

Til  
**Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling**

Dokumenttype  
**Rapport**

Dato  
**April 2016**

# KOMPARATIV ANALYSE AF INDSATSER OVERFOR BØRN MED SÆRLIGE BEHOV FOKUS PÅ ONTARIO OG FINLAND



# KOMPARATIV ANALYSE AF INDSATSER OVERFOR BØRN MED SÆRLIGE BEHOV FOKUS PÅ ONTARIO OG FINLAND

## INDHOLD

<b>1.</b>	<b>INDLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1	Kort om metoden	1
1.2	Læsevejledning	3
<b>2.</b>	<b>INKLUSION ER EN FÆLLES UDFORDRING</b>	<b>4</b>
2.1	Nogle tværgående karakteristika i inklusionsarbejdet	7
<b>3.</b>	<b>FORSKELLE OG LIGHEDER – ET TVÆRGÅENDE OVERBLIK</b>	<b>8</b>
<b>4.</b>	<b>INSPIRATION FRA FINLAND OG ONTARIO</b>	<b>14</b>
4.1	Tretrinsmodeller	14
4.2	Afgang til ressourcepersoner, der har til formål at servicere skolesystemet	16
4.3	Fælles kendetegn ved styring af inklusionsindsatsen på tværs af Finland og Ontario	18
4.4	Specialiseret efteruddannelse af skoleledere (Ontario)	19
4.5	Nogle konkrete redskaber til inspiration	20

## BILAG

### **Bilag 1**

Beskrivelse af inklusionsindsatsen i Finland

### **Bilag 2**

Beskrivelse af inklusionsindsatsen i Ontario

### **Bilag 3**

Litteraturliste

### **Bilag 4**

Informanter og dokumenter fra feltstudierne

## 1. INDLEDNING

Formålet med indeværende analyse af inklusionsindsatser i Finland og Ontario er at bidrage med inspiration til den danske **organisering og styring af inklusionsindsatser overfor elever med særlige behov**.

Analysen er bestilt af Ministeriet for Undervisning, Børn og Ligestilling, som har bedt Rambøll om at afgrænse analysen til et fokus på organisering og styring af inklusionsindsatsen. Afgrænsningen var nødvendig, for at opgaven kunne løses inden for de givne rammer.

Det valgte fokus på organisering og styring skyldes, at der allerede er gennemført en del analyser om *indsatser* overfor elever med særlige behov, mens organisering og styring af inklusionsindsatsen i mindre omfang er dokumenteret i eksisterende analyser.

Inden for den overordnede ramme om organisering og styring af inklusionsindsatsen vil det blive belyst:

- Hvordan visitation, anvendelse af skolernes ressourcepersoner samt teamsamarbejdet kan tilrettelægges, så det pædagogiske personale understøttes i at sikre, at elever med særlige undervisningsbehov modtager den nødvendige støtte<sup>1</sup>.
- Hvordan kommunale strategier og mål for indsatsen og handleplaner understøtter den enkelte skole og bidrager til at skabe et samlet kommunalt overblik, bl.a. til brug for lokalpolitiske beslutninger.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling har ønsket, at undersøgelsen fokuserer på Finland og Ontario. Finland og Ontario er udvalgt, fordi der er en forventning om, at det er to af de skolesystemer, der mest systematisk har udviklet undervisningsområdet for elever med særlige behov.

### 1.1 Kort om metoden

Analysen er gennemført i to faser. Indledningsvis er der gennemført et litteraturstudie og en række interview med henblik på at identificere hypoteser om særlige udfordringer i den danske inklusionsindsats<sup>2</sup>. Der er på denne baggrund udviklet **12 hypoteser om udfordringer i den danske inklusionsindsats**, der fremgår af tabellen nedenfor.

**Tabel 1: Hypoteser om udfordringer i den danske inklusionsindsats**

Nr.	Udfordringer i den danske inklusionsindsats
1	Den danske dagsordens fokus på, at det enkelte barn skal inkluderes gennem et fokus på fællesskabet og ikke det enkelte barn kan nogle gange gøre inklusionsopgaven mere kompliceret, fordi det kan være uklart, hvordan man hjælper et barn ved at fokusere på alle børn <sup>3</sup> .
2	Der er i flere kommuner en uhensigtsmæssig organisatorisk opdeling mellem specialistviden og det almene pædagogiske personale på skolerne. Der er eksempelvis et bedre samspil og udnyttelse af PPR's kompetencer, når de er tilknyttet skoleafdelingen, sammenholdt med når de er tilknyttet fx socialforvaltningen eller lignende <sup>4</sup> .

<sup>1</sup> Dette perspektiv inkluderer bl.a., hvordan den viden, som statslige institutioner, vidensmiljøer, handicaporganisationer, specialskoler og skolerne selv er i besiddelse af, kan bringes bedre i anvendelse på de enkelte skoler og i kommunerne.

<sup>2</sup> Se bilag 3 og 4 for en oversigt over anvendt litteratur og interviewpersoner.

<sup>3</sup> Se bl.a. Dyssegaard og Egelund (2015): Dokumentationsprojektet. 19 skolars erfaring med inklusion 2013-2015 – en kvalitativ analyse.

<sup>4</sup> Interview med ministeriets inklusionsteam.

---

### Nr. Udfordringer i den danske inklusionsindsats

- 3 Løbende systematisk opfølgning og refleksion over progression, metoder, tilgange og fremtidige behov er centralt for alle børn, men måske særligt i arbejdet med børn med særlige behov. Her er det desuden særlig vigtigt, at denne opfølgning sker i et *samarbejde* mellem de relevante fagligheder (fx lærer, leder, ressourceperson, forældre). Der er i en dansk kontekst ikke en udviklet kultur eller faste procedurer for systematisk (tværfaglig) opfølgning på den enkelte elevs progression<sup>5</sup>.
  - 4 Der mangler viden om, i hvilket omfang der følger ressourcer med inklusionsopgaven. Dermed er der større risiko for, at lærerne ser inklusion som en spareøvelse og ikke en faglig opgave<sup>6</sup>.
  - 5 Ledelsen spiller en central rolle i forhold til inklusion, men det kræver meget tid at løse denne opgave, og ofte har ledelsen ikke den faglige indsigt til at supervisere og vejlede lærerne i deres inklusionsarbejde<sup>7</sup>.
  - 6 Kommuner og skoler har generelt gode politikker og strategier om inklusion og det gode børneliv, men der følges ikke systematisk op på implementeringen af disse politikker/strategier<sup>8</sup>.
  - 7 Den danske folkeskole mødes af mange samtidige krav med en politisk dagsorden, der ofte ændres. Der har ikke været ro til eller rum for at fokusere på inklusionsopgaven, og mange ledere og lærere foretager derfor brandslukning frem for at planlægge og forberede<sup>9</sup>.
  - 8 Lærerne i almenskolen har ikke en tilstrækkelig god uddannelse inden for inklusion (læreruddannelsen samt efter-/videreuddannelse) til at kunne håndtere inklusionsindsatsen uden at skulle anmode om assistance.<sup>10</sup>
  - 9 Der er ikke klare rammer og procedurer for faglig sparring om konkrete inklusionsudfordringer. Dette mindsker muligheden for, at den faglige sparring 1) søges, 2) gives og 3) modtages<sup>11</sup>.
  - 10 Der mangler gode incitamentsstrukturer (bl.a. lønsystem, mulighed for forfremmelse), der skal motivere lærerne til at specialisere og dygtiggøre sig i forhold til bl.a. inklusion<sup>12</sup>.
  - 11 Skolerne er ikke strategiske i deres efteruddannelse, således at det sikres, at skolen samlet set har de rette inklusionskompetencer<sup>13</sup>.
  - 12 Skolens personale mangler viden om, hvor de kan henvende sig med faglige spørgsmål om inklusion.
- 

Der er efterfølgende gennemført on-location-besøg i Finland og Ontario med henblik på gennem interview og dokumentstudier at afdække<sup>14</sup>:

- 1) Om de i Finland og Ontario har de samme udfordringer
- 2) Inspiration fra Finland og Ontario med hensyn til tiltag, der adresserer de identificerede udfordringer.

Parallelt hermed er der gennemført casebesøg i Nyborg og Sorø Kommuner med henblik på i rapporten at kunne præsentere inspiration fra Danmark<sup>15</sup>.

---

<sup>5</sup> Se bl.a. Dyssegaard og Egelund (2015): Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier samt Dokumentationsprojektet. 19 skolars erfaring med inklusion 2013-2015 – en kvalitativ analyse.

<sup>6</sup> Interview med ministeriets inklusionsteam.

<sup>7</sup> Udfordringen blev bl.a. nævnt i forbindelse med en række interview, som Rambøll gennemførte i forbindelse med et kommunalt projekt i 2015.

<sup>8</sup> Interview med ministeriets inklusionsteam.

<sup>9</sup> Se bl.a. Dyssegaard og Egelund (2015): Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier.

<sup>10</sup> Se bl.a. Dyssegaard og Egelund (2015): Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier samt Dokumentationsprojektet. 19 skolars erfaring med inklusion 2013-2015 – en kvalitativ analyse.

<sup>11</sup> Se bl.a. Dyssegaard og Egelund (2015): Dokumentationsprojektet. 19 skolars erfaring med inklusion 2013-2015 – en kvalitativ analyse samt EVA (2009): Særlige ressourcepersoner i folkeskolen.

<sup>12</sup> Interview med ministeriets inklusionsteam.

<sup>13</sup> Se bl.a. Rambøll: Analyse af opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen.

<sup>14</sup> Se bilag 4 for oversigt over interviewpersoner og dokumenter.

<sup>15</sup> Se bilag 4 for oversigt over interviewpersoner.

## 1.2 Læsevejledning

I næste kapitel peges der på en række fælles karakteristika for inklusionen af elever med særlige behov på tværs af Danmark, Finland og Ontario. Kapitel 3 sammenligner Danmarks, Finlands og Ontarios inklusionsindsats med udgangspunkt i de 12 hypoteser, mens der i kapitel 4 præsenteres udvalgte tiltag identificeret i Ontario og Finland, der kan adressere de identificerede udfordringer.

Ontario er delt op i en række forskellige School Boards. Dataindsamlingen havde fokus på Toronto District School Board (TDSB), som er det største School Board i Ontario. Når der i nedenstående beskrivelse af inklusionsindsatsen i Ontario refereres til skoledistrikter, er det primært med afsæt i inklusionsindsatsen i Toronto District School Board. Lovkravene til inklusionsindsatsen gør sig dog gældende for alle skoledistrikter i Ontario. I rapporten vil der derfor både blive henvist til Ontario (general lovgivning, læreruddannelsen mv.) og Ontario/Toronto (konkret udmøntning af lovgivningen i Toronto District School Board).

I bilag 1 findes en mere detaljeret beskrivelse af inklusionsindsatsen i Ontario/Toronto, mens bilag 2 indeholder en beskrivelse af inklusionsindsatsen i Finland. Bilag 3 indeholder en litteraturliste og bilag 4 en informanter og dokumenter fra feltstudierne.

## 2. INKLUSION ER EN FÆLLES UDFORDRING

Inklusion af elever med særlige behov er en fælles udfordring på tværs af Danmark, Finland og Ontario/Toronto. Alle tre steder arbejdes der aktivt med at mindske antallet af elever, der henvises til specialklasser eller specialskoler.

Boksene nedenfor giver et billede af situationen i Finland og Ontario/Toronto i forhold til andelen af elever, der modtager undervisning på specialskoler eller i specialklasser<sup>16</sup>. Overordnet set er der i 2014 ca. 14,7 pct. af eleverne i **Finland**, der modtager enten intensiv støtte (7,4 pct.) eller specialiseret støtte (7,3 pct.)<sup>17</sup>. Derudover er der også en andel af eleverne, der modtager generel støtte, men disse elever indgår ikke i de finske opgørelser<sup>18</sup>.

Af de 7,3 pct. af det samlede elevgrundlag, der modtager **specialiseret støtte**, modtager 3 pct. af eleverne al undervisning i specialklasser eller på en specialinstitution, mens 1,4 pct. af eleverne modtager al undervisning i almenklasser. Endelig er der 2,9 pct. af eleverne, der i varieret omfang modtager undervisning i almenklassen.

I **Ontario** er der tilsvarende 14,7 pct. af det samlede elevgrundlag, der modtager støtte i 2013/14. Denne andel inkluderer dog alle elever med en individuel læreplan og kan dermed også inkludere elever, der i Finland vil modtage generel støtte (og dermed *ikke* indgår i statistikken for Finland). Derudover inkluderer andelen også elever i '**gifted programmer**'.

I Ontario opdeles elever med særlige behov – som ikke er gifted – desuden efter, om de modtager undervisning i specialklasse i mere eller mindre end 50 pct. af skoletiden. Opdelingen viser, at 1,9 pct. af eleverne modtager *50 pct. eller mere* af deres undervisning i specialklasser, mens 11,9 pct. af eleverne modtager *mindre end 50 pct. af deres undervisning* i specialklasser.

---

<sup>16</sup> Der er flere udfordringer i forhold til at sammenligne tal om graden af inklusion i de tre skolesystemer. Det handler dels om forskellige måder at definere inklusion, dels at inklusionsindsatserne varierer på tværs af skolesystemerne. Det er altså ikke nødvendigvis den samme målgruppe i de tre skolesystemer, når vi taler om elever med særlige behov. Boksene skal bidrage til at give et overblik over situationen i Finland og Ontario/Toronto, men tallene er ikke direkte sammenlignelige.

<sup>17</sup> Se senere for nærmere definition af intensiv og specialiseret støtte.

<sup>18</sup> Det skal præciseres, at man i Finland ikke bruger begrebet inklusion, da det ifølge det finske undervisningsministerium fremkalder modstand hos kommuner og skoler. I stedet for har man indført begrebet nærskoleprincip (Neighbourhood School), der indikerer, at der skal være fokus på, at størst muligt antal elever får undervisningen på den skole, der ligger i deres skoledistrikt. Rambøll har, på trods af dette, valgt at anvende begrebet inklusion i beskrivelsen af indsatsen i Finland. Dette af hensyn til rapportens læsevenlighed.

### Boks 1: Inklusion i tal i Finland og Ontario<sup>19</sup>

#### **Finland:**

I 2014 modtager **14,7** pct. af alle elever intensiv eller specialiseret støtte.

For elever, der modtager specialiseret støtte (7,3 pct.), er der ligeledes opdeling på underkategorier:

- 1,4 pct. modtog al undervisning i almenklassen
- 3 pct. modtog al undervisning i specialklasse eller specialinstitution.
- 2,9 pct. modtog i varieret omfang undervisning i almenklassen.

#### **Ontario:**

I 2013/14 modtager **14,7** pct. af eleverne specialiseret støtte. Dette inkluderer:

- 0,9 pct. i gifted programmes
- 1,9 pct. i specialklasse i *mere* end 50 pct. af tiden
- 11,9 pct. i specialklasse, men dog *mindre* end 50 pct. af tiden.

Såvel Finland som Ontario arbejder aktivt for at mindske antallet af *specialskoler* for i stedet at have *specialklasser* på alment skoler. I Ontario er det et mål, at alle specialskoler skal lukkes<sup>20</sup>.

Det skal i den forbindelse nævnes, at de gennemførte skolebesøg i Toronto School Board District i Ontario og i Finland indikerer, at det ikke i sig selv øger inklusionen at flytte elever **fra specialskoler til specialklasser** på alment skoler. Elever fra specialklasser inkluderes kun i almenundervisningen, hvis der arbejdes aktivt for det på såvel ledelsesniveau som blandt personalet. Nedenfor listes nogle fordele og ulemper ved specialklasser, som Rambøll observerede i løbet af skolebesøgene i Ontario og Finland.

**Fordelene ved specialklasser på alment skoler** er bl.a., at det letter den sociale såvel som den faglige inklusion af elever med særlige behov. Dette skyldes flere forskellige årsager:

- Grundet den fælles adresse er det nemmere at inkludere eleverne eksempelvis i morgensang, frikvarterer eller udvalgte fag uden større logistiske udfordringer.
- Ressourcer til specialundervisning kan bedre fordeles. Eksempelvis kan undervisningsassistenter eller speciallærere fra specialklasser følge med de elever, der inkluderes i specifikke fag, og kan dermed fungere som en ekstra ressource for almenlæreren i de fag og timer, hvor elever med særlige behov er inkluderet i undervisningen i almenmiljøet.
- Det fremmer kollegiale relationer mellem speciallærere og almenlærere og skaber bedre mulighed for sparring, der kan gøre lærerne i almenklasserne mere villige til at inkludere udvalgte elever.

At have specialklasser på alment skolen medfører derudover, at skolernes pædagogiske personale og ledere får **mere direkte adgang til specialistviden** om inklusion af elever med særlige behov.

<sup>19</sup> Opgørelsen fra Ontario dækker *ikke* de 572 elever i 'Educational Programmes for Pupils in Government Approved Care and/or Treatment, Custody and Correctional Facilities' i 2013. Det er uklart om opgørelsen fra Finland inkluderer de specialskoler, som staten finansierer, med specialundervisning til elever med svære handicap og/eller med andre ekstraordinære udfordringer, fx psykisk sygdom, der gør, at de ikke kan følge undervisningen i alment systemet. Det drejer sig om 0,9 pct. af det samlede elevgrundlag.

<sup>20</sup> Det omfatter dog ikke specialinstitutioner i regi af Government Approved Care and/or Treatment, Custody and Correctional Facilities.

Der er dog også **ulempen ved at have specialklasser** på almenkolerne, herunder bl.a. at:

- Det kan være ressourcekrævende med fysisk tilpasning af skolen til enkelte elever<sup>21</sup>. Her er det potentielt mindre ressourcekrævende med specialskoler, der som oftest allerede er indrettet til elever med forskellige udfordringer, og hvor omkostningerne kan fordeles på flere elever med samme udfordringer.
- Speciallærerne er på skolen og kollegaer til almenlærerne. Disse kollegiale relationer kan til tider gøre sparring mere kompliceret, da der kan være modstand mod at give og modtage (konstruktiv) kritik fra en kollega. Speciallæreren kan ligeledes være så integreret en del af skolen, at han/hun ikke kan tilbyde det eksterne blik, som ofte er en kvalitet i sparringssituationer.
- Der er en risiko for, at det bliver nemmere at visitere elever til specialklassen, når specialklassen er på skolen. Dette kan medføre, at flere elever visiteres til specialklasse, bl.a. fordi det bliver nemmere at overflytte elever, der ikke kan rummes i almenklasserne. Hermed bliver specialklasserne til 'opbevaring for uvorne elever'.

Hvorvidt fordelene ved specialklasser i almenmiljøet realiseres, afhænger i mange tilfælde af **skoleledelsens prioritering og styring** af inklusionsindsatsen samt af speciallærernes involvering i og tilgang til arbejdet med inklusionsudfordringerne.

Generelt er det tydeligt fra de gennemførte casebesøg, at det er **ledelsen og ildsjæle på skolen**, der er **afgørende for, hvordan inklusionsopgaven gribes an**. Variationen på tværs af skoler og kommuner er således stor – også inden for de enkelte skolesystemer.

På en af de besøgte skoler i Ontario er det eksempelvis først med ansættelsen af en ny leder, at inklusionsindsatsen er blevet opprioriteret og kommet i fokus. Dette kommer bl.a. til udtryk ved en større igangværende omlægningsproces, hvor skolen arbejder med:

- Bedre fysisk placering af specialklasserne, så de blev en integreret del af skolens fællesskab. Specialklasserne flyttes ind blandt almenklasserne, hvor klasserne før var placeret i hver sin ende af skolen.
- Omfordeling af lærerressourcer, så lærere med rette kompetencer og motivation varetager undervisningen i specialklasserne. Skoleledere og lærere fortæller således, at der har været en tendens til per automatik at placere mindre dygtige lærere i specialklasserne, der ifølge informanterne afspejler en tendens til, at skoler kan have lave forventninger til det faglige indhold i specialklasserne.
- Ombygning og ny indretning af skolens bibliotek, så der bliver lettere adgang til bibliotekets sociale og faglige miljø for elever med fysiske handicap. Elever med fysiske handicap har spillet en aktiv rolle i forhold til designet af det nye bibliotek, fx i forhold til placering af boghylder og højde på låneskranken.

Det er i den forbindelse værd at bemærke, at Toronto District School Board har mulighed for at udskifte skoleledelsen ca. hvert femte år. I Toronto District School Board er det normen, at skoleledere skifter skole i distriktet ca. hvert femte år, hvilket bl.a. giver distriktet mulighed for at **udpege ledelsesprofiler, der kan drive inklusionsindsatsen** (fx profiler med stor indsigt i,

---

<sup>21</sup> Rambøll besøgte en skole, der havde fået tildelt en elev med meget svære fysiske handicap. Pigen sad i kørestol og skulle have hjælp til alt, inkl. personlig pleje og ernæring. Dette krævede specialbyggede toiletter, tilbygninger i skolens svømmehal mv. Samme skole havde en udadreagerende og meget voldelig elev i de ældre klasser. Til denne elev måtte skolen specialindrette et rum til pacifisering, hvor alt var boltret fast og dækket af bløde madrasser, så eleven ikke kunne skade sig selv eller andre.



erfaring med og motivation for inklusion), **til de skoler i distriktet, hvor inklusionen ikke fungerer optimalt.**

## 2.1 Nogle tværgående karakteristika i inklusionsarbejdet

Det er en generel hovedpointe i analysen, at der er fælles udfordringer med inklusion på tværs af Danmark, Finland og Ontario. Samtidig er der en række fællestræk ved inklusionsindsatsen, der gør sig gældende på tværs af skolesystemerne.

- Flere informanter indikerer, at der generelt er mindre modstand mod og færre udfordringer forbundet med inklusion af **elever med fysisk funktionsnedsættelse** i forhold til inklusion af **elever med adfærdsvanskeligheder**, herunder særligt udadreagerende elever. På tværs af skolesystemerne opleves det som en udfordring, at det kan være svært at håndtere elever med adfærdsvanskeligheder inden for almenmiljøet. Informanterne peger således på, at elever med adfærdsvanskeligheder ofte visiteres til specialskoler og specialklasser, fordi lærerne har svært ved at håndtere eleverne i almenundervisningen. Visitationen beror dermed ikke nødvendigvis på, at den enkelte elevs faglige og sociale udvikling bedst understøttes i et specialtilbud<sup>22</sup>.
- På tværs af skolesystemerne giver mange lærere og skoleledere også udtryk for, at de har oplevelsen af, at en stadig større gruppe af **eleverne i almenundervisningen kræver ekstra opmærksomhed**<sup>23</sup>. Lærerne og skolelederne oplever således, at den 'gennemsnitlige' elev i almenklasser har øget behov for opmærksomhed, ligesom behovet for tydelig klasseledelse er støt stigende. Samtidig oplever såvel skoleledere som lærere, at kravene til lærerne i forhold til dokumentation og monitorering, team- og forældresamarbejde og tilrettelæggelse af en motiverende og varieret undervisning bliver stadig større. Samlet set betyder det, at **den enkelte lærer kan have svært ved at finde overskuddet til inklusion** af elever med særlige behov.
- Endelig peger informanterne også på, at mange forældre og lærere er af den overbevisning, at elever med særlige behov får mest ud af og har **behov for at være i specialklasser eller på specialskoler**. Informanterne giver udtryk for, at dette også kan være tilfældet for nogle elever, men at specialtilbud langt fra er det bedste for alle elever med særlige behov. Alligevel kan dette mindset fungere som en barriere for inklusionsindsatsen. Informanterne fra bl.a. York University, der udbyder læreruddannelse i Ontario, såvel som inklusionseksperter på distriktsniveau peger på, at de derfor også har stort fokus på at informere om, at mange elever med særlige behov faktisk får et større socialt og fagligt udbytte af at modtage undervisning i almenklasser<sup>24</sup>, og at der er en uhensigtsmæssig bias i elevgruppen, der visiteres til specialundervisning, hvor drenge, etniske minoriteter og socialt udsatte elever er overrepræsenteret<sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup> I Finland gav en af de interviewede skoleledere klart udtryk for, at børn med adfærdsvanskeligheder skal væk fra almenundervisningen, både for deres egen og de andre klassekammeraters skyld.

<sup>23</sup> I Danmark karakteriseres dette af flere informanter som *en ny børnekarakter*.

<sup>24</sup> Se bl.a. <https://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/Bennett.pdf>

<sup>25</sup> I Parekh et al. (2011) fremgår det bl.a., at '*Low income students, students whose parents lack university education, and students in special education have less access to socially valued educational programs. The research found a significant overrepresentation of low income students receiving special education services and in other programs that offer few options for post-secondary education*'.

### 3. FORSKELLE OG LIGHEDER – ET TVÆRGÅENDE OVERBLIK

Som nævnt i indledningen har analysen taget sit udgangspunkt i 12 hypoteser om danske udfordringer, udviklet på baggrund af et litteraturstudie og en række interview i Danmark. Nedenfor præsenteres hver af disse hypoteser med en efterfølgende kort beskrivelse af status i Ontario (Toronto) og Finland. Det vurderes, om de to skolesystemer har de samme udfordringer, og der gives korte forklaringer på denne vurdering. I den sidste kolonne præsenteres enkelte supplerende oplysninger. For uddybende beskrivelser af systemerne i Finland og Ontario/Toronto henvises der til bilag 1 og 2.

Det er vigtigt i læsningen af nedenstående tabel at være opmærksom på, at der er tale om et statisk og generaliseret billede. Der er som tidligere nævnt store forskelle mellem kommuner/skoledistrikter og mellem skoler inden for hver kommune/skoledistrikt i alle tre skolesystemer. Disse interne forskelle indfanges ikke i tabellen nedenfor. Derudover skal det også siges, at både Ontario/Toronto og Finland har arbejdet systematisk med inklusion i en længere periode end i Danmark. Nogle af de identificerede forskelle kan dermed handle om, at det tager tid at implementere en ny tilgang til inklusionsarbejdet. Når flere lærere har en uddannelse, der i højere grad har fokus på inklusion; når flere lærere og ledere har arbejdet aktivt med inklusion; og når skolens og kommunens rådgivere og eksperter i inklusion bliver kendte aktører på den enkelte skole, kan det i sig selv bidrage til at håndtere nogle af de eksisterende udfordringer i Danmark.

**Tabel 2: Et tværgående overblik**

	<b>Udfordringer i den danske inklusionsindsats</b>	<b>Status i Ontario (Toronto)</b>	<b>Status i Finland</b>	<b>Supplerende oplysninger</b>
<b>1</b>	Den danske dagsorden med, at det enkelte barn skal inkluderes gennem et fokus på fællesskabet og ikke det enkelte barn, kan nogle gange gøre inklusionsopgaven mere kompliceret, fordi det kan være uklart, hvordan man hjælper et barn ved at fokusere på alle børn.	<p>Forskelligt fra Danmark.</p> <p>I Canada har man nærmest vendt denne logik om i en gradueret tilgang til inklusionsindsatsen inden for tre trin.</p> <p>På det første trin er kernen i inklusionsindsatsen således, at tiltag, der er nødvendige for enkelte elever (på niveau 1), kan tilrettelægges, så det kommer hele klassen til gode. Tilgangen er baseret på det såkaldte Universal Design for Learning.</p> <p>På det andet og tredje trin implementeres indsatser, der er specifikt målrettet elever med særlige behov, der <i>ikke</i> kan imødekommes ved strategier, der kan bruges i undervisningen af alle elever.</p>	<p>Forskelligt fra Danmark.</p> <p>I Finland er der fokus på den enkelte elev på alle tre niveauer i tre-trinmodellen. Graden af tilpasning, som eleven har behov for, er forskellig fra niveau til niveau, men på alle tre niveauer handler det om at identificere og implementere særlige støtteforanstaltninger specifikt tilpasset den enkelte elevs særlige behov.</p> <p>På niveau 1 er der dog fokus på generelle pædagogiske og didaktiske tiltag, der løfter hele elevgruppen, herunder at eleverne undervises i blandede grupper.</p>	Det er svært at sige, hvordan tilgangen til inklusion af elever med særlige behov har betydning for den samlede inklusionsindsats, men umiddelbart synes det klare fokus på den enkelte elevs behov at gøre inklusionsopgaven lidt mere konkret for de lærere, der skal arbejde med den.
<b>2</b>	Der er i flere kommuner en uhenigtsmæssig organisatorisk opdeling mellem specialistviden og det almene pædagogiske personale på skolerne.	<p>Meget forskelligt fra Danmark.</p> <p>Det er sjældent, at Toronto District School Board må søge viden eksternt. De fleste former for ekspertise findes således inden for distriktet, hvor en række specialiserede medarbejdere alene har til opgave at understøtte skolerne, herunder bl.a. i forhold til inklusionsindsatsen.</p>	<p>Meget forskelligt fra Danmark.</p> <p>Med indførelsen af den tværfaglige gruppe på alle skoler er en stor del af de relevante ressourcer og specialister tilgængelige for skolen. De er stadig forankret i forskellige systemer, men de er identificeret som skolens ressourcpersoner.</p>	Dette er potentielt en af de vigtigste forskelle mellem Danmark, Finland og Ontario.

Udfordringer i den danske inklusionsindsats	Status i Ontario (Toronto)	Status i Finland	Supplerende oplysninger
<p><b>3</b> Løbende systematisk opfølgning og refleksion over progression, metoder, tilgange og fremtidige behov er centralt for alle børn, men måske særligt i arbejdet med børn med særlige behov<sup>26</sup>. Her er det desuden særlig vigtigt, at denne opfølgning sker i et <i>samarbejde</i> mellem de relevante fagligheder (fx lærer, leder, ressourceperson, forældre). Der er i en dansk kontekst ikke en udviklet kultur eller faste procedurer for systematisk tværfaglig opfølgning på den enkelte elevs progression.</p>	<p>Forskelligt fra Danmark.</p> <p>De individuelle læreplaner, som skal udvikles for alle elever med særlige behov, stiller klare krav om systematisk tværfaglig opfølgning på elevniveau. Der skal sættes individuelle mål, beskrives metoder samt følges op og tilpasses.</p> <p>Det er dog stadig op til den enkelte skoleleder at sikre, at dette sker. Der kan derfor være store forskelle skoler imellem. For identificerede elever skal der dog ske et årligt review, bl.a. med inddragelse af eksperter fra TDSB.</p>	<p>Forskelligt fra Danmark.</p> <p>De læreplaner, der skal udvikles for elever med intensiv støtte, stiller klare krav om systematisk tværfaglig monitorering på elevniveau. Det fremgår af den enkelte kommunes læseplan, hvor ofte læreplanerne skal monitoreres og justeres. Der kan derfor være store forskelle kommuner imellem.</p> <p><i>Individuelle læreplaner, der skal udvikles for elever med specialiseret støtte, skal løbende monitoreres, dog mindst én gang om året.</i></p>	<p>Procedurerne er der. Det er stadig ledelsen, der har betydning for, om procedurerne følges, og det er stadig ikke alle lærere, der kan se formålet med dem.</p>
<p><b>4</b> Der mangler viden om, i hvilket omfang der følger ressourcer med inklusionsopgaven. Dermed er der større risiko for, at lærerne ser inklusion som en spareøvelse og ikke en faglig opgave.</p>	<p>Delvist forskelligt fra Danmark.</p> <p>Midlerne fra ministeriet er øremærket eleven med særlige behov. Den enkelte skole kan dog godt i et mindre omfang omfordele midlerne internt på skolen, så længe midlerne bruges til specialundervisning.</p>	<p>Som i Danmark.</p> <p>Ressourceallokeringen til specialundervisningselever sker i form af én samlet rammebevilling til kommunen, der yderligere fordeles mellem skolerne via lokale tildelingsmodeller. Disse vil typisk omfatte ekstra bevilling for hver elev med særlige behov på skolen.</p>	<p>Ressourcer er en udfordring i alle skolesystemer, og der søges mange kreative løsninger for at give økonomisk rum for inklusionsopgaven.</p> <p>Ressourcer synes dog at fylde mindre i debatten i Finland og Ontario, hvilket kan skyldes, at opgaven ikke er helt så ny som i Danmark.</p>
<p><b>5</b> Ledelsen spiller en central rolle i forhold til inklusion, men det kræver meget tid at løse denne opgave, og ofte har ledelsen ikke den faglige indsigt til at supervisere og vejlede lærerne i deres inklusionsarbejde.</p>	<p>Forskelligt fra Danmark.</p> <p>Også i Ontario spiller ledelsen en helt central rolle, men den har større mulighed for at uddelegere opgaver eksempelvis til konsulenten fra School Board eller til egne specialundervisningseksperter.</p> <p>Derudover gav vores informanter udtryk for, at selv om det ikke er et konkret krav, så har</p>	<p>Delvist som i Danmark.</p> <p>Også i Finland spiller ledelsen en helt central rolle, men ledelsen har mulighed for at uddelegere opgaver eksempelvis til den tværfaglige gruppe og/eller til specialundervisningslærerne.</p>	<p>Skoleledere bruger generelt meget tid på inklusionsopgaven på tværs af de tre skolesystemer. I Finland og Ontario har ledelsen dog gode muligheder for at uddelegere opgaver, bl.a. om faglig sparring.</p>

<sup>26</sup> Se bl.a. Dyssegaard og Egelund (2015): Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier samt Dokumentationsprojektet. 19 skolers erfaring med inklusion 2013-2015 – en kvalitativ analyse.

Udfordringer i den danske inklusionsindsats	Status i Ontario (Toronto)	Status i Finland	Supplerende oplysninger
	<p>de fleste ledere efteruddannelse inden for specialundervisning (bl.a. fordi specialiseringer er et krav til ledere, og specialundervisning er en type specialisering).</p> <p>Endelig er inklusion en del af efteruddannelsen til skoleleder.</p>		
<p><b>6</b> Kommuner og skoler har generelt gode politikker og strategier om inklusion og det gode børneliv, men der følges ikke systematisk op på implementeringen af disse politikker/strategier.</p>	<p>Delvist forskelligt fra Danmark.</p> <p>Der er ikke krav om systematisk kvantitativ monitorering af den enkelte skoles inklusionsindsats. Men TDSB har bl.a. i deres egen Action Plan opsat specifikke mål, som de følger op på. Derudover sker der en samlet opfølgning på den enkelte skoles inklusionsindsats kun, hvis skolen selv har inklusion som indsatsområde. Der følges dog op kvalitativt gennem TDSB's deltagelse i det årlige review af udvalgte elevers IEP.</p> <p>TDSB skal desuden årligt gennemføre et review af deres 'Special Education Plan'.</p>	<p>Som i Danmark.</p> <p>Der er ingen specifik løbende opfølgning på hverken skolernes eller kommunernes implementering af reformen af specialundervisningen. Ministeriet har dog gennemført en samlet landsdækkende evaluering af implementeringen af specialundervisningsstrategien og -reformen.</p>	<p>Der er generelt begrænset systematisk kvantitativ monitorering af skolernes inklusionsindsats, medmindre distriktet eller skolen selv har det som et specifikt mål.</p> <p>Særligt i Ontario/Toronto er der dog tæt sparring med og inddragelse af TDSB i processerne i forhold til de enkelte elevers IEP, hvilket fungerer som en kvalitativ opfølgning.</p>
<p><b>7</b> Den danske folkeskole mødes af mange samtidige krav med en politisk dagsorden, der ofte ændres. Der har ikke været ro til eller rum for at fokusere på inklusionsopgaven, og mange ledere og lærere foretager derfor brandslukning frem for at planlægge og forberede.</p>	<p>Forskelligt fra Danmark.</p> <p>Den overordnede linje i uddannelsespolitikken i Ontario/Toronto beskrives som relativt konstant over en lang årrække. Dette ændrer dog ikke ved, at skolerne oplever, at de har rigtig mange opgaver og at inklusion ikke altid får det nødvendige fokus.</p>	<p>Forskelligt fra Danmark.</p> <p>Reformen af specialundervisningsområdet i 2010 blev gennemført efter flere års forberedelse og udspringer af en strategi, der blev vedtaget i 2007. Dette ændrer dog ikke ved, at skolerne oplever, at de har rigtig mange opgaver, og at inklusion ikke altid får det nødvendige fokus, samt at der er nervøsitæt ved/modstand mod ændringer.</p>	<p>Det er i den sammenhæng interessant, at der i både Ontario og Finland var en klar 'line of sight' fra ministeriet over læreruddannelserne ud i kommunerne/skole-distrikterne og skolerne. Der var ikke nødvendigvis enighed, men de talte alle ud fra samme fælles udgangspunkt og om de samme redskaber/procedurer/tilgange.</p> <p>Igen kan det her have haft betydning, at både Ontario og Finland har haft længere tid til at arbejde med inklusion.</p>

	Udfordringer i den danske inklusionsindsats	Status i Ontario (Toronto)	Status i Finland	Supplerende oplysninger
8	Lærerne i almenskolen har ikke en tilstrækkelig god uddannelse inden for inklusion (læreruddannelsen samt efter-/videreuddannelse) til at kunne håndtere inklusionsindsatsen uden at skulle anmode om assistance.	Forskellig fra Danmark.  Inklusion er ikke en central del af læreruddannelsen og den korte version af efteruddannelsen i specialundervisning kritiseres for ikke at være tilstrækkelig i forhold til behovene i klasseværelset <sup>27</sup> .  Danske lærere har umiddelbart mere uddannelse i inklusion end lærere fra Ontario. <sup>28</sup>	Som i Danmark.  Inklusion indgår på forskellig vis i den almene læreruddannelse, bl.a. i faget 'håndtering af diversitet'. <sup>29</sup> Samtidig er der dog mangel på egentlige speciallærere med den 5-årige uddannelse.	Noget tyder på, at det ikke alene er uddannelse, der har betydning, men at holdningen til inklusion og muligheden for at modtage støtte i tvivlstilfælde også spiller en rolle.
9	Der er ikke klare rammer og procedurer for faglig sparring om konkrete inklusionsudfordringer. Dette mindsker muligheden for, at den faglige sparring 1) søges, 2) gives og 3) modtages.	Forskelligt fra Danmark.  Der er helt klare og faste procedurer for sparring om inklusionsudfordringer i almensystemet.	Forskelligt fra Danmark.  Der er helt klare og faste procedurer for sparring om inklusionsudfordringer i almensystemet.	Både Finland og Ontario/Toronto har klare procedurer for såvel den interne sparring (på skolen) og den eksterne sparring (over kommunen/ skoledistriktet).
10	Der mangler gode incitamentsstrukturer (bl.a. lønsystem, mulighed for forfremmelse), der skal motivere lærerne til at specialisere og dygtiggøre sig i forhold til bl.a. inklusion.	Delvist som i Danmark.  De tydelige karrieremuligheder for lærere i Ontario/Toronto skaber gode incitamenter for efteruddannelse generelt. Lærerne og skolelederne giver dog udtryk for, at der generelt ikke er interesse for at specialisere sig inden for specialundervisning. <sup>30</sup>	Som i Danmark.  Der er ingen særlige incitamenter for at efteruddanne sig inden for inklusionsområdet, og det er generelt svært at finde specialundervisningslærere med den 5-årige speciallæreruddannelse ( <i>special education classteacher</i> )  Flere lærere har dog valgt at supplere	Det er en udfordring på tværs af skolesystemerne, at det ikke er eftertragtet at arbejde med specialundervisning. Der efteruddannes dog en del inden for området, hvilket indikerer, at der er et stort behov for øget viden om inklusion/specialundervisning.

<sup>27</sup> Der findes også et længere kursus, som giver læreren mulighed for at kalde sig specialist i specialuddannelse. Dette kursus modtager ikke samme kritik.

<sup>28</sup> På læreruddannelsen i Danmark indgår inklusion i fællesfaget 'Lærerens grundfaglighed'. Mere specifikt hedder et af modulerne i faget 'Specialpædagogik', hvori inklusion er i fokus (BEK nr. 1068. *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*). Specialpædagogik udgør typisk 10 ECTS. Ydermere indgår inklusionslæring som en del af alle kompetencemålene for alle undervisningsfagene på læreruddannelsen, fx undervisningsdifferentiering og socialiseringsprocesser. Enkelte læreruddannelser har desuden deciderede specialiseringsmoduler, der retter sig specifikt mod inklusionsprofilen, herunder læreruddannelsen på UC Syd og læreruddannelsen på UCC (*UCC, Katalog over specialiseringsmoduler på læreruddannelsen*).

<sup>29</sup> I Finland er man i gang med at tilpasse læreuddannelsens indhold til den nye model og tænkning i relation til børn med særlige behov, men dette vil først afspejle sig i den nye generation af lærere. På nuværende tidspunkt er det de uddannede specialundervisningslærere, der har den nødvendige viden til at understøtte inklusionsarbejdet.

<sup>30</sup> Ifølge Ontario College of Teachers såvel som York University er opkvalificeringskurser i specialundervisning et af de mest populære efteruddannelsesvalg for lærere og skoleledere i Ontario. Dette stemmer ikke helt overens med lærernes udsagn. Det er uklart, om uoverensstemmelsen skyldes, 1) at mange lærere tager en efteruddannelse indenfor specialundervisning, selv om de ikke ønsker det, eller 2) at interessen er større, end de skoleledere og lærere, Rambøll talte med, gav udtryk for.

Udfordringer i den danske inklusionsindsats	Status i Ontario (Toronto)	Status i Finland	Supplerende oplysninger
<p><b>11</b> Skolerne er ikke strategiske i deres efteruddannelse, således at det sikres, at skolen samlet set har de rette inklusionskompetencer.</p>	<p>Som i Danmark.</p> <p>Skoleledelsen har primært indirekte muligheder for at påvirke lærernes valg af efteruddannelse, bl.a. i den løbende sparring med lærerne om fremadrettede karrieremuligheder.</p> <p>Det er dog lærerne selv, der vælger og finansierer opkvalificeringsforløb.</p>	<p>deres universitetsgrad med en 1-årig overbygning, der gør dem til <i>special education teachers</i>.</p> <p>Forskelligt fra Danmark.</p> <p>Det er typisk kommunen eller skolen, der arrangerer efteruddannelse for den samlede lærergruppe. Dermed har skoleledelsen/kommunen god mulighed for at gennemføre strategiske efteruddannelsesforløb.</p> <p>Dertil kommer, at mange kommuner og skoler har deltaget i det finske undervisningsministeriums store implementeringsindsats i forbindelse med reformen af specialundervisningsområdet.</p>	<p>I alle skolesystemerne er udgangspunktet, at lærerne selv vælger emner for deres efteruddannelse. Der er dog forskellige muligheder for skoler og kommuner i forhold til at påvirke lærernes valg.</p>
<p><b>12</b> Skolens personale mangler viden om, hvor de kan henvende sig med faglige spørgsmål om inklusion.</p>	<p>Meget forskelligt fra Danmark.</p> <p>Der er helt klare og faste procedurer for sparring om inklusionsudfordringer i alment systemet. I Toronto District School Board har alle skoler desuden en konsulent og en koordinator tilknyttet fra skoledistriktet, der understøtter inklusionsindsatsen igennem tæt sparring med ledelsen. De er ligeledes med til at formidle behov og viden mellem skolen og forskellige eksperter.</p>	<p>Meget forskelligt fra Danmark.</p> <p>Der er helt klare og faste procedurer for tværfaglig sparring om inklusionsudfordringer i alment systemet, særligt i 'den tværfaglige gruppe', som alle skoler skal have. Den tværfaglige gruppe bidrager til at forankre viden på skoleniveau.</p>	<p>Dette er potentielt en af de vigtigste forskelle mellem Danmark og Finland/Ontario. Det skal dog nævnes, at der i begge skolesystemer kan være lang ventetid på støtte fra eksperter. Viden om, hvor man søger hjælp, er derfor ikke nødvendigvis en løsning i sig selv.</p>

## 4. INSPIRATION FRA FINLAND OG ONTARIO

I dette kapitel beskrives forskellige redskaber/tilgange, der er identificeret i enten Finland eller Ontario eller i begge lande. Redskaberne/tiltagene er karakteriseret ved, at de kan fungere som inspiration til at identificere og udvikle løsninger på nogle af de udfordringer, der er identificeret i Danmark. Det skal dog præciseres, at der ikke er gennemført en systematisk analyse af redskabernes konkrete eller relative effekter.

### 4.1 Tretrinsmodeller

Den mest markante forskel mellem den danske inklusionsindsats og inklusionsindsatsen i Finland og Ontario/Toronto er de meget klare procedurer for visitering til skolernes specialtilbud såvel som opfølgning på elever i specialtilbud, der findes i både Finland og Ontario/Toronto.

Begge skolesystemer opererer med en såkaldt tretrinsmodel, hvor elever med særlige behov inddeles i grupper, efter hvor stort et behov de har for særlig tilpasset undervisning. Nedenfor gengives modellen fra det finske system (se også bilag om inklusionsindsatsen i Finland for yderligere information).

**Fase 1** indledes med **interne drøftelser**, hvor lærerteamet inddrager skolens specialundervisningslærer. Sammen identificeres der mulige løsninger på udfordringen. Det kan være løsninger, lærerne selv implementerer, men det kan også være konkret inddragelse af specialundervisningslæreren i undervisningen af eleven, ligesom forældrene oftest tænkes ind og får en rolle. Hvis disse løsninger ikke er nok, sættes der i gang med trin 2 (intensiv støtte).

I **fase 2** inddrages **den tværfaglige velfærdsgruppe**<sup>31</sup> i sparringen om løsninger. Hvis eleven tildeles intensiveret støtte, stiller dette krav om udarbejdelse af en læreplan for eleven og løbende opfølgning på denne plans effekter (øget systematik og skriftlighed). Først når dette er afprøvet, og hvis det ikke giver den ønskede effekt, kan skolen søge om og efterfølgende igangsætte specialiseret støtte.

I **fase 3** skal skolen sende en indstilling om specialiseret støtte til **den kommunale forvaltning**. Eleven kan modtage den specialiserede støtte i en almenklasse på egen skole, i en specialklasse på egen skole eller på en specialscole. Ved specialiseret støtte er der *forøget* krav om systematik og skriftlighed i forhold til at følge op på elevens udvikling som følge af den ekstra støtte.

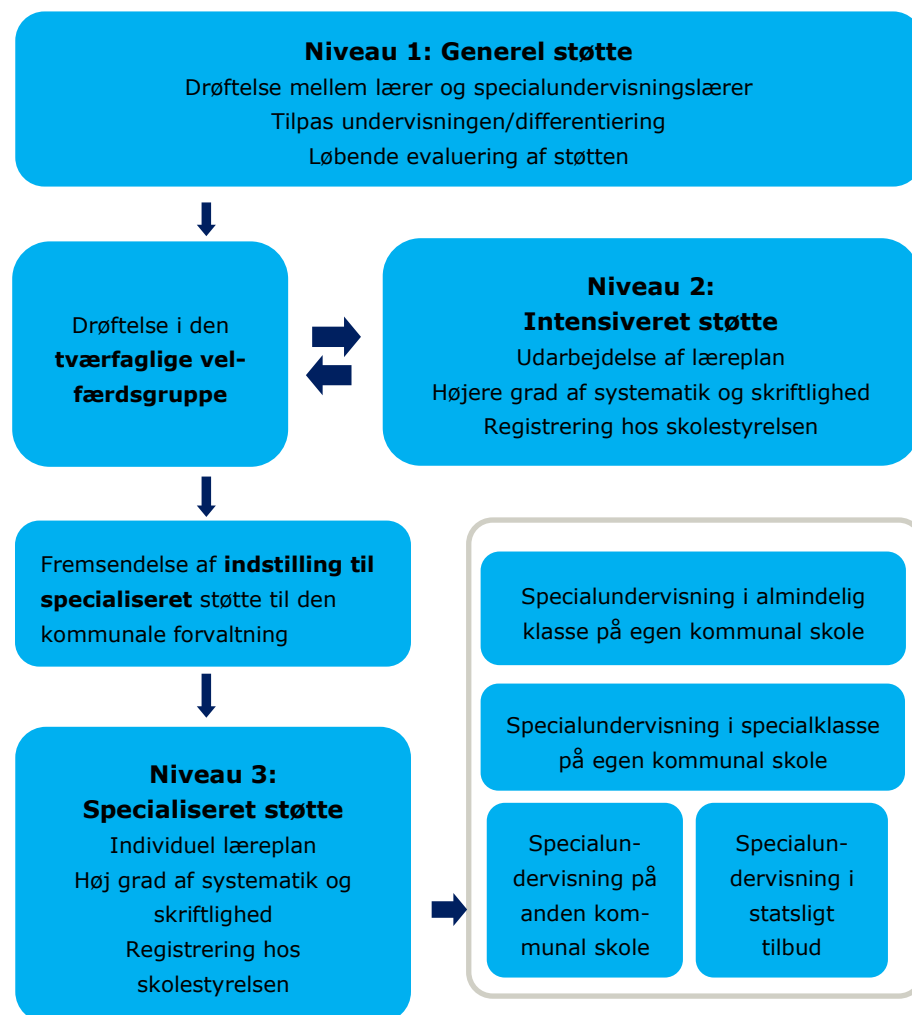
Tretrinsmodellen er illustreret nedenfor.

---

<sup>31</sup> Består af skoleleder, skolepsykolog, skolesygeplejerske, specialundervisningslærer(e) samt efter behov klasselærer, socialrådgiver og/eller uddannelsesvejleder/skolevejleder.



Figur 1: Den finske tre-niveau-model



Tretrinnsmodellerne indeholder i sig selv mulige svar på flere af de udfordringer, der blev identificeret i den danske kontekst:

1. For det første indeholder de **en klar procedure** for, hvem der inddrages i sparring med lærerteamet om den konkrete inklusionsudfordring og de bedste løsninger. Det er altså tydeligt for lærerne og skoleledelsen, *hvor* de kan søge viden/sparring, samt hvordan dette skal ske.<sup>32</sup> I begge skolesystemer er tilgangen, at der først sparres og søges løsninger internt på skolen, og først bagefter kan der søges om ekstern støtte/sparring.
2. For det andet indeholder de en **tydelig identificering af elevens særlige behov** både i form af elevens placering i systemet (om de modtager generel, intensiveret eller specialiseret støtte) og i form af krav til, at det specificeres, hvordan eleven støttes. I Finland er det et krav på niveau 2 og 3, at der forud for igangsættelse af indsatsen udarbejdes en detaljeret pædagogisk evaluering, der indeholder en lang række forudbestemte punkter. Dette gør sig også gældende i Ontario. Det er bl.a. et krav til TDSB's individuelle læreplan for elever med særlige behov, at det angives, hvilke instruktionsmæssige (fx visuel understøttelse), miljømæssige (fx mulighed for stillerum) og vurderingsmæssige (fx ekstra tid ved tests) tilpasninger, den enkelte elev skal modtage.<sup>33</sup>

<sup>32</sup> Er bl.a. relevant i forhold til hypotese 12, der handler om personalets viden om, hvor de kan hente sparring/information og hypotese 9 om procedurer for faglig sparring.

<sup>33</sup> Er bl.a. relevant i forhold til hypotese 1 om forholdet mellem et specifikt fokus på barnet og/eller på fællesskabet.

3. For det tredje er der krav om **systematisk opfølgning på elevniveau**, og det præciseres, *hvornår* dette er et krav.<sup>34</sup> I Finland og Ontario/Toronto er der således ikke krav om læreplan/individuel læreplan eller skriftlighed på trin 1. Det er der derimod på trin 2 og 3.
4. Endelig er der **udvidede krav til dokumentation og argumentation, hvis eleven skal placeres i specialklasse og/eller specialinstitution**, herunder krav om dokumentation for, at såvel generel som intensiv støtte har været afprøvet uden tilstrækkelig effekt.

I boksen nedenfor præsenteres et kort eksempel på en lignende dansk model.

#### Boks 2: Tretrinsmodellens implicite anvendelse i Sorø Kommune

Ressourcelandskabet er Sorø Kommunes model for fleksible tværfaglige forløb tæt på praksis, der understøtter hurtige mindste-indgribende indsatser på inklusionsområdet.

Ressourcelandskabet er bygget op om to primære zoner, hhv. **det lokale samarbejde** (zone 1) og **det konsultative samarbejde** (zone 2), og viser handlemuligheder og procedurer indenfor hver af de to zoner.

- I **zone 1** håndteres udfordringer med inklusion internt på skolen. Det sker igennem team-samarbejdet, i dialog med forældre, sammen med lokale ressourcepersoner (fx AKT-vejledere) og i tæt sparring med koordinatoren på skolen. Har skolen udtømt egne muligheder for at løse udfordringer med inklusionen, kan de bevæge sig over i zone 2.
- I **zone 2** har skolerne mulighed for at konsultere eksterne ressourcepersoner i kommunen. Det er skolens koordinator, der er tovholder for det eksterne samarbejde. Det eksterne samarbejde kan involvere enten 1) uformel sparring med ekstern fagperson, 2) tværfaglige konferencer med deltagelse af eksperter i distriktet og forældre samt 3) inddragelse af kommunens specialteam.

Koordinatorfunktionen er oprettet på hver skole som led i Sorø Kommunes generelle inklusionsindsats, og funktionen varetages typisk af en af skolens AKT-vejledere. Koordinatoren yder både intern sparring og koordinerer det tværfaglige samarbejde om inklusionsindsatsen, herunder også inddragelsen af specialiserede eksterne kompetencer. På den måde fungerer koordinatoren som **gatekeepers** mellem ressourcepersoners zone 1 og 2.

#### 4.2 Adgang til ressourcepersoner, der har til formål at servicere skolesystemet

En anden vigtig forskel mellem inklusionsindsatsen i Danmark og inklusionsindsatsen i Finland og Ontario/Tronto er skolernes **adgang til specialiseret viden inden for skolesystemet**. Organiseringen i Toronto District School Board (TDSB) er et godt eksempel på, hvordan der inden for skolesystemet sikres en bred gruppe af eksperter, der alene har til formål at servicere skolesystemet. Forskellige elementer er i den sammenhæng relevante:

1. Alle skoler har tilknyttet **en konsulent og en koordinator fra TDSB**. Begge er i tæt dialog med skoleledelsen og fungerer som bindeled mellem administrationen/eksperterne på centralt niveau og skolens konkrete behov og udfordringer.
2. TDSB har **en række eksperter**, som kan støtte skolerne ved konkrete behov. Dette inkluderer psykologer, socialarbejdere, tale-høre-pædagoger, fysioterapeuter m.fl. Det enkelte School Board tilpasser løbende sin ekspertise til skolernes behov. TDSB har bl.a.

<sup>34</sup> Er bl.a. relevant i forhold til hypotese 3 om systematisk opfølgning og refleksion.

oprettet et autisme-team grundet øget efterspørgsel på støtte til denne type elever. Ekspertene tilknyttes en skole på konsulentens/koordinatorens foranledning.

3. Koordinatoren fra TDSB er bl.a. ansvarlig for at arrangere de **'School Support Teams'**, som danner udgangspunkt for den tværfaglige sparring om elever med særlige behov på trin 2 (dvs. trinnet efter, at alle muligheder internt på skolen er afsøgt under ansvar af 'In-school support team'). Koordinatoren kan således indkalde relevante eksperter fra TDSB.
4. Mange af TDSB's **eksperter er selv fra skolesystemet** og er eksempelvis lærere, der har specialiseret sig inden for specifikke områder. De har dermed stort kendskab til hverdagen på skolen, hvilket giver dem god legitimitet i forhold til at rådgive kollegaer.

Det vurderes i denne sammenhæng, at det er vigtigt, at disse personer *alene* har til formål at servicere skolesystemet.<sup>35</sup> Ifølge informanterne i TDSB og ministeriet er det sjældent nødvendigt at inddrage ressourcepersoner uden for skolesystemet, men når det er nødvendigt, opstår der ofte en række udfordringer i forhold til udveksling af information, finansiering og faglige mål etc.

Endelig skal det nævnes, at de fleste skoler i både Ontario og Finland har specialklasser på skolen. Dette betyder bl.a., at **skolerne** også **har specialundervisningslærere ansat**, hvormed der er skabt en meget direkte adgang til sparring og vejledning for skolens andre lærere.<sup>36</sup>

I boksen nedenfor præsenteres et kort eksempel på en lignende dansk model.

---

<sup>35</sup> Er bl.a. relevant i forhold til hypotese 2 om organisatorisk opdeling mellem specialistviden og det almene pædagogiske personale.

<sup>36</sup> Er bl.a. relevant i forhold til hypotese 5 om ledelsens mulighed for at uddelegere.

### Boks 3: Adgang til skolededikerede specialister i Nyborg Kommune

Nyborg Kommune gennemførte i 2011 en ændring af skolestrukturen, så der nu er fire skoler med hver 500 elever. I forbindelse med strukturuømlægningen blev der frigjort ressourcer. 7 mio. kr. af disse indgår nu årligt i en central udviklingspulje for skoleområdet. Kommunen har valgt at bruge 1,5 mio. kr. om året af denne pulje på en videntcenterkonstruktion.

#### Organisering

Videntcenteret er forankret i kommunens to specialtilbud. To fuldtidsstillinger er forankret på kommunens heldagsskole, der er kommunens tilbud til elever med adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer, og en fuldtidsstilling (fordelt på to medarbejdere) er forankret på Rævebakkeskolen, der er kommunens tilbud til elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Målet er at overføre de to skolers viden og kompetencer til kommunens fire almene skoler, så de bedst muligt rustes til at håndtere inklusionsopgaven og opnår bedre undervisningsresultater.

Ordningen administreres centralt i den kommunale forvaltning. Når en skole ønsker hjælp fra videntcenteret, indsender skolelederen en anmodning til den kommunale konsulent, der repræsenterer kommunens vidensråd. Anmodningen sendes videre til videntcenterets fire medarbejdere, der aftaler den endelige opgavefordeling. Skolerne betaler ikke for videntcenterets ydelser. Der er ikke en ramme for omfanget af videntcenterets enkelte ydelser. Et forløb kan derfor strække sig fra to til tre observationer op til forløb af års varighed. Videntcenteret rykker typisk ud inden for to til tre uger.

#### Styrker

Det er en generel tilbagemelding, at videntcenterets styrke ligger i deres evne til at være lyttende og anerkendende, ligesom de på baggrund af observationer er gode til at stille åbne spørgsmål og få lærerne til at reflektere over egen praksis og se deres 'blinde pletter'.

Det fremhæves ligeledes som en styrke, at videnspersonerne ikke er en del af skolens medarbejdergruppe. Det er ofte lettere at arbejde med den enkelte lærers/pædagogs pædagogiske styrker og udfordringer, når der ikke er en daglig relation i spil. Det er ligeledes en styrke, at videntcenterets personale via deres forankring i specialtilbuddene løbende kan sparre med egne kollegaer om mulige tilgange og løsninger. Ambitionen om at overføre viden og kompetencer fra special- til almenområdet understøttes derfor via denne struktur.

### 4.3 Fælles kendetegn ved styring af inklusionsindsatsen på tværs af Finland og Ontario

I såvel Canada som Finland anvendes en bred palet af greb til at styre inklusionsindsatsen på nationalt, regionalt og lokalt niveau. Dette fremgår også i resten af rapporten, hvor styring og organisering af inklusionsindsatsen er et gennemgående fokus.

Casebesøgene indikerer dog, at særligt **fire styringsmæssige greb** gør sig gældende på tværs af Ontario og Finland<sup>37</sup>. Det drejer sig om:

- 1. Fælles visioner for inklusionsindsatsen:** Hverken i Ontario eller Finland er der opstillet specifikke målsætninger for, hvor stor en andel af elever med særlige behov der skal inkluderes i den almindelige undervisning. Imidlertid er det en udtalt vision for inklusionsarbejdet, at inklusionsudfordringer generelt skal løses lokalt og dermed så tæt på elevernes hverdag som muligt. Der er altså udstukket en klar retning, dog uden at der er opstillet specifikke mål.
- 2. Tildelingen af ressourcer til inklusionsindsatsen:** I Finland har man ændret den økonomiske fordelingsmodel på inklusionsområdet efter en lang periode med stigende visitering til

<sup>37</sup> Se desuden afsnit 1.5 om ledelse og styring i bilag 1 om inklusionsindsatsen i Finland hhv. bilag 2 om inklusionsindsatsen i Ontario.

specialundervisning. Frem mod 2010 udløste hver specialundervisningselev ekstra ressourcer fra staten, der tildeltes den enkelte skole. Dette er nu ændret, så kommunerne modtager et fast grundbeløb pr. elev, der blev forhøjet i forbindelse med lovændringen i 2010. Hensigten med ændringen var bl.a. at mindske skolernes økonomiske incitamenter til at 'overvisitere' elever til specialtilbud.

3. **Klare procedurekrav:** Både i Finland og i Ontario er der meget klare procedurekrav, der dirigerer skoledistriktets såvel som de enkelte skolers inklusionsindsats. Kravene udstikker således de væsentligste arbejdsgange i forhold til bl.a. visitering, dokumentation, løbende inddragelse af forældre, løbende inddragelse af specialistviden og systematisk opfølgning på elever med særlige behov, der i mere eller mindre omfang inkluderes i skolernes almenmiljø. De tydelige kravspecifikationer til de individuelle læreplaner i Ontario såvel som tretrinsmodellerne i Finland og Ontario er bl.a. eksempler herpå. I begge lande efterlader styringsmodellerne et stort råderum for et professionelt skøn for skolelederne og lærerne i forhold til inklusionsindsatsen for den enkelte elev, men procedurer og arbejdsgange er defineret fra centralt hold.
4. **Kombination af styring og støtte:** Endelig er det indarbejdet i styringsmodellen for inklusionsindsatsen i både Finland og Ontario, at skolerne *skal* have adgang til og anvende resourcepersoner, der kan rådgive og vejlede i beslutninger og processer i forhold til elever med særlige behov. Dette er ligeledes med til at understøtte udviklingen af en fælles praksis på inklusionsområdet. Dette gør sig særligt gældende i Ontario, hvor støtten hentes blandt resourcepersoner inden for skoledistriktet, dvs. den samme organisation, som fører tilsyn med skolerne. På den måde sikres et tæt samarbejde med implicit styring og koordinering gennem de konkrete arbejdsprocesser. Konsulenter, eksperter og koordinatore ansat af skoledistriktet har således et indgående kendskab til udfordringer, løsninger og tendenser på lokalområdets skoler, som kan anvendes direkte i tilsynet med og styringen af skolerne samt i det politiske arbejde med inklusionsindsatsen i det lokale skolesystem.

#### 4.4 Specialiseret efteruddannelse af skoleledere (Ontario)

Ontario adskiller sig fra såvel Finland som Danmark derved, at alle skoleledere skal gennemføre en specialiseret skolelederuddannelse, der også indeholder inklusionsperspektiver i bred forstand. Uddannelsen indeholder bl.a. centrale elementer ved god skoleledelse, herunder lovgivning, proceskrav, værdier/kulturer og ikke mindst ledelse og programplanlægning (leadership and programme management) såvel som elementer, der mere specifikt vedrører inklusion, herunder bl.a. hvordan læringsmiljøet tilrettelægges, så alle elever får mest mulig læring ud af undervisningen<sup>38</sup>.

Fordelen ved denne uddannelse er, at skolelederne i Ontario har et godt teoretisk og **skolerelevant** fundament for ledelse, herunder i forhold til at igangsætte de relevante procedurer i forbindelse med eksempelvis børn med særlige behov.<sup>39</sup> Lederne er ligeledes skolet med udgangspunkt i de fælles tilgange til inklusionsindsatsen, herunder eksempelvis til modellen for inklusion, som er udviklet på ministerielt niveau og dissemineret gennem Ontario Board of Teachers samt skoledistrikterne.

Det er ligeledes muligt, at den **løbende rotation af skoleledere** kan have en positiv effekt på den samlede inklusion, da ledere med særlig motivation for og kompetencer relateret til inklusionsopgaven kan flyttes rundt mellem skoler og 'plante et inklusionsfrø', som skolens medarbejdere derefter kan arbejde videre med.

<sup>38</sup> Se bl.a. <https://www.oct.ca/members/additional-qualifications/schedules-and-guidelines/ppq>.

<sup>39</sup> Er bl.a. relevant i forhold til hypotese 5 om ledelsens rolle og kompetencer.

#### 4.5 Nogle konkrete redskaber til inspiration

Ud over de mere organisatoriske dimensioner/indsatser, der blev præsenteret ovenfor, har både Finland og Canada enkeltinstrumenter, som kan inspirere i det videre arbejde i Danmark.

##### **Special Education Advisory Committee (SEAC)<sup>40</sup>**

Hvert School Board i Ontario skal etablere en SEAC, hvis formål det er at hjælpe skoledistrikterne med at støtte elever med særlige behov. SEAC-medlemmer udnævnes for fireårige perioder og består af medlemmer fra lokalområdet, herunder repræsentanter for organisationer, der arbejder med og for folk med særlige behov.

##### **Individual Education Plan (IEP)<sup>41</sup>**

Skolerne har pligt til at udarbejde en Individual Education Plan (IEP) for alle elever, der er blevet karakteriseret som 'ekstraordinære elever' (exceptional students)<sup>42</sup>. Den individuelle læreplan skal være udarbejdet senest 30 dage efter, at en elev er blevet visiteret til et specialtilbud. Skolelederne kan derudover beslutte, at der skal udarbejdes en individuel læreplan for elever, der ikke formelt er karakteriseret som ekstraordinære elever, såfremt skolen vurderer, at der er behov herfor.

Den individuelle læreplan er et arbejdsdokument, der bruges til at planlægge undervisningen for den enkelte elev og til systematisk at monitorere elevens progression med henblik på at understøtte elevens faglige og sociale udvikling. Planen identificerer elevens behov for:

- *Tilpasninger* i undervisnings- og evalueringsstrategier samt behov for yderligere ressourcer (fx specialpædagogisk støtte, it-udstyr mv.), der understøtter elevens læring uden ændringer i forventningerne til, hvad eleven skal lære på det givne klassetrin og i det givne fag. Der kan eksempelvis være tale om, at eleven får ekstra tid til at gennemføre prøver, eller at eleven får læst spørgsmål højt til prøver. Der kan også være tale om, at lærerne i almenklasser ændrer undervisningspraksis for at imødekomme elevens behov, fx at der ikke bruges farvet kridt på tavlen, hvis eleven er svagtseende, eller at eleven sidder tæt på læreren i klassen.
- *Modifikationer* i læringsmålene for eleven på det givne klassetrin og i det givne fag med henblik på at imødekomme elevens gældende behov og faglige niveau. Der vil typisk være tale om, at forventninger til elevens læring nedjusteres. Det kan eksempelvis komme på tale, at elever med indlæringsvanskeligheder arbejder med læringsmål på et ikke-alderssvarende klassetrin, og/eller at eleven kun er integreret i almenmiljøet i udvalgte fag.
- *Alternative forventninger* og undervisningsmoduler kan derudover udarbejdes med henblik på, at eleven tilegner sig supplerende færdigheder, fx tidsstyring, sociale færdigheder, fysiske færdigheder mv. For nogle elever indebærer det undervisning i praktiske færdigheder, såsom tøjvask og madlavning, mens det for andre elever omfatter særlige fysiske aktiviteter, fx mobilitetstræning med ergoterapeuter.

Derudover skal den individuelle læreplan indeholde planer for overgange. Der kan både være tale om mindre overgange, fx at eleven skal tilpasse sig nye lærere, undervisningsstrategier eller lokaler på skolen, og der kan være tale om større overgange, fx udslusning fra specialtilbud eller overgange til udskoling eller ungdomsuddannelse.

---

<sup>40</sup> Kilde: TDSB, folder om SEAC.

<sup>41</sup> Kilde: TDSB, folder om SEAC.

<sup>42</sup> I Ontario anvendes begrebet ekstraordinær elev frem for elev med særlige behov.

### **Identification, Placement and Review Committee (IPRC)<sup>43</sup>**

IPRC er den gruppe, der officielt identificerer en elev som exceptionel. Formel identifikation er en forudsætning for at modtage visse typer af specialiseret støtte. Det er dog *ikke* en forudsætning for at få udarbejdet en IEP (se ovenfor).

Der er tre niveauer af IPRC, tilpasset forskellige situationer. *Den første vurdering af en elev* gennemføres af den IPRC, der er nedsat for en familie af skoler (en gruppe af skoler med samme konsulent og koordinator fra TDSB). Medlemmerne er:

- Skolelederne på familieskolerne
- TDSB's specialundervisningskoordinator for familieskolerne
- Repræsentanter for TDSB's medarbejdere med relevant faglig viden (*Psychological Service Staff*).

Det *årlige review* gennemføres af skolen selv med deltagelse af skolelederen og to af følgende: TDSB's specialuddannelseskonsulent; den regionale specialuddannelsesleder; skolens speciallærer eller elevens klasselærer. På dette møde vurderes elevens progression, og det vurderes, om de valgte støtteforanstaltninger<sup>44</sup> stadig er relevante.

For *særligt komplekse beslutninger* er der nedsat en central IPRC med deltagelse af en superviserende leder af specialuddannelse i skoledistriktet, skoledistriktets specialundervisningskoordinator knyttet til områdets skoler og chefen for medarbejdere med relevant faglig viden i skoledistriktet.

### **Ontarios klare kategorisering af typer af støtte<sup>45</sup>**

Ontario opererer med forskellige typer af støtte til elever med særlige behov. Dette kan hjælpe i arbejdet med at identificere relevante tiltag, som så efterfølgende skal tilpasses den konkrete elev. Følgende typer eksisterer:

- Almenklasse med indirekte støtte: Den ekstraordinære elev modtager undervisning i almenmiljøet alle ugens dage, og læreren modtager specialiseret konsulentbistand (fx fra specialundervisningsassistenter).
- Almenklasse med specialpædagogisk assistent: Den ekstraordinære elev modtager undervisning i almenmiljøet størstedelen af undervisningstiden. Eleven modtager dog særlig specialiseret støtte (individuelt eller i mindre grupper) i almenmiljøet fra en kvalificeret specialundervisningslærer.
- Almenklasse med supplerende specialpædagogisk bistand uden for almenmiljøet: Den ekstraordinære elev modtager størstedelen af undervisningen i almenmiljøet. Eleven modtager undervisning uden for almenklassen i mindre end 50 pct. af skoledagen, der gennemføres af en kvalificeret specialundervisningslærer.
- Specialundervisningsklasse med delvis integration i almenmiljøet: Den ekstraordinære elev modtager undervisning i en specialklasse mindst 50 pct. af skoledagen. Eleven integreres i en almenklasse mindst én gang dagligt.
- Fuldtidsspecialundervisningsklasse: Den ekstraordinære elev modtager undervisning i en specialklasse hele skoledagen. Anbefales ikke af ministeriet og skal som udgangspunkt kun anvendes i korte perioder, med specifikt formål og med løbende monitorering for effekt. Ikke alle School Boards i Ontario har specialklasser, men mange har.

<sup>43</sup> Kilde: TDSB, folder om SEAC.

<sup>44</sup> Eks. almindelig klasse eller specialklasse, og hvis almindelig klasse, så om dette skal være med 1) assistance i klassen eller 2) med mulighed for assistance udenfor klassen (withdrawal assistance) samt 1) om der er en partiel eller fuldtidsintegration i almenklassen.

<sup>45</sup> Kilde: Bennett mv., 'Special education in Ontario Schools', 7th edition, 2013.

- Specialskoler, som er skoler dedikeret til specifikke behov (døv/blinde; ADHD; omfattende læringsvanskeligheder). Ofte bor eleverne på disse skoler. På skolerne undervises der i det almene curriculum.
- Specialiserede institutioner (*non-school settings*) for børn, der er henvist til særlig behandling, forvaring mv.

### **Pædagogiske vurderinger som grundlag for beslutning om støtte<sup>46</sup>**

I Finland er det en pædagogisk vurdering, der danner grundlag for beslutninger om typer af støtte. De pædagogiske vurderinger er lidt forskellige, afhængigt af om der er tale om intensiveret støtte eller specialiseret støtte.

*Intensiveret støtte* er baseret på en pædagogisk vurdering, der indeholder:

- Overordnet status over elevens læring og skolegang (schooling)
- Den generelle støtte, eleven har modtaget og en vurdering af dens effekt
- Elevens læringskompetencer (learning abilities) og specielle behov i relation til læring og skolegang
- En vurdering af den type af pædagogiske, læringsmiljømæssige, trivselsmæssige eller anden støtte, eleven bør modtage.

Vurderingen skrives af elevens lærer/team af lærere. Ekspertter kan inddrages hvor relevant. Samarbejde med eleven og/eller dennes forældre er vigtigt.

*Specialiseret støtte* er baseret på en pædagogisk erklæring der indeholder:

- Overordnet status over elevens læring og skolegang (schooling)
- Den intensiverede støtte, eleven har modtaget og en vurdering af dens effekt
- Elevens læringskompetencer (learning abilities) og specielle behov i relation til læring og skolegang
- En vurdering af den type af pædagogiske, læringsmiljømæssige, trivselsmæssige eller anden støtte, eleven bør modtage
- En begrundet vurdering af, om eleven har behov for et individualiseret skema i et eller flere fag.

Den pædagogiske erklæring skal basere sig på (viden indsamles af en person/gruppe udnævnt af uddannelsesudbyderen):

- En erklæring om elevernes progression fra de lærere, der har undervist eleven
- En erklæring om den intensiverede støtte, eleven har modtaget og elevens overordnede situation fra den tværfaglige velfærdsgruppe
- En erklæring om elevens behov for særlig støtte skrevet af uddannelsesudbyderen.

Konsultation af eleven og/eller dennes forældre er et krav.

### **Tværfaglig gruppe tilknyttet hver skole**

Den tværfaglige gruppe består af følgende medlemmer:

- Skoleleder (formand)
- Skolepsykolog
- Skolesygeplejerske
- Specialundervisningslærer(e).

---

<sup>46</sup> Amendments and additions to the national core curriculum for basic education – Finnish national board of education.



Alt efter problemstillingen deltager desuden også:

- Elevens klasselærer
- Socialrådgiver
- Uddannelsesvejleder/skolevejleder.

Gruppen mødes to til fire gange om måneden. Hovedformålet med den tværfaglige gruppe er at sikre elevernes fysiske såvel som psykiske velvære, succesfuld læring samt gode læringsmiljøer for elever med særlige behov. Gruppen tager sig både af problemstillinger, der opstår akut, og generelle drøftelser om og støtte til elever med særlige behov. Ifølge loven skal den tværfaglige gruppe påbegynde behandlingen af en sag inden for syv dage og inden for en dag, hvis det er et akut tilfælde. Den tværfaglige gruppe understøtter også lærernes inklusionsindsats og varetager dialogen med forældrene.

## BILAG 1

### BESKRIVELSE AF INKLUSIONSINDSATSEN I FINLAND

I dette bilag præsenteres en oversigt over Finlands organisering af deres inklusionsindsats. Bilaget er baseret på desk research om den finske inklusionsindsats samt en række interview gennemført i forbindelse med et on-site-visit i Finland i uge 6, 2016.

#### Indholdsfortegnelse

1.1	Et overblik over den finske inklusionsindsats	1
1.2	Den overordnede tilgang til inklusionsopgaven	4
1.3	Organisering af inklusionsindsatsen	4
1.4	Ressourcer til inklusionsindsatsen	6
1.5	Ledelse og styring	7
1.6	Lærernes uddannelsesniveau	9
1.7	Sparring fra nære kollegaer/ressourcepersoner	10
1.8	Kompetenceudvikling og indhentning af specialiseret viden	14

#### 1.1 Et overblik over den finske inklusionsindsats

I 2010 gennemførte Finland en reform af hele specialskolesystemet. Reformen tog sit udspring i 2005, hvor en række kommuner pegede på en markant stigning i antallet af elever, der blev kategoriseret som specialundervisningselever, samtidig med at der var store og uforklarlige forskelle på andelen af elever, der blev henvist til specialundervisning kommunerne imellem. På baggrund af denne konstatering nedsatte ministeriet en arbejdsgruppe, der i 2007 præsenterede en ny tilgang til og strategi for området, der bl.a. involverede udviklingen af to støtteordninger, hhv. intensiveret og specialiseret støtte.

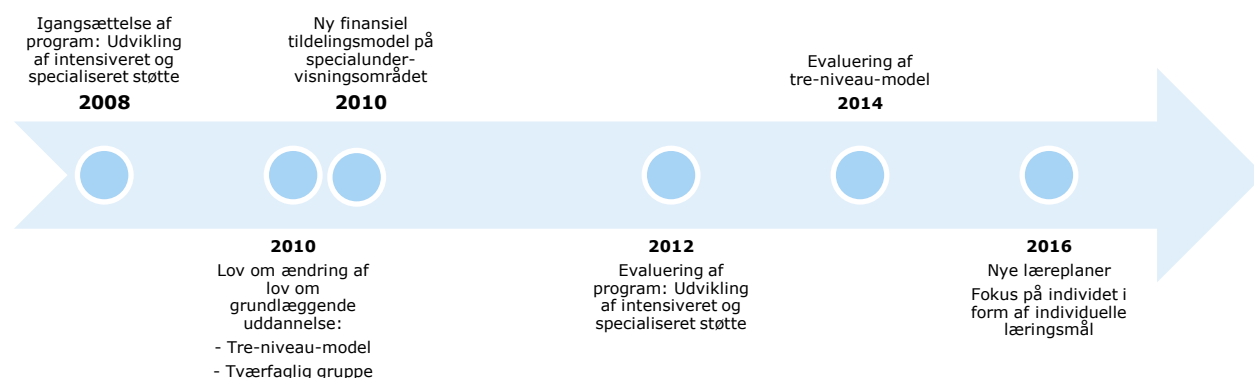
Samtidig med lancering af strategien blev der iværksat en stor implementeringsindsats (KELPO-programmet) i erkendelse af, at udvikling af området ville kræve, dels at alle parter blev involveret i overgangsfasen, dels tilførsel af ekstra ressourcer til omlægning af inklusionsindsatsen.

Samlet set har den finske stat brugt over 2 mia. kr. på projektet<sup>47</sup>, herunder omkring 30 mio. kr. (4.051.100 euro) på efter- og videreuddannelse af pædagogisk personale.

---

<sup>47</sup> Center for Uddannelsesevaluering (2011): Evaluering af strategi for specialundervisning 2008 til 2011, Helsinki Universitet.

**Figur 2: Centrale nedslag i Finlands reform af specialundervisningssystemet**

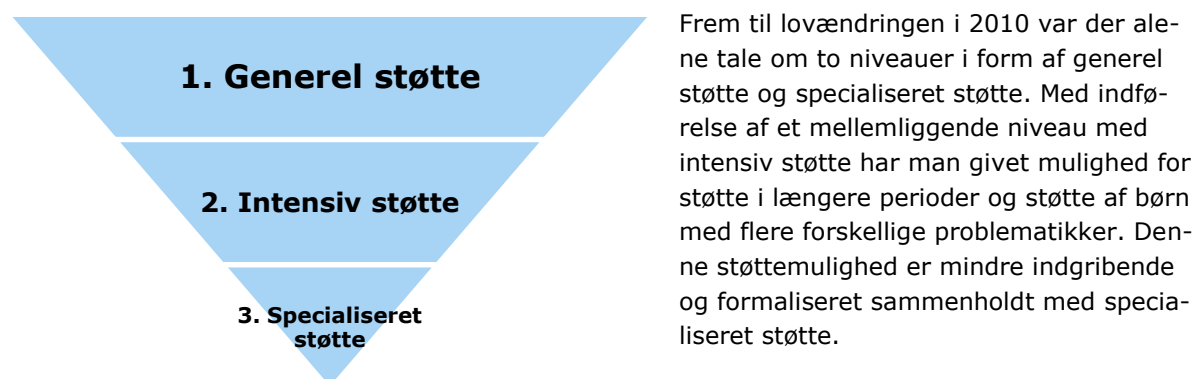


Ca. 280 af de 320 finske kommuner har deltaget i en eller flere af KELPO-programmets fire udviklings-/implementeringsbølger, der havde til formål at understøtte implementeringen af den nye strategi på inklusionsområde. Mere specifikt var målene med KELPO-programmet følgende:

- At implementere den nye specialundervisningsstrategi på lokalt niveau.
- At understøtte tværadministrativ opbygning og etablering af strukturer for støtten.
- At tilrettelægge og gennemføre en undervisning, der kan understøtte nærskoleprincippet<sup>48</sup>.
- At tilvejebringe forebyggende og tidlig støtte, tidlig identifikation af støttebehov og effektiv støtte til elever med særlige behov.
- At effektivisere den generelle støtte til alle elever samt forbedre den intensive og specialiserede støtte for elever med særlige behov.

I kølvandet på KELPO-programmet blev der vedtaget en ændring af lov om grundlæggende uddannelse, der introducerede en tre-niveau-model for inklusionsindsatsens forskellige muligheder for specialstøtte til elever med særlige behov i skolesystemet. De forskellige muligheder for støtte efter lovændringen er illustreret i figuren nedenfor.

**Figur 3: Finlands tre-niveau-model**



Den enkelte elev kan kun modtage støtte på et niveau ad gangen. Intentionen er, at al støtte bør være planlagt, fleksibel og langtidsorienteret i sin natur. Hovedformålet er at yde støtte til elever i deres eget klasselokale eller på deres egen skole gennem forskellige fleksible arrangementer og støtteordninger. For hvert niveau stiger graden af systematisk (og skriftlig) planlægning af indsatsen for den enkelte elev.

<sup>48</sup> Betegnelsen bruges som alternativ til inklusion i Finland.

De seneste tal fra det finske undervisningsministerium fra 2014 viser, at 14,7 pct. af alle elever i det almene skolesystem modtager enten intensiv (7,5 pct. af det samlede elevgrundlag) eller specialiseret (7,3 pct. af det samlede elevgrundlag) støtte. Både den intensive og den specialiserede støtte udmøntes forskelligt fra elev til elev.

Derudover gælder det for eleverne med **intensive eller specialiserede støtteordninger**, at:

- 47,4 pct. undervises i fuldt pensum i samtlige fag
- 13,7 pct. har et fag, hvor pensum er tilpasset deres behov
- 12,6 pct. har to eller tre fag, hvor pensum er tilpasset deres behov
- 21 pct. har fire eller flere fag, hvor pensum er tilpasset deres behov.

Endelig fremgår det af nedenstående tabel, i hvor høj grad elever med **specialiseret støtte** (7,3 pct. af det samlede elevgrundlag) modtager undervisning i almene klasser hhv. specialiserede tilbud.

**Tabel 3: Undervisning af elever med specialiseret støtte, 2014**

Samtlige undervisningstimer i almene klasser	19,1 %
51-99 pct. undervisning i almene klasser	18,3 %
21-50 pct. undervisning i almene klasser	10,4 %
1-20 pct. undervisning i almene klasser	12,1 %
Samtlige undervisningstimer i specialiserede grupper (fx specialklasser)	28 %
Samtlige undervisningstimer på specialiserede institutioner (fx specialskoler)	12,2 %

I Finland har man forsøgt at mindske antallet af specialskoler med henblik på at sikre en højere grad af inklusion af elever med særlige behov i almenundervisningen. Det er derfor normal praksis, at specialundervisningen foregår i almenklasserne, hvilket også var tilfældet på de skoler, som Rambøll har besøgt som led i den komparative analyse. Ifølge en af de interviewede skoleledere er der dog tale om **integration af eleverne, men ikke nødvendigvis inklusion**. Det vil sige, at specialundervisningseleverne godt kan være fysisk integreret mellem almeneleverne, uden at de nødvendigvis er socialt eller fagligt integreret.

Generelt er inklusion af elever med særlige behov et **debatteret emne i Finland**<sup>49</sup>. Eksempelvis har **Timo Saloviita**, professor for specialundervisningspædagogik, været kritisk overfor den finske tilgang, som ifølge ham ikke er tilstrækkeligt inkluderende. Saloviita kritiserer bl.a., at inklusionsindsatsen ofte beror på den enkelte lærers tilgang til inklusionsopgaven. Hvor en lærer måske finder det muligt at bruge inkluderende metoder, kan en anden lærer forsøge at få den pågældende elev overført til særlige støtteordninger uden for almenklassen for at spare sig selv for anstrengelserne. Der er ingen uvildig tredjeinstans involveret i processen, der kan sikre elevens grundlæggende rettigheder. Dette medfører ifølge ham, at mange elever modtager intensiv eller specialiseret støtte, selvom det ikke er nødvendigt. Han foreslår derfor, at medicinske fagprofessionelle bør varetage vurderingen af, om en elev har behov for intensiv eller specialiseret støtte, hvilket ifølge ham vil kunne mindske antallet af elever, der kategoriseres som havende særlige behov betydeligt.

<sup>49</sup> For eksempel: <http://www.hs.fi/paakirjoitus/a1425360728113> og <http://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/professori-timo-saloviita-siirto-erityisopetukseen-on-lapsen-syrjimista/>

## 1.2 Den overordnede tilgang til inklusionsopgaven

---

**Hypotese 1:** Den danske dagsorden har stort fokus på, at det enkelte barn skal inkluderes gennem et fokus på fællesskabet og ikke det enkelte barn. Denne tilgang kan nogle gange gøre inklusionsopgaven mere kompliceret, fordi det kan være uklart, hvordan man hjælper et barn ved at fokusere på alle børn.

---

I Finland er der fokus på fællesskabet i form af nye pædagogiske metoder, der bl.a. fokuserer på undervisning i blandede grupper, så stærke elever kan løfte svage elever, samtidig med at svage elever undgår stigmatisering.

Samtidig gør flere informanter det klart, at der også er elever, der har brug for individuel støtte eller støtte i mindre grupper, fx elever der skal øve korrekt udtale eller har specifikke læse- eller matematikproblemer. På alle niveauer i tre-niveau-modellen er det således muligt for den enkelte elev at modtage ekstra (special-)undervisning som supplement til den almene undervisning. Denne undervisning finder sted før eller efter den ordinære undervisning.

***“Inclusion doesn’t mean, that you have to be 100 pct. in regular classes.”***

Der er altså ikke tale om ‘enten-eller’, men snarere ‘både-og’. Udgangspunktet er det enkelte barn, der skal have den støtte, han/hun har behov for, og dette kan opfyldes på flere forskellige måder. Det er således ikke et mål i sig selv, at eleverne skal inkluderes mest muligt i almenklassernes undervisning. Eleverne med særlige behov skal inkluderes i almenklasser i det omfang, det er muligt, og understøtte den enkelte elevs faglige og sociale udvikling.

De to repræsentanter for Järvenpää Kommune, der arbejder med at understøtte kommunerne i deres arbejde med elever med særlige behov, fortæller eksempelvis, at de nogle gange vælger at tage et barn ud af skolen en uge eller to for at arbejde med ham eller hende. Andre gange går de med ind i undervisningen for at arbejde med hele dynamikken i klassen.

## 1.3 Organisering af inklusionsindsatsen

---

**Hypotese 2:** Der er i flere kommuner en u hensigtsmæssig organisatorisk opdeling mellem specialistviden og det pædagogiske personale på skolerne. Der er eksempelvis et bedre samspil og udnyttelse af PPR’s kompetencer, når de er tilknyttet skoleafdelingen, sammenholdt med når de er tilknyttet fx socialforvaltningen eller lignende.

---

Som led i ændringen af loven om grundlæggende uddannelse forpligtes alle skoler til at oprette en **tværfaglig gruppe** på skolen, der bl.a. består af lærere, skolepsykologer, specialundervisningslærere og skolesygeplejersker og som varetager udmøntningen af tre-niveau-modellen i praksis (se også afsnit 1.7 for uddybning). Det er generelt vurderingen, at oprettelsen af den tværfaglige gruppe har mindsket de organisatoriske barrierer for samarbejdet mellem specialiserede ressourcepersoner og skolens pædagogiske personale.

Det finske undervisningsministerium vurderer dog, at den tværfaglige gruppe langt fra på alle skoler er kommet så godt fra start som ønsket. På ministerieniveau har man udfordringer i samarbejdet med socialministeriet, der ‘leverer’ en række af medlemmerne til den tværfaglige gruppe, fx socialrådgivere. Ministeriet antyder således, at der bl.a. er diskussioner om finansiering af teamet. Derudover er der en generel mangel på psykologer inden for skoleområdet, der ligeledes udfordrer arbejdet i den tværfaglige gruppe og skaber uforholdsmæssige lange ventetider i identifikations- og visitationsprocessen.

---

**Hypotese 3:** Løbende systematisk opfølgning og refleksion over progression, metoder, tilgange og fremtidige behov er centralt for alle børn, men måske særligt i arbejdet med børn med særlige behov.<sup>50</sup> Her er det desuden særlig vigtigt, at denne opfølgning sker i et *samarbejde* mellem de relevante fagligheder (fx lærer, leder, ressourceperson, forældre). Der er i en dansk kontekst ikke en udviklet kultur eller faste procedurer for denne systematiske tværfaglige opfølgning.

---

Som en del af reformen af specialundervisningsområdet forpligtes skolerne til at udarbejde forskellige **planer for inklusionen af elever** med særlige behov, hhv. læreplan (for elever med intensiv støtte) og *individuelle* læreplaner (for elever med specialiseret støtte). Skolerne kan endvidere vælge at udarbejde læreplaner for elever, der modtager generel støtte på det første niveau i tre-niveau-modellen, men det er ikke et eksplicit krav.

Planerne udarbejdes af **den tværfaglige gruppe** med udgangspunkt i obligatoriske, pædagogiske evalueringer, der skal ligge til grund for visiteringen af intensiv og specialiseret støtte.

- **Læreplaner** (niveau 1-2) udarbejdes af lærere i den tværfaglige gruppe med tilknytning til eleven samt i samarbejde med forældre og eventuelt andre ressourcepersoner i den tværfaglige gruppe, hvis dette findes nødvendigt. Planen beskriver, hvordan undervisningen skal tilrettelægges for eleven, og hvilke støtteordninger der er nødvendige for den enkelte elev. Det er op til den enkelte kommune at udstikke rammerne for ansvarsfordelingen mellem de forskellige aktører, der er involveret i udarbejdelsen af læreplanerne, herunder også hvordan og hvor ofte elevers læreplaner monitoreres og justeres. Dette gøres i den lokale læseplan.
- **Individuelle læreplaner** (niveau 3) udarbejdes af lærere i den tværfaglige gruppe med tilknytning til eleven samt i samarbejde med forældre og andre ressourcepersoner i den tværfaglige gruppe. De individuelle læreplaner skal løbende og som minimum én gang om året monitoreres og justeres. Dette varetages ligeledes af den tværfaglige gruppe, mens øvrige rammer for opfølgning og samarbejde udspecificeres i de lokale læseplaner.

Generelt er der en eksplicit forventning om, at der sker en **systematisk og tværfaglig opfølgning** på læreplaner såvel som individuelle læreplaner. Det er dog stadig den enkelte skoleleder/lærer og/eller tværfaglige gruppe, der skal sikre, at dette sker. Der kan derfor være forskel skoler imellem.

I interviewene giver skolelederne udtryk for, at selve udarbejdelsen og opdateringen af den individuelle læreplan ofte har karakter af **proforma og copy-paste**. Det er den løbende dialog om eleverne, der modtager intensiv eller specialiseret støtte, der fylder mest. Denne dialog tager udgangspunkt i lærernes løbende observationer og daglige vurderinger af elevens læringssituation, herunder elevens faglige progression. Den tværfaglige gruppe danner ramme for den løbende og mere uformelle dialog om elevernes udvikling.

**Det finske undervisningsministerium** evaluerede implementeringen af tre-niveau-modellen i 2014<sup>51</sup>. Evalueringen viser, at langt størstedelen af de pædagogiske evalueringer, læreplaner og individuelle læreplaner udarbejdes i samarbejde mellem elevens egne lærere, specialundervisningslærere og forældre.

Endvidere peger evalueringen på, at der er **store kommunale forskelle** på, hvordan modellen er implementeret og fungerer i praksis, selvom de fleste kommuner har gjort store fremskridt på området, og alle skoler har nedsat en tværfaglig gruppe. Dette skyldes bl.a., at kommunerne har

---

<sup>50</sup> Se bl.a. Dyssegaard og Egelund (2015): Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier samt Dokumentationsprojektet. 19 skolars erfaring med inklusion 2013-2015 – en kvalitativ analyse.

<sup>51</sup> Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki – Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2014:2

forskellige strategier og procedurer for tildelingen af intensiv og specialiseret støtte til elever med særlige behov.

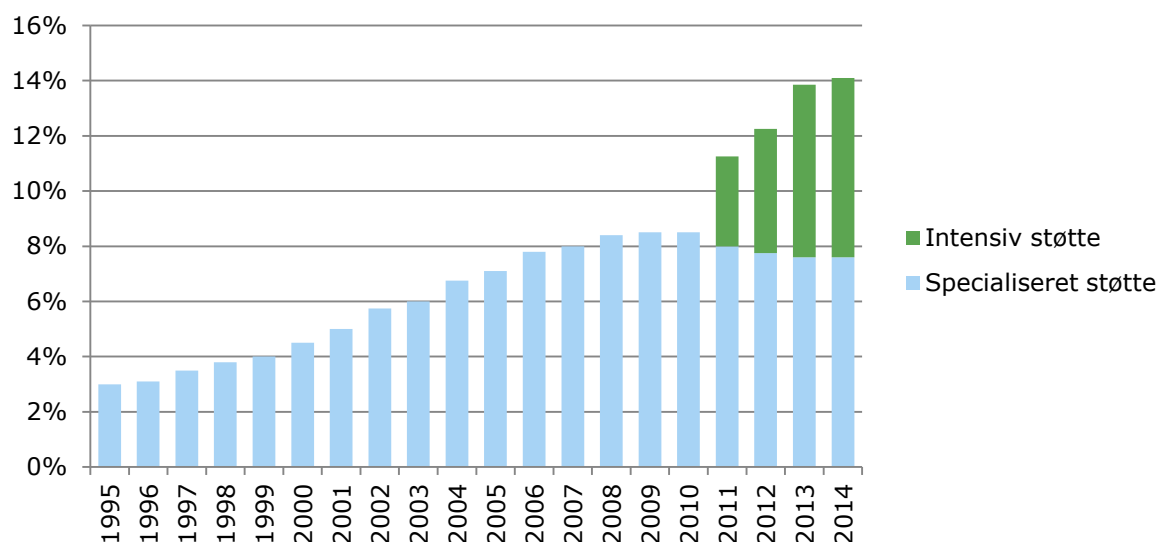
Evalueringens resultater bekræftes i interviewene med ressourcepersoner på kommunalt niveau, der oplever, at der skolerne imellem er **store forskelle på de elever, der tildes intensiv og specialiseret støtte.**

#### 1.4 Ressourcer til inklusionsindsatsen

**Hypotese 4:** Der mangler viden om, i hvilket omfang der følger ressourcer med inklusionsopgaven. Det er vigtigt, at der er gennemsigtighed og god kommunikation om inklusionsopgaven, således at lærerne kan se, at det er en faglig opgave og ikke en besparelsesopgave.

En af årsagerne til reformen af specialundervisningsområdet i Finland i 2010 var et stærkt stigende antal af specialundervisningselever, jf. figuren nedenfor.

**Figur 4: Andel af elever i Finland med intensiv hhv. specialiseret støtte, 1995-2014**



Ifølge professor Timo Saloviita kan en af de primære forklaringer på det stigende antal elever visiteret til specialundervisning frem mod 2010 findes i den økonomiske fordelingsmodel. Frem mod 2010 udløste hver specialundervisningselev ekstra ressourcer fra staten, der tildeltes den enkelte skole. Dette er nu ændret, så kommunerne modtager et fast grundbeløb pr. elev. Grundbeløbet blev hævet i forbindelse med lovændringen i 2010.

***“At the beginning teachers were very resistant. The reason was the fear for the lack of resources for this. I’ll admit that the resources are very limited. Teachers have somehow adjusted to this, to take it in as a part of their job to integrate the children. Also, we try to integrate the children into separate classes so no individual teacher becomes overworked. And some children integrate well without becoming a big problem for the teacher.”***

Det er nu op til de **enkelte kommuner at udarbejde en fordelingsmodel**, der prioriterer midlerne til inklusionsindsatsen. Typisk vil fordelingsmodellen indebære, at hver skole modtager et grundbeløb for hver elev på skolen, der suppleres med et ekstra beløb for hver elev, der er visiteret til intensiv eller specialiseret støtte. Samtidig skal den enkelte kommune godkende tildelingen af *specialiseret* støtte til elever (jf. tredje niveau i tre-niveau-modellen). I Espoo Kommune er det desuden sådan, at den afgivende skole skal overføre ‘ekstra beløb’ til modtagende skoler,

hvis elever med intensiv eller specialiseret støtte skifter skole i løbet af skoleåret.

Der er altså en begrænset grad af gennemsigtighed, da ressourceallokeringen til specialundervisningselever sker i form af én samlet rammebevilling til kommunen, der skal dække undervisningen af alle elever såvel som driften af skolerne.<sup>52</sup>

Tildelingsmodellen indebærer dog, at der er forholdsvis store forskelle kommunerne imellem. Hvor der i lovgivningen er et loft på 10 elever pr. specialklasse, så har fx Espoo Kommune et loft på otte elever pr. klasse.

Generelt har oplevelsen af, at ressourcerne til inklusionsindsatsen har været begrænset, været en barriere for inklusionsindsatsen i reformens indledende implementeringsfase. Med tiden har lærerne dog i højere grad accepteret opgaven med at integrere elever og har også taget opgaven til sig – i hvert fald i nogen grad. Generelt giver interviewpersonerne desuden udtryk for, at skolesystemet er økonomisk presset, og at der er varslet yderligere besparelser på skoleområdet.

Endelig bemærkes det, at staten finansierer specialundervisning til elever med svære handicap og/eller med andre ekstraordinære udfordringer, fx psykisk sygdom, der gør, at de ikke kan følge undervisningen i almen systemet. Det drejer sig om 0,9 pct. af det samlede elevgrundlag.

## 1.5 Ledelse og styring

---

**Hypotese 5:** Ledelsen spiller en central rolle i forhold til inklusion, men det kræver meget tid at løse denne opgave, og ofte har ledelsen ikke den faglige indsigt til at supervisere og vejlede lærerne i deres inklusionsarbejde.

---

I Finland er **skolelederen** ansvarlig for gennemførelsen af **møderne i den tværfaglige gruppe**, og skolelederne giver udtryk for, at opgaven ikke er uoverkommelig, selvom den opleves som tidskrævende. Dette skyldes bl.a., at alle skoler har lærere, der er uddannet som specialundervisningslærere (1-årig overbygning) eller specialundervisningsklasselærere (5-årig uddannelse), som deltager i møderne og ofte vil være de fagligt ansvarlige<sup>53</sup>.

I mange tilfælde har skolelederen endvidere en **uddannelse som specialundervisningslærer** og kan trække på sin tidligere erfaring i inklusionsarbejdet i den tværfaglige gruppe, hvilket ligeledes understøtter skoleledernes muligheder for at varetage deres rolle i inklusionen af elever med særlige behov.

Samtidig bemærkes det, at skolelederne ikke nødvendigvis ser det som deres opgave at skulle supervisere i forhold til undervisning af elever med særlige behov. Denne opgave uddelegeres typisk til specialundervisningslærerne eller de andre medlemmer af skolens tværfaglige gruppe.

Endelig giver skolelederne udtryk for, at **samtaler med forældre**, der er utilfredse pga. inklusion af elever med særlige behov i almentilbuddet, ikke fylder meget. En af skolelederne gav som mulig årsag, at netop udadreagerende elever typisk flyttes fra almenundervisningen og til en af skolens specialklasser og får hjælp til selv at finde ro. I de situationer, hvor der er ventetid på en plads i en specialklasse, kan eleven tildeles støtte fra en specialundervisningslærer i almenklassen.

---

<sup>52</sup> Det kan i den sammenhæng nævnes, at 0,9 pct. af den samlede elevmasse med helt særlige problemstillinger får deres skoleforløb betalt af staten.

<sup>53</sup> Rambøll er blevet oplyst, at de små skoler nordpå typisk deles om specialundervisningslærerne, så de arbejder et par dage om ugen på hver skole.



**Hypotese 6:** Kommuner og skoler har generelt gode politikker og strategier om inklusion og det gode børneliv, men der følges ikke systematisk op på implementeringen af disse politikker/strategier. Det manglende fokus på inklusion i styringen af folkeskolen kan betyde, at inklusion ikke prioriteres i hverdagen i folkeskolen.

I Finland er der ikke krav om, at hverken kommuner eller skoler skal udarbejde kvalitetsrapporter eller lignende, ligesom der ikke er afgangsprøver eller nationale test, der muliggør sammenligning og systematisk opfølgning på inklusionsindsatsen. Systemet bygger således på en **stærk tiltro og tillid** til, at skolerne løser deres opgaver inden for de rammer, skolerne har til rådighed – både indholdsmæssigt og økonomisk.

I forbindelse med **implementering af specialundervisningsstrategien** og den efterfølgende reform af specialundervisningsområdet har ministeriet dog gennemført en større evaluering af implementeringen af de nye tiltag på inklusionsområdet<sup>54</sup>. Evalueringen er baseret på en **di-skursanalyse** af sprogbruget i forhold til specialundervisningen, der bruges som en indikation på, om skoleledere og det pædagogiske personale har ændret mindset og tilgang til inklusionsopgaven. Målopfyldelsen i forhold til specialundervisningsstrategien og reformen af specialundervisningsområdet er imidlertid ikke monitoreret løbende eller systematisk.

#### **Boks 4: Forvaltningens rolle i inklusionsindsatsen i Espoo Kommune**

I Rambølls interview med skoledirektøren i Espoo Kommune giver han udtryk for, at specialundervisning (inklusion) ikke er et særligt fokusområde. Skolerne får et fast beløb pr. elev og skal løse alle undervisningsopgaver inden for denne ramme, også undervisning af specialundervisningselever både i og uden for specialklasser.

Som udgangspunkt ser man på alle elever som én samlet gruppe, hvilket understreges af, at de hører under samme lov og samme curriculum. I forlængelse heraf har kommunen derfor en ambition om, at specialklasserne opløses, så alle elever undervises i almenklasser. Skoledirektøren erkender dog, at dette har lange udsigter. Der er en gruppe af børn, der altid vil have det svært i den store gruppe, fx autister. Der vil også være elever med svære fysiske handicap, der vil have udfordringer i forhold til de fysiske rammer.

Vedr. løbende opfølgning fortæller skolechefen i Espoo Kommune, at kommunen er en privilegeret kommune med et stærkt elevgrundlag og en god økonomi. Kommunen kan derfor med rette have en forventning om, at niveauet er over middel på alle måder. Derfor mødes skoledirektøren af og til med skoleledere og lærere på fællesmøder, hvor han fortæller om kommunens visioner og ambitioner. Derudover er der ikke nogen systematisk opfølgning i forhold til implementering af strategier/resultater.

Som eneste eksempel på et parameter, der siger noget om skolernes opgaveløsning, peger skoledirektøren på antallet af telefonopkald fra forældre til skoledirektøren. På dagen for interviewet har der allerede været tre forældreopkald. Forældrene i kommunen er ambitiøse og interesserede. Derfor giver forældreopkald en indikation på, hvorvidt skolerne løser deres opgaver tilfredsstillende. Et opkald sendes typisk videre til de fire områdechefer på skoleområdet, der har den løbende dialog med skolelederne.

<sup>54</sup> Center for Uddannelsesevaluering (2011): Evaluering af strategi for specialundervisning 2008 til 2011, Helsinki Universitet.

---

**Hypotese 7:** Den danske folkeskole mødes af mange samtidige krav med en politisk dagsorden, der ofte ændres.<sup>55</sup> Der har ikke været ro til eller rum for at fokusere på inklusionsopgaven, og mange ledere og lærere foretager derfor brandslukning frem for at planlægge og forberede.

---

Det er generelt indtrykket fra casebesøgene, at der er **klar og relativt stabil politisk dagsorden** på skoleområdet i Finland. Dette gælder også på inklusionsområdet.

**Reformen af specialundervisningsområdet** i 2010 blev gennemført efter flere års forberedelse, og staten har understøttet implementeringen af reformen med betydelige midler samt udviklingsprojekter såvel som videre- og efteruddannelse. Et af de nye initiativer i reformen af specialundervisningsområdet er bl.a. nye pædagogiske tilgange til tilrettelæggelse af undervisningen, fx undervisning i blandede elevgruppe (dvs. elever på forskellige faglige niveauer). En af de interviewede skoleledere fortæller, at øget undervisning i blandede elevgrupper medførte en del modstand i læregruppen det første halvandet år efter reformens ikrafttrædelse, men modstanden forsvandt med tiden, bl.a. fordi lærerne oplevede, at metoden skabte positive resultater i gennemførelsen af undervisningen såvel som for elevernes læring.

Derudover ændres **det nationale curriculum** kun hvert 10. år i Finland, hvilket bidrager til at fastholde fokus og kontinuitet i undervisningen. Det nyeste curriculum træder dog i kraft i det kommende skoleår, og informanterne udtrykker en vis bekymring for det nye curriculum, der bl.a. introducerer øget fokus på individuelle læringsmål, nye krav om øget projektorienteret arbejde i undervisningen samt undervisning i syv tværgående temaer og kompetencer, der skal understøtte elevernes menneskelige udvikling og medborgerskab. Ifølge informanterne er der behov for en opdatering af det faglige indhold i fagene, men såvel specialundervisningslærere som skoleledere er usikre på, hvordan de nye krav om fx projektorienterede undervisningsmetoder og øget fokus på individuelle læringsmål skal udmøntes – ikke mindst i forhold til elever med særlige behov.

## 1.6 Lærernes uddannelsesniveau

---

**Hypotese 8:** Lærerne i almenskolen har ikke en tilstrækkelig god uddannelse inden for inklusion (læreruddannelsen samt efter-/videreuddannelse) til at kunne håndtere inklusionsindsatsen uden at skulle anmode om assistance.

---

I Finland er den almindelige læreruddannelse en **5-årig universitetsuddannelse**, hvor de studerende enten specialiserer sig i undervisning i indskoling og på mellemtrinnet (1.-6. klassesetrin) eller i undervisning i udskolingen. Derudover er det muligt at supplere denne uddannelse med en **1-årig overbygningsuddannelse til specialundervisningslærer**.

Som alternativ til at supplere den almindelige læreruddannelse med en 1-årig uddannelse til specialundervisningslærer er det også muligt at gennemføre en **5-årig uddannelse til specialundervisningslærer**. Uddannelsen kvalificerer både de studerende til at undervise i indskoling og på mellemtrinnet, til at undervise som speciallærer i almenundervisningen og til at være specialundervisningsklasselærer i specialklasser.

Alle skoler har en eller flere specialundervisningslærere på skolen, der har den 1-årige tillægsuddannelse som specialundervisningslærer. Derudover har mange skoler også en eller flere specialundervisningsklasselærere på skolen, der har den 5-årige uddannelse som specialundervisningslærer. Skolerne har således typisk flere ressourcepersoner til rådighed på skolen, der kan inddrages i inklusionsindsatsen.

---

<sup>55</sup> Se bl.a. Dyssegaard og Egelund (2015): Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier.

Derudover indgår der også en række **inklusionsperspektiver i den almene læreruddannelse**. Det fremgår bl.a. af en evaluering fra 2014, der undersøger, hvordan viden om og praktisering af tre-niveau-modellen bliver tilgodeset i læreruddannelsen. Det konkluderes i evalueringen, at indholdet og tænkningen i tre-niveau-modellen bliver dækket af:

- kurser på uddannelsen, der omhandler lovgivningsmæssige udfordringer, læseplaner og pensum samt evaluering og individualisering af undervisningen.
- kurser, der har fokus på **finsk som andetsprog**. I evalueringen diskuteres det, om understøttende sprogundervisning i finsk skal ses som en intensiv støtte ved siden af den normale undervisning, eller om det skal betragtes som almindelige sprogtimer.
- faget '**håndtering af diversitet**', der er obligatorisk i uddannelsen til almenlærer.

Flere informanter, herunder bl.a. fra lærernes fagforening, giver i interviewene udtryk for, at de **finske lærere generelt har et højt fagligt niveau**. Dette skyldes, at der er tale om en universitetsgrad, samt at det er en meget efterstræbt uddannelse, hvorfor kun de absolut fagligt stærkeste ansøgere optages på læreruddannelsen. Informanterne giver dog også udtryk for, at det ikke nødvendigvis er universitetsuddannelsen i sig selv, der understøtter lærerne i deres arbejde med elever med særlige behov. Det er i høj grad selve systemet med direkte adgang til specialviden på skoleniveau via **sparring med kollegaer**, uddannet som specialundervisningslærer, samt kollegaer i **den tværfaglige gruppe**, der understøtter inklusionsopgaven.

I forlængelse heraf peger flere informanter dog på, at der er et **fortsat behov for opkvalificering i relation til undervisning af elever med særlige behov** i lærergruppen. Dette tilgodeses bl.a. ved, at skoler med hjælp fra kommunen, det fondsejede forsknings- og videncenter Niilo Mäki Institute eller de seks specialsoler i statsligt regi (The Valteri Centre for Learning and Consulting) tilrettelægger kurser eller anden support, der kan klæde lærerne på til inklusionsopgaven. I den forbindelse har hver lærer via sin arbejdstidsaftale krav på tre dages betalt efteruddannelse årligt, der bl.a. anvendes til opkvalificering inden for undervisning af elever med særlige behov.

## 1.7 Sparring fra nære kollegaer/ressourcepersoner

---

**Hypotese 9:** Der er ikke klare rammer og procedurer for faglig sparring om konkrete inklusionsudfordringer. Dette mindsker muligheden for, at den faglige sparring 1) søges, 2) gives og 3) modtages.

---

Ifølge loven er alle finske skoler forpligtet til at oprette en tværfaglig gruppe på skolen. Sammensætningen af den tværfaglige gruppe fremgår af boksen nedenfor.

### Boks 5: Sammensætning af skolernes tværfaglige gruppe

Den tværfaglige gruppe består af følgende medlemmer:

- Skoleleder
- Skolepsykolog
- Skolesygeplejerske
- Specialundervisningslærer(e).

Alt efter problemstillingen deltager desuden også:

- Elevens klasselærer
- Socialrådgiver
- Uddannelsesvejleder/skolevejleder.

Skolelederen er formand for gruppen. Gruppen mødes to til fire gange om måneden, hvorfor der typisk er forholdsvis kort ventetid. Ifølge loven skal den tværfaglige gruppe påbegynde behandlingen af en sag inden for syv dage og inden for en dag, hvis det er et akut tilfælde. Dette kan kommunerne/skolerne, ifølge ministeriet, dog ikke efterleve. Dette skyldes bl.a. **lang ventetid på rådgivning hos skolepsykologer**. Hver skolepsykolog har i gennemsnit tilknyttet 1000 elever.

Hovedformålet med den tværfaglige gruppe er at sikre elevernes fysiske såvel som psykiske velvære, succesfuld læring samt gode læringsmiljøer for elever med særlige behov. Gruppen tager sig både af problemstillinger, der opstår akut, og generelle drøftelser om og støtte til elever med særlige behov. Den tværfaglige gruppe understøtter også lærernes inklusionsindsats og varetager dialogen med forældrene.

Den tværfaglige gruppe er omdrejningspunktet for arbejdet og udmøntningen af **tre-niveau-modellen** og fungerer generelt som skolernes primære ressource på inklusionsområdet, der omfatter elever med generel, intensiv og specialiseret støtte. Den tværfaglige gruppe spiller dog forskellige roller i forhold til indsatserne på de forskellige niveauer, som det fremgår nedenfor.

- **Niveau 1: Generel støtte:** Elever på dette niveau har typisk behov for en afgrænset form for støtte, der ofte varetages af elevens almindelige lærere. Lærerne kan dog inddrage andre lærere i klassen eller på årgangen, skolens specialundervisningslærere eller andre ressourcepersoner på skolen, som fx socialrådgivere eller skolesygeplejersken, med henblik på sparring, ligesom forældrene typisk inddrages med henblik på at få deres støtte til målrettede aktiviteter hjemme. Der vil typisk være tale om, at læreren anvender andre undervisningsmaterialer eller nye måder at tilrettelægge undervisningen på for at imødekomme den enkelte elevs støttebehov.

Læreren kan i fællesskab med en specialundervisningslærer også beslutte, at der er behov for inddragelse af specialundervisningslæreren i undervisningen i enkelte timer i en periode. Det kan ske i form af forløb med enkelte elever eller grupper af elever i eller på tværs af klasser. Den ekstra støtte kan dog ligeledes ske i undervisningen eller efter skoletid. Den tværfaglige gruppe og skolelederen involveres typisk ikke på dette niveau, idet opgaven varetages af læreren med sparring fra specialundervisningslærere, der typisk har øremærkede timer til at understøtte inklusionsindsatsen på skolen.

- **Niveau 2: Intensiv støtte:** Hvis det efter en periode konstateres, at generel støtte ikke er tilstrækkelig i forhold til elevens udfordringer, er det muligt at igangsætte intensiv støtte. Der er typisk tale om elever, der ikke kan nøjes med støtte i en kortere periode, eller som har mere komplekse problemstillinger. Den intensiverede støtte gives fortsat i almenklassen, men med særligt fleksible aftaler.

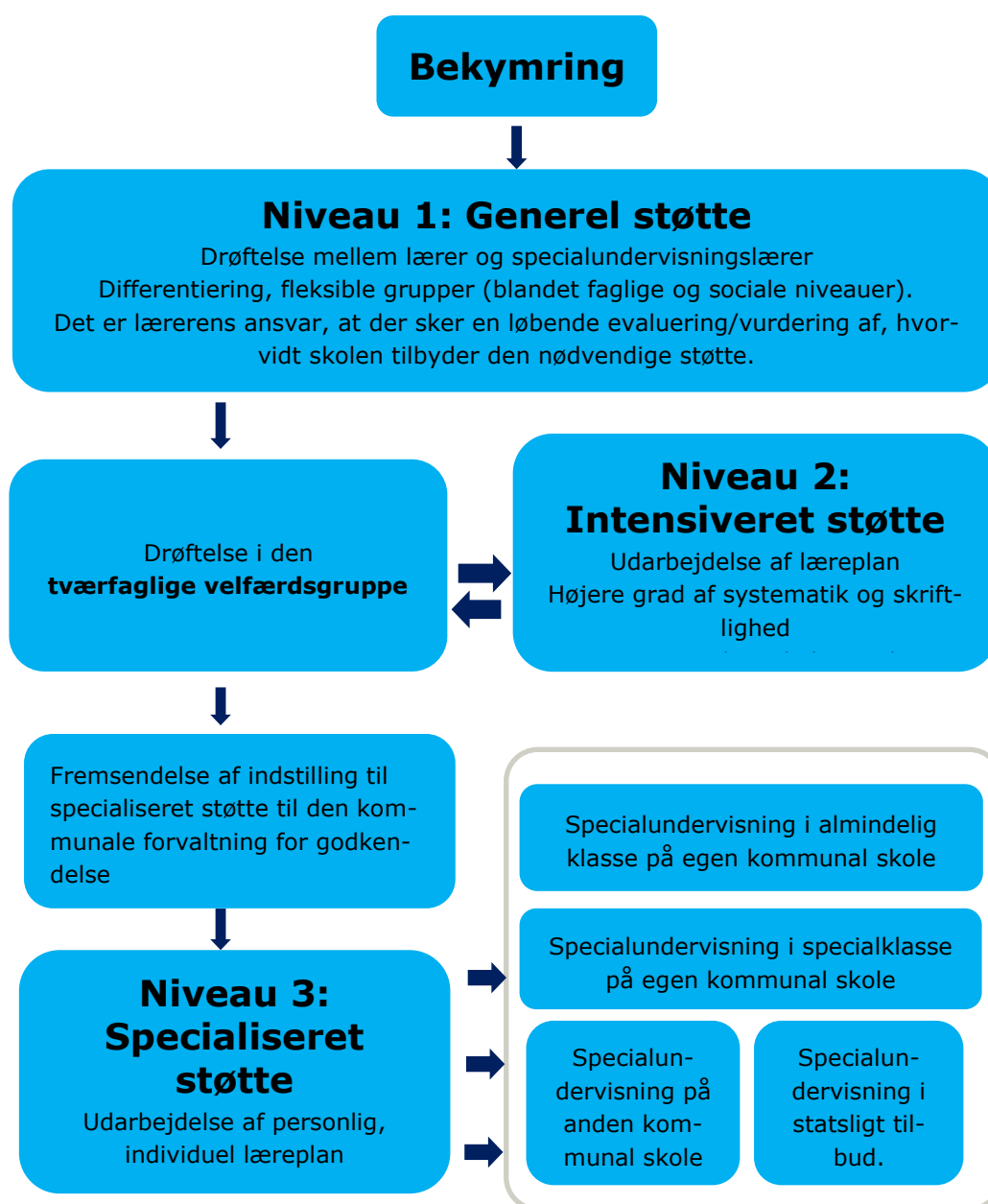
Igangsættelse af intensiv støtte forudsætter, at der gennemføres en pædagogisk evaluering af elevens udfordringer, og at der efterfølgende udarbejdes en læreplan for den pågældende elev. Det er elevens lærere, der udarbejder læreplanen i samarbejde med forældre og eleven. Hvis udfordringerne omhandler elevens generelle udvikling og trivsel, kan eksperter fra den tværfaglige gruppe inddrages med henblik på sparring. Den tværfaglige gruppe inddrages typisk på dette niveau.

- **Niveau 3: Specialiseret støtte:** Specialiseret støtte gives til de elever, der ikke er i stand til at opnå de forventede mål for vækst, udvikling og læring gennem støtteforanstaltninger i almenmiljøet. Formålet er at hjælpe disse elever til at gennemføre deres grundskole og bygge et fundament, der gør det muligt at gennemføre yderligere uddannelse efter grundskolen. Der er stort fokus på udvikling af elevens selvtillid, motivation, ansvarsfølelse samt på at give mulighed for at opleve succes og glæden ved læring. Specialiseret støtte kan bl.a. medføre

en udvidelse af den obligatoriske undervisning, udarbejdelse af individuelt pensum for eleven i enkelte fag samt fritagelse fra udvalgte fag.

Hvis elevens lærere vurderer, at det vil være bedst for eleven at modtage specialiseret støtte, sker dette på baggrund af en drøftelse i den tværfaglige gruppe med udgangspunkt i den pædagogiske evaluering og evt. psykologiske test. Derefter udarbejder teamet i fællesskab en skriftlig indstilling til kommunen. Eleven og forældrene har krav på at blive hørt i processen, men det er kommunen, der tager endelig stilling til, hvorvidt en elev visiteres til specialiseret støtte. Det er et krav, at der udarbejdes en individuel læreplan for elever, der modtager specialiseret støtte.

Figur 5: De tre niveauer af støtte og den tilknyttede tværfaglige sparring



Ud over den lovbestedte og systematiske tilgang til inddragelse af specialistviden i arbejdet med inklusionsindsatsen på skolerne kan der være variationer i organiseringen mellem skolerne, der påvirker mulighederne for kollegial sparring og samarbejde. Et eksempel på, hvordan kollegial sparring og samarbejde mellem almenklasser og specialklasser kan sikres, fremgår af boksen nedenfor.

### Boks 6: Lærersamarbejde på Hiidenkivi Skole

Hiidenkivi Skole ligger i et område med blandet elevgrundlag. Skolen er forholdsvis ny. Alle lokaler er bygget med store glasvægge ud til fællesarealerne. Skolen huser, som de fleste finske kommuneskoler, også specialklasser. Specialklasselokalerne er mindre end klasselokalerne til almenundervisningen, da de har et loft på 10 elever pr. klasse, men lokalerne er bygget indimellem klasselokalerne til almenundervisningen. Det vil sige, at alle elever og lærere har daglig kontakt med hinanden.

Undervisningen tilrettelægges i perioder af 10 uger. Lærerne omkring klasserne på en årgang, herunder også specialklassen, har fælles forberedelse af undervisningen i forbindelse med opstart af en ny 10-ugers periode.

Hver specialklasse har parallelagt skema med én af almenklasserne på årgangen, så der altid er mulighed for, at eleverne kan modtage undervisning sammen med eleverne i almenundervisningen. Det vil sige, at lærere og specialundervisningsklasselærere har et tæt og løbende samarbejde, bl.a. i forbindelse med undervisningen af blandede elevgrupper. Ved besøget på skolen observerede vi en undervisnings-session, hvor eleverne fra en almenklasse og en specialklasse havde finskundervisning sammen. Den blandede elevgruppe blev undervist af tre lærere, heraf en lærer med særlig viden om specialundervisning og en lærerassistent.

Skolen har desuden besluttet, at lærerne er forpligtede til at være på skolen og arbejde med pædagogisk udvikling tre timer om ugen.

Flere kommuner har desuden **kommunale koordinatore/ressourcepersoner på specialundervisningsområdet**, der har mulighed for at yde sparring til skolens tværfaglige gruppe, hvis der er tale om en elev med helt særlige behov, der ikke kan tilgodeses inden for skolens specialundervisningstilbud.

Disse kommunale områdekoordinatore har typisk et større overblik over de andre specialklasser på kommuneniveau og mulighed for sparring med eksterne samarbejdspartnere (fx de seks statslige specialskoler og videncentre).

Det er indtrykket fra interviewene, at de kommunale ressourcepersoner og koordinatore på nuværende tidspunkt ikke har en lige så tydelig rolle som fx kommunale ressourcepersoner i Danmark, bl.a. fordi det generelt forventes, at opgaverne løses på skoleniveau.

I Espoo Kommune er det dog intentionen, at de kommunale ressourcepersoner skal spille en større rolle fremadrettet i forhold til at understøtte inklusionsindsatsen, bl.a. ved ansættelse af flere ressourcepersoner på kommunalt niveau.

***“It is very important for me to keep following the situation, so the principal and the teachers know that they are not alone. Usually, it helps that somebody is interested in this and is sharing the responsibility. Teachers are able to relax and share the burden.”***

Som udgangspunkt er de finske lærere **åbne overfor læring af og sparring med kollegaer**. Dette fremgår bl.a. af en evaluering fra 2014, hvor lærerne har angivet, hvem de sparrer med til dagligt. Udvalgte resultater fra evalueringen fremgår i tabellen nedenfor.

**Tabel 4: Hvem sparrer lærerne med? Pct.**

	Sparring	Ingen sparring	Ingen sparring, men behov for sparring
Forældre	93,6	3,1	3,3
Skoleleder	93,4	4,0	2,6
Skolesygeplejeske	88,1	8,3	3,6

	Sparring	Ingen sparring	Ingen sparring, men behov for sparring
Specialundervisningslærere	71,7	22,0	6,3
Psykologer	67,4	16,9	15,7
Trivselskurator	64,9	23,9	11,2
Socialmedarbejdere	52,3	33,9	13,8
Lærer (0.-6. kl.)	49,9	48,4	1,7
Læge	46,2	42,8	11,0
Anden	43,3	52,2	4,4
Terapeut	41,5	44,5	14,0
Talepædagog	39,2	48,9	11,8
Lærer (7.-9. kl.)	37,7	58,6	3,7
Uddannelsesvejleder	32,8	61,9	5,4
Fysioterapeut	32,4	58,6	9,0
Musikalsk terapeut	19,6	69,8	10,7

En lærer bliver som udgangspunkt betalt for 24 timers undervisning om ugen. Resten af arbejdstiden bruges til forberedelsen, møder og kollegial sparring, herunder også til sparring og møder om undervisningen for elever med særlige behov.

Repræsentanten for lærernes fagforening peger på, at graden af sparring afhænger af personlig kemi, ligesom at **nye lærere generelt er mere åbne overfor kollegial sparring** end lærere med mange års anciennitet. Dette bekræftes desuden også i interviewene med skolelederne, der tilkendegiver, at den ældre generation af lærere generelt har haft en tendens til at være 'privatpraktiserende' lærere.

Endelig peger en af de interviewede specialundervisningslærere på, at det kan være en udfordring at komme med nye forslag til organisering og tilrettelæggelse af undervisningen til kollegaer på skolen. De kan have svært ved at acceptere andres ideer og syn på undervisning.

## 1.8 Kompetenceudvikling og indhentning af specialiseret viden

**Hypotese 10:** Der mangler gode incitamentsstrukturer (bl.a. lønsystem, mulighed for forfremmelse, mulighed for specialisering), der skal motivere lærerne til at specialisere og dygtiggøre sig i forhold til bl.a. inklusion.

Ifølge den finske lærerforening er der et **lille ekstra tillæg** knyttet til funktionen som specialundervisningsklasselærer. Der er ifølge fagforeningens repræsentant tale om et symbolsk beløb, der ikke i sig selv motiverer til at løse denne funktion (ca. 100 euro om måneden). Det er ydermere aftalt, at lærere i almenundervisningen skal undervise 24 timer om ugen, og specialundervisningsklasselærer i specialklasser skal undervise 22 timer om ugen.

På skoleniveau fortæller de to interviewede skoleledere, at det er en **udfordring af få ansat lærere med den 5-årige speciallæreruddannelse**. Det er svært at få kvalificerede ansøgere. Det skyldes bl.a., at det ikke er særlig attraktivt at blive ansat som specialundervisningsklasselærer i en specialklasse, da klasserne typisk omfatter børn med store og udfordrende problemstillinger. Den ekstra løn eller det nedsatte timetal kompenserer ikke i tilstrækkelig grad for dette ifølge informanterne.

---

**Hypotese 11:** Skolerne er ikke strategiske i deres efteruddannelse, således at det sikres, at skolen samlet set har de rette inklusionskompetencer.

---

Det er indtrykket fra interviewene i Finland, at regeringen, kommunerne og skolerne har fokus på at **løfte lærergruppens kompetencer inden for inklusionsområdet** samlet set. Dette afspejler sig bl.a. i det store program forud for reformen af specialundervisningsområdet (KELPO-programmet), der involverede ca. 80 pct. af de 320 kommuner.

Dertil kommer, at alle lærere i deres overenskomst har krav på tre dages betalt efter- og videreuddannelse om året. Den enkelte lærer kan ønske at deltage i specifikke fagfaglige kurser, men typisk vil **kommunen eller skolen arrangere kurser fælles for hele lærergruppen**. I de sidste par år har der typisk været fokus på implementering af specialundervisningsreformen.

Som supplement vælger en del finske lærere at dygtiggøre sig for egen regning i løbet af sommerferien (**summer schools**). Disse efter-/videreuddannelses tiltag er dog ikke en del af en samlet strategi for opkvalificering på skoleniveau.

---

**Hypotese 12:** Skolens personale mangler viden om, hvor de kan henvende sig med faglige spørgsmål om inklusion.

---

Med etableringen af den tværfaglige gruppe på skolerne har skolens ledere og pædagogiske personale **direkte adgang til specialistviden lokalt**. Det understreges således i flere interview, at langt de fleste **inklusionsudfordringer løses på skolen**.

Skolerne har dog adgang til yderligere ressourcer og specialiserede kompetencer på kommunalt niveau såvel som på regionalt og nationalt niveau, såfremt der opstår behov for det. Der vil dog være stor variation i forhold til, om de enkelte ledere og lærere kender til og anvender mulighederne.

Rådgivningsmulighederne på regionalt og nationalt niveau omfatter bl.a.:

- **Niilo Mäki Institut (NMI)**, der er et multidisciplinært forsknings- og udviklingsinstitut med fokus på indlæringsvanskeligheder. Instituttet er fondsejet, men modtager statslige midler til daglig drift. NMI ligger i Jyväskylä og arbejder tæt sammen med Jyväskylä University, der er et væsentligt knudepunkt for uddannelse af lærere. Instituttet udvikler diagnostiske støtte-redskaber, -metoder og -materialer, og instituttet formidler viden om indlæringsvanskeligheder til den almene offentlighed og professionelle. Desuden samler instituttet national og international ekspertise for at styrke det finske servicesystem.

NMI organiserer ved siden af forsknings- og udviklingsaktiviteter opkvalificeringsforløb for lærere og skoleledere, og instituttet offentliggør løbende støttemateriale til professionelle. NMI er fx ansvarlig for hjemmesiden LUKIMAT, der bruges på skoler til at identificere vanskeligheder i forbindelse med læsning og matematik<sup>56</sup>.

- **Valteri – centeret for læring og konsulenthjælp** – har seks regionale statsfinansierede afdelinger i Finland. Hver afdeling har sin egen Valteri-skole. Valteri fungerer som et supplement til kommunale og regionale støttefunktioner i forbindelse med undervisningen af børn med særlige behov. De statsfinansierede afdelinger yder støtte til individuelle børn, hele skoler eller kommuner. Valteri støtter implementering af inkluderende undervisning på alle de tre niveauer og har særlig ekspertise inden for undervisning af elever med autisme, neuropsy-

---

<sup>56</sup> [http://www.lukimat.fi/lukimat-en?set\\_language=en](http://www.lukimat.fi/lukimat-en?set_language=en).



kiatriske lidelser, sproglige og kommunikative udfordringer (herunder også høre- og synshæmmede børn), mobilitetsnedsættelse, neurologiske lidelser samt andre kroniske lidelser<sup>57</sup>.

Det er muligt for den enkelte lærer at kontakte et af centrene for telefonisk rådgivning, men der er typisk tale om mere formelle forløb, hvor en medarbejder fra centeret eksempelvis kommer ud og deltager i undervisning på skolen med henblik på at give konkrete råd om tilrettelæggelse af undervisningen for specifikke elever. Det er også muligt for en elev at deltage i undervisningen på en af de seks Valteri-skoler i en uge med henblik på at få afdækket mulige tilgange til læring, behov for hjælpemidler mv.

- **Helsingin Seudun Erilaiset Oppijat ry (HERO)** er en veletableret frivillig organisation, der støtter folk med indlæringsvanskeligheder. Ud over at yde rådgivning i forhold til undervisning af enkelte elever organiserer HERO også efteruddannelse for lærere og specialundervisningslærere på tværs af de forskellige niveauer i uddannelsessystemet.

---

<sup>57</sup> <https://www.valteri.fi/EN/valteri.html>

## BILAG 2 BESKRIVELSE AF INKLUSIONSINDSATSEN I ONTARIO

I dette bilag præsenteres en oversigt over Ontarios organisering af deres inklusionsindsats. Bilaget er baseret på desk research om Ontarios inklusionsindsats samt en række interview gennemført i forbindelse med et on-site-visit i Toronto i uge 7, 2016.

### Indholdsfortegnelse

1.1	Et overblik over inklusionsindsats i Ontario	17
1.2	Den overordnede tilgang til inklusionsopgaven	20
1.3	Organisering af inklusionsindsatsen	21
1.4	Ressourcer til inklusionsindsatsen	24
1.5	Ledelse og styring	25
1.6	Lærernes uddannelsesniveau	27
1.7	Sparring fra nære kollegaer/ressourcepersoner	28
1.8	Kompetenceudvikling og indhentning af specialiseret viden	30

### 1.1 Et overblik over inklusionsindsatsen i Ontario

Den strukturelle organisering på skoleområdet i Ontario indebærer, at de enkelte skoledistrikter har et stort råderum i forhold til at udmønte ministeriets skolepolitik såvel som i driften af de offentligt finansierede skoler inden for det enkelte distrikt. Der kan derfor også være betydelige variationer i inklusionsindsatsen på tværs af skoledistrikter i Ontario.

Når der i nedenstående beskrivelse af inklusionsindsatsen i Ontario refereres til skoledistrikter, er det primært med afsæt i inklusionsindsatsen i Toronto District School Board. Lovkravene til inklusionsindsatsen gør sig dog gældende for alle skoledistrikter i Ontario, men den konkrete udmøntning af lovgivningen kan variere på tværs af distriktet.

I Ontario reguleres specialundervisningen såvel som inklusionen af ekstraordinære elever i grundskolen igennem The Education Act, der udgør det lovpligtige grundlag for undervisning af alle elever, der er indskrevet i det offentligt finansierede skolesystem i Ontario<sup>58</sup>. Et eksempel fra et andet skoledistrikt, der kan være med til at illustrere bredden i inklusionsindsatsen, fremgår af boksen nedenfor.

#### Boks 7: Hamilton-Wentworth Catholic District School Board

Skoledistriktet Hamilton-Wentworth Catholic District School Board (HWCDSD)<sup>59</sup> har omkring 30.000 indskrevne elever og var det første skoledistrikt i Ontario til at indføre elevinklusion (dette skete i 1969)<sup>60</sup>. I dag er der fuld inklusion i distriktets skoler. Med andre ord inkluderes alle elever i almindelige klasser.

HWCDSD opererer under samme rammer som de øvrige skoledistrikter i Ontario (fx i forhold til identifikationsprocesser og krav om udarbejdelse af individuelle læreplaner). Som supplement til procedure- og lovkrav omkring inklusionsindsatsen har HWCDSD desuden udarbejdet en lang række redskaber til tidlig identifikation og indsatser for børn med særlige behov, som gør det muligt distriktet at arbejde med elevernes inklusion i almenmiljøet, allerede inden skolestart. Et kernelement i indsatsen er en række standardiserede tests, der gennemføres for alle børn i førskolealderen. Viser testene, at børnene har behov for støtte, istandsættes dette således allerede før skolestart.

Specialundervisningen i HWCDSD foretages af klasselærerne og specialundervisningsressourcelærere i samarbejde. Alle skoler har desuden et School Ressource Team, der fungerer som daglig støtte for

<sup>58</sup> Ontario Ministry of Education (2015): The Education Act, R.S.O 1990, c.E2: <https://www.ontario.ca/laws/statute/90e02>.

<sup>59</sup> <https://www.hwcdsb.ca/>

<sup>60</sup> Cameron (2005): Scoping Inclusive Education for Canadian Students with Intellectual or Other Disabilities

skolens generelle inklusionsindsats. Ud over dette stiller HWCDSB en lang række andre støttepersoner til rådighed på skolerne, der går under den samlede betegnelse Student Service Support Staff og består af bl.a. psykologer, specialundervisningslærere, Applied Behaviour Analysis-konsulenter, ressourcelærere og specialundervisningsassistenter, socialrådgivere og sundhedspersonale, fx sygeplejersker. Alle medarbejderne indgår hvert år i efteruddannelsesforløb, som er specielt designet til de specifikke inklusionsroller på skolerne.

Skolerne i HWCDSB er desuden alle indrettet med henblik på til at fremme inklusion af elever med særlige behov. Skolerne er således indrettet med stille rum, medicinske faciliteter og øvrige hjælpemidler, der kan understøtte inklusionsindsatsen.

En ekstraordinær elev defineres i The Education Act som *"en elev, der er ekstraordinær adfærdsmæssigt, kommunikativt, intellektuelt, fysisk eller lignende, så han eller hun anses for at have brug for visitation til et særligt uddannelsesprogram"*. Ekstraordinære elever identificeres derudover med afsæt i en række specificerede retningslinjer, der er udarbejdet af Undervisningsministeriet i Ontario<sup>61</sup>.

The Education Act beskriver en række særlige procedurer for identifikation og placering af ekstraordinære elever. Ifølge disse procedurer skal den formelle identifikation og visitering af elever foretages af en såkaldt "Identification, Placement, and Review Committee" (IPRC), der typisk består af en repræsentant for skoleledelsen, en specialundervisningskonsulent (distriktsniveau), en specialundervisningslærer (skoleniveau), øvrige lærere og/eller den regionale leder af specialundervisningen (distriktsniveau). Selve identifikationsprocessen involverer dog en bredere kreds af aktører, herunder som minimum elevens forældre foruden ressourcepersoner på skolen med tilhørsforhold til eleven. Inddragelsen skal sikre, at IPRC får et fuldt overblik over elevens styrker og eventuelle støttebehov, der kan danne grundlag for den endelige visitation såvel som anbefalinger om supplerende støtteforanstaltninger og services.

Når en elev er blevet identificeret som en ekstraordinær elev, har IPRC fem visitationsmuligheder. Disse fremgår af tabellen nedenfor. IPRC kan visitere til alle visitationsmulighederne, men det er lovpligtigt, at IPRC overvejer, om og hvordan integrationen af ekstraordinære elever i almenmiljøet er muligt, før eleven visiteres til specialklasseundervisning. Såfremt eleven visiteres til specialklasseundervisning, skal IPRC skriftligt begrunde sin beslutning.

**Table 5: IPRC's fem visiteringsmuligheder**

<b>Almenklasse med indirekte støtte</b>	Den ekstraordinære elev modtager undervisning i almenmiljøet alle ugens dage, og læreren modtager specialiseret konsulentbistand (fx fra specialundervisningsassistenter).
<b>Almenklasse med specialpædagogisk assistent</b>	Den ekstraordinære elev modtager undervisning i almenmiljøet størstedelen af undervisningstiden. Eleven modtager dog særlig specialiseret støtte (individuelt eller i mindre grupper) i almenmiljøet fra en kvalificeret specialundervisningslærer.
<b>Almenklasse med supplerende specialpædagogisk bistand uden for almenmiljøet</b>	Den ekstraordinære elev modtager størstedelen af undervisningen i almenmiljøet. Eleven modtager undervisning uden for almenklassen i mindre end 50 pct. af skoledagen, der gennemføres af en kvalificeret specialundervisningslærer
<b>Specialundervisningsklasse med delvis integration i almenmiljøet</b>	Den ekstraordinære elev modtager undervisning i en specialklasse mindst 50 procent af skoledagen. Eleven integreres i en almenklasse mindst en gang dagligt.

<sup>61</sup> Ontario Ministry of Education (2001): Special Education: A Guide for Educators, section A18: <http://www.peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2011/09/Special-Education-Guide-for-Educators.pdf> .

<b>Fuldtidsspecialundervisningsklasse</b>	Den ekstraordinære elev modtager undervisning i en specialklasse hele skoledagen.
---	---

IPRC følger som minimum op på visitationen én gang årligt, hvor elevens progression evalueres med henblik på at vurdere, om den gældende visitation fortsat er relevant, og/eller om elevens støttebehov har ændret sig. Forældre kan dog anmode IPRC om at revurdere visitationen, når en elev har modtaget specialundervisning eller -støtte i tre måneder.

Derudover har skolerne mulighed for at visitere elever til specialtilbud og støtteordninger på skolen, uden at eleven er blevet formelt identificeret som en ekstraordinær elev. Denne mulighed skal sikre fleksibilitet i systemet, der medfører, at eleverne hurtigt kan få den støtte i skolen, som eleven har behov for.

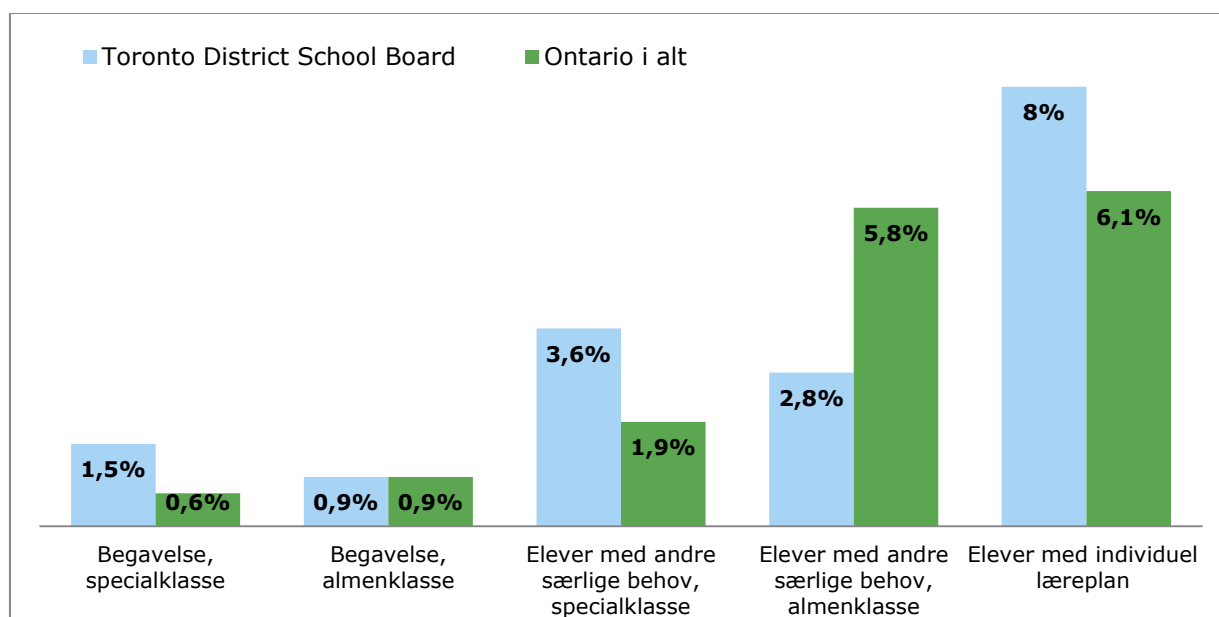
55 pct. af alle elever, der modtager forskellige former for specialundervisning eller -støtte i almenskolen i Ontario, er formelt identificeret som ekstraordinære elever igennem IPRC-processen, mens 45 pct. af eleverne er visiteret til specialtilbud uden en formel identifikationsproces. De seneste tal over antallet af elever i Ontario, der modtager specialstøtte eller forskellige former for specialundervisning i almenskolen, fremgår af tabellen nedenfor.

**Tablet 6: Elever visiteret til specialtilbud i grundskolen, skoleåret 2013/2014**

	Elever med formel identifikation		Elever uden formel identifikation	
	Antal elever	Andel af samlet elevgrundlag	Antal elever	Andel af samlet elevgrundlag
Primary school (1-8. kl.)	88.148	4,4 %	106.549	5,3 %
Secondary school (9-12 kl.)	94.344	4,7 %	45.271	2,2 %
<b>I alt</b>	182.492	9,1 %	151.820	7,5 %

I tabellen nedenfor fremgår det, dels hvor mange ekstraordinære elever, der er visiteret til hhv. specialklasse og almenklasse i hele Ontario samt inden for Toronto District School Board i 2011-2013, dels hvor mange elever, der har en individuel læreplan, men som ikke er blevet formelt identificeret som ekstraordinære elever i en IPRC-proces. Det skal bemærkes, at elever uden en formel identifikation og visitering i IPRC kan visiteres af skolen til specialtilbud, hvis eleven har behov for det. Andelen af elever i specialklasse kan derfor godt være højere, end figuren nedenfor indikerer.

Figur 6: Andelen af ekstraordinære elever i almen- hhv. specialklasse, 2011-2013

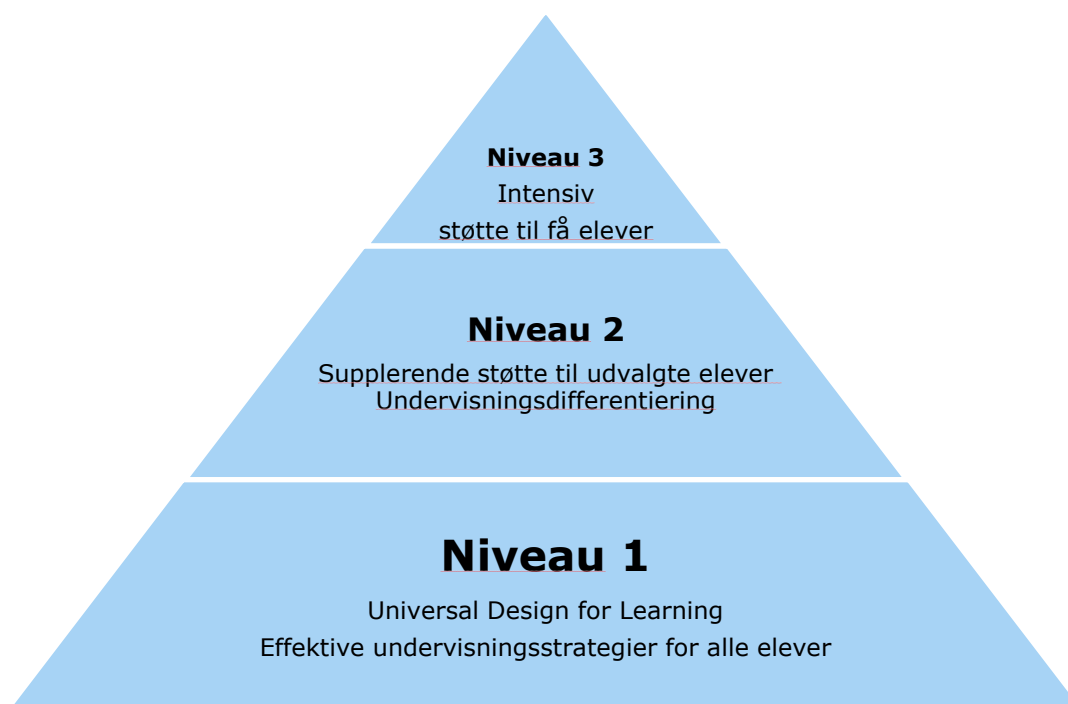


## 1.2 Den overordnede tilgang til inklusionsopgaven

**Hypotese 1:** Den danske dagsorden har stort fokus på, at det enkelte barn skal inkluderes gennem et fokus på fællesskabet og ikke det enkelte barn. Denne tilgang kan nogle gange gøre inklusionsopgaven mere kompliceret, fordi det kan være uklart, hvordan man hjælper et barn ved at fokusere på alle børn.

I Ontario hviler inklusionsindsatsen på en gradueret tilgang til inklusionen af ekstraordinære elever, der består af tre niveauer. De tre niveauer fremgår af figuren nedenfor.

Figur 7: De tre niveauer i den graduerede tilgang til inklusion i Ontario



Det **første niveau** er mindst indgribende for ekstraordinære elever og indebærer, at undervisningen i almenmiljøet tilrettelægges med afsæt i **effektive undervisningsstrategier, der gav-**

**ner alle elever.** Det sker ud fra deisen om, at effektive undervisningsstrategier, der er nødvendige for nogen elever (med særlige behov), ofte også gavner øvrige elever i klassen. Tilgangen benævnes også **Universal Design for Learning**. Indsatserne på dette niveau indebærer således universelle klassebaserede undervisningsstrategier og indsatser, der bl.a. tilrettelægges i konsultation med ressourcepersoner på skolen (et såkaldt In-School Support Team).

Det **andet niveau** omfatter **supplerende støtte** til ekstraordinære elever, der både kan gennemføres i og uden for almenmiljøet. Indsatserne trækker både på undervisningsstrategier, der generelt er effektive, og differentierede undervisningsstrategier, der matcher den enkelte elevs behov og indlæringsmuligheder. Disse defineres i en **Individuel Education Plan (IEP)**, der udarbejdes af skolens medarbejdere. Dette kan ske med konsultation fra ressourcepersoner på skolen (In-School Support Team) og/eller med sparring fra ressourcepersoner i skoledistriktet (School Support Team). IEP beskrives mere udførligt i afsnit 1.3.

Det **tredje niveau** omfatter **intensive interventioner**, der målrettes specifikke elever med særlige behov, der ikke kan imødekommes med differentierede undervisningsstrategier. Dette omfatter bl.a. undervisning i specialklasse fuld tid og/eller med delvis integration. Tilrettelæggelsen af undervisningen vil typisk ske med involvering af ressourcepersoner i skoledistriktet, herunder også med sparring fra særligt specialiserede medarbejdere, fx psykologer, talepædagoger, socialrådgivere og ergoterapeuter ansat i skoledistriktet (såkaldte Professional Support Services). Eleverne, der modtager intensive interventioner og støtteordninger på det tredje niveau, vil typisk være identificeret via en IPRC-proces og have en IEP.

I **Toronto District School Board** kobles den graduerede inklusionstilgang desuden med en række principper for inklusion, der fremgår af boksen nedenfor.

#### Boks 8: Principperne for inklusionsindsatsen i Toronto District School Board

Ekstraordinære elever har de samme basale behov som deres jævnaldrende klassekammerater. Som øvrige elever har ekstraordinære elever behov for, at:

- Deltage og være så inkluderet som muligt i alle aktiviteter, faglige såvel som ekstrasfaglige, i skolens fællesskab.
- Blive værdsat som individer og for deres særlige bidrag til skolens fællesskab
- Være fri for fordomme omkring deres kapacitet til læring og udvikling
- Have adgang til et trygt og sikkert læringsmiljø
- Opleve et tilhørsforhold til skolens fællesskab, der tager ejerskab og ansvar for elevernes læring
- Være ubesværet af stereotypiske og forældede perspektiver på funktionsevner og duelighed

Læs mere her: [Toronto District School Board](#)

### 1.3 Organisering af inklusionsindsatsen

**Hypotese 2:** Der er i flere kommuner en uhensigtsmæssig organisatorisk opdeling mellem specialstviden og det pædagogiske personale på skolerne. Der er eksempelvis et bedre samspil og udnyttelse af PPR's kompetencer, når de er tilknyttet skoleafdelingen, sammenholdt med når de er tilknyttet fx socialforvaltningen eller lignende.

I Ontario er inklusionsindsatsen organisatorisk forankret hos skolebestyrelser på distriktsniveau (såkaldte District School Boards), der har det overordnede ansvar for udmøntningen af The Education Act, herunder også lovgivningen vedrørende undervisningen af ekstraordinære elever.

I Toronto District School Board har skolerne eksempelvis en række specialiserede professionelle services til rådighed, der kan understøtte den lokale inklusionsindsats, såfremt skolen ikke kan

løfte konkrete inklusionsopgaver på egen hånd. Disse services omfatter bl.a. sparring og rådgivning fra psykologer, socialrådgivere, tale- og sprogpædagoger, ergoterapeuter og psykoterapeuter, der er ansat i skoledistriktet og har til opgave at understøtte skolernes praksis via udgående rådgivning.

Det er således yderst sjældent, at skoledistrikterne og skolerne har behov for at søge speciallister udenfor distriktet, og der er dermed ikke umiddelbart organisatoriske barrierer og koordinationsudfordringer forbundet med inddragelsen af specialiserede kompetencer til understøttelse af inklusionsindsatsen i Toronto.

De interviewede lærere og skoleledere giver dog udtryk for, at det i praksis kan være en bureaukratisk og langsom proces at få adgang til sparringen fra de mest specialiserede teams i skoledistriktet, bl.a. fordi der er lang ventetid på rådgivning inden for særlige indsatsområder såsom autisme.

---

**Hypotese 3:** Løbende systematisk opfølgning og refleksion over progression, metoder, tilgange og fremtidige behov er centralt for alle børn, men måske særligt i arbejdet med børn med særlige behov.<sup>62</sup> Her er det desuden særligt vigtigt, at denne opfølgning sker i et samarbejde mellem de relevante fagligheder (fx lærer, leder, ressourceperson, forældre). Der er i en dansk kontekst ikke en udviklet kultur eller faste procedurer for denne systematiske tværfaglige opfølgning.

---

Skolerne har pligt til at udarbejde en **Individuel Education Plan (IEP)** for alle elever, der er blevet karakteriseret som ekstraordinære elever i en IPRC-proces. Den individuelle læreplan skal være udarbejdet senest 30 dage efter, at en elev er blevet visiteret til et specialtilbud. Skolelederne kan derudover beslutte, at der skal udarbejdes en individuel læreplan for elever, der ikke formelt er karakteriseret som ekstraordinære elever, såfremt skolen vurderer, at der er behov herfor.

Den individuelle læreplan er et arbejdsdokument, der bruges til at planlægge undervisningen for den enkelte elev og til systematisk at monitorere elevens progression med henblik på at understøtte elevens faglige og sociale udvikling. Planen identificerer elevens behov for:

- **Tilpasninger** i undervisnings- og evalueringsstrategier samt behov for yderligere ressourcer (fx specialpædagogisk støtte, it-udstyr mv.), der understøtter elevens læring uden ændringer i forventningerne til, hvad eleven skal lære på det givne klassetrin og i det givne fag. Der kan eksempelvis være tale om, at eleven får ekstra tid til at gennemføre prøver, eller at eleven får læst spørgsmål til prøver højt. Der kan også være tale om, at lærerne i almenklasser ændrer undervisningspraksis for at imødekomme elevens behov, fx at der ikke bruges farvet kridt på tavlen, hvis eleven er svagtseende, eller at eleven sidder tæt på læreren i klassen.
- **Modifikationer** i læringsmålene for eleven på det givne klassetrin og i det givne fag med henblik på at imødekomme elevens gældende behov og faglige niveau. Der vil typisk være tale om, at forventninger til elevens læring nedjusteres. Det kan eksempelvis komme på tale, at elever med indlæringsvanskeligheder arbejder med læringsmål på et ikke-alderssvarende klassetrin, og/eller at eleven kun er integreret i almenmiljøet i udvalgte fag.
- **Alternative** forventninger og undervisningsmoduler kan derudover udarbejdes med henblik på, at eleven tilegner sig supplerende færdigheder, fx tidsstyring, sociale færdigheder, fysiske færdigheder mv. For nogen elever indebærer det undervisning i praktiske færdigheder, såsom tøjvask og madlavning, mens det for andre elever omfatter særlige fysiske aktiviteter, fx mobilitetstræning med ergoterapeuter.

---

<sup>62</sup> Se bl.a. Dyssegaard og Egelund (2015): Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier samt Dokumentationsprojektet. 19 skolars erfaring med inklusion 2013-2015 – en kvalitativ analyse.

Derudover skal den individuelle læreplan indeholde **planer for overgange**. Der kan både være tale om mindre overgange, fx at eleven skal tilpasse sig nye lærere, undervisningsstrategier eller lokaler på skolen, og der kan være tale om større overgange, fx udslusning fra specialtilbud eller overgange til udskoling eller ungdomsuddannelse.

Foruden ovenstående kernekomponenter er der derudover en række minimumskrav til indholdet i de individuelle læreplaner, som fremgår af boksen nedenfor.

#### Boks 9: Minimumskrav til indholdet i de individuelle læreplaner

- ✓ Elevens styrker og behov – enten vurderes som led i IPRC-processen og/eller vurderet som led i skolens udarbejdelse af den individuelle læreplan.
- ✓ Relevant monitoreringsdata, der understøtter identifikationen af elevens faglige og sociale vanskeligheder, og som danner grundlaget for, at eleven tildeles et specialundervisningsforløb.
- ✓ Oplysninger om specialiserede sundhedsstøtteservices, der er nødvendige for, at eleven kan få mest muligt ud af sin skolegang.
- ✓ Oplysninger og begrundelser for modifikationer i læringsmålene for eleven og/eller eventuelle alternative forventninger og undervisningsmoduler for eleven.
- ✓ Oplysninger og monitoreringsdata om elevens nuværende præsentationsniveau og færdigheder inden for de fag, hvor elevens læringsmål er modificeret, og/eller hvor der er alternative forventninger til elevens udvikling.
- ✓ Beskrivelser af de tilpasninger i undervisnings- og evalueringsstrategier, der er nødvendige for, at eleven kan få det fulde læringsudbytte af undervisningen i almenklassen.
- ✓ Årlige mål for elevens læring i de fag, hvor elevens læringsmål er modificeret, og/eller hvor der er alternative forventninger til elevens udvikling.
- ✓ De vurderingsmetoder, som vil blive brugt til at vurdere elevens løbende udvikling i forhold til de opstillede mål for elevens læring i fag, hvor elevens læringsmål er modificeret, og/eller hvor der er alternative forventninger til elevens udvikling.
- ✓ En beskrivelse af planen for kommunikationen til og med forældre omkring elevens fremskridt, herunder også en tidsplan.
- ✓ Dokumentation af konsultationer med forældre og eleven (hvis eleven er 16 år eller ældre) i forbindelse med udarbejdelsen af den individuelle læreplan samt eventuelle efterfølgende revideringer
- ✓ En transitionsplan, der beskriver, hvordan eleven støttes i overgange.

Det er et eksplicit krav, at elevens forældre og elever over 16 år inddrages i udarbejdelse og løbende vurderinger af den individuelle læreplan. Derudover skal både forældre og skoleleder underskrive planen, hver gang planen justeres eller opdateres.

Selvom arbejdet med de individuelle læreplaner er systematiske, er det dog stadig op til den enkelte skoleleder at sikre, at læreplanerne udarbejdes og løbende revurderes. Casebesøget viser således, at der kan være store forskelle skolerne imellem. Eksempelvis følges der systematisk op på de individuelle læreplaner tre gange årligt på den ene skole, der indgår i casebesøget, mens den anden skole "kun" opdaterer planerne på årsbasis.

I den årlige opfølgning på ekstraordinære elevers visitation i IPRC er der dog krav om, at elevens individuelle læreplan såvel som løbende monitoreringsdata om elevens progression inddrages i



vurderingsprocessen. Skolelederne holdes dermed til ansvar for udarbejdelse af og opfølgning på planerne en gang årligt for elever, der formelt set er karakteriseret som elever med ekstraordinære behov.

#### 1.4 Ressourcer til inklusionsindsatsen

---

**Hypotese 4:** Der mangler viden om, i hvilket omfang der følger ressourcer med inklusionsopgaven. Det er vigtigt, at der er gennemsigtighed og god kommunikation om inklusionsopgaven, således at lærerne kan se, at det er en faglig opgave og ikke en besparelsesopgave.

---

Inklusionsindsatsen finansieres primært ved **The Special Education Grant**, der tildeler skoledistrikter såvel som skoler ekstra midler til håndtering af elever med særlige behov i almenmiljøet. Bevillingens størrelse bestemmes på baggrund af en behovsvurdering, og midlerne er øremærket specifikke elever med særlige behov i distriktet og på skolen.

Bevillingerne må således kun anvendes til undervisning af elever med særlige behov, men skolerne kan i mindre omfang **omfordele og prioritere midlerne internt på skolen**. Eksempelvis kan skolen finansiere ansættelse af undervisningsassistenter eller specialpædagoger med midler, der er øremærket elever med særlige behov på skolen. Herefter kan undervisningsassistenterne indgå som resourcepersoner på skolen i forskellige klasser på forskellige tidspunkter, også for elever på skolen, der ikke modtager midler fra The Special Education Grant.

Skoledistrikterne kan derudover vælge at supplere skolernes Special Education Grant via prioriteringer af de øvrige midler, der bevilliges via **Grants for Student Needs (GSN)**<sup>63</sup>. Skoledistrikterne skal offentliggøre de samlede udgifter til elever med særlige behov på årsbasis.

Derudover kan skoledistrikter og skoler opnå supplerende finansiering af inklusionsindsatsen via **The Special Equipment Amount (SEA)**, der bevilliger tilskud til fx IT-udstyr, der kan understøtte inklusionen af elever med særlige behov i almenmiljøet. SEA består af to forskellige komponenter:

- **The SEA Per Pupil Amount**, der dækker indkøb af computerudstyr, software og øvrige hjælpemidler øremærket elever med særlige behov samt udgifter til efteruddannelse i anvendelsen af hjælpemidlerne og udgifter til løbende teknisk support.
- **The SEA Claims-Based Funding**, der dækker alle ikke-computerbaserede hjælpemidler til elever med særlige behov, herunder bl.a. sanse-, høre- og synshjælpemidler, støtte til personlig pleje samt andre fysiske hjælpemidler, der ikke er it-baserede.

Skolerne ansøger selv om finansiering via SEA, og der er således stor gennemsigtighed omkring de ekstra ressourcer, der følger med inklusionsindsatsen. Dette gælder også for de øvrige finansieringskilder. Det kan dog være mindre gennemsigtigt for den enkelte lærer, da skolerne som nævnt i et mindre omfang kan omprioritere midlerne internt på skolen.

I interviewene bemærkes det, at der fra ministeriets side er varslet nedskæringer på ressourcerne til inklusionsindsatsen på distrikts- og skoleniveau fra skoleåret 2016/2017. Flere af informanterne udtrykker bekymringer for, hvordan nedskæringerne kommer til at påvirke inklusionsindsatsen i praksis.

---

<sup>63</sup> Samlet betegnelse for ministeriets tilskud til skoledrift, jf. Ontario Ministry of Education (2015): 2015-16 Education Funding – A Guide to the Grants for Student Needs: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/funding/1516/2015GSNGuideEN.pdf>

## 1.5 Ledelse og styring

---

**Hypotese 5:** Ledelsen spiller en central rolle i forhold til inklusion, men det kræver meget tid at løse denne opgave, og ofte har ledelsen ikke den faglige indsigt til at supervisere og vejlede lærerne i deres inklusionsarbejde.

---

Også i Ontario spiller skoleledelsen en central rolle i forhold til at løfte opgaverne omkring inklusion af ekstraordinære elever i skolens fællesskab. Repræsentanter for skoleledelsen er således involveret i **visiteringen** af elever med særlige behov til specialtilbud såvel som den årlige opfølgning på visiteringen i IPRC, ligesom at skoleledelsen er ansvarlig for, at elevernes **individuelle læreplaner** udarbejdes, og at procedurekrav overholdes, fx i forhold til retmæssig inddragelse af forældre og opfølgning på lærerplanerne.

Repræsentanter for skoleledelsen vil typisk også bidrage til udarbejdelsen af og opfølgning på de individuelle læreplaner og øvrige handleplaner for elever med faglige og sociale udfordringer i kraft af, at skoleledelsen skal være repræsenteret i **skolens interne ressourcesteam** (In-School Support Team) samt ved **møder med distriktets ressourcesteam** (School Support Team).

Samtidig fungerer skolelederen som **bindeled mellem distriktet og skolen** i forhold til sparring og inddragelse af de udgående konsulenter og koordinører, der er tilknyttet den enkelte skole, ligesom at skolelederen har råderummet til i nogen grad **at prioritere midlerne** til inklusionsindsatsen internt på skolen.

Skoleledelse er således **involveret i alle primære processer** i relation til inklusionsindsatsen, men internt i ledelsen er der mulighed for at uddelegere opgaverne, så det eksempelvis er vice-skoleledere, der driver inklusionsindsatsen i praksis.

Derudover giver informanterne i interviewene udtryk for, at de fleste skoleledere har **erfaring med/er specialiseret inden for specialundervisning**, selvom det ikke er et formelt krav. Denne erfaring/specialisering kan være en fordel, fordi det ofte indebærer, at skoleledere har praktisk erfaring med at levere en differentieret undervisning, som de kan bringe med ind i udviklingen af en undervisningspraksis på skolen, der tilgodeser alle elevers læringsforudsætninger.

Endelig er der integreret perspektiver fra specialundervisningsområdet og inklusion bredt set i **den obligatoriske skolelederuddannelse** i Ontario<sup>64</sup>. Ifølge repræsentanter fra York University, der udbyder skolelederuddannelsen, indtager inklusionsperspektivet en central plads i skolelederuddannelsen. Dette kommer bl.a. til udtryk ved, at kursisterne undervises i arbejdet med de individuelle læreplaner og tilrettelæggelse af inklusive læringsmiljøer. Skolelederne undervises ligeledes i, hvordan bias i identifikations- og visiteringsprocessen kan undgås, så fx drenge, minoriteter, socialt udsatte elever mv. ikke (fortsat) overrepræsenteres i gruppen af elever, der formelt identificeres som ekstraordinære<sup>65</sup>.

Skolelederne i Ontario klædes således på til at varetage deres centrale rolle i forhold til inklusionen af elever med særlige behov i skolens fællesskab, ligesom at distriktet løbende understøtter skoleledernes inklusionsindsats, bl.a. igennem den tætte sparring mellem skolelederen og den udgående konsulent fra distriktet.

Endelig har skolelederen primært ansvar for at styre og koordinere inklusionsindsatsen. Faglig sparring og det faglige indhold i beslutningerne uddelegeres ofte til ressourcepersonerne på sko-

---

<sup>64</sup> Ontario College of Teachers (2009): Principal Qualification Program – Guideline: <http://www.oct.ca/members/additional-qualifications/schedules-and-guidelines/pqp>

<sup>65</sup> Se fx Parekh et al. (2011): The Toronto Connection: Poverty, Perceived Ability, and Access to Education Equity, *Canadian Journal of Education*, 34 (3): 249-279

len eller i distriktet. Dele af processerne (fx møder i School Support Team) koordineres desuden i tæt sparring med koordinatoren fra distriktet.

---

**Hypotese 6:** Kommuner og skoler har generelt gode politikker og strategier om inklusion og det gode børneliv, men der følges ikke systematisk op på implementeringen af disse politikker/ strategier. Det manglende fokus på inklusion i styringen af folkeskolen kan betyde, at inklusion ikke prioriteres i hverdagen i folkeskolen.

---

Siden 2000 er hvert skoledistrikt i Ontario forpligtet til at udarbejde en Special Education Plan, der udstikker retningslinjer for kvalitetsudviklingen af specialundervisningsprogrammer og -ydelser i skoledistriktet<sup>66</sup>.

Planen skal evalueres og revideres på årsbasis og indsendes til ministeriet, ligesom alle skoledistrikter skal udarbejde en større rapport til ministeriet om udviklingen på specialundervisningsområdet hvert andet år. I udarbejdelse og revideringen af planen er skoledistrikterne forpligtet til at inddrage forældre til børn med særlige behov, skolebestyrelser, elever og relevante organisationer i en høringsproces, der gennemføres med støtte fra distriktets **Special Education Advisory Committee (SEAC)**. Beskrivelse af høringsprocessen samt hørings svar skal indgå i distrikternes Special Education Plan.

#### Boks 10: Special Education Advisory Committee (SEAC)

Skolebestyrelsen i hvert skoledistrikt i Ontario skal ifølge The Education Act etablere et rådgivende udvalg for specialundervisning, det såkaldte Special Education Advisory Committee (SEAC).

SEAC har til opgave at rådgive skolebestyrelsen i forhold til både **etablering, udvikling og levering** af støtte til elever med særlige behov. SEAC kan både komme med anbefalinger til skolebestyrelsen som følge af anmodninger fra skolebestyrelsen selv og som følge af opfordringer fra andre, fx forældre.

SEAC deltager fast i flere af skolebestyrelsens årlige møder. Medlemmerne af SEAC omfatter repræsentanter fra lokale foreninger og interesseorganisationer i skoledistriktet, der varetager interesser for forældre og elever med særlige behov. Foreningerne må ikke repræsentere lærere eller andre professionelle i skolen, hvorfor SEAC fremtræder som ekstern rådgivning.

Der er derudover en række eksplicite kriterier og minimumskrav til indholdet af planen<sup>67</sup>, der bl.a. omfatter beskrivelser af distriktets generelle tilgang til inklusion, visitationsmuligheder for ekstraordinære elever, procedurer for identifikation og løbende monitorering af elevernes progression, procedurer for udarbejdelse af individuelle læreplaner, distriktets ressourcepersoner inden for specialpædagogik og inklusion mv.

I **Toronto District School Board** indgår inklusionsindsatsen derudover i distriktets **Years of Action 2013-2017**, der udstikker handleplanen og målene for inklusionsindsatsen, samt hvordan der følges op på målene i praksis. Det fremgår bl.a. af handleplanen, at distriktet ønsker en reduktion i antallet af elever visiteret til specialklassetilbud på 50 pct., og at der følges op på målopfyldelse ved løbende monitorering af visitationsdata<sup>68</sup>. Dette sker i distriktets egen forsknings- og udviklingsenhed, der bl.a. analyserer og monitorerer skoledata.

Ligeledes er inklusionsindsatsen et opmærksomhedspunkt i distriktets **Improvement Plan for Student Achievement**, der opdateres årligt på distriktsniveau og på skoleniveau, idet alle skoler er forpligtet til at udarbejde lignende planer for kvalitetsudvikling og strategiske indsatsområ-

---

<sup>66</sup> Regulation 306 i Ontario Ministry of Education (2015): The Education Act, R.S.O 1990, c.E2.

<sup>67</sup> Ontario Ministry of Education (2000): Standards for School Boards' Special Education Plans: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/iepstand/iepstand.pdf>.

<sup>68</sup> Toronto District School Board (2013): Years of Action 2013-2017: [http://www.tdsb.on.ca/Portals/0/AboutUs/Director/YOA\\_2013-2017.pdf](http://www.tdsb.on.ca/Portals/0/AboutUs/Director/YOA_2013-2017.pdf).

der, herunder bl.a. hvordan der arbejdes på at lukke præstationsgabene mellem højt og lavt præsterende elever.

De lokale handleplaner kan have fokus på inklusionsrelevante indsatsområder, men det er ikke et eksplicit krav, og casebesøgene indikerer, at der ikke nødvendigvis følges systematisk op på implementeringen af inklusionsindsatsen på skoleniveau fra distriktets side.

---

**Hypotese 7:** Den danske folkeskole mødes af mange samtidige krav med en politisk dagsorden, der ofte ændres. Der har ikke været ro til eller rum for at fokusere på inklusionsopgaven, og mange ledere og lærere foretager derfor brandslukning frem for at planlægge og forberede.

---

Generelt indikerer casebesøgene, at der er en **klar og vedvarende rød tråd i uddannelsespolitikken** i Ontario – fra ministeriet til skoledistrikterne og fra skoledistrikterne til skolerne – der sikrer kontinuitet og fælles retning for videreudviklingen af undervisningen i grundskolen, herunder også i forhold til inklusionsdagsordenen. Dette skinner også tydeligt igennem i interviewene med de forskellige aktører i og omkring grundskolen i Ontario og Toronto District School Board, hvor den samme overordnede fortælling om visionerne og retningen for skolesystemets udvikling går igen på alle administrative niveauer.

Samtidig indikerer interviewene en udtalt "tålmodighed" i systemet, hvor der er en generel accept af, at **større forandringsprocesser tager tid** og forudsætter en længerevarende implementeringsperiode, før gevinsterne af nye initiativer kan høstes samt eventuelt tilpasses og/eller suppleres med yderligere tiltag. Dette afspejles bl.a. også i distrikternes handleplaner for skoleudvikling, der udarbejdes for en periode på fem år, hvor de strategiske pejlemærker for skoleudviklingen fastholdes.

Imidlertid giver informanterne også udtryk for, at det på trods af den klare og fælles strategiske retning kan være **svært at holde fokus på inklusionsindsatsen** til hverdag. Dette hænger bl.a. sammen med en generel oplevelse af, at kravene til og opgaverne for de enkelte skoledistrikter, skoler, skoleledere og lærere bliver stadigt større, og det medfører, at inklusionsindsatsen ikke altid får det nødvendige fokus.

## 1.6 Lærernes uddannelsesniveau

---

**Hypotese 8:** Lærerne i almenskolen har ikke en tilstrækkelig god uddannelse inden for inklusion (læreruddannelsen samt efter-/videreuddannelse) til at kunne håndtere inklusionsindsatsen uden at skulle anmode om assistance.

---

Specialpædagogik og inklusion fylder kun en lille del af den 2-årige læreruddannelse i Ontario, der bygger ovenpå lærerstuderendes grunduddannelse (BA Graduate Program). Det er desuden først efter en større reform af læreruddannelsen i 2014, der udvidede uddannelsen fra to til fire semestre, at inklusion er blevet et fast undervisningsfag.

På **York University** modtager alle lærerstuderende således et **12-ugers kursus** med 2-3 undervisningstimer ugentligt, der sætter fokus på inklusion af ekstraordinære elever i almenmiljøet. Hver kursussession handler om et nyt tema relateret til inklusion af elever med særlige behov i almenmiljøet, og de studerende introduceres bl.a. til strategier inden for Universal Design for Learning og differentieret undervisning, arbejdet med de individuelle læreplaner, forældresamarbejde, samarbejde med undervisningsassistenter og specialundervisningsassistenter, overgange og adfærdregulerende strategier mv.

***“My main task is to get them to buy-in on the Individual Education Plan as a tool to plan inclusive education for students with exceptionalities. In practice, that doesn't always happen. They can opt-out.”***

Kursets underviser giver i interviewet selv udtryk for, at kurset ikke er tilstrækkeligt til at klæde lærerstuderende på til at varetage inklusionsopgaven i praksis, men at kurset kan være med til at skabe en positiv tilgang til inklusionsopgaven, der bl.a. indebærer, at lærerne fastholder høje forventninger til de ekstraordinære elevers mulighed for faglig og social udvikling. Samtidig understreger underviseren i interviewet, at kurset kan bidrage til, at lærerne anerkender, at de individuelle læreplaner er et vigtigt redskab til at sikre en inklusion af høj kvalitet. Heri ligger der dog også en erkendelse af, at mange lærere i almenmiljøet i praksis har mulighed for at nedprioritere brugen af de individuelle læreplaner i tilrettelæggelsen af deres undervisning.

Ud over det relativt nye obligatoriske kursus har lærere også mulighed for at opkvalificere sig i specialundervisning. Der tilbydes tre forskellige opkvalificeringskurser, hhv. Special Education Part 1, Special Education Part 2 og Special Education Specialist. Kurserne bygger ovenpå hinanden, men det er muligt kun at tage Part 1 og/eller Part 1 og Part 2.

Hver session består af mindst 125 timers efteruddannelse, hvor 25 timer gennemføres som selvstudium med henblik på at binde kursusforløbet sammen med lærernes daglige praksis, fx via aktionslæringslementer. De enkelte kurser udbydes typisk af uddannelsesinstitutioner, der også udbyder læreruddannelsen, og akkrediteres af Ontario College of Teachers, der også udstikker retningslinjerne for kursernes indhold såvel som læringsmål<sup>69</sup>.

Både repræsentanter fra Ontario College of Teachers såvel som York Universitet giver i interviewene udtryk for, at kursusforløbene i specialundervisning er de mest populære opkvalificeringskurser, og at mange lærere dermed har supplerende kvalifikationer inden for specialundervisning ved siden af læreruddannelsen.

Dette problematiseres dog i interviewene med skolelederne. Skolelederne oplever således, at skoledistriktet allokerer lærere til skolernes specialundervisningsklasser på basis af, om lærerne har gennemført Special Education Part 1. Kurset kvalificerer formelt set lærerne til at undervise i specialklasser, men skolelederne giver udtryk for, at kurset ikke i tilstrækkelig omfang klæder lærerne på til at varetage en kvalificeret specialundervisning. Ledelsen har dog mulighed for selv at prioritere og allokere lærerressourcerne til fag og klasser efterfølgende, men råderummet kan være begrænset og afhænger af de tildelte læreres øvrige undervisningskompetencer.

## 1.7 Sparring fra nære kollegaer/ressourcepersoner

---

**Hypotese 9:** Der er ikke klare rammer og procedurer for tværfaglig sparring om konkrete inklusionsudfordringer. Dette mindsker muligheden for, at den faglige sparring 1) søges, 2) gives og 3) modtages.

---

I Toronto District School Board er der klare rammer og faste procedurer for tværfaglig sparring om inklusionsudfordringer i almenmiljøet. I **første led** foregår sparringen internt med inddragelse af skolens egne ressourcepersoner (**In-School Support Team**). Formålet med skolens interne ressourceteam er at yde støtte til elever med faglige eller sociale udfordringer i tæt sparring med elevens lærere og skolens øvrige personale.

Skolens interne ressourceteam består som minimum af en repræsentant for skoleledelsen og kan derudover omfatte ressourcepersoner med kompetencer inden for specialundervisning, metode- og ressourcepersoner (MART), studievejledere (såkaldte Student Success Teachers) samt den givne elevs klasselærer.

---

<sup>69</sup> Ontario College of Teachers (2014): Additional Qualification Course Guideline: Special Education Part 1: [https://www.oct.ca/-/media/PDF/Additional%20Qualifications/EN/Schedule%20D/Part%201/i\\_special\\_education\\_e.pdf](https://www.oct.ca/-/media/PDF/Additional%20Qualifications/EN/Schedule%20D/Part%201/i_special_education_e.pdf)

Lærere kan henvende sig til teamet, når lærerne uden succes har afprøvet undervisningsstrategier og -metoder, der normalt er virkningsfulde i undervisningen. Som forberedelse til sparringen med ressourceteamet skal den pågældende lærer:

- Afprøve forskellige undervisningsstrategier og vurderer eleven i forskellige undervisningssituationer for at opnå et fyldestgørende billede af elevens styrker og udfordringer.
- Anvende en række forskellige redskaber til at vurdere elevens faglige niveau, herunder observation, materialeportefølje (fx afleveringer eller lektier), test (fx standardiserede læse- og matematiktest), elevernes selvsvurdering mv.
- Konsultere elevens forældre om elevens udfordringer og holde dem opdateret undervejs.

Som led i sparringen med skolens interne ressourceteam udarbejder teamet og læreren i fællesskab en **handleplan for iværksættelse af indsatser** målrettet elevens udfordringer. Samtidig klargøres rollefordelingen, og indsatserne koordineres på tværs af de medarbejdere, der interagerer med eleven på daglig basis.

Når læreren i samarbejde med skolens interne ressourceteam har afprøvet handleplanens indsatser i en passende periode med begrænset succes, kan det interne ressourceteam rette henvendelse til skoledistriktets ressourceteam (**School Support Team**). Forud for denne henvendelse er det et krav, at elevens faglige niveau og udvikling vurderes, bl.a. som led i afprøvningen af handleplanens indsatser.

Skoledistriktets ressourceteam består af en repræsentant for skolens ledelse, en ressourcelærer med kompetencer inden for specialundervisning og/eller en metode- og ressourcelærer (MART) såvel som distriktets udgående konsulenter, herunder bl.a. psykologer, socialrådgivere, fraværskonsulenter, talepædagoger, ergoterapeuter mv.

Som led i konsultationen med distriktets ressourceteam drøftes den enkelte elevs styrker og udfordringer, og der udvikles en **ny plan for at imødekomme elevens udfordringer** og understøtte elevens faglige og sociale udvikling. For elever, der ikke allerede har det, kan dette indebære, at der udarbejdes en individuel læreplan for eleven. Vurderer teamet, at der mangler yderligere information om eleven for at imødekomme elevens behov, har teamet også mulighed for med forældres tilladelse at visitere eleven til supplerende udredning, fx psykologiske test.

Såvel forældre som elever over 16 år inviteres også til konsultationen med distriktets ressourceteam. Det sker med henblik på at få et bredere billede af elevens styrker og svagheder, ligesom det er oplevelsen blandt de interviewede skoleledere og lærere, at forældreinddragelse typisk

***“It’s not like: “Here comes the cavalry.” The School Support Team helps the schools build internal capacity to create inclusive learning environments by their own means.”***

fører til bedre og mere effektive indsatser og processer for eleven.

Generelt understreges det i interviewene med skolernes ledelse og lærere, at sparringen med nære kollegaer såvel som med skoledistriktets ressourceteam er en afgørende forudsætning for en god inklusion. Det er således kendetegnende, at der er stor gensidig respekt for forskellige kompetencer og en anerkendelse af, at du som lærer ikke kan være ekspert på alle undervisningens elementer. Teamsamarbejdet set således som en afgørende forudsætning for at kunne levere

en god undervisning – generelt såvel som for elever med særlige behov.

Fra skoledistriktets side er der således også en forventning om, at **inklusionsudfordringerne først og fremmest løses på skolerne** og dernæst af skolerne og distriktets ressourceteam i

fællesskab. Hensigten er, at skoledistriktets ressourcesteam er med til at understøtte en løbende opbygning af kapacitet på skolerne til selv at håndtere inklusionsudfordringer.

Imidlertid indikerer casebesøgene ikke, at der er skabt særlige rammer for kollegial sparring i den daglige praksis på skolerne. De interviewede lærere fortæller, at sparringen foregår i deres almindelige forberedelsestid, når der er tid og mulighed for det. Det bemærkes dog, at teamet ofte har forberedelsestid i samme lektion for at skabe bedre rum for sparring.

## 1.8 Kompetenceudvikling og indhentning af specialiseret viden

---

**Hypotese 10:** Det danske system mangler gode incitamentsstrukturer (bl.a. lønsystem, mulighed for forfremmelse, mulighed for specialisering), der skal motivere lærerne til at specialisere og dygtiggøre sig i forhold til bl.a. inklusion.

---

Generelt indikerer casebesøget, at der er en række incitamenter, der kan motivere lærere i Ontario til at specialisere og dygtiggøre sig generelt. Særligt to faktorer bidrager til at motivere lærerne til efter- og videreuddannelse:

- **Tydelige karriereveje**

Karrierevejene for lærere i Ontario tydelige, og der stilles krav om deltagelse i særlige opkvalificeringsforløb, fx hvis en lærer skal videreuddanne sig til skoleleder, eller hvis lærere ønsker at gøre karriere på distriktsniveau (fx som Supervisory Officer<sup>70</sup>). Deltagelse i opkvalificeringsforløb kan ligeledes bane vej for lønstigninger, idet lønnen afspejler de enkelte lærers kvalifikationer. I interviewene giver Ontario College of Teachers, lærere og skoleledere dog alle udtryk for, at lønstigningerne ikke er den primære motivationsfaktor.

- **Forventning om løbende kompetenceudvikling i professionelle standarder for lærerprofessionen:** Der er en generel forventning om, at medlemmer af Ontario College of Teachers løbende udvikler deres egne kompetencer. Alle lærere der underviser i Ontario skal være medlem. Disse forventninger er bl.a. ekspliciteret i de professionelle standarder for lærerprofessionen, som Ontario College of Teachers håndhæver og regulerer professionen med (fx i forbindelse med disciplinærsager).

- **Åbenhed i systemet:** Alle forældre kan på Ontario Colleges of Teachers hjemmeside finde informationer om lærerne på deres børns skole, hvor alle lærernes opkvalificeringsforløb bl.a. fremgår. Denne åbenhed i systemet kan øge lærernes motivation for efteruddannelse.

Incitamentene til at efteruddanne sig kan dog modvirkes af, at hvert opkvalificeringskursus koster omkring 3.500 kr. (685 canadiske dollars), der typisk afholdes af den enkelte lærer. I nogen tilfælde finansierer den enkelte skole dog også opkvalificeringsforløbet, men det sker kun undtagelsesvist. Derudover afvikles kursusforløbene som hovedregel om aftenen og/eller i weekenden ved siden af kursisternes almindelige arbejde.

Endelig pegede flere informanter blandt lærer og skoleledere på, at specialundervisning ikke alle steder er en eftertragtet efteruddannelse. Dette skyldes bl.a., at lærere med et opkvalificeringskursus inden for specialundervisning (Special Education Part 1) kan blive tildelt opgaven som underviser i specialklasser, hvilket ikke er en eftertragtet position. Så selv om der er gode incitamenter til at efteruddanne sig, er der ikke nødvendigvis gode incitamenter til at efteruddanne sig inden for specialundervisning.

---

<sup>70</sup> Se fx <http://www.oct.ca/members/additional-qualifications/schedules-and-guidelines/supervisory-officers-qualification>.

---

**Hypotese 11:** Skolerne er ikke strategiske i deres efteruddannelse, således at det sikres, at skolen samlet set har de rette inklusionskompetencer.

---

Det er typisk op til lærerne selv at afsøge mulighederne for og finansiere supplerende opkvalificering, ligesom at opkvalificeringsforløb ofte foregår uden for skoletiden. Det indebærer, at skoleledelsen kun i begrænset omfang har mulighed for at tilrettelægge en målrettet og strategisk kompetenceudviklingsindsats for skolens pædagogiske personale.

I mange tilfælde har skolelederne dog mulighed for **indirekte at påvirke lærernes valg** af efter- og videreuddannelse, bl.a. igennem sparringen med lærerne om mulige karriereveje. Det er således også skolelederens opgave at identificere og "prikke" til de lærere, der har motivation og kompetencer til at gøre karriere inden for systemet.

---

**Hypotese 12:** Skolens personale mangler viden om, hvor de kan henvende sig med faglige spørgsmål om inklusion.

---

I Toronto District School Board er der som tidligere nævnt faste procedurer for sparring om inklusionsudfordringer i almenmiljøet, herunder også for hvornår, hvordan og hvilke eksterne specialiserede kompetencer der inddrages i skolernes inklusionsarbejde, jf. også afsnit 1.7.

I tillæg hertil har alle skoler tilknyttet en fast udgående konsulent fra Toronto District School Board, der er i tæt sparring med skoleledelsen omkring inklusionsindsatsen, og som kan formidle behov og viden mellem skolen og skoledistriktets ledelse, eksperter og analyseenheder. Derudover er der tilknyttet en koordinator til hver skole, der bl.a. er med til at koordinere møderne mellem skolerne og distriktets ressource team samt IPRC-processen. Hver konsulent og koordinator har tilknytning til 25 skoler, som de generelt har et godt kendskab til og et løbende samarbejde med. På de besøgte skoler i Toronto deltog koordinatoren og/eller konsulenten fra TDSB således i interviewene som den del af skolens team, der arbejder med inklusion. Der er således en klar struktur og klare personbårne relationer for frem- og tilbageløb af viden om inklusionsindsatsen, der skaber klarhed om muligheder for at få faglig sparring og rådgivning fra specialister i distriktet.



## **BILAG 3**

### **LITTERATURLISTE**

Dansk Clearing House: Viden om inklusion (2013).

Dyssegaard og Egelund: Udvidelse af dokumentationsprojektet – 19 skolars erfaringer med inklusion (2015).

Dokumentationsprojektets statusrapporter på inklusionsprocessen (2013-2015).

Danmarks Evalueringsinstitut: Særlige resourcepersoner i folkeskolen (2009).

Danmarks Evalueringsinstitut: Viden der forandrer – virkningsevaluering af læsevejledere som faglige fyrtårne (2008).

Rambøll: Understøttende undervisning samt lektiehjælp og faglig fordybelse i folkeskolen (2015).

Rambøll: Evaluering af læringskonsulenternes tosprogsteam (endnu ikke udgivet).

Rambøll og Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning: Forskningskortlægninger om: trivsel, læsning, pædagogisk ledelse, varieret læring og alsidig udvikling (2014).

Rambøll og Danmarks Evalueringsinstitut: Kortlægning og analyse af opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen (2013).

Rambøll: Evaluering af VISO (2009).

#### ***Interne dokumenter:***

Fire litteraturstudier gennemført af Rambøll i forbindelse med projektet 'Inspirationsprogram 2015 – Inklusion i Praxis': Emnerne for de fire litteraturreviews var PPR's konsultative rolle, lærings- og elevcentreret ledelse, overgange mellem dagtilbud og skole samt tidlig indsats (2015).

En intern rapport til en dansk kommune i forbindelse med en evaluering af deres inklusionsindsats (2015).

#### **Centrale informanter til desk studiet:**

- Ministeriets inklusionsteam (leder + en medarbejder)
- Camilla Dyssegaard
- Claus Hjortdal, formand for Skolelederforeningen.

## **BILAG 4**

### **INFORMANTER OG DOKUMENTER FRA FELTSTUDIERNES**

#### **ONTARIO**

##### Ministry of education

- Eva Silva, National and International Liaison, Corporate Coordination Branch
- Christine Riedel, Education Officer, Special Education Policy and Programs Branch
- With Paul Grogan, Education Officer, Special Education Policy and Programs Branch.

##### Ontario College of Teachers

- Angela De Palma, Chair of Council
- Michael Salvatori, CEO and Registrar
- Staff from the Standards of Practice and Accreditation Department.

##### Toronto District School Board

- Uton Robinson, Executive Superintendent Special Education and section Program.

##### York University - Faculty of Education

- Isabel Killoran, Associate Professor at York University, Faculty of Education and cross-appointed to the Graduate Program in Critical Disability Studies.
- Gillian Parekh, SSHRC Post-Doctoral Fellow with the Centre for Urban Schooling, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. With a PhD is in Critical Disability Studies from York University.
- Janet Murphy, Director of Professional Learning at the Faculty of Education at York University
- Rick White, Coordinator of International Programs and Leadership for the Professional Learning Office of the Faculty of Education at York University.

##### Clinton Street Junior Public School

- Principal
- Vice-principal and special education resource person
- Special education specialist and teacher
- TDSB coordinator and TDSB consultant
- Observation.

##### Don Mills Collegiate Institute:

- Principal
- Vice-principal
- Special education specialist and teachers (2 teachers)
- Librarian/Method and Resource Teacher
- TDSB vice-president for the family of schools
- Buddy program responsible (student and teacher)
- Student council representatives (two students)
- Observation.

##### Yderligere materiale:

- Parekh Gillian (2009): A case for inclusive education, TDSB
- TDSB (2009): Inclusion – Creating school and classroom communities where everyone belongs. Research, Tips, and Tools for Educators and Administrators
- Bennett m.fl. (2013): Special Education in Ontario Schools, 7<sup>th</sup> edition
- En lang række bruchurer fra TDSB
- Undervisningsministeriets hjemmeside
- TDSB's hjemmeside
- Ontario College of Teachers hjemmeside
- York Universitys hjemmeside.

## **FINLAND**

### Informanter:

- Päivi Lyhykäinen – fagforeningsrepræsentant fra den finske lærerforening
- Elina Taipalus og Tiina Erkkilä-Wahtera - repræsentanter for den udgående funktion i Järvenpää Kommune
- Ilpo Salonen - Skolechef i Espoo Kommune
- Helena Thuneberg – Universitetslektor
- Timo Saloviita - Professor på Jyväskylä universitet
- Ilppo Kivivuori – Viceskoleleder på Hiidenkivi Comprehensive School
- Vartiokylä Comprehensive School
  - o Ritva Tyyskä – Skoleleder
  - o Mikko Paajanen – Viceskoleleder
  - o Kati Karjalainen – Specialundervisningslærer
- Minna Rouste – Pædagogisk leder på Valteri Specialskole

### Undervisningsministeriet og Skolestyrelsen:

- Jussi Pihkala/Heli Nederström/Pirjo Koivula, Councillors of Education
- Kirsi Lamberg, Senior Inspector

### Niilo Mäki instituttet (Nationalt Videncenter)

- Juha-Matti Latvala – leder af instituttet
- Lines Palmu – ph.d. studerende

### Yderligere materiale:

- Statistics Finland – Special Education 2014
- Ministeriets hjemmeside
- Hjemmesider for de forskellige videncentre
- Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki – Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2 (Evaluering af 3-niveau modellen)
- Evaluering af strategi for specialundervisning 2008 til 2011 v. Center for uddannelsesevaluering v. Helsinki Universitet (på svensk).

## **DANMARK**

### Informanter Nyborg:

- 2 lærere
- 1 specialundervisningslærer
- 2 afdelingsledere/skoleledere
- 1 skolechef
- 2 lærer i videncenterteamet
- Den kommunale konsulent
- 1 leder af en specialskole (heldagsskolen)

### Informanter Sorø:

- 1 skoleleder
- 3 specialundervisningslærere/AKT-vejledere
- 1 repræsentant for Specialteamet
- 1 kommunal udviklingskonsulent
- 1 børne- og familiechef

### Interne dokumenter:

- Procedure for samarbejdet mellem distriktsskoler og videncentrene (Nyborg)