

## 2. Speciallärare och specialpedagoger i den svenska skolan – en historisk överblick

Gabriella Höstfält

### Inledning

Det här kapitlet ger en historisk bakgrund till den svenska skolans specialpedagogiska professioner och går därför längre tillbaka i tiden än 1980-talet. I Sverige finns det idag två yrkeskategorier med elever i behov av särskilt stöd som ett specifikt professionsområde: speciallärare och specialpedagoger. Yrkeskategorierna är båda verksamma parallellt med lärarprofessionerna, såväl med klasslärare, ämneslärare, yrkeslärare och lärare i vuxenutbildning, som med förskollärare och lärare i fritidshem. Specialpedagogutbildningen kan beskrivas som en generell specialpedagogisk utbildning, utan specialiseringar, medan speciallärarutbildningen för närvarande har sex specialiseringar. Speciallärare med ämnesspecialiseringarna språk-, läs- och skrivutveckling eller matematikutveckling arbetar vanligtvis i någon av de allmänna skolformerna, medan lärare i den anpassade skolan eller specialskolan som regel är speciallärare med fördjupad kompetens inom intellektuell funktionsnedsättning, dövhet eller hörselskada, synskada samt grav språkstörning. Specialiseringarna inom den anpassade skolan eller specialskolan samverkar ofta med andra professioner än de rent pedagogiska, som elev- och lärarassistenter samt habiliteringspersonal som arbetsterapeuter, fysioterapeuter, logopeder och psykologer.

Den ena av specialpedagogikens två yrkeskategorier är en förhållandevis ny profession. 1990 sjösattes specialpedagogutbildningen, till innehållet huvudsakligen inspirerad av 1986 års offentliga skrivelse, *Specialpedagogik i skola och lärarutbildning* (DsU 1986:13). Den nya utbildningen och professionen tog namn efter rapportens titel, som innebar ett tydligt avståndstagande från den tidigare beteckningen Speciallärare, dvs. mot idén om en speciell lärare för speciella elever

---

#### Hur du kan referera till det här kapitlet:

Höstfält, G. (2024). Speciallärare och specialpedagoger i den svenska skolan – en historisk överblick. I W. Wermke, G. Höstfält & G. Magnússon (red.), *Specialpedagogik som politik och praktik: Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980*, s. 7–28. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcq.b>.  
Licens: CC BY 4.0

i en speciell undervisning, organisatoriskt differentierad från den allmänna skolan och undervisningen. 1986 års departementsskrivelse var i sin tur inspirerad av utredningen om skolans inre arbete, (SIA), (SOU 1974:73) och 1974 års lärarutbildningsutredning, (LUT), (1978:86). Även barnstugeutredningen (SOU 1972:27) där arbete i arbetslag och en samlad skoldag förordades, kom att få stor betydelse för specialpedagogikens inriktning. Samtliga av periodens statliga utredningar och departementsskrivelser, betonade starkt skolans och all skolpersonals ansvar för att organisera såväl verksamheten i stort som undervisningens arbetsformer och arbetssätt för att kunna möta alla elevers behov. Till skillnad från den tidigare specialläraren, före 1962 hjälpskolläraren, skulle specialpedagogen vara en nyckelperson i den utbildningspolitiska ambitionen att skapa *en skola för alla*. Denna ambition sträcker sig tidsmässigt tillbaka till 1940-talets stora skolutredningar (SOU 1946:31) och är den idé som den organisatoriskt odifferentierade grundskolan utgår ifrån. Dock kan det hävdas att särskild och samordnad specialundervisning samt specialskolor, dvs. ett rikt organisatoriskt differentieringssystem, var en förutsättning för att någorlunda framgångsrikt hantera och genomföra såväl folk- som grundskolan (Sjöstrand, 1961).

## Det svenska utbildningssystemets differentiering

Differentiering har haft, och har, stor betydelse för skolans organisation, lärare, elever och även för professioner med intresse för skola och utbildning, samt för vårdnadshavare och intresseorganisationer. Differentiering har även varit en angelägen fråga för nationell och lokal politik, och policy, samt politiska institutioner. Som framhålls i denna boks kapitel 3, har differentiering som funktion att minska komplexiteten inom institutioner som inrymmer ett myller av uppdrag och aktörer. Differentiering i ett sådant sammanhang kan sägas vara konstant, dock innebär förändringar i systemet att även differentieringsformerna förändras. De former som differentiering har pendlat mellan i den svenska folk- och grundskolan är organisatorisk å ena sidan och pedagogisk å den andra (Sjöstrand, 1961; Klafki, 2021), medan den anpassade skolan och specialskolan utgör former av organisatorisk differentiering.

Klafki (2021) beskriver att organisatorisk, eller yttre, differentiering innebär en ambition att organisatoriskt och under en längre tidsperiod dela in elever i så homogena grupper och undergrupper som möjligt. Eleverna delas upp i enhetliga grupper enligt specifika kriterier,

exempelvis efter diagnosticerad funktionsnedsättning, prestation, ålder eller intresse. Vanliga skolklasser är ett exempel på åldersdifferentiering. Ett annat exempel är parallellskolesystemet, där prestationsdifferentiering tillämpas så att elever rumsligt separeras från varandra för att bilda homogena klasser. Betygssystemet med graderade betyg i slutet av en årskurs utgör per definition också differentiering efter prestation och differentiering utifrån intresse är grunden för idén om valfria kurser. Differentiering utifrån kön var utbredd fram till 1960-talet i form av flick- respektive pojkskolor (Marklund, 1985). Vid pedagogisk, eller inre, differentiering spelar samtliga planeringsåtgärder och metodiska åtgärder från lärarens sida en central roll, eftersom hänsyn till elevers individuella skillnader måste tas på ett sådant sätt, att så många som möjligt uppnår utbildningsmålen. Till den pedagogiska differentieringen hör individualisering, samt inkludering om den definieras med pedagogiska förtecken, som genomförs i en odifferentierad elevgrupp (Klafki, 2021).

Den svenska skolans differentieringssystem har genomgått många förändringar och är långt ifrån enhetligt. Varje utbildningsreform innebär förändringar som medför konsekvenser för skolans differentiering. Formerna för uppdelning eller särskiljning – differentiering för att hantera komplexiteten i offentlig utbildning – av elever kan ändras, men däremot inte det faktum att någon form av anpassning utifrån elevers individuella särdrag är nödvändig i stora elevgrupper, oavsett om det handlar om centralt eller lokalt beslutad differentiering. 1980-talet blev det årtionde som kom att förändra Sveriges centrala differentieringssystem i grunden och det försvann för att aldrig återkomma i den form som dittills varit känd för utbildningspraktikerna. De institutionella spåren finns dock kvar, som lämningar i utbildningslandskapet och över och bredvid dem läggs nya ständigt nya spår som den historiska utvecklingen gör det möjligt att följa.

## Några överväganden och praktiska frågor

Dagens specialprofessioner omfattar flera yrkeskategorier som vuxit fram inom speciella kontexter, varför två institutionella spår kommer att följas i det här kapitlets historiska framställning av specialprofessionernas utveckling. Det ena, och bredare, spåret är specialläraren inom utbildningsinstitutionerna, främst folk- och grundskolan, och det andra smalare spåret är specialläraren inom hälso- och omvårdnadsinstitutionerna där barn med olika funktionsnedsättningar placerades – till

största delen på anstalter – fram till slutet av 1900-talet. De två institutionella spåren kommer även att relateras till samhällsutvecklingen i stort, främst utbildningspolitiska reformer och deras konsekvenser. För att förstå intentionerna bakom en utbildningspolitisk reform vid en viss tid, behöver den förstås i förhållande till tidigare reformer och de konsekvenser de förde med sig. När vi här följer de förändringar som specialprofessionerna genomgått, förstår vi dem dels som nära knutna till den organisation de verkar i, dels som påverkade av utbildningspolitiska reformer i skola och lärarutbildning. Enskilda professionellas handlingar sker följaktligen inom denna kontext och för att närmare följa utvecklingen inom området, analyseras utvecklingen av specialpedagogisk policy i ljuset av tidigare policy och organisatorisk praktik. Vad som äger rum i nutid kan te sig svårt att förstå och förklara om det inte finns medvetenhet om tidigare policy och praktik, vilket ofta är det som påstås ”sitta i väggarna”. Väggarna i det aktuella fallet hör i själva verket till flera olika institutionella byggnader där specialprofessionerna haft uppdraget att arbeta med barn och ungdomar som av många olika anledningar definierats och omdefinierats som omöjliga att undervisa i den allmänna skolan.

## Utbildningsspåret

Bladini (1990) ger i sin avhandling, med den uttrycksfulla titeln *Från hjälpskollärare till förändringsagent*, en utförlig beskrivning av specialprofessionernas historiska utveckling. Hon konstaterar att Folkskolan tidigt organiserade särskilda anordningar vid sidan av den allmänna utbildningen. De särskilda anordningarna anordnades genomgående i förhållande till det bredare och allmänna utbildningsspåret. Dominerande former var minimikurser<sup>2</sup>, samt organisatorisk differentiering där begåvningsmässigt svaga elever hänvisades till specialklasser. Även kvarsittning förekom, dock inte i lika stor omfattning. Till specialklasserna hänvisades elever som inte klarade folkskolans teoretiska kurser, men även socialt och moraliskt avvikande elever. De var hjälpklassernas föregångare och hjälpklassen blev sedan den skolform som

---

<sup>2</sup> Minimikursen omfattade läsning, skrivning, räkning och kristendom. Den fullständiga folkskolekursen omfattade även geografi, historia, naturlära, lineärritning, sång och gymnastik med vapenövning. Det blev ofta flickorna och de fattigaste barnen som fick minimikursen (Riksarkivet, förvaltningshistorik, hämtat 2023-05-22. [https://forvaltningshistorik.riksarkivet.se/19\\_Skola.htm](https://forvaltningshistorik.riksarkivet.se/19_Skola.htm)).

stadigt växte i omfattning under första hälften av 1900-talet. De lokala skoldistrikten ansvarade för att utforma hjälpklassens tim- och kursplaner, men sedan behövde de statligt godkännande från Skolöverstyrelsen. Kursplaner och övriga anvisningar för hjälpklasserna karakteriserades av uppmaningar att dels knyta an till barnens erfarenhetsvärld, dels förbereda dem för ett yrkesliv med enklare kropps- och handarbete. Timplanerna dominerades följaktligen av praktiska ämnen som trä- och syslöjd, trädgårdsskötsel och hushållskunskap (Bladini, 1990).

Under 1930- och 40-talen började idéerna för välfärdsstaten formuleras och medförde en förändring från selektiva, lokalt behovsprövade, till universella socialförsäkringar (Rothstein, 2014). Välfärdsstaten förutsatte en nationalstat som ansvarade för finansiering av allmän välfärd som skolhälsovård och barnbidrag. Den svenska välfärdsstaten tillsatte därför omfattande parlamentariska utredningar i avsikt att reformera utbildningssystemet i sin helhet mot universella medborgerliga rättigheter. Bladini (1990) redogör för att skolplikt för sinnesslöa elever infördes i mitten av 1940-talet och att de svagaste begåvningarna med stöd av begåvningstester flyttades över till Särskolan, vilket betyder att välfärdsinsatserna för dem fortsatte att vara selektiva, eller behovsprövade. De som blev kvar i den allmänna skolan hänvisades till hjälpklasser som hade egna undervisningsplaner och organiserades som specialskolor för homogena elevgrupper. I planerna användes uttrycken psykiskt efterblivna, senare intellektuellt utvecklingshämtrade, och ämneskurserna karakteriserades av förenklad målsättning och mindre omfattande innehåll samt periodläsning i samhälls- och naturorienterade kurser. En hjälpklassplacering framgick i avgångsbetyget som avkortad kurs och stängde vägen till flera statliga anställningar. På landsbygden var sällan elevunderlaget tillräckligt stort för att inrätta hjälpklasser, så där användes B-klasser för att hantera eleverna. B-klass innebar samläsning över åldersgränser, det som senare kom att kallas årskursblandade klasser.

Bladini (1990) fortsätter beskrivningen av folkskolans differentieringsinriktning med att den innebar uppdelning av elever efter begåvning i så homogena grupper som möjligt. Argumentet var att samtliga elever gagnades genom att folkskolans elever fick en effektivare undervisning och att de svagaste begåvningarna kunde erhålla en optimal utveckling. De svagaste begåvningarna behövde därför kunna identifieras, eller diagnostiseras, i så stor utsträckning som det var möjligt. Under 1950-talet förfinades diagnostiseringsmetoderna och alltfler barn ringades in: barn med svåra sjukdomar, med hörselskador,

beteendestörningar och lässvårigheter. Huvudkravet för klassificeringen var att specialklasseleverna skulle vara normalbegåvade, varför intelligenstester utgjorde en ”inträdesbiljett” och de som inte passerade hänvisades till anstalter. Specialklasser för svåruppfostrade barn, psykopatklasser, började organiseras redan under 1930-talet, och permanentades senare som observationsklasser. Specialklasser för barn som kallades ordblinda, med nutidens språkbruk dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter, inrättades lokalt men de barnen hänvisades oftast till hjälpklass. Karakteristiskt för samtliga specialklasser var ett begränsat elevantal så att elevernas svårigheter kunde observeras för att ge riktad undervisning och fostran. Specialklasserna var även mest frekventa i storstäder.

## Hälso- och omvårdnadsspåret

Nordström (1968) redogör i sin avhandling för hjälpskolans och särskolans utveckling fram till början av 1900-talet. Han beskriver att den professionella inställningen att barn och ungdomar med funktionsnedsättningar bäst behandlades på anstalter dominerade under 1800-talet och tidigt 1900-tal, vilket innebar placering på internat belägna utanför tätorterna. Anstalterna inriktades mot specifika funktionsnedsättningar som psykiska – med benämningen vansinniga – utvecklingsstörning – med benämningen idioter eller vanföra – eller neuropsykiatriska samt emotionella, som länge gick under benämningen vanartiga eller psykopater. Därutöver fanns asylor för döva och hörselskadade – dövstumma – samt synskadade eller blinda. Anstalternas hälso- och omvårdnadsundervisning inriktades mot moralisk behandling, dvs uppfostran, kombinerad med nyttoaspekten att skolas för arbete, helst för egen försörjning. Den moraliskt inriktade pedagogiken byggde i stor utsträckning på arbetsterapeutiska metoder, stegvis inlärning och positiv förstärkning. Inställningen att de flesta funktionsnedsättningarna var obotliga och berodde på medfödda hjärnskador dominerade under första hälften av 1900-talet och blev ett argument för att barn och ungdomar behövde hållas kvar inom institutionerna som skydd både för sig själva och för samhället. Institutionsvård blev liktydigt med befast och permanent segregering – det vill säga institutionalisering. Inom hälso- och omvårdnadsspåret var och blev diagnostisering och klassificering centrala inslag för placering inom rätt vårdinstitution.

Tongivande för det bemötande som funktionsnedsatta barn och ungdomar fått inom hälso- och omvårdnadsspåret har varit deras möjligheter att försörja sig och bidra till produktionen. Redan i början av

1900-talet beskrevs människor i termer av tärande och närande och omhändertagandet av funktionsnedsatta förväntades ”förvandla dessa från odugliga och blott tärande till verksamma och närande samhällsmedlemmar” (Blomberg, 1934, s. 56).

Utredningen *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning* (SOU 2003:35, se även kap 7) förklarar att orsaken till internat främst var uppenbara svårigheter att transportera barnen till och från skolan, men även för att skydda dem från omvärlden. Ambitionen var att utveckla även dessa barn till nyttiga samhällsmedborgare och med nyttiga avsågs framför allt arbetsföra. Mot slutet av 1800-talet började institutionerna drivas av landstingen i form av särskoleinternat. Först under efterkrigstiden började externatskolor inrättas för de ”sinnesslöa” som bedömdes vara bildbara och i mitten av 1940-talet lagstiftades slutligen undervisning av bildbara sinnesslöa (Grunewald, 2010). Skolöverstyrelsen fick uppdraget att utforma provisoriska utbildningsplaner som försöksverksamhet. Målgruppen bildbara sinnesslöa definieras som ”barn som saknar förutsättningar att tillgodogöra sig folkskolans vanliga undervisning eller hjälpundervisning men dock i viss grad äro mottagliga för teoretisk och praktisk utbildning” (Skolöverstyrelsen, 1946, s. 5). Utbildning av s.k. ”sinnesslölärare” drevs inledningsvis av en förening, Föreningen för sinnesslöa barns vård, och ägde rum i blygsam skala vid Slagsta seminarium i Stockholm. Statsbidrag och privata donationer finansierade utbildningen, som fram till mitten av 1900-talet endast antog kvinnor, vilket motiverades av att undervisningen prövar egenskaper som kräver ett milt och tåligt sinnelag (Östlund, 2012). Utbildningen organiserades som internatutbildning där de blivande lärarinnorna under ett halvt sekel vägledades av ”Några råd och anvisningar vid sinnesslöa barns (idioters) vård, uppfostran och undervisning”, en bok författad av pionjären Thorborg Rappe (Rappe, 1903) och som låg till grund för Slagstapedagogiken, ett pedagogiskt arbetssätt som bygger på individualiserad undervisning utifrån en ingående kännedom om varje elevs förutsättningar (Brockstedt, 2000). Slagstapedagogiken blev i sin tur vägledande för den läroplan för särskolan som upprättades 1959.

1959 års läroplan för särskolan (Läroplan för rikets särskolor, 1959) uppmanar läraren att etablera en relation med varje elev och betonar att det måste finnas stor frihet att utforma undervisningen. Dock framhåller läroplanen vikten av att använda sig av livfullt berättande, konkreta arbetsuppgifter och visualisering. Om undervisningen inte fungerar, är det också lärarens uppgift att överväga vad som kan ändras eller



förbättras. Läraren uppmanas att följa utvecklingen på det undervisningsmetodiska, dvs. didaktiska, området och pröva nya vägar samt ta tillvara sina egna erfarenheter i skolarbetet. Samlad undervisning, med nutida terminologi ämnesöverskridande temaarbete, förordades tillsammans med periodläsning för att undvika splittring i arbetet, dock inte på bekostnad av övningar i läsning, skrivning och räkning. En grundläggande princip var åskådlighet med stöd av hjälpmedel som tavlan, planscher och bilder. Självverksamhet organiserad som grupparbete och individualisering betonas även. Praktisk ekonomisk fostran för att inpränta sparsamhet och aktsamhet framhålls samt samverkan med hemmet – vilket också kunde vara anstalten – och närmiljön.

Döva elever kallades dövstumma eftersom de av förklarliga skäl inte utvecklade verbalt talspråk. Dövstumundervisningen, som var den officiella benämningen, ägde rum på anstalter som inledningsvis drevs av privata aktörer. Fram till slutet av 1800-talet fanns ingen reglering för dövlärover utbildning, utan föreståndaren vid Manillainstitutet i Stockholm höll årliga föreläsningar vid folkskolläroerseminariet och folkskollärare hade även möjlighet att tillbringa kortare tider på Manillaskolan i syfte att kunna undervisa döva barn på hemorten (Domfors, 2000). När utbildningen reglerades byggdes den upp av föreläsningar och övningar. Undervisning med både tal och tecken förekom, dock betraktades länge tal viktigare än tecken. Den s.k. blindundervisningen organiserades även den inledningsvis i privat regi och då som samordnad med undervisning för döva barn. Undervisningen stötte på stora svårigheter så länge gruppen saknade ett skriftspråk. När Braille, punktskrift, uppfanns fick synskadade ett läs- och skriftspråk som gjorde att de fick tillgång till ett fungerande kommunikationssystem (Domfors, 2000). de Verdier (2018) framhåller i sin avhandling att anpassningen av undervisningen främst inriktades mot yrkesutbildning och att diskussionen om rätten att få sin utbildning i lokala skolor inleddes först under 1950- och 1960-talen. Det svenska systemet har fortfarande ett fåtal specialskolor för avgränsade grupper, men det finns ännu inte några nationella program för blinda och synskadade elever eller döva och hörselskadade. De politiska riktlinjerna är flytande och lämnar ett stort tolkningsutrymme. de Verdier (2018) konstaterar att blinda och synskadade än idag inte har en självklar rätt till undervisning i och på punktskrift eftersom det saknas en formulering i Skollagen som ger dem den rätten. Inom hälso- och omvårdnadsspåret ingick även de barn som inledningsvis kallades psykopatiska, senare vanartiga eller värstingar. För dessa barn erbjöds skolhem, senare skoldaghem, som betonade fostran och arbetsträning.



Uppfostringsanstalterna kunde, i likhet med övriga anstalter, organiseras på flera olika sätt, alltifrån fängelse- till hemliknande (Norburg, 2015).

När grundskolan infördes 1962, fick fortfarande elever med svåra intellektuella eller fysiska funktionsnedsättningar sin utbildning i hjälpklasser eller specialskolor. Gradvis flyttades dock alltfler elever över till grundskolan (Rosenqvist, 2010). De barn som efter utredning diagnosticerades som icke bildbara erbjöds omvårdnad, men fick inte rätt till utbildning förrän 1968, då de fick en placering i träningsskola, en sidoavdelning till särskolan. Då hade alltfler röster höjts, från såväl professionella som intresseorganisationer och mångvetenskaplig forskning, för att integrera elever i specialundervisning till de ordinarie klasserna och för att avveckla anstalterna för utvecklingsstörda (Grunewald, 2001). Integrationsrörelsen vägledades av normaliseringsprincipen som underströk alla människors rätt till självbestämmande och till ett så normalt liv som möjligt (Nirje, 2003). Idag får i stort sett alla elever med fysiska eller visuella funktionsnedsättningar undervisning i allmänna klassrum och vid behov extra stöd (Rosenqvist, 2010).

## Specialprofessionernas kunskapsbas

Barn som skiljer sig från andra barn när det gäller syn, hörsel, intellektuell förmåga, fysisk förmåga, psykisk förmåga eller sociala omständigheter, har traditionellt bedömts som oförmögna att klara den allmänna skolans krav. De lärare som undervisade dem kallades speciallärare eller hjälpklasslärare. Till en början fanns ingen specialutbildning för att undervisa i folkskolans hjälpklasser, utan det var lärarna som arbetade i de klasserna som vände sig till folkskolöverstyrelsen med en begäran om att anordna en särskild utbildningskurs. De föreslog även vilka ämnen som kursen skulle innehålla:

- 1) psykologisk och psykiatrisk karaktäristik av den psykiska efterblivenheten under barndomsåren samt redogörelse för dess viktigaste arter och grader; 2) pedagogisk redogörelse för hjälpklassundervisningens mål och metoder i förbindelse med för hjälpklassbarn anordnade lektioner, åtföljda av efter dem hållna överläggningar om därvid använda åtgärder för undervisning och uppfostran (SOU 1946:69, s. 15).

Kurserna utformades som fortbildning eller konferenser med föreläsningar från medicinska specialister och tjänstemän från statlig och kommunal förvaltning. Det förekom att lärare utbildade vid

sinnesslöanstalterna undervisade i hjälpklasserna, men de var få och hjälpskolans lärare betonade vikten av att ha erfarenhet av att, enligt dåtidens språkbruk, undervisa och fostra normala barn. Hjälpklassundervisningen byggdes stadigt ut med fler specialklasser. Vid slutet av 1930-talet permanentades utbildningen med en terminslång kurs i Stockholm och en kortare fortbildningskurs i Göteborg. Även dessa kurser genomfördes i form av föreläsningar och i båda utbildningarna ingick praktik i form av auskultationer och undervisningsövningar i hjälp- och specialklasser.

Försök att kombinera utbildningen av hjälpklass- och sinnesslölärare diskuterades tidigt eftersom utbildningens innehåll var tämligen likartad, medan institutionerna där praktisk specialundervisning genomfördes skilde sig åt. Det var uppfostringsmålen som skilde sig, där hjälpklassinstitutionens mål var att fostra arbetsdugliga medborgare:

Det ligger i sakens natur, att sinnesslölärarens och hjälpklasslärarens arbetsuppgifter äro tämligen likartade, då det ju mellan elevklientelet snarare råder en gradskillnad än en artskillnad. När det gäller att avgöra, huruvida ett barn skall placeras i sinnesslöskola eller hjälpklass, har man i många fall andra omständigheter än graden av intellektuell efterblivenhet att ta hänsyn till, t. ex. komplicerande defekter, speciella hemförhållanden o. dyl. I synnerhet hjälpskolor i mindre städer nödgas många gånger ta hand om även sinnesslöa barn, och centralanstalterna för sinnesslöa få inte sällan mottaga hjälpklassmässiga barn från skoldistrikt på landet, där hjälpskola saknas (SOU 1946:69, s. 30).

Fram till 1961 var psykiska mätningar, särskilt intelligensundersökningar, samt individualpsykologiska bedömningar centrala i både utbildningskurser och i fortbildningskurser för verksamma hjälpklasslärare. Den praktiska undervisningen var inte lika omfattande som den teoretiska, men övningsämnen upptog ett stort utrymme eftersom hjälpklasslärarens kompetensområde omfattade identifikation av s.k. defekter, uttagning av elever samt utformning av undervisningen med stark betoning på praktiska inslag.

Den första statliga utbildningen, som fick namnet Speciallärarutbildning, startade parallellt med grundskolan 1962. Den hade tre grenar eller linjer, där linje 1 var den största och de två andra, hörsel- och synskada respektive utvecklingsstörning, var betydligt smälare. Speciallärarutbildningen var verksam fram till 1989 då den lades ner helt och hållet. Dessförinnan hade utbildningstiden reducerats så att den vid nedläggningen endast omfattade en termin och vid det laget

hade de senaste decenniernas många utredningar samfällt kritiserat såväl speciallärarutbildningen som den särskilda undervisning den förberedde inför.

## De två spåren närmas varandra

120 år efter folkskolans införande, beslutades om den gemensamma bottenskola som politiskt och professionellt debatterats ungefär lika länge. Grundskolan som infördes 1962 ledsagades av ett rikt organisatoriskt differentieringssystem. Urvalet av elever till specialundervisningen förfinades nu till diagnos av färdigheter och framväxten av ett rikt diagnostiskt material som underlag för kompensatorisk undervisning av elever med olika slags svårigheter. Under 1960-talet växte klinicklärarsystemet fram, vilket innebar särskild specialundervisning i vissa ämnen, vanligtvis teoretiska ämnen och/eller färdighetsträning i läsning eller matematik, vid sidan av specialklasserna. Kliniker av olika slag – det förekom upp till tio varianter av dem – var vanligare på landsbygden där elevantalet inte räckte till för att organisera specialklasser (SOU 1961:30). Kurserna i grundskolans nio stadier gällde även för specialundervisningen, dock hade läraren möjlighet att utforma avkortade kurser, vilket bör förstås som en vidareutveckling av de tidigare minimikurserna. För tillträde till hjälpklass och specialklasser krävdes läkarintyg (Bladini, 1990).

I början av 1970-talet stagnerade specialundervisningen i Sverige (Stukát & Bladini, 1986), dock inte till följd av att behovet minskade utan därför att Skolöverstyrelsen 1972 införde den s.k. 0,3-regeln som innebar ett högsta uttag på 30 veckotimmars specialundervisning per 100 elever. Uttaget finansierades med statsbidrag, ett finansierings-system som sedan lång tid tillbaka ledsagat all specialundervisning. Skolöverstyrelsen konstaterade även att specialundervisningen i Sverige bestod av två helt skilda grupper elever. Den största elevgruppen, den som tillhörde utbildningsspåret, omfattade på 1970-talet 30–40% av grundskolans elever som beskrevs som allmänt svagpresterande eller behäftade med skolleda, med konsekvenser som beteendestörningar och emotionella problem. För den gruppen organiserades specialundervisningen i allt större utsträckning som samordnad specialundervisning, dvs. eleven gick kvar i sin klass, men fick specialpedagogisk hjälp några timmar i veckan, individuellt eller i form av klinikundervisning i mindre grupp. Den andra elevgruppen, inom det tidigare hälso- och omvårdnadsspåret, bedömdes vara relativt liten och omfattade elever

med grava fysiska och psykiska handikapp som inte kunde få undervisning i normalklass med mindre än att extraordinära åtgärder vidtogs. Med en sådan variationsvidd inom specialundervisningen, föreslog 1974 års lärarutbildningsutredning (LUT 74) (SOU 1978:76) en specialpedagogisk utbildning med både bredd och djup.

1970-talet kännetecknas av ett antal forskningsresultat och utvärderingar som visade att elever som undervisats i normalklass såväl presterade som trivdes bättre än elever i hjälp- och specialklasser (DsU 1986:13). Utbildningsdepartementet tillsatte en omfattande utredning, den så kallade SIA-utredningen om skolans arbetsmiljö som offentliggjordes 1974 med titeln Skolans inre arbete (SOU 1974:53). Utredningen kom att få ett stort genomslag i lagstiftning och policy, inte endast med avseende på grundskolan utan även på särskolan, förskolan, lärarutbildningen och speciallärarutbildningen. De förslag som sedan lades fram i form av propositioner tog helt avstånd från organisatorisk, eller yttre, differentiering. Särskilda undervisningsgrupper fick anordnas för elever med påtagliga handikapp (en benämning som användes i policytexterna), men om det var skolsvårigheterna som var påtagliga, skulle grupperna ha kortare varaktighet. Statsbidraget delas upp mellan en basresurs och en förstärkningsresurs som ersatte de timplanebundna specialundervisningstimmar (Stukát & Bladini, 1986).

Organisatorisk, yttre, differentiering förpassades policymässigt till historien med motiveringen att den inte lyckades skapa en god arbetsmiljö för eleverna. Som ersättning lyftes inre differentiering fram med betydelsen anpassning av undervisningen utifrån den enskilda elevens behov, dvs. en pedagogisk modell som historiskt har utvecklats inom hälso- och omvårdnadsspåret. Resurserna som staten sköt till var nu inte avsedda att låsas till en organisation med mer eller mindre permanenta differentierade grupper, utan till individuellt utformade åtgärdsmodeller vägleda av arbetsenheter och arbetslag som skulle organisera specialpedagogisk metodik med kvalitativa förtecken.

## Spåren korsas och sammanfogas

Under 1980- och 1990-talen sker en successiv förändring som innebär att differentiering gradvis började ersättas av inkludering. I likhet med utbildningspolitiska beslut om en odifferentierad skola, formulerades även inkludering på policynivå, däremot inte inom ramen för omfattande och tidskrävande parlamentariska utredningar som på

1940-talet, utan i internationella konventioner och deklarationer. I deklarationerna om Utbildning för alla (Svenska unescorådet, 1991) och Salamancadeklarationen 1994 (Svenska unescorådet, 2006) formulerades det internationella ställningstagandet att skolan och undervisningen behöver anpassas efter eleverna och deras olika behov, snarare än att eleverna ska anpassa sig efter undervisningen. Det inkluderande ställningstagandet stämde väl överens med både normaliseringsprincipen och den individualiserings- och valfrihetsrörelse som i allt större utsträckning fick genomslag i västvärldens välfärdssystem. 1990 började utbildningen av en helt ny profession med huvudsakligt uppdrag att ge råd och stöd åt undervisningsverksamheten i stort. Specialpedagogutbildningen ingick som en del av de genomgripande förvaltningsreformerna inom välfärdssektorerna i slutet av 1900- och början av 2000-talet. Förskolan flyttades från kommunernas socialförvaltning till utbildningsförvaltningen och fick en egen läroplan; grund- och gymnasieskolan fick helt nya, och nydanande, läroplaner; friskolor infördes med en skolpeng [voucher] som följde eleven; från att ha varit statligt anställda blev lärare anställda av kommunen eller av en fristående skola som huvudman.

Fram till 1978 fanns det med stöd av statsbidrag särskilda regler för speciella elevgrupper i form av specialklasser för synskadade, rörelsehindrade, hörselskadade och begåvningssvaga. Den statliga specielskolan kvarstod dock med särskilda resurser för flerhandikappade, gravt rörelsehindrade, hörsel-, syn- och talskadade. Omsorgslagen fortsatte att gälla för psykiskt utvecklingsstörda. Ett utvidgat, eller generellt, handikappbegrepp infördes som tog avstånd från att tala om elever med angivna funktionsnedsättningar för att i stället generellt använda uttryck som elever med skolsvårigheter eller särskilda behov. I och med 1985 års omsorgslag hade nedmonteringen av de centrala vårdinrättningarna till förmån för egna boenden och gruppboenden inletts. De som tidigare kategoriserades som obildbara fick 1967 lagstadgad rätt till utbildning i särskolans träningsskola (Grunewald, 2010) och fick i och med 1994 års läroplansreform samma läroplan, Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Lpo 94 (1994), som den allmänna skolan, dock utan närmare förklaringar till hur undervisningens skulle organiseras utifrån behoven för just denna grupp. 2011 fick grundsärskolan därför en egen läroplan (Läroplan för grundsärskolan, 2011) och 2023 ändrades skolans namn till anpassad grund- eller gymnasieskola (SFS 2022:1315). Namnbytet initierades av före detta elever och illustrerar en övergripande samhällsförändring

från att beskriva och kategorisera en minoritet, i det här fallet som ”sär”, till att rätta sig efter och förhålla sig till varje individs unika egenskaper, i det här fallet ”anpassning”.

### Avreglering och inkludering

Den stora systemförändringen – flera, t.ex. Englund (2018), använder termen skifte med referens till 1800-talets storskifte inom jordbruket - i den svenska välfärdssektorn skapade ett helt nytt utbildningslandskap och därmed nya differentieringsformer. Välfärdsskiftet innebar att staten drog sig tillbaka från de hittills kända formerna för att organisera verksamheterna. Ledorden var decentralisering, valfrihet och likvärdighet inramad av en ekonomisk styrningsmodell, vars logik vägledades av produktion av varor och tjänster som antingen stimulerade eller motsvarade kundernas efterfrågan (Norén, 2003). Ekonomiska modeller är alla starkt beroende av finansmarknaden, en marknad som i Sverige genomgick en stark kris i slutet av 1900-talet, vilket i stor utsträckning förklarar krisen i välfärdssektorn. Lösningen var avreglering, först i det ekonomiska systemet och därefter som ringar på vattnet med spridning till övriga system. Avregleringen innebar en ny penningpolitik där den statliga regleringen av kreditmarknaden upphörde, vilket t.ex. innebar att bankerna kunde låna ut precis hur mycket de ville (Wetterberg, 2009, s. 397–461). Sveriges valutakurs låg dock fortfarande fast mot den amerikanska dollarn, och det i mycket större utsträckning än övriga europeiska länder. Wetterberg (2009) beskriver att räntorna steg katastrofalt med konsekvensen att kronkursen flöt när den svenska riksbanken i början av 1990-talet inte kunde hålla emot längre. Den avreglering som följde hade målsättning som riktpunkt, huvudsakligen inflationsmål.

Analogt med finanskrisen, uppstod kriser i de system som påverkades av den ekonomiska politiken, inte minst utbildnings- samt hälso- och omvårdnadssystemen. Inte bara kronan flöt, utan även utbildningspolitiken och -policyn som inte längre detaljreglerades av staten och därför saknade en fast hållpunkt. Den universella välfärdsmodellen, en modell för alla, började gradvis ersättas av en selektiv, behovsprövad, välfärdsmodell (Rothstein, 2014). (Jfr. hur termen behov sedan 1980-talet är nära förknippad med vissa elevgrupper i det svenska utbildningssystemet.) En flytande utbildningspolicy, utan specifik statlig riktpunkt, medförde att de begrepp som byggde upp förståelsen av pedagogik och specialpedagogik, även de fick en flytande innebörd. Begrepp som likvärdighet,

delaktighet och inkludering fick enligt 1990-talets flytande policy varje lokal verksamhet ansvar för att definiera (SOU 1992:94). Även beslut om vilka elever som definierades vara i behov av specialpedagogik saknade en fast punkt och även dessa reglerades med stöd av policydokument som krävde lokal uttolkning av verksamheterna.

Ahlström m.fl. (1986) förlägger inkludering till socialpolitikens område (dvs. till det politiska systemet, se kap. 4) och betonar att dess innehållsliga betydelse inte på något sätt är tydlig. Betydelsen mildras genom en slags feelgood-retorik som ingen kan motsätta sig och som också kan sägas påverka närliggande begrepp som delaktighet, likvärdighet och en skola för alla. Ansvaret för att organisera det specialpedagogiska stödet är i dagens förändrade pedagogiska landskap avreglerat och specialprofessionerna beskrivs och förstås ofta som inkluderingsprofessioner, med särskilt ansvar för att upprätthålla och genomföra delaktighet, likvärdighet och en skola för alla. Brown (2016), ifrågasätter dock om inkluderingspolitiken överhuvudtaget bygger på lika möjligheter om kravet och förutsättningen är att elever först måste definierats och kategoriserats som svaga eller funktionsnedsatta, för att sedan få bli en del av den allmänna skolans gemenskap.

## **Inkluderingsprofessionerna på en omreglerad skolmarknad**

Specialpedagogutbildningen omfattade inledningsvis två terminer och bestod av fyra grenar: komplicerad inläring, döv-hörsel, syn och utvecklingsstörning. Specialiseringskurserna i den första grenen motsvarade de allmänna kunskaperna i den tidigare speciallärarutbildningens första gren, dock med en allmän inriktning mot arbete i komplicerade miljöer, inte med komplicerade elever. De övriga tre grenarna motsvarade däremot arbete med särskilda elever med handikapp, som det hette på den tiden, i hörsel, syn eller kognitiv utveckling. Samtliga specialiseringar togs bort 2001 (SFS 2001:23) i och med samma års lärarutbildningsreform och generella kunskaper med inriktning mot att handleda, ge råd och driva förändringsarbeten med avsikt att utveckla skolverksamheten i en inkluderande riktning dominerade i specialpedagogutbildningen. Samtidigt med denna förändring av lärarutbildningarna och specialpedagogutbildningen inleddes en anpassning av hela det svenska högskolesystemet till Bolognadeklarationen som antogs 1999, i syfte att göra Europa till ett sammanhållet område för högre utbildning (Bolognadeklarationen, 1999). Förutom en betoning på decentralisering, liberalisering och individualisering, anpassades det



svenska högskolesystemet till att utforma sina utbildningar med en gemensam kunskapsbas som fokuserade livslångt lärande parallellt med ett individuellt utrymme för ett stort antal specialiseringar (Wermke & Höstfält, 2014).

Den mest uppmärksammade konsekvensen efter 1990-talets avregleringar, var sjunkande resultat i internationella kunskapsmätningar med avseende på svenska elevers läs-, skriv- och matematikförmåga. Utbildning av speciallärare, i betydelsen lärare som arbetar direkt med elever, som lyste med sin frånvaro mellan 1990 – 2007, utpekades som en bidragande orsak till de sjunkande resultaten. Samtidigt konstaterades i flera rapporter att det pågick en lärarflykt och en växande ojämlikhet mellan skolor, såväl mellan friskolor och kommunala skolor som mellan olika bostadsområden (Skolverket, 2012). De företeelser som kännetecknade och vägledde reformerna – valfrihet och statlig avreglering – ändrades dock inte, men utvecklingen ledde till att den specialpedagogiska utbildningen och yrkesrollen hamnade i brännpunkten. Skarp kritik mot specialpedagogutbildningen fördes fram, främst från skolorna, men även i en utredning genomförd av Högskoleverket (Högskoleverket, 2006). Bland annat kritiseras lärarkompetensen på specialpedagogutbildningen och att den rådande examensordningen dels inte tillämpades i specialpedagogprogrammets kurser, dels hade en ringa överensstämmelse med skolledarnas och lärarnas förståelse för uppdraget. Ingen offentlig utredning följde på Högskoleverkets kritik, men konsekvensen blev ändå att en speciallärarutbildning inrättades hösten 2008 (SFS 2007:638) parallellt med satsningar på lärarfortbildning, bl.a. till speciallärare, vidareutbildning av lärare utan lärarexamen (VAL), och forskarskolor, vilka inleddes 2007 (2007:222). I och med dessa statsbidrag för fortbildning av lärare, återuppstod en statlig reglering av offentlig utbildning i ny form. En eventuell nedläggning av specialpedagogutbildningen berördes, dock fattades inget sådant beslut. Huvudanledningen kan troligtvis förstås som utbildningspolitisk eftersom inkluderingstanken förutsätter en profession med huvudansvar och huvudinriktning mot utveckling på organisationsnivå. Målet är nu att speciallärarna ska arbeta mot elever och lärarlag medan specialpedagogerna ska ge stöd till skolledningen och de övriga yrkesverksamma lärarna (Malmqvist, 2015).

Inledningsvis bestod speciallärarutbildningen av två specialiseringar vilka båda betonade fördjupad kompetens i arbetet med elevens kunskapsutveckling inom svenska och matematik: språk-, skriv- och läs-utveckling samt matematikutveckling. Efter ytterligare fyra år tillkom

fyra specialiseringar med en omfattande historisk förankring och tradition i speciallärares speciella kunskapsområde: dövhet eller hörselskada, synskada, grav språkstörning och utvecklingsstörning. Från och med 2012 har speciallärarutbildningen sex olika specialiseringar och utgör det spår som täcker de båda tidigare utbildnings- och omvårdnadsspåren. Den nylagda smalare specialpedagogspåret löper parallellt, men på en organisatorisk nivå och täcker även förskolan, gymnasieskolan, vuxenutbildningen och folkhögskolan.

### Nya speciallärarprofessioner i ett förändrat utbildningslandskap

Vid 2007 års högskolereform placerades alla högre examina in på de tre nivåerna grund-, avancerad och forskarnivå. Specialprofessionernas utbildningar placerades på avancerad nivå och leder till en akademisk yrkesexamen. Efter examen anställs speciallärare och specialpedagoger på en avreglerad skolmarknad där skolans rektor formellt har ansvar för specialpedagogiska beslut (SFS 2010:800), och därigenom ett stort utrymme för att tolka och definiera särskilt stöd, vem som ska ge det och hur det ska gå till (Magnússon & Göransson, 2019). Den flexibilitet som detta innebär ska göra det möjligt för verksamheterna att anpassa stödet utifrån de förhållanden som gäller i den aktuella skolan. Såväl Skollag som läroplaner framhåller också att det är den undervisande läraren som ska ansvara för och ge adekvat utbildning. Examensordningarna (SFS 2011:186; SFS 2017:1111) för speciallärare och specialpedagoger är egentligen de enda styrdokument som definierar specialprofessionernas kunskapsinnehåll genom målbeskrivningar av de kunskaper, förmågor och förhållningssätt som utbildningen förväntas resultera i. Att uppdraget endast finns beskrivna i examensordningarna är en förutsättning för den flexibilitet som krävs för ett decentraliserat utbildningssystem med både offentliga och privata huvudmän och gör att specialprofessionerna kontinuerligt behöver skapa, och omska, sina yrkesroller (Göransson m.fl., 2015).

Speciallärares och specialpedagogers arbete och formella utbildning har en nära koppling till läraryrket och till lärarutbildningar i grund- och gymnasieskola. Alltsedan 1970-talet, egentligen 1940-talet, hävdar utbildningsreformernas policydokument samfällt att de pedagogiska professionerna har en nationell skyldighet att möta behoven hos den alltmer mångsidiga skolpopulationen. Trots denna historiska strävan efter att möjliggöra en skola för alla, en skola som kan möta alla elever, har mer än ett halvt sekels reformer inom skola och lärarutbildning

ännu inte lyckats skapa en skola utan elever som får svårigheter i både special- och allmänundervisning. De institutionella spår som löpt parallellt och växelvis under specialprofessionernas mer än sekellånga historia, fortsätter på så sätt att verka i olika pedagogiska och specialpedagogiska verksamheter.

## Slutsatser

Precis som skolan är en plats som är i ständig förändring är dess professioner yrken som hela tiden utvecklas och omformas. Magnússon och Göransson (2019) menar att önskan om en specialprofession, eller specialprofessioner, inom läraryrket aldrig kommit från praktiken utan har inrättats för att lösa politiskt definierade problem, något som bidragit till att det alltid rått en viss otydlighet kring dessa yrkens roll och uppdrag. Otydligheten blev påtaglig i början av 1990-talet när de första nyutbildade specialpedagogerna började arbeta, då verksamheterna förväntade sig att de skulle verka som speciallärare, det vill säga arbeta med eleverna, oftast i separata rum (Malmgren Hansen, 2002). Det som blir tydligt är att utbildningspolitiska reformer som framhåller vissa frågor, inte nödvändigtvis behöver vara efterfrågade av professionella skolledare, lärare, speciallärare eller specialpedagoger. Det finns heller inte några garantier för att de idéer eller antaganden som ligger till grund för en utbildningspolitisk policy påverkar de professionellas handlingar i en viss praktik. När en utbildningspolitisk reform ska genomföras, är det därför nödvändigt att inte enbart fokusera på de förändringar som förväntas äga rum, utan även på de villkor som reformen är en konsekvens av. Varje nivå i en organisation kan förstås som ett handlingsutrymme för professionella på just den nivån. Specialpedagoger och speciallärare verkar, eller förutsätts verka, på flera nivåer i en organisation varför deras handlingsutrymme också påverkas från flera håll. Detta gäller dock omvänt på så sätt att specialprofessionerna rör sig på flera nivåer i en organisation, varför möjligheter finns att påverka inte endast det egna professionella handlingsutrymmet utan även andra professioner. Betecknande för den utveckling som skett är att den gäller skolans styrning och formulering av policydokument såsom lagstiftning, professionernas examensordningar och läroplaner. Även skolans organisation förändras, t ex genom införande av policyinspirerade arbetslag, däremot påverkas inte nödvändigtvis praktikerens institutionella traditioner och tankemönster. I dagens skola tenderar differentiering att förstås som att läroplanernas kunskapsinnehåll

metodiskt behöver utarbetas inom en mångfald av aspekter samtidigt som varje elev ges en individorienterad tillgång till samma kunskaper genom att hänsyn tas till individanpassade metoder och förmågor. Pedagogisk differentiering, individualisering och inkludering utvecklas därigenom alltmer mot att förstås som ett flerdimensionellt fenomen.

De olika specialpedagogiska spåren läggs ner och läggs om, men när landskapet de löper igenom förändras, förblir idéerna bakom reformerna inte nödvändigtvis giltiga. Ett institutionellt tankemönster, eller paradigm, förklarar Tolbert och Hall (2009, s. 181) är den starka påverkan som sociala strukturer har i form av regler, förordningar eller auktoritativa riktlinjer och som formar en verksamhets inre arbete. Att följa specialprofessionernas utveckling längs flera spår, kan bidra till en fördjupad förståelse av mönster som ledsagar specialpedagogik, specialundervisning, allmänundervisning och en sekellång utbildningspolitisk ambition att skapa en skola för alla.

## Referenser

- Bladini, U. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent: svensk speciallärarutbildning 1921–1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Blomberg, I. (red.) (1934). *Sinnesslövårdens historia i korta drag: samlad ur olika källskrifter: blindvården i Sverige: dövstumskoleväsendet och dess utveckling i Sverige: folkskolans hjälpklasser*. Stockholm.
- Bolognadeklarationen (1999). [https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/02/8/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_English\\_553028.pdf](https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf)
- Brockstedt, H. (2000). *Slagsta skola och seminarium och dess föregångare Skolan för sinnesslöa barn i Stockholm. Ideologi och praktik i undervisning av barn med utvecklingsstörning 1870–1950*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Brown, Z. (2016). *Inclusive Education: Perspectives on Pedagogy, Policy and Practice*. Routledge.
- DsU 1986:13. *Specialpedagogik i skola och lärarutbildning*. Liber/Allmänna förlaget.
- Englund, T. (2018). Två artskilda perioder för pedagogisk forskning: Det utbildningspolitiska systemskiftets juridiska dimension och dess djupgående konsekvenser för samhälle, skola och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(5), 20–42.

- Grunewald, K. (2001). Avvecklingen av anstaltsvården för utvecklingsstörda nu fullbordad. *Läkartidningen*, 98(44), 69–75.
- Grunewald, K. (2010). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia* (2. uppl.). Gothia.
- Klafki, W. (2021). *Dannelsese teori og didaktik: nye studier* (3. udgave, 5. oplag). Klim.
- Läroplan för rikets särskolor den 30 april 1959. (1959). Kungliga skolöverstyrelsen. <http://hdl.handle.net/2077/54894>
- Läroplan för grundsärskolan 2011. (2011). Skolverket.
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94. (1994). Utbildningsdepartementet.
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger - nybyggare i skolan*. [Doktorsavhandling, Lärarhögskolan i Stockholm].
- Magnússon, G. & Göransson, K. (2019). Perimeters of, and challenges to, the jurisdiction of Swedish special educators: an exploration of free text responses. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 257–271. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1458473>
- Malmqvist, J. (2015). Statliga perspektivskiften inom specialpedagogik. Exemplet: speciallärare och/eller specialpedagoger. *Vägval i skolans historia*, (1). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-28503>
- Marklund, S. (1985). *Skolsverige 1950–1975. Del 4. Differentieringsfrågan*. Liber.
- Nirje, B. (2003). *Normalitetsprincipen*. Studentlitteratur.
- Norburg, U. (2015). *Fängelse, skola, uppfostringsanstalt eller skyddshem: Åkerbrukskolonien Hall för pojkar år 1876–1940*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Nordström, S.G. (1968). *Hjälpskolan och särskolan i Sverige t.o.m. 1921: utvecklingen i relation till differentieringsproblemet*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Norén, L. (2003). *Valfrihet till varje pris: om design av kundvalsmarknader inom skola och omsorg*. BAS.
- Rappe, T. (1903). *Några råd och anvisningar vid sinnesslöa barns (idioters) vård, uppfostran och undervisning*. O. von Feilitzen.
- Rosenqvist, J. (2010). A model for inclusive education: the special educator and the special teacher in co-operation for optimal learning occasions for all students. In S.L. Ellger-Rüttgart & G. Wachtel. (Red.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung: Herausforderungen aus historischer,*

- nationaler und internationaler Perspektive* (149–158). (Heil- und Sonderpädagogik). Kohlhammer.
- Rothstein, B. (2014). Välfärdsstat, förvaltning och legitimitet. I S. Ahlbäck Öberg, S. & B. Rothstein. *Politik som organisation: förvaltningspolitikens grundproblem* (5 [omarb.] uppl). Studentlitteratur.
- Sjöstrand, W. (1961). *Skolberedningen och differentieringsfrågan*. Natur och kultur.
- Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Skolverket/Fritzes.
- Skolöverstyrelsen. (1946). *Provisorisk undervisningsplan för sinnesslöskolorna: jämte anvisningar för sinnesslöskolornas organisation m.m.* Kungl. Skolöverstyrelsen.
- SFS 2011:186. *Svensk författningssamling. Examensordning för speciallärar- och specialpedagogexamen*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2017:1111. *Svensk författningssamling. Examensordning för speciallärar- och specialpedagogexamen*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2022:1315. *Lag om ändring i skollagen (2010:800)*. <https://svenskforfattningssamling.se/sites/default/files/sfs/2022-07/SFS2022-1315.pdf>
- SOU 1932: (1936). *Betänkande med utredning och förslag angående åtgärder för särskild undervisning och utbildning av psykiskt efterblivna i barn- och ungdomsåren*. Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1961:30. *Grundskolan*. Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1972:27. *1968 års barnstugeutredning – Förskolan: betänkande*. Allmänna förlaget.
- SOU 1974:53. *Utredningen om skolans inre arbete. Skolans arbetsmiljö: betänkande (SIA)*. Allmänna förlaget.
- SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling: Betänkande av 1974 års lärarutredning (LUT 74)*. Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling*. (LUK 97). Utbildningsdepartementet.
- SOU 2003:35. *För den jag är: om utbildning och utvecklingsstörning: delbetänkande*. (Carlbeck-kommittén). Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning: betänkande*. Fritzes offentliga publikationer.

- Stukát, K-G. & Bladini, U.B. (1986). *Svensk specialundervisning. Intentioner och realiteter i ett utvecklingsperspektiv*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Svenska unescorådet (1991). *Världskonferensen utbildning för alla, Jomtien, Thailand*. Svenska unescorådets skriftserie. NR 4/1991. <http://u4614432.fsd.se/wp-content/uploads/2013/08/Världskonf.-Utbildning-för-alla-Nr-4-1991.pdf>
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca + 10. [Stockholm]: Svenska Unescorådet*. <http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>
- Tolbert, P.S. & Hall, R.H. (2009). *Organizations: structures, processes and outcomes* (10. ed.). Pearson Prentice Hall.
- Wermke, W. & Höstfält, G. (2014). Silent and explicit borrowing of international policy discourses. The case of the Swedish teacher education reforms of 2001 and 2011. *Education Inquiry*, 5(4), 445–460.
- Wetterberg, G. (2009). *Pengarna & makten. Riksbankens historia*. Sveriges riksbank i samarbete med Atlantis.
- Östlund, D. (2012). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret – vad är då frågan? I T. Barow & D. Östlund (Eds.) *Bildning för alla: en pedagogisk utmaning* (145–158). Högskolan i Kristianstad.