med plus och minus och inte prova gånger och division”  
(elev 4)

Några elever har fått arbeta utifrån ett specialanpassat material, där fokus läggs på att de ska kunna klara ett betyg för årskurs 9. Det är inte många uppgifter, men de tränar alla på de delar som finns med i betygskriterierna.

En elev uppfattar materialet som prov i olika delar och det ser han som positivt. Han menar att det kräver mer koncentration än bara vanlig räkning. Samtidigt tycker han att ibland blir det för mycket tal i en bok och han anser att man räknar i onödan.

”Prov vill man ju klara. Prov visar mest. Jag kan tävla mot mig själv och kämpa bättre” (elev 5)

En annan elev tycker att det går mycket fortare med det nya materialet och att han verkligen börjat förstå nu, men framför allt fått en tro på sig själv.

En elev tycker verkligen att materialet har hjälpt honom och han ser extremt ljus på matematiken just nu. Han menar att han egentligen inte förstått matematik förrän nu.

Dessa prov och test är det bästa jag haft i maten. Jag känner att jag förstår och det går framåt. Kul när man förstår (elev 3)

En elev har erfarenhet av att arbeta med olika matematikprogram, men eftersom han satt ensam och arbetade med dessa, tyckte han inte att det var så betydelsefullt. Några enkätsvar visar dock att ett kompensatoriskt hjälpmedel såsom dator skulle kunna vara ett bra individuellt stöd i undervisningen. En annan elev tar upp olika mattekort som användes av en elevassistent på grundskolan (högstadiet) som han upplevde som väldigt bra.

I enkätresultaten ser vi en positiv tendens då 33 % var helt positiva och 42 % ganska positiva, dock fann 25 % sig mer negativt inställda till detta. I enkäten fanns även tillfälle för eleven att skriva vad de ansåg som bra kompensatoriskt hjälpmedel, vid positivt svar. Några elever svarade och några exempel var bl.a. kortare uppgifter och att hjälp med uppläsning/inläst material till de uppgifter som hade mycket text.

Det visade sig också under anpassning av undervisningen, såsom annat material att eleverna till mycket stor del var positiva. Hela 58 % var helt positiva och 33 % var ganska positiva och 9 % var ganska negativa. Här framkommer också egna kommentarer där eleverna helst vill använda stenciler istället för bok och en annan elev skriver att det är bra om man kan en del muntligt och bara behöva skriva. Vidare skriver en annan elev att det är roligare med andra uppgifter än de i matteboken.

## 9.5 Praktiska uppgifter och grupparbeten

Eleverna har i stort sett inte så mycket erfarenhet av praktiska uppgifter under de senare delarna av grundskolan och gymnasiet. Dock fanns mycket positiva tankar på hur det skulle kunna utformas. En elev menar att det är lättare att lära sig om man samtidigt får utföra uppgiften praktiskt. Han säger också att det är lättare tänka om man både får se och göra en uppgift. Samtidigt poängterar han att det är bra att arbeta i grupp med en praktisk uppgift, då man kan ta hjälp av varandra när man kör fast.

”Man kan till exempel bygga ett litet skjul och uppgiften består av flera delar, till exempel: hur mycket material går åt och hur ska vi göra” (elev 5)

Samma elev fortsätter med att praktiska uppgifter är väl relaterade till arbetslivet, där man ofta arbetar i arbetslag. Han själv säger sig alltid varit praktisk och saknat att kunna använda den förmågan i undervisningen.

En elev nämner att matematiken är något som finns och används hela tiden och det blir också mycket roligare om man får röra på sig. Flera andra elever är dock eniga om att det faktiskt finns matematik överallt och att det skulle vara bättre att få jobba med det relaterat i verkligheten.

En elev menar att om det är praktisk matematik kan det lätt bli fånigt och han tycker att han tappar fokus. Vi närmare eftertanke ändrade han sig och tyckte att om det var relaterat till verkligheten skulle det kunna vara riktigt bra.

”Praktisk matte känns som lekisnivå. Jaha...om det är relaterat till verkligheten är det bra. Det vill jag jobba med” (elev 1)

En elev tar upp hur det kan se ut i olika grupper också. När en lärare väljer ut grupper och de som tror att de har alla svar inte kan ändra sig, då är det inte intressant med grupparbete. Istället menar han att i t.ex. den lilla grupp han idag har sin undervisning, skulle det fungera bra, då alla elever tillhör en annan kategori, ”de busiga pojkarna”.

I enkätsvaren visar resultaten att eleverna är positiva till helheten med anpassning av undervisning med bland annat praktiska uppgifter. 58% svarar att de är helt positiva och 33% är ganska positiva och endast 9% är negativt inställda.

”Roligare uppgifter än matteboken” (enkätsvar)

## 9.6 Olika former av genomgångar/lärare

Eleverna berättar om olika lektioner, men i den ordinarie klassen är det oftast på liknande sätt. Läraren har en kort genomgång och sedan är det arbete i matteboken. Läraren går runt i klassrummet och hjälper eleverna efter hand. Detta system är eleverna eniga om att det inte fungerar för dem.

Vad de flesta eleverna var eniga om är att samtala om matematik är något positivt. Ha en diskussion om hur det går till att lösa ett tal. Det är viktigt att lyssna till vad andra har för idéer och samtidigt jämföra med sina egna. Det är bra att få lära sig olika sätt att räkna ut samma sak. I vissa fall kan det till och med visa sig att det blir enklare.

En elev berättar att han ofta lyssnar till de andra, då lär han sig att se saker på helt nya sätt. Ibland förstår han inte alls, men ibland är det bättre. Han tycker det fungerar bra, då han är ”med” i diskussionen även om han inte behöver tillföra något.

”Jag är med på mitt sätt, bara lyssna och fundera själv, inte vara med i diskussionen. Jag lär mig för framtiden” (elev 4)

Samma elev säger att han vid sin förra gymnasieskola inte fick delta i de diskussioner som fördes. Han arbetade inte med samma sak som de övriga och läraren ansåg inte att han fick ut något av det. En annan elev menar att det är viktigt att lära av varandra och se olika sätt att räkna ut saker.

”Alla tänker på sitt sätt” (elev 5)

Han fortsätter med att säga att detta kräver att man är trygg i gruppen också och att det inte förekommer kränkningar. Samtidigt som man diskuterar en uppgift blir det ett sätt att säkerställa att alla förstår.

## 9.7 Relationer

De flesta eleverna menar bestämt att relationen med läraren är oerhört viktigt. De uppvisar tydliga tecken på att inte ha haft många bra relationer under grundskolan, med några undantag. Att läraren tydligt visar att han/hon finns där och ska göra ett gemensamt arbete med eleverna ses som något väldigt viktigt.

Då flera av eleverna har erfarenhet av att lärare inte har trott på dem, utan i flera fall faktiskt uttryckt att de inte hade kunskap.

”En lärare sa till och med till mej att jag var dum i huvudet ” (elev 2)

En elev säger att det redan från första dag på gymnasiet, blev något fel med matteläraren och sedan fick de aldrig någon bra relation. Eleven upplevde att läraren inte brydde sig om honom.

”Jag bad om hjälp men fick ibland vänta hela lektionen. Det känns om det var 2 år i onödan” (elev 1)

Samma elev berättar hur han idag har bra relationer till båda mattelärarna. Han säger också att de är helt olika och det är bra för honom. Han säger att båda lärarna tror på honom och ger honom de bästa av dem.

Resultaten i enkäterna överensstämmer till stor del med intervjuerna, då 67% är helt positiva och 25% är ganska positiva och endast 9% är negativa. En elev uttrycker att det skulle vara perfekt för hen med positiva lärare som får eleverna att tro på sig själva och även har förmågan att förklara på olika sätt för att alla tänker så olika.

## 9.8 Tid

En stor gemensam nämnare alla elever talar om är tid. Det kan röra sig om extra tid utöver matematiklektionerna, det kan röra sig om att få jobba i sin egen takt och låta det ta extra tid. Det kan också röra sig om att få en anpassad studiegång. De flesta eleverna upplevde detta som ett av det viktigaste stödet i nuläget. Då flera av dem ansåg sig ha kunskapsluckor som skulle tas igen först, var det bra att få känna att de fick börja där det passade dem bäst.

En elev berättar att han gjort en förändring i sin studieplan och tagit bort en del praktik till förmån för mer matematiktid. Eleven, som går i 3:an, anser det viktigare i nuläget då det stöd som getts nu givit resultat och ett betyg är nära stående. Eleven fortsätter att berätta hur han äntligen har förstått det han håller på med i och med att han fått tid att ta sig undervisningen. Samtidigt menar han på att det nu är möjligt att gå vidare.

”Jag kan äntligen förstå. För annars går det inte att gå vidare” (elev 1)



En annan elev talar om att han inte riktigt vet hur lång tid det kommer att ta för honom att skaffa sig ett betyg. Men han förstår att det kommer att ta tid och har accepterat det.

”Det lär ta 10 år innan jag får ett G” (elev 4)

Till skillnad från intervjuerna visar enkätsvaren på en mycket mer negativ inställning till mer tid. Vid frågan om extra lektionstid med obligatorisk närvaro visar endast 17% sig helt positiv och 17% ganska positiv, istället är 42% ganska negativ och 17 helt negativ. Även frågan om förlängd undervisning visar sig resultaten annorlunda än i intervjuerna då ingen är helt positiv, 8% ganska positiv, 50% ganska negativ och 42% helt negativ. Vid frågan om sommarskola, som kan vara några veckors extra tid med intensiv läsning, visar det sig att resultaten visar på 8% ganska positivt, 25% ganska negativt och hela 67% helt negativa till detta.

## 10. Diskussion

Första delen av diskussionen innefattar metodval och dess konsekvenser för resultatet. Därefter följer en diskussion utifrån ett sociokulturellt perspektiv, där vikten av elevens perspektiv blir den viktig om studiens resultat utifrån både kvalitativa intervjuer och enkäter.

### 10.1 Metoddiskussion

Som framskrevs i metoddelen var syftet med studien att få fram elevernas uppfattningar och upplevelser om särskilt stöd. De elever som intervjuats har, enligt min uppfattning, varit ärliga i sina svar och visat stort förtroende för mig som intervjuare. Kontakten har fungerat mycket väl och eleverna kände sig uppskattade, då intresset fanns i deras egna berättelser. Samtidigt är det viktigt att påpeka att det är mina tolkningar av elevernas ord som ligger till grund för studien. Min förförståelse för elevernas situation har naturligtvis påverkat helheten, vilket är viktigt att vara medveten om. I själva tolkningsarbetet har det varit uppenbart att hela tiden ta hänsyn till detta och det har varit en utmaning. I och med det kom enkätundersökningen att bli ett fördelaktigt komplement, då eleverna fick tillfälle att ge sin syn utan att bli utsatt för någon påverkan.

Det är viktigt att framhålla hur jag som intervjuare påverkar t.ex. med val av följdfrågor. Efterhand blev det enklare att få eleverna till att ge mer ingående svar och detta bör också ses som en svaghet i studien. Samtidigt hade fler intervjuer naturligtvis också gett ett bredare resultat, men det ska tilläggas att det inte har varit aktuellt att på något sätt generalisera dessa. Stukat (2011) använder relaterbarhet som en form av generalisering på ett svagare plan och det skulle kunna användas i studien. Eleverna är olika individer men de har samtidigt en gemensam nämnare i och med att de har erfarenheter av särskilt stöd.

En större enkätundersökning hade kunnat göras där även anpassningar av undervisningen tagits upp. Resultaten hade då kunnat jämföra särskilt stöd med anpassningar.

Valet av ansats har påverkat studien både beträffande förförståelsen men också hur synen på lärande ser ut. Säljö (2005) menar att det viktigaste är VAD man lär sig och HUR det går till. Det är viktigt att se samspelet mellan lärare och elev. Observationer av olika undervisningssituationer hade kunna ge studien ytterligare en dimension och även kunnat användas som utgångspunkt i intervjuerna

## 10.2 Resultatdiskussion

### 10.2.1 Undervisning utanför ordinarie klassrum

Att hantera elevers olikheter med särskiljning har förekommit i skolan sedan folkskolan infördes. Det finns en rad exempel på tillrättalagd undervisning och det ansågs redan från början att eleven var bärare av problemen. Hur historien sett ut, påverkar vårt agerande i nutid och enligt Säljö (2005) kan detta ses som mediering. Skolan har av tradition följt vissa mönster och de artefakter som ligger till grund för skolsystemet, styr över hur vi handlar.

Resultaten i studien pekar på att en del av eleverna känner sig utanför, men en övervägande del, ser särskild undervisning som positivt. I Johanssons (2009) studie motsägs detta till viss del, då resultaten pekar åt motsatt håll. Skolan jobbar med särskilt stöd i stor utsträckning som akuta insatser. Detta påverkar eleven negativt på flera sätt, att först få enskild stöttning, som senare försvinner och eleven kastas tillbaka till klassrummet. I och med det misslyckas skolan att anpassa stödet till eleven. Undervisningen påverkas av att lärarna inte anser sig klara av att ge det stöd som eleven behöver i klassrummet och för att förhålla sig till Skollagen om elevers rätt till särskilt stöd, blir segregering en åtgärd. I de fall där elevens förutsättningar är grund till särskilt stöd och anpassningar utifrån elevens förkunskaper äger rum, har denna form av undervisning visat sig effektiv. Samma sak visar Hogden och Williams (2011) forskning om hur läraren får eleven att förstå sin kunskap och undervisa framåtsyftande. Studien pekar samtidigt på att eleverna är väldigt positiva till arbete, antingen en-till-en eller i liten grupp och god studiero är en bidragande orsak. Samtidigt kan slutsatser dras att eleverna har en bra relation till läraren och att de inte behöver vänta så länge på att få hjälp, vilket också Löwings (2004) klassrumstudie stödjer.

Att eleverna själva inte anser sig passa in i skolsystemet och vill ut från klassrumsundervisningen är något som stärks i Nilholms (2005) resonemang och kan ses som ett dilemma. Då det sociala sammanhanget är viktigt kan detta få konsekvenser, då det istället kan bli en självuppfyllande profetia och möjligheterna att lyckas minskas. Den norm som finns i klassrummet blir inkörsporten till om eleven har förmågan att delta eller om denne avviker för mycket. Diskussioner om normalitet och avvikelse tar fart och tar sin utgångspunkt i vilken kultur som råder på skolan och vilka traditioner som finns inom den (Ahlberg, 2013, Hundeide, 2003). Att bli särskild från övriga klassen kan också förekomma om eleven ses som störande gentemot övriga elever.

Möjligheten att få bli bemött på den kunskapsnivå de befinner sig, visar sig ha stor effekt på elevens upplevelse och måluppfyllelse av det särskilda stödet. Resultaten visar dock bara på huruvida detta sker i särskiljande undervisning. Det är viktigt att eleverna erbjuds en likvärdig utbildning och det är i det sociala sammanhanget, samspelet mellan den miljö som eleven och pedagogen befinner sig i och här låta utveckling och lärande få ske. Hundeide (2006) pekar på att om eleven får möjlighet att bli sedd i ett sammanhang ökar chanserna för lyckas. Vikten av att den lilla gruppen har en bra sammansättning är talar också om hur den sociala kontexten påverkar undervisningen. Det finns behov av en trygg miljö där relationerna är viktiga. Relationer tillskriv stor påverkansdel och det gäller både mellan lärare och elev och mellan elev och elev. Resultaten i studien visar att det finns en positiv effekt av särskiljande undervisning där tidigare forskning pekar på att gruppens storlek inte har någon påverkan, utan utformningen av matematikundervisningen som är viktigast (Löwing, 2004).

## 10.2.2 Alternativa undervisningsformer

Det finns ett behov hos eleverna av att få arbeta i olika gruppkonstellationer och utifrån dessa få undervisning för att kunna se och lära av andra. Elevernas positiva inställning till grupparbeten kan ses i relation till att de vill förstå innebörden i uppgiften och de menar att de förstår bättre om de får ”göra” någonting. Detta arbetssätt kräver en god ledning från läraren och en ordentlig planering, samtidigt som eleverna kan få delta även i förarbetet så att arbetet känns meningsfullt. Det är också viktigt att elevens goda förmågor ges möjlighet att användas t.ex. om eleven är praktiskt lagd, kan detta få positiva effekter på att fokus läggs på det som eleven är bra på, istället för motsatsen.

Malmers (2002) resultat visar att många elever ofta är negativt inställda till både grupparbeten och diskussioner, vilket motsäger resultaten i denna studie, där de flesta av eleverna var positivt inställda. Säljö (2005) diskussion om artefakter och mediering, där eleverna använder sig av språket, styrker snarare resultaten i denna studie. Det blir ett sätt för eleverna att förmedla sina erfarenheter och samtidigt ta del av andras tankar och på så sätt förnya sina kunskaper. En intressant punkt angående grupparbete innefattar hur mycket det går att få ut av att tillsammans göra en uppgift, av praktisk karaktär. Social träning inför arbetslivet är en relevant aspekt, med tanke på elevernas programval (Yrkesprogram). Det sociala sammanhang som bildas blir grunden till undervisningen och tillfällen ges till att ta del av andras kunskaper och relatera dessa till sina egna och kunskapen finns sin kontext (Dysthe, 2003). Detta stärker resonemanget till vikten av att kunna sätta in uppgifterna i sitt sammanhang och öka förståelsen (Säljö, 2005).

Undervisningen bör syfta till att eleverna diskuterar matematik både i grupp och en-en, dåupplevelsen av denna form av undervisning får eleverna att känna sig delaktiga. Det finns också ett behov av att läraren ska ha en god relation till eleven. Dialog mellan elev och lärare är grundbulten i undervisningen och vikten av att förklara vilka förväntningar som finns. Det finns likheter med de resultat Gerrbo (2012) sett i sin forskning, då själva mötet med elevers olikheter grundar sig i om det finns en ömsesidig relation mellan elev och lärare. Om så är fallet, ökar läraren sin förståelse för elevens perspektiv och det underlättar för läraren att individanpassa undervisningen. Det är samtidigt viktigt att kunna granska undervisningen och våga se vad som kan utvecklas, gärna i samförstånd med eleven, då detta både bidrar till en bra relation och även får eleven att uppleva lärarens perspektiv (Ahlberg, 2013).

Traditionell matematikundervisning (elevernas upplevelser), där läraren startar med en genomgång som följs av enskilt arbete, där läraren går runt och hjälper till, är något som eleverna absolut inte verkar tycka fungera. Att formen till viss del har varit liknande även i den lilla gruppen, verkar inte riktigt påverka eleverna i samma utsträckning. Upplevelsen av att ändå få mer hjälp och mer chans till diskussion verkar överväga det negativa.

## 10.2.3 Inkludering med särskilt stöd

De flesta av eleverna visade sig positiva till att ha tillgång till en extra resurs i klassrummet och alla hade erfarenhet av det. Att få känna sig delaktig och få ingå i ett socialt sammanhang styrks i flera studier, som ett sätt att nå goda framgångar i skolsituationen (Johansson, 2009, Ahlberg 2013). Ur ett sociokulturellt perspektiv ses samspelet som grunden till lärandet och utveckling. Alla får möjlighet utifrån sin förmåga att i ett gemensamt sammanhang få både teoretisk kunskap och social träning (Säljö, 2005, Hundeide, 2006, Haug 1998).

Det är viktigt att skapa ett positivt, tryggt och accepterande klimat i klassrummet. Detta ställer krav på läraren att kunna se alla elever och ta tillvara deras positiva delar och även låta det ta tid, då flera elever har negativa erfarenheter med sig och kanske är negativt inställda till skolan. Med en extra resurs i klassrummet finns möjligheter att anpassa undervisningen, då den extra resursen kan vara mer lyhörd för hur eleverna tar till sig kunskaperna och på så sätt säkerställa att eleverna verkligen förstår. Samtidigt finns möjlighet till snabbare hjälp, som stöds av Löwing (2004).

Samarbetet mellan läraren och resursen är viktig så att både ämneskunskaper och didaktik blir levande i undervisningen. Det gynnar undervisningen om en diskussion om arbetet förs, så att planeringen blir så genomtänkt som möjligt. Det ger också större möjligheter att prova olika former av undervisning där det kanske behövs fler lärare. För att stödja elevens utveckling i möjligaste mån, pekar Hundeide (2006) på att samspelet har en avgörande roll.

Individuellt anpassat material visade sig vara något eleverna uppskattade till stor del. Det upplevs inte som så stort, då det är uppdelat på stenciler. Möjligheten att få göra klart en del och sedan gå vidare, upplevdes som mycket bättre. Materialet gav eleverna både hopp om att det går framåt och en ökad tilltro till sin egen förmåga, vilket är en oerhört stor vinst. Samtidigt fanns viss skepsis då några elever ansåg att de skulle kompenseras för sina tillkortakommanden och på så sätt arbeta med annat material, än övriga i klassen. Detta stöder tidigare forskning och belyser problemet med bl.a. diagnostiseringen, då eleven tillskrivs svårigheten och måste kompenseras för detta. Skolsystemet och undervisningen behöver då inte förändras utan eleverna ska arbeta utifrån skolans normer (Haug, 1998, Skrtic, 1995, Nilholm, 2007, Persson, 2009).

Resultaten visar att elever i flera fall, får arbeta med individuellt anpassat material som en åtgärd då de inte förstår. Eleverna kompenseras för de svårigheter som kan komma att uppstå och Haug (1998) menar att det framkommer att det även ska utmynna i att eleverna ska komma ikapp övriga i klassen, vilket kan leda till att eleven misslyckas.

Att låta en elev definieras som en elev i behov av särskilt stöd och få individuellt anpassat material gör ofta att eleven får ännu svårare att nå styrdokumentens krav, vilket styrks av Givota och Lundborgs (2012) forskning. Hur ska lärarna förhålla sig till detta egentligen? Det uppstår ett pedagogiskt dilemma och samtidigt är det viktigt att vi får se och höra vad eleverna upplever. Även vilka förväntningar som ställs på eleverna får konsekvenser för huruvida de lyckas eller inte.

#### **10.2.4 Relationer och tid**

Det framkommer i resultaten att relationer mellan elev och lärare spelar en avgörande roll för hur elevens skolsituation kommer att se ut. Samtidigt tar det lång tid att skapa en bra relation och tidsaspekten är ett dilemma i undervisningen, då alla elever ska nå samma mål inom ramen för kursen. Dåliga erfarenheter av tidigare relationer, mellan lärare och elev, påverkar också negativt. Motivationen till skolarbetet visar sig också påverkas av framför allt lärarens förhållningssätt till eleven, vilket Groth (2006) också belyser. De lärare som lyckas få eleverna att tro på sin förmåga, får också se att elevernas motivation och resultat ökar. Det visar sig också vara viktigt att se vid vilka uppgifter eleven lyckas. Det kan skilja sig åt från uppgift till uppgift. Motivationen ökar naturligt, då eleven lyckas och en del svårigheter finns bara i vissa sammanhang (Säljö, 2005).

Större delen av de intervjuade visade stor tilltro till att få arbeta i egen takt och låta tidsaspekten komma i andra hand. Det bör dock funderas kring varför det tar längre tid och hur vi ska förhålla oss till detta. Extra tid som en åtgärd för särskilt stöd, är vanligt förekommande och det visar även tidigare studier (Löwing, 2004). Både genom extra schemalagd resurstid men också individuellt ordnad, där anpassningar i studieplanen gjordes.

Dock måste ändå uppdraget som skolan har, vara att låta eleverna få kunskap och inte fokusera på tiden.

### **10.2.5 Specialpedagogiska implikationer**

Syftet med studien har varit att identifiera vad elever uppfattar som särskilt stöd, få fram hur de upplever det särskilda stödet och vad de själva tror kunna vara bra för att de ska kunna lyckas. Genom att intervjua elever och lyssna in deras berättelser samt utföra en enkätundersökning, framkom några tydliga kategorier. Relationer mellan framför allt lärare och elev och lärarens förhållningssätt till eleverna, visade sig ha stor påverkan på hur eleverna upplevde sitt särskilda stöd. I de fall läraren lyckades få eleverna att tro på sig själva och samtidigt skapa en meningsfullhet i undervisningen, ökade också motivationen hos eleverna. En extra resurs i klassrummet sågs som en stor hjälp, då undervisningen i klassrummet oftast var utformad så att eleverna jobbade i sina böcker och fick hjälp av läraren som gick runt i klassrummet. Att eleverna får extra tid i olika form, såsom fler undervisningstillfällen men också att få möjlighet till att fortsätta läsa en kurs i nästa årskurs, visade sig vara något som eleverna var mycket positiva till. Undervisning i liten grupp eller enskild undervisning var den form av särskilt stöd som eleverna upplevde som mest vanlig. Eleverna visade sig vara mycket positiva till denna undervisningsform och de flesta tyckte sig kunna lyckas i denna form. Eleverna hade också erfarenheter av grupparbeten och individuellt anpassat material. Det visade sig att eleverna såg många bra möjligheter till utveckling i själva grupparbetena, då de får hjälpas åt att hitta lösningar, förklara för varandra och ta del av andras förklaringar. Om uppgifterna dessutom var meningsfulla och praktiska blev eleverna ännu mer positiva.

Utifrån resultaten ser man hur viktigt det är att eleven får känna delaktighet i sina studier. De specialpedagogiska diskussioner som förs i skolorna, bör ta del av varje enskild elevs upplevelse av särskilt stöd. I de fall där Skollagen menar att alla elever bör få undervisning i ordinarie undervisning, visar resultaten i studien istället att eleverna inte anser sig få tillräcklig lugn och ro i denna form. Diskussioner om resursfördelning, där elevernas upplevelser och uppfattningar ligger till grund, kan ses som ett förbättringsområde inom skolan.

Resultaten pekar också på att det krävs att utformningen av den särskilda undervisningen sker i dialog mellan lärare och elev, då ökar chanserna för eleven att lyckas. Då studier om särskilt stöd inte visar samma resultat, blir det viktigt att försöka se till elevens specifika behov och anpassa stödet utifrån det. Det krävs mer diskussioner, mellan både elev och lärare, men också i arbetslagen. Eleven ska känna sig delaktig i sina studier och därmed öka sin motivation till skolarbetet (Gerrbo, 2012).

Specialpedagogen har en specifik roll och kan ses som en ambassadör för eleverna och kan utgöra en länk mellan elever och lärare. Det ska inte bli en försvarande länk utan en utvecklande, där fokus ligger på utveckling av undervisningen. I dilemmaperspektivet beskriver Nilholm (2005) svårigheterna med att möta elevernas olikheter i skolan och detta syns i resultaten av intervjuerna. Eleverna efterfrågar fler alternativ till undervisning och det är viktigt att

detta leder till fortsatt utveckling i skolan. Kommunikationen blir viktig men samtidigt bygger den på goda relationer för att bli så fruktbar som möjligt.

### **10.2.6 Fortsatt forskning**

Studien visar att elever i behov av särskilt stöd inte alltid får det stöd som behövs och eleverna finns sällan med i diskussionerna. Hur tror vi att eleverna ska lyckas bättre om vi inte arbetar i ett samspel med dem? Det finns vidare behov av att finna elevers tankar och upplevelser om särskilt stöd. I resultaten ser vi tydligt elevernas medvetenhet om sina behov, för att kunna tillgodogöra sig undervisningen. Inkluderingsaspekten om huruvida eleverna ska få sin undervisning i den ordinarie undervisningen eller få vara i en mindre grupp och arbete, öppnar upp för funderingar om inkluderingen enbart kan ses som rumslig. Intressant utifrån elevers känsla av marginalisering eller inte, som framkommit i denna studie inte är något generellt hos eleverna.

Fortsatta studier med både observationer och kvalitativa intervjuer kan möjliggöra utveckling och skapa en ökad kunskap om hur de insatser som görs och hur de ska utvecklas. Gemensamt intresse finns om att eleverna ska få med sig så mycket kunskap som möjligt, frågan som ställs till fortsatt forskning blir då: Hur går vi tillväga på bästa sätt?

Jag ser framemot att läsa andra närliggande studier i framtiden!



## Referenslista

Ahlberg, A. (2005). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C.Nilholm & E. Björk-Åkesson (red). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*.(s. 67-84). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik. – Att bygga broar*. Stockholm: Liber.

Ainscow, M. (1998). Would it work in theory? Argument for practitioner and theorising in the special need field. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Theorising special education* (pp. 7-20). London and New York: Routledge.

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion – vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund:Studentlitteratur.

Bergström, G., & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Björk-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm, & E. Björk-Åkesson (red). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*.(s.88-99). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.

Byström, J. (2011). *Grundkurs i statistik*. Stockholm: Natur och Kultur.

Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. 1998: *Theorising special education*. London: Routledge.

Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (red.) *Dialog, samspel och lärande s. 31-74*. Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, I.(2006). *Betyget godkänd i en obligatorisk skola för alla*. I E.Forsberg & E. Wallin (red). *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktiv system för styrning?*(s. 46-60). Göteborgs Universitet

Fishbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (red). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*.(s. 17-35). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.

From, J & Holmgren, C. (2000). Hermeneutik och pedagogik. *Nordisk pedagogik, volym 20 (nr 4)*, 219-228.

Giota, J & Lundborg, O. (2007). *Specialpedagogiskt stöd – omfattning, former och konsekvenser*. IDP – rapport 2007:3. Göteborgs universitet: Institutionen för Pedagogik och didaktik.



Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser - aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleås Tekniska Universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap, 2007:02.

Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London och New York: Routledge.

Haug, P.(1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Liber

Hodgen, J. & Wiliam, D. (2011). *Mathematics inside the black box. Bedömning för lärande i matematikklassrummet*. Stockholm: Stockholms universitets förlag

Hundeide, K (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Malmer, G. (2002). *Bra matematik för alla. Nödvändig för elever med inlärningssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Möllås, G. (2009). "Detta ideliga mötande" en studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelever skolpraktik

Nilholm. C. (2005). Specialpedagogik vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk Forskning i Sverige nr 2( Sid 124-138)*

Nilholm, C. (2007). Vad och vems är kunskapsobjektet? – reflektioner över hur den specialpedagogiska praktiken kan och bör studeras. I *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*.(s.100-113). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.

Nordevall, E., Möllås, G. & Ahlberg, A. (2009). Lärare som mentor i en skola för alla. I A. Ahlberg (Red). (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 167-183). Lund: Studentlitteratur.

Persson, B. (2007a). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände?. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red).(2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 52-65). (Vetenskapsrådets rapportserie 5 : 2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Persson, B. (2007b). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber

Rosenqvist, J. (2007). Några speciella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red).(2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 36-47). (Vetenskapsrådets rapportserie 5 : 2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm : Fritzes.

Skolverket (2008). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2010). *Risk för IG – Gymnasierectorer om skolornas stöd till elever som riskerar att inte nå målen*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skrtic, T. (1995). *Disability and Democracy. Reconstructing (Special) Education for Post-modernity*. New York: Teachers College Press.

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande angivet av utredningen om skolans inre arbete - SIA*. Stockholm utbildningsdepartement.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Trost, J. (2011). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Ödman, P-J. (2003). Hermeneutik och forskningspraktik. I B. Gustavsson. (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen* (s. 71-93). Lund: Studentlitteratur.

### *Källor från Internet*

Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. (Doktorsavhandling, Göteborg, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, 326). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad: 2014-02-27 från <http://hdl.handle.net/2077/30583>

Giota, J. & Emanuelsson, I. (2011) *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektorerers hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. (RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik 1). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Hämtad 2014-02-12 från <http://hdl.handle.net/2077/24569>

Jacobsson, I-L (2002). *Diagnos i skolan – En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. (Doktorsavhandling, Göteborg studies 185). Göteborg: Acta Universitatis

Gothoburgensis. Hämtad 2014-03-04 från  
[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/15701/1/gupea\\_2077\\_15701\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/15701/1/gupea_2077_15701_1.pdf)

Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie om gymnasieelevers institutionella identitetskapande*. (Doktorsavhandling, Göteborg studies 281). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2013-12-21 från  
<http://hdl.handle.net/2077/20234>

Löwing, M. (2004). *Matematikundervisningens konkreta gestaltning - en studie av kommunikationen lärare-elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg studies in educational sciences, Nr 208. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2014-03-22  
[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/16143/3/gupea\\_2077\\_16143\\_3.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/16143/3/gupea_2077_16143_3.pdf)

Persson, B. (1998) *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan: En studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser*. (Rapport 1998:10) Göteborg: Institutionen för specialpedagogik. Hämtad 2014-02-06 från: <http://hdl.handle.net/2077/26972>

Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Uneskorådet. Hämtad: 2014-02-07 från  
<http://www.spsm.se/PageFiles/4587/Salamanca%20deklarationen.pdf>

### *Bilder från Internet*

<http://mariaa11.wordpress.com/2012/03/23/faenomenologi-hermeneutik-induktiv-og-deduktiv-metode-2/> Hämtad 2014-03-14

# Bilaga 1

## Intervjuguide

1. Kan du beskriva för mig hur du upplever dina Matematiklektioner
  - Ditt särskilda stöd
  - När fungerar det för dig?
  - När lyckas du?
2. Har du tidigare erfarenheter av särskilt stöd? Från grundskolan eller annat gymnasium?
3. Kan du berätta hur du tycker att ditt särskilda stöd skulle utformas för att vara 100 % bra för dig
  - Vad gör läraren?
  - Finns andra hjälpmedel?
  - Vilka är arbetsformerna?
  - Hur ser uppgifterna ut?
4. Vad har du för förväntningar på ditt särskilda stöd?
5. Finns det något annat du vill ta upp?

## **Bilaga 2**

### **Tillvägagångssätt vid intervjuerna**

1. Syftet beskrivs tydligt, så att eleverna förstår vad jag är intresserad av.
2. Genomgång hur intervjun kommer att gå till rent praktiskt. Berätta om inspelningen, hur den ska bevaras och vem som kommer att ha tillgång till den. Förklara också att den kommer att raderas efter studiens godkännande. Se till att eleven förstår att konfidentialiteten garanteras, så att ingen kommer att kunna utläsa vem som intervjuats.
3. Starta inspelning och använd intervjuguiden
4. Stäng av inspelningen
5. Avslutande frågor om hur eleven upplevt intervjun och om denne har några frågor.

**Fundera själv över hur intervjun gick och om det kom upp några känslor eller frågor under tiden. Samt göra en första tolkning av det som framkom.**

## **Bilaga 3**

### **Samtycke**

#### **Till elever som vill ingå i en studie om särskilt stöd i matematik**

Hej!

Jag heter Elisabeth S Thorson och ska under vårterminen skriva min examens-  
uppsats inom Specialpedagogutbildningen, på Göteborgs Universitet.

Min uppsats kommer att handla om särskilt stöd ur ett elevperspektiv och då  
skulle jag väldigt gärna vilja träffa dig som har särskilt stöd i matematik (Priv)  
för en intervju. Intervjun tar ungefär 45 minuter och kommer att spelas in. Det  
som sägs i intervjun kommer jag att skriva ut och efter det kommer jag att radera  
inspelningen. Du kommer att vara helt anonym, vilket innebär att du, din skola  
och din kommun kommer att ha påhittade namn.

Din medverkan är helt frivillig och du kan när som helst säga till om du inte vill  
vara med längre. Om du vill läsa min uppsats när den är godkänd och klar så  
kan du bara säga till mig. Har du övriga frågor är du välkommen att höra av dig.

Med vänlig hälsning

Elisabeth S Thorson  
0705 49 79 79

## Bilaga 4

### ”VAD ÄR SÄRSKILT STÖD I MATEMATIK FÖR DIG?”

	Helt positiv	Ganska positiv	Ganska negativ	Helt negativ
1. Öppen stödundervisning i grupp vid bestämda tider i veckan, där eleven väljer själv.				
2. Extra lektionstid med obligatorisk närvaro				
3. Undervisning i mindre grupp med andra elever, som har liknande behov				
4. Kompensatoriska hjälpmedel, såsom appar, inläst material eller dataprogram. Om du är positiv ange vilken/vilka hjälpmedel du menar:				
5. Extra pedagog i klassrummet under ordinarie lektion				
6. Förlängd undervisning i tid				
7. Anpassning av undervisningen, såsom annat material eller praktiska uppgifter.				
8. Läxhjälp				
9. Sommarskola, under några veckor, få tillfälle att läsa något ämne intensivt				
10. Goda relationer till resurslärarna				

Om du fick önska precis hur du ville, Hur skulle ditt särskilda stöd se ut för att du skulle tycka undervisningen var perfekt?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## Bilaga 5

### Resultatsammanställning av enkätundersökningen ”VAD ÄR SÄRSKILT STÖD I MATEMATIK FÖR DIG?”

	Helt positiv	Ganska positiv	Ganska negativ	Helt negativ
1. Öppen stödundervisning i grupp vid bestämda tider i veckan, där eleven väljer själv.	3	9		
2. Extra lektionstid med obligatorisk närvaro	2	2	6	2
3. Undervisning i mindre grupp med andra elever, som har liknande behov	9	3		
4. Kompensatoriska hjälpmedel, såsom appar, inläst material eller dataprogram. Om du är positiv ange vilken/vilka hjälpmedel du menar:	4	5	2	1
5. Extra pedagog i klassrummet under ordinarie lektion	7	5		
6. Förlängd undervisning i tid		1	5	6
7. Anpassning av undervisningen, såsom annat material eller praktiska uppgifter.	7	4	1	
8. Läxhjälp	2	3	5	2
9. Sommarskola, under några veckor få tillfälle att läsa något ämne intensivt		1	3	8
10. Goda relationer med resurslärarna	7	4	1	

Om du fick önska precis hur du ville, Hur skulle ditt särskilda stöd se ut för att du skulle tycka undervisningen var perfekt?

- Stenciler istället för bok
- Positiva lärare som eleverna att tro på sig själva
- Kunna förklara på olika sätt eftersom alla tänker olika
- Roligare uppgifter än matteboken
- En lärare som sitter med mej
- Själv med läraren
- Dataprogram
- Kortare uppgifter
- Mycket hjälp
- En liten grupp med en lärare
- Muntligt, skriva lite





