

3. Specialpedagogikens professioner i internationellt perspektiv

Gunnlaugur Magnússon

Inledning

Detta kapitel är en kort översikt över hur yrkesgrupper som motsvarar svenska specialpedagoger och speciallärare ser ut i andra länder, främst med fokus på nordiska och engelskspråkiga länder i Europa. Eftersom andra kapitel i boken både beskriver den historiska framväxten av speciallärare och specialpedagoger i Sverige samt hur de arbetar idag, kommer detta kapitel endast att diskutera de svenska specialpedagogiska yrkesgrupperna i jämförande och förtydligande syfte.

Det finns ett flertal forskningsöversikter tillgängliga om specialpedagoger och speciallärare, inte minst i de avhandlingar som skrivits om dessa yrkesgrupper de senaste åren. Dock är många av dem relativt avgränsade till avhandlingarnas specifika kunskapsintresse och deras fokusområden är ofta centrerade kring Sverige där forskningen om specialprofessionerna har kommit jämförelsevis långt. Om avhandlingen exempelvis handlar om specialpedagogers arbete i förskolan (jfr. Gäreskog, 2020) eller om arbete med nyanlända (Johansson, 2022), återspeglas detta naturligtvis i forskningsöversikternas urval. Det kan därför vara svårt att skapa en helhetsbild av tidigare forskning, inte minst avseende den internationella utblicken då många forskningsöversikter studerar specifikt svenska eller nordiska frågor som förskoleklass eller fritidshem ((jfr. Magnússon, 2023a). De flesta jämförande studier har fokuserat på Finland, Sverige och Norge (Gäreskog & Lindqvist, 2020) och funnit en hel del intressanta skillnader (se t.ex. Cameron & Lindqvist, 2014; Sundqvist, von Ahlefeldt-Nisser & Ström, 2014; Takala m.fl., 2015; Takala & Ahl, 2014).

I rapporten Speciella yrken (Göransson m.fl., 2015) finns det några sidors forskningsöversikt över internationell forskning om de

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Magnússon, G. (2024). Specialpedagogikens professioner i internationellt perspektiv. I W. Wermke, G. Höstfält & G. Magnússon (red.), *Specialpedagogik som politik och praktik: Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980*, s. 29–43. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcq.c>.
Licens: CC BY 4.0

specialpedagogiska professionerna i mer generella termer utifrån tre olika teman, det vill säga: kunskapsgrund och värderingar, (det som främst får uttryck i deras utbildning), arbetsuppgifter (vad som betraktas som deras professionella praktik), samt anspråk på arbetsområden (vad de anser om sin profession och upplevda status). Jag använder denna indelning även i detta kapitel, och behandlar de två sista samtidigt under en rubrik.

Att hålla i åtanke

Innan redogörelsen för den internationella utblickens resultat är det viktigt att påpeka att jämförelser av olika yrkesgrupper mellan olika länder bör göras med viss försiktighet. Förutom uppenbara skillnader mellan olika länder avseende befolkningsmängd, språk och organisation av skolsystemet, så finns historiska och kontextuella skillnader som påverkar synen på utbildning, skolans professioner, lärarutbildning och specialprofessionernas utbildning, elevers mångfald och olikhet samt hur denna ska omhändertas. Exempelvis pekar Takala m.fl. (2015) på viktiga kontextuella skillnader mellan Sverige och Finland när det kommer till lärares och speciallärares utbildning – både i termer av innehåll, status och organisation. I Finland har lärarutbildning sedan 1970-talet varit en utbildning på avancerad nivå som avslutas med masterexamen. Utbildningen har historiskt sett haft hög status tillika högt söktryck och lärare har generellt haft stor respekt i samhället. I Sverige är lärarutbildningarna endast på avancerad nivå för ämneslärare mot högstadiet och gymnasiet (den avslutas dessutom inte med en masterexamen utan med en yrkesexamen), övriga lärare läser utbildningar av varierande längd med examina på grundnivå. Svenska lärarutbildningar har i flera decennier haft problem med lågt söktryck och både lärarkårens och lärarutbildningarnas status är förhållandevis låg i den offentliga diskursen (Takala m.fl., 2015; Edling & Liljestrand, 2019; Magnússon, 2021).

Självfallet påverkar sådana kulturella och historiska skillnader rekryteringen av studenter till påbyggnadsutbildning mot yrkesexamina inom specialpedagogik. Lärarutbildningen är trots allt grunden för specialprofessionernas utbildning och praktik. Därtill är inte de specialpedagogiska yrkesgrupperna helt jämförbara mellan länderna. I Norge finns till exempel en yrkesgrupp med termen specialpedagog, i Danmark och i Finland är det i första hand speciallärare som sköter specialpedagogiska arbetet och i Sverige har vi som bekant både speciallärare och specialpedagoger. Som Egelund (2010) påpekar finns

också i Danmark en lång historia med omfattande användning av segrerande organisatoriska lösningar där elever har gått i diverse typer av specialskolor. Detta ändrades till viss grad med en stor reform 2014 som försökte göra den danska skolan mer inkluderande. Trots denna reform går danska elever i behov av särskilt stöd i avsevärt högre grad sin utbildning utanför den vanliga skolan jämfört med övriga nordiska länder (Keles, ten Braak & Munthe, 2022). I Sverige har vi däremot i jämförelse med Finland, Island och Norge en kvarlevande tradition av specialskolor och särskolor, även om en liten andel elever går i dem (Keles, ten Braak & Munthe, 2022). En konsekvens av sådana kontextuella skillnader är att en specialpedagog i exempelvis Norge kan möta elever med avsevärt mer omfattande funktionsnedsättningar inom den vanliga skolan jämfört med en specialpedagog i Sverige (Jortveit m.fl., 2019). Vi bör därför vara försiktiga med vilka slutsatser vi drar, men de olika ländernas varierande system och specialprofessionernas förutsättningar för utbildning och arbete kan däremot både informera och berika varandra vilket i sin tur gör jämförelser än viktigare (Haustätter & Takala, 2008).

Specialprofessionernas kunskaper och värderingar

I detta avsnitt kommer jag fokusera på de kunskaper och värderingar specialpedagoger och speciallärare verkar ha i sin praktik och få genom sin utbildning. Först kan vi notera att de svenska yrkesgrupperna speciallärare och specialpedagoger skiljer sig väsentligt från exempelvis motsvarande yrkesgrupper i andra länder. Förkortningen SENCO (special educational needs coordinator) är en vanlig översättning av termen specialpedagog i svensk forskning som skrivs på engelska (jfr. Lindqvist, 2013; Magnússon, 2015), då en så benämnd yrkesgrupp finns i exempelvis både England och Irland. Dock krävs inte en genomgången lärarutbildning eller en högskoleutbildning på avancerad nivå för att bli SENCO i England eller Irland. Således kan deras praktik vara likartad och ha liknande teoretiska grunder (se kapitel 2) men deras utbildning är kvalitativt annorlunda från Sveriges (jfr. Abbott, 2007; Cole, 2005; Poon-McBryer, 2012; Szwed, 2007; Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009). I de nordiska länderna genomför specialprofessionerna däremot utbildning på avancerad nivå, som en påbyggnad efter först en genomgången lärarutbildning och därefter några års praktisk yrkeserfarenhet. Generellt är också de specialpedagogiska yrkesgrupperna i Norden mer intresserade av att utveckla inkluderande

verksamheter än exempelvis lärare och skolledare, även om det finns en del skillnader mellan länderna (jfr. Lindqvist, 2013). Detta kan till viss del relateras till deras utbildning (Göransson m.fl., 2015; Göransson m.fl., 2019; Magnússon, 2015) där det ingår att betrakta skolan mer från ett kritiskt eller relationellt perspektiv där fokus läggs på att utforma inkluderande skolverksamheter.

I Norden finns också en lång historia av försök till att skapa en ”skola för alla”, en inkluderingsambition som visserligen först riktades mot att ge alla elever utbildning i kristendom och läsning för att senare utvecklas mot att skapa en gemensam skola för samhällets olika ekonomiska klasser (Blossing, Imsen & Moos, 2014; Magnússon & Pettersson 2021). De nordiska länderna arbetade alltså mot mer inkluderande verksamheter långt innan Salamancadeklarationen signerades 1994, men det har ändå tagit lång tid att infoga dessa ambitioner i policydokument som läroplaner och skollag (Keles, ten Braak & Munthe, 2022; Egelund & Dyssegaard, 2019; Isaksson & Lindqvist, 2015; Sundqvist m.fl., 2019). Trots att de nordiska länderna har likartade kriterier för definitionen av vilka elever som faller inom specialpedagogikens arbetsområde (European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASIE), 2018), innebär identifikationen av dessa oftast en pedagogisk kartläggning med team motsvarande det svenska elevhälsoteamet där flera specialiserade yrkesgrupper ingår, såväl inifrån som utanför elevens skola.

Förklaringar till behov av särskilt stöd

När det kommer till hur specialprofessionerna förklarar uppkomsten av olika svårigheter har en jämförande studie mellan Norge och Sverige indikerat att norska specialpedagoger förklarar barns svårigheter från ett mer kategoriskt perspektiv än de svenska (Jortveit, Tveit, Cameron & Lindqvist, 2020), medan svenska specialpedagoger oftare förklarar barns behov av stöd med system- eller undervisningsfaktorer. Det handlar om förklaringar som att lärare saknar specialpedagogisk kompetens eller didaktiska kunskaper, eller att skolan saknar förutsättningar att möta barnens olikheter, är vanligare i Sverige än Norge, medan enskilda barns funktionsnedsättningar eller egenskaper oftare används i Norge (Gäreskog, 2020; Johansson, 2020).

Skillnaderna är dock större mellan Sverige och Finland än mellan Norge och Sverige och det grundas delvis i en annan förståelse av särskilt stöd, dess tillämpning och vilka som gör det. I Finland betraktas specialpedagogiskt stöd, inklusive särskild undervisning, som en

del av inkluderande arbete – särskilt den specialundervisning som inte kräver specifik individuell dokumentation och åtgärdsplaner (Halinen & Järvinen 2008; Takala m.fl., 2012; Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009).

Som Haustätter och Takala (2008) påpekar är det inte särskilt konstigt att olika länders konceptualisering av inkludering kan förklara en del av skillnaderna mellan länderna när det kommer till det praktiska arbetet kring särskilt stöd. Finland har varit förhållandevis individorienterat och traditionellt i sin förståelse av specialpedagogik, där fokus har varit främst på individen och uppkomna problem i lärandet samt bedömning och utvärdering av elevens utveckling. Dessutom används där en flergradig skala för särskilt stöd där de flesta kan behöva stöd någon gång, men endast ett fåtal får det mest intensiva stödet. Samtidigt får en stor andel av de finska eleverna särskilt stöd och enskild undervisning under sin skolgång och mindre grupper och intensiv, ofta individuell, träning används ofta. Eleven hamnar med andra ord i fokus i finska problemförklaringar jämfört med större fokus på organisationen och läraren – åtminstone i teorin – i Sverige och Norge (Haustätter & Takala, 2008; Saloviita, 2009).

Det ovan beskrivna finska perspektivet på inkludering skiljer sig tåmligen starkt från Norge och Sverige, där inkludering kopplad till ett relationellt perspektiv har haft en relativt dominerande roll i specialprofessionernas utbildning (Göransson m.fl., 2015, 2018; Haug, 1998; 2017). I Finland har det traditionella perspektivet varit mer ifrågasatt och försök har gjorts att begränsa användningen av särskild undervisning för att förespråka individuellt anpassad undervisning (Nordahl & Hausstätter 2009). På senare år har dock de inkluderande ambitionerna fått stryka på foten både i Norge och i Sverige, särskilt i den offentliga skoldebatten (Bagger & Lillvist, 2021; Magnússon, 2023b). Samtidigt verkar både finska och svenska studenter i specialpedagogik mot specialläraryrket förvänta sig att de i sitt framtida arbete ska arbeta med elever i såväl segregerade som inkluderande miljöer (Takala m.fl., 2015). Det har även visat sig att de i sin utbildning sällan diskuterar kritiska frågor som resursfördelning och värderingar kring specialpedagogik (Lindqvist, Thornberg & Lindqvist, 2020).

Utbildningens förberedelse

Trots olikheterna i förståelsen av specialpedagogik, finns det flera positiva likheter att rapportera avseende utbildningen. En senare jämförande studie av specialpedagoger i Sverige och Norge visade att

specialpedagogutbildningen de gått hade förberett dem väl för sitt nuvarande arbete (Cameron m.fl., 2018). De två länderna påvisade stora likheter mellan utbildningarna, särskilt med avseende på ämnesområden, organisation och struktur, men även vissa skillnader – som att utbildningen i Sverige fokuserade mer på sociala mål, på handledning och samverkan mellan lärare, på skolutveckling samt främjande av inkludering. Specialpedagogerna i båda länderna menade dock att de var mycket väl förberedda för arbete med barn med diverse allmänna skolsvårigheter som uppmärksamhetsproblem, sociala och emotionella problem, samt funktionsnedsättningar och diagnoser som intellektuella funktionsnedsättningar och läs- och skrivsvårigheter. Däremot var det mindre vanligt att de kände sig förberedda för arbete med matematiksvårigheter, motoriska svårigheter samt hörsel och synnedsättningar. Cameron m.fl. (2018) drog slutsatsen att detta är något att ta på allvar, även om dessa svårigheter eventuellt visar sig mer sällan än andra.

Specialprofessionernas arbetsområden

Detta avsnitt kommer fokusera mer på det arbete yrkesgrupperna utför samt vilka arbetsområden de gör anspråk på att ha jurisdiktion över. Den senare delen behandlas sparsamt i den tidigare forskningen vilket gör att det blir i första hand fokus på den nuvarande praktiken. Allmänt kan konstateras att yrkesgrupper som arbetar specifikt med specialpedagogiska frågeställningar inom skolvärlden historiskt haft svårigheter att upprätta och behålla sin legitimitet samt definiera sin roll och jurisdiktion såväl i Sverige som internationellt (Abbott, 2007; Cole, 2005, Lingard, 2001; Pearson, 2008; Szwed, 2007a, 2007b). Detta kan till viss del förklaras med att deras praktiker till hög grad anpassas till den individuella skolans lokala behov, vilket innebär att arbetet snarare kontextualiseras än definieras och avgränsas utifrån (Mackenzie, 2007). Göransson m.fl. (2015) och Klang m.fl. (2017) bekräftar att i synnerhet specialpedagogernas yrkesroll i Sverige är upp till förhandling mellan den enskilda individen, arbetsgivaren och arbetsplatsen. Till viss del finns det också en överlappning mellan specialpedagogernas och speciallärarnas arbetsområden (jfr. även Magnússon, Göransson & Nilholm, 2016), men medan särskilt specialpedagoger får agera som ett slags allt i allo på vissa skolor, går det att utröna en bred och relativt avgränsad jurisdiktion för de två yrkesgrupperna (se även Göransson m.fl., 2019).

Forskare var tidigare inte helt överens om att lösningen på detta problem vore att skapa tydliga och centralt formulerade definitioner av yrkesgruppernas arbete (Cole, 2005; Mackenzie, 2007; Rosen-Webb, 2011) eller om arbetets flexibilitet och kontextberoende borde betraktas som en fördel (Lingard, 2001; Szwed 2007a; 2007b). Argumentet för det senare var att de enskilda praktikerna skulle ges makt över sitt arbete samt göra yrket mer tillgängligt och anpassningsbart till skolornas specifika behov. Argumentet för att tydligare definiera yrkesrollen i styrdokument är däremot att det kan bidra till avgränsningen av arbetsuppgifterna och motverka att specialprofessionerna får bli ett slags allt i allo som sköter allt från administration till att vara springvikarier. Det skulle i sin tur också kunna bidra till professionens legitimitet gentemot allmänhet och kollegor (jfr. Magnússon, Göransson & Nilholm, 2016).

Svårigheten för specialpedagogiska yrkesgrupper att etablera en egen yrkesroll och status inom skolan kan även ha påverkats av det paradigmskifte som ägde rum inom specialpedagogiken under 1980- och 1990-talen. Specialpedagogikens existensberättigande ifrågasattes då kraftigt från flera håll, genom: sociologisk kritik av den som en institutionell praktik som missgynnade vissa samhällsgrupper, filosofisk kritik av den som ett vetenskapsfält samt politisk kritik mot professionernas maktutövande (jfr. Skrtic, 1991). Således urholkades förtroendet inte enbart för specialpedagogikens kunskapsgrund och professioner utan i förlängningen även för specialpedagogikens grundläggande förgivettaganden – att funktionsnedsättningar är huvudförklaringar för skolproblem, att diagnoser är objektiva, att specialpedagogik är ett rationellt och koherent system med tjänster som gynnar elever och att framgångar är rationella och förutsägbara processer (Skrtic, 1991; jfr. Magnússon, 2015).

Undervisning eller handledning

I förlängningen ledde den övergripande kritiken mot specialpedagogik som kunskapsområde och praxisfält till misstro även mot specialpedagogikens yrkesgrupper. Konsekvenserna såg olika ut i olika länder, men (som förklaras i kapitel 2) för Sveriges del ledde det fram till att speciallärare som yrkeskategori inom skolan ersattes av specialpedagoger med en helt ny utbildning. En lika långtgående utveckling verkar inte ha ägt rum i våra grannländer, även om specialpedagogiken även där tagit en mer relationell riktning. Exempelvis arbetar finska speciallärare med elever större delen av sin arbetstid, medan svenska specialpedagoger ofta har en mer handledande eller rådgivande funktion (Takala & Ahl, 2014). Även

i Norge arbetar specialpedagoger i större utsträckning med handledning än undervisning av individuella elever (Cameron & Lindqvist, 2014).

SENCOs i England och Irland arbetar ofta med liknande arbetsområden och på likartat sätt som svenska specialpedagoger (Lindqvist, 2013; Magnússon, 2015), med en komplex och bred roll i skolor och ett generellt ansvar för utbildningens organisation när det gäller elever i behov av särskilt stöd (jfr. Abbott 2007; Cole 2005; Layton 2005; Mackenzie 2007; Szwed 2007; Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009). Samtidigt har finska forskare visat på att vissa SENCOs får arbeta med uppgifter som liknar de som speciallärare i Finland har (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009), det vill säga mycket arbete med enskild undervisning, undervisning i smågrupper och samundervisning i par. Detta är ytterligare tecken på svårigheten att avgränsa just specialpedagogens/SENCOs yrkesroll inom skolan där arbetsuppgifterna ofta innehåller såväl allmänt formulerad handledning och skolutveckling som mer specifikt formulerad undervisning.

Som nämnts ovan förekommer både likheter och skillnader mellan yrkesrollerna i de nordiska länderna. I Finland och i Sverige arbetar speciallärare större delen av sin tid med observationer och undervisning i mindre sammanhang, medan specialpedagoger i Norge och i Sverige huvudsakligen arbetar med handledning, utvärdering och dokumentation – svenska sådana dock något mer och i ökande grad jämfört med de norska (Cameron & Lindqvist, 2014; Gäreskog & Lindqvist, 2020; Takala & Ahl, 2014) samt samverkan med skoladministratörer och lärare (Jortveit m.fl., 2020). Sådana administrativa uppdrag har ökat det senaste decenniet, enligt Johansson (2020). Exempelvis har en studie (Sundqvist m.fl., 2019) undersökt förändringar i sverigefinska speciallärares yrkesroll efter en förändring i kravformuleringar avseende lärares arbete med särskilt stöd i sin undervisning. Studien visade att dokumentation och individuell undervisning fortsatte utgöra en hög andel av speciallärares arbete. Det kan då jämföras med Sverige och Norge där det direkta arbetet med elever minskat men fortfarande är högre i Sverige. Norska specialpedagoger arbetar däremot mer med vårdnadshavare och extern samverkan (Johansson, 2020; Jortveit m.fl., 2020; Takala & Ahl, 2014).

Vem bestämmer?

Som jag skrev inledningsvis i det här kapitlet så arbetar de olika ländernas utbildningssystem med såväl specifika som systematiska skillnader med avseende på systemets organisation, dess historia samt dess

gränsdragningar och differentiering. Exempelvis påpekar Cameron m.fl. (2018) att Norge och Sverige har olika policyramverk både för specialpedagogik som ett redskap inom skola och för specialpedagogers roll inom skola och förskola. Som exempel på detta hänvisar Cameron m.fl. (2018) till en tidigare studie (Cameron & Lindqvist, 2014) som visar att skolchefer i båda länderna rapporterade en minskning i specialpedagogers undervisningsansvar, dock i väldigt olika grad (55 % i Sverige och 37 % i Norge). Samtidigt menade skolcheferna att specialpedagoger fått en ökning av andra arbetsuppgifter istället – främst handledning och konsultation kombinerat med skolutveckling och dokumentation. Detta kan betraktas som en positiv utveckling för specialpedagogiska yrkesgrupper och illustrerar hur olika specialpedagogiska perspektiv varierar över tid och påverkar vilka arbetsuppgifter som ses som önskvärda eller lämpliga. Ovanstående utveckling går hand i hand med en ökning av det relationella perspektivets betydelse, vilket specialpedagoger i Norge och Sverige i hög grad får ta del av i sina utbildningar. Trots det är det inte ovanligt att insatser med exkluderande lösningar tillämpas för elever i behov av särskilt stöd i båda länderna. I Finland arbetar speciallärare, som tidigare nämnts, allmänt mer åtgärdande och med mindre grupper eller individuell undervisning (de gör svenska speciallärare också) samt med förebyggande socialt arbete och samundervisning med lärare (Björk Åman & Sundqvist, 2019; Sundqvist m.fl., 2019; Takala & Ahl, 2014). Samtidigt har det rapporterats att specialpedagoger och speciallärare ofta känner sig överhopade av arbetsuppgifter, i synnerhet av undervisning, och att de därför inte hinner eller orkar delta i skolutvecklingsarbetet (Johansson, Klang & Lindqvist, 2020; se även Rosen-Webb, 2011).

Slutsatser

För att sammanfatta ovanstående genomgång kan vi konstatera att specialpedagogisk personal har en viktig roll i skolornas specialpedagogiska arbete, såväl i Sverige som utomlands. Trots det kan vi konstatera att det förekommer mer omfattande förändringar i deras arbete i vissa länder jämfört med andra. Exempelvis har speciallärare i Finland en förhållandevis stabil yrkesroll med undervisning och annat direktarbete riktat mot eleverna, medan specialpedagogiska yrkesgrupper i Sverige och Norge fått alltmer administrativa och handledande arbetsuppgifter. Vi kan även se att Sverige har en stabilare bas i ett relationellt perspektiv jämfört med finska och norska praktiker, vilka tenderar att vara mer individorienterade i linje med ett traditionellt perspektiv.

Även Danmark har en tradition av segregerade lösningar och trots att de försökt avveckla specialskolor grundade på diagnoser har landet en hög frekvens av särskild undervisning.

Det blir dock tydligt att såväl likheter som skillnader mellan olika länder å ena sidan grundas i de traditioner som råder och å andra sidan i kontextuella förhållanden. Speciallärare har allmänt mer undervisningsinriktade uppgifter medan specialpedagoger arbetar mer handledande och dokumenterande samt med skolutveckling. SENCOs i England och Irland verkar däremot arbeta mer blandat. Historiskt har dessa yrkesgrupper haft svårt att hävda sig och få en tydlig jurisdiktion, men det skiljer sig något mellan länderna där exempelvis Finland haft en förhållandevis tydlig yrkesroll och tydliga arbetsuppgifter för speciallärare.

De slutsatser vi kan dra av det här kapitlet är att specialprofessionerna i Sverige inte bara har lärdomar att dra av andra länder utan också kan exemplifiera en relativt unik situation där staten använder specifika yrkesgrupper som redskap för att ordna olika problem i skolan. Som kapitel 2 illustrerar och vårt avslutande kapitel 15 argumenterar för, lades en profession (speciallärare) ned på 1990-talet till förmån för en annan (specialpedagoger) och när problemen man menar skulle lösas inte blev bättre, återintroducerades den tidigare nedlagda professionen igen. Inget av de övriga länderna i denna jämförelse har haft en liknande situation med två specialpedagogiskt orienterade professioner, låt vara sådana vars arbetsuppgifter och roller å ena sidan inledningsvis är flexibla och odefinierade och å andra sidan så tydligt överlappar i praktiken. Vi ser dock samtidigt tydliga tecken på att de två yrkesgrupperna i ökad grad över tid börjar hitta sin form och professionella utrymme. Det är dock ett ämne för bokens efterföljande kapitel.

Referenser

- Abbott, L. (2007). Northern Ireland Special Educational Needs Coordinators creating inclusive environments: an epic struggle. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 391–407. https://www.researchgate.net/publication/240533148_Northern_Ireland_Special_Educational_Needs_Coordinators_creating_inclusive_environments_An_epic_struggle
- Bagger, A., Lillvist, A. (2021). Mediala diskurser om inkludering: En berättelse om (gem)ensamhet. *Utbildning och Demokrati*, 30(1), 45–74. <https://doi.org/10.48059/uod.v30i1.1551>

- Björk-Åman, C. & Sundqvist, C. (2019). Speciallärares organisering av stöd för elever med inlärningssvårigheter i Svenskfinland. *NMI-Bulletin*, (Specialnummer), 40–57. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020100882966>
- Cameron, D. L. & 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.
- Cameron, D. L., A. D. Tveit, M. Jortveit, G. Lindqvist, K. Göransson & C. Nilholm. (2018). A Comparative Study of Special Educator Preparation in Norway and Sweden. *British Journal of Special Education*, 45(3), 1–21. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12231>
- Cole, B. A. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 287–307. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10003441/>
- European Agency of Special Needs Education and Inclusive Education [EASNIE]. (2018). *EASIE. European Agency Statistics on Inclusive Education. Data Set Cross-country Data Report*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2018-dataset-cross-country>
- Edling, S. & Liljestrand, J. (2019). Let's Talk About Teacher Education! Analysing the Media Debates in 2016–2017 on Teacher Education Using Sweden as a Case, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 251–266. https://www.researchgate.net/publication/334056955_Let%27s_talk_about_teacher_education_Analysing_the_media_debates_in_2016-2017_on_teacher_education_using_Sweden_as_a_case
- Egelund, N. & Dyssegaard, C. B. (2019). Forty Years After Warnock: Special Needs Education and the Inclusion Process in Denmark. Conceptual and Practical Challenges. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00054>
- Egelund, N. (2000). Country Briefing: Special education in Denmark. *European Journal of Special Needs Education*, 15(1), 88–98. <https://doi.org/10.1080/088562500361736>
- Gäreskog, P. & Lindqvist, G. (2020). Working from a distance? A study of special educational needs coordinators in Swedish preschools. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 55–78. <https://noredstudies.org/index.php/nse/article/view/2128/3940>
- Gäreskog, P. (2020). *Jurisdiktion och arbetsfördelning: Yrkesgruppers arbete med särskilt stöd i förskolan* [Licentiatuppsats, Uppsala universitet].

- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G. & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning: En enkätstudie* (Rapport 2015:13). Karlstad University Studies.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G. & Almquist, L. (2019). Professionalism, Governance and Inclusive Education – A Total Population Study of Swedish Special Needs Educators. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 559–574. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441339>
- Halinen, I. & Järvinen, R. (2008). Towards Inclusive Education: The Case of Finland. *Prospects*, 38(1), 77–97. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2>
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Skolverket.
- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *FOU i Praksis*, 11(1), 41–62.
- Hausstätter, R.S. & Takala, M. (2008). The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 121–134.
- Johansson, A. (2022). *Den specialpedagogiska personalens arbete med stödinsatser för nyanlända elever – yrkesroll, arbetsuppgifter och utvecklingen av skolans lärmiljöer*. [Licentiatuppsats, Uppsala universitet].
- Johansson, A., Klang, N. & Lindqvist, G. (2020). Special needs educators' roles and work in relation to recently arrived immigrant pupils in need of special educational support. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(4), 355–367.
- Jortveit, M., Tveit, A. D., Cameron, D. L. & 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1689716>
- Keles, S., ten Braak, D. & Munthe, E. (2022). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: a systematic scoping review, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 431–446. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148277>
- Klang, N., Gustafson, G., Möllås, C. Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). Enacting the Role of Special Needs Educator—six Swedish Case Studies. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 391–405. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240343>
- Layton, L. Y. N. (2005). Special Educational Needs Coordinators and Leadership: A Role Too Far? *Support for Learning*, 20(2), 53–60. <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2005.00362.x>

- Lindqvist, G. (2013). *Who Should Do What to Whom? Occupational Groups' Views on Special Needs*. [Doktorsavhandling, Högskolan i Jönköping].
- Lindqvist, H., Thornberg, R. & Lindqvist, G. (2021). Experiences of a dual system: motivation for teachers to study special education, *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 743–757. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1792714>
- Lingard, T. (2001). Does the 'code of practice' help secondary school SENCOs to improve? *British Journal of Special Education*, 28(4), 187–190.
- MacKenzie, S. (2007). A review of recent developments in the role of the SENCO in the UK. *British Journal of Special Education*, 34(4), 212–218.
- Magnússon, G. (2015). *Traditions and Challenges: Special Support in Swedish Independent Compulsory Schools*. [Doktorsavhandling, Mälardalens högskola].
- Magnússon, G. (2021). "De är många, de är överallt, och de har makt..." Historisk kartläggning av pedagogiska etablissemangen. I J. Landahl, D. Sjögren & J. Westberg (red.), *Skolans kriser: Historiska perspektiv på utbildningsreformer och skoldebatter* (233–260). Nordic Academic Press
- Magnússon, G. (2023). Hur inkluderingen offrades till marknaden. I M. Larsson & Å. Plesner (red.), *Skolan efter marknaden* (70–85). Natur och Kultur.
- Magnússon, G. (i tryck). "Jag vill förstå?" *Om teorins roll i avhandlingar*.
- Magnússon, G., Göransson, K. & Nilholm, C. (2018). Varying access to professional, special educational support: A total population comparison of special educators in Swedish independent and municipal schools. *Journal of Research in Special Education Needs*, 18(4), 225–238. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12407>
- Magnússon, G. & Pettersson, D. (2021). Imaginaries of Inclusion in Swedish Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford university press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1682>
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens förutsetningar, insatser og resultater. Situasjonen til elever med særlige behov under Kunnskapsløftet*. Høgskolen i Hedmark
- Pearson, S. (2008). Deafened by silence or by the sound of footsteps? An investigation of the recruitment, induction and retention of special educational needs coordinators (SENCOs) in England. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 96–110.
- Rosen-Webb, S. M. (2011). Nobody tells you how to be a SENCO. *British Journal of Special Education*, 38(4), 159–168.

- Saloviita, T. (2009). Inclusive education in Finland: A thwarted development. *Zeitschrift für Inklusion* 1. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/18/290
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education. A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Love Publishing Company.
- Sundqvist, C. & Bjørg Hannås, M. (2021). Same vision – different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 686–699. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786911>
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.908022>
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 601–116.
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2021). Special teachers and the use of co-teaching in Swedish-speaking schools in Finland. *Education Inquiry*, 12(2), 111–126. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1793490>
- Szwed, C. (2007a). Managing from the middle? Tensions and dilemmas in the role of the primary school special educational needs coordinator. *School leadership and management*, 27(5), 437–451.
- Szwed, C. (2007b). Remodelling policy and practice: the challenge for staff working with children with special educational needs. *Educational Review*, 59(2), 147–160.
- 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), 59–81. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12049>
- Takala, M., Wickman, K., Uusitalo-Malmivaara, L., & Lundström, A. (2015). Becoming a special educator – Finnish and Swedish students' view on their future professions. *Education Inquiry*, 6(1), 25–51. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.24329>
- Takala, M., Hausstätter, R., Ahl, A., & Head, G. (2012). Inclusion seen by student teachers in special education: differences among Finnish, Norwegian and Swedish students, *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 305–325. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.654333>

- Takala, M., Nordmark, M., & Allard, K. (2019). "A comparison of university curriculum in special teacher education in Finland and Sweden". *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(2), 20–36.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–173.