GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES 76

Ulla-Britt Bladini

FRÅN HJÄLPSKOLELÄRARE TILL FÖRÄNDRINGSAGENT

Svensk speciallärarutbildning 1921 - 1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

FRÅN HJÄLPSKOLELÄRARE TILL FÖRÄNDRINGSAGENT

Svensk speciallärarutbildning 1921 - 1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES 76

Ulla-Britt Bladini

FRÅN HJÄLPSKOLELÄRARE TILL FÖRÄNDRINGSAGENT

Svensk speciallärarutbildning 1921 - 1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

ISBN 91-7346-229-2
ISSN 0436-1121

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 5096
S-402 22 Göteborg, Sweden

Printed in Sweden by Vasastadens Bokbinderi AB, Göteborg 1990

Abstract

Title: **From Teachers of Backward Children to Agents for Educational Change within Schools**
Swedish special education teacher training 1921 - 1981 from a developmental perspective on special education and change in the professional role of special teachers
Language: Swedish
Keywords: Special education, teacher training, backward children, remedial teacher, professional role, change agent, history
ISBN: 91-7346-229-2

The study describes Swedish special education teacher training from 1921 to 1981, related to changes in special education and the professional role of teachers of special education within the compulsory school system. The study is focused on the training of teachers for special education within the regular school system. Teacher training for special schools for blind, deaf and/or mentally retarded children is not included in the study. The thesis is in two parts.

Part One is a description of the development of special education teacher training in Sweden. As a background this part is introduced by a survey of the development of special education in Sweden. Before 1962 teacher training for special education consisted of locally initiated courses of six weeks to six months, mainly for teachers in classes for backward children. In 1962 a one year national programme was established for the training of teachers in a broad range of special classes and later also for teaching in integrated settings. In 1977 there was a substantial change in study programmes for special education teacher training. This was mainly the result of two important school commissions during the 70's, the SIA commission which examined and made proposals about the internal work of the comprehensive school, and the LUT commission which analysed teacher education provision. The teacher for special education was now expected to work more as a counsellor and innovator of curriculum change.

Part Two is a theoretically oriented analysis of the changing role of the special education teacher and its consequences for teacher training in relation to three characteristic tasks: teaching, diagnosis and pupil welfare activities. Three typical 'teacher profiles' characteristic of different periods are identified: teacher for backward children, diagnostic specialist and educational change agent within schools. Hoyle's model on 'restricted' and 'extended' professionality is used to characterize the different profiles. Special education teacher training is also analysed from a curriculum theory perspective. In a historical perspective both 'content' and 'supportive' knowledge as defined by Hurley has become of increased importance. Emphasis on 'content knowledge' has lead to more specialized teacher training, while emphasis on 'supportive knowledge' has given more general competence in teacher training for special education. Finally some concluding comments are made with respect to the changes in special education teacher training, especially as they are related to ordinary school policy and curriculum.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD

1 INTRODUKTION 1

Bakgrund 1
Forskningsläget. 2
Syfte 4
Avgränsningar 4
Källor 6
Studiens uppläggning 7

Del I SVENSK SPECIALLÄRARUTBILDNING 1921-1981 9

2 ÖVERSIKT AV SPECIALUNDERVISNINGENS FRAMVÄXT I SVERIGE 10

Introduktion 10
Bakgrund till differentiering av undervisningen genom hjälpklasser..... 10
Hjälpklasser som system och idé 13
Hjälpklasserna expanderar 15
En strävan mot specialklasser med maximalt homogena elevgrupper 17
Specialundervisningen inom försöksskolan 21
Alternativ till specialklasser: stödundervisning i "klinik" 22
Specialklasser ifrågasatta - resultat av effektstudier 26
På väg mot integration 29
Specialpedagogik i arbetsenheten 31
Sammanfattning 32

3 SPECIALLÄRARUTBILDNINGEN 1921-1961 34

Introduktion 34
De första hjälpklasslärarkurserna 35
Bakgrund och innehåll 35
Kommentar 38
Terminskurserna i Stockholm 1926 - 1932 44
De första terminskurserna 44
Kommentar 47
1932 års seminariesakkunnigas förslag 51
Intentioner och innehåll 51
Kommentar 58
Utbildnings- och fortbildningskurser 1939 63
Utbildningskurs för hjälpklasslärare i Stockholm 63
Kommentar 64
Fortbildningskurs i Göteborg 67
Kommentar 68
Hjälpklasslärarutbildningen och 1940 års skolutredning 68

Utbildnings- och fortbildningskurser 1942-1947 71
Utbildningskurser i Stockholm 71
Kommentar 74
Fortbildningskurser i Göteborg 78
Kommentar 79
1946 års hjälp- och särklasslärarutredning 83
Principiella ställningstaganden 84
Lärarbehovet för hjälpklasser 85
Utredningens förslag 87
Förslag till kursplan för huvudkursen 88
Kommentar 89

Perioden 1948-1961 92
Sammanslagen hjälp-och särklasslärarutbildning i Stockholm 93
Kommentar 94
Fortsatta fortbildningskurser i Göteborg 1948-1955 96
Skolöverstyrelsens korta fortbildningskurser inom specifika områden 96
Förberedelser för specialpedagogiskt seminarium 97
Lärarbristen på enhetsskolans högstadium 99

Översikt av hjälpklasslärarutbildningen 1921-1961 102
Omfattning 102
Innehåll 104

4 SPECIALLÄRARUTBILDNINGEN 1962 -1981 108

Grundskolepropositionen 1962 108
Lärarutbildningssakkunnigas förslag till speciallärarutbildning 109
Proposition om speciallärarutbildning 114
Kommentar 117
Den första speciallärarutbildningen 120
Utbildningen expanderar 123
Studie- och timplaner 124
Remissyttranden 126
Arbetsgrupp för översyn av studieplansförslagen 127
Kritisk analys 127
Arbetsgruppens förslag 129
Remissyttranden 132
Studieplaner för speciallärarutbildningen 133

SIA-utredningen 138
Direktiv 138
SÖ:s försöksverksamhet med samordnad specialundervisning .. 139
Speciallärarens förändrade roll 141
Specialpedagogisk utbildning 142
Kommentar till SIA-utredningens syn på specialpedagogisk utbildning 143

Remissvar ... 145
SIA-propositionen ... 145
Fler utbildningsorter för speciallärare ... 147
Konferenser för utvärdering av speciallärarutbildning ... 148
KUSPEL-projektet ... 149
Förberedelser för en ny speciallärarutbildning ... 152
Skolöverstyrelsens översyn av speciallärarutbildningen ... 153
RUS-gruppernas förslag ... 153
Kommentar ... 157

LUT:s förslag till specialpedagogisk utbildning ... 159
Försöksverksamhet inom speciallärarutbildningen ... 162
Högskolereformen 1977 ... 163
Utbildningsplaner för speciallärarutbildning ... 164
Kommentar ... 166
Speciallärarutbildningen ifrågasatt ... 168
Utvärderingar av speciallärarutbildningen ... 170

Översikt av speciallärarutbildningen 1962 - 1981 ... 174
Omfattning ... 174
Lärarkategorier ... 176
Kompetensområden ... 176
Innehåll ... 177

DEL II SPECIALUNDERVISNING-SPECIALLÄRARROLL-SPECIALLÄRARUTILDNING ... 181

5 VÄSENTLIGA DRAG I SPECIALUNDERVISNINGENS UTVECKLING ... 183

Specialpedagogiskt synsätt ... 183
Relationen terminologi - orsaksuppfattning ... 183
Individdefekter ... 184
Objektiviserat individperspektiv ... 190
Handikappbegreppet ... 193
Komplexa orsaker ... 195
En förändrad syn på orsaker till skolsvårigheter ... 199

Specialundervisningens mål, innehåll och metoder ... 202
Mål ... 203
Specialundervisningens innehåll och metoder ... 212
Innehåll ... 214
Metoder ... 221

6 SPECIALLÄRARENS ARBETSUPPGIFTER 228

Speciallärarupppgifter 228

Undervisning 229
Före grundskolan: specialläraren som hjälpklasslärare 229
Grundskolan: specialläraren specialiseras 232
60- och 70-talen: specialläraren som kliniklärare 233
80-talet - specialpedagogik i arbetsenheten 235

Testning och diagnos 236
Före grundskolan- testning i urvalssyfte: 236
Grundskolan: testning för urval och diagnos 239
80-talet: problemanalys i samverkan 242

Elevvård 243
Före grundskolan - tidiga sociala insatser 243
Hjälpklassläraren - elevvårdsteam i en person 243
Grundskolan - elevvård i skola och specialundervisning 245
80-talet -specialundervisning som förebyggande elevvård 249

Speciallärarens förändrade arbetsuppgifter 250
Hjälpklassläraren 250
Den diagnostisk - pedagogiske specialisten 252
Skolans förändringsagent 254

Speciallärarens i professionsperspektiv 256
Professionalism. 256
Kritiska synpunkter på professionalism. 258
Läraryrkets professionalism. 260
Speciallärarens professionalism. 261

7 HUR HAR SPECIALLÄRARUTBILDNINGEN VARIT RELATERAD TILL FÖRÄNDRINGAR I SPECIALUNDERVISNING OCH SPECIALLÄRARROLL? 269

Metodisk uppläggning 269

Undervisande/pedagogiska uppgifter 270
Tillvägagångssätt 270
Terminskurser före 1962 271
Statligt reglerad speciallärarutbildning 1962 273
SÖ's studieplan 1967-1977 276
UHÄ's utbildningsplan 1977-1981 282
De undervisningsförberedande inslagen i speciallärarutbildningen i relation till specialundervisning och speciallärarens arbetsuppgifter 285

Testning för urval och diagnos 291
Terminskurserna före 1962 292
Statligt reglerad speciallärarutbildning 1962 296
SÖ's studieplan 1967-1977 299
UHÄ's utbildningsplan 1977-1981 301
De testutbildande inslagen i speciallärarutbildningen i relation till specialundervisning och speciallärarens arbetsuppgifter 303

Elevvårdande uppgifter 308
Terminskurserna före 1962 309
Statligt reglerad speciallärarutbildning 1962 310
SÖ's studieplan 1967-1977 312
UHÄ's utbildningsplan 1977 313
De elevvårdsutbildande inslagen i speciallärarutbildningen i relation till specialundervisning och speciallärarens arbetsuppgifter 316

8 LÄROPLANSPERSPEKTIV PÅ SPECIALLÄRARUTBILDNINGEN . 320

Hurley - stödjande och innehållsrelaterad kunskap 321
Utbildningsteknologi och behandling - utbildning av den diagnostisk-pedagogiske specialisten 328
Kategoriinriktad eller generall speciallärarutbildning? 331
Bernsteins "integrerade kod" för utbildningsplan - utbildning för skolan förändringsagent 333
Speciallärarutbildningen i läroplansperspektiv 336

AVSLUTANDE SYNPUNKTER 338

SUMMARY 346

KÄLLOR OCH LITTERATUR 363

FÖRTECKNING ÖVER FIGURER, TABELLER, TABLÅER OCH BILAGOR 377

BILAGOR 381

Förord

Det har inneburit både glädjeämnen och problem att skriva speciallärarutbildningens historia. Positivt har varit att under en tid kunna studera den egna verksamheten i ett utvecklingsperspektiv och därmed få ökad förståelse för de förändringar den genomgått. En svårighet har varit att tillägna sig historiemetodiska kunskaper om exempelvis sökande efter källmaterial och tolkning av detta, liksom också att försöka undgå fallgropar av typen "att skriva historien baklänges". Att själv vara en del av historien har inte gjort detta lättare.

Många personer har medverkat till att arbetet har kunnat genomföras. Min handledare Karl-Gustaf Stukát - redan på 50-talet "hjälpskolekollega" i Göteborg - har med vänlig men fast hand slussat mig igenom kritiska passager. Genom att han i ett livsperspektiv har samlat, bearbetat och producerat kunskap inom det specialpedagogiska fältet, har han i handledningen med tiden närmast kommit att framstå som en "guru".

Gunnar Richardson har ända från början på olika sätt försökt göra mig till en "historiker". Avhandlingens brister i dessa avseenden beror på min egen ofullkomlighet.

Ingemar Emanuelsson har under arbetets slutfas tagit del av manuskriptet och tillfört flera värdefulla synpunkter.

Dennis Beach har varit min rådgivare vid val av engelsk terminologi, samt snabbt och effektivt granskat den engelska sammanfattningen.

Avhandlingen bygger till stor del på svåråtkomligt tryckt eller stencilerat - i vissa fall opublicerat - källmaterial. Sådant har välvilligt ställts till förfogande av Lars Landin - som också granskat manuskriptet - Folke Elowson, Lars-Ingemar Karlerö, Gösta Wahlberg och Torsten Edqvist. Kompletterande muntlig information har jag också fått av Gösta Stenberg, Gull Börjesson och Ingemar Ekström.

Kollegerna vid min arbetsplats, Institutionen för specialpedagogik vid Göteborgs Universitet, har på flera sätt visat intresse för mitt arbete genom att bidra vid diskussionsseminarier under olika stadier i arbetet, och även genom att låna ut viktigt källmaterial. De har dessutom deltagit på andra sätt genom växelvis intresserat frågande, uppmuntran, suckar, beklagande och/eller deltagande.

Åsa Berndtsson har försökt inviga mig i datorns mysterier. Utan Gunilla Thomséns kompletterande insatser hade dock detta inte kunnat utvecklas till någon användbar färdighet. Gunilla har även med teknisk skicklighet och uthållighet skrivit ut tabeller och tablåer. Lars Gunnarsson har framställt cirkeldiagrammen. Personalen vid Pedagogiska bibliotektet och Riksarkivet har tjänstvilligt letat fram källdokument från olika perioder.
Tack till alla!
Jag gläder mig särskilt åt att detta arbete läggs fram samma termin som den nya specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen startar. Det kan då fungera både som testamente och födelsegåva.

Mölndal i augusti 1990

Ulla-Britt Bladini

1 INTRODUKTION

Bakgrund

Det är nu tjugofem år sedan jag började att utbilda speciallärare. Mina erfarenheter som lärarutbildare jämte det förhållandet att jag för några år sedan i samarbete med professor Karl-Gustaf Stukát skrev en rapport om svensk specialundervisning under fyra decennier[1], väckte mitt intresse för att på ett likartat sätt studera lärarutbildningen för denna verksamhet i ett historiskt perspektiv. Arbetet har genomförts under en period, när specialläraru tbildningen håller på att reformeras. Enligt riksdagsbeslut 1989[2] ersätts den tidigare speciallärarutbildningen med en specialpedagogutbildning, som är längre än någon tidigare speciallärarutbildning. Dessutom blir den inte endast en fortbildning av bara lärare. Mitt arbete blir på det sättet en studie av speciallärarutbildningens historia under huvuddelen av den tid som den funnits i Sverige.[3]

Den statligt reglerade speciallärarutbildningen har en lång förhistoria. De första kurserna var avsedda för hjälpklasslärare och startade på 20-talet genom initiativ från hjälpklasslärare som veckokurser eller symposier på några dagar. Två statliga utredningar lade fram förslag om reguljär utbildning för speciallärare.[4] Denna kom emellertid inte till stånd förrän i samband med grundskolans införande 1962.

Utbildningen av speciallärare bygger och har alltid byggt på en grundutbildning till lärare för den obligatoriska skolans låg- och mellanstadium, senare även högstadium och gymnasieskola. De blivande speciallärarna genomgår alltså en vidareutbildning eller fortbildning, ofta efter en tidsmässigt omfattande lärartjänstgöring.

Speciallärarutbildningen under den tid som studien omfattar kan indelas i två organisatoriskt skilda delar, dels kortare kurser, benämnda hjälpklass-

---

1 Stukát-Bladini 1986

2 Prop 1988/89:4, s 76, Ubu 1988/89:7, s 48 rskr 1988/89:95

3 Beskrivningen avslutas 1981 när utbildningen skars ned från 40 till 20 poäng. Speciallärarutbildningen mellan 1981 och 1989 ligger alltså utanför denna redogörelse.

4 SOU 1936:31 och SOU 1947:69

lärarkurser, dels den statligt reglerade speciallärarutbildning som infördes 1962.

Speciallärarutbildningen har genomgått stora förändringar, vilka främst varit relaterade till synen på specialundervisning och dess roll i det totala skolsystemet. Speciallärarens har därigenom blivit föremål för olika slag av förväntningar: under periodens begynnelseskede som hjälpklasslärare och urvalstestare och under dess senare skede som pedagogisk förändringsagent, vilket antyds genom avhandlingens titel Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Avsikten är att därigenom markera viktiga "stationer" under en period av utveckling och förändring.

Forskningsläget

Den hittills tillgängliga forskningen om svensk speciallärarutbildning begränsar sig till relativt korta och ofullständiga översikter. Tillgången på tillbakablickande material om specialundervisning och speciallärarroll är något bättre men är även här relativt sparsam.

1946 års hjälp- och särklasslärarutredning har i ett inledande avsnitt en historik över utbildning av sinnesslö- och hjälpklasslärarutbildningen i Sverige.[1] Jönsson[2] har beskrivit speciallärarutbildningens framväxt och utveckling i en tidskriftsartikel 1975. Inom ramen för KUSPEL-projektet[3] har Edqvist exemplifierat olika slag av speciallärarutbildning från senare delen av 1800-talet fram till den statligt reglerade utbildningen i ett inledande resonemang om "specialundervisning och speciallärarutbildning från förr till nu"[4]. Ahlström har utifrån elevperspektivet "...fyller inte skolans krav" gett exempel på utbildningen av hjälpklasslärare före 1962 [5], samt även från ett nutida perspektiv behandlat specialundervisningen i folkskola och grundskola från 1842 till 1974 [6].

---

1 SOU 1947:69 , s 7-29

2 Jönsson 1975, s 19-22

3 Kvalitativ Utvärdering av SPEcialLärarutbildningen, gren 1. Projektet var förlagt till pedagogiska institutionen vid Umeå Universitet under senare delen av 70-talet.

4 Edqvist 1986, s 175-178. Se även en senare sammanfattning i Edqvist 1989, s 15-17

5 Ahlström m fl 1986, s 42-46

6 Ahlström m fl 1986, s 1-84

En rapport om svensk specialundervisning - intentioner och realiteter i ett utvecklingsperspektiv - av Stukát-Bladini beskriver den förändrade synen på specialundervisningen från 1940-talet och framåt i relation till utredningsbetänkanden, läroplaner och andra författningar.[1]
En kunskapsöversikt över verksamhet bland elever med svårigheter framlades av Emanuelsson i samband med ett regeringsuppdrag till SÖ och UHÄ gällande insatser för elever i behov av särskilt stöd inom skolväsendet, samt behov och utbildning av lärare för denna verksamhet [2].

Speciallärares arbetsuppgifter har beskrivits av Ekman[3] i en intervjuundersökning inom ramen för SIAu-projektet[4]. Holmberg har behandlat speciallärarrollen under tjänstgöring på grundskolans högstadium under åren 1975-1982 [5]. Speciallärares arbetssituation har även rapporterats i delstudier inom KUSPEL-projektet [6].

Sammanfattningsvis kan sägas att ingen av dessa studier innehållit någon täckande beskrivning av speciallärarutbildningen i ett historiskt perspektiv och inte heller gjort försök att analysera eller förklara samband mellan specialundervisning, speciallärarens yrkesroll och speciallärarutbildning. Avhandlingens ambition är att fylla behovet av en samlad historiskt redogörelse för speciallärarutbildningen i Sverige.

Inom Norden har några studier om speciallärararutbildningar publicerats. Gjessing genomförde en enkätundersökning bland norska speciallärare som utbildats mellan 1961-1969.[7] Enkäten omfattade uppgifter om tidigare utbildning och praktik, arbetsförhållanden och elevgrupper som undervisats efter utbildningen, utvärdering av den specialpedagogiska utbildningen och synpunkter på uppläggningen av en framtida speciallärarutbildning.
En jämförande studie av vissa aspekter av speciallärarutbildningarna i Norden har redovisats av tre lärare vid speciallärarlinjen i Malmö.[8]

---

1 Stukát-Bladini 1986
2 Emanuelsson 1983
3 Ekman 1983
4 Ett uppföljningsprojekt inom SIA, förlagt till pedagogiska institutionen Uppsala universitet.
5 Holmberg 1983
6 Edqvist 1986, del 1 Specialläraren under utbildning och i arbete
7 Gjessing 1973. Undersökningen utfördes 1971.
8 Ekström m fl 1986

Undersökningen gällde en jämförelse av innehåll, antagning, tillträdeskrav, lokalisering och dimensionering samt examination i de olika länderna.
En äldre internationell beskrivning av specialläraruttbildningar återfinns i en bilaga till 1932 års seminariesakkunnigas utredningsbetänkande. Där beskrivs översiktligt "Utbildningen av lärare för defekta barn i vissa främmande länder".[1] Exemplen är hämtade från Tyskland, Schweiz, Ungern och Österrike, och återger vissa utvecklingsdrag av speciallärarutbildningen i de här länderna.
Någon internationellt jämförande studie har inte rymts inom den föreliggande avhandlingen, men sådan komparativ forskning är utan tvekan angelägen.

Syfte

Avsikten med föreliggande arbete är att beskriva speciallärarutbildningens utveckling i Sverige 1921 - 1981 och att analysera denna utveckling i relation till andra skeenden inom skolan, främst specialundervisningens utveckling och speciallärarens förändrade yrkesuppgifter.

Avgränsningar

En avgränsning är att avhandlingen endast behandlar den speciallärarutbildning som avser lärare inom grundskolan, tidigare folkskolan, samt till den specialundervisning som regleras av skolstadga och skolförordning. Sålunda innefattas inte utbildningen av lärare för särskolan eller lärare för specialskolan[2] annat än i sammanhang där olika utbildningar varit sammanslagna.

Speciallärarutbildningens utveckling och förändring är det centrala i avhandlingen. Eftersom specialundervisning varit målet för utbildningen skildras även denna ur vissa aspekter. Förknippat därmed är de yrkesuppgifter som under olika perioder tilldelats speciallläraren.

---

[1] SOU 1936:31, s 156 - 164

[2] Man bör observera att benämningen speciallärare användes även för en annan yrkeskategori, nämligen yrkes- och facklärare inom ämnen som exempelvis teckning, slöjd, gymnastik och hemkunskap, i betydelsen lärare med specialutbildning. SFS 1973:447 58 §

Begränsningen i tid gäller 1921-1981. Det första årtalet motiveras av att den första utbildningskursen för hjälpklasslärare i Sverige - först även i Norden - anordnades i Stockholm 1921 och pågick i två veckor. Speciallärarutbildningen ökade därefter i takt med specialundervisningens tillväxt fram till 1981, både vad beträffar antalet utbildningsplatser och utbildningsorter. Redogörelsen avslutas 1981 då utbildningen skars ner från två till en termin, efter en modell som liknade ett förslag från LUT-74. Detta innebär att det senaste reformarbetet från och med 1983 ligger utanför den behandlade perioden. I reformarbetet markeras början till ett nytt sätt att se på denna lärarutbildning - utbildning i specialpedagogik i stället för speciallärarutbildning.

Analysen av speciallärarutbildningen har i första hand skett genom att belysa dess utveckling i relation till specialundervisning och speciallärarens arbetsuppgifter. Dessa delar av skolsystemet är är givetvis på olika sätt avhängiga av skolutvecklingen i stort och i ett vidare perspektiv även av samhällsutvecklingen. Speciallärarutbildningen är också relaterad till vanlig lärarutbildning genom att en grundutbildning för tillträde fordras. Utan att göra en sammanhängande analys av dessa områden har jag i de avseenden där det varit särskilt motiverat belyst speciallärarutbildningen från ett bredare perspektiv.
Under den jämförelsevis långa period som behandlas är exempelvis synen på orsaker till att elever är i behov av särskilt stöd i skolan beroende av övriga samhällsförändringar. Utformningen av specialundervisningen står givetvis också i relation till skolsystemet i dess helhet.

Speciallärarutbildningen har studerats utifrån dokument som utredningar samt studie- och utbildningsplaner vilka innehållit motiv, ramar, innehåll och metoder för utbildningen. Däremot har de ej beskrivit verksamhetens utformning och variation. Genom seminariernas årsberättelser har dock utbildningen under vissa perioder kunnat återges mera direkt. Detta har inneburit att t ex namn på föreläsare och tidsomfattning varit underlag för en beskrivning, liknande den som under andra perioder framgått indirekt av centralt utfärdade dokument.
Det har av naturliga skäl legat nära till hands att välja exempel från den speciallärarutbildning, som bedrivits i Göteborg. För övrigt har de lokala utformningarna av speciallärarutbildningen legat utanför detta arbete, liksom den litteratur som ingått i utbildningen.

Källor

Källmaterialet för avhandlingen har varit av olika karaktär men till största delen bestått av officiellt tryck. Otryckt material har främst använts för att komplettera vissa delar av framställningen.
Speciallärarutbildningen - särskilt under perioden före den statligt reglerade utbildningen - är knapphändigt dokumenterad. Under tiden för den s k hjälpklasslärarutbildningen fanns inga centralt utfärdade anvisningar. Som källor för denna del av utbildningen har använts årsredogörelser från de seminarier som ansvarat för kurserna. Konkretionen i årsredogörelserna har behållits i vissa tablåer i avsikt att ge en tidstypisk och mer realistisk bild av utbildningen under dess tidigare skede.

Viktiga underlag för studiet av denna period har också varit de två statliga utredningar, 1932 års seminariesakkunniga och 1946 års hjälp- och särklasslärarutredning, som lade fram förslag om permanent utbildning för speciallärare[1]. Trots att dessa utredningar ej ledde fram till beslut om inrättande av en statlig utbildning, innehåller de dock viktig information om tidstypiska synsätt och värderingar både om utbildning av speciallärare och om de elevgrupper som denna var avsedd för.

Genom den statligt reglerade speciallärarutbildningen 1962 infördes studie- och timplaner, senare utbildningsplaner, vilka varit de viktigaste källorna för studiet av denna del av utbildningen.

Dessutom har använts 1960 års lärarutbildningssakkunnigas utredningsbetänkande[2], en stencilerad rapport från denna utrednings expertgrupp för speciallärarutbildning, - Speciallärarutbildningens organisation 1961 - och material rörande speciallärarutbildningen från SIA-utredningen och 1974 års lärarutbildningsutredning[3].

Viktiga källor har också varit olika riksdagstryck, utvärderingar av speciallärarutbildningen, konferensrapporter, rapporter från skolöverstyrelsen och KUSPEL-projektet. Källor för studiet av specialundervisning och speciallärarroll har varit folk- och grundskolans läroplaner med

---

1 SOU 1936:31 och SOU 1947:69
2 SOU 1965:29
3 SOU 1974:53 och SOU 1978:86

supplement för specialundervisning under perioden 1921 - 1981.[1] Dessutom har historiska redogörelser av Nordström, Ohlander[2], ett odaterat och opublicerat manus av Norman-Elowson[3] och facktidskrifter, särskilt Hjälpskolan utgjort komplement för att belysa förändringar och utveckling inom området.
Även med den begränsning till huvudsakligen officiellt tryck som skett har källmaterialet blivit omfattande. I någon mån har detta material kunnat kompletteras genom samtal med äldre specialpedagoger som lämnat värdefulla uppgifter och synpunkter. Mina egna personliga erfarenheter från specialundervisning från 50-talet och speciallärarutbildning sedan 60-talets början har också kunnat utnyttjas.

Ett studium av texter från olika perioder medför risker för tolkning utifrån det egna tidsperspektivet. De avsikter och förslag som förts fram om specialundervisning och speciallärarutbildning har i den beskrivande delen i möjligaste mån återgivits i enlighet med källtexterna. I den mån de har kommenterats har detta skett med hänsyn till den tid det skrevs. Effekterna av de avsikter som uttryckts har däremot bedömts även utifrån en senare tids perspektiv.

Studiens uppläggning

Avhandlingen består av två delar, en beskrivande och en analyserande del. Del I omfattar kapitel 2 - 4 och är en beskrivning av det historiska skeendet. I kapitel 2 ges en kort sammanfattning av specialundervisningens framväxt och utveckling. Kapitel 3 är en beskrivning av speciallärarutbildningens utformning, omfattning, innehåll, och övergripande målsättning under perioden 1921 - 1981. Här presenteras också förslag om utbildning av speciallärare från två statliga utredningar på 30- och 40-talet.[4] I kapitel 4 beskrivs speciallärarutbildningen mellan 1962 och 1981.

---

1 Kommentarmaterialet Hjälp åt elever med svårigheter utkom 1982, men tillhör formellt Lgr 80.

2 Nordström 1968, Ohlander 1956

3 Norman-Elowson: "Skolans åtgärder för barn med olika slag av handikapp, framför allt svag begåvning", odaterat och opublicerat manus.

4 SOU 1936:31 och SOU 1947:69

Del II omfattar kapitel 5 - 8 och innehåller en analys av speciallärarutbildningen i relation till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesroll.
Kapitel 5 tecknar bakgrunden till dessa förändringar genom att ge en jämförelsevis utförlig bild av väsentliga drag i specialundervisningens utveckling.
I kapitel 6 studeras förändringarna i speciallärarrollen med avseende på några centrala uppgifter.
Speciallärarens förändrade arbetsuppgifter kopplas sedan till tre speciallärarprofiler typiska för olika perioder i specialundervisningens historia. Yrkesutvecklingen för dessa kvalitativt olika speciallärarprofiler studeras sedan på en mer generell nivå, och knytes till professions-begreppet.

I kapitel 7 görs försök att analysera hur speciallärarutbildningen under skilda perioder varit relaterad till olika förhållanden, främst specialundervisning och speciallärarroll. Analysen görs från samma aspekter som belystes i fråga om speciallärarens arbetsuppgifter.
I kapitel 8 analyseras speciallärarutbildningen för de tre olika speciallärarprofilerna i relation till några teoretiska modeller för läroplaner.

Avslutningen är ett försök att lyfta fram några väsentliga drag i speciallärarutbildningens 60-åriga utveckling, främst dess relationer till skolutvecklingen.

Del I SVENSK SPECIALLÄRARUTBILDNING 1921-1981

Del I innehåller en beskrivning av speciallärarutbildningens utveckling i Sverige mellan 1921 och 1981. Beskrivningen har delats upp i perioden före och efter 1962.
Före 1962 bestod utbildningen av hjälpklasslärarkurser med ungefär en termins omfattning. Dessa indelades i utbildnings- och fortbildningskurser, av vilka de senare var avsedda för lärare som redan tjänstgjorde i hjälpklasser. Utbildningskurserna var förlagda till folkskoleseminariet för kvinnliga elever i Stockholm, och fortbildningskurserna vid motsvarande seminarium för manliga elever i Göteborg. I praktiken, delvis på grund av konkurrens om utbildningsplatser, kom kurserna att rikta sig till samma kategori lärare - de som hade intresse av ytterligare utbildning, i detta fall med inriktning mot elever med svårigheter.

Den statligt reglerade speciallärarutbildning som infördes 1962 hade en bredare inriktning mot lärarutbildning för olika specialklasser som hjälpobservations- och läsklass samt för undervisning av elever med svårigheter i den s k samordnade specialundervisningen, även kallad klinikundervisning. Denna utbildning hade utökats till att omfatta två terminer. 1977 infördes en ny utbildningsplan som kom att innebära väsentliga förändringar för speciallärarutbildningen. Detta var främst en följd av två utredningar - SIA och LUT . Speciallärarrollen kom nu att förändras från behandling av redan etablerade svårigheter till en koncentration på förebyggande insatser i ett större skolperspektiv.

Som introduktion till redogörelsen för lärarutbildningens utveckling ges en översikt av specialundervisningens historia under den aktuella tidsperioden.

2 ÖVERSIKT AV SPECIALUNDERVISNINGENS FRAMVÄXT I SVERIGE

Introduktion

För att få en bakgrund till och förståelse av speciallärarutbildningens utveckling och förändring fordras kännedom om den verksamhet lärarna utbildades för. Som bakgrund till beskrivningen av speciallärarutbildningen, ges här en översikt av specialundervisningens framväxt och utveckling inom den obligatoriska skolan. För en mer detaljerad redogörelse hänvisas till rapporten Svensk specialundervisning - intentioner och realiteter i ett utvecklingsperspektiv.[1]

Specialundervisningen inom den obligatoriska skolan har från seklets början förändrats från ett sidoordnat och segregerande system med specialklasser, via olika former av individuella stödinsatser, till ett förebyggande arbete integrerat inom ramen för den vanliga undervisningen.[2]

Bakgrund till differentiering av undervisningen genom hjälpklasser

Redan på 1800-talet förekom en principiell ideologisk diskussion om de åtgärder i skolan som ansågs lämpliga för att möta behoven i en heterogen elevgrupp. Diskusssionen gällde främst i vilken mån som dessa behov skulle kunna tillgodoses inom de vanliga klasserna eller om särskilda separata anordningar var befogade.

Exempel på dylika var minimikurser, klassindelning enligt Mannheimsystemet och ett särskiljande av svaga elever i specialklasser.[3] Inom den

---

1 Stukát-Bladini 1986

2 Terminologin segregation och integration har vanligtvis ej använts för att beteckna differentieringsformer inom folk- och grundskolan, utan huvudsakligen för att beskriva undervisning för elever med mer grava handikapp av sensorisk, motorisk eller psykisk art.

3 1942 års folkskolestadga gav möjlighet för vissa elever att avgå ur skolan med en s k "minimikurs". Se Stukát-Bladini 1986, s 2 och Nordström 1968, s 68. Nordström pekar på att stadgan här innebar en dubbel differentiering, en pedagogisk för elever som saknade "erforderlig fattningsgåva" och en social för fattiga elever.
Mannheimsystemet har fått sitt namn efter staden Mannheim i Tyskland och innebar en organisation med differentiering av klasserna för anpassning till barn med olika

odifferentierade undervisningen hade främst kvarsittning tillämpats för lågpresterande elever som ej inhämtat de erforderliga kurserna.
Som nämnts ovan var hjälpklasser den form av specialklass som i allt högre grad kom att inrättas för begåvningsmässigt svaga elever under 1900-talets första del. De uppkallades efter de tyska Hilfsklassen, vilka genom sin organisation fick stå som mönster för Sverige.

I båda länderna framfördes åsikter för och emot dessa klasser. Ambivalensen till såväl benämning som förekomst återspeglas i en artikel i Svensk Läraretidning 1915, där benämningen hjälpklass enligt författaren Nils Lundahl valts

"... för att beteckna att de barn, som i dessa klasser mottas, skola hjälpas att övervinna de svårigheter, som hämmat deras utveckling, och möjligen bringas därhän, att de skulle kunna ta sig fram utan denna hjälp. Det är för den skull angeläget, att dessa skolklasser icke bära något slags nedsättande särmärke, som kunde göra dem fruktade eller mindre väl ansedda. Av detta skäl kallas de rätt och slätt första klassen osv i likhet med vanliga folkskoleklasser, och benämningen hjälpklass, ehuru den ju icke är stötande, finnes endast kvar på de klasslistor, som begagnas av skoladministrationen, men står icke att läsa på dörrarna till skolrummen".[1]

Artikeln innehåller flera av de synpunkter, som aktualiserats i debatten. Ehuru de svagpresterande eleverna behövde extra hjälp, skulle de icke onödigtvis utmärkas i skolsystemet. Möjligheten att återgå till vanlig klass skulle också lämnas öppen.

Antalet hjälpklasser ökade kontinuerligt under hela första delen av 1900-talet, främst i de större städerna. I Stockholm var 1906 0.2% av eleverna placerade i dylika klasser, en siffra som 1942 ökat till 2.6% [2]. I Göteborg ökade procenten hjälpklasselever från 0.7 till 3.1 mellan åren 1906-1955.[3] Fram till 1940-talet kännetecknades hjälpundervisningen av lokala initiativ. Skoldistrikten bestämde om hjälpklasser skulle inrättas och de lokala skolmyndigheterna utformade tim- och kursplaner, vilka från 1921 dock måste godkännas av skolöverstyrelsen. En försöksvis prövad undervisningsplan

---

begåvning. Systemet utarbetades av skolinspektör Anton Sickinger 1899. Systemet hade betydelse även i vårt land för hjälpklassväsendets utveckling. Nordström 1968, s 311.

1 Svensk Läraretidning 1915, s 759

2 Norman-Elowson, opublicerat manus, s 35

3 Ohlander 1956, s 94

för hjälpklass 1-7 utarbetades 1927 av en särskilt tillsatt kommitté inom Sydsvenska hjälpskoleföreningen.[1]

Planen kom att utgöra kärnan i en av skolöverstyrelsen godkänd läroplan för Göteborgs hjälpklasser 1930. Kommitténs ordförande, hjälpskoleföreståndare Alfred Hässelberg[2], kom även att ingå som särskilt tillkallad sakkunnig i 1932 års seminariesakkunnigas utredning[3] angående undervisning och utbildning av psykiskt efterblivna barn, vad beträffar den del av uppdraget, som rörde kursplaner och anvisningar för hjälpklassundervisningen.[4]
Denna del av betänkandet kom, med vissa modifikationer, att ingå i den provisoriska normalundervisningsplanen för hjälpklasser 1943 och senare i 1955 års undervisningsplan. Undervisningen i hjälpklasser ansågs förutsätta en analys av och anknytning till barnens erfarenhetsvärld, övningar att träna deras elementära sinnesförmögenheter och konkretion och åskådlighet vid presentation av stoff och arbetsuppgifter.

Förutom dessa anvisningar av pedagogisk och didaktisk karaktär, betonades vikten av ett planeringsansvar för hjälpklasselevernas framtida verksamhet.

"Det blir helt naturligt tämligen okomplicerat kropps- och handarbete, som kommer att ge sysselsättning och bärgning åt det ojämförligt största antalet förutvarande hjälpklasselever."[5]

Man rekommenderade därför ett relativt högt timantal till arbetsövningar, slöjd, handarbete, trädgårdsskötsel och skolköksundervisning. Det i 1919 års undervisningsplan introducerade ämnet hembygdskunskap ansågs med sin betoning på arbetsövningar och konkret utgångspunkt i den närmaste omgivningen, vara av speciell vikt inom hjälpundervisningen. Detta kan delvis vara en följd av att en av hembygdsundervisningens pionjärer,

---

1 Lokalavdelning av Nordiska Hjälpskoleförbundets svenska sektion. Sydsvenska Hjälpskoleföreningen bildades 1920. (Ohlander 1956, s 25) Göteborg tillhörde under denna tid den Sydsvenska avdelningen. Senare kom en särskild Västsvensk Hjälpskoleavdelning att inrättas.

2 Hässelberg var Göteborgs förste hjälpklassföreståndare 1926-1930

3 Utredningen tillsattes av ecklesiastikdepartementet ursprungligen för att omorganisera seminarierna.

4 SOU 1936:31, s 9

5 Skola och samhälle 1928, s 179

seminarielärare L G Sjöholm, ingick i arbetsutskottet för Sydsvenska hjälpskoleföreningens läroplanskommitté.

Hjälpklasser som system och idé

Specialundervisning i folkskolan innebar under lång tid i stort sett enbart hjälpklasser. Dessa var en kommunal angelägenhet både vad beträffar organisation och pedagogisk verksamhet. Två huvudargument anfördes för systemet med hjälpklasser, att höja effektiiviteten i vanliga klasser och att erbjuda "psykiskt efterblivna" en för dem avpassad undervisning[1].
I realiteten blev hjälpklasserna en plats för elever som betraktades som avvikare i en rad olika avseenden, intellektuellt, socialt och ofta även moraliskt[2].
Skepsis mot systemet uttalades i olika sammanhang av lärare och föräldrar, vilket emellertid tolkades som "bristande insikt om vad som i verkligheten är det bästa för barnet och på missriktad föräldraambition"[3].
För att vända negativa attityder mot hjälpklasser, föreslog 1946 års hjälp- och särklasslärarutredning, "vidgade indikationer" för intagning i hjälpklass för elever "som lida av en så obetydlig intelligensdefekt, att den i och för sig icke skulle göra dem hjälpklassmässiga".[4]

1946 års skolkommission ställde sig positiv till en utbyggnad av hjälpklasserna[5], trots att man även gav uttryck åt att invändningar av både social och pedagogisk art kunde anföras mot avskiljandet av elever till särskilda klasser.

Även om hjälpklasserna enligt officiella dokument främst var avsedda för psykiskt efterblivna elever, visade det sig i realiteten att även andra faktorer som sociala förhållanden eller vissa hälsotillstånd påverkade vilka elever som uttogs till hjälpklass.[6]

---

[1] SOU 1936:31, s 10 ff och 13. Man hänvisade till att folkskolan som bottenskola skulle kunna "fylla sina uppgifter mot det stora flertalet av sina elever" (s 10)
[2] SOU 1947:17, s 30 ff och SOU 1936:31 s 13
[3] SOU 1936:31, s 12-13, 26-27, SOU 1947:17, s 13
[4] SOU 1947:69 s 42." En omplacering av sådana barn till hjälpklass kan ofta vara den läkepedagogiska åtgärd, som hjälpa barn att nå en harmonisk utveckling".
[5] SOU 1948:27, s 143 ff
[6] Folkskolestadgans "fattigparagraf" 48 mom 1 bestod till 1937.
Först 1943 utfärdade skolöverstyrelsen centrala bestämmelser om hjälpklassernas uppgift. Ohlander 1956 ger exempel på socialpedagogiska anordningar på initiativ av

Den pedagogiska betydelsen av att ha tillgång till dessa klasser ökade också med förlängd skoltid och införandet av intelligenstestningar.
Att hjälpklassernas sociala funktion i samband med andra världskriget minskade, sammanhängde bland annat med ökade socialpolitiska insatser, införandet av skolhälsovård, och allmänt höjd levnadsnivå. Dessa är faktorer som bidrog till att öka förmågan att tillgodogöra sig undervisning över huvud taget.[1]
En annan omständighet som bidrog till att hjälpklassernas uppgift kunde bli mer "renodlat " pedagogiska var införandet av skolplikt för sinnesslöa 1944, vilket innebar att man kunde göra anspråk på mer homogena elevgrupper. Detta kunde åstadkommas genom att man från hjälpklasserna avskilde de svagaste begåvningarna till särskolan.

Ett uttryck för att man betraktade hjälpklasserna som något mer än en samling specialklasser, var den etablerade benämningen "Hjälpskolan", vilken användes för hela hjälpskoleväsendet som organisation och idé. Den segregativa ansats som kunde ligga i denna term manifesterades också genom att klasserna ofta förlades till särskilda skolbyggnader — s k centralskolor — vilket i praktiken resulterade i ett slags specialskolor.[2]

---

mellankrigstiden: insamlingar, sommarlovskolonier, kurativa insatser av elevvård och yrkesanskaffning.

[1] Här kan man jämföra Maslows behovshierarki, enligt vilken tillfredsställandet av primära behov är en förutsättning för att högre behov skall kunna tillgodoses. Maslow 1970, s 35. Ett exempel på att man uppmärksammade andra delar av hjälpklasseleverna behov än undervisning är Göteborgs hjälpklasslärares initiativ till Hjälpskolans sommarkolonier 1927. Genom hjälp från Göteborgs stad inköptes för sommarvistelse tre fastigheter, Olofsered i Hyssna, Säckebäck på Orust och Rannebo i Jörlanda. Ohlander 1956, s 70.
Ett tidigare exempel på behovshierarki redovisas från 1860-talet för den s k kallade Avsöndringsskolan i Göteborg. Eleverna där kan inte enkelt beskrivas som hjälpklasselever, men berättelsen talar sitt tydliga språk: "Barnen i denna skola behövde emellertid inte bara undervisning. På ett fåtal när behövde de också mat genom skolan. Man var tidigt på det klara med att den förnämsta orsaken till att barnen skolkat, bettlat och stulit var, att de fått otillräckligt med föda."(Olsson 1958, s 134)
I början av seklet anordnades i Göteborg särskild barnbespisning i hjälpklasserna för de fattigaste eleverna (Ohlander 1956, s 17)

[2] Ohlander beskriver bakgrunden till detta tillvägagångssätt:
"Tack vare hjälpskoleavdelningarnas sammanförande till vissa skolor ökades möjligheterna för en materiell upprustning till förmån för hjälpskolans undervisning, som i högre grad än folkskolans övriga undervisning måste vila på åskådlighet och självverksamhet." (Ohlander 1956, s 23 och 31)

Först mot slutet av 60-talet blev hjälpklasserna föremål för kritik från olika håll inom skolan, vilken bland annat fick sitt uttryck i lärarpressen [1].

Hjälpklasserna expanderar

Normalundervisningsplanen för hjälpklasser 1943 och 1955 års undervisningsplan utgjorde med sina detaljanvisningar om urvalsprocedur, organisation och pedagogik en kraftfull markering av behovet av den specialundervisning som byggdes upp genom hjälpklassorganisationen.[2] Normalundervisningsplanens uttryck "psykiskt efterblivenhet" hade i 1955 års undervisningsplan ersatts med "intellektuell utvecklingshämning".[3] Eleverna skulle väljas ut genom de nya intelligensprov som utvecklats, kompletterade med lärar- och läkaromdömen.

Föräldrarna skulle få information om överflyttningen, vilken inte ansågs som slutgiltig, utan möjligheter till återgång till vanlig klass förelåg enligt anvisningarna för "lärjunge, som visar avgjort förbättrade förutsättningar att följa den vanliga folkskolans arbetssätt, arbetstakt och lärokurser".[4]

En sådan rekommendation stod emellertid i viss motsättning till att särskilda tim- och kursplaner anvisades för hjälpklasser. Genomgående drag för kurserna i olika ämnen var förenklad målsättning och mindre omfattande innehåll. Men även metodik, som i senare läroplaner kom att tillämpas för vanlig undervisning, rekommenderades, som periodläsning i historia, samhällskunskap, geografi och naturkunskap. Att uppskjuta den första läsundervisningen till förmån för talövningar, iakttagelse och igenkänningsövningar ansågs också lämpligt under nybörjarstadiet.

---

[1] Lärartidningen Svensk Skoltidning hade under 1967 en löpande debatt med upphov i en artikel av en lärare som även var fackligt verksam inom Sveriges Lärarförbund, Olle Holmberg. De skolpolitiker som uttalade sig var övervägande positiva till hjälpklasserna.

[2] Delar av normalundervisningsplanen togs från 1932 års seminariesakkunnigas betänkande, vars idéer om efterblivenhetens natur i stort sett bestod under de två läroplaner som under 40- och 50-talen gällde för hjälpklasser: "Efterblivenheten är konstitutiv, permanent och knappast i nämnvärd grad påverkbar av terapeutiska åtgärder". (SOU 1936:31, s 34)

[3] Normalundervisningsplanen 1943, s 3 och Undervisningsplanen 1955, s 231

[4] Normalundervisningsplanen 1943, s 5

Etableringen av en relativt stor hjälpklassorganisation innebar emellertid problem inom olika områden. Motstånd mot att avskilja elever från "normalklassen" förekom från såväl lärar- som föräldrahåll. Att upprätta hjälpklasser i glesbygden var svårt på grund av litet elevunderlag. I den mån de ändå inrättades blev olika B-former den naturliga lösningen. Ehuru kommunerna ej var ålagda att anordna hjälpklasser arbetade man i de regionala hjälpskoleföreningarna för att dessa skulle inrättas även på landsbygden. I ett delbetänkande från ungdomsvårdskommittén[1] ägnades avsevärt utrymme åt att uppmuntra skoldistrikt att införa hjälpskola, samt skolhem, arbetsstugor eller enskilda hem för elever, som skulle få för lång resväg. Samtliga kostnader föreslogs bestridas av staten. Samma utredning föreslog statsbidrag till kuratorsverksamhet för hjälpskolebarn. Kuratorsbefattningar hade på 40-talet inrättats för kurativa och elevvårdande uppgifter under skoltiden, samt yrkesorientering och platsanskaffning efter skolans slut.[2] Ungdomsvårdskommittén föreslog också en neutralare beteckning på hjälpklasserna. Man ansåg att namnet associerade till "svaga elever som skulle omhändertagas", och föreslog beteckningen B-klass inom skolorna, samt på schema och betyg.

Betyg förekom i hjälpklasser efter huvudsakligen samma principer som övriga klasser. Prestationerna skulle emellertid relateras till hjälpklassernas kursplaner och bedömas efter dessa elevers förutsättningar. I avgångsbetyget markerades att betyget gällde "avkortade kurser", vilket innebar att eleven gick ut efter den s k § 48 i folkskolestadgan. Konsekvensen blev att eleven ej var behörig att söka till vissa statliga verk som statens järnvägar och posten.

Kommittén föreslog i sitt betänkande ett slopande av de statliga bestämmelser, som krävde avgång efter paragraf 47 för anställning. Man hävdade att de intellektuellt svagare eleverna många gånger är i besittning av värdefulla karaktärsdrag, som "uthållighet i enformigt arbete, pålitlighet, gott humör, hjälpsamhet",[3] vilket kan uppväga deras bristande intelligens. Ungdomsvårdskommittén gav i sitt betänkande flera exempel på att man accepterat tanken på att avskilja vissa elever till hjälpklass, men att man arbetade för att underlätta deras anpassning till skola och arbetsliv.

---

1 SOU 1947:17
2 SOU 1947:17, s 72 ff
3 SOU 1947:17, s 15

En strävan mot specialklasser med maximalt homogena elevgrupper

Systemet med hjälpklasser innebar tidigt ett gränsdragningsproblem[1], där de sinnesslöa placerades närmast "under" hjälpklasseleverna i begåvningshänseende. Försöken att göra elevgrupperna maximalt homogena innebar att riktlinjerna för uttagning även identifierade de elever som *inte* skulle tagas ut till hjälpklasser, nämligen normalbegåvade barn med svårare sjukdomar eller defekter, barn som hade specifika lässvårigheter eller barn vilka på grund av uppfostringsbesvär allvarligt störde undervisningen i vanlig klass. För den förstnämnda gruppen tillkom nya specialklasser som hörsel- och hälsoklasser i förordningarna under 50-talet, medan de elever med lässvårigheter eller "uppfostringsbesvär" kom att bli underlag för specialklasserna läsklass och "psykopat"- eller observationsklass, vilka jämsides med hjälpklasserna växte fram redan under 30- och 40-talen, trots att de inte förrän 1955 upptogs i läroplansbestämmelserna[2].
För elever med socio-emotionella störningar växte behovet av samarbete med barnpsykiatrisk expertis fram redan under 30-talet, i och med inrättandet av de första observationsklasserna[3].

Observationsklasser
Stockholms folkskoledirektion beslöt 1933 efter framställan från föreståndaren för hjälpklasserna samt läkaren för dessa, att "upprätta en observationsklass för psykopatiska barn eller s k problembarn" [4]. I den utredning, som låg till grund för beslutet, erinrade förste folkskoleinspektören om att dessa elever tidigare hade hänvisats till hjälpklass eller enskild undervisning, då deras uppträdande i stor klass ansågs störande och ofta demoraliserande. "Genom sammanförande av dessa barn till en liten grupp skulle man nå vissa fördelar: de tillförsäkras en för dem lämpad fullgod undervisning och ställs under lärare, som förutsättes vara lämpad för sådana barn och underkunnig om de psykologiska metoder, som vid deras undervisning och

---

[1] Emanuelson i Ahlström 1986, s 169

[2] SOU 1936:31, s 100 och 158

[3] Sveriges första rådgivningsbyrå i uppfostringsfrågor startade 1933 av Stockholms barnavårdsnämnd. Den första fast anställda läkaren var Torsten Ramer som länge arbetat med hjälpklasselever. Denne medverkade vid introduktionen av den s k mentalhygienrörelsen i Sverige. Mentalhygienisk inriktning inom barnpsykiatrin var föregångare inom områden som förebyggande arbete, orsakstänkande vid symptomyttring samt att uppmärksamma betydelsen av miljöfaktorer, och har sålunda haft stor betydelse för utvecklingen av specialpedagogiken.

[4] Norman-Elowson, opublicerat manus s 68

uppfostran böra tillämpas"[1]. I riktlinjerna för den nyinrättade observationsklassen fastställdes,

- att elevantalet borde begränsas till ett tiotal
- att eleverna skulle ha normal begåvning
- att klassen skulle ha karaktär av observationsklass, dvs eleven skulle hänvisas "där efter ingående observation sådant anses motiverat"[2] till annan undervisning och fostran,
- att klassen skulle ställas under pedagogisk tillsyn och ledning av föreståndaren för hjälpklasserna och att hjälpklassläkaren skulle ha det medicinska ansvaret för klassen.

Enligt uppgift i tidskriften Hjälpskolan hade dock den första psykopatklassen inrättats redan 1930 i Uppsala, under ledning av Ragnhild Jungner[3]. I Göteborg inrättades den första observationsklassen, även kallad psykopatklass, på initiativ av hjälpklasslärarinnan och författarinnan Stina Palmborg 1932. Samma år startade på försök en medicinsk rådgivningsbyrå under ledning av läkaren och seminarielektorn Gideon Nordal, vilken också tjänstgjorde som specialklassernas läkare[4].

Även i Norrköping inrättades 1935 en klass för svårfostrade barn, vilken följdes av observationsklasser i Malmö, Linköping, Uppsala och Södertälje under början av 1940- talet [5]. Observationsklasserna, vilka huvudsakligen kom att bestå av pojkar, inrättades i ökande antal under de efterföljande decennierna. 1961 hade Stockholm 13 specialklasser av denna typ, Göteborg 11 och Malmö 4.[6]

Läsklasser

En annan typ av specialklasser som började tillämpas innan centrala bestämmelser hade utfärdats, var läsklasser, till en början benämnda ordblindklasser. Elever med lässvårigheter hade ofta placerats i hjälpklass, trots normalbegåvning, delvis på grund av svårigheter att diagnostisera vari svårigheterna bestod. I Stockholm inrättades 1938 genom initiativ av förste folkskoleinspektör Bror Jonzon, två läsklasser. Andra större städer

---

1 Norman-Elowson, opublicerat manus s 68

2 Norman-Elowson s 68, citatet från Stockholms skoldirektions protokoll sept 1933

3 Hjälpskolan 1948, s 48

4 Ohlander 1956, s 43

5 Norman-Elowson opublicerat manus, s 70 ff

6 ur tabeller Norman-Elowson opublicerat manus s 69 och 70

följde snart detta exempel, Malmö 1942, Göteborg 1945 och Norrköping 1947[1].
Läsklasserna skulle i tillämpliga delar läsa normalklassernas kurser. För att kompensera lässvårigheterna krävdes i vissa skoldistrikt att eleverna intelligensmässigt skulle ligga "normalt i överkant"[2].
I Stockholm tillämpades principen att barn med en intelligenskvot på 85-90 kunde placeras i läsklass, medan man i andra skoldistrikt krävde högre intelligenskvot för läsklassplacering. Antalet läsklasser hade 1961 ökat i Stockholm till 119, i Göteborg 24 och i Malmö 11.

Skolmognadsklasser
I samband med ett allmänt pedagogiskt intresse för mognadsfaktorernas betydelse vid inlärning, riktades uppmärksamheten på att vissa elever inte var mogna för skolundervisning. I 1940 års skolberedning föreslogs att skolmognadsklasser borde prövas som alternativ till uppskov med skolgången eller fortsatt förskolevistelse.[3] 1946 års skolkommission rekommenderade omsorgsfull skolmognadsprövning som underlag för differentiering av nybörjare, samt föreslog att särskilda klasser, s k "förskoleklasser", skulle inrättas.[4]
Skolmognadsprövningarna resulterade i att normer för "skolmognad" utvecklades, en bakgrund till uppkomsten av skolmognadsklasserna, vilka först 1957 rubricerades som specialklasser.[5] Man började under denna tid att tillämpa ett brett testregister i samband med barns skolstart.[6]
Skolmognadsklassernas andel av specialklasserna ökade kraftigt och de låg i början på 60-talet som nummer två efter hjälpklasserna.[7] En föregångare till dessa var de s k lekskoleklasserna som tillkom i Stockholm 1951.[8]

---

1 Norman-Elowson opublicerat manus, s 74 ff
2 Norman-Elowson,opublicerat manus, s 76
3 SOU 1944:20
4 SOU 1948:27, s 192
5 SFS 1957:319
6 Skolmognadsprövningar skulle enligt folkskolestadgan § 35 även gälla barn som ville börja skolan före 7 år.
7 Se Stukát-Bladini 1986, s 40
8 Norman-Elowson, opublicerat manus, s 86

Specialklasserna inför grundskolan.

Exemplen på kommunala initiativ vid inrättandet av specialklasser tyder på att man under 30- och 40-talen tillämpade en relativt hög grad av decentraliserad beslutsrätt, om än efter medgivande av skolöverstyrelsen.

Utvecklingen kännetecknades av en fortsatt kraftig tillväxt och differentiering av specialklasserna fram till mitten av 60-talet. 1955 års undervisningsplan speglade väl tidens allmänna inriktning mot ett differentierat utbud av specialklasser med upp till åtta olika typer, förutom hjälpklasser även observations- läs- hörsel- syn- frilufts- hälso- och talklass.[1]

Ökningen av ett varierat utbud av specialklasser innebar att systemet främst kunde realiseras i storstäder. (Tabell 1)

Bland specialklasserna var det huvudsakligen hjälpklasserna som visade en kraftig tillväxt. Antalet ökade från mitten av 30-talet till slutet av 50-talet från 264 [2] till 1684, en ökning som - vilket framgår av tabell 1 - inte bara gällde de större städerna.

Den alltmer växande organisationen av specialklasser kom att nå sitt tak genom en bestämmelse 1958[3] enligt vilken antalet specialklasser i en kommun fick utgöra högst 15% av det totala antalet klasser.

Tabell 1 Olika specialklassers fördelning på städer och övriga kommuner läsåret 1958/59

	Skolmog-nadsklass	Hjälp-klass	Hörsel-klass	Syn-klass	Obs-klass	Läs-klass	Frilufts- och hälsoklass
Städer	269	979	32	6	56	196	20
Övriga	37	705	0	0	6	15	0
	306	1684	32	6	62	211	20

(SOU 1961:30, s 388)

1 1955 års undervisningsplan s 263

2 SOU 1936:31, s 15

3 SFS 1958:399

Specialundervisning, vilken under en lång tid enbart var liktydigt med specialklasser, visade under 50-talet en kraftig tillväxt. I ett betänkande från 1960 års lärarutbildningssakkunnigas expertgrupp liknas specialundervisningen vid övriga differentierade undervisningsformer som realskolor och gymnasier, vilka inom inom skoldistrikten betraktades som "standardökningar"[1].
Trots att 1957 års skolberedning i sitt huvudbetänkande principiellt tog ställning mot en organisatorisk differentiering, förordades en fortsatt utbyggnad av specialklasser, särskilt på högstadiet. Denna utbyggnad avsågs bli kompletterad av en ökning av den särskilda specialundervisningen.[2]

Specialundervisning inom försöksskolan

Försöksverksamheten inför grundskolan gällde även specialundervisning. Försöken gällde dock främst förändringar inom denna verksamhet och var ej relaterade till övriga skolförsök. Organisatoriskt leddes försöken för specialundervisningen av en särskild rotel inom skolöverstyrelsen, inte av den försöksavdelning som förestod de samlade insatserna.[3]
I en proposition 1956 behandlades flera skrivelser från skolöverstyrelsen, som gällde tillskott av resurser till specialundervisning.[4] Förslagen gällde ett minskat delningstal för samtliga specialklasser och särskilda bestämmelser för specialundervisning på försöksskolans högstadium.[5] Skolöverstyrelsen pekade även på nödvändigheten av att "specialundervisningen . . . handhaves av särskilt utbildade lärare"[6].
För att öka möjligheterna att inrätta hjälpklasser på försöksskolans högstadium föreslogs att samma regler skulle gälla som på låg- och mellanstadiet, det vill säga lägst 8 elever. Högstadiet skulle därvid få räknas som en särskild skola eller skolenhet.

Departementschefen tillstyrkte de minskade delningstalen för specialklasser, samt biträdde

---

1 Speciallärarutbildningens organisation 1961, s 21 se även prop 1962:106, s 84
2 SOU 1961:30, s 136
3 Marklund 1981, s 336
4 Prop 1956:80 Del II Specialundervisning m m i folkskolan och på försöksskolans högstadium, s 46 ff
5 Prop 1956:80, s 47 ff
6 Prop 1956:80, s 50

". . . överstyrelsens förslag, att vid inrättandet av hjälpklassavdelningar i försöksdistrikten högstadiet skall få räknas som särskild skola eller skolenhet. Detta möjliggör under vissa förutsättningar inrättande av ett större antal hjälpklassavdelningar på högstadiet än vad som är möjligt vid tillämpning av de för folkskolan gällande bestämmelserna."[1]

Klasslärarsystemet borde enligt departementschefen bibehållas för hjälpklasseleverna under hela skoltiden. I viss mån gällde detta även annan specialundervisning, "där särskilda metodiska kunskaper och andra insikter" krävdes av lärarna. Det borde därför ges ökade möjligheter för speciallärare på högstadiet att undervisa i övnings- och yrkesämnen, i avsikt att i möjligaste mån behålla enlärarsystemet för denna elevgrupp. [2]

Alternativ till specialklasser: stödundervisning i "klinik"

Specialklassernas expansion hade huvudsakligen varit en storstadsföreteelse. Elevunderlaget på landsbygden och i mindre skoldistrikt försvårade en koncentration av elever med samma art av skolsvårigheter. Stödundervisning i form av "särskild hjälpundervisning" och "särskild specialundervisning" hade sedan 1955 års undervisningsplan varit statsbidragsberättigad.[3]
Det förslag till stödundervisning i form av "speciella lektioner för psykiskt efterblivna barn, där hjälpklasser ej kunna inrättas"[4], som hade avvisats av 1932 års seminariesakkunniga kom under 50- och 60-talen allt mer att tillämpas vid sidan av specialklasser. Såväl praktiska som pedagogiska skäl anfördes för dessa stödjande insatser, vilka under en lång tid gick under namnet "klinikundervisning"[5].
Olika förklaringar har givits till benämningen klinik. En orsak kan ha varit att undervisningen ofta bedrevs i lokaler, lånade från skolhälsovården. Begreppet klinik kan möjligen även härledas till de på 20-talet inrättade talfelspoliklinikerna. Initiativtagare till den första läskliniken i Stockholm, folkskollärarinnan Annie Dahlquist, fick emellertid kritik från medicinskt håll för namnet läsklinik, med argumentet att det inte rörde sig om sjuka barn[6].

---

1 Prop 1956:80, s 63
2 Riksdagens skrivelse 1956, nr 251
3 SFS 1956:263
4 SOU 1936:31, s 33
5 Lgr 62, suppl 60a (1964) s 12 , Lgr 69 s 79 och Lgr 69 spec und suppl s 11
6 Norman-Elowson, opublicerat manus, s 78

I debatten om specialundervisningens funktioner har termen klinik senare tolkats som ett uttryck för en organiskt-medicinsk defektsyn[1].
Uppspaltningen av specialundervisningen i stödinsatser kopplade till olika ämnen resulterade i inrättandet av läs- matematik- eller allmänna "skolkliniker".[2]
Specifika problem med denna organisation uppstod dock för s k obs-kliniker, där stödet krävde viss kontinuitet. I realiteten kom obs-klinikerna, trots namnet, att administrativt utgöras av klasser av relativt permanent karaktär.[3] Läsklinikerna ökade drastiskt under 60-talet och blev under en tid den specialundervisningsform som erhöll mest resurser i form av lärar-veckotimmar[4].

Inom specialundervisningen kom man nu i allt högre grad att flytta intresset från urval av elever till diagnos av färdigheter, vilket innebar ett ökat behov av såväl diagnostiskt som färdighetstränande material. Läroplanssupplementet för specialundervisningen 1969 rekommenderade "diagnostisk undervisning"[5] med hjälp av "diagnostiserande material"[6], och kontinuerligt uppbyggda undervisnings- och träningsprogram för eleverna.
Den inom pedagogiken utvecklade undervisningsteknologin kom att utgöra svaret på behoven av såväl diagnos- som träningsmaterial, och låg till grund för en omfattande FoU-verksamhet i syfte att utveckla individualiserande läromedel.[7] Detta kom att mottas med största intresse inom specialundervisningen, där behovet av läromedel länge varit en central fråga.[8] Läromedelsbehovet blev särskilt tydligt genom den existerande bristen på lärare, särskilt speciallärare.

---

1 Gran i Ped skrifter 265 Varför specialundervisning?, 1983, s 16

2 Lgr 69 s 76

3 "I skolenheter och kommuner med begränsat elevunderlag ersätter observationskliniken en eljest erforderlig observationsklass...Bestämmelser om minimiantal elever för inrättande av observationsklass skall icke gälla för observationsklinik". Denna form av klinik kunde även inrättas under löpande läsår, vilket ej hade varit fallet med specialklasser. Lgr 62: spec und suppl 60a 1964, s 12

4 Enligt SÖ:s organisationsundersökning 1974 uppgick deras andel till 31.6 %, se Stukát-Bladini 1986, s 40

5 Läroplan för grundskolan 1962 supplement för specialundervisning, s 7

6 Läroplan för grundskolan 1962 supplement för specialundervisning, s 5

7 IMU - individualiserad matematikundervisning var det största. Inom specialundervisning utvecklades ADL - Anpassning till Dagligt Liv, SISU - SjälvInstruerande SpecialUndervisning och SMID - Självinstruerande Metoder I Dövundervisningen

8 SOU 1968:36 Läromedel för specialundervisning

60-talet kännetecknades av att starka förväntningar knöts till olika former av specialundervisning. Den skolpolitiska inställningen var i samband med grundskolans införande i huvudsak positiv, vilket inkluderade generösa statsbidragsbestämmelser. En gynnsam samhällsekonomi möjliggjorde satsningar på såväl forskning och pedagogiskt utvecklingsarbete som utökad specialundervisning, vilket öppnade vägen för optimism vad beträffade möjligheterna till kompensatorisk undervisning av elever med olika typer av svårigheter.

Den nya grundskolans första läroplan gav inte uttryck för att ideologin om en sammanhållen skola gällde även för specialundervisningen.
Förutom de tidigare åtta olika specialklasserna introducerades nu skolmognads- och cp-klasser. En nyhet var dock att de för grundskolan fastställda huvudmomenten, utformade för varje stadium, gällde även för specialundervisningen. Läraren fick själv, med hjälp av metodiska anvisningar i läroplanssupplementet för specialundervisning, avgöra vad som skulle utgöra "avkortade kurser".

Som nya former för särskild specialundervisning tog supplementet upp undervisning i läsklinik, observationsklinik och talklinik. Klinikorganisationen hade många fördelar, särskilt i mindre skoldistrikt, där elevunderlaget var för litet för specialklass. Tjänstgöringen kunde delas upp mellan lärare och även rektorer, vilka hade 4-5 timmars skoltjänstgöring per vecka.
Statsbidragsbestämmelserna för olika kliniktyper var generösa. Det uttrycktes klart att varje form av särskild specialundervisning skulle bedrivas separat. Undervisning i observationsklinik kunde nu anordnas under pågående läsår, och inrättas även för enstaka elev, på grundval av läkarintyg.

Skolöverstyrelsen bedrev i början av 1960-talet en relativt omfattande försöksverksamhet med matematikkliniker.[1]
En form av ämnesmässigt ospecificerad specialundervisning bedrevs i s k "skolkliniker". Den för specialklasser angivna maximala 15-procentsregeln tillämpades inte på den särskilda specialundervisningen. Även elever i specialklass kunde få stödundervisning i klinik, om de uppvisade "annan svårighet än den som föranlett hänvisningen till specialklass".[2]

---

[1] Karlerö 1965

[2] Specialundervisningssupplementet 60a, s 11

Dessa bestämmelser har troligen varit av betydelse för den ökning av klinikundervisningen, som ägde rum under de efterföljande åren. Fram till mitten av 70-talet kom andelen elever med lässvårigheter att öka och andelen hjälpklasselever att något minska, delvis grund av de ökade möjligheterna till stödjande läs- och skrivundervisning i klinik för elever som under tidigare perioder förmodligen skulle ha placerats i hjälpklass. Ökningen av lärartimmar för klinikundervisning ökade dock mer än minskningen av hjälpklasserna.[1]
1962 års läroplan angav inte bara ett otillräckligt elevantal som skäl för att inte inrätta specialklass, utan betraktade även särskild specialundervisning som ett av pedagogiska skäl motiverat alternativ. Man använde nu för första gången det övergripande begreppet "elevhandikapp" för elever med olika slags svårigheter.[2]

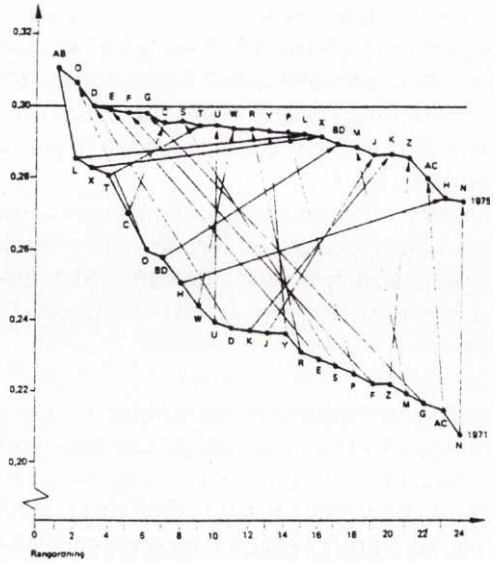
1969 års läroplan kännetecknades av en strävan i riktning mot ökad integration av handikappade elever i de vanliga klasserna,[3] och rekommenderade varierande åtgärder för elever med olika skolsvårigheter, från individualisering inom den vanliga klassen, färdighets- och funktionsträning enskilt eller i mindre grupp, eller för elever med skolsvårigheter av allvarligare art, specialklassplacering. De tidigare hjälpklasseleverna benämndes nu "intellektuellt utvecklingshämmade elever"[4]. Trots att man i 1969 års läroplan förordade en ökad integration av handikappade elever i vanliga klasser, gavs relativt omfattande metodiska anvisningar för specialundervisning av elevgrupper med inriktning på deras olika handikapp.

1971 reglerades den totala omfattningen av specialundervisningen inom en kommun till maximalt 0.3 lärarveckotimmar per elev i statlig bidragsresurs. Att man uttryckte ett "tak"för specialundervisningen på detta sätt i stället för procent av klasser var en följd av att den samordnade specialundervisningen, som var under stark expansion inte bedrevs i klass. Det visade sig emellertid att kommunerna tolkade denna övre gräns snarare som en rekommendation. Fram till 1975 kom merparten av skoldistrikten i

---

[1] Se Stukát-Bladini 1986, s 40 Figur 6 visar en ungefärlig likhet mellan lärartimmar för de båda undervisningsformerna läs- och skrivsvårigheter och hjälpundervisning. Eftersom hjälpundervisningen främst bedrevs i hjälpklass och elevunderlaget här var större än i klinik, ger denna redovisning inte upplysning om antalet elever som fick dessa typer av specialundervisning.
[2] Lgr -62, s 62 och specialundervisningssupplement 60a, s 7
[3] Lgr-69, s 76
[4] Specialundervisningssupplement 1969, s 9

Sverige att närma sig toppen av det tillåtna specialundervisningsuttaget. (Figur 1)



Figur 1 Länen rangordnade efter specialundervisningstäthet i april 1971 och 1975 (Jönsson-Karlerö 1977 s 16)

Specialklasser ifrågasatta - resultat av effektstudier

Mot slutet av 60-talet började publiceras en rad effektstudier vilka kom att ifrågasätta specialklassernas berättigande. Studierna gällde jämförelser mellan undervisning av psykiskt utvecklingsstörda eller intellektuellt utvecklingshämmade elever vilka undervisats i olika organisationsformer. Här återges endast undersökningar om elever med måttliga inlärningssvårigheter (IQ 70-85), vilka undervisats dels i vanlig klass och dels i hjälpklass. De första undersökningarna var amerikanska (Ellbogen 1957, Thurstone 1959, Johnson 1961)[1]. I Sverige har dylika undersökningar redovisats av Österling (1967), Stangvik (1970, 1979), Dahlgren (1972), Gustafson & Stigebrandt (1972) och Emanuelsson (1974).

[1] Stukát i Gustafson-Marton (red) 1986 s 95

Österling fann
- bättre studieresultat för elever i vanlig klass än i hjälpklass,
- att dessa skillnader syntes öka över tid
- att analyser av samband mellan kunskapsstandard och olika intelligensnivåer tydde på att elever inom det högre intelligensområdet hade minst nytta av specialklassplacering. Försöken att mäta anpassning i Österlings undersökningar gav dock motsägande resultat.[1]

Stangvik undersökte lärares bedömning av popularitet, trivsel, aggression, skolmotivation, och "flit och ordning" hos elever i olika undervisningsformer som vanlig klass, klinik, och hjälpklass. Analys av de fem lärarvärderingsvariablerna gav följande rangordning mellan grupperna från god till dålig anpassning:
- hjälp inom klassens ram
- vanlig klass utan hjälp
- klinik
- hjälpklass.[2]

De elever som stannade kvar i "normalklassen" synes alltså ha bedömts som mer välanpassade än de som fått specialundervisning i klinik eller hjälpklass.

Stangvik följde senare upp delar av denna forskning med koncentration på självuppfattning hos elever inom specialundervisningen.[3] Han påvisade ett samband mellan anpassningsmekanismer och självuppfattning, vilket i sin tur gav olika "självuppfattningsprofiler" för elever i specialklass och normalklass: specialklasselever hade exempelvis mer positiv självuppfattning men lägre aspirationsnivå. Stangvik anser dock inte att detta är positivt, då självuppfattningen endast är begränsad till den segregerade miljön och antas ha en negativ effekt i ett vidare socialt sammanhang.

Dahlgren mätte långtidseffekter efter undervisning i vanlig klass och hjälpklass för pojkar på samma begåvningsnivå. Efter fem år hade de pojkar som gått i vanlig klass signifikant högre begåvning än de som gått i hjälpklass. Hjälpklasseleverna sade sig också ha trivts sämre i skolan än elever i vanlig klass.[4]

---

1 Österling 1967, s 251
2 Stangvik 1970, s 87
3 Stangvik 1979, s 469
4 Dahlgren 1972, s 80

Gustafson & Stigebrandt fann att undervisningen i hjälpklasser och vanliga klasser inte skiljde sig åt i fråga om de aspekter man väntat sig enligt läroplanen, och framhöll att detta kunde vara ett av skälen till de uteblivna skillnaderna mellan de båda klasstyperna.[1]

Emanuelsson specialstuderade två grupper av elever med ofullständig skolgång. Den ena var en grupp elever i Malmö som slutat skolan efter § 48 - vilket innebar skolavgång utan genomgång av samtliga obligatoriska årskurser - och som följdes under en längre period.[2] Den andra var en grupp elever i Stockholm med studieavbrott från grundskolan.[3] Studierna gällde elever med svag begåvning, samt elever tillhörande socialgrupp 4. Emanuelsson konstaterade att elever som började skolan med ett socialt och/eller begåvningsmässigt "utbildningshandikapp" under sin skoltid inte kompenserades för detta. Detta gällde båda grupperna elever, trots en mellanliggande period av genomgripande skolreformer. Snarare inverkade skolan förstärkande, eftersom nya handikappande erfarenheter adderades till de gamla.
En sammanfattning av resultaten av effektstudierna ges av Stukát:

"Resultaten av de utländska och svenska undersökningarna är samstämmiga såtillvida, att de ganska entydigt pekar mot att svagbegåvade elever som inte placerats i specialklass genomsnittligt presterar något bättre på färdighetsproven än specialklassernas elever. I fråga om elevernas anpassning är resultaten mer komplexa.De antyder att eleverna i specialklass trivs bättre, är mer utagerande och visar större aggressivitet, medan den vanliga klassens elever är mer välanpassade men samtidigt visar tecken på passivitet och resignation."[4]

Men Stukát pekar även på metodiska ifrågasättanden beträffande effektstudierna. Dessa är av två slag, dels att de främst gällde elever i den typ av specialklass som motsvarade hjälpklasser, medan utvärderingar saknas från observations- läs- eller hörselklasser, dels att undersökningarna gällde specialklassen som organisationsform, och ej specialpedagogik som arbetssätt eller metodik.[5] Studier av särskilt tillrättalagd undervisning för svag-

---

[1] Gustafson & Stigebrandt 1972, s 203 ff

[2] Emanuelsson 1974. Delstudie med data från den av S Hallgren 1938 påbörjade undersökningen från elever i åk 3 i Malmö, även undersökt av Husén 1948. (Husén 1957, s 38 ff)

[3] Emanuelsson, I & Jiveskog, L-O 1973

[4] Stukát i Gustafson & Marton 1986, s 96

[5] Stukát i Gustafson & Marton 1986, s 96

presterande elever ger en mer positiv bild. Goldstein[1] et al försökte optimera pedagogiken i specialklasser genom planerat program, diagnosbaserad individualisering och lärarfortbildning, vilket i jämförelse med en ekvivalent grupp i vanlig klass utföll positivt med avseende på begreppsbildning, kunskaper och problemlösning.
En genomgång av internationell och svensk forskning inom detta område utförd av Malmqvist[2] visade att nästan samtliga resultat gått till experimentgruppernas favör. Liknande positiva effekter noterades vid försök med stödprogram för elever med matematiksvårigheter av Magne-Adrell.[3]

Utvärderingar av effekter av specialundervisning har sålumda inte gett något övertygande stöd åt förhoppningen att man genom specialklassplacering, med färre elever och bättre utbildade lärare skulle kunna utjämna individuella prestationsskillnader. Denna s k effekt-paradox[4] påtalades även i SIA- utredningen, som drog konsekvenser av effektstudierna och föreslog en total förändring av fördelningen av resurser för specialundervisning. Det nya s k behovsrelaterade resursfördelningssystemet infördes 1978[5].

På väg mot integration

Trots den kraftiga förstärkningen av specialundervisningen uttalades från olika håll, bl a lärarorganisationer och genom riksdagsmotioner, bekymmer över grundskolans bristande möjligheter att skapa en tillfredsställande arbetsmiljö för elever som av olika skäl hade svårigheter med studier och skolanpassning. Dessa och andra aktuella problem som rörde skolan som arbetsmiljö för elever och lärare ledde till utredningen "Skolans inre arbete-SIA", vilken fick i uppgift att utreda "åtgärder för elever med särskilda svårigheter och därmed sammanhängande frågor, bl a skolans arbetsmiljö" [6].
I direktiven betonades grundskolans mål om "att en organisatorisk differentiering av eleverna så långt möjligt skall undvikas". Där gavs också den något motsägande anvisningen att utredningen bör "pröva hur en

---

1 Goldstein et al 1965 i Stukát (Gustafson & Marton 1986) s 96
2 SOU 1974:53, s 146 ff
3 Magne-Adrell 1973
4 Johnson 1962 i Stukát (Gustafson & Marton 1986) s 95
5 SFS 1978:588
6 SOU 1974:53, s 63

individuell differentiering skall kunna genomföras för grupper av underpresterande elever."[1]
Utredningen riktade kritik mot den stora andelen specialundervisningstimmar som berörde mellan 40 och 60 procent av alla elever. Endast 27 procent av denna undervisning utfördes av specialutbildade lärare.[2]

SIA utgick från en samhällsorienterad syn på skolan. Denna sågs som en del av kommunens och bostadsområdets resurser för arbete med barn och ungdom och den delade detta ansvar med andra samhällsorgan. När det gällde skolans eget inre arbete ansåg SIA det nödvändigt med väsentliga strukturförändringar. Framför allt betonades att skolan behövde få mer flexibla möjligheter, vilket förutsatte större lokal frihet att utnyttja resurserna probleminriktat. I sin omfattande analys av skolsvårigheter urskilde SIA individ- social- och skolrelaterade svårigheter, vilket mynnade ut i två premisser för utredningens åtgärdsförslag.

En utgångspunkt var att inga enkla strategier eller lösningar står till buds. Härav följer att tillgängliga medel inte bör låsas till någon enstaka åtgärdsmodell, exempelvis lektioner i differentierade grupper. En annan var att valet av stödåtgärder inte bör preciseras i centrala och likformiga bestämmelser eller anvisningar utan avgöras lokalt.
En konsekvens av dessa ställningstaganden var SIA's förslag att inte särskilja specialundervisningen som organisationsform från skolans övriga förstärkningsresurser. Insatserna borde i stället inriktas på att ge specialpedagogisk metodik i kvalitativ bemärkelse en så stor spridning och genomslagskraft som möjligt i skolans hela arbete.
Detta skulle enligt SIA ske genom att förlägga tyngdpunkten hos det elevvårdande arbetet till "arbetsenheter", bildade av flera klasser och ledda av ett "arbetslag", bestående av till exempel klass/ämneslärare, speciallärare och fritidspedagog.

SIA-utredningen innebar en total översyn av skolan som organisation och arbetsplats. För specialundervisningen kom denna utredning att i betydelse närmast motsvara 1932 års seminariesakkunnigas expertutredning[3]. Trettiotalets utredning innebar en kraftig satsning på ökade insatser *för* specialklasser, främst hjälpklasser, medan däremot SIA innebar en rekom-

---

1 SOU 1974:53, s 66
2 SOU 1974:53, s 228
3 SOU 1936:31

mendation om allvarliga överväganden i riktning *mot* en avveckling av specialundervisningen, så som den kommit att utformas.

SIA lade mindre vikt vid analys av speciella pedagogiska åtgärder, och redovisade endast summariskt de positiva resultaten av effektstudier om individuella specialpedagogiska stödinsatser.[1]
Man tog ställning för ett annat perspektiv på skolsvårigheter som innebar att en sociologisk - ekologisk syn på problem inom skolan ersatte den teknologiskt individinriktade som förts fram bl a i 69 års läroplan. Detta medförde att intresset för skolproblem kom att förskjutas från ett individuellt till ett organisatoriskt perspektiv. 60-talets placering av eleven i centrum var enligt denna uppfattning otillräcklig om man ej samtidigt riktade uppmärksamheten mot det omgivande skol- och samhällssystemet. Det individuella perspektivet hade lett till att intresset riktats mot elever med inlärningssvårigheter. Ur ett organisatoriskt-pedagogiskt perspektiv kom "en skola med undervisningssvårigheter" mera i fokus.

Specialpedagogik i arbetsenheten

Läroplanen 1980 innebar en radikal nyorientering beträffande skolans insatser för "elever med särskilda behov", vilket nu blev den övergripande benämningen för elever med skolsvårigheter. Det resursfördelningssystem som hade införts 1978 banade vägen för att "behovssyrda resurser" skulle garanteras för alla elever i behov av särskilt stöd. Specialundervisning som begrepp och organisation nämndes inte , däremot "specialpedagogiska metoder och samarbete", vilket dock inte närmare konkretiserades i läroplanens huvuddel. I stället för att som i tidigare läroplaner anvisa insatser för speciellt identifierade elevgrupper för vilka skolsvårigheter redan uppstått, riktades nu uppmärksamheten mot skolans möjligheter och skyldigheter att genom sitt arbetssätt motverka svårigheter.
Läroplanens två kommentarmaterial om specialundervisning modifierar delvis det utvidgade handikappbegrepp som hade införts i Lgr 69.
Kommentarmaterialet Elever med funktionshinder[2] ägnas åt råd och anvisningar för elever med rörelsehinder, syn- och hörselskador, eller språk- och talstörningar, medan kommentarmaterialet Hjälp åt elever med svårigheter[3] innehåller en mer allmän utveckling av de synpunkter i

---

[1] Endast Malmquists studier redovisades kort i SOU 1974:53, s 146
[2] Kommentarmaterial: Elever med funktionshinder. SÖ 1982
[3] Kommentarmaterial: Hjälp åt elever med svårigheter. SÖ 1982

läroplanens huvuddel som kunde knytas till förhållningssätt gentemot elever i behov av särskilt stöd.
Genom denna indelning har man behållit handikappbegreppet för den mindre gruppen elever med organiska skador, medan den relativt stora elevgrupp som i tidigare läroplaner benämnts intellektuellt utvecklingshämmade, elever med läs- och skrivsvårigheter eller anpassningssvårigheter nu inte identifieras på annat sätt än som "elever med svårigheter". Man har alltså i läroplanen hörsammat SIA's kritik mot kategorisering av vissa elevgrupper, vilket enligt utredningen kunde påverka omgivningens förväntningar och elevens självuppfattning, och som slutligen kunde leda till icke önskade utstötningsprocesser.[1]

Sammanfattning

Specialundervisningen i Sverige bestod under en lång tid huvudsakligen av hjälpklasser, vilka både hade en pedagogisk och en social uppgift. Senare inrättades andra specialklasser som observations- eller läsklasser, främst på grund av en strävan mot homogena elevgrupper. På 60-talet infördes statsbidragsberättigade stödtimmar för specialundervisning i enskilda ämnen, s k klinikundervisning.
Skolans specialundervisning expanderade kontinuerligt, inte minst genom grundskolans införande med sammanhållet högstadium och förlängd skolplikt. Detta möjliggjordes genom liberala statsbidagsbestämmelser. Genom en förordning 1971 sattes dock en övre gräns för uttag av timmar för specialundervisning.
SIA's argument byggde bland annat på resultaten av jämförande studier mellan specialklass och vanlig klass, enligt vilka specialundervisning inte haft förväntade positiva effekter. Utredningen och den efterföljande propositionen[2] skulle komma att betyda slutet för specialundervisningens kvantitativa expansion och dess organisation i form av specialklasser och kliniker. Ett s k behovsstyrt resursfördelningssystem infördes 1978, och läroplanen 1980 förordade att de "specialpedagogiska insatserna" kopplades till en förebyggande och stödjande verksamhet inom arbetsenheten.
En utvecklingsöversikt av specialundervisningens organisation enligt läroplaner och utredningar ges i tablå 1.

---

[1] SOU 1974:53, s 160 ff
[2] SOU 1974:53, Prop 75/76:39

Tablå 1: Specialundervisningens organisation enligt läroplaner under fyra decennier

Normalplan 43	hjälpklass
(lokala initiativ)	psykopatklass ordblindklass
U-55	hjälpklass specialklasser för läs,obs,skolmognad hörsel,synsvagklass frilufts,hälsoklass särskild specialundervisning särskild hjälpundervisning
Lgr 62	hjälpklass specialklasser för läs,obs,skolmognad hörsel,syn,CP frilufts och hälsoklass särskild specialundervisning hjälp,obs,läs,samt särskild stödundervisning i åk 2 "kliniker"
Lgr 69	specialklasser för hjälp,läs,obs,skolmognad hörsel,syn, rörelsehinder samordnad specialundervisning för läs,obs,tal "kliniker"
Lgr 80	arbetsenheter särskild undervisningsgrupp skoldaghem skolveckohem anpassad studiegång

3 SPECIALLÄRARUTBILDNINGEN 1921-1961

Introduktion

Vidareutbildning av folk- och småskollärare för undervisning i hjälpklass var under en lång tid den enda centralt anordnade lärarutbildningen för folkskolans specialundervisning. I ett begynnelseskede hade utbildningen mer karaktär av konferenser eller kortare fortbildningskurser, men övergick senare till terminskurser förlagda till folkskoleseminariet för kvinnliga elever i Stockholm, med skolöverstyrelsen som ekonomiskt ansvarig.
Liknande kurser om sex veckor under två på varandra följande år anordnades vid folkskoleseminariet för manliga elever i Göteborg. Dessa var till en början avsedda som fortbildning av lärare som redan tjänstgjorde i hjälpklass, men kom senare att betraktas som en parallellutbildning till Stockholmskurserna. Att utbildningarna förlades till olika seminarier hade praktiska orsaker, både utbildnings- och fortbildningskurser var givetvis öppna för båda könen.

Utbildningen av hjälpklasslärare var under hela perioden 1921-1961 ett provisorium. Den bedrevs med tilläggsanslag för de seminarier som hade ansvar för utbildningen och utan fast anställd personal. Pedagogiskt ansvarig var seminariets rektorer, vilka ombesörjde utbildningen med timarvoderade föredragshållare från institutioner som kunde bidraga till utbildningens mål och innehåll, samt seminariets egna lärare och övningsskollärare.

Hjälpklasslärarkurserna var ett avgränsat område inom lärarutbildningen, och ansvariga för planering och genomförande var några få berörda specialister. Ett litet antal personer har alltså fått ett relativt stort inflytande, vilket är ett av skälen till den jämförelsevis utförliga personbeskrivningen under perioden fram till 1962.

Föredragshållare var ofta specialister inom olika områden av medicin eller juridik, samt representanter för statlig och kommunal förvaltning med anknytning till skolväsendet.En följd av bristen på institutionsanknuten personal blev att kurserna kom att omfatta ett relativt stort antal föreläs-

ningar av begränsad omfattning, av sinsemellan olika föreläsare. Kursdeltagarna fick emellertid en mångsidig bild av den problematik, som bedömdes sammanhänga med hjälpklasselevernas fysiska, psykiska och sociala bakgrund, samt deras möjligheter till en anpassad skolgång.
Ett problem med ett dylikt provisorium i utbildningsavseende är dess ekonomiska sårbarhet. När skolöverstyrelsen 1933-1938, och 1940-1941 ej fick gehör för sina anslagsäskanden vad beträffar kurserna, lades dessa ner, för att återupptagas när det statsfinansiella läget förbättrades.

De första hjälpklasslärarkurserna

Bakgrund och innehåll

De hjälpklasser, som inrättades i några större svenska städer från omkring 1905, riktade sig mot gruppen svagbegåvade barn. Avsikten var att skapa begåvningsmässigt homogena klasser, med relativt få elever. Eftersom specialutbildning av lärare för dylika klasser inte existerade, anställdes ibland lärare utexaminerade från Slagsta seminarium för utbildning av lärare vid sinnesslöanstalter.[1]

Till en början var det mest småskollärarinnor, som undervisade i dessa klasser, "då deras enkla konkreta undervisningsmetoder bäst överensstämde med arbetssättet i hjälpklasserna" [2]. Av viss betydelse var säkerligen också att undervisningen blev billigare på detta sätt [3]. Flera kvinnliga lärare framstår som pionjärer för kunskapsutvecklingen inom hjälpundervisningen, bl a genom studieresor till de nordiska grannländerna, Tyskland och England.[4]

---

[1] Utbildning av sinnesslölärare startade 1886 vid den 1870 inrättade sinnesslöskolan vid Norrtullsgatan 16 i Stockholm. 1911 flyttade både skolan och seminariet till Slagsta egendom två mil söder om Stockholm. Av särskild betydelse för pedagogiken vid seminariet var dr Alfhild Tamm som under 12 år var knuten dit som läkare och lärare. SOU 1947:69 s 8 ff

[2] Ohlander 1956, s 46

[3] Olsson 1958, s 139

[4] Göteborgslärarinnan Alvida Sandberg besökte 1911 Londons hjälpklasser (Ohlander 1956, s 25). I redovisning av utredningsuppdraget för 1932 års seminariesakkunniga uppges att uppgifterna om utländsk speciallärarutbildning delvis inhämtats "genom direkt hänvändelse till vissa institutioner och personer i Danmark, Norge, Schweiz och Tyskland". Eftersom Ruth Claesson står som författare till den bilaga som behandlar "Utbildning av lärare för defekta barn i vissa främmande länder" är det sannolikt att

De första utbildningskurserna för hjälpklasslärare var av tillfällig karaktär, och anordnades i Stockholm 1921, i Göteborg 1924 och i Malmö 1926.

Till Stockholmskursen, vilken var den första i sitt slag i Norden, beviljade 1920 års riksdag 4300 kronor. Skolöverstyrelsen fick av Kungl Maj:t i uppdrag att anordna kursen, som ägde rum under två veckor i augusti 1921 och hade 21 deltagare.
Programmet upptog bland annat: barnpsykologi, framför allt barnens känslo- och viljeliv, nervösa rubbningar hos barn, valda psykologiska frågor med didaktisk tillämpning, praktiska uppfostringsspörsmål beträffande hjälpklassbarn, talrubbningar samt hjälpskolans historia, utveckling och organisation; behandling av metodiska spörsmål, hembygdsundervisning med sinnesövningar, kristendomsundervisning, räkneundervisning, den första modersmålsundervisningen, arbetsövningar och åskådningsteckning; auskultation vid Stockholms hjälpklasser och demonstrationer av undervisningsmaterial [1].
Kursföreståndare var förste folkskoleinspektör, fil dr Karl Nordlund, vilken hade arbetat för att införa hjälpklasser och s k B-klasser i Stockholms folkskolor.[2]

Göteborgskursen den 2-9 januari 1924 anordnades av Sydsvenska hjälpskoleföreningen, samlade c 100 personer, och hade närmast karaktären av en kongress.
Föredragen hölls av ledande krafter inom området, från Sverige och de nordiska grannländerna. Enligt kursintyget hade behandlats: "hjälpskolevä-sendets historia i olika länder, hjälpskolededidaktikens viktigaste frågor och grunddragen av metodiken i flertalet av hjälpskoleundervisningens kunskaps- och färdighetsämnen, demonstration av undervisningsmaterial för hjälpklasser, framställning av psykologiska, nevrologiska och psykiatriska fakta av betydelse för förståelse av hjälpskolebarnens egenart, demonstrationer av metoder för allmänna och speciella defekters igenkänning, talrubbning och talteknik, samt åtgärder för hjälpskoleelevernas

---

hon själv besökt de utbildningsanstalter som beskrivs i dessa länder. SOU 1936:31, s 9 och bilaga 5 s 156.

[1] SOU 1936:31, s 82

[2] Klasser för elever från ett "mellanskikt" mellan "normalklass" och hjälpklass inrättades i flera städer men med olika beämningar , B-klasser, extraklasser eller "svagklasser" (Stukát-Bladini 1986, s 4).

omvårdnad efter skoltidens slut"[1]. Några av föredragen finns tryckta i Skola och samhälle 1922-1924. [2]

G A Jaederholm: De organisatoriska lärdomarna om hjälpskolans historia och utveckling i Tyskland
H Hallén: Handarbete och slöjd i hjälpskolan
O Schulstad: Saerskolens stilling og arbeide i forhold till normalskolens
A Tengstrand: Något om geografiundervisningen i hjälpskolan
J M Jacobsen: Saerskolen, dess maal og midler
A Christensson: Utbildning av hjälpklasslärare

Kursen hade under planeringsstadiet haft ett mer ambitiöst innehåll. Tidskriften Hjälpskolan 1923 uppger inte mindre än 26 planerade föreläsningar (Bilaga 1). Vilka föredrag, förutom de som dokumenterats, som ägde rum, är ovisst. Förutom svenska och nordiska auktoriteter inom hjälpskoleområdet såsom G A Jaederholm, professor i filosofi och pedagogik i Göteborg, H Ørum från Köpenhamn, O Schulstad och J Monrad-Jacobsen från dåvarande Kristiania i Norge, medverkade K A Westling, rektor vid folkskoleseminariet i Göteborg, och ansvarig utgivare av den då nyligen instiftade tidskriften Skola och samhälle, samt L G Sjöholm, en av arbetsskolans pionjärer och aktiv inom Sydsvenska hjälpskollärarförbundet.

Kursdeltagarna tog även ett initiativ till lärarutbildning genom en skrivelse till skolöverstyrelsen. Man föreslog att undervisning om hjälpklassväsendet skulle införas vid seminarierna samt att utbildningskurser för hjälpklasslärare skulle anordnas vid provårsseminarierna i Stockholm och Göteborg.[3] Särskilt betonades betydelsen av auskultation och praktiska övningar i hjälpklasser.

Föreningen Malmö folkskolors lärarkurser arrangerade i januari 1926 en tre dagars kurs för c 100 hjälpklasslärare. Från denna kurs har åtta föredrag

---

[1] Ohlander 1956, s 50

[2] Föredragen finns dokumenterade i tidskriften Skola och samhälle under åren 1922 - 1924 enligt följande: Jaederholm 1924, s 153-170, Hallén 1924 s 176-192, Schulstad 1924 s 171-176, Tengstrand 1924 s 192-196, Jacobsen 1922 s 26-47 och Christensson 1923 s 109-112. Man kan notera att flera av föredragen publicerats före hjälpklasslärarkursen 1924.

[3] SOU 1936:31, s 8

bevarats och ytterligare två omnämnts. Ämnen var hjälpskolans ursprung och framväxt i Tyskland och Danmark, intelligensdefekter och intelligensmätningar, metodiska frågeställningar av både allmän och ämnesmässig karaktär, imbecilla barns utvecklingsmöjligheter, samt "lomhörda barn och deras undervisning".
Föredragen finns publicerades av föreningen Malmö folkskolors lärarkurser i häftet Arbetet i hjälpskolan 1926.

J Olsen: Vaerneskolens Oprindelse og Nødvendighed
H P F Örum: Forestillingstypernes Betydning for Undervisningen saerlig med Hensyn til Regning
S Rifbjerg: Arbejdsskolen i Vaerneskolens Laeseplan
R Claesson: Något om den grundläggande modersmålsundervisningen i hjälpskolan
A Tengstrand: Räkneundervisningen i hjälpskolan
J Ambrosius: Imbecilla barns utvecklingsmöjlighet
O Andersson: Några ord om lomhörda barn och deras undervisning
J Olsen: Social Forsorg i Tilknytning til Vaerneskolen
R Anderberg: Intelligensdefekter och intelligensmätning (Finns endast bevarat i litteraturförteckning)
J M Jacobsen: Kristendomsundervisningen i hjälpskolan (endast omnämnt)

Kommentar[1]

De första kurserna för hjälpklasslärare svarade mot ett länge känt utbildningsbehov. Det innehåll som man på några få dagar ville förmedla, visar variationen i och omfattningen av den kunskap som man på 1920-talet bedömde vara väsentlig för denna lärargrupp. De danska och norska föredragen hölls på de respektive språken, medan terminologin för indelning av klasser i den historiska redovisningen huvudsakligen citerades på tyska, det land där hjälpskolan växt fram. Danskans "vaerneskolen" och norskans "saerskolen" användes omväxlande som beteckning för svenskans "hjälpskolan". I den historiska beskrivningen användes tyskans "Hilfsschulen" och "Nachhilfenunterricht". Dessa termer var inte direkt utbyt-

[1] Exemplen i kommentarerna är främst hämtade från kurserna i Göteborg och Malmö, då dessa är mer utförligt dokumenterade än Stockholmskursen.

bara, då reglerna för urval och gränssättning varierade såväl mellan länderna som inom ett och samma land.

En uppfattning om kursernas struktur får man i en uppställning efter innehåll, vilken återges i bilaga 2. Den upptar bland annat rubrikerna intelligens- och intelligensmätningar, psykiatri, uppfostringslära och metodikfrågor. Grupperingen av stoffet bygger på ämnesrubriker från de tre kurserna i 1947 års hjälp-och särklassutredning[1]. Även om tidsramar för de olika avsnitten saknas ger uppställningen en bild av vilka huvudområden som stod i centrum för intresset.

Tyngdpunkten i kurserna låg på teoretisk orientering. Auskultation har sannolikt varit av begränsad omfattning på den korta kurstid som stått till buds och några praktiska övningar kan det knappast ha varit fråga om. En förståelse av varför just detta innehåll valdes för hjälpklasslärarkurserna, kan underlättas av om man känner till hur kunskapsbilden inom området gestaltade sig under denna period.

Hjälpskoleväsendets historik och organisation återspeglade den debatt som uppstått redan under 1800-talet, främst i Tyskland, vad beträffar avskiljandet av vissa elever i särskilda klasser. Eleverna rekryterades dels från folkskolans normalklasser, och dels från sinnesslöanstalterna. Jaederholms föredrag från Göteborgskursen och Olsens från Malmökursen ger i stort sett likartade beskrivningar av de tyska försöken att nå enighet i frågor om olika typer av"svagklasser", samt huruvida dessa skulle betraktas som tillfälliga eller slutgiltiga. Jaederholms pregnanta slutsats blir att "lärare med de mest olika uppfattningar tvungos till samma slutsats, nämligen att dessa barn ej hörde hemma i folkskolans undervisning[2]. Olsen uttryckte att en särplacering var "vor Tids Sandhed paa dette Omraade"[3].

Intelligensmätningar, som utvecklats i början av århundrandet som ett medel att avskilja hjälpklasselever, var föremål för studier under rubriken "intelligensdefekter och intelligensundersökningar". Termen "defekt" hade till en början använts huvudsakligen för fysiska defekter, men kom att tillämpas även i andra sammanhang. Ett planerat föredrag för Göteborgs-

---

1 SOU 1947:69, s 15 ff

2 Skola och samhälle 1924, s 163

3 Arbetet i hjälpskolan 1926, s 12

kursen var således "De moralsk defekte Börn" av den danske läkaren H Örum.

Intelligensmätningarnas betydelse för specialundervisningens utformning är påtaglig. Jaederholm hade 1914 disputerat på avhandlingen Intelligensmätningarnas teori och praxis, som bland annat innehöll en svensk översättning och bearbetning av Binet-Simons testskala. Efter första världskriget blev psykometri och intelligensmätning ett populärt område för lärarkurser, särskilt för hjälpskolans lärare. Det kan t ex nämnas att Jaederholm anlitades som föreläsare av Göteborgs folkskolestyrelse vid flera pedagogiska kurser under 1920-talet. 1921 höll han föreläsningar och demonstrationer om 24 timmar under rubriken "Psykoteknik" för 206 deltagare, och 1926 ledde han "Kurs i psykologi för i främsta rummet hjälpskolans lärare", med 12 föreläsningar och 24 demonstrationer för 50 deltagare.[1]

Före intelligensmätningarna användes lärar- och läkarutlåtande som underlag för uttagning av elever till hjälpklass. Även senare utnyttjades dessa som komplement till testresultaten. Kursernas medicinska inslag avsåg att ge lärarna beredskap att känna igen och identifiera olika fysiska eller psykiska "defekter", samt att dra de pedagogiska konsekvenserna därav. Under hjälpskoleorganisationens uppbyggnad i Tyskland hade man använt sig av medicinsk expertis vid flera tillfällen när oenighet uppstått om urvalet av elever.

Jaederholm rapporterar i sitt föredrag en strid på 1860-talet i Leipzig där en terminologisk förvirring uppstått om vilka barn som avsågs. Eftersom man hade stora betänkligheter mot möjligheten att kunna diagnostisera de verkligt "svagsinta", ville man överlåta detta åt läkare. En professor Bork tillkallades för att klarlägga begreppen. Hans slutsats blev att idioter borde hänvisas till anstalter, barn som på grund av obekanta orsaker var svagsinta borde gå i hjälpskola, och blodfattiga, tröga och klena barn skulle hänvisas till särskild svagklass [2]. Tvisten löstes och hjälpskoleväsendet fortsatte sin expansion i olika tyska städer.
Att kunskaper i barnpsykologi ansågs grundläggande för hjälpklasslärare framhävdes i flera föredrag. Skolinspektör Olaf Schulstad från Kristiania

---

[1] Göteborgs Folkskolestyrelses Årsberättelser, 1921, 1926
[2] Skola och samhälle 1924, s 163

erinrade om barnpsykologins stora roll för pedagogikens utformning och framhöll att kunskaper om barns olika förutsättningar och behov lätt kan komma i konflikt med "en av den nya tidens heliga dogmer, jämlikhetsprincipen"[1].

Schulstad pekade på att konsekvenserna av barns olikhet blir att både mål och medel måste anpassas genom en metodik som är psykologiskt uppbyggd och som underlättar individualisering utifrån förståelsen av barnens rätt. I sitt föredrag om hjälpklasslärarnas utbildning tog Anna Christensson upp behovet av förstärkta kunskaper i barnpsykologi vid seminarierna, där visserligen psykologiundervisningen "står på ett betydligt högre stadium nu än för några år sedan", men vad beträffade elever med "icke-normalt själsliv", eller med "mentala brister och lyten", undervisningen var klart otillräcklig [2].

Kurserna innehöll undervisningsmetodiska avsnitt med allmän didaktisk inriktning samt föredrag om ämnesmetodik i geografi, räkning, handarbete, slöjd och hembygdsundervisning som även omfattade sinnesövningar, arbetsövningar och lektioner i åskådningsteckning. Hembygdsundervisning hade officiellt införts i den svenska skolan genom 1919 års undervisningsplan. Termen arbetsövningar präglades av folkundervisningskommittén 1914 och användes i föreskrift första gången i denna plan. Historiskt ingick arbetsövningarna i idén om arbetsskolan.

Arbetsskolepedagogiken i Sverige går tillbaka till reformidéer om skolans inre arbete i början av 1800-talet. Skolan skulle, framför allt genom självverksamhet, sörja för att "lärjungarnas anlag i olika riktningar harmoniskt utvecklades" [3].
Till arbetsövningarna hörde teckning, stickläggning, klippning och modellering. Åskådningsteckningen skulle användas av läraren samtidigt med muntlig förklaring, och växa fram successivt vid framställningen. Att åskådlighet framstod som särskilt viktig vid undervisningen av hjälpklasselever visar en framställan till folkskoleinspektören av hjälpklasslärarkollegiet i Göteborg 1926. Man föreslog där att ett "åskådningsrum" skulle

---

1 Skola och samhälle 1924, s 171 (min översättning)
2 Skola och samhälle 1923, s 110
3 Psykologisk pedagogisk uppslagsbok 1956, s 1133

inrättas i skolor, där flera hjälpklasser placerats.[1] Rummet skulle ha karaktären av ett kombinerat materialrum och bibliotek, speciellt avsett för dessa klasser.

L G Sjöholm som räknas som en av arbetsskolans främsta piojärer hade tillsammans med teckningsläraren A Goes 1917 givit ut en handledning med "åskådningsteckningar" i hembygdskunskap [2]. Ehuru själv inte hjälpklasslärare, kom Sjöholm att spela en aktiv del i utformandet av den första försöksvis prövade undervisningsplanen för hjälpklasser i Göteborg 1927. Han ingick nämligen i den kommitté, som tillsattes inom Sydsvenska hjälpskoleföreningen för att utarbeta ett vägledande förslag till reglementsbestämmelser och undervisningsplan för hjälpklasser.[3]

Detta kom senare i hög grad att påverka innehållet i 1943 års provisoriska normalplan för hjälpklasser, samt senare även 1955 års undervisningsplan.[4]
Det förtjänar framhållas att arbetsskolepedagogiken i internationellt perspektiv har tillmätts särskild betydelse för barn med olika typer av problem. Den belgiske läkaren och psykologen Ovide Decroly som till en början arbetade med "abnorma barn", liksom Maria Montessori, som började sin verksamhet bland psykiskt efterblivna barn, och A S Neill, skaparen av Summerhill School för barn med socioemotionella störningar, räknas till arbetspedagogerna.

Kopplat till arbetsskoleidén hade varit problemet med ungdomens moraliska fostran. En av arbetsskolans grundare, Georg Kerschensteiner, hävdade att manuellt arbete var den bästa vägen att åstadkomma en verklig medborgarfostran.[5] Att idéer om arbetsskola och elevernas fostran var

---

1 Ohlander 1956, s 31

2 Sjöholm-Goes "Tysta övningar vid hembygdsundervisning" 1924

3 Ohlander 1956, s 33

4 Enligt Ohlander påverkades anvisningarna för hjälpklasser i 1955 års undervisningsplan av det *vägledande förslag* till reglementsbestämmelser och undervisningsplan för hjälpklasser som utarbetats av en kommitté inom Sydsvenska Hjälpskoleföreningen under 20-talet. Han pekar också på att Alfred Hässelberg, ledamot av kommittén, även ingick i den subkommitté till 1932 års seminariesakkunniga, som stod bakom den del av utredningsbetänkandet, som sedan kom att utgöra 1943 års Normalundervisningsplan för hjälpklasser (Ohlander 1956, s 33 ff)

5 Psykologisk-pedagogisk uppslagsbok 1956, s 62

aktuella under hjälpklasslärarkurserna, visar ett föredrag på Malmökursen av en av Danmarks ledande pedagoger, S Rifberg: Arbejdsskolen i Vaerneskolens Laeseplan, samt ett planerat föredrag i Göteborg om Montessoripedagogik. I en kommentar till Göteborgskursen skriver redaktören för tidskriften Hjälpskolan Signe Elgenström under rubriken "Hjälpskolans fostrande uppgift är dess viktigaste":"Om karaktärsdaningens svåra konst är a och o i någon skolform, så är det i hjälpskolan. Här gäller det att fostra till sedlig kraft, arbetsglädje, självansvar". [1]

Skolinspektör H Hallén anknöt i sitt föredrag "Handarbete och slöjd i hjälpskolan", till undervisningsplanen 1919.[2] "Den nya undervisningsplanen har infört arbetsövningarna - en förberedelse för teckning och slöjd, för att uppöva händigheten, samt för att göra barnens iakttagelseförmåga skarpare och säkrare och för att öva deras omdömesförmåga." Han påpekar också, att handarbete och slöjd kan användas som medel för inhämtande och befästande av teoretiska kunskaper och för intellektuell utveckling i allmänhet.

Sinnesövningarna hade utvecklats främst inom sinnesslöundervisningen och tillämpats där sedan länge. Talteknik och behandling av talrubbningar hade också utnyttjats inom modersmålsundervisningen för utvecklingsstörda eller efterblivna elever. Ett tecken på att man inte klart skilde mellan intellektuell efterblivenhet och andra handikapp visar ett föredrag om "lomhörda barn och deras undervisning".
Ett föredrag om de önskvärda sociala åtgärderna för omvårdnaden av hjälpskolans elever efter skolans slut pekar på att skolans omsorg inte ansågs upphöra efter skolgången.

Det föregriper den relativt omfattande socialpedagogiska verksamhet, som leddes av s k hjälpskolekuratorer senare i hjälpskolans utveckling. Den första hjälpskolekuratorn uppges ha anställts i Amsterdam 1921, med uppgift att "tillhandagå de från hjälpklasserna avgångna eleverna med nödig hjälp och vägledning"[3]. I början av 1930-talet förbereddes i Sverige en liknande organisation, som förverkligades genom ett beslut av 1932 års riksdag, vilken beviljade anslag till en kuratorstjänst vid vanföreanstal-

---

[1] Hjälpskolan 1924, s 30
[2] Skola och samhälle 1924, s 176-197
[3] SOU 1936:31, s 72

terna. Så småningom inrättades lärartjänster i kombination med kuratorsuppdrag även för hjälpklasselever i de större städerna.

De bevarade föredragen ger en inblick i en tidig kursverksamhet för hjälpskolans lärare. Verksamheten framstår på grund av sin korta omfattning i tid närmast som konferenser, kongresser eller korta fortbildningskurser. Praktik saknades helt, utom i den längsta kursen i Stockholm på 14 dagar, vilken innehöll auskultation i hjälpklasser. Debatt om hjälpklassernas existens synes ej heller ha förekommit, annat än som referat i ett historiskt perspektiv. Karaktären på kurserna synes ha varit att ge en vid orientering om den existerande kunskapsbilden beträffande hjälpklasser. Det bör noteras att av de tre kurserna arrangerades den i Göteborg helt utan anslag från vare sig stat eller kommun, och att ingen av föreläsarna erhöll ekonomisk ersättning[1].

Terminskurserna i Stockholm 1926 - 1932

De första terminskurserna

Den första mer omfattande och sammanhängande utbildningen av hjälpklasslärare startade i form av terminskurs vårterminen 1926 vid folkskoleseminariet i Stockholm och upprepades varje höstterminen till 1932, då det statsfinansiella läget inte längre medgav anslag till kursen.[2] Seminariets rektor Anna Sörensen, sedermera ledamot av 1932 års seminariesakkunniga, var den drivande kraften bakom utbildningen.

Redan 1923 hade hon framlagt förslag om en till seminariet knuten specialutbildning för hjälpskolans lärare. Eftersom ärendet ej blev behandlat av 1924 års riksdag, upprepades förslaget året därpå. Ytterligare en anhållan om hjälpklasslärarutbildning ingavs av rektor K A Westling, samt ordföranden i Sydsvenska hjälpskoleföreningen folkskoleinspektör A W

---

[1] Hjälpskolan 1924, s 118

[2] Enligt 1946 års hjälp- och särklassutredning hade skolöverstyrelsen äskat anslag till kursen av 1933 års riksdag, men "då granskningsnämnden på grund av det statsfinansiella läget hemställt, att anslaget till kursen måtte tillfälligt indragas, hade överstyrelsen icke funnit sig böra begära anslag för dylik kursverksamhet budgetåret 1933/34." (SOU 1947:69, s 20)

Hammer, nu med Göteborg som föreslagen kursort. Styrelsen för Städernas folkskoleinspektörsförbund och centralstyrelsen för Sveriges allmänna folkskollärarförening instämde också i hemställan.[1]

Sörensen framlade i sin skrivelse flera skäl för inrättandet av en specialutbildning för hjälpskolans lärare.

"Hjälpklassinstitutionens betydelse såväl för ett sådant utvecklande av de psykiskt efterblivna barnens möjligheter, att dessa barn kunna fostras till arbetsdugliga medborgare, som för vinnande av större effektivitet i folkskolans arbete har blivit allmänt erkänt. Ett villkor för att hjälpklasslärarinstitutionen skall kunna bliva vad den bör vara är emellertid att frågan om utbildning av hjälpklasslärare blir löst."[2]

Sörensen hävdade att hjälpklasslärarnas otillräckliga utbildning ledde till en pedagogisk isolering för denna lärargrupp. Flera lärare gav upp sin tjänst i hjälpklass, vilket hade till följd att eleverna fick utstå täta lärarbyten. Ibland anställdes lärare med utbildning från Slagsta, vilket innebar att de saknade erfarenhet av barn inom en mer normal begåvningsvariation.[3] Även om metodiken i hjälpskolans lägre klasser kunde ha åtskilligt gemensamt med undervisningen vid sinnesslöanstalterna, så hade hjälpskolan helt andra uppfostringsmål än anstalterna.

En permanent utbildning av hjälpklasslärare borde enligt förslagsställarna vara till gagn även för de lärare som tjänstgjorde i skoldistrikt som var för små för att inrätta hjälpklasser. Den särskilda undervisning några timmar i veckan för psykiskt efterblivna barn, som anordnades där, var också i behov av specialutbildade lärarkrafter.

En förutsättning för specialutbildningen ansågs vara ett väl utvecklat hjälpskoleväsen, helst med övningsklasser i form av hjälpklassavdelningar. Som ramar för utbildningen föreslog Sörensen c 80 timmars teoretisk undervisning, samt teckning med arbetsövningar en veckotimme. Antalet deltagare föreslogs till fem eller sex, vilket inte ansågs utesluta att föreläsningarna kunde vara tillgängliga för ett större antal.

---

1 SOU 1947:69, s 16-17

2 SOU 1947:69, s 17. Jag har ej kunnat återfinna skrivelsen i tidigare källa.

3 Slagsta var en grundutbildning - ej en vidareutbildning som hjälpklasslärarkurserna

De hjälpklasser som planerades tillhöra seminariet skulle även bli till stor nytta för seminariets övriga verksamhet, då "pedagogiken . . har så mycket att lära av studiet av i viss mån defekta barns själsliv och av metoderna för dylika barns undervisning". Vad beträffade placeringen av hjälpklassavdelningarna skulle de ej kunna rymmas i seminariets dåvarande övningsskola. Sörensen betecknar emellertid inte detta som en nackdel, för i detta fall

"...torde det vara att anse som en fördel att hjälpklassbarnen undervisas i en lokal för sig själva, då de därigenom undgå att bli nedtyngda av känslan av särställning bland lyckligare rustade kamrater". [1]

I statsverkspropositionen 1925 [2] framlades förslaget om utbildning av hjälpklasslärare. Riksdagen beviljade anslag för Stockholmskursen under budgetåret 1925-26[3]. Utbildningen pågick under 100 dagar varje höstermin till och med 1932, och tog i varje kurs emot 8 deltagare.[4] En hjälpklassavdelning vid seminariets övningsskola inrättades från och med läsåret 1925-26. Denna upphörde emellertid 1933 då kursverksamheten lades ner. Ett av skolöverstyrelsen godkänt förslag till kursplan för den första utbildningskursen 1926 återfinns i bilaga 3. Man kan observera att planeringen avsåg vårterminen. Enligt uppgifter i 1946 års hjälp- och särklasslärarutredning berodde detta på att

"planläggningen av denna första längre utbildningskurs för hjälpklasslärare visade sig ta så lång tid i anspråk, att kursen ej hann ordnas redan under höstterminen 1925, som ursprungligen planerats. Den kom därför till stånd först vårterminen 1926."[5]

---

1 SOU 1947:69, s 19
2 Kungl Maj:ts prop 1925:1:8 p 159
3 Riksdagens skrivelse 1925: 8A s 76
4 SOU 1947:69, s 19
5 SOU 1947:69, s 19

Det planerade innehållet överensstämmer i stort sett med innehållet i de genomförda kurserna.[1] Man kan notera att deltagarna i dessa tidiga kurser var till övervägande delen kvinnor[2].

Manliga folkskollärare	15
Kvinnliga folkskollärare	28
Småskollärarinnor	16
Sinnesslölärarinnor	1
Privatlärarinna	1
S:a	61

De första terminskurserna för hjälpklasslärare under tiden 1926-32 hade i stort sett en likartad uppläggning[3]. Eftersom föreläsningar och demonstrationer upptog i genomsnitt 6 veckotimmar, kan man sluta sig till att huvuddelen av kursen var av praktisk karaktär. Auskultationer och undervisningsserier bedrevs i seminariets övningsskolas hjälpklassavdelning, Stockholms stads hjälpklasser samt, från 1928, Stockholms stads externat för bildbara sinnesslöa[4]. I bilaga 4 ges en översikt av kursinnehållet, fördelat på olika kategorier enligt SOU 1947:69. En översikt av rubrikerna på några av föredragen från den första kursen 1926 har återgivits i tidskriften Hjälpskolan[5]. (Bilaga 5).

Kommentar

Rektor Anna Sörensens argumentering för en permanent utbildning av hjälpklasslärare speglar några av de huvudtankar som varit aktuella alltsedan hjälpklasserna inrättades. En begåvningsdifferentiering i klasser skulle bidra till en optimal utveckling av de psykiskt efterblivna eleverna, medan å andra sidan även folkskolans effektivitet skulle höjas. Man insåg att eleverna i hjälpklassen lätt kunde få intryck av att vara missgynnade, men för att undvika den dagliga påminnelsen om detta, borde de placeras i en avskild miljö.

---

1 SOU 1947:69, s 20 och Hjälpskolan 1926, s 67 ff
2 Källa: SOU 1947:69, s 19
3 SOU 1947:69, s 20
4 SOU 1947:69, s 20
5 Hjälpskolan 1926, s 67 ff

Skolsituationen borde för dessa barn vara den bästa möjliga, med en väl utbildad lärarkår, som trivdes och stannade kvar i klassen. En professionell inställning hos dessa lärare eftersträvades, så att pedagogisk isolering och känslor av utmattning och utbrändhet kunde undvikas. Att pedagogiken kunde vara till nytta även för vanliga lärare, sågs som en fördel för seminariets verksamhet.

Den av Sörensen föreslagna omfattningen av teoridelen synes i huvudsak ha accepterats. Det som förvånar ur pedagogisk och rationellt-ekonomisk synpunkt, är föreläsningsdelen. Även om föreläsningarna kunde utnyttjas för en större lärargrupp (om och i hur stor utsträckning detta skedde i praktiken är okänt) kunde resurserna kanske ha utnyttjats mer effektivt med en helt individualiserad undervisning för ett så lågt antal som de planerade fem till sex studerande. Enligt uppgift åhördes dock 1926 och 1931 en del av föreläsningarna även av deltagare i en utbildningskurs för lärare för hörselsvaga barn, som anordnats av föreningen De dövas väl [1].

Innehållet i kurserna återges i tidskriften Hjälpskolan 1926 samt i 1946 års hjälp- och särklasslärarutredning.[2] (bilaga 4 och 5) Av de sexton föredragen i 1926 års kurs finns bara två tryckta i tidskriften.[3] Föredragshållarnas yrken och övriga verksamhet kan emellertid ge en allmän upplysning om innehållets karaktär.

Folkskoleinspektören, fil dr Karl Nordlund, som varit kursledare för den första hjälpklasslärarkursen i Stockholm 1921, stod för historik och organisation.
Hjälpskolans organisation i landsorten presenterades av Anna Tengstrand, en av de mest anlitade föreläsarna under de tidiga hjälpklasskurserna. Nordlund och Tengstrand hade båda ingått i den nordiska kommitté, som 1920 fått i uppdrag att arbeta för ett nordiskt hjälpskoleförbund och en därtill hörande tidskrift.

Ansvarig för avsnitten om intelligensmätning, psykiatri, medicin, och psykologi var Alice Hellström, lärare, psykolog och läkare, samt lärare i psykologi vid Slagsta seminarium för utbildning av sinnesslölärare.

---

1 SOU 1936:31, s 83
2 Hjälpskolan 1926, s 67 ff, SOU 1947:69. s 20
3 Hjälpskolan 1926, Tengstrand s 53, Falk s 124 (se bilaga 5)

Tillsammans med Alfhild Tamm hade hon 1926 utgivit "Två schemata för mätning av intelligensen hos barn", en första översättning av Binet-Simons och Termans intelligensmätningsmetoder.[1]

De metodiska avsnitten ombesörjdes i de flesta fall av lärare med erfarenhet av elever i hjälpklass eller på sinnesslöanstalter. Undervisningen om sinnesövningar ägde rum på Slagsta seminarium för sinnesslölärare, vars tillhörande skola även stod för viss auskultation.[2]

Rubrikerna "uppfostringsmål och uppfostringsfrågor" återkommer regelbundet i hjälpklasslärarkurserna. Eftersom fostran av tradition har kopplats till hemmet och undervisning till skolan, kan detta tolkas så, att skolan vad beträffar hjälpklasseleverna borde ha ett kompletterande uppfostringsansvar, vilket kunde ha en viss relevans om man betraktar dessa elevers sociala och ekonomiska situation under 1920 och 30-talen.

Tamm var psykiater och speciellt intresserad av den psykiska behandlingen av röst- och talrubbningar hos barn. Mellan 1919-1932 var hon hjälpklassläkare i Stockholm, där hon medverkade vid inrättandet av de första talpoliklinikerna. Hon utgav 1927 verket "Medfödd ordblindhet". Tamm var även skolläkare vid Stockholms folkskoleseminarium, samt ingick i redaktionen för tidskriften Hjälpskolan 1923- 1934. Hon genomförde 1920-22 en omfattande undersökning av elever, som anmälts till hjälpklasser. 103 elever testades med Binet-Simons testserie från 1911, en översättning som hon själv utfört för Slagsta seminariums räkning. Förarbetena till denna undersökning ägde rum redan 1910-11, då 84 barn testades med Binet-Simons testserie från 1908. Redovisningen av dessa undersökningar ger en god bild av variationen i de orsaker som kunde vara anledning till hjälpklassanmälan. Psykopati, svårigheter för läsning och skrivning, uttalsfel, stamning eller talrubbningar, samt olika fysiska funktionshinder som lomhördhet eller nedsatt syn var de mest frekventa skälen [3].

Termen psykopat användes under 1920-talet för att beteckna psykiska abnormtillstånd. Medicinskt innebar begreppet vid denna tid "en utveck-

---

1 Hellström 1948, s V
2 Hjälpskolan 1926, s 68
3 Hjälpskolan 1923, s 49 ff

lingshämning eller felutveckling på vissa områden av själslivet"[1], men termen kom så småningom att förlora sin prägel av enhetlig diagnos.
Den biträdande kursföreståndaren Ruth Claeson medverkade liksom Anna Sörensen som expert i 1932 års seminariesakkunnigas utredning. I en bilaga till denna[2] beskriver hon det år 1898 grundade Verbund der Hilfschulen Deutschlands, vilket bidragit till den snabba och kraftiga utvecklingen av den tyska hjälpskolan. Inte minst genom tidskriften Die Hilfschule, en serie kongresser och en rik facklitteratur. Beskrivningen avslutas emellertid med vissa farhågor:

"Förbundet uppgick år 1934 i en nybildad, för allt särskoleväsen gemensam fackorganisation, varvid även tidskriften upphörde och ersattes av en ny facktidskrift, Die deutsche Sonderschule. Den tyska hjälpskolan har i och med det nya skede, som markeras av år 1933, inträtt i en för dess uppgift och ställning kritisk period. Riktlinjerna för dess fortsatta verksamhet äro väl ännu icke fullt utformade, men så mycket är redan tydligt, att rasbiologiska synpunkter äro i hög grad bestämmande för dess verksamhet".[3]

I häfte V av Die deutsche Sonderschule 1934 återges ett inlägg i en pågående debatt om steriliseringen av hjälpskoleelever. Författaren håller med om att målet är sterilisering av "de svagsinta i hjälpklasser", men uttrycker oenighet om vägarna till målet. Han hävdar att det ej får bli ett avgörande enbart av läkare, utan att även lärarnas åsikter skall inhämtas. Endast fall där bevisat ärftlig "svagsinthet" föreligger skall vara aktuella för steriliseringen.[4]

Att steriliseringsfrågan var aktuell även i Sverige vad beträffar de utvecklingsstörda, och att liknande tankegångar förts fram även i vårt land, visar ett av föredragen från hjälpklasslärarkursen i Stockholm 1926.
Elin Falk, gymnastikinspektris vid Stockholms folkskolor 1909-1932, avslutade sitt anförande om riktlinjer för hjälpklassbarnens fysiska kultur med en uppmaning att

"det är allas vår plikt, som känna och fostra dessa barn, att hjälpa till att skapa en allt starkare opinion för deras sterilisering - så att de ej i framtiden skaffa lika dåliga eller kanske ändå sämre individer till världen. Ett arbete i

---

1 Svensk uppslagsbok, 1952 års upplaga, 1957, s 489
2 SOU 1936:31, bil 4, s 155
3 SOU 1936:31, s 155
4 Författare var Albert Wiegand, citaten min översättning

den riktningen är, enligt mitt förmenande, en ytterst humanitär, samhällsbevarande gärning".[1]

Arvets stora betydelse för personlighetsutveckling och tänkande var en allmänt accepterad uppfattning under 20- och 30-talen. Richardson[2] har pekat på den diskussion om åtgärder för "rasförbättring" som förekom i den politiska debatten på 30-talet.

De kortare kurserna i talteknik, arbetsövningar och rytmik innebar genom sin karaktär av färdighetsträning ett mer aktivt arbetssätt än föreläsningarna. Stina Palmborg rapporterar att i hjälpklasslärarkursen 1927 ingick för första gången en kurs i rytmik enligt Dalcrozemetoden[3]. Kursen ägde rum vid Anna Behles rytmikinstitut, och var särskilt inriktad på rytmiska övningar för efterblivna barn.

Antalet sökande till hjälpklasslärarkurserna var varje år fler än de tilldelade 8 platserna, och den första kursen bestod enbart av kvinnliga deltagare. Vi har tidigare pekat på den kvinnliga dominansen bland de studerande under de åtta kurser som anordnades mellan 1926 och 1932.[4]

1932 års seminariesakkunnigas förslag

Intentioner och innehåll

En huvuduppgift för 1932 års seminariesakkunniga var att framlägga reformförslag beträffande delar av den allmänna lärarutbildningen vid rikets folk- och småskoleseminarier. Arbetet resulterade i ett betänkande med förslag om folk- och småskoleseminariernas organisation[5] vilket lades till grund för en proposition till 1936 års riksdag.[6]

---

1 Hjälpskolan 1926, s 138 I Sverige infördes under 30- och 40-talen två lagar om sterilisering. 1934 års lag gällde "vissa sinnessjuka, sinnesslöa eller andra som ledo av själsverksamhet och som icke voro i stånd att lämna giltigt samtycke till ingreppet". Svensk uppslagsbok 1947-1955 års upplaga, 1958, s 472. I 1941 års lag (SFS 282/41) innefattades förutom rashygieniska även sociala och medicinska indikationer.

2 Richardson 1978, s 49

3 Hjälpskolan 1928, s 135

4 SOU 1936:31, s 82

5 SOU 1935:44

6 Prop 1936:100, som bl a behandlade frågor om seminariernas organisation

Denna innefattade emellertid inte den del av utredningsuppdraget som bestod i att utreda "åtgärder för särskild undervisning och utbildning av psykiskt efterblivna i barn- och ungdomsåren", samt utbildning av lärare för sådan verksamhet, vilket var att betrakta som en tilläggsuppgift [1]. En av ledamöterna i utredningen var seminarierektorn Anna Sörensen, initiativtagare till hjälpklasslärarkurserna på 20-talet.

Skrivelser från bland annat nordiska hjälpskoleförbundets svenska sektion, svenska föreningen för psykisk hälsovård, Sveriges allmänna folkskollärarförening och Sydsvenska hjälpskoleföreningen hade under 20- och 30-talen framställt krav på såväl utbildning som fortbildning för lärare i hjälpklasser, samt orientering i hjälpklassernas speciella metodik vid seminarierna. Dessutom anhöll man om att i folkskolestadgan borde intagas bestämmelser om hjälpklasser, samt att särskilda tim- och kursplaner borde utarbetas för dessa.[2]

Man kan notera, att flera av de skrivelser, som via skolöverstyrelsen överlämnades till de seminariesakkunniga som tilläggsuppdrag, var av relativt gammalt datum. Sydsvenska hjälpskoleföreningen hade daterat sin hemställan den 24 mars 1924 och centralstyrelsen för Sveriges allmänna folkskoleförening den 22 juni 1926.

Kungl Maj:t bemyndigade 1934 de sakkunniga att som biträden för utarbetande av kursplaner jämte anvisningar för hjälpklassundervisningen tillkalla folkskoleinspektör Alfred Hässelberg, Halmstad, samt folkskollärarinnan Rut Claesson, Stockholm. Tillsammans med rektor Anna Sörensen utarbetade de särskilt tillkallade sakkunniga ett förberedande förslag till tim- och kursplaner för hjälpklasser och fortsättningsskolor för förutvarande hjälpklasselever.[3]

---

1 SOU 1936:31
2 SOU 1936:31, s 7
3 SOU 1936:31, s 9

De personer som kallats som särskilt sakkunniga angående hjälpskolefrågor representerade några av samtidens mest framstående krafter inom området. Hässelberg, Göteborgs första hjälpskoleföreståndare 1926-1930, hade ingått i den inom Sydsvenska hjälpskoleföreningen särskilt tillsatta kommitté, som fått i uppgift att utarbeta ett vägledande förslag till reglementsbestämmelser och undervisningsplan för hjälpklasser. Förslaget kom att utgöra kärnan i den år 1930 av skolöverstyrelsen godkända läroplanen för Göteborgs hjälpklasser. Även 1943 års provisoriska normalplan samt 1955 års undervisningsplan uppvisar påtagliga inslag därifrån.[1]

Sörensen var initiativtagare till terminskurserna för hjälpklasslärare 1926-1932, samt till den övningsklass inom hjälpskolan som inrättades vid seminariet 1925. Som utredare hade hon redan som seminarieadjunkt 1912-1915 ingått i lärarlönenämnden, och blev senare även ledamot av 1921 års lönekommitté. Claeson var övningsskollärare vid seminariets hjälpklass, tillsammans med Sörensen kursledare för hjälpklasslärarkurserna, och hade 1933 tillträtt den nyinrättade tjänsten som föreståndare för hjälpklasserna i Stockholms stad.

I de seminariesakkunnigas huvudbetänkande 1935 hade man försökt tillmötesgå önskemålen om en förstärkt undervisning om hjälpklassväsendet och dess teoretiska förutsättningar, genom att vid folk- och småskollärar-seminarierna i ämnena psykologi och pedagogik som särskilda moment föreslå "psykisk hälsovård" och "huvuddragen av barn- och ungdomsårens psykopatologi" [2]. De sakkunniga konstaterade att psykologins utveckling från en elementpsykologi till en gestalt- eller strukturpsykologi borde lägga grunden till en pedagogik som omfattade alla defekta barn, oavsett defektens art.

Man kan här notera försök att införa en helhetssyn för pedagogiken med avseende på gemensamma drag hos barn med olika defekter. En sådan syn skiljer sig avsevärt från den helhetssyn som förordats under senare tid, nämligen att huvudvikten lägges vid vad som är gemensamt. Det första

---

1 Ohlander 1956, s 36
2 SOU 1935:44

synsättet lägger huvudvikten vid det särskiljande medan det senare betonar likheterna.[1]
Den existerande utbildningen av lärare för döva, blinda och sinnesslöa ansågs otidsenlig, då den var organiserad som separata utbildningslinjer. Konsekvensen av den vetenskapliga utvecklingen från en abnormpedagogik till en fackpedagogik, ledde enligt utredningen till att varje lärare borde ha kännedom om barn med olika slag av defekter, och att sålunda lärarutbildningen borde slås samman till en gemensam organisation. Såväl pedagogiska som ekonomiska skäl för en koncentration av lärarutbildningarna anfördes. De sakkunniga ansåg emellertid inte att utarbetandet av ett dylikt förslag låg inom ramen för deras uppdrag, utan begränsade sig till en planering av utbildning för hjälpklasslärare [2], samt en rad andra förslag som rörde undervisningen för dessa elever.

En permanent utbildningskurs på 21 veckor med 15 platser föreslogs förläggas till folkskoleseminariet för kvinnliga elever i Stockholm, och en tillfällig fortbildningskurs om 5 veckor under ferietid för lärare som redan tjänstgjorde i hjälpklass föreslogs till Göteborg. Förutom föreskrifter om läroplan samt statsbidrag för undervisning i hjälpklass föreslogs en hjälpskolekonsulent på skolöverstyrelsen, statsbidrag till skolskjutsar och inackodering av psykiskt efterblivna barn, till ökat antal timmar i slöjd för hjälpklasser samt tilläggsarvode för lärare i dessa klasser. Dessutom begärdes att åtgärder "måtte vidtagas för åstadkommande av en för svenska barn standardiserad testskala, avsedd att användas bland annat vid uttagning av barn till hjälpklass" [3].

Det föreslagna innehållet i hjälpklasslärarutbildningen byggde på erfarenheter från Stockholmskurserna 1926-1932, vilka emellertid av de sakkunniga betecknades som endast fortbildningskurser, då "viktiga områden, som icke kunna förbigås i en verklig specialutbildning för lärare för psykiskt efterblivna barn, hade intet eller alltför litet utrymme".[4]

---

[1] Så sent som 1962 gav departementschefen Edenman uttryck för den särskiljande synen vid argumenteringen för införandet av speciallärarutbildning. Se vidare kapitel 4.
[2] SOU 1936:31, s 85
[3] SOU 1936:31, s 98
[4] SOU 1936:31, s 86

I första hand gällde detta den medicinska delen. De skäl, som låg bakom denna önskan, utvecklas emellertid ej vidare. Den föreslagna kursplanen innehåller däremot några nyinslag, som kan ha ingått i en medicinskt orienterande del, nämligen ärftlighetslära, skol- och skolbarnshygien, samt socialhygien.[1] Även avsnittet om talrubbningar ansågs böra utökas, då "barn med talfel ofta förekom i hjälpklasser". För att bortarbeta detta även under den vanliga undervisningens gång, borde hjälpklasslärarna under sin utbildning kliniskt få studera talrubbningar och deras behandling.

Intelligensundersökningar borde enligt de sakkunniga få väsentligt utökad tid, inte minst beroende på att hjälpklassläraren ofta blev den person som utförde de undersökningar som lades till grund för uttagning till hjälpklass. Undervisning om sociala frågor ansågs också böra utökas.
Det till sin omfattning största nya momentet i den föreslagna utbildningen är kursen småslöjd och materialslöjd. Denna skulle omfatta dels sådana arbeten, som enligt de sakkunnigas förslag borde ingå i slöjdkursen för klass 1-3 i hjälpskolan, bastflätning, pinnslöjd och enkla träarbeten, dels arbeten som barnen kunde utföra i samband med olika läroämnen. Särskilt i samband med sinnesövningarna borde eleverna tränas i att hantera enkla material[2].

Praktiken skulle under utbildningen förläggas till olika stadier i hjälpskolan, i observationsklasser och svagklasser, på externatet för bildbara sinnesslöa i Stockholm, i Torborgsskolan (KFUK:s yrkesskola för flickor i Stockholm), klasser för hörselsvaga barn, friluftsskolor, blindinstitutet på Tomteboda, dövstuminstitutet på Manilla, Slagsta sinnesslöskola och barnträdgårdar. Man föreslog betyg i samtliga ämnen inklusive undervisningsskicklighet i hjälpklass.

---

[1] Ämnet hygien i betydelsen hälsovård blev särskilt aktuellt i samband med införandet av skolhälsovården på 40-talet. Skolöverstyrelsen publicerade då en handledning avsedd för "skolledare, lärare och inom hälsovården direkt verksamma". (SÖ:Skolhygien 1947, s IV) Boken utkom i två upplagor 1947 och 1952 och var huvudsakligen skriven av läkare. Då avsevärda delar rörde elever med s k skolsvårigheter kan en stor del av innehållet anses befästa den s k defektsyn som byggts upp under 30- och 40-talen.
I samband med skolhälsovården infördes också de s k hälsokorten, som skulle följa eleverna genom skolgången. Man kan notera Kungl Maj:ts beslut om platsen för central arkivering av dessa, avseende forskningsändamål, - på Statens Rasbiologiska Institut. (Skolhygien 1947, s 10)

[2] SOU 1936:31, s 89

Vad beträffar kursuppläggningen skilde de sakkunniga på utbildningskursen och fortbildningskursen. De resurser som krävdes för utbildningskursens ändamålsenliga genomförande var en ort med rikt utvecklat hjälpklassystem, och helst även andra specialklasser, såsom observationsklasser och klasser för hörselsvaga barn samt för barn med talrubbningar. Då den medicinskt inriktade utbildningsdelen förutsatte ett kliniskt studiematerial, krävdes möjlighet till samarbete med olika sjukvårdsanstalter. Speciellt gällde detta talrubbningar och svåruppfostrade barn. Samarbete med den psykiatriska och pediatriska kliniken vid Karolinska sjukhuset samt med Stockholms stads rådgivningsbyrå borde vara en förutsättning för Stockholmskursen. Skolöverstyrelsen föreslogs få i uppdrag att anordna utbildningskursen, med den av utredningen föreslagne hjälpskolekonsulenten som föreståndare.
Enligt förslaget skulle fortbildningskursen förläggas till Göteborg under två på varandra följande sommarferier. Den mellanliggande tiden skulle ägnas åt studier enligt givna anvisningar. Kursplanen omfattade i stort sett samma ämnen som utbildningskursen, men med viss timreduktion. Skol- och skolbarnshygien, samt tal- och röstvård skulle utgå, likaså hospitering, övningsundervisning, deltagande i rådgivningskonferenser samt övningar i diagnostik av hörselsvaga och synsvaga barn, eftersom kursen skulle förläggas till ferierna.

I tabå 2 presenteras kursinnehåll och omfattning för både utbildnings- och fortbildningskursen. Eftersom de seminariesakkunnigas utredning hade inflytande på efterföljande specialläraruttbildningar under flera decennier, kan det vara motiverat att presentera kursförslagen så här pass utförligt i texten. För att underlätta jämförelser med tidigare kurser återges avsnitten i en annan ordningsföljd än i utredningens förslag.[1]

---

[1] SOU 1936:31, s 91

Tablå 2. Tim- och ämnesplaner för de föreslagna kurserna

	Utbildningskurs	Fortbildningskurs
	21 v	10 v
Hjälpskolans historia och organisation	1	1
Psykisk mätning, speciellt intelligensundersökningar i samband med uttagning av lärljungar till hjälpklass	35	20
Psykopatologi med särskild hänsyn till förhållandena under barnaåren	20	20
Skol- och skolbarnshygien	5	-
Barnets normala kroppsliga utveckling. Sambandet mellan kroppsliga och psykiska hälsotillstånd, speciellt medicinska orsaker till störningar i intelligensutvecklingen, anamnesens betydelse	10	10
Ärftlighetslära	5	5
Ordblindhet	5	5
Allmän psykologi	6	6
Barn- och ungdomspsykologi, psykisk hälsovård	10	10
Olika ämnens metodik med hänsyn till intellektuellt efterblivna barn	24	20
Viktigare uppfostrings- och undervisningsfrågor med särskild hänsyn till intellektuellt efterblivna och svåruppfostrade barn	20	15
Om hörselsvaga och synsvaga barn med övningar i diagnostik	10	-
Om hörselsvaga och synsvaga barn	-	6
Talrubbningar och deras behandling	35	20
Socialhygien	3	3
Socialpedagogiska anordningar, yrkesval, yrkesrådgivning med särskild hänsyn till intellektuellt efterbliven ungdom	5	5
Social omvårdnad om barn, speciellt om defekta barn	6	6
Barn och ungdomslagstiftning	5	5
Fattigvård, pensionering, försäkring	3	3
Tal- och röstvård, förel	4	-
indiv övn	3	-
Teckning	10	10
Småslöjd och materialslöjd	90	65
Rytmiska övningar	15	15
Övningsundervisning, auskultation i hjälpklass	120	-
Övrig auskultation, studiebesök	75	-
Summa timmar	525	250

Kommentar

De sakkunnigas förslag till utbildning av lärare vid hjälpklasser för psykiskt efterblivna barn omfattar i stort sett samma ämnesområden som de tidigare terminskurserna. Den teoretiska delen är emellertid kraftigt utökad till genomsnittligt 16 timmar per vecka för utbildningskursen och 25 för fortbildningskursen, jämfört med 6 timmar på de tidigare kurserna. Några av ämnena kan förtjäna att kommenteras, dels på grund av deras omfattning och dels för att de fått litet eller inget utrymme i tidigare kurser.

Man hävdade att enhetliga principer hittills icke i någon större utsträckning kommit till användning vid uttagning av barn till hjälpklass, samt att bedömningsgrunderna ofta hade varit alltför subjektiva. För att bedöma barns intelligens efterlystes en metod som tog hänsyn till ålder, men var oberoende av tillfälliga kunskaper. Binet-Simons skala för intelligensmätning, vilken bearbetats av Lewis Terman vid Stanforduniversitetet, och 1926 översatts till svenska av Alice Hellström och Alfhild Tamm, ansågs motsvara dessa krav.
Enligt de sakkunniga borde avsnittet om intelligensundersökningar mer än fördubblas i jämförelse med tidigare hjälpklasslärarkurser.
Terman-Merrillskalan hade 1930 även översatts till danska av Marie Kirkeland och Sofie Rifbjerg, den senare en ofta anlitad skribent i tidskriften Hjälpskolan. Den nya termen intelligenskvot - förhållandet mellan intelligensålder och fysisk ålder - ansågs ge ett lätthanterligt och direkt jämförbart mått på intelligensen.[1]

Ärflighetslära och socialhygien föreslogs som nya ämnen med 5 respektiva 3 timmar på vardera kursen. De ledamöter av de sakkunniga som deltagit i riksdagens arbete, bör ha varit väl orienterade om 1934 års lag om sterilisering av sinnesslöa. Richardson[2] ger flera exempel på 1930-talets tankegångar om såväl positiv som negativ rashygien. Ett rasbiologiskt institut hade 1921 inrättats i Uppsala, där chefsbefattningen genom en omorganisation 1934 skulle förenas med en professur i rasbiologi vid den

---

[1] SOU 1936:31, s 39
[2] Richardson 1978, s 49

medicinska fakulteten. I den riksdagsdebatt som föregick lagstiftningen om tvångssterilisering, vände sig ingen enda ledamot mot förslaget.[1]

"Det rasbiologiska synsättet satte sina spår inte enbart i pedagogisk debatt utan också i skolpolitiskt handlande under 1930- och 1940-talen. Detta gäller t ex utnyttjandet av intelligensmätningar i skolan och införandet av skolorganisatoriska anordningar av typen hjälpklasser och extraklasser och frågor rörande differentiering över huvud inom skolan" [2].

Begreppet ordblind beskrevs av de sakkunniga som "en isolerad defekt" [3] som visar sig i stora svårigheter vid läsning och skrivning. Man förordade dock icke hjälpklasser för dylika barn, om inte ordblindheten var förenad med allmänt svag begåvning. De två avdelningar som 1935 hade inrättats i Köpenhamn för ordblinda barn, nämns som föredöme. På initiativ av föreståndaren för Stockholms stads rådgivningsbyrå för uppfostringsfrågor, barnpsykiatern Torsten Ramer, inrättades där 1938 två s k ordblindklasser, vilka senare fick benämningen läsklasser.

Det mest omfattande av de föreslagna ämnena var småslöjd och materialslöjd, vilka ansågs böra omfatta 90, respektive 65 timmar. Bakgrunden var dels ett önskemål från "hjälpklasslärarhåll" och dels de sakkunnigas argumentering för en mer praktisk inriktning av undervisningen i hjälpklasser.

"Då de svagt begåvade barnen i regel lättare vinna resultat genom manuellt arbete än genom intellektuella uppgifter, och då det påtagliga resultat, som slöjd och annat manuellt arbete skänka, är ägnat att skapa arbetsglädje och verka uppfostrande, bör dylikt arbete ha större utrymme i hjälpklass än i vanliga folkskoleklasser"[4].

Materialslöjden avsågs ingå i sinnesövningarna, vilka var en del av den förberedande hembygdsundervisningen, ett ämne som för hjälpklasser benämndes "hembygdsundervisning med verksamhetsövningar". Vad beträffar sinnesövningarnas metodik hänvisas till Montessori och Decroly, samt deras material. Målet för de grundläggande sinnesövningarna var "att uppöva barnens oträna de sinnen till att med ökad snabbhet och större säker-

---

1 Richardson 1978, s 330
2 Richardson 1978, s 51
3 SOU 1936:31, s 42
4 SOU 1936:31, s 102

het reagera för olika intryck och att så småningom vänja deras flyktiga uppmärksamhet vid koncentration."[1]

Färg- och formsinnet, samt syn-, hörsel-, känsel-, smak-,och luktsinnena borde alla tränas metodiskt. En samverkan mellan olika sinnen skulle tränas genom att rita, måla, klippa, vika och bygga. I samband med detta skulle barnens ordförråd ökas och deras språkliga uttrycksförmåga övas. Hembygdsundervisningen skulle enligt de sakkunniga även innefatta rytmiska övningar, en verksamhetsform som "visat sig synnerligen lämplig för de okoncentrerade, ofta med nervösa störningar behäftade hjälpklassbarnen", och som hade det tvåfaldiga syftet att utveckla såväl "fysiska som psykiska färdigheter samt .. . skapa naturliga uttryck för barnens känsloliv"[2].

Skol- och skolbarnshygien återspeglade intresset för att undervisningen skulle ha förebyggande karaktär. Under 1930-talet hade flera frågor rörande gymnastikundervisningen och ungdomens fysiska fostran aktualiserats. Utredningar och förslag om den skolhygieniska verksamheten inom folk- och fortsättningsskolorna hade överlämnats av både skolöverstyrelsen och medicinalstyrelsen, vilket emellertid inte lett till några åtgärder från regeringens sida[3].

Den skolhygieniska organisation som kom att införas 1944 hade en ambitiös målsättning. Det ansågs vara en samhällelig angelägenhet, "att skolungdomen psykiskt och fysiskt så övervakas, att alla möjligheter tillvaratas, som främja dess kroppsliga och själsliga hälsa."[4]. Förutsättningen ansågs vara ett intimt samarbete mellan lärare, skolläkare, skolsköterskor och målsmän.
Ämnet socialhygien innefattade områden från samhälleliga företeelser som hängde samman med sjukdomsorsaker, såsom fattigdom, dåliga bostadsförhållanden, näringsbrist och hälsoskadligt arbete, till sjukdomar som förorsakades av dessa missförhållanden, som exempelvis tuberkulos. Ett studium av hjälpskolerörelsens tidigare historia visar exempel på merparten av här uppräknade missförhållanden. Arbetet med dessa frågor

---

1 SOU 1936:31, s 128
2 SOU 1936:31, s 130
3 Richardson 1978, s 39
4 Psykologisk-Pedagogisk Uppslagsbok 1956, s 1273

främjades genom det 1938 grundade Statens institut för folkhälsan, vars uppgift blev att "förbereda och främja förebyggande åtgärder, ägnade att bevara eller förbättra folkhälsan"[1].

I remissvar på 1932 års seminariesakkunnigas betänkande[2] anmärkte föreningen för psykologisk-pedagogiska institutet att förslaget om en hjälpskolekurator inte borde genomföras förrän man löst frågan om en centralt placerad skolöverläkare.[3] Styrelsen för denna förening pekade i sin remiss på att den föreslagna lärarutbildningen nära anknöt till den försöksverksamhet som föreningen under 1936 och 1937 anordnat för lärare och vårdare av psykopatiska och svåruppfostrade barn. Till dessa kurser hade anmält sig 112 resp 72 personer till 20 resp 21 platser. Försöken hade bekostats av i huvudsak privata fonder, vilka emellertid hade den principiella inställningen att ej bekosta "företag, som kunna anses vara av statlig natur."[4]

Beträffande tim- och ämnesplanerna i den föreslagna lärarutbildningen pekade svenska föreningen för psykisk hälsovård på att de 20 timmar som föreslagits för ämnet psykopatologi var alltför litet i jämförelse med talrubbningar och deras behandling, samt psykisk mätning och intelligensundersökningar.[5]
Vi uttagning av barn till hjälpklass ansågs vidare att läkarundersökning, avseende såväl barnets psykiska som fysiska hälsotillstånd, borde göras obligatorisk. Särskilt skulle detta vara av vikt vid bedömandet av "intelligensmätningen".[6]

---

1 Svensk uppslagsbok 1953, s 879

2 Remissyttranden till betänkandet SOU 1936:31 finns i ecklesiastik-departementets konseljakt den 4 januari 1938, nr 1 punkt 133. Vol EI:9208 Riksarkivet (Volymen innehåller handlingar från nedan citerade föreningar)

3 Föreningen för psykologisk-pedagogiska institutet med yttrande m m ang utbildning av psykiskt efterblivna s 3.

4 Styrelsen för föreningen för psykologisk-pedagogiska institutet, ang frågan om utbildning av lärare för svårfostrade barn

5 För talrubbningar hade föreslagits 35 resp 20 timmar för utbildnings- resp fortbildningskursen, och psykisk mätning och intelligensundersökningar 35 resp 20 timmar. (Svenska föreningen för psykisk hälsovård, med yttrande ang utbildning av psykiskt efterblivna , (opaginerad)

6 Svenska föreningen för psykisk hälsovård, med yttrande ang utbildning av psykiskt efterblivna , (opaginerad)

"Erfarenheten beträffande dessa mätningar enligt nu gängse metoder lär, att de siffermässiga resultaten av flera skäl måste bedömas med synnerligen stor försiktighet."

Man kan notera att rekommendationen för att rätt kunna bedöma barnet ansågs vara medicinsk skolning.

Skolöverstyrelsen var till en början inte beredd att bifalla den begäran om hjälpskolekonsulent som framförts av de seminariesakkunniga, då "hela frågan om hjälpskoleundervisningen torde komma under omprövning i samband med den förestående stora skolutredningen"[1]. En tillfällighet bidrog dock till att man "utan särskilda avlöningskostnader" anställde medicine och filosofie licentiaten Gideon Nordal från Göteborg, på grund av inskränkningen av elevintagningen vid folkskolesemniarierna. Denne skulle få sin

" tjänstgöring minskad med minst hälften av det föreskrivna antalet veckotimmar. Då d:r Nordal vore känd som en av dem, vilka med största intresse ägnat sig åt undersökning och vård av psykiskt efterblivna skulle han . . . kunna utnyttjas för en hjälpskolekonsulents verksamhet."[2]

Ytterligare synpunkter på 1932 års seminariesakkunnigas förslag redovisas från ett diskussionssammanträde i Föreningen för psykisk hälsovård.[3] Där diskuterades bl a hjälpskollärares arbetsbörda. Från 1905 hade tjänstgöringsskyldigheten vid Stockholms hjälpklasser varit 24 timmar per vecka, vilket 1934 ökats med två timmar av besparingsskäl. Utredningen föreslog 24-26 veckotimmar för småskolans och 28-30 veckotimmar för folkskolans lärare. Kritik uttalades av flera lärare mot detta förslag:

". . . arbetet bland debila, i de flesta fall affektlabila sådana, sätter lärarnas nerver på hårda prov." (fröken Alfhild Jannes)

". . .undervisningen i hjälpklass vore synnerligen ansträngande och att en timma där tröttade lika mycket som tre timmar i normalklass. Personalakterna krävde även mycken tid."(fru Helga Olmer)

---

1 1940 års skolutredning hade fått som direktiv att även utreda även hjälpklassfrågan

2 Hjälpskolan 1941, s 86

3 Citaten från denna diskussion ur remissvaren på SOU 1936:31 från protokoll hållet vid Svenska Föreningen för psykisk hälsovård den 22 oktober 1936, s 6-7

"Frågan huruvida en hjälpklass fyller sitt ändamål eller icke svänger först och sist omkring, huruvida lärarinnan i en sådan klass har kraft till arbetsglädje och - snart sagt - outtömligt tålamod."(fröken Hanna Bratt)

Detta var röster från lärarkåren. Vidare diskuterades hjälpklasseleverna "eftervård" och yrkesutbildning, samt "perspektivet att dessa efterblivna bildade familj och satte nya efterblivna generationer till världen." Därom uttrycktes olika åsikter. Professor Alfred Petrén framhöll dock vikten av viss försiktighet då ärftlighetsgången vad beträffar psykiskt efterblivna kunde vara en annan än för de sinnesslöa.[1]

Utbildnings- och fortbildningskurser 1939

I enlighet med de seminariesakkunnigas förslag till utbildning av lärare för undervisning i hjälpklass, beviljade 1938 års riksdag för budgetåret 1938/39 anslag dels till en längre utbildningskurs i Stockholm, dels till en kortare fortbildningskurs i Göteborg.[2]

Fortbildningskursen skulle enligt förslaget ha förlagts till ferietid. Riksdagen tog emellertid hänsyn till ett remissvar från styrelsen för Sveriges folkskollärarförbund, där man förordade att kursen borde förläggas till terminstid, för att deltagarna skulle få tillfälle till praktiska undervisningsövningar i hjälpklass. Antalet platser fastställdes till 12 på utbildningskursen, mot föreslagna högst 15, och 20 på fortbildningskursen, mot föreslagna högst 30.

Utbildningskurs för hjälpklasslärare i Stockholm

Seminariets rektor Anna Sörensen förestod kursen, vilken anordnades enligt en av Kungl skolöverstyrelsen godkänd plan. De 21 veckorna omfattade en teoretisk del om c. 240 timmar med föreläsningar, demon-

---

[1] Steriliseringslagarna gällde främst de sinneslöa. Petrén var professor i psykiatri i Uppsala, ledamot av Första Kammaren 1912-1935, och sakkunnig i utredningar inom sinneslövård.

[2] Kungl Maj:ts prop 1938 1:8 p 133. Riksdagens skrivelse 1938: 8 s 41

strationer och lektioner, samt en praktisk del med auskultationer och övningsundervisning i klasser för psykiskt efterblivna och svårfostrade barn, samt övningar i psykisk mätning och deltagande i rådgivning i uppfostringsfrågor.

Liksom vid tidigare kurser skilde man mellan föreläsningar och lektioner. Exempel på lektion var tal- och röstvård, vilket huvudsakligen bestod av individuella övningar i mindre grupper om 3, inlett av inledande föreläsningar. Detta är orsaken till det höga timantalet - 47 timmar - för detta avsnitt. Till kursen hade anmälts 200 sökande varav 12 antogs, 4 manliga och 4 kvinnliga folkskollärare, samt 4 småskollärarinnor.

I bilaga 6 återges ämnen samt timantal för teoridelen, enligt uppgifter i årsredogörelse för folkskoleseminariet i Stockholm 1938-1939 (s 14 ff). För att underlätta en jämförelse med tidigare kurser återges rubrikerna i samma ordningsföljd som i de tidigare tabellerna. Auskulteringar och undervisningsövningar bedrevs under kurstiden parallellt med teoridelen, främst i hjälpklasser men även observationsklasser och vid externatet för bildbara sinnesslöa.

Enligt seminariets årsredogörelse medverkade kursdeltagarna aktivt i konferenser vid rådgivningsbyrån samt vid uttagning av barn till hjälpklass. Studiebesök vid olika skolor och hem för psykiskt och fysiskt defekta barn, ingick också. Som exempel nämnes Tomteboda blindinstitut, Manilla dövstumsinstitut, Slagsta skola och seminarium, Mellansjö skolhem, Torborgskolan, Söderhaga skolhem, Bistaborgs skyddshem för flickor, Föreningen Körsbärsgården, samt Beckomberga sjukhus och Stockholms stads arbetsförmedling.

Kommentar

I förhållande till de seminariesakkunnigas förslag om en teoretisk utbildning på c. 16 veckotimmar hade 1939 års utbildningstermin skurits ner till 11 veckotimmar, medan det praktiska inslaget följde förslaget. Den största minskningen representerar ämnet småslöjd och materialslöjd, som erhöll 12 timmar mot föreslagna 90. Tabell 2 ger en bild av de ämnen som blev föremål för den största nedskärningen.

Tabell 2 De seminariesakkunnigas förslag i relation till den verkliga timplanen för några ämnen i 1939 års utbildningskurs för hjälpklasslärare

	SOU 1936:31	1939 års kurs
Småslöjd	90	12
Talrubbningar	35	20
Psykiska mätningar	35	22
Metodik	24	14
Rytmik	15	7

Kursdeltagarna fick under terminskursen möta inte mindre än 33 olika föreläsare, med speciell sakkunskap inom olika områden. Anna Sörensen beklagade i en återblick över de 1932 nedlagda hjälpklasslärarkurserna att de olika ämnenas metodik inte alltid blivit tillgodosett så som önskats, på grund av svårigheten att finna personer som var villiga att föreläsa i dessa ämnen [1].

Någon orsak till nedskärningarna i ämnen som småslöjd och rytmik finns ej redovisad i de dokument som belyser denna verksamhet. Eventuellt kan detta tolkas så, att personalbrist gällt även för dessa kurser. Att ekonomiska skäl skulle spelat in motsäges av att de övriga avsnitten borde varit de dyraste. Av föreläsarna var tre professorer, två docenter, sex medicine doktorer, två filosofie doktorer, två lektorer, en generaldirektör och fem på undervisningsråds- och byråchefsnivå. Att döma av föreläsarna låg ambitionsnivån vad beträffar de blivande hjälpklasslärarnas teoretiska kunskaper på en hög akademisk nivå.

Tre av kursens lärare hade ingått som ledamöter i 1932 års seminariesakkunniga, Anna Sörensen, Rut Claeson och Ruben Wagnsson. Torsten Ramer var barnpsykiater och förestod 1934-1948 Stockholms stads rådgivningsbyrå för uppfostringsfrågor, och ägnade en stor del av denna period åt en efterundersökning av barn födda 1907-1917, vilka varit inskrivna i Stockholms hjälpklasser. Resultaten, som publicerades 1946 i avhandlingen The prognosis of mentally retarded children, kom att få

[1] Hjälpskolan 1933, s 123

betydelse för åtgärder som föreslogs av den år 1939 tillsatta ungdomsvårdskommittén [1].

Filosofie och medicine licentiaten Gideon Nordal täckte genom sina olika utbildningar till läkare, lärare i psykologi, pedagogik samt historia, och tillika gymnastikdirektör, ett brett medicinskt-pedagogiskt område. Han hade 1932 tillsammans med med dr W Wernstedt grundat Stockholms stads rådgivningsbyrå för uppfostringsfrågor vid Norrtulls sjukhus, och var även 1932-1936 verksam som rättsläkare vid rättspsykiatriska kliniken i Stockholm. 1941 utnämndes Nordal till hjälpskolekonsulent vid skolöverstyrelsen. Han stod för huvuddelen av det avsnitt som omfattade flest timmar, "viktigare uppfostrings- och undervisningsfrågor med särskild hänsyn till intellektuellt efterblivna och svåruppfostrade barn".

Därnäst i omfattning kom momentet "psykisk mätning, uttagning av lärjungar till hjälpklass", följt av psykiatri och psykopatologi, vilket emellertid fick lika många timmar tillsammans som talrubbningar och deras behandling. Läkare inom olika specialområden stod för c 90 timmar av teoridelen, mot ämnesmetodikernas blygsamma 14. Ett studium av årsredogörelsen för folkskoleseminariet i Stockholm 1938-1939 visar att alla föreläsare benämns med yrkes- eller utbildningstitlar, med undantag av lärarna, vilka presenteras som herr, fru eller fröken.

Beträffande praktiken strävade man efter att kursdeltagarna skulle få en vid erfarenhet av barn med fysiska och psykiska handikapp, i olika åldrar. Mellansjö skolhem, med Alice Hellström som föreståndare, var ett internat för "nervösa och psykopatiska barn". Det hade 1926 grundats som sommarhem i Edsåsen i Jämtland. Verksamheten erhöll 1928 ekonomiskt stöd av K Pensionsstyrelsen och Allmänna Barnhuset, och förde under några år en ambulerande tillvaro i närheten av Stockholm. Ursprungligen kunde man ta emot 12 barn, en kapacitet som emellertid utökades till 40 platser, varav 10 för flickor. Alice Hellström synes med sin dubbla utbildning till läkare och lärare ha haft goda förutsättningar att driva en både pedagogiskt och medicinskt inriktad verksamhet. En av lärarna vid skolhemmet hade under två år tjänstgjort vid A S Neills internat Summerhill utanför London[2].

---

[1] SOU 1947:17, s 33

[2] Hjälpskolan 1933, s 100

Torborgskolan[1] var en ett eller tvåårig yrkesskola i skolkök, sömnad, tvätt och vävnad för kvinnliga f d hjälpklasselever , vilken drevs av föreningen södra KFUK i Stockholm. Drivande kraft bakom inrättandet var Rut Claeson, mellan 1933-1943 föreståndare för Stockholms hjälpklasser.

Fortbildningskurs i Göteborg

Den fortbildningskurs som anordnades i Göteborg omfattade sex veckor och hade 20 deltagare. Enligt de seminariesakkunnigas förslag fordrades genomgång av två kurser om tillsammans 12 veckor för att kursen skulle betraktas som fullständig. Göteborg hade emellertid redan 1938 startat med en "piratkurs" utan statsbidrag, under sex veckor, på initiativ av representanter för folkskoleseminariet, Sydsvenska hjälpskoleföreningen, folkskoleväsendet i Göteborg och göteborgstrakten och Göteborgs högskola. Deltagarna i denna kurs intogs i första hand till fortbildningskursen 1939 [2].

Ohlander beskriver anordnandet av 1938 års kurs som en "samfälld pedagogisk missionsrörelse", med "ett starkt tycke av improvisation och hasard" [3]. Benämningen på denna kurs hade varit "Kurs för uppfostrare av efterblivna och svårhanterliga barn", vilket kunde tyda på en önskan att vidga kompetensområdet för lärarfortbildningen. Kursföreståndaren för fortbildningskursen 1939 var seminariets rektor Gustaf Walli.[4] Den teoretiska delen omfattade 81 timmar, vilket utgör ett genomsnitt på c. 13.5 veckotimmar, alltså något mer än utbildningskursen i Stockholm. Ämnen och timtal återges i bilaga 7.

---

[1] Uppkallad efter Torborg Bäckström, hjälpklasslärarinna i Stockholm 1905-1909. Hjälpskolan 1948, s 3

[2] SOU 1947:69, s 23

[3] Ohlander 1956, s 53

[4] Det har icke varit möjligt att ytterligare dokumentera denna kurs. I tidskriften Hjälpskolan 1938, s 34 angavs i en notis: "Hjälpskolekurs i Göteborg har hållits den 3 jan-12 febr efter gediget och givande program. Vi hoppas att i nästa nummer av Hjälpskolan kunna referera något från densamma." Något dylikt har dock ej kunnat återfinnas i följande nummer.

Kommentar

Uppgifterna i bilaga 7 är hämtade ur 1946 års hjälp- och särklasslärarutredning [1]. Seminariets årsredogörelse innehåller ännu mer knapphändiga uppgifter om teoridelen, och uppger om praktiken endast "auskultation och övningsundervisning i klasser för psykiskt efterblivna och svårfostrade barn vid Göteborgs folkskolor, ävensom övningar i psykisk mätning och deltagande i rådgivning i uppfostringsfrågor".[2]
Man kan notera skillnaden mellan antalet timmar för momentet psykisk mätning mellan kurserna. I Stockholm omfattade detta 22 timmar medan man i Göteborg endast erbjöd 3 timmar med denna beteckning. Eftersom man för fullständig fortbildning krävde två fortbildningskurser, kunde dock detta kompenseras genom fler timmar efterföljande år. Efter 1939 inträffade ett uppehåll i kursverksamheten under tre år, något som man väl ej kunde förutse vid kursplaneringen. Eftersom fortbildningskursen var avsedd för lärare, som redan tjänstgjorde i hjälpklass, kan man anta att den praktiska delen tillmättes mindre betydelse än för Stockholmskursen.

Hjälpklasslärarutbildningen och 1940 års skolutredning

Hjälpklasslärarkurserna kom att ligga nere till vårterminen 1943 med anledning av att de seminariesakkunnigas förslag hade övertagits av 1940 års skolutredning, vilken under ledning av ecklesiastikministern, professor Gösta Bagge, redovisade överarbetningen i februari 1942. [3]
Skolutredningens inställning till de förslag som framlagts av de seminariesakkunniga var övervägande positiv. Beträffande lärarutbildningen framhölls att

"pedagogiken rörande defekta barn vuxit ut över abnormpedagogiken till en fackvetenskap, som omfattade alla defekta barn, på vilket område än deras defekt låge."[4]

---

[1] SOU 1947:69, s 23

[2] Redogörelse. Folkskoleseminariet i Göteborg 1938-39, s 13

[3] 1940 års skolutrednings arkiv, kommitté nr 966, RA

[4] 1940 års skolutredning, ang åtgärder för särskild undervisning och omvårdnad av psykiskt efterblivna i barn- och ungdomsåren (hjälpklassundervisning m m), stencil 12 febr 1942, s 15.5. Kommitté nr 966, RA
se även SOU 1936:31, s 84

Detta avsnitt av de seminariesakkunnigas betänkande, vilket även kom att citeras av 1946 års hjälp- och särklassutredning [1], var möjligen det första uttrycket för vad som senare kom att benämnas specialpedagogik.

Skolutredningen instämde dock inte i de seminariesakkunnigas förslag att hjälpklasslärarutbildning borde vara ett villkor för anställning som hjälpklasslärare. Bakgrunden till detta var bristen på utbildade hjälpklasslärare, vilket delvis motverkade intentionerna att bygga ut antalet hjälpklasser. Skolutredningen hade själv gjort en utredning om hjälpklasslärares föregående utbildning och kommit fram till att endast en tredjedel hade någon form av tidigare utbildning inom området, även om man räknar in korta kurser, åhörande av föreläsningar eller auskultation.(Tabell 3)

Tabell 3 Hjälpklasslärares tidigare utbildning enligt uppgifter från läsåret 1939/40 (N=301)

Statliga utbildningskurser	67
Ericastiftelsen el Slagsta	13
Studier: akad psyk, ped föreläsn, auskultering	19
Tjänstgöring i sinnesslöskola	5
	104

(Källa: Tabellen sammanställd av uppgifter i 1940 års skolutredning, stencil 12 febr 1942, s 16 ff)

Utredningen pekade på vikten av att man vid uttagandet av kursdeltagare beaktade behovet av hjälpklasslärare på de orter där de sökande hade sin tjänst. Man uppmärksammade också betydelsen av testkunnig personal för hjälpklasssystemets uppbyggnad:

"Vidare anse vi oss böra understryka betydelsen av att de ifrågavarande kurserna så anordnas, att de, som genomgått dessa kurser, kunna utnyttjas för hela hjälpundervisningens utveckling, bland annat med avseende å verkställande av psykiska mätningar, speciellt intelligensundersökningar."[2]

---

1 SOU 1947:69, s 34

2 1940 års skolutredning, ang åtgärder för särskild undervisning och omvårdnad av psykiskt efterblivna i barn- och ungdomsåren (hjälpklassundervisning m m), stencil 12 febr 1942, s 18. Kommitté nr 966, RA

En fråga som särskilt behandlades av skolutredningen var de seminariesakkunnigas förslag till lönesättning för hjälpklasslärare. Man hade inom flera skoldistrikt betalat extra arvoden till lärare som tjänstgjorde i hjälpklass, och förslaget gällde 300 kronor per år, vilket fått stöd i båda de lönekommittéer som arbetade under 20-talet.[1] Skolutredningen var positiv till en extra förmån för hjälpklasslärare, beroende på de rekryteringssvårigheter som förelåg, och att det låg i folkundervisningens intresse "att erforderligt antal lärare med särskild utbildning såsom hjälpklasslärare stå till folkskolans förfogande."[2]
Eftersom man redan tagit ställning till att krav på utbildning för tjänstgöring i hjälpklass ej kunde genomföras, föreslogs i stället en minskad undervisningsskyldighet med 4 timmar för hjälpklasslärare. Argumenten för detta var inte att undervisningsbördan för hjälpklasslärare var tyngre än för lärare i normalklass, utan

". . .tanken på de i hjälpklasserna föreliggande speciella förhållandena, vilka betingas av lärjungematerialets beskaffenhet och göra själva arbetet särskilt påfrestande för läraren, dels av den större omvårdnad, framför allt i socialt hänseende, som måste fordras av lärare i hjälpklass i jämförelse med skolans normalklasser."[3]

Man nämnde också förhållandena i Norge, där både timreduktion och lönetillägg tillämpades.
Såväl utbildningskursen som fortbildningskursen tillstyrktes av skolutredningen, men utbildningskursen i Stockholm, som vårterminen 1939 hade omfattat 21 veckor, avkortades enligt departementschefens förslag till 18 veckor, medan kurstiden för fortbildningskursen bibehölls med 6 veckor liksom 1939.[4] Skillnaden mellan kurserna kom alltså att utjämnas, i

---

[1] 1920 års lärarlönekommitté och 1928 års lönekommitté

[2] 1940 års skolutredning, ang åtgärder för särskild undervisning och omvårdnad av psykiskt efterblivna i barn- och ungdomsåren (hjälpklassundervisning m m), stencil 12 febr 1942, s 21. Kommitté nr 966, RA

[3] 1940 års skolutredning, ang åtgärder för särskild undervisning och omvårdnad av psykiskt efterblivna i barn- och ungdomsåren (hjälpklassundervisning m m), stencil 12 febr 1942, s 22. Kommitté nr 966, RA

[4] I den proposition som 1938 hade behandlat de seminariesakkunnigas förslag hade den tidigare departementschefen Engberg uttalat sig om längden av utbildningskursen: "Utbildningskursen torde enligt vad jag inhämtat lämpligen kunna begränsas till högst 18 veckor av vårterminen".
De semimariesakkunniga hade föreslagit 5 veckor för fortbildningskursen, vilket i propositionen höjts till 6 veckor.

synnerhet som deltagarna i fortbildningskursen beräknades utföra ett fördjupningsarbete mellan de två sexveckorskurserna.

Utbildnings- och fortbildningskurser 1942-1947[1]

Utbildningskursen för hjälpklasslärare hade enligt de seminariesakkunnigas förslag avsetts att bli av permanent karaktär, medan fortbildningskursen skulle anordnas under perioder då behovet av hjälpklasslärare bedömdes vara stort. Anslag för båda kurserna hade visserligen beviljats av 1939 års riksdag, men indrogs på grund av krigsutbrottet och det ansträngda statsfinansiella läget. Vid denna tidpunkt hade de förslag som framlagts av de seminariesakkunniga endast förverkligats i två avseenden, nämligen genom anordnandet av hjälpklasskurserna i Stockholm och Göteborg 1939 och inrättandet av en hjälpskolekonsulenttjänst vid Skolöverstyrelsen 1941.

Utbildningskurser i Stockholm

Ansvarig ledare för hjälpklasslärarkurserna skulle enligt Kungl Maj:ts beslut vara vederbörande rektor vid seminarierna. I Stockholm förestod rektor August Isaacsson kurserna från 1942 till 1944, seminariets lektor i psykologi och pedagogik J Fajerson från 1944 till 1946, medan under 1946-1947 ledningen utgjordes av en styrelse, bestående av Isaacsson, Fajerson, hjälpskolekonsulenten Ragnhild Jungner, och övningsskollärare Helfrid Carlsson som sekreterare.[2] Isaacssons uppgift som ordförande i 1946 års hjälp- och särklassutredning kan ha bidragit till en önskan att dela upp ansvaret för hjälpklasslärarkurserna.
Kurserna tilldrog sig stort intresse bland lärare och endast c. 10 procent av de sökande kunde beredas plats.
Tabell 4 visar ansökningar och deltagare i utbildningskurserna 1942-1947.

---

[1] Avser läsåren 1942 till 1947. Eftersom kurserna pågick varje vårtermin startade de ej förrän 1943.
[2] Årsredogörelse för folkskoleseminariet för kvinnliga elever 1946-1947, s 24

Tabell 4 Antal sökande och antagna till hjälpklasslärarkurserna i Stockholm läsåren 1942- 1947

Läsår	Sökande	Antagna Manliga	Antagna Kvinnliga	Totalt
1942-43	174	4	10	14
1943-44	146	7	7	14
1944-45	133	5	9	14
1945-46	152	7	7	14
1946-47	126	6	8	14

(Källa: Årsredogörelser folkskoleseminariet för kvinnliga elever 1942 - 1948)

Man kan under dessa få år notera en viss ökning av manliga resp minskning av kvinnliga sökande. Beredskapssituationen under början av 40-talet kan ha varit ett av skälen härtill. Ett fåtal svenska och nordiska deltagare erhöll dessutom särskilt tillstånd att deltaga i teoridelen
Som framgår av tabell 4 var vidareutbildning genom hjälpklasslärarkurser under 40-talet mycket attraktivt för lärare. Denna tendens fortsatte även när den reguljära utbildningen infördes på 60-talet.[1]

Kursernas teoretiska delar (tabell 5) omfattade föreläsningar, demonstrationer och lektioner, och praktiska delar som auskultation och övningsundervisning i klasser för psykiskt efterblivna och svårfostrade barn under kursernas första del, samt övningar i psykisk mätning och rådgivning i uppfostringsfrågor under den senare delen.
Föreläsningsdelen löpte parallellt med övrig verksamhet under hela kurstiden.

---

[1] Det är inte möjligt att finna några enkla skäl till detta. Tjänstgöringen blev efter utbildning några timmar kortare beroende på vilken tjänst läraren hade, och under vissa perioder utbetalades även ett lönetillägg. Möjligen kan läraryrkets få karriärvägar ha påverkat intresset för fortbildning och vidareutbildning. Hjälpklasslärarkurserna innebar för flera öppningen till vidare akademiska studier, särskilt i ämnena psykologi och pedagogik, för vilka intresset var stort under 40-talet. Möjligheter till extraförtjänst genom testning kan också ha varit ett skäl till utbildning.

Tabell 5 Hjälpklasslärarkurserna vid folkskoleseminariet i Stockholm 1942-1947: teoridelen, timantal i rangordning

	Genomsnitt
Psykisk mätning	65
Psykiatri o psykopatologi	39
Övningsämnen	37
Uppfostringsfrågor, psykisk rådgivning	33
Talrubbningar inklusive ordblindhet	31
Psykologi: experimental- och utvecklings	24
Tal o röstvård	24
Didaktik metodik	15
Samhälle o socialmedicin	14
Ärftlighet, hygien, sexualfrågor	12
Hörsel syn	8
Historik	2
Bibliotekskunskap	2
Totalt	306

(Källa: Årsredogörelser för folkskoleseminariet för kvinnliga elever i Stockholm 1942-1947)

Från och med läsåret 1942-43 hade vid folkskoleseminariets övningsskola upprättats en särskild hjälpklassläraravdelning, organiserad enligt B1-form, vilken utnyttjades som övningsklass för utbildningskurserna. Den 1925 inrättade hjälpklassavdelningen hade upphört 1933, då statsbidraget till hjälpklasslärarutbildningen uteblev.
Varje deltagare hade under två sammanhängande dagar tre undervisningsserier, vilka bedömdes av handledaren, kursens föreståndare, samt hjälpskolans konsulent. Bedömningen skedde enligt en sjugradig betygsskala från A till C och gällde "visad undervisningsskicklighet i hjälpklass och för allmän lämplighet som lärare i skolform för psykiskt efterblivna barn"[1].

De seminariesakkunnigas förslag om betyg i samtliga ämnen, tillämpades dock icke. Förutom teoridelen och övningsundervisning hade samtliga kursdeltagare i 1943 och 1944 års kurs i uppgift att studera en specialklass och lämna en beskrivning med "individualpsykologiskt bedömande" av eleverna. Dessutom krävdes sociala utredningar, uppsatser eller föredrag om något psykologiskt eller pedagogiskt ämne, som belyste olika sidor av kursarbetet. I de senare kurserna hade kravet på analys av en specialklass

[1] SOU 1947:69, s 108

utgått. Den praktiska delen kompletterades av studiebesök vid olika skolor och hem för psykiskt och fysiskt defekta barn och barn i förskoleåldern.

Kommentar

Den teoretiska delen (tabell 5) varierade från 318 timmar 1943 till 284 för 1947 års kurs, vilket ungefär motsvarade de seminariesakkunnigas förslag. Momentet psykisk mätning, vilket omfattade uttagning av elever till hjälpklass, individuell testning, karakterologiska test, grupptestning och psykoteknisk prövning, upptog den största andelen. Därefter följde psykiatri och psykopatologi under medverkan av bland andra professorerna A Lichtenstein och E Essen-Möller, samt hjälpklassläkaren i Stockholm Torsten Ramer och psykiater Anna-Lisa Annell, ledamot i 1946 års hjälp- och särklasslärarutredning.
Lärare i avsnittet psykiska mätningar var Alice Hellström, vilken översatt och bearbetat Terman-Merrillskalan, samt inspektören för sinnesslöundervisningen Ragnhild Jungner, medan fil lic Siver Hallgren, själv testkonstruktör, undervisade i grupptestning. Kopplat till kursen i psykisk mätning utförde varje kursdeltagare 50-60 individualtestningar huvudsakligen i enlighet med Terman-Merrills metod. Denna omfattande övning vittnar om vilken stor vikt som fästes vid testning som yrkesuppgift för hjälpklassläraren.
Följande antal intelligensmätningar utfördes av 14 årliga deltagare i utbildningskurserna för hjälpklasslärare läsåren 1942-1947:[1]

1942-43	1943-44	1944-45	1945-46	1946-47
800	600	550	700	600

Efter demonstrationer och gemensamma testningar fick kursdeltagarna i grupper om 2-3 testa ett antal normalbegåvade barn, för att sedan "övergå till psykiskt efterblivna och defekta barn ur hjälpklasser, observationsklasser och sinnesslöskola."[2]
Därefter fick kursdeltagarna på eget ansvar utföra intelligensmätningar vid skolor i Stockholms omgivningar, från vilka hjälpskolekonsulenten

---

1 Källa: Sammanställt av uppgifter i årsredogörelser för folkskoleseminariet för kvinnliga elever i Stockholm 1942-1948, s 22

2 Årsredogörelse för folkskoleseminariet för kvinnliga elever i Stockholm 1942 - 1948, s 22

infordrat anmälningar om barn, som ej kunnat följa undervisningen. Den 1941 utnämnde hjälpskolekonsulenten vid Skolöverstyrelsen, Gideon Nordal, var fram till sin död 1945 en ofta anlitad kraft såväl på utbildningskurserna i Stockholm, som fortbildningskurserna i Göteborg. Nordal hade huvudansvaret för det moment som efter psykisk mätning omfattade flest antal timmar, nämligen "uppfostringsfrågor med särskild hänsyn till efterblivna och svårfostrade barn", samt "psykisk rådgivning". Denna delkurs omfattade varje vecka en heldag, vilken varannan gång utnyttjades för "fältarbete", varvid kursdeltagarna aktivt deltog i rådgivningsarbete och uttagning av barn till hjälpklass, och varannan gång på seminariet diskuterade enskilda fall och uppfostringsfrågor.
Vid Gideon Nordals död 1945 kan man notera en kraftig nedgång i timantal för detta moment, 17 timmar i stället för tidigare 48.
Deltagarna i hjälpklasslärarkurserna fick även under några föreläsningar möta en av Europas mest framstående experimentalpsykologer, David Katz, professor i pedagogik och pedagogisk psykologi vid Stockholms högskola 1937-1951.

Det under 40-talets hjälpklasslärarkurser återkommande ämnet skolhygien, kan förtjäna en särskild kommentar. I samband med reformeringen av skolans hälsovårdsarbete hade skolöverstyrelsen av 1944 års riksdag beviljats medel att publicera en handledning för"skolledare, lärare och inom skolhälsovården direkt verksamma".[1]
Handledningen utarbetades under överinseende av myndighetens egen skolöverläkare, C W Herlitz, och resulterade i ett samlingsverk på 652 sidor med 25 bidragande författare, av vilka över hälften var medicinare. Tyngdpunkten låg på avsnitt om "lärjungarnas fysik" och "lärjungarnas psyke", följt av skolmiljön från hygienisk synpunkt - socialpedagogiska anordningar. Även skolmognadsprövning, samarbetet mellan hem och skola och skolhygienisk organisation berördes.

Flera läkare stod för mer än ett avsnitt vardera, och samlingsverket har en klart medicinsk prägel. De föreläsare som under 40-talet anlitades på hjälpklasslärarkurserna inom avsnittet skolhygien, skolöverläkaren vid skolöverstyrelsen C W Herlitz, även dess representant i 1946 års skolkommission, skolöverläkaren i Göteborg E Gedda, skolöverläkaren i

---

[1] Skolhygien Kungl skolöverstyrelsen 1947

Stockholm U Hjärne och professor A Lichtenstein, var alla bidragsgivare till skolöverstyrelsens publikation i ämnet.

Övriga medicinska avsnitt i kurserna omfattade, förutom skolhygien, psykiatri, syn,- och hörseldefekter, och talrubbningar med "ordblindhet". Kursansvarig för psykiatri och psykopatologi var läkaren vid Stockholms hjälpklasser, Torsten Ramer, tillika föreståndare för stadens rådgivningsbyrå för uppfostringsfrågor. I samband med undervisningen följde kursdeltagarna arbetet vid denna under minst en dag. Läs- och skrivsvårigheter hos barn behandlades i samband med talrubbningar av Bertil Kågén, läkare vid Karolinska sjukhusets foniatriska avdelning. Undervisningen bedrevs även vid Stockholms folkskolors polikliniker för talfelsbehandling, där de studerande fick träning i diagnostik, rådgivning och praktisk behandling.

Kopplingen mellan talfel och läs- och skrivsvårigheter - eller "ordblindhet" - kan förklaras genom att Kågén speciellt hade intresserat sig för sambandet mellan talutveckling och läs- och skrivsvårigheter, samt i publikationen "Läs- och skrivsvårigheter hos barn"[1] medverkat med artikeln "Om ordblindhet". Medförfattare till denna var Inga Blomberg, lärare i en av de två läsklasser, som 1938 inrättats vid Stockholms folkskolor och som utnyttjades för auskultation under kurserna. Kågéns moment omfattade c 30 timmar per utbildningskurs, i omfattning endast obetydligt mindre än psykiatrin och avsevärt mer än psykologin. Enligt en kursdeltagare i 1944 års kurs hade en önskan om utvidgning av denna del av utbildningen uttryckts av de studerande.[2]

Den samhällsinriktade delen av kurserna omfattade frågeställningar rörande såväl hjälpklasselever, som socio-emotionellt störda och bildbara sinnesslöa elever, vilket också kan antyda svårigheterna att avskilja de s k "rent hjälpklassmässiga" eleverna från elever med andra typer av svårigheter. Kuratorsarbete och yrkesrådgivning bland före detta hjälpklasselever behandlades av Helmer Norman, vid denna tid kurator vid hjälpklasserna och tillika ordförande i Stockholms hjälpskoleförening. Flera ledamöter och sakkunniga från den 1939 tillsatta ungdomsvårdskommittén bidrog med föreläsningar. Kommitténs ordförande, fattigvårdsdirektören Otto Wangsson informerade om fattigvård,

---

[1] Pedagogiska skrifter 179-180, 1943

[2] Hjälpskolan 1944, s 122

pensionering och försäkring, i senare kurser benämnt samhällets hjälp- och skyddsverksamhet; samhällets ungdomsvård.
I samma utredning deltog byråchefen Ali Berggren som ledamot och barnavårdsinspektrisen Göta Rosén som sakkunnig. Berggren gav en beskrivning av hjälpskoleundervisningen som ett led i den sociala förebyggande verksamheten, medan Rosén redogjorde för barnavårdsnämndens uppgifter. En annan sakkunnig, skyddshemsinspektören, byråchef T Eriksson, gav en orientering om ungdomsasocialitet. Undervisningsrådet Ruben Wangsson, ledamot i 1932 års seminariesakkunnigas utredning, ansvarade för momentet barn- och ungdomslagstiftning.
Sinnesslövårdens organisation samt bildbara sinnesslöa barns undervisning och uppfostran behandlades av inspektören för sinnsslöundervisningen Ragnhild Jungner. I 1947 års kurs hade detta avsnitt utgått och överflyttats till den nystartade särskilda utbildningen för sinnesslölärare under samma ledning som kursen för hjälplasslärare.
Eftersom de flesta föreläsarna på utbildningskurserna för hjälpklasslärare hade sin huvudsakliga sysselsättning inom andra institutioner än seminariet, blev kursavsnitten lätt bundna till en och samma person. Momentet tal- och röstvård är ett exempel på hur ett lärarbyte har återverkat på tidsomfattningen, 1946 skars timantalet ner från 40 till 10 timmar per kurs.

Skol- och skolbarnshygien behandlades av skolöverläkaren C W Herlitz och U Hjärne, ledamot av 1940 års skolutredning. Momentet ärftlighet gavs en särskild delkurs omfattande 5-6 föreläsningar. Ansvarig var undervisningsrådet Kurt Falck, skolöverstyrelsens representant i 1946 års skolkommission. Han representerade ämnet biologi med hälsolära,och var även författare till läroböcker i botanik för seminariebruk. Professor Erik Essen-Möller, som föreläste på Karolinska sjukhuset om psykiatri och psykopatologi, hade tidigare innehaft en docentur i medicinsk ärftlighetslära och publicerat ett flertal arbeten i ärftlighetsforskning.

De kliniskt verksamma medicinarna förlade i stor utsträckning undervisningen till sina arbetsplatser. Sålunda ägde föreläsningarna av barnläkaren, professor A Lichtenstein i 1944 års kurs, rum på Kronprinsessan Lovisas vårdanstalt, över ämnet sambandet mellan kroppslig och själslig ohälsa hos barn och ungdom. Enligt tidens sed utnyttjade båda dessa läkare patienter som demonstrationsobjekt vid undervisningen[1].

---

[1] Hjälpskolan 1944, s 123

Med ett genomsnitt på 16-18 föreläsningar per vecka, 50-60 individualtestningar, psykisk rådgivningsverksamhet, betygsatt övningsundervisning, auskultation och studiebesök samt egna fördjupningsuppgifter, synes de 18 veckornas hjälpklasslärarkurser ha inneburit omfattande insatser från deltagarnas sida.

Fortbildningskurser i Göteborg

Fortbildningskurserna för hjälpklasslärare, som förlades till folkskoleseminariet i Göteborg, omfattade 12 veckor som fördelades på 6 veckor under två år för 20 deltagare. Enligt 1940 års skolutredning skulle dessa kurser starta vårterminen 1943. Man hade emellertid redan med visst statsbidrag genomfört en dylik sexveckorskurs i början av läsåret 1942,[1] enligt en av skolöverstyrelsen fastställd plan. Avsikten var att deltagarna skulle utföra ett mindre fältarbete mellan de två kurserna.

Kursinnehållet i fortbildningskurserna vid seminariet i Göteborg är inte så väl dokumenterade i seminariets årsredogörelser som utbildningskurserna i Stockholm under motsvarande period. Enligt seminariets redogörelser har de innehållit en teoretisk del omfattande föreläsningar, demonstrationer och lektioner, en praktisk del med auskultationer och övningsundervisning i klasser för psykiskt efterblivna och svåruppfostrade barn, samt övningar i psykisk mätning och deltagande i rådgivning i uppfostringsfrågor.
Kursledare under denna tid var seminariets pensionerade rektor Gustaf Walli. Den mest utförliga beskrivningen av fortbildningskurserna för hjälpklasslärare i Göteborg under perioden 1943-1947, redovisas i tidskriften Hjälpskolan 1942 och 1943 av en kursdeltagare, folkskolläraren Helmer Wikström.[2] Av dessa beskrivningar att döma skedde ingen uppdelning av kurserna i etapp 1 och 2, utan förstagångs- och andragångsdeltagare ingick i samma undervisningsgrupp.

---

[1] Man fick då 1500 kronor, vilket var blygsamt eftersom utbildningskurs och fortbildningskurs för 1939 fått tillsammans 11000 kronor. Då kursverksamheten återuppstod mer regelbundet 1943 fick kurserna tillsammans 20 00 kronor. (SOU 1947:69, s 29)

[2] Hjälpskolan 1942, s 43 och 1943, s 11, se bilaga 8 och 9

Wikströms beskrivning innehåller namnen på föreläsarna och en kort beskrivning av innehållet i föredragen, medan däremot timantalet endast nämns i förbigående för vissa moment.
Till 1942 års kurs hade av 79 sökande antagits 21 lärare, vilka emellertid ej av statsmakterna beviljats full lön under utbildningstiden, då denna kurs startade före det formella beslutet om att kurserna skulle återupptas.
En något annorlunda beskrivning av fortbildningskurserna i Göteborg återfinns i 1946 års hjälp- och särklasslärarutredning, vilken innehåller rubriker och timantal för den teoretiska delen av 1946 och 1947 års kurser, dock utan uppgift om föreläsare [1]. (Bilaga 10)

Kommentar

Wikströms referat ger en relativt utförlig bild av innehållet i de två fortbildningskurserna i Göteborg 1942 och 1943, medan det endast innehåller ungefärliga uppgifter om föreläsningarnas omfattning. Det största avsnittet synes ha ombesörjts av Gideon Nordal, som under momentet psykiska mätningar vid 1942 års kurs "i en lång rad föreläsningar" givit "teoretiska och praktiska vinkar" om användandet av Termans bearbetning av Binet-Simons skala för intelligensmätning. Dessutom behandlade denne intelligensundersökningsmetodernas historia, organisationen av rådgivning i uppfostringsfrågor, hjälpskolekonsulentens arbete och differentiering av skolbarn. Nordal uppger själv i en redogörelse för verksamhetsåret 1941-1942 att han vid denna kurs medverkat med 20 lektorstimmar och 54 konsulenttimmar.

Elevtimmarna skulle alltså enbart i detta avsnitt ha uppgått till 74, vilket torde ha lämnat ett begränsat utrymme för övrig verksamhet. Enligt Wikström föreläste även Manne Ohlander vid tre tillfällen om psykiska mätningar, samt vid ett tillfälle tillsammans med Folke Wessman om deras eget begåvningsprov, använt i Göteborg som ett första underlag för behov av specialundervisning. Momentet psykiska mätningar uppgick enligt dessa uppgifter till minst 80 timmar.
Därnäst i omfattning framstår avsnittet allmän psykologi. John Elmgren, sedan 1939 professor i psykologi och pedagogik vid Göteborgs högskola, föreläste om barnpsykologins metoder med särskild hänsyn till förskoleål-

---

[1] SOU 1947:69, s 27

dern,[1] barnpsykologins utvecklingsepoker och den experimentella psykologins utveckling. Dessutom hölls en föreläsning med reaktionsexperiment, samt en experimentalpsykologisk kurs av okänd omfattning.
Även om man antar att endast en dubbeltimme ägnades varje rubrik, omfattade psykologiämnet tio timmar, vilket antagligen är en underskattning med hänsyn till den experimentella kursen. Av övriga föreläsare var fem medicinare. En orientering om Sjöbrings konstitutionslära gavs av överläkaren vid Sahlgrenska sjukhusets psykiatriska klinik, Bengt Lindberg, medan arvshygien och psykisk efterblivenhet presenterades av Torsten Sjögren, överläkare vid samma avdelning och internationellt känd arvsbiolog.
Bland övriga föreläsare förekom folkskoleinspektören Bruno Lundgren. Denne framställde hjälpklasserna som en "starkt förebyggande åtgärd, som samhället knappast har råd att avvara", en åsikt som även underströks av byråchefen Ali Berggren, vilken hävdade att "arbetet i hjälpklasser är . . . ett folkvårdande och förebyggande socialvårdande arbete av stor betydelse[2].

Den metodiska delen av kursen upptog i jämförelse med psykisk mätning och medicinska inslag, en blygsam del med 6 - 8 timmar. Ett exakt timantal för teoridelen i 1942 års kurs är svårt att ange. Psykiska mätningar och psykologi borde ha omfattat något mer än 100 timmar, medan ytterligare två timmar vardera för de resterande femton föreläsarna utgör tillsammans 30 timmar.
Eftersom kursen omfattade även teckning, småslöjd och "materiellslöjd" borde teoridelen 1942 innebära genomsnittligt lägst 20 veckotimmar, vilket är mer än dubbelt mot vad som anges för 1946 och 1947 års kurser i SOU 1947:69.
Uppgifter om omfattningen av den praktiska kursdelen saknas.

Wikström beskriver 1942 års praktik som auskultation i olika klasser av Göteborgs hjälpskolor, i externatet för bildbara sinnesslöa, i barnavårdsnämndens skolhem för svåruppfostrade barn, i de s k observationsklasserna samt i klasser för barn med hörsel- och talrubbningar; övningsundervisning i Göteborgs hjälpskolor, assistenttjänstgöring vid rådgivning i

---

[1] Jfr Elmgren utvecklade sina synpunkter på mognadsaspekter under förskoleåldern i sitt svar på skolutredningens uppdrag till fyra professorer SOU 1943:19.
[2] Hjälpskolan 1942, s 45 ff

uppfostringsfrågor samt i utförandet av grupprov och individualundersökningar.
1943 års kurs hade enligt Wikström i huvudsak samma uppläggning och innehåll som den föregående.

Ett nytt inslag av överläraren för hjälpklasserna Manne Ohlander gällde tattarfrågan och hjälpskolan. Föredraget publicerades i sin helhet i samma nummer av tidskriften Hjälpskolan, som ovan nämnda referat.[1]
Ohlander medverkade 1943-44 i en av Socialstyrelsen verkställd inventering av tattarbefolkningen i Sverige.[2]
Även 1940 års skolutredning hade riktat visst intresse mot tattarna, vilka enligt denna utredning endast till 2.7% varit intagna i hjälpklasser. Denna siffra uppgick i Socialstyrelsens undersökning till 30.5%, en procentsats som Ohlander fann snarare "för låg än för hög".
Han gav i sitt föredrag en historisk beskrivning av zigenares och tattares sociala och ekonomiska situation i Europa med början i 1500-talet. Ohlander tog Kungl Majt:s beslut att hänskjuta tattar- och zigenarfrågan till socialstyrelsen för utredning, som ett belägg för att tidigare insatta socialiseringsförsök i form av skolgång, fast arbete och bostad, betraktats som misslyckade. Hans pessimism vad beträffar problemets lösning uttrycktes bland annat i följande slutsats:

"Enda sättet att komma tillrätta med tattarfrågan i dess olika former synes vara att utan skrupler tillämpa gällande steriliseringslagar för att i tid förhindra uppkomsten av en undermålig avkomma."[3]

Rashygien var sålunda alltjämt ett aktuellt tema även inom specialpedagogiken.

Övriga nya inslag i 1943 års kurs var en gymnastikdemonstration "med särskild hänsyn till hjälpskolan", medan ämnesmetodiken nu inskränkts till endast en föreläsning. Eftersom 16 av de 20 deltagarna gått båda kurserna, bör kursledningen avsiktligt ha försökt att skapa olika innehåll. Av Wikströms referat att döma var emellertid minst halva antalet föreläsare identiska, medan en viss förändring i rubriceringen kan noteras.

---

[1] Hjälpskolan 1943, s 77
[2] Enligt denna uppgick dessa till 7 668, medan en tidigare undersökning 1922 uppgivit antalet till 1 833. Nordisk Familjebok, 20 bandet 1957, s 822
[3] Hjälpskolan 1943, s 82

Fortbildningskurserna fram till 1947 rapporteras endast summariskt i seminariets årsredogörelser. 1946 års hjälp- och särklasslärarutredning innehåller dock exempel på innehållet i de fortbildningskurser, som anordnades 1946 och 1947. Man återfinner där flera av momenten i de tidigare kommenterade kurserna. Gideon Nordal hade avlidit 1945, vilket kan vara en av anledningarna till att timtalet i psykisk mätning minskat.

I 1947 års kurs fanns under denna rubrik fyra föreläsningar om "Moderna metoder för intagning av barn i läroverk", vilket kan förefalla ett något malplacerat innehåll på en kurs för hjälpklasslärare. Föreläsaren, Olov Dahlgren har i en ariktel i tidskriften Psykologi och pedagogik 1942[1] beskrivit ett försök med kombinerad intelligenstestning och rangordning efter folkskolebetyg, som bedrevs i Göteborg mellan 1936-1942. Grupptest hade huvudsakligen använts som komplement vid uttagning till s k extraklass[2]. Dahlgren ger exempel på hur existerande intagningsformer till läroverk kunde utfalla, paradoxalt nog just beträffande dessa elever:

"Det händer stundom, att elever från s k extraklass, som uppfylla föreskrivna fordringar, tagas in i högre skolor. Extraklasserna är avsedda för elever med c:a ett års psykisk efterblivenhet. Situationen måste betraktas som rent grotesk. En intelligenstestning skulle bespara dess elever besvikelsen med gästspel i läroverket."[3]

Enligt uppgifterna i hjälp- och särklasslärarutredningen tycks psykologiämnet helt ha saknats i de två kurserna 1946 och 1947. Det genomsnittliga timtalet för teoridelen hade under de fem år som gått sedan den tidigare kommenterade kursen, minskat från drygt 20 till 10 veckotimmar. Huruvida en motsvarande ökning av praktiken skett kan man ej utläsa av utredningen[4].

---

[1] Artikelns namn var "Intelligensundersökningar som komplement vid övergång från folkskola till högre skolor" Tidskrift för psykologi och pedagogik 1942, s 40-45

[2] Extraklass, B-klass eller "svagklass" förekom i olika städer för elever som ansågs för duktiga för hjälpklass och för svaga för "normalklass".

[3] Dahlgren i Tidskrift för psykologi och pedagogik 1942, s 44

[4] SOU 1947:69

1946 års hjälp- och särklasslärarutredning

Av direktiven till 1946 års hjälp- och särklasslärarutredning framgår att det främsta skälet för utredningens tillkomst var 1944 års lag om undervisning och vård av bildbara sinnesslöa.[1] Samma år infördes ännu en lag som gällde den grupp ungdomar under 18 år som tidigare dömts till tvångsuppfostran. Dessa skulle nu efter beslut av barnavårdsnämnd placeras på skyddshem, en term som 1946 ändrades till ungdomsvårdsskola.

De två lagarna aktualiserade lärarbehovet för två nya elevgrupper, de "sinnesslöa" och de "vanartade".[2] Behovet av lärare för hjälpklasser var väl dokumenterat genom 1932 års seminariesakkunnigas betänkande.[3]

Utredningen bestod av två läkare och tre lärare, där läkaren, inspektören för sinnesslövården Anna-Lisa Annell, Slagstautbildade Ragnhild Jungner, tillika inspektör för sinnesslöundervisningen och ledamoten av riksdagens första kammare och 1946 års skolkommission, Anna Sjöström-Bengtsson, småskole- och sinnesslölärare, innebar en tung representation för vård och undervisning av sinnesslöa. De två övriga ledamöterna var chefen och läkaren vid Lövstahemmets ungdomsvårdsskola, Birger Sjödén, och rektorn för folkskoleseminariet för kvinnliga elever i Stockholm, fil dr August Isaacsson, vilken under några år varit föreståndare för hjälpklasslärarkurserna där.

Hjälpskolan var förvånansvärt svagt representerad i denna utredning, om man beaktar det stora behov av hjälpklasslärare, som vid denna tid bedömdes föreligga. Möjligen ansågs Jungner bidraga med en dubbel representation, då hon efter att ha tjänstgjort som hjälpklasslärarinna i

---

1 SOU 1947:69, s 3 Utredningen tillsattes gemensamt av ecklesiastik- och socialdepartementet, och betänkandet publicerades av inrikesdepartementet. Utredningen flyttades den 1 juli 1947 till det då inrättade inrikesdepartementet (SOU 1947:69, s 3).

2 De *sinnesslöa* benämndes senare psykiskt utvecklingshämmade och psykiskt utvecklingsstörda, de *vanartade* kom att omväxlande kallas elever med uppfostringsbesvär, elever med anpassningssvårigheter, beteendestörningar eller socio-emotionellt störda elever. Massmedias term 1989 blev "värstingar".

3 SOU 1936:31

Uppsala erhållit dispens från folkskollärarexamen för innehav av ordinarie tjänst i folkskolan. Från 1946 förenade Jungner tjänsten som inspektör för sinnesslöundervisningen vid skolöverstyrelsen, med tjänsten som hjälpskolekonsulent.
Rådgivare vid utredningsarbetet var f d rektorn vid folkskoleseminariet i Göteborg, Gustaf Walli, vilken sedan 1939 tjänstgjort som ledare för hjälpklasslärarkurserna, läraren vid Slagsta seminarium för utbildning av sinnesslölärarinnor, med lic Alice Hellström, inspektören för blindundervisningen och rektorn för Tomteboda blindinstitut, Gustav Ek samt sekreteraren i 1945 års dövstumsutredning fil lic Nils Ek.

Principiella ställningstaganden

Utredningen anslöt sig till 1932 års seminariesakkunnigas uppfattning om behovet av en koncentration av utbildningarna för lärare för "olika slag av defekta barn"[1].
Både ekonomiska och pedagogiska skäl anfördes för en sammanslagning av blindlärar-dövstumslärar- hjälpklasslärar- och sinnesslölärarutbildningarna.
Båda utredningarna framhöll med visst beklagande att direktiven icke omfattade förslag till en sådan helhetslösning, men några tilläggsdirektiv begärdes av allt att döma inte.

Som vägande skäl för att påskynda förstatligandet av sinnesslölärarutbildningen angavs att Föreningen för sinnesslöa barns vård ansett sig nödsakad att den 1 juli 1948 upphöra med verksamheten vid Slagsta seminarium. Man såg det också som nödvändigt att snarast utvidga och stabilisera hjälpklasslärarutbildningen, vilken under lång tid bedrivits som ett provisorium. Följaktligen ansåg utredningen att förslaget skulle utarbetas i enlighet med direktiven, alltså endast "en koncentration av lärarutbildningen för hjälpklassmässiga och sinnesslöa barn", förlagd till ett nyinrättat statligt utbildningsinstitut.

Motiven till förslaget om en kombination av två lärarutbildningar var i detta skede delvis av praktisk natur. Nedläggningen av Slagsta var aviserad

---

[1] SOU 1936:31, s 83

till 1948, och en försöksverksamhet hade redan startat i Stockholm med en dylik sammanslagen utbildning.

I utredningens förslag låg emellertid också ansatserna till den observationsklasslärarutbildning, som blev en del av speciallärarutbildningen 1962. I förslaget bestod den av en tre månaders grundkurs för vårdpersonal bl a på ungdomsvårdsskolor och "anstalter för psykopatiska och nervösa barn"[1].

Lärarbehovet för hjälpklasser

Ett studium av omfattningen av det utrymme, som utredningen gav analyser angående behovet av sinnesslölärare, hjälpklasslärare och utbildning av personal inom den s k "skyddshemsvården", visar att den minsta uppmärksamheten ägnades åt hjälpklasslärare, vilket delvis var att vänta med hänsyn till utredningens sammansättning . Man ställde sig dock klart positiv till en ökad etablering av hjälpskoleväsendet. Som utgångspunkt för resonemanget om behovet av hjälpklasslärare, citerades en undersökning av skolöverstyrelsen angående antalet hjälpklasser i Sverige läsåret 1945/46.[2]
Antalet barn placerade i hjälpklass varierade i olika kommuner mellan 1% och 7.7%, vilket tolkades så att uttagningen icke skedde efter enhetliga grunder. Man antog vidare att antalet hjälpklassmässiga barn kunde vara högre i ett skoldistrikt än i ett annat, dels beroende på in- och utflyttningar, och dels på'"befolkningens sammansättning"[3]. Utredningen hänvisade till'"skolbarnsundersökningar", som de senaste åren utförts på olika håll i vårt land och drog därav slutsatserna att antalet efterblivna barn var betydligt större än vad man tidigare räknat med.

Som exempel på utredningens övertygelse om vikten av fler hjälpklasser kan nämnas att ett uttryck i kungörelsen med vissa bestämmelser angående hjälpundervisning[4] felciterades. Benämningarna "kan inrättas" och "må inrättas"[5], blev i utredningstexten "bör inrättas", ett felcitat som kan ses

---

1 SOU 1947:69, s 51
2 SOU 1947:69, s 41
3 SOU 1947:69, s 41
4 SFS 1942:629
5 SFS 1942:629

som signifikativt för det följande resonemanget, vilket uppvisade ett klart ställningstagande för ett ökat antal hjälpklasser. Sannolikt kan man härleda denna tolkning till Jungner, som i tidskriftsartikeln "Hjälpskolefrågan på landsbygden" citerar 1942 års kungörelse med "hjälpklass bör inrättas, om antalet hjälpklassmäsiga barn i skolan uppgår till 10 vid höstterminens början."[1]

Utredningen ansåg att det svåraste hindret för hjälpskolans utveckling var att skolformen ännu inte i det allmänna medvetandet ingick som en normal del av skolorganisationen. För att markera tilltron till positiva effekter av hjälpklassplacering rekommenderades en tänjning av intagningsbestämmelserna:

"...I detta sammanhang bör även framhållas, att barn, som lida av en så obetydlig intelligensdefekt, att den i och för sig icke skulle göra dem hjälpklassmässiga, men som av andra orsaker förete skolsvårigheter. . . En omplacering av sådana barn till hjälpklass kan ofta vara den läkepedagogiska åtgärd, som hjälper barnen att nå en harmonisk utveckling. Flera av dessa intellektuella gränsfall kunna efter en kortare eller längre"kur" i hjälpklass återgå till normalskolan . . .Om man på så sätt vidgar indikationerna för intagning i hjälpklass, kommer ett antal hjälpklasser utöver de ovan beräknade att behöva inrättas."[2].

Utredningen ger här uttryck för en delvis annan uppfattning om placering av barn i hjälpklass, än 1943 års normalundervisningsplan, där en markering gjordes av att vissa grupper inte borde tas ut till hjälpklasser: normalbegåvade barn med sjukdomar eller defekter, ordblinda barn och elever som störde ordningen[3].

Förutom de existerande 457 hjälpklasserna hade man med utgångspunkt i 1942 års kungörelse räknat fram ett behov av ytterligare c. 270. Knappt hälften av lärarna i de existerande hjälpklasserna hade någon form av utbildning för ändamålet. Då även yrkes- och övningslärare i dylika klasser var i behov av specialutbildning ansåg utredningen att behovet av en permanent hjälpklasslärarutbildning var väl dokumenterat.

---

1 Hjälpskolan 1947, s 82
2 SOU 1947:69, s 42
3 SFS 1943:360 och 361

Utredningens förslag

Som bakgrund till förslagen om lärarutbildning presenterade utredningen en historik över utbildningen av lärare för utvecklingshämmade barn. De försök med en kombinerad utbildning av hjälpklasslärare och sinnesslölärare som initierats 1947 vid folkskoleseminariet för kvinnliga elever i Stockholm, innebar en förening av två helt skilda utbildningar med olika omfattning och tradition.

Utredningen föreslog en huvudkurs, gemensam för blivande hjälpklass- och sinnesslölärare, omfattande 39 veckor. Motiven till att föra samman utbildningarna var att elevklientelet uppvisade en gradskillnad snarare än en artskillnad, och att behovat av sinnesslölärare inte var så stort att det motiverade en separat teoretisk utbildning.
Enligt detta förslag övergick utbildningen av sinnesslölärare från att vara en grundutbildning till en påbyggnadsutbildning för småskollärare eller lärare i kvinnlig slöjd. Den praktiska delen skulle för sinnesslölärare förläggas till Slagsta eller andra befintliga institutioner, medan för hjälpklasslärarna skulle inrättas en övningsskola med hjälpklasser.

Föreslagna benämningar på utbildningen var Statens läkepedagogiska lärarhögskola, Statens läkepedagogiska seminarium samt det slutligen förordade Statens speciallärarinstitut. Institutet skulle enligt utredningen stå under överinseende av skolöverstyrelsen och ledas av en rektor och en styrelse på 8 ledamöter, som representerade intresseinriktningar för verksamheten.

Man föreslog att institutet skulle förläggas till Stockholm, dels för att antalet specialanstalter i stadens omnejd erbjöd goda auskultationsmöjligheter och dels för att man förväntade sig att inom en snar framtid även dövstum- och blindlärare skulle utnyttja institutets utbildningsmöjligheter.

Förutom en 39 veckors huvudkurs föreslogs kortare kurser i syfte att tillgodose aktuella fortbildningsbehov. En grundkurs på tre månader skulle erbjudas personal vid sinnesslöanstalter, ungdomsvårdsskolor, barnhem, och vissa likartade anstalter. Vidare föreslogs en årligen återkommande fortbildningskurs på 3-4 veckor för lärare som redan tjänstgjorde i

hjälpklass utan att ha utbildning för detta, eller som ansåg sig ha en föråldrad utbildning. Utöver detta föreslogs attt vid behov inrätta en årlig kurs för föreståndare vid sinnesslöanstalter omfattande administrations- organisations- och författningskunskap, anstaltspsykologi, ledarpsykologi och personalvård samt även anordnas kurser för föreståndare vid sinnesslöskolor och andra internatskolor.
Dessutom föreslogs "flyttande 3-dagarskurser"[1] för lärare i vilkas åliggande ingick hjälpundervisning, samt "flyttande kurser i samband med studiecirkelverksamhet"[2] för lärare och personal vid internatskolor. Planeringen för verksamheten skulle göras upp i kontakt med skolöverstyrelsen och övriga berörda centrala myndigheter, och utformningen skulle ske i samråd mellan speciallärarinstitutet och ledningen för respektive skolor.

Huvudkursen beräknades ta emot 50 studerande, 40 på hjälpklasslärarlinjen och 10 på sinnesslölärarlinjen. Eftersom huvudkursen närmast motsvarar den hjälpklasslärar- och speciallärarutbildning som är föremål för denna undersökning kommer endast tim- och ämnesplan för denna att kommenteras här.

Förslag till kursplan för huvudkursen

Den för båda lärargrupperna gemensamma huvudkursen utgick vad beträffar tim- och ämnesplan från 1940-talets hjälpklasslärarkurser i Stockholm, vilka i sin tur - som framgått tidigare - byggde på 1932 års seminariesakkunnigas förslag.Utredningen menade att tidigare kurser icke var systematiskt uppställda, utan hade "utformats mera med hänsyn till tillgången på lämpliga föreläsare och lärare än till önskvärdheten av en logisk uppställning"[3].
Denna svaghet skulle enligt utredningen kunna avhjälpas om en fast anställd rektor och en lärare kunde leda och övertaga en del av undervisningen. Dessa skulle också i större utsträckning kunna hålla tillämpnings- och seminarieövningar med utgångspunkt från föreläsningarna, samordna lärostoffet och ansluta det till utvecklingen på det psykologisk-pedagogiska

[1] SOU 1947:69, s 53
[2] SOU 1947:69, s 54
[3] SOU 1947:69, s 60

området. Av denna anledning hade man i förslaget bemödat sig om att "i görligaste mån gruppera stoffet efter funktionella enheter".[1] (Bilaga 11)

Kommentar

Utredningen hade till uppgift att kombinera en tvåårig grundutbildning för sinnesslölärare med en vidareutbildnings- eller fortbildningskurs för hjälpklasslärare på en termin. Förslaget resulterade i en sammanslagen ettårig kurs, vilket för sinnesslölärarnas del innebar en vidareutbildning för småskollärare eller lärare i kvinnlig slöjd.
Den 39 veckor långa huvudkursen för hjälp- och sinnesslölärare omfattade en gemensam obligatorisk teoridel på c. 8 undervisningstimmar per vecka (Bilaga 11). I utredningsförslaget räknades seminarieövningar, övningsämnen, fritidssysselsättningar och speciell metodik till praktikdelen. Om dessa ämnen plus hospitering och undervisningsövningar inkluderades, skulle sinnesslölärare få ett minimum på c. 27 och hjälpklasslärarna 24 veckotimmar. I teoridelen kunde också ingå korta frivilliga kurser i matematisk statistik eller psykoteknisk laboration.

Utredningen föreslog att huvudkursen skulle avslutas med sinnesslölärarexamen respektive hjälpklasslärarexamen, samt att betyg "upptagande vissa vitsord" i undervisningsskicklighet, lämplighet, läkepedagogik, särskilt barnaålderns psykopatologi samt socialpedagogik, testning, samt ett självvalt specialarbete, skulle utfärdas. För de studerande, som inte tillhörde någon av de båda lärarlinjerna, föreslogs ett intyg eller diplom, vilket borde innehålla uppgift om skriftligt utfört arbete, redogörelse för genomgångna kursmoment samt vitsord i förslagsvis testning och rådgivningsarbete. Tentamen samt vitsord i självvalt, till kursen hörande ämne, borde också anges i intyget.

Huvudkursens gemensamma teoridel liknade vad beträffar innehåll de tidigare terminskurserna. Momentet psykologiska undersökningar upptog den största delen, 88 timmar, utan att inräkna de två frivilliga kursena inom samma område. Därnäst kom psykologi och psykopatologi med 82 timmar, vilket att döma av exemplen även omfattade det moment som man i tidigare kurser benämnt uppfostringsfrågor. Under rubriken speciella pedagogiska frågor avsåg man att hålla möjligheten öppen att taga upp dagsaktuella

---

[1] SOU 1947:69, s 60

ämnen eller problem till behandling samt anlita speciellt önskvärda föreläsare. En uppdelning av de båda lärargrupperna planerades i ämnet "speciell metodik", samt för hospitering och undervisningsövningar. De blivande hjälpklasslärarnas undervisningsövningar skulle till större delen förläggas till hjälpklasser, men även i viss mån till sinnesslöklasser, medan de blivande sinnesslölärarna skulle "erhålla en grundlig erfarenhet av arbetet vid en internatskola för sinnesslöa", och sålunda ha huvuddelen av sina praktiska övningar förlagda till sinnesslöklasser[1]. Övningarna skulle utformas som heldagsserier, d v s en studerande övertog undervisningen i klassen under en eller flera dagar, en modell som hade utnyttjats vid hjälpklasslärarkurserna sedan 1938.[2]
Utredningen gjorde en särskild markering om vikten av att skilja mellan undervisningsskicklighet och lämplighet. Med lämplighet avsågs "fallenhet för lärarkallet", vilket av de sakkunniga utvecklades enligt följande:

"Enligt utredningens mening, en uppfattning som helt delas av ledningen för utbildningskursen för hjälpklasslärare, framträder under utbildningen fallenheten för arbete i en skolklass med utvecklingshämmade barn tydligt skild från undervisningsskickligheten. Det är ingenting ovanligt, att man får att göra med en lärare, som har en utpräglad skicklighet i att undervisa men som visar ringa eller mindre grad av fallenhet för att arbeta med dylika barn. Man kan också möta motsatta förhållandet, att en person, som röjer en tydlig fallenhet att fostra dessa barn, har en tämligen ringa undervisningsskicklighet. Denna skillnad framträder avgjort skarpare vid verksamhet bland efterblivna eller svårfostrade barn än i normalklass, beroende på att nämnda klientel ställer större krav på personligheten än på teknisk skicklighet och rutin".[3]

Även seminarier och övningsämnen hade planerats som smågruppsundervisning. Huruvida en uppdelning mellan linjer avsågs framgår emellertid ej av utredningens kommentar.

Vad beträffar remissvaren på 1946 års hjälp- och särklasslärarutredning finns endast tillgängligt det från styrelsen för svenska hjälpskoleförbundet[4], eftersom utredningens handlingar trots anmaning ej överlämnats till Riksarkivet[5].

---

1 SOU 1947:69, s 47
2 SOU 1947:69, s 69. Man nämner 1938 och avser möjligen läsåret 1938/1939.
3 SOU 1947:69, s 63
4 Hjälpskolan 1948, s 56 ff
5 Personlig kommunikation, forskarexp, Riksarkivet mars 1987

Styrelsen för svenska hjälpskoleförbundet visade sig i stort sett positiv till utredningens förslag att inrätta ett permanent speciallärarinstitut i Stockholm. Man fann emellertid anledning att diskutera vissa detaljer, såsom till exempel gränsdragningen mellan hjälpklassmässiga och sinnesslöa lärjungar. Trots att praktiska och ekonomiska skäl talade för att en gemensam utbildning av sinnesslö- och hjälpklasslärare kunde äga rum vid det projekterade institutet, ställde man sig avvisande till varje åtgärd som kunde medföra att gränsdragningen mellan de berörda kategorierna utsuddades, eller att hjälpskolan gjordes till en social eller medicinsk angelägenhet.
Man accepterade ej heller att fortbildningskursen om 12 veckor i Göteborg ersattes med en kurs om 3-4 veckor, i synnerhet som institutets kapacitet att utbilda ett 40-tal hjälpklasslärare och ett 10-tal sinnesslölärare icke ansågs tillräcklig för att inom rimlig tid täcka det framtida behovet av specialärare.

Förslaget att den s k huvudkursen på två terminer skulle utbilda lärare för talfelsklasser och för läsretarderade barn, accepterades ej heller, då utbildningen för detta ändamål ansågs vara artskild från de blivande hjälpklass- och sinnesslölärarnas, samt dessutom endast ansågs erfordra en utbildningstid på tre månader eller en termin.

Förbundsstyrelsen riktade även kritik mot den omfattande kursverksamhet, som ingick i utredningens förslag:

"Även om det torde vara möjligt att i vissa fall organisera en delvis gemensam utbildning på basis av en uniformerad föreläsningsverksamhet, förefaller det knappast möjligt att driva en effektiv, praktisk utbildning på alla de pedagogiska fronter, som utbildningsprogrammet omspänner. Hjälpskoleförbundet vill därför antyda nödvändigheten av en begränsning av deltagarantalet till förmån för en mera personlig och individuell kontakt mellan lärare och elever, varigenom ett säkrare utbildningsresultat skulle kunna uppnås"[1].

Man hänvisade till de sakkunnigas egen beskrivning av undervisningen vid Heilpedagogisches Seminar i Zürich, vilket i regel mottog endast 15 elever per klass.

---

[1] Hjälpskolan 1948, s 56 ff

Som avslutande kommentar till 1947 års förslag om ett statligt institut för utbildning av sinnesslölärare och hjälpklasslärare kan nämnas att det dröjde 15 år - ända till 1962 - innan en proposition lades i ärendet.[1]

Perioden 1948-1961

Under den tid som följde mellan 1946 års hjälp- och särklasslärarutrednings förslag 1947, till en proposition om ett statligt institut för speciallärarutbildning 1962, fortsatte den kombinerade hjälpklasslärar- och sinnesslölärarutbildningen på 18 resp 20 veckor vid folkskoleseminariet i Stockholm.Till hjälpklasslärarutbildningen hade alltså "adderats" den utbildning för sinnesslölärare som 1948 lagts ner i Slagsta.[2]

Under denna tid återkom skolöverstyrelsen upprepade gånger i anslagsframställningar till planerna på en sammanhållen speciallärarutbildning, samt framhöll i flera "underdåniga skrivelser" nödvändigheten av att lärare, som tjänstgjorde inom specialundervisningen, fick särskild utbildning. Skrivelserna gällde 1948 röst- och talvård samt röst- och talrubbningar, 1948 läs- och skrivsvårigheter, 1952 undervisning av synsvaga elever i folkskolan och 1953 fostran och vård av hörselskadade elever i folkskolan[3]. Ett flertal fortbildningskurser varierande mellan 1 vecka och 2 månader kom under 50-talet att anordnas med medel från skolöverstyrelsen.

I statsverkspropositionen 1956 behandlades, i samband med ett förslag att successivt avveckla särskoleseminariet i Stockholm, skolöverstyrelsens förslag om ett special-pedagogiskt seminarium:

" Det föreslagna specialpedagogiska seminariets huvuduppgift avses bli utbildning av hjälpklasslärare och särskollärare. Därutöver skulle till seminariet förläggas vissa kurser, bland annat avseende läs- och skrivsvårigheter. På hjälpklass- och särskollärarlinjerna skulle utbildningen vara ettårig; för inträde

---

[1] Prop 1962:106

[2] Speciallärarutbildningen har i varierande omfattning varit sammanslagen med inriktning mot olika handikappgrupper. Den s k sexfaldiga behörigheten som infördes 1967 inkluderade även särskolans grundskola. En särskild utbildning för träningsskolans lärare infördes 1968.

[3] Speciallärarutbildningens organisation 1961, s 7

skulle fordras avlagd pedagogisk examen. Den årliga examineringen beräknas omfatta 45 hjälpklasslärare och 15 särskollärare."[1]

Statskontoret hävdade emellertid att en förstärkning av specialläraru-tbildningen främst borde inrikta sig på utbildning av hjälpklasslärare:

"Ett bifall till det föreliggande förslaget skulle medföra en fördubbling av antalet årligen utbildade dylika lärare. Även om sålunda inrättandet av ett specialpedagogiskt seminarium skulle innebära förbättring av utbildningsmöjligheterna, kan statskontoret icke finna det ekonomiskt välbetänkt, att en fristående dylik läroanstalt nu upprättas."[2]

Departementschefen ansåg sig ej kunna tillstyrka upprättandet av ett specialpedagogiskt seminarium, och förordade att verksamheten vid särskoleseminariet skulle fortgå i oförändrad omfattning följande budgetår.[3]

En motion i 1960 års riksdag tog upp frågan om ett seminarium för specialläraru-tbildning. Man hänvisade till att 36 milj kronor hade anvisats till lärarutbildning "inom folkskolans normalundervisning". Som jämförelse angavs att 1957/58 var 40 760 barn placerade i olika specialklasser eller erhöll viss stödundervisning "med hänsyn till arten och graden av kroppslig eller själslig defekt".[4]

Utbildningskostnaden för lärare för dessa elever var 359 000 kronor i löpande budget. I motionen erinrades om resultat från en enkät av skolöverstyrelsen 1955, där nära 50% av hjälpklasslärarna saknade varje form av specialutbildning. Denna disproportion mellan samhällets lärarutbildningskostnader "för de defekta barnen och de normala" ansågs ej ligga i linje med den allmänt vedertagna principen om alla svenska barns lika rätt till en tillrättalagd undervisning med hänsyn till fallenhet, förutsättningar och normala trivselbehov".

Sammanslagen hjälp- och särklasslärarutbildning i Stockholm

Den specialpedagogiska kursverksamhet som bedrevs vid folkskoleseminariet i Stockholm omfattade för hjälpklasslärare 18 veckor och för

---

1 Statsverkspropositionen 1956 Bil 10: Åttonde huvudtiteln, s 473
2 Statsverkspropositionen 1956 Bil 10: Åttonde huvudtiteln, s 473
3 Statsverkspropositionen 1956 Bil 10: Åttonde huvudtiteln, s 474
4 Motion 1960:176 i FK 171-179, s 11, motionär Annie Wallentheim m fl, s 11

sinnesslölärare 20 veckor. Enligt seminariets årsredogörelser 1948-1955 fortgick kurserna i oförändrad form fram till 1955.
1948 års kurs är dokumenterad i sin helhet, medan de följande kurserna omnämns endast med uttrycken "har fortgått i huvudsak på samma sätt som föregående år".
Ämnes- och timplanen för 1948 års hjälpklasslärarkurs återfinnes i bilaga 12.
Rubrikerna för teoridelen följer i huvudsak 1947 års hjälp- och särklasslärarutrednings förslag, medan "seminarieövningar i anslutning till olika arbetsuppgifter", samt "fritidssysselsättning, scouting och hobbyverksamhet" under praktikdelen har utgått. (Se bilaga 11)
Ambitionen vad beträffar tid för de olika avsnitten är emellertid avsevärt högre än utredningens. Denna räknade med c 8 veckotimmars teori för båda utbildningarna, medan man i 1948 års kurs lagt in drygt 17 resp 18 veckotimmar enbart i teoridelen. Dessutom tillkom praktik, 30-40 individualtestningar, sociala utredningar, egna föredrag, samt ett flertal studiebesök. De blivande sinnesslölärarna hade några föreläsningar med särskild inriktning mot denna typ av undervisning, samt praktiserade även två veckor vid centralanstalten Johannesberg utanför Mariestad. (Bilaga 13)

Kommentar

En jämförelse mellan 1947 års utredningsförslag och 1948 års kurs visar att man vid kursen tagit med betydligt mer än halva det föreslagna timantalet för den planerade 39-veckorskursen. Att döma av rubrikerna har man haft ambitionen att få med huvuddelen av det föreslagna innehållet inom ramen för 18-veckorskursen.

Ragnhild Jungner, vid denna tid både hjälpklass- och särskolekonsulent vid skolöverstyrelsen, var kursstyrelsens ordförande och hade även ingått i 1947 års hjälp- och särklasslärarutredning. Jungner, tillsammans med tre övriga ledamöter - Annell, Sjödén och Isaacson - fanns bland 1948 års kursföreläsare. Jungners breda register visar sig i föreläsningar inom relativt skilda områden, sinnesslövårdens historia, hjälpklassundervisningens historia, individuell testning, organisation och författningar

inom hjälpklassundervisning och sinnesslövård, samt arbetssättet i hjälpskolan.

Även läkaren Anna-Lisa Annell täckte områden som hygien, oligofrenier, epilepsi och psykisk rådgivnings-verksamhet bland barn och ungdom. I kursledningen ingick hjälpskoleöverläraren, tidigare hjälpskolekuratorn Helmer Norman, som ansvarade för ämnen som kuratorsverksamhet, hjälpklasser och specialklasser i Stockholm, grupptestning samt ett avsnitt inom individuell testning.

Den största delen av teorin, 308 timmar, var gemensam för blivande hjälpklasslärare och sinnesslölärare, (bilaga 12) vilka emellertid fick ta del av ytterligare 54 teoritimmar (bilaga 13), vilka omfattade särskild information om sinnesslöundervisning och anstaltsvård, samt gymnastikmetodik, trä- och halmslöjd.
Det till omfattningen största teoriavsnittet, 72 timmar, var psykologiska undersökningar, vilket omfattade individual- och grupptestning, skolmognadsprov, anlagsprövning, samt huvuddrag av den matematiska statistiken. Därnäst i omfattning kom psykologi och psykopatologi med 68 timmar, följt av socialpedagogiska frågor rörande de utvecklingshämmade med 49 timmar och speciella pedagogiska frågor, speciell metodik med 43 timmar. Skapande ämnen och övningsämnen omfattade tillsammans 42 timmar.

Denna kurs följer i stort sett teoriomfattningen i 1946 års hjälp- och särklasslärares utredningsförslag, med undantag av den halverade utbildningstiden. Vid en jämförelse med hjälpklasslärarkurserna under 1943-1947 stämmer det totala timantalet för teorin rätt väl med kurserna under den tidigare delen av perioden, medan en jämförelse mellan ämnena är svårare att göra på grund av ändrade rubriceringar och inbördes omflyttning av momenten.
I samtliga kurser är emellertid psykisk mätning det tyngsta avsnittet. Som tidigare nämnts finns kurserna efter 1948 ej beskrivna i folkskoleseminariets årsredogörelser.

Fortsatta fortbildningskurser i Göteborg 1948-1955

Fortbildningskurserna för 20 hjälpklasslärare om 6 veckor under två efterföljande år fortgick under perioden 1948-1955 vid folkskoleseminaret för manliga elever i Göteborg. 1949 övertogs kursledarskapet av seminariets rektor Rikard Lindahl, efter rektor Gustaf Walli, vilken sedan sin pensionering varit kursansvarig.

Seminariets årsredogörelser innehåller endast summariska uppgifter om kurserna, vilka omfattade "föreläsningar och demonstrationer samt auskultationer och övningsundervisning i klasser för efterblivna och svårfostrade barn vid Göteborgs folkskolor ävensom övningar i psykisk mätning och deltagande i rådgivning i uppfostringsfrågor".[1]

Gösta Stenberg, tidigare rektor för specialundervisningen i Göteborg och ordförande för Svenska Förbundet för Specialpedagogik har varit författarens informant beträffande en av dessa kurser. Stenberg började arbeta i hjälpklass 1939 och gick en sexveckors fortbildningskurs 1949. Han berättar att undervisningen på kursen "ombesörjdes mest av lärare på skolan". Skolan var Annedalsskolan dit hjälpklasser var koncentrerade fram till 60-talet. Stenberg - själv studerande på kursen - anlitades även som föreläsare under utbildningstiden.[2]

Skolöverstyrelsens korta fortbildningskurser inom specifika områden

Under 50- och början av 60-talen anordnades med medel från skolöverstyrelsen ett antal fortbildningskurser för olika grupper av lärare inom specialundervisningen. Man ser här, i väntan på beslut om statlig speciallärarutbildning, en strävan att tillgodose behovet av fortbildning för

---

[1] Folkskoleseminariet för manliga elever i Göteborg. Redogörelse 1948-1949, s 12. Liknande formuleringar finns i redogörelserna t o m 1955-1956.

[2] En grupp lärare kunde få dispens från utbildning - de som tjänstgjort länge i hjälpklass och/eller bedrivit akademiska studier i pedagogik eller psykologi. I vissa fall beviljades denna dispens endast om lärarna genomgick en veckas fortbildningskurs. Skolövertyrelsen stod som arrangör och kursföreståndare var under 14 somrar under 50- och 60-talen Eva och Gösta Stenberg. Kurserna var förlagda till Sigtuna och under ferietid. Själv fick jag dispens att undervisa på hjälpklassernas högstadium efter akademiska studier, tjänstgöring i hjälpklass och en sådan kurs.

lärare med speciellt intresse för elever med olika svårighetstyper. Uppgifterna om denna kursverksamhet bygger huvudsakligen på en utredning från 1961 av en expertgrupp inom lärarutbildningssakkunniga, Speciallärarutbildningens organisation.[1]
Kurser för lärare rörande läs- och skrivsvårigheter hos barn anordnades årligen mellan 1953-1961. Dessa förlades till Stockholm och Göteborg, omfattade 3-4 veckor och besöktes av totalt 395 lärare. Mellan 1957-1961 anordnades en årlig sexdagarskurs för lärare rörande röst- och talrubbningar för 50 deltagare. Från 1956 övertog skolöverstyrelsen en kursverksamhet för lärare för hörselskadade barn, vilken initierats redan 1926 av Svenska föreningen för dövas väl. Kursen var avsedd för 12 deltagare och varade 2 månader. För observationsklasslärare anordnades 1960 och 1961 tvåveckorskurser för 25 deltagare vardera.

Förberedelser för specialpedagogiskt seminarium

I statsverkspropositionen 1957 behandlades ett förslag av skolöverstyrelsen att från och med budgetåret 1957/58 för utbildning av hjälpklasslärare och särskollärare upprätta ett specialpedagogiskt seminarium, knutet till lärarhögskolan i Stockholm.[2] I samband därmed föreslogs särskollärarseminariet i Stockholm att successivt avvecklas.[3] Det föreslagna specialpedagogiska seminariet skulle ersätta tidigare hjälp- och särklasslärarutbildning, kursverksamhet avseende lärare för elever med läs- och skrivsvårigheter, samt innehöll även en ökning av antalet utbildningsplatser för hjälpklasslärare.
Departementschefen var emellertid inte beredd att bifalla detta förslag, utan tillstyrkte - liksom föregående år - medel för särskoleseminariet ännu

---

[1] Efter framställning från 1960 års lärarutbildningssakkunniga hade departementschefen kallat rektorerna vid det obligatoriska skolväsendet i Stockholm Sture Bengtson och Helmer Norman, samt rektorn vid Annedals folkskoleseminarium i Göteborg Rikard Lindahl att såsom experter biträda de sakkunniga vid utarbetande av förslag till ett specialpedagogiskt institut. Uppdraget resulterade i en stencilerad rapport, Speciallärarutbildningens organisation 1961.

[2] Statsverkspropositionen år 1957: Bil 10: Åttonde huvudtiteln, s 459

[3] Särskollärarutbildningen var en grundutbildning förlagd till Slagsta seminarium 1911-1953 och till småskollärarseminariet i Stockholm 1953-1959. (Speciallärarutbildningens organisation 1961, s 9) Från 1948 hade en försöksverksamhet med särskollärarutbildning som påbyggnadsutbildning skett i samband med utbildningen av hjälpklasslärare vid folkskoleseminariet för kvinnliga elever i Stockholm.

ett år[1]. I vad mån han tagit intryck av statskontorets argument framgår ej av föredragningen. Statskontoret hade vänt sig mot förslaget att lägga ned särskoleseminariet av flera skäl, dels att denna utbildning var "föga kostnadskrävande"[2], och dels att utbildningskapaciteten ansågs tillfredsställande. Dessutom förväntades en påbyggnadsutbildning efter lärarexamen medföra krav på en förbättring av lönerna.[3]
Frågan kom emellertid i en annan dager när småskollärarseminariet i Stockholm, dit särskolelärarutbildningen var förlagd, skulle läggas ner i och med utgången av budgetåret 1958/59. I samband härmed tillstyrktes även att budgetåret 1958/59 skulle vara det sista för särskoleseminariet i Stockholm.[4]

För att täcka behovet av hjälpklasslärare föreslog departementschefen andra utbildningsåtgärder:

"Med hänsyn till den stora brist som råder på utbildade speciallärare - i det närmaste 50 procent av lärarna i hjälpklassavdelningarna saknar varje form av specialutbildning och endast omkring 30 procent av dem har genom fullständig hjälpklasslärarutbildning eller motsvarande skaffat tillräcklig erfarenhet för arbetet bland de intellektuellt utvecklingshämmade barnen - förordar jag att den nuvarande utbildningskapaciteten redan för nästa budgetår utbygges så, att den kommer att få ungefärligen samma omfattning som kvantitativt skulle ha blivit fallet om ett specialpedagogiskt seminarium upprättats."[5]

Antalet utbildningsplatser i Stockholm föreslogs till 40 i stället som tidigare 18-20, dessutom föreslogs två kortare sommarkurser i stället för tidigare en, samt 4-veckorskurser för lärare med tjänstgöring bland läs- och skrivretarderade barn i Stockholm och Göteborg.

---

1 Riksdagens skrivelse nr 8 14 maj 1957

2 Statsverkspropositionen år 1957: Bil 10: Åttonde huvudtiteln, s 459

3 Statsverkspropositionen år 1957: Bil 10: Åttonde huvudtiteln, s 460

4 Riksdagens skrivelse nr 8 1957.

5 Statsverkspropositionen år 1957: Bil 10: Åttonde huvudtiteln, s 582. Departementschefen föreslog även att två kortare sommarkurser i stället för en skulle anordnas för hjälpklasslärare.

Lärarbristen på enhetsskolans högstadium

Utbildningen av hjälpklasslärare kom emellertid att behandlas i samband med ett annat stort problem inom enhetsskolan - lärarbristen, samt diskussion om i vilken utsträckning ämneslärarsystemet var tillämpligt inom ett sammanhållet högstadium. I mars 1957 tillsatte chefen för ecklesiastikdepartementet en utredning om "ett modifierat ämnes- och klasslärarsystem" för enhetsskolans högstadium. Utredningen antog benämningen 1957 års lärarutredning[1] och verkställde våren 1957 en enkät till skolledare i försöksdistrikten för enhetsskolan.

"Utredningens enkät ger klart besked om att skolans fostrande verksamhet kan komma i fara om ämneslärarsystemet användes för elevkategorier, som ej är tillräckligt mogna härför. För vissa elevgrupper måste undervisningen inriktas på inpräglingen av ett mera begränsat kunskapsstoff och inövandet av jämförelsevis elementära färdigheter. Det personliga omhändertagandet av den enskilde lärjungen blir här något av det mest väsentliga i skolans gärning."[2]

Utredningen föreslog att ett modifierat klasslärarsystem generellt infördes på enhetsskolans högstadium och hänvisade i denna fråga även till tankegångar från 1946 års skolkommission. Enligt enkätsvaren skulle mellan 15 och 80 procent av alla elever vara i behov av ett dylikt system med "högstadieklasslärare".[3] Man föreslog att undervisningen i läroämnen på enhetsskolans högstadium till 45 procent skulle bestridas av högstadieklasslärare och 55 procent av ämneslärare. Klasslärare på högstadiet fanns ju redan i specialklasser, vilka till största delen bestod av hjälpklasser.

Utbildningen skulle begränsas till två terminers studier efter folkskollärarexamen och organiseras på en humanistisk eller en naturvetenskaplig linje. En högstadieklass skulle alltså kunna undervisas av två lärare med dessa olika kompetenser. Hjälpklasslärarutbildning med samma omfattning hade i praktiken redan inrättats genom den befordringskurs på

---

[1] Som sakkunniga kallades avdelningschefen i skolöverstyrelsen, undervisningsrådet Yngve Norinder, folkskoleinspektören i Stockholm Thorbjörn Eliasson och rektorn vid folkskoleseminariet i Jönköping Börje Svensson. Betänkandet "Behov och utbildning av klasslärare på enhetsskolans högstadium" (stencil) avgavs den 30 september 1957. (Prop 1958:108 s 7 ff)

[2] Prop 1958:108, s 13

[3] Prop 1958:108, s 14

en termin som 1956 inrättats i Göteborg för folkskollärare med en termins grundläggande hjälpklasslärarutbildning. Som exempel på att man försökte jämställa hjälpklasslärarutbildningen med denna typ av vidareutbildning kan nämnas en strävan att även elevtimmarna under utbildningen skulle ha likartad omfattning.[1]

I utredningens förslag ingick även tjänster för denna grupp av vidareutbildade folkskollärare. Tjänsterna skulle ersätta de tidigare för enhetsskolans försöksskolas högstadium inrättade folkskollärartjänsterna, och kopplas direkt till de nya bestämmelserna om vidareutbildning.[2] De föreslagna nya tjänsterna för högstadieklasslärare var även avsedda för hjälpklasslärare på högstadiet.[3]

Remissvaren på 1957 års lärarutrednings förslag karakteriserades i propositionstexten som "övervägande tveksam eller negativ".[4] De huvudsakliga invändningarna uttryckte att förslaget stred mot enhetsskoletanken genom att användningen av lärare med lägre kompetens i mindre teoretiskt inriktade klasser kunde ge ett intryck av "bättre" eller "sämre" linjer. Departementschefen anförde i sin föredragning främst argument från 1957 års skolberedning, vilken ansett sig böra avstyrka lärarutredningens huvudförslag, trots att man höll med om vikten av klassföreståndarskapets och den personliga omvårdnadens betydelse.[5]

Departementschefens huvudsakliga invändning mot förslaget var den smala ämnesmässiga kompetensen vilken förutsatte en begränsning av tjänstgöringen till vissa klasser. Han pekade emellertid på akademikerbristen och behovet av en snabb lösning på lärarbristen genom vidareutbildning av folkskollärare. Han förordade därför nya vidareutbildningsvägar för folkskollärare och en ny typ av lärartjänster från och med budgetåret 1959/60. Utbildningsvägarna skulle i princip vara två - en akademisk form med minst två betyg i filosofisk ämbetsexamen för dem som ägde formell

---

[1] För högstadieklasslärare beräknades 540 - 630 elevtimmar, medan man för hjälpklasslärare beräknade 665 elevtimmar under ett läsår. Prop 1958:108, s 20

[2] Tjänsterna för folkskollärare i 17 lönegraden föreslogs avvecklas från läsåret 1959/60. De nya tjänsterna som även inrättades för hjälpklasser betecknades som tjänster i Ao 19. Prop 1958:108, s 21

[3] Prop 1958:108, s 16 och 19

[4] Prop 1958:108, s 22

[5] Prop 1958:108, s 35

behörighet till akademiska studier och en som benämndes "kursutbildning" under ansvar av skolöverstyrelsen. Vidare föreslogs att de s k befordringskurserna skulle upphöra, vilket hade konsekvenser för hjälpklasslärarutbildningen:[1]

"Vissa specialproblem uppstår emellertid beträffande befordringskurserna för . . . hjälpklasslärare . . . (dessa) . . . bör enligt min mening utan egentliga förändringar upptagas i det nya vidareutbildningsprogrammet och grunda behörighet för den nya tjänstetypen."[2]

Vidare föreslogs att kravet på tre års föregående tjänstgöring för hjälpklasslärarutbildning skulle bibehållas. Något motsvarande krav gällde ej för andra typer av vidareutbildning.

Propositionen om vidareutbildning av folkskollärare samt inrättande av nya tjänster i lönegrad Ao 19 på enhetsskolans högstadium togs av riksdagen i april 1958[3]. Det förslag om 40 utbildningsplatser för speciallärare som lades i statsverkspropositionen 1957[4], kom dock inte att genomföras.[5] I stället utvidgades utbildningen av hjälpklasslärare till två terminer vid folkskoleseminariet i Stockholm under läsåret 1958/59. Utbildningen gällde då enbart folkskollärare, vilket kan ses som ett uttryck för att behovet av hjälpklasslärare vid tiden för grundskolans förberedelse främst gällde enhetsskolans högstadium.
Hjälpklasslärarkursen upprepades med samma förutsättningar under fyra läsår, och kan ses som en föregångare till den 1962 statligt inrättade speciallärarutbildningen för folk- och småskollärare.

---

1 Befordringskurs för hjälpklasslärare hade erbjudits endast 1956 och var förlagd till Göteborg. Till den 1957 utannonserade kursen anmälde sig endast 2 sökande, varför kursen ej kunde anordnas (Statsutskottets utlåtande nr 86 år 1958, s 4)

2 Prop 1958:108, s 52

3 Rskr 12 april 1958, nr 211

4 Statsverkspropositionen 1957 Bil 100 Åttonde huvudtiteln, s 582

5 Jag har ej kunnat återfinna något beslut om denna förändring av disposition av medlen. Uppgifter om att 40 platser inrättades förekommer i olika dokument. Enligt årsredogörelserna för folkskoleseminariet i Stockholm under de aktuella åren 1958-1962 har kurserna omfattat två terminer. Även namnen på deltagarna, 20 stycken finns återgivna. Jag har även kontrollerat uppgifterna genom intervjuer med några av de studerande från kurserna.

Översikt av hjälpklasslärarutbildningen 1921-1961

Omfattning

För att ge en bild av hjälpklasslärarutbildningen under den tid som här behandlats presenteras en kort översikt av utbildningsplatser och tidsmässig omfattning från 1921 till 1961.
Utbildningen av hjälpklasslärare bedrevs till en början i relativt blygsam omfattning och har växt fram från en modell med korta kurser av närmast konferensliknande karaktär, via terminslånga fortbildningskurser till en två terminers vidareutbildningskurs för folkskollärare i Stockholm (tabell 6).
I sammanställningen har även medtagits förslagen från de två utredningar om hjälpklasslärarutbildningen som arbetade under 30- och 40-talen,[1] för att ge en bild av i vilken utsträckning dessa förslag påverkade efterföljande utbildningar.

Hjälpklasslärarutbildningen tillkom dels genom fackliga initiativ, främst från olika lokala avdelningar av svenska hjälpklasslärarförbundet, dels genom initiativ från Sveriges allmänna folkskollärarförbund och Svenska Föreningen för psykisk hälsovård, samt två statliga utredningar, 1932 års seminariesakkunniga och 1946 års hjälp- och särklasslärarutredning. Av dessa hade 1946 års utredning denna speciella utbildning som huvuduppgift tillsammans med utbildning av bl a särskollärare, medan de seminariesakkunniga erhöll uppdraget genom tilläggsdirektiv.

---

[1] 1932 års seminariesakkunniga (SOU 1936:31) och 1946 års hjälp- och särklasslärarutredning (SOU 1947:69)

Tabell 6. Utbildning av hjälpklasslärare 1921-1961 - i utredningsförslag och i verkligheten

År, ort		Omfattning	Antal delt	Teori	Praktik
1921 Stockholm		14 dag	21		Auskult i hjälpkl
1924 Göteborg		8 dag	100		
1926 Malmö		3 dag	100		
1926-1932 Stockholm		(varje höst) 100 dag	8	87 tim	
*Förslag** *SOU 1936:31*					
a) utbildn kurs		*21 veckor*	*15*	*330 tim*	*195 tim*
b) fortb.kurs		*10 veckor*	*30*	*250 tim*	*på hemort*
1939 Stockholm		21 veckor	12	240 tim	rest tid
1939 Göteborg		6+6 veckor	20	Ej uppg	på hemort
1943-1947 Stockholm		18 veckor	14	16-18 veckotim	
1943-1947 Göteborg		6+6 veckor	20	Ej uppg	hemort
*Förslag** *SOU 1947:69*					
a) huvudkurs		*39 veckor*	*14 hj* *10 sinn*	*304 (+32 friv)*	*Hj: 639* *Si: 724*
b) grundkurs		*3 mån*		*c 124*	*c 165*
Utbildn kurs Stockholm 1948-1957	Hj	18 veckor	14	17 veckotim	
	Sinn	20 veckor	8	18 veckotim	
Fortbildn kurser Göteborg		6+6 veckor	20	Ej uppg	hemort
Befordringskurs Göteborg 1956		1 termin	Ej uppg	358 teori + praktik	
Utbildningskurs i Stockholm 1958-1961		2 terminer	17-20	Ej uppg	

* gäller utredningsförslag som ej direkt har omsatts i praktiken

Hjälpklasslärarutbildningens likheter med utbildningen av sinnesslölärare hade tidigt uppmärksammats, delvis genom att lärare utbildade på Slagsta seminarium för sinnesslölärare, kom att tjänstgöra i hjälpklasser.[1]
En kombination av de båda lärarutbildningarna föreslogs också av 1946 års hjälp- och särklasslärarutredning, och hade redan börjat på försök i Stockholm 1947. Skälet till sammanslagningen var emellertid främst av praktisk natur, då utbildningen av sinnesslölärare i Slagsta lades ner 1948.

Det sammanslagna antalet hjälpklasslärare som utbildades årligen före 1961 översteg aldrig 40. Detta kan sättas i relation till att mellan 2 och 7 % av eleverna befann sig i hjälpklass, och att den genomsnittliga åldern på de utbildade lärarna var jämförelsevis hög, främst beroende på konkurrensen om utbildningsplatser. Dessutom skedde en viss avgång genom att hjälpklasslärare gick vidare till högre studier eller tjänster, samt att de anlitades för teständamål.
Behovet av hjälpklasslärare står givetvis i direkt samband med förekomsten av hjälpklasser, vilka tillsammans med övriga specialklasser visade en kraftig expansion under hela 1940- och 50-talen - den period då man förberedde en sammanhållen grundskola. 1946 års hjälp- och särklasslärarutredning omnämnde lärarbristen som ett av de problem som hindrade en önskvärd utbyggnad av antalet hjälpklasser:

"I landet finnas 437 hjälpklasser. Av de i dessa klasser tjänstgörande lärarna ha knappt hälften genomgått hjälpklasslärarkurs eller på annat sätt erhållit utbildning för ändamålet. Omkring 200 av de nuvarande lärarna i hjälpklass är alltså i behov av speciell utbildning. Om hjälpskolan vore utbyggd till att omfatta i medeltal 4% av skolbarnsantalet . . . skulle för närvarande c:a 270 nya hjälpklasser tillkomma. Med hänsyn till de ovan anförda synpunkterna och till det ökade totala barnantalet torde de sålunda erhållna siffrorna böra avrundas uppåt."[2]

Innehåll

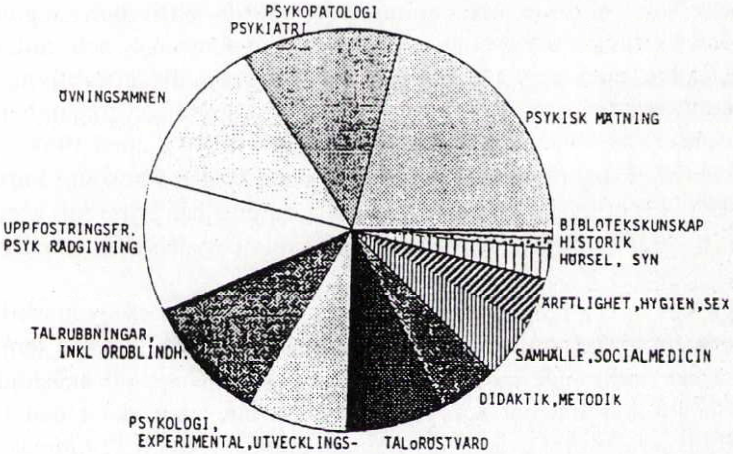
Ett försök till analys av det innehåll som bedömts viktigt i utbildningen av hjälpklasslärare innebär vissa metodiska problem. Dokumentationen vad beträffar utbildningen före 1946 bygger i huvudsak på uppgifter från 1946

---

[1] SOU 1936:31, s 82
[2] SOU 1947:69, s 42 ff

års hjälp- och särklasslärarutredning, samt artiklar i facktidskriften Hjälpskolan efter dess tillkomst 1923.
Årsredogörelserna för de seminarier, som administrerade kurserna, innehåller relativt utförliga beskrivningar från Stockholmskursena, medan Göteborgskurserna beskrivs endast summariskt.

Figur 2 är ett försök att grafiskt beskriva ämnesandelarna i teoridelen av hjälpklasslärarkurserna i Stockholm under 40-talet. Dessa kurser ger en bild av det heterogena innehållet i kurserna. De mest omfattande delarna var psykometri och psykiatri med psykopatologi, men man kan även notera den relativt stora omfattningen av övningsämnen. Hjälpklassläraren skulle kunna medverka vid uttagningen av elever, känna igen och identifiera olika "defekter" och kunna utforma undervisningen med tonvikt på inslag av praktisk karaktär.



Figur 2 Ämnesandelar i teoridelen av hjälpklasslärarkurser i Stockholm 1943 - 1947 (Källa: Årsredogörelser för folkskoleseminariet för kvinnliga elever 1943 - 1947, underlag: tabell 5 i avhandlingen)

En jämförelse av hjälpklasslärarkursernas utbildningsinnehåll över tid kompliceras av att terminologin har förändrats, vilket kan påverka tolkningen av rubrikerna.

Ämnesområdet psykisk mätning har från 40-talet varit det mest omfattande i hjälpklasslärarutbildningen, och visar därefter en kontinuerlig ökning. Därefter kommer psykiatri och psykopatologi, följt av psykologi, med relativt obetydliga variationer mellan kurser.
Didaktik, metodik eller specialpedagogik har en obetydlig del av timtalet i såväl utredningarnas förslag som i kursverksamheten.
Man lägger märke till att området talrubbningar ligger högre än psykologin vad beträffar timtal, särskilt om man lägger till individuell röst- och talvård, vilket dessutom förutsätter ett högt lärartimantal.
Socialpedagogiska frågor och samhällsfrågor, senare även inkluderande yrkesval, kuratorsverksamhet och sociallagstiftning ingick i varierande omfattning med högst 39 och lägst 6 timmar under terminskurserna.
Avsnitt som berörde socioemotionellt störda barn och ungdomar benämndes till en början uppfostringsmål, uppfostrings- och undervisningsfrågor med särskild hänsyn till intellektuellt efterblivna och svåruppfostrade barn och senare psykisk rådgivningsverksamhet, ett moment som minskade från 48 timmar 1943-44 till 10 timmar 1948.
Socialmedicinska moment som arv, miljö och hygien förekom i kurserna på 1930- och 40-talen. Hygien stod i detta sammanhang ofta för aspekter på "rashygien" i betydelsen teorier om arvets betydelse för intelligensutvecklingen.
Övningsämnena slöjd, teckning, musik, rytmik, sång och gymnastik har tillsammans ett genomsnitt av nära 40 timmar per kurs. Ett ämne som fick ett kraftigt stöd i 1932 års seminariesakkunnigas förslag, var småslöjd och materialslöjd. Förslaget accepterades dock inte utan skars ned i den efterföljande terminskursen 1939 från utredningens 90 till 12 timmar.

Sammanfattningsvis kan sägas om innehållet i hjälpklasslärarutbildningen att den fram till 1961 inte genomgick några väsentliga strukturförändringar.
Innehållet i teoridelarna bestod till stor del av föreläsningar av specialister i medicinska avsnitt som psykiatri och psykopatologi, men även psykologi och social lagstiftning. Dessa föreläsningar styrde ibland innehållet så att kontinuiteten synes ha tillgodosetts genom de föreläsande personerna.

Vikten av kunskaper i testning markerades genom psykisk mätning som tyngsta andel. Medicinska delar som psykiatri, psykopatologi, ärftlighet, hygien och organiska skador i hörsel och syn upptog ett betydligt större utrymme än pedagogiska inslag som didaktik och metodik. En förklaring till att de pedagogiska inslagen var så begränsade kan vara att det här gällde en vidareutbildning av redan utbildade lärare. Tecken på att det trots allt var en lärarutbildning var den vikt man lade vid tal- och röstvård samt den jämförelsevis stora andelen övningsämnen. Detta kan också sammanhänga med att för undervisningen i dessa ämnen utnyttjades den vid seminarierna fast anställda personalen, och att specialistkunskap om hjälpklasser ej ansågs nödvändig här.

4 SPECIALLÄRARUTBILDNINGEN 1962 -1981

Grundskolepropositionen 1962

Den 635 sidor tunga proposition som 1962 introducerade den svenska grundskolan[1] berör också speciallärarutbildningen.
Till grund för propositionen låg 1957 års skolberednings huvudbetänkande,[2] vilket speglade den skolpolitiska synen på specialundervisning vid denna tidpunkt. Skolberedningen hade tagit ställning för en utbyggnad av specialundervisningen, både i form av specialklasser och särskild specialundervisning.

I propositionen framlades flera konkreta förslag om friare former för inrättande av specialklasser. Bland annat ansågs den hittills medgivna andelen specialklasser om 15% kunna ökas genom interkommunal samverkan och vid akuta behov borde specialundervisning med statsbidrag kunna inrättas för kortare tid än en termin, t ex "i en akut disciplinkris".[3]

Elev i specialklass skulle även kunna erhålla särskild specialundervisning "i syfte att avhjälpa de svårigheter som betingas av barnets dubbla handikapp".[4] Man föreslog också liberalare bestämmelser om minsta antalet elever för inrättande av specialklass. Övertygelsen om specialundervisningen som ett sätt att tillgodose "handikappade elevers behov av en för dem tillrättalagd undervisning och fostran" [5] blev särskilt tydlig i förslaget om att överförande av elev till specialklass skulle kunna ske även mot föräldrarnas vilja. Detta var ett avsteg från principen om det fria valet av studieväg, en av grundskolans viktigaste idébaserade fundament.

En samstämmig opinion vid remissbehandlingen stödde förslaget [6]. Den enda instans som ställde sig direkt avvisande till förslaget var socialstyrelsen, med argumentet att

---

[1] Prop 1962:54
[2] SOU 1961:30
[3] SOU 1961:30, s 392
[4] SOU 1961:30, s 392
[5] SOU 1961:30, s 386
[6] Prop 1962:54, s 236

"ett beslut rörande överföring av elev till undervisning i hjälpklass eller observationsklass är ett grannlaga och för eleven och hans föräldrar betydelsefullt avgörande och att det . . . ännu icke visats, att behov föreligger av en tvångsbestämmelse på ifrågavarande område"[1]

Den positiva hållningen till specialundervisningen kan ses som ett uttryck för en viss osäkerhet om i vilken utsträckning man inom den sammanhållna och principiellt odifferentierade obligatoriska skolan skulle kunna tillgodose elever med olika utbildningsbehov. Det var i detta klimat som den första propositionen om en statligt reglerad speciallärarutbildning kom till, efter vad man kan betrakta som ett förberedelsearbete på nära trettio år.

Lärarutbildningssakkunnigas förslag till speciallärarutbildning

I direktiven för 1960 års lärarutbildningssakkunniga hade ingått att utforma och framlägga förslag om en slutlig lösning på frågan om en sammanhållen speciallärarutbildning. Efter framställan från de sakkunniga tillkallade departementschefen i december 1960 rektorerna för specialklasserna i Stockholm Sture Bengtsson och Helmer Norman, samt rektorn vid Annedals folkskoleseminarium i Göteborg Rikard Lindahl att biträda såsom experter vid utredningen.

Expertgruppen redovisade sitt förslag i ett stencilerat betänkande Speciallärarutbildningens organisation, 1961. De framhöll att utbildningen av speciallärare hade

"en tämligen provisorisk gestaltning, huvudsakligen i form av kurser för olika grupper, i första hand lärare för hjälpklasser och särskolor men därjämte även lärare för barn med läs- och skrivsvårigheter, röst- och talrubbningar, hörselskador m m".[2]

Man föreslog att ett specialpedagogiskt institut skulle inrättas i Stockholm från och med läsåret 1962/63 och knytas till lärarhögskolan som

---

[1] Prop 1962:54, s 237 . Detta är i sig intressant i relation till den mångåriga och intensiva debatten kring differentieringsfrågan i övrigt. Avskiljningen till specialundervisning sågs inte som en differentieringsfråga, utom således av socialstyrelsen.

[2] Specialundervisningens organisation 1961, s 1

"speciallärarlinjen vid lärarhögskolan i Stockholm". I förslaget ingick en utbyggnad av speciallärarutbildningen vid Annedals folkskoleseminarium i Göteborg. Även andra orter kunde komma i fråga, förutsatt att specialundervisningens organisation hade en sådan omfattning, att den gav ett tillräckligt underlag för den praktiska utbildningsdelen[1].

Huvuduppgiften skulle vara att utbilda lärare för undervisning av utvecklingshämmade och svårfostrade, samt handikappade elever i barn- och ungdomsåren. De specialutbildade lärarna borde också "göras väl skickade att utföra skolpsykologiska uppgifter inom skolornas mentalhygieniska verksamhet"[2].
Förslaget innefattade en speciallärarutbildning på två terminer bestående av en gemensam grundläggande termin för hjälp- och observationsklasslärare, särskollärare, talpedagoger, hörselklass och cp-lärare, samt en vidareutbildningstermin för samtliga. Dessutom planerades 3-8 veckors fortbildningskurser för syn-, läs-, observations- och skolmognadsklassernas lärare. Den föreslagna utbildningens omfattning framgår av Tabell 7.

---

1 Specialundervisningens organisation 1961, s 90
2 Specialundervisningens organisation 1961, s 41

Tabell 7. Omfattningen av föreslagen speciallärarutbildning i Stockholm och Göteborg.

Utbildningslinjer	Antal deltagare i Stockholm	Antal deltagare i Göteborg	Ökning från 1961/62
1. Hjälp- och observationsklasslärare			
Grundutbildning, 1 termin	60	40	30
Vidareutbildning, 1 termin	60	40	60
2. Särskollärare			
Grundutbildning, 1 termin	30		10
Vidareutbildning, 1 termin	30		30
3. Talpedagoger			
Grundutbildning, 1 termin	16		4
Vidareutbildning, 1 termin	16		4
4. Hörselklasslärare			
Grundutbildning, 1 termin	12		12
Vidareutbildning, 1 termin	12		12
5. Cp-lärare			
Se kap. VI *(Här hänvisas till riktlinjer i prop 1961:170)*	1-3 1) 2)		1-3
Fortbildningskurser			
Synklasslärare, 8 veckor		12 1)	12
Läsklasslärare, 6 veckor	40	30	20
Observationsklasslärare och lärare för den särskilda observationsundervisningen, 3 veckor	25		-
Skolmognadsklassernas lärare, 3 veckor	25	25	50

1) Antalet deltagare årligen föreslås av institutets ledning
2) Utbildning i Stockholm eller Göteborg

(Källa:Speciallärarutbildningens organisation 1961, s 40 och Kungl Maj:ts prop 1962:106, s 95)

För den gemensamma grundläggande terminen föreslogs den kurs- och timplan, som presenteras i Tabell 8.

Tabell 8. Kurs- o timplan för grundutbildningen av hjälpklass-, observations- och särskollärare (1 termin)

Teoretiska studier		Deltagartimmar	Lärartimmar
Psykologi:	föreläsningar	75	100
	demonstrationer	15	90
	handledda övningar i individualtestning	25	400
Psykiatri och psykopatologi		50	80
Speciella psykologiska-pedagogiska frågor		35	70
Socialpedagogiska frågor		15	15
Specialundervisningens läroplaner och dess metodik		60	120
Övningar i att använda audiovisuella o. övriga hjälpmedel för undervisningen		20	100
Historik och författningsbestämmelser		15	20
Konferenser och seminarieövningar		60	200

Praktisk utbildning	Deltagartimmar	Lärartimmar
Auskultation och undervisningsserier	ca 100	6.000

Antalet deltagartimmar uppgår till ca 470 och lärar- och handledartimmar till 7.195. Beräkningen är gjord för en kurs på 90 deltagare.

(Källa: Specialundervisningens organisation 1961, s 60 ff och Kungl Maj:ts prop 1962:106, s 98)

Under vidareutbildningsterminen skulle gälla olika tim- och kursplaner för folk- och småskollärare, vilket sammanhängde med att småskollärarna skulle utvidga sitt kompetensområde till årskurs 1-6, och folkskollärarna till 4-9 (Bilaga 14 och 15). Vidareutbildningen för småskollärare var nu en ny utbildningsform, eftersom endast folkskollärare varit behöriga att söka de s k befordningskurserna.[1]

I den grundläggande utbildningsterminen utgjorde psykologi, inkluderande demonstrationer och handledda övningar i individualtestning det tyngsta

---

[1] Kungl Maj:ts prop 1962:106, s 97

ämnet med 115 elevtimmar. I samtliga föreslagna timplaner förekommer en uppdelning av studerandegruppen inte bra i praktik- utan även i teoridelen. En delning kan tyckas önskvärd vid demonstrationer och handledda övningar vid exempelvis testutbildning, men detta föreslogs även i andra ämnen.
Ett exempel från vidareutbildningskursen för småskollärare visar 750 teorilärartimmar för en avdelning på 20 deltagare, för vilka beräknades 410 elevtimmar, vilket ger en genomsnittlig gruppstorlek på c.10.[1](Bilaga 15) Samma förhållande gäller för de övriga planerna, om än inte i lika hög utsträckning.
Innehållet i vidareutbildningskurserna för folkskollärare inriktades dels på samhällskunskap med yrkesorientering, dels på ämnesmetodik i de på grundskolans högstadium förekommande ämnena biologi, fysik, kemi och yrkesritning (bilaga 14).
Småskollärarna skulle enligt studieplanen utbildas i psykometri och testmetoder, praktiska ämnen, läs- och skrivsvårigheter, samt behandling av talfel, talanalys och talkorrektion. Dessutom skulle ingå kännedom om andra handikapp som hörsel, syn och rörelsehinder (cp).(Bilaga 15)

De sakkunniga pekade även på behovet av fördjupade forskningsinsatser rörande handikappade barns undervisning och vård, samt gav uttryck åt uppfattningen att lärarutbildningen löpte risk att stagnera, om den inte stod i nära kontakt med forskningen.
För att möjliggöra satsning på forskning inom det specialpedagogiska området, föreslogs en professur i praktisk pedagogik med specialpedagogisk inriktning vid lärarhögskolan i Stockholm från den 1 januari 1964.[2]

Expertgruppens förslag till en organisatoriskt sammanhållen speciallärarutbildning innebar ännu ett försök att konkretisera de tankar och idéer, som hade lagts fram av 1932 års seminariesakkunniga [3] och som bearbetats av

---

[1] Eftersom praktiken skedde i grupper om 2 blev handledartimmarna 1000 för 20 studerande och 100 elevtimmar praktik. Antalet tilldelade timmar för teorin måste dock ses som högt. Som jämförelse kan nämnas de 1987 gällande bestämmelserna för fortbildningskurser i specialpedagogik vid Göteborgs Universitet, för vilka medel erhålles för 12 lärartimmar per vecka och poäng, för en undervisningsgrupp som ofta uppgår till 30 deltagare.
[2] Speciallärarutbildningens organisation 1961, s 38
[3] SOU 1936:31

1946 års hjälp- och särklasslärarutredning.[1] Utredningens förslag gav denna gång upphov till en proposition[2] i vilken huvuddragen av förslaget ingick.

Proposition om speciallärarutbildning

Innehållet i den proposition, som i mars 1962 lades fram med förslag om inrättande av en organisation för speciallärarutbildning, byggde i huvudsak på 1960 års lärarutbildningssakkunnigas expertgrupps betänkande Speciallärarutbildningens organisation.[3] Expertutredningens förslag hade gällt speciallärarutbildning för barn dels med allmän skolplikt, d v s

"barn med sådana handikapp som svag begåvning, anpassningssvårigheter, läs- och skrivsvårigheter, bristande skolmognad, svag hörsel och syn och allmän svag hälsa"[4]

dels med särskild skolplikt, blinda, döva och psykiskt efterblivna barn. Endast den del av propositionen som gällde speciallärarutbildning för barn med allmän skolplikt, kommer att behandlas här. Det bör nämnas att 1962 års skollag endast använde den övergripande benämningen skolplikt.

Departementschefen föreslog

"en utvidgning och kvalitativ förstärkning av speciallärarutbildningen, i allt väsentligt i överensstämmelse med lärarutbildningssakkunnigas förslag"

med början påföljande budgetår[5].Han framhöll samhällets intresse av att främja en maximal utveckling av individernas förutsättningar på alla begåvningsnivåer. Alltför litet hade hittills gjorts för att erbjuda alla barn en skolgång anpassad efter deras förutsättningar.

"Ett mycket stort antal orter saknar fortfarande alla möjligheter att ge eleverna tillgång till specialundervisning. Den fortgående utvecklingen av vårt skolväsen

---

1 SOU 1947:69. Man hänvisar även till de båda tidigare utredningarna om speciallärarutbildning. Speciallärarutbildningens organisation 1961, s 6

2 Prop 1962:106

3 Speciallärarutbildningens organisation 1961, stencil

4 Prop 1962:106, s 79

5 Prop 1962:106, s 119

måste därför inriktas så, att även dessa kategorier elever får del av de framsteg som göres på undervisningens område. En grundläggande åtgärd härvidlag är att skapa goda utbildningsmöjligheter för de lärare, som skall ha den viktiga uppgiften om hand att undervisa den stora gruppen barn, som inte lämpligen bör gå i den obligatoriska skolans vanliga klasser eller som bör ha ett komplement till den undervisning, som där meddelas.[1]"

Departementschefen erinrade om att utgångspunkten vid en bedömning av behovet av utbildning för lärare för handikappade barn skulle vara att ju mindre kapabelt ett barn var, desto större skicklighet krävdes av läraren. Enligt lärarutbildningssakkunnigas expertgrupp hade specialundervisning inte kunnat anordnas i ett stort antal av landets kommuner på grund av den bristande tillgången på utbildade speciallärare. I synnerhet gällde detta landsbygden. Även högstadiets successiva utbyggande skulle komma att ställa ökade krav på flera och mer kvalificerade speciallärare. De sakkunniga behandlade detta i två sammanhang:

"I samband med den successiva övergången från folkskola till försöksskola har de lokala skolmyndigheterna funnit det vara synnerligen angeläget att samtidigt utbygga specialundervisningen i erforderlig omfattning."[2]

och

"Därtill kommer att högstadiets genomförande i hela riket måste antagas medföra ett starkt ökat behov av specialklasser."[3]

Under den närmast efterföljande tioårsperioden hade antalet hjälpklass-observationsklass, läs- och talklasslärare beräknats till 3000, och för särskild specialundervisning samt läs- och talkliniker till mellan 1500 och 2000.
Departementschefen framhöll att beräkningarna, vilka ansågs vara "försiktiga och närmast hållna i underkant", borde ligga till grund för den omedelbara dimensioneringen av utbildningsorganisationen för speciallärare [4]. Förslaget omfattade 200 utbildningsplatser i Stockholm och 100 i Göteborg under ett första läsår.

---

[1] Prop 1962:106, s 119
[2] Speciallärarutbildningens organisation 1961, s 17
[3] Speciallärarutbildningens organisation 1961, s 19
[4] Prop 1962:106, s 121 ff

Även förslaget om en till stora delar gemensam utbildning för flertalet speciallärare vann gehör hos departementschefen. Som skäl anfördes att den moderna specialpedagogiken med sin "helhetssyn på barn med handikapp"[1] särskilt betonade nödvändigheten av att specialläraren fick kännedom om "defekter hos barn utanför sitt eget specialområde".[2]

Utbildningstiden skulle omfatta två terminer för både småskollärare och folkskollärare. Eftersom småskollärare skulle utbildas för årskurs 1-6 och folkskollärare för årskurs 4-9, skulle lärarbyte av formella skäl kunna begränsas till ett stadium för specialklasselever. De sakkunnigas argument för detta hade varit att "hjälpklassbarnens fördröjda mentala utveckling och deras behov av kontinuerligt stöd" krävde en "känslomässigt och karaktärsmässigt stabiliserande ledning", som inte borde brytas efter tre år i skolan.[3]

I denna proposition föreslogs också att efter utbildning skulle utgå högre lönesättning för vissa speciallärare - hjälp-, observations-, hörsel-, och cp-lärare[4] än för övriga folk- och småskollärare.[5]

Förutom en förbättrad lärarutbildning framhöll departementschefen vikten av att stödja forskningen, vilken han ansåg vara "den väsentligaste faktorn för utveckling på skilda områden"[6], och anslöt sig i princip till förslaget om en professur praktisk pedagogik med specialpedagogisk inriktning, men förordade i motsats till de sakkunniga, en placering i Göteborg i stället för Stockholm. Som skäl för detta anfördes att Göteborg - den tredje lärarhögskolan i landet - liksom de två andra i Stockholm och Malmö, nu enligt förslag från lärarutbildningssakkunniga skulle få en professur i praktisk pedagogik. Departementschefen föreslog att denna professur skulle få en specialpedagogisk inriktning.

---

1 Prop 1962:106, s 121
2 Prop 1962:106, s 122
3 Prop 1962:106, s 124
4 Cp= cerebral pares, en hjärnskada som kan medföra rörelsehinder.
5 Prop 1962:106, s 124 ff
6 Prop 1962:106, s 127

Kommentar

Speciallärarutbildningen och grundskoleidén

I samband med propositionen om införandet av den första statligt reglerade utbildningen av speciallärare, kan man notera några företeelser vilka i vissa avseenden kan betraktas som motsägande. I princip skulle grundskolan vara en odifferentierad skolform, där den nödvändiga individualiseringen skulle ske inom klassens ram. Man finner emellertid att införandet av en organisatoriskt sammanhållen grundskola åtföljdes av en generös inställning till olika former av specialundervisning, specialklasser inberäknade. För det praktiska genomförandet av grundskolan bedömdes en rad olika åtgärder vara nödvändiga.

Marklund[1] belyser denna problematik som den speglas i den två dagar långa plenardebatt i riksdagens båda kamrar, som föregick grundskolebeslutet:

"Till övervägande delen blev inläggen emellertid mindre av måldiskussion och mera av argument för lösningen av praktiska och vardagsnära frågor. För att nå de vittsyftande mål man nu tillskrev skolan krävdes det ordentligt med stödinsatser. Mindre klasser, utökad specialundervisning, ökade möjligheter att undervisa i små grupper, disciplinfrämjande åtgärder, organiserad läxhjälp, yrkesorientering, föräldrainformation, femdagarsvecka, tillräckliga och ändamålsenliga lokaler, hjälpmedelscentraler, konsulentverksamhet, skolhälsovård, skolpsykologer, lärarutbildning och lärarfortbildning var frågor som flitigt vädrades, frågor där man kunde kosta på sig generösa förslag eller i varje fall förslag till utredning om möjligheterna till större generositet".

En ökning av antalet specialklasser beräknades också bli en naturlig följd av högstadiets successiva tillväxt. Landsort och tätort skulle ha samma möjligheter till utbyggnad av specialundervisningen. En utveckling av specialklasserna sågs som "standardökningar" i likhet med t ex realskolor och gymnasier[2].

---

[1] Marklund 1982, s 103 ff

[2] Prop 1962:106, s 84 och Speciallärarutbildningens organisation 1961, s 21

Tveksam förankring inom lärarutbildningssakkunniga

Förslaget om speciallärarutbildning innebar att idéerna i lärarutbildningssakkunnigas delbetänkande Specialundervisningens organisation i det närmaste i sin helhet överförts till propositionen. Det förhållandet att förslaget utgjorde en del av lärarutbildningssakkunnigas utredning gav intryck av en bredare förankring än vad som i verkligheten funnits. De tre särskilt kallade experterna Bengtson, Norman och Lindahl ingick inte i utredningen. Huvudbetänkandet[1] behandlar ej speciallärarutbildningen och inte heller i de sakkunnigas egen presentation av utredningsarbetet under perioden 1960-1965 nämns den särskilda utredningen om speciallärarutbildning. Den finns däremot med i redovisningen av ett 20-tal stencilerade "betänkanden och särskilda framställningar".[2]

Huvudansvaret för innehållet i förslaget om speciallärarutbildning synes således snarare böra tillskrivas de sakkunnigas särskilt tillkallade experter än ledamöterna själva. Detta framgår dock ej av departementschefens föredragning. Speciallärarutbildningsförslaget framstår som relativt isolerat från och föga samordnat med förslagen om övrig lärarutbildning. Var detta en tillfällighet eller ett medvetet ställningstagande?

Lärarutbildningssakkunniga ger i sitt huvudbetänkande under rubriken Vanliga klasser - specialklasser uttryck för en kritisk inställning till specialklasser, och i samband härmed också till speciallärare, vilket tyder på en viss tvekan om att ställa sig bakom ett av sina egen delbetänkanden:

"Att utbilda specialister är en sak, att organisera klasser i skolan efter elevernas varierande studieförutsättningar är en annan sak, och här får förekomsten av en kategori speciallärare inte ha såsom nödvändig konsekvens, att man i skolan alltid arrangerar klasser för elever, som bedömes vara i behov av speciell vård och undervisning. Detta kunde lätt leda till att utbildandet av en kategori speciallärare blir inkörsporten till ett linjedelningssystem, som principiellt strider mot grundskolans centrala tanke att den enskilde - oavsett begåvning och intresse - alltid skall stå i centrum för skolans arbete".[3]

---

[1] SOU 1965:29
[2] SOU 1965:29, s 36
[3] SOU 1965:29, s 187

Propositionens argument för "helhetssyn"
Den syn på barn med handikapp som kom till uttryck i propositionen kan vara värd att särskilt kommenteras. På ett påtagligt sätt skiljer sig nämligen det synsätt som föres fram mot vad som senare kommit att utvecklas och hävdas med stor kraft, nämligen att fokusera på likheterna snarare än skillnaderna mellan människor med och utan handikapp.

Det synsätt som här kommer till uttryck har likheter med vissa resonemang i 1932 års seminariesakkunnigas utredning. De seminariesakkunniga liknade den vetenskapliga utvecklingen av "abnormpedagogiken" vid "psykologiens utveckling från en elementpsykologi, som studerar t ex de olika sinnena vart för sig, till gestalt- eller strukturpsykologi som tager sikte på hela människan"[1]. Propositionens syn uttrycker ett slags "helhetsuppfattning" i oppositionen mot tidigare elementpsykologi som hade delat upp människan vid studium av olika funktioner. Men denna helhetsuppfattning resulterade snarast i en "helhetsuppfattning av de samlade handikappen" hos en människa, då man riktade uppmärksamheten på att dessa förekommer både isolerat och i kombination med varandra, samt att de kan ha en sekundär men förstärkande effekt på övriga personlighetdrag.
Man fäster sig särskilt vid uttalandet att "Man uppfattar alltså inte längre en blind eller en döv som en normal människa, som saknar syn eller hörsel"[2], och "flertalet sinnesslöa är hämmade i hela sin psykiska utveckling".[3] Genom att man fokuserar på handikappet i stället för på hela människan, framhävs ytterligare den individuella särarten. Denna helhetssyn skiljer sig på ett väsentligt sätt från den nutida helhetssynen som riktar intresset mot likheterna och de gemensamma behoven hos människor med och utan handikapp snarare än på betydelsen av särskiljande drag och eventuella brister.

Även 1946 års hjälp- och särklasslärarutredning hade givit uttryck för att de i princip anslöt sig till de seminariesakkunniga vad beträffar synen på handikapp. Hela avsnittet kopierades till deras eget betänkande, publicerat 1947,[4] vilket kan ha bidragit till att vissa till synes "föråldrade" tankegångar kommit till uttryck så sent som i propositionen 1962.

---

[1] SOU 1936:31, s 83
[2] SOU 1936:31, s 83
[3] SOU 1936:31, s 84
[4] SOU 1947:69, s 34 ff

Den första speciallärarutbildningen

Riksdagen beslöt den 25 maj 1962 att inrätta den första centralt reglerade speciallärarutbildningen förlagd till lärarhögskolorna i Stockholm och Göteborg[1], enligt den dimensionering som föreslagits av lärarutbildningssakkunnigas expertgrupp. Antalet utbildningsplatser vid de olika orterna har tidigare presenterats i tabell 7.
I ett regleringsbrev den 6 juni 1962 utfärdade Kungl Maj:t bestämmelser enligt de föreslagna ramarna. Här föreslogs även att kontinuerligt följa upp prognoserna om de framtida behoven av speciallärare. Utbildningen skulle till stora delar bli gemensam för de största grupperna av speciallärare, d v s hjälpklass- och observationsklasslärare samt särskollärare.
Genom att utbildningen ej omfattade lärare för skolmognadsklasser, gick riksdagen gick dock här emot en partimotion av Gunnar Heckscher (h) m fl, som pekade på en diskrepans mellan proposition 54 och 106 till samma års riksdag:

"Lärarna i skolmognadsklass har funnit det vara mycket angeläget med specialutbildning. I proposition 54 vid denna riksdag har en kurs omfattande en termin för lärare i skolmognadsklasser framhållits som önskvärd. I förevarande proposition nr 106 har utbildningsmöjligheterna för skolmognadsklassernas lärare emellertid inte observerats"[2].

I motionen hemställdes att lärare för skolmognadsklasser skulle erhålla samma utbildning som föreslagits för hjälp- och observationsklassernas lärare.
Speciallärarnas arbetsområden utvidgades för folkskollärare till årskurs 4-9, och för småskollärare till årskurs 1-6, vilket skulle tillgodose specialklasselevernas behov av att ej byta lärare mer än en gång under skoltiden.
Under den första tiden tillämpades en provisorisk timplan, vilken i huvudsak byggde på förslag från den expertgrupp som tillsatts av lärarutbildningssakkunniga [3](Tabell 9).

---

[1] Riksdagens skrivelse nr 330, 1962
[2] Motion nr 839 år 1962 AK
[3] Timplanerna finns återgivna i tabell 25, 26 och 27

Tabell 9 Provisoriska ämnes- och timplaner för specialläraruttbildning av hjälpklass-, observationsklass- och särskollärare

Undervisningsämne	Folkskollärare tim	Småskollärare tim	Särskollärare tim
Pedagogisk psykologi	220	245	245
Specialpedagogiska problem	25	85	55
Psykiatri och psykopatologi	70	70	70
Samhällskunskap med yrkesorientering och kuratorsverksamhet	65	10	30
Sociologi och socialpsykologi	20	20	20
Metodik med viss ämnesfördjupning	220	130	150
Röst- och talrubbningar	10	40	40
Tekniska hjälpmedel	30	30	30
Historik och författningar	15	15	20
Fritt valt arbete	60	60	60
Praktisk utbildning	140	160	160
	875	865	880

(Källa: Norman-Wahlberg: Utredning angående nya utbildningslinjer vid specialläraralinjerna i Stockholm och Göteborg 1964, s 9)

Speciallärarutbildningen bedrevs med provisoriska tim- och ämnesplaner, samt en dimensionering av 100 speciallärare per år för hjälp- och observationsklassundervisning inom grundskolan, mellan 1962-1965, då kompetensen vidgades även för undervisning i läsklass.
Timplanerna i tabell 9 omfattade två tunga avsnitt, metodik med ämnesfördjupning och pedagogisk psykologi med vardera 220 timmar under en utbildning på två terminer. Eftersom planen bygger på förslag från 1961 års lärarutbildningssakkunnigas expertgrupp, hänvisas till en mer fullständig kommentar i början av detta kapitel.

Med ett genomsnittligt timtal på 22 veckotimmar innebar detta 10 veckors heltidsstudier för vardera av dessa huvudämnen. Den massiva satsningen på ämnesstudier sammanhänger med det ökade kompetensområdet för båda lärargrupperna. Psykologiämnets kursplan enligt ursprungsförslaget innehöll en rad ämnen som visade samtidens ideologiska grunder för urval till specialundervisning, som till exempel

"Arv och miljö ur biologisk, psykologisk och social synpunkt. Intelligens och begåvning och i samband därmed intelligensutveckling och begåvningstyper...
....Psykologisk-pedagogiska undersökningsmetoder. Pedagogisk statistik. Individualtestning: Terman-Merrill. Olika typer av grupptest. Läs- och skrivtest. Orientering om övriga testmetoder, exempelvis performanceskalor. Demonstrationer av olika test. Handledda övningar i individualtestning."[1]

[1] Specialundervisningens organisation 1961, s 58

Utbildningen expanderar

Redan i propositionen 1962 hade departementschefen framhållit att den föreslagna utbildningsorganisationen för speciallärare ej kunde betraktas som slutgiltig och att förslaget snarare borde ses som en första utbyggnadsetapp. Även andra orter med ett betryggande antal övningsklasser lämpliga för speciallärarutbildning kunde komma i fråga för en regelbunden speciallärarutbildning. Lärarhögskolan i Malmö i kombination med Lunds universitet ansågs erbjuda gynnsamma möjligheter därtill.

I november 1963 uppdrog skolöverstyrelsen åt de tidigare nämnda experterna[1] Norman och Wahlberg att utreda frågan om en utbyggnad av speciallärarutbildningen. Det förslag som i februari 1964 överlämnades till skolöverstyrelsen kom att utgöra underlag för en ny proposition om en utökad utbildning av speciallärare i mars 1965 [2].
I denna föreslogs ett sammanförande av olika slag av speciallärarutbildning till tre huvudlinjer. Linje 1 avsåg hjälp-, skolmognads-, sär-, läs-, observations-, cp-, och synklasslärare, linje 2 hörsel- och talpedagoger, och linje 3 utbildning av förskollärare för särskolans förskola, försöksklasser och praktiska avdelningar. Man föreslog även en terminskurs för yrkes- och övningslärare samt att behålla fortbildningskurserna för läsklass-och skolmognadsklasslärare.
Som en del i ytterligare utbyggnad av speciallärarutbildningen föreslogs att den även skulle förläggas till lärarhögskolan i Malmö. Riksdagen beslöt den 25 maj 1965 att bifalla ovanstående utvidgning av speciallärarutbildningen med undantag för lärare i skolmognadsklass, vilka enligt departementschefen även i fortsättningen skulle erbjudas enbart fortbildningskurser. Man föredrog här att avvakta den planerade förändringen av utbildningen av småskollärare samt skolöverstyrelsens försöksverksamhet rörande skolmognadsprövningens metodik.[3]

---

[1] Rektorn för speciallärarutbildningen vid lärarhögskolan i Stockholm Helmer Norman och föreståndaren för speciallärarlinjen vid lärarhögskolan i Göteborg Gösta Wahlberg
[2] Prop 1965:79
[3] Prop 1965:79, s 30

Studie- och timplaner

Utbyggnad av speciallärarutbildningen aktualiserade behovet av nya studie- och timplaner. I april 1964, alltså innan propositionen lades fram, uppdrog skolöverstyrelsen åt de tidigare anlitade experterna Norman och Wahlberg att "utreda frågan om utformningen av kursplanerna vid lärarhögskolornas speciallärarlinjer".[1]
När experterna i juni 1965 lade fram ett detaljerat förslag till studie- och timplaner för de tre föreslagna utbildningslinjerna, var avsikten att presentera ett utbildningsunderlag för de närmaste åren. Man förutsatte att en ytterligare revision skulle behövas.

"En fortlöpande översyn av studieplanerna är dock nödvändig med hänsyn dels till den utökade undervisningen på de handikappades områden och de nya rön som göres, dels till den strukturförändring som samhället undergår och som kan komma att medföra förändringar i målsättningen".[2]

Det övergripande målet för speciallärare var enligt utredningen att "ge ingående kunskaper rörande de speciella behandlings- och undervisningsmetoder, som bör tillämpas för att ge elever med skolsvårigheter bästa möjliga utbyte av skoltiden"[3].
Speciallärarens borde känna igen de elevhandikapp och skolsvårigheter som kunde föranleda specialundervisning samt kunna medverka till "lämplig placering av de handikappade eleverna inom grundskolan"[4].
I detta sammanhang kommer endast att behandlas studieplanerna för den planerade utbildningen på linje 1. Speciallärare som utbildas här täckte enligt en beräkning av skolöverstyrelsen c. 95 % av det totala antalet specialklasser[5].
Ämnes- och timplan för den föreslagna utbildningen återfinns i bilaga 16.

---

1 Förslag till studieplaner för speciallärare 1965, s IV
2 Förslag till studieplaner för speciallärare 1965, s IV
3 Förslag till studieplaner för speciallärare 1965, s 1:3
4 Förslag till studieplaner för speciallärare 1965, s 1:3
5 Prop 1965:79, s 21

Det totala antalet elevtimmar på 720 innebar en nedskärning från de genomsnittligt 873 i den provisoriska planen (se Tabell 9).

Man följde den uppdelning på pedagogik, metodik, ämnesstudier och praktik som införts av lärarutbildningssakkunniga för all lärarutbildning. Studieplanen innehöll detaljerade uppräkningar av undervisningsmoment för varje ämne. Den omfattande ämnesfördjupningen motiverades av behovet att utbilda speciallärarna för ett stadium där de ej erhållit grundutbildning.
Dessa avsnitt hade därför en liknande målsättning som den grundläggande lärarutbildningen. Pedagogikämnet var mest omfattande. I anvisningarna för pedagogiken framhävdes olika typer av utvecklingsstörningar, utvecklings- och inlärningspsykologi samt skolmognadsproblem.

Testkonstruktionsprinciper i anslutning till de vanligaste testskalorna, utarbetande och utprövning av grupprov, ämnes- och studiediagnostiska prov samt kunskapsprov ingick som delmoment. Ett fyra veckors specialarbete kunde ägnas åt eleviakttagelser, grupp- och individualundersökningar samt träning att skriva utlåtanden angående de undersökta eleverna.

Man rekommenderade också en litteraturkurs med särskild inriktning på didaktiskt-metodiska och specialpedagogiska problem. Specialmetodiken inriktades på metodik och pedagogik anpassad för elever med olika skolsvårigheter. I studiekursen ingick material och hjälpmedel för diagnos av läs- och skrivsvårigheter och skolmognadsundersökningar, samt matematiksvårigheter.
Vid andra handikapp där diagnostiken var mindre problematisk betonades arbetssättet (hjälpklass, särskola och observationsklass) eller tekniska hjälpmedel (hörselskadade, synretarderade, eller rörelsehämmade barn).

Målet för psykopatologi och psykiatri var "att ge biologisk förståelse och orsaksmässig grundsyn på uppkomsten av psykiska avvikelser och sjukdomsyttringar främst hos barn"[1].
Utbildningsmålet för speciallärare som det kom till uttryck i förslaget till studieplaner inriktades i huvudsak på kunskaper om och diagnos av elever med handikapp samt undervisningsmetoder och skolans åtgärder att anpassa eleverna till samhället. Uppmärksamheten riktades mot svårigheter

[1] Förslag till studieplaner för speciallärare 1965, s 1:10

ur ett relativt ensidigt perspektiv. Den "orsaksmässiga grundsynen" kopplades till individuella egenskaper eller brister. Samhällets eller skolans betydelse för uppkomsten eller manifestationen av elevens svårigheter kommenterades icke i studieplanen. I totalt föreslagna 720 elevtimmar ingick 12 timmars sociologi, vars mål uttrycktes "att inrikta läraren på att betrakta sina elevers beteenden mot bakgrund av den sociala miljön"[1].

Förslaget till studieplaner för den utvidgade utbildningen av speciallärare överlämnades till skolöverstyrelsen i juni 1965, alltså när propositionen om en utbyggnad redan var lagd och riksdagen hade beslutat i enlighet med förslaget.[2]

Remissyttranden

Medan lärarhögskolorna i stort sett ställde sig positiva till studieplansförslaget, intog flera remissinstanser en mera avvaktande hållning. TCO förutsatte en kontinuerlig översyn av speciallärarutbildningen, vilken "skulle ta särskild hänsyn till den helhetssyn på lärarfunktionen, som kommit till uttryck bl a i lärarutbildningssakkunnigas betänkande"[3].
SACO ansåg att förslaget visade en förlegad syn på specialundervisningen:

"Utbildningen synes nästan helt vara upplagd för blivande lärare i specialklasser, vilket ej överensstämmer med de strömningar som f n karakteriserar inställningen till specialundervisningen. Med tanke på förskjutningen från undervisning i specialklass mot undervisning i klinikform bör den särskilda ämnesfördjupningen huvudsakligen koncentreras till de ämnen i vilka vanligen klinikundervisning bedrivs".[4]

Även länsskolnämnden i Skaraborgs län betecknade förslaget som föråldrat i jämförelse med lärarutbildningssakkunnigas riktlinjer för den framtida lärarutbildningen. SACO och TCO ansåg att auskultationer och undervis-

---

1 Förslag till studieplaner för speciallärare 1965, s 1:9

2 Den 23 maj 1965

3 Sammandrag över yttrande över förslag till studieplaner för utbildningslinjerna vid lärarhögskolornas speciallärarlinjer, 25.10.1965, s 3

4 Sammandrag över yttrande över förslag till studieplaner för utbildningslinjerna vid lärarhögskolornas speciallärarlinjer, 25.10.1965, s 3

ningsövningar i kliniker borde förekomma i högre utsträckning än vad som framkommit förslaget.

Arbetsgrupp för översyn av studieplansförslagen

Skolöverstyrelsen beslöt i december 1965 att vidare utreda frågan om studieplaner för speciallärarutbildningen. En arbetsgrupp tillsattes bestående av undervisningsrådet, t f professorn Sixten Marklund (ordförande), professorn i praktisk pedagogik med specialpedagogisk inriktning vid lärarhögskolan i Göteborg Karl-Gustaf Stukát, avdelningsdirektören i skolöverstyrelsen Olle Österling, skolkonsulenten vid samma verk Lars-Ingemar Karlerö (sekreterare) och lektorn vid lärarhögskolan i Stockholm Elselill Byttner. Man kan här notera skillnaden mellan denna arbetsgrupp och tidigare expertutredningar för speciallärarutbildningen, där man anlitat experter direkt knutna till verksamheten i skola och speciallärarutbildning. Den nu tillsatta utredningen utgjorde en representation av centralt placerade skoladministratörer, forskare i specialpedagogik och lärarutbildare.

Kritisk analys

Enligt uppdraget skulle man beakta de allmänna synpunkter på speciallärarutbildning, som departementschefen uttalat i propositionen nr 79 till 1965 års riksdag, skolöverstyrelsens remissvar på 1960 års lärarutbildningssakkunnigas huvudbetänkande[1], samt remissutlåtanden över de aktuella studieplansförslagen. Som utgångspunkt presenterades en allmän målsättningsdiskussion om "specialundervisningens och speciallärarutbildningens allmänna ställning i dagens skola".[2]
Utredningen hänvisade till departementschefens uttalande i proposition 79 år 1965:

"Jag vill framhålla som särskilt viktigt att skolöverstyrelsen tillser, att bestämmelserna om upprättande av specialklasser inte tillämpas schablonmässigt så, att hjälpklasser och skolmognadsklasser anordnas intill rekommenderat maximian-

---

1 SOU 1965:29

2 Studieplaner för utbildning av speciallärare 1966, s 2

tal utan en ingående prövning av behovet av varje sådan klass. Grundskolans tillkomst måste nämligen innebära ett nytt pricipiellt synsätt också på denna fråga och det är angeläget, att en anpassning till detta synsätt äger rum. Eftersom individualiserad undervisning är ett normalt inslag i grundskolans verksamhet måste särskiljandet av elever till hjälpklasser och skolmognadsklasser bedömas på något andra grunder än tidigare. Betydligt ökad uppmärksamhet måste ägnas de möjligheter den särskilda specialundervisningen ger".[1]

De sakkunniga i arbetsgruppen pekade även på att den traditionellt uppbyggda organisationen med specialklasser åstadkommits för att eleverna ej fyllde skolans krav.

"De individualiseringskrav, som man i den äldre skolan kunnat peka på som specialundervisningens eget signum, är numera generellt. Man kan sålunda inte längre säga, att eleven ej fyller skolans krav. Det är tvärtom så att skolan skall fylla elevens krav."[2]

I den nya skolan skall den enskilde eleven ges en undervisning avpassad efter de egna förutsättningarna. Skolan skall fylla elevens krav. Specialundervisningen är ej längre väsensskild från övrig undervisning. En konsekvens av detta synsätt blev att specialundervisningen huvudsakligen borde utformas inom den vanliga klassen eller den vanliga verksamheten. Enligt grundskolereformens intentioner borde handikappade elever i största möjliga utsträckning undervisas i vanliga klasser. Särskilt de elever som utgjorde huvudparten av specialklasseleverna, de i hjälp- och skolmognadsklass, skulle kunna få större utbyte av en klassgemenskap med övriga elever.

Man förordade på dessa grunder en minskning av antalet hjälp- och skolmognadsklasser till förmån för en ökning av den särskilda specialundervisningen. I detta avseende representerade utredningen sålunda ett synsätt som senare skulle utvecklas av SIA och komma till uttryck i Lgr 80. Arbetsgruppen uttalade en viss kritik mot de värderingar som kommit att prägla den nya speciallärarutbildningen 1962.

"Om denna nya speciallärarutbildning kan sägas att den på ett olyckligt sätt kom just i skarven mellan vad som ovan kallats den äldre skolan och den nya skolan. Utredningen gjordes just innan 1957 års skolberednings förslag till grundskola

---

1 Prop 1965:79, s 28 ff

2 SÖ Studieplaner för utbildning av speciallärare Stockholm 1966, s 6

kom och senare blev föremål för riksdagsbeslut 1962. Den nya specialläraru-tbildningen kom därför i de frågor, som här diskuterats, att baseras på synsätt och värderingar från den äldre skolan, där den väsentligaste grunden för specialundervisningen varit just att eleven ej fyllt kraven på godkänd prestation".[1]

Man vände sig även mot den 1965 beslutade utbyggnaden av speciallärarutbildningen:

"Även beträffande detta riksdagsbeslut kan hävdas, att det kom att bidra till en konservering av det redan vid 1962 års beslut i speciallärarutbildningsfrågan inaktuella synsättet på specialundervisningens roll och ställning. Dimensioneringen av utbildningen på olika linjer byggde på förutsättningarna att proportionen specialklasser i stort sett skulle vara oförändrat".[2]

Arbetsgruppen efterlyste en analys och kartläggning av specialundervisningens uppgifter och utformning i den nya grundskolan. Man vände sig mot att formerna för diagnos alltför ensidigt kopplats till engångsutlåtanden, och hindrat successiva omplaceringar. Bestämmelser och anvisningar som ej ansågs förenliga med intentionerna för grundskolan var

- "tvångsplacering" av elever i specialundervisning, mot föräldrarnas vilja
- begreppet"avkortade kurser" vilket ej ansågs svara mot läroplanens definition av huvudmoment
- klasslärarsystemet för specialklasser på grundskolans högstadium, vilket ansetts vara naturligt under en försöksperiod, vilket nu borde omprövas.

Man föreslog "en genomlysning av grundskolans specialundervisningsfrågor"[3] i avsikt att föreslå mera långsiktiga lösningar beträffande speciallärarutbildningen.

Arbetsgruppens förslag

Gruppens översyn av studieplansförslaget resulterade emellertid inte i några förändringar vad beträffar kursernas uppdelning på linjer. Man strävade efter att inom ramen för den föreslagna organisationen åstadkomma lösningar som i möjligaste mån kunde främja den önskvärda

---

1 Studieplaner för utbildning av speciallärare Kungl skolöverstyrelsen 1966, s 8
2 Studieplaner för utbildning av speciallärare Kungl skolöverstyrelsen 1966, s 9
3 Studieplaner för utbildning av speciallärare Kungl skolöverstyrelsen 1966, s 10

utvecklingen av specialundervisningen inom grundskolan. Inom linje 1 föreslogs följande förändringar:

- en för samtliga lärare gemensam kompetens för hjälp-, obs-, och läsklasslärare, särskollärare, lärare för rörelsehindrade och synpedagoger.
- graderade betyg för särskollärare avskaffades, vitsorden godkänd - icke godkänd skulle gälla som generell betygsskala inom utbildningslinje 1
- behovet av specialisering skulle tillgodoses genom val av uppgifter inom de föreslagna utbildningsmomenten Valfritt ämne och Specialarbete.

Arbetsgruppen föreslog vidare en nedskärning av ämnesstudierna från 144 till 48 timmar, med inriktning på två ämnen mot tidigare fem. Schemabundna timmar under året föreslogs minska från 720 till 630, då "de studerande med hänsyn till ålder och erfarenhet" ansågs ha mognad och omdöme att bedriva självständiga studier[1].

Man föreslog även en reducerad och frivillig testutbildning, då "intelligenstestningens värde tidigare ofta överskattats" och inte längre krävde samma utrymme som tidigare, delvis som konsekvens av specialundervisningens förändrade uppgifter och organisationsformer[2]. Den förhållandevis stora insatsen av enskild handledning som krävdes för denna utbildning, ansågs kunna utnyttjas bättre för andra specialarbeten med mer pedagogisk inriktning.

Vidare framhölls att likheterna snarare än skillnaderna mellan vanlig undervisning och specialundervisning borde framhållas. Målen och de pedagogiska principerna var desamma, medan vissa gradskillnader kunde föreligga allt efter arten och omfattningen av den enskilda elevens svårigheter. Speciallärarutbildningen skulle innebära fortsatta och fördjupade studier inom vissa områden av den grundläggande lärarutbildningen. Särskild vikt skulle läggas vid speciallärarens utredande, didaktiska och elevvårdande uppgifter samt vissa ytterligare ämnesstudier.

Speciallärarens primära funktion skulle inte vara allmänt diagnostiserande utan skulle främst avse didaktiska uppgifter på grundval av kontinuerliga elevobservationer och pedagogisk kartläggning. Den studerande skulle

---

[1] Studieplaner för utbildning av speciallärare Kungl skolöverstyrelsen 1966, s 13
[2] Studieplaner för utbildning av speciallärare Kungl skolöverstyrelsen 1966, s 13

tränas "att analysera enskilda elevers inlärningssituation och utifrån en sådan analys lägga upp tränings- och undervisningsprogram"[1]. Argumenteringen för didaktiska framför diagnostiska kunskaper avslutades med att uttrycka en strävan efter "en experimentell och prövande attityd till didaktiska problem", vilken ytterligare kunde främjas "genom att den studerande får följa och medverka i didaktiskt utvecklingsarbete inom specialpedagogiken"[2].

Elevvårdande uppgifter förutsatte fördjupade kunskaper i mentalhygieniska frågor, samt orientering om elevvårdsfunktioner för vilka ansvaret delades med andra befattningshavare inom och utom skolan. Även föräldraarbete borde tas upp till ingående behandling.

Enligt ett förslag från lärarhögskolan i Göteborg hade införts orientering om specialpedagogiska forskningsproblem samt introduktion i forskningsmetodik. Göteborg kunde här vara föregångare genom den nyligen inrättade professuren i praktisk pedagogik med specialpedagogisk inriktning.

Huvudskillnaden mellan SÖ:s arbetsgrupps och Norman-Wahlbergs förslag till tim- och studieplaner var en relativt kraftig nedskärning av schemabundna timmar, en betoning på samverkan mellan olika komponenter i utbildningen, samt tydligare försök att relatera specialundervisningen till skolans övergripande målsättning.

De reviderade studieplanerna föreslogs tillämpas från läsåret 1966/67. I förslaget ingick att skolöverstyrelsen skulle vidta åtgärder för framställning av lämplig litteratur och studiematerial, samt föranstalta en allmän översyn "av specialundervisningens roll och uppgifter i dagens och morgondagens skola".[3]

---

1 Studieplaner för utbildning av speciallärare Kungl skolöverstyrelsen 1966, s 17
2 Studieplaner för utbildning av speciallärare Kungl skolöverstyrelsen 1966, s 17
3 Studieplaner för utbildning av speciallärare Kungl skolöverstyrelsen 1966, s 14

Remissyttranden

Remissvaren på arbetsgruppens förslag till studieplaner omfattade några instämmanden men var till övervägande delen kritiska.
Arbetsgruppens förslag om gemensam kompetens för flera olika handikappgrupper bemöttes dock positivt av de flesta remissinstanserna, liksom förslaget att göra testutbildningen frivillig. Flera instanser accepterade också nedskärningen av antalet timmar, med undantag av socialpedagogik och elevvård, vilka ansågs böra utökas.

Kritiken gällde främst betoningen av och inriktningen mot de förändrade formerna för specialundervisning, med minskning av antalet specialklasser till förmån för särskild specialundervisning, samt ökad integration av elever med svårigheter. Skepsis mot en alltför snabb nedskärning av specialklasserna uttrycktes av Svenska förbundet för specialpedagogik:

"Förbundet vill . . . uttrycka farhågor över den framtida situationen för elever med skolsvårigheter, framför allt då lärarutbildningssakkunniga i sitt betänkande i ringa omfattning berett utrymme för de handikappade elevernas situation. Vidare finns vissa tendenser, att av organisatoriska skäl, förenkla de stegrade svårigheter, som för ett stort antal elever blir särskilt märkbara på högstadiet".[1]

Även TCO ställde sig kritisk i denna fråga:

"Den särskilda specialundervisningen ger emellertid inte tillräcklig hjälp för elever med gravare svårigheter, varför undervisning i specialklass i sådana fall syns vara den mest lämpliga, då eleven där kan få en mer individuell hjälp och större personlig omvårdnad än i en vanlig klass med betydligt större barnantal".[2]

Rektorn för Stockholms specialklasser Folke Elowson gav uttryck åt liknande synpunkter:

"Att specialundervisningen endast blir en serie åtgärder inom den vanliga klassen, kan jag under inga omständigheter instämma i... Det måste anses orik-

---

1 SÖ: Sammandrag av yttranden över förslag av den 15 mars 1966 till studieplaner för utbildningslinjerna vid lärarhögskolornas speciallärarlinjer 25. 5.1966, s 3

2 SÖ: Sammandrag av yttranden över förslag av den 15 mars 1966 till studieplaner för utbildningslinjerna vid lärarhögskolornas speciallärarlinjer 25. 5.1966, s 4

tigt, att under skenet av demokratiskt synsätt erbjuda alla elever, som har behov av specialundervisning, en enda möjlighet, nämligen särskild specialundervisning, då man vet, att innehållet i denna undervisning inte svarar mot elevens verkliga behov".[1]

Att skolmognadsklassernas lärare ej medtagits i ettårsutbildningen beklagades av Svenska förbundet för specialpedagogik och rektorn för specialklasserna i Göteborg Gull Börjesson.
Praktikförslaget fick skarp kritik av lärarhögskolorna, som ansåg det orealistiskt, genom att det ej tog hänsyn till befintliga resurser i fråga om specialklasser.

Lärarhögskolorna, TCO och Svenska förbundet för specialpedagogik uttryckte kritik mot nedskärningen av ämnesstudierna. Dessa ansågs höra samman med förslaget om utvidgat kompetensområde, för småskollärare till årskurs 1-6 och folkskollärare 4-9.

"Avsnittet angående ämnesstudier är helt oacceptabelt. Frågan om ämnesstudier måste ses i samband med kraven på att speciallärare skall kunna undervisa på närmast högre stadium än det för vilket han grundutbildats"[2].

Synpunkterna i remissvaren visar att det förelåg stor osäkerhet om hur man på högstadiet skulle lösa problematiken med ämneslärare respektive klasslärare i specialklasser. Ämnesfördjupningen i speciallärarutbildningen kunde inte få den omfattningen att formell behörighet som ämneslärare erhölls utan vidare studier. Flera remissinstanser pekade på vikten av att behålla klasslärarsystemet i specialklasser på högstadiet.

Studieplaner för speciallärarutbildningen

De studie- och timplaner som den 30 juni 1967 fastställdes av skolöverstyrelsen (Tabell 10), följde i huvudsak riktlinjer från SÖ:s arbetsgrupp. En jämförelse med det förslag av Norman - Wahlberg som lagts fram för Skolöverstyrelsen 1965 (bilaga 16) visar att den största förändringen gällde

---

1 SÖ: Sammandrag av yttranden över förslag av den 15 mars 1966 till studieplaner för utbildningslinjerna vid lärarhögskolornas speciallärarlinjer 25. 5.1966, s 5

2 SÖ: Sammandrag av yttranden över förslag av den 15 mars 1966 till studieplaner för utbildningslinjerna vid lärarhögskolornas speciallärarlinjer 25. 5.1966, s 19 (lärarhögskolan i Malmö)

ämnesstudier, vilka skurits ner till hälften från 144 till 72 timmar.[1] Även uppdelningen på olika timplaner för folk- och småskollärare hade slopats.[2] Den medicinska delen hade ökat från 32 till 70 timmar, främst beroende på införandet av ett nytt ämne, Barn- och ungdomspsykiatri. De i remissvaren efterlysta delarna mentalhygien och elevvård kunde förmodas få visst utrymme här. Den gamla benämningen Psykopatologi hade avskaffats och ersatts av Medicinsk orientering.
Den utredningsmetodiska kursen hade fått en extra tilldelning lärartimmar på 60, men var frivillig och kunde väljas bland fem alternativa specialarbeten.[3]

---

[1] En viss anpassning hade här skett till remissvaren. De ursprungliga 48 timmarna hade nu ökats till 72.

[2] I realiteten kunde de olika lärargrupperna inte välja fritt eftersom vissa förkunskaper krävdes vid val av olika ämnen

[3] 5-6 veckor skulle ägnas åt ett eller flera specialarbeten inom specialområden rörande t ex läs- och skrivsvårigheter, matematiksvårigheter, intellektuell retardation, emotionella störningar och social missanpassning, svårigheter på grund av rörelsehinder, synsvårigheter, hörselsvårigheter, talsvårigheter, inskolningssvårigheter, fritt skapande aktiviteter i handikappundervisningen eller barn på institution. Följande typ av arbetsuppgifter erbjöds:
a)fördjupning och speciella studier med intresseinriktning mot olika handikappområden, vardera omfattande två veckor
b)inläsning av fördjupningslitteratur och/eller utförande av mindre arbete inom något specialområde,
c)utredningsmetodisk kurs omfattande 4 veckor,
d)mindre psykologiskt-pedagogiskt arbete av fältkaraktär,
e)deluppgift i större sammanhållet psykologiskt-pedagogiskt eller metodiskt projekt, lett av lärarhögskolans pedagogiska institution
(Studieplaner för utbildning av speciallärare Utbildningslinje I 1967, s 6)

Tabell 10 Timplan för utbildningslinje 1 enligt 1967 års studieplan

Ämnesområde	Antal timmar
Pedagogik	
Specialundervisningens mål och organisation 1)	30
Pedagogisk psykologi	120
Socialpedagogik	10
Medicinsk orientering	40
Barn- och ungdomspsykiatri	30
	230
Metodik	
Allmän metodik	20
Specialmetodik	90
Hjälpmedelsteknik	20
	130
Praktik	220
Ämnesstudier	72
Summa	652 2) 3)

1) Med specialundervisning avses i det följande all sådan undervisning i grundskola, särskola och specialskola.
2) Därtill kommer specialarbete motsvarande 5-6 veckors studier. För handledning under specialarbetet beräknas lärartimmar med 3 timmar per studerande, dvs maximalt 72 timmar per grupp om 24 studerande, varvid viss justering mellan olika specialområden kan göras. Rektor för lärarhögskola beslutar om fördelning av lärartimmar.
3) För utredningsmetodisk kurs tillkommer 60 lärartimmar. Rektor vid lärarhögskola må vid behov företa tillfälliga mindre jämkningar inom ramen för timplanen.

(Källa: Studieplan för utbildning av speciallärare, Skolöverstyrelsen 1967, s 9)

Ämnet pedagogisk psykologi var det mest omfattande. I anvisningarna exemplifierades delmomenten för detta:
- uppfostrans och undervisningens psykologiska grundvalar
- olika slag av elevhandikapp samt pedagogisk-psykologiska principers tillämpning i specialundervisning, samt
- specialpedagogisk forskning och försöksverksamhet.

Differentialpsykologi, mätningslära och kunskaper om svårigheter och störningar av olika slag hade en framträdande roll i den förklarande texten. Man betonade vikten av pedagogisk kartläggning som underlag för behandling och placering, liksom introducerande undervisning i forskningsmetodik och pedagogisk statistik.

Ämnet specialmetodik, det näst mest omfattande ämnesområdet, beskrevs som
- analys av enskilda elevers inlärningssituation
- tränings-, undervisnings-, och behandlingsprogram för enskilda elever med olika slag av handikapp, samt
- tillämpning av didaktiska principer med utgångspunkt i konkreta exempel.

Specialmetodik i denna tolkning kan ses som ett tidstypiskt exempel på individinriktat teknologiskt tänkande för att åtgärda skolsvårigheter av olika slag.
Inslaget av hjälpmedelsteknik hade varit föremål för diskussion i remissinstanserna. De 40 timmar som föreslagits av Norman-Wahlberg hade skurits ner till 20. Av anvisningarna framgår att det här gällde vanliga AV-hjälpmedel, vilka inte direkt kunde kopplas till specialundervisning. Man får se detta som en funktion av expansionen av tekniska hjälpmedel i skolan under 60-talet, och att de flesta lärare i den åldersgrupp som de blivande specialläraren utgjorde, var obekanta med dessa. Speciallärarutbildningen innebar i detta avseende en viktig fortbildning.

Inom pedagogikämnet hade också skett vissa förändringar beträffande målaspekter från förslag till fastställande. Målen för arbetsgruppens förslag och den av SÖ beslutade studieplanstexten återfinns i Tablå 3.

Tablå 3 Mål för pedagogikämnet i förslag till studieplan från 1966 och antagen studieplan1967

1966 års förslag:

- att göra den studerande väl insatt i specialundervisningens mål, organisation och sociala förutsättningar,
- att ge fördjupade kunskaper om barns beteende, psykisk och fysisk utveckling,
- att ge kunskaper om olika handikapp för att därigenom erhålla nödvändig insikt om olika slag av avvikelser och problem inom kommande verksamhetsområden,
- att orientera om specialpedagogisk forskning och försöksverksamhet,
- att inrikta den studerande specialläraren på att betrakta sina elevers beteende mot bakgrund av den sociala miljön
- att orientera om barnavårdande myndigheters handläggning av ärenden och möjligheter till hjälpåtgärder,
- att ge en biologisk förståelse och orsakmässig grundsyn på uppkomsten av psykiska avvikelser och sjukdomsyttringar främst hos barn, samt
- att ge en orientering om vanligt förekommande sjukdomar hos barn och ungdom samt om den medicinska bakgrunden till olika handikapp.

1967 års plan:

- att ge en översiktlig orientering om specialundervisningens mål och organisation
- att ge utvidgade och fördjupade insikter i uppfostrans och undervisningens psykologiska grundvalar
- att ge förtrogenhet med olika slag av elevhandikapp och pedagogisk-psykologiska principers tillämpning i specialundervisningen
- att orientera om specialpedagogisk forskning och försöksverksamhet, samt
- att ge orientering om vanligt förekommande sjukdomar hos barn och ungdom samt om den medicinska bakgrunden till olika handikapp.

(Källor:Studieplaner för utbildning av speciallärare Kungl skolöverstyrelsen 1966, s 43; Studieplaner för utbildningen av speciallärare. Utbildningslinje I. 1967, s 10)

Man kan särskilt uppmärksamma de uteslutna målaspekterna nämligen
- "att betrakta elevens beteende mot bakgrund av den sociala miljön",
- "orientering om barnavårdande myndigheters insatser", och
- "att ge en orsaksmässig grundsyn på uppkomsten av psykiska avvikelser hos barn"

Den text som uteslutits hade en social förankring och avsåg att medverka till att motverka den tidigare egenskapsorienterade synen på elevers svårigheter. Medvetenheten om vikten av detta var tydligtvis inte så väl förankrad inom de grupper som i slutet av 60-talet beslutade om utformningen av studieplaner för speciallärarutbildning.

SIA-utredningen

Direktiv

I direktiven till den 1970 tillsatta utredningen om skolans inre arbete - SIA - ingick att utreda "åtgärder för elever med särskilda svårigheter i skolan och därmed sammanhängande frågor, bl a skolans arbetsmiljö"[1].

"Skolan har . . . ett särskilt ansvar för dessa elever, då skoltiden är ett kanske aldrig återkommande tillfälle att ge dem de möjligheter till personlig och social utveckling, samhället är skyldigt att erbjuda sina medborgare."[2]

Utredningsdirektiven betonade även att förutsättningar för en förändring av skolans inre arbete redan formulerats i de nya läroplanerna för grundskolan och gymnasieskolan (Lgr-69 och Lgy-70), och betonade särskilt vikten av att

"(e)n bärande princip för grundskolan är att en organisatorisk differentiering av eleverna så långt möjligt skall undvikas."[3]

---

1 SOU 1974:53, s 63. De sakkunniga antog namnet Utredningen om skolans inre arbete - SIA. Ordförande var generaldirektören i skolöverstyrelsen Jonas Orring och huvudsekreterare Sven-Åke Johansson. Huvudbetänkandet omfattar nära 1000 sidor.
2 SOU 1974:53, s 64
3 SOU 1974:53, s 66

Utredningen borde pröva hur en individuell differentiering skulle kunna genomföras för grupper av underpresterande elever, samt granska det förslag till ändrade regler för anordnande av specialklass och särskild specialundervisning som framlagts av skolöverstyrelsen.
De sakkunniga anmodades att särskilt studera erfarenheter från den försöksverksamhet som inom vissa kommuner bedrivits för att på ett naturligt sätt infoga specialundervisningen i det vanliga skolarbetet.[1]

SÖ:s försöksverksamhet med samordnad specialundervisning

Läsåret 1968/69 hade SÖ inbjudit ett antal kommuner att delta i försök med samordnad specialundervisning vilket senare skulle komma att introduceras i Lgr-69.
Eftersom man i försöksverksamheten bland annat beskrev en rad riktlinjer för förändrade arbetsuppgifter för specialläraren, återges här målsättning och resultat i huvuddrag, så som de redovisas av SIA-utredningen:[2]

Verksamheten skulle syfta till
- ökad användning av pedagogiska program
- större effektivitet i elevvårdsarbetet genom utökad samverkan mellan klass/ämneslärare, speciallärare och elevvårdsfunktionärer
- rationellare användning av specialundervisningens lärarresurser[3].

Erfarenheter från försöksverksamheten utnyttjades vid utarbetandet av Lgr-69, där samundervisning - även kallad undervisning med kompanjonlärare - togs upp som en alternativ form av specialundervisning.

Våren 1972 genomförde SÖ och SIA ännu en utvärdering genom enkäter, intervjuer och informella samtal med representanter för skolans personal, föräldrar och elever. Man avsåg att ytterligare belysa hur syftet med den ovan beskrivna verksamheten uppnåtts. Resultaten visade att målen nåtts i relativt begränsad omfattning:

---

1 SOU 1974:53, s 67
2 SOU 1974:53, s 151 ff
3 SOU 1974:53, s 151

- Individuella pedagogiska program med klar målsättning, precisering av åtgärder och resultatkontroll visade sig förekomma i mycket liten omfattning.
- Samverkan inom elevvården hade i viss mån uppnåtts, medan elevernas föräldrar däremot var dåligt informerade om specialundervisningens uppläggning.
- Vad beträffar utnyttjandet av speciallärarens metodiska kunnande var avsikten att de genom att fullgöra sin tjänst som samundervisning bland annat skulle medverka till att skapa förebilder vid individualisering inom övrig undervisning.[1]

SIA:s utvärdering visade att en relativt få speciallärare verkligen arbetat med samundervisning. Som exempel kan nämnas att "av 133 speciallärare meddelade 23 enbart samundervisning, 49 enbart klinikundervisning samt 50 både sam- och klinikundervisning"[2].

Bland de förklaringar som angavs kan nämnas:
- Speciallärarna fick lätt rollen av assistentlärare, och hade svårt att utnyttja hela sitt pedagogiska register då de måste ta hänsyn till den övriga verksamheten i klassen.
- Några speciallärare upplevde att deras närvaro besvärade den ordinarie läraren och ökade dennes lektionsförberedelser.
- Endast 24% av speciallärarna hade föreskriven utbildning, vilket kunde ha försvårat deras uppgift att ge konkreta pedagogiska råd.

En detaljanalys av enkätdata visade att lärarna bedömde olika undervisningsformer som lämpliga för olika elevgrupper. Samundervisning betraktades som lika effektiv som klinikundervisning för elever med inskolningssvårigheter samt inlärningssvårigheter i svenska och matematik, medan man ansåg den minst lämplig för elever med intellektuell utvecklingshämning och anpassningssvårigheter.

---

1 SOU 1974:53, s 152-153
2 SOU 1974:53, s 153

Speciallärarens förändrade roll

Exemplen ovan visar att försöken med nya former för specialundervisning innebar en ny och annorlunda arbetssituation för speciallläraren.

"Ordet specialundervisning har ursprungligen haft just en metodisk innebörd och syftat på olika arbetssätt lämpade för elever med skilda slag av svårigheter. För att utveckla denna metodik skapades en särskild organisationsform, också den benämnd specialundervisning, varigenom ordet fick dubbel betydelse."[1]

Metodiken framstår i SIA-utredningen främst som åtgärder att främja individualisering av undervisning och inlärning. Ett sätt att nå detta syfte var att utforma individuella undervisnings- och träningsprogram, enligt den teknologiska modell inom pedagogiken som utvecklats och tillämpats under 60-talet. Utredningens avsikt var emellertid inte att dylika program skulle bli "isolerade och exklusiva insatser utövade av ett fåtal bland personalen", vilka uppfattade sig ha särskilda elevvårdande uppgifter[2].

SIA-utredningen ägnade därför avsevärt utrymme åt att beskriva de samlade insatser från skolan som benämndes åtgärdsprogram, vilka förutom ovan beskrivna individuella program omfattade insatser av typ organisationsutveckling.

"Eftersom åtgärdsprogrammets syfte skall styra verksamheten måste det vara förankrat hos alla som är berörda. En förutsättning för detta är, att syftesangivelsen, liksom problempreciseringen, får bli en process i vilken alla deltar, eleven, föräldrarna och skolans personal"[3].

De sakkunniga pekade på att införandet av en systematisk tillämpning av dylika åtgärdsprogram i skolan fordrade relativt omfattande utbildnings- och fortbildningsinsatser för skolans personal. Denna borde bland annat innefatta en direkt "färdighetsträning i arbetsmoment som problempreciserings, observationsmetodik, målbeskrivning och åtgärdsplanering"[4].

---

1 SOU 1974:53, s 228
2 SOU 1974:53, s 350
3 SOU 1974:53, s 360
4 SOU 1974:53, s 377

Specialpedagogisk utbildning

Enligt SIAs analys fanns en grundläggande skillnad mellan specialundervisning och specialpedagogik.

"Specialundervisning är namnet på en speciell organisationsform inom skolan, som via särskilda beslut erhållit lärarveckotimmar. Specialpedagogik är namnet på metoder i skolans arbete som syftar till bättre metodisk anpassning av undervisningen till elever med olika typer av svårigheter. Specialundervisning kan mätas i kvantitativa volymtermer, specialpedagogik i kvalitatitva termer i form av resultat".[1]

Organisationen specialundervisning garanterade enligt utredningen inte en specialpedagogisk metodik. Den ettåriga speciallärarutbildningen föreslogs få en ökning av 36 platser per år, vilket dock inte ansågs räcka för att förse alla arbetsenheter med speciallärare. Man gav därför förslag om hur olika specialpedagogiska insatser skulle kunna främjas:
- specialpedagogik i lärarnas grundutbildning[2]
- specialpedagogisk fortbildning för skolpersonal
- produktion av undervisningsmateriel för elever med svårigheter
- individualiserat arbete i olika gruppstorlek
- genom att arbetsenhetens lärare får tid att utarbeta åtgärdsprogram.[3]

De insatser i form av ökning av utbildningsplatser för den ettåriga speciallärarutbildningen och tillvalskurserna i specialpedagogik inom grundutbildningen bedömdes få alltför liten genomslagskraft på kort sikt. Därför föreslog SIA-utredningen även en fyra veckors obligatorisk fortbildningskurs i specialpedagogik för skolpersonal.[4]

Man underströk vikten av att även centralt planerade åtgärder kunde stödja de ovan beskrivna insatserna, samt att de utbildade speciallärarnas tjänstgöring arrangerades så att deras kunskaper och erfarenheter skulle komma den samlade verksamheten i arbetsenheterna till godo[5].

---

1 SOU 1974:53, s 760

2 Man föreslog en tillvalskurs i specialpedagogik om 80 timmar på lågstadielärarlinjen och 160 timmar på mellanstadielärarlinjen i Stockholm, Göteborg, Umeå och Jönköping. (SOU 1974:53, s 763)

3 SOU 1974:53, s 761

4 SOU 1974:53, s 763

5 SOU 1974:53, s 761

De metodiska och kvalitativa insatser som utvecklats inom specialpedagogiken, borde enligt de sakkunniga prägla arbetet i en så stor andel av arbetsenheterna som möjligt.

Kommentar till SIA-utredningens syn på specialpedagogisk utbildning

Utbildningsålder

Den relativt höga genomsnittsåldern på utbildade speciallärare, bidrog enligt SIA till att andelen behöriga speciallärare på fältet endast ökade obetydligt. Man hävdade "att volymen speciallärare i skolan enklast och billigast utökas genom att sänka medelåldern hos dem som är under utbildning"[1].

Eftersom utbildningen var en attraktiv fortbildning för lärare, och meriterna värderades i stor utsträckning genom antal tjänsteår blev en genomsnittligt hög ålder en naturlig följd. En sammanställning av olika lärargruppers levnadsålder på gren 1-utbildningen vid speciallärarlinjen i Göteborg visar en genomsnittlig ålder på 44.8 resp 44.7 vid utbildningens början för små- och folkskollärare läsåret 1971/72 (Tabell 11).

Tabell 11. Speciallärarutbildningen i Göteborg 1962-1973 gren 1: Genomsnittlig levnadsålder för folk- och småskollärare vid utbildningens början.

	62/63	63/64	64/65	65/66	66	66/67	67	67/68	68
S	33,6	32,6	37,5	33,3	35,7	36,0	33,5	33,1	31,9
F	34,0	35,5	40,4	39,3	34,3	32,7	34,1	36,2	35,4

	68/69	69	69/70	70	70/71	71	71/72	72	72/73	73
S	38,4	35,5	39,4	39,9	41,3	40,4	44,8	38,1	39,0	35,2
F	36,8	35,0	35,0	41,6	43,3	42,4	44,7	41,4	39,0	39,3

(Sammanställt av arkivmaterial från speciallärarlinjen i Göteborg)

[1] SOU 1974:53, s 762

Terminologi
SIAs förslag till en fyra veckors specialpedagogisk utbildning benämns av utredningen vidareutbildning. Som terminologi för utbildning utöver grundläggande lärarutbildning användes enligt lärarhögskolestadgan "vidareutbildning" eller "fortbildning". Praxis inom speciallärarutbildningen har varit att kalla kortare kurser om 3 - 6 veckor för fortbildning, och ettårig (eller längre) utbildning för vidareutbildning. Den senare var då kopplad till behörighet för tjänst med högre lönesättning, d v s speciallärartjänst inom grundskolan, tidigare folkskolan. Förhållandet blev emellertid mer komplicerat när man 1975 öppnade den ettåriga speciallärarutbildningen för andra lärare än de med låg- och mellanstadieutbildning, eftersom speciallärartjänster ej fanns inrättade i andra skolformer, t ex gymnasieskolan eller vuxenutbildningen. Ämnes- yrkes- och övningslärare kom då att tillhöra en grupp, som kunde genomgå ettårig utbildning som för dem benämndes fortbildning.
Logiken tycktes bli ännu mer haltande när man studerade stadgans tolkning om fördjupade kunskaper "inom ramen för" resp "utanför ramen för" grundutbildningen, vilket skulle innebära att låg- och mellanstadielärare ej fått grundläggande kunskaper om specialpedagogik i sin grundutbildning, medan ämnes- yrkes och övningslärare fått dessa kunskaper. Utredningen borde för de korta veckokurserna valt termen fortbildning. Så skedde i den efterföljande propositionen.

Vem utbildar
När det gällde ansvaret för korttidsutbildningen i specialpedagogik föreslogs både ettårsutbildade och korttidsutbildade lärare stå för utbildningen, medan man däremot ej nämnde lärarhögskolornas speciallärarlinjer.

Eftersom SIA-utredningen vad beträffar speciallläraren i stort sett lanserade ett nytt arbetssätt, kopplat till arbetsenheten, kan man ifrågasätta hur mycken kunskap om de nya riktlinjerna som verkligen fanns inom den då utbildade speciallärarkåren. Den läroplan som då gällde, Lgr-69 innehöll ännu inga konkreta anvisningar om nya arbetssätt, förutom rekommendationen om samundervisning. SIAs egna utvärderingar av samundervisning enligt Lgr-69 hade ju visat att även denna bedrevs i en relativt blygsam omfattning.

För specialiärare utbildade före 1967 hade specialiärarutbildningen i huvudsak varit uppbyggd enligt principer för specialklasser, med utbildning bl a i individualtestning som obligatoriskt avsnitt.

Remissvar

Bland de remissvar på SIA-utredningen som gällde specialpedagogisk utbildning och fortbildning ställde sig SÖ och Svenska förbundet för specialpedagogik positiva till en utökad specialiärarutbildning[1]. Enligt SÖ uteslöt detta emellertid inte behovet av en specialpedagogisk fortbildning efter SIAs modell. Man ansåg dock att förslaget om fyra veckor innebar ett absolut minimum, samt att fortbildningen borde förläggas i omedelbar anslutning till den egna orten eller skolan[2].
Förslaget om fortbildning i specialpedagogik för skolpersonal bemöttes i huvudsak positivt av remissinstanserna. Kritiska synpunkter på omfattningen i tid - "snabbutbildning" - uttrycktes dock av lärarhögskolan i Uppsala.[3]
Den helhetssyn på lärarrollen som förordades av SIA förutsatte enligt Statskontoret eventuella tilläggsdirektiv till 1974 års lärarutbildningsutredning.[4]

SIA-propositionen

SIA-propositionens förslag[5] innebar förändringar av grundskolans specialundervisning av både ideologisk och organisatorisk art :[6]
- Skolmognadsklasser och skolmognadsprov avskaffades. I stället rekommenderades arbetsformer och arbetssätt som anknöt till förskolepedagogiken.
- Elevgruppering på grundval av kunskaps- eller prestationsgrad skulle ej få förekomma (s k nivågruppering).

---

1 Prop 1975/76:39, s 316
2 Prop 1975/76:39, s 187
3 Prop 1975/76:39, s 188
4 Prop 1975/76:39, s 183
5 Prop 1975/76:39
6 Prop 1975/76:39, UbU 1975/76:30, Rskr 1975/76:367

- Elevgruppering på grundval av kunskaps- eller prestationsgrad skulle ej få förekomma (s k nivågruppering).
- Behovet av specialpedagogisk träning skulle tillgodoses inom ramen för ordinarie undervisning.
- För elever med påtagliga handikapp eller skolsvårigheter borde finnas möjlighet att ordna särskild undervisningsgrupp, av kortare eller längre varaktighet.
- Förslag om ett nytt statsbidragssystem där ej öronmärkta specialundervisningsresurser ingick i ett paket av förstärkningsresurser[1].

Det föredragande statsrådet Hjelm-Wallén delade utredningens uppfattning om behovet av en metodisk förnyelse av arbetet i skolan. Detta krävde emellertid både en omfattande specialpedagogisk fortbildning och en utökad utbildning av lärare i specialpedagogik. I motsats till SIA-utredningen ansåg statsrådet att rekryteringen till fortbildningen inte skulle ske individuellt utan rektorsområdesvis, och att vissa delar skulle förläggas till ferietid. Fortbildningen skulle genomföras under en tioårsperiod, och beräknades kosta 8 milj kronor för budgetåret 1976/77.

Eftersom de specialpedagogiska insatserna krävde "en helt annan och djupare kunskap om de faktorer som påverkar elevernas studiemotivation och som skapar skolsvårigheter, än som är möjligt att tillgodogöra sig under en fortbildning om fyra veckor" [2] förordades en ökning av den ettåriga speciallärarutbildningen med ytterligare 300 studerande per år, vilket innebar 50 procent fler platser på gren 1. Denna utbildning föreslogs öppen för alla lärarkategorier, i motsats till tidigare i huvudsak låg- och mellanstadielärare.[3]

Utbildningen i specialpedagogik borde enligt departementschefen bl a
- ge läraren god beredskap att möta elever med olika skolsvårigheter
- skapa en insikt i förhållandet mellan skolan och det övriga samhället och den sociala bakgrundens roll för uppkomsten av svårigheter och beteendestörningar
- särskilt uppmärksamma de effekter som särbehandling och negativa förväntningar kan medföra

---

[1] Prop 1975/76:39, s 1-3
[2] Prop 1975/76:39, s 318 ff
[3] Intagning av olika lärargrupper kom att styras i en förordning, SÖ-FS 1977:79

Utbildningsutskottet tillstyrkte den i propositionen föreslagna ökningen av antalet intagningsplatser för speciallärarutbildningen.[1]

Fler utbildningsorter för speciallärare

Utbildningsutskottet uttryckte vid behandling av SIA-propositionen att om tillskottet i utbildningsplatser förlades till existerande orter med speciallärarutbildning, skulle studerandeantalet bli för stort och därmed försvåra en pedagogiskt godtagbar utbildning.[2]
En motion om fler utbildningsorter för speciallärare[3] hade 1974 ingivits av Åke Gillström, socialdemokratisk riksdagsman och ordförande i Sveriges lärarförbunds speciallärarsektion. I denna begärdes en utredning om möjligheterna att försöksvis snarast utlägga speciallärarutbildning också till klasslärarhögskolorna i Gävle, Kalmar, Karlstad och Luleå.
Utbildningsutskottet hänvisade till den bestämmelse, som den 1 mars 1974 utfärdats om s k särskild utbildning av speciallärare med början läsåret 1974/75 vid lärarhögskolorna i Jönköping, Karlstad och Umeå.[4]

Denna typ av särskild speciallärarutbildning anordnades under 70-talet enligt en modell med delvis decentraliserad undervisning. Utbildningen sträckte sig tidsmässigt över drygt ett år, och innebar tre veckors teoretisk introduktion under ferietid, därefter tjänstgöring inom specialundervisning på hemorten under en termin, samt en termins avslutande teori.
Den avslutande terminen skulle vara förlagd till lärarhögskola med speciallärarlinje, medan introduktionskursen till en början var förlagd även till lärarhögskolor utan speciallärarutbildning. I ett senare skede förlades all teoretisk utbildning till speciallärarlinje. En fördel med detta var att handledning kunde ges från utbildningsansvariga under praktiken,

---

1 UbU 1974:17, s 6, Rskr 1974:172. Ökningen gällde utbildningsplatser på den ettåriga utildningen, samt införandet av den s k särskilda speciallärarutbildningen vid lärarhögskolorna i Jönköping, Karlstad och Umeå. Detta var en typ av decentraliserad speciallärarutbildning - beslutad den 1 mars 1974 av Kungl Maj:t - som bestod av en inledande treveckorskurs, en termins egen speciallärartjänstgöring på hemorten, och en avslutande termin vid speciallärarlinje.
2 UbU 1975/76:26, s 18
3 Motion 1974:462
4 UbU 1974:17

förlades all teoretisk utbildning till speciallärarlinje. En fördel med detta var att handledning kunde ges från utbildningsansvariga under praktiken, vilken alltså bestod i att man uppehöll tjänst som speciallärare under utbildningstiden.

Flera motioner om en ökning av antalet utbildningsorter för speciallärare väcktes i samband med SIA-propositionen. Med anledning av en socialdemokratisk motion i vilken föreslogs speciallärarlärarutbildning i Växjö[1], föreslog utbildningsutskottet även Uppsala och Örebro som utbildningsorter. Uppsala ansågs som särskilt lämpligt på grund av den påbörjade avvecklingen av klasslärarutbildningen där.[2] Riksdagen beslöt i enlighet med förslaget, med undantag av Örebro.[3]

Från läsåret 1976/77 bedrevs nu speciallärarutbildning om två terminer på sex olika orter i Sverige. Nya utbildningar var Linköping och Uppsala. Två år tidigare hade den decentraliserade utbildningen startat. Denna hade sin inledande treveckorskurs på olika orter där lärarutbildning, men ej nödvändigtvis speciallärarutbildning fanns. Senare kom dock - genom önskemål från studerande och lärarutbildare - ansvaret för denna utbildning att ligga vid samma utbildningsenhet, d v s ort med speciallärarutbildning.

Konferenser för utvärdering av speciallärarutbildning

Våren 1974 anordnade skolöverstyrelsen via fortbildningsavdelningen i Göteborg två tredagarskonferenser för utvärdering av speciallärarutbildningen. Till konferenserna, som hölls i Lerum och Södertälje, hade inbjudits c 50 speciallärare vilka genomgått utbildning under de tre senaste åren, och vilka representerade olika former av specialundervisning från tätort och glesbygd. Dessutom deltog lärare och studerande från speciallärarlinjerna, samt fortbildningskonsulenter från länsskolnämnder.

Genom enkäter och smågruppsdiskussioner försökte man belysa speciallärarutbildningen i relation till speciallärarens uppgifter på fältet. I konfe-

---

1 Motion 1975:2194
2 UbU 1975/76:26, s 18
3 Riksdagens skrivelse 1975/76:268

rensrapporterna gav speciallärarna följande uttryck för hur de såg på sin egen utbildning, samt de förändringar de föreslog:

- En bristande integration mellan teori och praktik
- Kritik mot ämnesfördjupningen i sin nuvarande utformning
- Utbildningstiden borde förlängas för samtliga utbildningsgrenar och en gemensam basutbildning anordnas.

Man efterlyste följande moment:
- Personlighetsutveckling
- Gruppdynamik, träning i kommunikationsfärdigheter av olika slag rollspel, dramatik, samtalsteknik
- Samverkansfrågor
- Ämnesfördjupningen inriktad mot skapande verksamhet[1]

Praktiken beskrevs som "utbildningens akilleshäl". Bättre samarbete mellan studerande, handledare och lärarutbildare efterlystes, i syfte att ge modeller för "lagarbete och lagarbetsanda".

KUSPEL-projektet

I samband med SIA-utredningens debatt om specialundervisning och speciallärarens roll, satsade man inom skolöverstyrelsen på ett projekt för utvärdering av speciallärarutbildningen på gren 1. Projektet Kvalitativ utvärdering av speciallärarutbildning enligt gren 1 - KUSPEL - förlades till pedagogiska institutionen vid universitetet i Umeå och startade hösten 1975 under ledning av lektorn vid speciallärarutbildningen där, Torsten Edqvist.[2] Syftet var att relatera speciallärarutbildningen på gren 1 till en

---

[1] Rapport från planeringskonferens för utvärdering av speciallärarutbildning 27-29 maj 1974 i Lerum, s 3 ff, och rapport från planeringskonferens för utvärdering av speciallärarutbildning 27-29 maj 1974 i Södertälje, s 3 ff

[2] Andra projekt som under 70-talet arbetade med förändring och utvärdering av lärarutbildning var BOL - Behovsorienterad Lärarutbildning - och KUL-K resp Ä - Kvalitativ Utvärdering av Lärarutbildning på Klasslärarlinjen, resp Ämneslärarlinjen knutna till pedagogiska institutionen vid lärarhögskolan i Stockholm.

analys av specialiärarens utbildningsbehov och utifrån denna ge förslag till förändringar[1].
Inom projektet utfördes
- en enkätundersökning bland 300 studerande under utbildning och tidigare studerande, och
- en fältundersökning där 60 lärare inom specialundervisningen observerades i undervisningssituationen, samt dokumenterade upplevda problemsituationer.

Kuspelsprojektets ledare tolkade data från dessa undersökningar i två sinsemellan konkurrerande perspektiv på specialundervisning. Dessa ansågs vara uttryck för synen på utveckling, och benämndes det teknologiska och det ekologiska perspektivet. De anslöt till en definition av Elam[2], vilken emellertid hade använt benämningarna medicinskt-klinisk resp socio-ekologisk inriktning.
Kännetecknande för det teknologiska perspektivet är lärare som har intresset riktat mot att förmedla kunskaper:
- samtycker till organisationsformerna klinik och specialklass samt accepterar en regelstyrd resursfördelning
- i sina problembeskrivningar skildrar enkla symptom hos elev och/eller lärare
- anser att samverkan kräver för mycket tid
-själva helt styr undervisningen
- överlåter undervisningens styrmekanismer till läromedelsproducenterna
- ogärna ger sig in i "äkta dialog" med eleverna
- framhåller vikten av att de yttre formerna fungerar
- upplever en utbildningsbrist men som ej anser sig av egen kraft kunna söka kunskap[3].

Kännetecknande för det ekologiska utvecklingsperspektivet är lärare som:
- uppmuntrar de sociala kvaliteterna i undervisningssituationen
- ogillar att avskilja elever i klinik eller specialklass
- använder problemdefinitioner hellre än symptombeskrivningar
- förespråkar lokala utbildningsinitiativ som studiecirklar och studiedagar (ex gruppsamtal)

---

[1] Edqvist 1986, s 3
[2] Elam 1977, i Edqvist 1986 s 108 ff
[3] Edqvist 1986, s 111

- söker ta vara på elevinitiativ
- gärna ger sig in i en "äkta dialog" med eleverna[1].

Man bedömde att c.40 av de deltagande 61 lärarna representerade ett teknologiskt utvecklingsperspektiv. Av dessa hade mer än hälften speciallärarutbildning. Inom denna huvudgrupp kunde man urskilja tre undergrupper:
- en teknologiskt professionell grupp
- en instrumentellt inriktad grupp som arbetade oreflekterat och spontant, och tycktes finna största behållningen i de materiella fördelar arbetet medförde
- en "marginalgrupp" som säger sig tillämpa det ekologiska utvecklingsperspektivet, men säger sig också ställa upp på skolans övergripande mål (en "anarkistisk" låt-gå pedagogik, som jämställs med undervisning utifrån elevperspektiv)[2].

Av den tredjedel lärare, som kunde hänföras till det ekologiska utvecklingsperspektivet, hade endast ett fåtal speciallärarutbildning. Även här kunde man urskilja undergrupper, nämligen de som
- var verbalt och teoretiskt förankrade i det ekologiska perspektivet, men inte kunnat genomföra det i pedagogisk handling
- och de som medvetet arbetade mot att förverkliga det ekologiska tänkandet i en pedagogisk praxis, var medvetna om sina misslyckanden, men som såg kritiskt på sig själva och sin arbetssituation[3].

För att ge en bild av de yttre ramar, där speciallärarna arbetade, analyserades försöksskolorna i de 7 rektorsområden, som ingått i undersökningen. Av dessa karakteriserades 4 som helt inriktade på ett teknologiskt utvecklingsperspektiv, i 2 var detta väl förankrat men hade viss konkurrens från det ekologiska perspektivet. I ett rektorsområde hade det ekologiska perspektivet en klar förankring på en skola, medan det teknologiska rådde på den andra skolan.
Sammanfattningsvis konstaterades i KUSPEL-projektet att stora skillnader rådde när det gällde speciallärarnas sätt att arbeta:

---

1 Edqvist 1986, s 112
2 Edqvist 1986, s 147
3 Edqvist 1986, s 148

"Vi har framfört som vår uppfattning att det är det ekologiska utvecklingsperspektivet och en ekologisk professionalism, som skolan skall sträva mot. Konsekvenserna av detta ställningstagande blir att vi inte kan anse övervägande andelen av de speciallärare som ingått i undersökningen som ekologiskt professionella. Speciallärarutbildningen tycks inte heller ha medfört någon ökning av antalet ekologiskt professionella speciallärare"[1].

Ovanstående är ett referat av Kuspels-projektets empiriska huvudresultat. Edqvist utvecklar i en senare del av rapporten[2] vilka tänkbara konsekvenser som dessa resultat kan ha för utformandet av speciallärarutbildningen. Han hävdar att s k projektorientade studier är önskvärda bl a för att integrera praktisk och teoretisk kunskap, samt för att verklighetsanknyta undervisningen. I samband med antagning till utbildningen borde kontrakt mellan skola och speciallärarutbildning upprättas. Detta skulle omfatta en beskrivning av i skolsituationen upplevda problem, samt möjliggöra studier och kunskapsutveckling i den egna skolan.[3]

Förberedelser för en ny speciallärarutbildning

Inte minst genom SIA hade intresset för specialpedagogik i lärarutbildning och fortbildning ökat. SIA-propositionen[4] innehöll förslag om att kunskaper inom detta område skulle förmedlas till fler lärargrupper i skolan. De konferenser för utvärdering av speciallärarutbildningen som nämnts samt det relativt omfattande KUSPEL-projektet var tecken på att man inom skolöverstyrelsen förberedde en förnyelse av speciallärarutbildningen.

Skolöverstyrelsen tog i mitten av 70-talet initiativ till flera arbetsgrupper för revision av studie- och timplaner inom speciallärarutbildningen. 1974 tillsattes också utredningen Lärare för skola i utveckling - LUT 74 - som visserligen ej hade speciallärarutbildning som huvuduppgift, men som även anmodades att "förutsättningslöst pröva frågan om speciallärarutbildningens organisation och dimensionering."[5]

---

1 Edqvist 1986, s 149
2 Edqvist 1986
3 Edqvist 1986, s 280
4 Prop 1975/76:39
5 SOU 1978:86, s 475

Skolöverstyrelsens översyn av speciallärarutbildningen

Skolöverstyrelsen tillsatte tre arbetsgrupper för översyn och revision av utbildningsplanerna för speciallärarutbildningen, en för gren 1 och två för gren 2, tal respektive hörsel.[1] Grupperna fick beteckningen RUS, som stod för Revidering av Utbildningsplaner för Speciallärarutbildning.

Speciallärarlinjernas utbildningsplaner hade varit i bruk sedan 1967, men hade sitt ursprung i 1960 års lärarutbildningssakkunnigas expertgrupps förslag 1961. Under tiden hade nya läroplaner för både grundskolan - Lgr 69 - och gymnasieskolan - Lgr 70 - tillkommit, samt inte minst SIA-utredningens genomgripande förändring av synen på specialundervisning och speciallärarroll presenterats. Speciallärarutbildningen hörde under denna tid till skolöverstyrelsens ansvarsområde, men skulle i samband med högskolereformen 1977 överföras till UHÄ.

RUS-gruppernas förslag

Reviderade utbildningsplaner för speciallärarutbildningens gren 1 lades fram av skolöverstyrelsen den 1 september 1976 som två alternativa förslag med beteckningarna "huvudförslag" och "alternativt förslag".[2]

Huvudförslaget hade utarbetats av speciallärare Birgitta Lindahl, som fått i uppdrag att slutföra revisionsarbetet, det alternativa av en arbetsgrupp bestående av utbildare och handledare vid speciallärarlinjernas gren 1. Huvudförslaget (57 sidor) ger en fullständigare bild av den tänkta utbildningen än alternativförslaget (25 sid). De delar som ingår i båda utgöres av mål och riktlinjer, principer för speciallärarutbildning samt allmänna anvisningar. I huvudförslaget presenteras en utförlig modell av organisation och innehåll, medan det alternativa förslaget endast innehöll egna synpunkter i form av en diskussion av vissa övergripande principer.

---

1 Beteckningen gren för utbildningslinje infördes 1 juli 1968.

2 Utbildning vid lärarhögskolas speciallärarlinje - stencilmaterial utgivet av SÖ 1976-09-01

Förhållandevis stort utrymme ägnades åt målsättningsfrågor för den grundläggande lärarutbildningen vilket markerade vikten av att specialpedagogiska moment även infördes här:

"Alla slag av grundläggande lärarutbildning skall behandla frågor som sammanhänger med undervisning av olika grupper av underpresterande elever. Därvid bör handikappade elevers problem särskilt uppmärksammas. Specialundervisningens allmänna organisation och innehåll bör vara så bekant för varje studerande, att han som lärare i samverkan med speciallärare kan hjälpa handikappade elever".[1]

Även andra frågor av betydelse i den grundläggande lärarutbildningen behandlades:
- etniska, språkliga, kulturella och religiösa minoriteters situation
- vuxenundervisning
- undervisningens individualisering
- samverkan mellan studerande och lärare.

Under rubriken "En förändrad speciallärarroll"[2] hänvisades till SIA-propositionen, läroplansöversynen, pågående utredningar samt forsknings- och utvecklingsarbete, enligt vilka speciallärarens roll i skolan radikalt borde förändras. Man lyfte fram uppgifter som av tradition inte hade uppfattats som specifika för specialläraren, nämligen
- att arbeta förebyggande i vanliga klasser, ofta i samverkan med övrig personal eller föräldrar
- att fungera som informatör, opinions- och attitydbildare
- att syssla med planering och samordning av pedagogisk verksamhet . . och arbeta indirekt via personalgrupper inom och utom skolan.[3]

Målen för speciallärarutbildning, gren 1, uttrycktes genom en uppräkning av önskvärda kunskaper, färdigheter, och attityder. Dessa presenterades inte i grupperingar, men omfattade såväl kognitiva som personlighetsutvecklande komponenter.

---

[1] s 4 i samtliga 3 arbetsgruppers förslag men ej i det alternativa förslaget till gren 1

[2] Utbildning vid lärarhögskolas speciallärarlinje - stencilmaterial utgivet av SÖ 1976-09-01, Huvudförslag, s 14

[3] Exemplen utgör en sammanfattning av de arbetsuppgifter som räknas upp på s 14 i Huvudförslaget.

inte i grupperingar, men omfattade såväl kognitiva som personlighetsutvecklande komponenter.

Exempel på kunskaper om övergripande mål:[1]

-"god beredskap att kunna möta behoven i den kommande yrkesutövningen som speciallärare,
- kunskap om skolans och specialundervisningens mål och om de riktlinjer för verksamheten i skolan som läroplanerna anger,
- fördjupad kunskap om de bärande undervisningsprinciper som uttrycks i läroplanerna samt deras syfte och vetenskapliga underlag."(s 15)

Exempel på personlighetsutvecklande mål:

- "möjligheter att upptäcka och utveckla sina egna resurser som människa och lärare"
- "insikt om att vunna kunskaper och erfarenheter utgör basen i ett livslångt sökande efter information - utgör grundstenen i en kontinuerlig fortbildning i det dagliga arbetet i skolan."(s 16-17)

En stor del av målen rörde förmågan att samarbeta:

- "färdighet att aktivt deltaga i en grupps arbete, utveckla känslan för att kunna ge och ta i medmänskliga relationer"
- "övning i att tillsammans med elever och arbetslag fortlöpande anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar och behov."(s 16)

Man kan notera att beteckningen handikapp endast återkom i 3 av de 19 uppräknade målen

- "förtrogenhet med olika slags handikapp"
- "kunskap om de resurser som skolan och samhället ställer till förfogande för de handikappade"
- "viss kunskap om vanligt förekommande sjukdomar hos barn och ungdom samt om den medicinska bakgrunden till vissa typer av handikapp.(s 15-16)

Huvudförslaget till utbildningsplan omfattade även mål som rörde insikter i samhällsförhållanden, förmåga att kritiskt granska det egna arbetet, att

---

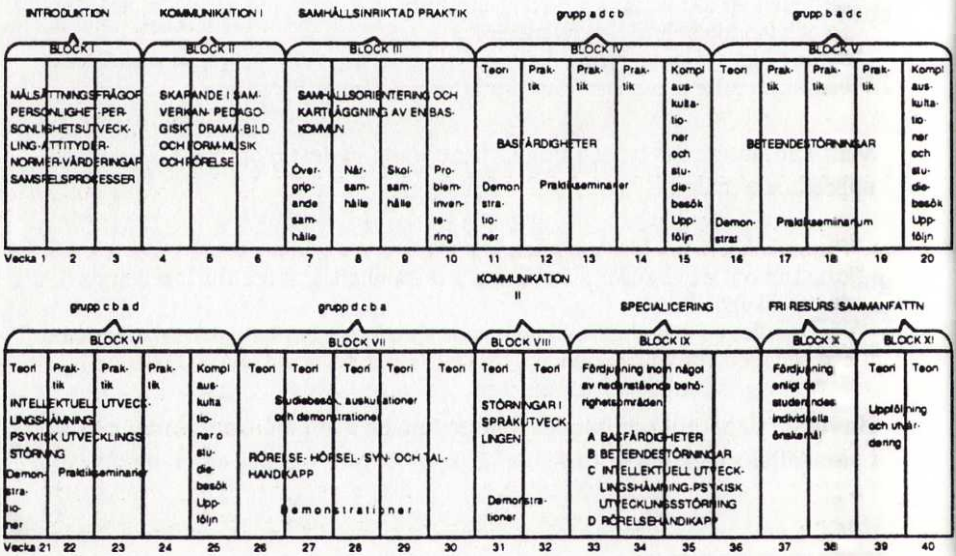
[1] Exemplen är valda ur förslaget Utbildning vid lärarhögskolas speciallärarlinje - stencilmaterial utgivet av SÖ 1976-09-01, Huvudförslag, s 14-17

främja en analyserande och saklig inställning till pedagogiska problem samt att skapa intresse för pedagogiskt utvecklingsarbete(s 16). *Huvudförslaget* hade även en konkret beskrivning av gren 1-utbildningens innehåll och organisation. Utbildningen skulle omfatta två terminer, uppdelade i studieblock, vilka alla bestod av pedagogik, metodik och praktik (Tablå 4) Blocken avsågs bilda en sammanhållen studiegång, utan fasta gränser. Man betonade vikten av att de teoretiska studierna anpassades till de studerandes upplevda problemsituationer.

Lokala förhållanden skulle avgöra studieblockens längd och omfattning. Inom varje block föreslogs ett innehåll uttryckt i rubriker.

Tablå 4 RUS-gruppens huvudförslag till utbildning för gren 1.

ETT EXEMPEL PÅ UTBILDNINGENS FÖRLOPP:
SPECIALLÄRARUTBILDNING GREN I
Termin I och II (terminerna bör vara lika långa)



(Källa: Utbildning vid lärarhögskolas speciallärarlinje Stencil SÖ 1976-09-01, s 54)

Rubrikerna inom blocken är endast övergripande. Ett 20-tal förslag ges i texten för några block. En samordning mellan pedagogik, praktik och metodik betonas i anvisningarna.

I det *alternativa* förslaget hade organisationsplanen för utbildningen, samt detaljbeskrivning av innehållet uteslutits. I detta beskrevs gren 1-utbildningen efter en modell med tänkta motsättningar vad gällde specialundervisningens framtida roll. Enligt detta förslag kunde speciallärarutbildningen vara

- helhets- eller delorienterad
- orsaks- eller symptomorienterad
- funktionellt orienterad- eller organisationsorienterad
- relations- eller individorienterad
-kritisk eller teknisk (uppmuntra kritiskt resp tekniskt-metodiskt tänkande)[1]

Man hävdade att centrala avvägningsproblem kunde uppstå inom speciallärarutbildningen beträffande relationen mellan arbetsformer och kursmål, frihet och kontroll, samt dialog och direktiv. Fria arbetsformer ansågs nödvändiga för att ta upp värderingar och skapa insikt i problemen. Dialog innebar att utbildningsmål, samt arbets- och utvärderingsformer skulle utvecklas tillsammans med de studerande.
RUS-gruppernas förslag skulle komma att utgöra viktiga underlag för de nya utbildningsplaner för speciallärarutbildning som infördes av UHÄ 1977. UHÄ valde dock ett betydligt mindre utförligt sätt att teckna mål, innehåll och uppläggning av speciallärarutbildningen.

Kommentar

Att skolöverstyrelsen presenterade två alternativa förslag tyder på att oenighet uppstått inför slutredovisningen av förslaget till utbildningsplan. Detta kan tolkas som ett symptom på den kollision mellan gamla och nya paradigm vad beträffar pedagogik och undervisningens organisation, som uppstod i samband med försöksverksamhet inom lärarutbildningen under

---

1 Utbildning vid lärarhögskolas speciallärarlinje. Alternativt förslag. Stencilmaterial SÖ 1976-09-01, s 12

70-talet.[1] Olika försök med ämnesintegration, projektstudier och behovsorienterade studier inom klass-, förskole- och speciallärarutbildningar beskrivs av Askling:[2]

"En del av de försök, som gjordes inom förskollärar- och speciallärarutbildningarna, medförde närmast kaotiska tillstånd och innebar ibland nästan systemöverskridande processer men ledde fram till en ökad insikt om vilka gränser och under vilka betingelser projektstudier och behovsorienterade studier kan genomföras i relativt korta yrkesutbildningar."

De relativt omfattande delar som var gemensamma med grundläggande lärarutbildning i förslagen från RUS-grupperna vittnar om att man ville närma speciallärarutbildningen till den vanliga lärarutbildningen vad beträffar mål, arbetsformer och allmän terminologi.

Den specialpedagogiska kompetens som beskrevs i huvudförslaget är relaterad till en väsentlig förändring i synen på speciallärarens arbetsuppgifter. Man kan här göra vissa jämförelser med den förändrade roll som tilldelats skolpsykologerna under 60- och 70-talen.

En sådan tyngdpunktsförändring beskrivs av Wiking[3] som ett arbete

från	*mot*
1. diagnostisering	behandling
2. arbete direkt med elever med problem	arbete via andra
3. inriktning på individer	inriktning på grupper
4. insatser när problem redan uppstått	"förebyggande" verksamhet i skolmiljön

Enligt Wiking har en liknande utveckling skett inom hela vårdområdet. Man kan även här se likheter med den förändrade speciallärarrollen.

---

[1] Jfr exempelvis BOL- och KUL- projekten
[2] Askling 1983, s 37
[3] Wiking 1973, s 35

LUT:s förslag till specialpedagogisk utbildning

Den syn på specialundervisning och speciallärarens roll som uttryckts i RUS-gruppernas förslag till speciallärarutbildning, återkom även i den utredning som 1974 tillsattes för att se över lärarutbildningen[1].
I direktiven till denna ingick att "i första hand behandla utbildningen av klasslärare för grundskolans lågstadium och mellanstadium samt utbildningen av lärare i tidigare s k läroämnen för grundskolans högstadium, gymnasieskolan och vuxenutbildningen."[2]
Utredningen skulle dock omfatta "även andra lärarutbildningar i sina allmänna överväganden."[3]
Här inbegreps speciallärarutbildning och specialpedagogisk fortbildning. Man skulle pröva möjligheten att öka inslaget av specialpedagogik i all lärarutbildning för att därigenom göra lärare rustade att åta sig specialpedagogiska uppgifter i ökad utsträckning. Fortbildning i specialpedagogik eftersträvades också för aktiva lärare.

De sakkunniga uppmanades att "förutsättningslöst pröva frågan om speciallärarutbildningens organisation och dimensionering" [4]. Utredningen erinrade om specialpedagogikens ändrade karaktär, från inriktning på en relativt ensidig behandling till en positiv påverkan av elevens hela situation.

"Tyngdpunktsförändringen mot vad man kan kalla en social-ekologisk helhetssyn har skett längs en väg med många vägskäl: specialpedagogiken har med helhetssynen och integrationstanken som allt mer betydelsefulla riktmärken orienterat sig bort från enbart behandling av elevers symtom på svårigheter, från organisatorisk differentiering . . . som förstahandsåtgärd och från relativt snäv specialistbehandling som dominerande handlingsprogram"[5].

Genom SIA och LUT kom termen specialpedagogik att användas i utbildnings- och fortbildningssammanhang. Detta hängde delvis samman med att beteckningen speciallärare kopplades till behörighet för speciallärartjänster och alltså gällde endast för låg- och mellanstadielärare. Genom riks-

---

1 LUT 74 Lärare för skola i utveckling. Ordförande var Maj Bosson-Nordbö och huvudsekreterare Olle Österling
2 SOU 1978:86, s 19
3 SOU 1978:86, s 19
4 SOU 1978:86, s 475
5 SOU 1978:86, s 278

dagsbeslut efter SIA-propositionen öppnades speciallärarutbildningen även för lärarkategorier, som ej fick denna behörighet.[1] För dessa gavs specialpedagogisk utbildning.[2]

Den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen skulle främst ses som en utbildning "där deltagarna erövrar specialpedagogiskt kunnande åt sitt arbetslag och sin skola" [3]. Utredningen hänvisade till SIA-propositionens beskrivning av specialläraren vilken i allt större utsträckning skulle arbeta inom den vanliga undervisningen[4].

LUT:s definition av specialpedagogik uttryckte den förändrade synen på skolans stödjande insatser:

"Specialpedagogik är inte längre en annorlunda pedagogik för anpassning av vissa och relativt få elever. Den är ett medvetet prövande och vidareutvecklande av allmänna pedagogiska teorier i sökandet efter det ökade stöd som många elever under längre eller kortare perioder kan behöva i sin naturliga omgivning. Specialpedagogik blir då något som präglar vardagsarbetet för all skolans personal"[5].

Specialpedagogisk utbildning jämfördes med de av riksdagen samtidigt fattade besluten om utbildning av skolledare och personallag:

"Olika utbildningar är instrument för en och samma förändringsprocess, en process som inom en skolenhet primärt bör genomföras av skolmedlemmarna själva"[6].

De sakkunniga uttryckte viss kritik mot speciallärarutbildningens existerande utformning, vars uppbyggnad med grenar ansågs bära spår efter den indelning i synliga avvikelser som använts för att kategorisera elever med skolsvårigheter. Man föreslog att de olika delutbildningarna borde samordnas , såväl organisatoriskt som innehållsmässigt, och begränsas till fem

---

1 Exempelvis adjunkter och gymnasielärare

2 Användningen av termen specialpedagogik blev vanlig först på 60-talet i Sverige. 1960 års lärarutbildningssakkunnigas expertgrupp använde specialpedagogik främst vid benämning av det planerade specialpedagogiska institutet eller seminariet (s 2), eller vid beskrivning av utländsk speciallärarutbildning (s 12 ff).

3 SOU 1978:86, s 284

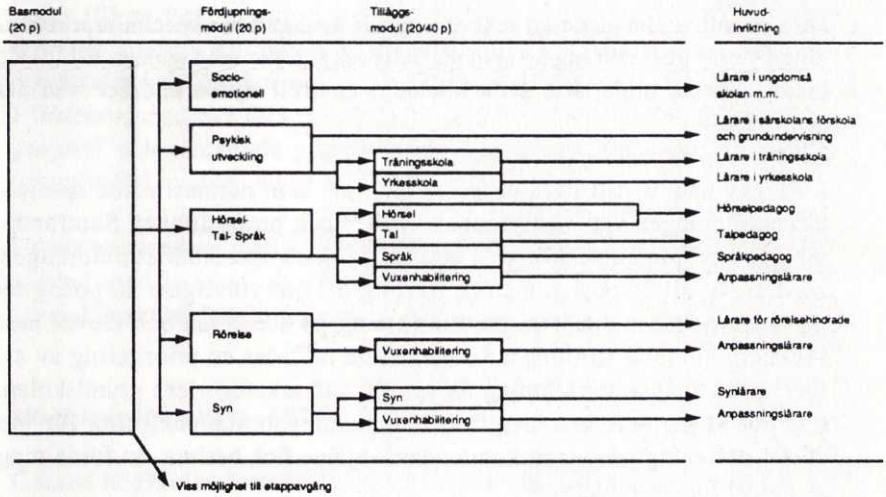
4 Prop 1975/76:39, s 318

5 SOU 1978:86, s 278

6 SOU 1978:86, s 284

relativt breda sektorer, socio-emotionell utveckling, psykisk utveckling, hörsel-tal-språk, rörelse och syn (Tablå 5)

Tablå 5. Den specialpedagogiska utbildningens innehåll och struktur enligt LUT



(Källa: SOU 1978:86 s 288)

En gemensam basutbildning om 20 poäng skulle innebära "grundläggande studier kring temat helhetssyn-analys-handlande-förändringsvilja"[1]. Därefter föreslogs fördjupningsstudier om ytterligare 20 poäng inom varje sektor. Tilläggsmoduler om 20-40 poäng skulle erbjudas för ytterligare fördjupning.

En kombination av dessa utbildningsvägar skulle enligt utredningen representera den naturliga vägen mot specialpedagogisk verksamhet medan den grundläggande utbildningen, basmodulen, kunde ses som en "regulator" för behov inom den förebyggande specialpedagogiska verksamheten[2].

1 SOU 1978:86, s 286
2 SOU 1978:86, s 287

En viktig styrfaktor för speciallärarutbildningen ansågs vara förankring av studierna till verksamheten inom den egna skolan och kommunen. Man föreslog därför att praktikdelen "i en betydande omfattning" skulle förläggas till den egna skolan[1] . De erfarenheter som vunnits under den s k särskilda utbildningen av speciallärare med praktik i egen klass hade bedömts som positiva av flertalet deltagare.

De sakkunniga hävdade att rekrytering till deltagande i speciallärarutbildning i större utsträckning än som var fallet skulle ske med hänsyn till lokala behov. För att underlätta detta föreslogs centralt styrda insatser från SÖ och UHÄ.

LUT gav upphov till flera propositioner. De som närmast rörde speciallärarutbildningen var "sparproppen" 1981[2] och propositionen Skolforskning och personalutveckling[3]. I den första skars speciallärarutbildningen ner från 40 till 20 poäng, med en frivillig del om ytterligare 20 poäng för låg- och mellanstadielärare med inriktning på särskolan och elever med socio-emotionella störningar.[4] I den andra infördes en prioritering av av specialpedagogisk fortbildning för samtliga lärarkategorier i grundskolan. I samband härmed ändrades också statsbidragsbestämmelserna för lön under utbildning genom att kommunerna själva fick besluta om fördelning av medel för fortbildning.[5]

Försöksverksamhet inom speciallärarutbildningen

Den ökade debatt om specialundervisningens mål och utformning som följde efter SIA, påverkade även speciallärarutbildningen, trots att nya utbildningsplaner inte infördes förrän i samband med högskolereformen 1977. Försöksverksamheten inom området är dock relativt knapphändigt dokumenterad.

---

1 SOU 1978:86, s 291
2 Prop 1980/81:20
3 Prop 1980/81:97
4 Rskr 1980/81:120. Denna utbildning ligger utom ramen för denna avhandling, vilken avslutas 1981
5 Rskr 1980/81:156

I Umeå anordnades på försök inom momentet ämnesfördjupning en verksamhet, som var inriktad på skapande ämnen, drama, bild och form, och musik, där huvudmålet inte var "den enskilde studerandes färdighetsträning utan där man strävat mer efter individens personlighetsutveckling"[1].
Även i Göteborg hade under samma period införts drama som valfritt alternativ för specialarbete[2] Inom skolöverstyrelsen hade 1970 initativ tagits till en försöksverksamhet "Gruppsamtal för lärare", vilket markerade en början till liknande försök vid speciallärarutbildningarna i Stockholm och Göteborg.[3]
I Göteborg bedrevs försöket inom ramen för specialarbetet "pedagogiskt projekt" och omfattade per läsår 150 elevtimmar, av vilka 24 utgjorde gruppsamtal med ledare, 6 seminarieövningar och resten litteraturläsning.

Under tre terminer med början hösten 1977, arrangerades en försöksverksamhet med lärarlag, problemorienterad och elevstyrd undervisning vid speciallärarutbildningens gren 1 i Göteborg[4].

Högskolereformen 1977

Genom högskolereformen övergick huvudmannaskapet för alla eftergymnasiala lärarutbildningar från SÖ till UHÄ. Samtidigt skedde en övergång från centralstyrning med relativt omfattande och detaljerade utbildningsplaner, till planer som huvudsakligen betraktades som ramar. Avsikten var att ge ett vidgat lokalt inflytande över utbildningarnas uppläggning och genomförande. De utbildningsplaner, som centralt fastställts av UHÄ, skulle utgöra underlag för utarbetandet av lokala planer och kursplaner, vilka skulle fastställas av linjenämnderna efter samråd med berörda institutioner eller andra arbetsenheter[5]. Besluten om utbildningens mål och innehåll hade nu delegerats till de lokala utbildningsenheterna, i stället för att som förr varit detaljstyrda genom tilldelning av timresurser för olika ämnen.

---

1 Edqvist 1977, s 30
2 Bladini 1976, s 1
3 Ekwall 1974, Bladini 1976
4 Bahlenberg m fl 1978
5 Askling 1981, s 1

Utbildningsplaner för specialläraruttbildning

Det var främst SÖ's RUS-grupper som påverkade utformningen av UHÄ's utbildningsplan 1977.[1] LUT's principiella syn på specialpedagogik återspeglades också, medan den organisationsmodell som föreslogs i utredningen inte kom att införas förrän 1981, då specialläraruttbildningen skars ner från 40 till 20 poäng för den s k Basdelen.
Den utbildningsplan som utarbetades läsåret 1976/77 av UHÄ, med hjälp av olika arbetsgrupper med företrädare för utbildningen, tillämpades interimistiskt för läsåret 1977/78 och fastställdes med obetydliga ändringar 1978-08-09.[2]

Den nya utbildningsplanen skilde sig markant från den föregående främst vad beträffar omfattning, c. 3 sidor för gren 1 mot tidigare 26. Planen var mer mål- än regelstyrande i förhållande till tidigare planer enligt vilka utbildningen i huvudsak reglerades genom timplaner. Rubrikerna Syfte och Uppläggning var gemensamma för alla grenar, vilket markerade en strävan efter kongruens i utbildningen av olika slags specialiärare.

Några exempel under rubriken Syfte[3]

- "Utbildningen skall ge den studerande kunskaper och färdigheter och stimulera till en kritisk och konstruktiv analys av människans situation och livsvillkor i samhället."(s 3)

- "I utbildningen bör betonas nödvändigheten av samverkan mellan föräldrar, lärare, elever och övrig personal i skolan samt med samhällets olika organ."(s 3)

- "De studerande skall få insikt i betydelsen av att arbeta förebyggande samt att delta i lagarbete."(s 3)

- "Utbildningen skall utveckla förutsättningarna för den studerande läraren att i sitt yrke fungera som informatör, opinions- och attitydbildare för att därigenom

---

1 Övergripande mål som uttryckts i RUS-gruppsförslagen och som återkom i UHÄ's utbildningsplan gällde främst specialiärarens förebyggande arbete, samverkan i arbetslag, samhällsanknytning, samt personlighetsfrämjande mål för studerande och elever.

2 Samma datum som utbildningsplaner för övriga lärarutbildningar

3 Citaten är hämtade ur UHÄ's utbildningsplan för specialiärarutbildning 1978-08-09, s 3- 8

kunna bidra till att skolans och samhällets stöd och omsorger för de handikappade ständigt utvecklas."(s 4)

- "Utbildningen skall främja den studerandes personliga utveckling och ge förutsättningar att möta olika krav i det kommande yrket."(s 4)

Man kan notera att rent undervisande inslagen har fått ge vika till förmån för andra yrkesförberande moment som uppmanar till samverkan, samhällsanknytning och personlighetsutveckling.

Några exempel under rubriken uppläggning:

- "Utbildningen skall präglas av en helhetssyn på livssituationen för individer med handikapp och inriktas mot olika specialpedagogiska uppgifter."(s 7)

- "För att främja en aktiv och kunskapssökande inställning bör studierna i stor utsträckning vara problemorienterade och innebära att de studerande tillsammans med lärarna konstruktivt bearbetar upplevda problem med anknytning till den framtida yrkesverksamheten."(s 7)

- "Planeringen skall ske i samverkan mellan de studerande, deras lärare och utbildningsledningen. . . Planeringen och genomförandet av utbildningen skall huvudsakligen ske i form av lagarbete."(s 7)

- "Den lokala planen och kursplanerna bör genom linjenämndens försorg fortlöpande revideras under utbildningens gång med utgångspunkt i de erfarenheter som vinns och de behov som uppstår."(s 8)

UHÄ's utbildningsplan hade en radikalt annorlunda uppläggning än de tidigare timplanerna för lärarutbildning. Utbildningen delades in i fyra huvudblock enligt den modell som införts av 1960 års lärarutbildningssakkunniga - pedagogik, metodik, ämnesstudier och praktik.[1]
Enligt högskoleförordningen skulle utbildningen indelas i kurser, en uppgift som emellertid nu överlämnades till linjenämnderna. Endast de totala 40 poängen markerades. Detta, i kombination med att man valt att inte poängsätta de fyra huvudblocken, ledde till ökade lokala variationer inom

[1] SOU 1965:29, s 103

speciallärarutbildningen[1] och en fördröjning i att poängsätta delkurserna eftersom karaktären på utbildningen sågs som en sammanhängande kurs.[2]

Exempel på lokal plan

Göteborgs lokala plan visar att man gjort vissa försök att bryta ner ämnesgränserna i utbildningen enligt UHÄ's intentioner. Uppdelningen i block som beteckning för de fyra huvudkurserna Reko, Bas, Sär och Perception är ett exempel på detta. Den centralt utfärdade utbildningsplanen använde dock begreppen block på ett annorlunda sätt nämligen som beteckning på övergripande områden som pedagogik, metodik, ämnesstudier och praktik. Anvisningarna om personlighetsutvecklande moment hade tagits in i REKO-blocket, samt i alternativ för specialarbete. Fristående kurser i pedagogiskt-psykologiska mätningar och perception stod för en tradition i speciallärarutbildningen, vilken man i ett övergångsskede hade svårare att påverka. Askling beskriver den problematik som uppstod i vissa lärarutbildningar genom högskolereformen.

"De timplaner som ingick i tidigare utbildningsplaner, hade därför funktioner även utanför den direkta undervisningsuppläggningen. Timplanerna fick en koppling till lärarnas tjänstgöringsavtal och undervisningsskyldigheter. Lärarna förordnades utifrån det antal timmar som timplanen angav."[3]

Detta bidrog till att försvåra en omläggning av studierna med anpassning till målen i den nya utbildningsplanen.

Kommentar

UHÄ's utbildningsplan 1977 skilde sig från tidigare studieplaners detaljreglering beträffande tim- och ämnesanvisningar för lärarutbildningar. UHÄ's styrning var förhållandevis svag och utbildningsansvaret hade i stället delegerats till linjenämnderna. Askling har i en granskning av centrala och lokala styrinstrument inom speciallärarutbildningen[4] pekat på vissa problem som konsekvens av UHÄ's utbildningsplan. Hon vänder sig

---

1 Den för universitetsstudier sedan 1968 införda beteckningen att en studievecka motsvarar 1 poäng tillämpades nu för speciallärarutbildningen.

2 De olika utbildningsorterna genomförde poängmarkerade kurser successivt under de första åren.

3 Askling 1981, s 115

4 UHÄ Planeringsberedning U. Askling 1980.01.15

vissa problem som konsekvens av UHÄ's utbildningsplan. Hon vänder sig mot att planen inte speglar den problematik som ligger i en förändrad syn på specialpedagogisk verksamhet, samt pekar på den absurditet som ligger i bristen på kongruens mellan syfte och innehåll. Syftesavsnittet - med helhetssyn och integration som riktmärken - är gemensamt för alla grenar, medan innehållet anges i "stora ämnesrubriker hämtade från universitets discipliner" utan angivelse av andelar.[1]
Asklings avslutande kommentar gäller UHÄ's utbildningsplaner i förhållande till linjenämndernas roll i det nya lärarutbildningssystemet:

"De avsnitt, som är mest relevanta för linjenämnderna att utgå från, ger en ganska tam bild av hela det komplexa spänningsfält som speciallärarutbildningen och specialpedagogiken utgör i dagens skola. UHÄ's möjligheter att fungera som tillsyns- och kontrollmyndighet underlättas knappast för speciallärarutbildningens del av denna utbildningsplan, ej heller vågar man påstå att UHÄ's stimulansgivande funktion manifesteras särskilt påtagligt genom planen."[2]

UHÄ's utbildningsplan i kombination med nya antagningsbestämmelser för speciallärarutbildningen, innebar att en viss "turbulens" uppstod för verksamheten i slutet av 70-talet.
Genom riksdagsbeslut i samband med SIA-propositionen hade nya studerandegrupper, som skulle utbildas för "specialpedagogiska uppgifter" inkluderats i utbildningen av speciallärare. I förhållande till de tidigare studerandegrupper, som utbildades för att få behörighet till speciallärartjänst, hade dessa en delvis annan målsättning - ett led i egen fortbildning och vidareutveckling.[3] Antalet utbildningsplatser och även utbildningsorter ökade.
Lärarhögskolornas anpassning till högskolesystemet innebar nya administrativa rutiner. En av dessa var linjenämnderna, med ansvar för och styrning av utbildningarna genom lokala planer och kursplaner.

---

1 Askling 1980, s 21
2 Askling 1980, s 22
3 Se Askling 1980, s 22

Speciallärarutbildningen genomgick under slutet av 70-talet förändringar i flera viktiga avseenden, som
- en omvärdering av specialundervisningens och speciallärarens funktion inom skolan
- en ökning av antalet utbildningsplatser och utbildningsorter
- nya studerandegrupper med sinsemellan olika bakgrund och målsättning
- stor frihet för linjenämnderna att utforma utbildningen
- utbildningsorter med olika tradition skulle ge en jämförbar utbildning
- den nya typen av utbildningsplan med problemorienterad och icke ämnesanknuten undervisning, ställde helt andra krav på samstämmighet i syn på utbildningsfrågor bland lärarutbildarna än tidigare.

RUS-grupperna och LUT 74 arbetade delvis parallellt under perioden närmast efter SIA-utredningen och den efterföljande propositionen. Slutrapporteringen av LUT skedde efter högskolereformen, och förslaget om speciallärarutbildning genomfördes ej förrän 1981. SIA's tankegångar återkom såväl i RUS-gruppernas som LUT's principiella resonemang om specialundervisning och speciallärarens yrkesroll. Några av dessa var

- att inte isolera specialundervisning och speciallärare genom särskild organisation för behandling av redan etablerade skolsvårigheter
- att sprida specialpedagogiska kunskaper till fler funktionärer i skolan
- att arbeta förebyggande och undvika en individbunden syn på svårigheter, och
- att bli medveten om att en komplicerad orsaksbild låg bakom elevers skolsvårigheter, där hänsyn måste tagas till omgivande faktorer som familj, skola och samhälle.

Speciallärarutbildningen ifrågasatt

I en riksdagsinterpellation av Åke Gillström (s) i maj 1979[1] uttalades kritik av regeringens /brist på/ policy angående specialundervisning efter SIA. Handikapporganisationer, föräldraföreningar samt fackliga och idéella organisationer med speciallärare och elevvårdspersonal hade reagerat inför den negativa utvecklingen av undervisning av elever med fysiska och psykiska handikapp. Samtidigt kritiserades regeringens proposition om den

[1] Interpellationen daterad den 11 maj, lämnad 14 maj 1979, Åke Gillström (s)

nya läroplanen[1] där hjälp till elever med skolsvårigheter behandlades på knappt en sida. I interpellationen framhölls även riksrevisionsverkets reaktion mot att fördelningen av förstärkningsresursen ej fått den avsedda behovsorienteringen. Den starkaste kritiken rörde emellertid speciallärarutbildningen:

"Samtidigt finns oroande tendenser inom speciallärarutbildningen. Dimensioneringen, om man från regeringens sida avser att behålla denna lärarkategori, är undermålig. Under de borgerliga regeringarnas tid har antalet utbildningsplatser inte ökat, trots att andelen behöriga speciallärare endast är 52 procent. Från speciallärare under utbildning framhålls dessutom att utbildningen f n är mycket varierande från lärarhögskola till lärarhögskola och i vissa fall direkt dålig. Moderna avarter av utbildningsinslag med förvirrande pedagogik tycks ha fått dominerande inverkan vid vissa speciallärarlinjer. Lärarutbildarnas handledning uteblir i många fall helt och kursplanerna har skjutits i bakgrunden."[2]

Interpellationen avslutades med en fråga om vilka åtgärder regeringen avsåg att vidta för att öka speciallärarutbildningen och ge den en överensstämmelse med gällande kursplaner. Vid diskussion i riksdagen och som svar på Gillströms interpellation yttrade statsrådet Birgit Rohde bland annat:

"När det . . gäller innehållet i kursplanerna för speciallärarutbildningen är det en fråga som bör bevakas av universitets- och högskoleämbetet (UHÄ) och berörda linjenämnder. . . Det är UHÄ's uppgift att följa utbildningen och vidta nödvändiga planerings-åtgärder. Enligt vad jag erfarit följer UHÄ noga utvecklingen, bl a genom besök vid berörda högskolor och i konferenser med olika grupper av ansvarig personal."[3]

UHÄ's reaktion[4] på riksdagsinterpellationen bestod i att sända ut en kopia till speciallärarlinjerna, anmoda dem att "utveckla såväl innehåll som uppläggning av studierna på ett sådant sätt att utbildningen i sig känns meningsfull", begära in kopior av lokala planer och kursplaner från de olika linjerna, samt meddela att man avsåg att göra vissa mindre ändringar i utbildningsplanerna inför 1980/81.

---

1 Prop 1978/79:180 Läroplan för grundskolan

2 Protokoll 1978/79, nr 143, s 124

3 Protokoll 1978/79, nr 166 s 82

4 Skrivelse från UHÄ 1979.09.12 "Vissa frågor kring speciallärarutbildningen" Reg nr 3300-4356-79

Under detta läsår beslöt emellertid statsmakterna att skära ner speciallärarutbildningen till en termin, varför de gamla planerna ej längre kunde tillämpas.[1]

Utvärderingar av speciallärarutbildningen

I slutet av 70-talet genomfördes på uppdrag av de lokala linjenämnderna utvärderingar av speciallärarutbildningar i Göteborg, Malmö, Uppsala och Umeå.

I Göteborg[2] var syftet att med utgångspunkt från kursplanen undersöka relevansen arbete-utbildning. Undersökningen utfördes via en enkät till speciallärare som gått ut gren 1 under 1979. Låg- och mellanstadielärare hade speciallärartjänst till 95 procent efter utbildningen medan övriga lärare endast hade sådan tjänst till 34 procent. Man framförde här åsikten att de som var behöriga till speciallärartjänst borde proiriteras vid intagningen. För övrigt framkom att utbildningen givit en positivare syn på barn med handikapp och givit ett bättre självförtroende vid arbete med sådana barn, samt att det hade blivit lättare att föra fram nyheter inom specialpedagogik, men att man noterat svårigheter att få elevmedverkan vid planering av undervisningen.

I Malmö genomförde linjenämnden 1980 tre utvärderingar av speciallärarutbildningens olika grenar.[3] Endast delar av de studier som gäller gren 1 rapporteras här.
Man fann att den dominerande organisationsformen för specialundervisningstjänst efter utbildningen var "klinikundervisning".

Undervisningens innehåll och uppläggning motsvarade förväntningarna för en majoritet. De flesta ansåg också att de haft möjlighet att påverka sin utbildning, vilket av utvärderarna ansågs som särskilt intressant eftersom

---

1 Prop 1980/81:20 Rskr 1980/81:120 Propositionen står i visst samband med propositionen om skolforskning och personalutveckling nr 1980/81:97 genom att medel för lärares fortbildning och lokalt utvecklingsarbete nu även skulle finansiera studier vid speciallärarlinje.

2 Sjögren 1981, se inledande sammanfattning.

3 Arte & Arte , (odaterad) och Arte & Arte Vt 1980.

samma gren1- grupper i utbildningens slutskede ansåg att dessa möjligheter varit mycket begränsade.[1]
Vad beträffar utbildningens effekter uppgav hälften av ämneslärarna och 68 procent av övningslärarna att de ökat sitt samhällsengagemang. Fler lärare angav att de inte ändrat sina metoder än som upplevde att de gjort det. Majoriteten ansåg att de efter utbildningen bättre anpassade undervisningen till elevernas behov och förutsättningar. De ansvariga för utvärderingen pekar på inkonsekvensen i dessa två resultat, men tolkar resultaten så att metodik kan uppfattas som mer pretentiöst.

De ansvariga för utvärderingen framhåller att vissa resultat i utvärderingen framstår som anmärkningsvärda och bör leda till fortsatt uppmärksamhet och överväganden:

- "de undersökta lärarnas bristande integrering i lärarlag"
- "deras upplevelse att de ej ändrat metodik efter utbildningen"
- "högskolelärarnas bristande verklighetsanknytning när det gäller ämnes- och övningslärarnas situation"
- "upplevelsen att kontaktnätet är relativt oförändrat efter utbildningen"
- "de undersökta lärarnas ringa engagemang i utvecklingsarbete", och
- "vissa lärarkategoriers korta planeringstider".[2]

Ett år senare utfördes den andra av linjenämnden beslutade utvärderingen av utbildningen för gren 1- studerande i Malmö, vilken bland annat avsåg att mäta vissa effekter av förändringar i jämförelse med den tidigare utvärderingen. I en sammanfattning av resultaten från denna göres bland annat följande kommenterarer.[3] Inte heller nu upplevde de studerande särskilt mycket medinflytande varken inom teori- eller praktikperioderna. Många hade en negativ inställning till projektarbete, och ansåg att kopplingen intresseinriktning och praktik var bristfällig. De ansvariga för utvärderingen pekar på vikten av att dessa resultat uppmärksammas och diskuteras av studerande, lärare och utbildningsledning.

I utvärderingen från Uppsala studerades speciallärarutbildningen för 48 studerande under två terminer med avseende på förväntningar och deras

---

1 Arte & Arte , (odaterad) s 2
2 Arte & Arte , (odaterad) s 5
3 Arte & Arte 1980, s 37 -38

uppfyllelse.[1] Man var särskilt intresserad av speciallärarutbildningen, eftersom nya lärarkategorier hade fått tillträde till utbildningen och eftersom målen var delvis annorlunda genom den nya utbildningsplanen. Uppsala var också nyinrättad som speciallärarlinje 1977. Datainsamlingen skedde genom intervjuer och enkäter.
Resultatet av undersökningen visade att förväntningarna varierade både vad beträffar art och grad.

De flesta uttryckte förväntningar beträffande behörighet, personlighetsutveckling, metodikundervisning och en bättre beredskap att tackla skolproblem.[2]
Man rapporterar även vissa tecken på bristande information om den utbildning man valt, bland annat hade drygt en tredjedel av de studerande ej läst den i förväg utsända tryckta informationen om utbildningen - utbildningsplan, lokal plan och kursplan - och nära hälften kände ej till att endast låg- och mellanstadielärare fick behörighet som speciallärare efter utbildningen.[3]
Bedömningen av angelägna mål visade att man prioriterade mål som var inriktade mot behandling av eleven, framför samhällsanalys och egen utveckling. Det förelåg inga markerade skillnader mellan olika lärargrupper, vilket tydde på att man kunde tillgodogöra sig utbildningen oavsett tidigare lärarerfarenhet.

"Mest anmärkningsvärt är kanske att det inte gick att fastställa några skillnader mellan olika lärarkategoriers förväntningar. . . Vår bedömning är att man lyckats väl med att anpassa stoff och metodik efter olika gruppers behov. Vår undersökning ger inga belägg för att olika studerandekategorier bör åtskiljas vid speciallärarutbildning."[4]

En viss skillnad framkom dock i attityden till pedagogik och metodik. Ungefär hälften av de studerande tyckte om båda ämnena, medan den andra hälften delades upp i "pedagogik- respektive metodikälskare".[5]
Den tydligaste skillnaden mellan dessa lärare var att "metodikälskaren" hade fler timmars specialundervisning under närmast föregående läsår än

---

1 Brenner, S-O & Källberg, R 1979
2 Brenner - Källberg, 1979, s 5
3 Brenner - Källberg, 1979, s 5
4 Brenner - Källberg, 1979, s 1a
5 Brenner - Källberg, 1979, s 19

"pedagogikälskaren", vilket i rapporten tolkas så att "metodikälskaren" tillhörde en mer yrkesinriktad lärargrupp.[1]

Speciallärarlinjen i Umeå utvärderades 1979.[2] Denna studie har en mer vetenskaplig utformning än de tidigare, och redogör bland annat för den teoretiska förankringen. De ansvariga utvärderarna studerade speciallärarutbildningen ur ett historiematerialistiskt perspektiv,[3] och utgick därvid från frågeställningar som rörde de blivande speciallärarnas
- socialisation (skapandet av normer och värderingar)
- arbetskvalifikation, och
- träning i att se skolproblem som en del av samhällsproblemen.

Genom intervjuer, enkäter och deltagande observationer följdes en undervisningsgrupp under två terminer.
Undervisningen var upplagd enligt utbildningsplanens och den lokala planens vida målformuleringar med deltagarstyrning och behovsinriktad undervisning.[4] Utbildningens syfte var orientering från en speciallärarroll med specifika kvalifikationer mot mer generella, som exempelvis helhetssyn på eleven. Detta accepterades inte av hela studerandegruppen, vilket gav upphov till konflikter.[5]
Praktiska kunskaper prioriterades framför teoretiska, och kunde förvärvas genom egna erfarenheter i grupprocessen (psykologi/socialpsykologi) samt i projektarbete ute i skolor (alternativa arbetssätt).
Utbildningen kom genom sin psykologiska inriktning och brist på teoretisk analys att vila på en samförståndssyn och bli idealistiskt färgad.[6] Man fann i utvärderingen svårigheter att skilja på arbetskraftkvalifikations- och socialisationsprocessen inom speciallärarutbildningen, eftersom utbildningen syftade till en omdefiniering av speciallärarrollen. De eftersträvade kvali-

---

1 Brenner - Källberg, 1979, s 20

2 Johansson, M & Johansson, U 1980

3 Johansson, M & Johansson, U 1980, s 15 och 17: Dess karaktär av ett övergripande teoretiskt system gör emellertid att någon detaljerad anvisning inte ges. En av teorins viktigaste funktioner är att den genererar en mängd frågeställningar som bör besvaras för att teorin skall kunna utvecklas. Frågan om förändring framstår därvid som central. (s 17)

4 Både den lokala planen och undervisningens konkreta utformning ansågs överensstämma med Bernsteins integrationskod (s 167).

5 Dessa (konflikter) kan ses som ett exempel på en allmän ideologisk konflikt som enligt Bernstein finns inom medelklassen (s 167).

6 Johansson & Johansson, s 167

fikationerna förhållningssätt och helhetssyn var ju också aspekter av en socialisationsprocess.
Slutligen diskuterades förutsättningarna för en utbildningsplan som är uppbyggd enligt en s k integrationskod med projektorienterade studier och ämnesövergripande målsättning. Grunden för att en dylik pedagogik skall fungera anser författarna vara ett samförstånd som grundas på att skillnader i de materiella förutsättningarna inom samhället inte är för stora.[1]
Man pekade på efterkrigstidens goda ekonomi som inneburit en standardhöjning för alla i samhället:

"Den gemensamma kakans storlek har räckt till alla, och därför har olika gruppers intressen inte varit helt oförenliga. Det är på detta som samförståndet vilat. Och resultatet har blivit en allmän tro på den ekonomiska utvecklingen och på att kvarstående orättvisor ska kunna rättas till genom t ex utbildning."[2]

När den ekonomiska utvecklingen stagnerar blir utrymmet för standardhöjningar mindre. Man pekade på att en ökad polarisering i åsikter om skolfrågor redan börjat uppträda, exempelvis i
- kritiken mot lärarutbildningsutredningens förslag om utvidgade kompetensområden
- modifieringen av det förslag till avskaffande av årskursindelning av undervisningsstoffet som förbereddes inför 1980 års läroplan
- UHÄ's skrivelse om att skärpa kontrollen över speciallärarutbildningarna.

Översikt av speciallärarutbildningen 1962 - 1981

De två decennier av statligt organiserad och reglerad speciallärarutbildning, som beskrivits, har inneburit genomgripande förändringar vilka även gällt specialundervisning och speciallärarens roll i skolan.

Omfattning
Under den femtonårsperiod som följde grundskolans införande ökade antalet årliga utbildningsplatser inom speciallärarlinjernas gren 1 från totalt 100 till 1104 inklusive den särskilda speciallärarutbildningen, och antalet utbildningsorter från två till sex (Tabell 12).

---

1 Johansson & Johansson, s 166
2 Johansson & Johansson, s 165

Tabell 12. Utbildningsplatser och utbildningsorter för speciallärarutbildning gren 1 1962-1981

	Göteborg	Malmö Lund*	Stockholm	Umeå	Uppsala	Linköping	Särskild decentral. speciallär. utbildning	Summa
1962/63	40		60					100
1963/64	40		60					100
1964/65	40		60					100
1965/66	96	96	96					288
1966/67	96	96	96					288
1967/68	96	96	96					288
1968/69	120	120	120					360
1969/70	120	120	120					360
1970/71	120	120	120					360
1971/72	120	120	120	48				408
1972/73	144	144	144	96				528
1973/74	168	168	168	96				600
1974/75	168	168	168	120				624
1975/76	168	168	168	120			72	696
1976/77	216	216	216	144	72	72	72	1008
1977/78	216	216	216	144	72	72	72	1008
1978/79	216	216	216	144	72	72	72	1008
1979/80	216	216	216	144	72	72	168	1104
1980/81	216	216	216	144	72	72	168	1104

* från 1977/78

Källor: Uppgifterna i tabellen har inte funnits samlade utan sammanställts ur olika källor:
1962, 1964, 1965 Nordisk tidskrift för specialpedagogik vol 1 resp år
1963, 1966, 1967 Uppgifter från resp speciallärarlinjer
1968-1981 Statsliggaren Utbildningsdepartementet, resp år

Trots ökningen av antalet utbildade speciallärare rapporterades brist på behöriga lärare för specialundervisningen. Vårterminen 1975 var endast 37 procent av speciallärarna behöriga för sina tjänster.[1] Enligt SIA-utredningen var detta antal 24 procent.[2]

[1] Jönsson-Karlerö 1977, s 17
[2] SOU 1974:53, s 153

Lärarkategorier

Under perioden utbildades huvudsakligen låg- och mellanstadielärare inom gren 1. Först 1969 öppnades utbildningen för ämneslärare och adjunkter, fram till 1976 dock omfattande högst 10 procent (Tabell 13).

Tabell 13. Andel examinerade lärarkategorier vid speciallärarutbildningen i Göteborg gren 1: 1962-1977

Läsår	Ä	Adj	F	S	Totalt	Läsår	Ä	Adj	F	S	Övr	Totalt
62/63			33	11	44	70/71	3	3	24	30		60
63/64			30	15	45	71	5		25	30		60
64/65			25	16	41	71/72	5	1	23	29		58
65/66			25	25	50	72	4	1	22	30	3	60
66			23	23	46	72/73	3	4	32	38	1	78
66/67			25	24	49	73	5		26	33		64
67			20	20	40	73/74	5		43	48		96
67/68			25	33	58	74	4		31	37		72
68			26	30	46	74/75	2	5	44	43		94
68/69			36	36	72	75	3		33	36		72
69			30	30	60	75/76	8		52	38		98
69/70	1	1	28	29	59	76	7	1	37	25		70
70	2	1	27	32	62	76/77	20		53	35	2	110

Ä: ämneslärare
A: adjunkter
F: folkskollärare (senare: mellanstadielärare)
S: småskollärare (senare: lågstadielärare)
Ö: övriga(ex handelslärare, ingenjör)

(Tabellen sammanställd av uppgifter från speciallärarlinjens arkiv)

SIA-propositionens förslag och riksdagsbeslutet i samband därmed innebar att den specialpedagogiska utbildningen vidgades till att omfatta fler lärarkategorier. En central styrning av utbildningsplatserna infördes genom en förordning 1977[1], när UHÄ övertagit huvudmannaskapet för utbildningen. Därmed reglerades intagningen till gren 1 med 60 procent låg- och mellanstadielärare, 25 procent adjunkter och ämneslärare och 15 procent övningslärare.

Kompetensområden

1962-1967 kallades utbildningen för grundskolans speciallärare för linje 1. Under denna period gällde utbildningen mellan 1962 och 1965 lärare i hjälp- och observationsklass, och från hösten 1965 även läsklass. Lärare för

[1] SÖ-SF 1977:79

särskola och klass för rörelsehindrade utbildades mellan 1965 och 1967 i separata kurser, vilka kunde samläsa med linje 1 men utan att formellt ingå i denna.

Från 1 juli 1968 infördes termen gren i stället för linje, vilket för gren 1 innebar den s k sexfaldiga behörigheten, d v s utbildning för undervisning av elever i särskola, hjälp- och observationsundervisning, undervisning av elever med läs- och skrivsvårigheter, rörelsehindrade elever och elever med synsvårigheter[1]. Denna organisation kom att gälla till 1977.
Genom UHÄ's utbildningsplan 1977 delades behörigheten upp på olika lärarkategorier. Låg- och mellanstadielärare fick fortfarande den s k "sexfaldiga behörigheten" [2], medan övriga utbildades för specialpedagogiska arbetsuppgifter. Detta var delvis en konsekvens av att särskilda tjänster för speciallärare endast fanns inom grundskolans låg- och mellanstadium.

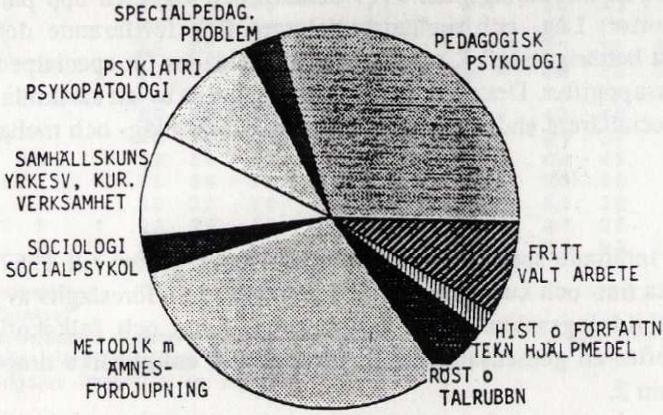
Innehåll
Den 1962 inrättade speciallärarutbildningen bedrevs fram till 1967 med provisoriska tim- och kursplaner, efter den modell som föreslagits av 1960 års lärarutbildningssakkunnigas expertgrupp. Små- och folkskollärare utildades efter en gemensam introduktionstermin enligt olika timplaner under termin 2.

---

[1] SFS 1968:318, 13 par

[2] Speciallärarutbildning om 40 poäng för lärare 1 och 2 för tjänstgöring inom särskola, hjälpundervisning, observationsundervisning, undervisning av elever med läs- och skrivsvårigheter samt rörelsehindrade och synskadade. Utbildning om 40 poäng för lärare 5-15, 20, 21 samt lärare 16-19, 152-161 och 167-171 för specialpedagogiska arbetsuppgifter inom grund- och gymnasieskolan samt särskola. (Siffrorna hänvisar till de numreringar som angives för olika lärare i Skolförordningen) (Utbildningsplan för speciallärarutbildning 1978-08-09 UHÄ)

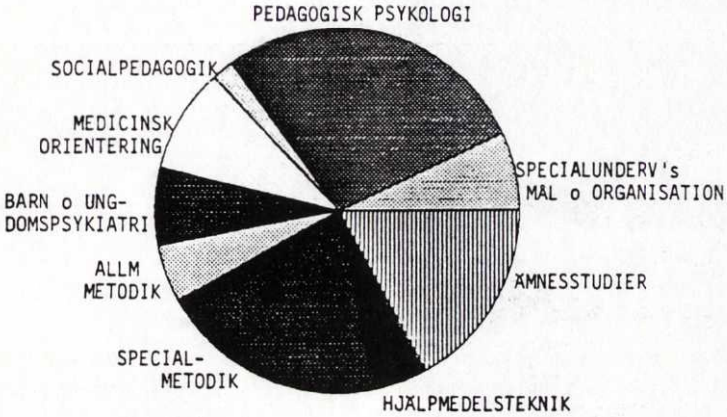
En grafisk framställning av ämnesinnehållet i studieplanerna för folkskollärare ges i figur 3. Ämnesstudier hade den största omfattningen med samhällskunskap, yrkesorientering, biologi, fysik och kemi som huvudsakligt innehåll. Man kan här se en förberedelse för undervisning på högstadiet, där ett klasslärarsystem för specialklasser rekommenderades under tiden för grundskolans införande. Pedagogisk psykologi var det näst största ämnet. Här ingick också den obligatoriska utbildningen i individualtestning.



Figur 3 Ämnesområden för speciallärarutbildning av folkskollärare, utbildningslinje 1: teoridelen 1962 - 1967 (se tabell 8 och bilaga 14)

Skolöverstyrelsens studieplan 1967 gällde fram till 1977, en period som kännetecknades av stora förändringar i synen på skolsvårigheter och utformningen av specialundervisning.
Nu gällde samma studieplan för olika lärargrupper. Den största skillnaden mot den tidigare planen var att utbildningen i individualtestning nu inte längre var obligatorisk. Den hade dock inte minst på grund av utbildning i olika test- och diagnosmetoder, fortfarande en relativt hög lärartäthet. Ämnesstudierna hade skurits ned, men ej i den omfattning som SÖ's arbetsgrupp för revision av studieplaner föreslagit.

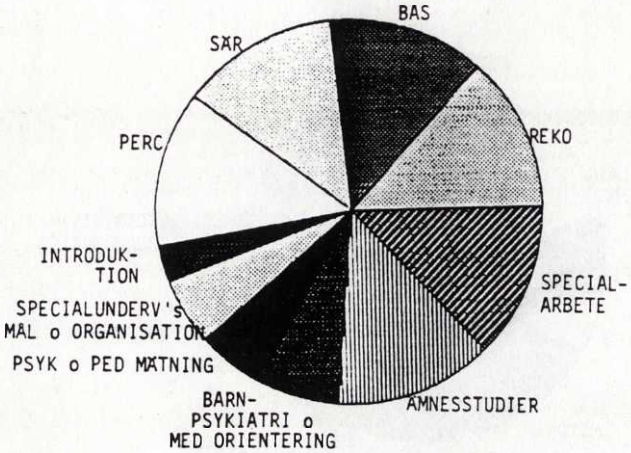
Beteckningarna psykiatri och psykopatologi är ersatta mot medicinsk orientering och barnpsykiatri, och ämnena specialmetodik och allmän metodik har tillkommit. Däremot finns ej beteckningen specialpedagogik i denna plan.
Figur 4 är en grafisk framställning av ämnesinnehållet i speciallärarutbildningen 1967-1977.



Figur 4 Ämnesområden för speciallärarutbildning, utbildningslinje 1: teoridelen 1967 - 1977 (Dessutom tillkom specialarbete om 5-6 veckors studier, se tabell 10)

Speciallärarutbildningen genomgick 1977 en radikal förändring i jämförelse med tidigare mål och utformning. Den förändrade syn på orsaker till skolsvårigheter som formulerades av bl a SIA och LUT resulterade i att speciallärarens roll som relativt isolerad specialist för undervisning och behandling av enskilda elever tonades ner. Uppgifterna inriktades nu mot en roll som medlem i ett arbetslag, vars yttersta målsättning blev att förebygga och motverka att svårigheter uppstod.

Figur 5 ger en grafisk illustration av hur kurserna i en lokal plan för special-lärarutbildning byggts upp i ett exempel från Göteborg. Man kan här se en blandning av övergripande ämnesområden REKO, BAS, SÄR och PERC och ämnen enligt äldre benämningar som barnpsykiatri/medicin och psykologisk-pedagogiska mätningar.



Figur 5 Kurser i lokal plan för speciallärarutbildning vid Göteborgs Universitet, gren 1 från 1978-11-28 (se bilaga 17)

REKO står för momentet "relation och kommunikation", BAS för baskunskaper i svenska och matematik, SÄR för särskolans verksamhet, och PERC för perception och perceptionsstörningar. Observera att dessa benämningar representerar en något olika syn. REKO är en övergripande benämning på vad som tidigare kallades OBS-metodik, medan exempelvis PERC är uttryck för en mer specialiserad medicinskt-organisk defektsyn med inriktning mot perception coh perceptionsstörningar.

Den redogörelse för speciallärarutbildningens bakgrund, framväxt och utveckling 1921-1981, som här presenterats, kommer i del II att knytas till en analys av förändringar i specialundervisning och speciallärarroll under motsvarande period.

DEL II SPECIALUNDERVISNING - SPECIALLÄRARROLL - SPECIALLÄRARUTBILDNING

Beskrivningen av speciallärarutbildningen under perioden 1921 till 1981 i del I aktualiserar frågor som rör den verksamhet för vilken speciallärarna utbildats. Att begränsa studiet till lärarnas utbildning skulle ge en ofullständig förståelse för bakgrund och orsaker till de förändringar utbildningen genomgått. Därför ger jag även en kort beskrivning av förändringar i specialundervisning och speciallärarroll under den aktuella perioden.

Specialundervisningen analyseras och diskuteras med avseende på
- orsaker till att elever får svårigheter i skolan samt den terminologi som valts för att uttrycka detta, här kallat "specialpedagogiskt synsätt", och
- mål, innehåll och metoder

Speciallärarrollen analyseras och diskuteras med avseende på några yrkesuppgifter, som under olika perioder varit av central betydelse, nämligen de
- undervisande
- testande, och
- elevvårdande.

Speciallärarens förändrade arbetsuppgifter kopplas sedan till tre speciallärarprofiler typiska för olika perioder i specialundervisningens historia, nämligen
- hjälpklassläraren,
- den diagnostisk-pedagogiske specialisten, och
- skolans förändringsagent.

Yrkesutvecklingen för dessa kvalitativt olika speciallärarprofiler studeras sedan på en mer generell nivå, och knytes till begreppet professionalisering.

Speciallärarutbildningen analyseras och diskuteras sedan med avseende på hur den under skilda perioder varit relaterad till olika förhållanden, främst specialundervisning och speciallärarroll. Granskningen sker från samma aspekter som belystes i fråga om speciallärarens arbetsuppgifter, - undervisande (pedagogiska), testande och elevvårdande uppgifter. Därefter analyseras speciallärarutbildningen för de tre olika speciallärarprofilerna i relation till teoretiska modeller för läroplaner. I en avslutande del görs försök att lyfta fram några väsentliga drag i speciallärarutbildningens 60-åriga utveckling, främst dess relation till skolutvecklingen.

5 VÄSENTLIGA DRAG I SPECIALUNDERVISNINGENS UTVECKLING

En allmän beskrivning av hur specialundervisningen utvecklats under perioden 1921-1981 gavs i kapitel 2.
I de följande avsnitten avser jag att lyfta fram några drag i denna utveckling som är av särskilt intresse vid studiet av speciallärarutbildningen, nämligen det specialpedagogiska synsättet, och specialundervisningens mål, innehåll, och metoder. Motiv för valet har varit att dessa utvecklingslinjer inom specialundervisningen legat till grund för en förändring av speciallärarens arbetsuppgifter, vilket också påverkat speciallärarutbildningen.

Specialpedagogiskt synsätt

Relationen terminologi - orsaksuppfattning

Vid min analys av texterna har jag utgått från antagandet att språkbruket är ett av flera uttryck för attityder, värderingar och förhållningssätt gentemot de elever som ansetts vara i behov av specialundervisning inom skolan.
Språkforskare har påtalat vikten av medvetenhet om att valet av språkliga uttryck påverkar värderingar, attityder och tänkande. Linell[1] har pekat på strategier för att undvika icke-önskade konnotationer, nämligen att ersätta
- vardagliga och konkreta ord med abstrakta, vetenskapliga, gärna främmande ord, t ex *kriminell* i stället för *brottsling*
- vardagliga och otvetydiga ord med omskrivande och mer intetsägande uttryck, t ex *svagpresterande* i stället för *dålig*,
- negativt laddade ord med neutrala eller positivt laddade ord, t ex *friställa* i stället för *avskeda* [2]
Linnell ger i sin framställning fler exempel, men här citeras endast de som har anknytning till specialundervisningen.

Hayakawa[3] har pekat på hur man genom "laddade" benämningar styrt behandlingen av olika grupper av människor. Små "gangstrar" skickades i fängelse och blev stora "gangstrar".[4] En medvetenhet om sådana mönster och problem bidrog till att man började införa annan terminologi.

---

[1] Linell 1982, s 65
[2] Linell 1982, s 66
[3] Hayakawa 1964, s 90
[4] *Little hoodlums*, (min översättning) Hayakawa 1964, s 90

'What is the best way of describing these troubled and troublesome youths? Shall they be described as 'defectives' or 'psychopathic personalities'? Or as 'maladjusted' or 'neurotic'? Shall we say they are 'deprived', 'frustrated', or 'socially displaced'? Shall we say they are 'troubled by problems of identity'? Are they in need of 'confinement', 'punishment', 'treatment', 'education', or 'rehabilitation'? It is through trying out many, many possible terms such as these that new ways of dealing with the problem are discovered and devised."[1]

Hayakawa har här nämnt en viktig del av den terminologi som använts för att beteckna elever och åtgärder inom skolans specialundervisning under den period det här gäller, samt pekat på sambandet mellan benämningar och synsätt.
Vid analysen av sambandet mellan terminologi och specialpedagogiskt synsätt kommer jag i det följande att tillämpa en grov indelning i
- individdefekter
- objektiviserat individperspektiv
- handikappbegreppet och
- komplexa orsaker

Individdefekter

Det dokument som kom att utöva det största inflytandet för synen på elever med olika typer av skolsvårigheter under flera decennier var 1932 års seminariesakkunnigas betänkande[2]. Utredningen behandlade frågor om undervisning och utbildning av psykiskt efterblivna barn och ungdomar i dåvarande folkskolan, och hade en avgörande betydelse för specialundervisningen. Beskrivningen av de aktuella eleverna kom till uttryck i benämningar som elever med "intelligensdefekt"[3], "defekta barn"[4] eller "debila"[5] respektive "elever med bristande fattningsförmåga"[6].
Inom specialundervisningen kom defektsynen till uttryck främst beträffande tre grupper av elever,
- hjälpklasselever
- psykopater, och
- ordblinda.

---

1 Hayakawa 1964, s 90
2 SOU 1936:31 Betänkande med utredning och förslag angående åtgärder för särskild undervisning och utbildning av psykiskt efterblivna i barn- och ungdomsåren.
3 SOU 1936:31, s 34
4 SOU 1936:31, s 156, 161
5 SOU 1936:31, s 35 ff
6 SOU 1936:31, s 10

Hjälpklasseleverna var den till antalet största "defekt-gruppen", vilken definierades genom sin förmodade lämpliga skolklasstillhörighet. Efterblivenheten ansågs vara medfödd och betingad "av faktorer som har sin grund i barnens en gång för alla givna natur."[1]

De seminariesakkunniga framhöll emellertid att de egenskaper, som ansågs utmärka dessa elever, inte enbart var av intellektuell art. Även deras känslo- och viljeliv, arbetsförmåga och fysiska utrustning förmodades vara sämre än genomsnittet.
I det följande exemplifieras en rad egenskaper eller brist på sådana, som ansågs vara typiska för de psykiskt efterblivna eleverna:
- outvecklat föreställningsliv
- hämmat känslo- och viljeliv
- brist på balans i känslolivet
- stämningsväxlingar och lynnesrubbningar
- suggestibilitet
- oförmåga att fullfölja ett arbete
- fysiskt sämre utveckling än normalbegåvade.[2]

"Debila ungdomar" ansågs även stå för en stor del av den asocialitet och kriminalitet som registrerades i samhället.
I ett delbetänkande från ungdomsvårdskommittén behandlas föreställningarna om sambandet mellan debilitet och brottslighet:[3]

"De studier som brukar citeras rörande förekomsten av låg intelligens bland brottslingar har i viss mån vilselett resonemangen, så att man nästan tänkt sig, att de intellektuellt efterblivna är ansvariga för huvudparten av förseelser och brott i samhället. Detta är uppenbart inte alls fallet, och åtgärder som ensidigt inriktar sig på att skydda de efterblivna från frestelser eller möjligheter att begå brott, skulle inte reducera brottsligheten med mer än en mindre del, också om man lyckades fullständigt i sina ansträngningar".[4]

Utredningen konstaterade att några tillförlitliga vetenskapliga undersökningar om debila ungdomars brottslighet ej gjorts, men att av de för "vanart" omhändertagna barnen och ungdomarna var en större procent att betrakta som intellektuellt svaga än i ett normalmaterial jämnåriga.

---

1 SOU 1936:31, s 47
2 SOU 1936:31, s 35
3 SOU 1947:17, s 10. Kommittéen behandlade här åtgärder till stöd för debilgruppen, även kallad "särpräglad ungdom".
4 SOU 1947:17, s 30

Man hänvisade till Cyril Burts The Subnormal Mind som karakteriserade den unge lagbrytaren som "tillräckligt efterbliven i sin mentala utveckling för att vara handikapad i alla avseenden men inte tillräckligt för att falla under sinnesslölagen"[1]. Eftersom Burt citeras i två statliga utredningar rörande hjälpklasselever under 30- och 40-talen[2] är det rimligt att anta att hans forskning kommit att bidraga till att bygga upp den existerande kunskapsbilden inom området under denna tidsperiod.

Psykiskt efterblivna elever ansågs "reda sig bättre " i praktiska ämnen än i teoretiska, även om de ej nådde upp till de normalbegåvades standard. [3] Uppfattningen att efterblivna elever "kompenserades" genom praktiskt handlag och sålunda presterade bättre resultat i dessa ämnen, förekom i diskussionen om kursinnehåll för hjälpklasser. I en undersökning för 1946 års skolkommission prövade Elmgren[4] den allmänna och mekaniskt-tekniska begåvningen hos c.300 hjälpklasselever.[5] Han fann att skillnaderna mellan en grupp "normalelever" och elever i hjälpklasser var betydligt större vid det prov som avsåg att mäta den allmänna intelligensen än motsvarande differenser vid det tekniskt-mekaniska provet.[6]

De seminariesakkunnigas experter gav uttryck för en relativt pessimistisk syn på efterblivna elevers utvecklingsmöjligheter:

"Enär den psykiska efterblivenheten betingas av faktorer, som ha sin grund i barnens en gång för alla givna natur, kan hjälpundervisningen icke råda bot för nämnda defekter i och för sig. . . Det ligger i sakens natur, att hjälpskolan ej kan bibringa sina elever något större mått av vetande och kunnande."[7]

Den internationellt sett mest täckande undersökningen om hjälpklasselever under mellankrigstiden, rapporteras av den engelske psykologen Cyril Burt. Genom översättning av terminologin "deficiency" och "defect" kom

---

1 Burt 1935 i SOU 1947:17 s 32 (observera den svenska stavningen 'handikap')
2 SOU 1936:31 s 40 och SOU 1947:17 s 32
3 SOU 1936:31, s 35
4 Elmgren 1952
5 Allmän begåvning mättes med Simplex-testet, ett verbalt grupprov och den mekaniskt-tekniska med ett test kallat Minnesota-montage.
6 Elmgren 1952, s 106
7 SOU 1936:31, s 47

den svenska benämningen "defekt" att användas vid benämningen på olika brister hos elever inom skolan.[1]

Burts omfattande forskning om elever med skolsvårigheter riktade uppmärksamheten mot olika typer av defekter som orsak till dessa. Man kan dock konstatera att redan under denna tid började orsaksbilden bli mer komplicerad.

Burts försök att beskriva "the educational backwardness" hos de skolelever som studerats resulterar i en teckning av komplexa och varierade orsaksfaktorer. Han hävdar att varje efterblivet barn i genomsnitt är drabbat av åtminstone tre "hindrande faktorer"[2], som förorsakar fördröjd skolframgång. Burt fann minst 60 urskiljbara komponenter som antogs samverka med efterblivenhet. Genom indelning i huvudgrupper kunde dessa i rangordning betecknas som fysiska, sociala, intellektuella, temperamentsmässiga samt faktorer kopplade till en dålig skolsituation.[3]

Enligt Burt skulle läraren eller skolpsykologen ha hjälp av kunna urskilja vissa undergrupper av efterblivna barn:

"We may distinguish, first, between intellectual defects, and those that are moral or temperamental; secondly, between defects that are inborn and those that are acquired; thirdly, between those that are general and those that are limited or specific. This threefold contrast is something more than an erudite restatement of popular or traditional antitheses. It emerges from the result of recent research, checked and corroborated by the most careful experimental and statistical devices. As yet, it must be admitted, the evidence is still presumptive rather than conclusive; but the conclusions as I have stated them are about as scientific as any wide generalisations on human nature can at present profess to be".[4]

Förutom de föreslagna undergrupperna pekar Burt här på några aspekter av metod och resultat inom sin egen forskning, vilka till synes kan verka

---

[1] Defekt för att uttrycka brister i olika avseenden går tillbaka på anglo-saxiskt språkbruk och användes i utredningar, läroplaner och facktidskrifter fram till 60-talet. Defekt av lat deficere - eg falla bort, avtaga, bli kraftlös.
Under 40-talet kom pedagogiken i Sverige alltmer att motta intryck från anglo-saxiska länder, inte minst USA, från att tidigare ha varit orienterad mot Europa, främst Tyskland. Detta gäller också specialundervisningen, vars organisation genom hjälpklasser och andra "svag"-klasser byggts upp efter tyskt mönster. Speciallärarutbildningen i europeiska länder som Tyskland, Schweitz, Österrike och Ungern beskrevs i 1932 års seminariesakkunnigas betänkande SOU 1936:31, s 156 ff, och togs som förebild vid förslagen till svensk utbildning.

[2] adverse factors, Burt 1937 s 564

[3] Burt 1937, s 565

[4] Burt 1937, s 5 ff

motsägande - noggrant utarbetade experimentella och statistiska metoder som resulterar i relativt allmänt hållna slutsatser, vilka mer har karaktären av antaganden.

Psykopater och "barn med uppfostringsbesvär".
De seminariesakkunniga pekade i sitt betänkande även på de barn som ej borde uttagas till hjälpklass, vilket riktar uppmärksamheten mot några andra grupper av "defekta elever".[1] En av dessa var

"normalbegåvade barn vilka på grund av uppfostringsbesvär allvarligt störa undervisningen i vanlig klass"[2]

Sättet att identifiera eleverna gav uttryck åt en "omvänd ekologisk" syn - den omgivande miljön skulle skyddas.
Man gjorde här också en markering av skillnaden mellan avvikande - defekta - barn och barn i "vanlig klass". Samma tankegångar möter vi i resonemanget om hjälpklasser, vilka även ansågs böra inrättas av hänsyn till "skolans övriga lärjungar, vilka uppenbarligen kunna erhålla en mer effektiv undervisning, om de vanliga skolklasserna befrias från det hämmande inflytande, som de förstnämnda barnens närvaro där utgör".[3]
Defektsynen tog sig under denna period uttryck i strävanden att avskilja de grupper av elever som ansågs verka hindrande på skolundervisningen.

Vid slutet av 40-talet beskrevs dessa elever av barnpsykiatern Torsten Ramer i skolöverstyrelsens handledning i skolhälsovård,[4] som barn där intelligensutvecklingen är normal "under det att utvecklingen inom känslo- och viljelivet förlöper långsamt eller ojämnt".[5] De karakteriserades också av bland annat
- koncentrationsbrister
- anpassningsrubbningar

---

[1] De seminareisakkunnigas betänkande blev underlag för den första förordningen om hjälpklasser SFS 1942:629 , samt Normalundervisningsplanen för hjälpklasser 1943, varför texten fick stor genomslagskraft och användes ända fram till 1955 års undervisningsplan. I det följande kommer beteckningen Normalplanen att användas.
[2] Normalplanen 1943 s 4, SOU 1936:31 s 100, Undervisningsplanen 1955 s 231. Ur språklig synpunkt kan termen "barn med uppfostringsbesvär" ifrågasättas, eftersom det snarare var föräldrar och lärare som hade besvär med att uppfostra dessa barn, ej barnen själva.
[3] SOU 1936:31 s 10
[4] SÖ Skolhygien 1947, av Marklund kallad "ett av bräckjärnen för specialundervisningens framväxt", se Marklund 1985 s 250
[5] SÖ Skolhygien 1947 s 342

- skolkning, vagabondering
- bristande pliktkänsla
- dålig gruppanpassning

Ramer kom här även in på psykopatbegreppet:

"Många av dessa barn utvecklas senare i livet till psykopater. Under skoltiden vålla de på grund av sina psykiska särdrag stora svårigheter i undervisningen. Man har därför på flera håll placerat dylika barn i s k observationsklasser, . . . avsedda för lärjungar, som i regel äro normalbegåvade men psykolabila och som icke lämpligen böra undervisas i normalklasser".[1]

Skolöverstyrelsens handledning innebar en markering av defektsynen - den syn som tog sig uttryck i att orsaker till skolsvårigheter var knutna till egenskaper eller utrustning hos enskilda elever. De flesta bidragen kom från medicinare.[2]

Strävan att avskilja "elever med defekter", "uppfostringsbesvär" eller "psykopater" visade sig också genom placering i s k skolhem eller internatskolor med särskilt utbildad personal.
Läkaren och läraren Alice Hellström, även aktiv i föreläsningar på hjälpklasslärarkurserna i Stockholm på 30- och 40-talen, beskrev erfarenheter från Mellansjö skolhem 1934:

"Hemmet har utfäst sig ta hand om 'nervösa och psykopatiska' barn. Detta är visserligen en indelning, som är föga vetenskaplig. Men båda uttrycken komplettera varann och torde vara ganska användbara för att ge allmänheten en uppfattning om hemmets ändamål".[3]

En beskrivning av de besvär som förorsakat remittering till skolhemmet, grupperade sig "kring symptomen: oro, bråkighet, besvärliga lynnen, snatteri, skolk och svårigheter att följa med i skolan".[4]

---

1 SÖ Skolhygien 1947 s 343

2 Både Ramers och Ohlanders bidrag om specialklasser hade Burts Den unge brottslingen som refenser. Boken hade nyligen blvit översatt till svenska av Anna Sörensen, en av initiativtagarna till hjälpklasslärarkurserna på 20-talet.

3 Tidskrift för barnavård och ungdomsskydd 1934, Årg 9, Nr 4, s 127

4 Tidskrift för barnavård och ungdomsskydd 1934, Årg 9, Nr 4, s 128

Ordblinda elever

Termen ordblindhet användes för att beskriva en "defekt" i hjärnan som ansågs försvåra eller omöjliggöra normal läs- och skrivinlärning. Liksom "psykisk efterblivenhet" ansågs den vara medfödd och konstitutionellt betingad. Det var främst läkare som diagnostiserade ordblinda elever, och fram till 60-talet skrevs läkarintyg om "ordblindhet" för att motivera förändrade villkor för betygssättning i olika ämnen.

I den tidigare nämnda handledningen i skolhygien från skolöverstyrelsens gav foniatern Bertil Kågén följande definition på ordblindhet:

"Med "ordblindhet" förstå vi en speciell läsrubbning, en olika djupgående, konstitutionellt betingad rubbning, som strängt måste skiljas från sekundära lässvårigheter av olika slag".[1]

Den populära termen ordblindhet för läs- och skrivsvårigheter av olika slag levde kvar i lärar- och föräldrakretsar under en relativ lång period, och används i viss mån fortfarande.

Psykologiämnets kraftiga expansion och psykometrins utveckling var en förutsättning för att utveckla metoder för urval av elever med utvecklingsförsening eller "defekt".
Under den period då "defektsynen" kom till uttryck riktades huvudintresset mot att identifiera interindividuella skillnader, vilket resulterade i en kategoriindelning med till synes homogena elevgrupper. Kategorierna betecknades i beskrivande termer, som inte sällan hade en värderande karaktär. Den övergripande benämningen "defekta barn" gällde alla kategorier som avvek från definitionen "normal".

Objektiviserat individperspektiv

Den terminologi som började tillämpas i läroplanerna på 50- och 60-talen var beskrivande snarare än värderande och hämtades från psykiatri och olika skolor av psykologin. Skolans roll som norm vad beträffar inlärningsförmåga, utveckling och beteende speglades under denna period i ord som betecknade hämning, försening eller störning.
Under 60-talet gav man i läroplanerna exempel på en strävan efter en objektiv syn på eleverna, genom att rekommendera att läraren vid

---

[1] SÖ Skolhygien 1947, s 115

beskrivning av elevbeteende skulle välja s k beteendetermer i stället för psykologiserande termer som t ex aggressivitet eller koncentrationssvårigheter. Man pekade på vikten av en samstämmighet vid kommunikation mellan personal med elevvårdsansvar.

Hjälpklasseleverna kom från 1955 års undervisningsplan att beskrivas som "intellektuellt utvecklingshämmade", en term som introducerades av 1946 års hjälp- och särklasslärarutredning. Benämningen kvarstod i 60-talets två läroplaner.
Nybörjare med utvecklingsförsening benämndes *"skolomogna"*, och placerades antingen i hjälpklass eller skolmognadsklass i den mån de ej fick uppskov med skolgången.

Psykopater fick olika benämningar som elever med "uppfostringsbesvär", "psykiska särdrag", "anpassningssvårigheter"eller "beteendestörningar", beroende på vilken läroplan som citeras.

Ordblinda elever benämndes från 1955 elever med "läs- och skrivsvårigheter" eller "dyslexi", och fick i 60-talets båda läroplaner ett ansenligt utrymme.

Under 60-talets början riktades ökad uppmärksamhet mot två grupper av specialundervisningselever - elever med bristande skolmognad och elever med läs- och skrivsvårigheter.

Skolomogna elever.
Intresset för skolmognad hade aktualiserats när 1940 års skolutredning uppdrog åt landets fyra professorer i pedagogik att utreda sambandet mellan psykisk utveckling och tiden för skolstart.[1]
Genom utvecklingen av skolmognadstest och statsbidragsbestämmelser för skolmognadsklass utmärktes en ny grupp elever, de skolomogna. Systemet bestod fram till SIA-propositionen, som ledde till beslut om förbud såväl mot prövningar som klasser av denna typ.[2]

---

[1] SOU 1943:19 Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m m (Anderberg, Elmgren, Katz, Landquist)
[2] Prop 1975/76:39 s 1

Elever med läs- och skrivsvårigheter.

Man hade under slutet av 50-talet börjat att se kritiskt på benämningen ordblind som tecken på svårigheter vid läsinlärning. Malmquist[1] hade efter genomgång av medicinsk och psykologisk-pedagogisk forskning sedan sekelskiftet kommit fram till följande slutsats:

"Mot den medicinska syn på lässvårigheter, som kommer till uttryck i beteckningen "medfödd ordblindhet", som karakteriseras som ett väl avgränsat patologiskt fenomen, en abnormitet, en sjukdom, ställer vi uppfattningen, att lässvårigheter endast är att betrakta som ett fenomen, som faller inom den normala inlärningsvariabilitetens ram."[2]

Detta innebar försök till en förändring av den "defektsyn" som tagit sitt uttryck i termen "ordblindhet". Begreppet kvarstod emellertid i supplementet till 1962 års läroplan vilket även innehöll uppgifter om frekvensen av barn med speciella läs- och skrivsvårigheter:

"Sålunda torde åtminstone 5% på låg- och mellanstadiet ha så stora svårigheter, att de behöver extra hjälp i någon form."[3]

Även supplementet för specialundervisning 1969 behandlade relativt ingående utredning, åtgärder, arbetssätt och betygssättning för elever med läs- och skrivsvårigheter.

Eftersom även elever med "normal" begåvning kunde uppvisa ämnesspecifika svårigheter i läsning och skrivning, kom den pedagogiska diskussionen omkring specialundervisning under en tid att i hög grad att koncentreras kring deras problematik.

Intresset för metodik inom specialundervisningen kom nu att förskjutas från hjälpklasselever till elever med läs- och skrivsvårigheter, och från allmän ämnesmetodik till metoder för läs- och skrivinlärning. Även vad beträffar läs- och skrivdiagnostik kom intresset att öka under 60-talet.

---

1 Malmquist 1958 Factors related to reading disabilities in the first grade of the elementary school.

2 Malmquist 1967, s 50

3 SÖ Specialundervisning i grundskolan 60 a, s 26

Handikappbegreppet

Handikappbegreppet har diskuterats ingående av bl a Söder[1] och utredningen "Handikappad, Integrerad, Normaliserad, Utvärderad"[2]. För en utförligare belysning av handikappbegreppet hänvisas till dessa skrifter. Termen handikapp ersatte de tidigare vanliga termerna "vanför" eller "invalidiserad" och användes i en riksdagsmotion 1958.[3]
Ursprunget är ett engelskt låneord som huvudsakligen användes om sporter som tecken på en förmån eller en fördel som gavs åt en sämre medtävlare för att utgångsläget i en tävling skulle bli något så när lika för alla.[4] Handikappbegreppet har i modern tid använts på ett mer generellt sätt, framför allt av handikapprörelsen som samlande kampbeteckning för att ange en riktning mot ett mänskligare samhälle.

"På skolans område har denna ökade användning av ett generellt handikappbegrepp tagit sig bl a det uttrycket att en rad tidigare specialdestinerade statsbidrag till speciella handikappgrupper avvecklats."[5]

Under 60-talet började begreppet tillämpas för att beteckna människor med nedsatt förmåga i olika avseenden. I skolberedningens betänkande *Grundskolan* används beteckningen "handikappade elever" i avsnittet om specialundervisning.[6] Läroplanerna 62 och 69 införde också den övergripande termen "handikapp" för elever som ansågs behöva stödinsatser från skolan. Specialundervisningssupplementet 1969 erbjöd den hittills mest detaljerade och omfattande beskrivningen av olika "handikapp". Åtta olika elevgrupper beskrevs utförligt med avseende bl a på identifiering, utredningsförfarande, arbetssätt och åtgärder.[7]
Läroplanerna 1962 och 1969 synes ha accepterat den vidare tillämpning av handikappbegreppet som introducerades i början av 60-talet, bland annat

---

1 Söder 1982

2 SOU 1980:34

3 "Det var på 50-talet som begreppen 'handikapp' och 'handikappade' började användas för att beteckna människor med nedsatt förmåga i olika avseenden. Först under 60-talet tycks dock begreppet ha etablerats och givits ungefär den innebörd det idag har i det allmänna språkbruket." Söder 1982, s 11. Se även motion 1958:249 FK.

4 SOU 1980:34, s 9

5 SOU 1980:34, s 27

6 SOU 1961:30, s 386, 394

7 Lgr 69: supplement för specialundervisning, s 3 : Skolmognadsundersökning, Intellektuellt utvecklingshämmade elever, Elever med beteendestörningar och anpassningssvårigheter, Elever med läs- och skrivsvårigheter, Hörselskadade elever, Synskadade elever, Elever med talsvårigheter, Rörelsehindrade elever

av handikapputredningen och handikapprörelserna [1], vilket även innebar att gruppen kom att vidgas till att beteckna "människor med nedsatt förmåga i olika avseenden"[2].

Uttrycket handikapp som övergripande benämning på olika typer av skolsvårigheter synes illustrera den inom kritisk psykiatri beskrivna glidningen "from badness to sickness"[3], där man beskriver övergången från en moraliserande till en medicinsk förklaringsgrund för attityder till avvikande beteende.
Användningen av handikapptermen kom att utgöra inkörsporten till det *"miljörelativa handikappbegreppet"* ,[4] till skillnad från det sätt att uttrycka svårigheter eller brister som tidigare använts vilket med denna terminologi kan betecknas som individfixerat.[5] Det miljörelativa handikappbegreppet banade vägen för att rikta uppmärksamheten på de faktorer i omgivningen, som medverkade till handikappets uppkomst och svårighetsgrad.

Synen på elevernas behov synes under denna period fortfarande i huvudsak vara kopplat till deras behov av särskilt anpassad undervisning. Från att ha kopplat samman begreppen "utveckling och behov" övergick man på 60-talet till sammansättningen "förutsättningar och behov".

En markering av försök att anpassa den omgivande miljön till elevers olikheter ges i grundskolans första läroplan 1962, vilken beskriver syftet med specialundervisning som ett led i skolans strävanden "att skapa betingelser för en studiegång, som är avpassad efter den enskilde elevens förutsättningar och behov". [6] 1969 års läroplan har utvecklat samma formulering till "arbetssätt och studiegång..." [7].
Specialundervisningssupplementen för de båda läroplanerna talar om "att på olika sätt variera arbetets uppläggning och innehållet i undervisningen, allt med hänsyn till olika elevers förutsättningar och behov"[8], och om "en

---

1 Söder 1982, s 11, 12 och 16
2 Söder 1982, s 11
3 Conrad i Ingleby 1980, s 103
4 Söder 1982, s 33 ff
5 Söder 1982, s 33 ff
6 Lgr 62, s 62
7 Lgr 69, s 75
8 60 a, s 7

intresseväckande undervisning med stoffurval och arbetssätt avpassade efter den enskilde elevens behov, intressen och förutsättningar..."[1].

Komplexa orsaker

Genom SIA introducerades en mer komplex bild av orsaker till skolsvårigheter. Man konstaterade att dessa var ett resultat av ett samspel mellan flera faktorer, vilka indelades i faktorer
- inom individen
- i individens sociala miljö, och
- i undervisningssituationen.[2]

De *individinriktade* åtgärderna hade hittills dominerats av specialundervisning. SIA ägnade en mer djupgående granskning av denna än tidigare skolutredningar, vilket mynnade ut i ett antal kritiska synpunkter:[3]

"1 Man har inte gjort klar åtskillnad mellan specialpedagogiken som en kvalitativ, metodisk resurs i skolan och specialundervisningen som organisationsform . . .I sina åtgärder för elever med svårigheter måste skolan sträva efter bästa möjliga utnyttjande av specialpedagogisk metodik. Att låsa denna till ett fåtal orgnaisatoriska former är inte förenligt med kravet på effektivitet och anpassning till elevernas varierande behov.

2 Specialpedagogikens nuvarande låsning till specialklass eller klinik innebär också andra nackdelar och risker.
- Kategoriseringen i olika grupper understryks, något som påverkar omgivningens förväntningar och elevernas egen självuppfattning. Detta kan bli ett steg i en utstötningsprocess.
- Den tröghet som ligger i varje fast organisation sedan den väl blivit etablerad gör, att en fortgående process mot integrering och normalisering har ett visst motstånd att övervinna.
- Skolans utredningsverksamhet blir mera inriktad på att fastställa lämplig placering av eleven än att ge vägledning rörande erforderlig behandling.

3 De specialpedagogiska insatserna synes inte ha tillräcklig bredd och erforderlig målinriktning. En begränsning till enbart lektionsbunden verksamhet ger här många gånger alltför små möjligheter till påverkan.

---

[1] 1969 supplement för specialundervisning, s 4
[2] SOU 1974:53, s 125
[3] Se även Stukát-Bladini 1986, s 15 ff

4 Trots förekomsten av centrala regler för utredningsrutiner i samband med specialundervisning finns uppenbarligen behov av allsidigare faktaunderlag vid den lokala prioriteringen av de specialpedagogiska resurserna."[1]

SIA gav i dessa punkter uttryck för flera viktiga tendenser som låg i tiden: integrationsutvecklingen inom handikappområdet, kritiska attityder mot testning i urvalssyfte, ökad pedagogisk medvetenhet om samspelet mellan faktorer inom och utom skolan och ökat lokalt beslutsansvar. Distinktionen mellan specialpedagogik och specialundervisning vittnar om att utredningen tagit del av forskningen om specialundervisningens effekter, där begreppsdiskussioner av detta slag ofta förts fram.

SIA's analys av *socialt relaterade* svårigheter fäste uppmärksamheten på den sociala differentiering, "skolsegregation", som förekommer även i den svenska skolan. Utredningen ansåg att principen att fördela medlen likformigt mellan rektorsområden inte gjorde det möjligt att fördela stödinsatserna efter behov. Därför borde betingelser skapas för en problemstyrd resursdisposition. Av sin genomgång av egna redovisade projekt och utländska s k kompensatoriska program för socialt missgynnade barn drog SIA slutsatsen att kompensatoriska åtgärder borde sättas in tidigt, i förskoleåldern, för att få önskad effekt och senare följas upp genom samverkan mellan skola och förskola. Utredningen betonade att kompensatoriska åtgärder inte fick begränsas till undervisning utan omfatta bredare insatser inom och utanför skolan.

Med *skolrelaterade* svårigheter avsåg SIA sådana problem där skolans mål, organisation och arbetsformer har del i svårigheterna. Man riktade uppmärksamheten på skolsvårigheternas relativa karaktär, deras beroende av skolans förväntningar och krav, samt att redan beslut om stödinsatser kunde påverka vilka svårigheter som kom att bli handikapp i skolarbetet.[2] Utredningen formulerade sig ännu mer tillspetsat i denna fråga: "Begreppet elever med skolsvårigheter kan i viss mån ersättas av begreppet skola med undervisningssvårigheter."[3]

SIA kom att få en avgörande betydelse för synen på skolsvårigheter dels genom att markera att elevers skolsvårigheter i få fall kan lokaliseras till en enda faktor utan är resultatet av ett samspel mellan olika faktorer, dels att

---

1 SOU 1974:53, s 160 ff
2 SOU 1974:53, s 38
3 SOU 1974:53, s 126

besluten om individuella stödinsatser kan inverka negativt på elevens självuppfattning och möjligheter till anpassning inom skolans gemenskap.

Läroplanen 1980 har med utgångspunkt i SIA valt att definiera den stora gruppen "specialundervisningselever" som "elever med särskilda behov", medan man lyft ut elever med hörsel- och synskador, samt rörelsehinder till ett särskilt supplement, "Elever med funktionshinder". Man har sålunda undvikit den breda handikappdefinitionen som använts i 60-talets läroplaner. Beteckningen "elever med särskilda behov" har dock mött viss kritik av bland annat barnomsorgsgruppen, som hävdar att alla barn har vissa grundläggande behov.[1] En del barn behöver dock "särskilt stöd" för att dessa behov skall kunna tillgodoses.
"De barn vi här avser har behov som andra men för att behoven skall kunna tillgodoses krävs särskilda insatser".

Läroplanens rubrik "Elever med särskilda behov" använt som identifierande begrepp kan också ge upphov till problem av den art som uppstod när man i omsorgskommittén skulle föreslå habiliteringsinsatser för vissa barn:

"Man rör sig i en cirkel: handikappade är de som har behov av habiliteringsåtgärder. Habiliteringsåtgärder är de åtgärder som skall samordnas i den föreslagna organisationen. . . Resonemanget illustrerar svårigheterna att analysera behov utifrån ett generellt handikappbegrepp."[2]

Den viktigaste funktionen för termen behov är dess koppling till resursfördelningen. Den "behovsstyrda resursfördelning", som infördes två år före läroplanen 1980[3] var en förutsättning för läroplanens syn att skolsvårigheter ej bör bindas till individuella egenskaper utan kan vara socialt betingat eller betingat av inadekvat skolundervisning.
Behov ses här i ett vidare perspektiv än tidigare läroplaners "behov av undervisning och utbildning". Kommentarmaterialet "Hjälp åt elever med svårigheter" talar om "alla människors gemensamma behov av trygghet och samhörighet"[4], samt att man måste diskutera "vilka av elevernas behov som motiverar insatser av speciallärare..."[5].

---

1 Samverkan i barnomsorgen SOU 1975:87, s 14
2 Söder 1982, s 29
3 SFS 1978:345
4 Hjälp åt elever .....1982, s 9
5 Hjälp åt elever .....1982, s 21

Förändringar i ideologi och lagstiftning vad beträffar synen på undervisning för elever med svårigheter ägde rum under 70-talet både i England och USA.
Man argumenterade för en övergång från det tidigare kategoritänkandet, grundat i en koncentration på individbundna orsaker till elevens svårigheter eller handikapp till en inriktning mot att tillgodose elevens individuella behov av undervisning och utbildning.

Den engelska Warnockrapporten som publicerades 1978[1], sammanfattar i korthet "special educational needs" som
- utrustning och speciella undervisningstekniker
- särskilt modifierad kursplan
- fokus på social struktur och känslomässigt klimat.[2]

Man pekade i rapporten på att begreppet "special educational needs" till skillnad från det tidigare tillämpade kategorisystemet, erbjöd ökade möjligheter att uttrycka kvalitativa behov utan fasta gränser. Även interaktion mellan olika speciella behov kunde lättare preciseras[3].
För att tillgodose elevernas olika utbildnings- och undervisningsbehov gav man exempel på en rad olika specialundervisningsinsatser, vilka varierade i omfattning från undervisning i vanlig klass med viss hjälp och stöd, olika typer av specialklass eller specialskola, till undervisning i hemmet[4].

I USA antogs 1975 Public Law 94-142, "The Education Act for All Handicapped Children". Även här användes termen "special educational needs".[5] Lagens huvudsakliga syfte var att för alla handikappade barn ge en kostnadsfri anpassad undervisning, grundad på ett individuellt åtgärdsprogram i en maximalt god miljö.

"The key provisions of PL 94-142 include the concepts of a free appropiate public education, least restrictive environment, and an individualized education program".[6]

---

1 Special Educational Needs, London 1978, s 41
2 Min översättning
3 Special Educational Needs, London 1978, s 94
4 Special Educational Needs, London 1978, s 96
5 PL 94-142, 94th Congress S 6. Nov 29 1975, s 2
6 Encyclopedia of Special Education, vol 1 1987, s 584

En skillnad mellan Warnockrapporten och PL 94-142 är dock den senares karaktär av lag, medan Warnockrapporten var en utredning, avsedd att följas av lagstiftning, vilken dock ej kom till stånd med avsedd omfattning.[1]

SIA och 1980 års läroplan presenterade en syn på skolsvårigheter, som var grundad på socialpsykologi och psykodynamiskt grundad utvecklingspsykologi - elever med behov av särskilt stöd. Denna syn innebar att orsakerna till skolsvårigheter stod att finna i ett betydligt mer komplicerat samspel av faktorer än i den tidigare tillämpade defektsynen.

En förändrad syn på orsaker till skolsvårigheter

Sättet att i läroplaner och utredningar identifiera och beskriva orsaker till att elever ansetts behöva skolans särskilda stöd har således undergått stora förändringar under den här aktuella perioden.

Synen på detta orsakssamband har förändrats från koncentration på individuella brister eller defekter, till att uppmärksamheten i högre grad riktats mot elevernas olika behov av särskilda insatser. Dessa båda teman, ett defekttema och ett behovstema, har existerat sida vid sida, men kommit att framträda med olika grad av pregnans under olika perioder.

Synen på de orsaker som låg till grund för elevens svårigheter i skolan uttrycktes i ett begynnelseskede i enkla termer som defekt eller brist i elevens fysiska eller psykiska utrustning. Inte sällan var detta synsätt kopplat till värderingar av moralisk art. Ett dylikt förhållandevis enkelt sätt att beskriva orsaksfaktorer tillämpades fram till slutet av 50-talet, och resulterade i en strävan att sammanföra elever med likartade svårigheter i kategorier. I detta skede sågs elevernas behov främst som ett behov av en för dem särskilt anpassad undervisning, huvudsakligen i specialklasser eller specialskolor.

Så småningom utvecklades ett mer nyanserat sätt att se på den komplexa orsaksbild som kunde ligga bakom skolsvårigheter av olika slag. I 60-talets

---

[1] "The 1981 Education Act, implemented in 1983, gave only a partial and feeble legal realisation to the Warnock Committee's suggestions". Heward 1988, s 7 (stencilerat paper vid the 10th Session for the History of Education Joensuu Finland, 25-28 juli 1988)

läroplaner introducerades termer som markerade avvikelser från vissa av skolans normer vad beträffade utveckling, inlärning och beteende. Därigenom infördes en mer normrelaterad syn på orsaker till skolsvårigheter. Denna syn tillämpades fram till SIA-propositionen 1976.

Fortfarande var behovssynen främst inriktad på särskilt anpassad undervisning, nu inte enbart i specialklass utan även andra former av specialundervisning. Termen "behov och förutsättningar" kopplades till val av mest adekvata insatser som regel riktade direkt mot eller till den enskilda eleven.

Man började till följd av SIA se orsaker i ett vidare perspektiv, vilket omfattade både faktorer relaterade till eleven, skolan och det omgivande samhället. De individanknutna faktorerna sågs nu inte som brister, utan som behov som var gemensamma snarare än åtskilda från övriga elevers. Utmärkande för elever "med skolsvårigheter" var deras behov av särskilt stöd från skolans sida. Tablå 6 visar vilken terminologi som använts i läroplaner och utredningar under fyra decennier för att beteckna orsaker till skolsvårigheter.

Sammanfattningsvis har synen på orsaker till skolsvårigheter förändrats från en relativt enkel defektmodell till en modell av mer komplex natur. Orsakerna kopplades till en början huvudsakligen till faktorer inom individen, medan de från mitten av 70-talet började ses som resultatet av ett komplicerat samspel mellan individen och olika faktorer i miljön.

Tablå 6 Orsaker till skolsvårigheter - terminologi i läroplaner och utredningar under fyra decennier

		Lgr 62	"elevhandikapp"
SOU 1936:31	defekt		intell utvecklingshämmad
	intellektuellt undermålig		anpassningssvårigheter
	psykiskt defekt		psykiska särdrag
	psykiskt efterbliven		hörsel, syn
	ordblind		läs- o skrivsvårigheter
Normalpl-43	psykiskt efterblivna		svag hälsa
	ordblind		bristande skolmognad
	uppfostringsbesvär		rörelsehämning
SOU 1947:69	utvecklingshämmad		tal-o röstrubbningar
(hjälp-o särklasslärarutredning)	svårfostrad		försenad språkutveckling
U-55	intellektuellt utvecklingshämmad	Lgr 69	intellektuellt utvecklingshämmad
	uppfostringsbesvär		beteendestörningar
	psykiska särdrag		anpassningssvårigheter
	speciella läs-o skrivsvårigheter		svårigheter vid skolgångens början
	syn,hörsel		inlärningssvårigheter i sv och ma
	tuberkulos		syn, hörsel
	klena		talsvårigheter
	talfel		rörelsehindrade
			SIA
			individrelaterade
			skolrelaterade
			samhällsrelaterade svårigheter
			Lgr 80
			elever med särskilda behov (fysiska, psykiska, emotionella, sociala, språkliga)
			elever med svårigheter
			intellektuell o fysiska handikapp
			känslomässiga o sociala störningar

En förändrad elevsyn - del av allmänna jämlikhetssträvanden

Det förändrade synsättet på orsaker till elevers svårigheter, och den terminologi som använts för att beskriva dessa elever, bör ses i ett större perspektiv styrt av skolans och samhällets utveckling under motsvarande period.

De idéer om människors lika värde som formulerades efter andra världskriget i FN's förklaring om mänskliga rättigheter[1], låg till grund för allmänna jämlikhetssträvanden vad beträffar bl a ras, hudfärg, kön, religion och socialt ursprung under följande decennier. För de här aktuella eleverna speglades detta i en strävan mot normaliserade levnadsformer och integration i skolsituationen.[2]

Trots att man i Sverige, efter en rad skolreformer, införde en odifferentierad 9-årig grundskola 1962, existerade fram till 1980 ett sidoordnat system med specialundervisning för elever med skolsvårigheter. SIA-propositionen med åtföljande riksdagsbeslut om ett nytt resursfördelningssystem 1978[3] och läroplanen 1980 innebar att jämlikhetstanken kom att gälla även för elever med svårigheter i skolan.

Specialundervisningens mål, innehåll och metoder

Specialundervisningens organisation har - som visats i kapitel 2 - markant förändrats under de senaste decennierna.

Även mål, innehåll och metoder för specialundervisning har genomgått stora förändringar, även om de ej varit föremål för uppmärksamhet i lika hög grad. Skolans målsättning med specialundervisning, samt vilket innehåll och vilka metoder som ansetts lämpliga, har endast indirekt kunnat utläsas ur läroplaner, supplement och utredningar.

En analys av dessa olika sätt att se på specialundervisning måste dock ta hänsyn till relationen mellan denna och vanlig undervisning under olika perioder, eftersom båda är delar av samma skolsystem.

---

1 Sundberg 1985, s 66 ff

2 Söder 1982, och SOU 1980:34. "Handkappad, Integrerad, Normaliserad, Utvärderad".

3 Prop 1975/76:39 Ubu 1975/76:30 Rskr 1975/76:367

Mål

Underlag för sammanställningen av målen för specialundervisning i Tablå 7 har varit 1932 års seminariesakkunnigas utredning, samt läroplaner och specialundervisningssupplement fram till och med Lgr 80.
Jag har ur målen tagit ut formuleringar som särskilt belyst aspekter både i förhållande till
- elever som ansetts vara i behov av specialundervisning, och
- övriga elever i skolsystemet.

Tablå 7 Mål för specialundervisning

SOU 1936:31
- befria övriga elever från hämmande inflytande
- ge undervisning, omvårdnad och handledning, söka förekomma uppkomsten av understödsbehov, vanart och brottslighet

Normalplanen -43
- motverka kvarsittning
- ge psykiskt efterblivna en för dem avpassad undervisning
- avskilja i homogena grupper.

Undervisningsplanen -55
- motverka kvarsittning
- ge elever med olika svårigheter en för dem avpassad undervisning i olika specialklasser eller genom särskild hjälp- eller särskild specialundervisning

Lgr-62 och specialundervisningssupplementet 60a
-skapa betingelser för en studiegång anpassad efter den enskilde elevens förutsättningar och behov
- ge elever med komplicerade handikapp fler än ett slag av specialundervisn
- stödundervisning genom särskild specialundervisning

Lgr-69 och specialundervisningsdssupplementet
-skapa arbetssätt och studiegång avpassade efter den enskilde elevens förutsättningar och behov
-ökad integration av handikappade elever i vanliga klasser

Lgr -80 och kommentarmaterialet Hjälp till elever . . .
-motverka att eleven får svårigheter
-vid svårigheter ändra arbetssätt
-återgå till vanlig undervisning
-göra undervisningssituationen mindre utstötande

Några ambitioner som återkommit i läroplanerna men som inte alltid uttryckts i klara måltermer, skall diskuteras nedan. Målen kan också ses som motiv för specialundervisning. Följande mål/motiv har valts:

- ge elever med svårigheter en för dem avpassad undervisning
- motverka kvarsittning
- befria övriga elever från hämmande inflytande, och
- motverka brottslighet - att förebygga svårigheter under skoltiden och framgent.

Ge elever med svårigheter en för dem avpassad undervisning Ett av de viktigaste motiven för införandet av hjälpklasser och övriga specialklasser var att vissa elever inte ansågs kunna följa undervisningen i den vanliga klassen. För dessa behövdes en särskilt tillrättalagd och individuell undervisning, som ej ansågs kunna förmedlas inom ramen för de stora klasserna.[1]

Elevernas skolsvårigheter kunde bestå i allmän efterblivenhet, eller i specifika ämnesbunda svårigheter i läsning, skrivning eller räkning (matematik). Även barn med "uppfostringsbesvär" ansågs på grund av störande uppträdande och dålig koncentration behöva särskild undervisning. Fram till 60-talet förekom en allmän strävan att inrätta specialklasser för de olika grupper av elever som ansågs vara i behov av specialundervisning. Från slutet av 60-talet började ämnesinriktad klinikundervisning att bli allt vanligare, vilket innebar dels att eleverna kunde få en mer individuell undervisning, och dels att de kunde gå kvar i klassen.

Under hela den period som här behandlats har funnits tanken att undervisningen skulle anpassas till elevernas förutsättningar. Ända fram till slutet av 70-talet har emellertid denna ideologi varit förenad med tillvägagångssätt som skilde ut eleverna från sin vanliga skolmiljö, till en början till specialklasser, senare till kliniker. Först genom SIA och Lgr 80 har införts målsättningen att olika former av "avpassad" undervisning skall ske inom ramen för den ordinarie klassen. En riktlinje är också att undervisningen skall vara "i förväg avpassad" - det vill säga att förebygga att svårigheter uppstår.

---

[1] Trots bestämmelserna om 35 som maximital (SFS 1947:234) för klasser i A-form - vilka omfattade en årskurs - förekom i början av 50-talet att detta antal överskreds, särskilt i storstäder. Jag var själv klassföreståndare för en årskurs 3 med 39 elever i Göteborg läsåret 1954-55.

Motverka kvarsittning Målet att motverka kvarsittning förekom fram till grundskolans införande och gällde hjälpklasser och andra typer av "svagklasser" som B-klasser eller extraklasser[1]. Inom den odifferentierade folkskolan tillämpades från 1900-talets början kvarsittning för elever som ej inhämtat för årskursen reglerade kunskaper. Kvarsittning var i själva verket ett av huvudskälen till inrättandet av hjälpklasser.

"Därigenom breddades också vägen för andra och lämpligare anordningar, varigenom de mindre begåvade lärjungarna skulle kunna avancera inom skolan i ett hastigare tempo utan att verka som en black om foten på de i andlig mening mera snabbfotade kamraterna."[2]

Ohlander avsåg här organisationen med hjälpklasser. Att hjälpklasserna ofta innehöll elever som varit kvarsittare en eller flera gånger visar de anvisningar som gavs i läroplanerna till och med 1955 års undervisningsplan:

"Barn, som under tre till fyra år utan kvarsittning kunnat följa sin klass, bör endast undantagsvis anmälas till hjälpklass."[3]

Att döma av en anvisning i Normalplanen 1943 ville man förebygga risken att även hjälpklasserna skulle hamna i ett system med kvarsittning:

"Oförmåga att tillgodogöra sig undervisningen på ett begränsat område, t ex läsning, rättskrivning eller räkning, bör icke utgöra hinder för att en lärjunge blir flyttad till högre klass, om hans ålder och allmänna utveckling gör det lämpligt."[4]

Grundskolans införande medförde två bidragande orsaker till att kravet på godkänt undervisningsmoment för en årskurs ej markerades. Förändringarna gällde huvudmomenten och betygssystemet.
Huvudmomenten presenterades nu för stadium i stället för årskurs, vilket försvårade en direkt koppling av undervisning och årskurs.[5]

---

1 Klasser för elever från "mellanskiktet" mellan hjälpklass och normalklass hade olika benämningar i olika städer. Extraklasser i Göteborg och B-klassser i Stockholm (Stukát-Bladini 1986, s 4)

2 Ohlander 1956, s 10

3 Normalplanen 1943, s 4 och Undervisningplanen 1955, s 232

4 Normalplanen 1943, s 5

5 I realiteten förekom dock årskursindelat stoff, genom att de flesta läroböcker innehöll förslag till sådan indelning.

Genom införandet av en femgradig och relativt definierad skala för betyg slopades gränserna för godkänd - underkänd, och uppflyttning efter varje årskurs blev i realiteten regel.[1]
Behovet av att genom specialundervisning minska kvarsittning hade alltså vid grundskolans införande minskat i betydelse.

Befria övriga elever från hämmande inflytande En dubbel argumentering om specialklasser som en fördel både för psykisk efterblivna elever, och elever i vanliga klasser, förekom i olika sammanhang.
1932 års seminariesakkunnigas argument för specialklasser som en anordning för att göra undervisningen mer effektiv för övriga elever, grundar sig i diskussioner från 1890-talet om införandet av s k minikurser i folkskolan.[2]
Detta motiv för specialundervisning har dock ej direkt uttryckts i läroplanerna. Att det förekom i debatten under lång tid visas av ett citat i 1946 års hjälp- och särklasslärarutredning från en skrivelse 1923 från rektor Anna Sörensen, en av initiativtagarna till utbildning av hjälpklasslärare:

"Hjälpklassernas betydelse såväl för ett sådant utvecklande av de psykiskt efterblivna barnens möjligheter, att dessa barn kunna fostras till arbetsdugliga medborgare, som för vinnande av större effektivitet i folkskolans arbete har blivit allmänt erkänt."[3]

De 24 år gamla argumenten gällde tydligen fortfarande när utredningen publicerades 1947.
När en organisation av hjälpklasser, vilken utgjorde grunden till den senare specialundervisningen, väl hade etablerats, minskade behovet av att argumentera för dessa.
När specialklassrektorn Manne Ohlander 1956 beskrev hjälpklasseleverna som "en black om foten" speglade detta förmodligen rätt väl 50-talets syn på de dubbla motiven för hjälpklasser.

---

[1] Skolstadgans 6 kap, 14 par: Vid läsårets slut uppflyttas elev som regel till närmast högre årskurs. (SFS 1962:439)
[2] Termen "tyngande barlast" härrör från en anonym insändare i Svensk läraretidning 1890 (Nordström 1968, s 135 ff)
[3] SOU 1947:69, s 17

Att motverka brottslighet - att förebygga svårigheter

Målet i Lgr 80 att motverka att elever får svårigheter i skolan kan tyckas nytt i jämförelse med tidigare läroplaners målsättningar. Man kan dock spåra en liknande tankegång i 1932 års seminariesakkunnigas utredning, nämligen "söka förekomma uppkomsten av understödsbehov, vanart och brottslighet". Den vikt man på 30-talet lade vid att motverka sociala problem i det kommande vuxenlivet sammanhängde med att hjälpklasssystemet under ett uppbyggnadsskede inte bara tillgodosåg undervisningsbehov utan att man också avsåg att träna sociala funktioner av värde för framtida arbetsanpassning, för att förebygga arbetslöshet och kriminalitet. De seminariesakkunniga beskrev avsikten med denna typ av undervisning sålunda:

"Vad de psykiskt efterblivna barnen behöva är icke något fåtal kompletterande lektioner i läsning, skrivning och räkning. En för dem avpassad undervisning bör i första hand åsyfta en omfattande och grundlig inövning av goda vanor samt nödig träning i sådana färdigheter, som kunna sätta dem i stånd att i framtiden sörja för sig själva."[1]

Under 20- och 30-talen var arbetslösheten ett stort samhällsproblem, som hårt drabbade icke yrkesutbildade och socialt missgynnade elever ur bl a hjälpklassgruppen.

Det främsta skälet till att man på 30-talet uttalade sig om understödsbehov, vanart och brottslighet var att hjälpklasserna ända från starten i början av 1900-talet hade omfattat elever som visade sig ha dessa problem i familjen, och även kom att få dem efter slutad skolgång. Ett av huvudskälen för inrättande av hjälpklasser var "den då begynnande insikten om det förebyggande sociala arbetets betydelse."[2]

En utvärdering av hur hjälpklasserna lyckats nå målet med arbetsförberedande träning gjordes av Stockholm skoldirektion 1928, då man undersökte 340 hjälpklasselever som gått ut mellan 1913 - 1927, med avseende på arbetsanställning, försörjningsförmåga och yrkesutbildning.[3] Det visade sig att c 20 % av eleverna ej innehade eller hade haft anställning.[4]

---

[1] SOU 1936:31, s 33

[2] SOU 1936:31, s 14

[3] Hjälpskolan 1930, s 1

[4] Hjälpskolan 1930, 14: De orsaker, som förutom efterblivenheten uppgavs som skäl för arbetslöshet, belyser vilka elever som under denna period hänvisades till hjälpklasser:

Tankar om förebyggande verksamhet har förekommit även inom skolhälsovård och elevvård under hela efterkrigstiden.
Likande anvisningar fanns också i läroplanernas avsnitt om elevvård som ett sätt att förebygga skolsvårigheter i 60-talets båda läroplaner.[1] Det mål att förebygga att svårigheter uppstår som infördes av Lgr 80 är alltså inte ett nytt inslag i läroplansanvisningarna, utan snarare ett tecken på att målen för de specialpedagogiska insatserna inrymmes i ett vidare elevvårdande perspektiv.

Bakom tanken att förebygga skolsvårigheter ligger antagandet att dessa inte bara kan ha sin grund i dispositioner inom eleven utan kan uppkomma genom faktorer i själva skolsituationen, vilket skiljer sig från den tidigare synen på skolsvårigheter som orsakade av brister eller defekter hos individen.

Ett annat skäl till att man i högre grad kunde poängtera samhällsfunktioner på 30-talet och skolfunktioner på 80-talet är den ökade skolpliktstiden. Medan flertalet av hjälpklasseleverna då slutade skolan vid 14 eller15 år, går motsvarande elever nu i realiteten i skolan till 18 år.[2]

När andra typer av specialklasser började inrättas, tillhörde elever i observationsklass, senare klinik, den grupp som man närmast avsåg vad beträffar "förebyggande av brottslighet".
Det finns dock anledning att sammankoppla målet att förebygga brottslighet även med målet att förebygga skolsvårigheter. Enligt undersökningar av Emanuelsson fanns även på 70-talet klara samband mellan att elever haft skolsvårigheter och deras senare anpassning i samhället.
Resultat från longitudinella studier av en Malmö- och en Stockholmsgrupp studieavbrytare, visar för malmögruppen att nästan var tredje man förekom i registret över grövre brottslighet, och för stockholmsgruppen att två tredjedelar av männen begått registrerade brott, i flertalet fall med beteckningen grov brottslighet.[3]

Sinnesslöhet, sinnessjukdom, psykopati, epilepsi, tuberkulos, klen hälsa, ej lyckats få plats, och vanför.

[1] Lgr 62, s 71 och Lgr 69, s 90

[2] Efter 16 år gäller ej Lgr 80. För gymnasieskolan gäller Lgy 70.

[3] Emanuelsson, 1977, s 50 ff

Man kan notera att det skett *tyngdpunktskjutningar i målen för specialundervisning* från 30-talet till 80-talet.
Till en början fanns en uttalad ambition att identifiera annorlunda eller avvikande elever och flytta dem från den gemensamma undervisningssituationen, dels för att det skulle vara till fördel för dem själva genom att

- ge möjligheter till "en för dem avpassad undervisning"[1],

och för att det skulle vara positivt för de övriga , genom att

- öka effektiviteten i undervisningen för kvarvarande elever.

Genom dessa dubbla motiv för specialundervisning uttrycktes ett begränsat förtroende för den vanliga undervisningens förmåga att tillgodose undervisningsbehov hos elever med alltför stora olikheter sinsemellan.
De olika läroplanerna har i ökad utsträckning och med allt större optimism sett den vanliga undervisningens möjligheter att genom individualiserande arbetssätt erbjuda specialundervisning.
Specialundervisningssupplementet 1969 uttryckte också en dubbel målsättning liksom de seminariesakkunniga hade gjort trettio år tidigare, men med en annan innebörd.

"Genom att elever med sämre intellektuella förutsättningar går i vanlig klass kan de stimuleras av sina bättre utrustade kamrater beträffande kunskapsinhämtande, samtidigt som de övriga elevernas förståelse och tolerans får möjligheter att utvecklas."[2]

Denna tankegång var emellertid emellertid inte helt ny. Redan på folkskollärarmötet 1893 framkom under diskussion om inrättandet av s k minikurser i folkskolan, åsikter som vände sig mot en uppdelning av elever efter begåvning. "De mindre begåvade skulle också ryckas med av sina bättre begåvade kamrater, vilkas energi, uppmärksamhet och intresse skulle smitta av sig på de sämre begåvade".[3]
Lgr 80 har utvecklat denna syn ännu mer genom att avskaffa specialklasser och införa ett resursfördelningssystem, där det extra stödet till "elever med särskilda behov" i möjligaste mån skall ges inom ramen för den reguljära undervisningen, ett arbetssätt som dels skall gynna dessa elever, och dels de

---

[1] SOU 1936:31, s 45

[2] Specialundervisningssupplementet 1969, s 12

[3] Åsikterna framfördes av Alfred Dalin, ledamot av Sveriges allmänna folkskollärarförenings centralstyrelse och förste lärare i Huskvarna, se Nordström 1968, s 139-140 och Stukát-Bladini 1986, s 3

elever i de vanliga klasserna som därigenom aktivt tränas i "förmågan att respektera individualiteten hos andra människor"[1].
Marklund skriver om denna process:

". . . verksamheten i klassen, den integrerade undervisningen, skall i princip vara någonting nytt. Den blir ny för alla, både för dem som tidigare ingick i klassen och för den nytillkomne. Det är alltså inte en varvning eller blandning av vanlig undervisning och specialundervisning. Det är någonting nytt och förhoppningsvis bättre för alla, både för den ursprungliga klassen och den elev som integrerades med den. Nya relationer uppstår för båda sidorna."[2]

Denna kvalitativt nya situation i skolan kommer, för att kunna förverkligas, att kräva aktiva insatser inom alla nivåer i skolsystemet, eftersom man under hela folk- och grundskolans historia har tillämpat olika segregerande åtgärder för specialundervisning.

Även om motiven för skolans specialundervisning har behandlats var för sig kan man dock se att de alla kan kopplas till problemet med skolans misslyckanden att individualisera undervisningen. Att sambandet kunde skönjas redan på 30-talet visar följande citat från 1932 års seminariesakkunniga, vilka beskrev situationen för de elever som efter upprepade kvarsittningar fick sluta skolan på grund av sin ålder:

"Att skoltiden för dessa barn skulle, vad beträffar vunna kunskaper, bli tämligen resultatlös, var påtagligt. Att utvecklingen av de krafter i deras natur, som kunde sätta dem i stånd att fylla en uppgift i samhället, likaså blev försummad, och att isoleringen och misslyckandena hos många av dem skulle alstra bitter modlöshet eller rent av asocialitet, insåg man alltmera klart. Det var i första hand med hänsyn härtill men ock för att bringa lättnad åt de vanliga klasserna genom avskiljandet av dessa tyngande element, som hjälpklasserna upprättades." [3]

Man kan i detta resonemang notera ett tidigt tecken på det fenomen som i SIA-utredningen kallades "en skola med undervisningssvårigheter"[4], innebärande att skolan i vissa avseenden kunde medverka till att skapa problem för eleven.

---

[1] Lgr 80, s 14
[2] Marklund 1985, s 253
[3] SOU 1936:31, s 14
[4] SOU 1974:53, s 126

Specialundervisningens innehåll och metoder

Man kan få en uppfattning om innehålls- och metodutvecklingen genom att jämföra olika läroplaner med varandra.
Eftersom läroplansanvisningarna inte direkt återger rubriker som innehåll eller metod, men däremot arbetssätt, har det försök till struktur som återges i Tablå 8 ibland inneburit osäkerhet om placeringen av vissa moment.
Rubrikerna presenteras parallellt för att åskådliggöra sambandet mellan innehåll och metod och svårigheten att dra exakta gränser.

Tablå 8 Specialundervisningens innehåll och metoder

Innehåll	Metoder
Norm pl-43	
erfarenhetsansanpassade och praktiskt inriktade uppgifter	åskådlighet
"framtidsanpassade uppgifter"	utnyttja barnens verksamhetsdrift
sinnesträningar	grupparbeten (äv lekar och spel)
uppgifter anpassade efter varje barns begåvning,	stärka intresse, mod och självtillit
temperament och arbetstempo	upptäcka och utveckla anlag där barnet har sina bästa förutsättningar att nå resultat
uppgifter som kan övertyga barnen och deras anhöriga till att de duger till något	lustbetonat arbete
slöjd, manuellt arbete, rytmiska övningar	hemuppgifter i lämplig utsträckning
U-55	
erfarenhetsanknuten och praktisk inriktad undervisning	enkelhet, åskådlighet
arbetsuppgifter anpassade efter varje barns begåvning, utveckling på känslolivets område, arbetstempo	självverksamhet grupparbete (lekar, spel)
goda levnadsvanor	upptäcka o utveckla anlag där barnet har sina bästa förutsättningar att nå resultat
slöjd, manuellt arbete	hemuppgifter i lämplig utsträckning
uppskjuten läsundervisning	samlad undervisning

Lgr-62	
erfarenhetsanknuten undervisning	enkelhet, åskådlighet
praktiskt inriktad undervisning	individualisering
"avkortade kurser"	
ändamålsenliga, intresseväckande arbetsuppgifter	utnyttja elevernas verksamhetslust
uppgifter anpassade efter begåvning, tempo o utveckling på känslolivets område	ta vara på barnens initiativ
fostran	grupparbete
ge goda levnadsvanor	stärka intresse, mod o självtillit
samordnad undervisning i olika ämnen	upptäcka o utveckla ev anlag med bästa förutsättningar att nå resultat lustbetonat arbete
Hjälpklass	
slöjd, manuellt arbete	
intens träning i läsn,skrivn,ma	
Skolmognadsklass	
motorisk, språklig, och social träning	individuell handledning

Lgr-69	
Skolmognadsklass	
individualiserad läs- o skrivunderv	stimulera icke-verbala uttryck för upplevelser
musik, rytm, måln, lerarbete	öva social utveckling
Hjälpklass	
"avkortade kurser"	inlärningen bygger på elevens engagemang
huvudmoment tillhörande ett lägre stadium kan fortsätta på högre stadium	individualiserad undervisning långsam tidsplan små undervisningsmoment
Observationsklass	konkret undervisning
enkla, manuella uppgifter såsom teckning eller modellering medan läraren har muntlig genomgång	strukturerat stoff nivågrupperade u-materiel varierat framställningssätt
elementär läs- och skrivundervisning	grupparbeten ej skriftlig redovisn form
fm: teoretisk ämnen. em: praktiska ämnen	individuellt arbete rutin och vanor
Läs o skrivsvårigheter	understödja känslan av att lyckas
individuell anpassn av undervisningen	uppgifter där krav motsv förmåga tillåta rörelse i klassen
talträning, ljudbildning, handskrivning	ständig o variationsrik sysselsättning
av ljudenl stav ord, läsn av egen skrift	korta klart avgränsade uppgifter elevmedverkan vid planering stärka elevens sjävförtroende

Lgr-80	
åtgärdsprogram utgående från elevens starka sidor	tilldela behovsstyrda resurser ej för verbalt inriktad metodik
grundläggande färdigheter i tala, läsa, skriva, räkna	eleven skall själv undersöka
lästräning hela skoltiden vid behov	"utnyttja specialpedagogiska metoder"

Innehåll

Läroplanernas anvisningar återspeglar flera olika utvecklingslinjer och förändringar inom innehållsområden för specialundervisning. Jag skall i det följande särskilt kommentera några av dessa, nämligen

- goda levnadsvanor och social fostran,
- slöjd och manuellt arbete, samt
- basfärdigheter och läs- och skrivsvårigheter.

Ett skäl till att jag valt ut dessa är att förmedlandet av "goda vanor" hänger nära samman föreställningarna om hjälpklasseleverna som en grupp elever i behov inte bara av skolundervisning utan också av karaktärsfostran, och att slöjd och manuellt arbete ansågs vara av särskilt stor vikt för dessa elever, både vad beträffade fostran och yrkesförberedelse.
Basfärdigheterna har haft en speciell roll i inom specialundervisningen inte minst genom deras betydelse för undervisning av elever med läs- och skrivsvårigheter.
Dessa innehållsområden riktar också uppmärksamheten mot drag i specialundervisningen som är gemensamma med vanlig undervisning.

Goda levnadsvanor och social fostran
De "goda vanor" som rekommenderades för psykiskt efterblivna barn av 1932 års seminariesakkunniga, var inte bara en del av den tidigare behandlade målsättningen att förebygga brottslighet, utan också ett medel för karaktärsfostran. "Att ge barnen goda levnadsvanor" återkom i alla läroplaner fram till 1962, men endast i anvisningarna för hjälpklasselever, och ej för elever i observationsklass vilket man kanske kunde väntat sig.
Den ursprungliga formuleringen i 1943 års normalplan löd:

"Oavlåtlig uppmärksamhet bör ägnas åt uppgiften att söka bibringa barnen goda levnadsvanor och att bortarbeta eventuellt förekommande egendomligheter i deras yttre framträdande."[1]

Detta sammanhänger med en gammal inställning till hjälpklasselever som i högre grad benägna till asocialt beteende än övriga elever. Eftersom man i läroplanerna citerar de seminariesakkunniga i detta avseende, kan det vara av intresse att ta del av deras inställning i denna fråga:

---

[1] Normalplanen 1943, s 5

"Uppgiften att i skolan fostra och vägleda lärjungarna med avseende på deras karaktärsutveckling är beträffande de efterblivna barnen synnerligen viktig. Deras svårighet att förstå människor och sammanhang göra dem till en viss grad benägna för asocialt uppträdande. Det är därför nödvändigt att under hela skoltiden målmedvetet använda alla de tillfällen, som skolarbetet, leken och samvaron i övrigt erbjuda till att praktiskt vänja barnen vid förståelse för och samarbete med andra samt vid respekt för lagar och bestämmelser."[1]

Av detta framgår också vikten av en placering i specialklass, med en ständigt närvarande klasslärare, som kunde ta vara på varje tillfälle att påverka. Hjälpklasseleverna betraktades nära nog som artskilda från övriga elever, en värdering som inte i samma utsträckning drabbade andra grupper som elever i observations- eller läsklass. Ett skäl kan vara att dessa ansågs som normalbegåvade och att värderingar om intelligens slog igenom här. Ett annat skäl kan vara att hjälpklasselever länge bedömdes efter den s k "fattigparagrafen", vilken i realiteten sträckte sig till 1936.[2]

Under 50-talet användes beteckningen "klientel" om hjälpklasselever även av personer som ägnat huvuddelen av sin verksamhet åt hjälpklasser. Både specialklassrektorn i Göteborg Manne Ohlander och motsvarande rektor i Stockholm Helmer Norman utnyttjade denna benämning, Ohlander i en minneskrift över hjälpskolan och Norman i sin bok Mentalhygien.[3] Så sent som 1961 använde även skolberedningen termen "hjälpklassklientel",[4] dock ej i kapitlet om specialundervisning utan i samband med inrättandet av kuratorstjänster inom skolan.

Slöjd och manuellt arbete

I Normalundervisningsplanens anvisningar för undervisningen i hjälpklasser lyfte man fram vikten av en praktisk inriktning av arbetet "i enlighet med de krav som framtiden kan antagas ställa . . "[5]. Man formulerade härmed att förväntningarna på elevernas framtida sysselsättning främst gällde praktiska yrken. Detta uttrycktes ännu klarare i målsättningen för slöjdämnet:

---

1 SOU 1936:31, s 47

2 Folkskolestadgan 1921 par 48. 1 ang avgång utan fullt kunskapsmått på grund av fattigdom (gällde till 1936)

3 Ohlander, 1956 och Norman, 1955 (Ohlander kallade även den grupp elever som gick i s k extraklasser för "klientel", s 41)

4 SOU 1961:30, s 442

5 Normalplanen -43, s 5

"Undervisningen i slöjd har i hjälpklasserna till uppgift
- att allmänt utveckla lärjungarnas arbetsduglighet och väcka deras arbetshåg;
- att bibringa dem förmåga att förfärdiga enkla och nyttiga föremål av olika material;
- att hos dem utbilda god smak och praktiskt omdöme samt
- att bidraga till att klargöra, för vilket arbetsområde den enskilde lärjungen äger förutsättning att i framtiden vinna sin utkomst."[1]

Förutom en yrkesförberedande uppgift ansågs slöjden även ha en arbetsfostrande, en praktisk och en estetisk funktion. Dessutom ansågs manuellt arbete ge ett mer "påtagligt resultat" än intellektuellt för de elever det här gällde.[2]

Slöjd och manuellt arbete ansågs därför böra få större utrymme i hjälpklassernas timplaner än i vanliga folkskoleklasser.[3]

1932 års seminariesakkunniga, som stod bakom innehållet i Normalplanen, begärde i sitt sammanfattande förslag att statsbidragsbestämmelser skulle utgå för slöjd för en avdelning på 6 elever, eller om de var av olika kön, för 3 elever. Man ansåg nämligen inte att slöjden kunde ske i form av samundervisning.

Slöjdundervisningen ansågs även ha överspridande effekter i form av intellektuell utveckling, samt vara av betydelse för etisk fostran som renlighet, noggrannhet, uthållighet, hjälpsamhet och arbetsglädje.[4]

De seminariesakkunniga utvecklade också idéer om två slags slöjd. Ämnet slöjd skulle förläggas till folkskolan, medan s k småslöjd eller materialslöjd förekom inom småskolan, inte som särskilt ämne utan som en integrerad del av undervisningen, främst i hembygdskunskap. Enligt utredningens beskrivning hade denna slöjdart närmast samband med övningar i sinnesträning. I det förslag som utredningen lade om utbildning av hjälpklasslärare, omfattade småslöjd med materialslöjd det näst mest omfattande timantalet efter praktiken.[5]

---

[1] Normalplanen -43, s 40
[2] Normalplanen -43, s 5
[3] Normalplanen -43, s 5
[4] Normalplanen -43, s 40
[5] Förslaget vann dock ej gehör hos statsmakterna beträffande andelen utan kom endast att utgöra ett mindre ämne

Före grundskolan gällde, förutom kursplaner, även särskilda timplaner för hjälpklasser. Ämnet slöjd förekom - i motsats till vanliga klasser - i hjälpklasser redan på lågstadiet. Totalt sett hade slöjdämnet fler veckotimmar i hjälpklasser, och frihet att öka detta antal fanns också i undervisningsplanen 1955. Procentuellt var också andelen slöjd större, eftersom hjälpklasserna hade lägre antal veckotimmar i modersmålet och hembygdskunskap, ibland även matematik. I slöjd, liksom hushållsgöromål, skilde man på flickor och pojkar. Slöjden för pojkar kunde vara 8 veckotimmar i årskurs 5 och 6, medan flickorna under hälften av dessa timmar skulle ha hushållsgöromål.[1]
Vanligen undervisade klassläraren i slöjd, och ej särskilt utbildade slöjdlärare. På lågstadiet var lärarnas tjänstgöringsskyldighet lika stor som antalet elevtimmar. Men på mellanstadiet var folkskollärarnas tjänstgöringsskyldighet i allmänhet högre än elevtimmarna, utom slöjd, varför det av praktiska skäl blev lämpligt att klassläraren själv undervisade i slöjd. De eventuellt överskjutande slöjdtimmarna kunde betalas genom arvode.

Föreställningen att intellektuellt mindre begåvade elever skulle ha lättare för praktiskt arbete har ibland förknippats med antagandet att dessa två begåvningsinriktningar skulle vara kompensatoriska. Enligt Ohlander[2] hade undersökningar i Göteborg av Björsjö och Elmgren visat att hjälpklasselever och övriga elever skilde sig mindre åt i praktiska ämnen än i teoretiska. Med stöd av detta framlades en begäran hos folkskolestyrelsen att även hjälpklasselever skulle beredas särskild yrkesutbildning, vilket så småningom beviljades, men även där i segregerade grupper.

Även om man ej kunnat påvisa samband eller bristande samband mellan teoretisk och praktisk begåvning, gavs dock ett teoretiskt stöd för en faktor av praktisk eller spatial natur av två engelska forskare, W P Alexander och El Koussy i början av 30-talet.[3]

De undersökningar som utfördes av Elmgren[4] för 1946 års skolkommission, visade inga entydiga samband i denna riktning. Härnqvists undersökningar på uppdrag av skolberedningen om individuella differenser och

---

1 Att flickor enligt undervisningsplanen 1955 skulle ha hushållsgöromål i årskurs 5 i hjälpklasser kan betecknas som en innovation.
2 Ohlander 1956, s 76
3 Hernshaw 1979, s 156
4 Elmgren 1952, School and Psychology, s 225

tidpunkten för en eventuell differentiering av undervisningen på olika linjer, gav inte heller stöd för en praktisk eller teoretisk linjeuppdelning.[1]

Basfärdigheter och läs- och skrivsvårigheter:

Basfärdigheter

Träning i "läsning, skrivning och räkning" har alltid varit en viktig del av specialundervisningen, och en analys av dessa ämnens betydelse skulle vara värt en särskild studie.

Jag skall här kort peka på några utvecklingsdrag som särskilt gäller basfärdigheter i läsning och skrivning, eftersom de har en särskild betydelse för den del av specialundervisningen som gäller "läs- och skrivsvårigheter".

Man skilde tidigt mellan "normalbegåvade" och "ej normalbegåvade" elever när det gällde detta moment. Elever som ej ansågs normalbegåvade skulle gå i hjälpklass och för dem gällde särskilda kurs- och timplaner. Man kan notera att hjälpklasserna hade ett lägre antal veckotimmar för modersmålet än vanliga klasser fram till 1962. Skillnaden var beroende på årskurs men varierade från en till tre veckotimmar.[2] I ämnet modersmålet var målsättningen att ge eleverna "tydligt uttal", "hjälplig stavning" och även att "hos barnen väcka håg för läsning".[3]

I 1962 års läroplan pekade man på att, trots att slöjd och annat manuellt arbete skulle ha större utrymme i hjälpklasser än i vanliga klasser, fick givetvis inte

"den omständigheten att eleverna har svårigheter med ämnen som läsning, skrivning och matematik medföra, att de får mindre övning i dessa ämnen."[4]

Detta hade ju varit fallet med det tidigare tillämpade lägre veckotimtalet i modersmålet och matematik. Genom den begränsade målsättningen för hjälpklasser hade man redan från början uttryckt vilken nivå man förväntade sig att eleverna där skulle nå. Om man kopplar detta till de anvisningar för slöjd som beskrev den framtida yrkessituationen, så får

---

1 SOU 1960:13, SOU 1961:30, s 117 ff och Marklund 1985, s 72

2 Detta kan vara av särskilt intresse med hänsyn till de utvärderingsstudier av inlärningseffekter mellan elever i hjälpklass och vanlig klass som rapporterades under 60-talet.

3 Normalplanen -43, s 14

4 Lgr 62, s 65

man en bild av den uppgift hjälpklasseleven förväntades få i ett samhälle med relativt statiska yrkesroller.

Det ökade intresset för basfärdigheter inom specialundervisningen mot slutet av 50-talet hade visst samband med att man mer började uppmärksamma möjligheten med den s k särskilda specialundervisningen framför specialklasser.Enligt undervisningsplanen 1955 skulle den särskilda hjälpundervisningen[1] "i regel begränsas till att omfatta ämnena modersmålet och matematik".[2]

Från och med grundskolans införande fick ämnet svenska en särskild betydelse för specialundervisningen genom den ökade uppmärksamheten på elever med läs- och skrivsvårigheter. Detta sammanföll i tiden med den gradvisa övergången från specialundervisning i klass till klinik, där undervisning i läsning och skrivning blev ett huvudintresse.

Skolberedningen hade vid sina undersökningar visat att färdighetskravet inom delmoment för svenskämnet från avnämare som gymnasier, yrkesskolor och näringsliv främst riktade sig mot kunskaper i rättstavning,[3] och en stor del av specialundervisningen i klinikerna kom att gälla detta moment.

Läs- och skrivsvårigheter

Elever med läs- och skrivsvårigheter - till en början benämnda "ordblinda"[4] - var "normalbegåvade" och betraktades inte ur samma begränsade perspektiv som hjälpklasseleverna. De kunde återfinnas i vanlig undervisning eller i läs-, observations-, eller skolmognadsklass, och för samtliga gällde vanliga kursplaner.

En faktor av betydelse för kunskaper om läs- och skrivsvårigheter var forskning och professionell medvetenhet inom området läsning och skrivning. Eve Malmquists doktorsavhandling 1958[5] fick, inte minst genom

---

[1] I undervisningsplanen 1955 skilde man på särskild hjälpundervisning och särskild specialundervisning, den förra avseende elever som ej var "normalbegåvade"

[2] Undervisningsplan 1955, s 262

[3] SOU 1961:30, s 131

[4] Termen ordblindhet eller dyslexi har nu börjat användas igen, särskilt i sammanhang som rör vuxenpedagogik

[5] Malmquist 1958, Factors Related to Reading Disabilities in the First Grade of the Elementary School

efterföljande insatser i pedagogiskt författarskap, en stor betydelse inom specialundervisning och speciallärarutbildning.
Att man inom skolöverstyrelsen uppmärksammade detta problem visade de särskilda anvisningar rörande behandling och betygsättning för elever med läs- och skrivsvårigheter man införde i båda specialundervisningssupplementen 1962 och 1969.

Genom att i metod- och betygshänseende behandla basfärdigheterna läsning, skrivning och rättstavning separat för elever med läs- och skrivsvårigheter hade man inom skolöverstyrelsen tagit ställning för dessa elever till nackdel för elever i hjälpklass. Läraren uppmanades att ta hänsyn till språksvårigheterna hos elever med läs- och skrivsvårigheter vid betygsättningen i samtliga ämnen som kunde tänkas påverkas av svårigheterna. Eftersom dessa elever var aktuella för övergång till högre skolform blev detta ett villkor för vidare studier. Hjälpklassernas elever fick motsvarande särbehandling men av en annan art. Dessa elever utgjorde vid betygsättning en särskild referensgrupp och läste s k "avkortade kurser", vilket markerades på betygsblanketten,[1] en åtgärd som kunde begränsa deras möjligheter till efterföljande utbildning.

Under slutet av 60-talet började dock andelen hjälpklassundervisning inom specialundervisningen att minska, medan undervisningstimmarna för klinikundervisning, främst för elever med läs- och skrivsvårigheter ökade markant.[2]

Under tiden fram till 1980 års läroplan har emellertid orsaker och frekvens av de specifika ämnessvårigheter som benämnts läs- och skrivsvårigheter varit föremål för omprövning. Intresset har mer riktats mot metodik och motivation vid den grundläggande läs- och skrivinlärningen, än mot att identifiera en viss grupp elever med svårigheter. Elevgruppen finns inte heller omnämnd vare i sig i den allmänna delen av läroplanen 1980 eller i kommentarmaterialet Hjälp åt elever med svårigheter 1982. Däremot uppmärksammas de grundläggande färdigheterna i att tala, läsa, skriva och räkna, samt rekommenderas successiv och kontinuerlig lästräning under

---

[1] Lgr 62, s 92, och specialundervisningssupplementet 60a 1964, s 9 och 19, Lgr 69 spec underv suppl, s 14

[2] Stukåt-Bladini 1986, s 40. Enligt skolöverstyrelsens organisationsundersökning 1974 gick 31.6% av specialundervisningens lärartimmar till undervisning av elever med läs- och skrivsvårigheter.

hela skoltiden vid behov.[1] Detta förändrade sätt att se på läs- och skrivproblem kan ses som ett exempel på att man från skolpolitikernas sida ej längre såg läs- och skrivträning som en uppgift för specialundervisningen, utan snarare för hela skolan.

Metoder

Specialundervisningsmetoder

Begreppet metoder används i vid mening och inbegriper också "arbetssätt". I läroplanssammanhang ges metoder ofta en trängre betydelse: metoder väljes av läraren och är ofta läromedelsanknutna, medan "arbetssätt" är kopplat till den inlärningssituation eller den verksamhet vari eleven befinner sig.[2] Exempel på arbetssätt kan vara grupparbete, självverksamhet eller undersökande verksamhet, medan metod kan bestå i en analytisk eller syntetisk läsmetod.

Ett urval av metoder som i läroplanerna rekommenderats för specialundervisning finns i Tablå 8. Enligt denna är enkelhet, konkretion, individuell handledning anpassad efter olika förutsättningar och vikten av att stärka elevernas självförtroende viktiga delar av specialundervisning. Metoderna är dock ej kvalitativt skilda från övrig undervisningsmetodik eller vanlig pedagogik, särskilt på nybörjarnivå. (Se kap 6)

Specialpedagogik

Från 70-talet har termen specialpedagogik alltmer börjat användas inom specialundervisningen. Vi har tidigare sett hur SIA och LUT infört begreppet specialpedagogik för att markera en kvalitetsaspekt på specialundervisning och dra uppmärksamheten från den tidigare användningen av termen i betydelsen organisationsform.[3]

---

[1] Lgr 80, s 53

[2] I lärarutbildningssammanhang är metodik en strukturell ämnesgruppering vid sidan av pedagogik, praktik och ämnesstudier (SOU 1965:29, s 103)

[3] Före dessa utredningar användes termen specialpedagogik i olika sammanhang:
- Nordiskt Hjälpskoleförbund beslöt 1959 vid Nordiskt Hjälpskolemöte i Finland att låta ändra namnet till Nordiskt Förbund för Specialpedagogik, samt att tidskriften Hjälpskolan skulle få namnet Nordisk Tidskrift för Specialpedagogik (Nordisk Tidskrift för Specialpedagogik 1960, s 2)
- I skolberedningens argumentering för att en speciallärarutbildning borde omfatta fler specialområden (SOU 1961:30, s 395).

I ett historiskt perspektiv har specialpedagogikens ambition varit att skapa en så gynnsam skolmiljö som möjligt med en tillrättalagd undervisning för elever med svårigheter i skolan.

"I dessa strävanden har specialpedagogiken i flera avseenden utgjort ett skolans avantgarde genom att tidigt ha betonat och tillämpat sådana progressiva inslag som mjuk inskolning, individualisering, ämnesintegration, periodläsning, skola-hemsamverkan och orsakstänkande kring elevproblem."[1]

Genom att flera av dessa kvaliteter har införts även inom den övriga skolan, har specialpedagogikens särart suddats ut. I det följande skall behandlas några exempel på pedagogik som haft sitt ursprung inom specialundervisningen, nämligen inskolning, individualisering, ämnesintegration och periodläsning, skola-hemsamverkan, orsakstänkande till elevproblem och diagnostisk undervisning.

Uppmärksamhet på *inskolningens* betydelse väcktes i samband med den debatt om skolmognadens betydelse som bland annat initierades av 1946 års skolkommission. Genom införandet av skolmognadsprövningar och särskilda klasser för barn, som ej ansågs ha uppnått "skolmognad", kunde undervisningen på lågstadiet utsträckas till tre i stället för två år, och barnen sålunda under en längre tid tränas i funktioner som var viktiga för skolverksamheten.
En avsikt med detta var att eleven skulle få en bättre skolstart och större möjligheter att undgå eventuella senare skolsvårigheter. Systemet var föregångare till den nu tillämpade samverkan förskola - lågstadium, med en flexibel övergång mellan skolformerna.

Individualisering av undervisningen har varit ett flitigt utnyttjat pedagogisk begrepp, som inte kan anses typiskt enbart för specialundervisning. Ett av de skäl som anfördes vid införandet av hjälpklasser med ett färre elevan-

---

- Lärarutbildningssakkunnigas expertgrupp för speciallärarutbildning använde specialpedagogik främst i fyra sammanhang:
a) Vid argumentering för forskning och inrättandet av en professur i pedagogik "med specialpedagogisk inriktning" (Speciallärarutbildningens organisation 1961, s 38)
b) Vid benämningen av den planerade statliga speciallärarutbildningen - ett specialpedagogiskt institut eller seminarium (Speciallärarutbildningens organisation 1961, s 5)
c)Vid beskrivning av speciallärarutbildning i främmande länder (Speciallärarutbildningens organisation 1961, s 12 ff)
d) Benämningen "specialpedagogiska uppgifter" för lärarna (Speciallärarutbildningens organisation 1961, s 3)

[1] Stukát-Bladini 1986, s 87, Se även Stukát 1986

tal än i övriga klasser, var dock att läraren skulle få ökade möjligheter att individualisera undervisningen.

"För att möjliggöra en starkt individualiserad undervisning bör barnantalet i hjälpklasserna vara lågt."[1]

Läroplanerna för specialundervisning har genom att betona vikten av förutsättningsanpassad undervisning indirekt pekat på behovet av individualisering. Detta har också kommit till uttryck i direkta anvisningar:

"Undervisningen i en specialklass bör alltid såväl till metod som till innehåll ta synnerlig hänsyn till individen och de individuellt ofta mycket skiftande förutsättningarna."[2]

Grundskolans första läroplan har i supplementet för specialundervisning som rubrik på hela den del som behandlar innehåll och metoder: "Individualisering genom specialundervisning."[3]
Genom den samordnade specialundervisningens tillväxt under 60- och 70-talen ökades möjligheterna för att bedriva en individualiserad undervisning i s k kliniker, där läraren undervisade mindre grupper och ibland enskilda elever.
Lgr 80's tonvikt på individuellt avpassade åtgärdsprogram som en viktig del i det lagarbete som skall utföras inom arbetsenheten, förutsätter också kunskaper om en individualisering av undervisningen.

Ämnesintegrering och periodläsning Undervisningsplanen 1955 rekommenderade för hjälpklasser samlad undervisning eller periodläsning av historia, samhällskunskap, geografi och naturkunskap, ämnen som 1962 års läroplan för övrig undervisning hade sammanförts till s k orienteringsämnen, med avsikt att undvika en uppspaltning av inlärningen.
Samma läroplan från 1955 gav också anvisningen att uppskjuta läsundervisningen för hjälpklasser under en tid till förmån för grundläggande iakttagelse- och igenkänningsövningar, samt talövningar. Man visade genom dessa anvisningar en god förståelse för vad som senare benämnts förberedande språkträning.

---

1 SOU 1936:31, s 22
2 Undervisningsplan 1955, s 264
3 Specialundervisningssupplement 60a, 1964, a 9

Samverkan mellan skola och hem har visserligen förekommit, särskilt i hjälpklassernas historia, men man kan notera att de tidiga officiella dokumenten återspeglar en bristande tilltro till insatser från hemmen .[1]
1940 års skolutredning hade motiverat hjälpklasslärarens lägre undervisningsskyldighet med att man av denne krävde större social omvårdnad än av övriga lärare. Överläraren för Göteborgs hjälpklasser Manne Ohlander anmodade hjälpskoleläraren att minst en gång per termin besöka elevernas hem. Han pekade också på att eleverna inte sällan behövde "skyddas mot oförstående föräldrar".[2] Norman skriver i sin historik om specialundervisningen:

"Om läraren vill nå resultat med sitt arbete, måste han i hög grad inrikta sig på familjen och försöka få samarbete med föräldrarna. . . Faktorer utanför skolmiljön kan ha inflytande på barnens problem."[3]

Inställningen till elevernas föräldrar under "hjälpklasstiden" var att eleverna hade föga stöd att hämta där, då de "icke sällan sakna insikt om barnens begränsade möjligheter och därför ej heller kunna ordna för deras framtid på ett lämpligt sätt."[4]
De seminariesakkunniga insåg vikten av att målsman accepterade hjälpklassplaceringen:

"Innan överflyttning till hjälpklass verkställes, bör barnets målsman underrättas om åtgärden. Det är av stor vikt, att hemmet redan fråm början får insikt om och förståelse för såväl motiven till som syftemålet med densamma. De anhörigas inställning till åtgärden är av största betydelse för vinnande av åsyftat resultat, och de böra därför även erhålla någon kännedom om hur arbetet i hjälpklassen bedrives. Överflyttningen bör dock icke vara beroende av målsmans samtycke."[5]

Delar av ovanstående resonemang återfanns i efterföljande läroplaner, och gällde i själva verket fram till införandet av grundskolan, där läroplanen i detta avseende gjorde avsteg från det så viktiga "fria tillvalet":

---

1 Så sent som på 60-talet hade skolan beslutanderätt om barns specialundervisning. Lfr 62, s 63 och Lgr 69, s 78. Båda dessa läroplaner pekar på att skolan kunde avgöra om en elev skulle få specialundervisning. Om målsman ej var enig kunde ärendet omprövas av länsskolnämnden.

2 Om de sociala uppgifterna, se Ohlander 1956, s 85 ff

3 Norman-Elowson, opublicerat manus, s 57

4 SOU 1936:31, s 62

5 SOU 1936:31, s 43

"Rätten till fritt val av studieväg gäller med ett undantag. Vid överförande av elev till specialundervisning måste - även om normalt enighet bör kunna nås mellan skolan och hemmen - skolans bedömning av elevens behov och möjligheter som en yttersta åtgärd få träda före rätten att välja studieväg." [1]

Föräldrar till elever med läs- och skrivsvårigheter fick i specialundervisningssupplementet 60a uppmaningen att "sitta med när barnen läser sin läxa", och läraren skulle upplysa föräldrarna "om svårigheternas art; deras ofta stora iver att barnen snabbt skall lära sig läsa och skriva bör dämpas."[2]

Samverkan mellan skola och hem i betydelsen konstruktiv ömsesidig samverkan har inte förrän på 80-talet framträtt i läroplaner och anvisningar för specialundervisning.

En av de effekter som brukat tillskrivas specialundervisningen är att man där i ökad utsträckning *ersatt ett tidigare moraliserande tänkesätt med orsakstänkande* när det gäller elever med svårigheter. Impulser till detta har tidigast kommit från barnpsykiatrin. De elever som under ett begynnelseskede undersöktes av barnpsykiater, var de sk psykopaterna eller observationsklasseleverna.

"För uttagningen till observationsklass är läkarundersökning om möjligt utförd av barnpsykiater, och psykologisk bedömning ofrånkomlig."[3]

Behandlingen ägde rum på öppenvårdsmottagningar kopplade till barnsjukhus, och benämndes från början "rådgivningsbyråer" och arbetet vid dessa hade betydelse för introduktionen av den s k mentalhygienrörelsen i Sverige.
Mentalhygienisk inriktning inom barnpsykiatrin var föregångare inom områden som förebyggande arbete, orsakstänkande vid symptomyttring samt att uppmärksamma betydelsen av miljöfaktorer, och har sålunda haft stor betydelse för utvecklingen av specialpedagogiken.[4]

Delvis genom att dessa kliniker samarbetade med hemmen och skolan, fick deras syn på orsaker till elevernas svårigheter en genomslagskraft även till personal utanför psykiatrin. I vissa fall tjänstgjorde även lärare, ofta hjälpklasslärare med testutbildning, som "pedagogassistenter" vid rådgiv-

---

1 Lgr 62, s 35
2 Specialundervisningssupplementet 60a, s 27
3 Undervisningsplan 1955, s 263
4 Ramer 1935, 1941

ningsbyråerna.[1] Den förändrade synen på elevernas svårigheter kan sammanfattas i ett yttrande av 1946 års hjälp- och särklasslärarutredning:

". . . att i stället för ett moraliserande betraktelsesätt och åtgärder, som byggde på vedergällningsprincipen, sätta en medicinsk-psykologisk grundsyn och därpå baserade pedagogiska åtgärder."[2]

Termen "*diagnostisk undervisning* " förekom särskilt under 70-talet ofta inom specialundervisningen. I läroplanerna användes uttrycket diagnostisk undervisning första gången i specialundervisningssupplementet 1969 inom avsnittet skolmognadsundersökningar.[3]
Österling gav i sin avhandling om specialundervisningens effekter[4] en sammanfattande beskrivning av forskningsmetoder angående individuellt utformade stödmetoder inom specialundervisning, och kommenterade där betydelsen av diagnostisk undervisning:

"Typical of them all is the tendency to integrate assessment, training and control of consequent effects into one unit, *diagnostic teaching*."[5]

Det område inom specialundervisningen som först utvecklade en metodik omkring diagnos och undervisning, var läspedagogiken, i synnerhet så som den presenterades för elever med läs- och skrivsvårigheter.

Eve Malmquists brett upplagda handbok "Läs- och skrivsvårigheter hos barn", först publicerad 1967, kom ut i flera upplagor och betraktades som något av en bibel vid speciallärarutbildning.[6] Malmquist kritiserade den medicinska synen på ordblindhet som "medfödd", men valde ändå termerna *diagnos* och *behandling* vid beskrivning av arbetssättet med elever som hade läs- och skrivsvårigheter.

---

1 Se även skolberedningens betänkande SOU 1961:30, s 435

2 SOU 1947:69, s 44

3 Specialundervisningssupplemetet 1969, s 7. "Samtidigt som läraren härigenom (att sitta med i klassrummet) kan få stöd i sin inledande **diagnostiska undervisning,** skaffar sig skolpsykologen informationer till grund för diskussioner i den kommande elevvårdskonferensen."

4 Österling, 1967"The Efficacy of Special Education"

5 Österling 1967, s 249

6 Ur en annons för boken i Skandinavisk Tidskrift för Läspedagoger Nov 1967, s 31: "Läspedagogerna har fått sin bibel! Det bör givetvis vara varje skoldistrikts sak att se till att läspedagoger i varje distrikt har tillgång till detta verk." Speciallärare Jan Björnshög.

Han rekommenderade en "diagnostisk studieperiod" för barnet med avsikt att lägga grunden till en plan för den kommande undervisningen och behandlingen.[1]
Den diagnostiska studien av ett barn som antogs ha läs- och skrivsvårigheter skulle inte begränsas enbart till en utvärdering av läs- och skrivförmågan eller delmoment därav. Malmquist skriver om detta:

"Oftast rör det sig om hela knippen av faktorer. Man är numera tämligen ense om att man i ett sökande efter faktorer, som kan påverka framgång och misslyckande i läsning och skrivning bör gå fram på så bred front som möjligt."[2]

Även om man insåg vikten av en brett upplagd satsning på diagnos av de här aktuella svårigheterna, kom dock läs- och skrivtesten, och skolmognadstesten, att uppta en stor del av diagnosförfarandet. Inom den diagnostiska undervisningen har man också prövat möjligheterna att basera diagnosen på kunskap om mer grundläggande funktioner för inlärning. Detta behandlas närmare i kapitel 7.

Under slutet av 60-talet skedde en grundläggande förändring i sättet att se på differentiering genom specialundervisning. Upplösningen av specialklassystemet, speciellt i form av hjälpklasser, och ökningen av den samordnade specialundervisningen i kliniker hade en vidare koppling till pedagogisk forskning om intelligensens struktur.

Genom Härnqvists studier för skolberedningen påvisades t ex större skillnader inom individer än mellan individer, när testen var konstruerade med avsikt att mäta olika förmågor.[3]

Man kan likna specialklassidén vid ett sätt att gruppera elever med hänsyn till interindividuella skillnader, medan kliniksystemet anslöt sig bättre till uppfattningen om intraindividuella skillnader, d v s att eleven var bättre i ett ämne och sämre i ett annat. Man fann att s k begåvningsprofiler var ett bättre sätt att beskriva intellektuella förutsättningar än intelligenskvoter.

---

1 Malmquist 1973, s 165 ff
2 Malmquist 1967, s 179
3 SOU 1960:13 s 112

6 SPECIALLÄRARENS ARBETSUPPGIFTER

Speciallärarupppgifter

Speciallärarens arbetsuppgifter är givetvis i hög grad relaterade till synen på skolsvårigheter och riktlinjerna för specialundervisning.
Detta återspeglas redan i den översiktliga sammanställning av speciallärarens uppgifter under fyra decennier som redovisas i Tablå 9.

Tablå 9 Speciallärarens arbetsuppgifter under fyra decennier enligt utredningar och läroplaner

SOU 1936:31	undervisning kursurval, metodik fostran,vägledning kurativa uppgifter arbetsförmedling,eftervård	**Lgr 69** skapa resurser kring eleven eleviakttagelser elev o föräldrakontakter plan av inlärn o utvecklings- program informera om skolans pedagogiska o elevvårdande uppgifter
Normalplanen **- 4 3**	urval, identifiering undervisning,fostran	pröva diagnost metoder specialmetodik genomföra individ underv utarbeta undervisn o tränings
U - 5 5	urval,fostran undervisning m prakt inrikt,erfarenhetsorientering skapa trygghet,tillförsikt i klassen motivera specialklassplacering anordna grupparbete ge goda vanor ge utrymme f slöjd o manuellt arbete	program positiv grundinställning tålamod o förståelse f elevers speciella problem **Lgr 80** utnyttja specialped metoder delta i AE's planering av hjälp till elever med svårigheter pröva om arbetssättet kan ändras
Lgr 62	urval,diagnos undervisa i klass, indiv o mindre grupp föra personakt upptäcka,utveckla anlag hos eleven skapa lugn o förtroende göra "avkortade kurser" samarbeta, planera underlätta återkomst till klass	göra åtgärdsprogram ta föräldrakontakter ingå i undervisn som lagmedl. ingå i elevvårdskonferens vid behandl av resursfrågor undanröja hinder för utveckl. i org. arbetssätt o innehåll göra undervisn situationen

kontakt med föräldrar
kontakt vid pr yrkesorientering
sätta betyg enl anvisningar

mindre utstötande
ompröva gjorda ställnings-
taganden f att pröva nya
arbetssätt
delta i planering, genom-
för o utvärd av AE's verks.
i samverk med övr personal
motverka att svår. uppstår
medverka till att arbetssättet
för el m svårigheter utvecklas
o förändras

Med utgångspunkt i specialundervisningens och det omgivande skolsystemets utveckling, har jag analyserat vissa huvuduppgifter, vilka i olika utsträckning kan följas över tid:
undervisning, testning och diagnos, samt *elevvård.*
Dessa uppgifter har varit karakteristiska för specialläraren under olika perioder, och de återspeglar speciallärarens roll i förhållande till skolan i övrigt.
Jag kommer att följa hur arbetsuppgifterna, så som de kommer till uttryck i utredningar, läroplaner och läroplanssupplement, förändrats över tid. Uppgifterna framträder med olika pregnans under olika perioder, och kommer i några fall att vävas in i varandra.

Perioden omfattar ungfär fyra decennier, med början i det utredningsbetänkande, som publicerades 1936 av de seminariesakkunniga och avslutas med läroplanen 1980 och kommentarmaterialet Hjälp åt elever med svårigheter 1982.
De seminariesakkunnigas betänkande innehöll de grundläggande tankegångar som utformats på 20-talet av lärare och skoladministratörer, vilka arbetade för hjälpklassväsendets införande.

Undervisning

Före grundskolan: speciallläraren som hjälpklasslärare
1932 års seminariesakkunnigas betänkande låg till grund för läroplanerna för specialundervisning fram till 1962. Principerna för hjälpundervisning formulerades av de sakkunniga enligt följande:

"Med avseende på frågan om hur detta skolarbete bör vara beskaffat, är det icke tillräckligt att endast minska på fordringarna i de vanliga skolämnena - ehuru

mycket är vunnet om så sker, då ingen annan utväg står till buds. Vid undervisningen av psykiskt efterblivna måste i många stycken helt andra metoder tillämpas och delvis även annat innehåll bjudas än i de vanliga skolklasserna. Det kräves bland annat, förutom individuell hjälp och ledning, en betydligt närmare anknytning till barnens egen erfarenhet, en starkare konkretisering av undervisningen och inte minst ett avgjort större utrymme för manuell sysselsättning."[1]

Läroplanerna för hjälpklasser 1943 och 1955 följde i huvudsak de riktlinjer som anvisats i utredningen.

De "helt andra metoder" som skulle tillämpas var främst
- erfarenhetsanknuten och praktiskt inriktad undervisning
- individuellt utformade arbetsuppgifter, och
- grupparbeten för social fostran.

Ett "delvis annat innehåll" kom till uttryck i de särskilda kursplaner som anvisades för varje ämne och årskurs.
Där formulerades råd om stoffurval och struktur vid presentation, samt elevkarakteristika som ansågs vara av betydelse för inlärning.[2]
Dessa relativt omfattande delar gjorde att huvuddelen av hjälpklassernas läroplansanvisningar före grundskoletiden var av ämnesmetodisk karaktär.

En jämförelse mellan den metodik man här rekommenderade för hjälpklasser visar dock att det fanns stora likheter med övrig metodik på nybörjarnivå.
Avsevärt utrymme ägnades åt att i samband med ämnesmetodiken ge en beskrivning av rådande uppfattning om egenskaper och förutsättningar för undervisning och inlärning hos de elever som undervisades i hjälpklasser.
Trots att normalplanen pekade på hjälpklasselevernas inbördes olikheter beskrevs i huvudsak egenskaper och förutsättningar som försvårade inlärning och undervisning.

Läraren skulle vid undervisningen ta hänsyn till att hjälpklasseleverna hade
- svårt för memorering

---

[1] SOU 1936:31, s 11

[2] I 1955 års undervisningsplan rekommenderades särskilda mål för hjälpklasser i alla ämnen utom teckning, musik, gymnastik, slöjd, hemkunskap, yrkesvägledning, yrkeskunskap och trädgårdsskötsel, där målen för hjälpklasser var gemensamma för samtliga klasser.

- svårigheter att tillägna sig nya kunskaper
- svagt utvecklad förmåga att göra sig föreställningar
- svagt minne
- bristfälligt uttal, och
- lättare att vinna resultat genom manuellt arbete än intellektuella uppgifter.[1]

Dessutom beskrevs eleverna vara
- överdrivet livliga och okritiskt pratsamma, *eller*
- tröga, inbundna och tystlåtna
- okoncentrerade, ofta med nervösa störningar, samt
- ofta oförmögna att tillgodogöra sig undervisningen på ett begränsat område, t ex läsning, rättskrivning och räkning.[2]

Elevbeskrivningarna gav uttryck åt den tidigare behandlade defektsynen, enligt vilken man, när hjälpklasseleven väl var identifierad, fann förklaringsgrunder till de dåliga skolresultaten.
Den jämförelsevis pessimistiska bild som tecknades av hjälpklasselevernas skolsituation, bör inte ha underlättat lärarens uppgift "att hos det enskilda barnet söka upptäcka och utveckla anlag på något område, där det har sina bästa förutsättningar att nå resultat".[3]

Sammanfattningsvis kan sägas att perioden före grundskolan innebar att specialläraren, då oftast hjälpklasslärare, förväntades ha omfattande pedagogiska kunskaper, vilka innebar
- förmåga till individuellt anpassad, konkret undervisning, knuten till barnens erfarenhetsvärld,
- kännedom om elevernas varierande förutsättningar för inlärning,
- kunskap om respektive ämnes struktur som utgångspunkt för lämpligt stoffurval, samt
- kunskap om att integrera ämnen med manuell inriktning i undervisningen.

De förespråkade metoderna skilde sig knappast till sin art från dem som anvisades i den allmänna läroplanen; skillnaden låg främst i grader av betoning av vissa pedagogiska inslag.

---

[1] Normalplanen 1943, s 11 ff
[2] Normalplanen 1943, s 20
[3] Normalplanen 1943, s 5

Grundskolan: specialläraren specialiseras

Grundskolans mål om en odifferentierad skola gällde inte specialundervisningen. Specialklassernas "specialisering" i hjälp-, observations- och läsklasser medförde nya metodiska uppgifter för läraren.

Enligt grundskolans första läroplan 1962 uppdelades lärostoffet inte efter årskurser utan huvudmomenten för stadier skulle gälla för all undervisning, inklusive specialklasser. Hjälpklasserna utgjorde dock ett undantag från denna regel, vilket kom att innebära ett särskilt ansvar för specialläraren. Denna skulle för varje ämne utforma en särskilt tillrättalagd inlärningsgång, s k "avkortad kurs", för elever i hjälpklasser.[1] Specialläraren blev alltså själv ansvarig för att utforma den typ av kurser inom varje ämne, som tidigare hade beskrivits av läroplanen.

Läroplanens anvisningar för denna uppgift var relativt summariska. Vid behandlingen av lärostoffet skulle eftersträvas

- en fördjupning genom koncentrerad bearbetning av begränsade, konkreta moment, och
- små, och lätt överblickbara undervisningsmoment.

Man pekade också på vikten av en långsam stegring av färdighetsträningen i svenska och matematik, vilken kunde medföra att behandlingen av ett huvudmoment tillhörande ett lägre stadium måste fortsätta på ett högre stadium.[2]

Det var emellertid en grupp elever som särskilt beaktades ur metodisk synpunkt - elever med läs- och skrivsvårigheter. Specialundervisningssupplementet lämnade inte mindre än nio sidor metodiska anvisningar för läsning och skrivning för elever på olika stadier.[3] Dessa bestod av råd om hur läs- och skrivsvårigheter kunde förebyggas och avhjälpas, men innehöll även grundläggande allmän metodik för den första läs- och skrivundervisningen.

Man betonade särskilt vikten av att inte forcera denna undervisning. För nutida uppfattning kan det vara något förvånande, att man även

---

[1] Lgr 62, s 92, supplementet för specialundervisning 60a, s 9

[2] Specialundervisningssupplementet 60a 1964, s 9

[3] Av Kungl Skolöverstyrelsen den 25 juli 1963 utfärdade anvisningar rörande behandling, betygsättning m m

rekommenderade nivågruppering inom klassen, med en särskild grupp för barn med försenad läs- och skrivutveckling.[1]
En jämförelse mellan de metodiska anvisningar för specialundervisning som som gavs för de olika elevgrupperna vid tiden för grundskolans införande, visar att det största utrymmet gavs åt läs- och skrivundervisning, medan något mindre gavs åt hjälpklassundervisning.
För elever inom observationsundervisning gavs inga direkt metodiska anvisningar mer än att undervisningen var avsedd att skapa en "atmosfär av lugn och trygghet, förtroende och gemenskap", samt att observationsklasserna med fördel kunde förläggas till mindre skolbyggnader.[2]

De nya pedagogiska uppgifter som under 60-talet kom att tilldelas specialläraren var främst av två slag:
specialisering på undervisning av nya elevgrupper som underlag för specialklasser och
ökad uppmärksamhet på metodik för att förebygga och avhjälpa läs- och skrivsvårigheter.

60- och 70-talen: specialläraren som kliniklärare
Genom specialundervisningens expansion i kliniker kom under 60- och 70-talet de pedagogiska uppgifterna att i huvudsak bestå i undervisning i färdighetsträning delmoment av basfärdigheter, företrädelsevis i svenska. Specialundervisningssupplementet 1969 underströk kraftigt vikten av elevobservationer, systematik och planering för specialundervisning. I detta avseende kan man spåra inflytande från behaviorism och undervisningsteknologi, som då var aktuella inom pedagogiken. Termen program återkom i flera sammansättningar, som undervisnings-, utvecklings-, inlärnings- och behandlingsprogram. Man rekommenderade även en metodik som innehöll en strukturering av stoffet, långsiktig tidsplan och utvärdering.[3]
Även specialklassplacering kommenterades ur ett perspektiv som påminde om vetenskapliga experiment:

---

1 Specialundervisningssupplementet 60a, 1964, s 26
2 Lgr 62, s 66
3 Specialundervisningssupplementet 1969, s 13

"Man har där större möjligheter att dels ge funktions- och färdighetsträning, dels påverka och hålla under kontroll flera faktorer i den omgivande miljön." [1]

Den vetenskapliga orienteringen visade sig också genom terminologi som diagnos, behandling och klinik, alltså termer med medicinska associationer.

Denna anknytning framgick också av en kommentar angående åtgärder för intellektuellt utvecklingshämmade elever:

"Även om åtskilliga orsaker till låg prestationsnivå kan vara av fysisk och psykisk art är sällan enbart medicinsk behandling tillräcklig. En rad åtgärder med psykologisk och pedagogisk inriktning måste i regel vidtas och skolans samlade resurser måste användas."[2]

Ett område som tidigt utnyttjade termer som diagnos och behandling var läsundervisninglitteraturen.[3] De första läsklinikernas förläggning till särskild lokal, ofta lånad från skolhälsovården, var en trolig bakgrund till ordet klinik.

Man kan här erinra om det amerikanska uttrycket "clinical teaching", vilket inte direkt associerar till lokalen eftersom motsvarande uttryck då närmast skulle vara "resource center teaching". "Clinical teaching" utvecklades av Johnson och Myklebust vid Institute for Language Disorders, Northwestern University i USA och beskrevs som

" . . direct observation of the child and these observations are based on objective, diagnostic information (including medical), and the intent and purpose of the remediation is to modify behavior." [4]

Beskrivningen svarar väl mot den vikt man i 69 års läroplan lade vid "systematiska eleviakttagelser" som grund för specialundervisning,[5] och att sålunda termen klinik som kopplat till "clinical teaching" även kunde vara pedagogiskt underbyggd.

Lärare för läs- och skrivundervisning inom specialpedagogiken utvecklade under 60-talet en professionalism, som var relativt ny inom området. De

---

[1] Specialundervisningssupplementet 1969, s 8

[2] Specialundervisningssupplementet 1969, s 10

[3] se Malmquist 1967

[4] Johnson & Myklebust 1967, s 63

[5] Lgr 69, s 78 och specialunderv suppl s 5 ff

antog namnet "läspedagoger"[1], bildade lokala intresseföreningar anslutna till den internationella organisationen IRA [2], och publicerade en tidskrift Skandinavisk Tidskrift för Läspedagoger, som grundades 1967 men upphörde i Sverige 1974.[3]

Specialläraren uppgifter som kliniklärare speglade en mer teknisk och psykologisk syn på undervisningen än under hjälpklassperioden. Tidens teknologiskt utformade pedagogik passade väl för en uppsplittrad träning av delmoment i form av stödundervisning i kliniken. Specialläraren expertroll profilerades genom att denne kom att ingå som en naturlig del i elevvårdsteamet.[4] En viss säkerhet vid användningen av termer med anknytning till medicinsk och psykologisk vetenskap kunde i dessa sammanhang vara till fördel för specialläraren, eftersom olika yrkesgrupper fanns representerade i elevvårdskonferensen.

80-talet - specialpedagogik i arbetsenheten

De relativt detaljerade anvisningarna om individualiserade undervisningsmetoder som behandlades i specialundervisningssupplementet 1969 har ingen motsvarighet i Lgr 80 eller motsvarande kommentarmaterial.
"Specialpedagogiska metoder och samarbete" utgör en rubrik på en avdelning i Lgr 80, vilken inledes enligt följande:

"För att skolans insatser för elever med svårigheter skall bli effektiva måste skolan så långt som möjligt utnyttja specialpedagogiska metoder"[5]

Varken läroplanen eller kommentarmaterialet Hjälp åt elever med svårigheter utvecklar emellertid någon definition av innebörden av detta begrepp.
Vad beträffar arbetssätt skall den specialpedagogiskt utbildade läraren [6]
- pröva nya arbetssätt, och

---

1 Jämför speciallärare för tal- och hörsel: tal, resp hörselpedagog

2 The International Reading Association, grundat 1956 i Newark, Delaware. USA

3 I redaktionen satt kända nordiska läspedagoger som Mogens Jensen, Danmark, Hans-Jörgen Gjessing, Norge och Eve Malmquist, Sverige. Scira publicerar nu en tidskrift benämnd Läsning.

4 Specialundervisningssupplementet 69, s 4

5 Lfr 80, s 56

6 Ordet speciallärare används ej i Lgr -80's huvuddel

- medverka till att utveckla och förändra arbetssättet för elever med svårigheter.
Dessutom ställs ökade krav på samarbete genom att speciallärarens tillsammans med övrig skolpersonal skall ansvara för planering, genomförande och utvärdering av åtgärdsprogram för elever med svårigheter i skolan.

Testning och diagnos

En av specialläraren viktigaste uppgifter har varit att medverka vid testningar för urval och diagnos. Test för urval gällde främst intelligensmätningar på individ- eller gruppnivå som underlag för beslut om placering i specialklass.
Test i diagnostiskt syfte som prövning av färdigheter och förkunskaper började användas i ökande omfattning genom införandet av stödundervisning i klinik. Ett mellanting mellan urval och diagnos utgjorde skolmognadstesten, vars resultat kunde föranleda uppskov med skolgången eller placering i hjälpklass eller skolmognadsklass, men som dessutom kunde ge en orientering om behovet av undervisningsinsatser.

Före grundskolan- testning i urvalssyfte:
Individualtest En av de uppgifter som tidigt tilldelades speciallärarens, var att genom individualtestning välja ut elever, företrädesvis till hjälpklass. Framväxten av intelligenstest hängde intimt samman med skolsystemets differentiering i form av specialklasser, och blev länge ett av deras främsta tillämpningsområden.[1]
1932 års seminariesakkunniga, vilka insåg att urvalsinstrument var av central betydelse för ett utbyggt system av hjälpklasser, föreslog

" . . att åtgärder måtte vidtagas för åstadkommande av en för svenska barn avpassad och genom tillräckligt omfattande undersökningar standardiserad testskala, avsedd att användas bland annat vid uttagning av barn till hjälpklass."[2]

Önskemålen blev tillgodosedda 1943, då Terman och Merrills revision av Binetskalan utkom i svensk bearbetning av Alice Hellström, lärare och

---

[1] Binet-Simonskalan, senare reviderad i USA av Terman och Merill, hade ursprungligen utvecklats i Paris 1905 för specialundervisningsändamål.
[2] SOU 1936:31, s 98

läkare vid Slagsta sinnesslöanstalt, och bland annat verksam vid utbildning av lärare för hjälpklasser. Skalan skulle under en lång tid bli det huvudsakligen använda intelligenstestet för individuellt bruk.

Fram till 1962 innehöll läroplanernas anvisningar för hjälpklasser särskilda riktlinjer för proceduren vid uttagning av elever till dessa klasser. Man pekade på vikten av att uttagningen ombesörjdes av en person med särskild kompetens för denna uppgift, nämligen
- ett visst mått av allmänpsykologisk skolning, samt
- en på erfarenhet grundad kännedom om de barntyper det här gällde.

Man pekade också på vikten av att "vara väl förtrogen med förekommande testserier och deras användning vid uttagning av barn till hjälpklass".[1]
Den person som här beskrevs kom i praktiken att bli hjälpklassläraren, vilken under en lång tid var huvudansvarig för prövningar i samband med uttagning till specialundervisning, inte minst för att det länge var en brist på personal, utbildad för denna verksamhet.[2]

Före grundskoletiden beslutade skolstyrelsen vem som "hade att föranstalta om uttagning av barn till hjälpklass".[3] I storstäderna var detta den s k föreståndaren, senare överläraren eller rektorn för specialklasserna, medan det i mindre kommuner ofta blev hjälpklassläraren eller annan lärare som genomgått testutbildning. Vid beslut om placering i hjälpklass hade alltså hjälpklassläraren ofta en dubbel roll som både utredare och verkställare av beslut grundat på utredningen.

Grupptest Grupptest inom skolan har, förutom i betygsnormerande syfte, använts som ett första översiktligt urvalsinstrument för att identifiera elever i behov av specialundervisning.
På 30-talet inrättades i storstäderna även s k extraklasser eller B-klasser för de c 15 % elever som i intelligensavseende ansågs ligga något över hjälpklassnivån. För urval till dessa klasser uppstod behov av grupprov som kunde användas i större skala. Läroplanerna innehåller inga anvisningar för dessa klasstyper, vilket kan sammanhänga med att de huvudsakligen var en lokal storstadsföreteelse, och att de läste efter "normala" kursplaner.

---

1 Normalplanen 1943, s 4, Undervisningsplan 1955, s 231
2 Skolpsykologtjänster började inrättas först mot slutet av 50-talet.
3 Normalplanen 1943, s 4, Undervisningsplan 1955, s 231

Ohlander ger i sin historik över hjälpskolan i Göteborg en bild av hur lärarnas medverkan i grupptestningarna kunde ses som ett inslag av fortbildningskaraktär:

"Genom sin medverkan vid grupptestningarna i småskolan både vid deras utförande och poängbedömningen av resultaten, skaffade sig åtskilliga lärare en icke föraktlig kunskap och erfarenhet av intelligensmätningarnas teori och praxis, vilken ytterligare kunde fördjupas under de testningskurser, som tidvis anordnades vid Göteborgs universitet eller på annat sätt."[1]

Det test som avsågs, var ett i Göteborg lokalt använt grupprov, det s k extraklassprovet av Ohlander-Wessman, vilket användes under en lång tid för samtliga elever i årskurs 2.

Några av de grupptest som ur specialundervisningens synpunkt blivit mest uppmärksammade, är skolmognadsprövningarna, vilka avsågs mäta intellektuell, social och emotionell mognad. Skolmognadsklasser började införas på 40-talet för elever som ej ansågs kunna tillgodogöra sig undervisningen i årskurs 1. Under en lång tid prövades alla elever i samband med skolstarten med något av de skolmognadsprov som konstruerats för ändamålet.[2]
Instruktionskurser i handhavandet av dessa prov anordnades av lärarföreningar[3], samt i samband med fortbildnings- och utbildningskurser för speciallärare.

Användningen av intelligenstest som urvalsinstrument har varit av central betydelse för specialundervisningen, särskilt under dess uppbyggnadsskede. Ansvarig för administreringen av testen var enligt läroplansanvisningarna en person med särskild kompetens för uppgiften, vilket i praktiken blev de lärare som utbildats vid kurserna för hjälpklasslärare. Speciallärarens roll inom testningen sammanhängde med en brist på professionellt utbildad personal för denna verksamhet.

---

1 Ohlander 1956, s 40 ff . Ohlander syftar här på en fortbildningsfunktion för alla lärare som kom i kontakt med dessa grupprov.

2 Uppsalaprovet av Gösta Levin, Göteborgsprovet av Rikard Lindahl, Linköpingsprovet av Eve Malmquist, Kalmarprovet av Fritz Wigforss, och Nybörjarprovet av Tage Ljungblad.

3 Sveriges allmänna folkskollärarförening och Sveriges småskollärarinnneförbund

En organisation med skolpsykologer hade föreslagits av skolkommissionen[1], men kom i realiteten inte att vara utbyggd förrän på 70-talet. Under en övergångsperiod inrättades även formella tjänster eller uppdrag som pedagogassistenter eller provledare för speciallärare som medverkade vid testningar och utredningar i samband med anmälan av elev till specialundervisning.
Synen på testningens roll för specialundervisningen speglades under denna tid i termer som *uttagning, placering* eller *överförande*, vilket anknöt till det då tillämpade systemet med kategorisering av elever och segregation av undervisningen. De bakomliggande och nödvändiga instrumenten för detta var intelligenstesten.

Grundskolan: testning för urval och diagnos
Grundskolans första läroplan innehöll anvisningar om test både för urval och diagnos. Riktlinjerna för uttagning av elever till specialundervisning skulle, förutom medicinsk undersökning omfatta även "psykologisk-pedagogisk undersökning, utförd av personer med god kompetens för sina uppgifter." Resultatet fick dock enligt anvisningarna ej anges i form av poäng eller kvot.[2] Beteckningen "uttagning" användes både om överföring till specialklass och särskild specialundervisning, och skulle föregås av en grundlig utredning. Men man pekade också på att en utredning av detta slag inte alltid behövde leda till "överföring till specialundervisning":

"En sådan diagnostiserande utredning syftar till att i speciella fall ge underlag för en mera tillrättalagd undervisning och elevvård."[3]

Läroplanen visade här en bredare syn på den roll som en utredning kan ha, inte enbart som grund för urval utan även som utgångspunkt för undervisning och elevvård, vilket mer närmar sig begreppet diagnos.
Termen diagnostiska prov infördes i läroplanen 1962 ej under specialundervisning, utan under rubriken "Hjälpmedel för eleviakttagelser":

"Dessa (diagnostiska prov) har till uppgift att till ledning för lärarens arbete så detaljerat som möjligt kartlägga den enskilda elevens eller klassens kunskaper och färdigheter inom skilda moment av ett ämne. Inom färdighetsämnen är det i

---

1 SOU 1948:27, s 444 ff
2 Lgr 62, s 63
3 Lgr 62, s 63

regel de svaga punkterna, som intresserar mest, eftersom det är bristerna, som skall avhjälpas."[1]

Man gav här uttryck för en vanlig syn inom specialundervisningen - att identifiera brister i avsikt att avhjälpa dessa.

I detta avsnitt beskrevs även skolmognadsprövningarna, vilka ofta var en uppgift för specialläraren:

"En speciell typ av prov i detta sammanhang utgör *skolmognadsproven* för nybörjare, som rör för läraren oftast obekanta barn utan skolvana och som därför kräver stor noggrannhet vid genomförandet och tolkningen."[2]

Speciallärarens uppgifter vid grundskolans början var i huvudsak desamma som tidigare, intelligenstestningar för urval till specialundervisning och utredningar i samband därmed. I specialanvisningarna för läsklass rekommenderades kompletterande läs- och skrivtest.

Först i läroplanen 1969 infördes de uppgifter för diagnos av kunskaper och färdigheter som skulle förknippas med speciallärarens roll som klinikläraare. Läroplanen betonade vikten av samarbete mellan skolans personal för att "elevens svårigheter skulle kunna beaktas utifrån en helhetssyn".[3]

Speciallärarens insatser skulle i huvudsak koncentreras till att
- utföra diagnostiska undersökningar,
- i anslutning till dessa genomföra en individualiserande undervisning, och att
- utarbeta undervisnings- och träningsprogram.

Programmen avsågs användas för fortsatt undervisning av eleven i den vanliga klassen, och sålunda ingå i en samverkan mellan speciallärare och klasslärare.

Den tidigare betoningen av urval och uttagning till specialundervisning hade nu ersatts av en större öppenhet för olika organisatoriska lösningar på undervisningsproblemen. Speciallärarens roll var i högre grad kopplad till prövning och användning av diagnostiska metoder, vilka ej skulle vara

---

[1] Lgr 62, s 97
[2] Lgr 62, s 97
[3] Lgr 69, s 76

grund för urval eller placering, utan även skulle förknippas med olika insatser av undervisning och träning.

Den på 60- och 70-talet växande klinikundervisningen i ämnet svenska, medförde användning av relativt omfattande läs- och skrivdiagnostiskt material.

Malmquists beskrivning av de diagnostiska test som användes under 60-talet omfattade exempel på hans eget lästestbatteri om 11 deltest[1], 6 standardiserade rättskrivningstests av olika konstruktörer, ett specialtest för visuell perception[2], 4 olika handstilsskalor samt ett intressetest.
Trots anvisningarna om vikten av en allsidig bedömning av elever med läs- och skrivsvårigheter, riktades en stor del av uppmärksamheten mot dessa deltest, vilka omfattades med stort intresse av lärare. Speciallärarens blev genom sin särskilda utbildning i att handha diagnosinstrument av denna art, en ofta anlitad ersättare för de fåtaliga skolpsykologerna.

Grundskolan medförde till en början inga stora förändringar i speciallärarens testuppgifter, mer än avskaffandet av skrivna kvotmarkeringar. Först i 69 års läroplan hade betydelsen av urval tonats ner till förmån för en bredare diagnostisk verksamhet. Diagnosen gällde nu kunskaper eller färdigheter, och avsågs bli kopplad till pedagogiska insatser.
Om urvalet i tidigare läroplaner skulle leda till placering, skulle diagnosen nu vara underlag för en bedömning. Bedömningen gällde färdigheter eller kunskaper, men var också i hög grad kopplad till svårigheter. Ingen läroplan har som denna räknat upp och i detalj beskrivit olika typer av svårigheter.
Två faktorer framstår som viktiga för utformningen av speciallärarens diagnostiska uppgifter under 60- och 70-talen, utbildningsteknologin och klinikundervisningen. Synen på elevsvårigheter var medicinskt orienterad och speciallärarens uppgift kopplades till bot och behandling.
69 års läroplan betonade vikten av diagnos kopplad till undervisnings-tränings- och behandlingsprogram, som ett led i en individualiserade undervisning. Detta passade väl inom den form av specialundervisning som expanderade under denna period, klinikundervisningen, eftersom man där

---

1 Malmquist 1967, s 222 ff. Av dessa var 4 individualtest och 7 grupptest.
2 Skolmognadstesten innehöll ofta komponenter för visuell perception

ofta arbetade med ett fåtal elever under korta undervisningspass, samt även tillverkade sitt eget material. Förhållningssättet under denna tid var objektifierande och iakttagande, och tyder på inflytande från medicin och behavioristisk psykologi.

80-talet: problemanalys i samverkan

Genom SIA och Lgr 80 markerades en förändring i synen på skolsvårigheter. Från att dessa hade uppfattats enbart som brister eller egenskaper hos eleven infördes nu ett vidare perspektiv, där orsakerna till symptomen sågs som ett komplicerat samspel av individuella dispositioner och påverkan från faktorer i den omgivande miljön. Detta innebar att termer som test eller diagnos inte längre blev meningsfulla som utgångspunkt och urval för specialundervisning, eftersom dessa hade en knytning till individbundna svårigheter. Huvudintresset inriktades nu mot ett positivt sätt att beskriva elevens situation, genom att uppmärksamma möjligheter till utveckling i stället för att identifiera brister.

Kommentarmaterialet Hjälp åt elever med svårigheter gav uttryck åt synen på individuell diagnos:

"En diagnos av den enskilde eleven ger en otillräcklig information för att förstå svårigheter som uppstår i skolan."[1]

Man pekade här på problemet med den begränsning av informationen som följde med en individuell diagnos och behandling, vilken av tradition utförts av specialläraren. Lgr 80 förordar ett kollektivt arbete i personallaget i syfte att analysera elevens hela skolsituation samt föreslå åtgärder för att förändra den genom s k åtgärdsprogram.

Detta arbetssätt skilde sig från vad som hade rekommenderats i tidigare läroplaner, inte minst genom att eleven själv och målsmän här skulle ha en viktig roll vid analys av de egna svårigheterna och i utarbetandet av åtgärdsprogram.

---

[1] Hjälp till elever med svårigheter 1982, s 22

Elevvård

Till elevvård[1] räknas här alla läraruppgifter som ej är av direkt ämnesundervisande slag, som
- individuell och social fostran,
- praktiskt och känslomässigt stöd i problemsituationer, och
- hjälp till fortsatt utbildning och/eller anställning.

Före grundskolan - tidiga sociala insatser
Ohlander beskrev i en minnesskrift över Hjälpskolan i Göteborg några socialpedagogiska insatser av hjälpklasslärare. Genom privata donationer, insamlingar och vissa kommunala medel bildades t ex föreningen Hjälpskolans sommarkolonier, vilken kom att inköpa tre fastigheter på landsbygden i Göteborgs närhet som rekreation åt hjälpklasselever. Man förberedde också införande av hushållsutbildning för hjälpklassflickor.
De personliga insatser som låg bakom detta tidiga sociala pionjärarbete beskrevs enligt följande:

"Hjälpklassläraren var då som nu icke endast undervisaren och fostraren utan samtidigt också något av *socialarbetare* och kurator, som skulle besöka hemmen, ordna barnbespisning och kolonivistelse för sina fattiga och försummade elever, uppträda som deras försvarsadvokat gentemot oförstående föräldrar och lärare, skydda dem för omgivningens faror och låta dem känna trygghet och mänsklig värme." [2]

Man kan notera ordet försvarsadvokat, en benämning som återkommer i 80-talets beskrivning av speciallläraren som ombudsman för elever med svårigheter.[3]

Hjälpklassläraren - elevvårdsteam i en person
Före inrättandet av elevvårdsorganisationen kunde speciallläraren betraktas som ett "elevvårdsteam i en person". Vi har tidigare konstaterat att hjälpklasserna i början till stor del hade en social funktion. Hjälpklasslärarens uppgift var, förutom att undervisa, enligt de seminariesakkunniga att

---

1 Termer som vård eller behandling har har under olika perioder använts om samhällets stödjande och rehabiliterande insatser, t ex fångvård, fattigvård, socialvård, barnavård, ungdomsvård, hälsovård och kriminalvård.
2 Ohlander 1956, s 85 ff
3 Stukát 1984, s 11

"söka hjälpa varje enskild lärjunge att i möjligaste mån övervinna de svårigheter, som äro särskilt framträdande för honom."[1]

Enligt de sakkunniga förutsatte detta ett ingående studium av både eleverna och deras förhållanden inom och utom skolan. Dessa iakttagelser skulle utgöra grunden för de fortlöpande anteckningar (personakter) som bl a avsågs "tjäna som vägledning för eftervården."[2] Normalplanens föreskrift om " att söka bibringa barnen goda levnadsvanor" kan ha varit föregångare till vad som senare inom särskolan kom att betecknas som ADL-träning, [3] då hjälpklasserna under ett begynnelseskede innehöll även sinnesslöa elever.

Hjälpklasskuratorer

Under 30-talet hade man i Göteborg diskuterat olika sätt att underlätta hjälpklasselevernas "inpassning i arbetslivet."[4] Två hjälpskollärare, Axel Norén och Anna Isberg blev 1942 de första särskilt anställda kuratorerna i landet med

"huvudsaklig uppgift att bistå de avgående lärjungarna vid yrkesvalet och platsanskaffningen." [5]

Den 1939 tillsatta ungdomsvårdskommittén behandlade i betänkandet "Stöd åt utvecklingshämmad ungdom" principiella synpunkter på särskilda kuratorer för hjälpklassbarn. De skilde på två bakomliggande tankegångar vad beträffar syftet med dessa, nämligen stöd eller övervakning och tillsyn.[6]

Utredningen diskuterade huruvida huvudmannaskapet skulle ligga hos skolstyrelsen eller barnavårdsnämnden, och om lärare eller barnavårds-

---

1 SOU 1936:31, s 47

2 "Eftervård" innebar att skolan hade visst ansvar för yrkesutbildning och yrkesanskaffning för hjälpklasselever, och kan ses som en förelöpare till det i början av 80-talet inrättade kommunala uppföljningsansvaret för ungdomar upp till 18 år (SFS 1983:583)

3 Anpassning till Dagligt Liv

4 Ohlander 1956, s 73

5 Ohlander 1956, s 74. Uppgifterna innebar viss nedsättning i undervisningsskyldigheten, samt arvode. I Stockholm inrättades två deltidstjänster för samma verksamhet 1943, Norman-Elowson, opublicerat manus, s 64.

6 SOU 1947:17 s 75

tjänsteman borde tilldelas uppdraget. Under en första försöksperiod hade man i olika städer prövat båda lösningarna.
I utredningens slutförslag ingick att statsbidrag skulle utgå till kuratorer för hjälpklasslever:

"Kurator, som här avses, har till uppgift att hjälpa och vägleda ifrågavarande ungdomar företrädelsevis beträffande deras yrkesval, yrkesutbildning och arbetsanställning men även i andra avseenden som sammanhänga med deras inpassning i samhällslivet. Verksamheten skall inriktas på skoltidens senare del och tiden efter slutad skolgång".[1]

Särskilda kuratorer för hjälpklasser inrättades i flera större städer där hjälpklasser växte fram, och de kom att bli föregångare till senare inrättade befattningar som kurator, yrkesvalslärare och SYO-konsulent inom den övriga skolan. Under ett övergångsskede kom hjälpklassläraren även att tjänstgöra som yrkesvalslärare för elever i vanliga klasser, vilket kommenterades av skolberedningen:

"Den utväg som hittills på vissa håll prövats att såsom kurator mot särskilt arvode anlita lärare med erfarenhet av hjälpklassklientelet för att bistå eleverna i avslutningsklasserna inför deras inträde i yrkeslivet och hålla viss fortsatt kontakt med eleverna, torde även i fortsättningen vara tillämpbar."[2]

Grundskolan - elevvård i skola och specialundervisning
Grundskolans första läroplaner på 60-talet behandlade elevvård under en särskild rubrik efter specialundervisning. Termen hade införts av skolberedningen som i sitt huvudbetänkande skrev om skolans "elevvårdande uppgifter":

"En god omvårdnad om eleverna utgör underlag för skolans övriga verksamhet. Varje elev skall känna, att han som likvärdig med sina kamrater blir upptagen i skolans gemenskap, vilka studieförutsättningar och fysiska förutsättningar han än har." [3]

Man pekade på att huvudansvaret för elevvårdsarbetet skulle ligga på klassföreståndaren och skolledaren. Endast vid allvarligare svårigheter

---

1 SOU 1947:17 s 110
2 SOU 1961:30, s 442
3 SOU 1961:30, s 202

". . måste eleven hänvisas till psykologisk sakkunskap och till specialundervisning, vars främsta uppgift är att söka återföra sådana elever till den reguljära undervisningen."[1]

Elevvårdsfrågor betraktades här som hela skolans angelägenhet, och synes ej integrerade med den del av betänkandet som behandlade specialundervisning.

Skolberedningens tveksamhet att ta konsekvenserna av en bred förebyggande elevvård återspeglades i läroplanerna 62 och 69, vilka båda behandlade elevvård, skolsvårigheter och specialundervisning under skilda rubriker. Inte förrän i Lgr 80 kom alltsammans att behandlas tillsammans under den helt nya rubriken "Elever med behov av särskilt stöd".

Både 62 och 69 års läroplaner har ungefär likalydande formuleringar inom avsnittet elevvård. En huvudidé var att förebygga uppkomsten av skolsvårigheter och att speciella åtgärder som exempelvis specialundervisning skulle företas endast om detta misslyckats. Man beskrev särskilt den metod som skulle ligga till grund för elevvården, eleviakttagelser. Läraren varnades för subjektiva bedömningar och generella omdömen:

"Vid sammanställningen av data från eleviakttagelser bör man undvika allmänna formuleringar och psykologiserande termer, som lätt missförstås eller kan ges en skiftande innebörd. Bedömningen av elevens situation måste grundas på konkreta iakttagelser och bör noteras i form av situationsbeskrivningar." [2]

Synen låg till grund för ett nytt sätt att beskriva elever med skolsvårigheter, vilket blev allmänt tillämpat inom psykologi och undervisning under 60- och 70-talet - beteendetermer.
Införandet av ett mer objektivt sätt att beskriva elevers skolsvårigheter kunde ses som en reaktion mot den dokumentation som länge hade tillämpats för hjälpklasselever. Under 20-talet infördes vid Stockholms hjälpklasser frågeformulär för lärare som anmälde elever till hjälpklass.[3] Dessa s k personakter[4], i vilka "läraren skulle få fritt skriva om elevens

---

[1] SOU 1961:30, s 202

[2] Lgr 62, s 73, se även Lgr 69, s 88

[3] Formulären introducrades av psykiatern Alfhild Tamm i samband med utprövning av Binet-Simonskolan från 1911

[4] I Göteborg kallade följesedlar. Man kan notera att termen används vid varuleveranser.

utveckling under läsåret"[1] insamlades efter läsårets slut av rektor för specialklasserna.
Då organisationen genom grundskolereformen ändrades, upphörde de särskilda rektorerna för specialundervisning i de flesta kommunerna. Rekommendationerna om personakter kom emellertid att kvarstå i Lgr-62:

"Personakter skall föras över samtliga elever, som deltar i specialundervisning, och elevernas anpassning och utveckling i övrigt följas med uppmärksamhet."[2]

Personakterna grundade sig delvis på utredningar i samband med överföring till specialundervisning, men skulle också föras kontinuerligt under läsåret av ansvarig lärare. Avsikten var att "ge underlag för en mera tillrättalagd undervisning och elevvård".[3]

Även 69 års läroplan behöll termen personakt, vilken enligt denna skulle förses med en pedagogisk journal. Journalen skulle föras av den för specialundervisningen ansvarige läraren, och innehålla

". . . fortlöpande eleviakttagelser och anteckningar för att få ett konkret underlag för ett sammanfattande omdöme om eleven vid läsårets slut . . ."

samt

" . . upplysningar om den indivdualiserande specialundervisningens resultat i form av elevens kunskaper, färdigheter och relationer till kamrater och lärare samt andra bedömningar som kan vara värdefulla för planeringen av elevens fortsatta undervisning."[4]

En dylik planering för en elev som fått svårigheter i skolan skulle resultera i "ett program för tillrättaläggande av undervisningen samt för särskild träning och behandling . . ."[5]

Vi kan i dessa exempel se att det kan vara svårt att strikt skilja undervisande och elevvårdande uppgifter från varandra, och att en sammanvävning av dessa möjligen kan ses som något kvalitativt speciellt för specialundervis-

---

1 Norman-Elowson opubl manus, s 93
2 Lgr 62, s 63
3 Lgr 62, s 63
4 Lgr 69, s 77
5 Lgr 69, s 78

ning. En liknande svårighet uppstår vid analys av termen behandling, vilken användes om verksamhet inom specialundervisning i flera läroplaner.

Införandet av termen behandling var till sitt ursprung ett uttryck för att man lämnat en tidigare moraliserande syn på elever med svårigheter. Ett medicinskt och psykologiskt orsakstänkande med åtföljande behandlingsterminologi markerade en ny syn, som inom specialundervisningen blev särskilt tydlig genom samverkan med den psykiska barn- och ungdomsvården.

I läroplanerna har termen behandling som beteckning på insatser för att hjälpa elever med svårigheter tillämpats i olika sammanhang. I 1955 års undervisningsplan gavs anvisningar om att läraren borde

"söka vinna klarhet över varje barns speciella svårigheter och dessas planmässiga behandling".[1]

I 1969 års läroplan nämns "medicinsk och psykoterapeutisk behandling" för elever med svårigheter. Vid ett studium av supplementet, vilket upptar anvisningar separat för varje elevgrupp i behov av specialundervisning, förekommer dock ingen vidare utveckling av detta begrepp för den elevgrupp man väntat sig, nämligen elever med beteendestörningar. Den elevgrupp som anvisas behandling är i stället elever med läs- och skrivsvårigheter.

SIA-utredningen markerade ett avståndstagande från ordet behandling inom specialundervisningen, i samband med införandet av begreppet åtgärdsprogram:

"Någon uppdelning av åtgärdsprogrammen, t ex i undervisnings- och träningsprogram, kommer ej att vidtas, eftersom det kan motverka en helhetssyn på skolsvårigheterna. En dylik uppdelning kan leda till den föreställningen, att man effektivt kan angripa problemen med snävt inriktade åtgärder. Termen behandlingsprogram har uteslutits av flera skäl. Eftersom ordet hör hemma i kliniska sammanhang, skapar det lätt associationer till sjukliga tillstånd. Intresset koncentreras gärna till "patienten" - eleven som skall behandlas. Benämningen

---

[1] Undervisningsplan 1955, s 250

åtgärdsprogram markerar att det rör sig om ett vidare begrepp, som förutsätter en bredare inriktning av åtgärderna".[1]

80-talet - specialundervisning som förebyggande elevvård

Eftersom 69 och 80 års läroplaner uppvisar så stora olikheter i sättet att behandla elevvård och specialundervisning kan det vara av intresse att studera en del av förarbetet till Lgr 80 med avseende på dessa avsnitt.[2] Ett kursplaneförslag presenterades i SÖ's publikation Läroplansdebatt med följande frågeställningar:

- Skall tyngdpunkten i skolans specialundervisning ligga på undervisning eller på elevvård?
- Finns det egentligen någon avgörande skillnad mellan dessa begrepp?

Man vände sig mot termen eleviakttagelser, som ansågs stå för en "förmedlingspedagogisk" verksamhet, där man ansåg sig behöva veta hur mottagaren såg ut.

"Risken med ett sådant betraktelsesätt är att man kan kartlägga eleven utan hans egen medverkan."[3]

Läroplansgruppen ville tona ner den akut ingripande elevvården till förmån för en förebyggande elevvård, som bestod i

" . . det dagliga arbetet i klassrummet, miljön på skolgården, relationerna mellan människor i skolan."[4]

Genom att sätta likhetstecken mellan specialundervisning och elevvård, gjorde sig läroplansgruppen till tolk för en syn på speciallärarens uppgifter, där de undervisande insatserna tonades ner till förmån för de elevvårdande. I den senare tidens diskussioner har dock termen "förebyggande

---

1 SOU 1974:53, s 350 ff

2 Att elevvård var ett aktuellt område inom skolpolitiken i slutet av 70-talet visar den 1978 tillsatta elevvårdskommittén som hade till uppgift att utarbeta riktlinjer för samverkan mellan skola och socialvård. En diskussionspromemoria publicerades 1980 (Dsu 1980:2), däremot utkom inget slutbetänkande: "Kommittén avslutade sitt arbete efter tre år utan att lägga fram något slutbetänkande, då kommittéledamöterna inte kunde enas om vad som skulle stå i betänkandet."(SÖ: Handbok Elevvårdspersonalens roll B 85:2 1986, s 21)

3 SÖ: Läroplansdebatt 5:1977, s 10 Avdelningsdirektör Anna-Lisa Melldén i en sammanfattning av synen från läroplansgruppen för elevvård.

4 Läroplansdebatt 5:1977, s 10

elevvård" tolkats på ett liknande sätt, nämligen att anpassa arbetssättet och arbetsuppgifter till förutsättningarna hos den enskilda eleven.[1]

Ett försök att följa de något snåriga vägarna för speciallärarruppgifter av elevvårdande art gör att vi här hamnar i en central aktivitet för 80-talets specialundervisning, nämligen uppgörandet av åtgärdsprogram, vilka dock enligt anvisningarna skall omfatta samlade insatser av både undervisande och elevvårdande karaktär.

Speciallärarens förändrade arbetsuppgifter

Speciallärarrollen har under den här aktuella perioden förändrats, främst till följd av skolpolitiska beslut om specialundervisningens ramar och organisation, samt en förändrad syn på orsaker till att elever får svårigheter i skolan. Vi har ur ett tidsperspektiv följt utvecklingen av speciallärarens huvuduppgifter undervisning, testning och elevvård så som de uttryckts i läroplaner och läroplanssupplement.
Trots att förändringarna skett gradvis utan skarpa tidsgränser, kan man urskilja tre olika speciallärarprofiler med anknytning till specifika perioder i specialundervisningens historia.
De kan kortfattat rubriceras som

- hjälpklassläraren (fram till 60-tal)
- den diagnostisk-pedagogiske specialisten, och (60- till 80-tal)
- skolans förändringsagent. (från 80-tal)

Hjälpklassläraren

Hjälpklassperioden är den längsta i denna beskrivning och omfattar specialundervisningsorganisationens uppbyggnadsskede. Hjälpklassläraren får här representera den största gruppen speciallärare, vilken markerar ett skede i specialundervisningens utveckling och som inte minst genom facklig aktivitet framträdde tydligast som professionell yrkesutövare.

---

[1] Prop 1988/89:4, s 83

Inom specialundervisningen förekom förutom hjälpklasslärare under en senare period även observations- och läsklasslärare, dock i mindre utsträckning.

Av hjälpklassläraren förväntades en jämförelsevis bred kompetens som både undervisare, testare och elevvårdare i ett skolsystem som betraktade hjälpklasserna som tillämpning av en naturlig och önskvärd differentieringsåtgärd. Denne hade det pedagogiska ansvaret för elevens hela skolsituation, vilket krävde dels didaktiska kunskaper om undervisning i varje enskilt ämne, dels kunskaper om barns utveckling för anpassning av stoff och metod till olika elevers förutsättningar. Dessutom förutsatte arbetet i hjälpklasser integration mellan teoretiska och praktiska inslag i undervisningen, vilket också påpekades i läroplanerna för dessa klasser.

De arbetsuppgifter som till en början var unika var testning i urvalssyfte eftersom varken vanliga lärare eller annan personal behärskade denna teknik. Denna kunskap var instrumentell för att man inom skolan skulle kunna inrätta och uppehålla ett system med specialklasser, där eleverna genom testen kunde bli "rätt placerade", ett uttryck som användes seriöst och expertmässigt[1] i skolsammanhang ända in på 70-talet.
Före skolpsykologernas tid utfördes en stor del av dessa uppgifter av hjälpklasslärare. En lärare som testade egna elever skulle även kunna utnyttja resultaten på deltesten i diagnostiskt och pedagogiskt syfte. Denna möjlighet tillhörde dock undantagen eftersom hjälpklassläraren, i synnerhet i storstäderna, fick hand om elever som redan tagits ut till specialundervisning av hjälpklassföreståndaren eller särskilt anlitad provledare, ofta med hjälpklasslärarutbildning. Testresultaten och uppgifternas karaktär betraktades dessutom med sträng sekretess, eftersom en spridning lätt kunde medverka till att testuppgifterna började tränas i undervisningssituationen. Intelligenskvoterna betraktades nämligen som

---

[1] Man kan notera den makt som skolan i detta avseende kunde utöva, särskilt som föräldrarnas medgivande vid beslut om specialundervisning ej behövdes. "Fråga om åtgärder beträffande specialundervisning avgörs av rektor, som delger föräldrarna beslut om åtgärder och informerar om syftet med dessa. Har rektor och föräldrarna olika uppfattningar om lämpliga åtgärder, skall ärendet hänskjutas till skolstyrelsen för avgörande. Föräldrarna kan få skolstyrelsens beslut om prövat av länsskolnämnden." Lgr 69, s 78

exakta och konstanta, ett mått på en huvudsakligen konstitutionellt betingad begåvning.[1]

Ett annat slag av arbetsuppgifter som ursprungligen initierats av hjälpklasslärare var kuratorsfunktionen. Till en början medverkade enskilda lärare ofta som studie- och yrkesorienterare och arbetsförmedlare för elever i den egna hjälpklassen. Så småningom inrättades kuratorsuppdrag för hjälpklasslärare med viss nedsättning i undervisningen. Under ett övergångsskede kom dessa kuratorer även att tjänstgöra inom vanliga klasser.

Ett övergripande pedagogiskt och kurativt ansvar för eleven, samt en kvalificerad roll vid uttagningen till specialklassen, gjorde att hjälpklassläraren enligt denna beskrivning snarare kan anses ha varit en "generalist" än "specialist".

Den diagnostisk - pedagogiske specialisten

Under grundskolans första skede ökade antalet olika specialklasser, vid sidan om den växande klinikundervisningen. Läroplanssupplementet för specialundervisning pekade på möjligheten till s k dubbel specialundervisning, d v s klinikundervisning även för elever i specialklasser.[2] Detta läroplanssupplement innehöll också utförliga anvisningar för elever med läs- och skrivsvårigheter - man använde här de ursprungligen medicinska termerna ordblindhet eller dyslexi[3]. Den nya typ av speciallärare som nu profilerades var kliniklärare, särskilt lärare för läskliniker. Intresset för läs- och skrivsvårigheter växte i början av 60-talet, och undervisning i läsklass och läsklinik blev en vanlig form av specialundervisning.[4] Dessa lärare antog namnet läspedagoger och bildade fackliga grupper under den

---

[1] Observera den motsättning som ligger i att man å ena sidan ansåg intelligensen konstant, och å andra sidan bevakade sekretessen så att uppgifterna i testen ej skulle tränas!

[2] Specialundervisningssupplementet 60a, s 11

[3] Specialundervisningssupplementet 60a, s 26

[4] Eve Malmquists avhandling "Factors Related to Reading Disabilities in the First Grade of the Elementary School" 1958 bearbetades och utkom på svenska 1967 under titeln Läs- och skrivsvårigheter hos barn. Boken användes under lång tid i specialläraruttbildningen och utkom i flera upplagor.

internationella organisationen IRA.[1] Man försökte även påverka skolöverstyrelsen att öka och stödja skolans insatser för elever med speciella läs- och skrivsvårigheter.[2]

För dessa elever infördes nu också termen behandling i läroplanerna. Supplementet för specialundervisning 1969 rekommenderade "behandling efter två huvudlinjer; den pedagogiska och den psykologiska, båda lika väsentliga."[3]

En lärargrupp med särskilt intresse för denna typ av svårigheter var kvinnor och småskollärare, vilka genom sin grundutbildning fått kunskaper om metodik vid läs- och skrivinlärning.

Klinikperoden sammanföll ungefär i tiden med införandet av grundskolan, den reguljära speciallärarutbildningen och den officiella benämningen speciallärare, samt inrättandet speciallärartjänster. Kliniker förekom under 60- och 70-talet vid sidan om specialklasser, men kom i allt större utsträckning att dominera specialundervisningen. Till en början sågs klinikerna som en nödvändig lösning på problem med bristande elevunderlag för klasser, men inte minst genom läroplanen 1969 och dess supplement för specialundervisning, sågs denna undervisningsform främst som en pedagogisk lösning på specialundervisning för elever med olika slags skolsvårigheter.

Speciallärare blev från 1962 den övergripande benämningen för alla lärare inom specialundervisning. Klinikläraren ställdes inför delvis andra uppgifter än hjälpklassläraren, och fick nu ansvar för utredningar inför specialundervisning, screening för skolmognad och diagnostiska uppgifter vid prövning av basfärdigheter. Undervisningen bestod främst av träning i elementära färdigheter med enskilda elever eller med mindre grupper under relativt korta perioder, medan totalansvaret för eleven låg hos klassföreståndaren. Termen behandling antydde en medicinsk-psykologisk inriktning på dessa insatser.

---

[1] International Reading Association, Malmquist var under en tid ordförande i dess skandinaviska sektion SCIRA

[2] Skandinavisk Tidskrift för Läspedagoger, nov 1967, s 33 ff

[3] Specialundervisningssupplementet 1969, s 24

Specialläraren kom under denna tid att bli mer av en specialist än tidigare, och hade förlorat helhetsansvaret för eleven. Elevvårdande funktioner fick också mindre utrymme. Den tekniska synen på specialundervisning framgick särskilt väl i Lgr 69, som rekommenderade undervisnings- och träningsprogram i basfärdigheter enligt tidens undervisningsteknologiska modell. Speciallärarens uppgift inom denna undervisning var också att i stor utsträckning tillverka eget träningsmaterial.
Utformningen och kvalitén av specialundervisningen i kliniker var i hög grad beroende av klasslärarens inställning till arten och graden av elevens svårigheter. I läroplanssupplementet 69 rekommenderades en styrning av undervisningen från specialläraren, som skulle anvisa undervisnings- och träningsuppgifter att fullföljas inom klassens ram, men det är tveksamt i vilken utsträckning detta skedde. Att klassläraren ofta stod som beställare och specialläraren som verkställare av specialinsatser torde ha varit ett vanligt mönster - specialläraren blev i denna roll ett slags "lärarassistent". Detta blev särskilt tydligt om man ser till den normerande funktion som årskursbunden undervisning och därtill knutna läromedel haft för inställningen till vikten av "inhämtade kurser" inom skolan.

En beskrivning av uppgifterna för den diagnostisk-pedagogiske klinikläraren visar att SIA's och LUT's kritik om specialläraren som isolerad specialist kan ha haft större relevans för denne lärare än för hjälpklasslläraren.

Skolans förändringsagent

Specialläraren har främst som en följd av SIA, LUT och Lgr 80 tilldelats uppgifter av kvalitativt ny karaktär som ansvarig för viss pedagogisk ledning och förnyelsearbete, och har i detta sammanhang beskrivits som skolans "förändringsagent".[1]
De traditionella uppgifter som kvarstår för specialläraren är individuell undervisning och diagnos i pedagogiskt syfte, medan de nya arbetsuppgifterna innebär roller som pedagogisk konsult och ledare i ett arbetslag. Nya kvalifikationer är bl a socialpsykologiska insikter, kunskaper i vuxenpedagogik och förmåga att arbeta på en högre organisationsnivå.

---

[1] Havelock 1973, Emanuelsson 1983, s 131, Stukát 1984, s 13, Badley 1986

I vissa avseenden kan man nu se klasslärarens och speciallärarens roller i ett nytt motsatsförhållande. Tidigare var klassläraren "beställare" av undervisnings- eller behandlingsinsatser vilka utfördes av speciallläraren, medan denne nu har till uppgift att "beställa" ett förändrat arbetssätt för att påverka arbetssituationen för elever med behov av särskilt stöd i klassen. Ambitionerna går i själva verket ännu längre - att förändra hela skolverksamheten, vilket ses som en gemensam uppgift för vanliga lärare och specialpedagoger, med den senare som pådrivare.

Speciallläraren har nu inte samma unika ställning som specialist i skolan som tidigare. Fler personer finns som kan ta ansvar för diagnos eller elevvård, som exempelvis psykolog och kurator. Det pedagogiska anvaret skall delas med den lärare som har uppdrag som studieledare i arbetsenheten. Denne kan vara identisk med speciallläraren, men detta är inte alltid fallet. Enligt skolförordningen skall dessutom skolledaren "taga initiativ till förbättringar och främja pedagogiska försök".[1]

Speciallläraren är följaktligen inte ensam ansvarig för genomförandet av förändrade insatser för elever i behov av särskilt stöd. Läroplanen pekar också på att detta är ett gemensamt ansvar för alla inom skolan. Speciallläraren har och kommer dock att få en strategisk roll i det utvecklingsarbete som krävs för ett förändrat arbetssätt som kan förebygga och avhjälpa elevers svårigheter.[2] Speciallläraren som skolans förändringsagent kan nu åter ses som en generalist fast på en högre nivå.

Särskilt med avseende på denna centrala roll kan det vara värt att notera att speciallärarens identitet i Lgr 80 och kommentarmaterialet Hjälp till elever med svårigheter inte tecknas med någon skärpa. Man är i Lgr 80 försiktig med att profilera speciallärarrollen och använder uttryck som "specialpedagogiska insatser" och "elevvårdspersonalens kunskaper" utan exemplifiering. Kommentarmaterialet anger dock några mer konkreta uppgifter för speciallläraren, som att "söka motverka att svårigheter uppstår och medverka till att arbetssättet utvecklas för elever med svårigheter."[3]

---

1 Skolförordningen 12 kap 8 par

2 Se även Stukát-Bladini 1986, s 85

3 Hjälp till elever med svårigheter 1982, s 20

I 80-talets skolpolitiska dokument är speciallärarens en förändringsagent utan tydlig profil.

Speciallärarens i professionsperspektiv

Speciallärarrollen har alltså profilerats på tre kvalitativt olika sätt under den här aktuella perioden. Hjälpklasslärarens förväntades ha en relativt bred pedagogisk och psykologisk kompetens, och skulle dessutom utföra nödvändiga testningar i urvalssyfte. Den diagnostisk-pedagogiske specialisten skulle i princip ha samma kompetens, men arbetade i en smalare mer specialiserad verksamhet, inriktad på utredning, diagnos, samt temporär undervisning och behandling av individuella elever eller mindre grupper. Insatserna för skolans förändringsagent är kopplade till en mer övergripande nivå än tidgare specialärares, med huvudinriktning mot pedagogisk planering och utvecklingsarbete, konsultbefattning och personallagsutbildning. Dessa aktiviteter skall emellertid inte enbart knytas till snäva insatser på individnivå - som tidigare specialundervisning - utan riktas mot förändring i ett större skolsammanhang. Benämningen speciallärare är nu utbytt mot specialpedagog.

Det är av intresse att undersöka denna yrkesutveckling på en mer generell nivå genom att knyta den till begreppet professionalism.

Professionalism.

Kriterier på professionalitet hos en yrkesutövare brukar vara att yrket har
- en egen teoretisk kunskapsbas
- etiska regler
- hög grad av självständighet, och
- legitimation, behörighet, eller kontroll av nya medlemmar.[1]

Yrken som läkare och jurist har av tradition räknats som professioner enligt denna beskrivning.

---

[1] Hoyle i World Yearbook of Education 1980, s 43. Se även Johansson, J-E Är lärarna professionella? Några synpunkter på professionalitetsbegreppets tillämpning och användbarhet. Ped Inst Göteborgs Universitet 1984 (stencil).
Westerlund i Broady (red) 1985, s 13

Enligt Colnerud-Granström[1] kännetecknas professioner i olika hög grad av sådana avgränsande strategier — s k closure strategies — med avsikt att ge statushöjande eller monopoliserande effekter.

Abrahamsson[2] hävdar att termen "profession" betecknar yrken med hög kvalifikationsnivå, ofta med särskild karaktär av "kallelse" eller yrkeshängivenhet. Han pekar på en speciell konflikt i professionsforskningen, nämligen motsättningen mellan monopol och "collective-voice"- principen, d v s när yrkesuppgiften innebär att man uppträder som ombudsman för andra grupper, oftast definierade som "svaga" i förhållande till omgivningen. Monopolperspektivet betonar etableringen av en egen arbetsmarknad samt en strävan att kontrollera denna genom makt från stat eller kapital, medan ombudsmanna- "collective-voice" - principen har en funktionell innebörd, och definierar professioner som nödvändiga för att samhällssystemet skall fungera på ett riktigt sätt och präglas av balans.

"Enligt "collective-voice"-synsättet . . . betonas professionens vilja att tala på andra gruppers vägnar - läkarna för de sjuka, advokaterna för de rättslösa, prästerna för de som behöver syndernas förlåtelse . . "[3]

Holgersson[4] presenterar en systemteoretisk modell för socialt arbete, vilken karakteriseras av både professionalitet och deprofessionalitet. Han har studerat
- yrkens uppkomst
- yrkeskaraktärens ställning
- förhållningssätt till klienter, och
- yrkets maktställning.

Modellen innehåller dessutom principer som underlag för diskussion av teorier, metoder och organisationer inom socialt arbete.

---

[1] Colnerud-Granström 1989, s 6

[2] Abrahamsson citerar engelsk och amerikansk professionsforskning i Broady (red) 1985, s 19 ff. Abrahamsson påpekar att de flesta svenska professioner finns företrädda i de sektorer som organiseras av SACO/SR(s 20).

[3] Abrahamsson i Broady (red) 1985, s 22

[4] i Broady (red) 1985, s 122 ff

Hoyle[1] delar in användningen av professionalitetsbegreppet i ett deskriptivt och ett värderande eller ideologiskt sätt. Den deskriptiva användningen motsvarar de grundläggande kriterierna teori, etik, självständighet och medlemskontroll som nämnts ovan.[2]
Den värderande eller ideologiska användningen av begreppet profession hävdar att det symboliserar ett önskvärt sätt att se på det egna yrket och följaktligen på det egna jaget.[3] Det skulle i denna bemärkelse snarare ses som ett önsketänkande än en verklig beskrivning av yrket.

Kritiska synpunkter på professionalism.

Dessa olika sätt att se på professionalisering beskriver både positiva och negativa effekter av den strävan efter professionalitet som växt fram bland många yrkesgrupper. Till fördelarna räknas en ökad kunskapsutveckling och en starkare ställning för yrkesgrupper i samhället, medan nackdelarna visar sig i en önskan att slå vakt om det egna arbetsområdet och att skapa och hävda revir.[4]

"En långt gående professionalisering kan påskynda utvecklingen mot ett meritokratiskt samhälle och bli ett hot mot demokratin."[5]

Halmos[6] kritiserar beteendevetarnas positivistiska paradigm som genom att betona metodisk stringens, objektivitet och neutralitet motverkar det personligt subjektiva, optimistiska engagemang som är väsentligt för professionella yrken som rör människor.

---

1 Hoyle 1980, s 43,

2 Hoyle 1980, s 43,

3 "... *profession* is a term which is a 'symbol for a desired conception of one's work and hence for one's self." Hoyle 1980, s 43

4 Westerlund i Broady (red) 1985, s 12. Westerlund påpekar här de skillnader i inställning till professionalism som finns i fackliga organisationer: " För stora fackliga organisationer som LO och TCO är solidariteten med sämre ställda viktig. De kan inte okritiskt backa upp snäva intressen hos alla enskilda yrkesgrupper de har att företräda utan måste se till övergripande fackliga mål och allmänna samhällsintressen. Det gäller att finna en politik som leder till en rimlig balans i professionalitetsutvecklingen." (s 13)

5 Westerlund i Broady (red) 1985, s 16

6 Halmos 1971, i Hoyle 1980, s 46 ff

Reiff[1] påpekar att professionell expertkunskap endast utgör en liten del av professionell yrkesutövning. En större del består av kunskap gemensam för professionella och lekmän - intuition, sunt förnuft, sedvänjor samt kulturella och moraliska värderingar. Denna "icke professionella" kunskap tenderar dock ibland att organiseras till förmån för experten själv i stället för klienten.
Benne[2] har studerat auktoritetsrelationen mellan läkare och patient, och skiljer mellan "expertauktoritet" och "pedagogisk" eller "antropologisk auktoritet". En relation som bygger på expertauktoritet tenderar att öka avståndet till patienten som i viss utsträckning betraktas som objekt, medan en relation präglad av pedagogisk (eller antropologisk) auktoritet medverkar till att minska avståndet. Klienten behandlas då som en individ vars önskningar, intentioner och förhoppningar tas på allvar i relationen.
Några forskare hävdar att professionalitetsbegreppet kommer att minska i betydelse:

"More radical critics of the professions foresee a time when professional credentialism will be reversed; more people will be involved in what are currently professional activities and they will undertake this work in a wider variety of settings, with less specialization, and with their clients becoming more participative, more authoritative and less socially distanced. Paradoxically, as some writers have pointed out, an advanced technology which permit medical diagnosis and the tracing of legal precedent by computer might well further such a trend."[3]

En anledning till den skepsis som uttryckts mot professionsbegreppet är att det tenderar att betraktas som fördelaktigt för yrkesutövarna medan fördelarna för avnämarna kan ifrågasättas. Colnerud-Granström sammanfattar kritiken sålunda:

"Den viktigaste kritiken av en ökande professionalisering - allt fler yrkesgrupper ses sträva efter att betraktas som professioner med de etablerade högstatusyrkena som modell - fokuserar just de gruppegoistiska intressen som professionaliseringen tjänar. Det rör sig om makt, status och privilegier."[4]

---

[1] Reiff 1971, i Hoyle 1980, s 47
[2] Benne 1970, i Hoyle 1980, s 47
[3] Bennett and Hockenstand 1973, Haug 1973, i Hoyle 1980, s 47
[4] Colnerud-Granström 1989, s 6

Läraryrkets professionalism.

Hoyle (1980) har särskilt studerat läraryrkets professionalism. Han anser att läraryrket inte uppfyller kraven på professionalitet enligt den deskriptiva betydelsen, och ger stöd åt de kritiker som ser negativa effekter i en strävan efter professionalitet.
För lärarna är behovet av teoretisk kunskap överdrivet, då det inte finns några bevis för att denna kunskap påverkar det praktiska yrkesutövandet, medan det ej heller kan bevisas att så icke är fallet. Läraren styrs i sin yrkesverksamhet till största delen av intuition, erfarenhet och sunt förnuft, enligt Hoyle.

Hoyle presenterar en egen modell för att anpassa professionsbegreppet till läraryrket, genom en uppdelning av professionaliteten i en *restricted* och en *extended professionality* :

"By *restricted* professionality I mean a professionality which is intuitive, classroom-focused, and based on experience rather than theory. The good restricted professional is sensitive to the development of individual pupils, an inventive teacher and a skilful class manager. He is unincumbered with theory, is not given to compare his work with that of others, tends not to perceive his classroom activities in a broader context, and values his class autonomy." [1]

En lärare med *extended* eller vidgad professionalitet försöker sätta in arbetet i ett vidare perspektiv än klassrummet, jämför sitt arbete med andra lärares, utvärderar det systematiskt, och är intresserad av samarbete. Han är även teoriintresserad och vill utveckla sitt arbete.
Hoyle diskuterar om skillnaden mellan dessa båda lärarroller är kvantitativ eller kvalitativ. Han hävdar att det finns anledning att uppmuntra en förändring i båda riktningarna d v s att göra den begränsade rollen mer vidgad och den vidgade mer begränsad. Om man skall stödja en vidgning av den begränsade lärarrollen är det viktigt att garantera att väsentliga delar som exempelvis intuition inte går förlorade.

Berg[2] definierar läraryrket utifrån benägenhet att vilja utforska det tillgängliga handlingsutrymmet i skolan:

---

[1] Hoyle 1980, s 49
[2] Berg 1981, s 115

"För att lärare skall kunna betecknas som professionella . . . måste således han/hon på ett grundläggande plan reflektera kring läroplanens skrivningar och genom olika tolkningar av denna text göra läroplanen till en yrkesetisk ledstjärna för det professionella yrkesutövandet."

Han anser att läraryrket inte nödvändigtvis förutsätter en dylik professionalitet, men att det finns möjligheter att under vissa villkor agera professionellt.[1]

Enligt Englund[2] kan lärarfunktionen ses som en del av ett institutionellt sammanhang som präglas av föreställningar om dess uppgift i samhället. Under 1900-talet har dessa föreställningar kunnat förankras i tre olika modeller
- en patriarkalisk
- en vetenskapligt-rationell, och
- en demokratisk.

Även om begreppet professionalism inte används vid beskrivning av modellen kan den ändå tillämpas vid en studie av lärarrollen i ett utvecklingsperspektiv.

Speciallärarens professionalism

Dessa sätt att se på olika yrkens professionalism kan i flera avseenden tillämpas på speciallärarrollen i ett historiskt perspektiv.

Abrahamssons beskrivning av yrken med särskild karaktär av "kallelse" eller hängivenhet för yrket kan exemplifieras genom kvinnliga hjälpklasslärares artiklar i lärarfackpressen under 20- och 30-talet. Man kunde då ännu spåra den filantropiska och idealistiska ton som var vanlig bland grupper som arbetade med utvecklingsstörda och socialt mindre gynnade barn.

---

1 "Ett villkor för ett yrkesutövande av detta slag är att ett "ethos" av det slag Lortie (1975) beskriver (konservatism, nuorientering, individualism) *i så liten utsträckning som möjligt* dominerar "kulturen" på aktörsnivån." Berg 1981, s 116

2 Englund: Läraren i 1900-talets kultur och samhälle. Bidrag till nordisk utbildningshistorisk forskarträff i Åbo 18-19 augusti 1987. (Stencil)

Holgerssons modell om yrkesuppkomst och förhållningssätt till klienter i socialt arbete gäller också i vissa avseenden för specialläraryrket.
Speciallärartjänsternas inrättande, den växande specialiseringen och den ökade utbildningstid för speciallärare som infördes 1962, kan enligt denna modell ses som ökad professionalisering, medan den breddning av specialläraryrollen och minskning av utbildningstiden som infördes 1981 tyder på deprofessionalisering.
Förhållningssätt till klienter som känslorelevans och empati, vilket utgjort viktiga inslag i speciallärarrollen, kan tolkas som deprofessionalisering.
Den avveckling av yrkesmonopolet som bland annat visade sig i att nya studerandegrupper 1981 utbildades för "specialpedagogiska uppgifter" och ej för speciallärartjänster tyder enligt modellen också på deprofessionalisering.

Den yrkesroll man särskilt i senare tids specialpedagogiska utbildning velat utveckla, kan i flera avseenden hänföras till vad Hoyle kallar för utvidgad professionalitet - *extended professionality*.
Specialläraren förväntas här samverka med övrig skolpersonal, utveckla nya pedagogiska metoder och alternativa undervisningssätt för elever i behov av särskilt stöd. Detta kräver även en ökad teoretisk medvetenhet. En dylik teoribas har också betydelse för trovärdigheten i speciallärarens fortbildande insatser. Hoyle definierar denna lärarprofessionalitet enligt följande:

"The *extended professional*, on the other hand, is concerned with locating his classroom teaching in a broader educational context, comparing his work with that of other teachers, evaluating his own work systematically, and collaborating with other teachers. Unlike the restricted professional, he is interested in theory and in current educational developments."[1]

Danielsson och Liljeroth[2] har studerat speciallärarrollen med särskild hänsyn till arbete bland barn med psykos eller komplicerade utvecklingsproblem. De finner traditionella modeller för speciallärarutbildning kortsiktiga och fragmentariska, och framhåller vikten av en utbildning präglad av helhetsperspektiv med djup och kontinuitet.

---

[1] Hoyle 1980, s 49
[2] Danielsson - Liljeroth 1987

De viktiga sambanden är paradigmmedvetenhet, teorier och handlingsberedskap. Man pekar även på vikten av förhållningssätt och bemötande samt av att ett samspel mellan lärare och elev uppstår i undervisningssituationen.

Ahlström[1] ifrågasätter utbildning som mått på speciallärarens professionalitet, och anser att denna snarare kan liknas vid artisteri eller psykologiska talanger. Han hävdar att även om utbildning ger resultat, blir detta en bättre lärare - inte en bättre speciallärare. En elitgrupp av lärare accepteras emellertid varken av kolleger eller speciallärarna själva:

"Min hypotes är att lärarkåren i det interna samarbetet med hjälpklasläraren (och speciallärare av annat slag) betraktar honom som vilken lärare som helst med hänsyn till pedagogiska kvalifikationer, men en som utför ett för skolan nödvändigt tålamodsprövande och lite trist arbete för vilket han bör kompenseras med högre lön och bättre arbetsvillkor."[2]

Enligt Ahlström framhävs speciallärarens pedagogiska kvalifikationer främst gentemot myndigheter och föräldrar.

"Speciallläraren vet att solidariteten kräver att han accepterar sin roll som jämlik övriga lärare och att han inte öppet kan hävda något annat. Elitlärartanken måste undertryckas men den finns där. Det är speciallärarens dilemma."[3]

Ahlström ger ett historiskt exempel på jämlikhetssträvanden inom hjälpklasslärarkåren när redaktören för facktidskriften Hjälpskolan tog ställning mot idén om högre lön för hjälpklasslärare.[4] Han anser detta stå i överensstämmelse med Lorties uppfattning om lärarkårens syn på sitt yrke.[5]

Edqvist[6] har inom ramen för KUSPEL-projektet[7] även studerat kraven på professionalitet för speciallärare. Han finner lärarens undervisningsper-

---

1 Ahlström m fl 1986, s 44
2 Ahlström i Ahlström m fl 1986, s 45
3 Ahlström i Ahlström m fl 1986, s 45
4 Redaktör var Paul Bergström, i Hjälpskolan 1948 , s 33
5 Lortie 1975
6 Edqvist 1986, s 241 ff
7 Kvalitativ Utvärdering av Speciallärarutbildning

spektiv - paradigm - samt självreflexion vara viktiga vid val av handlingsalternativ:

"Den pedagogiska handlingen, som läraren genom sin självreflexion finner vara relevant, måste också överföras till praktisk pedagogisk verksamhet. I tillämpningen är det inte bara kunskaper och färdigheter, som är direkt kopplade till undervisning och inlärning, som erfordras. Det gäller i hög grad att ha kunskaper som kan påverka förhållningssättet till elever och till situationer av social och emotionell natur."

Enligt Edqvist resulterar bristande medvetenhet om synsätt och värderingar i en oklarhet i speciallärarrollen.

Colnerud-Granström beskriver språkets gruppsammanhållande och identitetsskapande funktion som en del i professionalismen.[1] Exempel på att specialläraren kunnat utveckla något av ett yrkesspråk är den speciella terminologi som användes i samband intelligenstestningar och diagnosprov. Denna kunskapsbas var inom lärarkåren under flera årtionden relativt begränsad till grupper som genomgått speciallärarutbildning eller andra fortbildningskurser som innehöll testmetodik. Även medicinska facktermer som benämning för fysiska och/eller psykiska skador ingick i speciallärarutbildningen. Speciallärarens roll i elevvårdsarbetet förutsatte ju också ett samarbete med andra yrkesgrupper inom skolhälsovården och sociala myndigheter.

Med utgångspunkt från läroplanerna kan Englunds modell om lärarfunktionen i ett institutionellt sammanhang tillämpas vid en historisk beskrivning av speciallärarens yrkesroller under den här aktuella perioden.

Den patriarkaliska rollen tog sig uttryck i undervisning, fostran och elevvård inom den relativt slutna miljö som specialklasserna utgjorde. Att även undervisningen kunde betecknas som patriarkalisk visas genom antagandet att varje ämne tilldelades en särskild "hjälpskolemetodik". Eftersom flertalet hjälpklasslärare var kvinnor kan modellen snarare beskrivas som matriarkalisk. Kvinnliga hjälpklasslärares beskrivningar av arbetet

---

[1] Colnerud-Granström 1989, s 22

präglades ofta av en kristet filantropisk inställning med starka inslag av moderlighet och beskydd.[1]

Den vetenskapligt-rationella rollen kan främst kopplas till speciallärarens uppgifter att testa och diagnostisera, och blev särskilt tydlig genom 60-talets läroplaner med ett behavioristiskt och utbildningsteknologiskt sätt att beskriva elevsvårigheter och specialundervisning. Speciallärarens roll som isolerad specialist markerades genom den expanderande klinikundervisningen.

Den demokratiska rollen blev naturlig på 80-talet där speciallärarens skall ingå i ett lag som arbetar förebyggande och där eleven skall kunna påverka sin egen arbetssituation.

Englunds modell kan belysa förändringar i speciallärarrollen ur ett historiskt perspektiv, men betonar ej det specifikt professionella för varje period.

Speciallärarrollen har endast delvis uppvisat kriterier på den klassiska definitonen av professionalism - egen kunskapsbas, etiska regler, autonomi och legitimation.
Den *kunskapsbas* som har varit speciell för speciallärarens har varit medicinsk och psykologisk kunskap om elever med handikapp eller svårigheter i skolan, samt specialkunskaper om olika former av psykiska mätningar i form av test och diagnosinstrument. Kompetens för undervisning och elevvårdande insatser har varit viktig, men ej i lika hög grad särskiljande från andra lärargrupper.
Etiska regler har ej uttryckts i de dokument som behandlat speciallärarupgifter. Eftersom speciallärarens haft en unik ställning gentemot svaga elevgrupper har givetvis etiska frågeställningr i realiteten ständigt varit aktuella. Först under senare år har begreppet förhållningssätt diskuterats som en viktig del i relationen speciallärare-elev.[2]
Under hjälpklassernas tidiga år visade speciellt de kvinnliga lärarna en kristligt-humanistiskt färgad syn på sina yrkesuppgifter.

---

[1] Se t ex Anna Tengstrand i Hjälpskolan 1923, s 10-11, Thyra Fogel i Hjälpskolan 1924, s 88 ff och Ingeborg Andersson i Hjälpskolan 1926, s 66 ff

[2] Om speciallärare se Danielsson-Liljeroth 1987, s 21 ff, om övriga lärare se Colnerud-Granström 1989, s 16

Olika etiska aspekter har behandlats av professionsforskare. Den av Abrahamsson beskrivna "ombudsmannaprincipen" att tala på andra gruppers vägnar är en av de speciallärarruppgifter som framträtt tydligast under åren, inte minst på 80-talet där den inneburit att ta tillvara intressen och vara förespråkare för elever med behov av särskilt stöd.

Egenskaper som känslorelevans och empati, vilka av tradition betraktats som särskilt viktiga för specialläraren, betecknas emellertid av Holgersson som tecken på deprofessionalisering.
Colnerud-Granström har pekat på de svårigheter som kan uppkomma när elever och föräldrar är utlämnade till lärarens yrkesetiska handlande,[1] något som i särskilt hög grad gällt specialläraren under den period som beskrivits.

Speciallärarryrkets *autonomi* har varierat efter arbetsuppgifternas karaktär. Specialklasslläraren kunde arbeta lika självständigt som övriga lärare, ofta med mindre press av resultat och betyg. Specialklasslärarrollen kan med Hoyles terminologi i flera avseenden karakteriseras av en "begränsad professionalitet", genom att vara intuitiv, klassrumsfokuserad och grundad på erfarenhet snarare än teori. Ett totalansvar för såväl undervisning som elevvård bidrog till att läraren inte såg klassrumsaktiviteten i något vidare sammanhang utan värdesatte klassens autonomi.[2] Denna roll var särskilt tydlig för hjälpklasslläraren som var den vanligast förekommande specialläraren fram till 60-talet.
Klinikläraren hade kontakt med övrig undervisning i högre grad, men arten av självständighet var beroende av kollegers inställning till specialundervisning.
Klinikläraarrollen - som diagnostisk-pedagogisk specialist - var delvis annorlunda än specialklasslärarens och kan i detta avseende kännetecknas av en "vidgad professionalitet". Särskilt funktioner som systematisk utvärdering och intresse för teori och utvecklingsarbete stämmer med de utbildningsteknologiska principer för diagnostisk undervisning, som ofta tillämpades vid klinikundervisning. Även behandlingsinsatser kan genom medicinska och psykologiska kunskaper räknas hit. Denna roll profilerades under den mest expansiva klinikperioden under 60- och 70-talen.

---

[1] Colnerud-Granström 1989, s 18
[2] Hoyle 1980, s 49

Den nya specialläararroll som infördes genom Lgr 80 har en relativt låg grad av autonomi eftersom den bygger på ett väl genomfört lagarbete mellan specialläraren och övrig skolpersonal. Colnerud-Granström betecknar denna typ av verksamhet som "lärarnas kollektiva arbete vid sidan av klassrummet".[1]
En specialläararroll av detta slag är svår att karakterisera i professionstermer. Den hämtar drag från Hoyles utvidgade professionalism genom intresse för utvecklingsarbete och systematisk utvärdering, med behöver också den begränsade professionalismens intuition och helhetsansvar för eleven. För att förverkliga Lgr 80's målsättning för elever i behov av särskilt stöd krävs den professionalism som enligt Berg kan ha läroplanen till "en yrkesetisk ledstjärna".[2]

Kravet på *legitimation* har ej kunnat ej upprätthållas beträffande specialläraryrket, då varken hjälpklasslärarkurser eller senare specialläararutbildning kom att bli obligatoriska för innehav av specialläarartjänst. Anledningen var främst bristen på utbildade specialläärare.[3]

Lundgren har beskrivit specialläraryrket som en ny profession, vilken uppstått genom arbetsdelning mellan lärargrupper. Denna professionalisering gällde främst hjälpklassläraren, vars specifika psykologiska och psykometriska kunskaper utmärkte honom framför andra lärare.[4]

Sammanfattningsvis kan sägas att en beskrivning av specialläararrollen som professionell bör göras efter modeller som belyser kvalitativa aspekter mer nyanserat än vad som sker enligt de traditionella kriterierna. En modell som Hoyles måste för att bli användbar analyseras på egenskaps- och funktionsnivå och inte bindas vid termer som begränsad eller utvidgad professionalitet.[5] Inte heller kan termer som professionalitet eller deprofessionalitet ensidigt värderas som positiva eller negativa.

---

1 Colnerud-Granström 1989, s 1

2 Berg 1981, s 115

3 Se 1940 års skolutredning ang åtgärder för särskild undervisning och omvårdnad av psykiskt efterblivna i barn- och ungdomsåren (hjälpklassundervisning m m) stencil 12 febr 1942, s 21, samt SOU 1936:31, s 27-28 och SOU 1947:69, s 42

4 Lundgren 1986, s 51

5 De svenska benämningarna är en direkt översättning och gäller ej värderingar.

Historiskt har professionella kvaliteter i speciallärarrollen i vissa avseenden varit likartade och i andra avseenden förändrats. Den professionalitet som betecknats som "ombudsmannarollen" för svaga elever är lika aktuell för 80-talet förändringsagent som för 30-talets hjälpklasslärare. Speciallärarens roll gentemot eleverna har dock genomgått samma förändringar som för övriga lärare i skolan. Englunds terminologi om institutionella lärarfunktioner är kanske särskilt tydlig för speciallläraren. Hjälpklassläraren hade en patriarkalisk roll som undervisare och fostrare i ett relativt slutet specialklassystem, medan klinikläraren mer kunde ses som en vetenskapligt-rationell expert på stödundervisning. 80-talets förändringsagent har bland annat införandet av elevdemokrati som en viktig specialpedagogisk uppgift. Först under senare tid har begreppet förhållningssätt börjat diskuteras som en kvalitativ professionell speciallärarkompetens, med inriktning på ömsesidighet i stället för auktoritär ledning. Här är intuition en viktig del.

Av specialpedagogen som skolans förändringsagent fordras en sammansmältning av de "goda" professionella egenskaper som behandlats här

- en intuitiv erfarenhetsbaserad kunskap om individuella elever
- förmåga att sätta in arbetet i ett större perspektiv,
- intresse för systematisk utvärdering av arbetet,
- samarbetsförmåga, samt att
- göra läroplanen till "en yrkesetisk ledstjärna", särskilt med avseende på insatser för elever i behov av särskilt stöd.

7 HUR HAR SPECIALLÄRARUTBILDNINGEN VARIT RELATERAD TILL FÖRÄNDRINGAR I SPECIAL-UNDERVISNING OCH SPECIALLÄRARROLL?

Metodisk uppläggning

Kapitlet behandlar hur speciallärarutbildningen varit relaterad till de förändringar i specialundervisning och speciallärarroll som behandlats tidigare. Speciallärarutbildningen har för denna analys indelats i fyra perioder, i avsikt att underlätta jämförelser, dels mellan utbildningarna och dels mellan lärarutbildning och specialundervisning/speciallärarroll. Perioderna har benämnts:

Terminskurserna före 1962
Statligt reglerad speciallärarutbildning 1962
SÖ's studieplan 1967-1977
UHÄ's utbildningsplan 1977-1981

För att få en bild av hur speciallärarutbildningen varit en förberedelse för de specifika läraruppgifterna inom specialundervisningen har jag med utgångspunkt i studie- och utbildningsplaner:

- studerat den övergripande målsättningen med speciallärarutbildningen under de aktuella perioderna

- identifierat ämnen eller kurser som utvecklat lärarkompetensen

- uppskattat omfattningen av de olika momenten, och

- studerat studieplanernas specialanvisningar för aktuella ämnen eller kurser.

På basis av denna genomgång görs försök att analysera hur speciallärarutbildningen under skilda perioder varit relaterad till olika förhållanden, främst specialundervisning och speciallärarroll. Granskningen sker av övergripande mål och innehåll i speciallärarutbildningen, samt från samma aspekter som belystes i fråga om speciallärarens arbetsuppgifter: undervisande/pedagogiska, testande/diagnostiserande och elevvårdande uppgifter.

Till detta knyts även utbildningens relation till förändringar i specialpedagogiskt synsätt och till de tre tidigare beskrivna speciallärarprofilerna, samt speciallärarens professionalitet.

I en avslutande del analyseras speciallärarutbildningen för de tre speciallärarprofilerna i relation till några teoretiska modeller för lärarutbildning, med särskilt avseende på speciallärarutbildning.

Undervisande/pedagogiska uppgifter

Inom lärarutbildningen har kompetensen för den undervisande eller pedagogiska delen av yrkesrollen främst knutits till metodik, praktik och ämnesstudier. Ämnet pedagogik har haft en övergripande funktion och historiskt innefattat olika moment. Fram till 60-talet ingick delmomentet "allmän metodik" i psykologi och pedagogikämnet[1], medan 1960 års lärarutbildningssakkunniga föreslog den indelning som fortfarande tillämpas:
- pedagogik
- metodik
- ämnesstudier, och
- praktik.[2]

Denna indelning gällde även för speciallärarutbildningen från 1967. Ämnet pedagogik var i lärarutbildningarna oftast liktydigt med psykologi, eftersom de pedagogiska delarna ombesörjdes av metodik.

Tillvägagångssätt

Vid ett försök att studera vilka ämnen som varit en förberedelse för att utveckla undervisningskompetens i de olika speciallärarutbildningarna[3] har jag inkluderat allt innehåll under rubrikerna
- metodik,
- specialpedagogik,
- didaktik,
- ämnesstudier, samt

---

1 SOU 1965:31, s 342

2 SOU 1965:29, s 103

3 Eftersom speciallärarutbildning har inneburit en vidareutbildning av lärare hade dessa även en grundläggande pedagogisk utbildning.

- hjälpmedelsteknik.

I Tablå 10 redovisas de rubriker som medtagits vid studiet av ämnen som utgjort en förberedelse för specialläraren pedagogiska uppgifter.

Tablå 10 Ämnesrubriker som underlag för undervisande/pedagogiska uppgifter i specialläraru tbildningen

40-tal:
didaktik, metodik
ämnesstudier

62-67:
specialundervisningens läroplaner o dess metodik
AV o övriga hjälpmedel metodik
metodik i vissa undervisningsämnen
specialpedagogik
specialmetodik

67-77:
allmän metodik
specialmetodik
hjälpmedelsteknik
ämnesstudier

77-81:
allmän metodik
specialmetodik
ämnesstudier

Terminskurser före 1962

De första korta hjälpklasslärarkurserna i symposieform på 20-talet omfattade föreläsningar om ämnesmetodik i geografi, räkning, slöjd, hembygdsundervisning, arbetsövningar[1] och åskådningsteckning. Åskådning hängde samman med en viktig princip för hjälpskoleundervisningen, nämligen konkretion, vilket illustreras av en framställan från hjälpskolekollegiet i Göteborg 1926. Man föreslog där att ett "åskådningsrum" skulle inrättas i skolor, där flera hjälpklasser placerats.[2]

---

[1] Historiskt ingick arbetsövningar i idén om arbetsskolan. Arbetsskolepedagogik i Sverige går tillbaka till reformidéer om skolans inre arbete i början av 1800-talet. (Psykologisk - pedagogisk uppslagsbok 1956, s 62 och 1133)

[2] Ohlander 1956, s 31."Denna sal skulle bl a förses med rullgardiner av lätthanterlig typ samt bildduk. I lokalen skulle också speciell hjälpklassmateriel kunna förvaras. Till denna räknades exempelvis "handelsbod" för praktisk räkneundervisning, innehållande kassa och varulager, våg, litermått och hektolitermått. Vidare skulle där finnas sandlåda med lock, baloptikon med ljusbilder över olika europeiska länder m. m."

Vid terminskursen i Stockholm 1926 gavs föreläsningar om ordbildmetoden, slöjdundervisning i hjälpklass och tecknings- och arbetsövningsmodeller.[1]
I dessa tidiga kurser hade ännu inte det för senare hjälpklasslärarutbildning relativt dominerande momentet psykometri fått något stort utrymme.
Man kan under denna tid notera ambitionen att utbilda lärare med metodiska kunskaper inom flera av folkskolans ämnen, med tonvikt på områden med manuellt-praktiska inslag. Detta stämde väl överens med de seminariesakkunnigas förslag om att slöjd och manuellt arbete skulle få stort utrymme både vid undervisningen i hjälpklasser och i utbildningen av hjälpklasslärare. I utredningens förslag till hjälpklasslärarutbildning fick "småslöjd och materielslöjd" det största utrymmet i teoridelen.[2] Förslaget kom emellertid inte att tillämpas med avseende på detta innehåll.

De kurser för utbildning eller fortbildning av hjälpklasslärare som hölls före 1962 hade ett varierat innehåll med information om elever med olika typer av svårigheter och handikapp. Pedagogiska moment förekom i föreläsningar om olika ämnens metodik, vars rubriker antydde att en särskild metodik skulle tillämpas för hjälpklasselever. Sålunda förekom vid en fortbildningskurs i Göteborg 1942 en föreläsning med titeln: "Kristendomsämnets metodik med särskild hänsyn till hjälpskolan."
Motsvarande inslag förekom för andra ämnen som modersmålet, räkning och geografi.
Den omfattning som uppskattats för pedagogiska och metodiska moment under denna tid är något under en femtedel av teoridelen, vilket kan tyckas lågt med hänsyn till de anvisningar som gavs i läroplanerna för hjälpklasser 1943 och 1955.
Förklaringen kan vara att det trots benämningen hjälpklasslärarutbildning gällde en vidare utbildning för lärare för olika sorters specialiteter, vilket resulterade i en viss ämnesträngsel. Kurserna innehöll i realiteten ett försök att täcka delar av olika specialområden motsvarande den senare uppdelningen av speciallärarutbildning i gren 1 och 2. Särskolans lärare utbildades under denna tid vid sinnesslölärarutbildningen på Slagsta, men då antalet utbildningsplatser på denna var begränsat till några få, försåg hjälpklasslärarkurserna i praktiken ofta även särskolan med lärare.

---

[1] Hjälpskolan 1926, s 67 ff
[2] SOU 1936:31, s 91

En annan förklaring till att de pedagogiska inslagen i utbildningen ej var större under denna period, kan ha varit lärarbrist. Anna Sörensen, ledare för kurserna fram till 40-talet, beklagade i en artikel i tidskriften Hjälpskolan att de olika ämnenas metodik inte alltid blivit tillgodosedda så som önskats, på grund av svårigheten att finna föreläsare i dessa ämnen.[1] Att man emellertid såg på hjälpklasslärarutbildningen som en väsentlig pedagogisk uppgift visar att det enda graderade betyget som utdelades var i "undervisningsskicklighet i hjälpklass" och allmän lämplighet att undervisa i denna och likartade skolformer.[2]

Statligt reglerad speciallärarutbildning 1962

I den första studieplanen för den statligt reglerade speciallärarutbildningen betonades vikten av de blivande speciallärarnas "kunskaper om specialklassernas undervisningsmetoder".[3] Man noterade dock en stor variation i behovet av en för olika handikappgrupper specialiserad utbildning. Barn med grava intelligensdefekter, döva och blinda, samt barn med cerebral pares ansågs behöva speciella metoder och specialkonstruerat materiel, medan barn med

". . . lättare utvecklingshämningar och funktionsrubbningar (hjälpklassbarn, barn med hörselskador, barn med synnedsättning osv) befinner sig i ett delvis annat läge, när det gäller skolans undervisning och fostran. Visserligen måste även för dessa barn särskilda hjälpmedel och en speciell undervisningsmetodik utarbetas. Läraren kan dock här komma närmare den vanliga skolans undervisningsmetoder genom att ta fasta på de utvecklingsmöjligheter, som kvarstår vid mindre djupgående handikapp."[4]

Eftersom man fann både likheter och skillnader i behov av utbildning för olika speciallärare, föreslogs en grundläggande gemensam termin för hjälp-, obs- och särskollärare, medan studierna under en andra termin skulle differentieras med avseende på praktik och vissa teoretiska specialområden.

---

[1] Hjälpskolan 1933, s 123

[2] SOU 1947:69, s 108

[3] Speciallärarutbildningens organisation 1961, s 56. Studieplaen hade utarbetats av en expertgrupp utsedd av 1960 års lärarutbildningssakkunniga.

[4] Speciallärarutbildningens organisation 1961, s 56 ff

Speciallärarutbildningen under de första femton åren[1] gällde inte enbart kompetens för specialundervisning av elever med svårigheter och handikapp inom det område där läraren hade sin grundutbildning. Den avsåg dessutom att ge en vidgad behörighet att undervisa på högre stadium än som gällde för den grundläggande utbildningen.[2]
Detta vidgade kompetensområde innebar att ämnesstudier kom att uppta ett ökat utrymme i studieplanerna. Målsättningen för dessa var under de två första planerna något olika. Den provisoriska planen markerade att

"... den fördjupning det här är frågan om i mycket litet utsträckning omfattar ämnenas teoretiska sida. Det är vardagslivets praktiska och tekniska problem och den metodiska anpassningen för specialklassernas elever, som skall vara rättesnöret för urvalet av ämnesstudierna."[3]

Den utbyggnad av specialklasserna som förutsågs under denna tid, bland annat av den expertgrupp som arbetat fram planen, utgjorde tillämpningsområde för en dylik ämneskompetens.

I denna studieplan infördes för första gången benämningen *specialpedagogik* , som emellertid i sin tidigaste användning hade en något otydlig innebörd. Man uttryckte som mål att utbilda lärarna för "specialpedagogiska uppgifter", och citerade därvid diskussioner från planeringen av liknande utbildningar i de nordiska länderna.
Användningen av termen specialpedagogik i den provisoriska studieplanen gällde dels den vetenskapliga gren av pedagogik som skulle tillämpas inom området undervisning av och forskning om handikappade, och var dels den konkreta beteckningen på en delkurs inom utbildningen.
Delkursen "Specialpedagogik" återfanns i vidareutbildningsterminen för småskollärare och omfattade
- läs- och skrivsvårigheter
- talfel och deras behandling
- hörselsvaga elever
- synsvaga elever, och
- CP-barn.

---

[1] Under denna tid gällde två studieplaner, en provisorisk 1962-1967, och skolöverstyrelsens studieplan 1967-1977.
[2] Småskollärare fick kompetens för årskurs 1-6, folkskollärare för 4-9.
[3] Specialundervisningens organisation 1961, s 57

Flera orsaker kan ha legat bakom att elevhandikapp av denna art grupperades tillsammans. De representerade alla små grupper vilka saknade speciellt utbildade lärare. Lärare för dessa elever hade ofta ingen formell speciallärarutbildning, eller endast fortbildning i form av kortare kurser.
Ett annat skäl för att sammanföra moment som talfel och lässvårigheter kan ha varit de lärarutbildningssakkunnigas expertgrupps förslag att tal- och hörselpedagoger även skulle utbildas för undervisning av läsretarderade barn.[1]
Ett tredje skäl kan ha varit att undervisning om talfel och lässvårigheter sedan 40-talet under hjälpklasslärarkurserna ombesörjts av samma person, Bertil Kågén, läkare och foniater, vilken även publicerat skrifter inom dessa båda områden.[2]
Eftersom termen specialpedagogik på senare tid använts på ett mer övergripande sätt, kan man notera att det vid denna användning i utbildningssammanhang gällde undervisning av speciella grupper av elever, vilka dels var färre till antalet än de "gamla" grupperna hjälpklass- och särklasselever, och dels hade en mer uttalad knytning till organiska skador.[3]
Yrkesbeteckning för de lärare som specialiserade sig på undervisning av de ovan nämnda eleverna, blev
- läspedagog
- talpedagog (eller talfelspedagog)
- hörselpedagog, eller
- synpedagog.

Motsvarande benämningar kom dock inte att tillämpas för lärare i specialklasserna hjälp- eller observationsklass, och ej heller för lärare inom särskolan.

---

1 Specialundervisningens organisation 1961, s 73. Vid en senare linjeuppdelning kom dock läsklasslärare att utbildas inom linje 1, d v s tillsammans med övriga specialklasslärare inom grundskolan

2 Skolhygien, 1947 s 112, Pedagogiska skrifter 1943, häfte 179-180

3 Jfr beteckningen ordblindhet för läs- och skrivsvårigheter, vilket hade sin grund i att dessa elever ansågs ha specifika hjärnskador.

SÖ's studieplan 1967-1977

Skolöverstyrelsens studieplan för speciallärarutbildningen mellan 1967 och 1977 lade stor vikt vid att formulera vikten av undervisningskompetens inom speciallärarutbildningen, och använde därvid benämningen didaktik, en term som förekommit redan under hjälpklasslärarkurserna på 20-talet.
Man vände sig mot den överdrivna användningen av intelligenstest och diagnostisering, där man inom tidigare specialundervisning ägnat större uppmärksamhet åt att placera elever, än åt att undervisa dem.[1]

"Speciallärarens primära funktion är dock icke den allmänt diagnostiserande utan avser främst didaktiska uppgifter, beaktade på grundval av kontinuerliga elevobservationer och pedagogisk kartläggning . . . Den didaktiska utbildningen bör emellertid sikta längre än till att enbart förmedla kunskaper om och färdigheter i etablerade undervisningsmetodiska tekniker . . . Den experimentella och prövande attityd till didaktiska problem, som sålunda eftersträvas, kan ytterligare främjas genom att den studerande får följa och medverka i didaktiskt utvecklingsarbete inom specialpedagogiken."[2]

Den didaktiska utbildningen kunde enligt denna beskrivning ses som en tillämpning av kunskaper i flera av de ämnen som ingick i speciallärarutbildningen, psykologi, pedagogik, olika slag av metodik och skulle även bestå i specialpedagogiskt utvecklingsarbete. Den kunde även ingå i konkret arbete med läromedelstillverkning.

En syntes av dessa ämnen ingick naturligt i den speciella undervisningsteknik för specialundervisning, som hade introducerats i denna studieplan, nämligen "*diagnostisk undervisning*."[3] Termen förekom även i specialundervisningssupplementet 1969 som benämning på speciallärarens inledande undervisning i samband med skolmognadsprövningar. Någon närmare definition av vad denna undervisning innebar, gavs emellertid ej.[4]

---

[1] Jfr "Don't test them, teach them" - ett yttrande som tillskrivits änkefru Rose Kennedy i USA, vilken även hade ett utvecklingsstört barn.
[2] Studieplaner för utbildningen av speciallärare, 1967 s 3
[3] Studieplaner för utbildningen av speciallärare, 1967 s 10
[4] Specialundervisningssupplementet 1969, s 7

Österling[1] har sin avhandling The Efficacy of Special Education givit några exempel på modeller för stödundervisning, där man försökt integrera diagnos och behandling för olika typer av skolsvårigheter. Vi har tidigare nämnt att han där använde termen *diagnostisk undervisning* som definierades enligt följande:

"The primary selection procedures are only the first step into a continuous assessment, in which the results of different, experimentally tested, training methods are carefully observed and are made to form the basis of the design of the next phase."

Den mest avancerade formen av diagnostisk undervisning byggde på s k individuella begåvningsprofiler, där man genom test registrerade delfunktioner inom samma förmåga. På 60-talet utvecklades i USA ett sådant test för att mäta språkliga delfunktioner[2]. Testet kallades ITPA och kunde renodla nio separata språkliga delförmågor kopplade till syn, hörsel, tal och motorik samt även till in- och utgående nervbanor.
På grundval därav kunde man få fram individuella profiler av psykolingvistisk styrka eller svaghet och med utgångspunkt i dessa ge individuell stödundervisning. Goldstein[3] har beskrivit positiva resultat från en dylik träning från en undersökning utförd av Minskoff, utförd på elever inom specialundervisning.

Frostigs specialtest för diagnostisering av visuell perceptionsutveckling är ett exempel på en typ av diagnostisk undervisning inom ett begränsat område. Testet mäter perception i fem delfunktioner, till vilka kan kopplas träningsmaterial avsett att kompensera eventuella brister.[4]

Österling ingick som ledamot i den arbetsgrupp som utarbetat studieplanerna för speciallärarutbildningen 1967, och införandet av begreppet diagnostisk undervisning i planen är en direkt implementering av tidens vetenskapliga rön.

---

[1] Österling,The Efficacy of Special Education 1967, s 249

[2] Mc Carthy & Kirk: the Illinois Test for Psycholinguistic Abilities, Urbana, Ill, Univ of Illinois Press 1961

[3] Goldstein i What is Special Education? The Proceedings of the First International Conference of the Association for Special Education 25th-28th July 1966, s 27

[4] Björk-Åstrand: Manual till Marianne Frostigs test för diagnostisering av visuell perceptionsutveckling 1979, Wallin 1989

Denna undervisning innehöll delvis en annan typ av uppgifter för specialläraren, än vad som tidigare krävts av en lärare i specialklass. Som specialklasslärare hade denne ansvarat för en grupp elever under en relativt lång period av skoltiden, medan klinikläraren i högre grad fick inrikta sig på enskilda elever under korta arbetspass.
De pedagogiska förväntningarna på specialläraren ökade, och man förutsatte att denne relativt snabbt skulle kunna göra
- en analys av den enskilde elevens inlärningssituation,[1] och
- sätta in adekvat träningsmaterial för att åtgärda eventuella brister.[2]
Speciallärarens karaktär av diagnostisk och pedagogisk specialist blev mer uttalad än den varit i rollen som föreståndare för specialklass.

Ovanstående beskrivning speglar de synsätt på elever och pedagogik som tillämpades under denna period. Vi har tidigare beskrivit det "objektiviserade individperspektiv" som förekom i läroplanerna under 60-talet. Inom pedagogiken innebar undervisningsteknologin både en teoretisk förankring i behaviorism och en praktisk knytning till programmerad undervisning.[3]

Inom specialundervisningen hade tidigare medicinsk dominerade synsätt stått för en beskrivning av orsakerna till svårigheter, och den psykometriska varianten av psykologin svarat för instrument att klassificera eleverna efter dessa svårigheter, samt för att diagnostisera kunskaper eller brister.
Man såg nu i behaviorismen, med dess koppling till undervisningsteknologi och programmerad undervisning, en väg att kompensera brister i kunskaper eller färdigheter.
Projekt som bedrevs enligt undervisningsteknologiska principer förekom inom flera områden av specialundervisning under 60- och 70-talen.

---

[1] Man kan notera termen "elevens inlärningssituation", vilken kombinerar en individinriktad och en miljöinriktad syn. En liknande benämning, *elever med en komplicerad inlärningssituation*, återkommer på 80-talet i en utredning om speciallärarutbildning av UHÅ, (DsU 1986:13, s 66) och en efterföljande proposition 1988/89:4, s 78.

[2] Studieplaner för utbildning av speciallärare, 1967, s 16

[3] Den programmerade undervisningen byggde på inlärningsexperiment av den amerikanske psykologen B F Skinner och s k "operant betingning". I en "Skinnerbox" lärde man exempelvis en råtta att trycka ned en spak, varefter föda ramlade ner i en skål. Denna kedja av stimulus-respons-förstärkning skulle bygga upp en inlärning. Skinners teori var utgångspunkten för inlärningsmaskiner och programmerade läroböcker, där eleven själv kunde korrigera sitt svar. Se Husén 1957, s 49 ff

Närmast knutet till speciallärarutbildning var SISU-projektet i Göteborg, ett utvecklingsarbete för konstruktion och utprövning av självinstruerande läromedel inom delmoment av svenska och matematik.[1] Inom projektet tillämpades en modell för diagnos och träning med materialet, som beskrevs som "diagnostisk undervisning".[2]
Den medverkan i didaktiskt utvecklingsarbete inom specialpedagogiken som rekommenderades i studieplanen för blivande speciallärare, innebar för utbildningen i Göteborg att en avsevärd del av specialarbetet utfördes inom projektet SISU[3] och bestod i aktiv medverkan i arbetet.[4]

Inom omsorgerna bedrevs vid Vipeholms sjukhus i Lund mellan 1968-1970 ett projekt med primär ADL-träning för psykiskt utvecklingsstörda.[5] Projektet resulterade, förutom vetenskaplig rapportering, i instruktionsmaterial för personal.[6]
I Uppsala arbetade man inom projektet SMID[7] fram undervisningsmaskiner och träningsmaterial för talförståelse och läsning för döva.[8]

Att programmerad undervisning fick ett förhållandevis stort utrymme inom specialundervisningen kan sammanhänga med behovet av individualiserande läromedel både i specialklasser och kliniker. Utvecklingen av läromedelsprototyper inom SISU-projektet var till en början avsedd att leda till produktion i större omfattning.

---

1 SISU-projektet var ett FoU-projekt under skolöverstyrelsen förlagt till pedagogiska institutionen vid lärarhögskolan i Göteborg 1967-1973. Se Stukát-Bladini: Självinstruerande specialundervisning - SISU. 1974

2 Stukát-Bladini: Självinstruerande specialundervisning - SISU. 1974, s 15

3 SISU: SjälvInstruerande SpecialUndervisning, ett FoU-projekt för konstruktion och utprövning av självinstruerande material i svenska och matematik för specialundervisning (1967-1973)

4 Bladini, U-B (red) Elevattityder till SISU-materialet. En sammanställning av specialarbeten vid speciallärarlinjen, Lärarhögskolan i Göteborg. SISU-projektet 7. Mars 1973

5 ADL: Anpassning till dagligt liv. Projektledare: Ingrid Liljeroth

6 Liljeroth-Niméus: Primär ADL-träning. Psykisk Utvecklingshämning nr 3 1971.

7 SMID: Självinstruerande metoder i dövundervisningen.

8 Projektledare: Sven Amcoff. Maskinerna kallades HÖTA, PAKS och TYLA. Se Ahlström i Wallin 1968, s 115 ff.

De principer om målformulering, diagnos av förkunskaper, förutsättningsanpassad undervisning och utvärdering, som tillämpades, kunde också med fördel anpassas till de begränsade undervisningsmoment av typ färdighetsträning, som man ofta arbetade med inom specialundervisningen.

En möjlighet till pedagogiskt utvecklingsarbete förekom inom ramen för val av specialarbete vid speciallärarutbildningen i Göteborg De studerande erbjöds enligt studieplanen "deluppgift i större sammanhållet psykologisktpedagogiskt eller metodiskt projekt, lett av lärarhögskolans pedagogiska institution".[1] Tidigare har nämnts exempel på medverkan i SISU-projektet i Göteborg, men specialarbetet kunde även bestå i konstruktion och/eller utprövning av övriga läromedel för specialundervisning.

De ämnesstudier som under denna tid upptog en ansenlig del av speciallärarutbildningen, förtjänar att särskilt uppmärksammas. I den tidigare studieplanen hade ett viktigt mål för dessa varit en metodisk anpassning av stoffet för undervisning av specialklasselever. Orsaken var att man då förväntade sig en utbyggnad av specialklasserna.
I SÖ's studieplan hade målet för ämnesstudierna delvis ändrats i riktning mot en "översiktlig orientering inom vissa studieområden,"[2] och uttrycktes enligt följande

- "att ge de studerande fördjupade kunskaper inom vissa begränsade fält i valfri ämneskombination bestående av tre ämnen samt
- att ge stimulans och inledning till vidare studier på individuell grund inom respektive ämne."[3]

Den förändrade målsättningen för ämnesstudierna kan vara förklarlig med hänsyn till att man inom SÖ'gruppen inledningsvis uttalat att en ökning av specialklasserna inte ansågs förenlig med grundskolans allmänna mål.
Ämnesstudierna sågs nu inte enbart som yrkesförberedande specialklassmetodik, utan i ett vidare sammanhang som underlag för djupare individuella ämnesstudier, något som kunde prioriteras vid den lärarbrist som förekom vid tiden för grundskolans införande.

---

1 Studieplaner för utbildning av speciallärare, 1967, s 6
2 Studieplaner för utbildning av speciallärare, 1967, s 26
3 Studieplaner för utbildning av speciallärare, 1967, s 23

60- och tidigt 70-tal innebar en kraftig ökning av resurser till specialundervisning i grundskolan. Antalet utbildningsplatser för speciallärarutbildning tiodubblades under perioden 1962 till 1977. Dessutom gavs årligen ett antal kortare fortbildningskurser. De undervisningsförberedande delarna av speciallärarutbildningen omfattade under den större delen av denna period nära hälften av teoriutbildningen. Ett viktigt skäl till detta var att de studerande erhöll en utvidgad kompetens till närmast högre stadium. I detta avseende kunde speciallärarutbildningen alltså ses som en utvidgad grundutbildning, med ökade krav på ämnesmässig kompetens.
Under grundskolans första tid förekom lärarbrist, särskilt på det nyinrättande högstadiet och som en följd av nioårig skolplikt. Ökade möjligheter att vidareutbilda folkskollärare till ämneslärare erbjöds av statsmakterna. Ökningen av antalet specialklasser och utbildning av speciallärare med utvidgad kompetens, kan i ur detta perspektiv te sig som en naturlig åtgärd i en situation med lärarbrist på framför allt högstadiet.

Under 60-talet infördes som sagts termen *specialpedagogik* i lärarutbildningen. Till en början stod den för den variant av pedagogikämnet som studerade elever med handikapp, och som rubrik för speciallärarutbildning snarast som en inriktning på klinikundervisning av mindre elevgrupper med avgränsade sensoriskt eller motoriskt orsakade handikapp. Lärare för dessa elever benämndes i speciallärarutbildningens studieplan pedagoger, talpedagoger, hörselpedagoger och läspedagoger, medan detta epitet icke förekom för hjälpklass- och obsklasslärare.
Under denna tid infördes en förändring av speciallärarrollen, som kan ha varit lika genomgripande som den som senare skett under 80-talet. Från att ha haft ett övergripande ansvar för all undervisning av en elevgrupp under en längre tid i form av klassföreståndare i specialklass, förväntades specialläraren ställa upp på delvis helt andra uppgifter som lärare i klinik. Lärarna utbildades nu till specialister och "fel-botare" snarare än till lärare med totalansvar för enskilda elever och en hel klass. Detta innebar att det övergripande pedagogiska ansvaret upphörde, vilket bland annat hade till följd att integration av praktiska och manuella inslag i den teoretiska undervisningen ej längre kunde tillämpas.
Inom den nya specialundervisningsformen i kliniker krävdes snabba, avgränsade pedagogiska insatser under relativt korta perioder.
Den pedagogiska kompetensen bestod nu i en teknologiskt samordnad kunskap om diagnos, undervisning och utvärdering av relativt korta,

avgränsade moment av färdighetsträning, oftast inom ämnet svenska, men även matematik. En professionell benämning på denna verksamhet var *diagnostisk undervisning*.

UHÄ's utbildningsplan 1977-1981

UHÄ's utbildningsplan 1977 skilde sig radikalt från tidigare planer genom att inte ange några tidsramar utöver totalt 40 poäng för en utbildning på två terminer. Innehållet angavs i rubrikerna:
- pedagogik-metodik
- praktik
- ämnesstudier, och
- specialarbete.[1]

Målsättningen med speciallärarutbildningen kom efter SIA-utredningen att förändras på ett genomgripande sätt. Speciallärarens tidigare specialistroll med inriktning mot behandling av individanknutna svårigheter i avskilda miljöer tonades ner. Utbildning i metodik och ämneskunskaper fick lämna plats för en rad olika kompentenser, som tidigare inte förknippats med speciallärarrollen, som till exempel samverkans- och informatörsfunktioner. Eftersom den här aktuella utbildningsplanen gällde från 1977, alltså före Lgr 80 fanns inte heller något konkret underlag för beskrivning av nya uppgifter.[2]

Utbildningsplanens syftesavsnitt framhåller vikten av att arbeta förebyggande men ger inga detaljerade anvisningar om tillvägagångssätt:

" Det är viktigt att den studerande i utbildningen lär sig att anpassa arbetssätt och arbetsformer med hänsyn till den enskilda individens utveckling, mognad, erfarenhet och intressen. Särskild vikt skall läggas vid förmåga att främja individens utveckling till självständighet."[3]

---

[1] Lärarutbildning - och kanske särskilt speciallärarutbildning - var vid denna tidpunkt "en främmande fågel" inom UHÄ. Tidigare hade man möjligen haft kontakt med den del av ämneslärarutbildningen, som sorterade under verket, d v s den akademiska grunddelen.

[2] Den första utbildningsplanen var interimistisk. Den gällande planen daterades 1978-08-09, samma datum som övriga utbildningsplaner inom undervisningssektorn, och överensstämde i stort sett med den första.

[3] UHÄ Utbildningsplan för speciallärarutbildning 1978-08-09, s 3

Trots bristen på konkreta anvisningar om undervisningsinsatser, var specialläraren's främsta uppgift enligt denna plan av en övergripande pedagogisk natur, nämligen att arbeta förebyggande och utveckla nya arbetssätt, som byggde på helhetssyn, lagarbete och elevmedverkan.[1] Detta är tankegånger från LUT, vars utredning dock inte publicerades förrän i slutet av 1978.[2] Även termer som block och kommunikation som övergripande ämnesbenämningar kan härledas från LUT.[3]
Detta representerade en ny fas i speciallärarutbildningen, vilken hade föregåtts av
- specialklassläraren (med ansvar för hel klass), och
- den kliniska specialisten och diagnostiske funktionstränaren.
Speciallärarens nya uppgifter var att ansvara för skolans verksamhet i stort genom nya arbetssätt, ny organisation och innovationer. De speciella funktioner med avseende på metodisk och pedagogisk kompetens som krävts av tidigare speciallärare kvarstod emellertid. Detta *kunde* ha skrivits i utbildningsplanen 1977 på grundval av SIA, men saknades i denna plan och kom ej heller i någon högre grad att exemplifieras i Lgr 80.

Nya studerandegrupper, gymnasielärare och ämneslärare som skulle utbildas för "specialpedagogiska uppgifter" hade nu inkluderats i utbildningen av speciallärare.[4] Denna term skulle senare komma att införas i Lgr 80, men varken speciallärarutbildningens utbildningsplan eller läroplanen konkretiserade dess innehåll i någon högre grad.
Den relativt svaga styrningen i utbildningsplanen 1977 kom att leda till stora lokala variationer i utbildningen av speciallärare.

UHÄ's huvudmannaskap för speciallärarutbildning sammanföll i tiden med drastiska förändringar i synen på specialundervisning och speciallärarroll. Från att ha verkat relativt isolerat förväntades speciallläraren nu arbeta förebyggande och knytas till funktioner som rörde allmän utveckling av skolans verksamhet.

---

1 Askling 1980-01-15, s 7
2 Det förslag till specialpedagogisk påbyggnadsutbildning som föreslogs av LUT (SOU 1978:86, s 288) låg till grund för den speciallärarutbildning som infördes 1981.
3 SOU 1978:86, s 220 ff
4 Benämningen "speciallärare" gällde endast de som blev behöriga till speciallärartjänst på grundskolan, d v s låg- och mellanstadielärare

Termen specialpedagogik som professionell beteckning för ett kunskapsområde började användas allt mer under 70-talet, som en följd av utredningsbetänknaden från SIA och LUT, [1] vilka dock samtidigt tonade ner det speciella i specialundervisningen.
Studierna vid speciallärarutbildningen rekommenderades i utbildningsplanen bli i stor utsträckning problemorienterade och bygga på en aktiv samverkan mellan studerande och lärare. Utbildningen skulle själv utveckla och tillämpa de arbetssätt som sedan skulle förverkligas i skolan. Ett nytt inslag i utbildningen var de personlighetsutvecklande delarna, vilka gällde både de studerande och blivande elever.

---

[1] SIA: SOU 1974:53, s 228 .LUT: SOU 1978:86, s 278

De undervisningsförberedande inslagen i speciallärarutbildningen i relation till specialundervisning och speciallärarens arbetsuppgifter[1]

Att speciallärarutbildningens förändringar står i nära samband med förändringar i specialundervisning och speciallärarroll belyses i Tablå 11.
De tre speciallärarprofiler som tidigare beskrivits, får här vara utgångspunkt för att belysa olika slag av samband som kunnat iakttagas:

Hjälpklasslärare utbildades främst till klasslärare och skulle behärska metodik och stoffurval för samtliga ämnen. Synen på hjälpklasselever som i viss mån kvalitativt artskilda gjorde att läraren förväntades ta särskild hänsyn till de specifika elevegenskaper som ansågs försvåra eller förhindra inlärning.
Denna period kännetecknades av en "defektsyn" på orsaker till elevers skolsvårigheter. För speciallärarutbildningen - till en början i form av hjälpklasslärarkurser - innebar detta ett behov av kunskaper inom två områden, kunskaper om "defekternas" etiologi och manifestation, samt kunskaper om metoder att diagnostisera dessa. I det första fallet prioriterades medicinska moment som psykopatologi och psykiatri, och i det andra differentialpsykologi och psykometri samt praktiska kunskaper i testning. Dessa två moment ägnades under en lång tid det största utrymmet i speciallärarutbildningen.

Vid en jämförelse framgår att den metodik som gällde för hjälpklasser till sin art inte skilde sig nämnvärt från övrig nybörjarmetodik. Vissa metodiska aspekter markerades emellertid starkare.

---

[1] En huvuddel av de undervisningsförberedande inslagen i speciallärarutbildningen har gällt praktik, auskultation och studiebesök, moment som omfattat mellan en fjärdedel och en femtedel av den totala utbildningen i alla här redovisade utbildningsvarianter. Dessa delar kommenteras endast i begränsad omfattning i denna rapport, delvis beroende på att dokumentationen varit knapp. Som helhet kan sägas att praktikdelarna varit förlagda till det existerande skolväsendet, vilket inneburit en begränsning av eventuella innovationer. Denna typ av praktik kommenteras av Askling: "Teori och praktik ges i . . . lärarutbildningen sken av att vara varandras förutsättningar och bekräftelser. Det teoretiska stoffet skall kunna bli konkretiserat i praktiken, den praktisk upplevelsen skall kunna bli förklarad i teoriundervisningen. Men en utbildning som syftar till en nuberedskap *och* en framtidsberedskap *kan inte* ha en sådan enkel relation mellan teori och praktik." Askling i Dahlgren m fl red 1987, s 147

Tabla 11 Relationen mellan undervisande inslag i specialundervisning, speciallärarroll och speciallärarutbildning

	Specialundervisning	Speciallärarroll		Speciallärarutbildning	SOU
			P		1936:31
			R	Terminskurser:	
		Klasslärare:	A		
N-43			K	Ämnesmetodik i olika	
		indiv anpassad, konkret	T	skolämnen inkl övnings-	
	HJÄLPKLASSER	undervisning	I	ämnen i föreläsningsform	SOU
		kännedom om elevernas	K		1947:69
		varierande förutsättn.			
				Betyg i undervisnings-	
U-55		kunskap om varje ämnes	S	skicklighet i hjälpklass	
	DIFFERENTIERING	struktur som utgångs-	T		
		punkt för stoffurval	U		
	AV SPECIALKLASSER	integrera ämnen med	D		
		manuell inriktning	I		
			E		
1960		grupparbeten f social	B		
		fostran	E	62:	
	SPECIALKLASSER		S	Ämnesstudier för folkskollärare -	
	SÄRSKILD SPECIAL-		Ö	för småskoll: specialpedagogik	1962
	O	Klasslärare (hjälpkl:	K	i läs- o skriv, tal, hörsel,	
	K UNDERVISNING I	undervisa samt göra		syn, cp.	
	C	avkortade kurser i			1965
	L KLINIKER	ämnena	A	67:	
	H	Läsklass: förebygga o	U	Ämnesstudier, didaktik,	
	I	avhjälpa läs- och skriv	S	diagnostisk undervisning	1967
	SAMORDNAD	obskl: skapa atmosfär	K	metodiskt eller teknologiskt	
1970	N	av lugn, trygghet, för-	U	utvecklingsarbete	
	SPECIALUNDERVISN	troende o gemenskap	L		
	I		T		
		Kliniklär: undervisning	A		
	K	i elementära delar av	T		
		basfärdigheterna	I		
	E	korta undervisn pass	O		
		ej totalansvar för und	N		
	R			77:	
				Arbeta förebyggande	1977
				utveckla nya arbetssätt	
				som bygger på helhetssyn, lag-	
	INTEGRATION	Arbeta förebyggande, lagarbeta		arbeta och elevmedverkan	

Utmärkande för specialundervisningens metodik är att den fäster särskilt avseende vid aspekter som vanligen beaktas vid all nybörjarundervisning, som
- enkelhet
- åskådlighet
- allsidig sinnesträning
- konkret och lättfattligt språk,
- anknytning till barnens erfarenhetsvärld, och
- långsam stegring i uppgifternas svårighetsgrad.

Även metoder för att maximalt utnyttja elevens resurser samt stärka personligheten rekommenderas, som
- upptäcka och utveckla anlag där barnet har sina bästa förutsättningar att nå resultat
- stärka intresse, mod och självtillit, och
- understödja känslan av att lyckas.

I hjälpklasslärarkurserna före 1962 ägnades relativt litet utrymme åt metodiska moment, trots att anvisningarna i läroplanen under denna tid visade behovet därav.
Kursledaren Anna Sörensen pekade också på behovet av ökad metodikundervisning, och beklagade svårigheten att finna föreläsare i dessa ämen.[1] Betyget i undervisningsskicklighet tyder dock på att metodiska och pedagogiska kunskaper värdesattes i utbildningen av hjälpklasslärare.

Under specialklassperioden, när man strävade efter att bilda homogena elevgrupper, var specialläraren klasslärare med undervisning i alla ämnen. Därigenom kunde skolans alla ämnen utnyttjas för att nå de olika aspekter av fostran och undervisning som ingick i målen för specialundervisning. Man hade även viss frihet att omfördela timantal i vissa ämnen, och kunde delvis improvisera fördelningen av dessa.

Ämnen som särskilt uppmärksammades i anvisningarna för hjälpklasser på grund av sin "instrumentella" karaktär var slöjd och manuellt arbete, men även rytmik, ämnen som under 40-talet hade en relativt stor andel av utbildningen i hjälpklasslärarkurserna.[2]

---

[1] Hjälpskolan 1933, s 123
[2] Figur 2 och tabell 5

Färdighetsträning i läsning, skrivning och räkning kunde också på ett naturligt sätt ingå i undervisningen av alla ämnen. Dessa ämnen kom i centrum för intresset inom specialundervisningen genom införandet av läsklasser och skolmognadsklasser samt klinikundervisningen på 60-talet. Inom speciallärarutbildningen på 60-talet var det främst småskollärare som utbildades för diagnos och undervisning i grundläggande läsning och skrivning, eftersom kursplanerna under denna tid var olika för folk- och småskollärare.

Under 60- och 70-talen ökade andelen ämnesstudier i speciallärarutbildningen dock ej med huvudvikt på metodik utan på ämnesfördjupning. Studieplanen för folkskollärare omfattade här en större del än för småskollärarna. Avsikten var att vidga undervisningskompetensen hos speciallärare, en ambition som byggde på en planerad ökning av antalet specialklasser särskilt på högstadiet. En sådan framförhållning hade uttryckts som önskvärd av 1960 års seminariesakkunnigas specialundervisningsexperter[1] i utredningen om ett statligt institut för speciallärarutbildning.[2] Grundskolans målsättning om en odifferentierad skola kom emellertid att stå i motsättning till dessa planer, varför den stora andelen ämnesstudier i ett skolpolitiskt perspektiv hade förlorat sin funktion redan när de infördes.
Speciallärarutbildningen var i detta avseende i samklang med åsikter hos ledande företrädare - "etablissemanget"- inom specialundervisningen, men i strid med grundskolans övergripande målsättning.
En ökning av antalet lärare med ämneskompetens för högstadiet kan också ha varit en skolpolitisk lösning på problemet med lärarbrist under 60-talet, särskilt med avseende på grundskolans högstadium.[3]

Det fanns emellertid en del av ämnesmetodiken som enligt läroplanen var viktig för hjälpklasslärare, nämligen kompetensen att avgöra vad som skulle tillhöra "avkortade kurser". Före 1962 hade speciella kursplaner för hjälpklasser angivits i läroplanerna, vilket togs bort när grundskolan infördes. Av studie- och timplanerna för speciallärarutbildning framgår ej om den speciella ämnesfördjupning och ämnesstudier som gavs inriktades på metodik i stoffurval för hjälpklasser. Undervisningen i dessa ämnen

---

1 Sture Bengtsson, Rikard Lindahl och Helmer Norman
2 Speciallärarutbildningens organisation, Skolöverstyrelsen 1961
3 Se prop 1958:108, s 16 och 19

ombesörjdes huvudsakligen av lärare från den vanliga lärarutbildningen, vilket ej tyder på någon specialkunskap om hjälpklasselever. Min egen erfarenhet från speciallärarutbildningen i Göteborg under denna tid tyder på att ämnesstudierna hade just inriktningen mot fördjupning, och att metoder för "avkortade kurser" förmedlades inom ramen för allmän metodikundervisning, ett moment av betydligt mindre omfattning.
Specialklasslärarrollen kan under denna tid med Hoyles terminologi[1] karakteriseras av en "begränsad professionalitet", genom att vara intuitiv, klassrumsfokuserad och grundad på erfarenhet snarare än teori. Totalansvaret för undervisningen bidrog till att läraren inte såg klassrumsaktiviteten i något vidare sammanhang utan värdesatte klassens autonomi.

Den diagnostisk-pedagogiske specialisten utbildades främst för klinikundervisning. Synen på elevernas svårigheter som ämnesspecifika krävde metodiska kunskaper främst för basfärdigheter i svenska men även matematik. Eftersom man eftersträvade nybörjarmetodik, vilket var utmärkande för specialundervisning, var det särskilt småskollärarna som utbildades för diagnos och undervisning i dessa moment.
Metodiken kom att gälla i huvudsak undervisning i delmoment av ämnen. Speciallläraren blev i högre grad en teknisk expert på diagnos av färdigheter och undervisning i samband därmed. Klassläraren stod för det övergripande ansvaret för samordning av undervisningen. För att integrera denna undervisning till en helhet för eleven skulle speciallläraren ingå som en naturlig del i elevvårdsteamet.

60-talet innebar att speciallärarutbildningen prioriterade kunskaper om en "objektiv" beskrivning av elevsvårigheter samt diagnos av färdigheter, främst inom läs- och skrivområdet. Planen för speciallärarutbildning innehöll anvisningar om vikten av att "arrangera inlärningssituationer för enskilda elever". Undervisningsteknologin innebar metoder för målbeskrivning, programmering av inlärningsmoment och utvärdering av små moment lämpliga för specialundervisning. Synen på specialundervisning var optimistisk, teknisk, kompensatorisk och individinriktad och speciallläraren utbildades till att genomföra och utveckla denna. Med en god pedagogik kopplad till en effektiv teknik skulle även elever med svårigheter lyckas.

---

[1] Hoyle 1980, s 49

Den förändrade specialläraررollen från klass- till kliniklärare förändrade kraven på undervisning. Specialläraررens karaktär av diagnostisk och pedagogisk specialist blev mer uttalad än den varit i rollen som föreståndare för specialklasser, samtidigt som möjligheten till helhetssyn på elevens situation minskade.
Denna specialläraررroll var delvis motsatt specialklasslärarens och kan i detta avseende kännetecknas av en "vidgad professionalitet".[1] Särskilt funktioner som systematisk utvärdering och intresse för teori och utvecklingsarbete stämmer med de utbildningsteknologiska principer för diagnostisk undervisning, som ofta tillämpades vid klinikundervisning. Denna roll profilerades under den mest expansiva klinikperioden under 60- och 70-talen.

Skolans förändringsagent
Lgr 80's tonvikt på grundläggande färdigheter i en integrerad undervisningssituation har i någon mån återinfört ett bredare ämnesinnehåll för specialundervisning, genom att specialläraren med hjälp av sin specialpedagogiska kompetens skall påverka all undervisning. Specialläررarens uppgift är nu att arbeta med denna påverkansprocess i ett arbetslag som utgöres av kolleger och övrig skolpersonal.
Synen på specialundervisning som kopplad till förebyggande verksamhet tillsammans med övrig skolpersonal har inneburit att de specialpedagogiska uppgifterna i den nuvarande läroplanen är knutna till arbetslagets kollektiva insatser.
Från att tidigare ha varit ansvarig för individuella åtgärdsprogram och deras genomförande, har specialläررarens arbetsuppgifter förskjutits mot att i samarbete med övriga lärare genomföra såväl mer generella förändringar i skolmiljön som speciella stödåtgärder. De pedagogiska ambitionerna går också i riktning mot att utveckla nya arbetssätt.
Specialläررarens roll har utan tvekan vidgats under 80-talet. Behovet av pedagogiska insatser kvarstår, men andra uppgifter har tillkommit.

Införandet av det miljörelativa handikappbegreppet innebar att specialläررarutbildningen inte i samma utsträckning som tidigare kunde koncentreras på diagnos och åtgärder av enskilda individproblem. Kunskaper om gruppsykologi, i syfte att förebygga utstötningsprocesser,

---

[1] Hoyle 1980, s 49

samt om miljöns och det omgivande samhällets betydelse för elevers skolsvårigheter började införas i speciallärarutbildningen i slutet av 70-talet.

UHÄ's utbildningsplan 1977 gav uttryck för en ny syn på speciallärarens roll i skolan. Den tycktes snarare understryka vikten av att utveckla de kvaliteter som fordrades för att förverkliga nya arbetssätt och arbetsformer, än att ge exempel på hur detta skulle genomföras.
Trots bristen på konkreta anvisningar om undervisningsinsatser, var speciallärarens främsta uppgift enligt denna plan av en övergripande pedagogisk natur, nämligen att arbeta förebyggande och utveckla nya arbetssätt, som byggde på helhetssyn, lagarbete och elevmedverkan.
Man visade även i utbildningsplanen en strävan att förändra undervisningen - i skolan såväl som under utbildningstiden - i riktning med större elevmedverkan vid planering och genomförande av studierna.

Speciallärarens undervisande uppgifter kom inte tydligt till uttryck vare sig i UHÄ's utbildningssplan eller i Lgr-80. Det övergripande pedagogiska ansvaret för innovationer och utvecklingsarbete förutsätter dock en metodisk och pedagogisk kompetens, vilket kanske avses i begreppet *specialpedagogiska insatser*, men som ej konkretiseras i något av dokumenten. Denna speciallärarroll kan liknas vid Hoyles utvidgade professionalism genom intresse för utvecklingsarbete och systematisk utvärdering, men har också den begränsade professionalismens intuition och helhetsansvar för eleven.

Testning för urval och diagnos

Termen testning har använts i det tidigare avsnittet om speciallärarens uppgifter som allmän benämning på psykologiska och pedagogiska mätningar. Inom speciallärarutbildningen har kunskaper inom detta område haft en framträdande plats fram till slutet av 70-talet, vilket sammanhänger med dess centrala funktion för specialundervisningen.
Testutbildning har förekommit under olika rubriker beroende på tidsperiod och användningsområde, vilka växlat mellan urval till specialklass, diagnos inför stödundervisning i klinik, eller anlagsprövningar inför yrkesval.

Ur utbildningssynpunkt har testning varit resurskrävande på grund av att den delvis bestått i färdighetsträning med behov av individuell handledning. Genom testutbildningen infördes också ett helt nytt ämne i speciallärarutbildningen - pedagogisk statistik.

Terminskurserna före 1962

De som först pekade på behovet av särskild utbildning i testning var 1932 års seminariesakkunniga, vilka påtalade bristen på testutbildad personal, samt att även andra än läkare kunde vara lämpliga för denna uppgift:

"En med ifrågavarande barntyper förtrogen pedagog, hjälpklasslärare eller annan, som äger nödig psykologisk skolning och en viss erfarenhet i bruket av ett lämpligt testschema, torde emellertid kunna utföra dylika för praktiska ändamål avsedda undersökningar."[1]

Som en konsekvens av förslaget om behovet av testutbildning blev testning det enskilda ämne som hade störst omfattning i speciallärarutbildningen från 40-talet, även om man ej inräknar de egna övningstestningarna.[2]

Bland de olika kursrubriker för testning som förekom under terminskurserna på 30- och 40-talen kan nämnas följande:
- psykisk mätning
- psykologiska och pedagogiska mätningar,
- intelligensmätningar, och
- psykologiska undersökningar.

Innehållet i dessa rubriker gällde under 40-talet främst den typ av intelligensmätningar, som låg till grund för uttagning till hjälpklass. Genom att resultaten av individualtesten erhölls i form av intelligenskvoter, blev dessa i realiteten en markering av de gränser som tillämpades mellan "normal" och "hjälpklassmässig", en kategorisering som hade avgörande betydelse för de barn det gällde.

---

1 SOU 1936:31, s 40

2 De seminariesakkunniga föreslog psykisk mätning som att av de ämnen som borde betygsättas efter hjälpklassläraruttbildning SOU 1936:31, s 89

Testutbildningen omfattade demonstrationer och handledda övningar, samt egna testningar av elever som anmälts till specialundervisning. Därigenom fick övningstestningarna också en praktisk betydelse. Under en femårsperiod på 40-talet testades vid Stockholmkurserna i genomsnitt 650 elever per år, vilket utgjorde drygt 46 testningar per studerande.[1]
Undervisningen omfattade även information om grupptest, samt karakterologiska och psykotekniska test.[2]

Under 40-talet infördes i testutbildningen ämnet pedagogisk statistik, vilket hade en instrumentell betydelse för att tolka resultaten och förstå den teoretiska bakgrunden till testens konstruktion. Momentet statistik ingick i den föreslagna kursplanen över *Psykologiska undersökningar* från 1946 års hjälp- och särklasslärarutredning.[3]
Denna utredning hade stor betydelse för speciallärarutbildningen, inte för vad den omedelbart åstadkom, utan för att den utgjorde underlag för upprepade anslagsframställningar från skolöverstyrelsen om ett statligt speciallärarinstitut under 50-talet.
Utredningens förslag till tim- och ämnesplan utgjorde i realiteten den studieplan som tillämpades för hjälpklasslärarutbildningen under de femton år som förflöt mellan förslaget och inrättandet av en statligt reglerad speciallärarutbildning 1962. Det kan därför vara värt att se på innehållet i det ämne som rangordnades högst vad beträffar timmar, momentet Psykologiska undersökningar (Tabell 14):

---

1 Årsredogörelser för folkskoleseminariet för kvinnliga elever i Stockholm läsåren 1942-1947

2 Lärare inom testutbildningen varierade efter utbildningsort. I Stockholm ansvarade Alice Hellström för individualtesten, medan John Elmgren och Rikard Lindahl svarade för delar av testutbildningen i Göteborg. Grupptesten ombesörjdes av exempelvis fil lic Siver Hallgren, fil lic Manne Ohlander, specialklassrekor i Göteborg och Folke Wessman, speciallärare och handledare vid fortbildningskurserna för hjälpklasslärare i Göteborg.

3 SOU 1947:69, s 61

Tabell 14 1946 års hjälp- och särklasslärarutrednings förslag om momentet *Psykologiska undersökningar*
(88 timmar utom de frivilliga delarna)

Huvuddragen av den matematiska statstiken (obligatorisk kurs)	4
Matematisk statistik (frivillig kurs)	(16)
Psykiska mätningar (teori)	10
Individuell testning	50
Grupptestning	6
Skolmognadsprov	6
Karaktärskunskap och karaktärstestning	8
Anlagsprövning för yrkesrådgivning	4
Psykoteknisk laborationskurs (friv)	(16)
	88 tim (resp 120 tim)

(Källa: SOU 1947:69, s 61 ff)

För genomförande av denna kurs begärdes enligt planen ytterligare 40 extra lärar- och 80 extra elevtimmar på grund av undervisning i mindre grupper.
Den vikt utredningen lade vid testutbildning kom till uttryck i att man även föreslog graderade betyg i testning, vilket dock ej kom att genomföras.[1]
Exemplet pekar på att en omfattande testutbildning under denna tid prioriterades i de hjälpklasslärarkurser som föregick den reguljära speciallärarutbildningen.

De sakkunnigas förslag till ämnes- och timplan kom att få betydelse även för den statligt reglerade speciallärarutbildningen 1962, eftersom den provisoriska plan som utarbetades av 1960 års seminarisakkunnigas expertgrupp byggde på 1946 års utredning.

Intresset för testutbildning för speciallärare var emellertid bara en del av en allmänt positiv inställning till psykologiska och pedagogiska mätningar inom skola och samhälle under och efter andra världskriget. Inom skolan

[1] SOU 1947:69, s 64

användes test i urvalssyfte inte endast för specialundervisning, utan även på försök i Göteborg för övergång till högre studier.[1]
1946 års skolkommission föreslog att "viss utbildning i testning under alla förhållanden skall ingå i den egentliga lärarutbildningen."[2]
Statens psykologisk-pedagogiska institut anordnade under 40- och 50-talet termins- eller veckokurser i "testteoretiska problem samt praktisk utbildning i testning".[3]

Testutbildningen för speciallärare före och under andra världskriget kan dock ses i ett vidare perspektiv, nämligen i vilka avseenden testen kunde mäta konstitutiva faktorer, och i vad mån resultaten var konstanta. Ärftlighet och rashygien var levande begrepp i samhället och ingick som ämnen i hjälpklasslärarkurserna. En steriliseringslag som antogs 1941 inbegrep även debila.

Att tankar om sterilisering av hjälpklasselever förekom i utbildningen av hjälpklasslärare finns belagt i några bevarade föreläsningar.
I Stockholmskursen 1926 avlutades ett föredrag av Elin Falk[4] om "riktlinjerna för hjälpklassbarnens fysiska kultur" med en uppmaning att "skapa en allt starkare opinion för deras sterilisering - så att de ej i framtiden skaffa lika dåliga eller kanske ändå sämre individer till världen".[5]

---

[1] En föreläsning på hjälpklasslärarkursen i Göteborg 1947 av O Dahlgren hade rubriken: Moderna metoder för intagning av barn i läroverk. En artikel med liknande benämning "Intelligensundersökningar som komplement vid övergång från folkskola till högre skolor" av O Dahlgren finns publicerad i Tidskrift för Psykologi och Pedagogik nr 1 1942, s 40-45. Dahlgren hade konstruerat ett grupptest för användning i årskurs 6 på de elever som anmälts till högre skolor. Han hävdade att en kombination av resultatet på detta test och rangordningen för folkskolebetygen skulle ha bättre prognosvärde för vidare studier än de "omständliga inträdesproven" (s 42). Försöken pågick mellan 1936 - 1942.
[2] SOU 1952:33, s 184
[3] Kurserna var mycket eftersökta, enligt verksamhetsberättelsen 1953-54 kunde på sommarkurserna "blott var tionde sökande beredas plats". Meddelanden från Statens Psykologisk-Pedagogiska Institut 1954, s 7
[4] Elin Falk var gymnastikinspektris vid Stockholms folkskolor 1909-1932 och blev känd bl a genom sin kritik mot Linggymnastiken. För en mer utförlig kommentar, se kapitel 3.
[5] Hjälpskolan 1926, s 138

Under 40-talet riktades intresse mot en typ av elever som ansågs överrepresenterade i hjälpklasser, nämligen tattare.[1] Föreståndaren för hjälpklasserna i Göteborg, Manne Ohlander, uttryckte i en föreläsning under fortbildningskursen för hjälpklasslärare 1943, liknande tankegångar som ovan nämnts om önskvärd steriliseringen för denna grupp elever [2].

Richardson har pekat på "den psykometriska världsbildens" betydelse för skolorganisatorisk differentiering samt att inriktningen mot att mäta individuell prestationsförmåga i fråga om vissa kognitiva funktioner även kunde kopplas till den tidens utvecklingspsykologiska modeller:

"Det är vidare viktigt att notera att denna psykometriska inriktning lät sig väl förenas med den utvecklingspsykologiska syn som i hög grad byggde på den amerikanske barnpsykologen och pediatrikern Arnold Gesells och den österrikiska barnpsykologen och pedagogen Charlotte Bühlers teorier och undersökningar. Den förres ambitioner att presentera en "utvecklingsskala" för barnaåren och den senares teorier om en utveckling i skilda faser passade väl in i den vetenskapliga paradigm som starkt dominerade 1940-talets psykologi och pedagogik."[3]

Exemplen från 1940-talets hjälpklasslärarutbildning visar hur synsätt kopplade till en "psykometrisk världsbild" kunde ta sig uttryck i att urvalsmetoder med presumtivt prognostisk uppgift även ledde till konsekvenser för bedömning av människovärde.

Statligt reglerad speciallärarutbildning 1962

1962-1967: obligatorisk testutbildning Underlag för den första kursplanen för speciallärarutbildning var som tidigare nämnts ett förslag av 1960 års lärarutbildningssakkunniga, som delegerat arbetet till en expertgrupp.[4] I en inledande diskussion hänvisades till 1957 års skolberednings utredning, där man under ett uppbyggnadsskede rekommenderade att

---

[1] 1940 års skolutredning hade uppskattat dessa till 2.7% i hjälpklasserna. En undersökning av Socialstyrelsen 1943-44 uppgav andelen till 30.5%. Enligt Ohlander var denna siffra för låg.

[2] Hjälpskolan 1943, s 82, se även kapitel 3 i denna avhandling.

[3] Richardson 1978, 295

[4] Sture Bengtsson, Rikard Lindahl, Helmer Norman

lärare med nedsättning av undervisningsskyldigheten skulle utföra vissa skolpsykologiska arbetsuppgifter.[1] Man syftade här på speciallärare.

"Hänsyn till sådana arbetsuppgifter har tagits vid uppläggningen av speciallärarutbildningen."[2]

Med hänsyn till detta ställningstagande var det naturligt att föreslå en obligatorisk bred testutbildning som omfattade både individualtestning och övriga testmetoder. Detta är ett exempel på att i speciallärarutbildningen ingick inte enbart rena "läraruppgifter", utan även uppgifter som skolan hade behov av men för vilka det saknades funktionärer.

I den första statligt reglerade speciallärarutbildningen var testutbildning det mest omfattande momentet, en undervisning som i huvudsak meddelades under rubriken *Psykologi*. Kursplanen i detta ämne gav följande exemplifiering av delmoment under den första terminen:

- Arv och miljö ur biologisk, psykologisk och social synpunkt
- Intelligens och begåvning och i samband därmed intelligensutveckling och begåvningstyper
- Emotioner, attityder, behov och motivation, personlighetspykologi
- Inlärningspyskologiska frågeställningar
- Socialpsykologi
- Psykologisk-pedagogiska undersökningsmetoder
- Pedagogisk statistik
- Individualtestning: Terman-Merrill
- Olika typer av grupptest
- Läs- och skrivtest
- Orientering av övriga testmetoder, exempelvis performanceskalor
- Demonstration av olika test
- Handledda övningar i individualtestning[3]

För denna kurs beräknades för 90 deltagare 115 studerande- och 590 lärartimmar, och för redovisning vid seminarieövningar för samma grupp 60 studerande- och 200 lärartimmar.

---

1 SOU 1961:30, s 434 ff. Trots att skolberedningen föreslog en dylik verksamhet gav man uttryck åt en viss tveksamhet genom att uppmärksamma "att man stundom synes ha satt i fråga lämpligheten av den nu förekommande anordningen att kombinera lärartjänstgöring och anställning som pedagogassistent inom den psykiska barn- och ungdomsvården". Jfr psykologutredningen SOU 1955:11

2 Speciallärarutbildningens organisation 1961, s 38

3 Speciallärarutbildningens organisation 1961, s 58-59

Under termin 2 fick småskollärarna en särskild tilläggskurs i Psykometri och testmetoder i stället för folkskollärarnas ämnesstudier för kompetens på högstadiet. Denna omfattade:

- Intelligensundersökningar med andra individualmetoder än Terman-Merrill, t ex performancetest och Ravens matriser
- Nybörjartest
- Intervjumetoder (exempelvis Vineland)
- Den individuella barnstudiens teknik
- Orientering om projektiva metoder
- Inledande föreläsningar om varje testmetod, demonstrationer och övningstestningar
- Tillämpningar på grundkursens statistikkurs[1]

Till 20 deltagare beräknades 40 studerande- och 260 lärartimmar för denna kurs.
Som man kan se av exemplen var testutbildningen ur lärarsynpunkt en mycket resurskrävande del av utbildningen, då både demonstrationstestning och handledda praktiska övningar förutsatte en undervisning i små grupper.

Den första speciallärarutbildningen omfattade alltså en utbildning i testning, särskilt för lågstadielärargruppen, som i detta avseende var att jämställa med en förberedande psykologutbildning. Akademiska studier i ämnet pedagogik omfattade vid denna tid även kurser i testning och statistik, varför en tillgodoräkning inom detta ämne kunde ske efter speciallärarutbildning.

1960 års lärarutbildningssakkunniga argumenterade i sitt huvudbetänkande för ökade kunskaper i testning och pedagogisk mätningslära, inte bara som grund för urval utan även för diagnos av förutsättningar för inlärning:

"I den nya skolsituationen blir olika slag av pedagogiska mätningar värdefulla som hjälpmedel vid bestämmandet av de individualiserande arbetsuppgifternas svårighetsgrad och vid anpassningen av skolarbetet till elevens verkliga förmåga. I fråga om avvikande elever bör testningen kunna vara till hjälp vid försöken att inlemma dem i gemenskapen i stället för att utsöndra dem."[2]

---

[1] Speciallärarutbildningens organisation 1961, s 70
[2] SOU 1965:29, s 97

Detta var tankegångar som skulle komma till tydligare uttryck i den följande studieplanen för speciallärarutbildning.

SÖ's studieplan 1967-1977

Huvudvikt vid diagnos - frivillig testutbildning
Skolöverstyrelsens studieplan 1967 byggde på förslag till revision av tidigare plan, utförd av utbildningsledarna vid speciallärarutbildningarna i Stockholm och Göteborg.[1]
I avsikt att slutföra uppdraget tillsatte SÖ en ny arbetsgrupp, som i en inledande diskussion markerade behovet av en speciallärarutbildning som var starkare knuten till grundskolans allmänna målsättning.[2]
Man argumenterade i arbetsgruppen för en inskränkning av antalet specialklasser, särskilt hjälp- och skolmognadsklasser, och för en ökning av andelen särskild specialundervisning. Som en konsekvens av detta ansågs intelligenstestning inte behöva samma utrymme i speciallärarutbildningen som tidigare.

"Bortsett från att intelligenstestningens värde tidigare ofta överskattats så har nu den allsidiga pedagogiska kartläggningen i direkt anslutning till undervisningen kommit att bli allt betydelsefullare på bekostnad av den klassdifferentierande."[3]

Möjligheten till utbildning i individualtestning kvarstod dock som alternativ för val av specialarbete. När SÖ-gruppens förslag publicerades som studieplan, hade en extra handledarpot om 60 timmar för specialarbete i testning lagts till. Denna resurs stod inte till buds för övriga specialarbeten. Möjligheten att välja testning - utredningsmetodisk kurs - utnyttjades i avsevärd omfattning under de tio år studieplanen gällde. Någon centralt utförd sammanställning av valen för specialarbete har ej kunnat återfinnas, varför följande uppgifter bygger på arkivmaterial från speciallärarutbildningen i Göteborg.
Av de 20 grupper som utbildades vid gren 1 - speciallärare för grundskolan[4] - under 1967-1977 valde i genomsnitt 46% utredningsmetodisk kurs

---

1 Helmer Norman och Gösta Wahlberg
2 Gruppens arbete finns beskrivet i kapitel 4.
3 SÖ: Studieplaner för utbildning av speciallärare 1966, s 13
4 Dessa speciallärare fick den s k sexfaldiga behörigheten att undervisa elever med - intellektuell utvecklingshämning i grundskola och särskola,

som specialarbete. Andelen varierade mellan 77 procent för första gruppen till 29 procent för den sista, men visar ingen systematisk nedgång utan var i viss mån beroende av övriga erbjudna alternativ. Vid introduktion av "nya" specialarbeten som drama eller gruppsamtal skedde en viss omfördelning av valen till förmån för dessa ämnen.
Innehållet i utredningsmetodisk kurs enligt den lokalt utsända information till de studerande i Göteborg omfattade

"träning i individualtestning (Terman-Merril och DLS[1]) samt utlåtandeskrivning, studium av handledningar till grupptests lämpliga på olika skolstadier, konstruktion och utprövning av ett grupprov"[2]
(1970 infördes WISC-testet som individualtest)

Huvudvikten i den allmänna målsättningen för studieplanen var en starkare tonvikt vid diagnostiska metoder kopplade till undervisning, än vid individualtestning för urval.[3] Detta framgår ej med någon tydlighet av exemplen på innehållet i ämnesmomenten. I Pedagogisk psykologi ingick "differentialpsykologi med pedagogisk mätningslära", och i Pedagogik "mätningstekniska och testmetodiska synpunkter på kartläggning av läs- och skrivsvårigheter".[4]

Liknande brister i överensstämmelse mellan allmänna anvisningar och ämnesinnehåll har har uppmärksammats av Svingby vad beträffar grundskolans läroplaner.[5]

En viktig del av utbildningen i mätningslära var ämnet pedagogisk statistik:

"Som förberedelse för detta arbete (specialarbetet) ges introducerande undervisning i forskningsmetodik och sådana statistiska begrepp och beräkningsmeto-

---

- läs- och skrivsvårigheter
- socio-emotionella svårigheter, samt
- syn eller hörselsvårigheter

1 Stockholms lärarhögskolas Diagnostiska Läs- och Skrivprov

2 Information gren 1 HT 67, s 19

3 Studieplaner för utbildning av speciallärare. Utbildningslinje 1 1967, s 3

4 Studieplaner för utbildning av speciallärare. Utbildningslinje 1 1967, s 10 och 23

5 Svingby 1979, s 168 om Lgr 62:"Om man ser till planen i dess helhet, framstår tydligt att den ideologi, som framförs i de allmänna delarna knapppast genomsyrar de specifika anvisningarna. Dessa fullföljer i stället snarare en etablerad tradition då de specificerar ämnesstoff och sekvens."

der som gör det möjligt att tillgodogöra sig forskningsuppsatser och planera och företa enklare bearbetningar av ett insamlat material."[1]

Pedagogisk statistik utgjorde en självständig kurs under ämnet Pedagogisk psykologi: Specialpedagogisk forskning och försöksverksamhet. Ämnet hade också ett värde som delavsnitt i den pedagogik som de studerande fick tillgodoräkna sig som akademisk merit. I rekommendationer från UKÄ[2] jämställdes statistikkursen med 2 poäng, under förbehåll att den studerande genomgick individuell prövning i detta ämne.[3] Om man beräknar två terminers studier som 40 poäng, vilket infördes efter högskolereformen 1977, skulle testutbildningen inklusive statistiken kunna uppskattas till 2 plus 5-6 poäng för specialarbetet, alltså 7-8 poäng av 40. Detta gällde för de 46% av de studerande som valt utredningsmetodiken. Dessutom tillkom de diagnostiska metoder inom läs- och skriv-, samt matematikavsnitten, som var obligatoriska.

UHÄ's utbildningsplan 1977-1981

Inga centrala direktiv om testutbildning UHÄ's utbildningsplan innebar för speciallärarutbildningen en ny slags styrning, som mer riktades mot målen än mot innehållet i utbildningen. Speciallärarens roll som isolerad expert tonades ner till förmån för arbete i förebyggande syfte inom arbetsenheten och via personallag.
Genom högskolereformen kom lärarhögskolorna att få nya administrativa rutiner. En av dessa var linjenämndernas ansvar för styrning av utbildningen via lokala planer och kursplaner. UHÄ's utbildningsplan markerade en förhållandevis svag styrning av speciallärarutbildningen, genom att endast ange totalt 40 poäng, vilket gav upphov till en variation i tolkningen för de enskilda högskolorna. Utbildningsplanen angav inga utbildningsmoment med anknytning till testning, diagnos eller mätmetoder.

---

1 Studieplaner för utbildning av speciallärare. Utbildningslinje 1 1967, s 14

2 Skrivelse 27.2.70 från UKÄ: Motsvarande (tillträde till Grundkurs B1 i pedagogik) gäller för studerande som genomgått lärarhögskolas speciallärarlinje och därvid inhämtat en särskild kurs i statistik som motsvarar 2 poäng. (I Kursinformation vårterminen 1976, Speciallärarutbildningen i Göteborg)

3 Grupprövning tillämpades från 1973

Av speciallärarutbildningens sex utbildningsorter var det endast Göteborg som valde att poängmarkera en obligatorisk kurs i Psykologiska och pedagogiska mätningar. Kursen omfattade 1.5 poäng och beskrevs i Lokal plan och kursplan:

"Syftet är att kursen skall orientera om sådana test och mätmetoder, som i skolan användes i diagnostiskt syfte. Den studerande skall uppmärksammas på de felmarginaler, som i dessa sammanhang alltid förekommer. Grundläggande statistiska metoder presenteras i syfte att öka den studerandes förmåga att tolka presenterade testresultat, att följa aktuell pedagogisk debatt och kritiskt värdera undersökningsresultat."[1]

Några av de övriga speciallärarutbildningarna valde att behålla momentet pedagogiska mätningar medan andra avskaffade det helt i samband med högskolereformen. I Stockholm fanns Pedagogiska mätningar bland ämnesförslagen i kursplanen, och i Uppsala ingick enligt planen Pedagogisk undersökningsmetodik och Diagnostisering och testmetoder. Båda dessa utbildningar erbjöd också frivilliga kurser i statistik och utredningsmetodik.
Omfattningen av momenten kan dock ej utläsas ur planerna då man ej poängmarkerat kurserna. I Umeå kunde statistik väljas som fördjupningskurs, medan Linköping och Malmö ej uppgav någon form av utredningsmetodik eller statistik i de lokala planerna eller kursplanerna.[2]

Exemplen visar en variation av omfattningen av pedagogiskt-psykologiska mätmetoder i speciallärarutbildningen från en obligatorisk kurs om 1.5 poäng till att inte alls finnas med. Detta kan sammanhänga med problematiken med lärares specialitet. Vi har tidgare pekat på tendensen hos vissa lärarutbildningar att hänga kvar vid traditioner som byggts upp kring lärartjänstgöring.[3]

Det ligger nära till hands att se hur olikheten i omfattningen av undervisning i psykologiska och pedagogiska mätmetoder var ett utslag av specialistinslag i lärargrupperna på olika utbildningsorter.

---

[1] Lokal plan och kursplan för Speciallärarlinjen Vid Göteborgs Universitet fastställd av Linjenämnden för Speciallärarlinjen 1978-11-28, s 4

[2] Referenser för de lokala planerna, se under Källor och litteratur, studie- och utbildningsplaner för speciallärarutbildning m m

[3] Se kap 4 och Askling 1981, s 115,

De testutbildande inslagen i speciallärarutbildningen i relation till specialundervisning och speciallärarens arbetsuppgifter

Före grundskolan var man i skolpolitiska sammanhang i praktiken enig om målet med en utbyggnad av specialundervisningen även i form av specialklasser. Här behövdes en kompetens för individualtestning som till viss del kunde tillgodoses av *hjälpklasslärarna*. En av dennes viktigaste uppgifter var att medverka vid uttagning av elever till specialklass.
Psykologtjänster började inrättas i skolan först mot slutet av 50-talet, och räckte ej till för att täcka behovet av testkunskap inom skolan. Då antalet årligen utbildade hjälpklasslärare i landet vid denna tid aldrig översteg 40, var tillskottet inom testområdet dock av blygsam omfattning.[1]
Grundskolans införande innebar ytterligare expansion av specialundervisningen, varför behovet av testkunniga personer kvarstod. Enligt 1957 års skolberedning skulle utbildningen av speciallärare även delvis ses som en förberedelse för skolpsykologiska insatser. Under denna period kunde speciallärarutbildningens testutbildning anses vara samstämmig med vissa intressen inom skolan, nämligen de som representerade skolpsykologisk verksamhet och specialundervisning. Grundskolans övergripande målsättning med en odifferentierad skola var emellertid icke förenlig med denna syn.[2]
Ett försök att visa de testutbildande inslagen i speciallärarutbildningen i relation till specialundervisning och speciallärarroll under olika perioder återfinns i Tablå 12.

---

[1] Se tabell 6 i kapitel 3

[2] Diskussionen om en sammanhållen skola gällde inte specialklasserna. Det finns därför olika åsikter om hur man skall tillämpa begreppet differentiering här. Richardson har dock i en sammanfattande analys om människosyn och samhällsuppfattning under rubriken "Differentiering av lärjungarna" givit exempel med olika slags specialklasser (Richardson 1978, s 293)

Tabl 12. Relationen mellan testinslag i specialundervisning, speciallärarroll och speciallärarutbildning

	Specialundervisning	Speciallärarroll	Speciallärarutbildning	SOU
				1936:31
N-43				
	HJÄLPKLASSER			SOU
		43	Terminskurser:	1947:69
		urval, identifiering	För urval till specialklass:	
U-55		urval för placering	psykisk mätning	
	DIFFERENTIERING		psykologiska och pedagogiska mätningar	
			intelligensmätningar	
	AV SPECIAL-	55	psykologiska undersökningar	
		urval. placering		
	KLASSER	motivera specialklassplacering	62	
1960				
			Obligatorisk utbildning i individualtestning	
	SPECIAL-	62	pedagogisk statistik	
	KLASSER	urval, diagnos	utbildning för "skolpsykologiska ar-	1962
	O SÄRSKILD SPECIAL-		betsuppgifter"	
	K		differentialpsykologi	
	C UNDERVISNING I	69		1965
	L	eleviakttagelser	67	
	H KLINIKER -	pröva diagnostiska metoder		
	I		huvudvikt vid diagnos	1967
	SAMORDNAD		frivillig utbildning i individualtestning	
1970	N		pedagogisk kartläggning	
	SPECIALUNDERVISN		pedagogisk statistik: mätteknik - testmetodik	
	I		differentialpsykologi med pedagogisk mätningslära	
	I KLINIK EL			
	K			
	KLASS			
	E			
	(KOMPANJONLÄR)		77	1977
	R			
			inga centrala direktiv om test- eller diagnosutbildning	
		80	lokalt olika utformning av utbildningsplanen	
		analys av problemsituation		

I de tidiga kurserna för hjälpklasslärare ingick endast information om test. Från 40-talet blev emellertid testning det enskilda ämne som hade störst omfattning i speciallärarutbildningen. Till en början gällde testutbildningen individualtest inför specialundervisning, vilket var viktigt inte bara för urval till hjälpklasser, eftersom det fanns specialklasser även för "normalbegåvade", som läs- eller obsklasser. Ett av målen för den första statligt reglerade speciallärarutbildningen var att ge en bred testutbildning, delvis som bidrag till den skolpsykologverksamhet som var under uppbyggnad.
Under den permanenta speciallärarutbildningens första år var utbildning i individualtestning obligatorisk. Testkunskaper kom under denna tid att betraktas som en för speciallärare specifikt professionell kompetens, eftersom den inte delades av andra lärare. Speciallärare medverkade också med testning och utredning vid uttagning till specialundervisning, på grund av bristen på testutbildad personal. Synen på testningens roll för specialundervisningen speglades under denna tid i termer som *uttagning, placering* eller *överförande*, vilket anknöt till kategorisering av elever och segregation av undervisningen. De bakomliggande och nödvändiga instrumenten för detta var intelligenstesten.
Grundskolan medförde till en början inga stora förändringar i speciallärarens testuppgifter, mer än avskaffandet av skrivna kvotmarkeringar.

Först i 69 års läroplan hade betydelsen av urval tonats ner till förmån för en bredare diagnostisk verksamhet. Speciallärarens roll som *diagnostisk-pedagogisk specialist* förutsatte en testutbildning, som omfattade även diagnos av kunskaper eller färdigheter. Detta avsågs inte enbart bli underlag för uttagning till specialklass, utan även kopplas till pedagogiska insatser. Om urvalet tidigare skulle leda till placering, skulle diagnosen nu vara underlag för en behandling. Bedömningen gällde färdigheter eller kunskaper, men var också i hög grad kopplad till svårigheter. Ingen läroplan har som specialundervisningssupplementet 1969 räknat upp och i detalj beskrivit olika typer av svårigheter.
Man betonade vikten av diagnos kopplad till undervisnings- tränings- och behandlingsprogram, som ett led i en individualiserad undervisning. Detta passade väl inom den form av specialundervisning som expanderade under denna period, klinikundervisningen, eftersom man där ofta arbetade med ett fåtal elever under korta undervisningspass, samt även tillverkade sitt eget material. Pedagogiken utformades efter mönster från undervisnings-

teknologin. Förhållningssättet var objektifierande och iakttagande, med inflytande från behavioristisk psykologi.
Specialläraren's professionella roll under denna period kan genom sitt intresse för pedagogiskt utvecklingsarbete och systematisk utvärdering närmast liknas vid "vidgad professionalism" enligt den modell som tidigare beskrivits av Hoyle[1].

I slutet av 60-talet övergick testutbildningen inom speciallärarutbildningen till att främst avse diagnos av förkunskaper, färdigheter eller brister. Under denna tid förekom dock utbildning i individualtest som specialarbete - det enskilda ämne som tilldrog sig flest val fram till slutet av 70-talet.[2]
Testutbildning i diagnostiskt syfte avsåg främst delfunktioner inom läsning och skrivning, men även grundläggande färdigheter i matematik. Vi har tidigare påpekat att gruppen småskollärare fick en betydande roll vid undervisning av dylika delfunktioner, genom sin särskilda utbildning i nybörjarmetodik. Denna uppgift föll sig också naturlig i samband med läs- och skrivdiagnoser för enskilda elever.
För grupper anlitades även småskollärare med speciallärarutbildning vid skolmognadsprövningar. Speciallärarutbildningen omfattade under 60-talet även utbildning i olika typer av skolmognadsprov.
En bidragande orsak till att intresset för urvalstestning minskade var nedgången av antalet specialklasser till förmån för en ökad klinikundervisning, med behov av snabb diagnos inför relativt avgränsade undervisningspass. Diagnos kopplad till undervisning- träning eller behandling blev kännetecken för 60- och 70-talets speciallärarutbildning.

Studieplanen för speciallärarutbildning 1967 markerade i sin inledande diskussion ett avståndstagande från utbildning i intelligenstestning. Trots denna principiella syn på testens funktion omfattade speciallärarutbildningen mellan 1967-1977 en ansenlig del utbildning för den del av test som kunde betraktas som grund för urval. Undervisning om diagnostiska prövningsmetoder förekom i samband med läs- och skriv- samt matematiksvårigheter, men hade knappast den huvudroll i utbildningen som antytts av studieplanens övergripande målsättning.

---

[1] Hoyle 1980, s 43
[2] Uppgifterna gäller speciallärarutbildningen i Göteborg

Testutbildningen medförde ännu ett ämne av ansenlig omfattning i specialläraru tbildningen - pedagogisk statistik.
Detta moment hade en jämförelsevis stark ställning bland annat vid tillgodoräkning för pedagogikstudier. Statistikämnets status visade sig genom att det

- hade officiell status som 2 poäng vid tillgodoräkning för akademiska meriter
- upptog en stor del av grundkursen och även ingick i det mest omfattande specialarbetet
- rekommenderades som förkunskapslitteratur.

Statistikstudierna ansågs dessutom av flera studerande som "svåra" och upptog därför en relativt stor andel av studietiden.[1] Utbildningen i psykometri fick härigenom en tyngd i speciallärarutbildningen som ej motsvarades av övrigt innehåll.

Genom SIA och Lgr-80 markerades en förändring i synen på skolsvårigheter. Från att dessa hade uppfattats som symptom på brister eller egenskaper hos eleven infördes nu ett vidare perspektiv, där orsakerna till svårigheterna sågs som ett komplicerat samspel av påverkan från faktorer i den omgivande miljön. För att denna syn skulle få genomslag i skolarbetet krävdes en genomgripande förändring av speciallärarrollen. Från att ha varit en isolerad specialist skulle speciallläraren nu bli en *skolans förändringsagent,* och medverka till utveckling av hela skolans arbetssätt.
Detta innebar att test eller diagnos inte längre blev meningsfulla som utgångspunkt för specialundervisning, eftersom dessa hade en knytning till individuella svårigheter.
Huvudintresset inriktades nu mot ett positivt sätt att beskriva elevens situation, genom att uppmärksamma möjligheter till utveckling i stället för att identifiera brister.
Den professionella roll som speciallläraren här fick var "ombudsman" för elever med svårigheter, och kan liknas vid den av Abrahamsson beskrivna

---

[1] I en undersökning av 1960 års lärarutbildningssakkunniga (SOU 1965:31, s 332) redovisas en undersökning av G Berlin om den uppskattade svårighetsgraden för olika moment av kursen i psykologi/pedagogikämnet: Delmomentet pedagogisk statistik fick högst rang : 4.17 i en skala där 4 avsåg relativt svårt och 5 mycket svårt.

professionaliteten att tala på andra gruppers vägnar, ofta definierade som "svaga" i förhållande till omgivningen.[1]

Den utbildningsplan som infördes av UHÄ 1977 innehöll inga moment med anknytning till testning, diagnos eller mätmetoder. Eftersom riktlinjer inte fanns kom de lokala planerna att behandla dessa moment på olika sätt, från att behålla avsnittet pedagogiska mätningar till att förlägga det till olika grader av frivillighet.

Specialläraruttbildningens utbildningsplan 1977-1981 och Lgr 80 var samstämmiga med avseende på att individuellt diagnosförfarande betecknades som otillräckligt vid analys av skolsvårigheter, och att man strävade efter arbetssätt som kunde betecknas som "problemanalys i samverkan." Tyngdpunkten i utbildningen hade förskjutits från diagnos och behandling av svårigheter till betydelsen av förebyggande arbete, med lagarbete som en viktig del. Hur utbildningen konkret skulle genomföras för att nå dessa för specialläraruttbildningen nya mål utvecklades inte närmare.

Elevvårdande uppgifter

De delar av specialläraruttbildningen som förberett elevvård har motsvarats av tre huvudområden, nämligen kunskaper om

- utvecklings- och uppfostringsprocessen (uppfostringsfrågor, mentalhygien, läkepedagogik, psykisk rådgivning, barn- och ungdomspsykiatri, och utvecklingspsykologi)
- social omvårdnad och lagstiftning, samt
- yrkesförberedelse och yrkesval.

Dessa tre aspekter av elevvård motsvarar i stort sett de tidigare beskrivna specialläraruppgifterna. Några rubriker har använts kontinuerligt, medan andra är mer knutna till tidsperioder.

---

[1] Abrahamsson i Broady (red) 1985, s 22. Här påtalas också att dessa yrken ofta haft en särskild karaktär av "kallelse" eller särskild hängivenhet, något som man historiskt kan se hos de tidiga hjälpklasslärarna av vilka flera var kvinnor och småskollärare..

Terminskurserna före 1962

Tidiga kurser
Under 20- och 30-talen förekom inslag av moment som karaktärsfostran och moralisk fostran, samt social omvårdnad i hjälpklasslärarkurserna. I en kommentar till den första Göteborgskursen skrev redaktören för tidskriften Hjälpskolan:

"Om karaktärsdaningens svåra konst är a och o i någon skolform, så är det i hjälpskolan. Här gäller det att fostra till sedlig kraft, arbetsglädje, självansvar."[1]

Den första Stockholmskursen innehöll enligt kursförslaget främst föreläsningar över omvårdnads- och lagstiftningsfrågor:
- Samhällets omvårdnad om defekta barn
- Den sociala omvårdnaden om hjälpklassbarn, och
- Barnavårds- och fattigvårdslagstiftning.[2]

I de tidiga kurserna förekom inte någon stor andel elevvårdande moment vilket kunde ha samband med att de täckte ett brett ämnesinnehåll.

Terminskurser
1932 års seminariesakkunnigas förslag omfattade de tidigare nämnda aspekterna på elevvård, uppfostran, social omvårdnad och lagstiftning samt yrkesval och yrkesrådgivning. Förslaget tycks ha tillämpats i varierande omfattning under de närmast efterföljande kurserna, med en viss tendens att uppfostringsfrågor och yrkesval förekom något mer än social omvårdnad. Vid en rangordning av timmar för 13 ämnen under terminskurserna i Stockholm 1943-1948 kom uppfostringsfrågor på fjärde och samhällsfrågor på nionde plats.[3]

Rubriceringen uppfostringsfrågor kom att efterträdas av moment som psykisk rådgivning eller mentalhygien i hjälpklasslärarutbildningen. Detta speglar den förändring av synen på uppfostran som infördes genom barn-

---

1 Signe Elgenström, Hjälpskolan 1924, s 30
2 Föreläsare prof A Petrén, hjälpklasslärare och redaktör för tidskriften Hjälpskolan Signe Elgenström och advokat Maria Stael von Holstein
3 Tabell 5, kapitel 3

psykiatrin på 30-talet. Man började överge den tidigare moraliska inställningen till avvikelser till förmån för en mer vetenskaplig.
Momenten barn- och ungdomspsykiatri synes ha fått något olika utformning på de båda utbildningsorterna, delvis beroende på att olika personer ansvarade för utbildningsmomenten och att dessa representerade delvis olika skolbildningar inom psykiatrin.
Torsten Ramer intresserade sig för mentalhygienrörelsen, med mål att "förebygga och motverka själsliga rubbningar", och försökte även arbeta upp en pedagogik på mentalhygienisk grund.[1]
Elis Regnér representerade ett i Göteborg mer förankrat konstitutionspsykologiskt sätt att se på barn med psykiska störningar, i enlighet med tidens modeller från Kretschmer och Sjöbring.[2] Vid föreläsningar på fortbildningskurserna i Göteborg anlitades även Bengt Lindberg, dåvarande professor i psykiatri och med inriktning mot dessa områden.
Ett annat belysande exempel på personanknytningen är att när Gideon Nordal, som stått för kursen uppfostringsfrågor, avled 1944 skars detta moment ner drastiskt.

Den tidiga kursverksamheten omfattade kontinuerligt moment som socialagstiftning, kuratorsverksamhet och yrkesvalfrågor. Elevvårdsfrågor som hörde till det praktiska skolarbetet behandlades av lärare inom verksamheten. I Göteborg anlitades Stina Palmborg, författarinna och lärare, som föreläsare under rubriken "svårhanterliga barn."

Statligt reglerad speciallärarutbildning 1962

1962-1967 Den första provisoriska planen för speciallärarutbildning argumenterade för klasslärare på alla stadier inom specialundervisningen, främst på grund av lärarens elevvårdande uppgifter. Man ansåg att metodik och arbetssätt i specialklasserna byggde på ett renodlat klasslärarsystem eller ett modifierat ämneslärarsystem:

"Byte av klasslärare av formella skäl vid elevernas övergång från mellanstadiet till högstadiet bör med hänsyn till elevernas anpassning inte förekomma, utan klass-läraren bör kunna följa sina elever från mellanstadiet upp i högstadiet."[3]

---

[1] Norman 1955, s 11
[2] Norman 1955, s 32 ff,
[3] Speciallärarutbildningens organisation 1961, s 31

Ett sådant byte ansågs få olyckliga konsekvenser, särskilt med avseende på observationsklasser, men även för hjälp- och andra specialklasser. Man pekade i planen på vikten av klassförståndarens övergripande ansvar för elevvården:

"Klassläraren är också alltid klassföreståndare. . . Han uppehåller kontakten med hemmet och följer elevernas studieprestationer på olika områden. Till honom kommer eleverna för att få råd både i allmänna och personliga angelägenheter. . . Detta elevvårdande arbete har mer och mer kommit att stå i centrum för skolans och samhällets intresse. För specialläraren i allmänhet och naturligtvis för klasslärarna på specialklassernas högstadium är elevvården en huvuduppgift." [1]

Grundutbildningsterminen omfattade endast en mindre del "socialpedagogiska frågor" om 15 timmar, vilket definierades som
- Samhällets barn- och ungdomsvård
- Kuratorsverksamhet
- Yrkesvägledning och yrkesanpassning med särskild hänsyn till eleverna i hjälpklasser, observationsklasser och i särskolan.[2]

Inom ramen för vidareutbildningsterminen tydliggjordes en viss skillnad i målsättningen för folkskollärare och småskollärare. För folkskollärarna betonades en inriktning mot samhälls-, yrkesvals- och arbetsmarknadsfrågor som förberedelse för klassföreståndarskap i högstadiets specialklasser. Småskollärarnas vidareutbildningstermin hade ett mer socialpsykologiskt innehåll och omfattade även andelar som mentalhygien, läkepedagogik och familjefrågor.
Man kan se att folkskollärarna förbereddes för en kurators-eller yrkesvalsverksamhet, medan småskollärarna fick en sociologisk allmänorientering knuten till viss problematik.

---

1 Speciallärarutbildningens organisation 1961, s 58

2 Grundutbildningsterminen gällde även särskolan medan termin två var specialiserad med avseende på denna skolform

SÖ's studieplan 1967-1977

SÖ's arbetsgrupp lyfte fram elevvård som en huvuduppgift för specialläraré, vid sidan av utredning, undervisning och ämneskunskaper. I den inledande diskussionen beskrevs elevvårdsuppgifterna enligt följande:

"De elevvårdande uppgifterna spelar en väsentlig roll i specialundervisningen. Den studerande bör därför ges fördjupade kunskaper i mentalhygien. Han bör också bli väl orienterad om sådana elevvårdsfunktioner för vilka ansvaret delas med andra befattningshavare inom och utom skolan: skolpsykologi, kurativ verksamhet, yrkesvägledning, barn- och ungdomsvårdande verksamhet i övrigt etc, så att därigenom förutsättningar för en effektiv samverkan skapas."[1]

Dessutom betonades vikten av samarbete med föräldrar. Denna markering av vikten av elevvårdande moment i speciallärarutbildningen motsvarades emellertid inte av en liknande utformning beträffande timplaner och studiekurser. Under rubriken Pedagogisk psykologi nämndes Elevvård och mentalhygien som ett av ett tjugotal ämnesområden, och under Barn- och ungdomspsykiatri angavs sist bland en rad exempel Mentalhygieniska frågor[2].
Ett nytt ämne - Socialpedagogik[3] - hade införts, en utveckling av det tidigare socialpedagogiska frågor, och med inslag av sociologi enligt den tidigare planen. Förslag till delmoment under denna rubrik var:
- Elevernas beteende mot bakgrund av den sociala miljön
- Familjen och familjemedlemmarnas olika roller, det handikappade barnet i familjen, den ofullständiga familjen
- Handikappade barns problem i hem-skola-institutionssamhälle
Olika former för samarbete: Hem-skola-internat, barnavårdsnämnd-skola och polis-skola
- Ungdomsbrottslighet, orsaker-åtgärder
- Orientering om föräldra- och handikapporganisationer
- Orientering av barnavårdande myndigheters handläggning av ärenden och möjligheter till hjälpåtgärder.[4]

---

[1] Studieplaner för utbildning av speciallärare. Utbildningslinje 1. 1967, s 3
[2] Studieplaner för utbildning av speciallärare. Utbildningslinje 1. 1967, s 11
[3] Jfr SOU 1947:69, s 61. Rubriken Socialpedagogiska frågor rörande de utvecklingshämmade infördes av 1946 års hjälp- och särklasslärarutredning och omfattade bl a skolorganisation för specialundervisning, sociallagstiftning, yrkesorientering, psykisk rådgivning och föräldrafrågor.
[4] Studieplaner för utbildning av speciallärare. Utbildningslinje 1 1967, s 14

Vid uppräkning av delmoment under Barn- och ungdomspsykiatri nämndes inte mentalhygien, men däremot en rad organiska och psykiska symptom[1]. Detta är ännu ett exempel på - liksom tidigare påpekats inom avdelningen testning och diagnos - att den inledande diskussionen ej visar överensstämmelse med detaljanvisningarna i studieplanen.[2]

Under Anvisningar och råd angående praktiken pekade man på vikten av att den studerande skulle få en helhetsbild av eleven och att handledaren lät

"... den studerande få insikt om skolans elevvård i vidaste mening, samarbete mellan hem och skola."[3]

Det är inte möjligt att uppskatta den totala omfattningen av elevvårdsmoment i SÖ's studieplan. Den huvudvikt man i den inledande diskussionen velat lägga vid elevvårdande inslag synes dock inte ha förverkligats i de förslag till studiekurser som presenterats i texten. Delar som testning och ämnesstudier utvecklades på ett betydligt mer stringent sätt i planens anvisningar, såväl i timförslagen som vad beträffar exemplen på delkurser.

UHÄ's utbildningsplan 1977

UHÄ's utbildningsplan[4] tog tog ej upp den typ av speciallärarupgifter som gällt behandling av elevers symptom eller svårigheter. Dessa uppgifter hade inte någon naturlig plats i synen på speciallärarens i ett arbetslag som skulle fungera enligt demokratiska principer och där eleven själv skulle ha en aktiv roll vid påverkan av sin egen arbetssituation.
Planen innehöll däremot i sitt syftesavsnitt komponenter av vad som kunde betecknas som elevvård i en mer allmän betydelse, i avsikt att ge en förståelse för eleven i ett större samhälleligt perspektiv, som att

---

1 Studieplaner för utbildning av speciallärare. Utbildningslinje 1 1967, s 15

2 Jfr sid 3 och 15 i Studieplaner för utbildning av speciallärare. Utbildningslinje 1 1967.

3 Studieplaner för utbildning av speciallärare. Utbildningslinje 1 1967, s 20

4 UHÄ Utbildningsplan för speciallärarutbildning 1977-04-18(denna plan var interimistisk)

- stimulera till en kritisk och konstruktiv analys av människans situation och livsvillkor i samhället (s 3)

men innehöll även anvisningar om en särskild inriktning mot elever med olika handikapp, som

- vidga förståelsen för de handikappades problem, samt förebygga och bearbeta dessa. (s 3)

samt underströk vikten av individualiserande arbetssätt genom att

- anpassa arbetssätt och arbetsformer med hänsyn till den enskilda individens utveckling, mognad, erfarenhet och intressen (s 3)

Dessutom rekommenderades "samverkan mellan föräldrar, lärare, elever och övrig personal i skolan samt med samhällets olika organ." I uppläggningsavsnittet betonade man att "utbildningen skall präglas av en helhetssyn på livssituationen för individer med handikapp," en markering av den strävan mot en bredare inriktning av specialläraruttbildningen som diskuterats bland annat av SIA-utredningen.

UHÄ's utbildningsplan innehöll inga konkreta anvisningar om elevvårdande moment liknande de i tidigare planer. De citat som anförts ovan tyder på en övergripande ambition i riktning mot ett förändrat förhållningssätt till elever med svårigheter eller handikapp. Den grundsyn man ville förmedla var

". . . en tro på eleven och hans utvecklingsmöjligheter och en helhetssyn på hans situation."

Ett indirekt sätt att markera ett elevvårdande syfte var att speciallärarens skulle utbildas till att informera andra om samhällets stödjande insatser, funktioner som tidigare inte ingått i speciallärarutbildningen. I planen uttrycktes detta så att speciallärarens skulle

". . . i sitt yrke fungera som informatör, opinions- och attitydbildare för att därigenom kunna bidra till att skolans och samhällets stöd och omsorger för de handikappade ständigt utvecklas."

Ett studium av de lokala planerna och kursplanerna vid de olika utbildningsorterna visar liksom för de tidigare analyserade momenten en vid variation vid sättet att tolka utbildningsplanen.
De flesta utbildningarna visade genom sitt sätt att strukturera innehållet i projektområden eller block en vilja att överge en tidigare ämnesuppdelning till förmån för den av UHÄ rekommenderade helhetssynen. Detta hade också till följd att de moment som vi ovan benämnt elevvårdande lättare kunde integreras inom olika områden.
Exempel på kurser som beskrevs som projekt var
- Barns utveckling och uppväxtvillkor (Umeå)
- Skola och lärarroll i förvandling (Linköping), och
- Samhälle - hem - skola - fritid (Malmö/Lund).

I Göteborg valde man att indela den största delen i fyra huvudkurser eller block[1] medan resterande delar presenterades i mindre kurser.

---

[1] BAS, REKO, SÄR och PERC-blocken vilka innehöll basfärdigheter, relation- och kommunikation, särskola och perceptionssvårigheter.

De elevvårdsutbildande inslagen i specialläraruttbildningen i relation till specialundervisning och specialläraren arbetsuppgifter

Specialläraren blev under en lång period den lärargrupp som i högre grad än andra tilldelades elevvårdande uppgifter i form av personlig omsorg, stöd i problemsituationer, familjekontakt och yrkesanskaffning. Genom kunskaper i barn- och utvecklingspykologi och samarbete med den psykiska barn- och ungdomsvården, bidrog specialläraren även till införandet av det medicinska och psykologiska orsakstänkande som ersatte ett tidgare moraliserande synsätt på elever med svårigheter.[1] Den typ av specialläraren som i särskilt hög grad kan sägas ha varit "elevvårdsteam i en person" var *hjälpklasslläraren.*

De tidiga hjälpklasslärarkurserna omfattade olika inslag av fostran, som
- praktiska uppfostringsmål eller
- hjälpklassernas undervisnings- och uppfostringslära.

Här uttrycktes tidens moraliska syn på utvecklingen av önskvärda egenskaper för arbetslivet som ansvar och arbetsglädje. Även sociallagstiftning, kuratorsverksamhet och yrkesval ingick kontinuerligt genom föreläsningar vid hjälpklasslärarkurserna.
Hjälpklasslärarens roll kan till vissa delar liknas vid den av Hoyle[2] beskrivna "begränsade professionaliteten" genom sitt totalansvar för både undervisning och elevvård. Läraren värdesatte klassens autonomi och såg möjligen inte klassrumsaktiviteten i något vidare sammanhang, men han kände också ett ansvar för elevernas yrkesval och deras möjligheter att få anställning.
Ett försök att presentera elevvårdande uppgifter inom specialundervisning, specialläraroll och specialläraruttbildning i ett jämförande tidsperspektiv visas i Tablå 13.

---

[1] Det medicinska och psykologiska synsättet utmärktes dock även av en symptomuppräkning, som i längden inte kom att medverka till djupare förståelse eller medvetenhet om konsekvenser för pedagogiken. Ex Lgr 62 och Lgr 69 under rubriken Skolsvårigheter.
[2] Hoyle 1980. s 43

	Specialundervisning	Specialarbete	Specialutbildning	
				1936:31
N-43				
	HJÄLPKLASSER	43 arbetsförmedling, eftervård ge goda vanor skapa trygghet och tillförsikt i klassen	Terminskurser: Social omvårdnad yrkesförberedelse uppfostringsfrågor psykisk rådgivning mentalhygien	SOU 1947:69
U-55	DIFFERENTIERING AV SPECIAL- KLASSER	62 upptäcka och utveckla anlag hos eleven skapa lugn och förtroende underlätta återkomst till klass kontakt med föräldrar kontakt vid praktisk yrkesorientering	62 utbildning för klassföreståndarskap socialpedagogiska frågor: - samhällets barn- och ungdomsvård - kuratorsverksamhet - yrkesvägledning - yrkesanpassning	
1960				1962
	SPECIAL-KLASSER O C H K L I N I K E R SÄRSKILD SPECIAL-UNDERVISNING I KLINIK EL KLASS (KOMPANJONLÄR)	69 skapa resurser kring eleven elev- och föräldrakontakter informera om skolans pedagogiska och elevvårdande uppgifter positiv grundinställning tålamod och förståelse för elevers speciella problem	67 elevvård en av huvuduppgifterna i måldiskussionen - mentalhygien Socialpedagogik: - handikapp och familjefrågor - samarbete skola - hem - samarbete skola - samhälle Barn- och ungdomspsykiatri	1965 1967
1970				
		80 pröva om arbetssättet kan ändras ingå i elevvårdskonferensen vid behandling av resursfrågor undanröja hinder för utveckling i organisation, arbetssätt och innehåll göra undervisningssituationen mindre utstötande motverka att svårigheter uppstår medverka till att arbetssättet för elev med svårigheter utvecklas och	77 Elevvård i en övergripande betydelse: - kritisk analys av livsvillkor - vidgad förståelse - förebygga och motverka svårigheter - anpassa arbetssätt och arbetsformer	1977
1980	INTEGRATION			1981

Rubriceringen uppfostringsfrågor i speciallärarutbildningen efterträddes på 30-talet av moment som psykisk rådgivning eller mentalhygien, vilket speglade en mer vetenskaplig syn genom barnpsykiatri och utvecklingspsykologi. Dessa områden tycks ha fått något olika utformning vid kurserna i Stockholm och Göteborg, där man i Stockholm företrädde en mer psykodynamiskt inriktad undervisning, medan Göteborg representerade konstitutionspsykologi enligt modell från Kretschmer och Sjöbring.

Först 1962 infördes beteckningen elevvård i grundskolans läroplaner, men den behandlades i separata avsnitt och ej inom avdelningen för specialundervisning. De elevvårdande uppgifterna sågs då inte som en angelägenhet enbart för speciallläraren, och supplementen för specialundervisning lade inte heller någon huvudvikt vid att utveckla dessa uppgifter.
Speciallärarutbildningen 1962 betonade i den inledande diskussionen klassföreståndarskapets elevvårdande funktioner, vilka dock synes ha tillgodosetts främst för folkskollärargruppen och då bestått i en förhållandevis stor del samhällskunskap och yrkesorientering. Folkskollärarna förbereddes för kurators- eller yrkesvalslärarruppgifter, vilket enligt skolberedningen avsågs att utnyttjas inte enbart i specialklasser utan även i vanliga klasser.[1]

Även SÖ's studieplan 1967 markerade vikten av speciallärarens elevvårdande uppgifter, vilket dock inte synes ha motsvarats av ramar i form av timtilldelning och ej heller i förslagen till studiekurser. Detta kan ha samband med att elevvårdande uppgifter i hög grad var bundna till klassföreståndarskapet, och att de i samband med klinikundervisningen kom att tonas ner. Som den *diagnostisk-pedagogiske specialisten* kom emellertid speciallläraren att få en speciell elevvårdande roll - möjligheter till enskilda samtal med elever som "andrum" i skolverksamheten.
Man hade alltså på 60-talet inom speciallärarutbildningen en något dubbel inställning till speciallärarens elevvårdande uppgifter. I målsättningsdiskussionen framhävdes vikten av elevvårdande inslag medan de i realiteten inte tilldelades motsvarande resurser.

Speciallläraren har i 80-talets dokument fått en något otydlig roll inom elevvården delvis genom att de tidigare elevvårdande uppgifterna övertagits av experter.

---

[1] SOU 1961:30, s 442

Arbetsuppgifter som en gång var en del av hjälpklasslärarens verksamhet, men som efter hand övertagits av andra experter, är
- socialmedicinska uppgifter
- testnings och diagnosuppgifter, och
- elevvårdande och yrkesanskaffande uppgifter.

Av dessa har den socialmedicinska delen övertagits av skolhälsovården, urvals- och diagnosdelen av skolpsykologin, kurativa eller elevvårdande uppgifter av kurator, och de yrkesanskaffande av yrkesvalslärare och SYO-konsulenter.
En konsekvens av detta har för specialläraren blivit en större oklarhet om vilka förväntningar han skall och kan uppfylla inom ramen för sin yrkesroll. Rollen som *skolans förändringsagent* har en bred men delvis odefinierad inriktning.

UHÄ's utbildningsplan använde inte benämningen elevvård, men hade i sitt syftesavsnitt delar som kunde betecknas som elevvård i en mer allmän betydelse som förståelse av de handikappades problem, samt att förebygga och bearbeta dessa. De demokratiska former av arbete i lag och elevmedverkan vid beslut kan också ses som elevvård i vid bemärkelse, även om själva termen elevvård associerar till en mer hierarkisk beslutsmodell. Planen speglade den syn som skulle komma till uttryck i Lgr 80, nämligen en övergripande ambition mot ett förändrat förhållningssätt till elever med svårigheter eller handikapp. Man visade även en strävan att förändra undervisningen - i skolan såväl som under utbildningstiden - i riktning mot större elevmedverkan vid planering och genomförande av studierna.
Ett indirekt sätt att markera ett elevvårdande syfte var att specialläraren skulle utbildas till att informera andra om samhällets stödjande insatser.

8 LÄROPLANSPERSPEKTIV PÅ SPECIALLÄRARUTBILDNINGEN

Vi har nu följt hur speciallärarutbildningen förberett speciallärarens huvuduppgifter undervisning, testning och elevvård.
Speciallärarrollen har tidigare beskrivits i termerna hjälpklasslärare, diagnostisk-pedagogisk specialist och skolans förändringsagent. De arbetsituationer som dessa funktioner kopplats till, representerar även olika organisationer för specialundervisning samt olika syn på orsaker till elevsvårigheter.

De tre speciallärarprofiler som identifierats har förekommit under olika tidsperioder med sinsemellan olika omfattning. Tiden för hjälpklassläraren är den överlägset längsta, från hjälpklassernas inrättande fram till 70-talet. Den diagnostisk-pedagogiske specialisten representerad av klinikläraren förekom delvis parallellt, i enstaka fall på 50-talet men hade sin viktigaste period under 60- och 70-talen. Uppgifterna för skolans förändringsagent formulerades först genom SIA och infördes i speciallärarutbildningens utbildningsplan 1977. Först genom Lgr 80 förankrades denna roll i skolans läroplaner.

För att fånga in hur speciallärarutbildningen förhållit sig till dessa tre yrkesprofiler, kommer utbildningen här att knytas till några teoretiska modeller för läroplaner, med särskilt avseende på speciallärarutbildning.

I huvudsak har använts en modell som utarbetats av Hurley[1], vilken i modifierad form tillämpats på speciallärarutbildningens utveckling. Dessutom har jag granskat strukturen för studie- och utbildningsplaner för speciallärarutbildning utifrån vissa aspekter av Bernstein[2]. Läroplansteoretiska resonemang som låg bakom införandet av Public Law 94-142 i USA har knutits till frågor om generell respektive specifik speciallärarutbildning.

---

[1] Hurley i Kirk & Lord 1974, s 440 ff
[2] Bernstein 1971

Hurley - stödjande och innehållsrelaterad kunskap

Hurley[1] skiljer mellan "supportive" och "content knowledge" vid utbildning av speciallärare[2]. Supportive knowledge består av kunskaper som ger en referensram för teoretiska och filosofiska attityder till barn och undervisning, medan content knowledge motsvarar kunskaper om "själva substansen i lärar-elevtransaktionen."

Hurley exemplifierar "supportive knowledge" som
- kunskaper om barns utveckling och inlärning, inkluderande kulturella, etniska och sociologiska skillnader i anknytning därtill,
- kunskap om gruppdynamik, samt
- teoretisk och filosofisk referensram för barns inlärning.

Hurley pekar särskilt på vikten av att utvecklingspsykologin tar hänsyn till både omfattning och kvalité av likheter och skillnader mellan normal och avvikande utveckling.

"Content knowledge" består enligt Hurley främst i kunskaper om
- olika ämnens struktur
- strategier för att välja innehåll och metod för undervisning, samt att ändra detta vid misslyckanden
- utveckling av en undervisningsstil (induktiv undervisning bäst för träning av tänkandet)
- medvetenhet om språkets roll för förståelse och inlärning.[3]

Modellen utvecklades på 70-talet utifrån amerikanska förhållanden, men kan med en något vidare definiton tillämpas även på svensk speciallärarutbildning. Innehållsrelaterad kunskap oberoende av tidsperiod skulle då motsvara *direkt yrkesförberedande* inslag som analyserats i enlighet med definitioner ur skolans läroplaner[4], nämligen
- undervisning av avvikande elever
- metoder för psykologisk och pedagogisk mätning och diagnos, och
- kurativa uppgifter,

---

[1] Hurley i Kirk & Lord 1974, s 440 ff
[2] Stödjande och innehållsrelaterad kunskap (min översättning)
[3] Hurley i Kirk & Lord 1974, s 440 (min översättning)
[4] För utvecklande av detta begrepp, se Askling 1983, s 230

vilka tidigare följts i speciallärarutbildningen.

Utbildningen har emellertid innehållit kunskapsdelar som haft betydelse för synsätt och värderingar, vilka förmedlas på olika sätt i en utbildning, och som är av betydelse för undervisningens genomförande och utformning. Ideologiska moment av denna karaktär har varit avgörande för specialundervisningen under den period som här studerats. Moment av denna typ har varit av *indirekt yrkesförberedande* karaktär.
Dessa delar av speciallärarutbildningen kan betecknas som stödjande kunskap (supportive knowledge), d v s teoretiska ämnen som ej direkt kan kopplas till yrkesbeteende, men som har haft betydelse för elevsyn och val av pedagogik, samt attityder till och värderingar av specialundervisning. Exempel på sådana inslag är medicinska inslag om neurologiska eller organiska skador hos barn, psykopatologi och psykiatri. Ämnen som hade en liknande ideologisk roll var lagstiftning och historik.

Hjälpklasslärarutbildningen
Hjälpklasslärarutbildningen från de första terminskurserna på 20-talet och 70-talets speciallärarutbildning kan inte betraktas som en homogen utbildning. Den skiljer sig åt både vad beträffar omfattning och organisation, vilket även återspeglas i innehållet. De tidiga enterminskurserna administrades som fristående fortbildningskurser och undervisningen ombesörjdes av timanlitad personal, medan den senare tvåterminersutbildningen inrättades med särskilda tjänster som en avdelning vid seminarium eller lärarhögskola. Denna utbildning kom även att differentieras i linjer eller grenar.

Tidig hjälpklasslärarutbildning - ansatser till läkepedagogik
Den tidiga hjälpklasslärarutbildningen försökte tillgodose en bred inriktning mot undervisning i samtliga skolämnen, vilket var svårt att förverkliga under de 18 veckor som stod till förfogande.
Eftersom studieplaner saknas är föreläsningsrubriker det källmaterial som står till förfogande. Man kan där se försök att knyta speciell metodik till varje undervisningsämne för hjälpklasselever.[1] Föreläsningarna varierar mellan olika kurser och synes ha varit beroende av tillgängliga lärare. Vi

---

[1] Göteborgskursen 1942 innehöll exempelvis olika föreläsningar om modersmålets, kristendomsämnets och räkneundervisningens metodik "med särskild hänsyn till hjälpskolan".

har tidigare pekat på att hjälpklasslärarkursernas föreståndare under denna period, Anna Sörensen, beklagade att särskilt metodavsnitten var svåra att täcka på grund av personalbrist.[1]

Den tidiga hjälpklasslärarutbildningen hade sålunda ambitionen att täcka sådan innehållsrelaterad kunskap som bestod i olika ämnens struktur och strategier att välja innehåll och metod för undervisning av avvikande elever. Detta förutsattes ju också enligt Normalplanen för hjälpklassundervisning.

En annan typ av innehållsrelaterade inslag i hjälpklasslärarkurserna var elevvård. Utbildningen var emellertid också här fragmentarisk och osammanhängande. Utvecklingspsykologi, kuratorsfrågor, yrkesval och socialagstiftning synes ha ingått i mån av tillgång till föreläsare.

Hjälpklasslärarens utbildning har, vilket behandlats tidigare, i hög grad varit präglad av testutbildning. Denna förmedlades inom ramen för psykologin, ett ämne vars inriktning inom lärarutbildningen växlat under den tid det här gäller. Psykologiämnet bestod under 40-talet till en stor del av differentialpsykologi och psykometri, och bakomliggande teorier som passade ett urvalssystem med specialklasser.
Till en början stod testutbildningen för skolans behov av personal med dylika kunskaper, men även när denna uppgift börjat övertas av skolpsykologer fortsatte utbildningen i individualtestning. Testutbildningen kan anses ha haft en dubbel betydelse för speciallärarutbildningen. Dels representerade den innehållsrelaterad kunskap, direkt användbar vid urval och utredning inför specialundervisning. Dess betydelse av stödjande kunskap som ideologisk grund för uppbyggnad och vidmakthållande av ett specialklassväsen var emellertid lika viktig.

Den tidiga hjälpklasslärarutbildningen innehöll emellertid åtskilligt ämnesinnehåll som ej direkt har kunnat knytas till yrkesförberedelse, men som hade betydelse för synen på elevers svårigheter samt för utövandet av specialundervisning, och som i detta avseende kan betraktas som stödjande, nämligen föreläsningar av olika specialister inom medicin, juridik och skoladministration.

---

[1] Hjälpskolan 1933, s 123

I det följande skall ges exempel på i vilka avseenden dessa inslag kunde påverka attityder och värderingar om orsaker till att elever fick svårigheter i skolan, samt synen på specialundervisning.

Medicinska kunskaper upptog en ansenlig del av den tidiga hjälpklasslärarutbildningen, och bidrog till att upprätthålla den tidigare beskrivna defektsynen, samt den vikt man lade vid kategorisering av elever efter defekter, handikapp eller svårigheter. Under en lång tid förekom en relativ enighet om att en dylik kategorisering av olika skäl var till fördel.
I vissa avseenden sammanhängde detta med åsikten att homogena elevgrupper krävde sinsemellan kvalitativt olika undervisnings- och lärarinsatser[1].
Medicinska inslag i speciallärarutbildningen har kommit från olika områden. De första hjälpklasslärarkurserna omfattade föreläsningar av medicinska specialister på fysiska eller organiska skador hos barn i skolåldern. Syn- och hörsel var sensoriska hinder för inlärning, ofta oupptäckta under tiden före skolmedicinen.
Tidstypiska ämnen under 40-talet var skolbarnshygien[2] och ärftlighetslära. Foniater och "talfelspedagoger" hade ett relativt stort utrymme i hjälpklasslärarkurserna, och ämnet blev särskilt populärt genom sin koppling till "ordblindhet".[3]

De första hjälpklasslärarkurserna innehöll även regelbundna föreläsningar i *psykopatologi och psykiatri*. Hjälpklassläraren utbildades till en skolans expert på avvikelser, vilket kunde sammanhänga med ett behov av en viss screeningverksamhet i syfte att aktivera andra samhällsinsatser.

---

1 För sensoriska handikapp beträffande syn eller hörsel förekom relativ enighet om detta. Man kan erinra om att lärarutbildningen för olika handikappgrupper i sig själv varit ett gränsdragningsproblem. Utbildning av lärare för blinda, döva, utvecklingsstörda och psykiskt utvecklingshämmade elever har olikartad historia, vilket sammanhänger med dessa elevers olika skolgång och eventuella vistelse på institution.

2 Skolhygien aktualiserades genom införandet av skolhälsovården 1944. Skolhygien kunde avse såväl förebyggande hälsovård, som exempelvis fostran till sunda levnadsvanor, åtgärder mot smittosamma sjukdomar, hygien i skollokaler samt allmän uppmärksamhet på barns fysiska och psykiska hälsa. (Psykologisk-pedagogisk uppslagsbok 1956, s 1273)
Eftersom skolsvårigheter inte sällan sammanhängde med brister i närings- och hälsotillstånd, kom medicinska kunskaper under denna tid att användas vid bedömning av elever i behov av skolans särskilda stöd. Ett tecken på detta är skolöverstyrelsens skrift Skolhygien 1947.

3 B Kågén, foniater och grundare av den första foniatriska polikliniken i Stockholm 1934 ägnade sig också åt ordblindhetsproblematiken

Medicinska delar som psykopatologi och olika sensoriska, motoriska och perceptuella handikapp bidrog till att skapa och vidmakthålla attityder om det särskiljande hos elever med olika skolsvårigheter.

Attitydbildande inslag i den tidiga hjälpklasslärarutbildningen var även *historik*, vars innehåll inriktades mot att förklara och försvara etableringen av en specialklassorganisation. Liknande effekter kunde uppnås genom juridiska föreläsningar om bl a *lagstiftning*. Lagar om steriliseringen hade en klar ideologisk funktion, förutom den rena informationen.

På 40-talet uppstod den nya specialistgrenen *barnpsykiatri*, vilken tillsammans med den s k *läkepedagogiken* kom att få en avgörande roll för förändringar i synen på orsaker till skolsvårigheter.
I speciallärarutbildningen behandlades dessa frågor under beteckningen "psykisk rådgivning i uppfostringsfrågor". De speciallärare som särskilt berördes av dessa utbildningsmoment var observationsklasslärare, en lärargrupp som dock till antalet var relativt liten i förhållande till hjälpklasslärarna.[1]

De seminariesakkunniga hade hänvisat till det tyska begreppet Heilpedagogik, som betecknade "pedagogiska åtgärder och vetenskapliga, psykologiska och medicinska teorier rörande defekta barn".[2]
Läkepedagogiken infördes i Sverige bland annat genom Ericastiftelsens läkepedagogiska institut[3], i vars första styrelse ingick Anna Sörensen och Alice Hellström, båda aktiva inom hjälpklasslärarkurserna. Institutet öppnade 1937 ett ettårigt läkepedagogiskt seminarium med målet att "propagera för en reformerad syn på de mentalhygieniska och allmänpsykologiska problemen bland ungdomsvårdens skilda representanter, i första hand bland folk- och småskolans lärare".[4]

---

[1] En av anledningarna till att antalet observationsklasser var så litet var - förutom svårigheten att bilda homogena grupper - att denna elevgrupp inte ansågs utgöra något speciellt pedagogiskt problem, utan snarare var en fråga för läkare och psykologer. S k "särskild undervisning" med 5 veckotimmar enskilt eller 8 veckotimmar för två elever var en ofta vald utväg för denna elevgrupp.

[2] SOU 1936:31, s 84 not. En professur i läkepedagogik inrättades i Zurich 1931 för Heinrich Hanselman, vars bok Läkepedagogik utkom på svenska 1948.

[3] Inrättat i Stockholm 1934

[4] Nycander 1950 i Karlsson-Sanne, 1968: Ericastiftelsen. Drag ur dess historia och verksamhet åren 1934-1968.

Läkepedagogik var en direkt översättning av tyskans Heilpedagogik och användes i 1932 års seminariesakkunnigas betänkande vid beskrivningen av speciallärarutbildning i olika europeiska länder. I detta avseende var det liktydigt med specialpedagogik. Genom översättning av Hanselmans bok Läkepedagogik 1948 blev termen känd i Sverige, och kopplades då till "svåruppfostrade barn".[1]

"När vi beteckna denna huvudgrupp av barn och unga med uttrycket "svåruppfostrade" så framhäva vi därmed den *pedagogiska* inställningen gentemot dessa barn. I ordets vidaste bemärkelse är också alla sinnesdefekta och sinnessvaga barn svårfostrade." [2]

Hanselman ställer vid sina försök att dra gränser mellan olika grupper av svåruppfostrade barn, sina förhoppningar till medicinska vetenskaper som exempelvis psykopatologi och psykiatri.[3] Detta var ju också ett innehåll som upptog en ansenlig del av de tidiga terminskurserna för hjälpklasslärare.
Utbildningen vid Ericastiftelsen blev i viss mån en konkurrent till hjälpklasslärarkurserna, men riktade sig mer direkt till lärare för elever med psykiska problem. En viktig skillnad var dock att ekonomiskt stöd från kommunen ej utgick i samma utsträckning som under hjälpklasslärarutbildning.

Normalplanen för hjälpklasser betonade ju vikten av att "normalbegåvade barn med uppfostringsbesvär" ej skulle placeras i hjälpklasser.[4]
Detta är ett exempel på att utbildningskurser för dessa lärare innehöll en variation av innehåll om olika elevsvårigheter, vilka ej direkt kunde knytas till hjälpklasselever.

Att läkepedagogiken så som den utformades av Hanselman och representanter för den psykiska barn- och ungdomsvården, var inne på tankegångar som skulle återkomma långt senare illustreras av Hanselmans indelning av

---

1 Hanselman, H Läkepedagogik 1948, s 2
2 Hanselman, H Läkepedagogik 1948, s 2
3 Hanselman, H Läkepedagogik 1948, s 3
4 Normalundervisningsplanen för hjälpklasser 1943, s 100

"svåruppfostrade barn" i innehållsförteckningen till sin bok, där en undergrupp benämndes "svåruppfostrade barn med miljöfel".[1]

Barnpsykiatrin så som den fördes fram bland annat av representanter för läkepedagogiken var det ämne inom medicinen som tydligast bidrog till att påverka förändringen från en moraliserande syn på elevers svårigheter till en vidgad förståelse för orsakerna bakom beteendet. Denna typ av kunskap var stödjande i bemärkelsen att den underlättade en attitydförändring till elever med problem inom skolan.

Sen hjälpklasslärarutbildning - mot specialisering
Speciallärarutbildningen var under de tidiga hjälpklasslärarkurserna exempel på en relativt hög grad av fragmentarisering genom enskilda föreläsningar om sinsemellan heterogena tema. Ett av argumenten bakom att införa en reguljär speciallärarutbildning var att fast personal skulle stå för kontinuitet och sammanhang. Även den reguljära speciallärarutbildningen bedrevs emellertid med en uppdelning av ämnen på tjänster, och med timlärare som gästföreläsare, även om den var mer sammanhängande än de tidigare terminskurserna.

Utbildningen inriktades från 1962 mot utbildning av klasslärare för hjälpobs- och senare läsklass.[2] Eftersom antalet elever i observations- och läsklasser i förhållande till hjälpklasser var relativt få, kom dessa typer av speciallärare aldrig att profileras i samma grad som hjälpklassläraren.[3] Genom den växande samordnade specialundervisningens inriktning mot basfärdigheter kom däremot läskliniklärare att öka i antal från slutet av 60-talet.

Speciallärarutbildningen specialiserades 1962 efter olika lärares grundutbildning med särskilda tim- och studieplaner för små- och folkskollärare. Även i andra avseenden ändrades utbildningen. Fasta lärarresurser knöts till speciallärarlinjerna, vilka alltså blev mindre beroende av timarvoderad personal. Eftersom den fast anställda personalen till största delen bestod av

---

1 - svåruppfostrade barn med nevropatisk konstitution
- svåruppfostrade barn med psykopatisk konstitution
- svåruppfostrade barn med miljöfel

2 1962 hjälp- och obsklass, 1965 läsklass

3 Den procentuella andelen specialklasselever var i början av 60-talet för hjälpklasser 69.7%, läsklasser 10.4% och observationsklasser 2.8% (Se Stukát-Bladini 1986, s 40)

lärare innebar detta att bl a medicinska avsnitt för speciallärare i grundskolan minskade.[1]
Den senare hjälpklasslärarutbildningen innehöll ansatser till två lärarprofiler, vilka särskilt skilde sig åt vad beträffar de innehållsrelaterade kunskapsdelarna. Småskollärarna utbildades för testning och diagnos av främst läs- och skrivsvårigheter och folkskollärarna i ämneskunskaper och yrkesorientering för huvudsaklig tjänstgöring i specialklasser på högstadiet.

Inom speciallärarutbildningen övertogs ämnet historik på 60-talet av momentet "*mål och organisation*", vilket även hade en stödjande funktion för synen på elevsvårigheter. Ett exempel på att detta kunde vara fallet inom skolans specialundervisning är att andelen hjälpklasselever minskade till förmån för andelen elever med läs- och skrivsvårigheter, när resurser för denna typ av svårighet infördes i förordningen.[2] Även den s k 0.3 resursens införande på 70-talet innebar en ökning av kommunernas specialundervisning upp till denna gräns.

Utbildningsteknologi och behandling - utbildning av den diagnostisk-pedagogiske specialisten

Speciallärarutbildningen på 60-talet kännetecknades av en rad splittrade ambitioner. Grundskolans införande 1962 sammanföll med den första reguljära speciallärarutbildningen. Statsmakternas inställning till en utbyggnad av specialundervisningen var generös, trots den övergripande målsättningen med en mindre differentierad skola.
Skolberedningens betänkande innehöll beräkningar om ökning och differentiering av antalet specialklasser vid sidan om en utbyggnad av klinikverksamheten. Speciallärarutbildning av kliniklärare skedde i början av 60-talet tillsammans med utbildning av olika specialklasslärare.
Klinikundervisningen sågs delvis som en lösning på specialiseringsproblematiken, då klinikläraren utbildades efter en modell som kunde anpassas till olika elevhandikapp.
Först i studieplanen 1967 profilerades uppgifter för kliniklärare. Måldiskussionen i denna studieplan innehöll flera markeringar för att understödja en förändrad syn på specialundervisning. Man tonade t ex ner

---

[1] När utbildningen delades upp på olika utbildningslinjer behöll tal- och hörselutbildningen i högre grad de medicinska inslagen.
[2] Se kapitel 2

behovet av testutbildning i urvalssyfte och underströk vikten av kunskaper om diagnostiska prövningar, och pekade också på behovet av en inskränkning av antalet specialklasser till förmån för s k särskild specialundervisning, vilket under denna tid innebar undervisning i klinik.

En annan typ av stödjande kunskapsinslag var införandet av tekniska och vetenskapliga benämningar, t ex begreppen specialpedagogik, läspedagog och diagnostisk undervisning.
Termen specialpedagogik användes i speciallärarutbildningens läroplaner som beteckning av ett vetenskapligt studium av pedagogik om undervisning och forskning för handikappade. Det var också rubrik för de delar av kursen, som gällde undervisning av elever med läs- och skrivsvårigheter, och elever med tal- hörsel- eller synhandikapp. Yrkesbeteckningar som läs- tal- hörsel- eller synpedagog förekom i den första studieplanen på 60-talet. Däremot tillämpades benämningarna pedagog inte för specialklassernas lärare, och inte heller för särskollärare.
Termen behandling kom nu att användas för specialundervisning, särskilt för elever med läs- och skrivsvårigheter. Specialundervisningssupplementet 1969 anvisade t ex "träning och behandling" för dessa elever.[1]
Studieplanen för speciallärarutbildning på 60-talet är något vag beträffande innebörden av begreppet behandling:

"Den studerande bör göras bekant med de försök som gjorts att konstruera självinstruerande hjälpmedel och utforma behandlingsmetoder med utgångspunkt i vissa inlärningspsykologiska principer."[2]

Sannolikt syftar man här på försök med beteendemodifikation vilket ofta användes i specialundervisningen under denna period.

De flesta diagnostiska specialister som utbildades för undervisning i klinik var kvinnor. Detta sammanhänger med att lågstadielärare i sin grundutbildning utbildats att undervisa i elementära basfärdigheter och att även speciallärarutbildningen var differentierad efter grundutbildning. I studieplanen 1962-1967 ingick ämnet specialpedagogik - med huvudsaklig inriktning mot läs- och skrivsvårigheter - för småskollärare men däremot

---

1 Specialundervisningssupplementet till Lgr 1969, s 23-24
2 Studieplan för speciallärarutbildning 1967, s 13

ej för folkskollärare. Mellan 1967 och 1977 skilde man dessa grupper åt främst beträffande ämnesstudier, vilket tidigare behandlats.

Innehållsrelaterade moment som infördes var diagnos kopplat till undervisning. Utbildningen i diagnostiska prövningsmetoder gällde främst läs- och skrivprov. Eftersom flera av dessa var individuella, var denna del av utbildningen relativt resurskrävande, med undervisning i små grupper och specialuppgifter för träning med elever.
Diagnos förutsatte efterföljande undervisning, och för detta ändamål framhävdes didaktiska kunskaper som en av specianlärarens huvuduppgifter. Termen hade använts i hjälpklasslärarkurserna på 20-talet, och kom nu att beteckna en tillämpning av kunskaper om diagnostiska metoder och pedagogik, men kunde även innefatta läromedelstillverkning för träning av basfärdigheter. De exempel som studieplanen gav på didaktiska uppgifter anknöt till elevobservationer och pedagogisk kartläggning, vilket snarare förknippas med individuell undervisning i klinik än klassundervisning. Detta uttrycktes dock inte i klartext.
Att göra en analys av den enskilde elevens inlärningssituation och att sätta in adekvat träningsmaterial var dock knappast möjligt annat vid smågrupps- eller individuell undervisning.
Den individinriktade syn på elevers svårigheter som uttrycktes i denna studieplan var kopplad till en större optimism vad beträffar möjligheterna till goda resultat av undervisning och "behandling" än tidigare under hjälpklassperioden.

Klinikläraren utbildades enligt tidens undervisnings-teknologiska modell inom pedagogiken. Under vissa perioder ingick konstruktion av läromedel i form av programmerad undervisning som obligatorium för alla studerande.

Det synsätt som genom detta undervisningsinnehåll förmedlades på specialundervisning och på elever med svårigheter var rationellt, tekniskt och präglat av en positivistisk vetenskapssyn. Eftersom intresset huvudsakligen inriktades mot läs- och skrivsvårigheter, kom detta elevhandikapp i centrum även för medicin och psykologi, områden där perception och perceptionsstörningar fick ett betydande utrymme.

En dylik diagnostisk undervisning passade för klinikundervisningens avgränsade träningsmoment i läsning och i synnerhet rättstavning. Den programmerade undervisningen kom inom specialundervisningen att väcka förhoppningar om lösningar på problem som individualisering, inbyggd instruktion och läromedel för stödundervisning.
Nära knutet till speciallärarutbildningen i Göteborg var SISU, ett FoU-projekt för utprövning av individualiserande stödmaterial i svenska och matematik för specialundervisning. Den medverkan i didaktiskt utvecklingsarbete som rekommenderades i studieplanen kunde förverkligas för blivande speciallärare som fördjupningsarbete inom detta projekt.

Den utbildning som mer direkt inriktades mot klinikundervisning, var emellertid de kortare fortbildningskurser för läs- och skrivsvårigheter som erbjöds varje läsår, eftersom den reguljära speciallärarutbildningen under 60- och 70-talen fortfarande hade en stark inriktning mot klasslärarsystemet.
Lärare som direkt ville utbildas för undervisning i läs- eller observationsklinik fick inom ramen för specialarbetet eller genom dessa fortbildningskurser öka sin kompetens för detta område. Som tidigare nämnts valdes inriktning mot läsklinik oftast av lågstadielärare.

De inslag av stödjande kunskaper i 60- och 70-talets speciallärarutbildning var i högre grad knutna till psykologi och pedagogik med dess inriktning mot behaviorism och utbildningsteknologi än som tidigare mot rent medicinska kunskaper.

Kategoriinriktad eller generell speciallärarutbildning?

Ett centralt problem i speciallärarutbildning har varit förhållandet mellan det generella och det speciella. Den tidiga hjälpklasslärarutbildningen ansågs till en början ha en specialisering med inriktning mot hjälpklasser, något som dock bara gällde till namnet och ej innehållet. I själva verket hade denna utbildning ett relativt varierat innehåll mot olika svårigheter och handikapp. En specialisering inträdde på 60- talet när olika linjer eller grenar inrättades för specialklasser i grundskolan, tal, hörsel och särskolans träningsskola. Även inom dessa skedde viss specialisering genom val av specialarbete och praktik.

Den problematik som ligger i en speciallärarutbildning med korta specialiserade kurser eller en sammanhängande brett inriktad utbildning, var aktuell i USA under 70-talet.
Separata lärarutbildningsprogram för barn med olika handikapp var regel i olika stater fram till slutet av 70-talet [1]. Försök att systematisera speciallärarutbildningar gjordes i s k "competency-based teacher education", där man efter utbildningsteknologisk modell tydliggjorde målen för varje kompetensområde. Avsikten var dels att underlätta utvärdering, och dels att möjliggöra kommunikation mellan olika institutioner samt till avnämare .[2]
Dessa kompetensbaserade program var även inriktade mot speciella handikappkategorier. Jämförelser mellan programmen visade emellertid att merparten av innehållet var sinsemellan mer lika än olika.[3] Man utvecklade då "core courses" för att tillgodose delar som var gemensamma för flera kurser.
Några stater började kombinera utbildningskurser för de grupper av elever som ansågs ha s k "milda" handikapp - inlärningssvårigheter, lätt utvecklingsstörning och anpassningssvårigheter i "generic special education training" - generell speciallärarutbildning - vilket bidrog till att lösa upp systemet med kategoriutbildning.[4]
Huvudskälet för en allmänt övergripande, icke kategoriindelad speciallärarutbildning i USA var dock införandet av den federala integrationslagen PL 94-142 år 1975. Liknande synsätt låg bakom den nya modell för speciallärarutbildning som infördes i Sverige i slutet av 70-talet som en följd av SIA och LUT.

En av de viktigaste förändringarna i speciallärarutbildningens utveckling är synen på likheter eller skillnader mellan vad som betecknas som normalt eller avvikande. Under specialundervisningens framväxt lades huvudvikten

---

[1] Belch 1979, s 129 ff
[2] Lilly 1979, s 412
[3] Lilly 1979, s 409
[4] "Competency-based teacher education (CBTE) is controversial because it has not, as some hoped it would, made a science of teacher education. Public specification of intended outcomes of teacher preparation programs has not always been followed by objective evaluation of achievement of training objectives by program trainees. Indeed such precise measurement of learning outcomes is seldom possible in teacher education". Lilly 1979, s 411

vid det särskiljande. Varje nyupptäckt handikapp eller svårighet analyserades och beskrevs, ofta i medicinska eller psykologiska termer.
Genom SIA, LUT och Lgr 80 riktas nu intresset mot likheterna, medan det särskiljande tonas ner.
Specialläraruttbildningen har i ett utvecklingsperspektiv speglat dessa olika synsätt genom att tonvikt på det särskiljande ledde till en ökad specialisering av utbildningen, medan betoning av likheter leder till en mer generellt utformad utbildning.

Bernsteins "integrerade kod" för utbildningsplan- utbildning för skolans förändringsagent

Benämningen skolans förändringsagent markerar en breddning och fördjupning av specialläraren yrkesuppgifter. UHÄ's utbildningsplan 1977 medförde ett radikalt nytt sätt att beskriva denna utbildning, vilken alltså omfattar den kortaste perioden av de tre här skildrade specialläraprofilerna.
Specialläraruttbildningen sattes nu in i ett övergripande skol- och samhällsperspektiv. De tidigare innehållsrelaterade och yrkesförberedande momenten undervisning, testning och elevvård hade tonats ner och lämnat plats för kompetenser som tidigare inte förknippats med specialläraroll en, som t ex samverkans- och informatörsfunktioner.
Man betonade vikten av förebyggande verksamhet, helhetssyn på eleven, samt ett ekologiskt sätt att beskriva skolsvårigheter. Undervisningen i specialläraruttbildningen skulle vara problemorienterad och bygga på studerandemedverkan.

Stödjande kunskaper i Hurleys mening hade inte explicit uttryckts i studie- och timplaner för specialläraruttbildning före 1977. I UHÄ's utbildningsplan gavs denna typ av kunskaper en framträdande plats. Den presenterade endast övergripande ramar för specialläraruttbildningen och bröt därmed med en tidigare tradition av centralstyrning. Högskolereformen innebar att linjenämnderna fick ansvar för tolkning och detaljutformning av utbildningsplanen, vilket ledde till stora lokala variationer för specialläraruttbildningen mellan 1977-1981.

Utbildningsplanen under denna tid lade störst vikt vid vad vi tidigare kallat de indirekt yrkesförberedande delarna, och innehöll en rad moment som kan betecknas som stödjande kunskap om förändrade attityder och värderingar, samt en övergripande syn på samhällets och skolans sätt att hantera problem som handikapp och skolsvårigheter. Detta är innehåll som relativt lätt låter sig uttryckas i läroplanstext, men som ur utbildningssynpunkt är omfattande och tunga delar. Inom speciallärarutbildningen uppstod också tydliga problem med att förverkliga dessa mål.

Den typ av utbildningsplan som infördes av UHÄ 1977 har beskrivits av Askling i anknytning till Bernstein[1], som skiljer mellan "samlingskod" och "integrerad kod" vad beträffar ämnesindelning i en läroplan. Tidigare planer för speciallärarutbildning representerade enligt denna terminologi en samlingskod, innebärande sinsemellan väl avgränsade delar, där varje ämne hade en självständig ställning i förhållande till de övriga. Den nya planen representerade en integrerad kod, där inga fasta gränser fanns mellan ämnen utan allt var underordnat en gemensam princip eller idé.[2]
Denna idé var präglad av SIA och Lgr 80 och hade ett brett syfte som bl a omfattade

- samhällsanalys
- samverkan och lagarbete
- personlighetsutveckling, och
- träning att fungera som informatör, opinions- och attitydbildare[3].

Modellen gäller en formell aspekt av utbildningsplanen. Detta hade emellertid konsekvenser för utbildningen. En läroplansmodell uppbyggd enligt integrationsprincipen kräver enligt Bernstein en hög grad av samstämmighet i synsätt och värderingar hos de undervisande lärarna, eftersom ansvaret delas och de fasta ämnesgränserna upplöst.
För detta fanns ingen tradition i speciallärarutbildningen eller i lärarutbildning över huvud taget.

---

[1] Bernstein 1971, Askling 1981, s 102

[2] Askling har inom projektet "Analys och bearbetning av utbildningsplaner inom sektorn för utbildning för undervisningsyrken" granskat UHÄ's utbildningsplan för speciallärarutbildning i relation till olika tolkningar, såsom de kommit till uttryck i lokala planer och kursplaner. UHÄ, Planeringsberedningen 1980-01-15

[3] Se även kapitel 4

Askling har i en kritisk analys av speciallärarutbildningens utbildningsplan[1] visat på inkonsistensen mellan syfte och innehåll, där alla grenar hade ett gemensamt övergripande syfte, vilket emellertid delvis motverkades av de detaljutformade medicinska och tekniska förslagen till innehåll för gren 2 - utbildning av lärare för elever med tal- hörsel eller synskador.

Problemen kan knytas till olika nivåer. Vi har nämnt utbildningsplanen som var kvalitativt ny och ej byggde på tidigare utbildningstradition. Speciallärarutbildningen hade begränsad pedagogisk och administrativ beredskap att förverkliga denna plan. Man skulle nu övergå från en ämnesindelad till en ämnesintegrerad utbildningsmodell, vilket krävde samverkan och lagarbete mellan utbildarna. Tjänster och resurser var emellertid kopplade till det äldre systemet med inriktning mot respektive innehavares specialitet. Vi har tidigare pekat på Asklings beskrivning av de "närmast kaotiska tillstånd och . . ibland nästan gränsöverskridande processer" som blev följden av försöken att förverkliga en speciallärarutbildning enligt den nya utbildningsplanen.[2]
Lärarhögskolornas införande under universiteten medförde också nya administrativa rutiner för bl a ekonomi och tjänstetillsättning. Nya utbildningsorter för speciallärarutbildning innebar avsaknad av tradition inom området.[3] Förutom tidigare studerandegrupper som utbildades för behörighet till tjänster, hade nya grupper fått tillträde till utbildningen. Dessa hade delvis en annan målsättning för studierna - ett led i egen fortbildning och vidareutveckling. För detta kunde de också finna stöd i utbildningsplanens betoning av personlighetsutveckling.
Under denna för speciallärarutbildningen oroliga period gav linjenämnderna på några utbildningsorter uppdrag om utvärderingsstudier av utbildningen.[4]
Den utvärdering som tydligast visade kvalitativa förändringar i speciallärarutbildningen genomfördes av Johansson m fl i Umeå.[5] Man skilde här mellan utbildningsmål som socialisation, vilket avsåg attityder och värde-

---

1 Askling 1980, s 21
2 Askling 1983, s 37
3 Inte enbart en nackdel vid en så pass genomgripande förändring av utbildningen.
4 Uppsala 1978, Umeå 1979, Malmö 1979, Göteborg 1981
5 Johansson, M & Johansson, U 1980

ringar av betydelse för specialläraren, och kvalifikation, som betecknade yrkeskunskaper.[1]
Socialisation motsvarar närmast Hurleys stödjande kunskap, och kvalifikation innehållsrelaterad kunskap. En tredje aspekt som utvärderades var graden av medvetenhet om skolproblem som en del av vidare samhällsproblem.[2]

Kunskap direkt knuten till yrkesrollen, av den typ som benämndes kvalifikation, hade i utbildningsplanen minskat i betydelse medan kunskap med inriktning på elevsyn, värderingar och val av pedagogik, alltså socialisation, fått en mer framträdande roll. Själva konstruktionen i utbildningsplanen ledde också fram till att utbildningen förändrades i denna riktning.

Effektstudierna av specialläraruttbildningen i Umeå visade den specialla problematik som uppstod genom konstruktion och innehåll i denna utbildningsplan. Resultatet blev att man inte kunde urskilja några speciella kvalifikationer, utan att dessa främst bestod av socialisation, alltså värderingar och attityder, vilket ju också var ett av huvudmålen enligt utbildningsplanen. Dessutom fann man att intresset för samhällsanknytning var jämförelsevis ringa[3]
Med Hurleys terminologi hade i denna utbildning de stödjande kunskapsinslagen tagit över och ersatt de innehållsrelaterade.

Specialläraruttbildningen i läroplansperspektiv

Specialläraruttbildningens utbildningseffekter har varit relaterade till både innehåll och struktur i de planer som styrt utbildningen. Det är naturligt att utbildningar där tonvikten legat vid specifikt ämnes- och metodinnehåll lett till specialiserade former av specialläraruttbildning, medan utbildningar med mer generellt innehåll - ofta av attitydbildande eller värderande art - givit mer övergripande effekter och lett till lägre grad av specialisering. Så länge organisationen specialundervisning var under

---

[1] Jfr Lundgren 1986, s 51: Hjälpklassundervisningen innebar således inte bara en differentiering av elever. Den ledde också till en ny arbetsdelning mellan lärarna ur vilken en ny profession skulle växa fram.

[2] En grundtanke i denna modell är att skolan reproducerar kunskap och värderingar på ett sätt som tillfredsställer kraven i ett klassindelat samhälle.

[3] Liknande ointresse för samhällsfrågor rapporterades från en utvärdering i Uppsala 1978, se Brenner & Källberg 1978

expansion och existerade vid sidan av övrig undervisning fanns en strävan mot "en lärare för varje handikapp" - alltså en hög grad av specialiserad utbildning. Då denna utveckling bröts genom SIA och LUT 74 förändrades målsättningen för speciallärarutbildning. Integration och behovsstyrt resursutnyttjande krävde bred kompetens som kunde användas flexibelt och inte förväg låsas till organisationformer. UHÄ's utbildningsplan 1977 försökte både i struktur och innehåll bereda vägen för en sådan kompetens. Internationellt kan denna utveckling liknas vid införandet av "mainstreaming" och Public Law 94-142 i USA.

Historiskt kan man notera att "stödjande" kunskapsinslag har funnits direkt eller indirekt i olika utsträckning i speciallärarutbildningen under hela den period som skildrats, men att man dragit olika konsekvenser av dessa kunskaper. Inom en etablerad specialundervisningsorganisation tolkades exempelvis kunskaper om barns utveckling och inlärning huvudsakligen på ett normativt sätt, och stödde därmed idéer om existerande segregativa undervisningsformer. I ett senare perspektiv - efter SIA och LUT 74 - började denna syn förändras. Läroplanen 1980 tog ställning till att olikheter i sig inte skall leda till utstötning utan att undervisningen i stället skall anpassas efter dessa. Kunskaper om utveckling och inlärning får här helt motsatta konsekvenser beroende på tolkningsansatsen.
Även övergripande teoretiska och filosofiska referensramar har förändrats över tid. Inom ramen för ett segregerat specialundervisningssystem framhölls fördelarna med och nödvändigheten av detta systems existens, inte minst för att underlätta inlärning för enskilda elever i behov av särskilda stödinsatser. Inom ramen för jämlikhetssträvanden, integration och "en skola för alla" blir synen snarast den motsatta. Här framhålls vikten av att elevernas behov av särskilt stöd i möjligaste mån sker inom ramen för vanlig undervisning.
Avslutningsvis kan nämnas att den nya speciallärarutbildning som kommer att införas 1990 till sitt mål och innehåll i till stora delar sannolikt kommer att ansluta sig till de målsättningar som man i slutet av 70-talet hade vad beträffar "skolans förändringsagent". Denna tidsfördröjning är ett tecken på att genomgripande förändringar inom skola och lärarutbildning varken är lätta eller oproblematiska att genomförbara.

AVSLUTANDE SYNPUNKTER

Ett historiskt studium av specialläraruttbildningen visar att den varit nära förknippad med specialundervisning och skolutveckling i övrigt. Jag skall i det följande kommentera några av dessa samband ur ideologiskt och organisatoriskt, samt pedagogiskt och elevvårdande perspektiv.

Ideologiskt och organisatoriskt perspektiv

Specialläraren har under den här aktuella perioden utbildats från hjälpskollärare, via övergångsformen kliniklärare till att arbeta som skolans förändringsagent. Hjälpklasslärarens yrkesroll karakteriserades av "begränsad professionalitet" genom att vara intuitiv, erfarenhetsgrundad och klassrumsfokuserad. Kliniklärarrollen kännetecknades av en mer "vidgad professionalitet" genom intresse för utvärdering och utveckling inom ramen för tidens teknologiska pedagogik. Av skolans förändringsagent krävs en syntes av professionella egenskaper som intutition, erfarenhetsbaserad kunskap om indviduella elever, intresse för teori, samarbetsförmåga och kompetens att arbeta på en mer central organisatorisk nivå än tidigare specialläraren.

De tre specialläraررollerna sammanhänger med skolans och specialundervisningens utveckling i ett större sammanhang. Tidsmässigt är de två första faserna relativt långa. Under denna tid utvecklades specialläraruttbildningen i huvudsak på den allmänna urvalsskolans villkor Specialklasssystemet krävde utbildning av specialklasslärare, kliniksystemet av kliniklärare. Specialläraruttbildning och specialundervisning kan under sina första faser sägas ha varit i harmoni med den allmänna skolpolicyn.
Ideologiskt hade emellertid differentiering genom specialundervisning börjat ifrågasättas redan av 1946 års skolkommission och 1957 års skolberedning. Båda utredningarna hävdade vikten av en sammanhållen undervisning och individualisering inom klassens ram, (samtidigt som man med viss motsägelse förordade en utbyggnad av olika former av specialundervisning).[1]
Man kan notera att den ideologiska syn på vikten av sammanhållna klasser och individualisering inom klassen som infördes redan på 50-talet och var vägledande för grundskolereformen, inte fick genomslagskraft för specialundervisningen förrän mer än ett par decennier senare.

---

[1] För en mer utförlig diskussion se Stukát-Bladini 1986, s 8 ff

Olika förhållanden ligger troligen bakom denna fördröjning. En orsak kan ha varit skolutredningarnas egen tveksamhet att av praktiska skäl föreslå genomförandet av en odifferentierad skola även för svagpresterande elever. Skolberedningen menade att trots att argumenten för ett sammanhållet högstadium var vägande, var det "av pedagogiska skäl åtminstone för dagen"[1] inte genomförbart. Man pekade på hinder som pedagogisk tradition och metodik, lärarutbildning samt bristande hjälpmedel.
Ett annat skäl till det fördröjda realiserandet av en odifferentierad skola för alla elever var specialundervisningens och speciallärarutbildningens isolerade situation i förhållande till det övriga skol- och lärarutbildningssystemet. Organisationen av specialundervisning har under största delen av den studerade perioden levt sitt eget liv inom skolan. Den har initierats och genomförts på villkor som dikterats av skolans representanter för "normalundervisningen". Specialklasser inrättades efter önskemål om differentiering av undervisningen - ehuru detta ord ej användes - i syfte att i möjligaste mån homogenisera elevgrupper. Vid sidan av dessa kom klinikerna att ta hand om den indviduella stödundervisning, som läraren inte ansågs kunna sköta inom ramen för klassundervisningen. Liberala bestämmelser för inrättande av specialundervisning medverkade till att denna utnyttjades maximalt. Dessa förhållanden gällde även under den tid som förberedde en sammanhållen grundskola. Diskussionen om att minska differentieringen avsåg de elever som tillhörde prestationsskalans övre del, medan termen differentiering inte förekom om elever i skalans motsatta del. För dessa användes i stället uttrycket specialundervisning.

Frågor om specialundervisning har delvis varit skilda från vanlig undervisning genom att den centrala administrationen inom skolöverstyrelsen förlagts till olika avdelningar. Detta innebar bland annat att försöksverksamheten på 50-talet bedrevs separat för de båda skolformerna. För specialundervisningen kom denna verksamhet både i folk- och enhetsskolan att innebära olika försök att expandera specialundervisningen. Detta innebar bland annat en ökning av antalet skolmognadsklasser och hjälpklasser.[2]

---

[1] SOU 1961:30, s 290

[2] Marklund 1981, s 336 ff "Inte minst behövdes specialklasserna för att minska svårigheterna med den senarelagda differentieringen i enhetsskolan." Marklund noterar att av de lokala ansökningar om avvikelser från timplaner som inkom till skolöverstyrelsen mellan 1956-1959 avsåg sex av sju inrättandet av observationsklasser på högstadiet. (s 334) Se även Stukát-Bladini 1986, s 86

Detta sätt att anpassa specialundervisningen till övrig undervisning och behandla den som en delvis sidoordnad organisation kvarstod fram till slutet av 70-talet. Följaktligen bedrevs specialundervisningen främst på de villkor som skolan dikterat, genom sitt krav på "skolmogna" elever och homogena elevgrupper inom den vanliga undervisningen.

Även speciallärarutbildningen har inrättats och successivt förändrats genom att nya behov uppstått inom skolan och specialundervisningen. Trots detta har speciallärarutbildning såsom vidareutbildning eller fortbildning av lärare har haft en förhållandevis blygsam omfattning i förhållande till antalet speciallärartjänster i skolan. Under den period som behandlats har andelen behöriga speciallärare varierat, men aldrig uppgått till mer än c. hälften av de lärare som tjänstgjort inom specialundervisningen.[1]

Ett studium av speciallärarutbildningens historia visar att den officella inställningen till frågor som har rört denna fram till 70-talet närmast kan uttryckas som att "detta är inte vårt bord". Utredningar som tilldelats uppgiften att utreda och planera speciallärarutbildning har ofta erhållit detta som ett tilläggsuppdrag. Speciallärarutbildning har betraktats som ett avgränsat område med relativt få berörda specialister. Inom lärarutbildningen har dessa oftast varit de som anordnat hjälpklasslärarkurserna, och utanför denna organisation har specialisterna hämtats från fältet, d v s specialundervisningen. Ett litet antal personer har alltså fått ett relativt stort inflytande vilket har blivit särskilt starkt genom verksamhetens isolering. (Detta förhållande har motiverat en relativt utförlig personbeskrivning i avhandlingen).
Den påverkan som skett genom att hämta sakkunskap från den etablerade specialundervisningen och speciallärarutbildningen har också bidragit till vissa konserverande effekter vid planer på förändring.
Exemel på oliktänkande i det "paradigmskifte" som inträffade i samband med grundskolans införande, är 1960 års lärarutbildningssakkunnigas sätt

---

[1] a) 1940 års skolutredning, ang åtgärder för särskild undervisning och omvårdnad av psykiskt efterblivna i barn- och ungdomsåren (hjälpklassundervisning m m) stencil, 12 febr 1942 s 16: År 1939/40 - 35% med någon typ av utbildning.
b)SOU 1947:69, s 42: "knappt hälften . . . erhållit utbildning för ändamålet"
c)Jönsson-Karlerö 1977, s 17: Vårterminen 1975 - 37% med utbildning
d) SOU 1974:53, s 153. SIA's undersökning: 24% med utbildning
e) Gillström i riksdagsinterpellation 1979: 52%

att hantera frågan om speciallärarutbildning. Denna överlämnades åt en expertgrupp med stark förankring inom området,[1] vilken presenterade en stencilerad rapport som i stort sett byggde på existerande hjälpklasslärarkurser, samt beräkningar av det framtida behovet av speciallärare utan anknytning till den sammanhållna grundskola som höll på att införas. Någon samordning med lärarutbildningssakkunnigas huvudbetänkande förekom inte, och förslaget nämns ej heller av de sakkunniga i presentationen av utredningsarbetet under perioden 1960-1965. Det finns däremot med i redovisningen av ett 20-tal andra stencilerade "betänkanden och särskilda framställningar".[2]
Texten i huvudbetänkandet tyder på att de sakkunniga tvekade att ställa sig bakom tankegångar som fanns i expertgruppens förslag, och man uttrycker kritik av

". . . utbildandet av en kategori speciallärare blir inkörsporten till ett linjedelningssystem, som principiellt strider mot grundskolans centrala tanke . . ."[3]

Generellt sett har frågor om speciallärarutbildning förhalats eller "bollats" mellan olika instanser. Detta gäller både hjälpklasslärarkurserna och den statligt reglerade speciallärarutbildningen. Man har först utrett och reformerat det "normala" och först därefter behandlat frågor som rör de "avvikandes" situation.

Av övriga faktorer som kan tänkas ha bidragit till specialundervisningens och speciallärarutbildningens avgränsade karaktär kan man erinra om den naturliga avgränsning av det egna fackområdet som ligger i en yrkesgrupps professionalism.[4] Den diskussion som förts inom intresseorganisationen Nordiskt Hjälpskoleförbund, senare Nordiskt Förbund för Specialpedagogik,[5] har huvudsakligen gällt pedagogiska och metodiska ämnen. I den mån man aktualiserat organisationsfrågor har man i allmänhet betonat värdet av specialklasser.
Återhållande i utvecklingen av en organisatoriskt odifferentierad skola har också kunnat vara att speciallärarnas yrkesidentitet stärktes i den

---

1 Rektorerna Rikard Lindahl, Göteborg och Helmer Norman, Stockholm, båda anordnare av hjälpklasslärarutbildning samt specialklassrektorn i Stockholm Sture Bengtson.
2 SOU 1965:29, s 36
3 SOU 1965:29, s 187, se närmare kapitel 4
4 Se kapitel 6
5 Tidskriften hette Hjälpskolan, senare Nordisk Tidskrift för Specialpedagogik

tidigare nämnda intresseförbundet för speciallärare. Tidskriften Hjälpskolan och senare Nordisk Tidskrift för Specialpedagogik var från 20-talet och framåt ett sammanhållande forum för debatt och utveckling av specialpedagogiska idéeer.

En annan stabiliserande faktor kan ha varit speciallärarutbildningens karaktär av vidareutbildning eller fortbildning av redan examinerade lärare. Det knappa antalet studerandeplatser gjorde att genomsnittsåldern vid speciallärarutbildning vissa år kunde ligga omkring 45 år, ett förhållande som även påtalades av SIA-utredningen.[1]

Speciallärarutbildningen visade dock under 60-talet försök att bryta specialpedagogisk praxis. Den arbetsgrupp som 1966 på uppdrag av skolöverstyrelsen föreslog reviderade studieplaner var ett tidigt försök att få speciallärarutbildningen i samklang med skolutvecklingen. Förslaget mötte dock motstånd i remissinstanserna och kunde ej förverkligas helt enligt intentionerna.

Först i samband med SIA skedde en förändring av specialundervisningens isolering genom att elever med svårigheter behandlades i en utredning om hela skolmiljön. LUT's uppdrag om "lärare för skola i utveckling" hade samma karaktär att integrera frågor om olika lärarutbildningar, bland annat speciallärarutbildning. Denna utredning påverkade också UHÄ's utbildningsplan 1977, det mest explicita försöket till förnyelse inom speciallärarutbildningen. Speciallärarutbildningen sågs här som ett medel att förändra grundskolans specialundervisning i enlighet med förslag från SIA-utredningen och efterföljande proposition. Utbildningens innehåll och struktur förändrades radikalt genom införande av lagarbete, ämnesintegration och projektorienterade studier. Speciallärarutbildningen representerade här mer kraftfulla försök att tillgodose en utbildning enligt en "samlingskod" än andra lärarutbildningar. Resultatet blev "den stormiga tiden" där speciallärarutbildningen kom att stå i fokus för kritik. Konflikterna blev särskilt tydliga inom en påbyggnadsutbildning med närmare kontakt med fältet och större spännvidd i ålder och åsikter än övriga lärarutbildningar.
Den lärdom som speciallärarutbildningen - och lärarutbildning i allmänhet kan dra av historien genom de här nämnda exemplen är att ideologiska

---

[1] Se exempel från Göteborg i tabell 11, kap 4

förändringar av skolverksamheten är ett resultat av ett komplext - ofta dolt - kraftspel. Givetvis har speciallärarutbildningen själv ett ansvar att påverka sin situation genom att delta i ideologisk debatt, försöksverksamhet och förnyelse.

Pedagogiskt och elevvårdande perspektiv

Om specialundervisning och speciallärarutbildning under ett reformskede för svensk skola kan framstå som konservativa i förhållande till den allmänna ideologiska och organisatoriska skolutvecklingen i Sverige, så synes det berättigat att framhålla deras innovativa bidrag till skolan, inte minst under dess tidiga period. Inom ramen för specialundervisningen initierades både pedagogiska innovationer och psykosociala förnyelser av vital betydelse för elevvård och för attityder till elever med skolproblem. Som exempel på framsynt pedagogik kan nämnas förståelse för vikten av en förutsättningsanpassad undervisning, förberedande språklig och perceptuell träning inför läs- och skrivundervisning, ämnesövergripande studier i orienteringsämnen och vikten av icke-teoretiska inslag i undervisningen. Exempel på psykosociala förnyelser är samarbete med hemmen, elevvårdande och yrkesförberedande verksamhet genom särskilt anställda kuratorer samt en orsaksorienterad syn på elevers svårigheter i stället för en allmänt fördömande, moraliserande hållning.

Vissa innovativa inslag har behållits och tagit upp av skolsystemet i form av specialtjänster som skolpsykolog och kurator, andra har införts i allmänpedagogiken. Tidstypiska innovationer som urvalstestning har övergetts eller utvecklats till allmänna diagnostiska kunskaper, och medicinska inslag med begränsad betydelse för pedagogiken har blivit mindre dominerande. Specialundervisningen synes ha varit ett område där nya pedagogiska idéer har kunnat prövas innan de var mogna att införas i den vanliga skolan.
SIA kritiserade visserligen specialundervisningen som organisation men underströk även - och inte minst - vikten av att de pedagogiska kvaliteter som utvecklats inom denna undervisningsform, bibehölls och utvecklades. Terminologiskt benämndes detta specialpedagogik.

Genom SIA och efterföljande reformer kom specialpedagogiken att delas upp i en "allmän" och en "speciell" del. Den allmänna delen består till stor del av pedagogik som initierats och prövats inom ramen för specialundervisning. Det är värt att notera att denna pedagogik fått en central betydelse

inom allmänpedagogiken genom att ingå som obligatorisk del i den nya grundskollärarutbildning som infördes 1988. Den speciella delen av specialpedagogiken är förlagd till den nya specialpedagogiska påbyggnadsutbildning som förlängts och breddats för fler yrkesgrupper än lärare, och som startar hösten 1990.

Vi har ovan visat fördröjningar och hinder vid utveckling och etablering av nya idéer. Ett av problemen vid genomförandet av förändringar inom detta område är att specialpedagogiken synes innefatta vissa grundläggande inneboende skenbara motsägelser eller konflikter. Det gäller såväl synsättet på individuella elever som undervisningsmetoder och organisation. Exempel på sådana "paradoxer" har utvecklats av Stukát[1] :

- specialpedagogiskt arbetssätt kräver en särskild pedagogik, men det existerar inga undervisningsprinciper som är unika för elever med svårigheter
- elever med svårigheter bör få sin undervisning i normal skolmiljö, alltå inte segregeras, men inlärnings- och utvecklingsbetingelserna kan i vissa fall vara gynnsammare vid homogen gruppering i tillrättalagd miljö
- specialläraren representerar specialpedagogiskt kunnande, men hela lärarlaget förutsätts arbeta specialpedagogiskt
- skolan har i första hand pedagogiska uppgifter, men orsakerna till elevernas svårigheter ligger ofta utanför skolan och kräver insatser utöver de pedagogiska.

Dessa teser och motteser visar en dialektik i det specialpedagogiska problemfältet. Den dialektiska beskrivningen av specialpedagogiken kan även knytas till speciallärarutbildning och speciallärarroll, då den illustrerar väsentliga delar av speciallärarens yrkesuppgifter och arbetsmiljö under skilda perioder. Utbildningen har tillgodosett vad tiden bedömt som viktigt.

Speciallärarutbildningen existerar inte längre. Den nya utbildningen avser att ge fördjupade kunskaper i specialpedagogik, men är inte längre enbart en lärarutbildning. I senare tids debatt har begreppet speciallärarutbildning fått stå som exempel på tidsanknuten, "smal" utbildning med liten förankring i skolverksamheten i övrigt. Den nya specialpedagogiska

---

[1] Stukát i Gustafsson m fl (red) 1986, s 97, Danielsson-Liljeroth 1987, s 148 ff

utbildningen har en större bredd och ansvar att kvalitativt och kvantitativt tillgodose alla de kompontenter som ryms inom det dialektiska fältet för specialpedagogik. Denna förnyelse är en utmaning som kräver mod, optimism och självrannsakan.

SUMMARY

From Teachers of Backward Children to Agents for Educational Change within Schools

Subtitle:
Swedish special education teacher training 1921 - 1981 from a developmental perspective on special education and change in the professional role of special teachers

1 Introduction

The purpose of this study is to describe Swedish special education teacher training from 1921 to 1981, and to relate this development to changes in special education and to the professional role of special teachers within the compulsory school system. This means that the study excludes teacher training for special schools for children with developmental and other handicaps.

Admission to special education teacher training in Sweden during the said period has only been granted for students with a general teacher qualification, and at least three years ordinary school teaching experience. Often this practise period was considerably longer because of the shortage of places. Up to the end of the 50's training took place in two cities in Sweden - the teacher training colleges in Stockholm and Gothenburg - and consisted of intensive one term courses or the equivalent spread over two years. These courses were intermittent and were mainly taught by persons employed on a short term basis.

In 1962 a National one year special education teacher training course was established at teacher training colleges in Stockholm and Gothenburg. The number of students and training colleges for this category of teachers grew as the demand for special teachers increased; from two colleges and 100 students in 1962, to six colleges and 1000 students in 1981.

The training of special teachers has changed in many respects mainly as a result of changing views on the place of special education in the general school system. One important role of the special teacher during the early part of the period was that of a class teacher for slow learners and a

performer of individual testing and diagnosis. This role is now changing towards the more extensive role of agent for educational change for the entire school.

Earlier reseach on Swedish special education teacher training is limited to one or two periodical articles. Research on special education and the role of special teachers has been reported but is also comparatively scarce.

The research builds on data from a number of different sources, primarily printed material but in a few cases unprinted material has been used. National curricula for special education teacher training and special education have been the most extensive sources. The findings of a number of state commissions looking into special education teacher training have also been used.

The study is divided into two parts, a historical description of special education teacher training in Sweden from 1921 to 1981, and an analysis of special education teacher training from the perspective of developments in special education and change in the professional role of special teachers. In order to to give a background to the training of special teachers, part one is introduced by a survey of the growth and development of special education in Sweden.

Part I Swedish special education teacher training 1921-1981 (Chapter 2 - 4)

2 Growth and development of special education in Swedish compulsory schools

During the first half of the century the term special education referred exclusively to teaching special classes of pupils, the first and most frequent of which were classes for backward pupils[1]. Arguments in support for these classes were that they enabled backward pupils to gain a suitable education but also that the efficiency of ordinary classes was increased. In

[1] At first pupils were selected by teachers after lack of school achievement. As intelligence tests were introduced, pupils were chosen by IQ - intelligence qoutient - and the approximate IQ for these classes was 65 - 85.

reality not only intellectual ability but also social inferiority were reasons for moving a child to a class for backward pupils.

Special classes for 'backward pupils' gradually came to include pupils with a range of different school problems, such as maladjustment or reading and writing disabilities. In the late 30's new kinds of special classes were established, especially in urban areas, for instance for maladjusted pupils, pupils with reading or writing problems or for pupils with 'school immaturity'.
In rural districts the number of pupils was often too small to make different special classes, so gradually a system of remedial special education in *resource centres* ('clinics') was introduced during the 60's. Here pupils could get remedial instruction in various subjects individually or in small groups. This system existed parallel to special classes up to the late 70's in Sweden. There was a continual expansion of special education up to the early 70's, though different kinds of state regulations regulating the maximum amount of special education in a school district were introduced both in the 50's and the 70's.

Towards the end of the 60's, American and Swedish comparative research on the efficiency of special class education was published. The results showed that backward pupils staying in ordinary classes performed better in lots of cognitive skills than similar groups in a class for the retarded. Measures of adjustment were more contradictory.

In 1974 The SIA Commission[1] published a report with great and fundamental influence on the issue of special education and teacher training.[2] The new policy centered on the role of the school in a social context. Special education was seen as a part of the whole school organization rather than separate from other kinds of education.

"The idea was both to reduce Government expenditure and to decentralize decision making and provide educational reinforcement for pupils with difficulties at school."[3]

---

1 A schools commission which looked at the internal activities and curricula in schools, specially from the perspective of pupils with special needs
2 SOU 1974:53 "SIA" (The Internal Work of the School)
3 Odin-Åhs 1985, p 220

Instead of pupils with learning difficulties another expression was introduced - a school with teaching difficulties.

3 Special education teacher training 1921-1981

Special teacher training for compulsory schools before 1962 referred solely to the education of backward children. The first courses in the 20's could be compared to conferences or seminars lasting a few days or weeks, and were held in Stockholm, Gothenburg and Malmö. Courses were arranged with lectures and took up to 100 teachers.
The lectures treated the history and organization of special classes for backward pupils[1], intelligence measurement, child psychiatry and psychology and teaching methods in different school subjects.

The first regular one term course started in Stockholm 1926 and took only 8 teachers. These courses were interrupted twice, once before and once during World War II, and were not taken up permanently until 1943.

In the 30's a school committee on revised education for teachers' colleges[2] treated special education teacher training as an additional issue.[3] They suggested two kinds of training for special teachers, one 'training course' for teachers interested in teaching backward pupils and one 'further training course' for those who already taught backward pupils without special training. The first course was established in Stockholm and the second in Gothenburg. The latter was divided in two six week periods during two consecutive years with a 'special study' or essay to be reported in the second period. These courses took between 14 to 20 teachers each, but as there were far more applicants than places the different character of the courses gradually disappeared, as both gave the same formal qualification.

In 1946 the issue of a State College for special education teacher training was handled by a new state committee. The immediate issue for the commission was to solve the problem of the education of educationally sub-

---

1 The German "Hilfsklassen" were models for the Swedish system
2 1932 års seminariesakkunniga
3 SOU 1936:31

normal children[1], as an act for their school attendance had been passed in 1944, and there was a shortage of teachers for this group of pupils. For this reason a joint education was suggested for teachers for different kinds of pupils, that is educationally subnormal, backward and maladjusted pupils. A commission report was published in 1947 but the matter was discussed for the following 15 years, and not until 1962 was an act passed to establish National education for special teachers.

During this time the most prominent theoretical content in the courses for teachers for backward children was mental testing and diagnosis, followed by child psychopathology and child psychiatry. The rest was divided between various subjects such as movement, art and music, counselling and social welfare and speech disorders.

4 National special education teacher training 1962 - 1981

National special education teacher training was founded in 1962, the same year as the Swedish comprehensive school system was introduced. Although integration now was the formal policy of 'non-special' compulsory education, special classes and different kinds of remedial education continued to grow. In other words notions of formal integration within the general school system did not immediately influence the organisation of special education.

During the period of 1962-1981 special education teacher training had three study programmes. Up to 1967 the training only included teachers for backward and maladjusted pupils[2], and later pupils in reading and writing classes. Gradually different kinds of remedial education were included as this form of special education increased in schools. The main subject was psychological measurement and diagnosis, followed by studies in different school subjects. Primary and secondary school teachers had slightly different study programmes during this period.
After 1967 an effort was made by the National Board of Education to change special teacher training more towards the goals for the general comprehensive school, by seeing special education as more integrated. A

---

[1] Pupils with less than IQ 70

[2] And training for teachers for mentally retarded pupils, which is not included in this study

new study programme abolished compulsory training in intelligence measurement and introduced training in a series of individual diagnostic tests in basic reading and spelling. The diagnoses should be followed by adequate compensatory training in elementary skills. During this period the technological boom in education also hit special education, and programmed instruction became widely used, especially in resource centres and 'remedial clinics'. Special teacher training between 1967-1977 to a great extent meant basic skills diagnosis, based on both behavioristic psychology and programmed instruction.

In 1977 there was a drastic change in study programmes for special education teacher training. This was mainly the result of two important school commissions during the 70's, SIA - the Internal Work of the School - and LUT - Teachers for Future Schools. These commissions to some extent were similar to the Warnock commission in England and to the commission that proceded the Federal Law 94-142 in the United States.

SIA critizised special education for having concentrated mainly on organization and not educational quality. SIA also opposed the predominantly individual perspective on pupil difficulties and recommended increased attention to social and school factors. The commission replaced old terms like 'problems' or 'disability' with the concept 'special needs'.

SIA reported one or two pilot reseach studies on the changing role of special teachers. The reports showed the difficulties both ordinary and special teachers had with 'team-teaching' and of integrating pupils with school problems into the ordinary classroom. As a consequence SIA suggested extensive 'in service' training in special education for personnel categories other than teachers. SIA also wanted to increase the number of colleges and places for special education teacher training.

The Commission on teacher training - LUT 74 - also critizised earlier forms of special education and suggested a new 'qualitative' approach:

"Special education is no longer a different kind of education for the adjustment of a minority of pupils. It is a conscious testing and development of general educational theories in looking for a support that many pupils need in their natural environment."[1]

The Higher Eduction Act of 1977 meant changes in various kinds of teacher training. Training colleges formerly administered by the National

---

[1] SOU 1978:86, p 278 (LUT 74 - Teachers for the Development of Schools)

Board of Education now became organized under the National Board of Universities.
The training of special education teachers now had a radically new study programme, that was 'goal directed' instead of 'frame directed'[1]. In the new organization the control and governing functions came to be characterized by decentralization of both pedagogical and organizational responsibility for decision making and control. The National study programme now was to be interpreted by local programme committees.
The study programme for special teachers showed the influence of ideas presented by the two commissions SIA and LUT. Special teachers were now to work in teams together with other teachers, make efforts to prevent difficulties instead of cure them, and to have an informative role in schools in order to change attitudes and opinions in matters concerning pupils with special needs. The studies at the training college for special teachers became problem oriented and connected with the future educational situation in schools.
The special teacher was to be prepared to lead educational change across the whole curriculum, in order to adjust the school environment to pupils with special needs. The term 'agent of educational change' was now used for this new situation for the special teacher.

Part II Analysis of special education teacher training from the perspective of special education and change in the professional role of special teachers (Chapter 5 - 9)

5 Selected features in the development of special education

Special educational aspects
The different linguistic expressions which have framed the attitudes and values toward pupils in special education, and their change over time, forms the framework for this analysis. Four periods have been identified:
Individual defects
Perspective of objectified individuals

---

[1] Earlier teacher training programmes were regulated by economic resourses related to the amount of hours for different subjects. The new programme was not directed in this way. Now the local universities could distribute economic resourses more freely, in relation to the general goals expressed in the national study programme.

The concept of handicap, and
Complex reasons.

The period of *individual defects* was characterized by defining different kinds of school problems as qualities belonging to individual pupils, for instance backward, psychopathic or word-blind children; 'defective pupils'.
The perspective of objective individuals was descriptive rather than valuative and used terminology from child psychiatry and psychology; 'retarded pupils', pupils with adjustment problems, behaviour disorders, reading and writing disabilities or dyslexia, and 'school immatury'.
The concept of handicap was introduced on a general basis in the late 50's. Study programmes for schools began to use the term handicap for all pupils in special education. This was the beginning of a new concept 'relative handicap', which opened discussions about the importance of environmental factors on the appearance of individual handicaps. This new way of looking at pupils with handicaps gave a more complex picture of assumed reasons for school problems.
The period of *complex reasons* was introduced by the school commisson SIA. The commission launched new concepts such as 'socially related' and 'school related' difficulties. Similar discussions figured in the Warnock Report in England[1] and in Public Law 94-142 in the United States.[2]

Motives, contents and methods in special education
Goals:
National study programmes for special education in the compulsory school build the framework for this analysis.
Different motives for special education have been expressed in National syllabus and curriculum over time. A few selected *motives* are identified:
- *to adapt education to pupils with difficulties in school*
- *to avoid repeating grades*
- *to relieve other pupils from obstructive influence*
- *to prevent criminality - to prevent school problems*

---

1 Special educational Needs, London 1978
2 Public Law 94-142, 94th Congress S 6 Nov 29 1975

Contents and methods:
Different subjects have been emphazised in the curriculum. Some important *contents* of special education curricula have been:
- *good personal and social manners (habits)*
- *manual training, and*
- *basic skills in reading and writing (specific reading and writing disabilities)*

Methods in special education have often pioneered ordinary education eg:
- the importance of a soft transition from home to primary school (or preschool to primary school)
- individualized instruction
- subject integration and project studies
- home - school interaction
- diagnostic teaching

6 Tasks for special teachers

The changing tasks for special teachers have principally been related to the change of views on school problems and goals for special education. Three characteristic tasks for special teachers have been identified:
- teaching
- diagnosis, and
- pupil welfare activities

The importance of these tasks have varied during the period under study, depending on the changing goals for special education and the professional role of special teachers.
Three typical special education teacher profiles have been identified, the teacher of backward children, the diagnostic specialist and the agent for educational change within schools.
The professional role for these characteristic types of special teacher is studied from a theoretical perspective. The analysis contains issues of general teacher and special teacher professionalism, criticism of the use of the concept and the changing forms of professionalism for special teachers. In a historical perspective some professional qualities such as intuition, special competency-based knowledge of individual pupils and being an advocate for weak groups have been constant. The special teacher as a change agent for schools need a synthesis of 'good' professional qualities such as these, but also new compentence like a holistic perspective on

special education, interest in systematic evaluation, ability to cooperate and to interpret the National study programme specifically for the benefit of pupils with special needs.

7 Special teacher training related to change in special education and in the professional role of special teachers

Special teacher training can be divided into four kinds of study programme. These form a backboard for this analysis. They are
- One term courses before 1962
- State special teacher training 1962: Temporary programme
- National Board of Education programme 1967-1977
- National Board of Universities programme 1977-1981

The study programmes have been analysed from the following perspectives:
- general goals for special education teacher training
- subjects or courses for teacher competence
- time for various courses
- special comments for subjects or courses.

The identified tasks for special teachers (teaching, diagnosis and pupil welfare activities) are studied separately from a historical perspective in relation to the contents of different study programmes.
Finally the study programmes for special education training are studied from some curruculum theoretical perspectives, mainly Hurley's model for content and supportive knowledge[1].

Teaching
The teacher of backward children was principally trained as a 'class teacher' and would be aquainted with methods and the selection of teaching units adequate for slow learners in all subjects. They were also taught to see backward children as different from others and to identify pupil qualities that disturbed and prevented learning. Medical content like child psychiatry and psychopathology, differential psychology and diagnosis were main parts of special teacher training programmes during this period.

---

[1] Hurley in Kirk & Lord, page 440 ff

The diagnostic specialist was primarily trained for individualized teaching in 'remedial clinics'. The special teacher was now mainly a technical expert on diagnosis and the training of basic skills in reading and spelling. The regular class teacher was responsible for the coordination of these parts into the general curriculum. In order to integrate special education programmes into a holistic perspective the special teacher was also a member of the school health and welfare team.
The agent for educational change has a special responsibility to influence the curriculum on a more general basis. The special teacher - now called the special educator - is to influence the personnel in the working unit by suggesting alternative methods of instruction and encouraging different kinds of curriculum innovation.

Diagnosis

One of the most important tasks for teachers of backward children was to assist in mental testing. Intelligence quotients for these special classes were regulated - most frequent between IQ 70-80[1] - and as posts for school psychologists were not introduced until in the late 50's, there was a great demand for mental testing services. Up to 1967 individual intelligence measurement was a compulsory part of the training for special teachers. The role as diagnostic-educational specialist claimed more general diagnostic ability than individual mental testing, as this kind of diagnosis was necessary as individual screening for remedial teaching. For this reason diagnosis of basic skills in reading, spelling and arithmetic was introduced in the training of special teachers in the late 60's. Programmed instruction - often used in 'remedial clinics'- also became a part of the training. The group of teachers most interested in the diagnosis of basic skills and remedial teaching in these subjects were primary school teachers, as they had adequate training from their basic training period.[2]
The study programme for special teacher training after 1977 did not contain any recommendations for individual diagnosis, which was described as insufficient for analysis of school problems. Problems should be identified in 'context' and not ascribed to individual pupils. The expression 'joint problem analysis ' was introduced into the curriculum.

---

[1] These limits were flexible. Sometimes pupils with less than IQ 70 or more than IQ 80 could be placed in a class for backward children.
[2] Only qualified teachers were admitted to the courses

Pupil welfare activities

For a long time the special teacher was responsible for pupil welfare activities such as counselling, family contact and vocational guidance, which was also included in special eduction teacher training. These were pioneer tasks later taken over by special employees like school psychologists, counsellors and personnel for vocational guidance.

In the early 60's, the comprehensive school curriculum introduced 'pupil welfare activities' for all teachers - especially head teachers - which implied that these activities were not limited to special teachers any more.

The study programme for special education teacher training in the 60's emphasized 'pupil welfare activities' as a goal but did not seem to follow up these intentions in recommendations for time schedules.

The diagnostic specialist had a chance to talk privately with 'special pupils' in 'remedial clinic' settings - an opportunity of retreat from general school work.

Special education teacher training after 1977 - for the agent of educational change - did not emphasize pupil welfare activities in the study programme. A general ambition towards pupil democracy and change of instructional methods were goals that could be compared to what had earlier been called pupil welfare activities. An indirect way of expressing similar goals was that special teachers were to be trained as opinion makers and information suppliers about social support and welfare for the handicapped.

8 Curriculum perspective on the training of special teachers

Different study programmes for special education teacher training are discussed in relation to a theoretical model developed by Hurley.[1]

According to Hurley two kinds of knowledge for special teachers can be recognized: 'supportive knowledge' and 'content knowledge'. Content knowledge is that which the teacher actively works on and supportive knowledge is that which determines in what manner he works on that content. In Swedish special teacher training this can be compared to direct professional preparation like the earlier described tasks of teaching, diagnosis and pupil welfare activities. Other content in special education teacher training has been indirect professional preparation in theoretical subjects with an importance for attitudes and values toward special educa-

[1] Hurley in Kirk & Lord 1974, s 440 ff

tion. Examples are medical content about neurological or organic disorders, child psychiatry, psychopatology, social legislation and history of special education.
In a historical perspective both content knowledge and supportive knowledge has been used in special education teacher training. Generally, emphasis on content knowledge has lead to more specialized teacher training while emphasis on supportive knowledge has given more general competence.

A vital problem with special education teacher training has been the relation between general and the specific qualifications. Teachers for pupils with 'ordinary' handicaps - slow learners, maladjusted pupils, pupils with specific reading or writing disabilities or minor hearing or visual handicaps, have been the largest group of special teachers. In Sweden this group have had a joint training which meant diversified and often fragmentary study programmes, especially during the 60's and 70's when the ordinary school curriculum emphasized homogenous pupil groups.
In the United States 'competency-based teacher education' was common for separate handicap groups in the early 70's.[1] Comparisons showed, however, that the programmes were more alike than different. 'Core' courses were then developed to reflect common program content. As mainstreaming became the prevalent ideology through Public Law 94-142, so called 'generic special education training courses' were introduced in some states.
This way of looking at special teacher training was also expressed in the Swedish commission reports from SIA and LUT.
One of the most important changes in the training of special teachers is the emphasis on similarity instead of deviance, when comparing normal and handicapped pupils. While emphasis on deviance created a more specialized training, emphasis on similarity opened the possibility of a more generic special education teacher training.
In Swedish special teacher training after 1977 'supportive knowledge' in terms of change of attitudes and values towards the whole system of special education was emphasized. The study programme also had a different structure than earlier.
According to Bernstein a study programme can be constructed after different so called 'codes' - a collection code and an integrated code. A

---

[1] Lilly 1979

curriculum with separate independent subjects like earlier programmes for special teacher training is constructed after a collection code. The opposite is a curriculum with closely interrelated parts with weak boundaries or without boundaries. The new study programme for special teacher training 1977 was constructed after this model. This kind of structure requires, according to Bernstein, a high degree of ideological agreement from the different members of the teaching staff. There is a joint responsibility and the boundaries of subjects are dissolved. There was no such tradition in special education teacher training or in any other teacher training in Sweden.

In a developmental perspective so called supportive knowledge has existed directly or indirectly in special education teacher training during the period treated here, but the educational consequences of this knowledge has varied with different periods. For example, developmental and learning psychology up to the early 70's, was principally interpreted in a normative way that gave support to existing segregative special educational organisation. After SIA and the introduction of the National study programme, psychological and educational knowledge of childrens' differences led to the opposite consequences - educational integration and non-segregation.

Finally it can be mentioned that the special teacher training to be introduced in 1990 - now called special educator training - is to a large extent is similar to the one that was launched in the late 70's, which points to the difficulties in introducing radical change in educational systems.

Final remarks

Finally special education teacher training and relations to special education and general school development are discussed from a few perspectives: ideology, organization, and educational and pupil welfare innovations.

Some arguments are presented for the delay in the field of special education in relation to ideology for general school integration:

- hesitation of the school commissions to include pupils with learning disabilities in planning the general integration of "grundskolan"
- the isolation of special education in relation to the school system in general, and the similar isolation of special teacher training in relation to ordinary teacher training
- professional aspirations for special education teachers

- the high average age for admission to training courses for teachers of special education, due to competition of comparatively few places.

Different efforts have been made to break this isolation. The school commissions SIA and LUT were the first to treat pupils with learning problems or school difficulties - and teacher training for this group - integrated with other general curriculum issues.

Teacher training for special education also tried to depart from from the established praxis of special education in the 60's and 70's, but both efforts were met with resistance.

In spite of the slow rate of change in organization and ideology, special education has been a field of implementation of important educational and psycho-social innovations, such as
- instruction adapted to individual qualification
- preparatory perceptional and linguistic training before reading and writing, - project studies
- parental cooperation
- social and vocational care activities, and
- casual connection view of pupils with school problems instead of general moralization.

Some innovations have been adopted within the school system such as posts for school welfare officers and school psychologists, others have been incorporated in other ways in the general school curriculum. An example of this is that the new teacher training for 'grundskolan' includes a compulsory special education component for all teachers.

A problem for change and development in special education is that it contains several internal hidden contradictions and conflicts:[1]

- pupils with difficulties should be taught in ordinary schools, *but* learning and development can be more favourable in homogenous groups or adjusted environments

- teachers for special education represent specific and distinct professional knowledge *but* all teacher teams are to work in the same spirit,

---

[1] Developed by Stukát in Gustafsson (ed) 1986, p 97

- the school has mainly educational tasks, *but* the reasons for pupil difficulties are often defined as environmental and need social and psychological contributions.

This dialectic also appears in special education teacher training, illustrating important professional and environmental issues for teachers in special education during different periods. The new training of 'special educators' has the responsibility to meet the demands of this dialectic, a challenge that requires courage, optimism and self-examination.

KÄLLOR OCH LITTERATUR

Otryckt källmaterial

Riksarkivet

Konseljhandlingar: ecklesiastikdepartementet den 4 januari 1938 nr 1 punkt 133

1940 års skolutrednings arkiv (kommitténummer 966)

Institutionen för specialpedagogik Göteborgs Universitet: arkiv

Studerandestatistik 1962 - 1981

Kursinformation 1962 - 1981

Lärarhögskolan i Malmö/Lunds Universitet Institutionen för pedagogik och specialmetodik:arkiv

Kursinformation och litteraturförteckningar 1962-1981

I författarens ägo:

Norman, H. & Elowson, F. Opublicerat och odaterat manus om "skolans åtgärder för barn med olika slag av handikapp, framför allt svag begåvning."

Tryckt och stencilerat källmaterial

Statens offentliga utredningar:

SOU 1935:44 Betänkande med utredning och förslag ang folk- och småskoleseminariernas organisation m m. Avgivet av 1932 års seminariesakkunniga den 9 aug 1935

SOU 1936:31 Betänkande med utredning och förslag ang åtgärder för särskild undervisning och utbildning av psykiskt efterblivna i barn- och ungdomsåren. Avgivet av 1932 års seminariesakkunniga

SOU 1943:19 Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m m Utlåtanden avgivna till 1940 års skolutredning av G A R Anderberg, J K G Elmgren, D Katz & J Landquist.

SOU 1944:20 Skolan i samhällets tjänst. 1940 års skolutredning: betänkande och utredningar I.

SOU 1947:17 Stöd åt utvecklingshämmad ungdom. Ungdomsvårdskommitténs betänkande del V

SOU 1947:69 1946 års hjälp- och särklasslärarutredning.Utbildning av lärare för utvecklingshämmade och svårfostrade barn jämte förslag till inrättande av ett statens speciallärarinstitut

SOU 1948:27 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling

SOU 1952:33 Den första lärarhögskolan. Betänkande utgivet av 1946 års skolkommission

SOU 1955:11 Psykologisk utbildning och forskning Betänkande av psykologutredningen

SOU 1960:13 K Härnqvist: Individuella differenser och skoldifferentiering. 1957 års skolberedning

SOU 1961:30 Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning

SOU 1965:29 Lärarutbildningen 1960 års lärarutbildningssakkunniga IV:1

SOU 1965:31 Specialundersökningar om lärarutbildning. 1960 års lärarutbildningssakkunniga

SOU 1968:36 Läromedel för specialundervisning. Betänkande avgivet av läromedelsutredningen

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

SOU 1975:67 Utbildning i samspel. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning

SOU 1975:87 Samverkan i barnomsorgen. Betänkande från arbetsgruppen för samhällets barnomsorg

SOU 1976:20 Kultur åt alla. Betänkande av Handikapputredningen

SOU 1978:86 Lärare för skola i utveckling: betänkande av 1974 års lärarutbildningsutredning (LUT 74)

SOU 1980:34 Handikappad, integrerad, normaliserad, utvärderad: delbetänkande från integrationsutredningen

SOU 1983:63 "Utslagningen" i grundskolan - en analys av hur reglerna om anpassad studiegång, skolgångsbefrielse och särskild undervisning tillämpats i praktiken. Rapport från en arbetsgrupp på Utbildningsdepartementet

Svensk författningssamling:

SFS 1942:629 Kungl Maj:ts kungörelse med vissa bestämmelser angående hjälpundervisning i folk och småskolor

SFS 1943:360 och 361 Skolöverstyrelsens kungörelse angående fastställande av provisorisk normalundervisningsplan för folkskolans hjälpklasser

SFS 1947:234 Elevantal i klasser (A-form)

SFS 1956:263 Kungl Maj:ts kungörelse med vissa bestämmelser om specialundervisning i folkskolan

SFS 1957:319 Kungl Maj:ts kungörelse om ändring i kungörelsen den 1 juni 1956 (nr 263) med vissa bestämmelser om specialundervisning i folkskolan

SFS 1958:399 Kungl Maj:ts stadga för folkskolor, fortsättningsskolor och försöksskolor (folkskolestadga)

SFS 1959:427 Kungl Maj:ts kungörelse om ändring i folkskolestadgan den 23 maj 1958 (nr 399)

SFS 1962:319 Skollag

SFS 1962:439 Kungl Maj:ts skolstadga

SFS 1963:464 Kungl Maj:ts kungörelse om ändring i skolstadgan den 6 juni 1962 (nr 439)

SFS 1968:318 Lärarhögskoleförordning

SFS 1971:235 Skolstadga (efter 1975: Skolförordning)

SFS 1972:536 Kungl Maj:ts kungörelse om ändring i skolstadgan (1971:235)

SFS 1973:447 Kungl Maj:ts kungörelse om ändring i stadgan (1961:433) för seminarier för huslig utbildning

SFS 1978:345 Förordning om statsbidrag till driftskostnader för grundskolan

SFS 1978:588 Förordning om ändring i skolförordningen (1971:235)

SFS 1983:583 Förordning om statsbidrag till uppföljningsinsatser för ungdomar under 18 år

SÖ-FS 1977:79 Förordning om utbildning av lärare på speciallärarlinjen

Riksdagstryck, bl a:

Statsverkspropositionen 1925

Proposition 1936:100. Seminariernas organisation m m

Statsverkspropositionen 1938

Statsverkspropositionen 1956

Proposition 1956:80 del 2. Specialundervisning m m i folkskolan och på försöksskolans högstadium

Statsverkspropositionen 1957

Proposition 1958:108. Kungl Maj:ts proposition till riksdagen angående vidareutbildning av folkskollärare för tjänstgöring på enhetsskolans högstadium mm

Proposition 1962:54. Kungl Maj:ts proposition till riksdagen ang reformering av den obligatoriska skolan

Proposition 1962:106. Kungl Maj:ts proposition till riksdagen ang vissa frågor rörande lärarutbildning

Proposition 1965:79. Kungl Maj:ts proposition till riksdagen ang vissa frågor rörande lärarutbildning

Proposition 1975/76:39. Regeringens proposition om skolans inre arbete

Proposition 1978/79:180. Läroplan för grundskolan

Proposition 1980/81:20. Regeringens proposition om besparingar i statsverksamheten m. m.

Proposition 1980/81:97. Skolforskning och personalutveckling

Proposition 1988/89:4. Skolans utveckling och styrning

Läroplaner, supplement m m

Folkskolestadgan 1921, 1936, 1942

Undervisningsplan för rikets folkskolor. Skolöverstyrelsen 1919

Provisorisk normalundervisningsplan för folkskolans hjälpklasser. Skolöverstyrelsen 1943

Undervisningsplan för rikets folkskolor. Skolöverstyrelsen 1955

Läroplan för grundskolan. Skolöverstyrelsen 1962

Specialundervisning i grundskolan 60a. Skolöverstyrelsen 1964

Läroplan för grundskolan I. Allmän del. Skolöverstyrelsen 1969

Läroplan för grundskolan. Supplement: Specialundervisning. Skolöverstyrelsen 1969

Läroplan för grundskolan. Skolöverstyrelsen 1980

Kommentarmaterial: Elever med funktionshinder. Skolöverstyrelsen 1982

Kommentarmaterial: Hjälp till elever med svårigheter.Skolöverstyrelsen 1982

Studie- och utbildningsplaner för specialläraruttbildning m m

Förslag till studieplaner för specialläraré. Skolöverstyrelsen 1965 (Stencil)

Förslag till plan för utbildning vid lärarhögskolans specialläraréarlinje. Hörsel- och dövläraruttbildning. 1976-09-01 (Stencil)

Information gren 1. Specialläraréarlinjen i Göteborg 1967 (Stencil)

Kursplan för specialläraréarlinjen gren 1 Universitetet i Linköping 1978-02-06 och 1979-12-18

Kursplan för gren 1 läsåret 1977-78 Fastställd av linjenämnden 1977-06-09 Högskolan för läraruttbildning i Stockholm Specialläraréarlinjen

Kursplan för gren 1 läsåret 1978-79 Fastställd av linjenämnden 1978-05-22 Högskolan för läraruttbildning i Stockholm Specialläraréarlinjen

Lokal plan och kursplan för specialläraréarlinjen vid Göteborgs Universitet fastställd av Linjenämnden för Specialläraréarlinjen 1978-11-28

Lokal plan för gren 1, specialläraréarlinjen vid Lunds universitet/Malmö fastställd av linjenämnden för specialläraréarlinjen 1978-04-18

Lokal plan/kursplan Specialläraréarlinjen, gren 1. Inst för läraruttbildning Uppsala Universitet (odaterad)

Lokal plan för specialläraréarlinjen fastställd av linjenämnden för förskol-, lågstadie-, mellanstadie- och specialläraréarlinjerna 1979-11-28. Umeå universitet

Rapport från planeringskonferens för utvärdering av specialläraruttbildning 27-29 maj 1974 i Södertälje. Göteborg: Fortbildningsavdelningen i Göteborg (Stencil)

Rapport från planeringskonferens för utvärdering av specialläraruttbildning 27-29 maj 1974 i Lerum. Göteborg: Fortbildningsavdelningen i Göteborg (Stencil)

Sammandrag av yttrande över förslag till studieplaner för utbildningslinjerna vid lärarhögskolornas specialläraréarlinjer. Skolöverstyrelsen 1965-10-15. Stencil

Sammandrag av yttranden över förslag av den 15 mars 1966 till studieplaner för utbildningslinjerna vid lärarhögskolornas speciallärarlinjer. Skolöverstyrelsen 1966-05-25. Stencil

Skolöverstyrelsen, 1956-09-01. Angående inrättande av ett statens speciallärarinstitut. Dnr 318/56 Sr

Speciallärarutbildningens organisation. Skolöverstyrelsen 1961. Stencil

Studieplaner för utbildning av speciallärare. Skolöverstyrelsen 1966. Stencil

Studieplaner för utbildningen av speciallärare (Kungl brev 30.6.1967 dnr 492/66). Skolöverstyrelsen

Utbildning vid lärarhögskolas speciallärarlinje. Huvudförslag. Skolöverstyrelsen 1976-09-01

Utbildning vid lärarhögskolas speciallärarlinje. Alternativt förslag. Skolöverstyrelsen 1976-09-01

Utbildningsplan för speciallärarutbildning. Universitets- och högskoleämbetet 1977-04-18 (interimistisk plan)

Utbildningsplan för speciallärarutbildning. Universitets- och högskoleämbetet 1978-08-09

Utredning angående nya utbildningslinjer vid speciallärarlinjerna i Stockholm och Göteborg (Till SÖ av Norman-Wahlberg) 1964

Årsredogörelser

Årsredogörelse 1921 -1922. Folkskoleseminariet i Stockholm

Årsberättelser 1921, 1926. Göteborgs Folkskolestyrelse

Årsredogörelser 1937-1939, 1943-1958. Folkskoleseminariet för manliga elever i Göteborg

Årsredogörelser 1938-1939, 1941-1958. Folkskoleseminariet för kvinnliga elever i Stockholm

Övrigt officiellt tryck:

Statsliggaren 1968-1981. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Statistiska meddelanden: Serie U 1963:11. Stockholm: SCB

Statistisk årsbok 1942-1982. Stockholm: SCB

Utbildningsstatistisk årsbok 1981. Stockholm: SCB

Periodiska skrifter:

Att Undervisa 6/75, 1/86

Die Deutsche Sonderschule. 1934, V, 369 ff

Hjälpskolan 1923-1959

Lärartidningen/Svensk skoltidning 1967 nr 2

Meddelanden från Statens Psykologisk-Pedagogiska Institut 1954

Nordisk tidskrift för specialpedagogik. 1960-1965

Pedagogiska skrifter 1943, häfte 179-180

Psykisk Utvecklingshämning, Nr 3, 1971

Skandinavisk Tidskrift för Läspedagoger, November 1967

Skola och samhälle, 1922, 1923, 1924, 1928

Skolöverstyrelsen: Läroplansdebatt 1977

Svensk Läraretidning. Organ för Sveriges allmänna folkskollärares förening. År 1915. Stockholm

Svensk Läraretidning 1890

Tidskrift för barnavård och ungdomsskydd. 1934, årg 9, nr 4

Tidskrift för psykologi och pedagogik 1942

Litteratur:

Ahlström, K.-G., m fl. (1986) Skolans krav - elevernas behov. Lund: Studentlitteratur

Alstaedt, I. (1977) Lernbehinderte: Kritische Entwicklungsgeschichte eines Notstandes: Sonderpedagogik in Deutschland und Sweden. Hamburg: Rowolt

Arbetet i hjälpskolan. (1926) Åtta föredrag hållna vid den av Föreningen Malmö folkskolors lärarkurser anordnade kursen för lärare för hjälpklasser den 7-9 januari 1926. Malmö

Arte, H. & Arte, B. (odaterad) Uppföljande utvärdering av speciallärarlinjen gren 1 och 3. Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö, Linjenämnden för speciallärarlinjen

Arte, H. & Arte, B. (1980) Studerandeupplevelser av utbildningen på gren 1. Speciallärarlinjen Lunds universitet. Bearbetning av enkätsvar vt 1980. Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö, Linjenämnden för speciallärarlinjen

Askling, B. (1980) Analys och bearbetning av utbildningsplaner inom sektorn för utbildning för undervisningsyrken. Stockholm: UHÄ Planeringsberedningen 1980-01-15. Stencil.

Askling, B. (1981) Från utbildningsplaner till kursplaner. Stockholm: UHÄ-rapport 1981:2

Askling, B. (1983) Utbildningsplanering i en lärarutbildning. En studie av läroplansarbete i den decentraliserade högskolan. Lund: Gleerups

Badley, G. (1986) The Teacher as Change Agent. British Journal of Inservice Education, 12, 3, 151-158

Bahlenberg, J., Bladini, U.-B., Danielsson, L. & Gustafsson, E. (1978) En reko chans att lyckas? Försök med arbete i lärarlag och problemorienterad undervisning i speciallärarutbildningen. Uppsats 52, Institutionerna för praktisk pedagogik och Specialpedagogik, Göteborgs universitet

Belch, P.J. (1979) Toward Noncategorical Teacher Certification in Special Education - Myth or Reality? Exceptional Children, 46, 2, 129-131

Berg, G. (1981) Skolan som organisation. Uppsala: Uppsala Studies in Education 15

Björck, Å. & Åstrand, G.-M. (1979) Manual till Marianne Frostigs test för diagnostisering av visuell perceptionsutveckling. Hägersten: Psykolog-förlaget

Bernstein, B. (1975) Class, Codes and Control. Vol 3 Towards a Theory of Educational Transmission. London: Routledge & Kegan Paul

Bladini, U.-B. (red) (1973) Elevattityder till SISU-materialet. En sammanställning av specialarbeten vid speciallärarlinjen, Lärarhögskolan i Göteborg. SISU-projektet 7. Rapport nr 41, Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Göteborg

Bladini, U.-B. (1976) Samtalsgrupper i speciallärarutbildningen. Redovisning av en försöksverksamhet med samtalsgrupper som specialarbete vid Speciallärarlinjen, Lärarhögskolan i Mölndal läsåret 1975/76. Uppsats 45, Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Mölndal

Brenner, S. & Källberg, R. (1979) Förväntningar och deras uppfyllelse. En utvärdering av speciallärarutbildningen - gren 1 - i Uppsala 1978. Rapport nr 50, Uppsala universitet

Broady, D. (red) (1985) Professionaliseringsfällan. Vuxenutbildning. Arbetsdelning. Yrkeskunnande. Stockholm: Carlsson Bokförlag AB

Burt, C. (1925) The Young Delinquent. London: University of London Press, Ltd

Burt, C. (1935) The Subnormal Mind. London: Oxford University Press

Burt, C. (1937) The Backward Child. London: University of London Press, Ltd.

Cohen, S & Scull, A. (1983). Social Control and the State. Oxford: Martin Robertson

Colnerud, G. & Granström, K. (1989) Läraryrkets professionalisering. Vad säger forskningen? Skolöverstyrelsen. F 89:5.

Dahlgren, H. (1972) Svagt begåvade elever från hjälpklass och vanlig klass. Licentiatavhandling. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet

Dahlgren, H., Gunnarsson, L. & Kärrby, G. (red) (1987) Barnets väg genom förskola, skola och in i vuxenlivet. Lund: Studentlitteratur

Dahlqvist, A. & Sundberg, N. (1967) Studiekurs kring läs- och skrivsvårigheter. Skolöverstyrelsen

Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1987) Vägval och växande - specialpedagogiskt perspektiv. Stockholm: Utbildningsförlaget

Ekman, A. (1983) 25 speciallärares vardag. En intervjuundersökning om specialpedagogiska insatser i grundskolan. SIAu-projektet. Pedagogiska Institutionen Uppsala Universitet , Pedagogisk forskning i Uppsala, 46

Ekström, I., Glentow, B., Rudberg, L-A. (1986) Speciallärarutbildningarna i Norden. Institutionen för stadie- och specialmetodik, Lunds Universitet/ Lärarhögskolan i Malmö, Rapport nr 16

Edqvist, T. (1977) Speciallärarutbildningen i Sverige. Urval, utbildning och kostnader. Delrapport 1, Nr 77/77

Edqvist, T. (1986) Två rapporter om speciallärarutbildning. Speciallärarens under utbildning och i arbete. Speciallärarutbildning igår, idag och kanske i morgon. Nr 28. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet

Edqvist, T. (1989) Inför en ny speciallärarutbildning. Några reflexioner kring det som varit och några tankar om framtiden. Pedagogiska Institutionen, Umeå Universitet, Augusti 1989

Ekvall, I. (1974) Till SÖ: Redovisning av försök med gruppsamtal vid speciallärarlinjen vid Lärarhögskolan i Stockholm. Stencil

Elevvårdsutredningen: Diskussions PM. Dsu 1980:2

Elmgren, J. (1952) School and Psychology. A Report on the Research Work of the 1946 School Commission. 1948:27. Stockholm: Esselte

Emanuelsson, I. (1974) Utbildningshandikapp i långtidsperspektiv. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Stockholm

Emanuelsson, I. (1977) Utbildning för anpassade. Skolan i långtidsperspektiv. Analys och debatt. Stockholm: Rabén och Sjögren

Emanuelsson, I. (1983) Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter. En kunskapsöversikt. Skolöverstyrelsen

Emanuelsson, I. & Jiveskog, L-O. (1973) Studieavbrott i grundskolan 3. Studieavbrytarnas bakgrund. Rapport från Pedagogiskt centrum vid Stockholms skoldirektion, 47

Encyklopedia of Special Education. 1987, vol 1

Englund, T. (1987) Läraren i 1900-talets kultur och samhälle. Bidrag till Nordisk utbildningshistorisk forskarträff i Åbo 18-19 augusti 1987. Stencil

Fredriksson, V. (red) (1950) Svenska folkskolans historia. Femte delen. Det svenska folkundervisningsväsendet 1920-1942. Stockholm: Bonniers

Gjessing, H-J (1973) Spesialundervisning og spesiallaererutdanning. Oslo:Universitetsforlaget

Gould, S. J. (1983) Den felmätta människan. Stockholm: Alba

Gran, B. (1983) Specialpedagogik under 50 år. I F Lönskov (red), Varför specialundervisning? Pedagogiska Skrifter 265. Stockholm: Sveriges Lärarförbund, 9 - 36

Gustafsson, B & Stigebrandt, E. (1972) Vad kännetecknar undervisning i hjälpklass? En jämförelse mellan undervisningsprocesser i hjälpklass och vanlig klass. Rapport 29. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Göteborg

Gustafsson, J.-E. & Marton, F.(red) (1986) Pedagogikens gränser och möjligheter. Lund: Studentlitteratur

Haellqvist, L., Jönsson, T. & Lund, W. (1974) SIA-special. Malmö: Hermods förlag

Hanselman, H. (1948) Läkepedagogik. Lund: Gleerups

Havelock, R. G. (1973) The Change Agent's Guide to Innovation in Education. New Jersey 07632: Educational Publications Eaglewood Cliffs

Hayakawa, S.I. (1964) Language in thought and action. New York: Harcourt, Brace & World Inc

Hellberg, I. (1974) Till SÖ: Redovisning av försök med gruppsamtal vid speciallärarlinjen vid Lärarhögskolan i Stockholm. Stencil

Hellberg, I. (1978) Studier i professionell organisation. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet. Monografi nr 20

Hernshaw, L.S. (1979) Cyril Burt, psychologist. London: Hodder & Stoughton

Heward, C.M. (1988) Changes in ideologi and practice in the training of special education teachers in England and Wales since world war two. Paper in the 10th Sesson for the History of education, Joensuu 25-28 July 1988. Stencil

Holmberg, L (1983) Om en speciallärares vardag Analys av en dagbok Malmö: CWK Gleerups

Holmberg, O. (1967) Jag hatar hjälpklasserna. Lärartidningen/Svensk Skoltidning, 1967, 2, 18-19

Hoyle, E. (ed) (1980) Professional development of teachers. World Yearbook of Education 1980. London: Kogan Page

Husén, T. (1957) Pedagogisk psykologi. Stockholm: Läromedelsförlagen/Svenska bokförlaget

Hällström, A (1948) Intelligensmätning (Terman och Merrill). Stockholm: Föreningen sinnesslöa barns vård

Ingleby, D. (1980) Critical Psychiatry. New York: Pantheon

Jaederholm, G.A. (1914) Intelligensmätningarnas teori och praxis I och II. Stockholm: Bonniers

Johansson, J.-E. (1984) Är lärarna professionella? Några synpunkter på professionalitetsbegreppets tillämpning och användbarhet. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet. Stencil

Johansson, M. & Johansson, U. (1980) Utvärdering av speciallärarutbildning. Beskrivning och analys av en undervisningsprocess. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. Stencil

Johnson, D.J. & Myklebust, H.R. (1967) Learning disabilities. Educational principles and practices. New York: Grune and Stratton

Jönsson, T. (1975) Speciallärarutbildningens framväxt och utveckling. Att Undervisa, 6/75, 19-22

Jönsson, T. & Karlerö, L-I. (1977) Specialundervisning - en handbok. Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget

Karlerö, L.-I. (1965) Sammanfattning av föredrag och diskussioner vid konferensen angående undervisning åt barn med matematiksvårigheter i Stockholm den 10-11 mars 1965. Stockholm: Skolöverstyrelsen. Stencil

Karlsson, I. & Sanne, I. (1968) Ericastiftelsen. Drag ur dess historia och verksamhet åren 1934-1968. Stencil

Kirk, S.A. & Lord, F.E.(ed) (1974) Exceptional Children. Boston: Houghton Mifflin Company

Kivinen, O. & Kivirauma, J. (1988) Classification, selection and schooling. Special education in the Finnish school system in the 20th century. Turku. Stencil

Landin, L., Neymark, E. & Sundh, O. (1964) Hjälpklasselevernas yrkesanpassning. SÖ-KÖY-AMS. Stencil

Lilly, M.S. (1979) Children with exceptional needs: A Survey of Special Education. New York: Holt, Rinehart & Winston

Liljeroth, I. - Niméus, B. (1971) Primär ADL-träning. Psykisk Utvecklingshämning, 3, 9-27

Linell, P. (1982) Människans språk. En orientering om språk, tänkande och kommunikation. 2:dra upplagan. Lund: Liber

Lortie, D.C. (1975) Schoolteacher. Chicago: University of Chicago Press

Lundgren, U.P. (1986) Att organisera skolan. Stockholm: Liber

Lärarhögskolan i Malmö Tjugofem år. Lärarhögskolan i Malmö, 1985

Lärarroll - lärarutbildning. (1976) Diskussionsmaterial från LUT

Magne, O. & Adrell, R. (1973) En rapport om effekten av samordnad specialundervisning i matematik. Länsskolnämnden i Jönköpings län.Stencil

Malmquist, E. (1958) Factors Related to Reading Disabilities in the First Grade of the Elementary School. Diss. Stockholm

Malmquist, E. (1973) Läs och skrivsvårigheter hos barn. Lund: Gleerups

Marklund, S. (1982) Skolsverige 1950-1975. 2.Försöksverksamheten. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget

Marklund, S. (1985) Skolsverige 1950-1975. 4.Differentieringsfrågan. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget

Mc Carthy, D. & Kirk, S. (1961) The Illinois Test for Psycholinguistic Abilities. Urbana 111: University of Illinois Press

Maslow, A. (1970) Motivation and Personality. New York: Harper & Row

Nordisk Familjebok (1951). Fjärde, väsentligt omarbetade och koncentrerade upplagan. Malmö: Förlagshuset Norden AB

Nordström, S. (1968) Hjälpskolan och särskolan i Sverige t o m 1921. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria, vol. 119.

Norman, H. (1955) Mentalhygien och pedagogik. Stockholm: Natur & Kultur

Odin, B. & Åhs, K. (1985) Den dolda styrningen. Lund: Studentlitteratur

Ohlander, M. (1956) Hjälpskolan i Göteborg 1906-1956. Borås: Björsell

Psykologisk pedagogisk uppslagsbok. (1956) Stockholm: Natur och kultur

Public Law 94-142. 94th Congress 1975, November 29, 6

Ramer, T. (1941) Skolsvårigheter i psykiatrisk belysning. En kort vägledning. Stockholm: Studentföreningen Verdandis Småskrifter, 443

Ramer, T. (1946) The Prognosis of Mentally Retarded Children. Stockholm: Acta psychiatrica et neurologica. Suppl, 41-43

Regnér, E.G. (1970) Skolpsykiatri, Stockholm: Almquist & Wiksell

Reynolds, M.C. (1979) Categorical vs. Noncategorical Teacher Training. Teacher Education and Special Education, 2, 5-8

Richardson, G. (1976) Att reformera skolan - ett historiskt perspektiv och några aktuella funderingar. Forskning om utbildning, 2, 6-19

Richardson, G. (1978) Svensk skolpolitik 1940-1945. Idéer och realiteter i pedagogisk debatt och politiskt handlande. Stockholm: Liber

Richardson, G. (1981) Behövs en strategi för utbildningsforskning? Historisk tidskrift, 2, 131-146

Richardson, G. (1982) Modellernas tyranni? Forskning om utbildning, 2, 37 -39

Richardson, G. (1983) Drömmen om en ny skola. Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945-1950. Stockholm: Liber

Sjögren, A. (1981) Utvärdering av speciallärarutbildningen vid Lärarhögskolan i Mölndal. Beteendevetenskapliga institutionsgruppen, Göteborgs universitet vt 1981. Stencil

Skolhygien. 2:a uppl. (1947) Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen

Skolöverstyrelsen. (1985) En skola för alla. Att arbeta förebyggande och stödjande. Skola i utveckling. Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget

Skolöverstyrelsens Handbok. Elevvårdspersonalens roll. (1986) B 85:2

Special Educational Needs. (1978) Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office

Specialpedagogik i skola och lärarutbildning. DsU 1986:13

Stangvik, G. (1970) Effekter av spesialundervisning. En kritisk studie og et eget empiriskt bidrag. Rapport nr 18, Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Göteborg

Stangvik, G. (1979) Self-concept and school segregation. Göteborg Studies in Educational Sciences 28. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Stenberg, G. (1972) Specialundervisningen i Sverige under 50 år. Nordisk Tidskrift för specialpedagogik , 50, 4, 287-310

Stephen, L.M. (Ed) (1979). Children with exceptional needs. New York: Holt, Rinehart & Winston

Stukát, K.-G. (1984) Specialpedagogisk utbildning - vad bör det vara? 1984-03-05. Arbetsrapport Stencil

Stukát, K.-G. (1986) Perspektiv på specialpedagogisk forskning. Att undervisa, 3, 4-6

Stukát, K.-G. & Bladini, U.-B. (1974) Självinstruerande specialundervisning - SISU. Utbildningsforskning Rapport SÖ:FoU:15. Liber/-Utbildningsförlaget

Stukát, K.-G. & U.-B. Bladini (1986) Svensk specialundervisning. Intentioner och realiteter i ett utvecklingsperspektiv. Publikationer från institutionen för pedagogik 1986:14, Göteborgs universitet

Sundberg, J. (1985) Mänskliga rättigheter. Stockholm: Contra

Svensk Uppslagsbok 1947, andra omarbetade och utvidgade upplagan 1955, Malmö: Förlagshuset Norden

Svingby, G. (1979) Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag. Göteborg studies in educational sciences 26. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Söder, M. (1982) Handikappbegreppet - en analys utifrån WHO:s terminologi och svensk debatt. Beredningsgruppen för internationella handikappåret 1981. Stockholm: Socialdepartementet. Stencil

Wallin, B.(1988) Frostigmetoden. Uppsala studies in education, Stockholm: Almqvist & Wiksell

Wallin, E (red) (1968) Undervisning - konst eller teknik? Stockholm: Almquist & Wiksell,

What is Special Education? (1967) Proceedings of the First International Conference of the Association for Special Education, 1966. London: Stanmore

Wiking, B. (1973) Nu när skolan ändå finns. En psykologs syn på skolan som samhälle och arbetsplats. Stockholm: Prisma

Österling, O. (1967) The efficacy of special education. Uppsala: Almqvist & Wiksell

Förteckning över figurer, tabeller, tablåer och bilagor

Figurer:

1 Länen rangordnade efter specialundervisningstäthet i april 1971 och 1975 26

2 Ämnesandelar i teoridelen av hjälpklasslärarkurser i Stockholm 1942 - 1947 105

3 Ämnesområden för speciallärarutbildning av folkskollärare 1962-1967, utbildningslinje 1: teoridelen 178

4 Ämnesområden för speciallärarutbildning utbildningslinje 1 1967-1977: teoridelen 179

5 Kurser i lokal plan för speciallärarutbildning i Göteborg gren 1 från 1978-11-28 180

Tabeller:

1 Olika specialklassers fördelning på städer och övriga1 kommuner läsåret 1958/59 20

2 De seminariesakkunnigas förslag i relation till den verkliga timplanen för några ämnen i 1939 års utbildningskurs för hjälpklasslärare 65

3 Hjälpklasslärares tidigare utbildning enligt uppgifter läsåret 1939/40 69

4 Antal sökande och antagna till hjälpklasslärarkurserna i Stockholm läsåren 1942 - 1947 72

5 Hjälpklasslärarkurserna vid folkskoleseminariet i Stockholm 1942 - 1947: teoridelen 73

6 Utbildning av hjälpklasslärare 1921 - 1961 i utrednings-förslag och i verkligheten 103

7 Omfattningen av föreslagen speciallärarutbildning i Stockholm och Göteborg 111

8 Kurs- och timplan för grundutbildningen av hjälpklass-observationsklass och särskollärare (1 termin) 112

9 Provisoriska ämnes- och timplaner för speciallärarutbildning 1962 121

10 Timplan för utbildningslinje 1 1967 135

11 Speciallärarutbildningen i Göteborg 1962-1973, gren 1: genomsnittlig levnadsålder vid utbildningens början 143

12 Utbildningsplatser och utbildningsorter för speciallärarutbildning gren 1 1962 - 1981 175

13 Andel lärarkategorier i speciallärarutbildningen i Göteborg gren 1 1962 - 1977 176

14 1946 års hjälp- och särklasslärarutrednings förslag om momentet Psykologiska undersökningar 294

Tablåer:

1 Specialundervisningens organisation enligt läroplaner och utredningar under fyra decennier 33

2 Tim- och ämnesplaner för de föreslagna kurserna enligt 1932 års seminariesakkunniga. 57

3 Mål för pedagogikämnet i förslag till studieplan från 1966 och antagen studieplan 1967 137

4 RUS-gruppens huvudförslag till speciallärarutbildning gren 1 156

5 Den specialpedagogiska utbildningens innehåll och struktur enligt LUT 161

6 Orsaker till skolsvårigheter - terminologi i läroplaner och utredningar under fyra decennier 201

7 Mål för specialundervisning 204

8 Specialundervisningens innehåll och metoder 212

9 Speciallärarens arbetsuppgifter under fyra decennier enligt utredningar och läroplaner 228

10 Ämnesrubriker som underlag för undervisande/pedagogiska uppgifter i speciallärarutbildningen 271

11 Relationen mellan undervisande inslag i specialundervisning, speciallärarroll och speciallärarutbildning 286

12 Relationen mellan testinslag i specialundervisning, speciallärarroll och speciallärarutbildning 304

13 Relationen mellan elevvårdande inslag i specialundervisning, speciallärarroll och speciallärarutbildning 317

Bilagor

1 Provisorisk plan för Sydsvenska Hjälpskoleföreningens kurs i Göteborg 2 - 9 januari 1924 381

2 Innehåll i de tre första hjälpklasslärarkurserna 1921-1926 382

3 Förslag till kursplan för hjälpklasslärarkursen 1926 383

4 Innehåll i hjälpklasslärarkurserna i Stockholm 1926-1932 - teoridelen 385

5 Föreläsningar i 1926 års hjälpklasslärarkurs i Stockholm enligt tidskriften Hjälpskolan 1926 386

6 Ämnen, timantal och föreläsare vid utbildningskursen för hjälpklasslärare i Stockholm 1939 387

7 Fortbildningskurs för hjälpklasslärare i Göteborg: teoridelen 388

8 Fortbildningskursen för hjälpklasslärare i Göteborg 9 januari - 19 februari 1942 389

9 Fortbildningskursen för hjälpklasslärare i Göteborg 18 januari - 27 februari 1943 390

10 Fortbildningskurser för hjälpklasslärare i Göteborg 1946-1947 391

11 SOU 1947:69: Förslag till tim- och ämnesplan för den kombinerade hjälp- och särklasslärarutbildningen 392

12 Utbildningskurs för hjälpklasslärare i Stockholm 1948: ämnes- och timplan 394

13 Utbildningskurs för sinnesslölärare i Stockholm 1948 (förutom innehållet i bilaga 12) 396

14 Kurs- och timplan för vidareutbildning av folkskollärare för hjälp- och obsklass på mellan- och högstadiet 397

15 Kurs- och timplan för vidareutbildning av småskollärare för hjälp- och obsklass på låg- och mellanstadiet 398

16 Förslag till ämnes- och timplan för utbildningslinje 1 vid speciallärarutbildning 399

17 Lokal plan och kursplan för speciallärarlinjen vid Göteborgs Universitet, fastställd av linjenämnden för speciallärarlinjen 1978-11-28 400

Bilaga 1

Provisorisk plan för Sydsvenska Hjälpskoleföreningens kurs i Göteborg 2—9 januari 1924.

1. Hjälpskoleväsendets historik och utveckling i Sverige och utlandet. Rektor A. WESTLING, Göteborg.
2. Bestående lagstiftning och utvecklingstendenser i Sverige av hjälpskoleväsendet. (Inledare ännu ej bestämd.)
3. Behovet av särskild lärarutbildning för hjälpskoleväsendet.
   a) Föredrag av lektor ANNA CHRISTENSSON, Växjö.
   b) Redogörelse för tyska åtgärder angående lärarutbildningen för hjälpskolorna. Herr LARS BROLÉN, Göteborg.
4. Psykologi och intelligensforskning. Prof. G. A. JAEDERHOLM, Göteborg.
5. a) (Ämnet ej bestämt.) Föredrag av prof. VOGT, Kristiania.
   b) De moralsk defekte Börn. Dr. H. ØRUM, Köpenhamn.
   c) Smaa bidrag til Forstaaelse av den anormale Type.
   d) Den psykiska mekanismen och dess reaktionsformer gent emot miljön. Doktor IVAN BRATT, Alingsås.
6. Talteknik och talrubbningar. Fröken CAROLA HJORT. Folkskollärare A. LINDKVIST, Karlskrona.
7. a) Særskolens stilling och arbeide i forhold til normalskolens. Skoleinspektör O. SCHULSTAD, Kristiania.
   b) Vad bör gjöres for svakt begavet ungdom? Fröken J. MONRAD-JACOBSEN, Kristiania.
   c) Psykologiska synpunkter på didaktik och allmän uppfostringslära i hjälpskolan. Prof. G. A. JAEDERHOLM, Göteborg,
   d) Ersättningsskolan. Överlärare E. THORSELL, Alingsås.
8. Skolan och de döva. Fru I. NORDLUND-FRIDOLF, Göteborg.
9. a) Metodik och hembygdskunskap. Herr L. G. SJÖHOLM, Göteborg.
   b) Kristendomskunskap. Folkskoleinspektör A. V. HAMMER, Borås.
   c) Talteknik och rättskrivning. Fröken CAROLA HJORT, Hälsingborg.
   d) Modersmålet. Folkskollärare LARS BROLÉN, Göteborg.
   e) Välskrivning. Herr H. C. PEDERSEN, Aarhus.
   f) Dr. Maria Montessoris pædagogiske Indsæt med særlig Henblik paa de svagt begavede Börn. Skolförestander J. ROSBACH, Fredrikssund.
   g) Räkneundervisningen. Herr LARS BROLÉN, Göteborg.
   h) Geografiundervisningen. Fru ANNA TENGSTRAND, Alingsås.
   i) Teckningsundervisningen. Herr C. A. GOES, Göteborg.
   j) Gymnastik. D:r ELIN NORDENCRANTZ, Borås. Fröken GAUFFIN, Uppsala.
   k) Slöjd. Slöjdinspektör HALLÉN, Göteborg.
10. Hjälpskolan i landsorten. (Inledare ännu ej bestämd.)

Den närmare fördelningen av dessa föreläsningar, övningar och diskussioner kan ännu ej angivas. Andra frågor, som önskas upptagna till behandling vid kursen, torde benäget snarast meddelas till Sydsvenska Hjälpskoleföreningens ordförande, Folkskoleinspektör A. V. HAMMER, *Borås*.

(Hjälpskolan 1923, s 105)

Bilaga 2

Innehåll i de tre första hjälpklasslärarkurserna 1921 - 1926

Historik	hjälpskoleväsendets historia och organisation
	hjälpskolans historia, utveckling och organisation
Intelligens och intelligensmätningar	intelligensdefekter och intelligensundersökningar
Psykiatri	psykologi och psykopatologi med särskild hänsyn till hjälpskolebarn
	nervösa rubbningar hos barn
Psykologi	barnpsykologi, framför allt barnens känsloliv
	valda psykologiska frågor med didaktisk tillämpning
Didaktik, metodik	metodikfrågor,
	hembygdsundervisning med sinnesövningar
	arbetsövningar och lektioner i åskådningsteckning
	demonstration av undervisningsmaterial
Uppfostringsmål	praktiska uppfostringsmål beträffande hjälpklassbarn
	hjälpskolans undervisnings- och uppfostringslära
Tal- och hörseldefekter	talrubbningar, lomhörda barn och deras undervisning
Samhälle	de önskvärda sociala åtgärderna för omvård
	naden av hjälpskolans elever efter skolans slut
Auskultation	auskultation vid hjälpklasser (gäller Stockholmskursen

(Benämning enligt SOU 1947:69, s. 15 ff. Innehållet har strukturerats för att underlätta jämförelse med andra kurser)

Bilaga 3

Utbildningskursen i Stockholm.

Följande förslag till kursplan för den utbildningskurs av hjälpklasslärare, som denna termin pågår i Stockholm, har av skolöverstyrelsen godkänts.

Till Kungl. Skolöverstyrelsen, Folkskoleavdelningen.

Jämlikt föreskrift i nådigt brev den 22 maj 1925 angående anslag till utbildningskurs för lärare vid hjälpklasser för psykiskt efterblivna barn får jag härmed vördsamt inkomma med förslag till plan för den kurs av nämnda art, som innevarande termin är anordnad vid folkskoleseminariet i Stockholm. Kursen pågår från och med den 22 januari till och med den 8 maj med uppehåll för påskferier från och med den 1 till och med den 7 april.

Kursdeltagarnas auskultering och undervisning.

Kursdeltagarna auskultera dels i hjälpklassavdelningen i seminariets övningsskola, dels i Stockholms stads hjälpklasser.

Varje deltagare i kursen undervisar 4 dagar i följd i seminariets hjälpklassavdelning och har 2 serier à 10 timmar i någon av Stockholms stads hjälpklasser.

Handledare: i seminariets hjälpklassavdelning: lärarinnan RUT CLAËSON, i Stockholms stads hjälpklasser: fröken ANNA ANDERSSON, herr JOHANNES NORBY, fröken GERTRUD BLOMQUIST, fröken TORBORG RUUS, fröken ELSA OLLÉN, fruarna KLASJE HAGERMAN, ANNA ÅHRÉN-OLSSON och ANNA-BRITA ANDÉR.

Förutom ovannämnda hospitering i hjälpklasser böra kursdeltagarna auskultera i svagklasser, klasser för hörselsvaga barn och friluftsskolor samt besöka dövstuminstitutet å Manilla, blindinstitutet å Tomteboda, Slagsta skola, Stockholms stads externat för sinnesslöa barn samt allmänna barnhusets barnhem.

(Hjälpskolan 1926, 35 ff)

Fortsättning nästa sida

Bilaga 3 (forts) *Föreläsningar och kurser.*

8 föreläsningar över ämnet Barnpsykologi med särskild hänsyn till svagt begåvade barn. Föreläsare: med. lic., fil. mag. ALICE HELLSTRÖM;

6 föreläsningar över ämnet Barnaålderns psykopatologi. Föreläsare: med. lic., fil. mag. ALICE HELLSTRÖM;

3 föreläsningar över ämnet Fysiska defekter hos barn. Föreläsare: med. lic., fil. mag. ALICE HELLSTRÖM;

10 föreläsningar över ämnet Intelligensmätningar med särskild hänsyn till uttagning av barn till hjälpklasser. Föreläsare: med. lic., fil. mag. ALICE HELLSTRÖM;

3 föreläsningar över ämnet Prov på motorisk språklig och social utveckling hos barn före skolåldern samt hos efterblivna skolbarn. Föreläsare: professor G. A. JAEDERHOLM;

8 föreläsningar över ämnet Talrubbningar. Föreläsare: med. lic. ALFHILD TAMM;

1 föreläsning över ämnet Hjälpskolans historia och organisation i Stockholm. Föreläsare: förste folkskolinspektör KARL NORDLUND;

2 föreläsningar över ämnet Hjälpskolans organisation i landsorten. Föreläsare: fru ANNA TENGSTRAND;

1 föreläsning över ämnet Samhällets omvårdnad om defekta barn. Föreläsare: professor A. PETRÉN;

1 föreläsning över ämnet Den sociala omvårdnaden om hjälpklassbarn. Föreläsare: fröken SIGNE ELGENSTRÖM;

3 föreläsningar över ämnet Barnvårds- och fattigvårdslagstiftning. Föreläsare: advokaten MATHILDA STAËL VON HOLSTEIN;

1 kurs i talteknik à 15 timmar. Ledare: musikdirektör ANNIE PETERSSON;

1 kurs i teckning och arbetsövningar à 6 timmar. Ledare: teckningslärare JOHN SJÖSVÄRD;

1 föreläsning över ämnet Räkneundervisningen i hjälpklass. Föreläsare: fru ANNA TENGSTRAND;

1 föreläsning över ämnet Kristendomsundervisningen i hjälpklass. Föreläsare: fröken RUT CLAËSON;

1 föreläsning över ämnet Modersmålsundervisningen i hjälpklass. Föreläsare: fröken RUT CLAËSON;

1 föreläsning över ämnet Geografi- och naturkunnighetsundervisningen i hjälpklass. Föreläsare: J. NORBY;

1 föreläsning över ämnet Sinnesövningar. Föreläsare: fröken INGRID FRÖSTEDT;

1 föreläsning över ämnet Gymnastikundervisningen i hjälpklass. Föreläsare: gymnastikdirektör ELIN FALK;

1 föreläsning över ämnet Slöjdundervisningen i hjälpklass. Föreläsare: fröken ANNA ANDERSSON.

Stockholm den 26 januari 1926.

Anna Sörensen.

Rektor vid folkskoleseminariet i Stockholm.

(Hjälpskolan 1926, s 35 ff)

Bilaga 4

Innehåll i hjälpklasslärarkurserna i Stockholm 1926-1932 - teoridelen

		Tim
Historik	Hjälpskolans historia och organisation	2
	Skolans organisation och undervisning med hänsyn till de svagt begåvade	2
Intelligensmätningar	Intelligensmätningar med särskild hänsyn till barn i hjälpklasser (med demonstrationer och övningar	10
Psykiatri, medicin	Barnaålderns psykopatologi	8
	Fysiska defekter hos barn	2
Psykologi	Barnpsykologi med särskild hänsyn till de svagt begåvade	8
Didaktik, metodik	Läsundervisning med psykiskt defekta barn	1
	Något om arbetet i en psykopatklass	1
Uppfostringsmål	Om fostran av psykiskt efterblivna barn	1
Talrubbningar	Talrubbningar (med demonstrationer)	10
Samhälle, sociallagstiftning	Samhällets omvårdnad om defekta barn	2
	Barnavårds- och fattigvårdslagstiftning	3
		50

(Rubrik enl SOU 1947:69 s. 20. Innehållet har strukturerats för att underlätta jämförelse med andra kurser)

Dessutom innehöll utbildningen tre kortare kurser, en i talteknik på 15, arbetsövningar på 12 och rytmik 10 timmar. Det totala timantalet blev alltså 87. Tablån bygger på uppgifter i 1946 års hjälp- och särklasslärarutredning, vilken anger ämnena i 1932 års utbildning.

Bilaga 5
Föreläsningar i 1926 års hjälpklasslärarkurs i Stockholm

K Nordlund: Hjälpskolans historia och organisation i Stockholm
Anna Tengstrand: Hjälpskolans organisation i landsorten *
Alice Hellström: Intelligensmätningar
Alice Hellström: Barnaålderns psykopatologi
Alice Hellström: Fysiska defekter hos barn
Alice Hellström: Barnpsykologi med särskild hänsyn till svagt begåvade barn
Ingrid Fröstedt: Sinnesövningar (+ demonstrationer på Slagsta)
Ruth Claeson: Ordbildmetoden
Anna Andersson: Slöjdundervisningen i hjälpklass
J Sjösvärd: Tecknings- och arbetsövningsmodeller (särskilt lämpade för hjälpklass)
Elin Falk: Några riktlinjer för hjälpklassbarnens fysiska kultur *
Alfhild Tamm: Talrubbningar (+ demonstration på Stockholms stads externat för sinnesslöa barn)
Annie Petterson (musikdir): Talteknik
Mathilda Stael von Holstein (advokat): Barnavårds- och fattigvårdslagstiftning
A Petrén: Samhället och de defekta barnen
Signe Elgenström: Den sociala omvårdnaden om hjälpklassbarn

(Hjälpskolan 1926, s 66 ff)

* Föredrag som finns dokumenterade: Tengstrand s 53, Falk s 124 i Hjälpskolan 1926

Bilaga 6

Ämnen, timtal och föreläsare vid utbildningskursen för hjälpklasslärare i Stockholm 1939.

	Tim
Hjälpskolans historia och organisation (fröken Rut Claeson)	1
Psykisk mätning, uttagning av lärljungar till hjälpklass (dr T Ramer)	22
Barnets normala kroppsliga utveckling. Skol- och skolbarnshygien (docent G Nylin)	4
Ärftlighetslära (lektor H Strindberg)	5
Näringshygien (professor E Abramson)	2
Sambandet mellan barnets kroppsliga och psykiska hälsotillstånd: orsaker till störningar i intelligensutvecklingen (docent G Gyllensvärd)	6
Psykopatologi (professor V Wigert)	8
Psykopatologi med särskild hänsyn till förhållandena under barnaåren (dr T Ramer)	12
Om hörselsvaga barn, med övningar i diagnostik (de M Hambraeus)	4
Om synsvaga barn, med övningar i diagnostik (dr Ester Grönblad)	6
Ordblindhet (dr Alice Hellström)	5
Allmän psykologi (lektor Hj Forsberg)	8
Barn- och ungdomspsykologi (professor D Katz)	8
Metodik (fru Karin Söderberg, fru Mattis Wallenberg, fru Helga Olmer	8
herr Helmer Norman, fröken Ella Sennegård, fröken Rut Claeson)	6
Viktigare uppfostrings- och undervisningsfrågor med hänsyn till intellektuellt efterblivna och svåruppfostrade barn (rektor Anna Sörensen, lektor G Nordal,	20
förste folkskoleinspektören dr Bror Jonzon, sinnesslöinspektrisen Ragnhild Jungner,	3
Dr Phil Rosa Katz)	2
Talrubbningar och deras behandling (dr B Kågén)	20
Socialhygien (generaldirektör A Höjer)	2
Yrkesval och yrkesrådgivning (byrådirektör A Jacobi)	2
Sinnesslövården (sinnesslöinspektrisen Ragnhild Jungner)	2
Aktuella skyddshemsproblem (skyddshemsinspektör A M Pehrling)	2
Barn- och ungdomslagstiftning (undervisningsrådet R Wagnsson)	4
Fattigvård, pensionering och försäkring (byråchefen O Wangson)	1
Tal- och röstvård (fru Ebba Berggren)	47
Teckning och teckningsmetodik (artisten J Sjösvärd)	10
Småslöjd och materiellslöjd (slöjdlärarinnan Elvira Chambert)	12
Rytmik (fru Margareta Thulstrup)	7
Summa:	239

(Årsredogörelse. Folkskoleseminariet i Stockholm 1938-1939 s. 14 ff)

Bilaga 7
Fortbildningskurs för hjälpklasslärare i Göteborg 1939: teoridelen

	Tim
Uttagning av barn till differentierade skolformer. Psykiska mätningar	3
Psykiatri, föreläsningar med demonstration	8
Skol- och skolbarnshygien.	2
Barnets normala kroppsliga utveckling. Samband mellan barnets kroppsliga och psykiska hälsotillstånd.	4
Ordblindhet.	2
Allmän psykologi, experimentell kurs.	6
Barnmaterialet i en observationsklass. Erfarenheter och rön.	2
Arbetsskolemetodik.	2
Viktigare uppfostrings- och undervisningsfrågor med särskild hänsyn till intellektuellt efterblivna och svåruppfostrade barn (inklusive psykopatologi samt om hörselsvaga och synsvaga barn)	16
Barnets religiöst sedliga fostran med särskild hänsyn till hjälpskolans barn.	1
Talrubbningar och deras behandling, föreläsningar och demonstrationer.	10
Yrkesval och yrkesrådgivning, med särskild hänsyn till psykiskt efterbliven ungdom.	2
Teckning	6
Småslöjd och materielslöjd	12
Metodik	5
Summa:	81

(SOU 1947:69, s 23)

Bilaga 8

Fortbildningskursen för hjälpklasslärare i Göteborg 9 januari - 19 februari 1942

Allmänt om hjälpskolan	
Folkskoleinspektören, teol lic Bruno Lundgren	Hjälpskolans nödvändighet ur social synpunkt
Byråchef A Berggren	De s k partiellt arbetsföras sysselsättningsproblem
Barnavårdsdirektör G Hedqvist	Lagstiftning om omhändertagande av barn och ungdom
Byrådirektör A Wickberg	Skyddshem
Överlärare Manne Ohlander	Hjälpskolan och dess arbetsmetoder
Uttagning av barn till hjälpklass, psykiska mätningar	
Hjälpskolekonsulenten, lektorn, fil lic, med lic G Nordal (74 tim)	Teoretisk och praktisk användning av Binet-Simons intelligensmätningsmetod Intelligensundersökningarnas historia Testningsmetodik Rådgivning i uppfostringsfrågor Hjälpskolekonsulentens arbete och uppgifter
Folkskollärare Folke Wessman	Grupprov för folkskolans andea och tredje klass
Överlärare Manne Ohlander	
Överlärare Manne Ohlander (3 föreläsningar)	Psykiska mätningar
Talrubbningar och deras behandling	
Med lic E Ohlsson-Edlund	Talrubbningar
Svårhanterliga barn	
Folkskollärarinnan, författarinnan Stina Palmborg	Svårhanterliga barn
Allmän psykologi	
Professor John Elmgren	Barnpsykologins metoder med särskild hänsyn till förskoleåldern
	Experimentell psykologisk kurs
Speciell psykologi	
Doc, med dr Bengt Lindberg	Konstitutionspsykologiska synpunkter på mentala defekter i barnaåren
Psykiatri	
Överläkare H Sjögren	Schizofreni el dementia precox
Ärftlighetslära	
Överläkare T Sjögren	Arvshygienen och den psykiska efterblivenheten
Skol- och skolbarnshygien	
Skolöverläkaren, med lic E Gedda	Landsbygdens skolhygieniska problem
Sinnesslövård	
Inspektören för sinnesslövården Ragnhild Jungner	Sinnesslövården med särskild hänsyn till de bildbara sinnesslöa
Metodik	
Rektor Gustaf Walli	Kristendomsämnets metodik med särskild hänsyn till hjälpskolan
Överlärare Manne Ohlander	Modersmålets metodik med särskild hänsyn till hjälpskolan
Folkskolläraren A Norén	Räkneundervisningens metodik med särskild hänsyn till hjälpskolan

(Hjälpskolan 1942, s. 43 ff o 60 ff)

Bilaga 9
Fortbildningskursen för hjälpklasslärare i Göteborg 18 jan-27 febr 1943

Allmänt om hjälpskolan	
Folkskoleinspektör Bruno Lundgren	Hjälpskolan - ett stöd i samhällets kamp mot brottsligheten
Folkskolläraren A Norén	Kuratorsverksamheten vid Göteborgs hjälpskolor
Överlärare Manne Ohlander (2 förel)	Tattarfrågan och hjälpskolan
Barnavårdsdirektör G Hedqvist	Föreslagna förändringar i vår socialvård
Uttagning av barn till hjälpklasser, psykiska mätningar	
Hjälpskolekonsulenten, lektorn, med o fil lic G Nordal	Metoder för uttagning av barn till hjälpklass
Professor John Elmgren	Olika testmetoder
Psykologi	
Professor John Elmgren	Intelligensforskningens nuvarande läge
Fil lic R Lindahl	Inlärningens psykologi med särskild hänsyn till de efterblivna barnen
Överläkaren, med dr H Sjögren	Om psykisk efterblivenhet - klinisk beskaffenhet och behandling
Docent, med dr B Lindberg	Olika typer av mentala sjukdomstillstånd i barnaåldern
Psykiatri	
Överläkaren, med dr H Sjögren	De psykiska sjukdomarnas utbredning
Labiologiundervisning, behandling av stamning	
Folkskollär Ingeborg Nordlund-Fridolf	Labiologiundervisningen
Med lic Jan Bratt	Om stamning
Skyddshemsverksamheten	
Rektor A Wickberg	Skyddshemsverksamheten med hänsyn till de psykiskt efterblivna barnen
Gymnastik och rytmik	
Gymnastikdirektör E Eriksson	Gymnastikdemonstration med särskild hänsyn till hjälpskolan
Folkskollär, författarinnan Stina Palmborg	Om rytmik
Metodik	
Folkskollär Rosa Sandvall	Geografiundervisningen i hjälpskolan

(Hjälpskolan 1943, s 11 ff)

Bilaga 10

Fortbildningskurser för hjälpklasslärare i Göteborg 1946-1947: teoridelen

1946 ÅRS KURS:

	Tim
Anlagspsykologiska undersökningar för yrkesvägledning med särskild hänsyn till de svagt begåvades yrkesval samt faktoranalys och intelligensforskning	4
Pedagogisk statistik	10
Grupptestning och skolorganisation	6
Psykiatri, föreläsningar med demonstrationer	5
Steriliseringen och ärftligheten	2
Konstitutions- och miljöfaktorer som orsak till psykiska rubbningar hos barn	2
De debila barnens själsliv	2
De olika ämnenas metodik - föreläsningar och diskussioner	8
Talrubbningar och deras behandlingar samt ordblindhet, föreläsningar med demonstrationer	10
Om undervisning av barn med motorisk afasi	2
Hjälpskolan och samhället	2
Om kuratorsverksamhet bland hjälpklassflickor	2
Småslöjd och materialslöjd	9
Summa	64

1947 ÅRS KURS:

Hjälpskola och hjälpundervisning	2
Synpunkter på differentieringen i folkskolan	4
Moderna metoder för intagning av barn i läroverk	4
Skolmognad och skolmognadsprov	4
Psykiatri, föreläsningar och demonstrationer	7
Olika typer av mentala sjukdomstillstånd hos barn	2
Synpunkter på psykiska egenskapers regionala fördelning	1
Läs- och skrivsvårigheter hos barn	2
Observationsfall och deras behandling	2
Arbetet i hjälpklass av B2-form	2
Olika ämnens metodik, föreläsningar och demonstrationer	6
Talrubbningar och deras behandling	10
Labiologiundervisning	2
Om kuratorsverksamhet bland hjälpklasspojkar	2
Rytmorkestern - ett hjälpmedel i sång och musikundervisningen	2
Tillverkning av instrument för rytmorkestern	2
	54

Det sammanlagda teoriavsnittet för båda kurserna utgjorde 118 timmar, vilket innebar ett genomsnitt på c. 10 veckotimmar. Den tidigare redovisade praktiska delen upptog resterande kurstid.

(SOU 1947:69, s. 27)

Bilaga 11

Förslag till tim- och ämnesplan för huvudkursen.

	Teori lär. tim. el. tim.	Praktik lär. tim.	Praktik el. tim.
Historik			
Sinnesslövårdens och hjälpundervisningens historia	8	—	—
Arv, miljö och hygien m. m.			
Ärftlighetslära	6	—	—
Skolhygien	6	—	—
Hjärnanatomi och -fysiologi	6	—	—
Psykologi och psykopatologi			
Olika riktningar inom psykologien	12	—	—
Det normala barnets kroppsliga och själsliga utveckling	16	—	—
Utvecklingsrubbningar under barna- och ungdomsåren, beteenderubbningar och asocialitet	12	—	—
Psykiatriens grunddrag	12	—	—
Oligofrenier: orsaker, symtom, olika former, diagnos, terapi	12	—	—
S. k. psykopatier och deras behandling	6	—	—
Inlärningsprocessernas psykologi med särskild hänsyn till oligofrenier	10	—	—
Föräldrapsykologi	2	—	—
Talutveckling			
Talrubbningar, talfelsbehandlingar, ordblindhet och dess behandling	30	—	34
Tal- och röstvård	4	34	—
Rubbningar i sinnesorganens funktioner och deras inverkan på barnens utveckling och skolgång			
Hörselsvaga barn	6	—	—
Barn med syndefekter	4	—	—
Blinda och dövstumma barn	4	—	12
Psykologiska undersökningar			
Huvuddragen av den matematiska statistiken (obligatorisk kurs)	4	—	—
Matematisk statistik (frivillig kurs)	(16)	—	—
Psykiska mätningar (teori): reliabilitet, validitet, standardisering etc.	10	—	—
Individuell testning	50	—	68
Grupptestning	6	—	4
Skolmognadsprov	6	20	4
Karaktärskunskap och karaktärstestning (orientering)	8	—	—
Anlagsprövning för yrkesrådgivning	4	20	4
Psykoteknisk laborationskurs (frivillig)	(16)	—	—
Socialpedagogiska frågor rörande de utvecklingshämmade			
Hjälpklassundervisningens och sinnesslövårdens organisation. Intagningsförfarande till specialklasser och anstalter. Yrkesutbildning och kuratorsverksamhet	16	20	20
Särlagstiftning rörande sinnesslöa (äktenskapshinder, sterilisering o. s. v.)	2	—	—
Oligofreni och asocialitet	2	—	—

Bilaga 11, forts

	Teori lär. tim. el. tim.	Praktik lär. tim.	Praktik el. tim.
Utvecklingen av samhällets hjälp- och stödåtgärder beträffande barn med beteenderubbningar. Barnavårdsnämndernas verksamhet. Tvångsuppfostran. Ungdomsvårdsskolor. Villkorlig dom. Åtalseftergift. Ungdomsfängelser. Psykisk rådgivningsverksamhet bland barn och ungdom	12	—	34
Yrkesorientering. De utvecklingshämmades inpassning i arbetslivet	6	—	—
Föräldrarna, barnet och läraren	2	—	—
eciella pedagogiska frågor	20	—	—
eminarieövningar i anslutning till olika arbetsuppgifter	—	102	68
odellering, teckning, småslöjd	—	102	34
itidssysselsättningar, scouting, hobbyverksamhet	—	51	17
ymnastik och rytmik, sång och sånglekar samt rytmorkester	—	68	34
eciell metodik*	—	h34	h34
	—	s51	s51
ospitering och undervisningsövningar*	—	—	h272
	—	—	s340

h=hjälpklasslärarlinjen

s=sinnesslölärarlinjen

(SOU 1947:69, s 62)

Bilaga 12

Utbildningskurs för hjälpklasslärare i Stockholm 1948 - ämnes- och timplan

Historik.

Sinnesslövårdens historia (Hjälpskolekonsulenten R. Jungner) 2

Hjälpundervisningens historia (Jungner) 2

Arv, miljö, hygien m. m. (Lektor J. Fajerson, Doktor A.-L. Annell) 6

Psykologi och psykopatologi.

Olika riktningar inom psykologin.

Barnaålderns psykologi (Fajerson) 20

Utvecklingstendenser under förskoleåldern (Doktor Carin Ulin). Förel. ordn. av seminariet 2

Psykiatrins grunddrag (Doktor G. Lundquist) 12

Psykopatologi med särskild hänsyn till förhållandena under barnaåren (Doktor T. Ramer) 20

Oligofrenier. Epilepsi (Annell) 6

Hur vårt minne arbetar (Docent J. Gästrin). Förel. ordn. av sem. 2

Experimentell psykologi (Prof. D. Katz) 2

Miljö och intelligens (Lektor S. Hallgren) 2

Talutveckling.

Talrubbningar, talfelsbehandlingar, ordblindhet och dess behandling (Doktor E. Ohlsson—Edlund) 12

Tal- och röstvård (Musikdir. R. Öslöf) 2

Rubbningar i sinnesorganens funktioner och deras inverkan på barnens utveckling och skolgång.

Hörselsvaga barn (Docent L. Holmgren) 6

Skolsvårigheter på grund av ögonfel (Doktor E. Gränblad) 4

Blinda barn (Rektor G. Ek) 1

Dövstumma barn (Rektor I. Ingvarsson) 1

Psykologiska undersökningar.

Huvuddragen av den matematiska statistiken (Sem.-lär. C.-A. Hanson) 4

Psykologiska mätningar (Doc. G. Ekman) 8

Individuell testning (Jungner, Fajerson, överlärare H. Norman, övningsskollärare H. Carlsson m. fl.) 50

Grupptestning (Norman) 4

Skolmognadsprov (Överlärare M. Ohlander) 2

» (Folkskollär. G. Levin) 2

Anlagsprövning för yrkesrådgivning (Assistent K. Palmquist) 2

Socialpedagogiska frågor rörande de utvecklingshämmade.

Hjälpklassundervisningens, resp. sinnesslövårdens organisation. Intagningsförfarande till specialklasser och anstalter jämte tillhörande författningar (Jungner) 10

(Årsredogörelse för folkskoleseminariet för kvinnliga elever 1947-1948, s 27)

Bilaga 12 forts.

Hjälpklasser och specialklasser i Stockholm (Norman) ..... 4 t.
Yrkesutbildning för hjälpklassflickor i Stockholm (Fru S. Elgenström-Bergström) ..... 2 t.
Kuratorsverksamhet (Norman) ..... 3 t.
Samhällets hjälp- och skyddsverksamhet, samhällets ungdomsvård. Barn- och ungdomslagstiftning (Fattigv.-dir. O. Wangsson) ..... 4 t.
Barn med beteenderubbningar (Doktor B. Sjödén) ..... 4 t.
Psykisk rådgivningsverksamhet bland barn och ungdom (Ramer, Annell, Ahnsjö) 6 t.
Hjälpskolan i Danmark, problem och undersökningar (Formand i D:s hjälpskole förbund H. Rasmussen, Köpenhamn) ..... 8 t.
Utvecklingshämmade barn (Skolinsp. Sofie Rifbjerg, Köpenhamn) ..... 2 t.
Arbetet bland »tillbakestående barn» i Norge (Direktör Mari Pedersen, Oslo) 6 t.

Speciella pedagogiska frågor. Speciell metodik.

Skolarbetet bland missanpassade barn (Folkskollär. Anna Jonsson). Förel. anordnad av sem. ..... 2 t.
Erfarenheter från arbetet i en observationsklass (Folkskollär. B. Lunell) ..... 2 t.
Erfarenheter från en studieresa i Schweiz (Rektor A. Isaacsson) ..... 2 t.
Sinnesövningar och verksamhetsövningar (Sinnesslölär. G. Sohlberg) ..... 5 t.
Räknemetodik (Folkskolinsp. H. Haage) ..... 2 t.
Modersmålsmetodik (Haage) ..... 2 t.
Arbetssättet i hjälpskolan (Jungner) ..... 2 t.
Undervisning av ordblinda barn (Folkskollär. I. Blomberg) ..... 14 t.
Från arbetet bland talrubbade barn (Förest. K. Danell) ..... 6 t.
Bibliotek och barnböcker (Bibliotekarien D. Törngren) ..... 6 t.

Modellering och teckning samt småslöjd.

Modellering (Sem.-lär. J. Sjösvärd) ..... 8 t.
Småslöjd (Sem.-lär. E. Chambert) ..... 12 t.
Småbarnsteckning (Förest. D. Dahlberg) ..... 2 t.
Formsinnets utveckling (C. Malmsten) Förel. anordn. av sem. ..... 2 t.

Gymnastik, rytmik, sång och sånglekar, Rytmorkester.

(Övningsskollär. M. Wallenberg, Kantor N. Lindgren) ..... 12 t.
Gymnastikkonsulenten S. Dufberg ..... 6 t.

Som av förteckningen framgår, ha pedagoger även från Danmark och Norge kallats till kursen, där de gjort en mycket god insats.

Den praktiska utbildningen har, vad beträffar auskultation och undervisningsövningar för psykiskt efterblivna och svårfostrade barn varit förlagd till seminariets hjälpklassavdelning (4—5 Carlsson) samt till ett antal specialklasser vid Stockholms folkskolor och till Stockholms stads externat. Hospiteringen har i respektive klasser omfattat 3—5 dagar och undervisningen minst 2 dagar under 3 perioder.

Medlemmarna i kursbestyrelsen ha förutom handledarna åhört undervisningen.

(Årsredogörelse för folkskoleseminariet för kvinnliga elever 1947-1948, s 28)

Bilaga 13

Utbildningskurs för sinnesslölärare i Stockholm 1948. (Förutom innehållet i bilaga 12 anordnades undervisning enligt nedan.)

Särskilda synpunkter på sinnesslöundervisningen. Sinnesslölärarnas tjänsteförhållanden (R. Jungner)	4 t.
Epilektikervården. Psykopatvården (r. Jungner)	4 t.
Anstaltspedagogik samt eftervård, omfattande försöksutskrivning och kontrollerad familjevård (Rektor D. Melin, Johannesberg)	12 t.
Träslöjd för sinnesslöskolor (Slöjdlärare A. Nordqvist, Johannesberg)	13 t.
Halmslöjd m.m. (Lärarna E. Andersson och I. Hansson, Johannesberg	12 t.
Gymnastikmetodik (Major N. Höijer, Johannesberg)	6 t.

(Årsredogörelse för folkskolseminariet för kvinnliga elever 1947-1948, s 29)

Bilaga 14

Kurs- och timplan för vidareutbildning av folkskollärare för hjälp- och observationsklass på mellan och högstadiet 1962

Psykologi, pedagogik och psykiatri	Deltagar-timmar	Lärar- och hand-ledartimmar
Föreläsningar	35	50
Föreläsningar och seminarieövningar	12	20
Övningskurs:		
a)föreläsningar	12	12
b)demonstrationer	14	56
c)kontrollerade övningar	10	400
Samhällskunskap med yrkesorientering		
Samhällskunskap		
Föreläsningar	35	35
Studiebesök	6	24
Yrken och utbildningsvägar		
Föreläsningar	16	16
Psykotekniska prov och studiebesök	6	30
Kuratorverksamhet		
Föreläsningar	4	4
Studiebesök	10	40
Metodik		
Seminarieövningar	30	60
Metodik i vissa undervisningsämnen	40	80
Biologi, fysik och kemi med praktiska tillämpningar och praktiskt arbete		
Biologi		
Föreläsningar och laborationer	50	140
Fysik och kemi		
Föreläsningar, laborationer o. praktiskt arbete	70	150
Teckning och yrkesritning		
2 grupper a 20 deltagare	55	90
Praktisk utbildning		
Auskultation och serier	30	600
Auskultation och praktik på råd-givningsbyråer etc.	20	400

Totalt blir antalet timmar för varje deltagare 455 och antalet lärar- och handledartimmar ca 2.205. Ber. för 40 delt.

(Speciallärarutbildningens organisation 1961, s 65-66 och Kungl Maj:ts prop 1962:106, s 98)

Bilaga 15

Kurs- och timplan för vidareutbildning av småskollärare för hjälp- och observationsklass på låg- och mellanstadiet 1962

		Deltagar-timmar	Lärar- och handledartimmar
Psykologi och psykiatri		70	90
Föreläsningar och demonstrationer			
Studiebesök			
Psykometri och testmetoder			
Föreläsningar		15	15
Demonstrationer och genomgång av olika metoder		15	45
Övningar		10	200
Specialpedagogik			
Läs- och skrivsvårigheter	10)		
Talfel och deras behandling	20)		
Hörselsvaga elever	20)	60	60
Synsvaga elever	5)		
CP-barn	5)		
Sociologi och socialpsykologi			
Förelösningar och seminarieövningar		20	20
Metodik i olika skolämnen		15	15
Specialmetodik enligt kursplanen		25	25
Praktiska färdigheter			
Teckning, småslöjd, olika slag av konsttekniker		40	80
Övningar i talanalys, talkorrektion och hörselträning		40	200
Praktisk utbildning			
Auskultation och undervisningsövningar i olika specialklasser främst observationsklasser, läs- och hörselklasser och talfelskliniker. Tjänstgöring på kuratorsmottagningar och auskultation på rådgivningsbyråer och om möjligt på institutioner för lekterapi		100	1000

Deltagartimmar: 410. Lärar- och handledartimmar: 1.750. 20 delt.

(Speciallärarutbildningens organisation 1961, s 71 och Kungl Maj:ts prop 1962:106, 99)

Bilaga 16

Förslag till ämnes- och timplan för utbildningslinje 1 vid speciallärarutbildning

Timplan för utbildningslinje 1.

	Elev tim.	Totala ant elevtim.
Pedagogik		
psykologi och pedagogik	120	
seminarieövningar	40	
sociologi	12	
psykopatologi och psykiatri	32	
historik och författningar	20	224
Metodik		
allmän metodik och ämnesmetodik	40	
specialmetodik	72	
skolkuratorsverksamhet	16	128
Metodik med ämnesfördjupning		
samhällskunskap	32	
yrkesorientering	16	
folkskollärare		
fysik 32 / biologi 32 / kemi 32 — eller — svenska 32 / fonetik 32 / engelska 32	96	144
småskollärare		
naturkunnighet 48		
geografi, historia 32		
matematik 16		
Praktisk utbildning		
hjälpmedelsteknik	40	
auskultation	72	
praktik i specialklass	112	224
Summa:		720

Anm. Ytterligare 12 tim. disponeras för tillfälliga föreläsningar av specialister.

(Norman-Wahlberg: Förslag till studieplaner för utbildningen av speciallärare, Stockholm 1965, s 1:6)

Bilaga 17
Lokal plan och kursplan för speciallärarlinjen vid Göteborgs Universitet, fastställd av linjenämnden 1978-11-28

Kurs	Poäng
REKO (Relation och kommunikation)	4
BAS (Basfärdigheter i svenska och matematik)	4
SÄR	4
PERC (Perception och perceptionstörningar)	4
Introduktion	1
Specialundervisningens mål och organisation	1,5
Psykologiska och pedagogiska mätningar	1,5
Barnpsykiatri/med orientering	2
Ämnesstudier	4
Specialarbete	4
Teoridelen omfattande	30 poäng

(Praktikdelen i Göteborg omfattade 10 poäng av 40)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

1. *Karl-Gustaf Stukát:* Lekskolans inverkan på barns utveckling. Sthlm 1966. Pp. 148.
2. *Urban Dahllöf:* Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Sthlm 1967. Pp. 306
3. *Erik Wallin:* Spelling. Factorial and experimental studies. Sthlm 1967. Pp. 180.
4. *Bengt-Erik Andersson:* Studies in adolescent behaviour. Project Yg. Youth in Göteborg. Sthlm 1969. Pp. 400.
5. *Ference Marton:* Structural dynamics of learning. Sthlm 1970. Pp. 112.
6. *Allan Svensson:* Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment. Sthlm 1971. Pp. 176.
7. *Gunni Kärrby:* Child rearing and the development of moral structure. Sthlm 1971. Pp. 207.
8. *Ulf P. Lundgren:* Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. Sthlm 1972. Pp. 378.
9. *Lennart Levin:* Comparative studies in foreign-language teaching. Sthlm 1972. Pp. 258.
10. *Rodney Åsberg:* Primary education and national development. Sthlm 1973. Pp. 388.
11. *Björn Sandgren:* Kreativ utveckling. Sthlm 1974. Pp. 227.
12. *Christer Brusling:* Microteaching – a concept in development. Sthlm 1974. Pp. 196.
13. *Kjell Rubenson:* Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män. Gbg 1975. Pp. 363.
14. *Roger Säljö:* Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task. Gbg 1975. Pp. 170.
15. *Lars Owe Dahlgren:* Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance. Gbg 1975. Pp. 158.
16. *Marie Månsson:* Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning. Lund 1975. Pp. 158.
17. *Jan-Eric Gustafsson:* Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude–treatment interactions. Gbg 1976. Pp. 228.
18. *Mats Ekholm:* Social utveckling i skolan. Studier och diskussion. Gbg 1976. Pp. 198.
19. *Lennart Svensson:* Study skill and learning. Gbg 1976. Pp. 308.
20. *Björn Andersson:* Science teaching and the development of thinking. Gbg 1976. Pp. 180.
21. *Jan-Erik Perneman:* Medvetenhet genom utbildning. Gbg 1977. Pp. 300.
22. *Inga Wernersson:* Könsdifferentiering i grundskolan. Gbg 1977. Pp. 320.
23. *Bert Aggestedt och Ulla Tebelius:* Barns upplevelser av idrott. Gbg 1977. Pp. 440.
24. *Anders Fransson:* Att rädas prov och att vilja veta. Gbg 1978. Pp. 188.
25. *Roland Björkberg:* Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm. Gbg 1978. Pp. 252.
26. *Gunilla Svingby:* Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag. Gbg 1978. Pp. 269.
27. *Inga Andersson:* Tankestilar och hemmiljö. Gbg 1979. Pp. 288.
28. *Gunnar Stangvik:* Self-concept and school segregation. Gbg 1979. Pp. 528.
29. *Margareta Kristiansson:* Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69. Gbg 1979. Pp. 160.
30. *Britt Johansson:* Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning. Gbg 1979. Pp. 404.
31. *Göran Patriksson:* Socialisation och involvering i idrott. Gbg 1979. Pp. 236.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

(Continuation)

32. *Peter Gill:* Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents. Gbg 1979. Pp. 213.
33. *Tage Ljungblad:* Förskola-grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder. Gbg 1980. Pp. 192.
34. *Berner Lindström:* Forms of representation, content and learning. Gbg 1980. Pp. 195.
35. *Claes-Göran Wenestam:* Qualitative differences in retention. Gbg 1980. Pp. 220.
36. *Britt Johansson:* Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk. Gbg 1981. Pp. 194.
37. *Leif Lybeck:* Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse. Gbg 1981. Pp. 228.
38. *Biörn Hasselgren:* Ways of apprehending children at play: a study of pre-school student teachers' development. Gbg 1981. Pp. 107.
39. *Lennart Nilsson:* Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning. Gbg 1981. Pp. 442.
40. *Gudrun Balke-Aurell:* Changes in ability as related to educational and occupational experience. Gbg 1982. Pp. 203.
41. *Roger Säljö:* Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text. Gbg 1982. Pp. 212.
42. *Ulla Marklund:* Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning. Gbg 1983. Pp. 225.
43. *Sven Setterlind:* Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier. Gbg 1983. Pp. 467.
44. *Egil Andersson och Maria Lawenius:* Lärares uppfattning av undervisning. Gbg 1983. Pp. 348.
45. *Jan Theman:* Uppfattningar av politisk makt. Gbg 1983. Pp. 493.
46. *Ingrid Pramling:* The child's conception of learning. Gbg 1983. Pp. 196.
47. *Per Olof Thång:* Vuxenlärarens förhållningssätt till deltagarerfarenheter. En studie inom AMU. Gbg 1984. Pp. 307.
48. *Inge Johansson:* Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete. Gbg 1984. Pp. 312.
49. *Gunilla Svanberg:* Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys. Gbg 1984. Pp. 194.
50. *Sven-Eric Reuterberg:* Studiemedel och rekrytering till högskolan. Gbg 1984. Pp. 191.
51. *Gösta Dahlgren och Lars-Erik Olsson:* Läsning i barnperspektiv. Gbg 1985. Pp. 272.
52. *Christina Kärrqvist:* Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära. Gbg 1985. Pp. 288.
53. *Claes Alexandersson:* Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande. Gbg 1985. Pp. 247.
54. *Lillemor Jernqvist:* Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education. Gbg 1985. Pp. 146.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

(Continuation)

55. *Solveig Hägglund:* Sex-typing and development in an ecological perspective. Göteborg 1986. Pp. 267.
56. *Ingrid Carlgren:* Lokalt utvecklingsarbete. Göteborg 1986. Pp. 299.
57. *Larsson, Alexandersson , Helmstad och Thång:* Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärda. Göteborg 1986. Pp. 165.
58. *Elvi Walldal:* Studerande vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning. Göteborg 1986. Pp. 292.
59. *Eie Ericsson:* Foreign language teaching from the point of view of certain student activities. Göteborg 1986. Pp. 275.
60. *Jan Holmer:* Högre utbildning för lågutbildade i industrin. Göteborg 1987. Pp. 358.
61. *Anders Hill och Tullie Rabe:* Psykiskt utvecklingsstörda barn i kommunal förskola. Integrering belyst ur ett socialpsykologiskt perspektiv. Göteborg 1987. Pp. 112.
62. *Dagmar Neuman:* The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach. Göteborg 1987. Pp. 351.
63. *Tomas Kroksmark:* Fenomenografisk didaktik.Göteborg 1987. Pp. 373.
64. *Rolf Lander:* Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Pedagogiska röster och två exempel från forskningsfältet skolutveckling. Göteborg 1987. Pp. 280.
65. *Torgny Ottosson:* Map-reading and wayfinding. Göteborg 1987. Pp. 150.
66. *Mac Murray:* Utbildningsexpansion, Jämlikhet och Avlänkning. Studier i utbildningspolitik och utbildningsplanering 1933 - 1985. Göteborg 1988. Pp. 230.
67. *Alberto Nagle Cajes:* Studievalet ur den väljandes perspektiv. Göteborg 1988. Pp. 181.
68. *Göran Lassbo:* Mamma - (Pappa) - Barn. En utvecklingsekologisk studie av socialisation i olika familjetyper. Göteborg 1988. Pp. 203.
69. *Lena Renström:* Conceptions of matter. A phenomenographic approach. Göteborg 1988. Pp. 268.
70. *Ingrid Pramling:* Att lära barn lära. Göteborg 1988. Pp. 115.
71. *Lars Fredholm:* Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation. Göteborg 1988. Pp. 364.
72. *Olof F. Lundquist:* Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall. Göteborg 1989. Pp.280.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

(Continuation)

73. *Bo Dahlin:* Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor. Göteborg 1989. Pp. 359.
74. *Susanne Björkdahl Ordell:* Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv. Göteborg 1990. Pp. 240.
75. *Eva Björck-Åkesson:* Measuring Sensation Seeking. Göteborg 1990. Pp. 255.
76. *Ulla-Britt Bladini:* Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk specialläraruttbildning 1921 - 1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i specialläraren yrkesuppgifter. Göteborg 1990. Pp. 400.

Subscriptions to the series and orders for single volumes should be addressed to: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Box 5096, S-402 22 Göteborg, Sweden.

ISBN 91-7346-229-2