



Akademien för Utbildning, Kultur och Kommunikation

Hur några speciallärare i matematik upplever sitt uppdrag och matematiklärares förväntningar på speciallärare i matematik

Eva Stridsman och Amela Osmanovic

Självständigt arbete i specialpedagogik
-speciallärare i matematik

Handledare: Margareta Sandström

Examinator: Tina Hellblom-Thibblin

Avancerad nivå
15 högskolepoäng
Vårterminen 2022

Mälardalens Högskola
Akademin för utbildning, kultur och kommunikation

SQA 136, Självständigt arbete i specialpedagogik-speciallärare med specialisering
mot matematikutveckling, 15 hp

Författare: Eva Stridsman och Amela Osmanovic

Titel: Hur några speciallärare i matematik upplever sitt uppdrag och matematiklärares
förväntningar på speciallärare i matematik.

Termin och år: Vårterminen 2022

Antal sidor: 37

Sammanfattning

Syftet med denna studie var att få en fördjupad förståelse för hur några speciallärare i matematik upplevde sitt uppdrag och några matematiklärares förväntningar på speciallärare i matematik. Studien hade en kvalitativ forskningsansats med semistrukturerade intervjuer av speciallärare i matematik och matematiklärare på grundskolan. Med hjälp av specialpedagogiska perspektiv och professionsteori analyserades resultatet. Studiens resultat visade att speciallärarrollen hade en stor bredd på arbetsuppgifter. Deras uppdrag fanns inte nedskrivet i någon arbetsbeskrivning utan bestod av allt från att arbeta förebyggande på organisations- grupp- och individnivå, åtgärdande, ingå i elevhälsan, skriva utredningar, handleda team eller enskilda lärare, administrativa uppdrag till att ha undervisning med elever i behov av särskilt stöd. Speciallärare uttryckte att deras uppdrag kunde förändras under terminens gång utifrån de behov som skolan hade. Matematiklärares förväntningar var ett nära samarbete runt matematikutveckling i klassrummet. De utmaningar som speciallärare såg i sitt uppdrag var gränsdragning av arbetsuppgifter, fördela resurser, och att tiden inte räckte till samt att byta roll på arbetsplatsen. De möjligheter som speciallärare såg var att få tillfälle att kompetensutveckla personal på skolan och möjlighet till att påverka sina arbetsuppgifter.

Nyckelord: matematik, perspektiv, profession, speciallärare, uppdrag

Innehållsförteckning

Inledning.....	5
Syfte och frågeställningar.....	5
Avgränsningar.....	6
Bakgrund	6
Styrdokument.....	6
Speciallärarprogrammet.....	6
Speciallärarprogrammet i ett historiskt perspektiv	7
Speciallärares uppdrag	8
Grundskollärarprogrammet och undervisning i matematik	9
Lärares uppdrag.....	9
Tidigare forskning.....	9
Specialpedagogisk profession	9
Professioners syn på stöd.....	11
Samarbeten mellan professioner	12
Teoretiska utgångspunkter	13
Relationella och kategoriska perspektiv.....	14
Professionsteori.....	15
Metod	16
Val av metod/forskningsansats	16
Urval	16
Datainsamlingsmetod.....	16
Genomförande av datainsamling.....	17
Dataanalys	17
Tillförlitlighet	17
Etiska perspektiv.....	17
Resultat.....	18
Upplevelsen av uppdraget som speciallärare i matematik	18
Matematiklärares förväntningar på speciallärare i matematik	21
Utmaningar och möjligheter som speciallärare i matematik ser i sin yrkesroll.....	22
Analys av data.....	24
Kategoriska och relationella perspektivet.....	24
Professionsteori.....	25
Diskussion.....	26

Metoddiskussion	26
Resultatdiskussion	27
Upplevelsen av uppdraget som speciallärare i matematik	27
Matematiklärares förväntningar på speciallärare i matematik	28
Utmaningar och möjligheter som speciallärare i matematik ser i sin yrkesroll	29
Avslutande reflektion	30
Förslag på vidare forskning	31
Referenslista	32
Bilaga 1	36
Bilaga 2	37

Inledning

På speciallärarprogrammet är en av inriktningarna matematik. Denna utbildning tillkom på grund av den kritik som Högskoleverket (2006:10) riktat mot specialpedagogutbildningen, att den var alltför inriktad mot skolutveckling och handledning i stället för arbete med den enskilda eleven (von Ahlefeld Nisser, 2014). Speciallärarutbildningen återinfördes år 2008. Sedan dess finns den nya speciallärarutbildningen som leder till speciallärarexamen med olika inriktningar (von Ahlefeld Nisser, 2014).

Skolans styrdokument ger inte några specifika riktlinjer för speciallärares arbetsuppgifter och ansvarsområden. I Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015) enkätstudie framkommer det att det inte är lätt för speciallärare och specialpedagoger att komma in i sin yrkesroll på skolorna då det inte finns en formell auktoritet i lagar och förordningar som ger en uppdragsbeskrivning utan det behörighetsområde som yrkesgrupperna förfogar över blir lokalt förhandlingsbart (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm, 2015). Därför är det viktigt att studera närmare vilka förväntningar lärare har på speciallärare och vice versa.

I skollagen (SFS2010:800) finns inte specifikt formulerat vad som är specialpedagogisk kompetens så som det beskrivs i examensförordningen för speciallärarprogrammet. Det är däremot formulerat att det är skolans rektor som beslutar, organiserar och utvecklar arbetet med att tillgodose alla elevers behov av särskilt stöd. Det går heller inte att utläsa i LGR 11 vem som uppfyller kriteriet för specialpedagogisk kompetens (Skolverket, 2019).

Matematikämnet är det näst största ämnet i skolan efter svenska (Skolverket, 2018). Holgersson och Wästerlid (2018) skriver att det alltid finns elever som särskilt behöver uppmärksammas i matematik. De menar att specialläraren i matematik blir en självklar resurs för att tillsammans med läraren kartlägga, planera och ge stöd. Specialläraren kan bidra med sin särskilda kunskap i hur matematikundervisningen skall bedrivas för att främja matematikutveckling för dessa elever.

Idag gör staten en satsning på speciallärare/specialpedagoger genom Lärarlyftet. Anledningen är att möjliggöra för lärare att utbilda sig till speciallärare för att möta behovet av vidgad kunskap inom exempelvis språk-, skriv- och läsutveckling, matematikutveckling eller utvecklingsstörning.

Vi ser ett behov av att synliggöra uppdragen för speciallärare i matematik respektive för lärare för att ta vara på varandras kompetenser men också vilka möjligheter detta samarbete kan ge för elever i behov av särskilt stöd och skolans matematikutveckling. Vad som är en speciallärares och specialpedagogs uppgift finns det ingen egentlig enighet runt (Skolverket, 2021c). Holgersson och Wästerlid (2018) menar att elevers olika behov behöver tillgodoses genom att speciallärare i matematik och matematiklärare samverkar runt elever i matematiksvårigheter för ett gott samarbete.

Syfte och frågeställningar

Denna studies syfte är att studera upplevelsorna hos några speciallärare i matematik av sitt uppdrag och deras uppfattningar av hur uppdraget bör vara i förhållande till uppdraget för grundskolans matematiklärare. Studien syftar också till att jämföra dessa uppfattningar och förväntningar mellan speciallärare i matematik och matematiklärare. Särskilt fokus ligger på

speciallärares uppdrag i praktiken samt vilka möjligheter och utmaningar speciallärare ser i sitt uppdrag. För att syftet ska uppnås avses följande forskningsfrågor att besvaras:

- Hur upplever speciallärare i matematik att deras uppdrag ser ut i praktiken?
- Vad förväntar sig matematiklären från specialläraren?
- Vad ser speciallärare för utmaningar respektive möjligheter i sin yrkesroll i grundskolan?

Avgränsningar

Avgränsningar handlar om att avgränsa sig till det som är relevant och rimligt för uppsatsen (Larsson, 2005). Vi har valt att söka efter yrkesverksamma speciallärare i matematik som tagit examen i den nya speciallärarutbildningen i matematik och lärare som har lärarlegitimation i matematik och som arbetar i grundskolan.

Bakgrund

I bakgrunden redogörs för styrdokument för utbildningarna speciallärarprogrammet och grundskollärarprogrammet. Vidare redogörs kort för en historisk tillbakablick över speciallärarutbildningen, matematiklärarutbildningen och uppdraget som speciallärare i matematik.

Styrdokument

I skollagen (SFS2010:800) står det att alla elever har rätt att få den ledning och stimulans de behöver för att utifrån sina förutsättningar kunna utvecklas och nå sina personliga mål. Vidare står det att rektor skyndsamt skall utreda elevens behov av särskilt stöd om det är så att eleven inte når de kunskapskraven som minst skall uppnås. Elever i behov av särskilt stöd skall ges stöd i den elevgrupp som eleven tillhör, detta gör att åtgärder kan ske på både individ-, grupp- och organisationsnivå för att öka elevernas måluppfyllelse (SFS 2010:800).

Undervisning i matematik i grundskolan ska bland annat syfta till att eleverna utvecklar ett intresse för matematik, ges kunskaper i hur man formulerar och löser problem med hjälp av matematik samt utvecklar kunskaper i hur man använder matematiken i vardagen (Skolverket, 2019).

Speciallärarprogrammet

Speciallärarprogrammet är en påbyggnadsutbildning på avancerad nivå för lärare och förskollärare. Programmet omfattar 90 högskolepoäng och leder till en speciallärarexamen. Programmet har numera sex inriktningar; dövhet eller hörselskada, matematikutveckling, utvecklingsstörning, språk-, skriv- och läsutveckling, grav språkstörning och specialisering mot synskada (Skolverket, 2016). Efter en speciallärarexamen skall specialläraren visa sådan förmåga och ha sådan kunskap att hen självständigt kan arbeta med elever i behov av särskilt stöd.

I högskoleförordningen för speciallärare inriktning matematik står det att den ansökande till utbildningen behöver ha minst 22,5 högskolepoäng som omfattas av matematik samt 3 års yrkeserfarenhet i undervisning i matematik (SFS, 2007:638).

Speciallärarprogrammet i ett historiskt perspektiv

I början av 1900-talet gavs det specialpedagogiskt stöd i hjälpklasser. I hjälpklasserna gick först och främst elever som benämndes som begåvningsmässigt svaga. Det var inte förrän 1921 som det blev krav på att Skolöverstyrelsen skulle godkänna om hjälpklasser skulle inrättas. Hjälpklasser var främst avsedda för så kallade begåvningsmässigt svaga elever men det visade sig att i realiteten blev det också en plats för elever som kallades intellektuellt, socialt och moraliskt avvikande (Skolverket, 2021a).

År 1962 infördes den första påbyggnadsutbildningen till speciallärare som var en statligt reglerad speciallärarutbildning. Utbildningen var ettårig för små- och folkskollärare och för ämneslärare var utbildningen en kurs på en termin. Speciallärare skulle arbeta i klinikundervisning samt diagnostisera och analysera den enskilda elevens inlärningssituation och kunna sätta in adekvat träningsmaterial för att åtgärda eventuella brister hos eleven. Ett annat uppdrag som de hade var att utarbeta undervisnings- och träningsprogram som skulle användas i ordinarie undervisningsrum. Specialläraren stod för snabba avgränsade pedagogiska insatser under relativt korta perioder. I Lgr 69 betonades ytterligare vikten av diagnoser som kopplades till undervisnings-, tränings- och behandlingsprogram (Skolverket, 2021a).

Eleven skulle också ingå i den samverkan mellan speciallärare och klasslärare som förordnades i Lgr 62. Det medicinska synsättet på orsakerna dominerade. Specialläraren stod för snabba avgränsade pedagogiska insatser under relativt korta perioder. I Lgr 69 betonades det ytterligare vikten av diagnoser som kopplades till undervisnings-, tränings- och behandlingsprogram (Skolverket, 2021a).

Under 1980-talet skrevs det in i kommentarsmaterialet till Lgr 80 ”Hjälp åt elever med svårigheter” att specialundervisningen skulle tas bort som en sidorganisation. En diagnos av en enskild elev ansågs inte tillräcklig för att skolan skulle förstå de svårigheter en elev hade i skolan. Därför blev det ett kollektivt arbete i personalgruppen i syfte att analysera elevens hela skolsituation. Utifrån den analysen sedan föreslå de åtgärder som skulle dokumenteras i ett åtgärdsprogram. Tanken var då att få bort begreppet ”särskilda behov” (Skolverket, 2021a).

Under 1990-talet infördes specialpedagogutbildningen som ersatte speciallärarutbildning som hade funnits sedan sextiotalet. Den första påbyggnadsutbildningen inom specialpedagogutbildningen till speciallärare startade 1992 (Engström, 2015). 2008 återinfördes speciallärarutbildningen. Då tillkom även en ny inriktning i speciallärarutbildningen, matematik. Denna utbildning tillkom med anledning av den kritik som Högskoleverket (2006:10) riktat mot att specialpedagogutbildningen var inriktad allt för mycket på skolutveckling och handledning i stället för på enskilt arbete med individen. Syftet med den nya speciallärarutbildningen var att arbeta mer inkluderande (von Ahlefeldt Nisser, 2014).

Idag finns det två påbyggnadsutbildningar som vardera omfattar 90 högskolepoäng på avancerad nivå (SFS2007:638; SFS2011:186). De två påbyggnadsutbildningarna har snarlika uppdrag men lite förenklat kan man säga att specialpedagogen utbildas för arbete för barn, handledning av lärare eller annan personal eller skolutveckling, medan speciallärarens arbete är med barn i behov av särskilt stöd, enskilt eller i grupp (Engström, 2015). Det finns ingen statlig reglering av speciallärarens eller specialpedagogens uppgifter utan det är skolhuvudmannens och rektors ansvar att bestämma vilka arbetsuppgifter dessa två yrkeskategorier faktiskt utför (Engström, 2015). Tittar vi i examensordningen för speciallärarutbildningen (SFS2017:111) står det vilka kunskaper och färdigheter som den studerande bör ha efter avslutad utbildning. Några exempel på kunskaper och färdigheter som studenten ska ha är kunskap om

funktionsnedsättningar, visa fördjupad kunskap om barns och elevers utveckling och lärande hos barn och elever med funktionsnedsättning men också fördjupad kunskap om barns och elevers matematikutveckling. Efter genomförd utbildning förväntas det av studenten att kunna bedriva ett förebyggande arbete, utveckla verksamhetens lärmiljöer, genomföra pedagogiska utredningar och analyser av svårigheter på olika nivåer, handleda lärare och vara en kvalificerad samtalspartner med mera (SFS 2017:111). För inriktning speciallärare i matematik innebär detta att hen med sin ämneskunskap kan stötta ämneslärare att bedriva en matematikundervisning som främjar matematikutveckling och kan stötta med specifika anpassningar inom ramen för undervisningen (Holgersson & Wästerlid, 2018).

Speciallärares uppdrag

Skolverket (2022) skriver att många speciallärare känner sig otillräckliga på jobbet. En orsak kan vara den komplexa yrkesrollen. Det är rektorerna som är ytterst ansvariga för att skapa struktur och förutsättningar för speciallärares ansvarsområden. Yrkesrollen innebär ofta varierande och stor mängd arbetsuppgifter som kan bidra till stress och otillräcklighet (Skolverket, 2022). Vidare framhåller Skolverket (2022) att det saknas tydliga riktlinjer för yrkesrollen och därför tolkas den på olika sätt. Det innebär att hur skolan identifierar skolproblem, förstår deras orsaker samt hittar lösningar och åtgärder blir avgörande för hur det specialpedagogiska uppdraget ser ut (Skolverket, 2022). I skollagen (SFS2010:800) nämns endast specialpedagogisk kompetens i samband med arbete i elevhälsan och att det skall finnas specialpedagogisk kompetens för att tillgodose elevens behov av specialpedagogiska insatser. Dock saknas det ett direktiv till att det skall finnas någon med specialpedagogisk kompetens för att elevens stödinsatser skall tillgodoses såsom det står i examensförordningen (SFS2011:186).

Bruce et al. (2016) skriver att en speciallärares vanligaste uppgift kan vara att stödja barn, elever och kollegor i ämnesspecifika frågor. De menar också att både specialpedagoger och speciallärare har i uppgift att stödja och utmana barn och elever som klasslärare i olika situationer och relationer där det finns något som utmanar det vanliga och vardagliga. Dock innebär det för klasslärare att möta upp och förhålla sig till varje elev i det inkluderande klassrummet. Lärare i grundskolan har utifrån läroplanen Lgr 11 ett pedagogiskt uppdrag vilket gäller alla elevers lärande och utveckling och särskilt de elever som möter svårigheter under grundskolan (Bruce et al., 2016).

Fuchs och Fuchs (2001) skriver att det är viktigt att speciallärare, oavsett vilken matematiksvårighet eleven befinner sig i, stödjer undervisande lärare med handledning och kunskap för att förebygga och möta elevers matematiksvårigheter. De menar att stödet kan ges på tre olika nivåer, klassnivå (primary prevention), på gruppnivå (secondary prevention) och på individnivå (tertiary prevention). Detta kan jämföras med svenska skolsystemets begrepp ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd. All personal på skolan är skyldig att erbjuda ledning och stimulans till alla elever (SFS 2010:800). Skolan är även skyldig att sätta in extra anpassningar eller särskilt stöd för att förebygga elevers matematiksvårigheter och underlätta för elever att nå sina kunskapsmål (SFS 2010:800).

Bruce et al. (2016) skriver att lärare alltid måste förhålla sig till det pedagogiska uppdraget utifrån lagar och styrdokument, samtidigt som de också måste ta hänsyn till varje barns förutsättningar och till hur undervisningen kan anpassas för att möjliggöra lärande. Planeringstid, reflektionstid, dokumentation, uppföljning kan vara svåra att i praktiken få tiden att räcka till. Det finns en risk att det administrativa görs till det centrala på bekostnad av verksamhetens kärna och målsättning menar Bruce et al. (2016).

Grundskolläraryrket och undervisning i matematik

Behörighet att undervisa i matematik i grundskolans årskurs 1–3 är person som avlagt en grundskolläraryrkesexamen med inriktning mot arbete i grundskolan årskurser 1–3 enligt förordning (2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare. Läraren anses vara behörig att undervisa i de ämnen som omfattas av utbildningen. Läraren skall ha minst 30 högskolepoäng för att anses vara behörig i sitt ämne.

Behörighet att undervisa i matematik i grundskolans årskurs 4–6 är person som avlagt en grundskolläraryrkesexamen med inriktning mot arbete i grundskolan årskurser 4–6 enligt förordning (2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare. Läraren anses vara behörig att undervisa i de ämnen som omfattas av utbildningen. Läraren skall ha minst 30 högskolepoäng för att anses vara behörig i sitt ämne.

Grundskolläraryrket kan ge flera behörigheter än de som framgår i examensbeviset. Däremot kan det skifta beroende på vilken typ av examen, examensår och lärosäte. Varje enskild examen bedöms individuellt (Skolverket, 2021b).

Lärares uppdrag

Lärare i grundskolan har utifrån läroplanen Lgr11 (Skolverket, 2011) ett pedagogiskt uppdrag. Det pedagogiska uppdraget måste gestaltas i förhållande till samtliga elever, särskilt till de elever som möter olika svårigheter under sin skoltid. En lärare har fyra uppdrag i läroplanen och det är, kunskapsuppdrag, ett uppdrag som handlar om fostran till kunskap och demokrati, rättigheter och medborgarskap, ett uppdrag som handlar om att fokusera elevers olikheter att kompensera för skillnader och uppmärksamma alla barns rätt att lära och utvecklas, och ett uppdrag som riktar sig mot personliga egenskaper som till exempel lust att lära, aktiviteter, kreativitet och kompetens (Skolverket, 2011).

Matematiklärarens uppdrag i matematikämnet är att ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Vidare har matematiklärare i uppdrag att stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan samt att ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel. Läraren ska också stimulera, handleda och ge extra anpassningar eller särskilt stöd till elever som har svårigheter men också samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen. Vidare ska matematikläraren organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga. I Lgr 11 finns övergripande mål där normer och värden samt kunskaper som elever som lämnat grundskolan skall ha utvecklat (Skolverket, 2011).

Tidigare forskning

Forskning kring rollen speciallärare och specialpedagog är fortfarande relativt obeforskad (Takala & Ahl, 2014; Göransson, Lindqvist, Klang, Magnuson & Nilholm, 2015).

Specialpedagogisk profession

Göransson et al. (2015) har gjort en enkätstudie i syfte att ge en övergripande bild över specialpedagogers och speciallärares yrkesroll. Forskningsprojektet visade svenska skolans olika sätt att skapa förutsättningar för de specialpedagogiska yrkesrollerna. I forskningen framkom det att en majoritet av specialpedagoger/speciallärare ansåg att skolans främsta uppgift var att bidra till ett likvärdigt och jämlikt samhälle. Enkätstudien visade att beroende på

vilket perspektiv som togs, om det var det relationella eller det kategoriska hade det betydelse för vilken kunskap som ansågs vara relevant och hur yrkesrollen utövades. Relationella och kategoriska perspektiv redovisas senare under kapitel teoretiska utgångspunkter. Studien visade att specialpedagoger och speciallärare gav uttryck för relationellt perspektiv på skolproblem, där de gjorde anspråk på kunskaper, värderingar och arbetsuppgifter, relaterade till en relationell tolkning av skolproblem. De menade att skolproblem definierades som problem i miljön, snarare än brister hos eleven (Göransson et al., 2015).

Göransson et al. (2015) gjorde en jämförelse med de arbetsuppgifter som speciallärare och specialpedagoger uppgav. Då framkom det en annan tolkning av skolproblem som representerade ett mer traditionellt perspektiv där svårigheten var knuten till eleven och professionellt stöd från speciallärare var relaterat till diagnostiserade svårigheter hos eleven. Vidare framkom det i forskningsprojektet att speciallärare och specialpedagogers arbetsuppgifter inte kontrollerades av någon styrande instans, vilket innebar att examensordningen (SFS 2011:186) var det enda styrdokumentet där rollen definierades och då i termer av kunskaper, förmågor och förhållningssätt som utbildningen skulle resultera i. Däremot skrevs det inget om yrkesgrupperna speciallärare och specialpedagoger i Skollagen (SFS 2010:800), vilket resulterade i att det inte heller fanns några föreskrifter i vad som ledde till behörighet att utöva specialpedagogisk verksamhet i skolan. Vidare skrevs det att det var rektor/förskolechef som hade ansvaret att besluta om och organisera specialpedagogiskt stöd/verksamhet (Göransson et al., 2015). Detta var något som även Lindqvist (2011) kom fram till i sin studie, att rektorer hade det yttersta ansvaret i det specialpedagogiska utvecklingsarbetet och att kunskapen och medvetenheten kring specialpedagogiska frågeställningar var avgörande. Dock skrev von Ahlefeldt Nisser (2014) att i speciallärares och specialpedagogers uppdrag kunde det framstå som om rektorer, specialpedagoger och speciallärare var överens om uppdragen. Men när det kom till hur uppdragen synliggjordes fanns det skilda uppfattningar (von Ahlefeldt Nisser, 2014). Hon menade att förklaringen kunde vara bristen på professionella kännetecken och de skilda föreställningar som fanns kring specialpedagogers och till viss del även speciallärares uppdrag. Göransson et al. (2015) menade att anledningen till att det blev skilda uppfattningar om speciallärares och specialpedagogers uppdrag var att texter som skollag och läroplan tolkades på olika sätt. Det innebar att olika sätt av förståelse för hur uppdragen genomfördes och hur roller organiserades fick konsekvenser. Göransson et al. (2015) ansåg att speciallärares rollen kunde vara svår att få grepp om på grund av den historiska aspekten och att rollen kunde tolkas utifrån gamla föreställningar och inte vad utbildningen anger idag. Detta var något som även von Ahlefeldt Nisser (2014) påstod. Gamla föreställningar om vad speciallärare skulle arbeta med och hur det skulle gå till krockade med nya föreställningar vilket kunde leda till att speciallärares kunskaper inte användes på det sätt de hade tänkt sig när de gick utbildningen. Hon framhävde att intentionen gällande hur uppdraget skulle genomföras förändrades i mötet med andra yrkesgrupper inom skolan samt i den pedagogiska praktiken. Dock menade von Ahlefeldt Nisser (2014) att roller och uppdrag bör särskiljas på ett tydligt sätt. Att yrkesrollen var komplext var något som även påvisades i en metaanalys av 18 amerikanska studier där speciallärare i USA upplevde sin yrkesroll som otydlig, överbelastad och motstridig (Mathews, Rodgers & Youngs, 2017).

Isaksson (2009) skrev i sin avhandling att samarbetet mellan lärare och specialpedagoger hade gett olika innebörd i och med återinförandet av speciallärare. Då skedde ett perspektivskifte mot ett mer individuellt synsätt (individperspektiv) där stödinsatser skulle ske utanför den ordinarie klassrumsundervisningen men också ett förändrat samarbete mellan klassrumsundervisningen och specialundervisningen där lärarna skulle identifiera och rekommendera vilka stödinsatser som borde vidtas och speciallärarna blev ansvariga att utföra dessa stödinsatser. Han lyfte att balansakten mellan normalitet och avvikelse visade sig även i

hans avhandling där han menade att de stödinsatser som gavs utanför klassrummet kunde förstärka känslan av avvikelser. Genom att stödinsatserna skedde utanför klassrummet förstärkte den stigmatiserande känslan för eleven som behövde lämna sina klasskamrater. Detta kunde då få konsekvenser i form av att eleven vägrade lämna klassrummet och ett uttryck för en strävan att passera som normal. Isaksson (2009) framhävde också att specialpedagoger i stor utsträckning fick arbeta som traditionella speciallärare där de fick undervisa elever i behov av särskilt stöd, enskilt eller i grupp utanför det ordinarie klassrummet.

Isaksson (2009) skrev att vilket synsätt skolan förhållit sig till gav konsekvenser för utformning av insatserna. Han framhävde att om skolsvårigheterna förknippades med brister hos individen blev det naturligt att åtgärderna riktades mot individen och eleven "ändrades" eller "normaliserades" i förhållande till de kunskapsmål och normer som skolan hade. Om svårigheterna däremot sågs som ett samspel mellan individen och omgivningen sågs inte problemet vara hos eleven utan i stället ändrades skolans undervisningsmiljön och anpassade undervisningen efter individen. Detta är något som Engström (2015) lyfter att speciallärare i matematik inte bara såg elever med bristande kunskaper i matematikämnet utan tittade även på att elevers prestationer kunde påverkas av strukturella faktorer i skolan.

Takala och Ahls (2014) studie visade att de vanligaste arbetsuppgifterna för specialpedagoger/speciallärare som tillfrågades i studien var handledning till lärare och annan personal på skolan, samtal med vårdnadshavare och arbete med elever i svårighet. De såg i sin studie ingen större skillnad på arbetsuppgifter utförda av de olika grupperna speciallärare och specialpedagoger (Takala & Ahl, 2014). Liknande arbetsuppgifter framkom i Möllås, Gustafson, Klang och Göransson (2017) studie där specialpedagoger/speciallärare hade en varierad yrkesroll med uppdrag och arbetsuppgifter som delades in i undervisning, arbete med sociala relationer och konflikthantering, kartläggning/utredningsarbete och dokumentation, information uppföljning och utvärdering, anpassning av undervisningsmaterial och prov, skolutvecklingsarbete, praktiska göromål. Deras resultat visade att specialpedagogers/speciallärares arbete i den dagliga praktiken ägnade relativt mycket åt undervisning av enskilda elever, elevgrupper eller i helklass. Dock framkom det i flera fall att specialpedagogers/speciallärares arbete varierade under terminens gång och ofta inträffade situationer som ändrade deras planering och pågående arbete (Möllås et al., 2017).

Von Ahlefeldt Nisser (2014) uppmärksammade att specialpedagogers och speciallärares roller och uppdrag var förknippade med föreställningar om vad specialpedagogik kunde vara. Hon menade att speciallärares uppdrag definierades som någon som arbetade med ämnesutveckling, handledde ämnet, gav tips och idéer i ämnet, gjorde klassrumsobservationer samt arbetade med undervisning i klassrum, med mindre grupp eller enskilda elever. Ett annat uppdrag som speciallärare hade enligt von Ahlefeldt Nisser (2014) var att arbeta för att utveckla olika ämnen i skolan och att arbeta förebyggande i ett tidigt skede. Specialläraren skulle vara en kvalificerad samtalspartner till undervisande lärare. Vidare skrev von Ahlefeldt Nisser (2014) att speciallärares uppdrag var att arbeta direkt med elever antingen en till en eller i en mindre grupp.

Professioners syn på stöd

Lindqvist (2011) har gjort två enkätstudier där hon studerade vad personal och rektorer upplevde var orsaken till att elever hamnade i behov av särskilt stöd och vad personal och rektorer ansåg vara deras ansvarsområden utifrån deras kompetens. Resultatet visade att rektorer och personal hade delvis liknande syn på orsaker till att barn var i behov av särskilt stöd. Enligt studien hade lärare och rektorer syn på barn oavsett verksamhetsfält, att barn var i

behov av särskilt stöd på grund av individuella brister hos eleven. I de flesta lärargrupper som hade tillfrågats i studien ansåg majoriteten att det var speciallärare/specialpedagog som skulle ha störst ansvar över pedagogiken runt eleven (Lindqvist, 2011). Detta kom även Burton och Goodman (2011) fram till i sin intervjustudie från Storbritannien att speciallärare/specialpedagog ansåg sig ha specifik kunskap som gav denna yrkesgrupp en annan förståelse för elevers eventuella skolproblematik. Lindqvist (2011) skrev i sin studie att flera yrkesgrupper menade att speciallärare/ specialpedagoger skulle ha det största inflytande över eleven i behov av särskilt stöd. Takala och Ahl (2014) menade att den svenska skolan strävade efter att vara inkluderande men ett inkluderande arbetssätt var dock inte alltid uppenbart; en stor andel av det stöd som specialpedagoger/speciallärare i skolorna utförde genomfördes utanför klassrummet. I en studie från Jorveit et al. (2020) framkom det att i Sverige var det vanligare att elever undervisades individuellt än i Norge. Dock menade de att i Sverige hade speciallärare ett mer relationellt perspektiv medan i Norge dominerade det kategoriska perspektivet.

Sjöberg (2006) kom fram till i sin doktorsavhandling att speciallärare hade en viktig roll i arbetet med elever. Han såg två viktiga funktioner som specialläraren hade som stöd för att vända en nedåtgående trend och som positiva pådrivare. Båda dessa funktioner menade han byggde på att specialläraren hade en god relation med eleverna. Men han såg även att det fanns negativa känslor med att bli ivägskickad till en speciallärare i ett annat rum (Sjöberg, 2006). Coles (2005) hade studerat speciallärare/specialpedagogers yrkesroll i Storbritannien och Wales. I hennes studie framkom det att olika yrkesgrupper inom skolan ansåg att speciallärarens arbetsuppgifter var viktiga för elevers och skolans måluppfyllelse. Hon ansåg att där det fanns ledningsstöd för det specialpedagogiska arbetet får speciallärare i allmänhet mer tid, mer stöd och högre status. Vilket ledde till att speciallärare hade möjlighet att erbjuda en annan dimension av hur skolan skulle skapa förutsättningar för att alla elever ska nå sina kunskapsmål (Coles, 2005). Sundqvist, von Ahlefeld Nisser och Ström (2014) ansåg att en speciallärarens funktion på skolan var att leda kvalificerade dialoger och att fungera som rådgivare till lärare, rektorer och andra professioner inom skolan.

Takala och Ahl (2014) visade i sin studie att det var viktigt att ha två perspektiv på stöd, både ett individuellt och ett övergripande synsätt. Det räckte inte med att bara se den enskilda eleven och dennes behov av stöd utan att även ha sett den hela pedagogiska verksamheten. Lindqvist (2011) samt Burton och Goodman (2011) kom fram till liknande resultat i sina studier. De lyfte fram att speciallärare/specialpedagoger hade, utifrån sin yrkeserfarenhet, förmåga att härleda problematik till skolmiljön snarare än att förlägga problemet hos eleven, vilket författarna menade visade på en relationell syn på skolproblematik.

Samarbeten mellan professioner

Specialpedagogers och speciallärarens främsta uppgift i skolan hävdade von Ahlefeld Nisser (2014) var att skapa förutsättningar och möjligheter för elevers lärande utifrån inkluderande synsätt. Hon ansåg att samarbete mellan lärare och specialpedagoger/speciallärare var av stor betydelse för implementering av en inkluderande praktik i skolan vilket har påvisats i olika studier (von Ahlefeld Nisser, 2014). Dock såg Takala och Ahl (2014) i sin enkätstudie om bland annat speciallärarens och specialpedagogers uppdrag och vad de gjort i praktiken sett att majoriteten specialpedagoger/speciallärare arbetade ensamma och endast 15 % hade i deras studie en kollega inom samma profession att samarbeta med. Den vanligaste samarbetspartnern för specialpedagoger/speciallärare var klass/ämne-lärare, rektor och andra

specialpedagoger/speciallärare. Där fann de inga märkbara skillnader mellan dessa professionella partners.

Hylander (2011) skrev att genom att olika yrkeskategorier samarbetade inom skolan gav det bättre förutsättningar att lyckas med det specialpedagogiska uppdraget med att ge elever i behov av stöd det de behöver. Hylander (2011) menade att i skolan där specialundervisningen var framgångsrik, där skedde ett samarbete och gemensamt ansvarstagande. Även Nilholm (2021) skrev att ett samarbete mellan specialpedagoger/speciallärare och lärare hade en avgörande betydelse för om en elev skulle nå sina uppsatta kunskapsmål. Ansvaret för alla elever borde vara delat mellan yrkeskategorierna snarare än uppdelat mellan ”normala” och ”avvikande” elever (Nilholm, 2021). Dock menar Lansing och Lindkvist (2014) att speciallärare ofta arbetade team och hade i stor utsträckning en ledarskapsroll. Speciallärare sågs ofta som en yrkeskategori som hade en handledande roll till sina kollegor på skolan. Lansing och Lindkvist (2014) hade i denna studie uppgett att speciallärare hade ett stort inflytande över sina arbetsuppgifter. En tydlig trend som kom fram i denna studie var att fler speciallärare arbetade med andra arbetsuppgifter än att ha enskild undervisning. Det framkom tydligt att arbetsuppgifter som att handleda lärare och administration hade ökat de senaste åren (Lansing & Lindkvist, 2014). Lansing och Lindkvist (2014) framhövde också att en rollförskjutning hade skett för specialpedagoger. Denna rollförskjutning utgjorde del av en mer övergripande utveckling i Sverige som innebar en betoning av yrkesuppgifter kopplade till ledarskap, lagarbete, rådgivning och samordningstjänster. Detta är något som även Sundqvist och Ström (2015) skrev i sin studie. Där diskuterade de hur handledning var en viktig arbetsuppgift för en speciallärare, men som samtidigt kunde vara en svår uppgift att realisera då handledning innebär att ge förslag på praktiska lösningar på problem som en annan person i sin tur ska genomföra. De menade att det fanns en risk att med handledning skapa en hierarki då det är läraren som kommer och söker råd av en speciallärare. Däremot framkom det också i studien där nyexaminerade speciallärare beskrev att det kunde vara svårt att ge råd till undervisande lärare med mer erfarenhet i läraryrket (Sundqvist & Ström, 2015). I en speciallärares uppdrag ingick det att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör elevers matematikutveckling (SFS 2011:186). Möllås et al. (2017) skrev att oavsett vilken typ av arbetsuppgifter som en specialpedagog/speciallärare genomförde så fanns inslag av handledning. Dessa handledningstillfällen kunde vara formella. Dock menade forskarna att de informella tillfällena utgjorde ett betydligt vanligare inslag i specialpedagogernas vardag. Innehållet för handledning kunde variera och kunde vara frågor som berörde undervisningen, anpassning av material/läromedel eller digitala hjälpmedel samt upprättande av dokument eller hantering av relationer och konflikter (Möllås et al., 2017). Sundqvist och Ström (2015) och von Ahlefeldt Nisser (2014) ansåg också att speciallärare och lärare borde mötas i ett professionellt samtal kring de svårigheter som lärare kunde möta i undervisningen och med eleven.

Sammanfattningsvis visade forskningen att skolchefen hade ansvaret att besluta och organisera det specialpedagogiska stödet/verksamheten. Forskningen visade också att speciallärare hade ett brett uppdrag där uppdraget kunde vara allt från att handleda till att undervisa elever i grupp eller enskilt. Vidare belyste forskningen att vilket perspektiv som togs var av vikt för vilken kunskap som ansågs vara relevant och hur yrkesrollen utövades.

Teoretiska utgångspunkter

I teoretiska utgångspunkter förklarar vi utifrån vilka teorier vi har valt att tolka vårt resultat. Teorier erbjuder en samling med begrepp som kan användas för att beskriva och förstå det som

studeras (Ahlberg, 2013). Ahlberg (2013) skriver att variationer av teoretiska utgångspunkter ökar och att det är vanligare att använda sig av flera teorier. I vår studie har vi valt att använda oss av det relationella perspektivet och kategoriska perspektivet som ställs i jämförelse med varandra. Det tredje teoretiska utgångspunkten som vi har valt är Abbotts professionsteori för att förklara relationen mellan speciallärare och matematiklärare. Anledningen att vi har valt flera teorier är att en enda teoribildning inte anses kunna förklara den problematik som studeras (Ahlberg, 2013).

Relationella och kategoriska perspektiv

Inom forskningsområdet specialpedagogik brukar det göras en uppdelning med två olika perspektiv. Det ena perspektivet är ett mer individualistiskt, traditionellt perspektiv som har sina rötter i medicin och psykologi. Det andra perspektivet betonar mer sociala faktorer betydelse för skolproblematik (Sjöberg, 2006). Skolans verksamhet kan förstås och organiseras olika beroende av vilket perspektiv man utgår ifrån (Nilholm, 2005). Dessa två perspektiv kan benämnas lite olika beroende på vilken forskare man läser. Vi har valt att använda benämningen relationella och kategoriska perspektiv. Det kategoriska perspektivet kan också benämnas som det individualistiska, traditionella eller kompensatoriska perspektivet. Det relationella perspektivet kan också benämnas som det alternativa perspektivet (Nilholm, 2005).

I ett relationellt perspektiv ses elevens svårigheter som en gemensam angelägenhet för skolans personal där arbetslag och specialpedagog/speciallärare har ett speciellt ansvar. Det innebär att svårigheter anses uppstå i mötet mellan olika händelser i miljön. Skolan ser att eleven är i svårigheter och de stödjande åtgärderna riktas mot olika nivåer i skolans verksamhet och de specialpedagogiska insatserna kopplas till den vanliga undervisningen. Det relationella perspektivet betonar att svårigheter uppstår i relationen mellan individen och omgivningens krav och problem (Ahlberg, 2013).

Det kategoriska perspektivet placerar problemet hos individen, det är eleven som är bärare av bristen (Nilholm, 2005; Sjöberg, 2006; Ahlberg, 2013). Detta perspektiv handlar till stor del av om placering av problemet men också hur man ska hitta rätt undervisningsmetod för dessa elever. Denna undervisningsmetod bygger ofta på en segregerad undervisningsform. Specialpedagogiska professionen bidrar med att se en elevs skolproblem som en individuell avvikelse vilket innebär att eleven blir en elev med svårigheter. När elevens brister har identifierats kan hen tränas till att anpassa sig till skolans undervisningsmiljö (Ahlberg, 2013; Nilholm, 2005). Det kategoriska perspektivet kan också benämnas som det traditionella, kompensatoriska eller medicinskt psykologiska perspektiv (Nilholm, 2005). Persson (1998) menar att den specialpedagogiska verksamhetens tradition återfinns i det kategoriska perspektivet. I hans studie visade det sig att det kategoriska perspektivet dominerade även då. Hans undersökningar visade också att specialpedagogisk verksamhet i stor utsträckning svarade mot mer eller mindre akuta problem i skolan och därför dominerade det kategoriska perspektivet.

Persson (1998) menar att de socioemotionella störningarna hos eleverna var ett växande problem vilket det i en organisation får oftast

förtur, men förstås specialpedagogisk verksamhet ur ett kategoriskt perspektiv legitimeras sådana åtgärder utan att försöka lösa problem ur en långsiktig planering. Däremot om den specialpedagogiska verksamheten förstås ur ett relationellt perspektiv då är tidsaspekten viktig.

Det innebär att i det långsiktiga tänket involverar alla lärare och verksamheten behöver ses över. Dock menar han att den specialpedagogiska verksamheten kan bli svår att motivera med utgångspunkt i det relationella då det tar längre tid och lärarna vill också ha en kortsiktig åtgärd. Det han då anser är det bästa är ett inslag av både det kategoriska och det relationella perspektivet (Persson, 1998).

Det finns stora skillnader mellan perspektiven när det gäller synen på elever i behov av särskilt stöd. Skillnaden finns i hur man förklarar orsaker men också när det gäller synen på vilka åtgärder som ska vidtas för att stödja eleverna (Ahlberg, 2013). Med ett kategoriskt perspektiv så talas det om eleven ”med” problem, eleven är bärare av problemet, skolan sätter in kompensatoriska åtgärder för att stötta eleven som kommer till lektionen med problem. Betraktas eleven däremot med ett relationellt perspektiv kommer det eleven inte bara erbjudas kompensatorisk hjälp utan kommer att få hjälp ur problemet till exempel genom att skapa arbetsro i klassrummet alternativt förändra undervisningssituationen på andra sätt (Sjöberg, 2006).

	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
Uppfattning av pedagogisk kompetens	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
Uppfattning av specialpedagogisk kompetens	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever <i>i</i> svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön	Elever <i>med</i> svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna.
Tidsperspektiv	Långsiktig	Kortsiktig
Focus på specialpedagogiska åtgärder	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
Ansvar för specialpedagogisk verksamhet	Arbetsenheter och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, Specialpedagoger och elevvårdspersonal

Tabell 1. Konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval. (Sjöberg, 2006)

Professionsteori

Abbott (1988) studerar relationen mellan olika professioner. För Abbott är ett yrke en profession om dess arbete bygger på införskaffad vetenskaplig kunskap. Abbott menar att olika professioner kan konkurrera om kunskapsområden och försöka inta dessa som sina egna. Begreppet jurisdiktion innebär det arbetsområde som tillhör en profession. Konkurrens mellan olika professioner kan uppkomma då sociala eller tekniska förändringar påverkar en professions område eller skapar en helt ny nisch. Gör en yrkesgrupp anspråk på ett större kunskapsområde så finns en risk att detta kan leda till att andra närliggande yrkesgrupper gör anspråk på det området och professionen riskerar att undermineras. Abbotts teori kan användas till att förklara aspekter om rivalitet mellan och inom olika närliggande professioner (Abbott, 1988).

Metod

Val av metod/forskningsansats

Vid ett metodval bör studien utgå från sitt syfte och sina frågeställningar där metoden är ett tillvägagångssätt för att hitta kunskap och utveckla förståelse för det fenomen som studeras (Jacobsson & Skansholm, 2019). Denna studie har en kvalitativ forskningsansats eftersom syftet är att studera några speciallärares upplevelse av sitt uppdrag när de arbetar med matematikläraren och tvärtom hur matematikläraren uppfattar speciallärares uppdrag.

Urval

Studien hade en kvalitativ forskningsmetod med ett målstyrt urval, vilket innebar målstyrda urval där organisationer och individer valdes som kunde belysa problemställningen (Jacobsson & Skansholm, 2019). Vid urvalsprocessen söktes yrkesverksamma speciallärare som har speciallärarutbildning i matematik och grundskollärare som har lärarexamen i matematik. Respondenterna valdes ur ett bekvämlighetsurval vilket innebär att välja personer som finns nära, som är lättillgängliga eller där det redan finns en etablerad kontakt (Jacobsson & Skansholm, 2019). Då dessa intervjuer skulle genomföras var Sverige i ett läge där Covid-19 ökade och restriktioner utökades vilket var anledningen till att respondenter valdes utifrån bekvämlighet. Urvalsprocessen började med att fråga och mejla före detta kollegor om att tips om legitimerad speciallärare i matematik i deras nätverk. Denna sökning gav tre speciallärare. Därefter lades ett inlägg ut på Facebook i en grupp för speciallärare i matematik och där skapades det en kontakt med fyra speciallärare som var villiga att ställa upp på en intervju. Matematiklärare valdes också ur bekvämlighetsurval där personer tillfrågades i personliga yrkesnätverk om de hade någon kollega som var legitimerad matematiklärare som var villig att ställa upp på intervju. Där knöts kontakt med sex matematiklärare.

De intervjuade speciallärarna hade alla tagit sin speciallärarexamen mellan 2012–2020. Dessa speciallärare i matematik hade utbildats på tre olika lärosäten. Flera av speciallärare i matematik arbetade på samma skola som de hade arbetat på som matematiklärare. Av dessa hade samtliga en lärarutbildning i botten där tre speciallärare arbetade f-6 och fyra arbetade på högstadiet årskurs 7–9. Respondenterna arbetade i fem olika kommuner där elevantalet på samtliga skolor ligger mellan 300–500 elever.

De sex intervjuade matematiklärarna var yrkesverksamma i årskurs 4–9 och undervisade i matematik på både lågstadiet, mellanstadiet och högstadiet. De intervjuade matematiklärare hade varit yrkesverksamma mellan 10–20 år. Skolornas storlek varierade och hade elevantal mellan 200–400 elever.

Datainsamlingsmetod

Studien valdes med en kvalitativ forskningsansats, där fokus var på upplevda uppfattningar av aktörer med erfarenhet av matematik. Detta innebar att data samlades in från ett färre antal respondenter. För att kunna få en djupare förståelse för speciallärares upplevelse och matematiklärares upplevelse genomfördes kvalitativa intervjuer. Semistrukturerade intervjuer valdes för att denna intervjuform gav möjlighet till att ha olika typer av frågor och teman som kunde beröras under intervjun. Ordningen på hur frågorna lyftes berodde på hur intervjun

utvecklades, där även nya frågor ställdes beroende på hur intervjupersonen svarade. Semistrukturerade intervjuer ger möjlighet att ställa följdfrågor i intervjun (Jacobsson & Skansholm, 2019).

Genomförande av datainsamling

På grund av eventuella svårigheter att hitta speciallärare i matematik och den rådande pandemin genomfördes digitala möten vid samtliga intervjuer. Intervjuerna skedde enskilt via zoom. Respondenterna fick en skriftlig information om tillvägagångssättet via missivbrev samt ett skriftligt samtycke till deltagandet (bilaga 1). I början av intervjun fick respondenterna muntlig information om att deltagandet var frivilligt, att de när som helst kunde avbryta den pågående intervjun och att intervjuerna spelades in (Vetenskapsrådet, 2002). Inspelningen av intervjuerna skedde via ett verktyg på zoom och där båda deltog på samtliga intervjuer. Detta gav fördelen att en kunde fokusera på frågorna och intervjun och den andra kunde fokusera på att lyssna på svaren och att tekniken fungerade. Tekniken testades innan varje intervju och förda anteckningar kompletterade inspelningen (bilaga 2). Tidsåtgången för intervjuerna blev 30 minuter för samtliga intervjuer.

Dataanalys

Intervjuerna skedde via digitalt möte och transkribering skedde i direkt anslutning till intervjuerna. Detta genomfördes tillsammans för att inte riskera att sinnesintryck eller upplevelser av intervjutillfället skulle missas. Pauser, tvekan och hummande var viktigt att ha med, därför antecknades även det. Då transkribering var mycket tidskrävande användes funktioner på datorn som hjälpte till i detta arbete (Jacobsson & Skansholm, 2019). Analys av kvalitativa data genomfördes med kodning där det skedde en kategorisering och tematisering av innehållet för att kunna göra en tolkning och skapa förståelse för det som undersökts (Creswell & Poth, 2018; Jacobsson & Skansholm, 2019). När dataanalysen bearbetades och analyserades användes de teoretiska utgångspunkter som används i denna studie för att besvara frågeställningarna (Jacobsson & Skansholm, 2019).

Tillförlitlighet

Studie hade inte för avsikt att generalisera resultat då detta inte är rimligt utifrån antal respondenter som hade intervjuats. Denna studie gav oss möjlighet att förstå några speciallärare i matematik och matematiklärares upplevelser. Under intervjuerna strävades det efter att bortse från egna uppfattningar och upplevelser för att det inte ska hindra fortsatt samtal och påverka tolkningen (Larsson, 2005). För att öka tillförlitligheten användes de teoretiska modellerna som presenterats i denna studie. Det fanns en medvetenhet hos skribenterna om att det görs en tolkning men analys av data skall inte bygga på egna åsikter eller tidigare erfarenheter (Jacobsson & Skansholm, 2019).

Det genomfördes en pilotintervju med en matematiklärare för att testa intervjufrågor/teman och för att öva på rollen som intervjuare. Pilotintervjun spelades in för att kritiskt kunna titta på vårt agerande i situationen (Jacobsson & Skansholm, 2019). Denna matematiklärare användes inte i studien.

Etiska perspektiv

Vetenskapsrådet (2017) belyser vikten av att forskningsetiken rör frågor om hur personer som medverkar i forskningen får behandlas. De menar att det är ett grundläggande krav att forskningen inte får utsätta de som deltar direkt eller indirekt för skada eller kränka deras integritet (Vetenskapsrådet, 2017). Det gäller att respektera forskningsdeltagarnas, som i detta fall är speciallärare och matematiklärare, integritet. Det är av största vikt att hantera frågor i studien på ett välgrundat förhållningssätt som inte skadar eller kränker våra deltagares integritet.

Informationskravet innebär att forskaren skall informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet samt vilka villkor som gäller för deras deltagande (Vetenskapsrådet, 2002). Det innebär att de ska upplysas om att deltagandet är frivilligt och om deras rätt att avbryta sin medverkan. Informationsbrev skickades ut till informanterna. I informationsbrevet stod syftet och en beskrivning av tillvägagångssättet av intervjun. Det stod även att deras deltagande var frivilligt och att de hade rätt att avbryta sin medverkan under studiens gång.

Samtyckeskravet innebär att forskaren ska inhämta deltagarnas samtycke. Inga deltagare var yngre än 15 år och därför behövdes inte vårdnadshavares samtycke. Samtycke från deltagarna samlades in innan intervjun både muntligt och skriftligt. Innan intervjuerna genomfördes berättades om studiens syfte och om hur vi förhåller oss till deras integritet. I informationsbrevet och i samband med intervju tillfrågades deltagarna om tillåtelse att spela in samtal. För att bevara deras integritet har intervjupersonernas material avidentifierat. Det inspelade materialet har kodats och förvaras på ett säkert ställe.

Konfidentialitetskravet innebär att all personal i forskningsprojekt som omfattar användning av etiskt känsliga uppgifter om enskilda personer bör underteckna en förbindelse om tystnadsplikt beträffande sådana uppgifter. Uppgifter om alla i undersökningen ska i största möjliga mån förvaras på sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem (Vetenskapsrådet, 2002). Vi säkerställde även konfidentialitetskravet för informanterna att deras deltagande och deras personuppgifter skulle vara omöjligt för utomstående att identifiera och att obehöriga inte kunde komma åt uppgifterna. Därför valdes att avidentifiera svaren för att skydda deltagarna genom att benämna dem med en bokstav. Det fanns inte heller namn på skolor.

Nyttjandekravet innebär att uppgifter om enskilda, insamlade för forskningsändamål, får inte användas eller utlånas för annat bruk eller andra icke-vetenskapliga syften (Vetenskapsrådet, 2002). Informanterna informerades via informationsbrevet (bilaga 1) samt muntligt under intervjun att uppgifter som samlas in används endast i forskningsändamål.

Resultat

I det här kapitlet redogörs resultatet som framkom i de kvalitativa intervjuer som genomfördes med sju speciallärare och fem matematiklärare. Resultatet presenteras med utgångspunkt i våra frågeställningar. Varje frågeställning redovisas under delrubrikerna, speciallärare i matematiks upplevelse, matematiklärares förväntningar på speciallärare i matematik och utmaningar och möjligheter som speciallärare i matematik ser i sin yrkesroll. Varje delmoment kommenteras och exemplifieras med citerade utsagor från respondenterna. Citaten från speciallärare och matematiklärare är redigerade för att ta bort talspråk för att det inte skall vara möjligt att identifiera respondenten.

Upplevelsen av uppdraget som speciallärare i matematik

Speciallärare i matematik uttryckte att de kunde ha uppdrag som var väldigt splittrat och brett uppdrag. I deras uppdrag kunde speciallärare undervisa i helklass i till exempel svenska och inte bara i matematik. En speciallärare uttryckte att hon hade ett tydligt uppdrag som hon fick i samband med sin anställning. Hennes uppdrag förändrades dock när hon blev klar med sin utbildning då de på skolan var i behov av speciallärare i svenska, så hon var utbildad speciallärare mot matematik men undervisade i svenska.

Oj det är ju ett väldigt brett och splittrat uppdrag. Eftersom jag som speciallärare också sitter med i EHT så finns det en administrativ del av uppdraget och så finns det den handledande delen gentemot kollegor. Och så finns det delen där man ska arbeta med elever, så att jag ser det väl som om man liksom för ihop det i tre delar. (Speciallärare 4)

Citatet ovan visar på att anledningen till den breda uppdragen var utifrån vilket behov som skolan hade. Vår tolkning var att det breda uppdraget berodde på hur stor skolan var, hur många speciallärare det fanns på skolan samt vilken speciallärarutbildning den anställde hade. Eftersom speciallärare ingår i elevhälsoteam blir en del beslut på arbetsuppgifter beslutade på EHT-möten där det kunde innebära att som speciallärare få nya uppdrag. Dessa beslut fattades av rektorn enligt våra respondenter. En speciallärare i matematik uttryckte att det var ett splittrat uppdrag men att hon hade stor möjlighet att utforma sitt schema och arbete på grund av den roll som hon hade på skolan. Detta på grund av att hon hade ett stort förtroende från rektorn och lärarkollegor eftersom hon hade arbetat som förstelärare i matematik på skolan och som klasslärare. En annan speciallärare i matematik hade även hon ett försteläraruppdrag. Hon beskrev att det också var en del av hennes uppdrag då skolan sökte en förstelärare som var speciallärare för vidare utveckling av elevhälsans arbete med extra anpassningar och särskilt stöd på skolan. En speciallärare uttryckte att hennes enda uppdrag var att undervisa små grupper i matematik och att ha gott samarbete med undervisande lärare i matematik, medan de andra hade antingen bara svenska eller både svenska och matematik i lika hög grad.

Speciallärare berättade att deras prioritet var arbete med elever, handledning till team och enskilda lärare samt vara stöd till lärarkollegor. Detta medförde att det blev svårt att hinna med den administrativa delen av arbetsuppgifterna. Speciallärare uttryckte sig ha förståelse för att de genomförde uppgifter som inte ingår i en speciallärares uppdrag men att de gjorde det på grund av den organisation som skolan hade. Citatet nedan beskriver en speciallärares uppdrag att genomföra alla muntliga delar i bedömningsstödet, där hon förberedde så att alla undervisande lärare kunde genomföra de skriftliga delarna i bedömningsstödet. Hon sammanställde också och lämnade över till undervisande lärare:

Ja jag gör alla muntliga delar på bedömningsstödet. Jag förbereder i ordning så att alla klasslärare kan genomföra de skriftliga bitarna på bedömningsstödet och sen sammanställer jag och ser över. Och då lämnar jag sedan över till klassläraren, och då ser jag att det här behöver gruppen träna på så det blir en utvärdering av deras egen undervisning och sen så ser jag själv utöver liksom vilka elever behöver jobba med. (Speciallärare 3)

Dock menade den här specialläraren i citatet att hon hade ett tydligt uppdrag där hon var utbildad speciallärare i matematik men arbetade med tidig läs-och-skrivnärning på grund av behovet på skolan och för att hon arbetade 80%. En speciallärare arbetade i stort sett uteslutande i klassrummet i ett tvåläraresystem. Hon upplevde sig ha ett jämställt förhållande med den schemalagda ämnesläraren. Specialläraren hade även likt undervisande lärare ett uppdrag som

mentor i en klass. Citatet nedan påvisade att flera andra speciallärare arbetade enskilt med elever eller med elever i en mindre grupp vilket innebar att de gick i väg med elever från klassrummet:

Jo men jag använder den [Förstå och använda tal] ju dels i arbetet med enskilda elever eller elever i liten grupp. För att försöka dels lista ut vad är det som orsakar svårigheterna, hur kan jag nå dem, hur ska jag, vilken typ av uppgifter ska ni jobba med, hur ska jag kolla att dom kan det dom kan, hur ska vi gå vidare planera verksamheten, ja men den biten. (Speciallärare 4)

Citatet nedan visade vikten av ett gott samarbete mellan speciallärare i matematik och matematiklärare och att deras uppdrag tillsammans var att upptäcka elever som hade svårigheter i matematik:

Har bra relationer med mina kollegor också så att de kommer till mig direkt när dom är fundersam över någonting. Sen så är jag ju ofta i klassrummet också. Det är ju inte bara särskilt stöd i ett mindre rum liksom utan jag ser ju saker själv också. Sen så gör vi ju årliga kartläggningar på olika nivå som man kan hitta någon också. (Speciallärare 2)

Specialläraren i citatet ovan uttryckte att arbeta enskilt med elever i ett mindre sammanhang inte alltid var det bästa. Hon menar att arbete i klassrummet med eleven är av stor vikt för att bilda sig en egen uppfattning av eleven. Ett annat uppdrag var att göra observationer i undervisningsrummet för att veta hur specialläraren i matematik skulle handleda enskilda lärare vidare i sitt uppdrag. En speciallärare i matematik förklarade att hennes tjänst var en kombinationstjänst speciallärare/specialpedagog. Citatet nedan visade att speciallärare kunde ha en kombinationstjänst som speciallärare/specialpedagog även om personen hade en speciallärarutbildning. Detta på grund av att speciallärare hade överblick på flera delar på organisationsnivå som till exempel hur grupperna var sammansatta och hur läraren anpassade i klassrummet. I denna kombinationstjänst ingick även mycket dokumentation, handledning samt elevernas hälsa i klassrummet:

Upplever att jag har en kombinationstjänst alltså specialpedagog/speciallärare även om det på pappret står speciallärare. Men vi har faktiskt inte någon större skillnad på om du är specialpedagog/speciallärare. Du har bägge delarna och då har du ju överblicken över hela organisationsnivå. Vi tittar över grupsammansättningar, hur man jobbar i klassrummet, vilka anpassningar och så vidare. Mycket dokumentation och handleda kollegor, handledare i olika grupper och sen tänker hälsan i klassrummet till. (Speciallärare 6)

Sammanfattningsvis kunde vi se att samtliga intervjuade speciallärare beskrev sitt uppdrag som väldigt brett och splittrat. Deras uppdrag fanns inte nedskrivet i någon arbetsbeskrivning utan bestod av allt från att arbeta förebyggande på organisations- grupp- och individnivå, åtgärdande, ingå i elevhälsan, skriva utredningar, handleda team eller enskilda lärare, administrativa uppdrag till att ha elever som är i behov av särskilt stöd. Speciallärare uttryckte sig att deras uppdrag kunde förändras under terminens gång utifrån de behov som skolan hade.

Matematiklärares förväntningar på speciallärare i matematik

När eleven kom tillbaka till klassrummet förväntade sig matematiklärarna att eleven hade med sig nya strategier och ett ökat självförtroende i matematik och kunde ta vid där klassen arbetade:

Erbjuda genomgångar på en lättare nivå än det som sägs i klassrummet och ge eleverna strategier samt erbjuda genomgångar på en lättare nivå än det som sägs i klassrummet. Viktigt att speciallärare följer samma planering som klassen så att eleven inte ska känna sig efter eller utanför. (Matematiklärare 1)

Citatet ovan tolkar vi att lärare vill att elever ska tas ut från undervisningen och följa med speciallärare. Detta för att kunna få enskild genomgång på lättare nivå men också enskild undervisning. Men ändå inte komma efter i den planering som matematikläraren planerat. Ett annat citat som också bekräftar det vi tolkat var:

Att de elever som behöver det lilla extra att man får skicka denna elev till speciallärare. Inte att de försvinner hela tiden utan bara får någon tid några veckor. (Matematiklärare 2)

I citatet ovan förväntade sig matematiklärare att speciallärare ska ha möjlighet att ta elever när det passar lärarna och när läraren bedömer att eleven är i behov av specialpedagogiskt stöd.

Om de går ifrån mina timmar för att sitta med en speciallärare då måste den timmen handla om samma sak som vi håller på med på ordinarie undervisning. Annars så hamnar dom ju liksom efter så då blir det ju ett annat tempo för dom som är svaga liksom och ett annat tempo för andra i klassen så man måste liksom se till att undervisningen handlar om samma sak. (Matematiklärare 3)

Citatet ovan beskrev förväntan som matematiklärare hade på speciallärare och det var att om speciallärare gick iväg från undervisningen med en elev var matematiklärarens förväntning att undervisningen med speciallärare handlade om samma område. Detta för att eleven inte ska hamna efter i klassrummet. Vår tolkning här var att ifall eleven hamnade efter i klassrummet upplevde matematikläraren en utmaning att kunna hjälpa eleven vidare i klassrummet.

En upplevelse hos några matematiklärare var att de var väldigt ensamma med att både kartlägga elever och hitta elevers utmaningar och att de sedan förväntades möta behovet som eleverna hade i klassrummet. En matematiklärare på högstadiet hade tillgång till en specialpedagog men ingen speciallärare. Den matematikläraren beskrev att specialpedagogen menade att det inte var hennes jobb att stötta elever i matematiksvårigheter. Hon fick svar från specialpedagog på skolan att:

Jag är inte speciallärare och gör inga ämnesspecifika kartläggningar. Kolla med övriga mattelärare, det finns i bedömningsstödet på Skolverket. (Matematiklärare 4)

Utifrån citatet ovan tolkar vi att på denna skola finns tydliga gränsdragningar vad en specialpedagog och speciallärare ska göra. Denna specialpedagog ansåg inte att hennes uppdrag var att stötta elever i matematiksvårigheter.

Samtliga matematiklärare beskrev att de ville samarbeta tätt med specialläraren i matematik. De ville ha tips och råd hur de skulle arbeta med elever i matematiksvårigheter. Specialläraren skulle inte vara en resurs i klassrummet utan när specialläraren kom in i klassrummet skulle det vara för att observera klassen eller läraren för att sedan kunna erbjuda läraren nya sätt att undervisa gruppen;

..... jobbat väldigt tätt med speciallärare på andra skolor också jag ser att det måste vi göra. Vi måste rådfråga, jag måste fråga mig fram för dom har en annan utbildning och jag har erfarenhet. (Matematiklärare 5)

Vår tolkning var att matematiklärare var i behov av stöd och hjälp med hur de ska arbeta med elever som hade matematiksvårigheter samt känna en trygghet i att veta att de tillsammans strävade efter att eleven ska nå kunskapsmålen.

En matematiklärare tog även upp vad en speciallärare i matematik inte skulle göra. Enligt henne skulle specialläraren inte ta hand om elever som är "stökiga" och heller inte ta över och undervisa elever som en permanent lösning.

Inte ta hand om stökiga elever. Inte en slaskplats för att få lugnt i klassrummet. (Matematiklärare 2)

Vår tolkning utifrån citatet var att denna matematiklärare hade kunskaper om vilken roll en speciallärare hade i skolan. Dock kunde en speciallärares roll lätt ses som en som skulle ta hand om de elever som lärare upplevde att de inte kunde hantera undervisningen.

Sammanfattningsvis kunde vi se att de förväntningar som matematiklärarna uttryckte var att när en speciallärare tog ut eleven från klassen följde specialläraren lektionsplaneringen som klassen hade. Detta för att eleverna inte skulle bli beroende av att gå till speciallärare. Att eleven skulle kunna gå emellan lektioner med ämnesläraren och speciallärare utan en känsla av att inte kunna följa lärarens genomgångar de lektioner eleven satt i klassrummet. Matematiklärarna förväntade sig också att det som skedde hos speciallärare under undervisningstiden var genomgångar på en lättare nivå och att andra arbetssätt som var svåra att genomföra i klass prövades. Dock såg vi ett behov av en tydlighet vad en speciallärares uppdrag var på skolan för att det inte skulle bli missuppfattningar vilket uppdrag en speciallärare hade på skolan.

Utmaningar och möjligheter som speciallärare i matematik ser i sin yrkesroll

En utmaning som en speciallärare kunde möta var gränsdragning av arbetsuppgifter som till exempel: Vad är mitt uppdrag och vad är min kollegas uppdrag?

Ja, men det kan nog handla lite om det där jag pratar om, gränsdragningen. Vad är mitt uppdrag? Är det mitt uppdrag att gå in i det här med min kollega här? (Speciallärare 4)

Citatet ovan visade på den upplevda otydligheten kring arbetsuppgifter som kunde möta en speciallärare i sitt yrkesutövande. En annan speciallärare berättade att hon såg utmaningar på organisationsnivå, där utmaningen var att fördela resurser på skolan och hur de kunde användas på bästa sätt så att alla elever fick det stöd och hjälp som de var i behov av. På gruppnivå

menade hon att om man satte upp en plan tillsammans med undervisande lärare kunde det hända att den inte fullföljdes för att undervisande lärare såg fler hinder än möjligheter.

Pandemin har även varit en utmaning, där det har inneburit att speciallärare har fått gå in som vikarie på grund av hög personalfrånvaro. En annan utmaning som togs upp var att arbeta med utbildade lärare, där specialläraren upplevde att hon behövde gå in i grupp för att klassen skulle få studero i undervisningen i stället för att arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Utmaningarna var också att hinna med allt som behövde göras, då det fanns många elever med svårigheter men också att få till schema utifrån elever som var i behov av stöd. Bristen på tid nämndes av samtliga speciallärare i matematik, att det fanns inte så mycket tid till alla elever som behövde gå ifrån klassrummet eftersom det fanns andra uppdrag som till exempel möten med vårdnadshavare och all tidskrävande dokumentation. Men också bristen på tid nämndes vid önskan att hinna samplanera med matematiklärare. En speciallärare ställde följande fråga:

Till exempel man kan ju fundera på om det är så att jag som speciallärare ska sitta och skriva åtgärdsplaner och göra pedagogiska utredningar eller kanske är så att vi behöver ha en specialpedagog som jobbar med de bitarna. Är det så att min kompetens används på rätt sätt? (Speciallärare 2)

Ovan är ett exempel på en speciallärares tankar om hur skillnaden på en speciallärares uppdrag och en specialpedagogs uppdrag skulle kunna friställa tid för specialläraren i sitt arbete med elever och lärare. Andra utmaningar som nämndes av speciallärare var att de hade höga förväntningar på sig själva:

Ja, sen är det också väl att man hela tiden, tänker att kan jag göra mer, eller gör jag rätt saker, eller ska jag använda något annat material. Det finns så himla mycket inser man ju i matematik bara, olika läromedel alltså och så är det svårt att hålla fast i någonting. Man prova mycket olika saker för att dom här eleverna behöver mycket tid och kanske inte kommer framåt alltid i den takt man önskar och så håller man på liksom ältar med sig själv hela tiden ska jag köra på det här nu. (Speciallärare 1)

Två speciallärare hade arbetat tidigare som lärare på den skola som de arbetade på nu som speciallärare och de såg utmaningar med att byta roll på skolan gentemot kollegor. En menade att hon nu arbetade med ämneskollegor som hade arbetat längre i skolvärlden och hade mer erfarenhet än henne.

De möjligheter som en speciallärare uttryckte var fördelen med att hon var ganska nyutbildad och kunde snabbt ta fram vad forskningen sade. En annan speciallärare lyfte att möjligheten var att kunna utveckla undervisningen på grund av att hon hade en bred pedagogisk kompetens som inte var bara inriktad mot matematik. Hon menade att möjligheten var att hon kunde bidra med kompetensutveckling till kollegor som till exempel nu när den nya kursplanen ska implementeras. Våra intervjuade speciallärare lyfte också möjligheten att påverka sina arbetsuppgifter som något mycket positivt. Då de inte hade en tydlig rollbeskrivning på sina arbetsplatser gavs möjligheter att själva utforma sina arbetsuppgifter.

Speciallärarna lyfte i intervjuerna vilka höga förväntningar de hade på matematiklärare. Speciallärarna ville att matematiklärarna skulle bedriva en god undervisning enligt styrdokumentet, att de uppmärksammade elever som hade utmaningar, att de skulle vara tillgängliga för alla elever, att de såg till att undervisningen var anpassad och att det fanns

konkret material. Även att matematiklärarna tog kontakt med speciallärare om de behövde extra stöttning i till exempel struktur eller anpassat arbetsmaterial eller om de hade kört fast, att de visade intresse och testade det som de tillsammans hade kommit överens om. Andra förväntningar var att de hade format hur formativ bedömning skulle gå till så att det inte dök upp en överraskning vid de summativa bedömningstillfällena. Att speciallärare och matematiklärare hade en rak och ärlig dialog.

Vad jag har för förväntningar, ja men jag förväntar mig väl på något sätt god undervisning alltså basen om man tänker på den här triangeln. Att det ska vara tillgängligt för alla elever, att det inte ska vara så att det är för svårt liksom så att någon elev ska ha sett stöd för att det är fel material eller för att det inte finns konkret material att använda sig av eller att man ja då pratar jag ju med dom om det hur kan vi liksom kan vi ha något krysschema eller vad kan vi göra i basen. (Speciallärare 6)

Citatet ovan visade en sammanfattat uttalande om förväntan från en speciallärare på en matematiklärare i deras samarbete kring elever.

Sammanfattningsvis kunde vi se att de utmaningar som de intervjuade speciallärarna i denna studie hade var gränsdragning av arbetsuppgifter, fördela resurser, och att tiden inte räckte till samt att byta roll på arbetsplatsen. De möjligheter som de såg var att få tillfälle att kompetensutveckla personal på skolan och möjlighet att påverka och utforma sina arbetsuppgifter. De höga förväntningar som speciallärare i matematik hade på matematiklärare var att de bedrev en god undervisning, att de var tillgängliga för alla elever och anpassade arbetsuppgifter. De förväntade sig också att matematikläraren tog kontakt med specialläraren när de stötte på utmaningar i sitt arbete. Vikten av gott samarbete mellan speciallärare i matematik och matematiklärare var av stor vikt för ett vidare gott samarbete.

Analys av data

I detta avsnitt analyseras och tolkas studiens syfte och frågeställningar samt de teorier som har valts. En analys ska bygga på en tolkning av resultatet och inte på egna åsikter (Jacobsson & Skansholm, 2019). Analysen är uppdelad i två underrubriker, *kategoriska och relationella perspektivet* och *professionsteori*.

Kategoriska och relationella perspektivet

De tillfrågade speciallärarna i denna studie uttrycker att de vill ha ett relationellt tänk men att det ofta visade sig att fokus var på att åtgärda problemet kortsiktigt vilket resulterar i det kategoriska perspektivet (Persson, 1998). Däremot kan vi konstatera utifrån respondenternas svar att deras största uppdrag är att se elever ur ett relationellt perspektiv där de ska arbeta förebyggande på organisations-, grupp- och individnivå samt stötta lärare utifrån de behov som lärare i matematik kan ha. För att kunna ha ett relationellt perspektiv på skolan behövs en samsyn vilket innebär att även resterande personal på skolan behöver ha ett relationellt synsätt. Dock upplever vi att ett kategoriskt perspektiv dominerar eftersom majoriteten av våra speciallärare tar ut elever och arbetar i ett mindre sammanhang med elevens uppvisade svårigheter. Detta är även ett önskemål från de tillfrågade matematiklärarna på frågan vad de förväntar sig av speciallärare i matematik. Det innebär att matematiklärarna inte nödvändigtvis ser en långsiktig plan för att hjälpa eleven ur en eventuell svårighet som att titta på miljön runt

omkring eleven, att anpassa den i stället för att lägga elevens svårigheter hos eleven. Däremot säger en matematiklärare att ett av speciallärares uppdrag är att observera och utifrån observationen handla och förändra i undervisningen vilket är ett relationellt synsätt. Vi ser att våra respondenter både matematiklärare och speciallärare strävar mot att ha ett relationellt perspektiv när de tillsammans ser på de specialpedagogiska åtgärderna i lärandemiljön. De strävar också efter att ha långsiktigt perspektiv genom att hitta förändringar i undervisningen (Sjöberg, 2006).

Några matematiklärare uttrycker en önskan om att eleven ska följa klassens planering tillsammans med specialläraren när eleven lämnar gruppen. Detta för att eleven inte ska bli exkluderad från klassen och inte heller bli helt beroende av speciallärarens stöd utanför klassrummet. Det här är något som Nilholm (2005) lyfter att elevens svårigheter ska ses som en gemensam angelägenhet för skolans personal där arbetslaget och speciallärare har ett speciellt ansvar. I vår studie kan vi se att matematiklärare vill "bli av" med elever som är i svårigheter genom att de får följa med specialläraren och arbeta enskilt i ett mindre sammanhang. Det innebär att det kategoriska perspektivet där problemet placeras hos individen blir styrande (Nilholm, 2005; Sjöberg, 2006; Ahlberg, 2013). Detta arbetssätt bygger på en segregerad undervisningsform. På det här sättet ser de intervjuade matematiklärarna i vår studie eleven som bärare av problemet vilket leder till att skolan sätter in kompensatoriska åtgärder för eleven som kommer till lektionen med svårigheter (Sjöberg, 2006). Utifrån det här kan vi också konstatera att de respondenter som vi har intervjuat har fastnat i den gamla speciallärarrollen där den kategoriska delen tar över. Dock kan vi se att matematiklärare anser att en speciallärare inte ska vara en resurs i klassrummet utan när specialläraren befinner sig i klassrummet ska hen vara där för att observera för att kunna erbjuda matematikläraren nya sätt att undervisa. Här kan vi se att den här matematikläraren har det relationella synsättet, där hen är öppen för att förändra miljön så att alla elever kan följa med i undervisningen i klassrummet.

Sammanfattningsvis kan vi se att matematiklärare ser elever mestadels ur ett kategoriskt perspektiv (Nilholm, 2005; Sjöberg, 2006; Ahlberg, 2013) där elever "sorteras" bort från ordinarie undervisning. Men vi kan även se att flera matematiklärare ser svårigheter hos eleven ur ett relationellt perspektiv där elevens svårigheter ses som en gemensam angelägenhet för skolans personal, där arbetslaget och specialpedagog/speciallärare har ett speciellt ansvar för elevens kunskapsinhämtning (Ahlberg, 2013). Dock menade matematiklärare att möjligheten till samtal där specialläraren är en kvalificerad samtalspartner är en god väg mot ett relationellt perspektiv på skolan. Där menar Person (1998) att ett inslag av både det kategoriska och relationella perspektivet är det bästa.

Professionsteori

I vårt resultat kan vi tolka att det finns en okunskap i vad speciallärarrollen innebär eftersom de intervjuade matematiklärarna uttrycker vad som inte är specialläraresroll i stället för att fokusera på vad som är deras roll. Det innebär att våra två professioner kan upplevas konkurrerande genom att matematiklärare respektive speciallärare har förväntningar på varandra som de själva upplever är svåra att uppnå. Detta kan leda till att det blir konflikter mellan närliggande professioner.

Med Abbotts professionsteori kan man förklara aspekter av rivaliteter mellan och inom olika närliggande professioner (Abbott, 1988). Sedan en tid tillbaka har det inom lärarprofessionen skett en rad reformer för att öka statusen för lärarkåren. Lärarlegitimation, lektorstjänster och

förstelärartjänster har tillsats från statligt håll. Speciallärare och specialpedagoger är också i någon form inne i en professionaliseringsprocess. Dessa processer är viktiga att förstå då de kan påverka relationen mellan speciallärare och ämneslärare. Båda professionerna har delvis samma jurisdiktion. Till detta kommer att speciallärare är lärare som studerat vidare för att höja sin kompetens. Vilket även det kan skapa konflikter mellan de två professionerna.

Diskussion

Diskussionen är uppdelad i en metoddiskussion och en resultatdiskussion för att sedan avslutas med en avslutande reflektion och förslag till vidare forskning.

Metoddiskussion

Då syftet med denna studie är att studera hur några speciallärare i matematik upplever och uppfattar sitt uppdrag valdes en kvalitativ forskningsansats med semistrukturerade intervjuer. Valet av semistrukturerade intervjuer medför möjligheten att följa upp med fler frågor under intervjun för att ge informanten chans att fördjupa och utveckla sina svar. Frågorna kan ställas i vilken ordning som helst och är inte lika avgränsande (Jacobsson & Skansholm, 2019). En nackdel kan vara att det tar lite längre tid att genomföra varje intervju.

Alla intervjuer har genomförts digitalt då informanterna varit spridda över Mellansverige. Fördelarna med intervjuer via digitala kanaler har varit att detta sparat både oss och informanterna tid. Intervjuerna som varit beräknade till 30 till 45 minuter som har startat efter en kort introduktion och avslutats efter sista frågan. Något som både kan ses som fördel och nackdel är att vi alla suttit i våra egna bekväma miljöer. Personen som blir intervjuad har valt sin plats för intervjun och även vi. Fördelen är att man känner sig avslappnad i sin hemmiljö men nackdelen är att en intervju över teams saknar möjligheten att studera kroppsspråk och den tysta kommunikationen. Intervjuerna spelades in för att fokus ska kunna hållas på informanternas svar och att inspelningen skall kunna gå igenom i efterhand (Jacobsson & Skansholm, 2019). Respondenterna tillfrågades innan om en digital inspelning kändes bekväm. Alla respondenter godkände en inspelning.

Antalet informanter i studien valdes utifrån storleken på studien. Vi är medvetna om att antalet informanter gör att vi inte kan göra generaliseringar då underlaget kan uppfattas som tunt. Samtidigt är antalet en sådan mängd att det inte innebar några svårigheter att transkribera och analysera materialet. Ett aktivt val gjordes att vi båda lyssnade om alla inspelade intervjuer i efterhand och läste alla transkriberingar.

Då detta är en kvalitativ studie är det vanligast att använda ett målstyrt urval (Jacobsson & Skansholm, 2019). I steg ett valdes ett antal grundskolor och därefter tillfrågades ett antal speciallärare i matematik. Matematiklärare valdes ur ett bekvämlighetsurval där vi valde personer utifrån vårt yrkesnätverk som var lättillgängliga. En konsekvens med målstyrda urval och bekvämlighetsurval är att våra respondenter är lokaliserade i samma region.

Vi har genomfört alla moment i vår studie tillsammans. Vi har genomfört intervjuer digitalt för att möjliggöra bådadas deltagande. Resultatsammanställning, analys och diskussion har skrivits tillsammans vid flera tillfällen. Dock har vi läst litteratur på var sitt håll men sammanfattat och diskuterat tillsammans innan vi har skrivit.

Resultatdiskussion

I denna del av diskussionen lyfts studiens resultat fram och tolkas. Resultatet ställs i relation till studiens syfte och frågeställningar samt den tidigare forskning som presenteras.

Upplevelsen av uppdraget som speciallärare i matematik

Denna studies speciallärare i matematik är överens om att speciallärares uppdrag är väldigt brett vad gäller arbetsuppgifter. En speciallärares uppdrag är bland annat att arbeta förebyggande på organisation-, grupp- och individnivå, åtgärdande insatser, ingå i elevhälsan, skriva utredningar, handleda team eller enskilda lärare, administrativa uppdrag och till att ha elever som är i behov av särskilt stöd. Eftersom examensordningen (SFS 2011:186) är det enda styrdokument där speciallärarrollen definieras i form av termer som kunskaper, förmågor och förhållningssätt blir speciallärarrollen i matematik otydlig för både speciallärare och för matematiklärare på skolan. Utifrån våra respondenter är deras uppdrag väldigt brett och splittrat på grund av att en speciallärare i matematik kunde även ha andra uppdrag. Engström (2015), Göransson et al. (2015) och Lindqvist (2011) menar att det är rektorn som beslutar och organiserar den specialpedagogiska verksamheten. Även Cole (2005) menar på att ett gott ledningsstöd för det specialpedagogiska arbetet ger specialläraren förutsättningar att erbjuda elever och lärare stöd. Göransson et al. (2015) lyfter att det finns skilda uppfattningar hur speciallärares uppdrag synliggörs i verksamheten. Speciallärares uppdrag bör synliggöras för samtliga anställda på skolan så att uppdragen inte blir så splittrade som det ser ut just nu enligt våra respondenter.

Speciallärarrollen innebär ofta en stor mängd varierande arbetsuppgifter och en av orsakerna kan vara att det saknas tydliga riktlinjer för yrkesrollen och därför tolkas den på olika sätt (Skolverket, 2022). Detta är något som stämmer överens med vår studies resultat där speciallärare i matematik påvisar en bredd på yrkesrollen genom att beskriva sina varierande arbetsuppgifter. Speciallärarna uttrycker att deras uppdrag kan komma att förändras under året beroende på hur situationen ser ut i skolan som till exempel om en lärare är långtidssjuk kan det innebära att specialläraren går in som vikarie. Möllås et al. (2017) och Isaksson (2009) studie visade liknande resultat där speciallärare/specialpedagoger ägnade relativt mycket tid åt undervisning med enskilda elever, mindre grupp eller i helklass men även att under terminen kunde deras arbetsuppgifter komma att förändras under terminens gång. Gör skolan denna ändring kan detta medföra att elever i behov av särskilt stöd kan åsidosättas då andra saker prioriteras i verksamheten. Att speciallärares yrkesroll är komplext var något som Mathews, Rodgers och Youngs (2017) var överens om.

Enligt examensordningen för speciallärare (SFS2017:111) ska en speciallärare ha kunskaper och färdigheter att analysera svårigheter på olika nivåer, vara en kvalificerad samtalspartner och vara handledare. Vidare står det i examensförordningen för speciallärare i matematik att speciallärare ska kunna stötta ämneslärare och skapa en positiv matematikutveckling. Därför behövs det en tydlig ledning och styrning av rektor på skolan för att styra det specialpedagogiska arbetet för att skapa en grund för skolutveckling mot ökad måluppfyllnad. Vår tolkning utifrån resultatet är att speciallärarrollen används i skolan utifrån de behov som finns på just den arbetsplatsen. Vilket kan leda till att specialläraren används för att arbeta med kortsiktiga lösningar där ett kategoriskt perspektiv dominerar. Sjöberg (2006) menar att vilket perspektiv skolan väljer att använda för att se på elevers skolproblematik får konsekvenser på olika nivåer. Både på vilka specialpedagogiska insatser skolan sätter in och på det övergripande

pedagogiska arbetet i klassrummet med elever. Ligger ansvaret för det specialpedagogiska insatserna på ensamt på speciallärare/specialpedagoger blir ofta tidsperspektiven kortsiktiga medan med ett relationellt perspektiv och med den då långsiktigt tidsperspektiv så arbetarskolans personal tillsammans för att stötta elever ur sina svårigheter (Sjöberg, 2006).

Flera speciallärare lyfter även vikten av ett gott samarbete mellan speciallärare och undervisande lärare. Holgersson och Wästerlid (2018), Hylander (2011) och Nilholm (2021) menar att ett samarbete mellan speciallärare och lärare är av stor vikt för måluppfyllelse. Dessa två professioner arbetar tätt tillsammans med att erbjuda ledning och stimulans, stötta elever med extra anpassningar och för vissa elever sätta in särskilt stöd.

Sammanfattningsvis visar studien att synen på vad som bör ingå i rollen som speciallärare i matematik skilde sig inte så mycket mellan speciallärare. Studien visar att vad som förväntades av speciallärare i matematik var tydligt, men vad uppdragen innebär och vad som ska ingå är inte lika tydligt. Detta kan relateras till Skolverket (2022) som menar att på grund av den komplexa yrkesrollen kan speciallärare känna sig otillräckliga på jobbet. Göransson et al. (2015) menar att det är för att texter som skollag och läroplan tolkas på olika sätt och därför blir det skilda uppfattningar mellan förväntan och faktiskt uppdrag. Det kan då medföra olika konsekvenser i förståelse för hur speciallärarens uppdrag genomförs men också hur roller organiseras (Göransson et al., 2015). Som nämndes tidigare är speciallärarrollen komplex och de gamla föreställningarna om vad speciallärare ska arbeta med krockar med de nya men att roller bör särskiljas på ett tydligt sätt (Göransson et al., 2015; von Ahlefeld Nisser, 2014). Genom att tydliggöra uppdragen för alla inom skolans värld blir det även tydligt vilka förväntningar skolans personal har på varandra.

Matematiklärarens förväntningar på speciallärare i matematik

Matematiklärarna i vår studie uttrycker att speciallärarens uppdrag inte är ta hand om stökiga elever, inte ta över elever på en permanent basis, inte vara en resurs i klassrummet utan erbjuda matematikläraren ett nytt synsätt på undervisningen och att stötta matematikläraren med elever i matematiksvårigheter. Trots detta så tolkas utifrån resultaten att ta ut elever från undervisningssituationen med klassen är en vanligt förekommande metod enligt våra respondenter. Jorveit et al. (2020) kom fram till liknande resultat att i Sverige var det vanligare att elever undervisades individuellt än i Norge. Matematiklärarnas redogörelse av deras förväntningar på speciallärarna är att de ska arbeta enskilt med eleven, skilt från klassen, vilket kan vara ett uttryck på ett kategoriskt perspektiv. Burton och Goodman (2011) och Lindqvist (2011) visar i sina studier att speciallärare är den yrkeskategori som skall ha det största ansvaret för elever i behov av särskilt stöd på grund av att de har en specifik kunskap om elevers eventuella skolproblematik.

Flera tillfrågade speciallärare och matematiklärare lyfter att ett gott samarbete mellan de två professionerna är viktigt. Hylander (2011) och Nilholm (2021) menar att genom att olika yrkeskategorier samarbetade inom skolan gavs det bättre förutsättningar för eleven att lyckas i skolan. Ansvaret för alla elever ska vara delat mellan yrkeskategorierna (Nilholm, 2021). Bruce et al. (2016) menar att den vanligaste uppgiften som speciallärare har är att stödja elever och kollegor i ämnesspecifika frågor. Sjöberg (2006) och Isaksson (2009) visar att en nackdel med att stödinsatser som ges utanför klassrummet kan väcka negativa känslor och en känsla av avvikelser. Dock strävar den svenska skolan efter att vara inkluderande men detta är inte alltid uppenbart (Takala & Ahl, 2014). För att kunna arbeta inkluderande kan det behövas ett gott samarbete mellan speciallärare och matematiklärare (von Ahlefeld Nisser, 2014). Det intressanta är att ett gott samarbete mellan speciallärare och matematiklärare inte alltid finns

där på grund av till exempel att skolan inte har någon speciallärare. En annan förväntning som matematiklärare har på speciallärare är att få handledning i hur de kan stötta elever i matematiksvårigheter i undervisningen. Flera forskare lyfter vikten av att handledning är ett viktigt uppdrag för speciallärare (Lansing & Lindqvist, 2014; Sundqvist & Ström, 2015; Möllås et al., 2017). Uppdraget som handledare kan innebära allt från att handleda om frågor som berör undervisningen, anpassning av material eller digitala hjälpmedel men också hantering av relationer och konflikter (Möllås et al., 2017). Dock menar Sundqvist, von Ahlefeld Nisser och Ström (2014) att det bör vara en självklarhet att två professioner möts i samtal runt de svårigheter som lärare kan möta i undervisningen. Genom att två professioner möts sker ett bättre samarbete och genom bättre samarbete hjälps eleven in i undervisningen på bästa möjliga sätt. Takala och Ahl (2014) menar att den vanligaste samarbetspartnern för speciallärare är klasslärare, rektor och andra speciallärare/specialpedagoger.

De intervjuade matematiklärare uttrycker att de vill ha stöd och hjälp av speciallärare där de möts i ett professionellt samtal kring olika svårigheter som lärare möter i undervisningen. Något som Takala och Ahl (2014) menar är att den vanligaste samarbetspartnern för speciallärare var klass/ämneslärare. Nilholm (2021) lyfter att ett samarbete mellan speciallärare och lärare har en avgörande betydelse om en elev kommer att uppnå kunskapsmålen. Men med speciallärarens roll som handledare finns en risk att det blir en hierarki då det ofta är läraren som kommer till specialläraren för att få råd och inte tvärt om. Sundqvist och Ström (2015) och von Ahlefeld Nisser (2014) anser att läraren kommer till en speciallärare för att få råd och att detta kan skapa en hierarki mellan specialläraren i matematik och matematiklärare. De menar att det kunde vara svårt för en nyexaminerad speciallärare att ge råd till en lärare med mer erfarenhet i läraryrket. Detta är något som matematiklärare lyfter att även om de hade längre erfarenhet så besitter specialläraren mer akademisk kunskap runt elever som har olika svårigheter i skolan. Vilket kan förknippas med att en speciallärare i matematik kan vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som handlar om elevers matematikutveckling (SFS 2011:186). I och med att specialläraren är en kvalificerad samtalspartner har specialläraren som uppdrag att handleda team eller enskilda lärare. Lansing och Lindqvist (2014) samt Möllås et al. (2017) nämner att speciallärare har i stor utsträckning en ledarskapsroll på skolan genom att specialläraren har en handledande roll och har även stort inflytande över sina arbetsuppgifter.

Utmaningar och möjligheter som speciallärare i matematik ser i sin yrkesroll

De utmaningar som speciallärare ser i sin yrkesroll är att hinna med alla förväntade arbetsuppgifter eftersom det på de skolor våra respondenter arbetar saknades en tydlig arbetsbeskrivning. Deras arbetsuppgifter är olika beroende på vilket behov som skolan har. Eftersom deras arbetsuppgifter inte kontrolleras av någon styrande instans (SFS2011:186) innebär det att speciallärare kan ha arbetsuppgifter som att vara en vikarie i klassrummet då ordinarie lärare inte är på plats. Detta visar tydligt att rektorn beslutar speciallärarens uppdrag utifrån vilka behov som skolan har. Man skulle tro precis som von Ahlefeld Nisser (2014) att speciallärare och rektorer är överens om uppdragen men att när uppdragen ska synliggöras finns det skilda uppfattningar. Detta kan vara precis som von Ahlefeld Nisser (2014) skriver bristfälliga kunskaper om varandras professioner. För att speciallärare inte ska möta stora utmaningar i sitt uppdrag är det viktigt att speciallärare och rektorer kommer överens om vilka uppdrag specialläraren har och förhåller sig till dem. För det blir lätt att speciallärarens uppdrag hamnar i gamla uppfattningar av vad speciallärare ska göra (von Ahlefeld Nisser, 2014) som till exempel att undervisa elever som läraren inte kan hantera i klassrummet. Detta medför då att risken finns att speciallärare genomför andra arbetsuppgifter än det som tillhör specialläraruppdraget. Respondenterna uttrycker att pandemin har varit en utmaning och på

grund av den har speciallärare fått göra andra arbetsuppgifter som inte tillhör deras uppdrag så som till exempel att vikariera för matematiklärare som varit sjuka. En annan utmaning som uttrycks av våra respondenter är att tiden inte räcker till. Att tiden inte räcker till förknippar vi också med att deras uppdrag är så brett och ottydligt vilket medför att speciallärare känner sig stressade över att hinna med alla nya och tidigare arbetsuppgifter. Takala och Ahl (2014) skriver i deras studie att de vanligaste arbetsuppgifterna som speciallärare har är att handleda lärare och andra personal på skolan, samtal med vårdnadshavare och arbeta med elever i svårigheter. Även Möllås et al. (2017) studie lyfter speciallärares varierade yrkesroll med uppdrag och arbetsuppgifter som delades in i undervisningen, arbete med sociala relationer och konflikthantering, kartläggning/utredningsarbete och dokumentation med flera andra uppgifter som visar på att speciallärare finns både på organisationsnivå, gruppnivå och individnivå. Detta breda uppdrag som både våra respondenter och tidigare forskning visar kan vara en förklaring till att speciallärare uttrycker att tiden inte räcker till. Dock menar våra intervjuade speciallärare att denna ottydlighet i rollbeskrivning gör med ett gott samarbete med sin rektor och sina lärarkollegor så finns stora möjligheter att påverka sina arbetsuppgifter.

En annan utmaning som speciallärare uttrycker är rollbyte på samma arbetsplats. Att arbeta som matematiklärare för att sedan vidareutbilda sig till speciallärare och nu ta en ny roll gentemot sina tidigare matematikkollegor. I sin nya roll som speciallärare där handledning är en del av arbetsuppgiften kan skapa en utmaning att handleda matematiklärare som har lång arbetserfarenhet (Sundqvist & Ström, 2015). En matematiklärare uttrycker att även om hon har lång erfarenhet så kommer speciallärare in med sin fördjupade utbildning för att stötta och hjälpa matematiklärare. Däremot finns en risk med denna rollförändring att speciallärare och matematiklärare gör anspråk på varandras kunskapsområden då de tidigare haft en annan yrkesrelation (Abbott, 1988). Även om Takala och Ahl (2014) visar i sin studie att den vanligaste samarbetspartnern till speciallärare var ämneslärare, kan speciallärare se detta som en utmaning då matematiklärare inte kan acceptera speciallärares nya roll men också att specialläraren har en utmaning att inta sin nya position på skolan.

De möjligheter som de intervjuade speciallärarna uttrycker är möjligheten att kunna utveckla undervisningen på skolan för att de besitter en bred pedagogisk kompetens som inte bara är inriktad mot matematik. Genom att arbeta som speciallärare ser de även möjligheten att kompetensutveckla kollegor. Von Ahlefeldt Nisser (2014) menar att speciallärares uppdrag är att arbeta utvecklande för att utveckla olika ämnen i skolan och att arbeta förebyggande i ett tidigt skede.

Avslutande reflektion

Utifrån vår studie ser vi att speciallärare upplever sitt uppdrag som väldigt brett. Kan detta ha med att göra att speciallärare själva tar sig an flera uppdrag än vad de behöver även om det inte ingår i deras uppdrag? Eller är det så att rektorn inte har förståelse för vad en speciallärares uppdrag är. Vi har inte i vår studie tillfrågat rektorer om speciallärares uppdrag vilket gör att vi inte kan avgöra om det är våra tillfrågade speciallärares rektorer som har gett speciallärarna dessa breda uppdrag som vi ser eller om det är så att specialläraren själv har tagit på sig dessa arbetsuppgifter. Utifrån vår studie ser vi ett behov av att speciallärares arbetsuppgifter tydliggörs på respektive skola för att minska den upplevda känslan av att tiden inte räcker till och känslan av otillräcklig.

Vår studie visar att speciallärare och matematiklärare som vi har tillfrågat har som grund ett relationellt perspektiv. De intervjuade matematiklärare uttrycker en önskan att bli handledda för att vidare utveckla undervisningen. Dock kan vi se att matematiklärare har en önskan om

att elever får möjlighet att lämna klassrummet. Frågan är om detta har med att göra att läraren inte kan anpassa/hantera eleven i klassrummet och anser att när specialläraren går iväg med eleven får hen lugn och ro i klassrummet. Samtidigt kan vi diskutera här att många elever är i behov av ett mindre sammanhang för att kunna inhämta ny kunskap. Det intressanta är nog det som vi har nämnt tidigare, vad är anledningen till att specialläraren tar ut eleven från klassrummet? Är det för att specialläraren/matematikläraren har ett kategoriskt synsätt eller är det för att eleven är i behov av det? Ahlberg (2013) skriver att i ett relationellt perspektiv ses svårigheter uppstå i mötet mellan olika händelser i miljön. För är eleven i behov av det har specialläraren/matematikläraren ett relationellt synsätt där de utgår från elevens behov. Person (1998) menar att ett inslag av både det kategoriska och relationella perspektivet är det bästa. Forskaren menar att eftersom ett kategoriskt tänk är något som sker kortsiktigt och relationellt perspektiv är något som sker långsiktigt.

Förslag på vidare forskning

I denna studie har ett litet urval av speciallärare i matematik och undervisande lärare i matematik i grundskolan tillfrågats om deras upplevelser av speciallärarens uppdrag och förväntningar på detta. Som förslag på vidare forskning skulle det vara intressant att ha fokusgruppsintervjuer med speciallärare i matematik för att föra en dialog om deras jämförelser av deras olika uppdrag och hur de ser på för- och nackdelar med olika arbetsuppgifter.

Det vore också intressant att få intervjua speciallärare och matematiklärare som upplever att de hittat ett bra samarbete och hur det färgar av sig på arbetet med extra anpassningar i matematikämnet och med elever i behov av särskilt stöd.

Referenslista

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An essay of the division of expert labor*. The University of Chicago Press.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik I ideologi, teori och praktik – att bygga broar* (2 uppl.). Liber.
- von Ahlefeldt Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag: skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 246 - 264.
- Bruce, B., Rubin, M., Thimgren, P., & Åkerman, R. (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap* (1 uppl.). Gleerups Utbildning AB.
- Burton, D. & Goodman, R. (2011). Perspectives of SENCOs and support staff in England on their roles, relationships, and capacity to support inclusive practice for students with behavioral emotional and social difficulties. *Pastoral Care in Education*, 29 (2), 133-149. <https://doi.org/10.1080/02643944.2011.573492>
- Cole, B. A. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the reconceptualization of the role of SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 287-307.
- Creswell, J., & Poth, C. (2017). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (4 uppl.). Sage Publications. ISBN:978-1-5063-6117-8
- Engström, A. (2015). *Specialpedagogiska frågeställningar i matematik*. Institutionen för matematik och datavetenskap. Karlstad universitet.
- Fuchs, L., & Fuchs, D. (2001). Principles for the Prevention and Intervention of Mathematics Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 85-95. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00010>
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie*. Karlstad universitet.
- Holgersson, I., & Wästerlind, C. (2018). *Specialisering barns och elevers matematikutveckling*. I G. Bruce (Red.), Att vara speciallärare (s. 41–56). Gleerups Utbildning AB.
- Hylander, I. (2011). SAMVERKAN – professionellas föreställningar på elevhälsoarenan. (FOG-RAPPORT NR 69/2011). Linköpings universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:765577/FULLTEXT01.pdf>
- Högskoleverket. (2006). *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor* (2006:10). <https://docplayer.se/72542-Rapport-2006-10-r-utvardering-av-specialpedagogprogrammet-universitet-och-hogskolor.html>

- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande: för utbildningsvetenskap* (1 uppl.). Studentlitteratur.
- Jortveit, M., Tveit, A. D., Lansing, C., D., & Lindqvist, G. (2020). A comparative study of Norwegian and Swedish special educators' beliefs and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 350-365. DOI:10.1080/08856257.2019.1689716
- Lansing, C., D., & Lindqvist, G. (2014). School district administrators' perspectives on the professional activities and influence of special educators in Norway and Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 669-685.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25(1), 16 - 35.
<https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A245080&dswid=-9497>
- Lindqvist, G. (2011). *Olika yrkesgruppers syn på arbetet kring barn i behov av särskilt stöd inom förskola och skola*. I Praktisk utbildningsforskning vid Högskolan Dalarna (s. 89-107). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-381259>
- Mathews, H., Rodgers, W., & Youngs, P. (2017). Sense-making for beginning special educators: A systematic mixed studies review. *Teaching and Teacher Education*, (67), 23-36. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.007>.
- Möllås, G., Gustafson, K., Klang, N., & Göransson, K. (2017). *Specialpedagogers/speciallärares arbete i den dagliga skolpraktiken. En analys av sex fallstudier*. Karlstad universitet.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124-138.
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:32672/FULLTEXT01.pdf>
- Nilholm, C. (22 februari 2021). Hur kan lärare och specialpedagoger/speciallärare samarbeta för att skapa mer inkluderande miljöer? *Claes Nilholms blogg*.
<https://mp.uu.se/web/claes-nilholms-blogg>
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla pedagogiken: Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. (Specialpedagogiska rapporter Nr.11). Göteborgs universitet Intuitionen för specialpedagogik.
- SFS 2011:186. *Examensförordning*. Utbildningsdepartementet.
<https://old.liu.se/utbildning/pabyggnad/L9YSL/for-programmets-studenter/speciallararprogrammet-block-1-3/1.453768/Examensordning-speclr2012.pdf>
- SFS 2017:111. *Examensordning för speciallärarexamen*. Utbildningsdepartementet.
https://www.lagboken.se/Lagboken/start/sfs/sfs/2017/1100-1199/d_3115975-sfs-2017_1111-forordning-om-andring-i-hogskoleforordningen-199
- SFS 2007:638. *Skollagen*. Sveriges riksdag.
https://www.lagboken.se/Lagboken/start/skoljuridik/skollag-2010800/d_3276543-sfs-2018_1098-lag-om-andring-i-skollagen-2010_800

- SFS 2010:800. *Skollagen*. Sveriges riksdag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Sjöberg, G. (2006). *Om det inte är dyskalkyli - vad är det då? En multimetodstudie av eleven i matematikproblem ur ett longitudinellt perspektiv*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:144488/FULLTEXT01.pdf>
- Skolverket (2016). *Legitimation för speciallärare. Om behörighet att undervisa som speciallärare och som lärare i särskola och specialskola*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6567f1/1553959850429/pdf3683.pdf>
- Skolverket. (2018). *Planerad undervisningstid i grundskolan läsåret 2018/2019*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65ee24/1555053057544/pdf4073.pdf>
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Skolverket (28 december 2021a). *En specialpedagogisk överblick*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65b133/1553965705067/pdf3289.pdf>
- Skolverket (28 december 2021b) *Krav för att få behörighet att undervisa*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/lararlegitimation-och-forskollarlegitimation/regler-och-krav-for-lararlegitimation/larar--och-forskollarlegitimation-och-krav-for-att-fa-behorighet>
- Skolverket (28 december 2021c) *Läraryftets speciallärarutbildning*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/kurser-och-utbildningar/lararyftets-speciallararutbildning>
- Skolverket (11 april 2022) *Komplex yrkesroll skapar stress*. https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/komplex-yrkesroll-skapar-stress?fbclid=IwAR12vDlut7aCtEkXjOEYxnzPOcfl-BkSf62sj5yLMnRK-fnhOG_cI2VBqHA
- Sundqvist, C., von Ahlefeld Nisser, D., & Ström, K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach, *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 297-312, DOI: 10.1080/08856257.2014.908022
- Sundqvist, C., & Ström, K. (2015). Special education teachers as consultants: Perspectives of Finnish teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25, 314–338. DOI: 10.1080/10474412.2014.948683
- Takala, M., & Ahl, A. (2014). Special education in Swedish and Finnish schools: seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education* 41(1).

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.933.1961&rep=rep1&type=pdf>

Bilaga 1

Missivbrev

Vi är två studenter som läser sjätte terminen på Speciallärarprogrammet vid Mälardalens universitet. Som en del i vår utbildning skall vi skriva ett examensarbete, där faktaunderlaget ska baseras på intervjuer. Vi hoppas därför att du vill vara med i vår studie som studerar upplevelserna hos några speciallärare i matematik och matematiklärare om deras uppdrag och deras förväntningar på varandra.

Dessa intervjuer behöver ske under vecka 5 eller 6, 1 – 11 februari 2022.

Intervjuerna genomförs digitalt via zoom eller teams och kommer att spelas in för att sedan transkriberas och avidentifieras. Vi kommer att analysera intervjuerna och redovisa dessa i ett examensarbete. En av Mälardalens universitet utsedd handledare stöttar oss genom hela arbetet så att det följer gällande regelverk. Intervjun kommer att bestå av ca. 15 frågor och vår förhoppning är att en givande diskussion kommer att uppstå. Intervjun tar ca. 30 minuter.

Vid intervjun kommer vi att ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Detta innebär att deltagandet är helt frivilligt och du kan när du vill avbryta intervjun och därmed ditt deltagande. Du behöver inte berätta varför du vill eller inte vill vara med. Ditt deltagande kommer att behandlas konfidentiellt och resultatet kommer enbart att användas i forskningsändamål.

Vi säkerställer att ditt deltagande och dina personuppgifter skall vara omöjligt för utomstående att identifiera och att obehöriga inte kommer åt uppgifterna. Därför har vi valt att avidentifiera svaren för att skydda dig genom att benämna deltagare med en bokstav.

Hör gärna av dig om du önskar ytterligare information.

Med vänliga hälsningar

Eva Stridsman och Amela Osmancevic

eva.stridsman@live.se

amela.osmancevic@falun.se

Handledare

Margareta Sandström

margareta.sandstrom@mdu.se

Bilaga 2

Intervjuguide

Presentation av din verksamhet

Skolans storlek, antal klasser, typ av område o.s.v.

Utbildning

Vilken lärarexamen har du? Och vilket år tog du examen?

När fick du din speciallärarexamen? *(fråga till speciallärare)*

Uppdraget

Hur upplever du att ditt uppdrag är idag?

Hur använder ni er specialpedagogiskkompetens/lärarkompetens?

Hur får du reda på att elever har svårigheter i matematik? Vilka rutiner finns?

Hur utreder eller kartlägger ni för att ta reda på vilka svårigheter som finns?

Är det du ensam som bestämmer när den specialpedagogiska kompetensen sätts in?

Har förväntningarna förändrats sedan din speciallärarutbildning/läraryrkesutbildning? I så fall hur?

Förväntningar

Vad förväntar du dig som matematiklärare från specialläraren? *(fråga till lärare)*

Vilka förväntningar har du som speciallärare på en lärare i matematik? *(fråga till speciallärare)*

Utmaningar och möjligheter

Vad ser du som speciallärare för utmaningar respektive möjligheter i sin yrkesroll i grundskolan? *(fråga till speciallärare)*

Vilka utmaningar ser ni i framtiden för den/de som innehar tjänsten specialpedagogisk kompetens? *(fråga till speciallärare)*