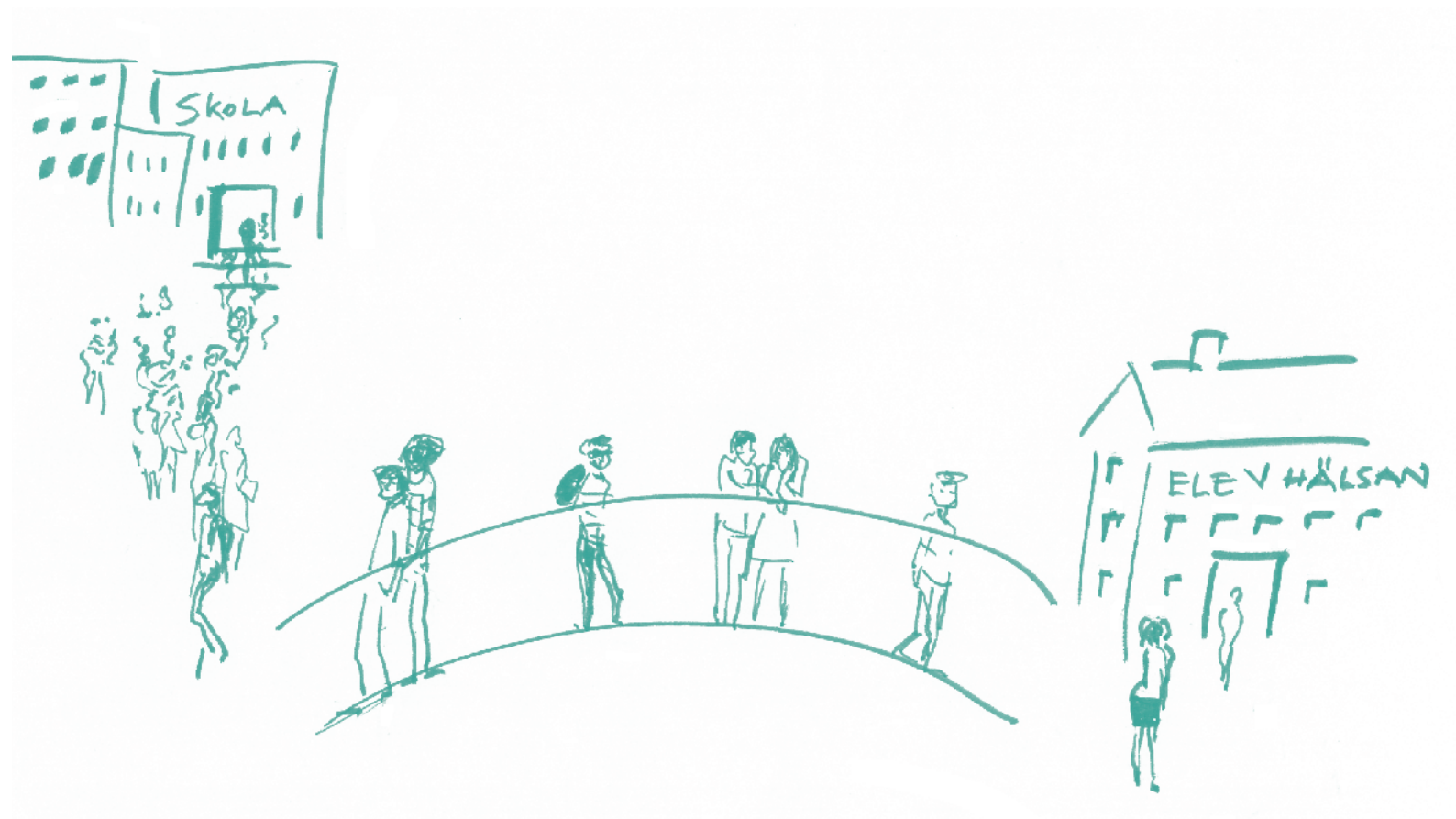


# En specialpedagogisk överblick

av Inger Tinglev



Beställningsuppgifter:  
Fritzes kundservice  
106 47 Stockholm  
Telefon: 08-690 95 76  
Telefax: 08-690 95 50  
e-postadress: skolverket@fritzes.se

Bestnr: 13:1360  
ISBN 978-91-7559-029-5  
Denna artikel finns att ladda ner på [www.skolverket.se/elevhalsa](http://www.skolverket.se/elevhalsa)  
Grafisk produktion: Typisk Form designbyrå  
Omslagsillustration: Monica Johansson

*Inger Tinglev ger i denna artikel en historisk tillbakablick på specialpedagogiskt stöd som elever har erbjudits i skolan sedan början av 1900-talet fram till idag. Även ansvaret för och urvalet av elevers behov av detta stöd beskrivs liksom den kompetens som lärare ansetts behöva. Inger Tinglev lyfter här även stödets relation till elevhälsan. Artikeln avslutas med en kort beskrivning av forskning om specialundervisningens effekter och deras perspektiv.*

---

**Inger Tinglev** är fil dr i specialpedagogik. Hon dispute-  
rade 2005 med avhandlingen "Inkludering i svårig-  
heter - tre timplanbefriade skolors svenskundervis-  
ning" Inger Tinglev har som undervisningsråd arbetat  
dels inom Skolinspektionen dels inom Skolverket, där  
hon bland annat var ansvarig för Nationellt Center för  
språk-, läs- och skrivutveckling.

---

# Specialpedagogiskt stöd, urval av elever och lärarkompetens<sup>1</sup>

## Hjälpklass

I början av 1900-talet gavs specialpedagogiskt stöd i så kallade hjälpklasser. Dessa var det enda möjliga stöd en elev i skolsvårigheter då kunde få. I hjälpklasserna gick i första hand elever som benämndes begåvningsmässigt svaga elever.<sup>2</sup> Hjälpklassen var en kommunal angelägenhet både organisatoriskt och pedagogiskt. Det innebar att varje skoldistrikt bestämde om hjälpklasser skulle inrättas och de lokala myndigheterna utformade dess tim- och kursplaner. Först 1921 blev det krav på att dessa planer skulle godkännas av Skolöverstyrelsen. Även om hjälpklasserna främst var avsedda för så kallade begåvningsmässigt svaga elever visade det sig att de i realiteten också blev en plats för elever som kallades intellektuellt, socialt och moraliskt avvikande.

## Urval av elever

Det fanns en ambition att de elever som valdes ut att gå i hjälpklass skulle vara homogena. Speciallärarens uppgift blev att med hjälp av intelligenstest välja ut dessa elever. Testningen bidrog till gränsdragningar men också till att synliggöra elever med andra svårigheter, till exempel elever som begåvningsmässigt låg under den nivån på elever som ansågs passa i hjälpklass. Elever med andra svårigheter kunde identifieras med andra test och medicinska undersökningar, till exempel normalbegåvade elever med svårare sjukdomar eller defekter, barn som hade specifika lässvårigheter eller barn som störde undervisningen.

I undervisningsplanen för hjälpklasser 1943 och i 1955 års läroplan fanns detaljanvisningar om urvalsproceduren, organisation och pedagogik för dessa hjälpklasser. Trots att man kunde urskilja elever med olika svårigheter var hjälpklasser länge det enda sättet att ge elever stöd. Även 1946 års skolkommision, vars arbete så småningom ledde fram till införandet av en grundskola för alla, ställde sig positiva till en utbyggnad av hjälpklasserna, som samtidigt föreslogs bli statliga. I 1955 års läroplan beskrevs följande olika särskiljande lösningar:

*Hjälpklass*

*Observationsklasser för elever med socioemotionella störningar*

*Läsklasser för normalbegåvade elever med lässvårigheter.*

*Skolmognadsklasser för elever som inte klarade av skolmognadsprövningarna som infördes 1946.*

*Hörsel- och synklass*

---

<sup>1</sup> Fakta om specialpedagogiskt stöd i denna artikel är till stor del hämtad från Ulla-Britt Bladinis doktorsavhandling 1990, *Från hjälpskollärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921–1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändring i speciallärarens yrkesuppgifter.*

<sup>2</sup> Beteckningen på elever har flera gånger under 1900-talet fram till idag förändrats, se Bilaga 1, där fakta har hämtats från Hjörne, Eva & Säljö, Roger, 2008, Att platsa i en skola för alla.

*Friluft- och hälsoklass*  
*Särskild specialundervisning*  
*Särskild hjälpundervisning*<sup>3</sup>

## Lärarkompetens

Lärare i hjälpklasser var ofta en klasslärare som genomgått kurser om hur man skulle undervisa elever i dessa typer av klasser. Kurserna övergick till terminskurser i början på 1920-talet. Först 1962 infördes en statligt reglerad speciallärarutbildning.

Riktlinjer för pedagogisk kompetens för hjälpklasslärare perioden före grundskolans införande (uttryckta i bland annat läroplanerna 1943 och 1955) innebar enligt Ulla-Britt Bladini att specialläraren skulle ha:

- förmåga till individuellt anpassad, konkret undervisning, knuten till barnens erfarenhetsvärld,
- kännedom om elevernas förutsättningar för inläring,
- kunskap om respektive ämnes struktur som utgångspunkt för lämpligt stoffurval, samt
- kunskap om att integrera ämnen med manuell inriktning i undervisningen.<sup>4</sup>

Hjälpklasslärarna förväntades undervisa i alla ämnen och vara en typ av föreståndare för hjälpklassen. De metoder som skulle användas i hjälpklassundervisningen skilde sig inte från dem som anvisades för elever i vanlig klass; skillnaden låg i grader av betoning av vissa pedagogiska inslag.

## Elevvård

Skolhälsovård fanns redan vid mitten av 1900-talet.<sup>5</sup> Däremot fanns vid den här tiden ingen organisation för elevvården. Hjälpklassen kan emellertid sägas ha haft elevvårdande uppgifter, eftersom den även hade en social funktion som<sup>6</sup>

- individuell och social fostran
- praktiskt och känslomässigt stöd i problemsituationer
- hjälp till fortsatt utbildning och/eller anställning,

Därför skulle hjälpklassläraren kunna betraktas som ett 'elevvårdsteam i en person', menar Ulla-Britt Bladini. De var föregångare till kuratorer och studie- och yrkesvalslärare.

---

<sup>3</sup> Där hjälpklasser inte kunde inrättas på grund av för få elever, gavs särskild hjälpundervisning för psykiskt efterblivna barn. Särskild specialundervisning var för elever som inte var psykiskt efterblivna, men som av annan anledning behövde stöd.

<sup>4</sup> Bladini, Ulla-Britt 1990:231.

<sup>5</sup> Hammarberg, Lena, 2011. *Skolhälsovården i backspegeln*. Finns på [www.skolverket.se/elevhalsa](http://www.skolverket.se/elevhalsa)

<sup>6</sup> Bladini; Ulla-Britt, 1990:243.

## Stödundervisning i ”klinik”

Hjälpklasser etablerades i första hand i större städer, där det fanns elevunderlag för homogena klasser. I mindre städer och på andra orter där det inte fanns elevunderlag för homogena hjälpklasser föreslogs redan på 1940- och 50-talen stödundervisning på vissa lektioner utanför klassens ram för motsvarande elever.

En anledning till att man ville pröva andra stödmöjligheter kan ha varit att den forskning under 1960 och 1970 som visade att effekten av undervisningen i specialklass inte var den förväntade, eftersom elever med liknande svårigheter som blev kvar i den vanliga klassen lyckades påtagligt bättre än de som placerades i hjälpklass.<sup>7</sup> Bladini refererar i första hand till två forskare, Johansson och Österling, som 1962 och 1967 visade att elever i svårigheter som gick kvar i vanlig klass hade bättre studieresultat än de som placerades i hjälpklass.<sup>8</sup>

Forskningsresultaten från hjälpklassundervisningen påverkade inte synen på stödundervisningen i någon högre grad. Sådan stödundervisning, som gavs till andra elever än begåvningsmässigt svaga elever, ökade fortsättningsvis under 1960-talet. Denna stödundervisning gick länge under namnet klinikundervisning, till exempel obs-klinik, läsklinik, vilka levde kvar långt in på 1980-talet. Olika typer av specialklasser levde också vidare. När grundskolan infördes 1962 fanns parallellt både hjälpklasser för elever med begåvningshandikapp och specialklasser samt särskild specialundervisning för elever t.ex. med syn-, hörsel- och lässvårigheter eller sociala problem.

### Urval av elever

För att kunna avgöra vilka elever som skulle erbjudas hjälpklass eller klinikundervisning fanns i Lgr 62 anvisningar om test för både urval och diagnoser. Diagnostiserande utredningar syftade till att ge underlag för en mer tillrättalagd undervisning. Det innebar att urvalsfokus under 1950- och 60-talen flyttades från elevers egenskaper till deras olika färdigheter. Med hjälp av diagnoserna ville man få kunskap om samt förstå och avhjälpa elevernas brister. Det innebar ett ökat behov av diagnostiskt men också för färdighetstränande material, vilket den framväxande undervisningsteknologin kom att förse skolor med. Läromedelsbehovet var särskilt tydligt eftersom det fanns alldeles för få speciallärare.

### Lärarkompetens

1962 infördes en statligt reglerad speciallärarutbildning samtidigt som begreppet specialpedagogik infördes. Utbildningen var ettårig för små- och folkskollärare och för ämneslärare bestod utbildningen av en kurs på en termin. Delkursen specialpedagogik omfattade läs- och skrivsvårigheter, talfel och deras behandling, hörselsvaga elever, synsvaga barn och CP-barn.<sup>8</sup> Specialläraren skulle arbeta i klinikundervisning men också kunna diagnostisera och analysera den enskilda elevens inlärningssituation för att sedan kunna sätta in adekvat träningsmaterial för att åtgärda eventuella brister. De skulle också kunna utarbeta undervisnings- och träningsprogram, vilka skulle användas för fortsatt undervisning i den vanliga

---

<sup>7</sup> Bladini, Ulla-Britt, 1990:274.

<sup>8</sup> Hjärne, Eva & Säljö, Roger, 2008:45 ff.

klassen och således ingå i den samverkan mellan speciallärare och klasslärare som förordades i Lgr 62. Det medicinska synsättet på orsakerna dominerade och den psykometriska psykologin svarade för instrument att klassificera eleverna utifrån deras svårigheter samt för att diagnostisera kunskaper eller brister. Specialläraren skulle i kliniken stå för snabba, avgränsade pedagogiska insatser under relativt korta perioder. I Lgr 69 betonas ytterligare vikten av diagnoser kopplas till undervisnings-, tränings- och behandlingsprogram.

### Elevvård och grundskolan

I Lgr 62 och Lgr 69 fick elevvården en särskild rubrik efter det att skolberedningen i slutbetänkandet skrivit att ”en god omvårdnad om eleverna utgör ett underlag för skolans övriga verksamhet”.<sup>9</sup> Huvudansvaret låg på klasslärare och rektor men vid allvarigare svårigheter skulle eleven hänvisas till psykologisk sakkunskap och till specialundervisningen. Elevvårdsfrågorna betraktades som hela skolans angelägenhet, där fokus låg på förebyggande åtgärder. Metoden, som skulle ligga till grund för elevvården, var eleviakttagelser knutna till olika situationer. Elevvårdens insatser benämns behandlingar, till exempel omnämns ”medicinsk och psykoterapeutisk behandling” i Lgr 69.<sup>10</sup> I Lgr 80 ersätts begreppet behandling med åtgärdsprogram.

## Integreringsambitioner

I slutet på 1960-talet uppstod en strävan i samhället att öka integrationen av elever i svårigheter i vanliga klasser. Tidigare beskrivna effektstudier har inverkat på denna strävan men även Ingemar Emanuelsson forskning på 1970-talet. Han fann att över 50 procent av de elever som senare avbröt sina studier hade gått i specialklass. Bland dessa elever visade det sig också att flickor och pojkar hade placerats i olika typer av specialklasser, en placering som tenderade att bli permanent genom hela skoltiden. Ulla-Britt Bladini skriver att den forskning som genomfördes på 1970-talet i specialklassplacering av elever inte gav ”stöd åt förhoppningen om att denna placering, med färre elever och specialutbildad lärare, skall kunna utjämna prestationsskillnader”.<sup>11</sup> Likaså bidrog olika samhällsliga förändringar och tendenser till integreringsambitioner.

1974 tillsattes en utredning som för eftervärlden är känd som SIA-utredningen. I uppdraget ingick att utreda Skolans Inre Arbete (därav namnet) men också att komma med utvecklingsförslag.<sup>12</sup> I uppdraget betonades att målet för grundskolan skulle vara att så långt som möjligt undvika en organisatorisk differentiering. Samtidigt ingick det i uppdraget att pröva hur en individuell differentiering skulle kunna genomföras för grupper av underpresterande elever.<sup>13</sup>

---

<sup>9</sup> Bladini, Ulla-Britt, 1990:245.

<sup>10</sup> Bladini, Ulla-Britt, 1990:248.

<sup>11</sup> Bladini, Ulla-Britt 1990:29.

<sup>12</sup> SOU 1974:53 *Skolans arbetsmiljö*. Betänkande utgivet av Utredningen om skolans inre arbete – SIA.

<sup>13</sup> SOU 1974:53, s. 66.

I sin analys av skolsvårigheter urskiljde SIA-utredarna inte bara individrelaterade skolsvårigheter utan också social- och skolrelaterade svårigheter. Orsakerna till symptomen sågs som ett komplicerat samspel av individuella dispositioner och påverkan från faktorer i den omgivande miljön. Den översyn som SIA-utredningen gjorde av specialundervisningen gick därför i riktning mot en avveckling av test och diagnoser samt det rådande individuella bristtänkandet. Man framförde i stället en sociologisk – ekologisk syn på skolsvårigheter, vilket innebar att synen på skolproblemen kom att förskjutas från ett individuellt till organisatoriskt perspektiv. I fokus stod en skola med undervisningssvårigheter, i vilken elevens situation skulle beskrivas och där möjligheter till utveckling skulle uppmärksammas i stället för att brister skulle identifieras.

## En skola med undervisningssvårigheter

Många av SIA-utredningens tankar om elever i svårigheter kom att genomsyra Lgr 80 och kommentarmaterialet ”Hjälp åt elever med svårigheter”. Man ville bort från specialundervisningen som en sidoorganisation. En diagnos av en enskild elev ansågs inte ge tillräcklig information för att skolan skulle kunna förstå de svårigheter en elev kunde få i skolan. I Lgr80 förespråkades därför ett kollektivt arbete i personallaget i syfte att analysera elevens hela skolsituation och utifrån den analysen föreslå åtgärder, som skulle dokumenteras i ett så kallat åtgärdsprogram.

Bladini menade att utredarna ville bort från begreppet ”särskilda behov”, eftersom fokus på elevers särskilda behov ansågs ha medfört att specialundervisningen blivit den sidoorganisation den varit och i viss mån fortfarande var i skolan. För att komma ifrån det och samtidigt tydliggöra att det fanns olika orsaker till elevsvårigheter infördes i Lgr80 benämningen ”elever med skolsvårigheter”. Med begreppet ”skolsvårigheter” ansågs att kategorisering av elever inte förelåg utan att alla elever oavsett svårighet avsågs. Med begreppet ville man också framhålla att mötet med skolan var en av flera anledningar till elevers skolsvårigheter. Prepositionen ”med (skolsvårigheter)” ansågs ge en antydning om att det specialpedagogiska arbetet skulle ske inom den ordinarie klassens ram. Trots förändrad syn på skolsvårigheter och nya begrepp framhölls samtidigt att skolor skulle kunna komma till rätta med ”elever med skolsvårigheter” med specialpedagogiska metoder och genom samarbete på arbetsenheterna. Vad specialpedagogiska metoder innebar angavs inte.

### Urval av elever

Policyn ”en skola för alla” var stark under slutet av 1970-talet och under delar av 1980-talet. Undervisningen skulle utvecklas och anpassas till alla elever för att ge dem, oavsett svårighet, möjligheter att nå målen. Elever med skolsvårigheter skulle inte kategoriseras med avseende på olika svårigheter. Endast elever med organiska skador kategoriserades fortsättningsvis. Det betydde att vissa kategoriseringar av elever togs bort medan andra fanns kvar i Lgr 80.

Inte heller ansågs det effektivt att särskilja elever med skolsvårigheter från den vanliga klassundervisningen. I stället förespråkades det i SIA-utredningen att klass- och speciallärare borde samverka inom ramen för det som kom att kallas samordnad specialundervisning. Den skulle företrädesvis ges inom klassens ram. Samtidigt ansågs det nödvändigt att även kunna avskilja en del elever i särskilda undervis-



ningsgrupper. Därför fanns förutom särskild undervisningsgrupp skoldaghem och anpassad studiegång. Strategier för urval och diagnoser hade tagits bort i Lgr 80. I stället var det den enskilda skolan som skulle välja ut och placera elever ”med skolsvårigheter”. Varje skola hade också att definiera dessa elever och fatta beslut om placering.

## Lärarkompetens

I och med att fokus riktades mot undervisningen och att kategorisering av elever klingade av tonades kravet ner på att specialläraren skulle vara specialist med inriktning mot diagnostisering och behandling av individanknutna svårigheter. SIA-utredarna föreslog att specialläraren i stället skulle ansvara för skolans verksamhet i stort genom att utveckla och föreslå nya arbetssätt, ny organisation och innovationer.

I Lgr80 föreslogs att specialläraren i sitt arbete skulle lägga tonvikt på grundläggande färdigheter och förebyggande verksamhet, vilket skulle ske i samarbete med övrig skolpersonal. Arbetsenheter infördes inom vilka specialläraren i samarbete med övriga lärare skulle genomföra generella förändringar i skolmiljön, utveckla undervisningen men också ansvara för speciella stödåtgärder för enskilda elever. Denna förändring skulle utvecklas i de arbetslag som man i Lgr 80 föreslog skulle inrättas för att lärarna skulle kunna utveckla skolans inre arbete.<sup>14</sup>

Specialläraren skulle i sin utredning av elevers skolsvårigheter i första hand söka svaret i skolans organisation och undervisning. Bladini ansåg att speciallärarens funktion i första hand var att arbeta som en förändringsagent och tillsammans med klassläraren utveckla och anpassa undervisningen. I andra hand skulle de arbeta med olika individers skolsvårigheter. Kunskaper om gruppsykologi men också kunskaper om miljöns och det omgivande samhällets betydelse för elevers skolsvårigheter hade därför införts på speciallärarutbildningen redan i slutet av 1970-talet.

I SIA-rapporten hade bland annat kritik riktats mot att endast 27 procent av specialundervisningen genomfördes av specialutbildade lärare. Samtidigt berörde den specialpedagogiska undervisningen mellan 40 och 50 procent av alla elever. Trots att man redan i SIA-utredningen ansåg att speciallärarna skulle ha en mer övergripande skolfunktion, fattades först 1992 beslut om en förändrad speciallärarutbildning. De två grenarna som fanns på 1980-talet – en mot utvecklingsstörning och en mot inlärningssvårigheter – togs då bort. I stället infördes en specialpedagogutbildning som blev en påbyggnadsutbildning på tre terminer.

En viss betydelse för den förändring av fokus i arbetet med elever i behov av särskilt stöd, kan den forskning som Karl-George Ahlström m fl genomförde i mitten av 1980-talet ha haft.<sup>15</sup> Den visade att klinikundervisningens resultat inte gav andra effekter än hjälpklassundervisning. I stället borde fokus riktas mot den ordinarie undervisningen och vad som skedde eller inte skedde där.

---

<sup>14</sup> Regeringens proposition 1988/89:4. Skolans utveckling och styrning.

<sup>15</sup> Ahlström, Karl-Georg, Emanuelsson, Ingemar & Wallin, Erik, 1985. *Skolans krav – elevernas behov*.

## Förebyggande elevvård

Lgr80 föregicks av den första statliga utredningen om elevvård, den s.k. Elevvårdskommittén, som 1978 fick i uppdrag att utreda elevvården.<sup>16</sup> Kommittén skrev ett par delbetänkanden och i ett av dem understryker kommittén vikten av att se elevvården som en integrerad del av skolverksamheten. Kommittén menade att det finns två slag av elevproblem, dels problem som skapas i skolan och genom skolans sätt att bedriva undervisning och utforma verksamheten, dels problem hos enskilda elever som har sin grund i andra omständigheter. Kommittén menade att skolan behöver arbeta med dessa problem utifrån de två dimensionerna – förebyggande och behandlande.

Elevvården i Lgr 80 omfattade både förebyggande elevvård och specialundervisning, som sågs som den behandlande delen i elevvården. Likhetstecken sattes sålunda mellan specialundervisning och behandlande elevvård. Det innebar att de undervisande insatserna tonades ner till förmån för behandling. När sedan arbetet med åtgärdsprogram beskrevs omfattade det insatser av både undervisande (behandlande) och elevvårdande karaktär.

## Elever i behov av särskilt stöd

Två år efter införandet av den nya specialpedagogutbildning 1992 infördes läroplanen Lpo 94. Där lades ansvaret för och genomförandet av all undervisning på kommunerna, således även för elever i behov av särskilt stöd.<sup>17</sup> Därför angavs inte strategier för olika typer av stöd eller skolsvårigheter, vilka skulle formas och anpassas av professionen utifrån de elever som fanns i kommunen och skolan. I Lpo94 fanns ett övergripande krav på en likvärdig utbildning och undervisning för alla elever:

”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling./---/ En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla.”<sup>18</sup>

Vidare i Lpo94 skulle skolans arbete med att uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd genomföras av alla som arbetar på skolan. Oavsett svårigheter benämndes dessa elever som ”elever i behov av särskilt stöd”. På skolan var det

---

<sup>16</sup> *Från dubbla spår – till elevhälsa*, Slutbetänkande av Elevvårdsutredningen, SOU 2000:19, Stockholm, 2000.

<sup>17</sup> Återigen hade kommunerna ansvar för elever i behov av särskilt stöd, vilket de tidigare hade haft i början av 1900-talet då hjälpklasserna var kommunernas ansvar. Se inledande avsnitt i artikeln.

<sup>18</sup> Lpo 94:6.

varje lärares skyldighet att i sin undervisning ”möta varje elevs behov, förmåga, erfarenheter och tänkande”.<sup>19</sup> I *Allmänna råd för att arbeta med åtgärdsprogram* påtalades vikten av att i första hand främja en god lärande miljö för eleverna.<sup>20</sup>

I den senaste läroplanen Lgr 11 benämns eleverna även fortsättningsvis som elever i behov av särskilt stöd. Den likvärdiga utbildningen beskrivs där på samma sätt som i Lpo94. Alla som arbetar i skolan ska även fortsättningsvis stödja elever i behov av särskilt stöd och samverka för att göra skolan till en bra miljö för utveckling och lärande.<sup>21</sup>

En av nyheterna i Lgr11 är att man i samtliga ämneskursplaner har tydliggjort förmågor och centralt innehåll som alla elever ska klara av i årskurserna 3, 6 och 9. Det kan å ena sidan medföra att skolor ytterligare fokuserar på den enskilda individens kunskapande och måluppfyllelse, vilket skulle kunna leda till en strävan efter homogena klasser. Men å andra sidan skulle det kunna innebära att det blir tydligare vad alla ska kunna och därmed vilket stöd en del elever som inte når målen kan komma att behöva.

### Urval av elever

De elever som inte klarar av att uppfylla kunskapskvaliteterna med den undervisning som ges inom klassens ram, ska erbjudas särskilt stöd enligt Lgr 11. Huvudmannen har ansvar för att elever får det stöd de har rätt till. I *Allmänna råd och kommentarer för att arbeta med åtgärdsprogram*<sup>22</sup> beskrivs vad skolan ska uppmärksamma som tecken på eventuella behov av särskilt stöd.<sup>23</sup>

Även om skolan erbjuder en god lärandemiljö finns det elever som är i behov av särskilt stöd under kortare eller längre perioder av sin skolgång. Skolverksamheten kan behöva anpassas till elever med olika typer av funktionsnedsättningar.

När en elev i grund- eller gymnasieskolan riskerar att inte nå kunskapsmålen i något ämne ska elevens behov av särskilt stöd uppmärksammas. Andra tecken på att en elev är i behov av särskilt stöd kan vara att eleven vantrivs i skolan, har svårt att fungera i gruppen, är upprepat eller långvarigt frånvarande, har ett utagerande beteende eller drar sig undan. En del av de elever som är i behov av särskilt stöd uppvisar koncentrationssvårigheter, tal- och språksvårigheter eller psykosociala besvär. I vissa fall kan behoven vara diffusa och svårtolkade, i andra fall är de tydliga. /---/

När någon känner oro över en elevs skolsituation bör detta tas på allvar. Ofta är det eleven själv eller vårdnadshavaren som påtalar bekymmer. Skolan måste tidigt samtala med eleven och vårdnadshavaren när ett problem uppmärksammas.

---

<sup>19</sup> Lpo94, 2000:14.

<sup>20</sup> Skolverket, 2008. *Allmänna råd och kommentarer. För att arbeta med åtgärdsprogram*, s 8–10.

<sup>21</sup> Lgr11:14.

<sup>22</sup> Skolverket har genomfört en revidering av Allmänna råd om åtgärdsprogram (2008:11), under utgivning 2013.

<sup>23</sup> Skolverket 2008:11.

När elevens stödbehov har uppmärksammats ska rektor se till att utredning görs. Syftet med utredningen är:<sup>24</sup>

att reda ut vad i skolsituationen som förorsakar en elevs svårigheter för att bedöma vilka åtgärder som skolan behöver vidta för att tillgodose elevens behov av särskilt stöd. En utredning om behov av särskilt stöd består av två steg, först en kartläggning av hur problemet ter sig och därefter en diskussion som leder till slutsatser om tänkbara orsaker och behov.

I praktiken har urvalet av elever i behov av särskilt stöd ofta gjorts utifrån elevers svårigheter men utan att koppla dessa till vad som i skolsituationen kan ha förorsakat dem.<sup>25</sup> Något som de senaste åren kan ha inverkat på att i första hand fokusera elevernas svårigheter är beteckning på elevsvårigheter i skolan, t.ex. dyslexi, Tourette syndrom och Aspergers syndrom, vilka pekar på elevers funktionsnedsättningar.<sup>26</sup> En skolverksrapport pekar på att elevers svårigheter och särlösningar för respektive funktionsnedsättning fokuseras för att ge dem möjlighet att nå läroplanens mål.<sup>27</sup>

Det har sålunda ofta funnits och finns fortfarande en strävan efter homogenisering och särlösningar inom specialundervisningen, till exempel särskilda undervisningsgrupper och nivågruppering. I en rapport pekar Skolverket på att omfattningen av särskilt stöd i grundskolan ökade under mitten av 1990-talet. Å ena sidan skriver man att knappt 40 procent av eleverna i grundskolan någon gång får särskilt stöd i grundskolan. Samtidigt som man i rapporten framhåller att det å andra sidan är många elever som inte får tillgång till stödinsatser som de bedöms vara behov av.

Bengt Persson presenterade 1998 en studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser.<sup>28</sup> Han menar att skolans problem är att den inte förmår:

...ta tillvara den naturliga variationen av olikheter hos eleverna i undervisningen. Specialundervisningen får då i uppgift att lösa de svåraste differentieringsproblemen genom att 'ta hand om' de i relation till övriga elever svagaste i klassen och får därmed en organisatoriskt differentierande funktion som komplement till den pedagogiska differentieringen (eller individualiseringen).

Det innebär, enligt Persson, att stödet inte i första hand är riktat eller på individnivå "likvärdigt". Andra forskare som Jerry Rosenqvist hade 1995 kommit fram till liknande resultat i sin analys av specialpedagogiska miljöer. De flesta undersökningar som han refererade till ansåg han ha "en klar men oidentifierad utgångspunkt i ett slags etikettering av olika former av avvikelser".<sup>29</sup>

Emanuelsson m fl tror att att snäva och djupgående studier behövs för att öka

---

<sup>24</sup> Skolverket 2008:12.

<sup>25</sup> Se bl.a. Skolverket 2011 och Skolinspektionen 2010 och 2011.

<sup>26</sup> Se Bilaga 1 angående beteckningar på elever i behov av särskilt stöd från början av 1900-talet till idag.

<sup>27</sup> Skolverket 2009:31 ff.

<sup>28</sup> Persson, Bengt. 1998 a och b.

<sup>29</sup> Emanuelsson, Ingemar, Persson, Bengt, Rosenqvist, Jerry 2001, *Forskning inom det språkpedagogiska området – en kunskapsöversikt*, Skolverket

vår kunskap om olika problem, men forskarna är lika övertygade om att dessa studier behöver relateras till en djupare syn på och teoribildningar om frågor kring vad handikapp och skolsvårigheter är som socialt och samhälleligt begrepp.<sup>30</sup>

Staffan Löfqvists avhandling kan i detta sammanhang också vara värd att lyfta fram.<sup>31</sup> Den behandlar huruvida det svenska skolsystemskiftet i början på 1990-talet har haft betydelse för arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Han fann att utformningen av specialundervisning går tillbaka till eller behåller tidigare former och arbetssätt om en verksamhet utsätts för ”stress”, vilket han menar att systemskiftet och nedskärningarna under 1990-talet medförde. Han fann att antalet särskilda grupper ökade liksom antalet elever i grupperna.

## Lärarkompetens

Specialpedagogutbildningen infördes ungefär samtidigt som Lpo94 började gälla. Specialpedagogerna skulle utbildas för att ha en mer handledande roll. De skulle arbeta mer tillsammans med personal och ledning och bidra till skolans pedagogiska utveckling. De skulle också ha ett övergripande ansvar för det specialpedagogiska arbetet på skolan, för utvecklingsarbete, uppföljning, utvärdering och åtgärdsprogram. Specialpedagogen skulle också fungera som samtalspartner, handledare och rådgivare.

Specialpedagogen och dess övergripande funktion hade svårt att slå igenom. Givetvis arbetade en del specialpedagoger efter examen övergripande med specialpedagogiska uppgifter i kommuner och skolor. Lika ofta arbetade de emellertid med speciella stödåtgärder för enskilda individer. Någon riktigt utvärdering av speciallärnarnas/-pedagogernas situation nationellt har inte gjorts.

År 2002 beslutade regeringen att införa en speciallärarytutbildning parallellt med specialpedagogutbildningen. Speciallärare som utbildat sig tidigare hade, i likhet med dem som nu skulle utbildas, en utbildning inriktad mer på det konkreta arbetet med elever. De speciallärare som gått utbildningen efter 2002 ska i samråd med lärare och föräldrar också upprätta åtgärdsprogram. Specialläraren ska ha fördjupad kunskap om barns och elevers språk- och begreppsutveckling och/eller matematikutveckling. Speciallärarytutbildningen ska ha fokus på läs- och skriv- eller matematikutveckling. Även speciallärarytutbildningen skulle vara en påbyggnadsutbildning på tre terminer. Någon fördjupad utvärdering av de tidigare specialpedagogernas/lärarnas arbete och funktion har inte gjorts.

Regeringen gav i slutet av 2011 Högskoleverket i uppdrag att se över behovet att utbilda både specialpedagoger och speciallärare.<sup>32</sup> Samma år gav Vetenskapsrådet professor Kerstin Göransson ett treårigt uppdrag att se över specialpedagogens och speciallärarens olika funktioner i kommuner och skolor.<sup>33</sup> Högskoleverket framhöll i sin översyn tidigt på våren 2012 betydelsen av att den specialpedagogiska kompe-

---

<sup>30</sup> Rosenqvist, Jerry, 1995, *Specialpedagogiska forskningsmiljöer. En analyserande översikt*, Göteborgs universitet.

<sup>31</sup> Löfqvist, Staffan, 1999.

<sup>32</sup> <http://www.lararnasnyheter.se/yrke/2011/03/03/regeringen-infor-fler-specialiseringar...> (2011110-26)

<sup>33</sup> Vetenskapsrådets hemsida om beviljade medel: <http://www.vr.se/sok.4.235f40c212384f2ca66800035.html?query=specialpedagog+special%C3%A4rare&submit=S%C3%96K>

tensen skulle finnas kvar som en övergripande skolkompetens.<sup>34</sup> Denna bredare specialpedagogiska kompetens ansågs med fördel kunna inkluderas som en ny valbar inriktning till speciallärarexamen. Högskolverket hade dessutom föreslagit ytterligare sex kategoriseringar av speciallärare.

- språk-, skriv-, och läsutveckling
- matematikutveckling
- dövhet eller hörselskada
- synskada
- grav språkstörning
- utvecklingsstörning
- specialpedagogiskt arbete (enligt förlaget bör här ingå krav på kunskaper och förmågor att möta barn och elever med socioemotionella problem).

Högskoleverket framhöll i sin rapport betydelsen av att specialläraren skulle arbeta i team. Samarbetet ansåg utredaren bäst kunna ske med exempelvis skolpsykologer, logoped, modersmållärare och andra yrkesgrupper. Däremot nämns inget om samarbete med klasslärare. De nämnda yrkeskompetenserna stämmer till viss del överens med de yrkeskompetenser som enligt den nya Skollagen ska ingå i elevhälsans arbete.

I praktiken har skillnaden i inriktning mellan de tidigare och de idag utbildade speciallärarnas och specialpedagogernas arbete inte fungerat som det var tänkt. De sistnämnda har ofta arbetat med elever som det är tänkt att de nya speciallärarna ska arbeta med. En risk med återinförandet av speciallärarutbildningen är att klasslärare inte anser sig behöva anpassa och utforma undervisningen utifrån elevers förutsättningar och behov i den utsträckning som efterfrågas.<sup>35</sup> Det ansvaret kan liksom tidigare komma att överlämnas till speciallärare. Det kan innebära att klasslärare därmed kan fortsätta med undervisningen utan att utforma och anpassa den till elevers olika förutsättningar och behov, vilket Lgr 11 framhåller som grunden för en likvärdig utbildning.

### Från elevvård till elevhälsa

Mot slutet av 1990-talet aktualiserades frågan om skolhälsovårdens och elevvårdens uppdrag i skolväsendet. Ett betänkande lades fram år 2000, SOU 2000:19 *Från Dubbla spår till Elevhälsa*<sup>36</sup>. Där föreslås bland annat att det inom elevhälsan ska finnas högskoleutbildade yrkesgrupper med kompetens i specialpedagogik och att elevhälsan ska vara tillgänglig för elever, lärare, lärarlag och rektorer. Vidare föreslås pedagogiska insatser som handlar om lärares förhållningssätt gentemot barnen, betoning av regler och instruktioner och arbetssätt. Sådana insatser anses kunna hjälpa barn att lära och kontrollera sina beteendeproblem.

---

<sup>34</sup> Högskoleverket 2012. Rapport 212:11R.

<sup>35</sup> Skolverkets lägesbedömning 2011.

<sup>36</sup> SOU 2000:19. *Från dubbla spår till Elevhälsa*.

## Elevhälsans arbete idag

Forskarna Eva Hjärne och Roger Säljö, som genomfört en studie av elevhälsoteam på fem skolor, efterlyser 2008 ytterligare konkretion av strategier för lärande som är av betydelse för och kan kopplas till elevers styrkor och svårigheter. I de fem studerade skolorna ser de ett mönster att skolan skapar segregerande och särskiljande lösningar för elever i behov av särskilt stöd.<sup>37</sup> För att kunna särskilja dessa elever används kategoriseringar som utvecklats inom de medicinska och psykologiska disciplinerna, vilka ofta använder neuropsykiatriska förklaringsformer för elevers skolsvårigheter.

Hjärne och Säljö framhåller att diagnoser och förklaringsmodeller kan vara bra, eftersom de kan ge en del förklaringar till och förståelse för barns och elevers svårigheter. Men, menar författarna, för att dessa ska kunna användas i undervisningen är det viktigt att kunna ”översätta” den förståelsen till ett pedagogiskt arbete i klassrummet, t.ex. olika lärande-, läs- och skrivstrategier för olika elever.

I sitt arbete drar Hjärne och Säljö några slutsatser som berör det särskilda stödet i skolan. En sådan slutsats är att orsaken till elevers behov av särskilt stöd nästan undantagsvis förläggs hos den enskilda individen. De antyder att elevvårdsteamet har ett kategoriskt perspektiv<sup>38</sup> på orsaker till skolsvårigheter.

I sin studie efterlyser Hjärne och Säljö att elevhälsoteamen, i arbetet med elever i behov av särskilt stöd, diskuterar och utvecklar följande punkter:<sup>39</sup>

- Elevhälsoteamet beskrivs som ”samhällets grindvakt med uppgift att fördela möjligheter och livschanser”.
- Elevers problem blir till en specifik form av avvikelse.
- Det är inte slumpmässigt vilka barn som marginaliseras. Man kan på goda grunder anta att det som tidigare i historien finns tydliga klassmässiga, ekonomiska, etniska, språkliga och andra skillnader som avgör om man platsar i en skola för alla eller inte.
- De individualiserande förklaringarna som förlägger förklaringarna hos det enskilda barnet är helt dominerande.
- Kategorier man använder hänför sig till barnens intellektuella förutsättningar, deras beteende, mognad, motivation, förmåga att koncentrera sig och följa med i undervisningen.
- I skolorna finns ett genomslag av neuropsykiatriska kategorier som förklaringar till skolproblem, t.ex. adhd. De fyller samma individualiserande funktion som de som brukats tidigare i historien.<sup>40</sup> Problemen finns ”beneath the skin and between the ears”.
- Det saknas nästan helt i elevhälsoteamens arbete förklaringar och resonemang som bygger på en pedagogisk analys av vilka svårigheter eleverna har i arbetet i skolan, och när och hur dessa yttrar sig. Mycket av vad som hänt i klassrummet görs aldrig explicit.

---

<sup>37</sup> Hjärne och Säljö, 2008:50.

<sup>38</sup> Kategoriskt perspektiv se nästa avsnitt ”Forskningsperspektiv på specialpedagogik”.

<sup>39</sup> Punkterna är ibland direkt citat, ibland bearbetade från Hjärne & Säljö 2008:141 ff.

<sup>40</sup> Se bilaga 1.



- Det är en defekt elev snarare än en ineffektiv organisation som är definitionen på vad elevvårdsteamet analyserar och åtgärdar.
- Elevvårdsmötena har en konsensusorienterad samtalsform som innebär att mönstret förstås av och tycks tydliga för deltagarna. Det är vanligt med vaga karaktärsbeteckningar i stället för konkreta händelser. Samtalskulturen medför att det är svårt att se att det görs någon egentlig analys av problemens karaktär. De som yttrar sig tillför kommentarer som bekräftar vad föredragande sagt.
- De olika kompetenserna i elevvårdsteamet bidrar inte på något märkbart sätt med olika sätt att analysera och resonera om elevhälsoproblem. Deltagarna möts i ett institutionellt språk präglad av en gemensam ”röst”. Det individorienterade fokus på barnens svagheter är den berättelse som verkar te sig naturlig för alla grupper och genomsyrar det sociala språk som utvecklas i elevhälsoteamets verksamhet.
- Dokumentation spelar en underordnad roll.

Elevhälsans personal behöver reflektera över den verksamhet de är en del av. De behöver, som punkterna ovan visar exempel på, utveckla denna verksamhet i flera avseenden, menar forskarna Hjärne och Säljö.

#### Forskningsperspektiv på specialpedagogik

Hjärnes och Säljös studie, liksom Skolverkets lägesrapport 2011 och Skolinspektionens rapporter de senaste åren, visar att perspektivet på elever i behov av särskilt stöd än i dag domineras av att placera svårigheterna hos eleven och att man ofta försöker hitta sÄrlösningar för dessa elever. Historiskt har det kategoriska perspektivet dominerat i skolans praktik, men även i forskning och kursplaner.<sup>41</sup> Emellertid har de senaste trettio åren andra mer så kallade relationella perspektiv lyfts fram inom forskning men också i läroplaner. Med ett sådant perspektiv bör man kunna utveckla inkluderande lösningar i klassrummet. Skillnaden mellan de olika perspektiven och deras konsekvenser för både den specialpedagogiska och pedagogiska verksamheten beskrivs i figur 1 nedan.

---

<sup>41</sup> Emanuelsson, Ingemar Persson, Bengt & Rosenqvist, Jerry, 2001. Haug, Peder, 1998. Persson, Bengt, 2001, Tinglev, Inger, 2005, Hjärne & Säljö, 2008.

<sup>42</sup> Nilholm, Claes, 2003, *Perspektiv på specialpedagogik*.



Figur 1. Konsekvenser för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektival.<sup>43</sup>

Områden	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
Den ordinarie undervisningens pedagogik	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna.	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad.
Specialundervisningens Pedagogik	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff.	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter.
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika förteelser i uppväxt- och utbildningsmiljön.	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna.
Tidsperspektiv	Långsiktighet	Kortsiktighet.
Fokus för specialpedagogiska åtgärder	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor.	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal

Modellen visar två mentala konstruktioner som inte behöver utesluta varandra. Trots det har de två perspektiven ofta stått mot varandra. Men om bara ett perspektiv, oavsett perspektiv, lyfts fram för att förstå elevers skolsvårigheter menar de engelska forskarna Alan Dyson och Alan Millward att man inte kommer åt komplexiteten i de dilemman som uppstår i undervisningen.<sup>44</sup> De kommer i sin fallstudie av fyra skolor fram till att det inte är möjligt att förstå hur inkluderande, organisatoriska strukturer och processer bättre leder till delaktighet än de som förekommer i mer traditionella, föga samarbetande och hierarkiskt styrda skolverksamheter enbart med hjälp av organisationsförändring eller andra enskilda åtgärder.

Forskarna Bengt Persson och Elisabeth Persson menar att inkludering har betydelse för elevers måluppfyllelse. De har genomfört en forskningsstudie i Nossebro skola i Essunga kommun.<sup>45</sup> Resultatet av studien pekar på ett forskningsbaserat arbete där inkludering är en viktig del i hur arbetet organiseras och utformas och har lett till en markant utveckling av måluppfyllelsen i kommunen. För att det ska lyckas är det viktigt att alla på skolan har en samsyn kring vad som avses med inkludering och att den synen utgår från relevant forskning. Forskarna menar att hög måluppfyllelse och inkludering går att förena. I det sammanhanget är det viktigt att tanken bakom skolans organisation och utformning är gemensam och känd av alla.

Alan Dyson och Alan Millward framhåller mer utbildningssystemets grundläggande komplexitet och motsägelsefullhet som en anledning till motsättningar mel-

<sup>43</sup> Figuren är hämtad från Tinglev, Inger, 2005:36, som är bearbetad från Persson, Bengt, 1998a: 31; Persson, Bengt, 2001: 143

<sup>44</sup> Dyson, Alan and Millward, Alan, 2000. Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion.

<sup>45</sup> Persson, Bengt & Persson, Elisabeth, 2012. Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever. Stockholm: Liber.

lan det gemensamma och det individuella lärandet.<sup>46</sup> Ett exempel på denna motsägelsefullhet är att alla elever ska nå samma kunskapskrav i grundskolan samtidigt som lärandet ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Dessutom framhåller Dyson och Millward att komplexiteten i de processer som bland annat frambringat specialundervisningen har betydelse liksom dess historiska aspekt och den makt som vidmakthålls.<sup>47</sup> Hur dessa motsättningar kommer till uttryck i en verksamhet är därför centralt att undersöka, menar författarna. Även om de engelska forskarna är positiva till inkluderingstanken menar de att det finns risk att den förutsätter någon form av givet idealt tillstånd. De menar att det inte finns ett sådant givet och möjligt sätt att sträva mot för att hantera elevers skolsvårigheter, vilket de menar inte är möjligt att sträva mot för att hantera elevers skolsvårigheter. Det är istället viktigt att ta utgångspunkt i utbildningens komplexitet och motsägelsefullhet framhåller Dyson & Millward liksom svenska forskaren Claes Nilholm. Han menar att komplexiteten ger upphov till dilemman, som skolan och dess personal har att hantera och besluta om. Han talar därför om ett dilemmaperspektiv.<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> Dyson, Alan & Millward, Alan, 2000.

<sup>47</sup> Nilholm, Claes, 2003.

<sup>48</sup> Nilholm, Claes, 2003.

## Bilaga

### Att kategorisera skolproblem – en sammanfattande överblick.<sup>1</sup>

Moralisk/ religiös diskurs (1800)	Psykologiskt/ medicinsk diskurs (bö 1900)	Pedagogisk/ medicinsk diskurs (1930-tal)	Social/psykologisk diskurs (1960-tal)	Biomedicinsk diskurs (1990-idag)
Utan erforderlig fattningsförmåga Fåne Idiot Sinnesslö Nagelbitare Lat Fattig Tattarungar Långsam Slö Oböjlig Stygg Vanartig Utomäktenskap- liga barn	Bildbar sinnesslö Obildbar sinnesslö Idiot Halvidiot Trög Dum Imbicill Undermålig Låg IQ Svagbegå- vad	Psykopat Omogen Nervös Svåruppfostrad Hysteriker Neurotisk Skolkare Svagbegåvad Ordblind Störd Vänsterhänt Psyk efterbliven- het	Livlig Lättrörlig Blyg Ängslig Hämmad Aggressiv Neturotisk Förhärdad Dåliga hemförh Dagdrömmare Utanför Snattare Fabulerande Skolkande Skolvägrare Läs- och skrivsvå- righeter Skolomogen CP	Psyk utvstörd Begåvnings- handikap ADHD/damp Aspergers Tourettes Dyslexi Dyskalkyli

<sup>1</sup> Hjärne, Eva och Säljö, Roger. 2008:55.

## Litteraturlista

Ahlström, Karl-George, Emanuelsson, Ingemar & Wallin, Erik, 1986. *Skolans krav – elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.

Bladini, Ulla-Britt, 1990. *Från hjälpskollärare till förändringsagent. Svensk speciallärover utbildning 1921–1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändring i specialläroverns yrkesuppgifter*. Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 76.

Booth, T. & Ainscow, M., 2002. *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Svenska översättning: Inklusion. Handbok för ökad delaktighet och gemenskap i skolan. (Översättning och bearbetning av Louise Hassellöf Lund, Jan Danielsson, Lena Singleton, Ingvar Sjöqvist och Lars Sold).

Dyson, Alan and Millward, Alan, 2000. *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.

Emanuelsson, Ingemar Persson, Bengt & Rosenqvist, Jerry, 2001. *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Hammarberg, Lena, 2011. *Skolhälsovården i backspegeln*. [www.skolverket.se/elevhalsa](http://www.skolverket.se/elevhalsa)

Haug, Peder, 1998. *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisningen*. Stockholm: Skolverket.

Hjørne, Eva & Säljö, Roger, 2008. *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Nordstedts Akademiska Förlag.

Högskoleverket 2012. *Behovet av särskild specialpedagogexamen och specialpedagogisk kompetens i den svenska skolan*. Rapport 212:11R.

Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Utbildningsdepartementet 2000.

Lgr 11, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket 2011.

Löfqvist, Staffan, 1999. *Den bångstyriga verkligheten. Har det svenska systemskiftet haft någon betydelse för arbetet med elever i behov av särskilt stöd?* Doktorsavhandling. Umeå universitet: Statsvetenskapliga institutionen, Forskningsrapport 1999:3.

Nilholm, Claes, 2003. *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilhom, Claes & Alm, Barbro, 2010. "An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences." I *European Journal of Special Needs Education*, 26 juli 2010, s 239–252

Persson, Bengt, 1998a. *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. Specialpedagogiska rapporter nr 11. Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.

Persson, Bengt, 1998b. *Specialundervisning och differentiering – En studie av grundskolans användning och specialpedagogiska resurser*. Specialpedagogiska rapporter Nr 10. November 1998. Göteborgs universitet

Persson, Bengt, 2001. *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Skolverket.

Persson, Bengt & Persson, Elisabeth, 2012. *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.

Persson-Stenborg, AnnSofie, 2011. *Från utredning till ny skollag – elevhälsa för att främja lärande*. [www.skolverket.se/elevhalsa](http://www.skolverket.se/elevhalsa)

Regeringens proposition 1988/89:4. *Skolans utveckling och styrning*.

Rosenqvist, Jerry, 1995. *Specialpedagogiska forskningsmiljöer. En analyserande översikt*. Specialpedagogiska rapporter nr 5. Mölndal: Göteborgs universitet, Institutio-  
nen för specialpedagogik.

Skollagen (2010:800), 2 kap. 25§–28§.

Skolverket 2008. *Allmänna råd och kommentarer. För att arbeta med åtgärdsprogram*.

Skolverket 2009. *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Sammanfattande analys.

Skolverket 2011. *Skolverkets lägesbeskrivning 2011*.

Skolinspektionens årsrapport, 2011. *Olika elever – samma elever*.

Skolinspektionen, 2010. *Regelbunden tillsyn*.

SOU 1974:53 *Skolans arbetsmiljö*. Betänkande utgivet av Utredningen om skolans inre arbete – SIA. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2000:19. *Från dubbla spår till elevhälsa i en sola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Stockholm: Liber.

Tinglev, Inger, 2005. *Inkludering i svårigheter. Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning*. Doktorsavhandling. Umeå universitet. Pedagogiskt arbete nr 2.

## Länkar

Vetenskapsrådet, 2011, se länk hämtad 120927 <http://www.vr.se/sok.4.235f40c212384f2ca66800035.html?query=specialpedagog+speciall%C3%A4rare&submit=S%C3%96K>

<http://www.lararnasnyheter.se/yrke/2011/03/03/regeringen-infor-fler-specialisering-ar-...> (2011110-26)



*Skolverket*

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)