

Del 2:
**Specialprofessioner och en
anpassad skola utifrån ett
nutidshistoriskt perspektiv**

5. Vilken specialprofession ska finnas i den svenska skolan?

Isabelle Norgren, Erica Nordeman Vikström, Lina Sponton, Cornelia Söderman & Gabriella Höstfält⁴

Inledning

Specialprofessionernas utbildning och uppdrag har genomgått betydande förändringar genom tiderna och, som nämnts i tidigare kapitel, en av professionerna försvann till och med under ett antal år. Lärare med uppdrag att ansvara för, och arbeta med, speciella elever har en lång historia som börjar redan under 1800-talet, men en egentlig speciallärarutbildning inrättades inte förrän i och med grundskolereformen 1962. Efter flera omfattande parlamentariska utredningar lades den utbildningen ner 1989 och en helt ny specialprofession, den specialpedagogiska, infördes i den svenska skolan. När sedan speciallärarutbildningen återinfördes 2008, kom ett yrke med samma benämning som tidigare tillbaka, men med ett helt nytt uppdrag. Specialpedagogutbildningen fanns dock kvar, vilket leder till frågan vilken specialprofession som ska finnas i den svenska skolan: specialpedagoger eller speciallärare?

Kapitlets syfte är att, med stöd av de röster som framträdde i publikationer för de fackliga organisationerna, utveckla kunskap om argument för avskaffandet och återinförandet av speciallärarutbildningen. Frågeställningar som ledsagar syftet är hur speciallärare och specialpedagoger beskrivs utifrån uppdrag, yrkesroll, kompetens och utbildning samt hur dessa beskrivningar utvecklas över tidsperioden 1989–2008.

⁴ Norgren, I. & Sponton, L. (2021). *Speciallärares och specialpedagogers professionalisering*. [Självständigt arbete på avancerad nivå, tetsitet]. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1600401/FULLTEXT01.pdf> Nordeman Vikström, E. & Söderman, C. (2021). *Professionell differentiering i en specialpedagogisk ekvation*. [Självständigt arbete på avancerad nivå, Stockholms universitet]. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1577304/FULLTEXT01.pdf>

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Norgren, I., Nordeman Vikström, E., Sponton, L., Söderman, C. & Höstfält, G. (2024). Vilken specialprofession ska finnas i den svenska skolan? I W. Wermke, G. Höstfält & G. Magnússon (red.), *Specialpedagogik som politik och praktik: Specialpedagogiska professioner i den svenska skolan sedan 1980*, s. 63–89. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcq.e>. Licens: CC BY 4.0

Kunskaper om orsaker till avskaffande och återinförande av speciallärarutbildningen kan bidra till att förklara varför en dubbel profession överhuvudtaget uppstått inom den specialpedagogiska praktiken i Sverige.

Specialprofessionerna mellan 1989 – 2012

Båda specialprofessionerna är yrken som direkt påverkas av omvärldsförändringar, centrala och lokala politiska beslut, rådande samhällsnormer samt av de forskningsinriktningar som för tillfället dominerar inom det utbildningsvetenskapliga fältet. När professionerna genomgått förändringar i uppdrag eller utbildning, avspeglas det även i synen på elever med (eller för specialpedagogen prepositionen i) behov av särskilt stöd, samt för deras villkor i skolor och klassrum. Beroende på om uppdraget fokuserar på att ge elever riktad undervisning, som fram till 1980-talets senare del, eller om det innebär att handleda lärare och bidra till organisationsutveckling, som från och med 1990-talet, förändras också specialundervisningens innehåll och karaktär. I samverkan med andra samhälleliga förändringar som politisk styrning, ekonomiska förhållanden och utbildningspolitiska reformer, påverkas ständigt specialprofessionernas arbete med elever och elevers skolmiljö.

När grundskolan infördes 1962, förordades klinikundervisning⁵ framför permanenta specialklasser (Bladini, 1990), dock omfattade inte läroplanens idé om en sammanhållen grundskola specialundervisningen. Speciallärarens roll framkom inte på ett tydligt sätt, däremot att specialundervisningen skulle utgå från samma huvudmoment som grundskolans undervisning, men med avkortade kurser som utformades av läraren. Grundskolan hade inledningsvis en riklig uppsättning av kliniker, samtliga finansierade med statsbidrag, t ex för undervisning i matematik eller läsning, och det var ofta lärare eller rektorer som ansvarade för den typen av specialundervisning. Benämningen klinik var egentligen inte korrekt, och den fick även en del kritik eftersom verksamheten inte handlade om klinisk behandling eller omvårdnad, utan om specialundervisning i andra lokaler än det ordinarie klassrummet. Den klinikform som kom att utgöra en permanent specialklass var obs-kliniken, en klinik för elever som inte bedömdes klara av undervisning i helklass (Bladini, 1990). Klinikens avsikt var att

⁵ Klinikundervisning beskrivs av Bladini (1990) som stödtimmar för specialundervisning i enskilda ämnen.

elevgruppen skulle vara så pass liten att observation av eleverna skulle bli möjlig.

Under 1960-talet fram till 1970, publicerades flera olika utredningar, bland annat Statens offentliga utredning om grundskolan (SOU 1961:30) och 1968 års Barnstugeutredning (SOU 1974:53). Båda utredningarna kom att få stor inverkan på skolans läroplaner och på framtida utredningar av betydelse för specialprofessionerna. Grundskoleutredningen visade att landets skolor bedrivit sin undervisning på olika sätt och därför inte var likvärdig. Det var också svårt att bemöta alla behov då skolan under perioden hade staten som huvudman men samtidigt styrdes av kommunerna till stor del. Detta resulterade i ännu större utmaningar, då Skolöverstyrelsen behövde komma överens med kommunerna om hur skolan skulle drivas (SOU 1961:30). Barnstugeutredningen resulterade i att synliggöra en bristfällig arbets-situation, inte endast för barnstugorna, utan även för elever och lärare i skolan. Lärarfacken vände sig till Skolöverstyrelsen för stöd och en utredning för att kartlägga problemen för de mest svagpresterande eleverna och för att förbättra skolmiljön inleddes. Utredningen om skolans inre arbete, allmänt kallad SIA-utredningen, pågick mellan 1970 och 1974 (SOU 1974:53). Den resulterade i en proposition som presenterade flera förslag om en helhetssyn på eleverna och ett utvecklingspedagogiskt synsätt i det praktiska arbetet. SIA-utredningen bidrog i hög grad till den svenska skolans specialpedagogiska utveckling, exempelvis infördes begreppet åtgärdsprogram, som sedan fick en stark roll i och med Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) och ett ännu starkare genomslag i specialpedagogutbildningens examensordning.

Speciallärarutbildningen läggs ner

1980-talet blev ett omtumlande decennium för speciallärarprofessionen. En organisatorisk förändring var att den tidigare resursfördelningsmodellen – en statlig förstärkningsresurs i förhållande till kommunens elevantal – avskaffades och att lokala behov i stället skulle styra fördelningen av resurser. Skolor verkade dock finna andra vägar än specialpedagogiska för att lösa problemen, där det vanligaste var differentiering genom gruppindelning i så kallade 20-grupper (Edqvist, 1990). 1980 års läroplan, Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980), påverkade inte nämnvärt speciallärarens uppdrag, som fortsatt ägnade merparten av sin tid åt de elever som vållade skolan problem och därigenom bands upp av samma elever under lång tid. Endast ett fåtal skolor för-lade huvuddelen av specialundervisningen till klassrummen, varför

linikundervisning – nu benämnd särskild undervisningsgrupp – fortfarande var den vanligaste formen av specialundervisning (Edqvist, 1990). Ett av skolans största problem verkade vara att den inte lyckades anpassa verksamheten utifrån alla elevers olikheter, utan strävade efter att anpassa eleverna till verksamheten (Edqvist, 1990). Enligt Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) skulle speciallärarna bidra till att möjliggöra en avveckling av klinikundervisningen och medverka till att omvärdera arbetsformer och arbetssätt vid skolsvårigheter. Trots dessa intentioner, fortsatte klinikundervisningen att vara den vanligaste insatsen för elever i behov av stöd. Specialläraren blev en elevassistent eller extra resurs, istället för att utgöra en tillgång för lärarna genom sin profession (Edqvist, 1990).

Speciallärarutbildningen ändrades i början av 1980-talet genom att förkortas till en termin, med tyngdpunkt på kompensatorisk undervisning i läsning och skrivning samt matematik (Edqvist, 1990). 1989 lades speciallärarutbildningen ner och en ny utbildning startade 1990 (Prop. 1988/1989:4). Den nya utbildningens intentioner var att utbilda specialfunktionärer, inriktade mot komplicerade inlärningsituationer med fokus på handledning och skolutveckling (Malmgren Hansen, 2002), allt i syfte att driva förverkligandet av målstyrningen (Edqvist, 1990).

Speciallärarutbildningen återkommer

Under perioden 1990 – 2008 existerade ingen speciallärarutbildning, då den ersatts med en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning som fokuserade kunskaper om handledning och skolutveckling. Flera olika faktorer kan förklara orsakerna till att speciallärarutbildningen lades ner. Verneresson (1998) menar att nedläggningen föranleddes av skolornas nedskärningar av den specialpedagogiska verksamheten. En annan orsak är att specialpedagogiken efter 1988 års lärarutbildningsreform fick ett visst utrymme i den ordinarie lärarutbildningen (Andersson, 2010). Ytterligare en orsak är att individuellt stöd i läsning, skrivning och matematik visade föga effekt (Hammar Chiriac, 2009). von Ahlefeld Nisser (2014) hävdar att den demokratiska process som inleddes under 1950-talet, genom beslutet om en skola för alla, gav upphov till den förändrade yrkesrollen. Även 1994 års läroplan, Lp094, förespråkade skolans särskilda ansvar för elever i behov av stöd, vilket innebar att all personal hade ett ansvar för dessa elever (Utbildningsdepartementet, 1994) och inte endast en enskild profession, som exempelvis speciallärarens. Sammantaget kan alla dessa faktorer förklara den förändrade

roll som specialpedagogen fick, främst i offentliga utredningar men även i examensordningen, rollen att handleda och bidra till skolutveckling. Trots att den nya utbildningen innebar en helt annan examen med titeln specialpedagog, förväntades de som gått utbildningen att ta över speciallärares arbetsuppgifter (Malmgren Hansen, 2002). Därigenom blev i praktiken lärarna informella innehavare av beslutsmandat med avseende på elever i behov av särskilt stöd. Det blev lärarna som, i olika utsträckning, gav specialpedagogerna tillgång till att komma in i skolans inre arbete och möjliggöra den nya specialpedagogiska verksamheten (Malmgren Hansen, 2002).

Ganska tidigt började det komma kritik mot den nya professionen, som gick ut på att den i alltför liten utsträckning arbetade aktivt med elever i skolsvårigheter och hade ett alltför stort fokus mot handledning och skolutveckling. I riksdagen ställdes 2005 frågan om utbildningsministern var beredd att vidta några åtgärder för att återinföra en speciallärarutbildning med huvudfokus på direkt arbete med elever i behov av stöd (Interpellation 2005/06:332). Ändringen av utbildningen 16 år tidigare hade gjort att det direkta arbetet med elever i behov av särskilt stöd inte längre var primärt och nu efterlystes en utbildning med tydliga mål att utbilda undervisande speciallärare. Det påtalades också ett stort behov av speciallärare med ämnesbehörighet. En utvärdering av den dåvarande specialpedagogutbildningen gjordes av Högskoleverket 2006 och i rapporten ifrågasattes till och med examensrätten för specialpedagogutbildningarna i Umeå och Stockholm (Rapport 2006:10). När svenska elevers resultat började dala i internationella mätningar (Magnusson, 2017), blev verksamheternas behov av lärare som arbetade direkt med eleverna akut. I den politiska debatten framfördes nu argument både för och emot specialpedagogutbildningen. Flera ansåg att återinförandet av en utbildning för speciallärare skulle innebära flera steg tillbaka från den inkluderingsmodell som Sverige anammat, men den politiska debatten började alltmer anta en pragmatisk syn på skolans verksamhet. Argument framfördes i och för sig för att speciallärare inte längre skulle behövas eftersom specialpedagogutbildningen skulle tillgodose behovet av den kompetens som behövdes. Men de bemöttes i allt större utsträckning av motargument kopplade till skolans verklighet, såväl när det gällde lärares kompetens som tillgången till resurser (Riksdagen, 2005/06:332). Dessa faktorer var troligen orsaken till att regeringen hösten 2006 tog det första steget mot en ny speciallärarutbildning. Utbildningsministern förtydligade detta i ett pressmeddelande:

Regeringen vill återuppta utbildningen av speciallärare. Skolan behöver tillgång till kompetens för att kunna ge ett individanpassat stöd till elever i behov av stöd i sin läs- och skrivutveckling. Regeringen avser därför att ge förutsättningar för speciallärar- och specialpedagogutbildning för att bättre tillgodose dessa behov i skolan (Regeringen, 2006).

Våren 2007 meddelade regeringskansliet att en speciallärarutbildning skulle starta hösten 2008. Utbildningen, som omfattade tre terminer, eller 90 högskolepoäng, hade lärarexamen och undervisningserfarenhet som förkunskapskrav och utlovade fördjupade kunskaper i språk- och matematikutveckling samt effektiva metoder för att tidigt stimulera elevers förmåga att läsa, skriva och räkna (Regeringen, 2006). Den dåvarande utbildningsministern menade att misstaget att lägga ned speciallärarutbildningen nu skulle rättas till (Malmqvist, 2015). Efterträdaren följde samma linje och pekade ut lärar- och specialpedagogutbildningen som orsak till problemen. Som utlovats startade speciallärarutbildningen vid nio lärosäten i landet hösten 2008 (Persson, 2009). Utbildningen för specialpedagoger skulle dock få finnas kvar och bedrivas parallellt med den nya utbildningen (Malmqvist, 2015). Inledningsvis fanns endast ämnesspecialiseringar i matematik- samt skriv- och läsutveckling, men från 2012 tillkom områdesspecialiseringar mot hörselskada, synskada, grav språkstörning och utvecklingsstörning.

Metod, urval och analys

Den metod som används här är diskursanalys (Bergström & Boréus, 2018) som innebär att analysera texter, i det här fallet från fackliga tidningar, som kommenterar, beskriver och diskuterar förändringar inom specialprofessionerna från 1980-talet fram till 2008. Eftersom fackföreningarna företräder professionen, är diskursen som beskrivs här skolans fackliga och professionella specialpedagogiska diskurs. För att undersöka den samhälleliga debatten om specialprofessionernas utveckling över tid, används diakrona och synkrona perspektiv som diskursanalytiska verktyg (Haldén, 1997). Verktygen illustreras genom två axlar; den diakrona som undersöker utvecklingen längs en tidsaxel (x) och den synkrona som fördjupar förståelsen för hur specialprofessionernas diskurs ser ut vid bestämda tidpunkter (y). Undersökningen fokuserar samtal som ägt rum under specialprofessionernas förändring, från en speciallärarprofession till en specialpedagog- och speciallärarprofession, och hur den har utvecklats över tid. För specialprofessionernas historiska utveckling över tid, i det här

fallet under en 20-årsperiod, har arbetet en diakron ansats. Den synkrona utgörs av nedslag i textmaterialet vid de tre stora reformerna kring speciallärar- och specialpedagogutbildningarna, det vill säga borttagandet av speciallärarutbildningen 1989, införandet av specialpedagogutbildningen 1990 och slutligen återinförandet av speciallärarutbildningen 2007.

Urval

Datamaterialet utgörs av medlemstidningar från de två fackförbunden Lärarförbundet, inklusive föregående organisation Svenska Lärarförbundet, och Lärarnas riksförbund. De årgångar vi tittat på är *Lärartidningen* (L) från 1986–1990 och *Lärarnas tidning* (LT) från 1990–1994. Från mars 1991 gavs den första ämnestidningen *Specialpedagogen* (S) ut, vilken också är inkluderad i de tidningar vi gått igenom, då från 1991–2000. Det framgår tydligt att en ämnestidning med inriktning på specialpedagogik ges ut från 1991 då antalet artiklar och insändare som berör just det området minskar drastiskt i huvudtidningen *Lärartidningen*. Därför väljer vi att endast utgå från *Specialpedagogen* efter 1994. För att ta del av den senare debatten då det diskuterades att återinföra speciallärarprogrammet, så inkluderade vi också tidningen *Specialpedagogik* (SP) från 2005 – 2012. Artiklar från Lärarnas riksförbunds medlemstidning *Skolvärlden* (SV) omfattar tiden 1986 – 2010, dock var varken specialpedagoger eller speciallärare i någon större utsträckning medlemmar i Lärarnas Riksförbund under tidsperioden, även om specialpedagogiska frågor debatterades i tidningen. En sammanställning över antal artiklar från respektive tidning synliggörs i tabell 5.1 nedan.

Tabell 5.1. Antalet artiklar från respektive tidning och årtal.

	Lärar- tidningen (L)	Lärarnas tidning (LT)	Special- pedagogen (S)	Special- pedagogik (SP)	Skolvärlden (SV)
1986– 1990	15				3
1991– 2006		10	30		47
2007– 2012				30	6
Total					141

Utifrån artiklarna i Lärarförbundets och Lärarnas Riksförbunds fackliga tidningar, Lärartidningen (L), Lärarnas tidning (LT), Specialpedagogen (S), Specialpedagogik (SP), samt Skolvärden (SV), granskas beskrivningar av speciallärare och specialpedagoger under den tidsperiod då speciallärarutbildningen först lades ner och gjordes om till specialpedagogutbildning, för att sedan återkomma som en ny profession parallellt med specialpedagogprofessionen. De fackliga organisationerna har här förståtts som professionens röst som i olika sammanhang uttrycks i facktidningarna. Tidningarna har förändrats genom åren, men har alltid haft som ändamål att avspegla aktuella debatter inom olika lärarprofessioner.

Analys

Analysmodellen växte fram parallellt med datainsamlingen. Första steget var sortering efter årtal. I det andra kategoriseras varje artikel i relation till den synkrona och diakrona analysansatsen. När frågorna om avskaffande och återinförande av speciallärarprofessionen diskuteras, så avses reformer inom lärar-, specialpedagog- och speciallärarutbildning. Ingen specialprofession försvinner eller uppstår ur tomma intet, utan rörelsen sker i relation till förändringar i den reguljära lärarutbildningen, vilket är en viktig distinktion för analysen.

De tre reformperioderna är:

- Den första reformperioden infaller före den gamla speciallärarutbildningens nedläggning 1989. I debatten framgår kännedom om att utbildningen kommer att försvinna för att ersättas av en annan utbildning, som ännu inte är fastslagen.
- Den andra reformperioden utspelar sig åren före och efter införandet av den helt nya specialpedagogutbildningen 1990.
- Reformperiod tre rör sig runt införandet av en ny speciallärarutbildning 2008 som går parallellt med specialpedagogutbildningen och först har två ämnesspecialiseringar, som sedan 2012 kompletteras med fyra områdesspecialiseringar.

Fenomenen som vi undersöker utifrån vårt synkrona perspektiv är professionens uppgift, uppdrag, kompetens samt relationen till andra professioner i skolan utifrån uppgift, uppdrag och kompetens. Programvaran Nvivo användes för kodning och organisering av uttalanden som relaterar till analysansatsen. Analysmodellen illustreras i Tabell 5.2. nedan.

Tabell 5.2. Visuell modell av analysmodellen.

Diakron analys

	Reformperiod 1			Reformperiod 2			Reformperiod 3		
	Speciallärarutbildningen läggs ner			Specialpedagogutbildningen införs			Speciallärarutbildningen återinförs		
Uppdrag & uppgift	<u>Spec.lärare</u> <ul style="list-style-type: none">• Förändring• Elevnära• Oenighet	<u>Spec.ped</u>	<u>Spec.lärare</u> <ul style="list-style-type: none">• Minskning av elevnära arbete• Ovisshet	<u>Spec.ped</u> <ul style="list-style-type: none">• Nyckelroll• Handleda• Otydlighet	<u>Spec.lärare</u> <ul style="list-style-type: none">• Elevnära• Behov• Orimliga förväntningar• Handleda• Ökat inkluderingsarbete	<u>Spec.ped</u> <ul style="list-style-type: none">• Organisationsutveckling• Arbeta för ökad inkludering• Handleda• Konsultativt			
Kompetens	<u>Spec.lärare</u> <ul style="list-style-type: none">• Otydlighet• Vart tar de vägen?• Arbeta med läs- och skriv-svårigheter• Efterfrågade	<u>Spec.ped</u>	<u>Spec.lärare</u> <ul style="list-style-type: none">• Elevnära arbete• Efterfrågade	<u>Spec.ped</u> <ul style="list-style-type: none">• Multi-disciplinärt• Konsultativt• Kommer inte till sin rätt	<u>Spec.lärare</u> <ul style="list-style-type: none">• Arbeta med elever• Handleda kollegor• Kunna screena och kartlägga	<u>Spec.ped</u> <ul style="list-style-type: none">• Arbeta med elever• Handleda kollegor• Kunna screena och kartlägga			
Relation till andra skolprofessioner	<u>Spec.lärare</u> <ul style="list-style-type: none">• Förändrad roll• Missförstånd	<u>Spec.ped</u>	<u>Spec.lärare</u> <ul style="list-style-type: none">• Otydlig roll påverkar relationen till andra professioner	<u>Spec.ped</u> <ul style="list-style-type: none">• Svårt att bli accepterade• Krävs självsäkerhet	<u>Spec.lärare</u> <ul style="list-style-type: none">• Bygger på gamla föreställningar	<u>Spec.ped</u> <ul style="list-style-type: none">• Otydlig relation• Svårt att hävda sin roll			

Synkron analys

Resultat – Vad förväntas av specialprofessionerna?

En konsekvens av SIA-utredningen (SOU 1974: 53) var att specialpedagogiken inte längre skulle vara en egen organisation, utan den skulle ingå i den ordinarie skolverksamheten:

Det var en tid som präglades av SIA- debatten. Man fick inte tala om specialpedagogiken som organisation utan som pedagogik (L15, 1989).

I utredningen om en ny speciallärarutbildning, betonade utredarna vikten av att ta bort uppdelningen mellan vanlig undervisning och specialundervisning, en uppdelning som länge hängt kvar i skolan, och att man bör arbeta för ökad inkludering:

De vill ha bort den traditionella uppdelningen mellan vanlig undervisning och specialundervisning och behålla den senare beteckningen bara för vissa uttalade handikapp hos eleverna (L8, 1986).

Tanken på en integrerad specialpedagogisk kompetens låg till grund för förslaget av en förändring av professionen och att utvecklingen skedde i en ny riktning.

Förändringskrav – speciallärarutbildningen läggs ner

Under den första reformperioden växte behovet av en ny specialisering fram, vilket syntes inom alla yrkeskategorier i skolan. I enlighet med 1980 års läroplan utbildades speciallärare för att utgöra en resurs i klassrummen, men de fick inte genomslag för sitt uppdrag i skolorna. Det framgår av artiklarna att lärarna på skolorna ville ha kvar läslärare och klinicklärare, och att speciallärarna fick allt sämre mandat för att hävda sin plats på skolorna. Det saknades något i speciallärares uppdrag, de förmådde inte möta skolornas behov av stöd. Speciallärare användes också som hjälplärare på uppdrag av enskilda lärare, parallellt med att behovet av speciallärare poängterades som viktigt av samtliga professioner i samtliga skolformer:

Att det nu mer än någonsin behövs speciallärare på gymnasieskolan var alla eniga om. Det finns uppgifter som säger att 15–20 procent av dagens gymnasieelever är i behov av särskilt stöd (L2, 1986).

Det framgår också av artiklarna att nästan hälften av eleverna fick någon form av specialundervisning under sin tid i grundskolan (jfr. Giota & Emanuelsson, 2007):

Genom forskning och olika utredningar, bland annat den stora SIA-utredningen, vet vi att ungefär 40 procent av eleverna i grundskolan får specialundervisning i någon form (L1, 1986).

Undervisningen var dessutom ofta utformad som en slags stödundervisning och bedrevs inte alltid av utbildade speciallärare, då ett stort antal elever var i behov av stöd. Speciallärarna räckte alltså inte till. En tanke som började få genomslag under den första reformperioden, var att alla lärare behöver kunna möta den stora variationen av elever i den sammanhållna grundskolan:

Mina förslag bygger på att den nya grundskollärarytbildningen innehåller mer specialpedagogik än hittills. Det betyder inte att vi kan avskaffa speciallärarna. Skolan kommer alltid att behöva utbildade speciallärare; personer som har en fördjupad specialpedagogisk kunskap. Men om alla lärare i grundskolan får bättre kunskaper på det här området kan man minska antalet speciallärartjänster (L1, 1986).

Utredningar kring specialpedagogikens roll i skolan hade pågått sedan tidigt 1980-tal, men hittills hade de endast lett till att speciallärarytbildningen inte ska fortsätta. Det som betonades i periodens samtliga utredningar var att omsorgen om, och insatser för, elever med svårigheter är en av skolans viktigaste uppgifter. Då det var allmänt känt att specialpedagogiken stod inför en förändring, men eftersom ingen visste vad förändringen skulle komma att innebära, drabbades organisationen av handlingsförlamning:

Den framtida speciallärarytbildningen har utretts i flera år nu. Under tiden har det rått allmän förvirring på lärarhögskolans speciallärarlinjer och verksamheten har varit nästintill lamslagen. Ingen har vetat hur det ska bli i framtiden (L1, 1986).

En så väsentlig del av skolans verksamhet kunde dock inte få vara lamslagen under längre perioder. Det behövdes snabbt nya riktlinjer så att det specialpedagogiska arbetet kunde få en riktning:

Det är gott och väl att den nya lärarytbildningen för grundskolan kommer att innehålla moment av specialpedagogik. Men det räcker inte. [...] Nu väntar vi med spänning på att utbildningsdepartementet ska presentera ett förslag till en ny speciallärarytbildning (L3, 1986).

När förslaget om en ny speciallärarytbildning lades fram, blev det tydligt att det fanns olika syn på skolans verksamhet och på vad speciallärare behövde för kompetens för att kunna svara mot behoven:

Utgångspunkterna i den föreslagna speciallärarutbildningen är alltså bra. På vissa punkter behöver dock förslaget bearbetas och kompletteras. Först därefter kan speciallärarutbildningen svara mot vad som ofta upprepats i utredningssammanhang, nämligen att omsorgen om och insatserna för elever med svårigheter av olika slag är en av skolans viktigaste uppgifter (LII, 1987).

Viktigt att poängtera är att utredningarnas utgångspunkter inte alltid samverkade med den praktiska verksamheten, eftersom de yrkesverksamma lärarna, de som arbetar i skolans värld, inte var delaktiga i utredningarna:

Nu säger utbildningsdepartementet - Staten - att vi ska diskutera vilken människo- och kunskapssyn vi lärare har. Min erfarenhet av denna diskussion är att lärare då får höra att de arbetar felaktigt och har en felaktig statisk människosyn. Lärare som arbetar traditionellt är nästan dåliga människor. En sådan diskussion blir destruktiv och skapar motsättningar mellan lärarna (L9, 1987).

Under den här perioden diskuterades den kommande förändringen inom utbildningen, som benämndes ”den nya speciallärarutbildningen”, och det rådde stor oenighet mellan praktiken och utredningarna om speciallärarens uppdrag. Praktikerna önskade speciallärare som löste problem genom att hämta elever från klassrummen, medan utredningarna framhöll att arbetet för en ökad inkludering måste fortsätta. Utredningarna betonade även att alla lärare skulle kunna möta alla elever, dock under handledning av specialläraren, som sedermera kom att benämnas specialpedagog. I skiftet mellan speciallärare och specialpedagog talades det om att den ”nya specialläraren” skulle bli expert och konsult och det uttrycktes att den nya specialläraren skulle arbeta med särskilt resurskrävande elever. Däremot framgår det tydligt att speciallärarna själva inte ville bli konsulter, de menade att deras uppdrag måste vara att arbeta nära eleverna och arbeta med undervisning, eftersom de har en grundutbildning som lärare:

Speciallärarna vill inte bli konsulter i skolan och riskera att förlora närheten till eleverna. Det är ute i undervisningen vi behövs, framhöll speciallärarföreningens styrelse när man nyligen diskuterade förslaget till ny utbildning för speciallärare. Man tror inte heller på att det i framtiden bara skulle behövas hälften så många speciallärare som i dag (L10, 1987).

Utredare och fackförbund var inte överens om en av slutsatserna i den pågående utredningen, nämligen om speciallärarens tillhörighet och uppdrag. Fackförbundet som organiserade speciallärare menade att de

skulle arbeta med undervisning. De skulle inte bli konsulter och hamna för långt ifrån den elevnära undervisningen:

Specialläraren är undervisare och ska därför ingå i läroslag, inte organisatoriskt tillhöra elevvårdsteamet. Alla, som genomgår den nya lärarutbildningen för grundskolan, kommer att få mer av kompetens än vad dagens lärare fått (L11, 1987).

Att kunna ge speciellt stöd till elever beskrevs som en viktig kompetens och en arbetsuppgift som utbildad (snarare än outbildad) personal borde ansvara för:

Många lärare, som innehar speciallärartjänst, har ej någon specialpedagogisk utbildning. Dessa lärare utnyttjas ofta, genom sin okunnighet, som "hjälpgummor" av den ordinarie klassläraren. [...] Specialläraren är till för elever med skol- och inlärningssvårigheter (L4, 1986).

Många aktörer ansåg att speciallärarutbildningen inte var tillräcklig, den behövde bli längre och mer omfattande för att kunna svara mot skolornas behov. De menade att speciallärarnas kompetens och kunskande var tydligare definierat när klinikerna fortfarande fanns kvar. När speciallärarna sedan skulle ut i klasserna för att arbeta mer inkluderande, blev uppdraget mer otydligt och luddigt. Diskussionen rörde sig också kring det faktum att fortbildningar hade saknats och att den terminslånga speciallärarutbildningen varit bristfällig:

Tyvärr har den förkortade speciallärarutbildningen visat sig vara otillräcklig för att dessa speciallärare ska kunna göra de rätta specialpedagogiska insatserna som fordras. Däremot borde varje klasslärare vidareutbildas genom att läsa denna terminskurs i specialpedagogik. De flesta klasslärare vet nämligen förvånansvärt lite om hur man hanterar barn med inlärnings- och skolsvårigheter (L4, 1986).

I relation till den föreslagna förändringen skedde också en översyn av vilka kompetenser som skulle finnas i den vanliga lärarutbildningen. Det fanns en önskan att lärarna skulle ha en bredare specialpedagogisk kompetens, som på sikt skulle kunna leda till att speciallärarbehovet inte blev lika stort. Detta var också tanken med den nya grundskollärarutbildningen, dvs. att ge lärarna djupare insikter i specialpedagogiska frågor:

De bör, när de kommer ut som lärare, kunna ta de pedagogiska konsekvenserna av att barn är olika, att barn behöver olika lång tid och kanske varierade arbetsformer för att de ska tillägna sig en färdighet (L8, 1986).

Enligt artiklarna behöver både speciallärare och lärare fördjupade kunskaper för att kunna möta den stora variationen av elever. Det framkommer även att statens representanter ansåg att speciallärarutbildningen behövde reformeras i grunden och att utbildningen skulle bli en kvalificerad utbildning samt ha status som en sådan. I samband med att en ny grundskollärarutbildning formades, arbetades ett första förslag till en ny speciallärarutbildning fram:

Äntligen erkänns att lärare, som sätts att ha hand om elever med stora svårigheter att följa undervisningen, har en kvalificerad uppgift och följaktligen behöver en kvalificerad utbildning. Förstärkningen är alltså kvalitativ, inte kvantitativ. Tvärtom föreslås att antalet speciallärare minskas till ca hälften jämfört med i dag (L7, 1986).

Förslaget om en ny utbildning kom i slutet av 1980-talet (Prop. 1988/89:4), och då beslutades även att den dåvarande speciallärarutbildningen skulle läggas ner. Dock framgår det inte av utredningsförslaget vad de gamla, redan utbildade, speciallärarna skulle göra eller hur deras kompetens skulle kunna utvecklas.

Specialpedagogutbildningen införs

Under den andra reformperioden dominerade fortsatt ett mönster med begränsade resurser; speciallärare försvann helt på skolorna eller ersattes av andra kompetenser. Det fanns en stark koppling mellan speciallärarens uppdrag och det särskilda stödet för de elever som behövde det. Speciallärarens uppdrag minskade eller försvann och nu skulle en specialpedagog räcka till, vilket innebar att det elevnära specialpedagogiska arbetet minskade:

Om man tvingas till ytterligare reducering av resurserna för undervisning, så kommer det obönhörligen att drabba de elever som har det svårast i skolan. Det spelar inte så stor roll om reduceringen görs i form av större klasser, ännu färre timmar för gruppundervisning eller reducering av specialundervisningen. Hur som helst blir situationen för de svaga eleverna, i av stöd i någon form, ”väsentligt försämrade”, står det i rapporten (LT19, 1993).

Lärarna upplevde att de saknade kompetens, men kunde inte hitta verktyg för att förbättra situationen. Att organisationen inte hade efterfrågat förändringen var troligen också en faktor som gjorde det svårt för specialpedagogerna att inta sin yrkesroll enligt den yrkesbeskrivning och kompetens de hade med sig från utbildningen. Det uttrycks i flera

artiklar att många utbildade specialpedagoger fortfarande arbetade i den gamla speciallärarrollen. Det blev också tydligt att skolledningarna inte hade förståelse för vad specialpedagogerna skulle arbeta med:

Det är oerhört förvirrat ute på skolorna vad gäller olika lärare, inte bara vad det gäller speciallärare och specialpedagoger. Specialpedagoger söks för speciallärartjänster och speciallärare som arbetar som speciallärare, har befattningen specialpedagoger. I annonser sökes speciallärare/specialpedagoger till samma tjänst, helt utan att det beskrivs vad det är för speciallärare eller specialpedagog som söks (S28, 2000).

Specialpedagogerna, som skulle ha en rådgivande roll och hjälpa skolorna med lärandemiljön, fungerade som speciallärare och lyckades dessutom inte alltid med uppdraget, eftersom många hade en grundutbildning som fritidspedagoger eller förskollärare och därmed saknade ämneskompetens. Eleverna var de som blev mest drabbade av detta. Lösningen blev resurspedagoger som fick stötta lärarna när de inte visste hur de skulle handskas med eleverna:

I Skolverkets skrift påpekas att kompetensen blivit lägre hos den personal som ska ge särskilt stöd till elever. Elevvårdspersonal av olika kategorier tvingas ta över uppgifter från varandra. Åtaganden som de har viss men ibland inte tillräcklig kompetens för. [...] Ungefär hälften av lärarna anser att de har stora brister när det gäller kunskaper om elevsocialt arbete (SV21, 1998).

När specialstödtimmarna uteblev och eleverna inte fick det stöd de behövde i skolan, fortsatte de sin skolgång i en annan skolform:

Besparingarna har först och främst drabbat specialundervisningstimmarna [...] Besparingarna innebär att många skolor saknar speciallärartjänster idag. [...] Skolverket antar att ett av skälen till att inskrivningarna i särskolorna ökar, kan vara besparingarna. Då stödet till elever med särskilda behov minskar i grundskolan, ter sig särskolan som ett alternativ för elever som tidigare klarade sig i grundskolan (SV21, 1998).

Artiklar eller inslag som lyfte speciallärarkompetensen och specialläraruppdraget, fokuserade på eleverna och deras behov. Två år efter att speciallärarutbildningen hade lagts ned framförde en speciallärare en blygsam önskan:

Jag skulle vilja att varje skola hade tillgång till en resursgrupp för barn med dyslexi. Det övergripande ansvaret skulle ligga hos en speciallärare, med ett team av logoped, optiker, kurator och sjukgymnast bakom sig (SV3, 1992).

En annan speciallärare lyfte kompetensens betydelse, både utifrån arbetet med eleverna och vikten av att utfärda dokumentation som underlättar uppföljning och utvärdering. Det är tydligt att speciallärares egna röster har något att säga om kompetensen:

De så kallade bokstavsbarnen med diagnoser [...] får idag en stämpel på sig. Diagnosen medför att barnen särbehandlas i skolan istället för att lära sig hantera vardagliga situationer. Men med en medveten pedagogik och mer utbildning av lärarna skulle många fler av de här barnen klara sig alldeles utmärkt i en normal skolvardag (SV17, 2000).

Specialpedagogerna förväntades arbeta på samma sätt som speciallärarna, men de var mer rustade för rådgivning och handledning. Det återkommer ständigt i tidskrifterna att specialpedagogen själv fick framhålla sin nya kompetens och gå emot vad kollegorna på skolan ansåg att arbetet skulle bestå av, vilket påverkade relationen mellan dem negativt. Vidare påverkades relationen mellan lärarna och specialprofessionerna av olika syn på elever och elever i behov av stöd. Om en lärare ansåg att vissa elever var specialprofessionernas problem och ansvar kom det i sin tur att påverka samarbetet och samtalen om specialpedagogiska insatser. Det finns också exempel på att lärare inte ansåg att specialpedagogik behövdes:

Konflikter med klass- och ämneslärare kan också uppstå då dessa själva tar hand om specialundervisningen [...] Speciallärarna protesterar oftast inte av kollegiala skäl, även om eleven skulle behöva hjälp av en lärare med specialpedagogisk kompetens (S9, 1996).

Ett år innan återinförandet av speciallärarutbildningen ställdes frågan huruvida specialpedagogutbildningen levde upp till förväntningarna, men det som lyste igenom var egentligen vikten av speciallärares kompetens:

Specialpedagogerna förväntas i allmänhet arbeta direkt med eleverna på samma sätt som speciallärarna. Men de har inte alls samma utbildning och är därmed betydligt sämre skickade att klara det. [...] Det här glappet mellan utbildningen och skolans förväntningar har funnits ända sedan 1990, då den specialpedagogiska utbildningen ersatte speciallärarutbildningen. 2001 gjordes utbildningen om återigen och därefter har tyngdpunkten förskjutits ytterligare från aktivt elevarbete till "konsulteri" (SV9, 2006).

I och med återinförandet av speciallärarutbildningen väcktes känslor hos några aktörer som befarade att det övergripande perspektivet skulle gå förlorat:

[...] på senare tid har hon upprörts av förbundets inställning i några frågor, inte minst när det gäller framtiden för specialpedagoger. I sammanhanget lyfter hon fram en notis i Skolvärlden 12/07 med rubriken "LR emot utbildning till specialpedagog", där det framgår att LR tycker att det räcker med den nya utbildningen till speciallärare, som införs nästa år. [...] En skola med bara speciallärare blir en skola med bara diagnoser. Specialpedagoger, däremot, slår vakt om en modell med en social helhetssyn där alla ges samma möjligheter (SV15, 2007).

Med facit i hand kan vi konstatera att tanken med den specialpedagogiska påbyggnadslinjen hade goda intentioner, men den utformades på ett sätt som inte lyckades bemöta skolans behov och förväntningar. De alltmer begränsade resurserna och förskjutningarna av uppdraget för särskilt stöd, gjorde att många elever inte fick det stöd de behövde. Vikten av en utbildning som ledde till en kompetens som motsvarade verksamheternas förväntningar blev påtaglig.

Speciallärarutbildningen återinförs – men i helt ny form

Under den tredje reformperioden återinfördes speciallärarutbildningen. Men det var inte den gamla utbildningen som återkom utan en ny utbildning i ett nytt utbildningslandskap, med nya uppdragsbeskrivningar och mål. De förändringar som sågs som nödvändiga skulle inte genomföras av den gamla sortens speciallärare, utan en ny yrkesgrupp skulle komplettera specialpedagogens yrkesroll med ett annat uppdrag. Ett av syftena med att införa specialpedagoger i den svenska skolan, var att arbeta för ökad inkludering och en skola för alla. Det målet har ännu inte uppnåtts och "det finns en tydligt uttalad föresats om inkluderande undervisning samtidigt som praktiken präglas av segregerade lösningar" (SP33, 2007). Det fanns en oro för att segregerade lösningar återigen skulle komma att bli vanliga, eftersom många lärare hade önskemål och förväntningar om den gamla sortens speciallärare:

Det jag är orolig för är att man utformar tjänster där speciallärarna "bara" får arbeta med enskilda elever och med smågrupper. [...] De måste därför även få tid till att driva skolutveckling och jobba konsultativt, mot kollegorna (SP38, 2008).

När den nya speciallärarutbildningen inrättades, betonades att de nya speciallärarna skulle arbeta mer inkluderande än de tidigare speciallärarna gjorde. I praktiken fanns det dock förväntningar på att speciallärarna skulle komma och hämta ut elever från klasserna, så att det skulle

bli lugn i klassrummet, något som tidigare visat sig inte vara en optimal lösning, då den inte utgick från elevernas styrkor:

Hon konstaterar att det sällan fungerar särskilt bra att segregera barn i undervisningsgrupper. Ändå fortsätter skolan med den typen av lösningar. [...] ...i de flesta grupper så bygger pedagogiken inte på elevernas styrkor utan verksamheten är till för att få barnen att ändra sig (SP53, 2010).

Fackföreningarna oroade sig över orimliga förväntningar på de nya speciallärarna, som att omhändertaga elever som inte platsade i de vanliga klasserna. Överlag fanns det stora förväntningar på att specialläraren skulle lösa skolans problem och rädda svåra situationer. Det fanns även en oro för att specialpedagogernas uppdrag skulle glömmas bort när specialläraren återkom:

Den omställning som kom med specialpedagogerna är viktig att värna. Det handlar om ett inkluderande synsätt - att felet inte sitter hos barnet utan att det kan vara verksamheten som behöver anpassas (SP58, 2012).

När den nya speciallärarutbildningen funnits ett tag, blev det tydligt att lärare och skolläda inte kunde skilja mellan speciallärare och specialpedagoger, och att uppdragen var väldigt otydliga:

Samtidigt vet vi att väldigt få specialpedagoger fått tjänster som innehåller både undervisning, skolutveckling, konsultation och utredning. Det är inte ovanligt med rektorer som inte vet skillnaden mellan speciallärare och specialpedagoger (SP38, 2008).

Det blev tydligt att lärares förståelse för de olika uppdragen ökade alltför som tiden gick, men att skillnaden mellan de olika rollerna kunde uppfattas som oviktiga för skolläda, vilket kunde bero på att användningen av dessa yrkesgrupper främst var en ekonomisk fråga. Facket menade att man måste förtydliga skillnaderna i uppdragen, då de ansåg att båda professionerna behövdes:

Det finns en klar uppfattning bland lärare att specialläraren ska arbeta med undervisning av enskilda elever eller grupper av elever, medan specialpedagogen har en övergripande roll på skolan hur organisation resurser främjar lärandet (SP60, 2012).

Avståndet mellan skolans övergripande mål och undervisningens organisation var stort. I policydokument betonades Salamancadeklarationen och vikten av inkludering, medan undervisningen fortfarande var segregerad. Hur skolor bedrev det specialpedagogiska arbetet i praktiken

överensstämde inte med de nationella målen. Med de nya ämnesspecialiseringarna i speciallärarytbildningarna, får skolan speciallärare med fördjupade kunskaper inom specifika områden. Behovet på skolorna stämde däremot inte med specialiseringarna och verkligheten på skolorna blev att de nya speciallärarna fick arbeta med elever i alla möjliga ämnen. Diskussioner började nu föras om rimligheten i att en speciallärare skulle kunna undervisa elever i alla ämnen:

Det finns en risk att speciallärarna förväntas ta hand om de elever som inte anses platsa i klassen; att det skapas mer eller mindre permanenta smågrupper som speciallärarna förväntas verka i. Å andra sidan - och det är det vi får hoppas på - så får skolan tillgång till välutbildade pedagoger som kan hjälpa eleverna [...] inom klassens ram eller i flexibla undervisningsgrupper (SP37, 2008).

De specialpedagoger som fanns i verksamheterna hade också svårt att få anställningar som svarade mot deras kompetens, nämligen att kombinera det handledande och skolutvecklande uppdraget med undervisande arbete. Båda specialprofessionerna skulle alltså kunna arbeta såväl med elevnära undervisning som med konsultativa uppgifter på organisationsnivå. Det uttrycks även en farhåga för att specialprofessionerna skulle bli en yrkesgrupp för sig, lite vid sidan av de övriga professionerna i skolan, snarare än som ett samverkande komplement:

Med sin fördjupade kunskap om matematik, läs- och skrivutveckling och specialpedagogik så kommer de ju att ha spetskompetens som måste komma hela skolan till del. De måste därför även få tid till att driva skolutveckling och jobba konsultativt, mot kollegorna. De får inte bli isolerade öar i skolan. [...] Väljer man framförallt att använda de nya speciallärarna i klassrummen som en resurs så kommer det säkert att innebära ett lyft för hela inlärningssituationen. De kan direkt i undervisningen användas som handledning för klassläraren och till gagn för alla barn i klassrummet (SP38, 2008).

I det här skedet var det fortfarande väldigt många lärare som önskade få tillbaka den gamla sortens speciallärare, den som hämtade eleven från klassrummet. Det uppstod en kamp mellan de olika synsätten på specialpedagogiskt arbete, och med det också mellan vilken kompetens som efterfrågades. De kompetenser som lärare i realiteten oftast efterfrågade, var att specialläraren skulle kunna undervisa i läs- och skrivinlärning, samt stötta elever som inte nådde målen, men även kartläggnings- och utredningskunskap.

Vilken profession ska finnas?

När speciallärarutbildningen funnits ett tag väcktes en större diskussion om uppdelningen mellan specialprofessionerna. Som exempel framhölls att både specialpedagoger och speciallärare har liknande kompetenser, och frågan ställdes om båda yrkesrollerna behövdes? Otydligheten i vad som skiljde dem åt kvarstod, dock inte bland speciallärare och specialpedagoger, utan bland övriga yrkesgrupper och skolledningar:

Dels har specialpedagogernas förändrade roll inte förankrats i skolor och kommuner. Skolledningar och lärarkollegor har förväntat sig att även de ”nya” specialpedagogerna ska arbeta individ- och smågruppsinriktat, som speciallärarna tidigare gjort (SP36, 2007).

Lärare och skolledning visste inte riktigt vad specialprofessionerna hade för kompetens när de examinerades, vilket ledde till en debatt om huruvida speciallärarna lärde sig rätt saker på sina utbildningar samt om vikten av att ha lärarbakgrund som särskild behörighet för att kunna få söka till speciallärar- eller specialpedagogutbildningen. Det uttrycktes starka åsikter om förväntningarna på att ordet ”special” i professionen innebar kompetens att undervisa alla elever, i alla åldrar, i alla ämnen:

Man måste kunna sitt ämne. Det är en ganska märklig inställning att man som specialpedagog får ta hand om alla svårigheter av alla kategorier i alla skolans ämnen oavsett vilken lärarbakgrund man har (SP56, 2011).

Debatten svängde fort när frågan om specialpedagogutbildningen skulle tas bort eller inte aktualiserades 2012. I början av reformperioden framhölls att specialpedagogerna inte räckte till och att speciallärarna behövde komma tillbaka, och en diskussion om behovet av specialpedagoger inleddes. Precis som på 1980-talet skedde allt väldigt snabbt och vad som faktiskt efterfrågades i verksamheterna utreddes inte heller den här gången:

Som forskare anser jag att det är problematiskt när det görs en massa olika satsningar inom skolan - först på speciallärare, sedan på specialpedagoger och nu på speciallärare - utan att man undersöker konsekvenser av reformerna. Jag är upprörd över att man inte grundar sådana här utredningar på mer kunskap och mer forskning. Specialpedagogik är kanske skolans viktigaste område, säger Claes Nilholm (SP61, 2012).

Nu lades inte specialpedagogutbildningen ner, men det påpekades ofta att de två specialprofessionernas examensordningar, och därmed

deras utbildningar, var väldigt lika. Konsekvensen blev då att respektive skola lämnades att definiera de olika uppdragens utformning och diskussioner uppstod om skolorna var beredda att anställa båda yrkesgrupperna:

Hon hyser en viss oro för hur de nya speciallärarna kommer att bli bemötta ute på skolorna. – Behovet finns, men hur ska vi jobba ihop med specialpedagogerna och är skolorna villiga att anställa både speciallärare och specialpedagoger? (SP42, 2009).

Det framkommer tydligt att skolledningar och lärare under den tidigare reformperioden med endast specialpedagoger, alltid förväntade sig att specialpedagogerna skulle arbeta elevnära, precis som de tidigare speciallärarna. Specialpedagogernas uppdrag förankrades inte i skolor och kommuner, men i och med att en speciallärarutbildning återinfördes, blev det tydligare att specialpedagogens uppdrag skilde sig från speciallärarens:

Det är svårt för en specialpedagog att komma och förändra en skolverksamhet som består av många delar som strävar åt olika håll. Kanske har varken lärare eller skolledning samma uppfattning som specialpedagogen eller specialläraren om vilken roll de ska spela på skolan (SP59, 2012).

Lärare förväntade sig dock fortfarande att speciallärarna skulle arbeta med undervisning av enskilda elever och att den nya speciallärarutbildningen skulle generera speciallärare som kunde lösa både situationer och elever som inte fungerade. En återgång till den tidigare speciallärarrollen kunde dock vara problematisk och till stor del beroende av vilken roll skolledaren tilldelade dem:

Allt beroende på vilken ställning de får i skolorganisationen - och det är ju något som de enskilda lärarna inte själva bestämmer. Det är fortfarande ganska svävande vilken funktion speciallärarna ska få. Både i förhållande till klasslärare och till specialpedagoger (SP38, 2008).

Det var ytterst skolledningen som hade ansvaret för att relationerna mellan de olika yrkesgrupperna fungerade, men den hade också ansvar för eventuella brister i ledarskapet. Om inte arbetsledningen kunde vara tydlig med hur det skulle fungera, uppstod risken att var och en gjorde på sitt eget sätt:

Skolledningar måste bli tydligare. Ofta saknas tydliga ledare som berättar vad som gäller och uppmuntrar personalen. Hjäpnadsväckande att man fortfarande kan göra som man vill i sitt klassrum (SP53, 2010).

Det framgick tydligt att de största utmaningarna med avseende på avgränsningarna mellan specialprofessionernas arbetsuppgifter och arbetsområden inte var mellan de två professionerna, utan snarare mellan dem och skolans övriga professioner.

Slutsatser

Speciallärare och specialpedagoger mellan 1989 och 2012

Den röda tråden i det här kapitlets framställning, är otydligheten i specialprofessionernas uppdrag, en otydlighet som blev synlig först när den tidigare speciallärarens uppgifter fördelades till andra yrkeskategorier. Flertalet artiklar i de fackliga tidskrifterna skildrar hur skolans kategoriska syn på inkludering omtolkades så att den relationella aspekten fick fullt fokus i och med devisen ”en skola för alla”. Denna utveckling överensstämmer med von Ahlefeld Nissers (2014) konstaterande att den demokratiska processen ”en skola för alla” innebar en förändring av speciallärarens yrkesroll, en förändring som också förklarar den nya yrkesbeteckningen specialpedagog. Speciallärare och specialpedagogers roll i skolan är otydlig under samtliga av de undersökta reformperioderna och många av skolans yrkesgrupper har inte klart för sig vad specialprofessionerna ska arbeta med. I facktidningarna synliggörs detta tydligt, då mycket av innehållet berör otydligheterna kring specialprofessionernas arbetsuppgifter. Många som hör till specialprofessionerna uttrycker en frustration över att inte få användning av sina kompetenser, de som utbildningarna bygger på och som beskrivs i examensordningen. Det är också tydligt att majoriteten av dem som arbetar inom en specialprofession, och har ett uppdrag som inte stämmer med utbildningen, är specialpedagoger. Många får arbeta som den gamla sortens speciallärare därför att skolledningen inte använder den kunskap och de kompetenser som en specialpedagog har. Detta framkommer också i en undersökning av von Ahlefeld Nisser (2014), som redogör för att det även finns stora skillnader i uppfattningar om vad uppdraget går ut på inom specialprofessionerna, och att det beror på till vem frågan ställs.

Specialprofessionernas roll i skolan backas varken upp av lagstiftning eller i läroplanen (Göransson, 2015). Den inbyggda flexibiliteten, som behövdes för att verksamheterna skulle kunna anpassa organisationen utifrån en politisk verklighet, som oftast innebar minskade resurser, försatte och försätter speciallärarrollen i ett utsatt läge. Enligt Klang m.fl. (2017) behöver de styrdokument som sätter ramarna för skolans

verksamhet även erkänna och tydliggöra speciallärares uppdrag. En annan förklaring till yrkesrollens otydlighet kan vara skolans motstånd mot förändring, vilken blev tydlig när de förväntningar som skolans lärare hade inte motsvarades. von Ahlefeldt Nisser (2014) bekräftar att skolans och lärares tidigare föreställningar om speciallärares roll försvårar etableringen av den nya specialläraryrollen. Förändringen klargjordes ytterligare när Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) tydligt preciserade all personals ansvar för elever i behov av särskilt stöd. Vid den tidpunkten hade redan de första specialpedagogerna examinerats, med ett tydligt uppdrag att bedriva skolutveckling och handleda lärare. Specialpedagogrollens handledande funktion hade inte lyckats etablera sig och specialpedagogerna började därför agera som speciallärare för att kunna motsvara lärarnas förväntningar, vilket även bekräftas i flera studier och rapporter som visar att ett relationellt tankesätt inte slagit igenom i skolorna. I vissa skolor fanns etablerade rutiner om arbetet med stödinsatser, i andra blev specialläraryuppgiften eftersatt som följd av närheten till specialpedagoguppdraget.

I Sverige finns det en stark tradition av att speciallärare kommer och hämtar elever för att arbeta med dem utanför klassrummet. Detta understryker Lindqvist m.fl. (2011) och menar att specialprofessionernas otydliga ställning i skolan bidrar till att dessa föreställningar kan leva vidare. Trots att det funnits två specialprofessioner i skolan en längre tid har de otydliga mandat och svårt att hävda sig då deras uppdrag måste definieras och tydliggöras i varje enskild verksamhet. Så det är i många fall traditioner som styr verksamheterna och inte det egentliga behovet av specialpedagogisk kompetens. De fackliga tidningarna uttrycker att det ofta är läraren som beställer specialpedagogiska insatser, då oftast individ- och smågruppsinriktade, vilket också Malmgren Hansen (2002) bekräftar. Även Vernersson (1998) konstaterar att det finns en förväntan på specialläraren att denna ska lösa problem med enskilda elever utanför klassrummet. En förklaring till detta förhållande kan vara olika åsikter om vad som orsakar elevers utmaningar i skolan. Lindqvist m.fl. (2011) har undersökt hur olika yrkesgrupper ser på orsakerna till elevers problem i skolan, där de flesta menar att det finns ett bristperspektiv hos eleverna. I skolor där bristperspektivet dominerar, är det enbart klass- och ämneslärarna som avgör om en elev är i behov av stöd. Lindqvist m.fl. (2011) bekräftar att denna föreställning är svår att bryta med konsekvensen att lärare inte känner sig ansvariga för eleverna som har behov av särskilt stöd, utan fortsatt förväntar sig att specialprofessionerna ska ta hand om dem.

Att definiera specialprofessionerna handlar om relationen mellan kompetens, utbildning och uppdrag. Det handlar om både behörighet och befogenhet (Bruce m.fl., 2018). Om professionernas osäkerhet med avseende på att lösa problem är alltför stor, minskar omgivningens förtroende för professionen, men om problemet är för enkelt att lösa, blir osäkerheten låg och vem som helst kan ta över uppgiften, med konsekvensen att professionen blir eftersatt. Malmgren Hansen (2002) framhåller att yrkesgrupper på skolan som inte har fördjupade kunskaper i specialpedagogik saknar insikter i hur specialpedagogisk verksamhet kan genomföras. Av det här kapitlets undersökning framgår att specialpedagogiken uppfattas som en viktig del i skolverksamheten om den bedrivs av utbildade pedagoger. Göransson m.fl. (2017) bekräftar att risken med att obehörig personal arbetar med en sårbar elevgrupp är att de i högre utsträckning tenderar att se skolproblem som individrelaterade. Såväl Göransson m.fl. (2017) som von Ahlefeldt Nisser (2014) framhåller att det inte någonstans i skolans styrdokument nämns att specialprofessionerna ska finnas på skolorna eller vad deras uppdrag ska vara. Magnússon och Göransson (2019) förklarar att specialprofessionernas sårbarhet beror på att definitionen av deras jurisdiktion är alltför vag och okänd för de flesta utom dem själva. En vag definition av specialprofessionerna leder till att inkludering blir allas och ingens ansvar.

Precis som skolan är en plats som är i ständig förändring är de olika professionerna i skolan yrken som hela tiden utvecklas och omformas. Magnússon och Göransson (2019) poängterar att det inte var organisationen som önskade en specialprofession, utan den inrättades för att lösa politiskt definierade problem, något som bidragit till otydligheten i professionens roll och uppdrag i skolan. Detta faktum blev särskilt tydligt när de första nyutbildade specialpedagogerna började arbeta i början av 1990-talet, då de förväntades arbeta som den tidigare specialläraren, det vill säga elevnära (Malmgren Hansen, 2002). I början av 2000-talet inleddes också de internationella PISA testerna i bland annat matematik och svenska och därmed ett nytt prestationskrav på lärare och skolor. När det visade sig att Sveriges resultat började sjunka, ledde det till diskussioner om undervisningen i svenska skolor och hur resultaten skulle kunna höjas. För att förstå den debatt som råder idag, är det nödvändigt att förstå tidigare samtal om specialprofessionerna. Det nutidshistoriska perspektiv som använts i det här kapitlet, förklarar varför specialprofessionernas uppdrag fortfarande behöver förtydligas, såväl i policy som praktik.

Referenser

- Ahlberg, A. 1946. (2007). *Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2007, 12(2), 257–268.
- von Ahlefeld 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. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:723034/FULLTEXT01.pdf>
- Andersson, I. (2010). *De nya speciallärarna*. [Examensarbete, Örebro universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:381558/FULLTEXT01.pdf>
- Boréus, K. & Bergström, G. (red.) (2018). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (Fjärde [omarbetade och aktualiserade] upplagan). Studentlitteratur.
- Bruce, B. (red.) (2018). *Att vara speciallärare: språk-, skriv- och läsutveckling respektive matematikutveckling* (1 uppl.). Gleerups.
- Edqvist, T. (1990). *Inför en ny speciallärarutbildning: några reflexioner kring det som varit och tankar om framtiden*. Umeå universitet, samhällsvetenskapliga fakulteteten.
- 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. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-35060>
- Göransson, K., Lindqvist, G., Möllås, G., Almqvist, L., Nilholm, C. & Mollas, G. (2017). Ideas about occupational roles and inclusive practices among special needs educators and support teachers in Sweden. *Educational Review (Birmingham)*, 69(4), 490–505. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1237477>
- Haldén, E. (1997). *Den föreställda förvaltningen: en institutionell historia om central skolförvaltning*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Hammar Chiriak, E. (2009). *Släpp tankarna loss – det är nytt: Kvalitetsgranskning av ett reformarbete Ny speciallärarutbildning*. Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:240746/FULLTEXT01.pdf>
- Klang, N., Gustafson, K., Möllås, G., 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>
- Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L. & Wetso, G.-M. (2011). Different agendas? The views of different occupational groups on special needs

- education, *European Journal of Special Needs Education*, 26(2):143–157. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563604>
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94.* (1994). Utbildningsdepartementet.
- Läroplan för grundskolan 1980: Lgr 80.* (1980). Skolöverstyrelsen.
- Magnusson, C. (2017). *Kunskapsresultaten i den svenska skolan – med tillämpning på Göteborgs kommun*. [Examensarbete, Göteborgs universitet]. Institutionen för didaktik och pedagogisk profession. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/54344/1/gupea_2077_54344_1.pdf
- 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.
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger - nybyggare i skolan* [Doktorsavhandling, Lärarhögskolan i Stockholm].
- Malmqvist, J. (2015). Statliga perspektivskiften inom specialpedagogik. Exemplet: speciallärare och/eller specialpedagoger. *Väval i skolans historia*, (1). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-28503>
- Persson, B. (2009). Finns en specialpedagogisk agenda? Om utbildningspolitik och elever i särskilt behov av stöd. *KRUT : Kritisk utbildningstidskrift*, 4, 11–27. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hb:diva-2707>
- Prop. 1988/89:4. *Om skolans utveckling och styrning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/om-skolans-utveckling-och-styrning_gco34/html/
- Rapport 2006:10 R. *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor*. Högskoleverket. <https://www.uka.se/download/118.12f25798156a345894e2a80/1487841909543/0610R.pdf>
- Regeringen (2006, 16 oktober). *Ny speciallärarutbildning och insatser för fler behöriga lärare*. [Pressmeddelande] <https://www.regeringskansliet.se/contentassets/70c8c591ddcb4c36a7b2e48386202929/pressmeddelanden-2006-2010---utbildningsminister-lars-leijonborg>
- Riksdagen protokoll 2005/06:110. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/protokoll/riksdagens-protokoll-200506110-tisdagen-den-25_GT09110
- SOU 1961:30. *Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning*. Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1972:27. *Förskolan. Del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Socialdepartementet.

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete-SIA*. Utbildningsdepartementet.

Vernersson, I. (1998). *Vad gjorde speciallärarna egentligen?*. Linköpings universitet.