

Stöd till elever – en tillbakablick

Daniel Östlund, Höskolan Kristianstad

I föreliggande text beskrivs hur skolan, sett ur ett historiskt perspektiv, organiserat specialpedagogiskt stöd till elever. Av tradition har specialpedagogisk verksamhet haft som utgångspunkt att på olika sätt stötta elever i deras lärande och utveckling, vilket är en ambition som funnits i skolans styrdokument under lång tid och har mycket starkt stöd i nuvarande styrdokument. Däremot har det specialpedagogiska stödets organisering och omfattning varierat och även förändrats över tid. Nuvarande läroplaner, Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022 och Läroplanen för gymnasieskolan 2011 (Skolverket, 2022; Skolverket, 2011) genomsyras av ett omfattande ansvarstagande för **alla elever**:

Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö (Skolverket, 2022, s. 7).

Liknande skrivningar återfinns i Läroplanen för vuxenutbildningen:

Vuxenutbildningens målgrupp är heterogen och eleverna är individer med mycket olika förutsättningar. Även elevernas mål med utbildningen kan variera kraftigt. Utbildningen måste därför anpassas utifrån individens behov och förutsättningar och den kan variera både till längd och till innehåll. Vuxenutbildningen ska alltid möta varje elev utifrån hans eller hennes behov och förutsättningar. [...] Hänsyn ska tas till de enskilda elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Det finns också olika vägar att nå målen. Särskild uppmärksamhet ska ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför bör till exempel undervisning, vägledning eller validering utformas olika för olika elever. Skolväsendet har ett särskilt ansvar för elever med funktionsnedsättning. (Skolverket, 2017, s. 5-6)

De värden som beskrivs i citaten, är grundläggande i allt arbete i skolan och bygger på utbildningspolitiska idéer som funnits under lång tid i Sverige. Vi har i mer än hundra år byggt den svenska utbildningspolitiken kring idén om en sammanhållen skola för alla elever. Arbetet med att införa en gemensam och sammanhållen skola för alla elever påbörjades i början av 1900-talet då alla elever fick undervisning gemensamt under några år innan det gjordes en uppdelning av elever utifrån att de som var mer

privilegierade gavs möjlighet att börja på läroverket (Emanuelsson, 2004). Idén om att skapa en skola för alla elever bygger alltså på en lång tradition, samtidigt betonar Hjärne och Säljö (2013) att uttrycket ”en skola för alla” kan tolkas på olika sätt:

Vi kan exempelvis lägga emphasis på ”EN skola för alla”, och därmed betona att det skall vara en skolform och inte flera. I en sådan tolkning blir exempelvis den nuvarande utvecklingen med skolor med andra huvudmän än kommunerna en avvikelse från ursprungsidén. Men vi kan också läsa uttrycket på andra sätt och mena att det ska finnas ”en skola för ALLA”. Mångfald i skolformer blir då ett sätt att möta skilda intressen i befolkningen. Skolor har samma mål och samma läroplan, men sätten att nå dessa mål är olika för olika skolor (s. 31).

Idéerna om en sammanhållen skola för alla elever som introducerades i början av 1900-talet innebar dock inte i realiteten ”en skola för alla” och de elever som inte nådde upp till den skolans förväntningar avskildes ofta från undervisningen. Under lika lång tid som den svenska skolan strävat mot att ha en sammanhållen skola har det även funnits inslag av så kallad organisatorisk differentiering. Det har till exempel visat sig i gymnasieskolans organisering som historiskt sett och fortfarande utgör en skiljelinje i skolsystemet där eleverna delas upp efter val av program – som kan var mer teoretiskt orienterade, yrkesförberedande eller ges som introduktionsprogram - där betygen från grundskolan används i urvalet. Den kommunala vuxenutbildningen (komvux), vilken inrättades som ett parallellsystem till den nya gymnasieskolan 1968 kom till för att möta utbildningsbehov hos de elever som vid den tiden inte hade avlagt studentexamen (SOU 1999:141). Komvux idag, har genom sitt kompensatoriska uppdrag ett stort ansvar för de elever som av olika anledningar behöver läsa in grundläggande behörighet för att sedan kunna läsa vidare på högskolan. Skolformen möter också behoven hos personer som står långt från arbetsmarknaden, elever som gått på något av gymnasieskolans introduktionsprogram och som inte fått någon gymnasieexamen och även personer som kommit till Sverige av migrationsskäl och som behöver studera svenska och få en svensk gymnasieexamen.

Den vidare framställningen är tänkt att läsas skolformsövergripande och de exempel som lyfts fram syftar till att peka på tendenser, trender och skeenden i relation till elever som i behov av stöd och utbildningssystemets intentioner att möta de elevernas behov. I artikeln introduceras begrepp som segregering, organisatorisk differentiering, integrering och inkludering vilka är centrala för förståelsen av hur, framförallt grundskolan, men även gymnasieskolan och vuxenutbildningen anordnat det specialpedagogiska stödet över tid.

Med olika kategorier som grund

Organisatorisk differentiering innebär att eleverna blir uppdelade i olika klasser eller skolformer av olika skäl, som oftast är grundade i någon form av kriterier. Emanuelsson (2004) beskriver att det traditionellt sett funnits två övergripande synsätt som bidragit till att elever segregeras från den grupp som de tillhör:

1. Skälet till att dela in elever som är i behov av stöd i en mindre grupp är att de anses få ett kvalitativt sett bättre stöd, tillsammans med andra elever som också är i behov av stöd, än vad de kan få i vanlig klass.
2. Skälet till att dela in elever som är i behov av stöd i en mindre grupp är att de inte kan följa undervisningstakten i klassen och därmed "sänker tempot" eller stör ordningen för övriga elever.

Mot bakgrund av de två övergripande skälen som Emanuelsson (2004) belyser blev det under mitten av 1900-talet angeläget för skolan att kunna identifiera vilka elever som skulle placeras till så kallad hjälpklass. I undervisningsplanen från 1955 (U 55) beskrevs hur speciallärare skulle gå tillväga för att göra urval till hjälpklassen och hur den skulle organiseras. I undervisningsplanen beskrivs olika särskiljande lösningar:

- hjälpklass
- observationsklasser för elever med socioemotionella störningar
- läsklasser för normalbegåvade elever med lässvårigheter
- hörsel- och synklass
- friluftsklass och hälsoklass
- särskild specialundervisning
- särskild hjälpundervisning.

Utökningen av olika grupper att placera elever i utgör ett exempel över 1940- och 1950-talens idé om att skapa en likvärdig skola. Även i Läroplan för grundskolan 1962 (Lgr 62) utgjordes skolans stödfunktioner och organisering av undervisning för elever i behov av stöd av placering till åtta olika typer differentierade homogena grupper.

Indelningen av specialklasser i Lgr 62 behölls relativt intakt utifrån dess föregångare från 1955, vilka beskrivits ovan – med tillägget att så kallad CP-klass även inrättades, vilken var till för att möta de pedagogiska behoven hos elever med cerebral pares.

Hjärne och Säljö (2013) beskriver principen, det vill säga att segregera elever och placera dem i homogena specialklasser, som en paradox utifrån den grundläggande idén om en skola för alla. Idén om integrering kan vid den här tiden beskrivas som att elever i svårigheter eller med en viss typ av funktionsnedsättning behövde segregeras och ges anpassad undervisning för att sedan kunna integreras och ingå i skolans gemenskap.

I samband med att läroplanen 69 (Lgr 69) implementerades infördes den så kallade klinikundervisningen, som innebar att en elev vistades i ”kliniken” vissa timmar under skoldagen eller skolveckan för att ges specifikt stöd i till exempel läs- och skrivutveckling eller matematikutveckling. Dock visade granskningar av klinikundervisningen (se till exempel Ahlström, Emanuelsson & Wallin, 1986) att den inte gav det förväntade utfallet för elevernas lärande. Det visade sig att undervisningen i klinikerna främst gav eleverna möjlighet att träna på ett specifikt innehåll som dessvärre sällan hade en anknytning till sådant som klasskamraterna i den ordinarie klassen arbetade med samtidigt.

Kategoriseringen av elever ifrågasätts

Under mitten av 1960-talet börjar det dock höjas kritiska röster mot att elever i behov av stöd och elever med funktionsnedsättningar differentierades till homogena specialklasser. I några studier uppmärksammades att placeringen i homogena specialklasser inte gav de önskade effekterna. I 1960-talets Sverige hade även den nästan hundraåriga traditionen av att placera personer med funktionsnedsättning på institutioner som ofta var segregerade från samhället i övrigt, börjat ifrågasättas. Kritiken formulerades ofta utifrån det faktum att det segregerade livet på en anstalt snarare skapade problem för de människor som vistades där än att det hjälpte dem. De diskussioner som initierades blev startpunkten för en avreglering av de stora vårdanstalter som byggts upp, vilket blev en viktig förutsättning för att människor med funktionsnedsättningar succesivt började integreras i samhället i stort och i skolan. En viktig vändpunkt blev att en ny omsorgslag (SFS 1967:940) instiftades, vilken säkrade att alla barn och ungdomar fick rätt till undervisning – även de som tidigare beskrivits som ”obildbara sinnesslöa” och som hittills ställts utanför utbildningssystemet och hänvisats till så kallade asyler inom anstaltsvården.

Under 1970-talet genomförde Emanuelsson (1977; 1979) longitudinella studier, det vill säga studier där elever följdes över tid, som visade att nära hälften av alla elever som placerats i så kallad hjälpklass avbröt sina studier i förtid. Studierna visade dessutom att placering av elever i specialklass tenderade att bli en permanent placering och sällan ledde till återgång till en ”vanlig” klass. De resultat som placering i specialklass kunde leda till enligt de effektstudier som genomfördes under 1960-talet (Österling, 1967) och 1970-talet (Emanuelsson, 1979) fångades även upp i en större utredning om Skolans Inre Arbete, den så kallad SIA-utredningen, som genomfördes under 1970-talet (SOU 1974:53). I SIA-utredningen betonades betydelsen av att se skolan som ett system och att elevers svårigheter inte kan knytas till den enskilde eleven utan måste betraktas utifrån att eleven ingår i ett sammanhang. Ett förändrat synsätt där fokus flyttades från den enskilde eleven till mötet mellan eleven och den omgivande miljön, bidrog till att det rådande systemet med specialklasser ifrågasattes starkt. Det innebar att det rådande

systemet med ”specialundervisning i speciella grupper av speciella lärare på en speciell plats” problematiserades och SIA-utredningen istället föreslog att skolan som helhet skulle ta ett större ansvar för elever i svårigheter. När en ny läroplan (Lgr 80) implementerades för grundskolan gavs den utbildningspolitiska idén ”en skola för alla” en allt tydligare riktning genom att flera av de tidigare specialklassarrangemangen avvecklades. Istället infördes en ny modell för elever med ”stora svårigheter” som gjorde det möjligt för skolan att skapa så kallade ”särskilda undervisningsgrupper”. Utöver *särskild undervisningsgrupp* infördes även *skoldaghem* och *anpassad studiegång* och det blev den lokala skolorganisationen som förväntades fatta beslut om en elev skulle ges stöd enligt någon av de tre formerna. Även om Lgr 80 i viss mån upprätthöll idén om att elever i svårigheter skulle ges undervisning i särskilda klasser, genomsyrades ändå styrdokumentet i huvudsak av en förändrad syn på skolans ansvar för elevers olikheter. I Lgr 80 uttrycks:

Att utgå från eleven innebär inte att det räcker med diagnostisering av eleven. En sådan kan ge otillräcklig information för att förstå svårigheter som uppstår i skolan. Det är nödvändigt att belysa elevens relationer till andra och diskutera arbetsförhållanden i skolan (Lgr 80/1982:7 s. 22).

I citatet belyses en viktig utgångspunkt för förståelsen av ”skolsvårigheter”, nämligen att de behöver analyseras utifrån elevers relationer till kamrater och lärare och utifrån de förhållanden som råder i den lokala skolorganisationen. Sammanfattningsvis kan det sägas att det är i spåren av SIA-utredningen och införandet av Lgr 80 som idén om att kategorisera utifrån svårigheter som relateras till den enskilde eleven ifrågasattes starkt och att styrdokumentet istället antog ett mer relationellt synsätt för att förstå ”skolsvårigheter”. Framförallt genom betoningen på att skolan ska ses som ett system och att skolsvårigheter alltid behöver förstås i relation till lärandemiljön. Ett sådant synsätt anger även en förskjutning i ansvaret för att möta elevers olikheter till att det tidigare avgränsats till några specifika lärare med ansvar för specialklasser eller klinikundervisning till att vara hela skolans angelägenhet.

Integreringssträvanden i en skola för alla

Skolans utveckling i att ge stöd till barn och elever kan lite förenklat sammanfattas i att vi gått från ett synsätt som byggt på att vissa elever särskiljs från undervisningen till ett synsätt som bygger på att det är utvecklande för alla att ingå i ett utbildningssammanhang som definieras av gemenskap och mångfald. Ett viktigt dokument för utvecklingen mot den värdegrund som finns i nuvarande styrdokument är FN:s konvention (1978) om de mänskliga rättigheterna från 1948. I konventionen anges grundläggande idéer som haft inflytande över hur skolans uppdrag kan förstås. I konventionens första artikel anges:

Alla människor är födda fria och lika i värde och rättigheter. De har utrustats med förnuft och samvete och bör handla gentemot varandra i en anda av gemenskap.

I nuvarande Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022 (Skolverket, 2022) finns en liknande skrivning som poängterar skolans viktigaste uppdrag:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla (s. 7).

Även Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) som arbetades fram i mitten av 1990-talet och som Sverige förbundit sig att arbeta utifrån, belyser betydelsen av att alla elever ges det stöd och den stimulans som de har rätt till i ett gemensamt sammanhang. I Salamancadeklarationen (2006) återfinns ett synsätt som innebär att skolan ska utvecklas i en inkluderande riktning. Hur själva inkluderingsbegreppet bör eller ska tolkas finns det varierande uppfattningar om, men relaterat till skolans verksamhet relateras begreppet ofta till allas lika värde, allas rätt till utbildning, allas rätt till en utbildningsmiljö som är tillgänglig och möjligheten att som elev kunna vara delaktig i sin utbildning. Sammanfattningsvis har det under lång tid funnits ett starkt stöd i styrdokumentet för att utveckla skolan i en inkluderande riktning, som en del av en demokratisk människosyn.

Samtidigt har både äldre och nyare kunskapsöversikter (se till exempel Emanuelsson, Persson & Rosenqvist 2001; Nilholm & Göransson, 2013; Kiuppis & Hausstätter, 2015) som genomförts visat, trots styrdokumentens intentioner om att skapa en skola för alla, att det fortfarande är en utmaning för skolan att möta elevers olikheter. I några av de översikter som gjorts av specialpedagogisk verksamhet har begreppen kategoriskt och relationellt synsätt använts som begreppspär för att förklara och förstå skolans varierande arbetssätt att möta elevers olikheter.

Olika synsätt i specialpedagogisk verksamhet

En modell som använts sedan början av 2000-talet för att förstå specialpedagogisk verksamhet är den som presenteras nedan som brukar sammanfattas i vad som kommit att kallas ”ett relationellt och ett kategoriskt perspektiv”. Persson (1998) som är den forskare som introducerat modellen i Sverige betonar att:

De två perspektiven utgör radikalt olika sätt att förstå elevers skolsvårigheter men behöver för den skull inte vara varandra uteslutande. Perspektiven skall förstås som idealtyper... (ss.31-32).

De två perspektiven erbjuder alltså två radikalt olika sätt att förstå elevers skolsvårigheter på, som kan hjälpa oss att förstå specialpedagogisk verksamhet både ur ett historiskt och ett nutida perspektiv. En väsentlig skillnad i de båda perspektiven står i direkt relation till hur elevens svårigheter betraktas. Från ett relationellt perspektiv uttrycks det som **”elever i svårigheter”** det vill säga att eleven står i relation till sin omgivning och det är i mötet med lärandemiljön som svårigheterna uppstår. Från ett kategoriskt perspektiv uttrycks det som **”elever med svårigheter”**, vilket placerar svårigheten hos den enskilde eleven. I ett historiskt perspektiv kan det lite förenklat uttryckas att skolan (och samhället) traditionellt sett haft ett kategoriskt perspektiv för att förklara elevers svårigheter, vilket yttrat sig i att elever placerats i negativt differentierade grupper baserat till exempel på en viss typ av funktionsnedsättning eller viss typ av svårighet. Med ett kategoriskt perspektiv blir ”eleverna med svårigheter” endast en angelägenhet för specialpedagoger och speciallärare – det vill säga enligt den devis som tidigare beskrivits: ”Speciella elever som ges specialundervisning av speciella lärare på en speciell plats” (Emanuelsson, 2004).

Figur 1: Konsekvenserna för skolans verksamhet beroende på val av perspektiv (hämtad från Persson, 1998, s. 31).

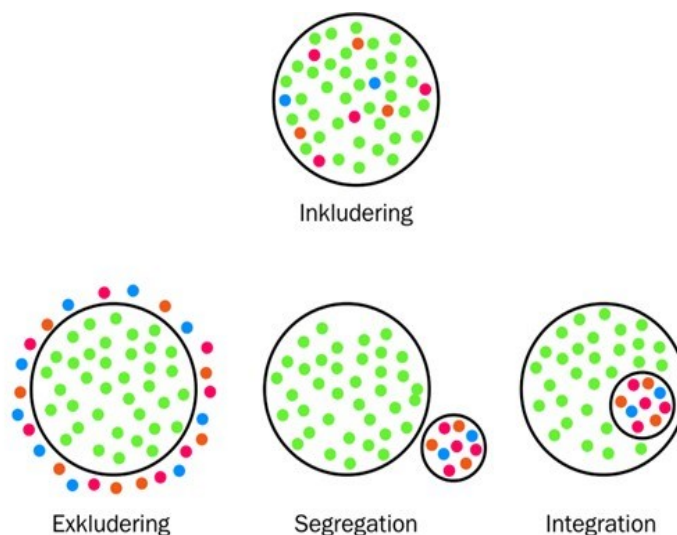
	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
Uppfattning av pedagogisk kompetens	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
Uppfattning av specialpedagogisk kompetens	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering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

Antas däremot ett relationellt perspektiv blir ”elever i svårigheter” en angelägenhet för alla som arbetar i elevernas skola, det vill säga det blir ett gemensamt ansvar för lärare, specialpedagoger eller speciallärare, rektor, elevhälsoteamet och annan personal. Det innebär också att orsaken till elevernas svårigheter inte enbart finns hos eleven själv utan också söks i den omgivande miljön och på ett konkret plan fokuseras arbetet kring att anpassa undervisningens planering, genomförande och utvärdering efter elevernas olikheter. I relation till de läroplaner som gått igenom i den här texten kan man tala om att de över tid utvecklats från en kategorisk syn på elevers svårigheter till ett mer relationellt synsätt gällande elevers olikheter. Historiskt sett har synsätten yttrat sig i att parallella system har skapats, det vill säga ett system för elever i allmänhet och ett för de elever som är i behov av stöd.

Från exkludering till inkludering

I den kortfattade genomgång av hur skolan, sett till styrdokumentet, mött elevers olikheter kan det - lite förenklat - uttryckas som att skolan som system gått från att ha exkluderat elever med till exempel en funktionsnedsättning till att idag ha en strävan mot att vara inkluderande och kunna möta alla elevers olikheter. I figuren nedan belyses skillnaden mellan de olika synsätt som präglar skolans arbete.

Figur 2: Olika perspektiv på organisering av undervisning (Skolverket, 2014, s. 17).



Exkluderingsbegreppet kan förstås som att olikheter på ett kategoriskt sätt sorteras ut och ställs utanför undervisningssystemet. Segrationsbegreppet innebär också att

elever sorteras ut och kategoriseras utifrån deras olikheter, men att skolan som system tar ansvar för att samla dessa elever och ge dem utbildning i ett parallellt specialskolesystem (jämför 1950–1960-talens organisering av specialundervisningen).

Integrationsbegreppet innebär i det här sammanhanget den viljetrend som blev särskilt tydligt under 1970–1980-talen då särskilda skolverksamheter som tidigare varit segregerade flyttades in (integrerades) i ”vanliga skolor”. Forskning (Söder, 1979) som genomfördes på 1970-talet visade dock att integreringen stannade vid att till exempel elever från grundskolan och elever från grundsärskola på ett fysiskt plan befann sig på samma skolområde, utnyttjade samma skolgård, matsal et cetera. och att den sociala integrationen inte skedde av sig själv. Som figuren ovan visar kunde integreringsidén istället innebära att en grupp av elever blev en isolerad ö i skolan, fysiskt integrerade, men inte socialt.

I relation till de olika synsätt på specialpedagogik som presenterats tidigare i texten, det vill säga ett kategoriskt respektive relationellt synsätt, kan de tre nedre cirkelarna i figuren ovan (exkludering, segregation, integration) främst relateras till ett kategoriskt synsätt. De utgör alla tre olika sätt att hantera differentieringsfrågan på, vilken Persson och Persson (2016) benämner som central fråga för skolans organisering och om den ska vara sammanhållen eller uppdelad i parallella system.

Sett från ett inkluderande perspektiv utgörs skolan av ett gemensamt system som välkomnar alla elever. Elevers olikheter blir då en grundläggande förutsättning i en social gemenskap. I ett sådant system ställs dock helt andra krav på skolan och förutsätter ett relationellt synsätt vilket öppnar upp för att möta alla elever. Det bygger på ett synsätt som innebär att skolan blir en viktig aktör i att minska avståndet mellan människor, mellan olika grupper och bidrar till att olikheter respekteras och ses som en viktig förutsättning för lärande. Det innebär enligt Haug (1998, s. 20) att:

Åtgärder i skolan måste bottna i en ömsesidig respekt för olika synpunkter om vilka behov, intressen och ämnen som har värde. Det innebär att man blir accepterad och att man själv kan acceptera andra och bidra till det gemensamma, men efter förmåga. Detta är processer som kräver ömsesidig anpassning och som förutsätter att alla är tillsammans i ständig konfrontation och samverkan. Det kräver inkludering, och att alla som senare ska vara tillsammans i samhället också är det i skolan.

Referenser

- Ahlström, K., Emanuelsson, I. & Wallin, E. (1986). *Skolans krav - elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. (1977). *Utbildning för anpassade: skolan i långtidsperspektiv: analys och debatt*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Emanuelsson, I. (1979). Utvärdering genom uppföljning av elever. [Elektronisk resurs] [1], Ett nytt individualstatistikprojekt. Stockholm: Forskningsgruppen för studier av utvecklingsprocesser och utbildning, Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning.
- Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I Tøssebro, J. (red.). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Rapport från Skolverket. Stockholm: Liber.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Statens skolverk
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. (4., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kiuppis, F. & Hausstätter, R.S. (red.) (2015). Inclusive education twenty years after Salamanca. (Second edition.). *Volym 19 av Disability studies in education*.
- Läroplan för grundskolan, Lgr 62. Stockholm: Kungliga Skolöverstyrelsens skriftserie 60.
- Läroplan för grundskolan, Lgr 69. Allmän del. Svenska utbildningsförlaget Liber.
- Läroplan för grundskolan, Lgr 80. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning [Elektronisk resurs]: vad kan man lära av forskningen*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Persson, B. (1998). Den motsägelsefulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser: *delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO)*. Diss. Göteborg: Univ. Göteborg.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.

Persson, B. & Persson, E. (2016). *Inkludering och socialt kapital. Skolan och ungdomars välbefinnande*. Lund: Studentlitteratur.

SFS 1967:940. *Lag angående särskilda omsorger för vissa psykiskt utvecklingsstörda*.

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2014). *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2017). *Läroplan för vuxenutbildningen*. Stockholm: Skolverket.

SOU 1974:53. *Utredningen om skolans inre arbet . Skolans arbetsmiljö [Elektronisk resurs]*: betänkande. Stockholm: Allmänna förlag.

SOU 1999:141. *Från Kunskapslyftet till en Strategi för Livslångt Lärande*. Stockholm: Nordstedts.

Svenska FN-förbundet (1978). *FN:s konventioner om de mänskliga rättigheterna. ([Ny uppl.])*. Stockholm: Sv. FN-förbundet.

Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10* [Elektronisk resurs]. [Stockholm]: Svenska Uneskorådet.

Söder, M. (1979). *Skolmiljö och integrering: en empirisk studie av särskolans integrering i olika skolmiljöer: rapport från projektet "Utvärdering av särskolans integrering i den vanliga skolan"*. Uppsala: Sociologiska inst., Uppsala universitet.

Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955. Stockholm.

Österling, O. (1967). *The efficacy of Special Education. A comparison of classes for slow learners*. (Studia Scientiae Paedagogicae Upsaliensia, VII) Stockholm: Svenska Bokförlaget/Norstedts.

Förslag på vidare läsning

Giota, J. & Emanuelsson, I. (2015). Differentieringsproblematiken i en skola för alla under 100 år. *Vägval i skolan*. Nr 1, 2015.

<http://undervisningshistoria.se/differentieringsproblematiken-i-en-skola-for-alla-under-100-ar/>

Ramberg, J. (2015). *Special education in Swedish upper secondary schools: resources, ability grouping and organisation*. Diss. (sammanfattning) Stockholm: Stockholms universitet.

von Melen, M. (2020). *‘Utan stöd hade jag hoppat av’: några elevröster om stöd i studierna inom en kommunal vuxenutbildning*.

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-21172>