



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Hur hanterar matematiklärarna extra anpassningar på mellanstadiet?

En fallstudie om extra anpassningar.

Stefan Larsson
SPECIALPEDAGOGISKA
PROGRAMMET



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SLP610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/HT/2016
Handledare: Arne Engström
Examinator: Ernst Thoutenhoofd
Kod: VT16-2910-083-SLP610

Nyckelord: Extra anpassningar, matematikundervisning, stödinsatser, specialpedagogik, fokusgruppintervju

Abstract

Syfte: Studiens syfte har varit att undersöka vilka extra anpassningar matematiklärare gör i sin undervisning på mellanstadiet för de elever som bedöms behöva stödinsatser för att nå kunskapskraven i år 6. Vidare har studiens syfte också varit att undersöka på vilket sätt matematiklärarna dokumenterar de extra anpassningarna som de använde sig av. Följande frågeställningar har använts för att komma fram till ett resultat.

- Vilka olika former av extra anpassningar går att upptäcka?
- Är de extra anpassningarna på individ, grupp eller skolnivå?
- Har lärarna fått en administrativ lättnad sedan lagändringen om extra anpassningar infördes?
- Hur dokumenterar lärarna de extra anpassningarna?

Teori: Studien har en hermeneutisk ansats där ambitionen har varit att tolka och försöka förstå matematiklärarnas uppfattning om stödåtgärder och vad som är extra anpassningar inom matematikundervisningen. Mänsklig förståelse är kontextuell och den kunskap som har förvärvats i studien måste förstås utifrån det sammanhang som respondenterna befann sig i.

Metod: Studien är en kvalitativ studie och insamlingen av data har gjorts med hjälp av två olika fokusgruppsintervjuer. Frågeställningarna har rört ett förhållandevis avgränsat område och fokus har legat på samspelet i gruppen. En intervjuguide har använts och forskaren har försökt att inte vara alltför styrande under fokusgruppsintervjun utan mer agerat moderator och hållt samtalet igång.

Resultat: Studiens resultat visade att de vanligaste extra anpassningar var tätare kontakt mellan elev och lärare, fler och tydligare förklaringar, placering i klassrum och att hoppa över vissa uppgifter. Flera olika extra anpassningar användes på både individ, grupp och skolnivå men de flesta var på individnivå. Vidare uppfattade lärarna inte att det hade blivit någon administrativ lättnad sedan införandet av extra anpassningar men samtidigt påstod de att de dokumenterade mindre eftersom de skrev färre åtgärdsprogram. Alla extra anpassningar dokumenterades inte men de som dokumenterades skrevs i en digital plattform på elevens IUP eller i en blankett som förvarades i lärarens dator.

Förord

Jag vill framföra ett stort tack till alla lärare, speciallärare, resurser och rektorer som medverkat i min studie. Ni har alla bidragit till en lärorik tid. Jag vill också tacka Arne Engström som har varit min handledare och kommit med goda råd och åsikter allteftersom arbetet med studien har fortskridit. Det har varit givande. Ett stort tack riktas även till mina kollegor på min arbetsplats som har fått stå ut med långa diskussioner om extra anpassningar och förståelse för att jag har behövt ta tid i anspråk när jag har genomfört intervjuerna. Till sist vill jag tacka min familj som har fått ställa upp med en stor portion tålamod och glada uppmuntrningar. Ni har stöttat och stått ut med att jag stundtals har varit stressad och åsidosatt er eftersom mycket tid har gått åt för att slutföra arbetet. TACK!

Innehållsförteckning

Förord	1
Innehållsförteckning	1
1 Inledning	1
1.1 Bakgrund.....	1
1.2 Begrepp.....	2
1.3 Avgränsning.....	3
2 Syfte och frågeställningar	4
2.1 Syfte.....	4
2.2 Frågeställningar	4
3 Teoretisk bakgrund.....	5
3.1 Historisk tillbakablick på extra anpassningar	5
3.2 Specialpedagogisk aspekt	6
3.2.1 Olika perspektiv på specialpedagogik.....	8
3.2.2 Dilemmaperspektivet	9
3.2.3 Salamancadeklarationen	9
3.3 Stödinsatser.....	10
3.3.1 Vilka elever får specialpedagogisk hjälp.....	11
3.3.2 Vilka stödåtgärder är effektiva	12
3.3.3 SUM – särskilda utbildningsbehov i matematik	13
4 Metod	14
4.1 Metodval	14
4.1.1 Fokusgrupper som datainsamlingsmetod	14
4.2 Urval	15
4.3 Tillvägagångssätt	16
4.4 Etiska överväganden	16
4.5 Reliabilitet och validitet.....	17
4.6 Generaliserbarhet.....	17
5 Resultat och sammanfattande resultat	18
5.1 Matematiklärarnas exempel på extra anpassningar i undervisningen	18
5.1.1 Resultat extra anpassningar i klassrummet	19
5.1.2 Sammanfattande resultat extra anpassningar i klassrummet	20

5.2	Är de extra anpassningarna på individ, grupp eller skolnivå?.....	21
5.2.1	Resultat individ, grupp eller skolnivå.....	21
5.2.1.1	Individnivå.....	21
5.2.1.2	Gruppnivå.....	22
5.2.1.3	Skolnivå.....	22
5.2.2	Sammanfattning individ, grupp eller skolnivå.....	23
5.3	Har lärarna fått en administrativ lättnad sedan lagändringen om extra anpassningar infördes?	24
5.3.1	Resultat administrativ lättnad.....	24
5.3.2	Sammanfattning administrativ lättnad.....	25
5.4	Hur dokumenterar lärarna de extra anpassningar de genomför?.....	25
5.4.1	Resultat av hur lärarna dokumenterar extra anpassningar.....	26
5.4.2	Sammanfattning av hur lärarna dokumenterar extra anpassningar.....	27
6	Diskussion.....	28
6.1	Resultatdiskussion.....	28
6.2	Metoddiskussion.....	31
6.3	Fortsatt forskning.....	31
7	Referenslista	
8	Bilagor	

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Begreppet extra anpassningar infördes av Skolverket den 1 juli 2014. De flesta pedagogiska stödåtgärder som lärarna ansvarar för inom ramen för den ordinarie undervisningen omfattas av begreppet extra anpassningar. Reformen kom till för att minska den administrativa bördan av arbetet kring alla de åtgärdsprogram som tidigare upprättades i samband med särskilt stöd. Skolverket hänvisar numera till två olika former av stödinsatser, extra anpassningar och särskilt stöd. Särskilt stöd är en stödåtgärd som beslutas av rektor och skall dokumenteras i ett åtgärdsprogram. För att genomföra extra anpassningar behövs inget formellt beslut och insatserna ska vara av mindre ingripande karaktär (Skolverket, 2014).

Enligt proposition 2013/14:160 var syftet med förslaget att förtydliga reglerna om stöd och särskilt stöd samt att underlätta och förenkla det administrativa arbetet med åtgärdsprogram. Förändringen i förslaget innebar att läraren kan vänta med att anmäla till rektor tills dess det finns anledning att tro att de extra anpassningarna inte räcker till för att eleven skall nå de kunskapskrav som minst ska uppnås. Först därefter görs en anmälan till rektor och ett eventuellt åtgärdsprogram upprättas där det särskilda stödet dokumenteras.

Enligt Skolverket (2015) har antalet åtgärdsprogram halverats på ett år. Har det lett till att lärarna har sluppit en mängd administrativt arbete och istället kunnat lägga mer energi på undervisning och ge rätt stöd till eleverna? Eller finns det risk att den stora minskningen av åtgärdsprogram har lett till att elever som tidigare hade åtgärdsprogram därför de behövde stöd i sin undervisning men som nu inte har åtgärdsprogram inte får ngt stöd alls? Kanske är det så att lärarna alltid har arbetat med extra anpassningar både före förändringen i lagen 1 juli 2014 (Prop. 2013/14:160) och efter lagförändringen. Kanske har lärarna bara inte dokumenterat de extra anpassningarna tidigare. Men nu när lärarna skall dokumentera de extra anpassningar de genomför istället för att skriva åtgärdsprogram, har då det administrativa arbetet verkligen minskat?

Extra anpassningar är en stödinsats av mindre ingripande karaktär som oftast är möjlig att genomföra för lärare och övrig personal i den vanliga undervisningen. Det behöver inte finnas något formellt beslut för att genomföra extra anpassningar och det finns inte heller något krav på att de skall dokumenteras i ett åtgärdsprogram. Däremot skall de extra anpassningarna dokumenteras i elevernas individuella utvecklingsplan i de årskurser där sådan finns (Skolverket, 2014)

Särskilt stöd är insatser av mer ingripande karaktär som normalt inte är möjliga att genomföra för lärare inom den ordinarie undervisningen. Gränsen mellan särskilt stöd och extra anpassningar är inte helt given utan det är insatsernas omfattning och varaktighet eller både omfattning och varaktighet som avgör om stödet är i form av extra anpassningar eller särskilt stöd (Skolverket, 2014).

När läraren individualiserar undervisningen, kan man då kalla det för extra anpassningar? På sätt och vis så gör läraren då anpassningar i sin undervisning för att de skall passa alla elever. I läroplanen står det att ”skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (Skolverket 2011, sid. 8). Extra anpassningar sätts in då läraren har anledning att tro

att eleven inte kommer att nå kunskapskraven och då har läraren en skyldighet att fundera lite extra över vilka sätt eleven kan bli hjälpt i sin utbildning för att få större möjlighet att lyckas i skolan.

Även om förändringen i lagen om extra anpassningar bara är två år gammal så finns det en del skrivet om extra anpassningar. Däremot så finns det inte så mycket att läsa om konsekvenserna av förändringen i lagen. Det saknas även forskning om det fungerar som det är tänkt, att de elever som är i behov av extra anpassningar får extra anpassningar och att lärarna har fått en administrativ avlastning. Vidare funderingar är ifall det finns risk att elever som får extra anpassningar inte får rätt sorts stöd då extra anpassningar inte behöver föregås av en utredning.

Drivkraften, nyfikenheten, arbetsviljan och framtidsdrömmarna hos våra ungdomar är kanske något av det viktigaste i matematikundervisningens utveckling. Alla ungdomar behöver få lagom svåra utmaningar och uppmuntran så att självförolitonen inom matematiken ökar.

Studiens ambition är att fylla en del av behovet av en redogörelse över vilka extra anpassningar som genomförs i matematikundervisningen och ett försök till att få en insikt i hur lagändringen om extra anpassningar har påverkat lärarnas arbetssituation samt hur de påverkar eleverna som är i behov av extra anpassningar.

1.2 Begrepp

Extra anpassningar

Extra anpassningar är de stödinsatser som går att genomföra inom ramen för den ordinarie undervisningen av lärare eller övrig skolpersonal. Stödinsatserna skall vara av mindre ingripande karaktär som till exempel digitala läromedel, inlästa läromedel eller mer av lärares tid. Det behöver inte fattas något formellt beslut för att genomföra extra anpassningar men stödinsatsen ska dokumenteras i elevens IUP.

Särskilt stöd

Särskilt stöd är stödinsatser av mer ingripande karaktär och genomförs normalt utanför den ordinarie undervisningen. Det är insatsernas omfattning och varaktighet som bestämmer om det är särskilt stöd. Exempel på särskilt stöd kan vara placering i en särskild undervisningsgrupp, personlig assistent eller långvarigt stöd av speciallärare. De stödinsatser som genomförs i form av särskilt stöd skall beslutas av rektor och dokumenteras i ett åtgärdsprogram.

IUP

För de elever som inte får betyg skall läraren ta fram en IUP (individuell utvecklingsplan) en gång per läsår. IUP ska innehålla omdöme och framåtsyftande planering vilket bland annat innebär att läraren sammanfattar och beskriver de eventuella insatser som skolan gör samt vad vårdnadshavare och eleven kan göra för att eleven ska utvecklas så långt som möjligt.

Individualisering

När undervisningen organiseras och genomförs med elevens individuella förutsättningar i fokus. Undervisningen ska ta hänsyn till elevernas förmågor, mognad, förutsättningar och behov. Individualisering skall inte likställas med individuellt arbete.

1.3 Avgränsning

Jag har valt att avgränsa denna studie till att omfatta extra anpassningar inom matematikundervisningen på årskurs 4-6 samt hur dessa extra anpassningar dokumenteras. Avgränsningen är gjord utifrån några specifika lärares syn på vilka extra anpassningar som används inom matematiklektionerna och hur de dokumenterar extra anpassningar samt huruvida den administrativa bördan har minskat eller ej hos respondenterna sedan ändringen av bestämmelserna om stödåtgärder kring extra anpassningar och särskilt stöd tillkom.

2 Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Syftet med studien är att undersöka vilka olika former av extra anpassningar som undervisande lärare gör i matematikundervisningen på mellanstadiet för de elever som bedöms behöva extra anpassningar för att nå kunskapskraven. Samt på vilket sätt lärarna dokumenterar de extra anpassningarna.

2.2 Frågeställningar

- Vilka extra anpassningar beskriver lärarna i undersökningen?
- Är de extra anpassningarna på individ, grupp eller skolnivå?
- Uppfattar lärarna själva att de har fått en administrativ lättnad sedan lagändringen om extra anpassningar infördes?
- Hur dokumenterar lärarna de extra anpassningar de genomför?

3 Teoretisk bakgrund

3.1 Historisk tillbakablick på extra anpassningar

Redan på 1800-talet fanns diskussioner om vilka åtgärder som ansågs lämpliga för att möta behoven av en heterogen grupp. Men på den tiden handlade det främst om ifall det behövdes särskilda grupper/klasser eller om det gick att tillgodose alla olika behov inom de vanliga klasserna. Under 1900-talets första del kallades den form av specialklasser som fanns för hjälpklasser. Det var de elever som ansågs begåvningsmässigt svaga som hamnade i hjälpklasser. De var den enda form av specialklasser som förekom då. Däremot så fanns det alltid en möjlighet att återgå till vanlig klass. Den undervisning som bedrevs i hjälpklasserna skulle knyta an till elevernas erfarenhetsvärld. Meningen var att eleverna skulle träna elementära sinnesförmågor och inläringen skulle konkretiseras i så hög grad som möjligt. Lärarna i hjälpklasserna skulle också tänka på att vara så åskådliga som möjligt vid presentation av nya arbetsuppgifter (Bladini, 1990). Vilket är mycket intressant med tanke på att det inom modern forskning ofta påtalas att konkret material, tydlig och lättåskådlig presentation fortfarande är grundläggande inlärningsprinciper.

Antalet hjälpklasser ökade kontinuerligt under 1900-talets första hälft. Från 0,2 % av eleverna i Stockholm 1906 till 2,6 % av eleverna 1942. I Göteborg var motsvarande ökning 0,7 % 1906 till 3,1 % 1955. Det är intressant att fundera över anledningen till att antalet hjälpklasser ökade. Höjdes kraven på eleverna hela tiden så att allt fler elever inte levde upp till kraven som sattes på dem eller blev lärarna bättre på att upptäcka elever i behov av stöd? Under lång tid var den enda specialundervisning som förekom i stort sätt enbart undervisning i hjälpklasser (Bladini, 1990). Att det inte förekom någon specialundervisning i den så kallade vanliga skolan kan ha varit en av anledningarna till att antalet hjälpklasser kontinuerligt ökade.

Några av argumenten för att använda sig av hjälpklasser var att höja effektiviteten i så kallade vanliga klasser samt att erbjuda anpassad undervisning för så kallade psykiskt efterblivna elever. Men i verkligheten blev hjälpklasserna en plats för de elever som betraktades som intellektuellt, socialt och många gånger moraliskt avvikande. Ibland spelade även faktorer som sociala förhållanden eller vissa hälsotillstånd in (Bladini, 1990).

Så sent som 1946 yttrade sig skolkommision angående hjälpklasserna och ställde sig positiva till en utbyggnad även om man samtidigt sade att hjälpklasserna innebar en segregation av de elever som hamnade i hjälpklasserna.

Hjälpklasserna hade särskilda tim- och kursplaner. Det som var genomgående för hjälpklassernas kursplaner var en förenklad målsättning med mindre innehåll. Dessutom rekommenderades periodläsning i geografi, naturkunskap, historia och samhällskunskap. Vidare så väntade skolan med läsundervisningen för att istället arbeta med talövningar. Det förekom även betyg i hjälpklasser efter ungefär samma principer som i den normala skolan. Skillnaden var dock att det i betyget stod att de gällde för så kallade avkortade kurser och att betygen skulle relateras till hjälpklassernas kursplaner och efter elevernas förutsättningar. En av konsekvenserna för elever med betyg i avkortade kurser var att de inte kunde få arbete i sådana statliga verk som till exempel statens järnvägar och inom postverket (Bladini, 1990).

I ett försök att höja den allmänna utbildningsnivån och att demokratisera skolväsendet presenterade skolkommissionen i sitt betänkande 1948 riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Ett av förslagen var bland annat att undervisningen skulle präglas av individualisering och aktivitetspedagogik (SOU 1948:27).

Det rekommenderades tidigt ett högt timantal av slöjd, handarbete, trädgårdsskötsel och skolköksundervisning inom hjälpklasserna. Det ansågs att konkret undervisning med utgångspunkt i den närmsta omgivningen var särskilt viktigt i hjälpundervisningen. Den statligt reglerade speciallärarutbildningen infördes 1962, innan dess fanns det terminskurser och fortbildningskurser med inriktning mot elever med svårigheter. Dessa kurser riktade sig främst mot lärare som var intresserade av ytterligare utbildning (vilket delvis berodde på konkurrens om utbildningsplatser) för att kunna möta elever med särskilda behov. Det infördes en ny utbildningsplan 1977 som innebar väsentliga förändringar för speciallärarutbildningen. Det var en följd av SIA-utredningen (skolans inre arbete) och LUT (lärarutbildningsutredning). En av sakerna som förändringen i utbildningsplanen innebar var att försöka arbeta med förebyggande insatser i ett större skolperspektiv istället för behandling av etablerade svårigheter (Bladini, 1990).

Under slutet av 1960-talet och början av 1970-talet gjordes studier som visade att de effekter som förväntades av specialklasser hade uteblivit. Tankar om att det inte enbart var eleven som var orsaken till svårigheterna utan att hela skolan måste ta sitt ansvar och att elevens sociala sammanhang påverkar började komma. 1974 kom ett betänkande från en statlig utredning om skolans inre arbete. Den har kommit att kallas för SIA-utredningen. En av utredningens uppgifter var att göra en allmän översyn av situationen för elever med svårigheter. Där kom utredningen bland annat fram till att de arbetsinsatser för att hjälpa elever med behov av särskilt stöd som hittills varit styrda i detalj från centralt håll när det gäller vad pengarna skall användas till måste ha en behovsorienterad inriktning. Det måste vara elevernas svårigheter sådana som skolans personal, föräldrar eller eleverna själva upplever dem som bestämmer hur skolans stödåtgärder skall användas. Arbetet bör istället inriktas på att ge specialpedagogiken så stor spridning och genomslagskraft som möjligt inom hela skolans arbete (SOU 1974:53).

Den historiska grundidén har varit ”att ha en skola som skulle ge samma möjligheter för alla” (SOU 2010:64, sid. 69). Specialundervisningen har under 1900-talet utvecklats från att ha varit ett segregerat system och sidoordnat den vanliga skolan mot ett förebyggande integrerat arbetet med individuella stödinsatser inom ramen för den vanliga undervisningen.

3.2 Specialpedagogisk aspekt

Historiskt så har en skola för alla aldrig lyckats fullt ut och skälen är flera. Det finns undersökningar som visar att skolan både skapar och förstärker olika skillnader mellan elever. Det har till exempel alltid varit skillnader i vad för betyg elever från olika samhällsskikt har fått. Men anledningen till att det är problematiskt att skapa en skola för alla är komplex och orsaken finns på flera olika nivåer. Det står till exempel i läroplanen att förutom att alla elever ska få lika förutsättningar för lärande så ska de elever som har svårigheter dessutom få ett större stöd (Skolverket, 2011). Undervisningen i dagens skolor domineras i hög grad av två arbetsformer, dels elevers eget arbete i bänk och dels lärarledd katederundervisning. Det förekommer många olika variationer men det är dessa två former som är dominerande. Under katederundervisningen tvingas eleverna ut i olika lärandespår som är särskiljande. Några

elever deltar offentligt, några elever småpratar och ytterligare några elever sitter tysta. Det medför konsekvenser för elevernas lärande och socialisering (SOU 2010:64).

När den första läroplanen kom 1962 skulle det vara en läroplan för alla. Men vad man gjorde var att sortera upp eleverna i olika grupper efter vad som var normalt och vad som var avvikande. Den specialpedagogiska tanken var att diagnostisera eleverna efter deras svårighet för att på så vis kompensera för deras defekter (Engström, 2015). Exempel på olika klasser förutom den normala skolklassen var:

- Hjälpklass – för intellektuellt utvecklingshämmande (svagt begåvade) elever,
- Observationsklass – för normalbegåvade elever med psykiska särdrag,
- Hörselklass – för normalbegåvade elever med stor hörselnedsättning,
- Synklass – för normalbegåvade elever med stor synnedsättning,
- Läsklass – för normalbegåvade elever med utpräglade läs- och skrivsvårigheter,
- Friluft- och hälsoklass – för elever som hade eller hade haft tuberkulos,
- Skolmognadsklass – för elever som ej hade nått den skolmognad så att de med framgång kunde delta i den vanliga undervisningen,
- Cp-klass – för dels normalbegåvade och dels intellektuellt utvecklingshämmande elever med cerebral pares.

(Engström, 2015)

Genom att sortera ut elever med olika svårigheter kunde man på så vis kompensera för elevernas tillkortakommanden. Förutom dessa specialklasser fanns även så kallade klinikklasser. Klinikundervisning var stödtimmar för specialundervisning i enskilda ämnen.

Enligt Persson (2012) har man under senare år pratat om två synsätt på specialpedagogikens teori och praktik. Det ena synsättet vilket är det förhärskande paradigmet är den snävt biologisk-medicinska synen vilken tar sin utgångspunkt i en modell där normalitet förenklat beskrivs som frånvaro av sjukdomssymtom. Det andra synsättet är den psykologiska synen som baseras på en statistisk modell där individen jämförs med andra i normalfördelningskurvan. Det vill säga individens position i förhållande till andra jämfört med gränser mellan avvikelse och normalitet. Dessa båda synsätt bygger på individuell diagnostik. Specialpedagogik är tänkt att fungera välgörande för individen. Konsekvensen av ett symtom kan inte alltid tas bort helt men åtminstone lindras.

Målet för själva specialpedagogiken är att göra livet i samhället så bra som möjligt för de som anses som avvikande. Om då orsaken till avvikelsen lokaliserar till individen själv och avvikelsen blir beskriven som en funktionsstörning så innebär det att omgivningen kring individen sällan ifrågasätts eller utmanas. Orsakerna till svårigheterna stannar hos individen. Intressant att notera är också att de uppkomna avvikelседefinitionerna – diagnoserna – många gånger har sin grund i störande beteende i vanliga skolsituationer. Vilket leder till frågan om vad som hade hänt ifall omgivningen kring individen hade ifrågasatts eller utmanats. Vidare skriver Persson (2012) att paradigmet inte har varit statistiskt de senare decennierna. Separata

skolformer för elever med funktionsnedsättningar har i många fall ersatts med olika former av integrerade lösningar. Däremot så tillskrivs avvikelser fortfarande i hög grad till individen själv och det mönstret har varit påfallande stabilt en längre tid trots olika reformer.

3.2.1 Olika perspektiv på specialpedagogik

Historiskt sett så har det i huvudsak funnits två olika perspektiv när det gäller synen på det specialpedagogiska arbetet. Det individualiserade perspektivet och ett inkluderande, deltagande och relationellt perspektiv. Det individualiserade synsättet eller kategoriska som Persson (1998) väljer att benämna det har varit det helt dominerande. Specialpedagogiken har inriktat sig på att det finns individuella skillnader i kognitiv, social och motorisk förmåga fördelade bland människor. Förmågor som påverkar lärandet i skolan.

Elever i behov av särskilt stöd har av natur eller arv mindre kapacitet att klara lärandet. Inom detta synsätt har skolans sätt att organisera den specialpedagogiska verksamheten sällan ifrågasatts (Gerrbo, 2012). Nilholm (2007) beskriver det som att den grundläggande idén har varit att kompensera individer för deras problem. Först har man försökt att identifiera olika typer av problemgrupper där man har sökt efter grundläggande neurologiska och psykologiska orsaker och sedan föreslagit åtgärder som kan kompensera de problem som individerna uppvisar. Det här sättet att tänka har sin grund i medicinsk/psykologisk tradition. Det har gjort att diagnostisering blir central och det har krävt grupper som uppvisar liknande typ av problem för att organisera undervisningen. Det stora problemet har varit att avgränsa grupper från varandra. Gången har varit att först identifiera problemgrupper och sedan söka efter psykologiska och neurologiska förklaringar och till sist skapa metoder som kan kompensera för problemen.

Motsatsen till det individualiserade perspektivet är att söka orsakerna till skolmisslyckanden utanför eleven, i miljön runt omkring. Nilholm (2007) skriver vidare att det är enligt ett relationellt sätt att se det skolans uppgift att vara en så god miljö som möjligt för den mångfald och olikheter som barnen representerar. På så vis kan skolan se elevers olikheter som en resurs för undervisningen istället för att kompensera och jämna ut olikheterna. Det är själva interaktionen mellan pedagogiken och verksamhetens utformning som är grunden. Det inkluderande synsättet speglar ett deltagande och relationellt sätt att se på elevers utveckling och lärande. Man tänker sig att elever befinner sig i svårigheter snarare än att elever har svårigheter när det gäller lärande.

Ändras de yttre omständigheterna så kan möjligheten till lärande och utveckling öka. Enligt Gerrbo (2012) finns det med detta synsätt inga omedelbara inlärningssvårigheter, utan det snarare uppstår svårigheter i relation till en viss uppgift eller lärandestil, läromedel, motivation, tid till förfogande et cetera. Vidare skriver Persson (1998) att det relationella perspektivet är ett långsiktigt sätt att arbeta där effekterna på inläringen är svåra att mäta eftersom även de är långsiktiga. Till skillnad mot det individualiserade perspektivet som är mer kortsiktigt och direktverkande. Där det förvisso också finns en risk att även effekten är kortsiktig.

3.2.2 Dilemmaperspektivet

Nilholm (2007) skriver om ett tredje perspektiv som han väljer att benämna dilemmaperspektivet. Dilemman kan beskrivas som motsättningar som ofta leder till ställningstaganden för den ena eller den andra sidan. Dilemmaperspektivet har framförallt vuxit fram i form av kritik till vad Nilholm kallar det kritiska perspektivet vilket speglar det relationella perspektivet. Men även som kritik mot det kompensatoriska perspektivet.

Vidare skriver Nilholm (2007) att det går i viss mening att säga att det kritiska perspektivet bygger på samma tankefigur som det kompensatoriska där det går att se ett problem som det ställs en diagnos på och sedan åtgärdas problemet. Det som betonas i dilemmaperspektivet är istället utbildningssystemets grundläggande komplexitet och motsägelsefullhet. Som till exempel att alla elever ska ges liknande kunskaper och färdigheter och samtidigt ska utbildningssystemet anpassa sig efter att elever är olika och har olika förutsättningar.

Som exempel skriver Nilholm (2007) om det motsägelsefulla i skoluppgdraget att utveckla en hel grupp till en generellt allmänt godkänd kunskapsnivå och samtidigt anpassa undervisningen till elevers specifika olikheter och inlärningsstilar.

3.2.3 Salamancadeklarationen

Under en konferens i Salamanca 1994 anordnad av Unesco (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) och den spanska regeringen antogs den så kallade Salamancadeklarationen. En deklARATION är ett uttryck för en särskild fråga som har en politisk betydelse snarare än en rättslig. Salamancadeklarationen handlar bland annat om principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever med behov av särskilt stöd. Uttrycket elever med behov av särskilt stöd är översatt från den internationella termen special needs. Det uttrycket saknar motsvarighet i Sverige. I Sverige talar vi om elever i behov av särskilt stöd (Engström, 2015). I syfte att förbättra tillgången till undervisning för de elever med behov av särskilt stöd som ännu inte har det bekräftade Unesco målsättningen, undervisning till alla och stöd för åtgärder för undervisning för elever med behov av särskilt stöd, genom att deklarerat följande punkter (Svenska Unescorådet, 2006).

- varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och måste få en möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel utbildningsnivå,
- varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov,
- utbildningssystemen skall utformas och utbildningsprogrammen genomföras på sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas,
- elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinära skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov,

- ordinarie skolor med denna integrationsinriktning är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma skolundervisning för alla; dessutom ger de flertalet barn en funktionsduglig utbildning och förbättrar kostnadseffektiviteten och – slutligen – hela utbildningssystemet.

(Svenska Uneskorådet, 2006, s. 11)

Det finns ingen tvekan om att vi måste sträva efter ”en skola för alla” men frågan är vad det innebär? En skola för alla måste inte innebära att alla gör samma. Det står i läroplanens första del som handlar om skolans värdegrund och uppdrag att skolan skall vara likvärdig över hela landet. Men det står också att det inte innebär att resurser skall fördelas lika. Det skall tas hänsyn till elevers olika förutsättningar och behov. Vidare står det att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som har svårigheter att nå målen (Skolverket, 2011).

Persson (2013) att det inte räcker med att enskilda skolor har en inriktning att effektivt svara upp mot barns olika skillnader i förutsättningar av olika slag vilket krävs för att skolan skall kunna bli inkluderande. Hela utbildningssystemet måste bygga på en princip om att alla lika rätt till utbildning. Vilket innebär att så långt som möjligt ta bort alla hinder som kan tänkas försvåra rätten till grundläggande utbildning för alla. Dessutom bör utgångspunkten vara att den demokratiska fostran hos barn och ungdomar i största möjliga utsträckning genomförs tillsammans för att kunna dra lärdom av varandras olikheter.

För att nå målet om en skola för alla som i sig är en förutsättning för att alla har rätt till utbildning och lika möjligheter i livet så innebär det inte att det skall vara lika för alla. Elever lär sig på olika sätt och det som behövs är en differentierad undervisning inom en sammanhållen skola. Däremot så krävs det en förändring om inte problemen skall fortsätta. Det pedagogiska arbetet måste fortsätta att utvecklas och skolan behöver ge elever möjligheter till lärande även när pedagogen inte har tid att ägna sig åt just dem. Det är svårt som pedagog att hinna med alla elever i en klass under en lektion men om det pedagogiska ansvaret fördelas i klassrummet så att elever får möjlighet att arbeta och lära tillsammans så frigörs tid för pedagogen att ägna sig åt de elever som behöver mest stöd och tid just då (Persson, 2013).

3.3 Stödinsatser

Det finns många olika former av stödinsatser som skolan kan sätta in för att ge eleverna den ledning och den stimulans de behöver i sin personliga utveckling och i sitt lärande. Alla elever har rätt att utifrån sina egna förutsättningar kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål (3 kap. 3 § skollagen). Det innebär bland annat att skolan har ett så kallat kompensatoriskt uppdrag. Vilket vidare innebär att skolan skall så långt som möjligt motverka konsekvenser från till exempel olika funktionsnedsättningar. Det kan innebära att en elev skall få stöd även om han eller hon når de kunskapskrav som minst ska uppnås. Skolan skall ta hänsyn till alla elevers olika behov (Skolverket, 2014).

Enligt skollagen är extra anpassningar en stödinsats av mindre ingripande karaktär som normalt är möjlig att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen. Begreppet extra anpassningar har bara funnits sedan 2014. Det vore

naturligt att ställa sig frågan, vad gjorde lärarna innan begreppet extra anpassningar infördes? Man skulle kunna anta att lärarna även tidigare sysslade med olika stödåtgärder som numera benämns som extra anpassningar. Skillnaden är att Skolverket har förtydligat och skiljt på stödinsatser av olika karaktär. Att hjälpa en elev med att planera och strukturera sin skoldag skulle kunna vara extra anpassningar. Det kan även vara att en individ får extra tydliga instruktioner eller extra pushning för att sätta igång med sitt skolarbete eller ledning i att förstå texter och förklaringar inom ett ämnesområde. Enstaka specialpedagogiska insatser anses också vara extra anpassningar som till exempel att specialläraren under en kortare tid (ca två månader) träffar eleven och arbetar tillsammans (Skolverket, 2014).

Det kan även innebära att skolan har sett över hur organisationen omkring en individ ser ut, eller att resurserna kring individen omfördelas. Balansen mellan gemensam undervisning som skall vara en skola för alla och individualisering är en svår utmaning för läraren. Specialpedagogiken syftar till att genomföra insatser för elever som faller utanför den naturliga variationen av olikheter (Persson, 1997).

När inte extra anpassningar räcker till för att en elev skall nå de kunskapskrav som skall uppnås ska särskilt stöd sättas in. I de fall det har beslutats om särskilt stöd skall stödåtgärderna dokumenteras i ett åtgärdsprogram (Skolverket, 2014). En intension med lagändringen om extra anpassningar var att minska antal åtgärdsprogram. Det finns studier som visar att de åtgärdsprogram som har upprättats för elever i behov av särskilt stöd har haft kvalitetsbrister och därmed inte varit effektiva redskap i arbetet med stödinsatser (Asp-Onsjö, 2006).

3.3.1 Vilka elever får specialpedagogisk hjälp

Vilka är då de vanligaste skälen till att elever får specialpedagogiskt stöd? Enligt Persson (2013) så kan de vanligaste skälen sammanfattas i socioemotionella problem av olika slag. Vilket oftast är bristande anpassning, stökighet och sociala problem. Men nästan lika vanligt som beteendemässiga problem är vad som kallas för bristande intellektuell kapacitet. I den här kategorin finns både de elever som är inskrivna i särskolan men som undervisas i vanliga klasser och de elever som anses ha svag intellektuell förmåga i allmänhet. I en studie om specialpedagogiskt arbete i grundskolan som Persson (2013) redogör för så är en vanlig uppfattning bland de intervjuade att de är tveksamma till att satsa resurser på elever som inte kan tillgodogöra sig undervisningen. De menar istället att man skulle få bättre utbyte av de specialpedagogiska resurserna ifall de satsades på de elever som har större möjlighet att nå kunskapskraven. Samtidigt finns det en åsikt att de elever som tidigt får specialundervisning ofta fortsätter med specialundervisning hela grundskolan. Att bara satsa de specialpedagogiska resurserna på de elever som lärarna tror skall kunna tillgodogöra sig undervisningen blir ett ganska så kategoriskt sätt att se på eleverna.

3.3.2 Vilka stödåtgärder är effektiva

Vilka extra anpassningar är bättre än andra när det gäller matematikundervisningen? Att undervisningen skall vara så konkret och verklighetsanpassad som möjligt nämndes tidigare men vad mer kan man göra? Boaler (2013) skriver om ett forskningsprojekt där effektiva metoder i klassrummet har studerats. Railside High School är en skola där eleverna har nått framgångsrika resultat inom matematiken. Intressant att notera om undervisningen inom matematiken på Railside High School är att förutom ett kommunikativt undervisningsätt så samarbetade matematiklärarna och planerade undervisningen tillsammans. Något som inte borde vara så svårt att genomföra i den svenska skolan. Det är dessutom ett ganska bra sätt för en pedagog att komma igång med att utveckla sin matematikundervisning. Eleverna på Railside High School blev ofta ombudade att förklara för varandra hur de tänkte och hur de löste sina uppgifter. Lärarna underströk vikten av att matematik kan kommuniceras på många olika sätt till exempel genom ord, diagram, tabeller, symboler eller föremål. På så sätt lärde sig eleverna att hjälpa varandra. De lärde sig att det var viktigt att tolka problem och förklara sina lösningar tack vare att det värdesattes av lärarna på matematiklektionerna. Vidare skriver Boaler (2013) att i den traditionella undervisningen sitter ofta eleverna på rad i sina bänkar och räknar korta uppgifter utifrån en lärobok eller en genomgång som läraren har haft. Under den här typen av traditionell undervisning går eleverna miste om en hel del av den för matematiken så viktiga kommunikationen.

Det har på senare år uppstått en diskussion för hur mottagliga elever är för undervisning (Lundberg & Sterner, 2009). Om vi tänker oss ett exempel med två elever som har samma låga prestationsnivå inom matematiken i början av sin skolgång. Sedan sätts det in en väl beprövad undervisning vilken man är enig om att den har varit effektiv och framgångsrik. Sedan efter en tid görs ett nytt test för att kontrollera elevernas förmåga i matematik. Då märker man att den ena eleven har gjort framsteg och utvecklats, det går fortare att räkna men framförallt har förståelsen blivit bättre. Däremot så visar den andra eleven nästan ingen framgång eller utveckling. Då är uppenbarligen den andra eleven ej mottaglig för dessa pedagogiska insatser. Man kan då misstänka att svårigheterna att nå framgång inom matematiken beror på olika orsaker hos de båda eleverna.

Det skulle ha kunnat vara så att den mottagliga eleven har varit mycket sjuk eller frånvarande av någon annan anledning och på så vis fått en olycklig start på sitt lärande. När sedan effektiv pedagogik sattes in gick det genast mycket bättre för eleven. Den elev som däremot inte förbättrade sina resultat trots effektiv pedagogik har troligtvis då mer fundamentala problem. Lundberg och Sterner (2009) skriver vidare att det kan handla om neurologiska avvikelser med genetisk grund som orsakar problemen med taluppfattningen. Vad menar jag då med det här exemplet? Jo att det uppenbarligen krävs olika typer av insatser för att hjälpa barn i behov av stöd. Då kommer vi tillbaka till en individualiserad undervisning där läraren behöver planera sin undervisning så att det pedagogiska ansvaret fördelas så att eleverna får möjlighet att arbeta och lära tillsammans. Då skapar pedagogen tid att ägna sig åt extra anpassningar för de elever som behöver mest stöd och tid just då.

Hur kommer det då sig att eleverna på Railside var så framgångsrika inom matematiken? Det finns självklart flera anledningar men en viktig sådan var att eleverna fick möjlighet att arbeta med att lösa intressanta problemställningar som tvingade dem att tänka självständigt. Dessutom var de tvungna att diskutera matematik med varandra. Detta tillsammans ökade elevernas intresse och engagemang (Boaler, 2013). Är den här kunskapen någonting som går att använda sig av när det gäller extra anpassningar? Extra anpassningar är åtgärder som syftar

till att ge specifika elever stöd i sin utbildning. Men om undervisningen ändras till att bli effektivare för hela klassen så borde den också bli bättre för de elever som är i behov av stöd.

Hattie (2009) framhåller hur viktigt det är att skolan betonar elevernas engagemang i lärprocessen. Det kan lärarna göra genom att hitta vägar som engagerar och motiverar eleverna. Ett sätt att göra det enligt Hattie (2009) är att lärarna genom daglig uppföljning och återkoppling erbjuder kontinuerligt stöd för elevernas lärande. Viktigt är också att undervisa eleverna i lämpliga strategier när det gäller att tillägna sig de kunskaper inom de områden som läro- och kursplanerna sträcker sig.

Även Kilpatrick (2001) påpekar hur viktigt det är att eleverna interagerar med läraren om innehållet i undervisningen. Också om hur läraren väljer innehåll i undervisningen påverkar elevernas förutsättningar att lära samt att det är viktigt att dra fördel av möjligheterna och undvika fallgropar.

3.3.3 SUM – särskilda utbildningsbehov i matematik

Elever vilka har särskilda utbildningsbehov i matematik är ett begrepp som förkortat kallas SUM-elever. Begreppet är inte statistiskt utan det står i relation till våra styrdokument och hålls högst levande i relation till våra styrdokument med politiskt uppsatta betygskriterier. Professor Olof Magne som använder sig av den engelska motsvarigheten på begreppet SUM vilket är special educational needs in mathematics SEM, förklarar begreppet som elevens prestation i förhållande till kunskapskraven i matematik eller betygskriterierna. Det är detta förhållande som är avgörande för om en elev betraktas som SUM-elev eller inte (Magne, 2006). SUM-begreppet kan därför tolkas utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv, internationellt perspektiv och ett tidsperspektiv. Med tidsperspektivet menas att en elev som har särskilda utbildningsbehov i matematik idag hade kanske inte varit en SUM – elev för 30 år sedan och kanske inte kommer att vara det i framtiden. Eftersom betygskriterier och styrdokument inte är likvärdiga mellan olika länder så blir det internationella perspektivet på vad matematik är olika. Med det specialpedagogiska perspektivet ser man på hur matematikundervisningen ser ut för SUM–elever. Sker undervisningen i grupp, en- till en-undervisning eller i helklass och vilket läromedel/material används.

Matematikens abstraktion är ofta ett stort problem för SUM–elever. Därför måste många ord och begrepp inom matematiken förklaras och förtydligas med hjälp av tydliga förklaringsmodeller av läraren. Det kan ske genom diskussioner och samtal i undervisningen så att de matematiska begreppen befästs och får en stark grund så att eleverna får en djupare förståelse (Boaler, 2011; Norén, 2011). Vidare krävs det också olika representationsformer, laborativa modeller och att det används bilder med skrivna symboler i undervisningen. För att kunna vandra obehindrat mellan de abstrakta och de konkreta abstraktionerna behöver en elev ta till sig ett begrepp och förstå dess innebörd fullt ut. För att kunna göra detta behöver alla elever och i synnerhet SUM-elever tillgång till konkret material i klassrummet som kan förklara matematiska begrepp i en kontext och därmed får ett innehåll för eleverna (Lundberg & Sterner, 2009).

4 Metod

I kapitel fyra redogörs för vilka val och överväganden som gjorts med avseende på forskningsansats, metod, tillvägagångssätt och urval. Som datainsamlingsmetod användes kvalitativa fokusgruppsintervjuer. Studien har använt sig av två stycken olika fokusgrupper

4.1 Metodval

Studien har en hermeneutisk ansats med ambition att försöka tolka och förstå matematiklärares uppfattning av stödinsatser i form av extra anpassningar. En hermeneutisk ansats är ett tolkande synsätt på hur kunskap tillägnas. Inom hermeneutiken betonas att mänsklig förståelse är kontextuell och den kunskap som förvärvas måste förstås utifrån det sammanhang där respondenterna befinner sig. Den förvärvade kunskapen är inte automatiskt överförbar eller jämförbar med andra situationer. Vidare skriver Kvale och Brinkman (2014) att intervjun äger rum i en interpersonell kontext vilket innebär att respondenternas uttalanden har ett samband med deras kontext. En intervjusituation är känslig för kvalitativa meningsnyanser och kan därför inte kvantifieras eller jämföras med andra kontexter.

En ambition som studien har haft var att försöka förstå hur respondenterna tolkar och genomför extra anpassningar inom den ordinarie undervisningen. Forskarens uppgift har varit att försöka förstå och tolka respondenternas uppfattningar med en förväntansfull öppenhet där sammanhanget det vill säga kontexten är avgörande för hur forskaren tolkar och förstår innehållet (Ödman, 2007). Vidare skriver Ödman (2007) att genom att bilda en uppfattning om delarna och sedan sätta ihop det till en helhet och därefter gå från helhet tillbaka till delarna framträder en innebörd i sammanhanget vilket benämns med ett begrepp inom hermeneutiken som kallas för den hermeneutiska cirkeln. Vilket kan uppfattas som en bild över hur tänkande, förståelse och tolkning fungerar.

Studien ska ses som kvalitativ och är en ostrukturerad eller icke-standardiserad intervju i form av fokusgrupp (Kvale & Brinkman, 2014).

Både intervjuer och fokusgrupp har varit intressanta som datainsamlingsmetod. Om valet hade blivit att använda intervju som datainsamlingsmetod skulle det ha kunnat uppstå en större möjlighet att gå mer på djupet med vissa frågeställningar. Det skulle också ha kunnat leda till större öppenhet från respondenternas sida och deras åsikter kanske skulle ha blivit mer personliga. Att det blev fokusgrupp som användes i studien beror på att studien var intresserad av den kunskap som kommer fram genom interaktionen då gruppmedlemmarna tillsammans diskuterar extra anpassningar. På så sätt bidrog diskussionen till fler aspekter och lärarnas sätt att arbeta med extra anpassningar belystes mer då de fick tillfälle att diskutera tillsammans med sina kollegor om vad de gjorde i klassrummet som kunde anses vara extra anpassningar.

4.1.1 Fokusgrupper som datainsamlingsmetod

De vanligaste intervjuerna brukar endast inbegripa två individer – respondent och intervjuaren. När det handlar om fokusgrupper så är fler än två personer inblandade. Ibland skiljer man också på fokusgruppsintervju och gruppintervju. En gruppintervju används ofta

för att spara pengar vilket inte anses vara fokusgruppens syfte. En gruppintervju täcker också ofta många olika frågeställningar emedan en fokusgrupp istället har en betoning på ett visst tema eller ämnesområde. När en forskare är intresserad av hur människor reagerar på varandras åsikter och vill skaffa sig en bild av samspelet i gruppen så är användandet av fokusgrupp en lämplig metod (Bryman, 2011).

Det går visserligen att säga att fokusgrupp är en viss form av gruppintervju eftersom det finns flera deltagare närvarande men skillnaden är att i en fokusgrupp rör frågorna ett förhållandevis väl avgränsat område och fokus ligger på samspelet i gruppen. Dessutom är intervjupersonerna utvalda på grund av att de har varit delaktiga i en viss situation. I den här studien har samtliga deltagare arbetat med extra anpassningar inom matematiken på mellanstadiet. Syftet har varit att försöka få fram deltagarnas uppfattning om frågeställningarna vilket har varit anledningen till att intervjun har varit förhållandevis ostrukturerad. På så sätt har deltagarnas åsikter och synsätt bättre kommit till uttryck. Forskaren har fungerat som en moderator eller möjligtvis som en gruppleddare vilket innebär att forskaren har försökt att inte vara allt för styrande under intervjun. Däremot så användes en intervjuguide (bilaga 1) för att fokusgruppintervjun skulle gå i rätt riktning.

En viktig egenskap när det gäller kvalitativ forskning är deltagarnas perspektiv och synsätt vilket på ett naturligt sätt framkommer genom de diskussioner, frågeställningar och ställningstaganden som bedrivs i fokusgruppsmetoden (Bryman, 2011).

4.2 Urval

Två stycken F-6 skolor valdes slumpmässigt ut och kontaktades genom rektorerna via mail. I mailet bifogades missivbrevet och en förfrågan ifall skolan var intresserad av att delta i studien. De två skolorna svarade inte på mailen trots att en påminnelse skickades. Därefter togs kontakt med två andra slumpmässigt utvalda F-6 skolor. De skolornas rektorer vidarebefordrade frågan direkt till matematiklärarna på skolan. Matematiklärarna svarade att de hade svårt att avvara tid för att delta men efter ytterligare mailkontakt så löste sig problemet och det bokades en tid via mail.

Vid den första intervjun deltog tre stycken matematiklärare som alla undervisade i olika årskurser, år 4, år 5 och år 6. Vid den andra fokusgruppsintervjun deltog tre stycken matematiklärare samt en resurslärare. Av matematiklärarna undervisade en i år 4 och två stycken i år 6. Resursläraren arbetade i år 6.

Enligt Bryman (2011) så är den vanligaste storleken på fokusgrupp sex till tio medlemmar. Däremot rekommenderas ett färre antal medlemmar då engagemanget är stort och deltagarna förväntas ha mycket att säga om frågeställningarna. Storleken på fokusgruppen har delvis valts utefter hur många lärare som var anträffbara på respektive skola där intervjuerna genomfördes och dels för att respondenterna förväntades ha mycket att säga om ämnet. Extra anpassningar är något som alla undervisande lärare tvingas att förhålla sig till. Särskilt med tanke på att skolan förväntas ge alla eleverna den ledning och den stimulans de behöver i sin personliga utveckling och i sitt lärande, samt att alla elever har rätt att utifrån sina egna förutsättningar kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål (3 kap. 3 § skollagen). Därför fanns det anledning att tro att engagemanget skulle bli stort samt att medlemmarna skulle ha mycket att säga om ämnet.

4.3 Tillvägagångssätt

De två fokusgruppsintervjuerna genomfördes på respektive skola. Den första fokusgruppsintervjun genomfördes i ett grupprum och den andra i ett klassrum. Båda fokusgruppsintervjuerna varade i ca 35 min. I båda fallen genomfördes fokusgruppsintervjun på eftermiddagen efter att lärarna hade slutat att undervisa för dagen.

När jag hade bestämt mig för att använda fokusgrupp som datainsamlingsmetod utarbetade jag en intervjuguide (bilaga 1) samt skrev ihop ett missivbrev (bilaga 2). Syftet med intervjuguiden var att skapa en riktning i fokusgruppsintervjun samt för att få två så likvärdiga fokusgruppsintervjuer som möjligt. Dessutom är gruppens samspel en viktig del av diskussionerna (Bryman, 2011) vilken fick större utrymme då intervjuaren följde en intervjuguide istället för att strikt hålla sig till förutbestämda frågor. Därefter bad jag min handledare läsa igenom intervjuguiden och missivbrevet. Handledaren gav mig rådet att även skriva en samtyckesblankett (bilaga 3) vilket jag gjorde. Det blev inga ändringar i intervjuguiden utan endast ett tillägg om att den första delen som handlade om respondenternas bakgrund och utbildning kunde tas innan själva datainsamlingen startade.

Fokusgruppsintervjuerna spelades in och transkriberades sedan i sin helhet. Därefter bearbetades texten och sammanställdes till ett resultat. När resultatet var klart analyserades det vilket ledde till diskussionsdelen. Efteråt raderades de inspelade intervjuerna och de transkriberade texterna.

För att kvalitetssäkra intervjuguiden genomfördes en pilotstudie av frågorna och dess form på min arbetsplats. De som deltog var tre stycken matematiklärare som alla arbetar på mellanstadiet. Syftet med pilotstudien var att kontrollera att intervjuguiden skulle fungera och att jag skulle få svar på frågeställningarna.

Förutom att respondenterna hade fått ta del av missivbrevet skrev de även på en samtyckesblankett där det stod att alla personuppgifter kommer att behandlas konfidentiellt och att medverkan var frivillig samt att det när som helst gick att avbryta deras deltagande. Fokusgruppsintervjuerna inleddes med att jag bad respondenterna att presentera sig. Detta för att säkerställa för alla deltagarna att alla visste vilka ämnen de undervisade i och vilken utbildning och erfarenhet de hade. Presentationerna togs sedan inte med i transkriberingen eftersom det inte var av intresse för studien.

4.4 Etiska överväganden

Studien har följt de krav och rekommendationer kring forskningsetiska principer som används inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning för att i så stor utsträckning som möjligt skydda respondenternas identiteter och integritet. Samtliga respondenter informerades enligt informationskravet om vad syftet med studien var samt att de deltog frivilligt och att respondenterna när som helst kunde avbryta och inte medverka mer utan att behöva motivera varför de ville avbryta. Både respondenterna själva och deras närmsta chef informerades skriftligt genom ett missivbrev (bilaga 2) som skickades i förväg via mail. Vidare skrev respondenterna under en så kallad samtyckesblankett innan de medverkade i studien. De

inspelade intervjuerna avidentifierades vid transkriberingen och därefter raderades inspelningen. På så vis behandlades intervjumaterialet konfidentiellt och materialet användes endast för denna studies ändamål. Allt enligt konfidentialitets- och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2011). En fördel med att fokusgruppsintervjuerna genomfördes på olika skolor var att risken för att respondenterna ska identifiera varandra blev mindre eftersom det vid kvalitativa datainsamlingsmetoder är svårare att möta kravet på konfidentialitet än vad det är vid kvantitativa datainsamlingsmetoder (Bryman, 2011).

I resultatet har av etiska skäl inte respondenterna fått något fiktivt namn utan forskaren har försökt att sammanställa resultatet utan att visa på vem som svarade vad. Det har varit ett relativt litet urval och risken att respondenterna skulle kunna gissa vem som svarade vad skulle ha blivit större ifall analysen hade särskilt respondenterna. Dessutom var syftet att få en förståelse för matematiklärares uppfattning om extra anpassningar i matematikundervisningen, inte att jämföra resultat på olika skolor.

4.5 Reliabilitet och validitet

Frågan om resultaten från den här studien går att upprepa i en liknande studie kallas för studiens reliabilitet. Begreppet reliabilitet används oftast när det handlar om en kvantitativ studie (Bryman, 2011). Den här studien är kvalitativ och därför går det att diskutera hur relevant begreppet reliabilitet är. Empiriinsamlingen gjordes med hjälp av fokusgruppsintervjuer och ansatsen var hermeneutisk. Det innebär att det var forskarens uppgift att tolka respondenternas svar. Att försöka tolka respondenternas uppfattning om extra anpassningar kan ge upphov till vissa reliabilitetsbrister. Feltolkningar av respondenternas svar såväl som att respondenterna har feltolkat forskarens frågor. Risken att respondenternas uppfattning om vad extra anpassningar innebär skiljer sig mot forskarens uppfattning innebär också reliabilitetsbrist. För att öka reliabiliteten transkriberades fokusgruppsintervjuerna i sin helhet så att de skulle bli lättare att tolka.

Validiteten anger hur bra mitt mätinstrument är. Har studien mätt det som den avsåg att mäta (Stukát, 2005). Studiens syfte var att undersöka och identifiera extra anpassningar på matematiklektioner i år 4-6. Eftersom respondenterna arbetade i år 4-6 med att undervisa matematik och det var deras uppfattning om vilka extra anpassningar de gjorde som studien intresserade sig för så får man anse att validiteten var relativt stor.

4.6 Generaliserbarhet

Studien har inte som syfte att kunna upprepas utan noggrannheten i beskrivningen av studien är för att läsaren skall kunna bedöma studiens kvalitet. Målet har varit att finna olika kvalitativa uppfattningar vilka kan täcka stora delar av den variation av uppfattningar om hur extra anpassningar tar sig i uttryck under matematiklektioner på mellanstadiet. Eftersom undersökningsgruppen är relativt liten (två grupper á 3 personer) så är inte urvalet representativt (Stukát, 2005).

5 Resultat och sammanfattande resultat

I följande kapitel beskrivs det resultat som framkommit från empirin. Resultatet är tolkat utifrån studiens syfte och frågeställningar. Syftet var att undersöka olika former av extra anpassningar som matematiklärare gör i sin undervisning. Studiens frågeställningar har bestämt rubrikerna i kapitlet. Först presenteras resultatet av vilka olika former av extra anpassningar går det att upptäcka? Sedan följer resterande frågeställningar. Är de extra anpassningarna på individ, grupp eller skolnivå? Upplever lärarna att de har fått en administrativ lättnad sedan bestämmelserna om extra anpassningar ändrades? Hur dokumenterar lärarna de extra anpassningarna?

Resultatet är redovisat under fyra huvudrubriker som har utgått från syftet. Huvudrubrikerna motsvarar frågeställningarna. Under huvudrubrikerna finns underrubriker där respondenternas uppfattningar har tolkats i olika kategorier. Därefter kommer en sammanfattning i anslutning till varje frågeställning.

Studien omfattar två olika fokusgrupper med lärare som undervisar matematik på mellanstadiet. I resultatet redovisas vad som framkommit från båda fokusgrupperna för att minska risken att identifiera någon av respondenterna.

5.1 Matematiklärarnas exempel på extra anpassningar i undervisningen

I studiens ambition att försöka ta reda på vilka olika extra anpassningar som matematiklärarna på mellanstadiet genomför diskuterades i fokusgruppen först frågan om exempel på olika extra anpassningar som bedrevs i klassrummet inom den ordinarie undervisningen.

Vilka olika former av extra anpassningar gör lärare i matematikundervisningen på mellanstadiet för de elever som bedöms behöva extra anpassningar för att nå kunskapskraven.

Vilka extra anpassningar beskriver lärarna i undersökningen?

Är de extra anpassningarna på individ, grupp eller skolnivå?

Uppfattar lärarna själva att de har fått en administrativ lättnad sedan lagändringen om extra anpassningar

Hur dokumenterar lärarna de extra anpassningar de genomför?

Figur 1. Bilden visar hur de fyra huvudrubrikerna i resultatet är grupperade efter syftet

5.1.1 Resultat extra anpassningar i klassrummet

Samtliga deltagarna i studien använder sig utav flera olika former av extra anpassningar. Många gånger utan att de i förväg har tänkt ut vilka extra anpassningar de skulle göra. I diskussionen i fokusgrupperna framkom flera saker som de gjorde dagligen utan att de hade planerat dem. En lärare sade ”Det är ju så mycket man inte tänker på som är så självklart på nåt sätt” eller som en annan lärare sade ”egentligen är extra anpassningar att undervisa”.

Något som återkom flera gånger var att finnas nära en elev och att komma tätare till en elev under en och samma lektion för att oftare förklara på ett enklare och mer konkret sätt än till övriga som inte var av samma behov av extra anpassningar. Det är tydligen en extra anpassning som verkar vara vanlig i flera klassrum. Det är också en åtgärd som inte planeras i förväg utan genomförs rutinmässigt i klassrummet. Likadant är det med att ge extra pushning för att elever lättare ska kunna komma igång med uppgiften. Att placera elever i behov av extra anpassningar på ett klokt sätt i klassrummet och angränsande lokaler för att få så stor arbetsro som möjligt är en annan åtgärd som används flitigt. En lärare uttryckte det som att ”använda grupprummet klokt”.

De flesta respondenterna använder olika former av anpassat läromedel. En respondent berättar att hen använder sig av en digital version av matematikboken till några elever i klassen. Respondenten berättar att på så sätt behövs inte lika mycket övriga extra anpassningar för dessa elever som har matematikboken digitalt. ”Dom kan hänga på bättre”. Det kan också vara så att läraren behöver göra extra anpassningar för att de elever som har lätt för matematik behöver utmanas mer och då använder sig en av respondenterna ett annat läromedel i emellanåt med andra typer av frågor. Förklaringen enligt respondenten var ”för det är lite mer djup i dom frågorna”. Vidare berättar en annan respondent att hen använder sig av en matematikplattform på internet som heter Edqu där elever som går fort framåt kan skapa egna övningar/prov som hjälper eleverna att utvecklas mer. Plattformen användes även av respondenten för att skapa övningar och test till eleverna.

Stryka uppgifter eller hoppa över vissa typer av uppgifter i matteboken är en återkommande extra anpassning som respondenterna talar om. En respondent uttryckte det så här ”väljer ut det viktigaste eller vad eleven klarar”. En respondent beskrev en av sina elever som att han går in i sin egen värld och tar så pass lång tid på sig att han inte hinner räkna lika stor mängd tal som övriga elever. Däremot så lyckas eleven bra ifall han får arbeta i sitt tempo ”där tar vi bort en massa uppgifter och då liksom kan han visa oss att han kan”. Ytterliggare en respondent berättade att när hen väljer problemlösningsuppgifter så tänker respondenten hela tiden på att det skall kunna passa alla eleverna. Det skall också vara något utvecklingsbart och att alla eleverna i klassen kan vara med på något.

Vid några tillfällen används resurser som extra anpassningar. En lärare använder specialläraren som extra anpassningen på så sätt att specialläraren är med på lektionen och tar ibland ut vissa elever i grupprummet och ger dem intensivundervisning med extra mycket stöd och konkreta förklaringar. I en klass har läraren valt att när klassen har undervisning i musik så är klassen indelade i grupper. Det blir då tillfälle för läraren att en gång i veckan undervisa en liten grupp på 5-8 elever som läraren har handplockat för att kunna ge dem extra stöd i matematik ”då får jag dom i liten grupp och kan ha dem i en helt annan situation”. I en klass berättar en respondent att de har valt att vara två lärare på vissa matematiklektioner för att på så vis kunna genomföra extra anpassningar i form av mer tid till de elever som behöver det.

I en klass hade respondenten satsat extra mycket på praktiskt material för att konkretisera undervisningen inom matematiken. Det praktiska materialet låg alltid framme och blev på så vis en naturlig del i klassrummet. Materialet användes också mycket av eleverna som kunde gå och hämta material som var lämpligt för de uppgifter som de arbetade med för stunden. I och med att det praktiska materialet användes olika med olika elever blev det en naturlig extra anpassning för de elever som behövde stöd. Det blev inte ”skämmigt” att gå och hämta centikuber eller pengar för att göra uppgiften tydligare.

Lässtöd från inläsningstjänst är en extra anpassning som används lite då och då. Det upplevs ibland som lite pinsamt hos eleverna att de behöver lyssna på texten och används därför inte så mycket inom matematiken. Däremot berättade respondenten att inläsningstjänst gärna används i andra ämnen där det är mer text.

En av respondenterna ansåg att ibland kan det helt enkelt vara så att det behövs extra anpassningar för att få arbetsro i klassrummet och att den extra anpassningen då går ut på att se till så att en eller flera elever inte stör sina klasskamrater.

5.1.2 Sammanfattande resultat extra anpassningar i klassrummet

Det är intressant att samtliga respondenter arbetar mycket med extra anpassningar. De flesta extra anpassningarna var inte genomtänkta/förberedda innan lektionen började utan gjordes efterhand som situationen uppstod. Vilket i sig är naturligt. En hel del extra anpassningar synliggjordes och uppmärksammades allteftersom fokusgruppsintervjun fortskred. Extra anpassningar som respondenterna inte hade tänkt på att de faktiskt använde sig av. Vilket också tyder på att mycket av den undervisning som görs i praktiken är individualiserad och kan i viss mån betraktas som extra anpassad för några elever.

Några respondenter använder sig av digitala resurser för sina extra anpassningar som till exempel Edqu som är en digital plattform för matematik där läraren kan skapa olika test och uppgifter som är självvärterande. I vissa fall kan det vara en mycket framgångsrik form av extra anpassning där responsen och återkopplingen kommer direkt när testet är klart eftersom det är självvärterande. Vidare berättade respondenten att hen ibland låter eleverna skapa egna tester för att utmana eleverna mer.

En återkommande åtgärd bland respondenterna var hur de fördelar resurserna på skolan. I något fall såg respondenterna till att vara två undervisande lärare på vissa lektioner och i ett annat fall hade skolan valt att dela in musikundervisningen i gruppundervisning och på så vis kunde läraren få till en liten undervisningsgrupp i matematik för de elever som behövde det bäst. Vidare användes också specialläraren i de fall en sådan fanns att tillgå som extra anpassning i form av extra resurs. Men den vanligast extra anpassningen var att ge elever extra pushning och extra tydligare förklaringar gärna med hjälp av konkret material för att få eleven att komma igång med sitt skolarbete.

Enligt Skolverket (2014) är extra anpassningar en stödinsats av mindre ingripande karaktär och skall normalt vara möjligt att genomföra inom den ordinarie undervisningen av lärare eller annan skolpersonal. Extra anpassningar skulle kunna vara enligt Skolverket (2014) hjälp med att strukturera skoldagen, stöd för att sätta igång arbetet eller extra tydliga instruktioner. Det kan också vara ren färdighetsträning eller att en elev under en period arbetar tillsammans

med en speciallärare eller specialpedagog. Alla de extra anpassningar som respondenterna berättade om stämmer bra med vad Skolverket skriver att extra anpassningar skulle kunna vara.

5.2 Är de extra anpassningarna på individ, grupp eller skolnivå?

Studien avsåg att undersöka om de extra anpassningarna som beskrevs var på individ, grupp eller skolnivå. En extra anpassning ska normalt gå att genomföra inom den ordinarie undervisningen men om den genomförs på grupp eller skolnivå kan det innebära att skolan har omfördelat resurser eller anpassat schema eller lokaler för att kunna möta det stödbehov som finns.

Vilka olika former av extra anpassningar gör lärare i matematikundervisningen på mellanstadiet för de elever som bedöms behöva extra anpassningar för att nå kunskapskraven.

Vilka extra anpassningar beskriver lärarna i undersökningen?

Är de extra anpassningarna på individ, grupp eller skolnivå?

Uppfattar lärarna själva att de har fått en administrativ lättnad sedan lagändringen om extra anpassningar

Hur dokumenterar lärarna de extra anpassningar de genomför?

Figur 2. Bilden visar hur de fyra huvudrubrikerna i resultatet är grupperade efter syftet

5.2.1 Resultat individ, grupp eller skolnivå

5.2.1.1 Individnivå

De vanligaste extra anpassningarna var extra pushning och tydligare förklaringar vilka båda får anses vara på individnivå. Det var en extra anpassning som samtliga respondenter använde sig av. Vidare gjordes extra anpassningar där i vissa fall läraren strök uppgifter för elever och i en del andra fall användes annat läromedel för att kunna utmana och fördjupa mer. Vanligt förekommande var också att läraren ofta befann sig nära en viss elev under genomgångar och liknande för att upprätthålla koncentrationsnivån.

Att använda sig av konkret praktiskt material i klassrummet får även det ses i de flesta fall som en anpassning på individnivå. Eftersom det i de flesta fall utgick ifrån att den extra anpassningen gick ut på att tydligare förklara med hjälp av praktiskt material för en enskild elev.

En respondent berättade att hen hade en elev som hade förhållandevis lätt för matematik och då hade svårt att inte skrika ut svaret med en gång så att övriga elever inte fick chansen att fundera. Då hade respondenten löst det genom att ge eleven ett papper att skriva ner svaret på så att eleven sedan kunde rusa fram till respondenten och visa svaret. Detta hände även under arbetspass där eleverna arbetade enskilt och läraren förklarade för en klasskamrat.

Det förekom även extra anpassningar i form av digitala hjälpmedel. En respondent hade köpt in en digital version av det läromedel som klassen använde sig av till två elever i klassen. Respondenten berättade att när eleverna har matteboken i digital version så ”behöver de inte lika mycket extra anpassningar i övrigt, dom kan hänga på bättre”.

5.2.1.2 Gruppnivå

En respondent berättade att när hen väljer problemlösningssuppgifter så tänker respondenten att ”alla ska kunna vara med på nåt” vilket innebär att respondenten tänker på gruppnivå så att gruppen skall fungera bra tillsammans.

En annan respondent berättade om att de efter matematiklyftet satsade mycket pengar på praktiskt material och att de ständigt försöker arbeta med materialet så att det skall bli en naturlig del i undervisningen. På så vis blir det konkreta materialet en anpassning på gruppnivå, i och med att det kommer hela gruppen tillgodo. När det blir allmänt ok att använda sig av centikuber och pengar för att tydliggöra problemlösningssuppgifter. Då har anpassningen gjorts på gruppnivå för att skapa ett bra och tillåtande arbetsklimat.

Hur läraren placerar elever i klassrummet får också ses som en åtgärd på gruppnivå. Att läraren aktivt funderar på vilka elever som arbetar bäst tillsammans och ser helheten så att det blir så bra som möjligt för samtliga elever i klassen.

5.2.1.3 Skolnivå

Två respondenter berättade att deras rektor hade omfördelat resurser på skolan så att de kunde vara två undervisande lärare på några matematiklektioner i veckan. Det innebar att den extra anpassningen bestod i mer tid till de elever som behövde det. En annan respondent berättade att hen hade tillgång till en speciallärare en dag i veckan som satt med en liten grupp elever vilket skapade bättre möjligheter för att förklara och diskutera matematik på ett mer tydligt och konkret sätt. Dessa åtgärder är anpassningar på skolnivå eftersom det krävs att rektor är inblandad i ett beslut om tjänstefördelningen.

På en skola hade rektor valt att göra grupper på musiken. Tre klasser var indelade i fyra grupper. Grupp fyra bestod av 5-8 elever från varje klass vilket innebar att när den stora gruppen från varje klass hade musik kunde respondenten undervisa 5-8 stycken elever som respondenten hade handplockat för de behövde extra stöd i matematik. Även denna åtgärd är på skolnivå då det berör flera klasser och lärare.

5.2.2 Sammanfattning individ, grupp eller skolnivå

Individnivå	Gruppenivå	Skolnivå
Tätare kontakt med elev	Konkretisera undervisningen	Extra resurs i form av speciallärare som stöttar upp
Fler förklaringar	Digitala läromedel	Mindre undervisningsgrupp
Tydligare förklaringar	Väljer ut problemlösningssuppgifter som passar alla	Två lärare som undervisar tillsammans
Elevs placering i klassrummet	Mycket praktiskt material i klassrummet	
Extra pushning för att komma igång		
Digitala läromedel		
Stryka uppgifter i läroboken		
Hoppa över vissa typer av uppgifter Intensivundervisning av speciallärare		

Figur 3. Bilden visar identifierade extra anpassningar indelade i individ, grupp och skolnivå.

Många anpassningar ligger på individnivå vilket kanske inte är så konstigt egentligen då de flesta anpassningarna gjordes i stunden då själva undervisningen bedrevs. En respondent uttryckte det att ”när man anpassar så gör man det för individen och då blir det ju individanpassat”. Sen är det inte alltid att det blir på individnivå bara för att läraren tänker på individen. Vissa anpassningar kräver att det tas beslut högre upp i organisationen som till exempel när rektor sätter in två lärare under samma lektion för att kunna möta behoven eller när skolan bestämmer sig för att satsa på att specialläraren går in under en period för stötta upp och hjälpa till med vissa moment.

Gränsen för vad som är en extra anpassning eller vanlig undervisning är inte glasklar. All undervisning skall vara individanpassad vilket innebär att läraren anpassar för varje individ. Men när man pratar om extra anpassning så betyder det en anpassning utöver ordinarie undervisning eller vanlig individanpassad lektionsplanering. Det är tydligt att lärarna från båda fokusgrupperna arbetar med extra anpassningar på individ, grupp och skolnivå. Gemensamt är att respondenterna många gånger inte tänker på att de åtgärder de gör kan ses som extra anpassningar för att vissa elever skall få större möjlighet att lyckas i skolan.

5.3 Har lärarna fått en administrativ lättnad sedan lagändringen om extra anpassningar infördes?

Den 1 juli 2014 ändrades bestämmelserna om stödinsatser i skolan (Skolverket, 2014). Extra anpassningar skall dokumenteras i elevens skriftliga individuella utvecklingsplan men det krävs ingen utredning för att starta med extra anpassningar. Ändringen i bestämmelserna kom till för att skapa en administrativ lättnad för lärarna som inte skulle behöva lägga så mycket tid på utredningar. Men anser då respondenterna att de har fått en administrativ lättnad sedan bestämmelserna ändrades?

Vilka olika former av extra anpassningar gör lärare i matematikundervisningen på mellanstadiet för de elever som bedöms behöva extra anpassningar för att nå kunskapskraven.

Vilka extra anpassningar beskriver lärarna i undersökningen?

Är de extra anpassningarna på individ, grupp eller skolnivå?

Uppfattar lärarna själva att de har fått en administrativ lättnad sedan lagändringen om extra anpassningar

Hur dokumenterar lärarna de extra anpassningar de genomför?

Figur 4. Bilden visar hur de fyra huvudrubrikerna i resultatet är grupperade efter syfte

5.3.1 Resultat administrativ lättnad

På frågan om respondenterna har fått någon administrativ lättnad efter lagändringen 2014 var det svårt att få ett entydigt svar. Diskussionen kom att hamna på vad som skall dokumenteras, innan det gick att svara på ifall det har blivit någon administrativ lättnad eller inte. Vilka anpassningar ska dokumenteras och vilka behöver inte dokumenteras? När respondenterna individanpassar sin undervisning så tyckte de att det i viss mån var att göra extra anpassningar. Frågan var ifall det var extra anpassningar eller bara anpassningar. En respondent berättade att ”jag har skrivit ner på dom som har flest anpassningar”, ”dom som har störst behov” samtidigt berättade respondenten att hen antagligen skulle ha dokumenterat extra anpassningar på många fler elever.

En annan respondent berättade först att ”det sker inte alls, vi bara gör” att det inte sker någon dokumentation av extra anpassningar alls. Men lite senare berättade samma respondent att första gången respondenten gjorde dokumentation på extra anpassningar så skedde det i pappersform men nu så skrivs de på Unikum som är en digital plattform där skolan samlar information om eleverna.

En respondent berättade att det var svårt att veta var dokumentationen skulle ske eftersom blanketterna har ändrats så har det skapat en osäkerhet om dokumentationen ska vara i

pappersform eller i Unikum. ”Så därför dokumenterar vi inte” men respondenten berättade att det behöver diskuteras bland kollegor, vad som skall dokumenteras och vad som inte skall dokumenteras.

Ytterligare en respondent berättade ”verkligheten är den att det är minnesanteckningar i hjärnan” och att det då är viktigare att lärarna gör extra anpassningar än att de dokumenterar dem. Dessutom så berättade respondenten att ”vi gör väldigt mycket som vi inte ens tänker på, som vi inte gör medvetet ens”. Studien har tolkat att respondenten menade att det är svårt att dokumentera extra anpassningar när läraren inte är medveten om att de görs.

En respondent tyckte att det var bättre förr när det skrevs fler åtgärdsprogram för då tyckte respondenten att dokumentationen var mer levande. Respondenterna skrev betydligt färre åtgärdsprogram nu än vad de gjorde före ändringen i bestämmelserna om stödåtgärder 2014. Nu skrev respondenterna endast något enstaka åtgärdsprogram i varje klass mot tidigare då det kunde vara fler än tio åtgärdsprogram i en klass. Samtidigt så görs det väldigt lite dokumentation av extra anpassningar. Endast på någon eller några elever i varje klass. Studien visar därmed att lärarna som deltog i studien har fått administrativ lättnad eftersom de dokumenterar mindre nu när de inte skriver så många åtgärdsprogram och respondenterna berättade att de dokumenterar endast ett fåtal av de extra anpassningar de genomför.

5.3.2 Sammanfattning administrativ lättnad

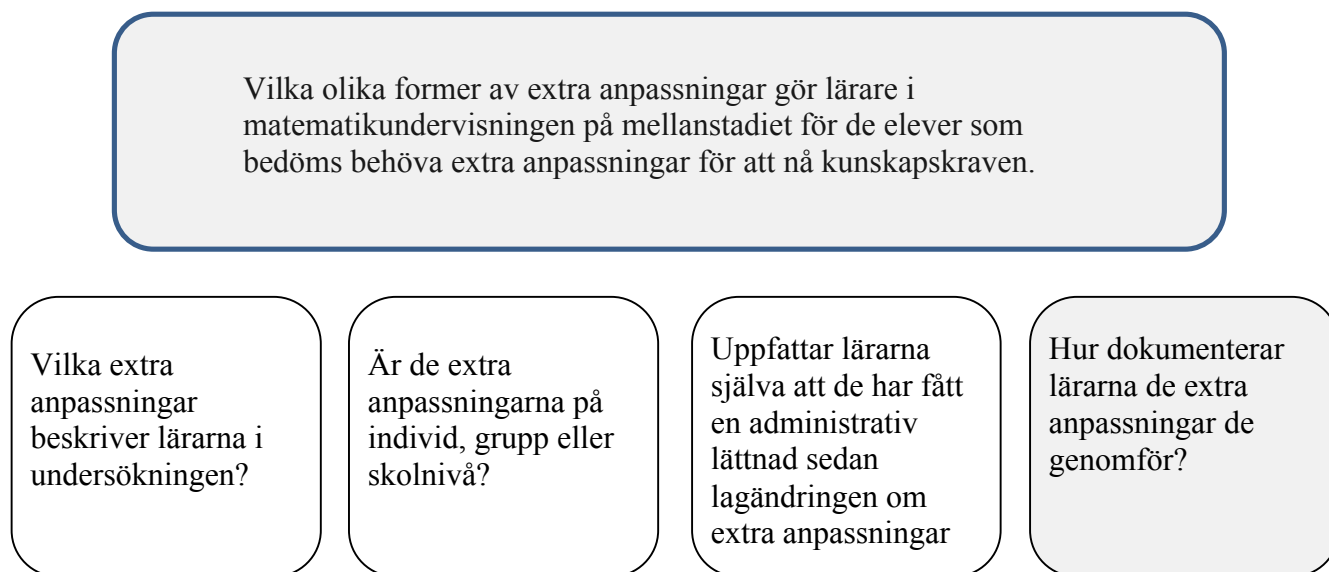
Rent konkret så upplever respondenterna att de fått en administrativ lättnad efter ändringarna i bestämmelserna om stödåtgärder 2014. Däremot så kände respondenterna en stress över att inte vara säkra på när de ska dokumentera extra anpassningar. ”Man kan ju inte dokumentera extra anpassningar på hela klassen, det skulle bli mycket mer administrativt arbete”. Frågan blev snarare vilka extra anpassningar som skall dokumenteras vilket ledde till att nästan inga extra anpassningar dokumenterades. En respondent svarade på frågan om de nya bestämmelserna har inneburit några förändringar i arbetet kring elever i behov av extra anpassningar att det inte har gjort det i praktiken. Samtidigt sa en annan respondent ”ja man skrev mer åtgärdsprogram förut vilket då innebar en hel del jobb”. Resultatet tyder på att den administrativa bördan har lättat men samtidigt känner respondenterna en stress över osäkerheten i vad och var dokumentationen ska ske.

Respondenterna kunde först inte säga att de märkte någon skillnad efter förändringen i bestämmelserna men berättade att de skrev färre åtgärdsprogram och endast antecknade extra anpassningar på ett fåtal elever eller inte gjorde någon dokumentation alls. Man kan ställa sig frågan om implementeringen av de nya bestämmelserna 2014 har varit så lyckad.

5.4 Hur dokumenterar lärarna de extra anpassningar de genomför?

Läraren är skyldig att i en skriftlig individuell utvecklingsplan ge ett omdöme om elevernas kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven. Det skall även finnas en sammanfattning av de insatser som görs för att eleverna ska nå kunskapskraven eller

utvecklas så långt som möjligt (Skolverket, 2014). Extra anpassningar omfattas av de insatserna och skall följaktligen dokumenteras i den individuella utvecklingsplanen.



Figur 5. Bilden visar hur de fyra huvudrubrikerna i resultatet är grupperade efter syftet

5.4.1 Resultat av hur lärarna dokumenterar extra anpassningar

Det som genomsyrade diskussionen i fokusgruppsintervjun var att det inte dokumenterades särskilt mycket extra anpassningar överhuvudtaget. Först berättade några respondenter att de inte dokumenterade någonting ”nä men mycket sker inte alls, vi bara gör” sedan sade flera respondenter att de skrev på dom som har flest anpassningar, med andra ord de elever som har störst behov av extra anpassningar. ”Jag har skrivit ner på dom som har flest anpassningar kan man nästan säga, dom som har störst behov”.

En respondent berättade att de extra anpassningarna som hen genomförde endast förekom som tankar ”det är minnesanteckningar i hjärnan”. Eller då respondenten var på ett elevhälsoteam möte och diskuterade eleverna i klassen och det då skrevs anteckningar på det mötet så att de extra anpassningarna blev dokumenterade i protokollet.

De vanligaste platsen för dokumentation av de extra anpassningarna som gjordes var på den digitala plattformen Unikum. Där fanns det möjlighet att på respektive elev föra anteckningar över vilka extra anpassningar som genomförs. En respondent berättade att det på skolan finns en grundriktlinje i att extra anpassningar skall föras in i Unikum men att det inte var tydligt när man ska skriva och inte ska skriva.

Enligt vad en respondent berättade har deras arbetsgivare tagit fram en blankett med exempel på extra anpassningar (bilaga 4) för att det ska vara lättare att föra dokumentation över de extra anpassningarna. Där har arbetsgivaren listat en rad extra anpassningar i punktform så att läraren enkelt ska kunna kryssa för vilka extra anpassningar som görs. Eller alternativt skriva av punkterna och föra in dem i Unikum. Ändå upplevs det tydligen som oklart om hur dokumentationen skall ske. En respondent uttryckte följande ”eftersom blanketten har ändrats

nu bara under en kort tid fram och tillbaka så har nog det skapat en osäkerhet, är det nu den här blanketten eller ska vi fylla i på Unikum, nä då blev det en ny blankett igen och så”

5.4.2 Sammanfattning av hur lärarna dokumenterar extra anpassningar

Några respondenter dokumenterade sina extra anpassningar på de elever som var i störst behov av stöd. De dokumentationerna skrevs på Unikum eller i den blankett som arbetsgivaren hade tagit fram och förvarades i klassföreståndarens dator.

I och med att respondenterna upplevde det oklart om var och hur det är tänkt att de ska dokumentera de extra anpassningarna var det många extra anpassningar som inte dokumenterades alls. Det till och med upplevdes som stressande att inte veta säkert hur lärarna ska hantera dokumentationen. En respondent uttryckte det att ”idag så är det mer en administrativ syssla som måste göras att det ska in i Unikum”. Det borde istället vara ett uppdrag som görs för att en elev i behov av stödåtgärder skall få större möjlighet att lyckas och framför allt att arbetet runt ikring eleven skall underlättas. Man kan fråga sig hur det har kommit att bli så här. Syftet med kravet på dokumentation av extra anpassningar i en elevs individuella utvecklingsplan är bland annat att synliggöra vad som görs runt ikring eleven och därmed levandegöra åtgärderna. På så vis så är det tänkt att eleven skall känna och förstå att pedagogerna anstränger sig för att eleven skall få större möjlighet att lyckas. Istället kände respondenterna en press över att dokumentera alla extra anpassningar samtidigt som de inte var säkra på var och hur och därför upplevde kravet som stressande.

6 Diskussion

I följande kapitel diskuteras studiens resultat kopplat till teoribakgrunden och val av metod samt hur man kan tänkas gå vidare med fortsatt forskning inom området.

6.1 Resultatdiskussion

Huvudsyftet med studien var att identifiera vilka olika extra anpassningar som används i matematikundervisningen. En anledning till att studien intresserade sig för extra anpassningar inom matematikundervisningen var den förändring av bestämmelserna kring stödsatser i form av extra anpassningar och särskilt stöd som tillkom den 1 juli 2014 i skollagen (SFS 2010:800). Det fanns en ambition från regeringens sida att minska lärarnas arbetsbörda och i och med det blev frågan om hur matematiklärarna arbetar med extra anpassningar aktuell.

Respondenterna som deltog i studien arbetade alla med extra anpassningar i sin undervisning. En del anpassningar var genomtänkta i förväg andra anpassningar genomfördes rutinmässigt. Att vissa extra anpassningar genomfördes rutinmässigt kan ha berott på dels beprövad erfarenhet och dels på kunskap om olika inlärningsstilar. Alla matematiklärare som ingick i studien hade flera års erfarenhet av att undervisa i matematik. Den respondent som hade kortast erfarenhet hade undervisat i 6 år och den som hade längst erfarenhet hade undervisat i 18 år.

Det förekom många olika extra anpassningar och stundtals diskuterade respondenterna vad gränsen mellan extra anpassningar och individualisering går. En diskussion som bör tas på skolorna eftersom det är viktigt för lärarna att veta vad som ska dokumenteras som extra anpassning och vad som är individualisering och följaktligen inte behöver dokumenteras. Om skillnaden inte är tydligt så kan det leda till överdokumentering och följaktligen ingen lättnad i arbetsbördan. Risken är att arbetet leder till så många extra anpassningar att situationen för läraren blir orimlig. Nilholm (2007) talar om det motsägelsefulla att utveckla en hel grupp till en allmänt godkänd kunskapsnivå samtidigt som undervisningen måste anpassas till alla elevers olikheter och inlärningsstilar. Den anpassning som måste göras till det stora flertalet elever bör ses som individualisering och inte som en extra anpassning. Att individualisera undervisningen ställer stora krav på lärarens förmåga att anpassa undervisningen till den enskilda eleven (se begrepp individualisering).

Läraren har en viktig roll i undervisningen något som betonas inte minst av Hattie (2009) där lärarens tydlighet i undervisningen kommer på andra plats i hans metaanalys av påverkansfaktorer när det gäller lärarens roll i undervisningen. För att erövra kunskap i matematik är det av avgörande betydelse att läraren leder och interagerar med eleverna och att eleverna interagerar med varandra. Det är också något som understryks i Skolverket (2003b) ”Läraren har en nyckelroll genom att i sista hand bestämma innehåll och uppläggning av matematikundervisningen i skolan” (s. 8). Även Kilpatrick (2001) skriver om hur betydelsefull lärarens roll i undervisningen är. För att eleverna skall kunna erövra nya kompetenser behöver de bli vägleda och lärda av en lärare som har förväntningar och ett genomtänkt sätt att presentera innehållet i undervisningen vilket framgår av följande citat. ”What is learned depends on what is taught. Choosing the content, deciding how to present it, and determining how much time to allocate to it are ways in which learning is affected by how the teacher interacts with the content.” (Kilpatrick, 2001 s. 333).

Att genomföra och bedriva extra anpassningar ligger inte så långt från att individualisera och vad som är viktigt att tänka på vid individualiserad undervisning är också viktigt att ha med sig i genomförandet av extra anpassningar. Skillnaden ligger i att extra anpassningar appliceras på de elever som riskerar att inte nå kunskapskraven och bör därmed vara än mer genomtänkta. För att möta elevernas inlärningsbehov behöver läraren fundera på vilka extra anpassningar som är effektiva på både individ, grupp och skolnivå beroende på vilka inlärningsproblemen är. I en del fall kan det räcka med att göra extra anpassningar på individnivå vilka också är lättast att genomföra då de endast berör lärare och elev. Men många gånger räcker det inte med individnivå.

Vanligtvis behöver det ske en förändring i klassrummet för att skapa en annan inlärningsmiljö. Specialpedagogiken har länge försökt att beskriva elevers olikheter och vilka de pedagogiska konsekvenserna blir av att elever lär olika. Det har resulterat i vad vi kan kalla individfokuserad undervisning (Lunde, 2011). Det har blivit en fokusering på den enskilde individens avvikelse från det normala. Vilket kan beskrivas som att matematikundervisningen byggs upp på diagnoser vilka ska bekräfta och beskriva elevernas avvikelse. Sedan granskas avvikelsen och innehållet i undervisningen bestäms därefter beroende på vad avvikelsen består i. Det är detta som brukar benämnas som kompensatorisk undervisning. Läraren försöker kompensera så att eleven fungerar så att säga normalt. Det innebär i en vidare mening att det är eleven som skall anpassas till skolan. På senare tid har specialpedagogiken däremot i allt högre grad betonat att det är undervisningen och skolan som ska försöka anpassa sig till eleven (Lunde, 2011). Extra anpassningar på individnivå har en tendens att ligga nära vad man kallar kompensatorisk undervisning men behöver inte vara det.

Hur såg resultatet i studien ut? Vilka var då de extra anpassningar som identifierades och hur såg förhållandet ut mellan anpassningar på individ, grupp och skolnivå? De flesta extra anpassningarna som identifierades i studien hamnar under individnivå vilket i sig inte är så konstigt. Det är på individnivå som det är skyndsammast och enklast att sätta in extra anpassningar. Särskilt med tanke på att extra anpassningar skall vara åtgärder som normalt är möjliga att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen (Skolverket, 2014). På grupp och skolnivå krävs det däremot att fler är inblandade innan det är möjligt att genomföra förändringar. Men när förändringarna är genomförda ska stödåtgärderna ändå vara möjliga att göra inom den ordinarie undervisningen.

Det går att ställa frågan om huruvida åtgärder i form av extra anpassningar vilka är tänkt som stödåtgärder till en elev som riskerar att inte nå kunskapskraven kan vara på grupp eller skolnivå. Åtgärderna i sig är tänkta för att ge stöd åt en individ men vissa åtgärder kräver att flera personer är inblandade. Därför har studien valt att dela in extra anpassningar med hänsyn till individ, grupp och skolnivå.

Hur ska vi då se på de extra anpassningar som studien identifierade. Om vi tar på oss våra specialpedagogglasögon för att studera åtgärderna närmre. Vad kan vi då säga om de extra anpassningar som upptäcktes. Flera åtgärder som extra pushning, tydligare förklaringar, elevs placering i klassrummet och lärares placering i klassrummet är alla extra anpassningar som försöker få eleven att anpassa sig till den befintliga undervisningen och till övriga elever. Man skulle kunna påstå att det är ett kategoriskt synsätt på eleverna. Åtgärderna syftar till att stötta och hjälpa eleven att klara av ordinarie undervisning. Det är inga anpassningar av arbetsuppgifter som syftar till att möta en elevers olika inlärningsstilar. Men samtidigt är de åtgärderna ett skyndsamt och hanterbart sätt att möta elevernas behov utan ett formellt beslut om stödåtgärder. Det är också åtgärder som direkt kommer eleverna till nytta och även om det

går att diskutera hur effektiva åtgärderna är i längden så är det mycket bättre än att tvingas vänta med åtgärderna.

Om vi då tittar på åtgärderna som är identifierade på grupp och skolnivå. Där handlade det bland annat om att konkretisera undervisningen, något som diskuterades redan i början av 1900-talet i de hjälpklasser som fanns då där inläringen skulle konkretiseras i så hög grad som möjligt och vid introduktion av nya arbetsuppgifter skulle lärarna vara så åskådliga som möjligt (Bladini, 1990). Andra extra anpassningar som identifierades på gruppnivå var att byta ut läromedel och välja ut problemlösnings uppgifter som skulle passa alla i klassen. Dessa åtgärder syftade till att anpassa undervisningen för elevernas behov och därmed möta elevernas olika inlärningsstilar. Vilket ligger i linje med den specialpedagogiska synen att det är elever i behov av stödåtgärder och inte elever med behov av stödåtgärder (Engström, 2015). Stödåtgärder som syftar till att förändra inlärningsmiljön och anpassas efter elevens behov snarare än att försöka förändra elevens sätt att lära.

Även de åtgärder som identifierades på skolnivå, mindre undervisningsgrupp, två lärare i klassrummet och användning av speciallärare under en period är åtgärder som får anses syfta till att möta elevers olika inlärningsstilar. Det är åtgärder som försöker förändra omständigheterna kring inlärningsituationerna så att de blir begripliga för eleverna. Gerrbo (2012) uttryckte det att om omständigheterna ändra så att möjligheten till lärande och utveckling ökar så finns det med detta synsätt inga omedelbara inlärningsvårigheter. Svårigheterna uppstår i relation till en viss uppgift eller en viss lärandestil.

Huruvida lärarna i studien upplever att de fått någon administrativ lättnad eller inte då det gäller dokumentationen kring extra anpassningar var inte svaret entydigt. Samtliga respondenter gav uttryck för att det inte hade skett någon förändring i arbetet kring extra anpassningar i klassrummet i samband med förändringen 2014 i bestämmelserna av extra anpassningar. Lärarna bedrev liknande typer av stödåtgärder både före och efter införandet av begreppet extra anpassningar. Före förändringen i bestämmelserna skrev respondenterna däremot fler åtgärdsprogram där respondenterna dokumenterade de stödåtgärder som gjordes. Efter förändringen skrev respondenterna betydligt färre åtgärdsprogram vilket också speglar skolverkets statistik om att antalet åtgärdsprogram halverades redan efter 1 år (Skolverket, 2015). Med andra ord så kan resultatet tolkas som lärarna ha fått administrativ lättnad när det gäller dokumentationen. Trots att upplevelsen inte var sådan.

Att så få extra anpassningar dokumenterades var i sig ett anmärkningsvärt resultat. Samtliga respondenter visste att de skulle dokumentera men det gjordes mycket få dokumentationer av de extra anpassningarna som lärarna genomförde. Orsaken verkade vara en osäkerhet i var och vad som skulle dokumenteras. Detta trots att arbetsgivaren hade satt ihop en blankett där förslag på extra anpassningar var listade i punktform och det bara var att kryssa för vilka extra anpassningar som gjordes. Dessutom fanns det enligt en respondent en grundriktlinje om att extra anpassningar ska skrivas i Unikum. Enligt Skolverket (2014) så är en av anledningarna till att arbeta med extra anpassningar att synliggöra vad som görs för eleven utöver den vanliga undervisningen. Om de extra anpassningarna inte dokumenteras och diskuteras med vårdnadshavare så är risken stor att de inte märks. Eleven kanske inte ens är medveten om att läraren gör extra anpassningar för att möta elevens behov av stöd. Var och vad som ska dokumenteras när det gäller extra anpassningar är något som rektor borde informera lärarna om och det borde finnas tydliga riktlinjer över vad som gäller på varje skola.

En respondent berättade att det var bättre när det skrevs fler åtgärdsprogram eftersom de hölls mer levande och det var lättare att synliggöra insatserna för eleven när de var dokumenterade i åtgärdsprogrammet. Samtidigt så finns det studier som visar att åtgärdsprogram upprättade för elever i behov av stödinsatser inte har varit effektiva i att hjälpa eleverna att lyckas. Enligt Asp-Onsjö (2006) så har åtgärdsprogrammen haft en överdokumentation och det har varit kvalitetsbrister.

6.2 Metoddiskussion

Studien bygger på en hermeneutisk ansats vilken valdes för att kunna besvara på forskningsfrågorna då syftet var att tolka och förstå hur matematiklärare arbetar med stödinsatser i form av extra anpassningar i undervisningen. Studiens strävan har varit att få en förståelse och kunskap om matematiklärarnas uppfattning och arbete kring extra anpassningar i matematikundervisningen på mellanstadiet. För att kunna tolka respondenternas uppfattning valdes fokusgruppsintervju som datainsamlingsmetod. Det var flera fördelar men också nackdelar med fokusgrupp som datainsamlingsmetod. En fördel var att respondenterna under diskussionens gång hjälpte varandra att komma vidare i diskussionen och själva upptäcka vilka extra anpassningar de använde sig av. Eftersom det också var en intervju kunde diskussionen gå på djupet och frågor kunde formuleras allteftersom intervjun fortskred vilket passade mina forskningsfrågor väl. En nackdel var att respondenterna ibland pratade i mun på varandra och det var några gånger lite svårt att i efterhand avgöra vad de sade. Dessutom fanns risken för intervju effekter där respondenterna hakar på varandra i sin iver att få uttrycka sig. För att motverka mätfel har jag därför medvetet försökt att ha ett öppet sinne och lägga mina värderingar och min förförståelse åt sidan när jag har tolkat empirin.

Urvalet har bestått av två stycken fokusgrupper som i sin tur bestod av 3 respektive 4 lärare. Det kan anses vara ett relativt litet urval men eftersom respondenterna diskuterade extra anpassningar tillsammans inspirerade de varandra till ett bra underlag för att kunna tolka matematiklärarnas uppfattning om och hur de arbetade med extra anpassningar. Anledningen till att urvalet endast var två fokusgrupper var dels att det tar lång tid att transkribera och analysera en intervju och dels att det var svårt att hitta lärare som ansåg sig ha tid att delta i studien.

6.3 Fortsatt forskning

Det vore intressant att titta närmre på hur det kommer sig att det var få extra anpassningar som dokumenterades. Berodde det på tidsbrist eller otydlig information om var och hur de extra anpassningarna ska dokumenteras? Är det otydlig eller bristande information så borde det gå att åtgärda relativt lätt men är det tidsbrist det hänger på så behövs mer forskning om hur det kommer sig att läraren inte hinner dokumentera de extra anpassningarna som görs för att en elev skall kunna nå kunskapskraven.

Det skulle även vara väldigt spännande att försöka gå mer på djupet när det gäller att jämföra vilka extra anpassningar som ger bäst effekt och ifall det finns åtgärder som har en försumbar effekt. Det skulle i så fall vara en större studie där det går att jämföra på sikt vad olika åtgärder har inneburit för eleverna.

7 Referenslista

- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun: Doktorsavhandling*. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis, 2006. Göteborg
- Bladini, U. (1990). *Från hjälpskollärare till förändringsagent: svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändring i speciallärarens yrkesuppgifter*. Doktoravhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis, 1990. Göteborg.
- Boaler, J. (2013). *Elefanten i klassrummet – att hjälpa elever till ett lustfyllt lärande i matematik*. Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Engström, A. (2015). *Specialpedagogiska frågeställningar i matematik*. KUS 2015:40 Karlstad. Karlstad Universitet.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2012. Göteborg.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Kilpatrick, J. , Swafford, J. & Findell, B. (2001). *Adding it Up: Helping Children Learn Mathematics*. Washington DC: National Academic Press
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lunde, O. (2011). *När siffrorna skapar kaos*. Stockholm: Liber
- Lundberg, I. & Sterner, G. (2009). *Dyskalkyli – finns det? Aktuell forskning om svårigheter att förstå och använda tal*. Göteborg: Göteborgs universitet
- Magne, O. (2006). *Historical aspects on special education in mathematics*. Nordic Studies in Mathematics Education, 11(4)
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Norén, E. (2011). Flerspråkiga matematikklassrum. I Bergius, B., Emanuelsson, G., Emanuelsson, L. & Ryding, R. (red.) *Matematik ett grundämne*. Nämnaren Tema 8. Göteborg: NCM, ss. 279-284.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser: delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO)*. Göteborg: Univ., Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisks kunskap*. Stockholm: Liber Prop. 2013/14:160. Tid för undervisning - lärares arbete med stöd, särskilt stöd och åtgärdsprogram. Tillgänglig: http://riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/tid-for-undervisning---larares-arbete-med-stod_H103160 [2016-05-12]
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Skolverket. (2003b). *Lusten att lära – med fokus på matematik*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet 2011*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575> [2016-03-20]
- Skolverket. (2014). *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3299> [2016-03-17]
- Skolverket. (2015). <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2015/nyheter-2015-1.229449/antalet-atgardsprogram-har-halverats-pa-ett-ar-1.240711> [2016-04-07]
- SOU 1948:27 *1946 års skolkommissons betänknade med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.

- SOU 2010:64. *Se de tidiga tecknen: forskare reflekterar över sju berättelser från förskola och skola*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU 1974:53. *Skolans inre arbetsmiljö: betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete* – SIA. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca-deklarationen*. Svenska Uneskorådets skriftserie nr 2.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed* (Rapportserie 2011:1). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ödman, P. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.

8 Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide

Inledningsfrågor

- Hur länge har du/ni arbetat som lärare?
- Vilka ämnen är du/ni behöriga i?
- Vilka erfarenheter har du/ni av extra anpassningar?

Extra anpassningar

- Kan ni/du ge exempel på extra anpassningar i matematikundervisningen?
- Hur kommer de extra anpassningarna i uttryck?
- Diskuterar ni/du extra anpassningar med varandra/kollegor?
- Hur sker dokumentationen av de extra anpassningarna?
- Fungerar det som det är tänkt, att lärarna får administrativ avlastning och att de elever som är i behov av extra anpassningar får det?
- Vad är det lärarna gör i klassrummet när de genomför extra anpassningar?
- Vilken roll anser ni att specialläraren har när det gäller extra anpassningar?

Särskilt stöd

- När övergår de extra anpassningarna till särskilt stöd?
- Vilken roll tycker ni att specialläraren har när det gäller särskilt stöd?

Skolans arbete med stödinsatser

- Finns det några gemensamma riktlinjer för dokumentation av extra anpassningar på skolan?
- Har ni märkt om de nya bestämmelserna har inneburit några förändringar kring arbetet med elever i behov av stöd inom matematiken?

Bilaga 2

Missivbrev

Förfrågan om deltagande i studie

Bakgrund och syfte

Extra anpassningar är en stödsats av mindre ingripande karaktär som normalt är möjlig att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen. Särskilt stöd handlar, till skillnad från stöd i form av extra anpassningar, om insatser av mer ingripande karaktär som normalt inte är möjliga att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen. Syftet med studien är undersöka olika former av extra anpassningar som undervisande lärare använder i matematikundervisningen på mellanstadiet för de elever som bedöms behöva extra anpassningar för att nå kunskapskraven. Studien görs som ett avslutande examensarbete inom ramen för min speciallärarutbildning.

Förfrågan om deltagande

Din skola är utvald att ingå i undersökningen och jag vänder mig till dig som rektor med en förfrågan om ni vill delta. Skulle ni vara positiva till att delta så önskar jag komma i kontakt med de lärare som undervisar i matematik på mellanstadiet för att bestämma tid för intervjun.

Hur studien går till

Intervjun kommer att genomföras i form av fokusgrupper där jag träffar 3-4 lärare samtidigt under ca 45 minuter för att utifrån några frågeställningar diskutera olika former av extra anpassningar. Jag kommer att fungera som en moderator där min uppgift blir att hålla diskussionen igång. Intervjun kommer att spelas in för jag skall kunna analysera diskussionen efteråt.

Risker eller fördelar

Det finns inga särskilda risker eller fördelar med ett deltagande.

Hantering av data

Alla uppgifter om deltagarna och skolan kommer att behandlas konfidentiellt. Ingen utomstående kommer att ta del av de uppgifter som samlas in. I det färdiga dokumentet kommer alla uppgifter att avidentifieras. Efter att mitt examensarbete är godkänt kommer allt material som har samlats in att förstöras.

Information om studiens resultat

Min undersökning kommer att publiceras som ett examensarbete och finnas tillgängligt elektroniskt.

Frivillighet

Deltagande i undersökningen är frivilligt och du kan när som helst, utan särskild förklaring, avbryta ditt deltagande. Alla uppgifter som hunnits samlas in förstörs då. För frågor eller kompletterande upplysningar kan ni kontakta mig enligt nedan.

Ansvariga

Studerande på speciallärarprogrammet

Stefan Larsson

speciallärare Herrestadsskolan

Handledare

Docent Arne Engström

Göteborgs universitet

Bilaga 3

Samtyckesformulär

Härmed intygas att jag väljer att delta i studien.

Jag har erhållit muntlig och skriftlig information angående intervjustudien om extra anpassningar inom matematikundervisningen.

Alla personuppgifter samt inspelningen av intervjun kommer att behandlas konfidentiellt. Jag har haft möjlighet att ställa frågor och är medveten om att jag när som helst har möjlighet att avbryta mitt deltagande.

Ort

Datum

Namnteckning

Namnförtydligande

Bilaga 4

Exempel på extra anpassningar som görs

Anpassningar gällande uppmärksamhet och koncentration

- Eleven får mer av lärarens tid
- Förförståelse av vad nästa avsnitt ska handla om
- Extra instruktion till elev
- Skriven lektionsinstruktion på whiteboard eller individuellt
- Förenklad eller extra tydlig instruktion
- Extra pushning för att elev ska komma igång
- Extra tillfällen som läraren ger feedback på elevens arbete under lektionens gång
- Upprättande av belöningsystem för elev/grupp eller andra motivationshöjande uppgifter
- Extra genomtänkt placering av elev i klassrummet
- Genomtänkt placering av läraren i klassrummet för elevs skull
- Anpassning av rummet t.ex. avgränsande med skärm
- Strategier som används i hela klassen och som särskilt gynnar en viss elev t.ex. viss ordningsregel
- Att alltid möta en viss elev vid dörren för att lotsa den rätt i klassrummet
- Tydliggörande av schema för elever med t.ex. olika färger för olika vuxna etc.
- Egen planering att följa vid arbete i klassrummet
- Omfördelning av resurser inom klassrummet har gjorts
- Variation i undervisningen – elevens inlärningsstil möts
- Eleven får utmanande arbetsuppgifter
- Eleven har tillräckligt höga förväntningar på sig
- Eleven har stöd av de kamrater som sitter nära – positiva kamrateffekter

Anpassningar gällande undervisning

- Användning av lättläst faktatext, annat läromedel etc.
- Anpassade läromedel/arbetsuppgifter, färre uppgifter etc.
- Utifrån elevens inlärningsprofil öka det visuella/auditiva stödet
- Stödja elever att välja rätt böcker i biblioteket
- Extra färdighetsträning runt aktuellt moment, kan vara t.ex. i intensivperiod
- Stödmaterial på bänk eller på väggen t.ex. multiplikationsmodell
- Användning av digitalt stöd i större utsträckning
- Användning av formativ bedömning
- Extra konkreta, kortsiktiga, uppnåbara mål
- Enstaka specialpedagogiska insatser, ange vilka

Anpassningar gällande sociala behov

- Påminna elev före rast vad den ska tänka på (t.ex. sociala mål) samt följa upp efter rast vad som har hänt
- Vuxenstöd i kapprummet vid behov
- Att stödja elev till klokt val av rastaktiviteter
- Bildande av mindre arbetsgrupper inom klassens ram

- Upprättande av "kontaktbok" med hemmet under en viss period vid fokus på visst stödbehov
- Nära samarbete (t.ex. täta möten, samtal) med vårdnadshavare
- Nära samarbete med fritidspersonal eller andra undervisande lärare
- Extra samverkan med alla rastvärdar runt en elev
- Extra samtal och uppföljning med eleven under en period
- Vuxenstöd i kritiska situationer ex. vid omklädning på idrotten, i matsalen

Övriga anpassningar som görs: