



Kartläggning av särskilt stöd och tidiga insatser

Fallstudier av internationella utbildningssystem

Malin Albinsson, Marie Back, Marie Björk, Thomas Bushby,
Charlotte Jacobsson, Maria Lantz & Linda Hallberg, Anna Klemets,
Christin Skoglöv och Annette Strömbäck

WORKING PAPER SERIE 2:2016

Inom ramen för kursen "Områdesöversikt över internationell forskning" (Masterprogram i specialpedagogik) vid Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet, har en grupp studenter under höstterminen 2015 genomfört fallstudier av särskilt stöd och tidiga insatser i 9 utbildningssystem/länder på uppdrag av 2015 års Skolkommission.Handledare för arbetet har varit professor Mara Westling Allodi, Specialpedagogiska institutionen.

Innehåll

- **Arbetsmaterial – del 1**

Tidiga specialpedagogiska insatser: Kartläggning av särskilt stöd och tidiga insatser.
Fallstudier av internationella utbildningssystem

Malin Albinsson – Nya Zeeland

Marie Back – Norge

Marie Björk – Skottland

Thomas Bushby – North Carolina, USA

Charlotte Jacobsson – Ontario, Canada

Maria Lantz & Linda Hallberg – Australia (WA/NSW)

- **Arbetsmaterial – del 2**

Anna Klemets – Finland

Christin Skoglöw – Tyskland

Annette Strömbäck – Nederländerna

- **Bilaga 1 – Skottland**

- **Bilaga 2 - Skottland**

Arbetsmaterial – del 1

Tidiga specialpedagogiska insatser: Kartläggning av särskilt stöd och tidiga insatser. Fallstudier av internationella utbildningssystem.

Kartläggning av skolsystem, särskilt stöd och tidiga insatser

Nya Zeeland

Malin Albinsson

Innehåll

Skolan i Nya Zeeland.....	4
1 Policy för undervisning.....	4
1.1 Bakgrund.....	4
1.2 Utbildningssystem.....	4
1.3 Läroplan, bedömning och mål.....	5
2. Professionella resurser, särskilt stöd och förebyggande insatser.....	6
2.1 Lärarutbildningen.....	6
2.2 Resursfördelning.....	7
2.3 Tidiga insatser i läs-skriv och räkna.....	9
3. Tillämpningar i praktiken.....	10
4. Utvärderingar och rapporter.....	12
5. Reflektion.....	14
6. Källförteckning.....	14

Förkortningar

Accelerating Learning in Literacy	(ALL)
Accelerating Learning in Mathematics	(AlM)
Deliberate Acts of Teachers	(DAT)
Initial Teacher Education	(ITE)
Overall Teachers Judgements	(OTJs)
People neither employed nor in education or training	(NEET)
Mathematic Support Teacher	(MST)
National Certificate of Educational Achievement	(NCEA)
Professional Learning Development	(PLD)
Programme for students	(Pfs)
Teacher Education Refresh	(TER)
The Supplementary Inquiry Team	(SIT)
Special Education Needs Coordinator	(SENCO)

Skolan i Nya Zeeland

1 Policy for undervisning

1.1 Bakgrund

Nya Zeeland ligger i Stilla Havet och är till ytan mindre än Sverige (63 % av Sveriges yta). Landet består av två huvudöar, Nordön och Sydön och klimatet varierar från kallt till subtropiskt. Naturen varierar också stort från vulkaner och gejsrar till stränder och skog. Nya Zeeland har monarki och trots att de blev självständiga 1947 från Storbritannien är monarken den samme, Elizabeth II. Landets befolkning är till antalet ca hälften av Sveriges befolkning. Det finns två officiella språk, engelska som 91,2 % av befolkningen använder och maori som 3,9 % av befolkningen använder. ("Nya Zeeland", 2015, 29 september)

1.2 Utbildningssystem

På hemsidan, Education in New Zealand (Education in New Zealand, 2015a), kan man läsa fakta om grundskolan i Nya Zeeland som redovisas nedan.

I Nya Zeeland är grundskolan avgiftsfri från 5 - 19 års ålder och obligatorisk från 6 -16 års ålder. Eleven är välkommen att börja skolan den dagen som den fyller 5 år. Ett närhetssystem styr skolplaceringen (så kallad *zoning*) men eleven kan söka annan skola, dock utan en garanti om att få en plats där. Om det finns andra skäl till att eleven inte kan gå i skolan eller inte kan ta sig till skolan kan man genomföra grundskolan på distans genom *New Zealand's Correspondence School* (Education in New Zealand, 2015b).

Det finns tre typer av skolor i Nya Zeeland; en statligt finansierad, en statligt integrerad skola och en privatskola. Det finns även specialskolor, två för döva och med hörselproblem och en för blinda och synskadade. Den statliga och den statligt integrerade skolan följer den statliga läroplanen och får statligt bidrag för sin verksamhet. Privatskolorna kan följa sin egen läroplan och finansieras till största delen av föräldrar. Fortsatta högre studier efter grundskolan är avgiftbelagd på Nya Zeeland.

Den statliga finansieringen av skolorna är indelade i huvudsak tre delar; *school operations*, *teachers salary* och *property funding*. Dessutom kan

skolorna få finansiellt stöd för andra kostnader som till exempel teknisk utrustning, fortbildning och särskilt stöd (Education Counts, 2015a). Fördelningen av de statliga bidragen utgår även från socioekonomiska indikatorer och skolorna sorteras i en tiogradig skala som kallas *School Deciles*, detta för att öka skolans möjlighet att kompensera för det stöd elever möjligen går miste om i hemmet (Education Counts, 2015b). *School Deciles* beräknas utifrån fem olika socioekonomiska indikatorer och är inte kopplat till hur väl skolan uppnår målen.

“Deciles are based on 5 socio-economic indicators for a community.

- Percentage of households with income in the lowest 20% nationally.
- Percentage of employed parents in the lowest skill level occupational groups.
- Household crowding.
- Percentage of parents with no educational qualifications.
- Percentage of parents receiving income support benefits.”

(Education Counts 2015b, p. 1)

1.3 Läroplan, bedömning och mål

I och med att landet har två officiella språk finns även två läroplaner, en för engelska och en för maori. På samma skola kan det samtidigt förekomma klasser som läser efter den ena eller den andra läroplanen. Nya Zeeland har däremot ingen särskild läroplan för det som vi i Sverige kallar för särskolan. Läroplanen är istället mer flexibel och är indelad i olika nivåer (*level*) som eleven ska uppnå i varje ämne. Dessa nivåer är inte knutna till en specifik årskurs (åk 3, 6 och 9) som i Sverige utan varje nivå har en spännvidd över 3-4 år. (Education in New Zealand, 2015c)

De två statliga läroplanerna (*National Standards*) uppdaterades i landet 2010 med målet att fler elever ska nå högre kunskapsnivåer. Målet var även och att fler elever från Maori och Pacific ska nå längre då dessa grupper presterat på lägre nivå än i genomsnitt.

”... the gap between our high performing and low performing students is one of the widest in the organization for Economic Co-operation and Development (OECD)” (Ministry of Education, 2015a, s. 2)

För att mäta kunskapsutvecklingen i skolan genomför lärarna i Nya Zeeland utvärderingar av sin statliga läroplan för årskurs 1 till och med årskurs 8 genom *Overall Teachers Judgements (OTJs)*. Lärarna bedömer hur väl elevernas förmåga motsvarar den nivå som är tänkt för respektive årskurs på en fyrgradig gradig skala *well below, below, at or above* (Education Counts, 2015c, d, e). Eftersom både skolstart och skolslut är flexibelt på Nya Zeeland bedöms också eleverna under sina tre sista år i grundskolan efter en modell

som kallas *National Certificate of Educational Achievement (NCEA)* vanligtvis vid 11-13 års ålder. Med hjälp av denna bedömning kan eleverna söka vidare till universitet och högre studier både inom landet och internationellt. Det är även möjligt att efter avslutad grundskola komplettera denna bedömning om eleven har tillgodosett sig ny kunskap genom fortsatta studier. NCEA är också indelad i nivåer (*level*), för att söka jobb krävs vanligtvis nivå 2 och för att söka till universitet nivå 3. (Education in New Zealand, 2015a)

Nya Zeelands övergripande mål (vision) för skolan är formulerade för att möta alla olika individer och lyder enligt följande:

”Every child achieves literacy and numeracy levels that enable their success”
“Every young person has the skills and qualifications to contribute to their and New Zealand’s future” (Ministry of Education 2015a, s. 14, 17)

I Ministry of Education skrivelse *Four Year Plan 2015-2019 Better education for New Zealand* (Ministry of Education, 2015b) kan man läsa om olika insatser i form av ekonomiska satsningar, samarbete m.m. Nedan presenteras vilka indikatorer de mäter i samhället och vilka målsättningar de har för att arbeta mot skolans övergripande mål (vision).

- 98 % av alla barn i Nya Zeeland ska gå i förskolan (Early Child Education) år 2016
- 85 % av alla barn i Nya Zeeland ska klara att läsa, skriva och räkna på (*at*) eller över (*above*) den avsedda nivån enligt läroplanen år 2017
- 85 % av alla 18-åringar ska ha nått NCEA ”level 2” eller motsvarande år 2017
- 60 % av alla 25–34-åringar ska ha nått NCEA ”level 4” eller motsvarande år 2018
- Öka antalet 15-19 åringar som är sysselsatta med studier eller arbete från 2015 års siffror då 92,4% av ungdomarna hade sysselsättning
- Öka antalet 20-24 åringar som är sysselsatta med studier eller arbete från 2015 års siffror då 84,9% av de unga vuxna hade sysselsättning

Egen översättning från Ministry of Education (2015b), s. 19-20

2. Professionella resurser, särskilt stöd och förebyggande insatser

2.1 Lärarutbildningen

Lärarna i Nya Zeeland har studerat ett *Initial Teacher Education (ITE) programme*. Studierna tar 3-4 år beroende på vilken åldersgrupp som avses

och följer en läroplan i sju steg för att säkerställa kvalitén i utbildningen. Man kan också omskola sig till lärare genom ett ITE program på 1 år om man har nått OECD nivå 7 eller högre i den tidigare utbildningen. Efter utbildningen behöver de nya lärarna vara fast anställda och undervisa i två år med stöd av en mentor på skolan för att kunna ansöka om fullständig certifiering (Teacher Council, 2015a, b).

För att hålla sig uppdaterad erbjuds fortbildning till redan utbildade lärare genom *Teacher Education Refresh (TER) programme*. Utbildningen riktar sig till lärare som har arbetat mer än 6 år efter certifieringen eller som har utbildning men inte arbetat som lärare de senaste 6 åren. Utbildningen är organiserad så det är möjligt för lärare att kombinera den med sitt arbete i skolan. (Teacher Council, 2015c). För vidare studier till speciallärare *Special Education Needs Coordinator (SENCO)* erbjuds stipendier att söka och utbildningen motsvarar nivån för en master eller doktorand examen (Education in New Zealand, 2015d).

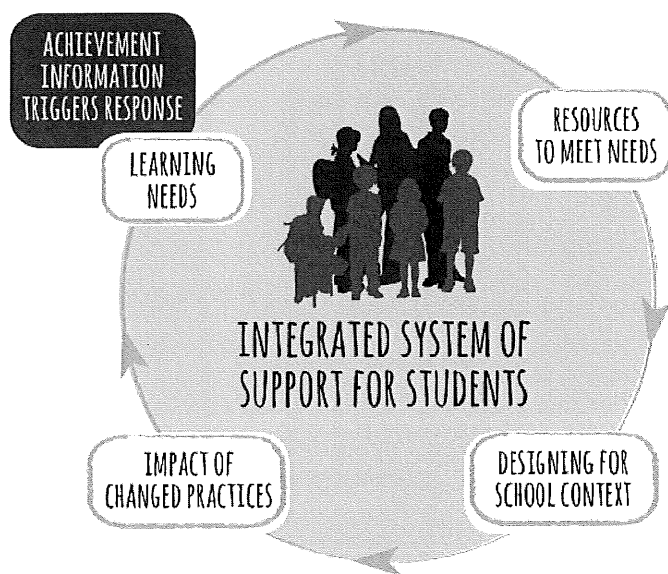
Det Nya Zeeländska fortbildningssystemet har lett till att 33 % av lärarna har genomfört kvalitativ forskning (Education Counts, 2008). I en artikel av Kennedy, Smith och Sexton (2015) kan man läsa om en lärares erfarenheter av att få vidareutbilda sig genom en *Professional Learning Development* (PLD). ”The academy was life-changing. I go back to my job seeing it through new eyes, seeing it as a career.” (Kennedy et al., 2015, s. 48)

2.2 Resursfördelning

På Nya Zeeland finns ett välutvecklat system för att identifiera behov och fördela stöd till skolornas elever och lärare. Det bygger till stor del på utvärderingar som görs digitalt och kopplas ihop med insatser av olika slag. Utvärderingarna omfattar sju områden enligt nedan och kan genomföras om skolan önskar stöd inom det området.

- Year 1-10 English language learners
 - Year 1-10 students below reading and writing expectations
 - Year 1-10 students below mathematics expectations
 - Students with particular strengths and needs whose teachers need support
 - Students with particular strengths and needs who need classroom support
 - Curriculum development years 1-10
 - Developing teachers in particular roles
- (Education in New Zealand, 2015e, s. 1)

Efter utvärderingen kopplas en *Local office Ministry of Education* in och stödet ges efter identifierat behov. Här finns samlad kompetens för att ge stöd först och främst på organisation - och klassnivå och först därefter på individnivå.



Figur 1. Bild över System of support (Education in New Zealand, 2015e, s. 1)

Nya Zeelands definition på elever i behov av särskilt stöd:

”Priority learners are groups of students who have been identified as historically not experiencing success in the New Zealand schooling system. These include Maori and Pacific learners, those from low socio-economic backgrounds, and students with special education needs. ERO (August 2012)” (Ministry of Education 2015c, s. 1)

Om eleven har behov av särskilt stöd är det vanligast att den går i den lokala statliga skolan. Skolan får då extra statligt bidrag för att möta elevens behov i form av till exempel extra speciallärarhjälp och resurstid (*teacher aide*) i något som kallas *In-class support*.

”Students who may benefit from in-class support include those with:

- A learning disability, autism, ADHD, dyslexia, or other condition
- A hearing or vision impairment
- Communication or behavior support needs”

(Education in New Zealand 2015f, s. 1)

In-class support omfattar alla elever som uppvisar ovan svårigheter i den obligatoriska grundskolan och kan generera upp till fem timmar extra stöd/elev och klass. Det kan finnas fler elever i samma klass som blir beviljade extra stöd och stödet kan utformas på olika sätt efter behov både inne i klassen och som enskild specialundervisning eller i mindre grupper. För att få stöd behöver skolorna skicka in en detaljerad ansökan med bland annat elevens skolresultat och skolans mål för att förbättra den inkluderande undervisningen. 1500 elever fick detta stöd första terminen 2015 betalt av Ministry of Education som även står för andra stödinsatsers kostnader i landet (Education in New Zealand, 2015g).

På Nya Zeeland ser man helheten med rektors ledarskap av skolan och individens förmåga att lyckas i skolan. I paragraf 7A of the *Education Act 1986* (Education in New Zealand, 2015h) kan man läsa om olika orsaker (triggers) till tidiga insatser. Där finns även orsaker kring ledarskap och organisation av skolan med förutom oro för att eleven inte ska utveckla sina kunskaper. Som en följd av ett misslyckat ledarskap kan *The Ministry of Education*, tillfälligt ta över ledarskapet av en skola till dess att skolledaren åter hanterar situationen alternativt avslutar sitt uppdrag.

2.3 Tidiga insatser i läs-skriv och räkna

Tidiga insatser i *Primary School* (5-12 års ålder) beskrivs på Ministry of Education hemsida och kallas för *Programme for students (PFS)* (Ministry of Education, 2015d). Insatserna sätts in utöver den vanliga undervisningen för att skynda på utvecklingen inom läs- skriv och räkna området och finns i tre olika former. Det gemensamma för dessa insatser är att skolan sätter ihop ett stödteam som de kallar *The Supplementary Inquiry Team (SIT)* som består av rektor, lärare som är specialiserad på läs- och skriv eller matematik och en mentor. Arbetet börjar med två workshops, ett för att utvärdera och kartlägga behovet och ett för planering av insatsen genom att identifiera nyckelmoment, *key leavers* (kritiska aspekter) som undervisningen bör innehålla. Därefter sätts själva insatsen igång med undervisning i mindre grupper om 6-8 elever. Avslutningsvis följer en workshop med utvärdering och hur det fortsatta arbetet ska gå till i klassen.

De två första formerna av insatser är intensivundervisning under 15 veckor, se nedan beskrivning:

”Accelerating Learning in Literacy (ALL) is a 15 week intervention for year 1-8 students who have had a least 40 weeks of schooling and are below or well below National Standards in reading or writing.” (Ministry of Education 2015e, p. 1)

”Accelerating Learning in Mathematics (AliM) is a 15 week intervention for year 1-8 students who have had a least 40 weeks of schooling and are below or (and sometimes well below) National Standards in mathematics.” (Ministry of Education 2015f, p. 1)

Den tredje formen av insats pågår i två år och följer liknande upplägg med ansvaret hos SIT och workshops både före och efter insatsen. Läraren som har specialistkunskap i matematik börjar med att undervisa eleverna i mindre grupper i blockperioder istället för delar av den ordinarie undervisningen i matematik. Sedan övergår undervisningen till att delvis bedrivs inne i den ordinarie undervisningen genom ett tätt samarbete med elevernas lärare. Detta för att insatsen ska bli hållbar och utvecklande för både elever och ordinarie undervisande lärare på skolan. Efter varje år av insats behöver den ansvariga *Mathematic Support Teacher (MST)* publicera ett *post-graduate paper* vilket motsvarar en artikel. För detta betalar staten ut \$1000 till skolan. På detta vis kopplas stödinsatser i skolan ihop med forskning och fortbildning. (Ministry of Education, 2015g)

”Mathematics Support Teacher (MST) is a supplementary support that targets student who are well below the National Standards in Mathematics. It runs for two years. The MST will initially work with small groups of students to accelerate their progress, before integrating successful interventions into classrooms in partnership with teachers.” (Ministry of Education 2015g, p. 1)

Dessa ovan beskrivna insatser har pågått under fem år och 900 skolor har deltagit med stora positiva effekter som resultat i både ökat självförtroende och kunskaper hos elever och lärare (Ministry of Education, 2015h).

3. Tillämpningar i praktiken

På hemsidan Education Counts (2015f) *Find a school* redovisas alla skolors resultat, finansieringar och planerade insatser helt öppet för allmänheten som en information till föräldrar i val av skola. Nedan redovisas två exempel på hur skolan i Nya Zeeland fungerar:

Fairfield Primary School (Education Counts, 2015g) åk 1-6 består av 299 elever varav 218 stycken har Maori bakgrund. Skolan har fått det högsta bidraget enligt *School Deciles* fördelningen då den endast uppnår en av de tio nivåerna. Skolan får även andra former av bidrag för tidiga insatser i skolan.

I läsning når 68 % och i skrivning når 51 % av eleverna målen (*at or above*) i åk 6. Exempel på planerade insatser är att använda ett finansierat program för att etablera ett gott samarbete med föräldrar, etablera nära kontakt med Maori och Pacific familjer, använda lässtöd som engagerar pojkar (då denna grupp identifierats som extra eftersatt på skolan), utveckla skrivstöds program för pojkar genom ett ALL, utveckla arbetet med en integrerad läroplan genom finansierade doktorander i svenska och

naturvetenskap och öka det kollegiala lärandet genom reflektion av egna lektioner som videofilmats.

I matematik når 70 % av eleverna målen (*at or above*) i åk 6. Planerade insatser är lärarutbildning, stöd från en MST, intensivprogram i 15 veckor genom en ALiM och mattegrupper som extra stöd till den ordinarie undervisningen.

Coastal Taranaki School (Education Counts, 2015h) åk 1-8 består av 319 elever varav 106 stycken har Maoribakgrund. Skolan har uppnått nivå sju i *School Decile* vilket innebär att de får en av de lägre summorna av statligt bidrag. Trots detta får de en rad andra bidrag för elever i behov av stöd. Nedan redovisas resultat och exempel på insatser för åk 1-6 för att göra möjliga jämförelser med tidigare presenterad skola, *Fairfield Primary School*.

I läsning når 72,5% och i skrivning når 66,9% eleverna målen (*at or above*) i åk 1-6. Exempel på planerade insatser är att lärarna ska använda digitala länkar från Ministry of Education som stöd i att planera nästa steg i undervisningen, reflektera över hur de ger instruktioner och får en effektiv undervisning genom parvis kollegiehandledning och använda effektiva verktyg i praktiken genom *Deliberate Acts of Teachers* (DAT) (Ministry of Education, 2015i), använda läsmaterial mer anpassad efter pojkar, *In-class support* för de elever som identifierats som behov av stöd och ALL med bland annat *Reading Recovery* program. Genom ett bidrag från *Community Trust to support Literacy resources* har det gjorts möjligt att erhålla två heltid- och två halvtidstjänster av erfarna *Learning Assistants* samt två SENCO tjänster som stöd i klasserna.

I matematik når 74,9% eleverna målen (*at or above*) i åk 1- 6. Exempel på planerade insatser är att uppmuntra fler lärare till fortbildning, sprida kunskapen om och öka användningen av iPad's och relevanta matematikappar i undervisningen, använda *on-line* stöd av läroplanen för att bättre synliggöra vad eleven kan och vad nästa steg är både för förälder och elev, öka kunskapen och användandet av sätt som föräldrar kan hjälpa till hemma med stöd av exempelvis en websida. På skolan finns en ALiM tränad lärare och tankar finns till att uppmuntra denna till fortsatta studier för att bli en MST där även forskning kopplas ihop med insatser.

I åk 7 och 8 får elever ALiM genom ett dubbelpass av stödundervisning fyra gånger/vecka för att nå målen i slutet av 2015.

Skolan har även mottagit ett förstapris maj 2015 för framgångar i undervisning och lärande, se t.ex. film från skolan hemsida (*Coastal Taranaki School, 2015*).

4. Utvärderingar och rapporter

Förskolan (*Early Childhood Education*) i Nya Zeeland är välanvänd av befolkningen och utgör en grund för en bra start i skolan.

”New Zealand is ranked in the top third of OECD countries for participation in early childhood education” (Education Counts, 2015i, s. 1).

Nya Zeeland rankas som världens mest inkluderandes skola då 100 % (jmf med medelvärdet 98 %) av 5-14 åringarna går i skolan i en jämförelse gjord bland 44 OECD länder (OECD, 2014a). Resultatet av dessa positiva siffror har ännu inte nått hela vägen till arbetsför ålder om man läser en undersökning gjord av OECD 2012 på 15-29 åringars sysselsättning, *NEET population: People neither employed nor in education or training* (OECD, 2014b). I den undersökningen är 85 % Nya Zeelands 15-29 åringar inkluderade/aktiva i samhället vilket också motsvarar ett medelvärde i undersökningen. Sverige ligger något bättre till med 90 % av ungdomarna inkluderade/aktiva i samhället (OECD, 2014b).

Tidigare låg kostnaden för undervisningen per elev i Nya Zeeland lägre än genomsnittet av OECD:s 31 länder samtidigt som resultatet för landets 15-åringar låg på en hög nivå i PISA test 2009 (OECD, 2013a, b, PISA, 2009).

”... the system is cost effective at the secondary level where New Zealand’s 15-years old are achieving at high levels but it may not be as effective for year 5 and year 9 students” (Education Counts, 2013, s. 2).

Nya mätningar från 2011 visar att Nya Zeeland satsar mer och mer pengar på utbildning då hela 22 % av statens gemensamma medel går till utbildning jämfört med 34 andra OECD länder där medelvärdet ligger på 13 % (OECD, 2014a).

Personaltätheten i förskolan är markant högre i både Sverige (6 barn/lärare) och Nya Zeeland (7 barn/lärare) än genomsnittet (14 barn/lärare) i en jämförelse gjord 2012 mellan 31 länder (OECD, 2014c). I *Primary school* (lågstadiet) ligger däremot personaltätheten i Nya Zeeland (16 elever/lärare) nära genomsnittet för OECD länderna (15 elever/lärare) jämfört med Sverige som har en högre lärartäthet (12 elever/lärare)(OECD, 2014c).

Kunskapsutvecklingen i skolan mäts genom lärarnas *OTJs* och resultatet visar att 71,1 % av eleverna har en förmåga att skriva och 78,0 % av eleverna har en förmåga att läsa som motsvarar de nationella målen för sin åk (*at*) eller över (*above*). Båda resultaten visar på en svag ökning av dessa förmågor sedan läroplanen infördes 2010. Maori och Pacific elever får i genomsnitt lägre resultat i både förmågan att läsa och skriva (Education Counts, 2015c, d). Nivån på förmågan att läsa har varit oförändrad under

åren 2010-2011 i internationella studier (PIRLS, 2010/2011). I matematik klarar 75,2% av eleverna de nationella målen för sin årskurs (*at*) eller över (*above*) vilket också är en ökning sedan mätningarna började 2010. Även här visar elever från Maori och Pacific elever på en lägre nivå än genomsnittet (Education Counts, 2015e). I internationella jämförelser har förmågan i matematik ökat under åren 1994-2011 i Nya Zeeland men visar tecken på nedgång från 2002-2011 (TIMSS, 2011).

Nya Zeeland har fått kritik för att de har så stor spridning mellan olika folkgruppers skolresultat som det visat sig både i deras egen bedömningar (Education Counts, 2015c, d, e) och genom PIRLS studier (PIRLS, 2010/2011). Tunmer, Chapman, Greaney och Prochnow (2013) menar att en av orsakerna till detta är att skolan på Nya Zeeland inte arbetar systematiskt med b.la. fonologisk medvetenhet under de första åren. McNeill, Foster och Gillion (2011) visade i en fallstudie tvärtom att undervisningen i det Nya Zeeländska klasrummet gav eleverna fler möjligheter till att bli fonologisk medvetna och att det var både viktigt och nödvändigt för att elever inte skulle få fortsatta svårigheter i sin läsinläring.

”Findings indicated that the classroom environment provided multiple opportunities for implicit teaching of phonological awareness skills which may have contributed to the children’s ability to maintain skills taught within the intervention” (McNeill et al., 2011, s. 115).

Tunmer med flera (2013) påtalar också att Matteus effekten (de som redan har det bra får det bättre) är en orsak till den stora klyftan mellan olika grupper i samhället. De menar att alla inte får tillgång till exempelvis lässtödet *Reading Recovery* som kräver föräldrars medverkan i hemmet i form av daglig lästräning.

Nicolas & Fletcher (2015) visar i en aktuell studie vilket stöd som framgångsrika Nya Zeeländska skolor har satt in i matematikundervisning för att nå fram även till elever i utsatta folkgrupper. Följande rubriker beskriver skolornas insatser mer specifikt:

- Quality teaching and high expectations for all children.
- Emphasis on extra time and appropriate resources for low-achieving children.
- Importance of cultural congruence between the home and the school
- The importance of valuing all cultures within the mathematic classroom
- Use of extra help from English second language teachers and teacher aide

(Nicolas & Fletcher, 2015, p. 7-11)

5. Reflektion

Nya Zeeland är en mångkulturell, demokratisk nation med obligatorisk grundskola och välanvänd förskola som även är fallet i Sverige ("Nya Zeeland" 2015, 29 september; Education in New Zealand, 2015a; Education Counts, 2015i). Landet arbetar liksom Sverige mot den ökade segregering i skolan (Ministry of Education, 2015a, b; Education Counts, 2015c, d, e; PIRLS, 2010/2011). Tunmer m.fl. (2013) menar att segregeringen bland annat beror på utformningen av undervisningen för utsatta elevgrupper och följderna av Matteus effekten genom det vitt skilda möjligheten till stöd i hemmet. Forskningsstudier har bedrivits inom landet för att belysa framgångar som motverkat dessa svårigheter (Mc Neill et.al., 2011; Nicolas & Fletcher, 2015). Vad kan vi då lära och använda av Nya Zeelands skolsystem i svensk kontext?

Den främsta styrkan i det Nya Zeeländska skolsystemet skulle kunna vara deras strukturerade statliga system för finansieringen av skolan genom de uppdelade posterna som skiljer åt vad pengarna ska gå till, som *school operation*, *teachers salary* och *property funding* (Education Counts, 2015a). Intressant är även hur pengarna fördelas utifrån sociokulturella aspekter genom *School Deciles* för att kompensera elevernas olika möjligheter till framgång (Education Counts, 2015b). Utöver detta ges även specifikt ekonomiskt stöd till elever i behov av stöd genom många tänkvärda modeller oavsett vilken *School Deciles* som skolan har graderats till (Education in New Zealand, 2015e, f, g, h; Ministry of Education, 2015c, d, e, f, i). Att även koppla ihop viss del av det specifika stödet som ges på skolorna till forskningen är en väldigt effektiv idé (Ministry of Education, 2015g; Education Counts, 2008).

Man kan tolka skolsystemet som väldigt kontrollerat eller väldigt transparent och ordningsamt (Education Counts, 2015f, g, h; Costal Taranaki School, 2015). I det senare fallet, skulle att det svenska skolsystemet dra fördel av att anamma en liknande struktur.

Den största skillnaden mellan Nya Zeeland och Sverige är deras mer modern approach till läroplan, bedömning och mål (Education in New Zealand, 2015a, c; Education Counts, 2015c, d, e; Ministry of Education, 2015a). Inkludering blir möjlig att genomföra när både övergripande målsättningar och läroplan säger samma sak. I Sverige finns det en motsägelse eftersom målsättningen att alla ska vara inkluderade och alla ska nå målen samtidigt är svåra att förena. Det är en utmanad tanke att Sverige skulle göra om läroplan och övergripande mål för undervisningen, men det skulle kunna vara en förändring som leder till en mer framgångsrik skola. Nya Zeeland har även en mer liberal syn på speciella lösningar för elever genom studier på distans (Education in New Zealand, 2015b). Kombinationen av medvetna satsningar, ekonomiska fördelningspolitik, styrdokument och mål leder till att Nya Zeeland klassas som världens mest

inkluderande skola och samtidigt får en generellt god måluppfyllelse (OECD, 2014a, b; OECD, 2013a, b; PISA, 2009; Education Counts, 2013; Education Counts, 2015c, d; PIRLS, 2010/2011; TIMSS, 2011). Nya Zeeland satsar mer pengar på skolan än Sverige (OECD, 2014a) samtidigt som personaltätheten bland barn och elever är jämförbar med Sverige, förutom på lågstadiet där den ligger något lägre än i Sverige (OECD, 2014c).

När det gäller lärarutbildningen på Nya Zeeland är den längre praktikperioden på två år med handledning innan legitimeringen värdefullt, och även fortbildningen som sker efter att ha arbetat 6 år med undervisning (Teacher Council, 2015a, b, c, d; Kennedy et.al., 2015).

6. Referenser

- Costal Taranaki School (2015), Hämtad 2015-11-30 från <http://www.coastaltaranaki.school.nz/>
- Education Counts (2008), Performance Based Research Found staff receiving an A or B quality rating, Hämtad 2015-10-09 från <http://www.educationcounts.govt.nz/indicators/main/quality-education-provider/2031>
- Education Counts (2013), Annual expenditure per student, Hämtad 2015-10-09 från http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0008/143891/2013-Indicator-inID-2043.pdf
- Education Counts (2015a), Education Counts hemsida, hämtad 2015-12-14 från <https://www.educationcounts.govt.nz/home>
- Education Counts (2015b), School Deciles, Hämtad 2015-11-30 från <http://www.educationcounts.govt.nz/school/running-a-school/resourcing/operational-funding/school-decile-ratings/>
- Education Counts (2015c), Writing/Tuhituhi: primary schooling, Hämtad 2015-10-09 från <http://www.educationcounts.govt.nz/indicators/main/education-and-learning-outcomes/writing-tuhituhi-primary-schooling>
- Education Counts (2015d), Reading/Panui: primary schooling, Hämtad 2015-10-09 från <http://www.educationcounts.govt.nz/indicators/main/education-and-learning-outcomes/reading-panui-primary-schooling>
- Education Counts (2015e), Mathematics/Pangarau: primary schooling, Hämtad 2015-10-09 från <http://www.educationcounts.govt.nz/indicators/main/education-and-learning-outcomes/Mathematics-Pangarau-Primary-Schooling>
- Education Counts (2015f), Find a school, Hämtad 2015-11-24 från <http://www.educationcounts.govt.nz/find-school>
- Education Counts (2015g), Fairfield Primary School, Hämtad 2015-11-24 från <http://www.educationcounts.govt.nz/find-school/school?school=1716&district=16®ion=3>
- Education Counts (2015h) Coastal Taranaki School, Hämtad 2015-11-30 från <http://www.educationcounts.govt.nz/find-school/school/national/writing?school=551&district=33®ion=7>
- Education Counts (2015i), Participation in Early Childhood Education, Hämtad 2015-11-11 från

https://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdf_file/0011/9956/Participation-in-early-childhood-education-report.pdf

Education in New Zealand (2015a), Hämtad 2015-09-09 från www.education.govt.nz

Education in New Zealand (2015b), New Zealand's Correspondence School, Hämtad 2015-09-09 från <http://www.education.govt.nz/home/education-in-nz/>

Education in New Zealand (2015c), Curriculum, Hämtad 2015-09-09 från <http://nzcurriculum.tki.org.nz/>

Education in New Zealand (2015d), Special Education Study Awards and Scholarships, Hämtad 2015-11-16 från <http://www.education.govt.nz/school/working-in-a-school/scholarships-for-people-working-in-schools/special-education-study-awards-and-scholarships/>

Education in New Zealand (2015e), System of support, Hämtad 2015-09-09 från <http://nzcurriculum.tki.org.nz/System-of-support-incl.-PLD>

Education in New Zealand (2015f), In-class support, Hämtad 2015-10-05 från <http://www.education.govt.nz/school/student-support/special-education/#Inclass>

Education in New Zealand (2015g), In-class support funding for students with special education needs, Hämtad 2015-11-11 från <http://www.education.govt.nz/school/student-support/special-education/in-class-support-funding-for-students-with-special-education-needs/>

Education in New Zealand (2015h), Interventions in school, hämtad 2015-11-11 från <http://www.education.govt.nz/school/running-a-school/interventions-in-schools/>

International Reading Literacy Study (PIRLS) 2011

Kennedy I, Smith P & Sexton S.S (2015), Ensuring New Zealand's future prosperity: A professional Learning Development initiative to bridge the gap between the theory and practice, Science Education International 2015, Vol 26, Issue 1, p42-55

Ministry of Education (2015a), Intent - Statement of Intent 2010-2015, Ministry of Education New Zealand May 2010, Hämtad 2015-10-20 från www.minedu.govt.nz

Ministry of Education (2015b), Four Year Plan 2015-2019 Better education for New Zealand, Hämtad 2015-11-11 från <http://www.education.govt.nz/assets/Documents/Ministry/Publications/MOE-Four-Year-Plan-2015-2019.pdf>

Ministry of Education (2015c), Priority Learning, Hämtad 2015-11-11 från <http://nzcurriculum.tki.org.nz/Priority-learners>

Ministry of Education (2015d), Programme for students (PFS), Hämtad 2015-11-30 från <http://nzcurriculum.tki.org.nz/System-of-support-incl.-PLD/School-initiated-supports/Programme-for-Students-PFS>

Ministry of Education (2015e), Accelerating Learning in Literacy (ALL), Hämtad 2015-11-30 från <http://nzcurriculum.tki.org.nz/content/download/156646/1160784/file/Accelerating%20Learning%20in%20Literacy%20Fact%20Sheet.docx>

Ministry of Education (2015f), Accelerating Learning in Mathematic (ALiM), Hämtad 2015-11-30 från <http://nzcurriculum.tki.org.nz/content/download/156647/1160787/file/Accelerating%20Learning%20in%20Mathematics%20Fact%20Sheet.docx>

Ministry of Education (2015g), Mathematic Support Teacher (MTS), Hämtad 2015-11-11 från <http://nzcurriculum.tki.org.nz/content/download/156648/1160790/file/Mathematics%20Support%20Teacher%20Fact%20Sheet.docx>

- Ministry of Education (2015h), *Programmes for Students: successfully accelerating achievement*, New Zealand Education Gazette 2015, Hämtad 2015-11-11 från <http://www.edgazette.govt.nz/Articles/Article.aspx?ArticleId=9076>
- Ministry of Education (2015i), *Deliberate Acts of Teaching*, Hämtad 2015-12-01 från <http://literacyonline.tki.org.nz/Literacy-Online/Teacher-needs/Pedagogy/Deliberate-acts-of-teaching>
- McNeill B.C., Foster P.B. & Gillon G (2011), Supporting children with reading difficulties within the New Zealand English curriculum, Support for Learning (2011), Vol 26, nr3
- Nya Zeeland (2015, 29 september) I Globalis. Hämtad 2015-09-29 från <http://globalis.se/Laender/Nya-Zeeland>
- Nicolas K & Fletcher J (2015), What supports 11- to 13- year- old Pasifika students in mathematics learning in New Zealand classrooms? Education 3-13, DOI:10.1080/03004279.2015.1048269
- OECD (2013a) Education at a glance OECD Indicators 2013, Paris OECD Publishing
- OECD (2013b) Education Indicators in Focus - Which Factors Determine the level of Expenditure on Teaching Staff?, Paris OECD Publishing
- OECD (2014a) "New Zealand" In Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-65-en>
- OECD (2014b) "Indicators C5 Transition from school to work: where are the 15-29 years olds?" In Education at a glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris
- OECD (2014c) "Indicator D2 What is the student-teacher ratio and how big are classes? In Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.
- PIRLS (2010/2011) Hämtad 2015-12-14 från http://www.educationcounts.gov.nz/topics/research/pirls/pirls_201011
- PISA (2009) Our 21st century learners at age 15, Hämtad 2015-12-14 från <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/numeracy/PISA-2009/pisa-2009-our-21st-century-learners-at-age-15/our-21st-century-learners-at-age-15>
- Teacher Council (2015a), Studying to become a teacher, Hämtad 2015-11-16 från <http://www.teacherscouncil.govt.nz/content/studying-be-teacher>
- Teacher Council (2015b), GTS-poster, Hämtad 2015-11-16 från <http://www.teacherscouncil.govt.nz/sites/default/files/gts-poster.pdf>
- Teacher Council (2015c), Teacher Education Refresh Programme, Hämtad 2015-11-16 från <http://www.teacherscouncil.govt.nz/content/teacher-education-refresh-ter-programme>
- TIMSS (2011) International results in Mathematics, Hämtad 2015-11-11 från <http://timssandpils.be.edu/timss2011/international-results-matehematics.html>
- Tunmer W.E, Chapman J.W, Greaney K.T., Prochnow J.E (2013), Why the New Zealand National Literacy Strategy has failed and what can be done about it: Evidence from Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2011 and Reading Recovery monitoring reports. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 18(2), p 139-180, <http://dx.doi.org/10.1080/19404158.2013.842134>

Särskilt stöd och tidiga insatser i Norge

Marie Back

Stockholms Universitet
Specialpedagogiska Institutionen

Särskilt stöd och tidiga insatser i Norge	i
Marie Back.....	i
Introduktion	3
Skolan i Norge	3
Korta fakta om Norge.....	3
Korta fakta om skolan i Norge.....	3
Läroutbildning, vidareutbildning och kompetensutveckling	4
Resurser	5
PP-tjeneste	5
Statped	5
Elever i behov av särskilt stöd och specialundervisning	6
Oversikt over fasene i saksgangen for spesialundervisning	7
Elever i specialundervisning.....	8
Reformer och utveckling.....	9
Kunnskapsløftet	9
Nationella center	10
Nationella projekt	11
Framtiden	13
Den norske skolan	13
Kompetanse i å lære.....	13
Kompetanse i å utforske og skape.....	14
Specialpedagogik.....	14
Analys och diskussion	15
Referenser.....	16

Introduktion

Skolan i Norge

Korta fakta om Norge

Norge har en befolkning på cirka 5 miljoner invånare varav 650 000 bor i Osloområdet. Norge är en monarki med en monark som idag har mest symboliska plikter och rättigheter. Landet har ett väl utbyggt välfärdssystem och levnadsstandarden är bland den högsta i världen. Oljeindustrin har dominerat norsk industri de senaste årtiondena. Cirka 70 procent av befolkningen arbetar inom offentlig förvaltning eller servicesektorn. ("Norge", 2015, 4 december)

Korta fakta om skolan i Norge

Skolplikt gäller från 6 års ålder. Barn som fyller 5 år före första april kan få börja i skolan. Man kan om särskilda skäl föreligger skjuta upp skolstarten 1 år. Skolplikten är 10 skolår. Grundskolan är uppdelad på två stadier: Barnetrinnet, årskurs 1-7 och Ungdomstrinnet, årskurs 8-10. Efter grundskolan kan man söka till vidaregåande skole (gymnasium) Skolan är avgiftsfri. Omdöme ges från årskurs 1 och betyg ges från årskurs 8. (Kunnskapsdepartementet, 1998) Det finns ingen differentiering i skolan utan alla elever går i grundskolan. Att jämföra med den svenska uppdelningen i grundskola och särskola. R. Haustätter (personlig kommunikation, 2015-12-05)

Det finns privata skolor både inom grundskolan och gymnasiet. För de skolor som blir godkända av Utdanningsdirektoratet (motsvarar Skolverket) gäller en egen lag (Lov om frittstående skolar) och de även rätt till stadsbidrag (Kunnskapsdepartementet, 2003). Privata skolor följer läroplanen för de offentliga skolorna i Norge. (Store norske leksikon, 2015a) Läsåret 2013/14 gick cirka 3 procent av eleverna i grundskolan i privata skolor. (Utdanningsforbundet, 2013) Norge har en hög andel lärare per elev. Det varierar i landet med det är vanligt att klasser i barnetrinnet (årskurs 1-7) är cirka 13-14 elever

medan det är cirka 17-18 elever i ungdomstrinnet (årskurs 8-10), siffrorna är för läsåret 2012/13. (Utdanningsdirektoratet, 2013) Norge har enligt OECD (2014) ökat sina kostnader för skolan något och har enligt rapporten en av de högsta kostnaderna för skolan i de undersökta länderna. Skolorna får sina resurser från kommunen och ska sedan använda resurserna på bästa sätt. Om skolan har många elever i behov av särskilt stöd tas det resurser från ordinarie undervisning/elever. Vissa kommuner avsätter en viss del av resurserna till en central pott som skolorna sedan kan söka medel ur. R Hausstätter (personlig kommunikation 2015-12-05)

Lärarytelse, vidareutbildning och kompetensutveckling

Utbildningen till lärare är 4 år, med inriktning årskurs 1-7 eller årskurs 4-10. Utbildning är en universitets- eller högskoleutbildning. (Lærerutdanning, 2015) Det finns möjlighet till vidareutbildning för lärare som arbetar i grundskolan, på gymnasiet och inom vuxenutbildningen. Både lärare inom offentliga och privata skolor kan söka vidareutbildning. Utbildningarna som är avgiftsfria ges av universitet och högskolor i Norge. Som lärare kan man få ledigt med lön (vikarordning) eller ekonomisk ersättning (stipendordning) för studier. (Utdanningsdirektoratet, 2015a) Specialpedagogutbildningen finns på bachelor- och masternivå både som utbildning i pedagogik med fördjupning i specialpedagogik och enbart i specialpedagogik. De flesta som utbildar sig till specialpedagog arbetar i grundskolan. Det är också många specialpedagoger som arbetar som PP-tjeneste. (Utdanning.no, 2015)

Resurser

PP-tjeneste

Varje kommun eller län (fylkeskommune) ska ha en pedagogisk-psykologisk tjänst, (PP-tjeneste). Tjänsten ska hjälpa skolorna i arbetet med kompetensutveckling och organisationsutveckling för att bättre anpassa undervisningen för elever i behov av särskilt stöd. I uppdraget ingår också att i samarbete med skolan utreda enskilda elevers behov av specialundervisning. För att arbeta på tjänsten krävs bachelor- eller masterutbildning. Man har en pedagog-, specialpedagog- eller psykologutbildning. Vidareutbildning finns även för PP-tjenesten.

Uppdraget för PP-tjenesten innebär att PP-tjenesten

- ska vara tillgänglig och delaktig i planeringen av elevens anpassningar i skolan
- ska arbeta förebyggande
- ska verka för tidiga insatser
- ska vara en tjänst på kommun- och/eller länsnivå

Kompetens bör finnas inom följande områden:

- Allmänna inlärningssvårigheter
- Läs och skrivsvårigheter
- Tvåspråkighet/mångkultur
- Motorik
- Matematiksvårigheter
- Koncentrationssvårigheter
- Beteendessvårigheter
- Sociala och emotionella problem
- Utvecklingsförsening/flerfunktionshinder

(Utdanningsdirektoratet, 2015b)

Statped

Statped är ett statligt organ (under Utdanningsdirektoratet) som ger specialpedagogiskt stöd till kommuner och landsting. Statped ska bidra till anpassad och inkluderande undervisning för barn, ungdomar och vuxna som har särskilda behov. Statped ska också bidra med hög

kompetens och kvalitet inom det specialpedagogiska området. Statped har särskild kompetens inom områdena syn, hörsel, dövblindhet, tal/språk, sammansatta inlärningssvårigheter och förvärvat hjärnskada. Statped samarbetar med kommuner, län, landsting, universitet/högskolor samt andra tjänsteområden. (Statped, 2015)

Elever i behov av särskilt stöd och specialundervisning

Alla som inte kan få, som det står i lagen ”tilfredsställande utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet, har rett til spesialundervisning”. (§5-1, Opplæringslova, 1998)

Det skall göras en kartläggning och utvärdering kring vilka behov eleven har. Utvärderingen ska visa vilka behov eleven har och vilken undervisning eleven bör få.

Utvärderingen ska bl.a. innehålla:

- uppgifter om elevens möjligheter att tillgodogöra sig ordinære undervisning
- om eleven har inlärningssvårigheter eller andra svårigheter som kan påverka inläringen
- realistiska (opplæringsmål) kunskapsmål för eleven
- vilken typ av undervisning som ger en tillfredstillande inläring för eleven

Elever och/eller deras föräldrar kan kräva att skolan gör en kartläggning för att ta reda på om en elev har rätt till specialundervisning. Undervisande lärare ska ta ställning till om eleven behöver specialundervisning och meddela rektor detta. Skolan ska ha prövat eventuella anpassningar inom ordinære undervisningen innan specialundervisning blir aktuellt. Om den anpassade undervisningen inte är tillräcklig ska en utredning av elevens ytterligare behov av stöd göras. Rektor gör en formell förfrågan till PP-tjeneste om en sådan utredning. Föräldrar och elev måste ge sitt samtycke. Utredningen ska innehålla vilka behov eleven har och vilken typ av undervisning som eleven behöver. Specialundervisning ska så långt det går utformas i samråd med elev och föräldrar. (Kunnskapsdepartementet, 1998)

Elever i specialundervisning

Andelen elever som fick specialundervisning höstterminen 2012 var 8,6 %, och 68 % av dem var pojkar. Andelen elever som specialundervisning är lägst i skolår 1 med 4,3 % för att öka till 11,6 skolår 10. (Statistisk sentralbyrå, 2014) I början av 2000-talet låg andelen elever i specialundervisning stadigt på 6 % för att från mitten av 2000-talet stadigt öka till dagens nivå. Det är flest elever i de senare skolåren som får insatser men utredningar har visat på behovet av att sätta in insatser tidigt för eleverna. Specialundervisningen organiseras på olika sätt, eleven kan ha tillhörighet i en klass eller i en fast grupp för specialundervisning. Man kan ha delar av sin undervisning i en specialgrupp. De fasta grupperna kan vara på särskilda skolor eller finnas på ordinarie skolor. 2012/13 fick 4018 elever undervisning i en fast grupp för specialundervisning. 2012/13 fick 1326 elever delar av sin undervisning på annan plats en eller flera dagar per vecka. Det kunde bland annat vara olika former av friluftsliv eller arbete på cafeteria. (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Kommunernas utgifter för specialundervisning har stannat upp något och läsåret 2012/13 var det färre kommuner än tidigare som använde mellan 15-25 % av lärartimmarna till specialundervisning. Cirka 50 % av eleverna som får specialundervisning får mellan 2-5 timmar per vecka. En fjärdedel får specialundervisning mer än 7 timmar per vecka. Länens utgifter för specialpedagogik ökar i hela Norge men det är stora variationer mellan länen. Andelen personer som arbetar som assistenter i skolan har ökat med 25 % från 2006/07 till 2012/13. (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Reformer och utveckling

2001 blev Norge mycket överraskade av de förhållandevis dåliga resultaten på PISA-undersökningen. De norska 15-åringarna presterade genomsnittligt i matematik, läsning och naturorienterande ämnen i den internationella jämförelsen men norrmännen hade förväntat ett betydligt bättre resultat. Det dåliga resultatet blev i norsk media kallat PISA-sjokken (PISA-chocken). Norge har deltagit i andra internationella studier som PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) och TIMSS Trends in International Mathematics and Science Study). Resultaten från dessa studier visar även de att Norge ligger på en genomsnittlig internationell nivå. Resultaten från de internationella studierna har haft stor betydelse för införandet av olika skolreformer som till exempel Kunnskapsløftet. (Utdanningsdirektoratet, 2011b)

Kunnskapsløftet

Lsåret 2006/07 infördes Kunnskapsløftet i Norge. Skolan reformerades och läroplaner ändrades. (Store norske leksikon, 2015b) Man tog fram nya läroplaner i alla ämnen och där lyftes det särskilt fram att eleverna ska få grundläggande färdigheter i att kunna uttrycka sig muntligt, kunna läsa, kunna uttrycka sig skriftligt, kunna räkna och använda digitala verktyg. I ett ramverk beskrivs färdigheterna, vilken funktion de har och den förväntade utvecklingen av färdigheterna. Dessa färdigheter ska integreras i alla ämnen på alla nivåer. (Utdanningsdirektoratet, 2012a) Alla elever ska ges de förutsättningar man behöver för att kunna utvecklas på bästa sätt. Det gäller både elever med särskilda behov och elever med särskild begåvning inom olika ämnen. Undervisningen ska vara så bred att den passar alla elever och de elever som har behov ska ges anpassad undervisning. Om den anpassade undervisningen inte är tillräcklig ska specialundervisning erbjudas. (Utdanningsdirektoratet, 2012b) Utvärderingen av Kunnskapsløftet från 2011 visar att det behövs en tydlig och kompetent ledare med ansvar att genomföra förändringar. Lärares kompetens, motivation och engagemang är en förutsättning för att skapa en varaktig förändring och en varaktig förändring kräver långsiktighet och uthållighet. (Utdanningsdirektoratet, 2011c) När det gäller området specialpedagogik visade det sig att det skett en ökning

av specialundervisning i Norge, men det var stora skillnader mellan olika skolor. Trots en tydlig politisk intension att skolan ska ge specialpedagogiska insatser tidigt fanns det inga indikationer på att så har skett. (Utdanningsdirektoratet, 2011a)

Nationella center

Förutom reformen Kunnskapsløftet har Norge och gjort en satsning på nationella centra. Kunnskapscenter for utdanning har till uppgift att producera, samla och presentera systematiska kunskapsöversikter och sammanfattningar av forskning.

En del av centrets webbplats innehåller en kunskapsbas där forskning inom olika områden kan sökas. Bland de ämnesområden som finns med som en del av kunskapsbasen finns ”å kunne lese”, ”å kunne skrive” och ”å kunne regne”. (Forskningsrådet, 2015a)

Norge har även tre olika nationella centra som riktar sig mot läs, skriv och matematik. Lesesenteret – nationellt center för läsinlärning och läsforskning vid Universitetet i Stavanger. Centret har uppdrag som är knutna till utbildning och forskning inom specialpedagogik (läs- och skrivsvårigheter) och läsvetenskap (läsutveckling och inlärning). Centret ska på ett nationellt plan bidra till att öka språkstimuleringen, läsutvecklingen, läsinlärningen och har spetskompetens inom dyslexi och läs- och skrivsvårigheter. (Lesesenteret, 2015) Skrivesenteret – nationellt center för skrivinlärning och skrivforskning i Trondheim. Skrivesenteret har till uppgift att stärka skrivkompetensen bland barn, ungdomar och vuxna. Skrivesenteret har en tvärvetenskaplig inriktning och arbetar med skrivning som en grundläggande färdighet inom olika ämnen och inom olika delar av undervisningsväsende. Centret är kunskaps- och forskningsbaserat och har ett nära samarbete med övriga nationella centra. (Skrivesenteret, 2015) Matematikksenteret – nationellt center för matematikinlärning och matematikforskning i Trondheim. Centret ska utveckla arbetsmetoder och arbetsmaterial som syftar till att göra matematikämnet varierande, spännande och levande för eleverna. Centret har ett nationellt ansvar för utveckling och forskning inom matematikområde. (Matematikksenteret, 2015)

Nationella projekt

Gi rom for lesing (nationellt projekt 2003-2007)

Genom Kunskapsløftet sattes fokus på bland annat läsningen i skolan. Kunskapsløftet slog bland annat fast att det behövdes tidiga insatser när det gällde läsning. I läroplanerna lades stor vikt vid samspelet mellan läsning, skrivning och kommunikation. Eleverna ska tillägna sig kompetens både som läsare men också som skapare av text (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Projektet Gi rom for lesing startades 2003 och 2007 gjordes en utvärdering av projektet. Genom projektet som fokuserade på tidiga insatser skapades en rad lokala projekt som sammanställdes i projektutvärderingen Gi rom for lesing! Veien videre. Forankring og oppfølging av en nasjonal strategi (Utdanningsdirektoratet 2007). Projekten skedde både på skolnivå och kommunnivå. Gemensamt för de projekt som presenteras i utvärderingen är:

- Projekten gäller alla elever i alla årskurser på skolan.
- En tydlig plan för arbetet med läsinlärning skapas på skolan där så många som möjligt på skolan involveras.
- Fokus på tidig kartläggning. Många skolor samarbetade med förskolor i närområdet. Kartläggning av elevernas språkutveckling första månaden i årskurs 1.
- Satsning på skolbiblioteken, både vad gäller bemanning och anskaffning av litteratur. Skolbiblioteken är centrala i många projekt.
- Lässtunder varje dag.
- Fadderverksamhet som bygger på att de äldre eleverna arbetar tillsammans med de yngre. Innefattar högläsning, diskussioner om texter och dess innehåll. De äldre eleverna är modeller för de yngre eleverna.
- Extra satsning på de elever som behöver genom strukturerade program t.ex. EYLP (Early Years Literacy Program).
- Fortbildning till lärarna.

Resultatet av de lokala projekten visar att eleverna mer intresserade av att läsa och läsningen har ökat. Några skolor satsade extra på att hitta litteratur som kunde intressera pojkar vilket också ökade pojkarnas intresse för läsning. Skolorna hittar och fångar upp elever med svårigheter tidigare. Även lärarnas intresse för läsning har ökat och lokala kommunala nätverk för att fortsätta utveckla arbetet med läsning har skapats. (Utdanningsdirektoratet, 2007)

På sporet – projekt, 2014 – 2018 som ska förebygga att elever får svårigheter med läsningen. Lesenteret i Stavanger startade 2014 ett projekt som syftar till att förebygga att elever får svårigheter med läsningen. Projektets hypoteser är att tidig intervention kan reducera antalet elever som får svårigheter med läsinlärning, att det är mer effektivt att göra en läsintervention i första klass jämfört med andra klass och att tidpunkten för läsinterventionen har betydelse för elevens läsmotivation och tilltro till sin egen förmåga. De skolor som ingår i interventionen (det finns ett antal kontrollskolor också) ska ge elever i riskzonen extra läsundervisning. Eleverna ska få extra läsundervisning 45 minuter 4 gånger per vecka under 7 månader. (Forskningsrådet 2015b)

Framtiden

Den norska skolan

Ludvigsenkommittén har lagt förslag på hur framtidens norska skola bör förändras för att möta de behov som Norge har framöver. Det norska samhället kommer att bestå av större mångfald, en högre komplexitet och präglas av snabba förändringar. För att möta detta behöver skolans innehåll förändras bland annat genom:

- fagspesifikk kompetanse
- kompetanse i å lære
- kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta
- kompetanse i å utforske og skape

(NOU 2015:8, sid 8)

Fagspesifikk kompetanse (Ämnesområdeskompetens)

Det kommer att vara ett behov av att eleverna utvecklar sin kompetens inom alla ämnesområden i skolan. Ämnen och ämnesområden förändras fortare än tidigare. God kunskap om de mest centrala metoderna och tankesätten, begrepp och principer som ämnena består av, ger eleverna insikter och färdigheter i ämnet som består över tid. Kommittén talar om byggstenar och att metoder och tankesätt är byggstenar liksom problemlösning och att kunna tänka kritiskt. Man lyfter särskilt fram matematikämnet.

Kompetanse i å lære

Att kunna reflektera över att man lär sig, vad man lärt sig och hur man lär, reflektion över lärandet sig kallas metakognition. Elever som lär sig hur det är att lära och tänker om hur de lär sig är bättre rustade för att kunna lösa problem på ett reflekterande sätt både själv och tillsammans med andra.

Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta

Eleverna behöver kunna bemästra olika typer av kommunikation i det framtida arbets – och samhällslivet. Läsa, skriva och muntlig framställning är fortsatt mycket viktigt inom alla ämnen. Det är viktigt att eleverna kan interagera på många olika arenor inte minst ur demokratisynpunkt.

Kompetanse i å utforske og skape

Detta område inkluderar kritiskt tänkande och problemlösning, resonerande och analyserande, att kunna identifiera relevanta frågor och att använda relevanta strategier för att lösa problem. Kreativitet, nytänkande, kritiskt tänkande och problemlösning är centrala kompetenser inom många ämnesområden. (NOU 2015:8)

Specialpedagogik

Forskningsrådet i Norge gav 2014 ut en rapport från Ekspertgruppen for spesialedagogikk som har undersökt hur norsk specialpedagogisk utbildning och forskning bör se ut i framtiden. Rapporten fokuserar fyra områden: lärarutbildningen, specialpedagogisk utbildning, forskning och hur man kan nå en helhet mellan forskning, utbildning och yrkesutövande. När det gäller lärarutbildningen menar expertgruppen att specialpedagogik där tyngdpunkten ligger på förebyggande arbete och anpassad undervisning bör stärkas i den ordinarie lärarutbildningen. I utbildningen till grundskollärare bör specialpedagogik ha en större plats även i ämnesspecifik undervisning. Tidiga insatser och anpassning ska finnas i alla ämnen. Dagens lärarutbildning ersätts med en femårig forskningsbaserad grundskollärarytutbildning. Utbildningen i specialpedagogik ska innehålla grundläggande kunskap i utvecklings- och inlärningspsykologi, grundläggande kunskap om inlärningssvårigheter och funktionsnedsättningar och praktik på minst 100 timmar. Specialpedagogiska utbildningar inom vissa områden ska centraliseras till färre högskolor och universitet. Expertgruppen ser behov av forskning inom bland annat audiopedagogik, logopedi, utvecklingsförsening och vuxna med funktionsnedsättningar. Det behövs utvecklas innovativa modeller för att få en integration mellan forskningen, utbildningen och praktiken. (Forskningsrådet, 2014)

Analys och diskussion

Norges resultat i PISA-undersökningen 2001 har haft stor påverkan på de reformer som sedan kom. Kunskapsløftet som kom år 2006 har haft stor påverkan på norsk skola. Läroplanerna gjordes om och nationella prov infördes. De nationella proven har gjort att fokus nu mer kommer att handla om resultat än innehåll. Det är oklart om de nationella proven har påverkat norsk skola i positiv riktning. Det finns en god intension från politiskt håll att ge alla elever de bästa förutsättningarna för att kunna tillgodogöra sig en god utbildning men det är oklart hur de centrala besluten kan omsättas i praktiken. Norsk skola är en skola för alla där alla barn har rätt att gå i skolan. Det är få som slås ut i det norska skolsystemet. (R Hausstätter, personlig kommunikation 2015-12-05) Dock visar en rad utredningar på att Norge fortsatt behöver utveckla sitt utbildningssystem för att kunna möta framtida behov (NOU 2015:8). Satsningen på nationella och lokala projekt som till exempel Gi rom for lesing (2007) och På sporet (2015) är tecken på detta.

Referenser

- Det store norske leksikon. (2015a) *Skole og utdanning*. Hämtad 2015-12-04 från [https://snl.no/Skole og utdanning i Norge](https://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Norge)
- Det store norske leksikon. (2015b) *Kunnskapsløftet*. Hämtad 2015-12-06 från [https://snl.no/Kunnskapsløftet](https://snl.no/Kunnskapsloftet)
- Globalis (2015) *Norge*. Hämtad 2015-12-04 från <http://www.globalis.se/Laender/Norge>
- Forskningsrådet (2014) *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk - veien videre. Rapport fra Ekspertgruppen for spesialpedagogikk*. Hämtad 2015-12-04 från [http://www.forskningsradet.no/no/Publikasjon/Utdanning og forskning i spesialpedagogikk veien videre/1253996744421?lang=no](http://www.forskningsradet.no/no/Publikasjon/Utdanning_og_forskning_i_spesialpedagogikk_veien_videre/1253996744421?lang=no)
- Forskningsrådet. (2015a) *Kunnskapscenter for utdanning*. Hämtad 2015-12-04 från <http://www.forskningsradet.no/prognett-kunnskapscenter/KSU/1247146831358?lang=no>
- Forskningsrådet (2015b) På sporet. Hämtad 2015-12-20 från http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3DFI_NNUTposterSolheimweb.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274505795414&ssbinary=true
- Kunnskapsdepartementet (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova)*. Hämtad 2015-10-04 från <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Lov om frittstående skolar (friskolelova)*. Hämtad 2015-12-06 från <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84>
- Lesesenteret (2015) Hämtad 2015-10-04 från <http://lesesenteret.uis.no/>
- Lærerutdanning (2015) *Lærerutdanning*. Hämtad 2015-10-04 från <http://www.larertutdanning.no/>
- Matematikksenteret (2015) Hämtad 2015-12-04 från <http://www.matematikkksenteret.no/>
- NOU 2015:8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetense*. Hämtad 2015-12-04 från <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- OECD (2014) *Education at a glance 2014*. Hämtad 2015-12-04 från <http://www.oecd.org/edu/bycountry/norway/>
- Statistisk sentralbyrå (2014) *Elevar i grunnskolen, 1 oktober 2014*. Hämtad 2015-10-04 från <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar>
- Skrivesenteret (2015) Hämtad 2015-12-04 från <http://www.skrivesenteret.no/>
- Statped (2015). Hämtad 2014-10-04 från <http://www.statped.no/Stottemeny/Om-Statped/>
- Utdanning.no (2015) *Yrkesbeskrivelse – spesialpedagog*. Hämtad 2015-11-29 från <http://utdanning.no/yrker/beskrivelse/spesialpedagog>
- Utdanningsdirektoratet. (2007) *Gi rom for lesing! Veien videre. Forankring og oppfølging av en nasjonal strategi*. Hämtad 2015-12-20 från

- http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/GRFL_Veien%20videre.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2011a). *Gjennomgang av spesialundervisningen*. Hämtad 2015-12-04 från <http://www.udir.no/Tilstand/Evaluering-av-Kunnskapsloftet/Gjennomgang-av-spesialundervisningen/>
- Utdanningsdirektoratet (2011b) *Internasjonale studier om norsk skole. Temanotat 2011:2*. Hämtad 2015-12-04 från http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2011c) *Sluttrapport Kunnskapsloftet – fra ord til handling*. Hämtad 2015-12-04 från 2015-12-04 <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Utdanningsdirektoratet/Sluttrapport-Kunnskapsloftet---fra-ord-til-handling/>
- Utdanningsdirektoratet (2012a) *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hämtad 2015-12-20 från http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2012b) *Prinsipp for opplæringa*. Hämtad 2015-12-20 från <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Utdanningsdirektoratet (2013) *Utdanningsspeilet 2013*. Hämtad 2015-10-04 från <http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet-2013/>
- Utdanningsdirektoratet (2014) *Veilederen Spesialundervisning*. Hämtad 2015-12-04 från <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet (2015a) *Vidareutdanning*. Hämtad 2015-11-29 från <http://www.udir.no/Utvikling/Vidareutdanning/>
- Utdanningsdirektoratet (2015b) *PP-tjeneste*. Hämtad 2015-10-04 från <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/For-skole/Oversikt-over-aktorene/PP-tjenesten/>
- Utdanningsforbundet (2013) *Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. skoleåret 2013/14*. Hämtad 2015-12-04 från https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Faktaark/Faktaark%202014/Faktaark_2014.01.pdf

Internationella modeller av utbildningssystem, särskilt stöd och tidiga insatser

Skottland

Marie Björk

Innehåll

Policy for undervisning, särskilt stöd och förebyggande insatser	3
Skolsystemet	3
Förebyggande nyckelfaktorer	4
Övergångar	4
Skolinspektion och uppföljning för utveckling	5
Lagar och regler kring extra stöd	5
Professionella resurser: omfattning, kompetens och utveckling.....	7
Lärarprofessionen	7
Speciallärare/specialpedagoger	8
Centrala resurser.....	8
Motsvarande åtgärdsprogram och kontaktperson.....	9
The Education (Scotland) Bill	9
Finansiering av särskilt stöd	10
Planerade reformer	10
Tillämpning i praktiken	11
Utvärdering och rapporter.....	12
Reflektioner.....	13
Källor.....	15

Policy for undervisning, särskilt stöd och förebyggande insatser

Skolsystemet

Skolstarten sker i augusti, vanligen vid 5 år och föräldrar kan i mån av plats välja skola inom den kommun de bor. Barn som är födda i januari eller februari kan utan prövning från myndigheterna förskjuta sin skolstart till det de fyller 4 år. Barn som är födda från september till och med december kan efter prövning få sin skolstart uppskjuten till påföljande augusti. Ca hälften av de barn som är födda januari-februari förskjuter sin skolstart. 22% av barnen som är födda i december väljer att börja ett år senare. Totalt är det 13% av alla barn som skjuter skolstarten i ena eller andra riktningen. Under de 7 första åren går eleverna i Primary school. High school startar vid 11-12 års ålder. Obligatorisk och sammanhållen skolgång till 16 år. Många elever stannar dock i ytterligare två år (The Scottish Government, 2012)

Oftast följer stadiövergångarna enligt följande:

- Early (pre-school years and P1) - upp till 5 år
- First (to the end of P4) - upp till 8 år
- Second (to the end of P7) - upp till 11 år
- Third and Fourth (S1 to S3) - upp till 14 år
- Senior phase (S4 to S6, college, etc.). - upp till 17 år

I september 2014 fanns det 676 955 elever i grundskolan. Av dessa gick 1% i specialskolor med en lärartäthet på 3,5 elever per lärare. I övriga skolor är lärartätheten i snitt 16,7 elever per lärare. Klasstorleken ligger i snitt på 23,3 elever. Det finns totalt 2555 publika skolor och av dessa är 145 specialskolor. (385 212 elever går i primary school, 284 762 i secondary och 6981 i specialskolor.) (The Scottish Government, 2015a)

Från 2014 gäller Skottlands nya läroplan för åren 3 till 18 år, *Curriculum for Excellence*. Med denna inrättades en mer flexibel syn på innehållets behandling. Undervisning måste ges i de tre huvudämnena hälsa, literacy och numeracy. I övrigt är skolorna fria att:

- *introduce projects that use skills and knowledge from more than one subject, leading to joined-up learning*
 - *teach about people and places from their local area*
 - *ask pupils about areas they're interested in studying*
- (The Scottish Government, 2014a)

Förebyggande nyckelfaktorer

COSLA, the Convention of Scottish Local Authorities (The Scottish Government, 2015b), en sammanslutning med lokala/kommunala myndigheter där 28 av 32 kommuner (councils) finns representerade tillsammans med den skotska regeringen, driver ett övergripande utvecklingsarbete i syfte att förebygga, stödja och utveckla arbete för demokrati och jämnlighet. Ledamöterna från ett brett politiskt spektrum finns representerade parallellt med att professionella föreningar och tjänstemän bidrar med expertis. Man har bland annat pekat ut strategier och prioriterade områden för att förebygga skolsvårigheter. Några nyckelfaktorer som nämns är

- *help parents and carers provide a nurturing and stimulating home environment, including help for parents with any literacy and numeracy issues of their own so that they can in turn help their children;*
- *join up the education experience for children, managing more effectively the transitions from pre-school to school and onto further and higher education or work;* (The Scottish Government, 2008a)

Den 10 december 2015 lanserade COSLA *The United Nations Convention on the rights of People with Disabilities (UNCRPD) Scottish Local Government Delivery Plan* (COSLA, 2015). Planen sträcker sig till 2019 och pekar ut 30 områden/actions som ska åtgärdas, bland annat att lokala myndigheter ska se till att utveckla undervisningen så att alla unga som lämnar skolan har en god kunskap om vad funktionshinder innebär och hur samhället bör svara upp mot och interagera med funktionshindrade människor. Nya gemensamma, standardiserade bedömningsredskap utvecklas för literacy och numeracy i syfte att kunna göra tidiga och riktade insatser (The Scottish Government, 2015c).

Övergångar

Den nya läroplanen sätter fokus på övergångarna mellan förskola (nursery) och mellan de olika skolformerna (primary, secondary etc). I *Curriculum for excellence pre-school into primary transitions* (Education Scotland Foghlam Alba, 2010) beskriver man betydelsefulla insatser, exempelvis ett väl planerat samarbete samt att föräldrar/målsman är involverade. I planen lägger man vikt vid barnets fortsatta lärande och att den personal som tar emot ska få information om barnet (inom ramen för hänsynstagande till konfidentiell information). ”Information may include some ‘stepping stones’, ‘next steps’ or ‘suggested next steps’. Reference may be made to preferred learning styles, behavior and social patterns.” (Education Scotland Foghlam Alba, 2010 s 9).

Skolinspektion och uppföljning för utveckling

Sedan den nya läroplanen har Skottlands skolinspektion till uppgift att både kontrollera skolornas arbete och att stödja dem i sin utveckling. Inspektioner sker årligen och har sin utgångspunkt i skolans egna prioriteringar av utveckling och förbättringar (Education Scotland Foghlam Alba, 2015a)

Education Scotland gör också årliga survey-undersökningar, där elevers generella prestationer bedöms för att ligga till grund för utveckling av insatser och utveckling av undervisningen. Tre elever från vardera P4 och P7 samt 12 elever från S2 i varje skola gör dessa tester (Education Scotland Foghlam Alba, 2015b). Dessa prov ersätts dock från och med år 2016 med de nya Nationella proven, se nedan.

Lagar och regler kring extra stöd

År 2004 instiftade det Skotska parlamentet en lag gällande rättigheter som barn i behov av särskilt stöd, *The Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act 2004*. Där regleras bl a rätten till utredning (The Scottish Government, 2008b). Denna lag reviderades senast 2009 och för att stärka barn och föräldrars rätt att begära särskilt stöd har också en tribunal instiftats dit föräldrar kan vända sig om de är missnöjda.

Regeringen har satt samman en manual för att utveckla och stärka policyn kring barn i behov av särskilt stöd. Ramverket innehåller bland annat riktlinjer för professionellt arbete med och bemötande av barn i behov av särskilt stöd (The Scottish Government, 2004).

Föräldrar som behöver stöd med information om sitt barns möjligheter till stöd eller som behöver stöd i kontakten kring sitt barn med skolan kan vända sig till organisationen Enquire med sina frågor. Enquire är finansierat av Skottlands regering (Children In Scotland, 2015)

Alla barn har en individuell utvecklingsplan (PLP) där man beskriver mål, hur man ser att individen har nått de utsatta målen samt en planering för nästa steg (The Scottish Government, 2006). Bedömningar av alla elevers kunskaper i förhållande till läroplanen görs med stöd av nationella bedömningsredskap för literacy, numeracy, NAR, National Assessment Resource (Education Scotland Foghlam Alba, 2015c)

2015 var 153 190 elever (22,5% av samtliga elever) i behov av extra stöd, Additional Support Needs. I siffran inkluderas även elever på specialskolor. Några av dessa elever (5,5% av samtliga elever) hade ett så kallat Individua-

lised Educational Program (IEP) vilket beskriver barnets styrkor/svagheter, lång- och kortsiktiga mål, involverad personal samt datum för start och utvärdering. Prioriterade nyckelområden, ett avgränsat antal tydliga och utvärderingsbara mål ska också beskrivas. Om situationen kring eleven är mycket komplex och fler olika myndigheter är involverade skrivs en så kallad Coordinated Support Plan (CSP). År 2015 hade ca 0,4 % av samtliga elever en sådan plan. (The Scottish Government, 2010; The Scottish Government, 2015d)

Orsakerna till att ett barn behöver extra stöd under en kortare eller längre har specificerats i fyra kategorier: "learning environment, family circumstances, disability or health need, and social and emotional factors" (Education Scotland Foghlam Alba, 2015d). I författningen *Supporting Children's Learning Code of Practice* (The Scottish Government, 2010) görs en definition av särskilt stöd: "*This broad and inclusive term applies to children or young people who, for whatever reason, require additional support, long or short term, in order to help them make the most of their school education and to be included fully in their learning. Children or young people may require additional support for a variety of reasons and may include those who:*

- *have motor or sensory impairments*
- *are being bullied are particularly able or talented*
- *have experienced a bereavement*
- *are interrupted learners*
- *have a learning disability*
- *are looked after by a local authority*
- *have a learning difficulty, such as dyslexia*
- *are living with parents who are abusing substances*
- *are living with parents who have mental health problems*
- *have English as an additional language*
- *are not attending school regularly*
- *have emotional or social difficulties*
- *are on the child protection register*
- *are young carers* (The Scottish Government, 2010, s. 13)

Lagen *Children and Young People (Scotland) Act 2014* (The Scottish Parliament 2014; The Scottish Government, 2015e) ställer krav på myndigheterna att samverka kring barn och unga upp till 18 år samt att skolmyndigheterna att identifiera och utreda barn med behöva av extra stöd att de får det stöd de behöver. Skolmyndigheterna ska också årligen rapportera information till regeringen gällande:

- antal elever och unga som har behov av särskilt stöd
- vilka huvudsakliga faktorer som anses ge ökat, särskilt stöd för dessa barn och unga
- vilken typ av stöd som tillhandahålls för dessa barn och unga; samt

- kostnaden för att tillhandahålla detta stöd

Informationen publiceras varje år i en rapport, *Implementation of The Education (Additional Support for Learning)* (The Scottish Government, 2015f).

Professionella resurser: omfattning, kompetens och utveckling

Lärarprofessionen

Ett av inträdesproven för lärarutbildningen består av en lämplighetsintervju (OECD, 2014a, tabell D6.2c). Efter lärarexamen följer att första garanterat introduktionsår då läraren anställs på en statlig skola. Under detta år består 80% av tjänsten av undervisning/elevkontakt, resten av tiden används för professionell utveckling där en mer erfaren, handledande lärare finns tillgänglig. Efter introduktionsåret söker läraren auktorisation för registrering hos GTC, *The General Teaching Council for Scotland* (GTC, 2015). GTC (GTC, 2015) var den första skolmyndigheten i världen när den startades 1965 och alla lärare som undervisar på statliga skolor i Skottland måste vara registrerade där. GTC styrs av ett råd bestående av 19 valda lärare, 11 nominerade personer från intresseföreningar och 7 utvalda ”appointed lay members”. GTC är sedan 2012 helt oberoende och anslutna lärare har tillgång till deras webbresurser i form av exempelvis artikeldatabaser (ex EBSCO) med aktuell forskning. Avgiften om 50 pund (ca 630 kr) dras automatiskt från lärarnas lön en gång om året.

Som ett led i professionsutveckling finns ett system där lärare kan utbilda sig vidare på masternivå. Dena utbildning stöds av ett samarbete mellan skolor, universitet och lokala myndigheter (GTC, 2015). Ett flertal av de skotska universiteten har olika specialutbildningar som behandlar pedagogik för elever i behov av särskilt stöd.

För lärarfortbildning och skolutveckling har Education Scotland Foghlam Alba (motsvarande Skolverket), arbetat fram en tydlig policy och ett tydligt program för lärares professionsutveckling. Bland annat använder man metoder som aktionsforskning.

The most successful education systems invest in developing their teachers as reflective, accomplished and enquiring professionals who are able, not simply to teach successfully in relation to current external expectations, but who have the capacity to engage fully with the complexities of educa-

tion and to be key actors in shaping and leading educational change. (Donaldson, 2011, s.14)

I OECD-rapporten *Education at a Glance* refererar man till forskning som visar en signifikant korrelation mellan professionell utveckling och elevers studieresultat (Yoon et al., 2007). En ny indikator som relateras till professionsutveckling har därför lagts till. I Skottland är det, sedan år 2000, obligatoriskt för alla lärare i hela landet att använda 35 timmar per år för professionsutveckling (OECD, 2014a, s 528: Tabell D7, 1c). Skottland är också det enda landet, tillsammans med Luxemburg, där den enskilda läraren själv utformar sin utvecklingsplan: Continuing professional development (CPD), även om behoven diskuteras och stäms av med skolledningen (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, s 63). Utöver de tidigare nämnda 35 timmarna per år deltar varje lärare också 5 dagar per år i professionsutvecklande program som skolledningen planerar (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, s 70).

Speciallärare/specialpedagoger

Alla skolor har en Specialpedagogisk koordinator (Special Educational Needs (SEN) co-ordinator (SENCO)) med en specifik utbildning på master-nivå som organiserar och följer arbetet med identifikation av och interventioner för elever i behov av särskilt stöd. Det finns en tydlig rollbeskrivning för SENCO vilken specialiserar sig genom en karriärlång, professionell utveckling. SENCO leder tillsammans med klasslärare arbetet med anpassningar och de träningsprogram som ibland lärarassistenter genomför. SENCO:s uppgift är också att handleda, utbilda och stödja klass- eller ämneslärare för att få läroplanen att bli tillgänglig för eleven genom att exempelvis stödja läraren vid planering av undervisningen (The School run, 2015; The Scottish Office Education, 1994).

Centrala resurser

Som stöd för skolorna då det gäller exempel och bakomliggande forskningsbaserade interventioner har Skoldepartementet, 2006 startat enheten NBSS (The National Behaviour Support Service). Skolor kan här få förslag på insatser på tre nivåer då det gäller sociala, emotionella, akademiska och beteendeinriktade svårigheter. "Level 1: school-wide for all students, Level 2: targeted intervention for some students and Level 3: intensive individualised support for a few students (NBSS, 2015).

National Centre for Excellence in the Teaching of Mathematics (NCTM, 2015), är en webb-resurs för alla som undervisar i matematik där vem som helst kan skapa en inloggning. Syftet är att öka elevers kunskaper i och intresse för matematik genom hela alla skolår. Genom samarbete mellan regering, högskolor, forskningsavdelningar och intresseföreningar som arbetar för att utveckla matematikundervisningen utgör NCTM en resurs för professionsutveckling för alla som arbetar med undervisning i matematik.

År 2009 utvecklade Kommittén för Skotsk lärarutbildning utvecklat en webbsida, på uppdrag av regeringen, där lärare och skolpersonal kan få utbildning och stöd för att realisera en inkluderande undervisning (The Scottish Government, 2015g).

Motsvarande åtgärdsprogram och kontaktperson

Getting it right for every child, GIRFEC (The Scottish Government, 2015h) är en programförklaring som den Skotska regeringen har satt samman för att tydliggöra hur man ska arbeta med alla barn i Skottland. Förebyggande och tidiga insatser betonas men också hur samhällets skydds nät ska fånga upp de barn (upp till 17 år) som behöver det. Förskola och skola har en samordnande roll och alla barn ska ha en så kallad Namngiven person (named person) (The Scottish Government 2015i) som ska hjälpa barn och föräldrar med att tillhandahålla samordning kring och information om det stöd som barnet har rätt till, utan att ta över den roll som lärare och sociala myndigheter har. Dessa personer har redan tidigare funnits inom exempelvis skolans organisation men genom denna programförklaring är funktionen förtydligad. Tanken är att föräldrar ska kunna få hjälp med svar på sina frågor utan att bli slussade mellan olika instanser. Om det krävs samordning mellan skola, hälso- och sjukvård eller socialtjänst utser den namngivna personen en Lead profession som är mest lämplig för samordningen. Kring barn med insatser från fler myndigheter skrivs en gemensam plan, Childs plan, vilket medfört att man idag använder sig av gemensamma termer och riskkriterier. Planen säkerställer att alla inblandade bidrar. "Lead professional" samordnar arbetet.

The Education (Scotland) Bill

The Education (Scotland) Bill ([The Scottish Parliament, 2015](#)) introducerades i parlamentet den 23 mars 2015 och omfattar en rad policyfrågor, särskilt skolframgång, särskilt stöd och rätten till undervisning på Gailiska. Syftet är att öka skolframgång bland alla barn samt att minska gapet i skolframgång

mellan socioekonomiskt gynnade respektive missgynnade elever. De lokala myndigheterna är ålagda att beskriva vilka insatser de gör i enlighet med författningen. Författningen ger också stärkta rättigheter för föräldrar samt att även barn från 12 års ålder själva kan vända sig till *Additional Support Needs Tribunal* om de anser att de inte har fått det särskilda stöd som de behöver.

Finansiering av särskilt stöd

För att driva skolorna som är avgiftsfria använder de lokala myndigheterna bidrag från regeringen och kommunal skatt. De lokala myndigheterna får sedan budgetera det skolorna behöver för att man ska kunna följa de regler som finns enligt Children and Young People (Scotland) Act 2014 (The Scottish Parliament, 2014). Budgeten offentliggörs och föräldrar har tillgång till den och protokoll från möten där budgeten analyseras.

Enligt statistik från de Skotska myndigheterna används över 4,5 bn £ på utbildning varav 555 m £ på särskilt stöd, vilket utgör ca 11% av budgeterade medel (The Scottish Government, 2015f). Det finns 7 statligt finansierade specialskolor (European Agency, 2015). Om en skola anser att de inte utan extra medel klarar att tillse elevens behov av stöd kan de göra en ansökan om "Higher Needs Funding".

Planerade reformer

Sedan 2003 har man inte använt nationella prov utan i stället gjort ett randomiserat test i några årskurser, se nedan. Från och med 2017 återintroduceras ett Nationellt provsystem som ska vara fullt insatt 2017. Bedömningarna fokuserar literacy och numeracy för alla elever i år P1, P4 och P7 (The School Run, 2015). Elever som behöver läshjälp eller längre tid vid proven, får det. Det är skolan som avgör om eleven är redo att göra provet, om så inte är fallet kan delar av testen göras. Testen är utformade så att det även går att visa högre grad av kunskaper i dem. Syftet är att minska spridningen mellan elever med skiftande socioekonomisk bakgrund.

En ny lag angående krav på myndigheters samverkan med Named Persons är planerad att träda i kraft i augusti 2016 (The Scottish Government, 2014b).

Tillämpning i praktiken

Vid många skolor har man en tydlig och officiell policy för hur lärare och specialpedagoger arbetar för att identifiera elever i behov av särskilt stöd (SEN). Mitt-terminavstämningar för att bevaka att eleverna utvecklas i relation till nationella mål görs där elev och förälder är delaktiga. Det finns ofta fler olika professioner och grupper som genomför eventuellt särskilt stöd. Det finns en Special Educational Needs Co-coordinator (SENCO) som är ansvarig för att i samarbete med övrig personal indentifiera SEN-elever, delta vid avstämningsmöten med SEN-teamet, ha överblick samt kontroll över planering och genomförande av olika träningsprogram, dokumentation och registrering av dessa elever. SENCO handleder och utbildar lärarassistenter samt har kontakt med externa organisationer/professioner. Lärarassistenter har ofta olika inriktningar och har specifik kompetens inom olika program, exempelvis för utveckling av läsförståelse eller taluppfattning. Träningsprogram har en tydlig struktur med en intervention över 3-4 månader och ca 3-4 tillfällen per vecka. Elever som har sociala, emotionella mentala svårigheter som gör att de får beteendeproblem kan komma till en workshop på morgonen där de blir vägleda av en pedagog som har skapat en god relation till dem (Thorntree Primary School, 2015).

8 skolor (primary and secondary) valdes med utgångspunkt från att de hade blivit nominerade till Scottish Educational Awards. Ett antal frågor kring screening, interventioner och ekonomisk tilldelning skickades till dessa per mail. Ingen av skolorna hade publika kontaktuppgifter till rektor eller personal. Frågorna skickades därför till den mailadress som fanns att tillgå på respektive skolas hemsida, ofta någon typ av expedition. Då ingen av dessa skolor svarade skickades samma frågor till Enrique, den organisation som finns som stöd för föräldrar. Svarsmeddelandet där ifrån finns som en bilaga. Exempel på information till föräldrar ligger också med som bilagor.

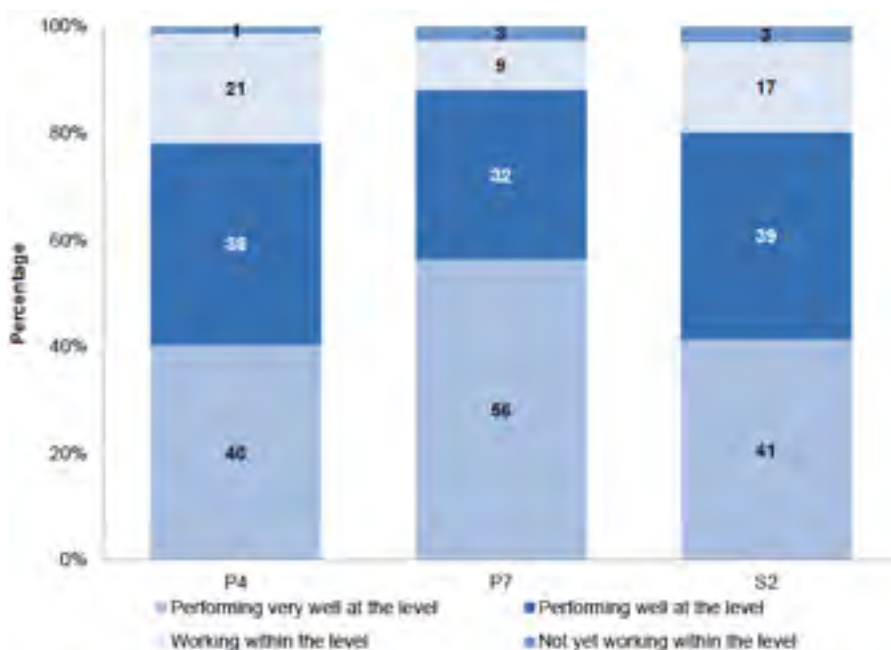
Utvärderingar och rapporter

Medelvärden för Skottland och Sverige i PISA. Inom parentes medelvärde för 2009.

	Scotland	Sweden
Science	513 (514)	485 (495)
Reading	506 (500)	483 (497)
Mathematics	498 (499)	478 (494)

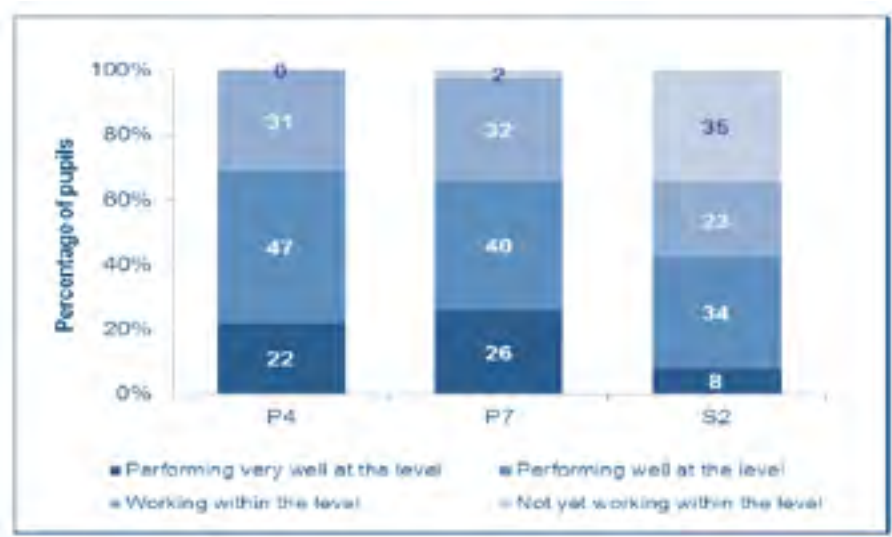
(Uppgifter i tabellen: OECD, 2014b och OECD 2010)

Enligt de surveyundersökningar som Skottland har gjort under fem år såg resultaten, år 2014 ut enligt följande i läsning då det gäller procentuell fördelning per åldersgrupp:



(The Scottish Government, 2015j)

Motsvarande aktuella siffror för numeracy finns för 2013. Det betydligt lägre resultatet förklaras med att dessa elever bedöms mot de högre kravnivåerna för S3 trots att de går i S2.



(The Scottish Government, 2014c)

Reflektioner

För åtgärder och arbete för barn i behov av särskilt stöd finns en tydlig lagstiftning och styrning i form av centrala riktlinjer och stödmaterial initierade av regeringen. Ansvarsområden gällande genomförande av olika interventionsprogram på skolorna och samverkan mellan olika myndigheter finns preciserade. Nedan sammanställts några områden som kan vara av betydelse, i strävan efter ett ökat resultat för elever i Sverige:

- Tidig och anpassad skolstart det år barnet fyller 5 år.
- Tydliga regler för övergångar, även från förskola till skola.
- Samverkan mellan olika instanser/myndigheter och över tid syns i fler policydokument.
- En oberoende organisation (GTC) stödjer lärarprofessionen genom stöd med självvärdering och vidareutbildning samt tillgång till artikeldatabaser med aktuell forskning.

- Bred politisk enighet kring långsiktig utveckling av utvalda områden, bl a standardiserade bedömningsredskap.
- Tydlig och uppdaterad lagstiftning kring insatser, samverkan mellan exempelvis socialtjänst/skola/sjukvård och uppföljning.
- Bred definition av vilka elever som kan vara i behov av särskilt stöd, exempelvis barn som har föräldrar som missbrukar, barn som är placerade etc.
- Tydlig rollbeskrivning kopplad till mandat och utbildningsnivå för specialpedagogisk koordinator (SENCO).
- Specialutbildade lärarassistenter som handleds av SENCO (motsvarande specialpedagoger).
- Under ledning av SENCO och ämneslärare genomför ofta lärarassistenter intensiva program som kan omfatta upp till 40 halvtimmeslånga träffar en en eller i liten grupp om tre elever.
- Hög grad av inkludering, få elever på specialskolor.
- Fokus på professionsutveckling genom introduktionsår, obligatorisk professionsutveckling med en individuell plan för varje lärare.
- En skolinspektion som startar med skolans egen bedömning och utvecklingsplan och där sedan de skolor som behöver, får stöd för att utveckla de områden där det förekommer brister.

Mot bakgrund av att läraren som den enskilt största faktorn för elevers skolframgång har skrivits fram i många olika sammanhang ([European Commission/EACEA/Eurydice, 2015](#)) är det intressant att lyfta fram exempel på förutsättningar för professionsutveckling för lärare i Skottland. Bland annat har rapporten *Teaching Scotland's Future: Report of a review of teacher education in Scotland* ([Donaldson, 2011](#)) tagits fram som ett regeringsuppdrag i syfte att göra en översyn av lärarutbildning i Skottland i relation till internationell forskning. Rapporten resulterade i 50 rekommendationer i syfte att utveckla de kvaliteter och förmågor som 2000-talets lärare behöver i en framgångsrik skola:

The most successful education systems invest in developing their teachers as reflective, accomplished and enquiring professionals who are able, not simply to teach successfully in relation to current external expectations, but who have the capacity to engage fully with the complexities of education and to be key actors in shaping and leading educational change ([Donaldson, 2011, s 14](#)).

Källor

Children In Scotland. (2015). *Enquire, Advice and information about additional support for learning*. Hämtat 2015-11-17 från <http://enquire.org.uk/good-practice>.

COSLA. (2015). *The United Nations Convention on the rights of People with Disabilities (UNCRPD) Scottish Local Government Delivery Plan*. Hämtad 2015-12-15 från http://www.cosla.gov.uk/sites/default/files/documents/cosla_uncrpd_local_delivery_plan_2015-2018.pdf

Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland's Future: Report of a review of teacher education in Scotland*. Hämtad 2015-12-16 från www.gov.scot/Resource/Doc/337626/0110852.pdf

Education Scotland Foghlam Alba. (2010). *Curriculum for Excellence: Pre-school into primary transitions*. Hämtad 2015-12-05 från <http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/earlylearningandchildcare/curriculum/transitions.asp>.

Education Scotland Foghlam Alba. (2015a). *About inspections and reviews*. Hämtad från <http://www.educationscotland.gov.uk/inspectionandreview/about/index.asp>

Education Scotland Foghlam Alba. (2015b). *I'm a teacher - what does SSLN mean to me?* Hämtad 2015-12-05 från <http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/assessment/ssln/whatisssln/sslnteachers.asp>

Education Scotland Foghlam Alba. (2015c). *National Assessment Resource*. Hämtad 2015-12-17 från <https://www.narscotland.org.uk/>

Education Scotland Foghlam Alba. (2015d). *Parentzon Scotland*. Hämtad 2015-12-05 från <http://www.educationscotland.gov.uk/parentzone/additionalsupport/about.asp>

European Agency. (2015). *UK (Scotland) - Overview*. Hämtad 2015-12-20 från <https://www.european-agency.org/country-information/united-kingdom-scotland/national-overview/complete-national-overview>

European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Hämtad 2015-12-22 från <http://www.anefore.lu/wp-content/uploads/2015/09/EURYDICE-THE-TEACHING-PROFESSION.pdf>

Eurostat. (2014). *Statistics Explained*. Hämtad 15 11 05 från http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Education_statistics_at_regional_level/sv

GTC. (2015). *The General Teaching Council for Scotland (GTCS)*. Hämtad 2015-12-17 från www.gtcs.org.uk/home/home.aspx.

NCETM. (2015). *National Centre for Excellence in the Teaching of Mathematics*. Hämtad 2015-12-20 från <https://www.ncetm.org.uk/ncetm/about>.

NBSS. (2015). *National Behaviour Support Service*. Hämtad 2015-12-20 från <http://www.nbss.ie/home/about-us>

OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)* <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en> Hämtad 2015-12-15 från <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>

OECD. (2014a). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. Hämtad 2015-12-22 från <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>

OECD. (2014b). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014)*, PISA, OECD Publishing. Hämtad 15 12 15 från <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>

The School run. (2015). *The School Run - Support your child's learning journey*. Hämtad 2015-10-24 från www.theschoolrun.com.

The Scottish Government. (2004). *A Manual Of Good Practice In Special Educational Needs*. Hämtad 2015-12-17 från <http://www.gov.scot/Publications/2004/02/19009/33929>

The Scottish Government. (2006). *Making the Difference: Personal Learning Planning*. Hämtad 2015-12-05 från <http://www.gov.scot/Publications/2006/04/19141445/0>

The Scottish Government. (2008a). *Early Years and Early Intervention - A joint Scottish Government and COSLA policy statement*. Hämtad 2015-12-05 från <http://www.gov.scot/Resource/Doc/215889/0057733.pdf>

The Scottish Government. (2008b). *Summary of the Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act 2004*. Hämtad 2015-12-22 från <http://www.gov.scot/Topics/Education/Schools/welfare/ASL/ASLsummary>

The Scottish Government. (2009). *ASL summary*. Hämtad 2015-12-17 från <http://www.gov.scot/Topics/Education/Schools/welfare/ASL/ASLsummary>.

The Scottish Government. (2010). *Supporting Children's Learning Code of Practice (Revised edition)*. Hämtad 2015-12-05 från <http://www.gov.scot/Publications/2011/04/04090720/0>

The Scottish Government. (2012). *Growing Up in Scotland Early Experiences of Primary School*. Hämtad 2015-12-04 från <http://www.gov.scot/Publications/2012/05/7940/4>

The Scottish Government. (2014a). *Curriculum for Excellence*. Hämtad 2015-12-04 från <http://www.gov.scot/Topics/Education/Schools/curriculum>

The Scottish Government. (2014b). *Children and Young People (Scotland) Act 2014 GIRFEC Q&A for parents and families*. Hämtad 2015-12-22 från <http://www.gov.scot/Resource/0046/00465708.pdf>.

The Scottish Government. (2014c). *Scottish Survey of Literacy and Numeracy 2013 (Numeracy)*. Hämtad 2015-12-22 från <http://www.gov.scot/Publications/2014/04/5692/3>.

The Scottish Government. (2015a). *Statistical Bulletin Education Series*. Hämtad 2015-12-04 från <http://www.gov.scot/Resource/0046/00465732.pdf>

The Scottish Government. (2015b). *COSLA*. Hämtad 2015-12-15 från <http://www.cosla.gov.uk/>

The Scottish Government. (2015c). *Creating a Smarter Scotland a Draft National Improvement Framework for Scottish Education*. Hämtad 2015-12-15 från <http://www.gov.scot/Resource/0048/00484452.pdf>

The Scottish Government. (2015d). *Summary statistics for schools in Scotland - No. 6: 2015 Edition*. Hämtad 2015-12-22 från <http://www.gov.scot/Publications/2015/12/7925/321884#table4.5>

The Scottish Government. (2015e). *About the Act*. Hämtad 2015-12-22 från <http://www.gov.scot/Topics/People/Young-People/legislation/proposed-bill>.

The Scottish Government. (2015f). *Implementation of The Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act 2004 (as amended) Report to Parliament 2014*. Hämtad 2015 12 04 från <http://www.gov.scot/Resource/0044/00448013.pdf>

The Scottish Government. (2015g). *The Scottish Teacher Education Committee's National Framework for Inclusion*. Hämtad 2015-12-17 från <http://www.frameworkforinclusion.org/>

The Scottish Government (2015h). *Getting it right for every child, GIRFEC*. Hämtad 2015-12-20 från <http://www.gov.scot/Topics/People/Young-People/gettingitright>

The Scottish Government. (2015i). *Named Person*. Hämtad 2015-12-20 från <http://www.gov.scot/Topics/People/Young-People/gettingitright/named-person>

The Scottish Government. (2015j). *Scottish Survey of Literacy and Numeracy 2014 (Literacy)*. Hämtad 2015-12-22 från <http://www.gov.scot/Publications/2015/04/7639/3>

The Scottish Office Education Department. (1994). *Effective Provision for Special Educational Needs*. Hämtad 2015-12-17 från <http://www.gov.scot/Resource/Doc/158117/0042777.pdf>.

The Scottish Parliament. (2014). *Children and Young People (Scotland) Act 2014*. Hämtad 2015-12-17 från http://www.legislation.gov.uk/asp/2014/8/pdfs/asp_20140008_en.pdf

The Scottish Parliament. (2015). *SPICe Briefing Education (Scotland) Bill*. Scottish Parliament Information Centre (SPICe), The Scottish Parliament, Edinburgh, EH 99 1SP. Hämtad 15 11 08 från <http://www.scottish.parliament.uk/>

Thorntree Primary School. (2015). *Thorntree Primary School*. Hämtad 2015-12-21 från http://www.thorntreeschool.co.uk/website/special_educational_needs_and_disability/65581

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033).

Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel_2007033_sum.pdf

Kartläggning av tidiga insatser och specialpedagogiskt stöd

North Carolina

Thomas Bushby

innehåll

Kartläggning av tidiga insatser och specialpedagogiskt stöd	3
1. Bakomliggande syfte och mål	3
1.1. Bakgrund	3
1.2. Grundläggande lagstiftning och styrdokument.....	3
1. Utvärderingar av insatser.....	4
2.1. Fokus på tidiga insatser	4
2.2 Framgångsrika program.....	5
2.3 Från screening till IEP	6
2.4 Specialpedagogisk placering.....	8
4. Reflektioner.....	9
5. Källförteckning	11

Kartläggning av tidiga insatser och specialpedagogiskt stöd

1. Bakomliggande syfte och mål

1.1. Bakgrund

Det offentliga skolsystemet i North Carolina har de senaste åren vunnit respekt för sitt arbete med tidiga insatser och skolornas kompensatoriska förmåga. Politiska makthavare, tjänstemän, rektorer och lärare har arbetat systematiskt och målmedvetet med att skapa en skola som bättre kompenserar barn och elever som av olika skäl har sämre förutsättningar än andra. Dock ska tilläggas att det finns ett antal andra delstater i USA som också arbetar bra med tidigt stöd och specialpedagogiska insatser, enligt amerikanska utbildningsdepartementets egen årliga utvärdering (U.S. Department of Education) Determination Letters on State Implementation of IDEA (June 2015), och att det finns utvecklingsområden kvar i North Carolina, särskilt när det gäller barn och unga från 3-21 år.

Enligt hemsidan www.specialeducationguide.com (2013) har 12,4 procent av North Carolina's elever en Individualized Education Program (IEP), nästan samma som USAs snitt på 13 procent. IEP är ett juridiskt bindande dokument som ger innehavaren rätt till specialpedagogiska insatser. Det får barn som har en funktionsnedsättning som man bedömer försämrar möjligheterna till lärande och utveckling.

North Carolina har, enligt samma hemsida 10 325 specialpedagoger som arbetar i 115 skoldistrikt med 2592 allmänna skolor och 96 "charterskolor". Dessutom finns 574 privata skolor i North Carolina.

1.2. Grundläggande lagstiftning och styrdokument

Enligt den federala lagen Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) är specialpedagogiska insatser "specially designed instruction, at no cost to parents, to meet the unique needs of a child with a disability."

Syftet med lagen: "to ensure that all children with disabilities have available to them a free appropriate public education that emphasizes special education and related services designed to meet their unique needs and prepare them for further education, employment, and

independent living; to ensure that the rights of children with disabilities and parents of such children are protected. (20 U.S.C § 1401)”

Barn 3-5 år har samma rättigheter som äldre barn i IDEA. Små barn som behöver specialpedagogiska insatser har rätt till det genom IEP (individualized Education Program). Det står att barn har rätt till kvalificerade lärare och relaterad service som är licenserad och registrerad. Även till exempel transport ska ges utan kostnad.

Federal lagstiftning i USA anger en miniminivå för vad skolar ska erbjuda eleverna men North Carolina har på flera avgörande punkter gått längre. Det går att läsa i ”An Act to Provide for a System of Educational Opportunities for all Children Requiring Special Education”, som infördes 1977, och numera heter de ”Artikel 9”. Den utgick från den federala lagen för utbildning till elever med funktionsnedsättningar (IDEA) som modell men det finns några avgörande skillnader. Om det går att läsa på följande länk till delstatens officiella hemsida : www.ncga.state.nc.us/ Till höger i menyn klicka ”General Statues” och ”Look-up” Chapter 115C. Article 9, ”Education of Children with Disabilities,” börjar med sektion 115C-106.1. Ett utklipp med ett belysande exempel för arbete med lässvårigheter från detta kapitel: § 115C-83.6. Facilitating early grade reading proficiency.

- (a) Kindergarten, first, second, and third grade students shall be assessed with valid, reliable, formative, and diagnostic reading assessments made available to local school administrative units by the State Board of Education pursuant to G.S. 115C-174.11(a). Difficulty with reading development identified through administration of formative and diagnostic assessments shall be addressed with instructional supports and services. To the greatest extent possible, kindergarten through third grade reading assessments shall yield data that can be used with the Education Value-Added Assessment System (EVAAS), or a compatible and comparable system approved by the State Board of Education, to analyze student data to identify root causes for difficulty with reading development and to determine actions to address them.

1. Utvärderingar av insatser

2.1. Fokus på tidiga insatser

USAs utbildningsdepartement rankar North Carolina’s specialpedagogiska insatser högt i rankingen av delstater. När det gäller tidiga insatser i åldern 0-2 år tillhör delstaten den grupp

som, enligt utbildningsdepartementet, arbetar bäst med implementeringen av IDEA. För barn i åldern 3-21 år ligger delstaten i den näst högsta gruppen. Mer om rankingen går att läsa på länken: <https://www2.ed.gov/fund/data/report/idea/2015-ideafactsheet-determinations.pdf>

2.2 Framgångsrika program

Det offentliga skolsystemet i North Carolina bedriver ett strukturerat och systematiskt arbete med tidigt stöd. Lokala skolor måste följa federala lagar som en miniminivå men kan besluta om att ge mer och bättre specialpedagogiskt stöd. Ett viktigt dokument för dessa rättigheter finns i dokumentet "Policies Governing Services for Children with Disabilities. Den är skriven av NC Department of Public Instruction, Exceptional Children Division.

Alla skolor är skyldiga att upptäcka om barn har funktionsnedsättningar och behöver stöd. Varje skolmyndighet upprättar listor på barn och vilka funktionsnedsättningar de har. Det senare är inte lagligt i Sverige.

I North Carolina förekommer sen en tid ett systematiskt arbete med screening och tidigt stöd redan från småbarnsåldern. Analysis of Longitudinal Data in Education Research, Impact of North Carolina's Early Childhood Initiatives on Special Education Placements in Third Grade, lyfter två program som varit framgångsrika med att ge tidigt stöd till barn i North Carolina. Programmen har haft effekten att behovet av specialpedagogiska insatser minskat från och med tredje årskursen (Mushkin et al. 2015). Tredje årskursen är ett viktigt måttillfälle därför att sannolikheten att elever inte längre ska behöva specialpedagogiska insatser därefter minskar kraftigt. Med god screening och högkvalitativt tidigt stöd kan många elever rustas för att i framtiden kunna tillgodogöra sig den ordinarie klassrumsundervisningen och skolverksamheten. Sannolikheten att de kan tillgodogöra sig en framtida akademisk karriär och en plats på den ordinarie arbetsmarknaden ökar.

Även om specialpedagogiska insatser är nödvändiga och ska ges till de som behöver går det inte att bortse från att chanserna att lyckas i skolan ökar för elever som inte är i behov av särskilt stöd. Ett självklart påpekande kan tyckas men poängen är att tidig screening och stöd för många elever kan betyda att de inte behöver särskilt stöd när de blir äldre. Dessutom visar statistik och siffror att det sparar pengar för delstaten.

De två programmen Smart Start och More at Four mäter sina resultat genom att räkna antalet specialpedagogiska placeringar i slutet på tredje årskursen. Smart Start förser medel för arbete med alla barn i åldrarna 0-4 år. Programmet ger pengar till lokala och icke vinstdrivande initiativ som kan använda dem till en rad olika åtgärder; så som barnomsorgskuponger, stöd till familjer, professionell utveckling och att stimulera samarbete mellan lokala initiativ som arbetar för tidig screening i enlighet med IDEA.

Ett huvudmål är att öka antalet högkvalitativa barncenter, eftersom det är på dem det är störst sannolikhet att man gör tidig screening och evaluering. Två stora framgångar att lyfta från programmet Smart Start är:

- Mellan 2004-2009 mer än tredubblades antalet spädbarn och småbarn som fick stöd mer än tre gånger, från 4719 till 17608.
- Väntetiden mellan remiss till specialpedagogisk placering minskade från 22 månader 2001 till 16 månader 2004.

The More at Four program har en annan hållning till tidiga insatser. Programmets målgrupp är småbarn i riskzonen på grund av låga inkomster i familjen, begränsade språkkunskaper i engelska, funktionsnedsättningar, kroniska sjukdomar eller andra utvecklingsbehov. More at Four har en viktig roll i att se till att alla barn som behöver får screening och förälders tillåtelse till evaluering. År 2010, var 25 procent av alla 4-åringar i North Carolina inskrivna i programmet. Studien fann att de här programmen tillsammans minskade antalet ”specialpedagogiska placeringar” med 39 procent. En avgörande begränsning är dock att de inte hade några effekter på beteende- och känslomässiga funktionsnedsättningar.

2.3 Från screening till IEP

Det finns ett antal steg för att beviljas en IEP, och rätten till specialpedagogiska insatser. De finns väl beskrivna i handboken Parents Together, Advocating For Our Children A Manual of Special Education Rights and Procedures for Parents (2014), enligt nedan.

1. Screening: Första steget som föregår en eventuell djupare testing för att identifiera barn

som kan behöva specialpedagogiskt stöd.

2. Referral (remiss): Förälder ger tillåtelse till en evaluering, det vill säga en djupare testning av sitt barn.

3. Evaluering och identifiering: Barnet evalueras/testas för att se om det har rätt till specialpedagogiska insatser. En evaluering måste ske var tredje år för att utvärdera barnets behov. I Policies Governing Special Education Programs finns en uppräknning över vilka testmetoder som ska användas utifrån respektive "funktionsnedsättning."

Evalueringen måste ske av kvalificerade yrkesdiscipliner utifrån gällande metoder. Yrken som bör ingå är lärare som kan den aktuella funktionsnedsättningen, psykolog, sjukgymnast, andra berörda lärare med mera. Evalueringen ska undersöka vilka behov som finns, både styrkor och svagheter. Barnets upplägg ska inte beslutas utifrån ett enstaka testtillfälle utan flera. Om en förälder är missnöjd med evalueringen, eller tycker att skolan behöver mer information, eller om skolan vägrar att testa har föräldrarna rätt att begära att skolan betalar för en Independent Educational Evaluational Evaluation på bekostnad av det offentliga. Det måste ske av en kvalificerad utvärderare som inte är avlönad av samma skolsystem.

4. The Individualized Education Program, IEP - efter evalueringen träffar föräldern det aktuella IEP Team för att diskutera om barnet har rätt till specialpedagogiska insatser. Det förutsätter att barnet har en funktionsnedsättning på listan i den formella manualen, och funktionsnedsättningen ska negativt påverka barnets möjligheter att lära. Barnen måste alltså etiketteras vilket kan uppfattas negativt men i juridisk mening är det nödvändigt för att beviljas specialpedagogiska insatser.

Föräldrar, barn och aktuellt IEP Team skriver ett så kallat Individualized Education Program, IEP. Det är ett skriftligt juridiskt bindande dokument som specificerar barnets individuella behov av specialpedagogiska insatser och innehåller mål och medel för hur skolan ska ge barnet en bra utbildning. IEP måste uppdateras minst en gång om året men det är möjligt att när som helst begära en uppdatering.

2.4 Specialpedagogisk placering

a) Generell klassrumsundervisning (i ordinarie verksamhet med specialpedagogiskt stöd vid behov, och ibland i särskilt resursrum. Placerade barn i denna kategori ska spendera minst 80 procent av tiden i ordinarie undervisning med sina klasskamrater som inte har funktionsnedsättningar.)

b) Resource - Studenten spenderar mellan 40 och 79 procent av tiden i "vanlig" klassrumsundervisning. Specialpedagogiskt stöd i särskilt resursrum eller i vanliga klassrummet.

c) Separate: Studenten spenderar mindre än 39 procent i "vanlig" klassrumsundervisning. Stödet sker ett avskilt klassrum men en mindre del i vanlig klass. Det avskilda klassrummet ska ligga i en vanlig skola.

d) Allmän specialskola: Specialundervisning sker i en separat byggnad minst 50 procent av skoldagen.

Privat specialskola: samma som ovan men i en privat skola som dock är betald av det allmänna.

e) Public Residential Facility. Elever får specialundervisning minst 50 procent i en separat byggnad där de också bor. Elever i den gruppen har ofta mentala hälsoproblem och/eller kan vara döva.

Privat, se ovan, betalas av det allmänna.

f) Sjukhusundervisning eller i hemmet. Hemundervisning ska vara tillfällig om det inte finns medicinska skäl. Ska bara ske i sällsynta fall. Kan även ske av disciplinära skäl.

3. Inflytande och makt till handikapp- och föräldraorganisationer

En intressant skillnad jämfört med Sverige är att både handikapp- och föräldraorganisationer tilldelats formella funktioner inom det offentliga med roller som gratis rådgivare och att företräda personer gentemot myndigheter, men även att granska de offentliga systemen och hålla myndigheter ansvariga för eventuella brister.

Disability Rights North Carolina har funktionen att hålla myndigheterna ansvariga för eventuella brister. Här är utbildningssystemet ett viktigt område där elever med funktionsnedsättningar ständigt riskerar att diskrimineras.

Mer om detta går att läsa på länken: www.disabilityrightsnorthcarolina.org

En liknande utveckling har föräldraorganisationen The Exceptional Children's Assistance Center, ECAC, genomgått. Från att ha varit en frivilligorganisation är den idag på uppdrag av delstaten ett fullt utvecklat resurscenter som ingår i "Public Schools of North Carolina's Department of Instruction (NCDPI)" för familjer som har barn med funktionsnedsättningar. I detta ingår bland annat att ge stöd i frågor som har med barnens skola att göra. Tjänsterna är gratis. Mycket av arbetet går ut på att stödja föräldrar, till exempel i kommunikationen med skolan och de som ger det specialpedagogiska stödet. The Exceptional Children Division ser även över och bevakar delstatens regelverk inom utbildning.

Exceptional Children Division har även tagit fram en handbok om Parents rights om rättigheter för föräldrar och barn med funktionsnedsättningar. Alla skolor är skyldiga att dela ut den till föräldrar varje år. En diskussion om att ge relevanta svenska organisationer liknande funktioner vore intressant.

4. Reflektioner

North Carolinas arbete med tidig screening och stöd har varit framgångsrikt. Färre elever behöver specialpedagogiska insatser när de blir äldre och sannolikheten ökar att de tillgodogör sig utbildningen i den ordinarie verksamheten. Därmed ökar möjligheterna på arbetsmarknaden för dem som vuxna. Förutom att det minskar onödigt lidande och utanförskap sparar delstaten pengar. Att i likhet med North Carolina intensifiera satsningarna på tidig screening och stöd vore eftersträvansvärt även för Sverige.

Ett juridiskt bindande dokument, i likhet med North Carolinas Individualized Education Program (IEP), skulle också kunna vara användbart i svensk kontext. Även om Sverige har åtgärdsprogram är IEP ett starkare och mer flexibelt dokument där flera yrkesdiscipliner är involverade och barnets rättigheter förutom insatser i skolan även gäller annat, till exempel relaterad service. Ett svenskt IEP skulle kunna minska svårigheterna till samverkan mellan relevanta samhällsfunktioner (till exempel skola, socialtjänst, LSS, habilitering med mera) som är viktiga för barns och ungas deltagande.

Överhuvudtaget kan North Carolinas strukturerade och systematiska upplägg med inriktning på hög kvalitet vara inspirerande för utvecklingen av en bättre och mer inkluderande skola för barn och unga med olika funktionsnedsättningar och särskilda behov i Sverige. Ett exempel på det är anvisningarna för specialpedagogiska placeringar som är betydligt mer detaljerade och konkreta i North Carolina. En liknande tydlighet kan höja kvaliteten på de specialpedagogiska insatserna även i Sverige.

Ett annat exempel på denna tydlighet och detaljnivå som handlar om lässvårigheter har refererats i denna kartläggning från Article 9, "Education of Children with Disabilities," § 115C-83.6. Facilitating early grade reading proficiency.

5. Källförteckning

Analysis of Longitudinal Data in Education Research, Impact of North Carolina's Early Childhood Initiatives on Special Education Placements in Third Grade (Clara G. Muschkin, Helen F. Ladd, Kenneth A. Dodge) 2015. Hämtad 2015-12-28 från <http://www.caldercenter.org/sites/default/files/WP%20121.pdf>

Article 9, Education of Children With Disabilities (2006). Hämtad 2015-12-28 från http://www.ncga.state.nc.us/EnactedLegislation/Statutes/PDF/ByArticle/Chapter_115c/Article_9.pdf

Effectiveness of Infant and Early Childhood Programs (2015). Hämtad 2015-12-27 från <http://ectacenter.org/topics/effective/effective.asp>

How early education can reduce special education placements (2015). Hämtad 2015-12-28 från <http://www.edcentral.org/reducing-special-education-placements-through-early-education/>

Individuals with Disabilities Education Act, IDEA (2006). Hämtad 2015-12-28 från <http://idea.ed.gov/explore/home>

NC Policies Governing Services for Children with Disabilities (2014). Hämtad 2015-12-28 från <http://ec.ncpublicschools.gov/policies/nc-policies-governing-services-for-children-with-disabilities>

Mushkin.G., Ladd, H. F., Dodge, K.A. (2015). Impact of North Carolina's early childhood initiatives on special education placements in third grade. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 1-23.

North Carolinas officiella hemsida : www.ncga.state.nc.us/

Overview – early intervention (2015). Hämtad 2015-12-28 från http://ncchildcare.nc.gov/parents/pr_sn2_ov_sn.asp

Parents Together, Advocating For Our Children A Manual of Special Education Rights and Procedures for Parents (2014). Officiell hemsida för Disability Rights North Carolina. Hämtad 2015-12-10 från <http://www.disabilityrightsncc.org/sites/default/files/Parents%20Together%20rev%202014.pdf>

Special Education in North Carolina (2015). Hämtad 2015-12-28 från <http://www.specialeducationguide.com/teacher-certification/north-carolina/>

U.S. Department of Education Determination Letters on State Implementation of IDEA (June 2015). Hämtad 2015-12-28 från <https://www2.ed.gov/fund/data/report/idea/2015-ideafactsheet-determinations.pdf>

Särskilt stöd och tidiga insatser i Australien

West Australia/New South Wales

Maria Lantz

Linda Hallberg

Förkortningar

MCEETYA The Melbourne Declaration on Educational Goals
for Young Australians

ACARA Australian Curriculum assessment and reporting author-
ity

SAER Students at educational risk

1. Bakgrund

Australien är ett glest befolkat land där invånarna är geografiskt ojämnt fördelade. Antalet invånare är närmare 24 miljoner. Religionsfrihet råder och majoriteten är kristna. Australien är en förbundsstat bestående av sex delstater med stort inre självstyre samt tre territorier. Federalt ligger den lagstiftande makten hos ett parlament med två kamrar. Det finns två partigrupperingar, Arbetarpartiet och en borgerlig koalition mellan Liberala partiet och Nationella partiet, vilka har växlat om vid makten. Den brittiska monarken är statsöverhuvud men representeras i Australien av en generalguvernör.

Utbildningssystem

Australien har obligatorisk utbildning som är avgiftsfri för alla barn mellan sex och femton år (16 år i vissa delstater så som t ex Syd Australien). Eleverna börjar skolan vid fem eller sex år, med smärre variationer mellan stater och territorier. Ett läsår i Australien börjar i januari och slutar i december. Stater och territorier ansvarar för utbildningen. De federala myndigheterna försöker samordna utbildningarna, till exempel utjämna skillnader i läroplaner och examenskriterier för olika skolor och undanröja andra hinder för rörligheten i landet

1.1 Läroplan bedömning och mål

Läroplanen fokuserar på sju allmänna funktioner: läs- och skrivkunnighet, matematik, informations- och kommunikationsteknik förmåga, kritiskt och kreativt tänkande, personlig och social förmåga, etisk förståelse och interkulturell förståelse. Även tre ämnesövergripande prioriteringar finns i den australienska läroplanen: Historia och kultur om aboriginer och Torres Strait Islander, Australiens engagemang med Asien och hållbarhet.

The Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians (MCEETYA, 2008) ger den politiska ramen för den australiensiska läroplanen. Från MCEETYA finns egentligen bara två uppsatta mål, en utbildning lovar som är likvärdig och av högsta kvalité samt att alla unga australiensare ska vara framgångsrika, självständiga, kreativa och upplysta som individer. Dessa två mål ligger till grunden för utformandet av läroplanen. Det är samma läroplan för alla elever. Den australiensiska myndigheten Australian Curriculum assessment and reporting authority ACARA ansvarar för läroplanen.

I den australiensiska läroplanen finner vi uttrycket personalised learning (personlig inläring). Uttrycket hänvisar till en mångfald av utbildningsprogram, erfarenheter av lärande, instruktions strategier, och akademisk-stödstrategier som är avsedda att ta itu med de olika behov av lärande, intressen, ambitioner, eller kulturell bakgrund av enskilda elever. Personlig inläring i allmänhet ses som ett alternativ till så kallade "one-size-fits-all" metoder för utbildning där lärare till exempel ger alla elever i en viss kurs med samma typ av undervisning, samma uppdrag, och samma bedömningar med lite variation eller modifiering från student till student. Personlig inläring kan också kallas elevcentrerad lärande, eftersom det allmänna målet är att göra individuella lärandet det främsta i viktiga utbildnings- och instruktions beslut, snarare än vad som skulle vara att föredra, mer praktiskt, eller logistiskt lättare för lärare och skolor.

Syftet med personlig inläring är att stödja lärarna i deras skyldigheter att ge alla barn lika tillgång till den australiensiska Läroplanen. Dels för elever med funktionsnedsättning men även att främja spetskompetens.

2. Professionella resurser, särskilt stöd och förebyggande insatser

2.1 Lärarutbildningen

I Australien och Nya Zeeland har de flesta som undervisar barn och ungdomar med inlärningssvårigheter en kompetensnivå som

motsvarar en kandidatexamen eller högre examen. I vissa fall har relevant erfarenhet och/eller on-the-job training krävts utöver den formella kvalifikationen.

Enligt TALIS (2013) har de lärare som arbetar i skolan till 95% tillgång till introduktionsprogram och mentorsgrupper. Det omfattade alla lärare, oavsett nyanställning eller inte. Lärare i Australien rapporterar högre andel än genomsnittet då det kommer till utbildning och kompetensutveckling. 86% deltog 2013 i workshops och specifika kurser, 56% deltog i lärokonferenser och 24% respektive 51% deltog i praktisk träning utanför skolan samt nätverk för lärare. 1 av 10 lärare rapporterar att de har deltagit i kvalificerande och utvecklande program under det senaste året. Enligt TALIS 2013 har 100% av lärarna i Australien en högskoleutbildning. 98% har kompletterat med lärarutbildning eller träningsprogram för att ha utbildning mot skolan. Lärartätheten är 1 på 25 elever i genomsnitt. Speciallärare undervisar lågstadiet, mellanstadium, högstadium och gymnasieelever med inlärningssvårigheter, hörselnedsättning och synskada. De har också som uppdrag att främja elevernas sociala, känslomässiga, intellektuella och fysiska utveckling.

2.2 Resursfördelning

Alla studenter i Australien, oavsett om man har en funktionsnedsättning eller inte, har rätt att delta i utbildningar och program på samma villkor som studenter utan funktionsnedsättning. Studenter med funktionsnedsättning har rätt till ett engagerat lärande som utformas och anpassas individuellt det möjliggör den tredimensionella utformningen av läroplanen som ger läraren flexibilitet för att tillgodose och individuellt anpassa undervisningen efter de olika behoven hos studenterna. Vårdnadshavarna är en given part i planeringen av anpassningarna. Tidsplanen kan utökas då det kommer till läskunnighet och räknefärdigheter samt personlig- och social förmåga. Det ger läraren möjlighet att ytterligare justera undervisningen individuellt för eleven.

2005 upprättade man Disability Standards. Disability standards upprättade man just för att elever med funktionsnedsättning ska få

tillgång till samma läroplan och på samma sätt som elever utan funktionsnedsättning. Det vill säga:

- De ska ha tillgång till samma möjligheter och val i sin utbildning
- Att barnen med funktionshinder har rätt till rigorösa, relevanta och engagerande, åldersanpassade inlärningsmöjligheter hämtade från den australiensiska läroplanen.

Man försäkrar sig dock med att det inte betyder att alla elever ska ha samma undervisning utan alla kommer in med olika erfarenheter, individuella styrkor, mål och intressen men man har rätt till lika möjligheter.

Disability Standards riktar sig till utbildningssamordnare, rektorer och lärare. Skolor måste uppfylla dessa Disability Standards när det gäller samråd mellan rektor, klasslärare och andra människor som är kunniga inom den specifika funktionsnedsättning samt eleven själv och dess vårdnadshavare. Dessa samråd ska ske regelbundet och de anpassningar man gjort ska utvärderas. Samråden ska fortsätta under elevens hela skolgång. Hur anpassningarna ser ut skiljer sig mellan stater och territorier. Anpassningarna ska samstämma med alla inom skolvärlden även barnets klasskamrater.

Det finns vissa former av stöd som ges till samtliga barn med funktionshinder som går i skolan, oavsett om de befinner sig i specialskolor, stödklasser i vanliga skolor eller vanliga klasser i vanliga skolor. Dessa inkluderar anordnande av specialutrustning, specialundervisning, speciella förfaranden för bedömning, tillgång till en kurator eller stöd funktionshinder personen, särskilda tillträdesarrangemang, specialtransporter arrangemang och annat stöd. Under 2009 gick drygt hälften av alla barn med funktionshinder i den vanliga skolan (54,3%) och fick stödet i klassrummet. Den vanligaste formen av stöd var specialundervisning (39,4%), följt av tillgång till rådgivare eller handikappstödarbetare (21,9%)

Tillgången till stöd i skolan varierar beroende på vilken stat eller territorium barnet är bosatt. I västra Australien, hade 43,1% av barn med funktionshinder i skolan tillgång till någon form av stöd jämfört med 56,9% av barn med funktionshinder i New South Wales. Sannolikheten att få hjälp i skolan ökar om ett barn deltog i

specialklasser i vanliga skolor. År 2009 fick 80,2% av barn med funktionshinder stöd som deltog i specialskolor, 88,8% av dem som deltog i specialklasser och 37,7% av dem som deltog i vanliga klasser i vanliga skolor. Barn som går i specialskolor fått i allmänhet mer av varje typ av stöd än de i särskilda klasser eller vanliga klasser enbart, med undantag för specialundervisning där barn som går i särskilda klasser fick mer stöd (diagram 15)

3. Tillämpningar i praktiken

Vi har två skolor från västra Australien som har svarat på våra frågor om hur de praktiskt arbetar med specialpedagogiska frågor. Tyvärr fick vi inte svar från de skolor vi kontaktat i New South Wales. För att ändå bredda perspektivet har vi valt att redovisa resultat även från en katolsk skola.

Western Australia

East Beech Boro Primary School

Skolan har cirka 400 elever från förskola till år 6.

Man har valt att satsa på specialistanställningar i form av psykologer och Logopeder. Ett team som heter SAER (Students at educational risk) har arbetat fram en samordnad strategi för att hjälpa och hantera studenter som ligger inom en pedagogisk riskzon.

Man har även satsat på att identifiera och säkerhetsställa begåvade elever.

St Peter's Primary School är en katolsk skola. Skolan har 700 elever från förskola till år 6. Skolan har resurslärare som är certifierade med Special Needs Certificate 111 eller IV för att arbeta i resursklasser. Utöver detta har skolan valt att ha psykolog, logoped, arbetsterapeut och studie- och yrkesvägledare i verksamheten.Handledning erbjuds kontinuerligt till all personal av ett externt team. Skolan erbjuder religionskunskap integrerat i alla ämnen. St Peter's har en stor variation på specialist program så som till exempel intensiv läs och skrivinlärning och avancerad matematik.

4. Planerade reformer och satsningar och budget

2015 genomfördes en översyn av standarden på utbildning för funktionsnedsättning. Normerna måste ses över vart femte år i samråd med riksåklagarens avdelning. Urbis hade fått i uppdrag av departementet att genomföra 2015 översyn av standarderna. 2015 översyn skulle ta hänsyn till framsteg som har gjorts sedan översynen 2010 vad gäller småbarnsfostran, skolgång, yrkesutbildning, och inom högre utbildning för att stödja behov av lärande och inkludering av elever med funktionshinder och inlärningssvårigheter. Översynen skulle också fokusera på effektiviteten av standarderna i att stödja elever med funktionshinder att få tillgång till och delta i utbildning på samma villkor som andra studenter samt öka medvetenheten och eliminera diskriminering av personer med funktionshinder i utbildning.

Den offentliga samrådsperioden för 2015 översyn har nu slutförts och en rapport är i färd med att färdigställas. Ytterligare information om resultaten av denna översyn kommer att läggas till denna webbplats under de kommande månaderna. Vi tog del 20151027 och då fanns vissa rapporter slutförda däribland en rapport om att alla lärare har fått tillgång till en resurs som heter Planering för personifierat lärande och support. Den har skapats för att stödja standarden på utbildning för funktionsnedsatta och lärare uppmuntras använda det för att skapa individuella planeringar.

Avdelningen har också utarbetat en rapport om de åtgärder som vidtagits av regeringen och icke-statliga utbildningsmyndigheter i alla stater och territorier, för att öka medvetenheten och ge vägledning om normerna. Den nationellt konsekventa insamlingen av data om elever med funktionshinder (nationella datainsamlingen) är ett gemensamt initiativ av alla australiska regeringar, alla tillstånd och territorier statliga och icke-statliga utbildningsmyndigheter. Nationella data samlas in årligen för att identifiera antalet elever med funktionshinder och nivån på en rimlig pedagogisk justering som avses dem. Nationella Datainsamlingen har gradvis genomförts under perioden 2013-2015. Från och med 2015 kommer alla statliga och icke-statliga skolor deltar årligen i den nationella datainsamlingen.

Den 12 maj 2015 blev portföljbudgeten tillgänglig för allmänhetens åskådan gällande året 2015/2016. Den ger information om den föreslagna tilldelningen av medel för att uppnå regeringens resultat. De omfattar budgeten uttalanden till avdelningen samt enheter som arbetar under portföljen. Enligt budgeten 2015 har Regeringen levererat fler möjligheter för australier att få tillgång till ett livslångt lärande från förskola till universitet. Från tidig ålder, kommer unga australier få bästa möjliga start på lärande genom regeringens \$ 840.000.000 engagemang under två år för att säkerställa familjer fortsätter att ha tillgång till en förskola för upp till 600 timmar i året innan heltid skolan. För studenter med funktionshinder lovas att de ska få det extra stöd de behöver. Detta med ett rekord \$ 1300000000 som tillhandahålls i 2015-16, och mer än \$ 5 miljarder dollar under 2014-17. Från 2016 lovas också, för första gången någonsin, Commonwealth finansiering som kommer att informeras av den nationella datainsamlingen av uppgifter om elever med funktionshinder (NCCD) så att alla elever med funktionshinder finansieras på samma sätt, oberoende av staten eller territorium där de lever.

5. Reflektion

Utifrån Australiens sätt att forma stödinsatser för elever i behov vill vi rekommendera att utreda möjligheten för skolor att bredda kompetensen i skolans elevhälsoteam. Professioner som arbetsterapeut och logoped borde vara obligatoriska i svensk skolas elevhälsa. Likaså bör tidiga specialpedagogiska insatser samordnas och erbjudas direkt till familjer där barn har särskilda behov enligt en samlad plan. Ytterligare en aspekt är ekonomiska resurser för barn i behov av särskilt stöd. De tilläggsbelopp som idag betalas ut i svensk skola bör samordnas och likställas så att alla elever med funktionsnedsättning finansieras lika, det skulle medföra att svenska skolor kan budgetera och planera stödinsatser på mer långsiktig basis. Personlig inläring där det individuella lärandet står i fokus är också något vi uppmuntrar att se över vidare för implementering i svensk skola.

Sammanfattningsvis anser vi att det skulle behövas ett tydligare centralt styre för att förändra den svenska skolans lärarutbildning. Det behöver riktas ett större fokus på att lärare från början lär sig att

individualisera sin undervisning samt att möta olika barns behov. Detsamma gäller för implementering av nya specialpedagogiska metoder i befintlig skolform.

6. Källförteckning

Australian Government. Department of education and

ing <http://www.education.gov.au/> (hämtad 20151014)

School education <http://www.australia.gov.au/information-and-services/education-and-training/school-education> (hämtad 20151014)

Australian Curriculum <http://www.australiancurriculum.edu.au/> (hämtad 20151014)

Australian Curriculum , assessment and reporting authority
http://www.acara.edu.au/curriculum/student_diversity/student_diversity.html (hämtad 20151014)

Australian Government department of social services

<https://www.dss.gov.au/our-responsibilities/families-and-children/programmes-services/early-childhood-child-care/inclusion-and-professional-support-program> (hämtad 20151014)

Australian Government department of social services

<https://www.dss.gov.au/our-responsibilities/families-and-children/programmes-services/early-childhood-child-care/early-years-learning-framework> (hämtad 20151025)

Australian children's education and care quality authority

<http://acecqa.gov.au/national-quality-framework/introducing-the-national-quality-framework> (hämtad 20151025)

Australian Government department of social services

<https://www.dss.gov.au/our-responsibilities/families-and-children/programmes-services/early-childhood-child-care/the-early-years-learning-framework-in-action> (hämtad 20151014)

Australian Government. Department of education and

ing <https://education.gov.au/more-support-students-disabilities> (hämtad 20151109)

Department of education <http://det.wa.edu.au/ssen/detcms/portal/> (hämtad 20151109)

National assessment program <https://www.acer.edu.au/ozpisa/pisa-australia> (hämtad 20151109)

Australian government Territory Education Quality And Standards Agency

<http://www.teqsa.gov.au/> (hämtad 20151122)

National assessment program <http://www.nap.edu.au/> (hämtad 20151122)

Australian Government Department of Health
<http://www.health.gov.au/internet/main/publishing.nsf/content/mental-progs> (hämtad 20151122)

International Journal of Mental Health Promotion, VOLUME 10 ISSUE 4 - NOVEMBER 2008 The Clifford Beers Foundation
<https://www.kidsmatter.edu.au/sites/default/files/public/kidsmatter-a-population-health-model.pdf> (hämtad 20151122)

OECD Australien

<http://www.google.se/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCEQFjABahUKewjP9u-F2K3IAhWF1SwKHUrKCOI&url=http%3A%2F%2Fwww.oecd.org%2Faustralia%2FTALIS-2013-country-note-Australia.pdf&usq=AFQjCNFtBqCvEsqv0Wt2qKY7Tf9tUyz2hA> (hämtad 20151205)

Talis (2013) <http://www.education.wa.edu.au/home/detcms/portal/> (hämtad 20151205)

Department of Education
<http://det.wa.edu.au/schoolsandyou/detcms/navigation/your-childs-education/enrolling-in-school/> (hämtad 20151205)

Aussie Educator

<http://www.aussieeducator.org.au/education/specificareas/specialeducation/specialeducation.html> (hämtad 20151015)

Australian Curriculum
<http://www.australiancurriculum.edu.au/StudentDiversity/Meeting-diverse-learning-needs#flowchart> (hämtad 20151118)

Australian Curriculum
<http://www.australiancurriculum.edu.au/studentdiversity/student-diversity-advice-personalised-learning> (hämtad 20151118)

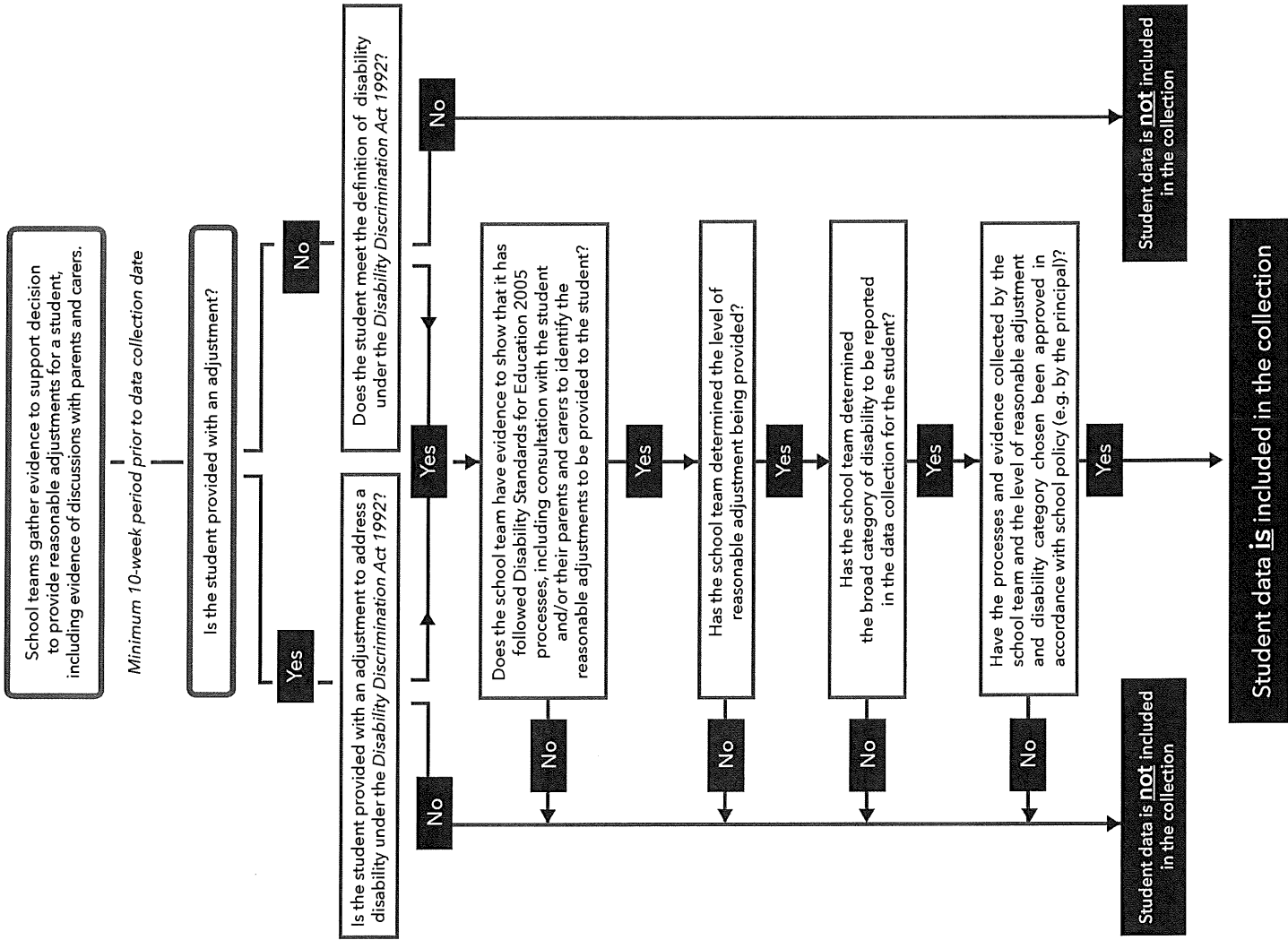
St Peters Primary School <http://stpeters.wa.edu.au/#> (hämtad 20151218)

Landguiden, utrikespolitiska institutet <http://www.landguiden.se> (hämtad 20151218)

LEVEL OF ADJUSTMENT PROVIDED TO THE STUDENT

LEVEL OF ADJUSTMENT	SUPPORT PROVIDED WITHIN QUALITY DIFFERENTIATED TEACHING PRACTICE	SUPPLEMENTARY ADJUSTMENTS	SUBSTANTIAL ADJUSTMENTS	EXTENSIVE ADJUSTMENTS
<p>Quality differentiated teaching practice is responsive to the differential needs of all students. Some students with disability may not need educational adjustments beyond those that are reasonably expected as part of quality teaching or school practice to address disability related needs.</p> <p>Those students may have been considered for some level of adjustment, but their needs are not being met. They may be eligible for additional support services (e.g., assistive technology, communication and mobility aids, personal care, etc.) that are not being provided. Their identified needs would be subject to claim monitoring and review.</p> <p>If the school team, in consultation with the student, their parent or carer, has agreed that the student's needs as a result of the disability are being met through quality differentiated teaching practice then these students should be considered for adjustment. The level of adjustment to be provided to these students should be subject to claim monitoring and review.</p> <p>Further information on the definition of disability for the NCCO, and on students with disability for whom support is provided within quality differentiated teaching practice, is available in the NCCO, and Support Teachers Working Practices.</p>	<p>Supplementary adjustments are provided when there is an assessed need at specific times to complement the strategies and resources already available (for all students) within the school. These adjustments are designed to address the nature and impact of the student's disability and any associated barriers to their learning, physical, communication or participatory needs.</p>	<p>Substantial adjustments are provided to address the specific nature and significant impact of the student's disability. These adjustments are designed to address the more significant barriers to their engagement, learning, participation and achievement.</p>	<p>Extensive adjustments are provided when essential specific measures are required at all times to address the personal nature and acute impact of the student's disability and the associated barriers to their learning and participation. These adjustments are highly individualised, comprehensive and ongoing.</p>	
<p>Quality differentiated teaching practice caters to the needs of a diverse student population. Students in this category do not need educational adjustments beyond those that are reasonably expected as part of quality teaching or school practice. However, their teachers may be aware of the need for explicit, albeit minor, adjustments to teaching and school practice that enable them to access learning on the same basis as their peers. This category would include general adjustments that have been made in a school as part of developing or maintaining a culture of inclusion.</p> <p>Examples for this category could include:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a differentiated approach to curriculum delivery and assessment that anticipates and responds to students' learning differences; • personalised learning that is implemented without a student with health conditions or a mental health condition that has a functional impact on their schooling and requires ongoing monitoring but who does not require a higher level of support or adjustment during the period they are being considered for the data collection; • in-school professional learning for the management of students with health conditions and other forms part of a school's general ongoing practice to equip teachers and education staff with the skills and knowledge to support students' health needs; • a facility such as building modifications, that already exists in the school and caters for a student's physical disability, where no additional action is required to support the student's learning. 	<p>Adjustments to teaching and learning might include modified or tailored programs in some or many learning areas, reduced instruction using a student task-analysis approach, the provision of additional resources, flexible forms, separate supervision or extra time to complete assessment tasks and the provision of intermittent specialist teacher support. Adjustments might include modifications to ensure full access to buildings and facilities, specialised technology, programs or interventions to address the student's educational needs and support for close relationships with staff and peers in the playground. These adjustments may also include the provision of a support service that is provided by the education authority or sector, or that the school has sourced from an external agency.</p>	<p>These adjustments are generally considerable in extent and may include frequent (teacher directed) individual instruction and regular direct support or close supervision by staff. Some students may also be required to participate in school activities. They may also include adjustments to delivery modes, significantly modified study materials, access to bridging programs, or adapted assessment procedures (e.g., assessment tasks that significantly adjust content, mode of presentation and/or the outcomes being assessed). Other adjustments may be based on additional supervision, regular visiting teacher or external agency support, frequent assistance with mobility and personal hygiene, or access to a specialised support setting. Close playground supervision may be required at all times or essential specialised support services for using technical aids, or alternative formats for assessment tasks, that are not available in the school. These adjustments are the outcome of their intended learning outcomes.</p>	<p>Students with disability who have more substantial support needs generally access and participate in learning programs, and school activities with the provision of extensive support. Some students at this level require support at a different year level to their same-age peers, while others will only acquire new concepts and skills, or access some of the outcomes and content of the regular learning program, courses or subjects, when significant curriculum adjustments are made to address their learning needs. These adjustments are made to address their learning needs, to communicate effectively in the regular curriculum, to participate in the regular curriculum with personal hygiene and movement around the school. These support needs may also have considerable, often associated, safety, self-regulation or social interaction, which also impact significantly on their participation and learning.</p>	
<p>The student's identified needs do have a functional impact on their schooling and require active monitoring. However, the student is able to participate in courses and programs at the school and use the facilities and services provided without adjustment. Support is provided within quality differentiated teaching practice.</p> <p>Examples might include:</p> <ul style="list-style-type: none"> • students with health conditions such as asthma and diabetes, that have a functional impact on their learning, but whose needs are being addressed through quality differentiated teaching practice and active monitoring; • a student with a mental health condition who has strategies in place to manage the condition in consultation with medical professionals, that can be provided within quality differentiated teaching practice; • a student with a physical disability, where the level of adjustment in the past or may require a higher level of adjustment in their future schooling. <p>The needs of all students, but in particular students with disability, should be regularly monitored and reviewed to enable the school and teachers to respond with an appropriate adjustment should the level of need change.</p>	<p>Students with disability and lower level additional support needs access and participate in schooling on the same basis as students without disability through the provision of some personalised adjustments. Accessing the curriculum content of regular learning programs or courses is often where students at this level have particular learning support needs. For example, many of these students will have particular difficulty acquiring new concepts and skills outside a highly structured environment. The needs of other students at this level may be related to their personal care, communication, mobility, or to physical access issues, any of which may limit their capacity to participate effectively in the full life of their mainstream school.</p>	<p>Students with disability who have more substantial support needs generally access and participate in learning programs and school activities with the provision of essential measures and considerable adult assistance. Some students at this level require support at a different year level to their same-age peers, while others will only acquire new concepts and skills or access some of the outcomes and content of the regular learning program, courses or subjects, when significant curriculum adjustments are made to address their learning needs. Other students at this level might have limited capacity to communicate and/or need regular support to access the curriculum content. These adjustments may also have considerable, often associated, safety, self-regulation or social interaction, which also impact significantly on their participation and learning.</p>	<p>Students with disability and very high support needs generally access and participate in education with the provision of extensive targeted measures, and sustained levels of intensive support. The strengths, goals and needs of these students are identified through individual assessment and courses using selected curriculum content tailored to their needs. Many students at this level will have been identified at a very young age and may have complex, associated support needs with their personal care and hygiene, medical conditions and mobility, and may also use an augmentative communication system. Students with very high support needs are highly dependent on adult support to participate effectively in most aspects of their school program. Without highly intensive intervention, such as extensive support from specialist staff or constant and vigilant supervision, these students may otherwise not access or participate effectively in schooling.</p>	

For additional information, refer to the following resources, Strategies to support decision making, and Guidance on adjustment level selection



LEVELS OF ADJUSTMENT FOR STUDENTS WITH DISABILITY

COGNITIVE	<p>Describes the ability of the student to access and participate in the curriculum and all teaching / learning activities.</p> <p>Examples of student descriptors</p>
No adjustment	<p>The student:</p> <ul style="list-style-type: none"> • does not require any personalised adjustments beyond the resources and services available in the school for all students • at particular stages during their time at school, may not be provided with any specialised educational adjustments and have their individual needs accommodated within typical teaching practice in the same ways that teachers accommodate the needs of all their students.
Supplementary Adjustments	<p>The student:</p> <ul style="list-style-type: none"> • is working at or just below stage outcomes with some adjustments required to content, teaching strategies, materials and assessment tasks. The student may require some adjustments and direct assistance in some areas of work/ subjects to support access to and participation in learning activities. • may require adjusted instruction using a structured task-analysis approach; the provision of course materials in accessible forms; specialised technology and/or separate supervision or extra time to complete task and the provision of specialist teacher support. • has particular difficulty acquiring new concepts and skills outside a structured environment. • uses language to communicate but may also rely on natural gestures or pictorial representation to assist communication • has significant difficulties in understanding others' speech and in following instructions and routines • requires individualised and explicit adjustments and repetition to extend language skills in some activities/some of the time • requires assistance to understand and follow some routines and instructions through the use of strategies such as visual prompts, gestures, explicit teaching and / or repetition
Substantial Adjustments	<p>The student:</p> <ul style="list-style-type: none"> • may be working towards lower level outcomes in some subjects, and life skills outcomes and content in some subjects • requires significant curriculum adjustments to be made to address their learning needs. • requires frequent teacher directed instructions in most subject areas and adjustments to content, teaching strategies, materials and assessment in highly structured situations. • may require different teaching delivery modes, study materials and adapted assessment procedures (disability provision) such as assistive technology or scribe to demonstrate the achievement of their intended learning outcomes. • Uses language to communicate but requires highly individualised and explicit strategies in most skills/most of the time • Has limited capacity to communicate effectively and requires some assistance and support to understand and follow most routines and instructions, through the use of visual supports, gestures, signing, assistive technology and/or explicit teaching • requires substantial support in most activities or situations to assist with expressing needs and wants and interacting with others
Extensive adjustments	<p>The Student:</p> <ul style="list-style-type: none"> • has a highly individualised learning program and courses using selected curriculum content tailored to their needs • has personalised modifications to all courses and programs, school activities and assessment procedures and intensive individual instruction, to demonstrate the development of skills and competencies and the achievement of their individual learning outcomes • requires the provision of highly structured approaches, and technical aids to meet their particular learning needs • may use highly specialised assistive technology, alternative communication modes • might be provided with much more accessible and relevant curriculum options (life skills outcomes and content) or learning activities specifically designed for the student. • has particular support needs when presented with new concepts and skills and may be dependent on adult support to participate effectively in most aspects of their school program. • requires intensive intervention, such as extensive support from specialist staff or constant vigilant supervision, these students may not otherwise access or participate effectively in schooling • mainly uses non-verbal communication means such as signs, natural gestures, visual, voice output devices or behaviours such as eye gaze, body movements or vocalisations and requires high level support in all activities or situations to assist in expressing needs and wants and interacting with others • has extreme difficulty in receiving and understanding information. The student generally has very high support needs and little or no spoken language. • requires high level assistance and support to understand and follow all routines and instructions through the use of alternate and or augmentative language and/or communication system in order to participate in all learning activities. <p>A carefully managed plan to develop communication skills will have been developed with input from specialist personnel and may include pictorial supports, gestures, signing and explicit teaching</p>

LEVELS OF ADJUSTMENT FOR STUDENTS WITH DISABILITY

PHYSICAL/ MEDICAL	<p>Describes the student's physical/medical needs including healthcare, mealtime assistance and toileting/hygiene, mobility, general physical welfare</p> <p>Examples of student descriptors</p>
No adjustments	<p>The student:</p> <ul style="list-style-type: none"> • does not require any personalised adjustments beyond the resources and services available in the school for all students • some students with disability, at particular stages during their time at school, may not be provided with any specialised educational adjustments and have their individual needs accommodated within typical teaching practice in the same ways that teachers accommodate the needs of all their students.
Supplementary Adjustments	<p>The student:</p> <ul style="list-style-type: none"> • is provided with adjustments when there is an assessed need at specific times to complement the strategies and resources already available within the school • requires some supervision by staff member for toileting procedures / feeding or other personal care needs at regular times during the school day and /or • requires some assistance for a medical condition or in use of a specialised medical equipment at specific times during the day and /or • requires some supervision at mealtimes for health and safety reasons (e.g. allergic reactions food intolerance) • has a health care / emergency care plan developed collaboratively by the school family and appropriate health professionals. This care plan will include routine health care procedures that require monitoring and supervision. • has some difficulties with independent mobility and may require specialist equipment such as a walking frame or wheelchair • requires some supervision and or support when moving around the school and/or community due to orientation program, coordination or balance. Such a student usually requires a mobility aid
Substantial adjustments	<p>The student:</p> <ul style="list-style-type: none"> • requires frequent daily intervention from trained staff to manage health / medical condition • is provided with substantial adjustments to address the specific nature and significant impact of the student's disability. These adjustments are designed to address the more significant barriers to their engagement, learning, participation and achievement. • can eat independently but requires significant adult support / supervision • may require daily supervision and assistance by school staff for most activities such as toileting, showering or personal care needs throughout the school day. • will have a health care / emergency care plan developed collaboratively by the school family and appropriate health professionals. This care plan will include health care procedures that cannot be performed independently, such as intermittent catheterisation, suctioning of fluids, tracheotomy care and monitoring of respiration. • requires a wheelchair for mobility and requires assistance for most activities or when transferring to other pieces of equipment. • requires full or partial support to transfer from wheelchair to seat and / or support to ensure appropriate positioning • has adjustments are designed to address the more significant barriers to their engagement and participation in school activities • requires substantial daily supervision and/or support when moving around the school and or community due to poor orientation coordination or balance.
Extensive adjustments	<p>The student:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Requires ongoing and extensive monitoring of a life threatening medical condition.. • may require total assistance at mealtimes including careful preparation of food and specialised equipment; managing and monitoring bolus, pump/drip and tube feeding. • requires extensive daily support for all personal care and toileting needs and may require extensive assistance and supervision from two adults for toileting and showering • requires a health and emergency care plan which includes detailed steps for routine performance of health care procedures and specific emergency care procedures, on the advice of the appropriate medical specialist to be implemented by appropriately trained staff • requires intensive and long term orientation and mobility training due to very limited or controlled movement. • Assistance is provided at all times to address the individual nature and acute impact of the students mobility needs and the associated barriers to their learning and participation. • requires extensive and frequent daily support/ supervision to maintain posture and mobility around the school and or communication • requires full assistance for transfers and or mobility, frequently requires assistance from more than one person • requires long term, intensive and specialised intervention and support.

LEVELS OF ADJUSTMENT FOR STUDENTS WITH DISABILITY

SOCIAL EMOTIONAL	<p>Describes issues that may limit a student's ability to participate in school and class activities. This may also include behavioural considerations</p> <p>Examples of student descriptors</p>
No adjustments	<p>The student:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Does not require any personalised adjustments beyond the resources and services available in the school for all students • Some students with disability, at particular stages during their time at school, may not be provided with any specialised educational adjustments and have their individual needs accommodated within typical teaching practice in the same ways that teachers accommodate the needs of all their students.
Supplementary adjustments	<p>The student:</p> <ul style="list-style-type: none"> • has difficulties hearing, understanding or complying with verbal warnings and may require some supervision to maintain safety • is at risk due to a lack of awareness of potentially unsafe situation and requires some supervision at school and or in the community. • may occasionally display some aggressive anti- social behaviours which require systematic management. • may abscond occasionally and requires supplementary supervision • is at risk of injuring self or others and requires some additional supervision to maintain safety • requires specific strategies and some supervision to ensure appropriate interactions with other students and adults in some activities • requires some support and preparation in unfamiliar situations • requires some support to participate in some class programs • often finds it difficult to read social cues and needs to be taught skills in making social contact. • usually requires close supervision during changes to routines and which moving between lessons. • has a program to help to successfully participate in classroom activities and on the playground.
Substantial Adjustments	<p>The student:</p> <ul style="list-style-type: none"> • is at risk due to a lack of awareness of potentially unsafe situation and requires substantial supervision and or support at school and or in the community most of the time. • will abscond regularly and requires ongoing substantial supervision by staff • requires substantial additional supervision and or support to prevent the student hurting themselves or others. • requires specific strategies and substantial additional supervision and support to ensure appropriate interactions with other students and adults in most activities • requires additional support to participate in most class programs • requires continual monitoring from an adult to interpret demand, routines expectations and boundaries of the school and community • needs a good deal of support and encouragement to behave in a socially acceptable way and to interact with other people. <p>A behaviour support plan will be in place</p>
Extensive adjustments	<p>The student:</p> <ul style="list-style-type: none"> • is at risk due to lack of awareness of potentially unsafe situation and requires constant addition supervision and or support at school and or in the community • requires extensive and constant supervision from an adult due to extreme withdrawal • requires constant additional daily supervision and support to prevent injury to self or others • requires constant support due to extreme challenging behaviour, requiring and individualised behaviour support plan and crisis plans. Other agencies may be involved. • requires extensive and ongoing additional supervision in all activities to enable participation and successful interaction with others or • requires addition support to participate in all class programs or • requires additional and extensive supervision at all times due to unpredictable or socially inappropriate behaviour • does best in situations that are ordered and based on well-established routines <p>A full risk assessment has occurred and a behaviour management / support program is in place to help the student to participate and address key areas of concern, including the well-being and learning environment of other students in the class.</p> <p>Extensive assistance and advice is provided and where necessary, allied health and parents or carers have developed a program for use at home or respite care.</p>

When the National Prosecutor monitors special education. It is because it has been linked to the rights and anti- discrimination laws? What would the process look like for this monitoring (who initiates it?)

The Disability Discrimination Act (DDA) was first introduced in 1992 and the Disability Standards in Education. (DSE) were launched in 2005 to guide education providers. The body set up to monitor compliance with the DDA is the Human Rights and Equal Opportunities Commission (HEROC) You are right in assuming that the monitoring occurs in the context of rights and anti discrimination and will happen when a family lodges a complaint with HEROC. Initially the aim is to conciliate but if no agreement can be achieved then HEROC will arbitrate.

I will attach some scenarios of cases that have the potential to go before HEROC.. These come from a training package for Principals to ensure they comply with the DDA. Here is the link to the URL

<https://www.humanrights.gov.au/education>

Studie om internationella modeller för tidiga stödinsatser

Ontario, Kanada

Charlotte Jacobsson

Innehåll

Introduktion	5
Kanada	6
Ontario	7
Ontarios utbildningssystem	7
Kunskapsresultat	7
Styrdokument.....	7
Bedömning.....	8
Ekonomiska resurser	8
Professionella resurser	9
Klassläraren.....	9
Kompetensutveckling.....	9
Resursteam	9
Special Education Teacher	10
Learning Resource Teacher (LRT)/Learning Support Teacher (LST)	10
Tidiga stödinsatser.....	10
Special Education Program och IEP	11
Utvärdering av insatser.....	12
Myndigheters stöd	12
Alternativ undervisning	13
Föräldrars engagemang.....	13
Utbildningssatsningar.....	13
Schools On The Move: The Lighthouse Project.....	13
Model Schools for Inner City.....	14
Framgångsrika faktorer	14
Sammanfattande analys och reflektion	14
Referenser.....	16
Bilaga.....	18

Education Terms

På webbsidan (<http://www.peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2011/06/Who-Does-What.pdf>) finns en kortfattad beskrivning av *Ontarios Public School System*.

Nedan följer en översikt av vanligt förekommande begrepp:

Alternative Program:

In response to a student's need, individualized alternative programming is developed and taught for the acquisition of knowledge and skills that are not specifically part of the Ontario curriculum. Examples of alternative programs may include: speech remediation, social skills, self-help/personal skills and/or personal care programs. Alternative programming is individualized and documented on a student's IEP. Alternative programming goals are assessed, communicated at reporting periods and regularly revised.

Alternative Report Card:

School board generated report card for the reporting of Alternative Program Learning Expectations, used for students who are only working on Alternative Programming goals. Some boards use the Provincial Report Card Addendum to report on Alternative Programming.

Educational Assistant (EA):

Are members of the educational system who work in schools to support student needs. Educational Assistants work with teachers to ensure the safety and medical needs of students are met. EAs also implement accommodations and support students with their modified and/or alternative programming goals.

Inclusive Education:

Including all students in the regular class so that each student attains to their fullest. Inclusive education's foundation is based on the human right to quality education and social acceptance.

Identification, Placement and Review Committee (IPRC):

A group of at least three, including a principal or supervisory officer from a board of education, that evaluates and decides if a student meets the criteria of being an exceptional pupil based on the Education Act and each school board's identification criteria. If a student has been identified as exceptional the IPRCD group then determines the best educational placement to meet the student's needs. The identification and placement are reassessed every year.

Individual Education Plan (IEP):

A written plan for learning, developed for students with special needs, who may or may not be formally identified as exceptional, that outlines special education programming and accommodations and/or modifications of curriculum. The plan may also include alternative programming and transition plans.

In-school team:

A group of educators (teachers, special education teachers, administrators, guidance teachers, student success teachers and/or educational assistants) that meet to review data and develop next steps for student achievement.

Ontario School Record (OSR):

A file of educational achievement for every student in Ontario schools, including a listing of schools attended, copies of report cards, Individual Education Plans and assessments, if any. A Ontario Ministry of Education document on OSRs outlines procedures.

Special Education Advisory Committee (SEAC):

A committee that exists in every school board. Members include representatives from different associations in the area and employees from the board itself. The committee's role is to advise the board on issues concerning special education and serves.

Special Education Resource Teacher (SERT):

A teacher who has qualifications in special education. Additional qualification courses are available in special education.

Special Education Per Pupil Amount (SEPPA):

An amount of funding that is determined based on the number of students in a school board.

Special Equipment Amount (SEA):

Funding that helps provide the assistive equipment prescribed to help a student. The funding is supplied by the Ontario Ministry of Education.

Special Incidence Portion (SIP):

The financial support from the Ontario Ministry of Education in response to exceptionally high needs students.

(Ontario Teachers' Federation, u.â.c.)

Introduktion

Som underlag till Skolkommissionens, tillsatt av Sveriges regering 2015, arbete med att höja kunskapsresultat, förbättra undervisning och likvärdighet i den svenska skolan är denna översiktliga studie av Ontarios skolsystem i Kanada ett bidrag till en jämförande studie av internationellt förekommande modeller för stödinsatser i de tidiga skolåren, gällande läs- och skrivutveckling, matematikutveckling samt övriga insatser för att förebygga svårigheter och främja lärande, vilken professor Mara Westling Allodi ansvarat för.

Uppgifterna i studien är främst hämtade från Kanadas och Ontarios officiella webbsidor om utbildningssystemet samt webbaserad information från internationella organisationer. Då lokala skolor och lärare inte haft möjlighet att engagera sig i studien, förmodligen på grund av studiens begränsade tidsperiod, är underlaget för hur landets policy omsätts praktiken bristfällig. Den lärare som fanns tillgänglig som respondent arbetar som specialpedagogisk ledare på en *Secondary School* i Toronto men har även erfarenhet av *Primary School* varför studien inkluderar hans erfarenheter som ett kompletterande bidrag av bilden av Ontarios skolor. Läraren har svarat på frågor som skickats via mail med en presentation av Skolkommissionens och studiegruppens arbete (bilaga1).

Kanada

I Kanada bor ungefär 35 miljoner människor (Wikipedia, u.å.¹). Invandringen till Kanada har alltid varit stor och landet är känt som ett av världens främsta immigrationsländer. Sedan år 2001 tar Kanada emot ungefär 200 000 immigranter om året. Enligt 2011 års National Household Survey (NHS), är ungefär 6 775 800 invånare utlandsfödda (The Canadian Encyclopedian, u.å.).

År 2011 var Kanadas totala utgifter för utbildning 13 % av landets offentliga utgifter och 5,6 % av BNP, vilket ligger nära OECD-genomsnittet (OECD, 2015a). Utbildningen i Kanada är främst offentligt och finansieras och styrs av federala, regionala och lokala myndigheter (Wikipedia, u.å.b).

Varje provins i Kanada har ett eget utbildningssystem vilka, med viss reservation, är likartade över hela landet. I en del provinser finns ett utbildningsministerium för all utbildning i provinsen och i andra finns det två, ett för grundskola och gymnasiala studier och ett för eftergymnasiala studier. Grundskolan är tolvårig och startar vid fem eller sex årsålder och avslutas vid en ålder av sexton eller arton år beroende av provins. Grundskolan är indelad i två stadier; *elementary/primary* och *secondary*, även *pre-primary* erbjuds. Ett läsår innefattar runt 195 undervisningsdagar och sträcker sig mellan september och juni (a.a.).

2012 hade 53 % vuxna (åldersgruppen 25-64 år) högskoleexamen, högst andel av OECD-länderna (OECD, 2015a). Åren mellan 2003 och 2012 sjönk Kanadas resultat i grundläggande färdigheter i matematik och läskunnighet men år 2012 presterar landets 15-åringar goda resultat och ligger bra till i relation till övriga OECD-länder (OECD, 2015b). Sambandet mellan skolresultat och socioekonomiska faktorer samt andra skillnader mellan olika elevgrupper är lägre i Kanada än i övriga OECD-länder (OECD, 2015b; OECD, 2012).

¹ De websidor som inte angivit årtal för publicering av innehåll anges, enligt APA, med källa och u.å. (utan år).

Ontario

Ontario är en av 10 provinser i Kanada med en befolkning på 12,8 miljoner invånare (Wikipedia, u.å.c). Ontario är den mest folkrika provinsen, 40 procent av Kanadas befolkning bor där och mångfalden är stor, som exempel är 42,8 % av Torontos befolkning utlandsfödda vilket vilket är den andra största andelen immigranter i en stad i världen efter Miami. 70 % av invånarna har engelska som modersmål, franskan är det andra stora modersmålet med 4,4 % (a.a.).

Ontarios utbildningssystem

I Ontario finns fyra offentligt finansierade skolsystem, English Public, English Catholic, French-language Public, French-language Catholic, vilka styrs av 72 District Boards. Det finns närmare 7 000 skolor i Ontario, 4 000 Elementary Schools och 920 Secondary Schools (Ontario Ministry of Education², u.å.a). Läsåret 2013–2014 fanns 700 privata skolor med särskild inriktning (OME, u.å.b). Dessa får inget ekonomiskt stöd från provinsen till skillnad från andra provinser i Kanada (OME, u.å.c).

Grundskolan är obligatorisk och indelad i Elementary/Primary (årskurs 1–8) och Secondary School (årskurs 9–12). Ontario Full-Day Early Learning Kindergarten Program erbjuder förberedande verksamhet inför skolstart för fyra till femåringar och ger dem möjlighet att utvecklas socialt, emotionellt och kognitivt med tonvikt på lekens utvecklande roll (OME, u.å.d).

Skolsystemets organisation är enligt följande: The Provincial Ministry of Education (Utbildningsdepartementet), *Education Quality and Accountability Of ce/EQAO* (Skolverket, till viss del även Skolinspektionen), *School Boards* (kommunernas utbildningsförvaltningar), *Trustees* (Skolstyrelse, bestående av kommunvalda medlemmar), *School superintendents* (områdesansvarig på skolan), *School Councils* (Skolråd, med huvudsaklig representation av föräldrar).

90 procent av klasserna i Primary School har 20 eller färre elever jämfört med 30 procent för tio år sedan (OME, u.å.e). Mindre klasser anses ge eleverna större möjligheter att lyckas:

”Students in smaller classes get more attention, do better and are more likely to succeed in high school and beyond (a.a.).”

Kunskapsresultat

Under de senaste 10 åren har Ontario satsat på att vända en negativ trend med dåliga skolresultat och har nu ett omtalat utbildningssystem med goda resultat med fokus på uppgiften att höja kunskapsnivån, minska segregation och skapa förtroende hos föräldrar.

Resultaten från *Ontario Secondary School Literacy Test* (OSSLT), läsår 2014–2015, visar att de allra flesta av elever i år 10 har godkänd läsförmåga, 82 %. Resultaten har varit relativt höga och stabila under de senaste fem åren. Både pojkar och flickor presterar relativt väl, 86 % av flickorna och 78 % av pojkarna. 73 % av andraspråkseleverna skrev godkänt (EQAO, 2015).

Styrdokument

Undervisningen regleras av Ontarios kursplaner och policydokument. Utbildningsministeriet/*Ministry of Education* presenterar alla mål och policydokument på sin hemsida (OME, u.å.e). ”Support every child –

² Med hänsyn till läsbarheten förkortas fortsättningsvis Ontario Ministry of Education till OME

reach every pupil” är ledorden. Här finns information om allt rörande Ontarios gemensamma utbildningssystem, tillgänglig för olika målgrupper; föräldrar, elever, lärare och andra.

Kursplansdokumenten presenterar de kunskaper och förmågor eleven ska ha utvecklat i slutet av årskursen i alla ämnen. Dokumentet består av tre delar; grundläggande information om läroplanen och om hur lärandet ansluter till undervisningsministeriets politik, program och prioriteringar, förväntade kunskaper och färdigheter vid varje betygsnivå samt information och hänvisningar om hur läroplanen ska genomföras, bland annat redogörs för ansvarsområden för både elev, föräldrar, lärare, rektorer och myndigheter (OME, u.å.b). Den intervjuade läraren i Toronto beskriver hur både provinsen, via ministeriet, och distriktet kontrollerar hur skolorna sköter sitt uppdrag och hur det påverkar insatser och arbetsbörda:

At the school level, the administration is designated with evaluations. As the Special Education Department Head, I also monitor – but ad hoc. We have heaps of paper work to ensure accountability, but often I find that if I did all the paper work, I don't have time to work with the students. Also, the on-going joke is – if it's on paper, then the support happened, even if the student never received it. So long as it's documented, then it's real. We are pretty good about ensuring good practices are happening. There are also board consultants that visit the school 4 times per year and upon request.

At the provincial level, the Ministry of Education will do random audits. That's a lot of work and the supports almost shut down to prepare documentation to demonstrate the work that we are doing.

Bedömning

Tre gånger per läsår, från och med årskurs 1 till årskurs 8, får eleven skriftlig återkoppling på sin utveckling. Som exempel ger Toronto ett *Elementary Progress Report Card* i november som är ett skriftligt omdöme med utvecklingsplan i vilket förmågor och ämneskunskaper kommuniceras. I februari och juni får eleven *Elementary Provincial Report Card* 1 respektive 2, som är mer betygslänkande (Toronto District Board³, u.å.a). Vid överlämnandet av omdömet i november ingår en elevintervju och samtal mellan elev, föräldrar och lärare (a.a., Ontario Ministry of Education, u.å.e).

Ekonomiska resurser

Ontario har en tradition av att olika partners demokratiskt samråder inför beslut. Detta gäller även vid fördelning av utbildningssystemets ekonomiska resurser. Ministeriet samråder med representanter från olika intressegrupper; skolstyrelser, fackföreningar, föräldrar och elever inför fördelning av resurser (TDSB, u.å.b; OME, u.å.f). Den intervjuade läraren i Toronto beskriver processen på sin skola:

There is the Special Education Advisory Committee which involves the Trustees (highest level in the structure) to the parents, teachers everyone. They meet and discuss how to administer the allotted money given by the Ministry of Education Ontario.

År 2015–2016 är den totala investeringen i Ontarios utbildningssystem beräknat att uppgå till 22,4 miljarder dollar. Av dessa är 2,7 miljarder avsedda för de specifikt specialpedagogiska insatserna (OME, u.å.f,g). Nationella styrdokument och provinsens utvecklingsmål styr fördelningen. Ministeriet ger sex olika typer av öronmärkta ekonomiska anslag till de lokala distriktsstyrelserna vilka finansierar skolorna i de lokala distrikten.

Dessa är (OME, u.å.f):

1. *Funding for classroom*, vilket står för den största delen av anslaget, 50 %, och innefattar lärarlöner, läroböcker och andra läromedel samt exempelvis datorer.
2. *Funding for school*, vilket finansierar skolledning och skoladministration, byggnader och andra omkostnader, till exempel energikostnader och skolskjuts.
3. *Funding a locally managed system*, vilket finansierar skolstyrelsens omkostnader.

³ Med hänsyn till läsbarheten förkortas fortsättningsvis Toronto District Board till TDSB.

4. *Funding for specific priorities*, vilka fyra områden är *Learning Opportunities Grant*, *Special Education Grant*, *Language Grant*, *First Nations, Métis and Inuit Education Supplement* och *Safe and Accepting Schools Supplement*.

Det specialpedagogiska anslaget som ska riktas mot prioriterade grupper kan användas med viss flexibilitet om det används för specialpedagogiska insatser, är baserat på elevantal, andel elever med behov av särskilt stöd, behov av utrustning, specifika omsorgsbehov av olika personalgrupper, behov av extra språkutvecklande insatser utifrån landets tvåspråkighet även landets ursprungsbefolkning samt invandrade elever med annat modersmål. Särskilt utsatta innerstadsområden får också anslag för att möta upp elevgrupper med socialarbetare, psykologer och fritidsledare både med akuta och preventiva insatser (a.a.).

Det ekonomiska anslagen baseras på elevantal, behov och socioekonomiska faktorer. Behov kan grunda sig på både individuella behov, elever med diagnoser, eller skolresultat som visar sig i provinsgemensamma prov. Det kan tillkomma ytterligare resursförstärkning i form av specifika utvecklings- och interventionsprojekt (a.a.). De enskilda skolorna presenterar aktuell årsbudget på sina hemsidor.

Professionella resurser

Klassläraren

För att få undervisa i de statsfinansierade skolorna i Ontario ska man vara certifierad lärare vilket innebär minst tre års eftergymnasiala studier och fyra terminers lärarutbildning samt medlemskap i Ontario College of Teachers vilket är ett samfund som bildades 1997 och stödjer lärares profession på olika nivåer, inte enbart genom individuell certifiering utan även genom utvecklingsinsatser, etiska riktlinjer och bevakning och certifiering av lärarutbildningen (Ontario College of Teachers, u.å.). Alla lärare ska även vara medlemmar i *Ontario Teachers' Federation/OTF* (OTF, u.å.a). På OTFs webbsida ges stöd till medlemmarna om fortbildningsprogram, användbara länkar, skolutvecklingsprojekt och även konkreta förslag på hur de kan utveckla sin undervisning (a.a.). Där finns även sidan *Teachers' Gateway to Special Education*, som finansieras av utbildningsministeriet (OTF, u.å.b). Där finns exempel på olika behov och effektiva undervisningsstrategier för elever med särskilda behov på låg- och mellanstadiet. Där finns även information om vad som kategoriseras som *exceptionalities* av IPRC samt lättillgänglig information om utmärkande drag inom en mängd diagnoser och psykiska tillstånd (a.a.).

Kompetensutveckling

Teacher Learning and Leadership Program är ett utvecklingsprojekt i Ontario som startade år 2007 med stöd av utbildningsministeriet och *Teachers Federation* (OTF) där erfarna lärare introducerar och leder olika kollegiala lärandeprocesser och utvecklar tillsammans undervisningsmetoder, framförallt med fokus på individualisering, teknik, literacy, kollaborativt lärande, bedömningen och matematik (Cambell, 2015). Den intervjuade torontoläraren uttrycker att det är svårt att få tiden att räcka till för egen kompetensutvecklingen och beskriver även vad som ingår i ordinarie arbetstid:

”Professional Development is a huge struggle as well. The biggest issue for anyone working in the public sector is time. We never have enough time. Resources too. We have Professional Development Days maybe 5/year plus Profession Learning Committees (PLCs) which happen for 1 hour/month. Professionals come in to discuss various issues with teachers. I also seek out my own professional development – books, conferences etc. But again, very limited time. I’m not sure how it works for the specific professionals – consultants, psychologists, social workers etc. employed by the board.”

Resursteam

Skolans resursteam/*in-school-support-team* representeras av olika yrkesgrupper vilka regelbundet samarbetar och planerar insatser för elever i behov av särskilda stödinsatser (OTF, u.å.c).

Special Education Teacher

Special Education Teacher har utbildning och kvalifikationer som erkänts av *Ontario College of Teachers* och som undervisar elever med särskilda behov, till exempel elever med inlärningssvårigheter, språksvårigheter, elever med funktionsnedsättningar eller särskilt begåvade elever, i klass eller grupp (ABC Ontario, u.å.).

Learning Resource Teacher (LRT)/Learning Support Teacher (LST)

Learning Resource Teacher eller *Learning Support Teacher* är olika benämningar för samma profession vilken är specialist inom det specialpedagogiska området och som både kan ge direkt stöd till elever, individuellt eller i grupp och/eller indirekt stöd till elever genom rådgivning till lärare (ABC Ontario, u.å.).

Tidiga stödinsatser

Alla elever ska enligt styrdokumentet få stöd att utveckla förmågor och kunskap. Om en elev upplevs ha svårigheter ska elevens lärare göra en bedömning av elevens skolsituation och därefter anpassa undervisningen (OME, 2010). Rutinen för detta beskrivs av läraren i Toronto:

”Our early interventions flow as such: Usually, the classroom teacher notices that the child is struggling in math computation, math problem-solving, numerical operations, reading comprehension, reading decoding, oral expression, and/or written expression (grammar, spelling etc). They will also flag children with executive functioning issues: inability to sit still, poor focus/attention span, impulse control issues, decision-making skills, appropriate social skills, ability to make eye contact etc. This usually happens at the elementary level since the structure is one main teacher who teaches all subjects except for physical education, art and music. The primary school classroom teacher will bring the concern to the special education teacher. They will monitor and collect data. They then present the situation to an in-school team, comprised of the vice principal or principal, guidance counsellor, special education teacher and teacher. They will discuss strategies that can be done by the classroom teacher to support the student. Sometimes, the special education teacher will visit the classroom to offer suggestions. Early interventions for reading, writing, math and behavior will be implemented here.”

För elever vars behov inte till fullo kan tillgodoses av läraren och vars behov därmed utreds, på uppdrag av lärare, vårdnadshavare eller rektor, av *The Identification, Placement, and Review Committee (IPRC)*. Här finns expertis som avgör om eleven är en elev med *exceptionalities* och är ”a pupil whose behavioural, communicational, intellectual, physical or multiple exceptionalities are such that he or she is considered to need placement in a special education program...” (OME, u.å.g). Torontolärarens beskrivning av detta är:

”If this doesn’t help the student progress, the student’s case will be taken to a School Support Team meeting where the parent is invited, as well as the board’s psycho-educational consultant and the board’s special education consultant. The parents’ are very important because they will be asked how and if issues are appearing at the home; if the parents have taken the child to see a medical professional – vision testing, hearing, etc. At this time, the student may be identified as needing support through an Individual Education Plan – this means the student can then receive further resources:

- Psycho-educational assessment to determine if there are learning disabilities
- Autism Spectrum Disorder team to determine if the student may be on the spectrum.

If the student has a diagnosis then the team will recommend that the student’s case is taken to Individual Placement and Review Committee (IPRC). The student may be given an exceptionality: “Behaviour”, “Deaf/Hard of Hearing”, “Learning Disability”, “Autism”, “Mild Intellectual Disability”, “Developmental Disability”, “Physical Disability”, “Blind/Low Vision”. Then the school board will determine what level of support is required and what specialists can be employed to support the child’s programming.”

Tillsammans med vårdnadshavare diskuteras anpassningar och utbildningsprogram. Formerna för detta regleras i styrdokumentet och presenteras på hemsidan (OME, u.å.h,i). I skollagens förordning 306 beskrivs utförligt procedur, standards och ansvarstaganden för alla inblandade; från skolstyrelse till rektor, lärare, föräldrar och elev, som information och vägledning för föräldrar och övriga (OME, 2000).

Special Education Program och IEP

Det specialpedagogiska programmet definieras i skollagen och baseras på resultaten av kontinuerlig uppföljning och utvärdering. Det inkluderar en plan, *Individual Education Plan* (IEP) med specifika mål och av specialundervisning utifrån elevens behov (OME, u.å.h). Specialundervisning definieras i lagen om utbildning och inkluderar de olika resurser, inklusive undervisning, pedagoger och de verktyg/redskap, som krävs för att utveckla och genomföra planen/programmet (a.a.).

IEP:n ska skrivas så att den är lättillgänglig för både föräldrar och elev. Förväntade mål skrivs fram utifrån mätbara resultat relaterade till betygssteg eller observerbara förmågor. Lärandestrategier, olika typer av anpassningar vid instruktioner, i miljön eller vid bedömning, uttrycks tydligt i dokumentet. Vem som gör vad och när och i vilken omfattning skrivs in, till exempel (OME, 2004):

Examples of how information about human resource services should be recorded in an IEP include the following:

- Youth Counsellor, 30 minutes, one day a week, conference room
- Special Education Teacher, 40 minutes, 4 to 5 days a week, resource room
- Teacher's Assistant, 30 minutes, daily, playground
- Teacher's Assistant, 300 minutes daily of support shared with other students, classroom
- Teacher's Assistant, approximately 1 hour per day for personal care, in a variety of settings, as required
- Special Education Teacher, consultation with classroom teacher(s), minimum once per term (s.39, a.a.).

IEP utvecklas för eleven i samråd med vårdnadshavare. Den ska innehålla särskilda pedagogiska förväntningar/mål och metoder samt hur övergång till vidare utbildning eller arbete ska ske (gäller elever över 14 år). Planen ska genomföras inom 30 dagar efter överenskommelsen.

Rektor godkänner och ansvarar för att planen genomförs och säkerställer att vårdnadshavare får en kopia. Planen utvärderas minst en gång per termin (OME, 2004). Ett IEP-team på skolan ansvarar för att alla inblandade på skolan tar del av innehållet i dokumentet och får en kopia. Lärare tillsammans med *support personnel*, lärarassistenter, ansvarar för att planen genomförs (a.a.).

Läraren i Toronto beskriver hur det ser ut praktiskt på hans skola gällande den individuella utvecklingsplanen (IEP). Dokumentet har utvecklats från att, av många föräldrar, ha ansetts som en stigmatiserande åtgärd till att vara ett eftertraktat dokument som föräldrar "kräver" som en försäkring på att skolan säkerställer deras barns skolresultat:

"The IEP is a legal document and it ensures (to the best of our abilities) that the student receives accommodations. It used to have a lot of stigma attached to it and parents did not want their children to have one and be labelled as "stupid" or "retarded". However, the benefits of being on an IEP are really being seen and the stigma is disappearing so we have the opposite problem: parents want an IEP for their child when the child doesn't need one. At my school, there are 87 students out of roughly 1100 on IEPs. About 25 of them have been IPRC'd and have an official exceptionality. The other 62 are 'non-exceptional' IEPs – they receive supports the same as if they were IPRC'd."

Om en elev anses ha särskilda behov finns nivåer av stödinsatser som läraren i Toronto hänvisar till:

"In the Toronto District School Board, we are able to determine that a child needs an Individual Education Plan (IEP) without having a diagnosis from a psychologist or other specialist. To be given an exceptionality through the IPRC, the parents must provide a document or the school board may determine that they will provide the assessment. Based on the recommendations of the professionals, the parents, the classroom teachers, special education teacher, the IEP will outline the student's STRENGTHS, NEEDS and ACCOMMODATIONS: (classroom, instructional and assessment)."

De fem olika stödinsatserna i ett specialpedagogiskt program är (OME, u.å.h):

1. regular class with indirect support where the student is placed in a regular class for the entire day, and the teacher receives specialized consultative services.
2. regular class with resource assistance where the student is placed in a regular class for most or all of the day and receives specialized instruction, individually or in a small group, within the regular classroom from a qualified special education teacher.
3. regular class with withdrawal assistance where the student is placed in a regular class and receives instruction outside the classroom, for less than 50 per cent of the school day, from a qualified special education teacher.

4. special education class with partial integration where the student is placed by the IPRC in a special education class in which the student-teacher ratio conforms to Regulation 298, section 31, for at least 50 per cent of the school day, but is integrated with a regular class for at least one instructional period daily.
5. full-time special education class where the student-teacher ratio conforms to Regulation 298, section 31, for the entire school day.

Varje skolstyrelse ska se över sin plan för särskilt stöd varje år och vartannat skicka den till utbildningsministeriet. Syftet är att säkerställa att det specialpedagogiska stödet är likvärdig i hela provinsen. (a.a.).

Planering och implementering av stödinsatserna kan i praktiken ta tid då många är inblandade, enligt Torontoläraren:

”Depending on which level the student’s case is being reviewed the professionals can be just the parents, classroom teacher, spec ed teacher and guidance. If the situation isn’t resolved by them, then the board professionals are brought in. The system is slow and if parents have the means, they usually see the issues earlier and get private, outside support.”

Samarbetet mellan professioner påverkas av olika faktorer och kan se olika ut på olika skolor och för olika åldersgrupper:

”This is a challenge. We often talk of the silo effect – all the agencies both within and outside of the school setting struggle to communicate with each other. The In-School Team meetings, the School Support Team meetings and the IPRC reviews are often a good time to connect. Ad hoc meetings are held, usually initiated by the parents. Collaboration is a lot better in the elementary panel than at secondary. Secondary – the student has eight different teachers and those teachers do not connect very often. Plus there is the school guidance, administrators, special education and student success (working with non-identified students at-risk for failing out of the system). It’s a major challenge. Some schools have a better culture for working together than others.”

Utvärdering av insatser

Ontarios utbildningssystem är som beskrivits hårt reglerat via styrdokumentet, både lokalt och provinsiellt. Myndigheternas utvärderingar beskrivs av Torontoläraren:

”At the school level, the administration is designated with evaluations. As the Special Education Department Head, I also monitor – but ad hoc. We have heaps of paper work to ensure accountability, but often I find that if I did all the paper work, I don’t have time to work with the students. Also, the on-going joke is – if it’s on paper, then the support happened, even if the student never received it. So long as it’s documented, then it’s real. We are pretty good about ensuring good practices are happening. There are also board consultants that visit the school 4 times per year and upon request. At the provincial level, the Ministry of Education will do random audits. That’s a lot of work and the supports almost shut down to prepare documentation to demonstrate the work that we are doing.”

Myndigheters stöd

Ontarios utbildningsministerium ger en tydlig bild av att utbildning är ett prioriterat område (OME, 2010).

“The Ontario Ministry of Education recognizes that all students require a caring and safe environment and individualized support in order to learn, develop their potential, and stay in school. Over the years, the ministry has taken a number of initiatives to assist schools in meeting these requirements. The present document is intended to serve as a practical resource for superintendents, principals, and vice-principals, to help them address issues of student behaviour both through instruction and interventions tailored to individual student needs and through ongoing efforts to build and maintain a caring and safe school culture.”

Hur det ser ut i praktiken med det lokala stödet beskriver Torontoläraren:

”I think it always could be better. Right now, the teachers union is in the middle of a labour dispute with our school board. This labour dispute has followed a labour dispute with the Ministry of Education in Ontario. The problem is allocation of resources across the country. The recession hit our country pretty hard, the province of Ontario very hard, and the government is struggling to keep the social institutions funded. That

most certainly has a trickle-down effect to the classroom and the specific needs of student who have learning issues.”

Alternativ undervisning

För elever med syn- och/eller hörselnedsättning eller med större inlärningssvårigheter, eventuellt ADHD och autism, finns skolor med särskild undervisningskompetens (OME, u.å.h). Information om skolor med särskild inriktning ska finnas i den specialpedagogiska planen tillsammans med information om samhälleliga resurser för elever med särskilda behov (OME, 2000).

Det finns specialiserade skolor och program att söka, med fokus på intresseområden såsom sport, konst, ledarskap. Det finns även skolor för olika elevgrupper. Som exempel finns i Toronto cirka tjugofem *Alternativ Public Schools* som erbjuder alternativ pedagogik, exempelvis waldorfpedagogik, men även undervisning till riktade grupper exempelvis *Afrocentric School* och *Pink Triangle school* (för elever som har identifierats som homosexuella, bisexuella och transpersoner) (TDSB, u.å.d).

Föräldrars engagemang

På myndigheternas webbsidor finns mängder av riktad information till föräldrar samt konkret vägledning i olika former. Föräldrarnas avgörande roll för barnens skolframgång skrivs fram och de förväntas ta ansvar för sina barns skolgång vilket, enligt Torontoläraren, inte är alltid är att räkna med:

”The parents are crucial and are encouraged every step of the way. There is very big inequity however; parents who are poor or new to our country do not have the time and/or language or may be intimidated by the system and are not as involved. The parents with the most wealth and power tend to get the best resources and supports for their children. They know how to make the system move. The poor kids end up with less even though they need more. It’s hard to address learning disabilities or Autism when the child is struggling to have breakfast in the morning or heat at night. The teachers working in the poorer communities burn out much faster, become jaded and disengage. Then you have the communication issues mentioned above, plus people doing less with less. It’s a difficult problem to overcome.”

Föräldrars ekonomi och utbildning påverkar elevernas möjligheter enligt läraren:

”The issues is the inequitable distribution of the resources. Wealthier, more connected, more educated parents who have the understanding of their rights are able to access the resources much faster and access better resources than parents who do not have the means to manipulate the system. Parents who can afford it, hire advocates to ensure that the school board is giving their child as much as possible.”

Utbildningssatsningar

Det finns en antal skolutvecklingsprojekt för elever, en del är provinsövergripande och en del är lokala satsningar. Här presenteras två:

Schools On The Move: The Lighthouse Project

School on the Move är ett provinsövergripande projekt som startade 2006 med 23 skolor och nu innefattar över 140 (OME, u.å.j). Genom samarbete och kollaborativt lärande ämnar skolor utveckla effektiva undervisningsmetoder för att möta elevers specifika behov. Genom att dela framgångsrika metoder och exempel med varandra är visionen att undervisa förebyggande och utvecklande inom områdena *literacy och numeracy* med stöd av projektets sekretariat.

”The watchwords of this reform strategy are measurable results, precision and specificity when it comes to effective practice, leadership at all levels and transparent accountability”. (The Literacy and Numeracy Secretariat, s.4, 2009).

Model Schools for Inner City

I Torontos distriktsstyrelse finns 150 modellskolor vars syfte är att erbjuda elever som lever i ekonomiskt utsatta områden social trygghet och en undervisning som ger dem möjlighet att göra positiva livsval (TDSB, u.å.c). Skolorna finansieras offentligt men även med stöd av sponsorer, exempelvis olika samhällsinstitutioner och andra organisationer.

Framgångsrika faktorer

Kathryn Underwood, professor i specialpedagogik på Ryerson University i Ontario, studerar bland annat strukturer i tidiga interventioner för förskolebarn i Ontario. Hon jämför Kanadas tidiga samhälleliga insatser för barn i behov av stöd med USA:s, där studier visat att tidigt stöd har ökat, och uttrycker att Kanadas lagstiftning inte ger samma möjlighet till omfattning då de olika provinserna organiserar sitt stöd på olika sätt. Hon anser att insatser främst bygger på allt för splittrade initiativ, både privata och offentliga, snarare än genom lagstiftning och gemensam finansiering (Underwood, 2012). Som en följd av detta är kunskapen om framgångsrika interventioner enligt Underwood, otillräcklig och forskning och förändring svår att genomföra.

Underwood konstaterar, i enlighet med internationell forskning, att tidiga interventioner är avgörande och de mest effektiva och även förebyggande för barns utveckling (a.a.). Hon anser därför att det är viktigt att förstå hur politiska beslut och finansiering påverkar insatser för förskolebarn och deras inträde i skolan (a.a.).

Ett tidigt utvecklingsprojekt som vidareutvecklats utifrån dokumenterade framgångar är *Kindergarten Early Literacy Tutoring (KELT)*. Projektets syfte var att minska klyftan mellan förskolebarn från socioekonomiskt utsatta områden i innerstadsområden, ofta med andraspråksbakgrund, och därmed ge dem goda förutsättningar inför skolstart med stöd av cirka tre timmars dagligt medvetet språkutvecklande arbetssätt innehållande främst språklig interaktion men även uttal, fonemisk medvetenhet, erfarenhet av bokläsning samt bokstavskänneteknik (MacDonald & Figueredo, 2010).

Sammanfattande analys och reflektion

Ontario har en historia av stor invandring och en stor del av eleverna i skolorna har andraspråksbakgrund. Detta tycks ha jämförelsevis liten påverkan på elevernas studieresultat enligt internationella studier.

Det finns flera skolsystem mot bakgrund av att Kanada har två officiella språk och historiskt två religioner. Dessa finansieras av officiella medel. Privata skolor får inget finansiellt stöd i Ontario till skillnad mot andra provinser i Kanada, trots det finns ett antal privata skolor. Det finns också flera offentliga skolalternativ som profilerar sig inom olika intresseområden eller utifrån specifika gruppers behov. Dessa skolor får extra stöd från offentlig verksamhet men även från privata intressenter.

Det finns tydliga och likvärdiga styrdokument inom provinsen vilket även gäller hur särskilt stöd organiseras och finansieras. Anslagen till de olika distrikten är aviserade för olika delar inom utbildningsväsendet. Även potten för de olika prioriterade områden som finns är öronmärkta för olika ändamål. Främst är det elevantal men även uttalade behov och olika utvecklingsinsatser som ligger som grund för beloppen. Elever i behov av särskilt stöd ska ha en individuell utvecklingsplan och får inför planeringen av den sitt stödbehov utrett av rektor, lärare, specialpedagog/speciallärare, föräldrar och en specialistgrupp från *The District Board, IPRC*. Stödinsatser är indelade i fem kategorier i intensitet och omfattning vilket fastställs av *IPRC*.

Lärare ska förutom sin akademiska och sin lärarutbildning vara certifierade och tillhöra *Ontario Teachers' Federation*, genom vilken fortbildning och handfast undervisningsstöd ges. Kollaborativt lärande är reglerat och ingår i skolornas organisation. Det finns både speciallärare och specialpedagoger liknande de bägge svenska yrkesgrupperna. Det har inte funnits utrymme att närmare studera innehåll i de olika utbildningarna och se vilken expertis de utvecklar vilket skulle kunna vara en viktig faktor i hur

tidiga interventioner utformas. Det finns flera professionella team på plats på olika organisationsnivåer som tar beslut och ger råd och vägledning. Det finns även beredskap för utsatta elevgrupper med olika riktade insatser, både förebyggande och direkta.

Det svenska skolsystemet och det i Ontario är påfallande lika. Vid denna översiktliga läsning av offentliga dokument tycks dock undervisning och stödinsatser vara hårdare reglerade i Ontario än i Sverige och det finns riktad finansiering och riktade insatser för utsatta elevgrupper. Bedömning av elevers kunskaper är i fokus och det finns betyg från och med skolstart. Skola och lärare har tydligare ramar att förhålla sig till och får handfasta råd för sin undervisning. Lärare förväntas utveckla sin undervisning och det kollaborativa lärandet, som nu gör intåg i den svenska skolan, ingår i lärarnas arbetstid.

Vad gäller utformande av stödinsatser för elever i skolan sker dessa inte med godtycklighet utan ett professionellt team utanför skolan avgör om och i vilken omfattning stödet ska implementeras. Byråkratin kring detta kan dock göra att många föräldrar väljer att söka privata alternativ för stöd och hjälp. Byråkratin tycks även upplevas som ett problem för pedagoger och lärare, som liksom svenska lärare upplever att dokumentation tar stor plats.

En skillnad mellan ländernas skolsystem är den tidigare skolstarten i Kanada. Barnen tar därmed del av undervisning ett år tidigare än i Sverige. I Ontario är däremot inte förskoleklassen obligatorisk (jmf. Sveriges skolförberedande 6-årsverksamhet) trots att den erbjuds och ger stora fördelar för de barn som deltar, särskilt i de förskolor som erbjuder en specifikt språkutvecklande pedagogik. Detta ger därför inte någon direkt skillnad mellan länderna. Den uttalade klasstorleken med strävan efter ett elevantal på tjugo elever i de lägre årskurserna är ytterligare en skillnad.

En större skillnad mot den svenska modellen är att det offentliga skolsystemet erbjuder flera alternativa skolformer, både vad gäller pedagogik, intresse och behov. I Ontario finns därför skolor med specialistkunskap om olika elevgrupper, till exempel elever med autismdiagnoser eller olika invandrargrupper. Huruvida de olika skolformerna påverkar Ontarios och Kanadas skolresultat går inte här att utläsa. De aktuella studien har inte närmare studerat läroplan och kursplaners innehåll, vilka är betydelsefulla för undervisning och kunskapsutveckling. Inte heller har Ontarios eventuella skolreformers påverkan på undervisningen undersökts. Kanske kan en del av svaret på frågan om Kanadas skolresultat finnas där.

En indikator på framgångsrik undervisning är att det, enligt internationella studier, inte finns större skillnader mellan elevgruppers resultat. Här kan Kanada ha en fördel gentemot andra länder i och med sin historia av att vara ett invandrarland och därmed kan ha en större beredskap för hur undervisning ska utformas med hänsyn till dessa grupper. Flera av de insatser som beskrivs framgångsrika i denna studie, både i officiella dokument och i artiklar, utgår från en samhällsligt perspektiv där insatsen både ska kompensera och förbereda barn och elever för kommande skolår.

Det finns många faktorer som påverkar ett lands skolresultat, denna översiktliga studie ger endast ett litet bidrag till förståelsen av detta.

Referenser

- ABC Ontario, The Association of Bright Children i Ontario. *Glossary*. (u.å.). (<http://www.abcontario.ca/index.php/9-resources/22-glossary-j-l-words>) (hämtad 2015-11-08)
- Cambell, C. (2015). *Lessons from Ontario's Teacher Learning and Leadership Program (TLLP)*. Canadian Education Association, CEA (<http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/teachers-leaders-professional-learning>) (hämtad 2016-01-04)
- Education Quality and Accountability Office (EQAO), (2015). *Ontario Student Achievement - EQAO's Provincial Report on the Results of the 2014–2015 Ontario Secondary School Literacy Test*. (<http://www.eqao.com/en/assessments/results/assessment-docs-secondary/provincial-report-osslt-2015.pdf>) (hämtad 2016-01-05)
- MacDonald, C., Figueredo, L. (2010). Closing the Gap Early: Implementing a Literacy Intervention for At-Risk Kindergartners in Urban Schools. *The Reading Teacher*, 63(5), pp. 404-419.
- OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. (<http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>) (hämtad 2016-01-04)
- OECD (2015a). *Education at a Glance: OECD Indicators*. (<http://www.oecd.org/edu/Canada-EAG2014-Country-Note.pdf>) (hämtad 2016-01-03)
- OECD (2015b). *Education at a Glance 2015 (EAG 2015): Full selection of indicators*. (<http://gpseducation.oecd.org/Helpers/EIEPrint>) (hämtad 2016-01-03)
- Ontario College of Teachers. (2015). *Requirements*. (<http://www.oct.ca/becoming-a-teacher/requirements>) (2015-11-08)
- Ontario Council of Agencies Serving Immigrants (OCASI). (u.å.). *What are the Different School Systems in Ontario*. (<http://settlement.org/ontario/education/elementary-and-secondary-school/school-systems-in-ontario/what-are-the-different-school-systems-in-ontario/>) (hämtad 2016-01-05)
- Ontario Ministry of Education. (2000). *Standards for School Boards' Special Education Plans. Ontario*. (<https://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/iepstand/iepstand.pdf>) (hämtad 2016-01-04)
- Ontario Ministry of Education. (2004). *The Individual Education Plan. A Resource Guide*. (<https://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/guide/resource/iepresguid.pdf>) (hämtad 2016-01-07)
- Ontario Ministry of Education (2010). *Caring and Safe Schools in Ontario. Supporting Students with Special Education Needs through Progressive Discipline, Kindergarten to grade 12*. (http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/Caring_Safe_School.pdf) (hämtad 2016-01-05)
- Ontario Ministry of Education. (u.å.a). *Capital Investments – Improving Ontario's Schools*. (<http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/capital.html>) (hämtad 2016-01-4)
- Ontario Ministry of Education. (u.å.b). *The Ontario Curriculum: Elementary*. (<http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/grade1.html#display>) (hämtad 2016-01-03)
- Ontario Ministry of Education. (u.å.c). *Private Elementary and Secondary Schools*. (<http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/privsch/>) (hämtad 2016-01-05)
- Ontario Ministry of Education (u.å.d). *Education Facts, 2014-2015*. (<http://www.edu.gov.on.ca/eng/educationFacts.html>) (2015-11-08)
- Ontario Ministry of Education, (u.å.e). *Class-Size Tracker*. (<http://www.edu.gov.on.ca/eng/cst/provinceResults.html>) (hämtad 2015-11-04)
- Ontario Ministry of Education, (u.å.f). *Grant for Students Needs*. (<http://www.edu.gov.on.ca/eng/funding/1516/2015GSNGuideEN.pdf>) (hämtad 2016-01-13)
- Ontario Ministry of Education. (u.å.g). *Education Funding, 2015-16*. (<http://www.edu.gov.on.ca/eng/funding/index.html>) (hämtad 2016-01-4)
- Ontario Ministry of Education (u.å.h). *The Identification, Placement, and Review Committee*. (<http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/identifi.html>) (2015-11-08)
- Ontario Ministry of Education. (u.å.i). *Special Education*. (<http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/speced.html>) (2015-11-08)
- Ontario Ministry of Education. (u.å.j). *Schools on the Move: Lighthouse Program*. (<http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/schoolMove.html>) (hämtad 2015-11-08)
- Ontario Teachers' Federation. *Homepage*. (u.å.a). (<http://www.otffeo.on.ca/en/>) (2015-11-08)
- Ontario Teachers' Federation. (u.å.b). *Teachers' Gateway to Special Education*. (<http://www.teachspeced.ca/home>) (hämtad 2016-01-04)
- Ontario Teachers' Federation, (u.å.c). *Glossary*. (<http://www.teachspeced.ca/glossary-old>) (hämtad 2016-01-04)
- People for Education. (u.å.). *Who does what in Education*. (<http://www.peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2011/06/Who-Does-What.pdf>) (hämtad (2016-01-06)

- The Canadian Encyclopedia (u.å.). *Immigration*.
 (http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/immigration/#h3_jump_9) (hämtad 2016-01-05)
- The Literacy and Numeracy Secretariat. (2009). *Schools on the Move – Lighthouse Project*.
 (<http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/onthemove2009.pdf>) (2015-11-08)
- Toronto District Board, TDSB. (u.å.b). *Special Education Advisory Committee*.
 (<http://www.tdsb.on.ca/Community/HowtoGetInvolved/CommunityAdvisoryCommittees/SpecialEducationAdvisoryCommittee.aspx>) (hämtad 2016-01-14)
- Toronto District Board, TDSB. (u.å.a). *Progress and Assesement*.
 (<http://www.tdsb.on.ca/ElementarySchool/TheClassroom/ProgressAssessment.aspx>) (hämtad 2016-01-03)
- Toronto District Board, TDSB. (u.å.c). *Models Schools for Inner City*.
 (<http://www.tdsb.on.ca/Community/ModelSchoolsforInnerCities.aspx>) (hämtad 2016-01-04)
- Toronto District Board, TDSB. (u.å.d). *Alternative Schools*.
 (<http://www.tdsb.on.ca/Findyour/School/AlternativeSchools.aspx>) (hämtad 2016-01-06)
- Underwood, K. (2012). Mapping the Early Intervention System in Ontario, Canada. *International Journal of Special Education*. Vol 27, No: 2, 20012
- Wikipedia, (u.å.a). *Demographics of Canada*. (https://en.wikipedia.org/wiki/Demographics_of_Canada). (hämtad 2015-11-08)
- Wikipedia, (u.å.c). *Demographics of Ontario*. (https://en.wikipedia.org/wiki/Demographics_of_Ontario) (2015-11-08)
- Wikipedia, (u.å.b). *Education in Canada*. (https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Canada) (hämtad 2015-11-08)

Bilaga

Stockholm, Sweden 2015-11-20

Dear...

School...

I am a master student at the Department of Special Education at Stockholm University and a member of a group of master and PhD students in the course "Review of International Policy and Research in Special Education" that is doing a mapping of international policy and practices of adaptations and support in the early school years, as an appointment of the 2015 Swedish School Commission, and under the supervision of professor Mara Westling Allodi.

We hope that this mapping of practices will contribute eventually to make a difference in the Swedish school system. We have selected eleven educational systems with interesting practices and then some schools in each country. Your school has been selected on the basis of the information available on the web.

We would greatly appreciate if you or another one in your faculty can find some time to answer the following questions about the practices of adaptations and support in the early school years that you use in your school.

Your answer will be very helpful for finding new ways of providing support to students in the Swedish educational system. The answers from staff from a few schools in eleven countries will be collected and compiled in a report that will be presented to the Swedish School Commission in January 2016. See further below for a short presentation of the "Swedish School Commission" that the Swedish Government appointed in April 2015.

Questions

(please write text in the document)

1. How are the early interventions organized in your school for children that need support in some areas, as reading or math? Are they provided in the regular classroom or in other ways? Please describe the types that are used.
2. How are the students identified that need special support or adaptations in order to learn and participate?
3. Which professionals are involved in the planning, implementation and evaluation of these interventions? How are these professionals working with these tasks? How do they collaborate with each other?
4. Which ways of competence development are foreseen for these professions in your school?
5. How are the parents involved in the planning of adaptations and special support?
6. Which resources (funding) are available for the activities related to special educational needs and support, and how are they allocated to the school?
7. Which materials are available for example to perform screenings and follow the student's development over time (national standards, benchmarks, assessment tools, web-resources)?
8. We have read about The Identification Placement and Review Committee, The Special Education Program and The Individual Education Plan (IEP) that are recommended in your school system.

To which extent are you using them in your school? How many students benefit of these the programs at the moment in your school?
9. Please provide the name of other interventions that you are using and that are not included in the list above.
10. How are the interventions evaluated at the school level? How are they monitored by stakeholders at the district /national level?
11. Please give an example of one case of supportive intervention in your school that is done to enhance students' learning. Describe and give some detailed examples of the goals that are targeted in the intervention and of the educational activities that are planned to reach them.
12. What are the strengths of the model of early intervention and support that is used in your school? What difficulties may emerge in the practice when you work with these issues?

13. We wonder also how the transitions to the next class or school level are decided in your system for students that have special educational needs. Is the transition to further levels depending on the students' achievement, at some point? Do the students have to pass some exams in order to progress?
14. How do you feel that the Local Office of the Ministry of Education (or other Educational System Authority) is supporting the students and the teachers in your school at the moment?

Many thanks for your time and effort to answer these questions! Please send your answer to the e-mail address below.

Sincerely

Charlotte Jacobsson

Master student at the Department of Special Education at Stockholm University
Mail address: xxx
Phone number: +46xxx

About the Swedish School Commission

Sweden is committed to a school system that promotes development and learning for all students. However, student performance on the Programme for International Student Assessment (PISA) has declined dramatically, from near the OECD average in 2000 to significantly below the average in 2012. These disappointing results have fueled a national debate on the quality of school education, leading to a broad consensus on the need for change.

In April 2015, the Swedish Government appointed The Schools Commission that is chaired by Anna Ekström, Director General of the Swedish National Agency of Education (Skolverket). In May 2015, the OECD published the report *Improving Schools in Sweden – An OECD Perspective* (2015). The recommendations of the OECD report focus on three priorities: conditions that promote quality and equity across Swedish schools, a long-term human resource strategy to build capacity for improved teaching and learning, and strengthened policy steering and accountability with a focus on improvement. Partly based on the OECD's recommendations the School Commission will submit proposals aimed at improving learning outcomes, teaching and equity in Swedish schools. The commission will present its proposals by January 2017.

To respond to current challenges, Sweden needs to implement a comprehensive education reform to bring about system-wide change and strengthen the performance of all Swedish schools and students. Based on the OECD's recommendations, previous inquiries and research the School Commission has defined certain areas as critical for improving the quality in the Swedish school system. One such area is to ensure teaching and learning approaches that respond to diverse student learning needs, and consolidate support to disadvantaged groups.

Arbetsmaterial – del 2

Tidiga specialpedagogiska insatser: Kartläggning av särskilt stöd och tidiga insatser. Fallstudier av internationella utbildningssystem.

Studie för internationella modeller för tidiga stödinsatser

Finland

Anna Klemets

Innehåll

1	Policy för undervisning, särskilt stöd och tidiga insatser	3
1.1	Kort fakta om Finland.....	3
1.2	Utbildningssystemet i Finland.....	3
1.3	Styrdokument.....	3
1.4	Särskilt stöd och tidiga insatser	4
1.4.1	Förskoleundervisningen	4
1.4.2	Den grundläggande utbildningen	5
1.4.3	Insatsernas omfattning.....	6
2	Professionella resurser: omfattning, kompetens och utveckling	7
2.1	Professioner involverade i insatser med särskilt stöd.....	7
2.1.1	Behörighet.....	7
2.1.2	Kompetensutveckling	8
2.2	Resursfördelning.....	8
2.3	Planer för framtid	9
3	Tillämpningar i praktiken	11
4	Utvärderingar och rapporter	13
5	Reflektion.....	16
	Referenser.....	18

1 Policy för undervisning, särskilt stöd och tidiga insatser

1.1 Kort fakta om Finland

Finland har en befolkning på knappt 5,5 miljoner invånare varav ungefär 1 miljon bor i huvudstadsregionen. I Finland finns en stor andel svensktalande invånare och därför är finskan och svenskan officiella språk. Finland är en republik och medlem i EU. De dominerande industrierna i Finland är skogsindustri, teknikproduktion och metallindustri (Norden, 2016).

1.2 Utbildningssystemet i Finland

I Finland börjar barnen den avgiftsfria förskolan året innan läroplikten börjar, det vill säga det året barnet fyller 6 år. Kommunerna ansvarar för att varje barn har en förskoleplats i en kommunal eller i en privat förskola (Utbildningsstyrelsen, 2015a).

Den avgiftsfria grundskolan i Finland är avsedd för 7 till 16 åringar. Läropliktiga barn får vanligtvis den grundläggande utbildningen i en grundskola. Den grundläggande utbildningen är indelad i 9 årskurser (Utbildningsstyrelsen, 2015b).

1.3 Styrdokument

I Finland fastställer Utbildningsstyrelsen grunder för olika utbildningsformer och utbildningsområden. Grunderna för förskoleundervisningens läroplan samt grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen skall ligga som grund då förskolor och skolor utarbetar sina läroplaner (Utbildningsstyrelsen 2015c). Utbildningsstyrelsen har under året 2014 fastställt nya läroplaner. I förskolorna skall de lokala läroplanerna som görs upp utgående från den nya läroplanen tas i bruk senast den 1 augusti 2016

(Utbildningsstyrelsen, 2015d). I skolorna skall lokala läroplaner som görs upp utgående från den nya läroplanen tas i bruk mellan åren 2016 och 2019 (Utbildningsstyrelsen, 2015e).

Ett annat viktigt styrdokument gällande arbetet med barn i behov av särskilt stöd är Lagen om grundläggande utbildning (Finlex 1998:628).

1.4 Särskilt stöd och tidiga insatser

1.4.1 Förskoleundervisningen

Förskoleundervisningen har en viktig roll när det gäller att på ett tidigt stadium upptäcka behov av stöd för växande och lärande (Utbildningsstyrelsen, 2015a). Enligt Utbildningsstyrelsen (2014a) bör behovet av stöd hos eleven identifieras och ges i ett tidigt skede för att problemen inte skall växa och bli mer komplicerade.

Utbildningsstyrelsen (Utbildningsstyrelsen, 2014a) framhåller vikten av förebyggande arbete. Svårigheter kan förbyggas genom olika arbetssätt och pedagogiska metoder, flexibel gruppindelning och samarbete mellan lärarna och den övriga personalen.

Utbildningsstyrelsen (2015f) nämner vikten av en kontinuitet av stödet då barnet övergår från dagvård till förskoleundervisning och från förskoleundervisning till skolan. Utbildningsstyrelsen (2014a) påpekar att barnets behov i många fall redan upptäckts innan förskoleundervisningen inletts.

Stödet för barnets växande och lärande indelas i tre nivåer. Dessa nivåer är allmänt, intensifierat och särskilt stöd (Utbildningsstyrelsen, 2014a).

Det *allmänna stödet* innebär att någon enstaka stödåtgärd sätts in genast då behovet av stöd upptäcks. För att sätta in allmänt stöd krävs inga undersökningar eller särskilda beslut. Detta stöd kan ges barnet med hjälp av material och redskap som lämpar barnet samt med hjälp av undervisningsprogram som är avsedda för förskoleundervisningen och specialundervisning på deltid (Utbildningsstyrelsen, 2014a).

Det *intensifierade stödet* är mera omfattande och långsiktigt än det allmänna stödet. Detta stöd ges till barnet då det allmänna stödet inte räcker till och det ges så länge som barnet behöver det. Lärarna skall skriva en skriftlig bedömning som det intensifierade stödet grundar sig på. Det stöd som barnet får skall antecknas i en plan för barnets lärande (Utbildningsstyrelsen, 2014a).

Särskilt stöd skall ges barn som inte uppnår målen för växande, utveckling och lärande (Utbildningsstyrelsen, 2014a). Barn som får särskilt stöd har rätt till specialundervisning och andra stödformer. Innan ett beslut om särskilt stöd fattas skall anordnaren av förskoleundervisningen göra en

pedagogisk utredning om barnet. Då anordnaren av förskoleundervisningen har gjort ett beslut om särskilt stöd skall en individuell plan utarbetas för barnet (Utbildningsstyrelsen, 2014a).

1.4.2 Den grundläggande utbildningen

Eleverna i den grundläggande utbildningen har rätt till elevvård och till sådana hjälpmedel som behövs för att de ska kunna delta i undervisningen. Detta stöd skall erbjudas eleven genast när behovet uppstår (Utbildningsstyrelsen, 2015f). Då elevens lärare känner en oro för elevens lärande skall de alltid kontakta elevens vårdnadshavare och påbörja planerandet av stöd för eleven (Utbildningsstyrelsen, 2015g).

Även i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014b) nämns förebyggande arbete. Elevvården skall i första hand vara förbyggande som stödjer alla elever.

Det stöd som erbjuds eleverna i den grundläggande utbildningen delas in i allmänt, intensifierat och särskilt stöd (Utbildningsstyrelsen, 2015f).

Det *allmänna stödet* är tillgängligt för alla elever. Det är en naturlig del av undervisningen och elevernas läroprocesser (European Agency, 2015). Det allmänna stödet skall ges varje elev så att eleven kan uppnå målen för undervisningen. Lärarens uppgift är att utvärdera elevens utveckling och behov av stöd samt planera verksamheten och den respons som eleven ska få i enlighet med utvärderingen. Om det allmänna stödet inte räcker till skall eleven få intensifierat stöd (Utbildningsstyrelsen, 2015f).

Det *intensifierade stödet* är ett mera kontinuerligt, omfattande och individuellt. Eleven kan då behöva flera stödformer. Lärarna, elevens vårdnadshavare och elevvårdspersonalen gör först en bedömning av elevens situation. På basen av den pedagogiska bedömningen diskuteras inledandet av det intensifierade stödet i elevvården. En plan för elevens lärande skall göras upp för elever i behov av intensifierat stöd (Utbildningsstyrelsen, 2015f).

Särskilt stöd ges till eleven om det intensifierade stödet inte är tillräckligt. I det här skedet skall en individuell plan för hur undervisningen göras upp för eleven. Stödåtgärderna som eleven får kan utöver specialundervisning till exempel vara omfattande elevvårdsstöd, habilitering eller annat individuellt stöd (Utbildningsstyrelsen, 2015f).

En elev kan behöva stöd en kortare eller en längre tid, stödet kan variera från mindre till mer omfattande och eleven kan behöva flera olika former av stöd samtidigt. Stödformerna kan vara till exempel stödundervisning, specialundervisning på deltid, elevvårdstjänster eller biträdestjänster (Utbildningsstyrelsen, 2015f). Stödundervisning och specialundervisning på deltid kan ges på alla tre nivåer av stöd. Stödundervisning kan ges om eleven av någon anledning blivit efter i studierna, behöver kortvarigt stöd för sitt lärande eller för att förbygga svårigheter. Specialundervisning på deltid skall

ordnas om en elev har svårigheter med lärande och skolgång. Specialundervisning på deltid kan ordnas i liten grupp eller individuellt (Utbildningsstyrelsen, 2014b).

Eleven skall i första hand få undervisning och stöd i sin egen undervisningsgrupp. Om de arrangemang och det stöd eleven får i den egna gruppen inte räcker till och elevens bästa förutsätter kan eleven flyttas till en annan undervisningsgrupp eller skola (Utbildningsstyrelsen, 2014b). I fall där det är uppenbart att barnet inte kommer att nå den grundläggande utbildningens mål på nio år, till exempel på grund av grava funktionshinder eller sjukdom, börjar barnen sin läroplikt i sex års ålder (Utbildningsstyrelsen, 2014b).

1.4.3 Insatsernas omfattning

Från och med år 2011 har stödet för inläring för grundskolelever indelats i allmänt, intensifierat och särskilt stöd. Efter denna lagändring har andelen elever som fått intensifierat stöd ökat årligen medan andelen elever som fått särskilt stöd minskat (Statistikcentralen, 2014).

Hösten 2013 fick 6,5 procent av grundskolelever intensifierat stöd. Siffran hade ökat med 3,2 procent från år 2011. Hösten 2013 fick 7,3 procent av grundskoleleverna särskilt stöd. Denna siffra hade minskat med 0,8 procent sedan 2011. Hösten 2013 fick pojkarna mer intensifierat stöd och särskilt stöd jämfört med flickorna. Av dem som fick intensifierat stöd år 2013 var 65 procent pojkar. Av dem som fick särskilt stöd var 70 procent pojkar (Statistikcentralen, 2014).

Hösten 2014 fick 7,5 procent av alla grundskolelever intensifierat stöd. Detta är till och med 4,2 procent fler än hösten 2011. Hösten 2014 fick 7,3 procent av grundskoleleverna särskilt stöd. Antalet elever i behov av särskilt stöd hade inte ökat från året innan (Statistikcentralen, 2015). Av de elever som fått särskilt stöd år 2014 var 19 procent helt integrerade i den allmänna undervisningen, 39 procent var delvis integrerade i allmänundervisningen, 27,8 procent fick undervisning i specialgrupp, men inte i specialskola och 12,2 procent fick undervisningen i specialgrupp i specialskola (Statistikcentralen, 2014).

2 Professionella resurser: omfattning, kompetens och utveckling

2.1 Professioner involverade i insatser med särskilt stöd

I grunderna för den grundläggande utbildningen 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014b) nämns vikten av pedagogisk sakkunskap, samarbete mellan lärarna och ett övergripande samarbete inom elevvården. Det är utbildningsanordnarens uppgift att tillsätta en styrgrupp för elevvården samt elevvårdsgrupper för de enskilda skolorna. I elevvårdsgrupperna skall ingå undervisningspersonal, medlemmar från skolhälsovården samt psykolog- och kuratorstjänster. Vilka yrkespersoner som skall samarbeta kan variera från fall till fall. Skolans pedagoger skall även samarbeta med andra tjänster som stödet förutsätter.

2.1.1 Behörighet

Jag har här valt att ange behörighetskrav på vem som är behörig att fungera som rektor, ge förskoleundervisning, fungera som klasslärare och fungera som speciallärare och specialklasslärare. Jag behandlar inte övriga yrkespersoners behörigheter eftersom deras deltagande kan variera från fall till fall.

En *rektor* skall i regel ha en högre högskoleexamen och lärarbehörighet på skolstadiet i fråga. En klasslärare, ämneslärare, speciallärare eller studiehandledare kan fungera som rektor. En rektor bör dessutom ha tillräcklig erfarenhet av lärarjobbet samt en examen i undervisningsadministration eller tillräcklig kännedom i ämnet (OAJ, 2015).

En klasslärare är behörig att *ge förskoleundervisning*. Även en person som avlagt barnträdgårdslärarexamen eller lämplig pedagogie kandidatexamen som innehåller eller kompletterats med 60 studiepoäng studier som ger yrkesfärdigheter för uppgifter inom småbarnsfostran och förskoleundervisning är behörig att ge förskoleundervisning (Åbo Akademi, 2015c).

En *klasslärare* skall ha avlagt pedagogie magisterexamen. I examen ingår pedagogiska studier för lärare samt studier inom de ämnen och ämnesshelheter som undervisas i grundskolan. Klasslärarbehörighet kan också fås genom att först uppnå ämneslärarbehörighet inom grundläggande

utbildning och därefter avlägga studier i de ämnen och ämnesshelheter som undervisas i grundskolan (Åbo Akademi, 2015c).

En *speciallärare* skall ha avlagt speciallärarutbildning eller högre högskoleexamen samt studier för speciallärare eller en examen som ger klasslärarbehörighet samt studier för speciallärare (Åbo Akademi, 2015c).

En *specialklasslärare* skall ha avlagt speciallärarutbildning och studier i ämnen och ämnesshelheter som undervisas i grundskolan. En specialklasslärare kan också ha avlagt klasslärarutbildning och studier för speciallärare eller ämneslärarutbildning samt studier i ämnen och ämnesshelheter som undervisas i grundskolan och studier för speciallärare (Åbo Akademi, 2015c).

2.1.2 Kompetensutveckling

Utbildningsstyrelsen i Finland finansierar fortbildning riktad till utbildningsväsendets personal. Årligen används ungefär 10 miljoner euro av den nationella finansieringen till lärarnas kompetensutveckling. Över 23 000 personer deltar i dessa fortbildningar. Undervisningsväsendets personalutbildning finansieras med statsunderstöd som anges för godkända utbildningar. Målgruppen för utbildningarna är rektorer, lärare, studiehandledare samt stödpersonal (Utbildningsstyrelsen, 2014c).

Enligt den internationella studien Talis 2013 hade de finländska lärarnas deltagande i kontinuerlig och speciellt långvarig utbildning minskat (Undervisnings- och kulturministeriet, 2014). Från studien framgår att finländska lärare i medeltal deltar i färre fortbildningstillfällen än lärare i andra länder (OECD, 2015a). Utbildningsstyrelsen (2014c) nämner dock att stora satsningar har gjorts på fortbildningen för lärarna under de senaste åren. Aktiviteten gällde fortbildning har ökat med 10 procent mellan år 2009 och 2012. År 2012 deltog till och med 79 procent av lärarna i fortbildning.

2.2 Resursfördelning

Den grundläggandeutbildningen finansieras genom undervisnings- och kulturministeriet. Staten och kommunerna är huvudfinansiärer för utbildningen (Undervisnings- och kulturministeriet, 2015a).

Sedan år 2010 har kommunerna inte längre fått förhöjt stöd av staten för elever med funktionsnedsättningar eller för andra elever i behov av särskilt stöd. På samma sätt som tidigare används kommunernas medel till specialundervisningen, men staten betalar inte längre förhöjt stöd på basen av antalet elever i behov av särskilt stöd. För elever med en funktionsnedsättning får kommunerna bidrag av staten, med detta är separat från resten av den grundläggande utbildningens finansiering (Statens revisionsverk, 2013). Undervisningsministeriet delar ut understöd som kan

ansökas bland annat av anordnare av utbildning. Dessa understöd kan fås till exempel för att anställa skolgångsbiträden för utbildning i anknytning till specialundervisning samt för att göra undervisningsgrupperna mindre. Det senare understödet kan bland annat användas för undervisningsgrupper som har fler elever som regelbundet behöver intensifierat och särskilt stöd, för att bilda specialundervisningsgrupper och för stödundervisning (Undervisnings- och kulturministeriet, 2015b). För elever med förlängd läroplikt beviljar Undervisnings- och kulturministeriet ytterligare medel till den som arrangerar undervisningen (Undervisningsstyrelsen, 2015h).

Enligt Statens revisionsverk (2013) är statistiken gällande specialpedagogiken bristfällig vilket gör det svårt att utvärdera de ökade resursernas effekt på specialundervisningen. Gällande specialundervisningen offentliggör Undervisningsstyrelsen enbart hur mycket pengar som gått åt till undervisning av gravt funktionsnedsatta och andra personer med funktionsnedsättning samt till sjukhusundervisning.

Enligt Statens revisionsverk (2013) har de resurser som riktas till specialundervisningen ökat i och med att antalet specialelever ökat. Det är möjligt att få en bild av verksamhetens omfattning genom att granska antalet lärare och speciallärare. Till exempel år 2010 var speciallärarnas andel ungefär 14 procent av lärarna i den grundläggande utbildningen. Antalet behöriga speciallärare ökade mellan åren 2002-2010. Andelen speciallärare varierade stort mellan olika kommuner och förändrades inte mycket under hela perioden ifråga. Antalet barn i behov av särskilt stöd ökade i förhållande till antalet speciallärare och samtidigt blev skillnaderna mellan kommunerna större.

År 2015 är enhetspriset för en svårt funktionsnedsatt elev 28 871,45 euro och för andra elever med förlängd läroplikt 18 014,33 euro. För den privata utbildningsanordnaren, som bör betala 3,59 procent moms, är summorna 29 907,93 och 18 661,04 euro per elev (Utbildningsstyrelsen, 2015h).

2.3 Planer för framtid

Finlands regering har startat sex spetsprojekt inom kompetens och utbildning för att förändra och förnya utbildningen i Finland. Mellan åren 2016-2018 kommer 300 miljoner euro att användas till dessa projekt. Ett av dessa sex projekt är Nya inlärningsmiljöer och digitala material till grundskolorna. I detta projekt ingår bland annat en digitalisering av den nya pedagogiken, av nya inlärningsmiljöer och av undervisningen samt en revidering av den grundläggande och den kompletterande lärarutbildningen (Undervisnings- och kulturministeriet, 2015c).

Utbildningsstyrelsen (2015i) har år 2009 startat ett utvecklingsprojekt för att redan i småbarnsfostran stödja begåvning och särskilda förmågor, stärka möjlighet till lärande för alla elever och främja kreativitet, annorlunda

begåvning och innovativitet. Målet med utvecklingsprojektet är bland annat att bättre urskilja begåvningar och särskilda förmågor i daghem och skolor, utveckla undervisningen så att den tar i beaktande även de begåvade eleverna, ge information till föräldrar om hur begåvade barn kan stödjas i hemmet, stödja eleverna i att upptäcka sina starka sidor samt öka tolerans i skolorna för olika slag av begåvningar.

Folkhälsan har en lång tradition att jobba bland annat med mobbningsförebyggande arbete inom skolan. Enligt Tove Ajalin, koordinator för mobbningsförebyggande arbete inom den grundläggande utbildningen, är syftet med Folkhälsans mobbningsförebyggande arbete att främja goda sociala relationer bland barn och unga. Målet är att inspirera och motivera vuxna att jobba för ett tryggt och positivt klimat i barn- och ungdomsgrupper samt stöda barn och unga att skapa och upprätthålla goda sociala relationer. I Folkhälsans mobbningsförebyggande arbete ingår bland annat verksamheten Vi mobbar int' som i första riktning handlar till skolpersonal i de finlandssvenska skolorna. Målsättningen är att stödja skolpersonalen att jobba mobbningsförebyggande, genom att erbjuda personalen handledning och stöd samt information om olika aktuella teman inom det mobbningsförebyggande arbetet. Folkhälsan har även startat projektet Daghem utan mobbning som pågick fram till slutet av mars 2015. Inom samma tema pågår nu projektet Kompisväskan som pågår till mars 2017.

3 Tillämpningar i praktiken

Vasa övningsskola har deltagit i studien genom att besvara frågor om deras arbete med tidiga stödinsatser. Rektor för Vasa övningsskola F-6 är Elisabet Backlund-Kärjenmäki. Skolan upprätthålls av Åbo Akademi och omfattar svenskspråkig förskola, grundskola och gymnasium. Åbo Akademi ansvarar för den svenskspråkiga lärutbildningen i Finland och lärarstuderanden gör praktikperioder vid skolan och handleds av skolans lärare (Åbo Akademi, 2015a). Vasa övningsskolan valdes med i studien på grund av att de hade beskrivit väl sitt arbete med elevvård på sina nätsidor (Åbo Akademi, 2015b). Här nedan är en sammanfattning av de svar som jag fått från Vasa övningsskola.

Vid Vasa övningsskola träffar skolans speciallärare personalen inom dagvården vid barnets övergång från dagvård till förskola. Detta för att möjliggöra en smidig övergång. På så sätt får förskolans pedagoger information om barnets eventuella särskilda behov. Om nya elever med behov av särskilt stöd börjar på skolan ordnas ett nätverksmöte med berörda parter. Under elevens första period i skolan är specialundervisningens huvudsakliga uppgift att diagnostisera och ge specialundervisning i preventivt syfte. Den ges i intensivperioder; en kort period med många timmar per vecka.

Skolan lägger stor vikt vid förebyggande arbetet i nybörjarklasserna. Fokus ligger på tidiga insatser och barnet skall få stöd genast när behov uppstår. Detta för att förhindra att problemen växer, blir långvariga och komplicerade. Eleverna skall få stöd och hjälp innan de hunnit märka eller lida av sina svårigheter. Pedagogernas aktiva handlande stimulerar elevernas lärande, social integration och reducerar utslagning. Speciallärarna kartlägger kontinuerligt baskunskaperna i språkutveckling, modersmål och matematik för att tidigt fånga upp de som behöver extra stöd, med start i augusti i åk 1. Kartläggningarna sker genom screeningtester, individuella träffar med eleverna, klassrumsobservationer samt samtal med klasslärare och föräldrar. Material som används är standardiserade screeningtester inom klassens ram samt individuella djupdiagnoser med elever där det krävs en noggrannare utredning. Testresultaten, i kombination med klassrumsobservationer och individuella träffar med eleverna, ger en bra grund för att följa elevens kunskapsutveckling.

Vid Vasa övningsskola har klassläraren och specialläraren det huvudsakliga ansvaret för att planera och genomföra stödinsatserna. Vid

beslut om mer omfattande stödinsatser skall beslutet förankras i skolans pedagogiska grupp, där förutom undervisande lärare också finns representanter från ledning och elevvård. Skolans psykolog har ett nära samarbete med speciallärare och klasslärare och vid behov anlitas utomstående expertis.

Eleverna vid Vasa övningsskola ges stöd såväl i klass som individuellt eller genom smågruppsundervisning. I första hand ges stödet i den egna undervisningsgruppen och genom olika flexibla undervisningsarrangemang. Både klasslärare och speciallärare kan finnas med i klassrummet för att förverkliga effektiv och ändamålsenlig differentiering. Användningen av olika hjälpmedel har även betydelse för elevens lärande.

Insatsernas effekt följs upp och utvärderas regelbundet tillsammans med berörda parter. Tack vare regelbunden utvärdering kan skolan även inom rimlig tid konsultera andra sakkunniga och experter inom elevvårdstjänster och inom andra områden.

När eleverna vid Vasa övningsskola fullgör ett skolår byter eleverna inom specialundervisningen så gott som alltid årskurs tillsammans med sina klasskamrater. Även om eleven i något ämne inte lyckats få godkända resultat, är det vanligt att eleven uppflyttas från årskursen. Elever går om klasser om de haft stor frånvaro eller om en elev på de lägsta årskurserna anses behöva ett år till av tillväxt och mognad. Innehållet i lärostoff och arbetsmetoder kan vid behov anpassas för eleverna. När eleverna avklarat grundskolan kan deras betyg se lite olika ut. Alla har en bedömning i samtliga ämnen, men om man haft anpassade lärokurser syns detta med en * vid respektive kurs.

Enligt Vasa övningsskola gynnar ett medvetet och professionellt förebyggande arbete alla elever. De tidiga insatserna har en stor inverkan på elevernas motivation och intresse för lärande. Samtidigt förhindras svårigheterna från att bli så stora att de inverkar på elevens skolgång på flera plan. Utmaningarna i arbetssättet ligger i att hitta gemensam tid och fungerande former för pedagogernas samplanering och att prioritera så att eleverna behov av stöd tillgodoses i ett tidigt skede.

Enligt Vasa övningsskola kan Utbildningsstyrelsen ibland lediganslå statsunderstöd för ordnandet av specialundervisning eller olika former av stöd för elevens lärande och skolgång. Dessa medel tilldelas till den berörda skolan och ledningen planerar och fördelar beviljade medel tillsammans med berörda lärare och övrig personal. Denna externa finansiering skall sedan noggrant redovisas till Utbildningsstyrelsen och kan inte användas till annat ändamål än vad som blivit beviljat.

4 Utvärderingar och rapporter

De finländska elevernas återkommande höga resultat i PISA-undersökningar har väckt stort intresse internationellt (Kupianen, Hautamäki och Karjalainen, 2009). År 2012 var Finland åter bland de länder som fick bästa resultat i PISA-undersökningarna. Jämfört med alla OECD-länder hade Finland en sjätte plats i matematik, en tredje plats i läskunnighet och en andra plats i naturvetenskaper. Trots detta har finländska elevers resultat i matematik, läskunnighet och naturvetenskapliga färdigheter sjunkit (Undervisnings- och kulturministeriet, 2013).

Enligt OECD (2014) visar finländska elever goda färdigheter i matematik utan att få fler timmar undervisning i matematik jämfört med andra OECD-länder. Finland är ett av de få länder där pojkar visar lika goda matematiska färdigheter som flickor. Den tid som i grundskolan sätts på läsning, skrivning samt matematik skiljer sig inte markant från OECD-genomsnittet. Trots detta är den obligatoriska utbildningstiden för finländska elever 15 procent lägre än i OECD-länderna i genomsnitt.

Enligt OECD (2014) får finländska lärare bättre betalt än jämnåriga kolleger i andra OECD-länder och har samtidigt en mindre arbetsbelastning. Löneklyftan mellan lärare och övriga yrkesgrupper är i genomsnitt mindre än i andra OECD-länder. Lärarnas undervisningstimmar är färre än i många andra länder. Finländska lärare i grundskolan och i gymnasiet sätter 100 timmar mindre per år på undervisning jämfört med vad deras kolleger i andra OECD-länder i genomsnitt sätter. Antalet elever per lärare är dessutom lägre jämfört med andra OECD-länder.

Enligt Undervisnings- och kulturministeriet (2015d) beror den finländska skolans framgång främst på ett enhetligt skolsystem, professionella lärare och skolornas omfattande autonomi. Andra orsaker nämns också. En orsak är att enbart grunderna för läroplanen utarbetas nationellt vilket ger skolorna en möjlighet att lokalt organisera undervisningen på bästa möjliga sätt. De lokalt utarbetade läroplanerna ger sedan möjlighet att ta i beaktande elevernas individuella behov. I den finländska skolan sätts dessutom mycket uppmärksamhet på att stödja elevers individuella lärande och välbefinnande och riktlinjer för detta arbete finns i de nationella grunderna för läroplanerna. Den finländska skolans framgång beror också på en specialundervisning av hög kvalitet och principen om tidigt ingripande. Ett fungerande samarbete mellan olika myndighetsnivåer, mellan skolor och mellan skolor och andra

aktörer i samhället för att utveckla den finländska skolan nämns också som orsak till den finländska skolans framgång.

I Kupianens, Hautamäkis och Karjalainens (2009) rapport lyfts fram olika undervisningsrelaterade orsaker till att finländska elever klarar sig så bra i PISA-undersökningarna. Även i denna rapport nämns lärarnas sätt att arbeta med specialundervisning och tidiga stödåtgärder. Andelen elever som får någon form av särskilt stöd har under de senaste åren ökat avsevärt inom den grundläggande utbildningen. De tidiga stödåtgärderna gör att elevernas prestationer hålls på hög medelnivå.

Även enligt OECDs rapport (2015b) är en av orsakerna till den finländska skolans framgång en hög kvalitet bland lärarna. Antagningskriterierna till lärarutbildningarna är höga och enbart en bråkdel av de sökande blir antagna. Utbildningen är forskningsbaserad och pedagogiskt kunnande betonas. Enligt Utbildningsstyrelsen (2014c) är klasslärarutbildningen mycket populär i Finland. Hösten 2013 antogs var tionde av de sökande inom den finskspråkiga utbildningen, medan knappt var fjärde sökande antogs till den svenskspråkiga utbildningen. Mellan åren 2011 och 2014 ökade antalet sökande till klasslärarutbildningen med 18 procent inom den finskspråkiga utbildningen och med 20 procent inom den svenskspråkiga utbildningen. Av de finländska lärarna är en stor procent nöjda med sitt arbete och yrkesval. Enligt Undervisnings- och kulturministeriet (2014) tyckte nästan 60 % av lärarna i Finland om sitt arbete och upplevde att läraryrket har en hög status i samhället. Av de finländska lärarna 95 % nöjda med det som de gör i skolan och 91 % ansåg sig njuta av sitt arbete. Många lärare upplevde dock att deras utbildning inte alltid var tillräcklig inom sådana områden där det förutsätts praktisk erfarenhet som till exempel mångprofessionellt samarbete eller bemötande av de mest problematiska barnen.

OECD:s rapport (2012) tar upp jämlikhet och rättvisa inom utbildning. Jämlikhet i utbildning innebär att elevens personliga eller sociala omständigheter inte hindrar eleven att använda sina förmågor till fullo och att alla elever åtminstone når en grundläggande miniminivå av färdigheter och kompetens. I de OECD-länder som har högst presterande utbildningssystemen kombineras hög kvalitet och jämlikhet inom utbildning. Då detta sker påverkar elevernas egna förmågor och drivkraft lärandet mer än vad deras socioekonomiska bakgrund gör. Kupianen, Hautamäki och Karjalainen (2009) nämner att de finländska elevernas prestationer påverkas mindre av deras socioekonomiska bakgrund jämfört med elever i andra länder som deltagit i PISA-undersökningarna. Den låga socioekonomiska variationen kan bero på en homogenitet av det finländska samhället, men också på att skolorna lyckats med att implementera jämlikhetsmålen i sin verksamhet. Undervisnings- och kulturministeriet (2013) framhåller att skillnaderna mellan kön, skolor och regioner är renligt PISA-undersökningarna fortfarande är små, men att skillnaderna mellan skolorna

och den inverkan som socioekonomiska skillnader i eleverna hem vuxit
(Undervisnings- och kulturministeriet, 2013).

5 Reflektion

Enligt OECD:s rapport (2015) har de svenska elevernas sjunkande PISA-resultat lett till en politisk och offentlig debatt och även fungerat som en katalysator för reformer. En hel del har gjorts för att förbättra elevernas prestationer. Det behövs dock mycket mer omfattande reformer för att verkligen förbättra de svenska elevernas resultat. Vad finns det för skillnader och likheter mellan det finländska och det svenska skolsystemen och arbetet kring barn i behov av särskilt stöd och finns det något i det finländska skolsystemet som det svenska skolsystemet kunde tillämpa?

Läroplanerna i Sverige och Finland har en hel del likheter, men också olikheter. Som Undervisnings- och kulturministeriet (2015d) nämner har de finländska skolorna möjlighet att organisera den finländska undervisningen på bästa möjliga sätt och ta i beaktande elevernas individuella behov tack vare de lokalt utarbetade läroplanerna. Även Takala och Ahl (2014) lyfter fram de finländska läroplanernas styrkor. De (ibid.) påpekar att specialundervisning har en större roll i styrdokument i Finland än i motsvarande styrdokument i Sverige. I den svenska läroplanen nämns inte specialundervisning som sådan. Istället används begrepp som stöd och specialpedagogiska insatser. I motsvarande dokument i Finland lyfts specialundervisning och stödundervisning fram mer tydligt. Är detta något det svenska skolsystemet kunde tillämpa? Kunde specialundervisningen i den svenska läroplanen få en större och tydligare roll? Jag anser att ju tydligare det förebyggande arbetet samt arbetet med tidiga åtgärder och särskilt stöd är beskrivet i läroplanen desto bättre arbetsverktyg är läroplanen för lärare i deras arbete med tidiga åtgärder och särskilt stöd.

Takala och Ahl (2014) påpekar att alla elever i både Sverige och Finland har rätt till särskilt stöd enligt de nationella styrdokumenterna som berör den grundläggande utbildningen. I Sverige finns det dock fristående skolor som inte alltid erbjuder särskilt stöd. Takala och Ahl (2014) ställer därför frågan hur eleverna kan garanteras stöd och integrering och om det finns en plats för mångfald i alla skolor i framtiden. I Finland är skillnader mellan skolor och regioner enligt PISA-undersökningarna små (Undervisnings- och kulturministeriet, 2013). I Finland går under 2 procent av eleverna i privata skolor och statens skolor (Utbildningsstyrelsen, 2015b). I Sverige går till och med 14 procent av eleverna i en fristående grundskola (Friskolornas riksförbund, 2015). Detta får mig att fundera över om Finlands skolsystem, där de flesta elever går i kommunala skolor, är mer gynnsamt för en

likvärdig utbildning. Finns det något som vi i Sverige kan göra för att minska på skillnader mellan skolor och regioner och för att garantera stöd för eleverna i framtiden?

En annan stor skillnad i ländernas sätt att arbeta med tidiga åtgärder och särskilt stöd är att i Finland erbjuds eleverna stöd i tre steg. Stödet skall erbjudas genast när behovet upptäcks och för detta krävs inga undersökningar eller särskilda beslut. Förebyggande arbete och tidiga stödåtgärder är något som framhålls (2014b). En stor del av eleverna i Finland får extra stöd i sitt lärande (Statistikcentralen, 2015). Jag tror att detta trestegssystem stöder lärarna att i ett tidigare skede fånga upp de elever som är i behov av stöd. Det kanske inte heller är så dramatiskt för eleven eller elevens föräldrar att eleven får stöd eftersom så många elever får någon sorts stöd. Jag anser att förskollärarna och lärarna i Sverige kunde bli bättre på att sätta in stöd i ett tidigare skede och också arbeta förebyggande. De tidiga stödåtgärderna är något som skall sättas in om möjligt redan i förskolan och förskoleklassen. Då barnet får stöd i ett tidigt skede kan problemen hindras från att växa och barnet kanske till och med inte längre behöver stöd i ett senare skede.

Lärarna i Finland ses som mycket professionella (Undervisnings- och kulturministeriet, 2015d). I Finland är lärarutbildningen populär och ett stort urval görs vid inträdesproven (Utbildningsstyrelsen, 2014c). De som sedan blir lärare i Finland är i stort sett nöjda med sina arbetsuppgifter och känner att deras arbete värdesätts (Undervisnings- och kulturministeriet, 2014). I Sverige anser endast 5 procent att deras yrkes har en hög status. Ändå trivs en stor del av lärarna på sin arbetsplats (Skolverket, 2015). Vad kunde göras för att förbättra lärarnas status i Sverige? Kunde skärpta antagningskrav vara ett sätt? Då skulle de mest motiverade, lämpliga och skickliga sökande komma in på lärarutbildningarna. Ett annat sätt att höja både lärarutbildningens popularitet och yrkets status kunde vara höjda lärarlöner samt ge lärarna bättre möjligheter att utvecklas i sitt arbete och göra karriär.

I Finland har elevernas resultat i PISA-undersökningarna sjunkit jämfört med tidigare PISA-undersökningar. Finlands undervisningsminister Krista Kiuru har påpekat att omfattande arbete måste sättas igång för att trygga den finländska grundskolans framtid (Undervisning- och kulturministeriet, 2013). Jag ser ändå mycket bra i det finländska skolsystemet som Sverige kunde ta modell av. I denna studie har det kommit fram att det finländska skolsystemet satsar på förebyggandearbete och tidiga stödinsatser. Specialpedagogiken blir då en naturlig del av elevernas skolvardag. Precis som rektorn vid Vasa övningsskola påpekar skall stöd ges till eleven genast när behovet uppstår och innan eleven hunnit lida av sina svårigheter. Här har vi något att sträva efter även i Sverige.

Referenser

- European Agency. (2015). *Finland – Legal System*. Hämtad 2015-12-15 från <https://www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/legal-system>
- Finlex 1998:628. *Lag om grundläggande utbildning*. Hämtad 2015-11-14 från <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Friskolornas riksförbund. (2015). *Skolor och elever*. Hämtad 2015-12-22 från <http://www.friskola.se/fakta-om-friskolor/statistik/skolor-och-elever>
- Kupiainen, S., Hautamäki, J. & Karjalainen, M. (2009). *The Finnish Education System and Pisa* (2009:46). Finland: Undervisningsministeriet.
- Norden.(2016). Fakta om Finland. Hämtad 2016-01-06 från <http://www.norden.org/sv/fakta-om-norden/nordiska-laender-och-faeroearna-groenland-och-aaland/fakta-om-finland>
- OAJ. (2015). *Rektorer och daghemsföreståndare*. Hämtad 2015-12-29 från http://www.oaj.fi/cs/oaj/Rektorer%20och%20daghemsföreståndare_39708...
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. Hämtad 2015-10-17 från <http://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>
- OECD. (2014). *Country Note. Education at a Glance 2014: Finland*. OECD Publishing. Hämtad 2016-01-02 från <http://www.oecd.org/edu/Finland-EAG2014-Country-Note.pdf>
- OECD. (2015a). *Results from Talis 2013, Finland, Key Findings from the Teaching and Learning International Survey*. OECD Publishing. Hämtad 2015-11-10 från <http://www.oecd.org/finland/TALIS-2013-country-note-Finland.pdf>
- OECD. (2015b). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OECD Publishing. Hämtad 2015-11-10 från http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2015_9789264225442-en
- Statens Revisionsverk. (2013). *Tuloksellisuustarkastuskertomus Erityisopetus perusopetuksessa. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomus* (2013:9). Helsinki: Edita Prima Oy. Hämtad 2015-11-20 från https://www.vtv.fi/files/3558/8_2013_Erityisopetus_perusopetuksessa.pdf
- Skolverket. (2014). *Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd – en kartläggning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015). *Talis 2013*. Hämtad 2015-12-11 från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/talis/talis-2013-1.176701>
- Statistikcentralen. (2015). *Specialundervisning*. Hämtad 2015-10-14 från http://tilastokeskus.fi/til/erop/index_sv.html

-
- Statistikcentralen. (2014). *Andelen elever som fick särskilt stöd minskade*. Hämtad 2015-10-14 från http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop_2013_2014-06-12_tie_001_sv.html
- Takala, M. & Ahl, A. (2014). Special education in Swedish and Finnish schools: seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*. 41(1), 59-81.
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2013). *Pisa 2012: Finländska ungas kunskapsnivå har sjunkit*. Hämtad 2015-10-10 från <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/12/pisa.html?lang=sv>
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2014). *Den internationella studien om undervisning och lärande TALIS 2013. De första resultaten för högstadiet*. Hämtad från http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2014/TALIS_2013.html?lang=sv
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2015a). *Finansiering av utbildningen*. Hämtad 2015-10-10 från <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/rahoitus?lang=sv>
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2015b). *Undervisningsministeriets understöd för utbildning*. Hämtad 2015-10-10 från <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/avustukset/?lang=sv>
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2015c). *Spetsprojekt inom kompetens och utbildning*. Hämtad 2015-10-10 från <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/index.html?lang=sv>
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2015d). *Mihin Suomen menestys perustuu?* Hämtad 2015-12-10 från <http://www.minedu.fi/pisa/taustaa.html?lang=fi>
- Utbildningsstyrelsen. (2014a). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014*. Tammerfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2014b). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Tammerfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2014c). *Undervisningen – Lärarna, eleverna och lärandet*. Lärarna. Hämtad 2015-10-11 från http://www.oph.fi/lagesoversikt/den_grundläggande_utbildningen/undervisningen/lararna
- Utbildningsstyrelsen. (2015a). *Förskoleundervisning*. Hämtad 2015-10-13 från http://www.oph.fi/utbildning_och_examina/forskoleundervisning
- Utbildningsstyrelsen. (2015b). *Grundläggande utbildning*. Hämtad 2015-10-13 från http://www.oph.fi/utbildning_och_examina/grundläggande_utbildning
- Utbildningsstyrelsen. (2015c). *Läroplans- och examensgrunder*. Hämtad 2015-10-11 från http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans_och_examensgrunder
- Utbildningsstyrelsen. (2015d). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan*. Hämtad 2015-10-11 från http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans_och_examensgrunder/forskoleundervisning
- Utbildningsstyrelsen. (2015e). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Hämtad 2015-10-11 från http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans_och_examensgrunder/grundläggande_utbildningen

-
- Utbildningsstyrelsen. (2015f). *Stöd för lärande och skolgång*. Hämtad 2015-10-15 från http://www.oph.fi/utbildning_och_examen/grundläggande_utbildning/stod_for_larande_och_skolgang
- Utbildningsstyrelsen. (2015g). *Stöd för lärande och skolgång*. Hämtad 2015-10-15 från http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/anvisningar_och_rekommendationer_grundläggande_utbildning/information_om_anordnande_av%20stod/elevvard/stod_for_larande_och_skolgang
- Utbildningsstyrelsen. (2015h). *Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus – Yksikköhintojen ja rahoituksen määrityminen vuonna 2015*. Joensuu: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2015i). *Undervisning som stödjer begåvning och särskilda förmågor*. Hämtad 2015-11-14 från http://www.oph.fi/utvecklingsprojekt/undervisning_som_stodjer_begavning_och_sarskilda_formagor
- Åbo Akademi. (2015a). *Vasa Övningskola*. Hämtad 2015-12-03 från <http://www.abo.fi/vos/>
- Åbo Akademi. (2015b). *Elevvård*. Hämtad 2015-12-03 från <http://www.abo.fi/vos/elevvard>
- Åbo Akademi. (2015c). *Behörighetskrav för personal inom undervisningsväsendet*. Hämtad 2015-11-09 från http://www.abo.fi/fakultet/Content/Topic/topic/fpv_behorighetskrav

Områdesöversikt över internationell forskning inom specialpedagogik

Tyskland

Christin Skoglöw

Specialpedagogiska institutionen
Områdesöversikt över internationell forskning



Stockholms
universitet

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte	1
Metod	1
Historisk bakgrund	1
Kunskapsmätningar	2
FAS 1 - policy för undervisning, särskilt stöd och förebyggande insatser	3
Det tyska undervisningssystemet	3
Förskoleverksamhet	4
Grundskolan	4
Primastufe	4
Vidareutbildning	5
Sekundarstufe I	5
Sekundarstufe II	5
Specialpedagogik	5
FAS 2 - Professionella resurser: omfattning, kompetens och utveckling	5
Lärare, specialpedagoger och andra professioner	5
Utbildning	5
Kompetensutveckling	6
Planerade reformer	7
FAS 3 - en skola i Tyskland	7
Waldschule	7
Organisation	8
Skolresultat	9
Resultat	9
Diskussion	10
Referenser	11

Inledning

Regeringen har utsett en Skolkommision för att analysera orsakerna bakom de fallande kunskapsresultaten i PISA-rapporten 2013. Mara Westling Allodi, som ingår i regeringens skolkommision, är ansvarig för kursen "Områdesöversikt över internationell forskning inom specialpedagogik". Vi fick förslaget att som uppgift 5 genomföra ett kartläggningsuppdrag, som innebär en fördjupning i ett lands skolsystem. Jag antog erbjudandet att studera Tyskland.

Syfte

Syftet med detta arbete är att fördjupa mig i ett land som har lyckats i PISA-mätningarna. Utifrån detta syfte vill jag söka svar på följande fråga:

- Vad är det som gör att Tyskland klättrar uppåt i OECD:s PISA-undersökningar medan Sveriges kunskapsresultat dalar?

Metod

Med utgångspunkt från mitt syfte och min frågeställning har jag studerat litteratur om landet, både dess skolhistoriska bakgrund hur det styrs. Jag har läst artiklar samt använt mig av internet för att få insyn hur Tysklands skolsystem fungerar idag. Kartläggningsuppdraget har även inneburit en kontakt med en skola i Tyskland. Jag bifogade frågor till rektorn för att ta reda på hur skolan arbetar med tidiga insatser relaterade till specialpedagogik.

Historisk bakgrund

Det tyska utbildningssystemet är sedan 1945 varje delstats egen angelägenhet. Skillnaderna mellan delstaterna handlar om skolsystemets uppbyggnad, vilka ämnen eleverna studerar på gymnasiet och utformningen av gymnasieexamen

De allierade beslöt 1948 att skolministrarna i varje delstat skulle träffas för gemensamma konferenser för att samordna den tyska utbildningspolitiken från förskola till högskola och forskning. Konferensen fick namnet "Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland" (KMK). Sovjet avbröt kort tid därefter sitt deltagande. Det blev istället de tre västallierade som tog beslutet att KMK skulle bli en återkommande konferens. Efter Tysklands återförening deltar de gamla DDR-delstaterna i KMK:s arbete. Syftet med konferenserna är att utbildningsministrarna ska komma fram till beslut, som ska skapa likheter mellan skolsystemen i de olika delstaterna (Ringarp, 2014).

Kunskapsmätningar

Tyskland deltog i mitten av 1990-talet för första gången på cirka 20 år i en internationell kunskapsmätning. Resultatet av TIMSS 1995 blev en chock för landets utbildningsministrar. Den visade att en femtedel av tyska elever i årskurs 8 saknade grundkunskaper i matematik och naturvetenskap samt att lärandet inte var kumulativt.

De tyska utbildningspolitikerna tog beslutet, att dels reformera undervisningen i matematik och naturvetenskap, dels stärka den fackdidaktiska och pedagogisk-psykologiska forskningen på högskolorna. Kulturministerkonferenz beslutade 1997 att alla delstater regelmässigt skulle göra jämförande kunskapsstudier. KMK tog även ett beslut att delta i PISA-studien.

De tyska elevernas svaga resultat i PISA 2000 väckte en diskussion om det tyska utbildningsväsendet. KMK lade fram en handlingsplan i sju punkter vad som behövde göras för att förbättra landets resultat; förbättra språkkompetensen i förskolan, förbättra läskompetensen, förbättra förståelse för ämnena matematik och naturvetenskap, stödja barn och ungdomar med migrationsbakgrund och/eller utbildningsovana miljöer, vidareutveckla och säkra kvaliteten i undervisningen gällande standard och utvärdering, förbättra professionaliteten i lärarverksamheten och öppna upp införande av skolomsorg hela dagen.

Tyska utbildningspolitiker och lärare gjorde under perioden 2001-2004 studieresor till Sverige för att lära sig av de nordiska utbildningssystemen som man såg som pedagogiskt nyskapande när det gällde bland annat inkludering och heldagsskola. När Sveriges kunskapsresultat sedan började dala, gick studieresorna istället till Finland.

KMK beslutade att genomföra en analys av PISA-resultaten i de olika delstaterna (PISA-E) för att få en bredare förståelse för resultaten. PISA-E visade att elevernas kunskaper skilde sig starkt beroende på var i landet de bodde. Analysen gav inte förespråkarna för parallellskolsystemet något stöd. Alla elever oavsett skolform presterade undermåligt.

PISA 2012 låg Tyskland över genomsnittet i undersökningen. De förbättrade resultaten anses bero på de satsningar som har gjorts för att stödja de svagaste eleverna (Ringarp, 2014).

Stefan Fölster, chef för Reforminstitutet, har i en artikel i Svenska Dagbladet i december 2013 granskat hur den tyska klättringen uppåt i OECD:s PISA-undersökningar har åstadkommit. Enligt honom lade Tyskland direkt mätningen år 2000 stor vikt vid vad forskningsresultaten säger om framgångsrika skolor. De viktigaste reformerna i Tyskland är tagna från den experimentella skolforskningen. Delstaterna har inte gjort lika men har följt ungefär samma mönster. Deras utbildningsministrar har även börjat samarbeta mer.

I Tyskland infördes formativa bedömningar för tio år sedan. Barn på förskolan undersöks noggrant och behovet av särskilda stödinsatser kartläggs. Dessa stödinsatser sätts sedan in tidigt och under flera år. Skolan anstränger sig att involvera föräldrarna i detta arbete och utbildar även dem.

En annan viktig reform i den tyska skolan är en mycket mer systematisk skolutvärdering. Nationella prov kompletteras med regelbundna stickprov för att säkerställa att olika skolor mäter på liknande sätt. Skolorna gör regelbundet en "självutvärdering" som rutinmässigt kompletteras med en extern utvärdering. Båda dessa utvärderingar har fokus på hur lärandet går till snarare än rent formella krav.

New Public Management i form av relevanta resultatmätningar anses vara en mycket viktig del av framgången. Ordning i skolan har prioriterats. Disciplinproblemen är färre. I jämförelse med andra länder är det färre få som skolkar. Fölster noterar att de svagaste elevernas resultat har förbättrats i Tyskland. Även resultaten för invandrares barn har förbättrats mycket. Invandrabarn har nu samma snittresultat i matematik som snittet för samtliga barn i USA

FAS 1 - Policy för undervisning, särskilt stöd och förebyggande insatser

Förbundsrepubliken Tyskland består av 16 förbundsländer som är delstater i den federala staten Tyskland. De tyska delstaterna bestämmer själva i undervisningsfrågor. Ett undantag är den praktiska yrkesutbildningen. Detta medför att skolsystemen skiftar från delstat till delstat när det gäller läroplaner, examina och skolformer.

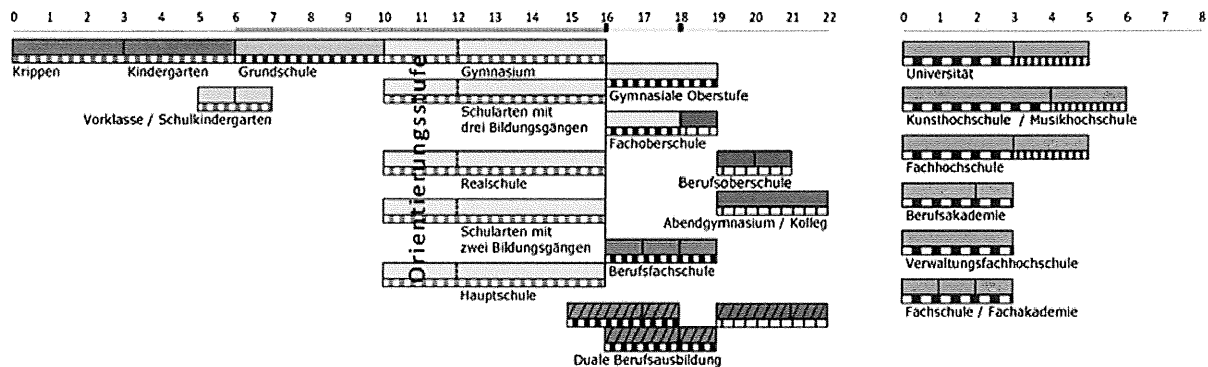
Det tyska utbildningssystemet

Skolsystemet regleras inte på statlig nivå utan av delstaterna genom Kultusministerium. Kultusministerium i varje delstat är ansvarigt för läroplanen och personalen. Läroplanens mål och innehåll fastställs tillsammans med skolförvaltningen. Eftersom läroplanerna kan skilja sig från varandra i de olika delstaterna, kan problem uppstå om en elev flyttar från en delstat till en annan.

Som regel har alla barn skolplikt från 6 år men det kan förekomma skillnader mellan olika delstater. Barn som fyller 6 år fram till den 30 juni har skolplikt från och med den 1 augusti samma år. Barn som fyller 6 år precis efter den 30 juni kallas "Kann-Kinder". De faller inte under skolplikten men kan skolas in om föräldrar önskar detta och skollärdningen och skolläkaren anser att barnet är socialt och intellektuellt moget. Det kan förekomma att barn är 5 år vid skolstart om de fyller år sent på året.

Eftersom ansvaret för utbildningssystemet ligger på delstaterna, ser skolsystemet olika ut beroende på var i Tyskland man bor. Skolsystemet följer emellertid ett grundläggande schema som består av fyra till fem nivåer, Stufen. De tre första nivåerna bildar det tyska utbildningssystemet. Dessa är Primarstufe, Sekundarstufe I och Sekundarstufe II.

Structure of the national education system 2014/15 (Eurydice)



Förskoleverksamhet

Förskolan ”Kindergarten” är i de flesta delstater inte en del av skolsystemet utan tillhör istället avdelningen för sociala frågor. Inom ramen för den offentliga välfärden ligger ansvaret på federal nivå hos ”Bundesministerium Für Familie, Senioren, Frauen und Jugend”, BMFSFJ. På delstatsnivå har ”Jugend- und Sozialministerien” ansvar för förskolan men även ”Kultusministerien”. Det förekommer att 5-åringar går i en mer skolinriktad verksamhet ”Vorklassen”. Där finns även 6-åringar, som inte anses mogna att delta i grundskolan ”Grundschule”.

Grundskolan

Primarstufe

Grundskolan är fyraårig i alla delstater utom i Brandenburg och Berlin, där grundskolan är sexårig. Varje klass består av ca 20 barn och har en klasslärare som undervisar dem. Tempot i grundskolan är ganska högt. Eleverna har läxor, både i veckan och över helgen. Betyg förekommer redan i första klass i form av ett skriftligt utlåtande. Läraren skriver om barnets framsteg, förbättringsmöjligheter, socialt beteende och behov av hjälp. I slutet av andra klass får eleverna sina första betyg i siffror. Barnens arbets-, lär- och sociala förmåga värderas också.

Sista delen av grundskolan börjar från och med det tredje året och kallas Übertrittsphase. Läraren börjar nu titta närmare på elevens förutsättningar vad gäller valet av vidareutbildning. I fjärde klass får eleverna ett övergångsbetyg, som innehåller både ett betyg i varje ämne och en rekommendation för vilken typ av skola eleven ska välja.

Vidareutbildning

Sekundarstufe I

På den här nivån heter de olika skolformerna Gymnasium, Realschule, Hauptschule och Gesamtschule. Även andra varianter kan förekomma regionalt. De flesta skolor har samma ämnen som standard; tyska, matematik, engelska, biologi, kemi, fysik, historia, geografi, samhällskunskap, religion, musik, konst och sport. En skola kan välja att lägga tyngdpunkten på ett eller annat ämne för att profilera sig. Det finns ofta olika grenar inom samma skola t.ex. naturvetenskaplig gren. Eleverna får välja vilken gren de vill följa.

Sekundarstufe II

I den allmänbildade skolan är detta den sista nivån. Den omfattar gymnasiale Oberstufe, yrkesorienterande skolor och vidareutbildning för vuxna.

Specialpedagogik

Utvecklingen av "Sonderpädagogik" har gått från fokus på elevens handikapp till vad eleven kan. Det finns en trend att inkludera elever med särskilda behov i integrerade grupper. Begreppen "Förderschule" och "Förderpädagogik" används. Inlärningsproblematik, läs- och skrivsvårigheter samt diagnoser som ADHD/ADD omfattas inte av "Förderpädagogik". Finansiering av särskilt stöd skiljer sig åt i de olika delstaterna. Kommunerna ansvarar för de offentliga skolorna. Elevhälsa ser olika ut beroende på i vilken delstat eleven går i skolan

FAS 2 - Professionella resurser: omfattning, kompetens och utveckling

Det tyska utbildningssystemet är som tidigare nämnts varje delstats angelägenhet. Det innebär att det finns 16 olika skolsystem i Tyskland. Skolministrarna i varje delstat träffas på Kultusministerkonferenz (KMK) för att samordna den tyska utbildningspolitiken från förskola till högskola och forskning. Syftet är att komma fram till gemensamma beslut när det gäller övergripande frågor på utbildningsområdet

Lärare, specialpedagoger och andra professioner

KMK, beskriver sex olika lärartyper. Delstaterna kan emellertid ha andra benämningar:

- lärare i Grundschule eller Primastufe
- lärare i Primastufe och lägre årskurser i Sekundarstufe I
- lärare i Sekundarstufe I
- lärare i Sekundarstufe II (alla ämnen) eller i Gymnasium
- lärare i Sekundarstufe II (yrkesämnen) eller i Gymnasium
- specialundervisning

Utbildning

KMK har kommit överens om en struktur för lärarutbildningen enligt Bolognamodell. Utbildningen gäller för samtliga lärarkategorier. Den innehåller en treårig Bachelor som följs av en tvåårig master. Därefter kommer en 18 månader lång praktik "Referendariat" även kallad "Vorbereitungsdienst" vilken är en förberedande tjänst som ska ge praktiska kunskaper som universitetet inte kan förmedla. Utbildningsministerium i varje delstat ansvarar för praktiken. Referendariat avslutas med en "Staatsprüfung", som ger behörighet att arbeta som lärare. Denna examen förekommer i alla delstater. En fast anställning kräver en lärarexamen "Lehramtsbefähigung" det vill säga en lärarutbildning som avslutas med "Staatsprüfung"

Kompetensutveckling

Eftersom ansvaret för utbildningssystemet ligger på varje delstat, ser kompetensutveckling olika ut beroende på var i Tyskland pedagogen befinner sig. Ett arbete pågår att utveckla att främja förskole- och skolbarnsomsorgs-verksamheten.

År 2009 grundades "Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) av "Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Robert Bosch Stiftung och Deutsches Jugendinstitut. De tre parterna finansierar WiFF och anser att förskolepedagogik är grunden i utbildningssystemet. Ett mål är att uppmärksamma förskolläraryrket för att säkerställa kvaliteten och möjliggöra vägar för vidareutbildning. De anser att arbetet med de yngsta kräver särskild utbildning. I Tyskland besöker nu i stort sett alla barn i åldrarna 3-6 år och även yngre en förskola. WiFF ger via sin webbplats en plattform för utbyte av erfarenheter och kunskap. Experter på pedagogik och utbildningspolitik samt forskare möts där. Aktuella frågor diskuteras t.ex. "Frühen Bildung". Dessutom diskuteras och uppmuntras en professionalisering av förskolläraryrket.

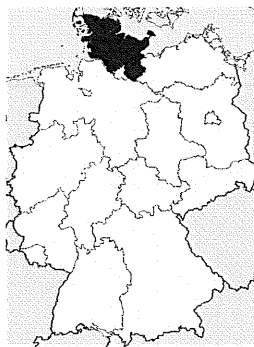
Planerade reformer

Flera utvecklingsarbeten är på gång. Särskilda satsningar görs för att öka resultaten i läsning, matematik och naturkunskap, Det pågår även satsningar för att förbättra yrkesutbildningen, för att öka möjligheterna för grupper i behov av särskilda insatser och för att främja förskole- och skolbarnsomsorgsverksamheten.

Det pågår en diskussion om parallellsystemets vara eller inte vara. Det finns starka företrädare för att bevara utbildningssystemets differentiering. Delstaterna visar att de försöker hitta gemensamma nämnare för att lösa utbildningsfrågorna tillsammans. En starkt pådrivande faktor till detta är att förbundsregeringen ligger på för att centralisera utbildningsfrågorna (Ringarp, 2014).

FAS 3 - en skola i Tyskland

Vår uppgift är att ta reda på hur en skola i ett land jobbar i praktiken med tidiga insatser relaterade till särskilt stöd och att då välja en skola som har t.ex. intressanta pedagogiska erfarenheter och goda resultat. Som grund fick vi några frågor som var brett formulerade så att de kan passa för olika typer av modeller. Jag valde Waldschule, en skola som har vunnit flera utmärkelser de senaste åren tack vare förbättrade skolresultat.



Schleswig - Holstein

Waldschule

Waldschule är en grundskola i Flensburg i delstaten Schleswig-Holstein. Skolans rektor sedan år 2006 är Volker Masuhr. Han är dessutom rektor för Paulus-Paulsen-Schule, en skola för elever med särskilda behov. Volker Masuhr är utbildad speciallärare sedan 25 år. Han ville i denna profession ta reda på vad som kan förändras, när en speciallärare intar en ledande position i en vanlig skola.

Paulus-Paulus-Schule är ett "Förderzentrum". Den har 38 elever fördelade på fyra klasser. Skolan stödjer inkluderande undervisning i 16 vanliga skolor och förebyggande undervisning i 34 lekskolor. Den är främst inriktad på inlärningsstrategier, språkkunskaper och beteende. Tre avdelningschefer organiserar arbetet. Varje avdelningschef leder ca 20 lärare. De håller kontakten med alla specialpedagoger och stöttar dem. De flesta specialpedagoger undervisar i allmänna skolor.

Waldschule ligger i en region där mindre lyckligt lottade familjer bor i närheten av ett område med välbärgade familjer. Innan Volker Masuhr blev rektor minskade antalet elever i skolan. Det förekom våld, avvikelse i beteende och missnöje på alla nivåer. Lärarna arbetade hårt men kunde inte hantera den heterogena gruppen av elever. Många föräldrar valde därför andra skolor. De anställda på Waldschule blev då tvungen att hitta lösningar för att ändra på trenden t.ex. att lära sig undervisa i heterogena grupper, att hitta ett koncept för att hjälpa oroliga elever och att förbättra resultaten i jämnförande tester. Enligt Volker Masuhr var det första steget att förändra synsättet hos lärarna i organisationen.

"European Agency for Development in Special Needs Education" (EADSNE) är ett nätverk, som består av 28 europeiska länder. Nätverket arbetar för att utveckla samarbetet inom specialpedagogik i Europa. Målsättningen är att förbättra undervisningen och utbildningspolitiken utifrån mötet med elevens skiftande behov. EADSNE bedriver olika utvecklingsarbeten, som ligger i linje med Europeiska rådets prioriteringar och mål för utbildning. Waldschule var en av fem utvalda skolor i Europa, som under 2011-2014 deltog i projektet "The Organisation of Provision to Support Inclusive Education".

Organisation

Waldschule har en egen byggnad och fast anställd personal. På skolan finns 25 pedagoger, som arbetar i ett team bestående av bl.a. lågstadielärare, speciallärare och socialpedagoger. Antalet elever i Waldschule har ökat. År 2006 gick 225 elever i skolan. För närvarande finns det 320 barn fördelade på 15 klasser. 160 elever kommer från andra skoldistrikt.

I alla klasser finns barn med funktionshinder. Barn med svår bakgrund och/eller inlärnings-svårigheter lär sig sida vid sida med barn som är välsituerade och/eller studiebegåvade. Personalen ser till att barn undervisas i blandade klasser. Lärare, specialpedagoger, anhängare av integration och socialarbetare arbetar hand i hand. Socialarbetare stödjer personalen i deras arbete utanför skolan. Waldschule har även ett samarbete med universitetet i Flensburg.

Waldschule är en del i ett skolområde, som har bildats genom en sammanslagning av flera skolor. Volker Masuhr är rektor för detta skolområde. Han står inför utmaningen att samordna arbetet, att skapa riktlinjer, att granska resultat, att kontrollera skolutvecklingsprocesser, att organisera fortbildning för lärare och att utveckla marknadsföringsstrategier. Detta arbete måste även samordnas med utbildningsministeriet.

Arbetet i skolområdet är för närvarande uppdelat i fyra avdelningar; grundskola, inlärnings språk och emotionell-social utveckling. Varje avdelning består av en chef och tjugo lärare. Varje avdelningschef är oberoende och ansvarig för sina beslut. Avdelningarna träffas varannan vecka. De diskuterar då t.ex. avtal, gemensamma grunder, problem inom området och förbereder skolutvecklingsdagar.

Skolresultat

År 2006 var elevernas resultat i jämförande tester katastrofalt dåliga. Övergångsbetygen i klass 4 inför vidareutbildningen i "Sekundarstufe 1" var låga. Förändringsarbetet har medfört en förbättring av testresultaten. Proven som nyligen har genomförts visar att eleverna ligger på en nivå från genomsnitt till över genomsnittet. En jämförande test i läsning av 170 barn har utförts i klass 1 och 2. Resultatet visar att 80 % av eleverna antingen läser genomsnittligt eller över genomsnittet. Även övergångsbetygen har förbättrats.

Waldschule har vunnit flera priser, både regionalt och centralt. Skolan har ett antal gånger deltagit i tävlingen "Der Deutsche Schulpreis", en tävling som Robert Bosch Stiftung och Heidehof Foundation införde år 2006. Initiativtagarna vill med utmärkelsen uppmärksamma goda utbildningsresultat och uppmuntra skolutveckling i Tyskland. Waldschule lyckades bli en av pristagarna vid den senaste tävlingen, vilket automatiskt innebär medlemskap i "Deutsche Schülerakademie".

I Schleswig-Holstein finns åtta skolor som rankas högt i Tyskland. En av dem är Waldschule. Dessa åtta skolor har utvecklat ett nätverkssystem för skolutvecklingsfrågor, som Waldschule är initiativtagare till. Andra skolor kan kontakta detta nätverk för att lära sig hantera skolutveckling på ett hållbart sätt. Nätverket stödjer skolor som samarbetar. Ett projekt kommer att inledas 2016 och utvärderas 2018.

Resultat

Syftet med detta arbete är att fördjupa mig i ett land som har lyckats i PISA-studien. Jag har försökt få ett svar på frågan, vad det är som gör att Tysklands klättrar uppåt i PISA-mätningar medan Sveriges kunskapsresultat i undersökningen dalar.

Enligt Stefan Fölster, chef för Reforminstitutet, lade Tyskland direkt efter det svaga resultat vid mätningen år 2000 stor vikt vid vad forskningsresultaten säger om framgångsrika skolor. De viktigaste reformerna i landet efter den första mätningen är tagna från den experimentella skolforskningen. I Tyskland infördes formativa bedömningar för tio år sedan. Förskolebarn undersöks noggrant och behovet av särskilda stödinsatser kartläggs. Dessa stödinsatser sätts sedan in tidigt och under flera år. Skolan anstränger sig att involvera föräldrarna i detta arbete och att även utbildar dem.

Ringarp (2014) skriver att de förbättrade skolresultaten anses bero på de satsningar som har gjorts för att stödja de svagaste eleverna. Stefan Fölster är av samma uppfattning men noterar även att resultaten för invandrares barn har förbättrats mycket.

Rektor Volker Masuhr berättar att det första steget mot förbättrade resultat var att förändra synsättet hos lärarna. Förändringsarbetet har medfört att pedagogerna har ändrat perspektiv. De skyller inte på elever, som stör eller presterar dåligt, utan de tar ett gemensamt ansvar. Waldschule strävar efter att se elevens behov och anpassar undervisningen till de behoven. Skolan ser inkludering som en väg till högre måluppfyllelse. Skolan gör det möjligt för eleven att vara delaktig i gemenskapen.

Tyskland består av 16 delstater. De tyska delstaterna bestämmer själva i undervisningsfrågor. Det innebär att det finns 16 olika skolsystem i landet. Detta medför att skolsystemen skiftar från delstat till delstat när det handlar om t.ex. läroplaner, examina och skolformer. KMK har emellertid lyckats skapa likheter mellan skolsystemen när det gäller lärarutbildningen, som är enligt Bologna-modell. Den innehåller en treårig Bachelor som följs av en tvåårig master. Därefter sker en 18 månader lång praktik, vilken ska ge praktiska kunskaper som universitetet inte kan förmedla. Praktiken avslutas med en "Staatsprüfung" som ger behörighet att arbeta som lärare.

Diskussion

En förklaring till att Tyskland lyckas bättre än Sverige i PISA kan vara, att de tyska eleverna förbereds inför studien på ett helt annat sätt än de svenska skolbarnen. Den tyska skolan lägger stor vikt på att träna matematik, naturvetenskap och läsförståelse. I vårt land fokuserar lärarna mer på de nationella proven.

En annan förklaring kan vara att de länder som lyckas har ett arbetssätt som överensstämmer med hur studien genomförs. Jag har svårt att tro att den undervisning som sker i de svenska klassrummen är dålig. Elever i Sverige tränar på andra saker t.ex. entreprenörskap men den sortens kunnande mäts inte i PISA. Frågan är, vill vi arbeta på ett speciellt sätt för att nå goda kunskapsresultat? Hur viktig är PISA-studien för den svenska skolan?

Många gånger när skolresultat diskuteras blir det fokus på lärarens betydelse i sammanhanget. Det är otroligt intressant att läsa om det förändringsarbete, som Volker Masuhr har genomfört som rektor i Waldschule. För ca 10 år sedan ville han som speciallärare ta reda på vad som kan förändras, när en speciallärare intar en ledande position. Sedan Volker Masuhr påbörjade rektorskapet år 2006 har trenden gått från dåliga till förbättrade resultat. En framgångsrik metod för att skapa goda skolresultat verkar vara ett starkt ledarskap och en demokratisk organisation. I Tyskland är rektorn en pedagogisk ledare som är ute i verksamheten och som även undervisar något. Det är kanske dags att se över rektorns roll i vårt land.

Läraren i Tyskland har en helt annan status än den svenska läraren. Det kan hänga ihop med landets lärarutbildning. Pedagogikstuderande har liksom de som studerar juridik och medicin en 18 månader lång praktik i slutet av utbildningen innan det kan titulera sig som lärare, jurist eller läkare. Behörighet att arbeta som lärare får man först efter ”Staatsprüfung” som innebär en bedömning som visar man klarar av att arbeta i statens namn.

Avslutningsvis, kartläggningsuppdraget blev något komplicerat när det visade sig att det tyska utbildningssystemet är varje delstats angelägenhet. Skolsystemet skiftar med andra ord från delstat till delstat.

Referenser

Lindahl, R. (2008). *Så styrs Tyskland*. SNS Förlag.

Ringarp, J. (2014). *Föregångare på efterkälke? Internationella kunskapsmätningars inverkan på tysk och svensk utbildningspolitik efter 2000*. Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Historisk bakgrund

<http://www.reforminstitutet.se/sa-har-tyskland-lyckats-reformera-skolan>

<http://www.svd.se/battre-pedagogik-vande-trenden>

<http://www.svd.se/sa-har-tyskland-lyft-resultaten-i-skolan>

FAS 1

<https://www.landguiden.se/Lander/Europa/Tyskland/Utbildning>

<http://www.bildungxperten.net>

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Overview>

<http://www.kmk.org/home.html>

FAS 2

<http://www.kmk.org/home.html>

<https://www.bmbf.de/de/bildung-16.html>

<http://www.weiterbildungsinitiative.de>

<http://www.bosch-stiftung.de>

<http://www.bmfsfj.de>

<http://www.dji.de>

FAS 3

<https://sv.wikipedia.org/wiki/Schleswig-Holstein>

<http://waldschule.lernnetz.de>

<https://www.european-agency.org/agency-projects/organisation-of-provision>

<http://www.deutscher-schulpreis.de>

<https://www.deutsche-schuelerakademie.de>



Nederländerna

Områdesöversikt över internationell policy och forskning inom specialpedagogik

Annette Strömbäck

Innehåll

1.Skolan i Nederländerna

1.1 Bakgrund

1.2 Utbildningssystem

1.3 Läroplan, bedömning och mål

2.Professionella resurser, särskilt stöd och förebyggande insatser

2.1 Lärarutbildning

2.2 Resursfördelning

2.3 Tidiga insatser i läs-skriv och räkna

3.Tillämpning i praktiken

4.Reflektion

5.Källförteckning

1. Skolan i Nederländerna

1.1 Bakgrund

Officiellt namn: Kungariket Nederländerna (Koninkrijk der Nederlanden). Sedan 2010 består Kungariket Nederländerna av Nederländerna samt de självbestämmande karibiska öarna Aruba, Curaçao och St Maarten. Öarna Bonaire, St Eustatius och Saba har status som särskilda kommuner inom Nederländerna.

Huvudstad: Amsterdam (formell huvudstad)
(Haag är administrativt säte för regering och parlament.)

Språk: Nederländska och frisiska

Yta: 41 863 km²

Folkmängd: 16,9 miljoner (mars 2015)

Religion: 28 % katoliker, 18 % protestanter, 4 % muslimer, 6 % övriga religioner och 45 % utan religiös tillhörighet (2010/2011)

Statsskick: Monarki

Statschef: Kung Willem-Alexander, sedan april 2013

Regeringschef: Mark Rutte (VVD)

Regeringspartier: VVD och PvdA

Parlament: Tvåkamarsystem. Första kammaren (75 platser) och Andra kammaren (150 platser)

Rösträtt: Män fick allmän rösträtt 1917 och kvinnor 1919

Övrigt: Nederländerna har den största delen deltidsarbetande kvinnor i Europa – drygt 70 % av kvinnor mellan 24-54 med barn arbetar deltid. Barnomsorg är dyrt och lönar sig sällan för normalfamiljen.

1.2 Utbildningssystem

I Nederländerna är det skolplikt från fem års ålder, men det är 98 procent av de Nederländska barnen som börjar skolan redan när de är tre år och åtta månader, vilket är den tidigaste åldern för att få starta sin skolgång.

De börjar skolan när de är fyra och går i skolan tills de fyllt 16. I slutet av "basis school" när eleverna är tolv år, utförs en nationell test på samtliga elever. Testen ska vägleda till vilken fortsatt undervisning som eleven bör välja. "Secondary school" är uppdelad i allmän-, akademisk- eller yrkesförberedande undervisning. Dock ges en allmän undervisning de första två åren, vilket gör det enkelt för eleverna att kunna byta mellan utbildningarna om så önskas.

I Nederländerna infördes 2007 en bestämmelse att alla elever måste ta en slutexamen från "secondary school". Alla studenter ska ta examen för att ha möjlighet till arbete efter skolan. Har eleverna inte uppnått sin examen (HAVO, VWO eller MBO) så får de läsa vidare till det år fyller 18. Det är "kvalifikatieplicht" som följer efter skolplikten vilket innebär att fram till en ålder av 18 måste eleverna fortsätta studera tills en examen är avklarad. Om eleven avslutar sin skolgång utan att ha tagit sin examen meddelas kommunen där eleven bor. Kommunen ansvarar då för att hjälpa eleven tillbaka till skolan. Det kan vara en kombination av arbete och studier. Eleven ska ha fullgjort en skoltid på minst 12 år när de slutar. Den nya bestämmelsen resulterade i en ökning från 85% till 91% elever som gick ut med godkända betyg, som tog sin slutexamen.

Det är skolplikt i Nederländerna. Vilket innebär att alla föräldrar är förpliktiga att själva skriva in sitt barn i en skola när det närmar sig skolåldern. Även barn från andra länder som bor i Nederländerna faller under denna skolplikt likväl som att asylsökande måste också gå i skolan. Ett skolår löper från 1 augusti till 31 juli. Varje kommun har en ansvarig skolnämndeman som är ansvarig för att skolplikten efterföljs.

1.3 Läroplan bedömning och mål

Nederländska ministeriet av utbildning, kultur och vetenskap bestämmer läroplanens nationella ramverk. Det bestämmer undervisningstimmar, vad eleverna ska lära sig och kunna göra samt ämnesområden. I övrigt är skolorna fria att undervisa enligt valfri metod så länge de uppnår måluppfyllelsen och följer ovanstående krav. Ministeriet konsulterar utbildningsförvaltningen för grund (basis school) och vidareutbildning (secondary school) innan läroplanen sätts. Regeringen fungerar som en oberoende rådgivningsgrupp för större utbildningsreformer. Varje skola måste upprätta sin egen styrelse som ska representera anställda, föräldrar och studenter. De är med och bestämmer skolplanen som ska innehålla utvecklingsplan, undervisningsmetod, skolorganisation. Denna ska sedan godkännas av utbildningsinspektionen. Kärnämnen i grundskolan (basis school) är nederländska, engelska, matematik, samhällskunskap, konst och idrott. I vidareutbildningen (secondary school) är det fortfarande nederländska, engelska och matematik som är kärnämnen med tillägg människa och natur, människa och samhälle, konst och kultur samt ämnet sport. Som tillvalsämnen finns språk, religion, astronomi, filosofi, drama, hälsa, ekonomi och kost. För yrkesinriktade program finns yrkesspecifika ämnesval. Varje år måste samtliga skolor delge sina resultat till utbildningsinspektionen för att kvalitén ska säkerhetsställas och att möjliggöra jämförelser mellan olika skolor och kommuner. Nationella skoltester fokuserar på två eller fler ämnen och utförs som både muntliga och skriftliga tester. Testerna innehåller både öppna frågor så väl som flervals frågor. Det dagliga skolarbetet inkluderas av diagnoser, klassrumsarbete och läxförhör som även ger en grund till lärarnas bedömning samt att säkerhetsställa att elevernas resultat följer förväntade resultat och upptäcka om extra insatser i form av extra stöd behövs. De nederländska skolorna kan själva välja undervisningsmetod och material. I grundskolan (basis school) är klasserna oftast åldersbundna men kan även vara åldersblandade eller indelade efter kunskapsnivå och prestation. I secondary school är klasserna mindre och eleverna läser enligt sitt valda program med jämnåriga elever. Nederländska utbildningsministeriet understryker ett fokus på skolorna som inlärningsplatser istället för undervisningsplatser.

2. Professionella resurser, särskilt stöd och förebyggande insatser.

2.1 Lärarutbildning

För att bli speciallärare krävs fyra års lärarutbildning och därefter bygger man på med 1 års speciallärarutbildning vilket ger en Master i specialpedagogik (Master Special Educational Needs) dvs. totalt 5 års studier på universitet. För att jobba med specialpedagogik i den vanliga skolan krävs endast lärarutbildning men för specialskolorna krävs en master i specialpedagogik. Sedan 2012 har intresset för att utbilda sig till lärare generellt minskat och det är en ännu tydligare sänkning bland manliga lärarstudenter.

2.2 Resursfördelning

Sedan 1991 ska barn i speciella behov integreras i den vanliga undervisningen. Satsningen går under mottot "Gå till skolan tillsammans" (WSNS). Målet med policyn är att;

- Låta elever i speciella behov delta i en gemensam undervisning i den vanliga skolan (basisschool).
- Få kontroll på kostnaderna genom att erbjuda en summa till vanliga skolan (basisschool) och specialskolor. Bredda och fördjupa kunskap och ge möjligheter för elever i speciella behov så att fler elever kan fortsätta att delta i den vanliga undervisningen och att alla elever får det stöd de behöver. På detta vis kommer köerna till specialskolor att kortas ner.

Sedan 1 juli 2014 måste skolor erbjuda alla elever möjlighet att kunna lära sig i skolan. Skolan måste anpassa undervisning och miljö så att den passar alla. För att göra detta möjligt samarbetar skolorna inom kommunerna. 2013-2014 gick 70.000 nederländska elever på special basischool eller special school, vilket innebär att de inte var inkluderade i den vanliga grundskolan.

Vad räknas som specialundervisning (speciaal onderwijs)? Specialundervisning är undervisning för barn med ett handikapp, kronisk sjukdom eller en störning. Dessa barn får mer uppmärksamhet och stöd än i den vanliga undervisningen.

Specialundervisningen består av 4 delar (clusters):

Blinda och barn med synnedättning: Det är skolor för visuellt handikappade barn eller handikappade barn med synnedättning eller blindhet. De flesta av dessa barn går i vanlig skola men med extra stöd, vissa går i specialskolor.

Döva och barn med hörselnedsättning: Skolor för döva barn eller med hörselnedsättning, språksvårigheter eller språkstörning. Dessa skolor vänder sig också för barn i svårighet att kommunicera t.ex. vid olika former av autism.

Handikappade och långvarit sjuka barn: Detta är skolor för barn med fysisk- eller förståndshandikapp. Men även för långvarit sjuka barn och barn med epilepsi.

Barn med funktionsnedättning och uppförandevårigheter: I dessa skolor går barn i psykiska svårigheter eller i mycket svåra uppförandeproblem. Även skolor med pedagogiskinstitut faller inom denna del.

Elever som faller under specialundervisning (Het speciaal onderwijs) går oftast efter 12 skolår vidare till fortsatt specialundervisning (voortgezet speciaal onderwijs), där de kan gå till de fyller 20 år.

Special basisonderwijs

Bredvid specialundervisningen finns det ”speciaal basisonderwijs” dessa skolor riktar sig till elever:

- Med inlärningsvårigheter
- Med svårigheter att uppföra sig
- Alla andra elever som behöver extra uppmärksamhet och stöd i sin läroprocess.

Dessa skolor har samma huvudmål som vanliga grundskolor (basisscholen) men eleverna får längre tid att uppnå målen. Skolorna har mindre grupper och mer lärare. Eleverna kan gå här tills de fyller 14 år mot de 12 år som gäller i den vanliga grundskolan. Efter ”special basisonderwijs” går eleverna vidare till VMBO, praktisk undervisning eller den fortsatta special undervisningen ”voortgezet speciaal onderwijs”.

Sedan 1 augusti 2014 är den elevbundna (den så kallade "ryggsäcken") finansieringen för specialundervisningen borttagen. Pengarna placeras i stället i samarbetsförbundet där skolorna samarbetar. Fördelen är att nu är det elevens behov som styr och inte en medicinsk diagnos som tidigare. Skolorna får frihet att själva styra vilket stöd eleven behöver på deras skola för att kunna nå målen. Undervisningen kommer i första rummet.

3. Tillämpningar i praktiken

För att hitta goda exempel i det Nederländska skolsystemet valdes skolor ut av de som blivit utvalda som så kallade "excellent schools".

Skolor som särskiljer sig på ett positivt vis bör få uppmärksamhet och värderas högre tyckte OCW (onderwijs cultuur en wetenschap). "Excellent schools" erbjuder sina elever undervisning på hög nivå. Dessa skolor är en förebild för andra skolor. Tanken är att dessa skolor ska lära av varandra och inspirera andra till att höja nivån på sin undervisning så att de fortsätter att hålla den höga kvaliteten på sin undervisning.

En del skolor håller hög nivå på sin undervisning samtidigt som de utmärker sig extra inom något område. Det kan vara att de är extra duktiga att hantera stora klasser med många elever eller att skolan utmärker sig inom idrott eller musik. En skola som utmärker sig extra ska lyftas fram och uppmärksammas beslöt skolministeriet OCW. För tre år sedan instiftades begreppet "excellent school". Detta ger skolorna en möjlighet att utanför ramarna av den vanliga undervisningen få uppmuntran för det extra arbete de gör som ger framgång. Genom att uppmärksammas kan de inspirera andra skolor och dela sina erfarenheter.

En "excellent school" får inte några extra bidrag. Skolorna får en inspirationsvouchert som de kan göra något trevligt för tillsammans på skolan.

Utav skolorna som kontaktades kom endast svar från en av dessa. Se bilaga 1.

Som ett exempel hur det kan fungera; En av skolorna önskade höja nivån på språket både läsförståelse och stavning. De hittade ett material, "kursweil" ett program som stöttar läsning för dyslektiker,

elever i behov av stödundervisning och nyanlända, som de valde att köpa in och skickade några av lärarna på utbildning. Dessa implementerade den nya metoden på skolan och lärde sedan resterande lärare genom kollegialt lärande. Metoden slog så väl ut att skolan har fått betydligt högre resultat än innan och håller nu föreläsningar kring metoden för andra skolor. Genom att fokusera på ett område som följts upp noga med tester har även andra ämnen blivit mer testade och på så vis har skolan hittat andra utvecklingsområden. Det som genomsyrar skolorna som lyckats extra bra är att de är målfokuserade och testar eleverna hela tiden för att inte missa någon elev eller något ämne.

4. Reflektion

I Nederländerna söker de rätt på skolor som lyckas utöver de vanliga målen så kallade "excellent schools". De fokuserar inte enbart på mål i olika ämnen men även på essentiella fokusmål som integrering, minskad mobbing etc. Detta system leder till att skolor strävar efter att bli nominerade då det förbättrar skolans rykte vilket leder till att fler föräldrar väljer just den skolan för sitt barn. En "excellent school" lockar även till sig de duktiga lärarna. Skolorna som blivit utvalda berättar att de kämpar för att behålla sin benämning eller att få en ännu bättre siffra/nominering kommande år, det leder till utveckling och att lärarna arbetar mot ett gemensamt mål.

Skolrapportering på elevnivå anpassas speciellt för elev i särskilda behov. De får fler små mål att nå för att lättare kunna känna att de lyckas istället för att känna att det är omöjligt. Detta tror jag även leder till att lärarna förstår att dessa elever inte har förmågan att nå samma mål lika fort och anpassar undervisningen på deras nivå. Som en viktig notering används detta både för elever som har svårt att nå målen som de som når målen lätt och behöver mer utmanande mål, något vi fortfarande saknar i det svenska skolsystemet.

I Nederländerna finns ett tydligt fokus att tidigt screena samtliga elever för att upptäcka svårigheter i läsförståelse, stavning och matematik. Screeningen kompletteras med observationer och sedan bestäms med hjälp av motsvarigheten till vårt EHT vilka insatser sim ska sättas in. I Sverige är det inte fastställt på riksnivå vilka screeningstester som ska utföras. De nationella proven utförs i år 3, 6, 9 när eleverna lämnar ett stadium och går vidare. Detta leder till olikhet mellan skolor och kommuner i bedömning av vad som är att läsa med god läsförståelse t.ex. Många av de tester som används i Sverige är inte standardiserade tester vilket även leder till godtycklig

bedömning här tänker jag t.ex. på LUS. I Nederländerna är test materialet reglerat så att samtliga skolor i landet använder samma bedömningsmaterial. Då sker en likvärdig bedömning av eleverna.

5. Källförteckning

Recht op leren in Nederland

www.rechtopleren.nl/ouder-verzorger/leerplicht/4-tot-17-jaar/#Wat%20is%20de%20leerplicht? (hämtad 20151028)

Leraropleiding – carriertijger

www.carriertijger.nl/opleiding/onderwijs/lerarenopleiding-basisonderwijs (hämtad 20151018)

Rijksoverheid Nederland - specialonderwijs

www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-speciaal-onderwijs (hämtad 20151028)

Rijksoverheid Nederland - basisschool

www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-het-schooladvies-in-groep-8-van-de-basisschool (hämtad 20151122)

Cito Nederland - toetsen

www.cito.nl/onderwijs/primair%20onderwijs/cito_volgsysteem_po (hämtad 20151128)

Rijksoverheid Nederland - leerplicht

www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerplicht (hämtad 20151122)

CBS Nederland

<http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/onderwijs/publicaties/artikelen/archief/2015/hoeveel-scholen-telt-nederland-belangrijkste-cijfers-over-het-onderwijs-met-onderwijsincijfersnl-op-.htm> (hämtad 20151215)

Onderwijsincijfers Nederland

www.onderwijsincijfers.nl/themas/passend-onderwijs/stromen-en-ondersteuning-in-het-passend-onderwijs (hämtad 20151215)

Excellentscholen Nederland

www.excellentscholen.nl/speciaal-onderwijs/wie-is-excellent-so/

Center on International benchmarking
www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/netherlands-instructional-systems/ (hämtad 20151229)

Kurzwei education Nederland
<https://www.kurzweiledu.com/k3000-firefly/whatyouget.html> (hämtad 20151230)

Bilaga 1.

Questions

Answers

<p>How are the early interventions organized in your school for children that need support in some areas, as reading or math? Are they provided in the regular classroom or in other ways? Please describe the types that are used?</p>	<p>In the regular class is being worked on 3 levels. Pupils in the lowest level get extra instruction, extra practice time. If necessary there is extra help outside of the classroom.</p>
<p>How are the students identified that need special support or adaptations in order to learn and participate?</p>	<p>Students are followed by means of tests and observations of the teacher. The results are discussed with the team leaders and specialists in that field. Together we discussed which help the pupil needs.</p>
<p>Which professionals are involved in the planning, implementation and evaluation of these interventions? How are these professionals working with these tasks? How do they collaborate with each other? Which ways of competence development are foreseen for these professions in your school?</p>	<p>See above. If necessary, pupils are discussed in an Internal Care Commission (in which specialists such as Education Monitoring Institut, school doctor, social work are represented). There is feedback through discussions in the Internal Care Commission.</p>
<p>How are the parents involved in the planning of adaptations and special support?</p>	<p>The development of the pupils are discussed 3 times a year with the parents. Pupils with extra care are also discussed more times with the teacher, team leader and</p>

	<p>director.</p> <p>Parents kept informed of every next step.</p> <p>There are made clear agreements with the parents (unfortunately that is sometimes difficult with our population of our pupils)</p>
<p>Welke resources (financiering) zijn beschikbaar voor de activiteiten in verband met speciale onderwijsbehoeften en ondersteuning, en hoe worden ze toegewezen aan de school?</p>	<p>The financial support comes from the local authority . There are indicationtools for the special need-children. It depends on the special care they need .</p>
<p>How do you feel that the Local Office of the Ministry of Education (or other Educational System Authority) is supporting the students and the teachers in your school at the moment?</p>	<p>Student tracking system (rural normed keys). Method tests and observations. At care, if necessary, after discussion in IZC research by externals.</p>

How are the early interventions organized in your school for children that need support in some areas, as reading or math? Are they provided in the regular classroom or in other ways? Please describe the types that are used.

<p>How are the early interventions organized in your school for children that need support in some areas, as reading or math? Are they provided in the regular classroom or in other ways? Please describe the types that are used.</p>	<p>In the regular class is being worked on 3 levels. Pupils in the lowest level get extra instruction, extra practice time. If necessary there is extra help outside of the classroom.</p>
<p>How are the students identified that need special support or adaptations in order to learn and participate?</p>	<p>Students are followed by means of tests and observations of the teacher. The results are discussed with the team leaders and specialists in that field. Together we discussed which help the pupil needs.</p>
<p>Which professionals are involved in the planning, implementation and evaluation of these interventions? How are these professionals working with these tasks? How do they collaborate with each other? Which ways of competence development are foreseen for these professions in your school?</p>	<p>See above. If necessary, pupils are discussed in an Internal Care Commission (in which specialists such as Education Monitoring Institut, school doctor, social work are represented). There is feedback through discussions in the Internal Care Commission.</p>
<p>How are the parents involved in the planning of adaptations and special support?</p>	<p>The development of the pupils are discussed 3 times a year with the parents. Pupils with extra care are also discussed more times with the teacher, team leader and director. Parents kept informed of every next step. There are made clear agreements with the parents (unfortunately that is sometimes difficult with our population of our pupils)</p>
<p>Welke resources (financiering) zijn beschikbaar voor de activiteiten in verband met speciale onderwijsbehoeften en ondersteuning, en hoe worden ze toegewezen aan de school?</p>	<p>The financial support comes from the local authority . There are indicationtools for the special need-children. It depends on the special care they need .</p>
<p>How do you feel that the Local Office of the Ministry of Education (or other Educational System Authority) is supporting the students and the teachers in your school at the moment?</p>	<p>Student tracking system (rural normed keys). Method tests and observations. At care, if necessary, after discussion in IZC research by externals.</p>

Bilaga 1 - Skottland

Bilaga 1 Svar från Enquire

Följande svar har mottagits per mail:

Hi Marie

Here is a response to your questions.

Best wishes

Sally

Which resources (funding) are available for the activities related to special educational needs and support, and how are they allocated to the school?

“Funding for Additional Support for Learning is included in the block grant which the Scottish Government provides to all local authorities as part of the annual local government finance settlement. It is the responsibility of each local authority to allocate the total financial resources available to it on the basis of local needs and priorities having first fulfilled its statutory obligations and the jointly agreed set of national and local priorities including the Scottish Government’s key strategic objectives.

The Scottish Government has committed to a preventative spend approach focusing on spend in the early years and on early intervention aligned with the Early Years Framework. The work to make provision to meet the learning needs of children and young people through the additional support for learning framework contributes to this agenda.

The Local Government Finance Statistics 2014 indicate that education authorities spend just over £4.8bn on education in Scotland. Of that £555m is spent on additional support for learning. This equates to just over 11% of the overall spend on education in Scotland. Although the amount spent has increased on last year the overall percentage spend remains the same.”

Source: Report to the Parliament on the Implementation of the Education (Additional support for Learning) (Scotland) Act 2004, 2015

Local authorities allocate money to their schools based on the size of the school. Some authorities award exceptional needs funding to schools to meet the needs of pupils with complex additional support needs.

How are the students identified that need special support or adaptations in order to learn and participate?

Through assessment – see <http://enquire.org.uk/publications/parents-guide/chapter-5-the-assessment-process-2>

Which materials are usually available for example to perform screenings and follow the student's development over time (national standards, benchmarks, assessment tools, web-resources)?

There are national experiences and outcomes standards through Scotland’s curriculum for excellence. See <http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/assessment/index.asp>

How are the early interventions organized for children that need support in some areas, as reading or math? Are they provided in the regular classroom or in other ways? Please describe the types that are used.

They are provided in a range of different ways depends on the child’s needs, see a list of examples here <http://enquire.org.uk/publications/parents-guide/chapter-6-providing-additional-support-2>

We have read about different interventions/programs that are recommended in your school system. Are some of them more common? Does the programs usually have a number of weeks of duration?

I am not sure about this question – I think you need to focus on a particular programme to be able to answer it, as it stands it is too broad.

Sally Cavers
Enquire Manager
Children in Scotland
Level 1 Rosebery House
Edinburgh EH12 5EZ
Phone: (+44) 131 313 8802
Email: scavers@childreninscotland.org.uk
Web: <http://www.childreninscotland.org.uk>

Follow Enquire on Twitter: <http://twitter.com/#!/ASLadvice/>

I work part time, my working days are Mondays, Tuesdays, Wednesdays and Thursdays. Email is not checked on a Friday.

A company limited by guarantee. Registered in Scotland No. 83383
Inland Revenue Charity No. SC003527
VAT No. 875 7960 59

Nothing written referred to or repeated here is or may be taken for an offer or commitment

Our new Professional Development guide - Winter 2015-16 - is now available
Download it here

Follow us on Twitter – www.twitter.com/cisweb
Like us on Facebook – www.facebook.com/childreninscotland
Join us on LinkedIn – www.linkedin.com
Become a member – www.childreninscotland.org.uk/join

Children in Scotland – Working for children and their families
Registered charity in Scotland
No. SC003527 Registered Company No. 83383

Bilaga 2 - Skottland

Thorntree Primary School

Special Educational Needs and Disability (SEND) Policy

Aims

As outlined in the SEND Code of Practice, 2014

All children and young people are entitled to an education that enables them to make progress so that they:

- Achieve their best
- Become confident individuals living fulfilling lives

The 2014 Code of practice says that;

A pupil has SEN if they have a learning difficulty or disability which calls for special educational provision to be made for him or her. At compulsory school age this means he or she has a significantly greater difficulty in learning than the majority of others the same age, or, has a disability which prevents or hinders him or her from making use of the facilities of a kind generally provided for others of the same age in mainstream schools.

Taken from 2014 SEND Code of Practice: 0-25 Years

At Thorntree Primary School our objectives are:

- To identify and provide support for pupils who have SEN and additional needs
- To work within the guidance provided in the SEND Code of Practice 2014
- To provide an environment whereby a child has the opportunity to make progress academically, socially and physically as part of a mainstream school
- To create a support structure to enable individuals to achieve.
- To work closely with external support agencies, where appropriate, to support the needs of individual pupils
- To ensure that all staff have access to training and advice to support quality First teaching and learning for all pupils.

The SEND team at Thorntree Primary School

At Thorntree Primary School the needs of our pupils are monitored by a team of people including:

Mrs Emma McDonagh – SENCo

Miss Jayne French – Deputy SENCo

Mrs Kath Cottle – PSA

Mrs Wendy Nelson – SEND Governor

The role of the SEN co-coordinator

The Special Educational Needs Co-coordinator for Thorntree Primary School is Mrs E McDonagh (NASENCo Award) who is also a member of the Senior leadership team.

The SENCo will:

- Work in conjunction with staff to identify and monitor children who have SEN
- Attend half termly meetings with the SEN team to review progress within each year group.
- Oversee the SEN records of all children on the SEN register
- Arrange for assessment, where appropriate and ensure parents are informed
- Liaise with external agencies e.g. Educational Psychologist, Health and Social Services
- Work with Head teacher, SLT and SEN Governor evaluating information and informing them of any issues.

Identification, assessment and provision for pupils with SEN

In the continuous cycle of planning teaching and assessment, teachers and support staff make regular judgements about children's performance in relation to national expectation. These judgements will be discussed at Parent, Pupil teacher meetings and half termly pupil progress meetings.

We also identify SEN needs through;

- Information given directly by parents
- Data gathered from in school assessments
- Recommendations from other professionals; Health and Social care

There should not be an assumption that all children progress at the same rate, a judgement has to be made in each case as to what is reasonable for each child to achieve. Where progress is not adequate it will be necessary to take some additional or different action to enable the pupil to learn more effectively.

Identifying children at SENS (SEN Support)

Children with SEN are identified by one of three assessment routes all of which are part of the overall approach to monitoring progress of all pupils:

The progress of every child is monitored at half termly pupil progress meetings where children are identified as not making progress in spite of Quality First Teaching they are discussed with the SENCo and a plan of action agreed.

Class teachers are constantly monitoring pupil's progress. If they observe that a child, as recommended by the 2014 Code of Practice, is making less than expected progress, given their age and individual circumstances, they will seek to identify a cause. This can be characterised by progress which

- Is significantly slower than that of their peers starting from the same baseline
- Fails to match or better the child's previous rate of progress

- Fails to close the attainment gap between the child and their peers

Parents sometimes ask us to look more closely at their child's learning. We take all parental requests seriously and investigate them fully. Frequently, the concern can be addressed by Quality First Teaching or some parental support. Otherwise, the child will be placed at SEN Support on our SEN register.

Identifying children with Special Educational Needs

Level	Trigger	Process
Monitor	If a child has been identified by the class teacher and year group team as failing to make progress they will monitor the child. Discussions will be held at Pupil Progress Meetings.	Areas of difficulty will be identified. Discussions with parents Some strategies and differentiation of the curriculum will be initiated. Wave1 interventions
SEN support	After a period of monitoring, if a child: Continues to make little or no progress over a longer period of time Is working at curriculum levels substantially below the expected of a child at a similar age Has sensory or physical needs and requires specialist equipment or regular advice or visits a specialist service Has on-going communication and interaction difficulties which cause substantial barriers to learning. Even when teaching approaches are particularly targeted, in discussion with parents, they may be placed on the SEN Register.	Specific targeted support will be initiated. Further assessments may be arranged Referral to outside agency e.g. Educational Psychologist Wave 2 interventions
EHCP	If a child; Continues to make little or no progress in relation to specific targets Continues to work at curriculum levels substantially below that expected Requires specialist equipment or regular specialist support It may be decided in, discussion with parents and multi-agency meetings that there is a need to apply for an EHCP	

Pupil Progress Meetings

Each term, meetings are held with the SEN team to discuss the progress of children identified as having additional needs within each year group. Individuals and groups of children will be targeted for specific interventions to help raise levels of attainment. Discussions are shared on progress and any continuing concerns, where the SENCO will offer support and advice. Discussions are also held with parents during Parent Pupil Teacher meetings where interventions that their child is having in school are discussed.

Teachers also discuss progress in Pupil Progress Meetings with the SLT and any concerns over individuals are discussed again with the SENCO to see if additional support can be implemented.

Assessments are carried out throughout the year which inform these meetings and targets are put in place for individuals.

Individual Education plan - IEP's

Individual Education plans are put in place for children with specific additional needs. The child's IEP is reviewed termly, at Parent Pupil Teacher meetings. This plan records specific and challenging targets for the children to achieve within that term, together with personalised provision (1: 1 or small group) that has been put in place to enable the child to achieve these targets.

Targets are reviewed and evaluated and progress monitored. If a child is seen to be making progress in line with their peers they will continue to receive support, where needed, but discussions will take place with the class teacher and parents, as to whether the child needs to remain on the SEN register.

Children with Education Health Care plans

Where the SENCO makes a referral for an EHCP assessment to the LA, the children will have demonstrated significant cause for concern. Parents will have been consulted as part of an ongoing dialogue. The EHCP pathway will be followed and the schools will carry out the recommendations agreed to. (See EHCP Pathway Appendix 1)

Monitoring

The SENCO regularly reviews data for each Year group to highlight those children who are not making adequate progress. This forms the basis for discussion with staff as to which children are to be targeted for additional support. This will be discussed between the SENCO, Deputy and the SEND team. The SEND team has a representative from each year group to ensure that information can be shared appropriately.

Classroom observations and intervention group observations will also form part of the monitoring process to ensure that children are being supported effectively and reviewed regularly.

Intervention strategies to support children with SEN

The SENCo's deputy is responsible for monitoring the impact of interventions within school and there is regular dialogue between the SENCo and Deputy to identify where interventions are working well and where potential issues may arise. Interventions are reviewed termly and discussions around interventions take place within SEND team meetings to ensure that the most appropriate children are being targeted.

There are numerous interventions that are used throughout school. There is also flexibility to provide support across year groups if it would benefit an individual child or group.

Quality First Teaching	Daily in class support with TA Small group maths and English Rainbow Readers
Wave 2	Outreach support SENCo support Read Write Inc. BLAST Numicon Numbers Count Reciprocal Reading Better Reading Partnership
Wave 3	Educational Psychologist Hearing and Visual Impaired Service Overfields Speech and Language Support Occupational therapy Learning and Language team CAHMS Workshop Fischer Family Trust - Literacy Reading Recovery Speech and Language therapy

External Support Services

When children require additional support the SENCo may also seek advice from other professionals. These include

- Educational Psychologist
- SEN Support team
- Speech and Language team
- Outreach support from other schools
- Counselling services
- School nurse
- Hearing and visual service
- Physiotherapy/OT

These external services should advise teachers about targets, provide specialist assessments and advice on the use of new or specialist strategies or materials. They may also work support with individuals or groups to support their learning and development. Parents will be kept informed of the support that is being provided.

Higher Needs Funding

Schools receive funding for all children including those with Special Educational Needs and /or Disabilities and their individual needs are provided for through this funding; including resources, support staff etc. We have the opportunity to apply for 'Higher Needs Funding' if we feel that a child's individual needs cannot be met effectively through the usual allocated budget.

Supporting children with medical conditions

Thorntree Primary School recognises that pupils at school with medical conditions should be properly supported is that they have full access to education, including school trips and physical education. Some children with medical conditions may be disabled and where this is the case schools will comply with its duties under the equality Act 2010

Supporting children with disabilities.

Not all children with disabilities have SEN, many pupils will learn alongside their peers with little need for extra resources beyond that of a hearing aid, equipment to aid vision or a wheel chair. Teachers must take action in their planning however to ensure that these pupils are enabled to participate as fully as possible with the curriculum and assessment arrangements.

Facilities currently in school are disabled toilets (KS1 and KS2) disabled shower and ramp access to all buildings.

Children with Social, Emotional and Mental Health

Behaviour is not classified as a Special educational need under the revised 2014 Code of Practise. If the child is felt to have long term social, emotional or mental health needs that are impacting on their behaviour in school, the child may be referred to our 'Workshop'. Mrs Dawson – a fully trained HLTA with a background in Behaviour Support supports the children with the workshop every morning in school. She develops trusting relationships with the children and will support them with their individual needs. A referral to the workshop will be discussed with parents prior to their child accessing workshop.

In addition – we also have access to a key worker from the charity MIND (A Mental Health charity) who supports children during one afternoon each week. This will again follow a referral made by school which will be discussed with parents.

All children's behaviour is responded to consistently in line with our Behaviour policy.

English as an Additional language

Children with limited English do not necessarily have SEN. If a child is experiencing difficulties which appear to be more than language based then the school will monitor their progress to establish whether or not they have learning difficulties. We also have access to outreach support for these children.

Transition arrangements

Transition into and within school

We understand how difficult it is for children and parents as they move into a new class or a new school and will do what we can, according to the individual needs of the child, to make transitions between classes as smooth as possible. This may include;

Additional meetings for parents and children with their new teacher.

Additional visits to the classroom environment in order to identify where the toilets are. Coat pegs etc.

Enhanced transition arrangements are tailored to meet individual needs

Transition to Secondary school

In year 6;

The SENCO and /or class teachers will meet with staff from the receiving secondary schools to discuss the needs of each individual child.

We will make sure that all records about your child are passed on as soon as possible.

Children will have access to a number of transition days at their secondary school in the second half of the summer term. In some cases, staff from the secondary schools may visit children here in school.

Training

All of our staff are trained to work with children with SEND. All have access to advice, training, information and resources to enable them to teach all children effectively. We offer training through in-house or Local Authority courses.

Some of our teaching assistants have particular areas of expertise, for example, we have staff trained specifically in ELKLAN to help them support children with communication difficulties. Other members of staff have are trained in Numicon and Numbers Count to support children in Maths. Staff within Foundation Stage have been trained to deliver BLAST, an intervention to develop speaking and listening skills.

All Teaching Assistants have been trained in Read Write Inc. and as Better Reading Partners.

We have access to support from a member of staff from the Learning and Language team who will monitor and assess those children identified with possible dyslexia. She is fully qualified to be able to make a diagnosis if necessary following a period of monitoring.

Through the Middlesbrough Schools Teaching Alliance we have access to the support from the SEN Network.

Partnership with parents

The school will endeavour to

- Provide clear and accurate information about the child's SEN and purpose of assessments, targets and interventions.
- Ensure that parents have the opportunity to talk with the SENCo and other professionals so that they understand the agreed outcomes of any intervention and how they can be a partner in working towards their child's targets.
- Outline provision in the local offer (see appendix 2)
- Inform parents before involving outside agencies for additional advice or assessments.

Arrangements for considering complaints about SEN provision within school

Initially, complaints should be discussed with the class teacher

Depending on the outcome of this meeting the SENCo should be informed or Head teacher

If no agreement can be arrived at the parent can then approach the schools named governor with responsibility for the monitoring of the schools SEN policy. They would also be given the name of the LA identified/nominated person who has been trained to help them deal with the problem, or the parent partnership service.

It is hoped, however, that matters can be dealt with within the school domain.

Governors.

It is the statutory duty of the governors to ensure that the school follows its responsibilities to meet the needs of children with SEND following the requirements of the Code of Practice. Our school governor with particular responsibility for SEND is Mrs Wendy Nelson.

Middlesbrough's Local Offer

The purpose of the local offer is to enable parents and young people to see more clearly what services are available in their area and how to access them. It includes provision from birth to 25 across education, health and social care. It is available from:

<http://search3.openobjects.com/kb5/middlesbrough/fsd/home.page>

Equal opportunities

The school is committed to providing equal opportunities regardless of race, gender, faith or capability in all aspects of school. We promote self and mutual respect and a caring and non-judgemental attitude throughout school.

Review framework

This policy will be reviewed annually (or sooner in the event of changes to legislation or guidance)

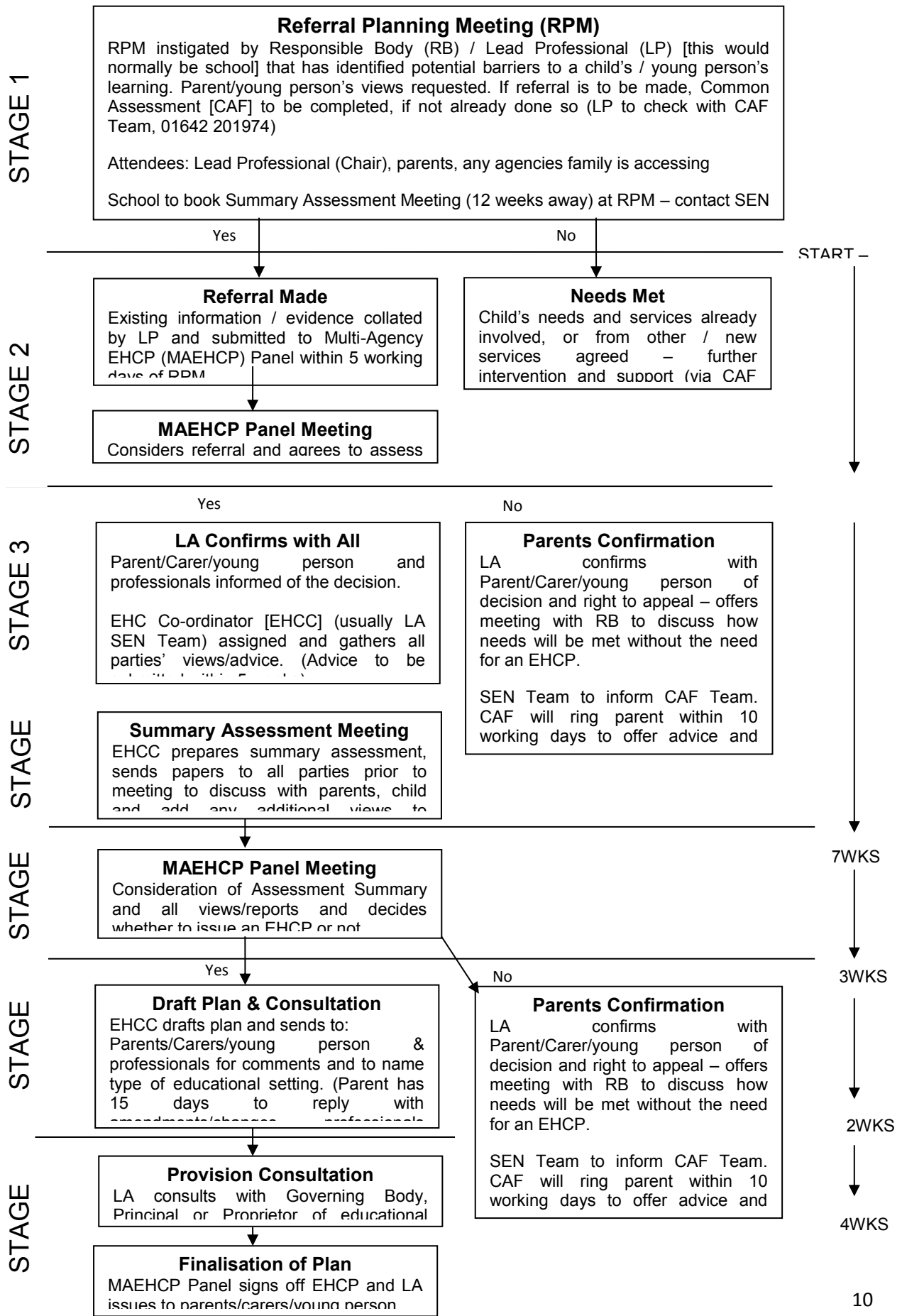
_____ Head teacher Date _____

_____ Chair of Governors Date _____

Review Date

November 2015

Appendix 1



Appendix 2

School SEN Information Report



Special Educational Needs and Disabilities
(SEND) - Local Offer

The Local Offer will provide information about:	Our setting will:
<p>Identification of needs</p> <p>How does the school/college identify children with special educational needs?</p> <p>How do we involve parents in planning for those needs?</p>	<p>Thorntree Primary School is committed to early identification of Special Educational Need and /or Disability. A range of evidence is collected through the usual assessment and monitoring arrangements: if this evidence suggests that a child is not making the expected progress, the teachers will decide whether additional and / or different provision is necessary.</p> <p>Typically, a child with Special Educational Needs and /or disabilities will have an IEP (Individual Education Plan) which sets out targets that are currently being worked on and what addition provision is put in place for each individual child. The content of the IEP is negotiated, as appropriate, with the child and the child's family. This is why it is so important that parent/carers attend our Parent, Pupil teacher meetings each term.</p>
<p>Support</p> <p>Who in the school/college will support my child and how will this be monitored and evaluated?</p> <p>How are the decisions made about the type and amount of provision a young person will need?</p> <p>How will the curriculum be matched to the needs of the young person?</p>	<p>Every half term, the leadership team meets with each class teacher to discuss pupil progress. If there is a need for some extra support this will be agreed and the most appropriate support put in place. The school offers many different forms of additional provision. This can include additional in-class or out-of-class support, one to one support, flexible groupings; access to specific resources; mentoring, counselling and access to a wide range of outside agencies.</p> <p>Additional provision is overseen by the school's fully qualified SENCO and is designed and implemented by class teachers and teaching assistants. It is important to note that this additional provision very much depends on the need of the child.</p>

	<p>Interventions that we currently provide include:</p> <table border="1" data-bbox="687 333 1401 799"> <thead> <tr> <th data-bbox="687 333 1045 398">Literacy</th> <th data-bbox="1045 333 1401 398">Numeracy</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="687 398 1045 463">RWI One to one tutoring</td> <td data-bbox="1045 398 1401 463">Numicon</td> </tr> <tr> <td data-bbox="687 463 1045 528">Write Away Together</td> <td data-bbox="1045 463 1401 528">Numbers Count</td> </tr> <tr> <td data-bbox="687 528 1045 609">Fischer Family Trust Wave 3</td> <td data-bbox="1045 528 1401 609"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="687 609 1045 674">Reciprocal reading</td> <td data-bbox="1045 609 1401 674"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="687 674 1045 739">BLAST</td> <td data-bbox="1045 674 1401 739"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="687 739 1045 799">RWI Fresh Start</td> <td data-bbox="1045 739 1401 799"></td> </tr> </tbody> </table> <p>Class teachers plan lessons according to the specific needs of all groups of children in their classes; and will ensure that learning tasks are adjusted to enable your child to access learning as independently as possible.</p> <p>Specially trained support staff can implement the teachers modified/ adapted planning to meet the needs of your child where necessary. Specific resources and strategies will be used to support your child individually and in groups. Planning and teaching will be adapted on a daily basis if needed to meet your child's learning needs.</p>	Literacy	Numeracy	RWI One to one tutoring	Numicon	Write Away Together	Numbers Count	Fischer Family Trust Wave 3		Reciprocal reading		BLAST		RWI Fresh Start	
Literacy	Numeracy														
RWI One to one tutoring	Numicon														
Write Away Together	Numbers Count														
Fischer Family Trust Wave 3															
Reciprocal reading															
BLAST															
RWI Fresh Start															
<p>Accessibility How accessible is the school/college environment?</p>	<p>Our building is fully wheelchair accessible. We have disabled toilets in both Key stage 1 and Key Stage 2 as well as shower facilities. We also have a hearing loop throughout the building.</p>														
<p>Parental Involvement How will both the school/college and the parent know how the young person is doing and how will the school support the young person's learning?</p>	<p>Your child's progress is continually monitored by their class teacher. Half termly progress meetings take place with Senior Leaders to discuss attainment and additional factors impacting on that child's progress such as attendance, engagement in learning, behaviour etc. PIVATS levels are recorded to show smaller but significant steps in progress. Our termly Parent, Pupil Teacher meetings are an opportunity to share your child's Individual Education Plan and</p>														

	<p>discuss their progress. If your child has been identified as needing more specialist support, referrals will be made; with parents' consent, to outside agencies to advise and support the school in enabling your child to make progress. This will help both school and yourself to understand your child's particular needs better.</p>
<p>Overall Well Being</p> <p>What support will there be for the young person's well-being?</p>	<p>The 'workshop' in school is run by a trained HLTA with a background in supporting children with social, emotional and behavioural issues. This provides a valuable opportunity for many children to access 1:1 support for social and emotional behaviour difficulties. In addition, children have the opportunity to work alongside a learning mentor where appropriate for additional support with learning and/or their social and emotional well-being.</p>
<p>Specialist Services</p> <p>What specialist services and expertise are available at or are accessed by the school/college?</p>	<p>There are many specialist services available to children at Thorntree Primary School including; Child and Adolescent Mental Health, Educational Psychology, and Speech and Language Therapy. We also have support from a member of the Learning and Language Support Team providing excellent support for children identified with dyslexia and our school nurse, through whom we can make any necessary referrals to services such as Occupational Therapy, Physiotherapy etc.</p>
<p>Staff Training</p> <p>What training are the staff supporting children and young people with SEND had or are having?</p>	<p>Our SENCO and her deputy have achieved the Masters Level National Accredited SENCO Award and take part in a number of Local Authority run training events for SENCOs throughout the year. All staff receive regular training and updates. This academic year, staff have received training from a member of the Learning and Language team highlighting dyslexia and appropriate teaching strategies and also training on Autism awareness and strategies from the Deputy Head of our local specialist school for children and young people with Autistic Spectrum Disorders. Teaching assistants are currently undertaking 'Better Reading' training.</p> <p>Staff also received annual Epi-pen training in school.</p>

<p>Activities outside of school How will the young person be included in activities outside of the classroom including school/college trips?</p>	<p>We make every effort to include all pupils in school trips. If an individual risk assessment is required we will complete this in order to ensure that everyone is fully included.</p>
<p>Transition How will the school/college prepare and support the young person to join that particular school/college and how will it support the transition to the next stage of education and life?</p> <p>What preparation will there be before my son/daughter joins the school? How will he or she be prepared to move onto the next stage? How will you support any new setting to receive my child?</p>	<p>We recognise that 'moving on' can be difficult for a child with SEN and /or Disabilities and take steps to ensure that any transition is as smooth as possible.</p> <p>If your child is moving to another school;</p> <ul style="list-style-type: none"> • We will contact the schools SENCO where necessary and ensure that they know about any special arrangements that need to be made for your child. • We will make sure that all records about your child are passed on as soon as possible. <p>When moving classes within school;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Information will be passed on to the new class teacher in advance and if necessary a planning meeting held with your child's new class teacher. • All targets will be shared with the new teacher. • If any specific arrangements need to be made for example, extra opportunities to meet their new teacher prior to transition then this will be made available. <p>In year 6;</p> <ul style="list-style-type: none"> • The SENCO and /or class teachers will meet with staff from the receiving secondary schools to discuss the needs of each individual child. • We will make sure that all records about your child are passed on as soon as possible. • Children will have access to a number of transition days at their secondary school in the second half of the summer term. In some cases, staff from the secondary schools may visit children here in school.

	<p>We will first invite you to visit the school with your child to have a look around and speak to staff. Our Parent Support Advisor will visit you at home to ensure that we are fully aware of your child's needs and ensure provision is put in place before your child starts.</p>
<p>SEND Resources</p> <p>How are the school/college's resources allocated and matched to the young person's special educational needs? How is the SEND budget allocated?</p>	<p>Schools receive funding for all children including those with Special Educational Needs and /or Disabilities and their individual needs are provided for through this funding; including resources, support staff etc. We have the opportunity to apply for 'Higher Needs Funding' if we feel that a child's individual needs cannot be met effectively through the usual allocated budget.</p>
<p>Further information</p> <p>Who would be my first point of contact if I want to discuss something about my child? Who else has a role in my child's education? Who can I talk to if I am worried? Who is the SEND Coordinator and how can I contact them?</p>	<p>If you have concerns about your child's progress you should speak to your child's class teacher initially. You could also arrange to speak to the SENCO, Mrs McDonagh, via your child's class teacher or by making an appointment at the school office.</p>

Specialpedagogiska institutionen

Stockholms universitet 106 91 Stockholm Tel 08-16 20 00
www.specped.su.se info@specped.su.se



**Stockholms
universitet**