

Støtteundervisning og  
spesialundervisning i Finland  
Rapport fra en studiereise

Sidsel Germeten

Ole Martin Johansen

Leena Niiranen

<b>FORORD .....</b>	<b>3</b>
<b>KAP.1 BAKGRUNN FOR PROSJEKTET .....</b>	<b>6</b>
1.1 OPPDRAGET .....	6
1.2 KORT OM FINLANDS UTDANNINGSSYSTEM I RELASJON TIL UTDANNINGSSYSTEMET I NORGE .....	7
1.3 OPPBYGGING AV DET FINSKE UTDANNINGSSYSTEMET .....	9
1.3 DET FINSKE SPESIALUNDERVISNINGSSYSTEMET .....	13
<b>KAP. 2 METODISK TILNÆRMING OG AVGRENSNINGER .....</b>	<b>15</b>
2.1 INNLEDENDE AVGRENSNING AV OPPDRAGET OG PROBLEMSTILLINGEN .....	15
2.2 DEN METODOLOGISKE TILNÆRMINGEN TIL STUDIEBESØKENE OG OBSERVASJONENE .....	15
<b>KAP. 3 STUDIEBESØK I FINLAND 19. - 22. MARS 2006 .....</b>	<b>18</b>
3.1 BESØK HOS NATIONAL BOARD OF EDUCATION/ OPETUSHALLITUS/ UTBILDINGSSTYRELSEN .....	18
3.2 BESØK PÅ JÄRVENPÄÄ UPPER SECONDARY SCHOOL/ GYMNAS .....	24
3.3 FØRSKOLE- OG BARNEHAGESYSTEMET I VANDA KOMMUNE/ VANTAAN KAUPUNKI .....	28
3.4 BESØK BESØK PÅ ALAMALMI GRUNNSKOLE I HELSINKI, SPESIALKLASSE.....	36
3.5 BESØK PÅ MARTINKALLIO SKOLE I ESBO KOMMUNE/ ESPOO KAUPUNKI.....	38
<b>KAP. 4 DISKUSJON OVER NOEN SENTRALE TEMA .....</b>	<b>46</b>
4.1 TIDLIG INTERVENJERING – EN GOD BEGYNNELSE .....	46
4.2 ORGANISERING AV ULIKE SPESIALPEDAGOGISKE TILTAK OG STØTTEOPPLÆRING – KLASIFISERING AV SPESIALUNDERVISNINGSELEVEN .....	49
4.3 LOKALE SKOLER OG BARNEHAGERS INNHOLDSMESSIGE OG ORGANISATORISKE VALG.....	52
4.4 INKLUDERING - ET VERDIVALG? .....	56
<b>KAP. 5 HAR VI NOE Å LÆRE AV FINLAND? .....</b>	<b>59</b>
5.1 SAMMENFATNING AV STUDIEBESØKET .....	59
<b>REFERANSER.....</b>	<b>64</b>
<b>VEDLEGG 1: OBSERVASJONSGUIDE.....</b>	<b>66</b>
<b>VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE A .....</b>	<b>67</b>
<b>VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE B .....</b>	<b>68</b>
<b>VEDLEGG 4: OVERSIKT OVER SPESIALUNDERVISNING PÅ DELTID OG HELTID .....</b>	<b>69</b>
<b>VEDLEGG 5 OVERSIKT OVER ELEVER MED SPESIALUNDERVISNING.....</b>	<b>70</b>
<b>VEDLEGG 6: OVERSIKT OVER ELEVER MED DELTIDS-SPESIALUNDERVISNING FORDELT PÅ KLASSETRINN.....</b>	<b>71</b>

## Forord

Utdanningsdirektoratet har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet satt i gang en komparativ studie av støtteundervisning og spesialundervisning i Finland. For å kunne vurdere om det norske utdanningssystemet har noe å lære av Finland på dette området, ønsket Utdanningsdirektoratet å foreta en forskningsbasert undersøkelse, primært basert på en studietur til Finland. Dette for å kunne se og høre hvordan spesialundervisning og ulike former for støtteopplæring organiseres innholds- og ansvarsmessig på et utvalg av skoler og barnehager.

Oppdraget ble gitt til Høgskolen i Finnmark, med professor Sidsel Germeten som prosjektets leder. Det ble i utgangspunktet utarbeidet en prosjektbeskrivelse, undertegnet en kontrakt og gjort de nødvendige metodologiske forberedelser til studieturen. De to øvrige deltakerne i prosjektet fra Høgskolen i Finnmark har vært amanuensis Leena Niiranen og førstelektor Ole Martin Johansen. Jeg vil her takke begge for konstruktive bidrag både i forberedelsesfasen, i gjennomføring av studieturen og i etterarbeidet med bidrag til denne rapporten. Jeg vil særlig takke Leena for at hun med sitt finske morsmål ga oss andre større innsikt i alt fra dialoger mellom lærere og elever, personalets foretellingene og drosjesjåførers alternative kjøreruter. Ole Martin takkes spesielt for sitt engasjement og innsikt i norsk deltakelse i PISA 2003 og andre leseundersøkelser og sine tanker om komparasjon mellom Finland og Norge i den anledning.

På studieturen til Finland 19-22. mars 2006 deltok også en representant fra Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon Hilde Witsøe. Hun takkes for interessante innspill vedrørende et komparativt perspektiv på foreldre og brukernes posisjoner i Finland og Norge, samt klarsynte innlegg og spørsmål til ettertanke og debatt.

Prosjektet er finansiert og satt i verk av Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet takkes for deltakelse, administrasjon og tilretteleggelse for at denne undersøkelsen skulle bli mulig.

Hovedproblemstillingen i denne undersøkelsen er: *Med utgangspunkt i en studie av støtte-, spesialundervisning og andre støttesystemer rundt opplæring i Finland, har Norge noe å lære av Finland?* For å kunne svare på dette har det, som ovenfor beskrevet, vært gjennomført en studietur til Finland for å besøke barnehager og skoler, utvalgt for å synliggjøre ulike nivå i

utdanningssystemet. Utvalget av de institusjonene vi har besøkt har vært foretatt av det finske Utbildingsstyrelsen/National Board of Education ved koordinator for utenlandsbesøk Hanna Laakso. Foruten observasjoner og intervjuer foretatt under studieturen i Finland, har undersøkelsen som helhet også basert seg på skriftlig tilgjengelig materiale og dokumentasjon fra skoler, kommuner og fra Utbildingsstyrelsen i Finland. En sentral person for å finne fram til dokumentasjon, har vært seniorrådgiver Pirjo Koivula, som har hovedansvar for området ”Special Needs Education”. Videre har Tom Gullberg, høskolelektor ved Åbo Akademiet i Vaasa vært en god diskusjonspartner gjennom nettverket VALID (Values in Teacher Education) som finansieres av NordPlus.

Konklusjonen på undersøkelsen er at, til tross for at Norge og Finland både er naboland og tilhører fellesskapet Norden, oppfattes generell undervisning og opplæring å være strukturelt og innholdsmessig svært forskjellig. Blant annet møtte vi flere rektorer og lærere som beklaget at Finland ikke hadde kommet så langt som Norge i å gjennomføre Salamanca-erklæringens intensjoner om inkludering. Det vi derimot så og hørte på de institusjonene vi besøkte var et gjennomgående utdanningssystem der individets rettigheter og fremgang sto i fokus, og en stadig tilbakevendende diskusjon om hvilket utdanningstilbud som var ”best” for den enkelte. Hver gutt og jente i Finland følges nøye gjennom opplæringen av stadig tilbakevendende kartlegging, *assessments* og testing for å finne ut om de er foran eller etter den fellesnormen som er satt for et fag eller nivå. Individualiseringen var sterk, likevel med tydelige normer for fellesskapets danningskultur. Innenfor dette systemet erfarte vi mange gode eksempler på et spesialundervisnings- og støtteopplæringssystem som fungerte godt for den enkelte. Vi hørte utsagn fra lærere om at elever selv søkte seg til spesialundervisning eller støttetiltak, for å forberede og forbedre seg før eksamener eller testing. Innenfor rammen av dette systemet, har vi noe å lære om samarbeid mellom lærere, rapportering og *umiddelbar* iverksetting av tiltak.

Etter fire dager i Finland satt vi likevel med en følelse av at vi ikke hadde fått se ”alt”. Dette skyldtes ikke bare det faktum at vi kun hadde blitt vist tre velfungerende og flotte barnehager og skoler, men vi lette hele tiden etter ”*spesialundervisningseleven*”, slik vi hadde forestilt oss ham eller henne, ut fra vår tidligere kjennskap og erfaring med norsk skole og spesialundervisning i en norsk inkluderingskontekst. Vi møtte ingen elever, selv ikke innenfor de segregerte tilbudene vi observerte i, som vi ikke ville finne innenfor hvilket som helst klasserom på hvilken som helst skole i Norge. Det kan synes som at de elevene vi møtte

kanskje ikke ville vært klassifisert som ”spesialundervisningselever” i Norge. Vår rapport er derfor preget av det vi har lest oss til, blitt fortalt eller fått muligheten til å se. Eksempler og diskusjoner rundt vår tilgang kan derimot leses i denne rapporten.

Alta, 20.mai 2006

*Sidsel Germeten*

# Kap.1 Bakgrunn for prosjektet

## 1.1 Oppdraget

Utdanningsdirektoratet har ønsket å iverksette en studie av spesialundervisning og andre former for støttesystem rundt opplæring i Finland. Målsettingen er å få en vurdering av hvordan opplæringen foregår i Finland med tanke på hvordan spesialundervisning og tilpasset opplæring kan foregå i Norge. Studien har på den måten et komparativt perspektiv.

Bakgrunnen for studien er innføring av ny læreplan i Norge, og Norges deltakelse og prestasjoner i internasjonale undersøkelser ([www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel)). Diskusjonene rundt spesialundervisning i Norge har vært stor (jfr. Kvalitetsutvalgets innstilling, og stortingets vedtak i Stortingsmelding nr. 30 (2004-2005 "Kultur for læring"). I Norge har vi blant annet hatt en diskusjon om hva som kan være mulige alternativer til skillet mellom "spesialundervisning og "vanlig undervisning", jfr. diskusjonen "hvis spesialundervisningen ikke fantes..." i stortingsmeldingen "Kultur for læring". I Norge har *tilpasset opplæring* blitt et sentralt begrep i våre læreplaner. Selv om dette begrepet er politisk konstruert, og dermed vanskelig å finne en samlet forståelse av hva begrepet innebærer i praktisk handling for den enkelte skole, den enkelte lærer og den enkelte elev, vil de fleste innenfor en pedagogisk referanseramme kunne svare at dette handler om at "*skolen skal ha rom for alle, og blikk for den enkelte*" (L97:29, videreført i ny læreplan "Kunnskapsløftet"). Det handler altså om romslighet i forhold til hva vi mener kan inkluderes i den norske skolen, samtidig som det er skolen og opplæringen som skal tilpasses den enkelte elev ut fra ulike forutsetninger for læring. Dette har blitt sett på som en styrke ved det norske skolesystemet, også vurdert eksternt av OECD (2004).

Samtidig, i Norge, kommer vi stadig tilbake til diskusjoner om hvorfor vi ikke scorer bedre på internasjonale prøver som PISA<sup>1</sup> og TIMSS<sup>2</sup>, når for eksempel et av de andre nordiske landene vi gjerne sammenligner oss med, Finland, gjør nettopp det. Ligger det noe i de grunnleggende strukturene i det finske utdanningssystemet som bygger opp om de gode internasjonale prøveresultatene? Er det noe i det finske støtte- og spesialundervisningssystemet som kan tilskrives de gode PISA og TIMSS-resultatene?

---

<sup>1</sup> PISA er Programme for International Student Assessments

<sup>2</sup> TIMSS er Testing International Mathematics and Science Study

Hensikten med denne rapporten er å beskrive en studie av det finske utdanningssystemet med vekt på utdanningspolitikken som råder på området spesialundervisning. Problemstillingen er derfor:

*Med utgangspunkt i en studie av støtte-, spesialundervisning og andre støttesystemer rundt opplæring i Finland, har Norge noe å lære av Finland?*

Oppdraget ble gitt til Høgskolen i Finnmark (HIF), gjennom avtale om oppdrag (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Det ble først utarbeidet en prosjektbeskrivelse der de viktigste områdene for studien ble presentert. Videre ble det undertegnet en avtale mellom Utdanningsdirektoratet og Høgskolen i Finnmark, der det blant annet var utarbeidet økonomiske rammer for oppdraget. Prosjektleder, professor Sidsel Germeten, ønsket å dele oppdraget med to andre tilsatte ved HIF, og i samarbeid med ledelsen på høgskolen ble førstelektor Ole Martin Johansen og amanuensis Leena Niiranen spurt om de ville delta. Det er disse tre som i samarbeid har utarbeidet rapporten.

## **1.2 Kort om Finlands utdanningssystem i relasjon til utdanningssystemet i Norge**

OECD (2004) har vurdert det norske utdanningssystemet til å være et godt og likeverdig, men samtidig et kostbart system. Rapporten fra OECD framhever styrkene ved det norske utdanningssystemet og gir råd om at hovedstrukturene i utdanningssystemet bevares. Et av rådene som gis, er at nye utdanningsreformer gjennomføres med forsiktighet, slik at ikke kvalitetene ved det norske utdanningssystemet forrykkes og svekkes. Det som særlig trekkes fram som positivt er den store likeverdigheten (*equity*) som preger det norske skolesystemet. Likeverdigheten er knyttet både til likeverdighet i lovverket, med lik rett til utdanning for alle, men også til et likeverdig, desentralisert skolesystem med lik adgang for alle på sin hjemmeskole (OECD, 2004, side 20). En av anbefalingene fra OECD i rapporten er at forskning bør settes i gang for å finne ut om visse grupper av "early learners" står i fare for å bli underyttere kunnskapsmessig i det norske skolesystemet (ibid, side 6). Dette igjen henger sammen med de siste års resultater fra internasjonale sammenlignbare undersøkelser som for eksempel PISA og TIMSS fra 2003. OECD peker også på dette i sin rapport (ibid, side 27). OECD-utvalget finner det sentralt å sammenligne Norges resultater med de øvrige nordiske land som Danmark, Sverige og Finland. Resultater det pekes på i det norske utvalget, med en

gjennomsnittlig score på 500, er at resultatet inneholder en stor spredning på skalaen, sammenlignet med for eksempel de øvrige nordiske landene. Norge ligger gjennomsnittlig litt over gjennomsnittet til OECD som er score 494. Det er spredningseffekten det pekes på i OECD-rapporten, for eksempel forskjeller mellom gutter og jenter i matematikk (ibid, side 29), mens vi i Norge har vært mer opptatt av å sammenligne oss med for eksempel Finland som har gjennomsnittlig score 543. Finnes det for eksempel ulike strategier for lese-, skrive og begynneropplæringen i de to land? I den anledning kan det være present å undersøke hva som gjøres i Finland når det gjelder å støtte de yngste aldersgruppene i sin lese- skrive og matematikkopplæring. Dette er en av grunnene til at blikket i denne rapporten er rettet mot Finland.

OECD stadfester at Norge har gjennomgått store og omfattende skolereformer fra 1990-tallet fram til i dag. Reformene har vært viktige, påpekes det, men nå bør Norge bremse reformvirksomheten og endringene, og heller forbedre det som er skolesystemets svake punkter. Blant annet har ikke tilpasset opplæring blitt gjennomført slik det har vært forventet etter formuleringer i læreplanen som "*suitably, adapted education*" (ibid., s 14-15). Dette perspektivet kommer også til uttrykk i "Evaluering av Reform 97" (Haug, 2003) og i forskningsrapporten "Forskning om tilpasset opplæring" (Bachmann & Haug, 2006).

Tilpasset opplæring er et *politisk* konstruert begrep, nedfelt som prinsipper i læreplanverket (både i L97 og i Kunnskapsløftet), og det har ført til at det ikke er en entydig *pedagogisk* definisjon av begrepet (Bachmann & Haug, 2006). Skoleledere, lærere og foreldre har ulike oppfatninger av hva *tilpasset opplæring* kan og skal realiseres som i klasserommet, derfor framstår begrepet som uklart og mangetydig. Resultatet er at tilpasset opplæring kan oppfattes som for eksempel synonymt med spesialundervisning på den ene siden og det samme som inkludering på den andre. Begge deler er både riktig og ikke-riktig. Det kommer helt an på fra hvilket perspektiv tilpasset opplæring betraktes (Germeten, 2006). Det å finne ut hvordan Finland organiserer støtte i grunnopplæringen kan kanskje gi oss perspektiver på hvilke styrker og svakheter det er med vårt system med *tilpasset opplæring*.

I politiske dokumenter om utdanning og i læreplanen i Finland brukes ikke begrepet tilpasset opplæring, men uttrykket "*remedial teaching*" (www.edu.fi). Dette støttesystemet kommer i tillegg til spesialundervisning, og er et lovfestet system (§ 16 i den finske opplæringsloven). *Remedial teaching* kan best oversettes til norsk som *hjelp- og støtteundervisning*. I denne

rapporten bruker vi kun *støtteundervisning*. Siden dette systemet ikke har sin parallell i Norge, vil denne undersøkelsen derfor finne ut hvordan et slikt støttesystem fungerer. Hvor ligger forskjellen mellom dette systemet og det vi forbinder med tilpasset opplæring i Norge? Ut fra hvem sitt perspektiv har det finske utdanningssystemet fokus? Legges det størst vekt på individuelle rettigheter eller på fellesskapet? Har vi noe å lære av Finland på dette området, og kan det finske systemet gi oss nye impulser til vår oppfatning av tilpasset opplæring? Det vil denne undersøkelsen diskutere.

### **1.3 Oppbygging av det finske utdanningssystemet**

Det finske utdanningssystemet må sies å være mer desentralisert enn det norske. Staten har først og fremst ansvar for å utarbeide felles nasjonale mål for opplæringen, mens de 432 finske kommunene har ansvar for å gjennomføre utdanning på førskole-, grunnskole og videregående nivå. De finske kommunene er, til sammenligning med Norge, relativt små. Tyngdepunktet, 330 av 344 kommuner, ligger på 10 000 innbyggere, skriver Skolverket, (2006b)<sup>3</sup>. I Finland gjennomføres det for tiden en kommunereform og en grunntjenestereform. Resultatet kan bli sammenslåing av kommuner slik at det blir færre kommuner totalt. I dag kan det være store forskjeller mellom kommuner i forhold til hvordan opplæring generelt og spesialundervisning er organisert. Det innebærer blant annet at utdanningssystemet er mer desentralisert og åpner opp for større fleksibilitet enn i tilfellet er i Norge i dag. Det ble utarbeidet en ny felles nasjonal læreplan i Finland i 2004, og da var det ti år siden siste revisjon av planen. Læreplanarbeidet var en prosess der 200 skoler var involvert, disse skolene ga tilbakemelding til læreplanskrivere, og flere skolen prøvde ut de nye læreplanene før de ble satt i omløp og skulle gjelde for alle skoler. Forskning var også knyttet til denne prosessen. Læreplan 2004 er mer detaljert enn tidligere læreplan, fordi politikerne mente at det fantes for store forskjeller mellom skolene. I den nye læreplanen finnes en detaljert beskrivelse for hva god beherskelse av kunnskap er, på engelsk kalt "*levels for good knowledge*". Med utgangspunkt i den nasjonale læreplanen, kan hver enkelt kommune og videre hver skole utarbeide en lokal plan for opplæring med vektlegging av kommunens og skolens profil.

---

<sup>3</sup> Det går ikke fram i rapporten til Skolverket i Sverige (2006b) hvor de har tallet på antall kommuner fra. Vi har fra en annen statistikk fått korrigert antallet kommuner til å være 432 i 2005. Uansett meningen i argumentasjonen endres ikke.

Den første åpenbare forskjellen mellom norsk og finsk utdanningssystem er at Finland fortsatt har skolestart ved 7 år. Diskusjoner rundt 6-åringenes pedagogiske tilbud hadde paralleller i alle de nordiske landene på slutten av 1980-tallet og begynnelsen av 1990-tallet. Da Norge, etter omfattende forsøks- og utviklingsarbeid (Haug, 1992, 1996), i 1996 besluttet politisk at obligatorisk skolestart i Norge skulle være 6 år, var Norge det eneste landet i Norden som vedtok dette. Politikernes argumentasjon for dette var at utdanningssystemet på den måten skulle nå barna et år tidligere med tanke på forebyggende lese-, skrive- og matematikkproblemer (se blant andre Haug 1992, Germeten, 2002). Finland har fortsatt skolestart ved 7 år, men med et førskoletilbud administrert av helse- og omsorgssektoren. Førskolen er gratis, alle utgiftene inkludert mat og transport, og 98 % av de finske 6-åringene går på førskole ([www.edu.fi](http://www.edu.fi)). Videre preges Finland av et omfattende helsestasjonsprosjekt der alle 3 og 5 åringer testes for tale-, språk- og motorisk utvikling ved rutinekontroll. Det er mulig for et barn med spesielle behov å begynne førskole allerede i 5-årsalder. Allerede da kan det bli laget både en individuell læreplan og rehabiliteringsplan for barnet, men vanligere er det at barnet følges opp i vanlig barnehage/daghjem.

I denne studien vil vi derfor undersøke hvordan det finske utdanningssystemet fungerer i forhold til overgangen barnhage og skole, samt tidlig intervensjon med hensyn til å fange opp barn med spesielle problemer i førskolealder, for å se dette i relasjon til tidlig skolestart i Norge. Resultatet av dette må igjen vurderes forhold til kvaliteten på det barnehagesystemet som er etablert forut for skolestarten i begge land. Et annet område som gjelder denne undersøkelsen spesielt, er å diskutere omfanget av elever som søker å begynne skolen et år tidligere (Den finske opplæringslovens § 27) og finne ut om det er vanlig å søke utsatt skolestart (lovens § 25).

OECD peker sin undersøkelse av det norske utdanningssystemet på svakheter med det norske tilbudet til barn under skolepliktig alder (OECD, 2004, side 20). Blant annet handler det om at barnehage koster så mye i Norge at det kanskje stenger ute de foreldrene hvis barn aller helst burde vært i barnehage. Dette er blant andre barn med annet morsmål enn norsk som trenger språkopplæring i norsk, og barn "at risk", hvis foreldre heller mottar kontantstøtte enn å sende dem i barnehage. Dersom vi betrakter det norske barnehagesystemet som "Early Childhood Education" og ikke bare som tilsyn og omsorg, kan det være viktig å nå de aller fleste barn med opplæring før skolepliktig alder. Finland har et noe annet barnehagesystem, enn Norge, med blant annet gratis førskole og rett til barnehageplass. Der hvor

førskoletilbudet er lagt til en barnehage, fungerer barnehagen som et supplerende omsorgs- og tilsynstilbud for de barna som trenger det. Det kan også organiseres førskoletilbud på skoler. Spørsmålet da kan være om det finske barnehagesystemet har et sterkere fokus på opplæring, og dermed tidligere fanger opp barn som står i fare, språklig, emosjonelt, motorisk eller kunnskapsmessig? I denne undersøkelsen vil vi besøke både en skole og en barnehage der førskolen er integrert, for videre å diskutere hvordan tidlig intervensjon praktiseres i Finland.

Det er altså 9-årig obligatorisk "*läroplikt*" i Finland, og ut fra lovverket, kan det se til at opplæringsretten er tydelig, men at skoleplikten ikke er presisert på samme måte som i opplæringsloven i Norge. Det behøver ikke nødvendigvis å bety at barn i Finland oftere faller ut av skolesystemet enn i Norge, snarere tvert imot. I Finland gjennomfører 99,7 % av ungdommene grunnskoleopplæring, og det er høyere prosent enn andre land i verden ([www.minedu.fi](http://www.minedu.fi)). Dette kan skyldes kulturelle oppfatninger av betydningen av skole og opplæring. Blant annet understrekes det i finsk lovverk og læreplaner at lærerne har stort ansvar for elevenes "*fostran*" (oversatt til norsk: *oppdragelse og danning*). Lærerne har høy status i det finske samfunn (Skoleverket, 2006a), og gjennom det er det høye krav for å komme inn på lærerutdanning. Det skilles mellom et klasselærersystem og et faglærersystem, men de aller fleste lærere har lærerutdanning på masternivå, uavhengig hva slags lærerutdanning de har. Også spesialpedagoger/spesiallærere har masternivå i sin utdanning, enten de utdanner seg direkte til spesiallærer eller de tar videreutdanning etter klasselærerutdanningen eller faglærerutdanningen.

De finske utdanningsveiene fører til todelt lærerkompetanse med *klasselærere* fra 1-6 .klasse og *faglærere* fra 7.klasse og oppover. Utdanning til spesialpedagog /spesiallærer har også flere parallelle løp. *Speciallärare* eller *specialklasslärare* som har sitt hovedemne i spesialpedagogikk utdannes på kun tre steder i Finland, Joensuu och Jyväskylä Universitet, samt på svensk ved Åbo Akademiet i Vaasa. I Turku og i Helsinki kan også lærere ta mastergrad i spesialpedagogikk. I all klasselærerutdanning er det 35 studieuker i pedagogikk for lærere, i tillegg til andre valgbare kurser. Dersom en klasselærerstudent, for eksempel vil bli *specialklasslärare* må han/hun ta kurs tilsvarende 35 studieuker i et eller flere fag som det undervises i, i grunnskolen. I Finland kan man også bli *speciallärare* om man etter avlagt lærereksamen, videreutdanner seg i spesialpedagogikk tilsvarende 35 studieuker, som er omtrent det vi kaller en årsenhet. Det er også mulighet til å bli *specialyrkeslärar* ved noen

universitet (Skolverket, 2006b). Skolverket skriver i rapporten at de finske lærerne og spesialpedagogene har høy utdanning og en sterk profesjonalitet.

Lærerutdanningen forsøker å knytte arbeidet som lærer tett opp til forskning om skole og utdanning, og lærerne lærer å drive praksisnære undersøkelser gjennom sin utdanning. Fra 7.klasse kreves det ytterligere faglig spesialisering i et mer utviklet faglærersystem. Det er altså et skille mellom Norge og Finland både med hensyn til grunnopplæringens formål og lærernes utdanning. Det er et siktemål med denne undersøkelsen å finne ut hvordan arbeidsoppgavene fordeles mellom lærere med ulike utdanninger, finne ut litt om hvordan skolene organiserer opplæringsåret og arbeidsdagen.

Den strukturelle oppbyggingen av utdanningssystemet i Finland har til nå vært nokså likt det norske, slik det har vært etter Reform 97, med småskoletrinn (1.-3.klasse), mellomtrinn (4.-6.klasse), ungdomstrinn (7.-9.klasse) og videregående opplæring etter det. Det har likevel skjedd en endring etter siste læreplanrevisjonen i 2004 i Finland, da skillet mellom trinnene nå etter hvert skal utviskes. Vi har i denne studien ønsket å observere opplæring på alle nivå av utdanningssystemet, for å diskutere hvordan lærere beskriver spesialundervisning og ulike støttesystem, og for å finne ut hvordan dette praktiseres i det enkelte klasserom som vi får tilgang på. Ut fra opplæringsloven og læreplanen i Finland, kan det se ut som om Finland har et mer segregert utdanningssystem, enn det som har utviklet seg i Norge de 10 siste årene. Med nedbyggingen av spesialskolene på 1990-tallet og ideologien om den inkluderende skole fra 1997 (L97, side 29), har Norge hatt et skolesystem som formulerer en skole for alle der rettigheter er knyttet til å gå på sin lokale skole. Finland derimot, har fortsatt et nettverk av spesialskoler rundt om i landet. På nettstedet [www.edu.fi](http://www.edu.fi) var det beskrevet 80 navngitte skoler i Finland som kan benyttes av elever klassifisert med *"a disability, retarded development, an emotional disturbance or a comparable course"* (Den finske opplæringslovens § 17 "Special- needs Education"). Ut fra lovverket kan det leses at det er lærere og skolens ledelse som har rett til å overføre elever fra vanlig opplæring på den lokale skolen til spesialundervisning (§ 17.3), foreldrene skal kun konsulteres. I Norge er foreldreretten generelt i opplæringsloven sterk, og på dette området har foreldrene reell avgjørelsesmyndighet. I Finland er det slik at foreldrene vanligvis kan velge hvordan barnets utdanning blir arrangert, og kommunene skal kunne garantere at det finnes skoler eller annet utdanningstilbud for barn med spesielle behov i kommunen. Det vil derfor være

hensiktsmessig å undersøke på hvilket grunnlag lærere og skoleledere avgjør hvem som skal få spesialundervisning eller ikke.

### **1.3 Det finske spesialundervisningssystemet**

I Finland gjøres det et skille mellom vanlig opplæring, beskrevet i vår dokumentasjon som ”*mainstreaming*” på engelsk, og støtteopplæring, deltidsspesialundervisning og fulltidsspesialundervisning.

Det er første ”trinn” av spesialundervisning som finsk utdanningssystem er bygget opp av, kalles *remedial teaching*. Slik vi oppfatter det, ligger det i begrepet *støtteundervisning* at det er en individuell opplæringsstøtte og hjelp til elever som eventuelt sakter etter eller sliter med et fag. Det settes inn på et tidlig tidspunkt, for eksempel etter at en elev har vært syk noen dager og mistet en del undervisning, eller at eleven gradvis er kommet til kort i forhold til andre elever i klassen. Slik blir denne formen for støtte mye brukt, og kan gjennom skoleåret være tilbudt en stor andel av elevene på en skole<sup>4</sup>. Et viktig moment er at støtteundervisning er lite byråkratisk, den administreres av lærerne selv, bare skolen har nødvendig fleksibilitet for å få det til. På denne måten kommer støtteundervisningen mange elever til gode på et tidlig tidspunkt noe som medfører at eleven får konkret hjelp, eleven holder motet oppe og får styrket forutsetningene for det videre skolearbeidet. Støtteundervisningen synes å tilbys på noenlunde samme arbeidsmåten uansett klassetrinn, noe vi kommer tilbake til i presentasjonen av de ulike skolene nedenfor.

Den nasjonale lærerplanen formulerer at det er den enkelte lærers ansvar og oppgave å ta initiativ til at elever får støtteundervisning. Denne form for opplæring gis som ekstra oppgaver, som tilleggsundervisning etter skoletid, eller som individuelt tilrettelagt undervisning i visse fag hos en spesialpedagog. For alle elever kan skolen utarbeide en plan for elevers opplæring som viser hvilken studieprogresjon eleven vil ha og hvordan den skal gjennomføres (Skolverket, 2006b). Der skal det også fremgå om eleven har behov for ekstra støtteopplæring i noen fag eller fagområder. Dersom en elev senere overføres til eller tas inn i spesialundervisning, skal det utarbeides en individuell plan for eleven. I den skal det gå fram

---

<sup>4</sup> Det knytter seg kun usikre tall over omfanget av elever som får støttendervisning, det ligger i selve praktiseringen av dette. Esko Korkeakoski (her i Knubb-Manninen, G (red)(2005): *Grundtryggheten og behov for stöd i skolan* ) opererer med et tall på 15% av elevene. Dette antallet kommer i tillegg til deltids- og fulltidsspesialundervisning.

om det gjøres avvik fra et eller flere mål i fagene i nasjonal læreplan. Videre kan det utarbeides egne mål for eleven, tilpasse elevens opplæring.

Neste ”trinn” av støtteopplæring kalles *spesialundervisning på deltid*. En femtedel av alle elever har fått deltidsspesialundervisning i Finland 2004. Som oftest har elever denne formen for undervisning i første og andre klasse (vedlegg 4, tabell 2). For å få rett til spesialundervisning på deltid, må det foretas et administrativt vedtak på skolenivå etter samråd med foreldrene (se nedenfor diskusjon om foreldrenes rolle og medvirkning). Skolen (i praksis gjøres dette av rektor) bestemmer om eleven skal få deltids-spesialundervisning og i hvilket fag den skal gjelde. Slik støtte kan for eksempel innebære at en spesialpedagog har ansvar for elevenes opplæring i et eller flere fag, og ansvar for om denne opplæringen skal skje innenfor eller utenfor elevens ordinære klasse/gruppe. Statistikk viser (vedlegg 4, tabell 1) at det er stadig flere elever som gis deltidsspesialundervisning i flere fag. I 2004 var det ca 16% av alle jenter og 26% av gutter som fikk spesialundervisning på deltid. Det er lese- og skrivevansker som topper grunnen for oppmelding til deltidsspesialundervisning. Deretter følger språkvansker (begrepet som brukes er ”*dysfasi*”) for gutter og matematikkproblemer for jentene. Når elevene kommer opp i ungdomsskolen og videregående opplæring, er det opplæring i fremmedspråk som er den vanligste tilvisningsgrunnen.

Det tredje nivået eller trinnet er *spesialundervisning på heltid*. Slik undervisning oppfattes av oss som kommer fra Norge, å være satt inn i et svært segregert system. Som det går fram av tabell 2 (vedlegg 4) viser statistikken fra 2004 at 57,6 % av elevene som var overført til spesialundervisning, fikk opplæring i særskilte klasser eller skoler. 42,5 % av elevene var delvis eller helt ”*integrert*” i vanlig klasse. Det er sjeldent at elever som er overført til spesialundervisning tilbakeføres til opplæring etter den nasjonale læreplanen igjen.

Beslutninger om spesialundervisning og individuell opplæringsplan kan medføre at elever ikke uten videre får tilgang til videregående opplæring som *gymnas*. Som det framgår av diagram 1 (vedlegg 5), har antall elever til spesialundervisning i Finland økt betraktelig de siste årene. Spørsmålet kan da være: Hvem er ”spesialundervisningseleven” i Finland? Er det noen forskjeller på hvem som blir overført til spesialundervisning i Norge og i Finland? Hvorfor og hvordan foretas et skille mellom ”de som trenger spesialundervisning” og de øvrige som følger ”*mainstream*”? Diskusjoner om dette vil følge videre i beskrivelsene av de ulike stedene vi besøkte i Finland.

## **Kap. 2 Metodisk tilnærming og avgrensninger**

### ***2.1 Innledende avgrensning av oppdraget og problemstillingen***

Det som presenteres her i denne rapporten er først og fremst basert på informasjon og kunnskap innhentet på en studietur til Helsinki-området på fire dager med en delegasjon på seks personer fra Norge i tiden 19.-23. mars 2006. Fra Høgskolen i Finnmark (HIF) deltok leder for studien, professor i pedagogikk Sidsel Germeten og to andre medarbeidere; amanuensis i finsk språk Leena Niiranen og førstelektor i pedagogikk Ole Martin Johansen. Fra Utdanningsdirektoratet deltok to rådgivere, Liv Friseth og Hege Knudsmoen, og fra Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon (FFO) Hanne Witsøe. Til sammen ga dette muligheter for seks ulike blikk på utdanningssystemet i Finland, seks personer som hørte hva lærere og ledelse fortalte og viste fram, og seks personer som kunne diskutere i etterkant. På den måten har vi fått et bredt grunnlag for videre arbeid med rapporten, basert på informasjon fra det vi har sett, hørt og blitt fortalt. Alle som deltok på studieturen har bidratt til at rapporten framstår slik den her presenteres, men noen har bidratt mer, og det er de tilsatte ved Høgskolen i Finnmark. Hver for seg har de skrevet brokker av rapporten, som til slutt er sammenfattet av prosjektets leder, Sidsel Germeten.

Målsettingen med studieturen var å observere spesialundervisning i inkluderende opplæring, det vil si opplæring klassifisert som ”vanlige opplæringsomgivelser åpne for alle”. Dette ble gitt i oppdraget fra Utdanningsdirektoratet til Finish National Board of Education som satte sammen et studieprogram for oss. Vi hadde presisert at spesialundervisningen ikke skulle observeres i spesialskoler, verken kommunale eller statlige. Dette var en avgrensning som ble gjort ut fra Norges syn på opplæring i inkluderende skoler for alle, slik den er beskrevet både i L97 (KUF 1996) og ”Kunnskapsløftet” (UFD,2004;UDIR 2005). Det er også ut fra dette perspektivet at opplæringens komparative perspektiv skal diskuteres.

### ***2.2 Den metodologiske tilnærmingen til studiebesøkene og observasjonene***

Delegasjonen hadde i utgangspunkt håpet at den i løpet av en fire dagers studietur kunne få se seks ulike opplæringsinstitusjoner fra barnehage, førskole, barnetrinnets småskole og

barnetrinnets mellomtrinn, ungdomsskole og videregående opplæring. Vi hadde planlagt at hvert studiested vil få besøk ca tre timer, med en times observasjon, helst i forskjellige klasser og grupper, og videre en 1-2 timers samtale med ledere og lærere i etterkant. Av praktiske hensyn hadde vi også skrevet at vi ville holde oss i Helsinki by eller i nabokommunene, noe som igjen begrenset utvalget av mulige skoler. Det var den bestillingen som ble gitt fra Utdanningsdirektoratet til Utbildingsstyrelsen/National Board of Education i Finland, ved Hanna Laakso. Dessverre var det bare mulig for oss å få innpass på tre institusjonsbesøk totalt, i tillegg til et besøk hos Utbildingsstyrelsen. Hvilke institusjoner som skulle besøkes har verken Utdanningsdirektoratet eller Høgskolen i Finnmark hatt medvirkning til å velge ut. Derfor er dette et aspekt ved det metodologiske som må diskuteres. For det første gjelder dette *hvor* i Finland vi har vært for å studere det vi har vært på jakt etter. Vi dro alle i delegasjonen til et og samme område, et hovedstadsområde med et større utvalg av skoler, enn for eksempel i andre strøk av Finland. Det finnes mange skoler i området, et utvalg som kanskje kan ha noe å si for hva vi i ettertid har diskutert når det gjelder inkludering og segregering.

I Helsinkiområdet finnes flere mulige valg av skoler for foreldrene, både profilskoler som Montessorri-skoler, Steinerskoler, Engelske skoler og specials skoler, enn andre steder i Finland. For oss i delegasjonen som kommer fra Finnmark, kan det være et paradoks å trekke for bastante slutninger om et lands skolesystem ved å studere det fra hovedstaden. Vi ba heller ikke om et utvalg av skoler som skulle vise balanse mellom de to offisielle språkene som finnes i Finland, men alle skolene hadde en finskspråklig majoritet av elever. Hvordan spesialundervisningen foregår i områdene rundt Åbo og Vasa, der det finnes kommuner med en svenskspråklig majoritet, vet vi lite om, kun gjennom noen diskusjoner med tilsatte på lærerutdanningen der. Vi har ikke selv besøkt disse stedene. Vi har også lest en artikkelsamling av Gunnel Knubb-Manninen (red) (2005), men vi kan ikke trekke sterke slutninger om at spesialundervisningen i svenskspråklige distrikt er vesentlig forskjellig fra det vi har observert i Helsinki-området.

Vi visste heller ingenting på forhånd om de skolene som var valgt ut var spesielt bra skoler eller om de var det motsatte. Det eneste vi har hatt kontroll på er hvilke typer institusjoner som skulle besøkes. Vi hadde lagt inn bestilling på at vi ville se alle nivå i utdanningssystemet, fra barnehage til videregående opplæring. Det viste seg i ettertid at vi har nok besøkt skoler som er valgt ut for å representere, kanskje det vi i Norge kaller demonstrasjonsskoler. I hvert fall fikk vi profesjonell mottakning på de stedene vi kom. Vi ble

møtt av et personale som fortalte at de var vant med besøk, blant annet fra Norge på grunn av PISA-resultatene, og at lærere og andre ikke var ukjente med slike delegasjoner som oss som vandret rundt, observerte, lyttet og spurte. Vi kan konkludere med at det var begrenset hvor mye og hva vi fikk observere på egen hånd.

Det er også en avgrensning at hver institusjon kun fikk besøk tre timer, uten at de har fått muligheter til å utarbeide en selvevalueringsrapport på forhånd. Skolene og barnehagen hadde bare fått vite hva hensikten med besøket vårt var og hvor vi kom fra. Vi hadde planlagt å være tre timer på hvert sted, med avsatt tid til observasjon på en avdeling/gruppe/klasse for hver observatør, og ca to timer til samtale/intervju etterpå. Derfor ble det utarbeidet både observasjonsguide (vedlegg 1) og intervjuguide på forhånd (vedlegg 2 og 3) som skulle sikre at vi observerte og spurte om noenlunde det samme på hvert sted eller i hver klasse. Disse dokumentene var ikke kjent på forhånd på de stedene vi skal besøke, kun blant delegasjonen fra Norge. Selv om vi ikke fikk observere det vi ville eller så mye vi ville, var det likevel godt at vi kunne støtte oss til intervjuguiden i de samtaler vi hadde underveis og i etterkant. Den ble en huskeliste for oss alle slik at vi kunne være fokusert på det vi skulle studere. Observasjonsguiden ble også viktig med tanke på hva vi skrev ned fra hvert sted vi besøkte.

I tillegg til observasjonsrapport fra hver av deltakerne på hvert sted vi besøkte og inntrykk fra hver intervjurunde, er sluttrapporten her bygd på kilder funnet på internett om hver institusjon, på lov og læreplandata fra Finland, på skriv og informasjonsmateriell vi fikk utlevert og diverse forskningsrapporter om spesialundervisning og annen opplæring i Finland (blant andre Sjøvoll (red)1998; Skolverket, 2006a, 2006b). Til sammen danner grunnlag for en samlet vurdering og diskusjon av problemstillingen: *Med utgangspunkt i en studie av støtte-, spesialundervisning og andre støttesystemer rundt opplæring i Finland, har Norge noe å lære av Finland?*

## Kap. 3 Studiebesøk i Finland 19. - 22. mars 2006

### **3.1 Besøk hos National Board of Education/ Opetushallitus/ Utbildingsstyrelsen**

Vårt første besøk var hos den instans som tilsvarer Utdanningsdirektoratet i Norge, det vil si National Board of Education/Utbildingsstyrelsen beliggende i Helsinki by. Der møtte vi Senior Adviser Pirjo Koivula som holdt et foredrag for oss om *"Special Needs Education in Finland and Inclusion Policy"*. Opetushallitus / National Board of Education arbeider med utviklingen av førskole- og grunnskoleundervisning og utdanning på *"andra stadiet"*, dvs. gymnas og yrkesutdanning. Vi fikk informasjon om at det finnes en nasjonal utviklingsplan for spesialundervisningen. Departementet har gjennom utviklingsplanen gitt støtte til prosjekter som har som mål å utvikle spesialundervisning og inkludering i Finland. Ut fra den oversikten over prosjekter vi fikk utdelt, handlet prosjektene for eksempel om overføring fra spesialskole til en vanlig skole og om utvikling av gode undervisningstilbud. Ut fra det vi kunne lese oss fram til, handlet ingen prosjekter om inkluderende opplæring i vanlig skole.

Noe av det første Pirjo Koivula sa, var at *"Finland har ikke kommet så langt med inclusion som dere i Norge"*. Videre ga hun oss en instruktiv framstilling av det finske skolesystemet fra barnehager til universitet og høyskole (*polytechnics*). I det finske opplæringsystemet er likeverdighet et sentralt begrep. Det begrepet som brukes på engelsk er *equity*, og det understrekes i informasjonsbrosjyrer og på nettsidene for [www.edu.fi](http://www.edu.fi) at det sentrale målet for all opplæring er å gi innbyggerne i Finland likeverdige opplæringstilbud uavhengig av alder, hjemsted, økonomiske muligheter, kjønn eller morsmål (National Board of Education, udatert, side 2).

Fordi Finland har to offisielle språk, finsk og svensk, er det også en del av likeverdigheten å sørge for at begge disse språk blir ivaretatt i opplæringstilbudet, selv i områder hvor majoriteten snakker et annet språk enn minoriteten. Det vil for eksempel si at det gis muligheten til å velge svensk som opplæringspråk i kommuner der hvor majoriteten av befolkningen snakker finsk, og omvendt. Opplæringen kan derfor foregå i segregerte svenskspråklige eller finskspråklige skoler, men også i segregerte klasser på skoler med begge språk. Lokalt kan kommuner også vedta at skoler skal gi opplæring på samisk. (National Board of Education, udatert, side 3).

Den nye nasjonale læreplanen i Finland (*Core Curriculum* fra 2004) gir stort rom for lokal variasjon (ibid, side 7), enda vi ble opplyst om at denne sist reviderte læreplanen er mer detaljert på innhold enn de tidligere finske læreplanene. Det har vært vanlig å revidere eller endre læreplaner hvert 10.år i Finland. Verken i loven eller i den finske læreplanen gis det reguleringer knyttet til klassestørrelse og antall lærere i en klasse. Derfor vil dette variere fra kommune til kommune, og fra en skole til den neste. Den nasjonale læreplanen inneholder først og fremst mål for kunnskap og områder for vurdering (*objects and assessment criteria*). Innenfor denne nasjonale rammen har de lokale skolemyndighetene muligheter til lokalt å presisere innholdet knyttet til lokal kontekst. Videre presiseres det at lærere selv kan velge undervisningsmetoder og undervisningsmateriell. Kontinuerlig vurderingsarbeid (*assessments*) vektlegges, likedan prøver og testing for å kartlegge hvert enkelt barn (ibid, side 8).

Når det gjelder spesialundervisning er dette beskrevet som et supplerende tilbud til ”*mainstream education*” dersom en elev ikke kan klare seg innenfor vanlig undervisning. Hvilke elever som har rett til spesialundervisning, på tredje nivå, jfr. det vi har skrevet i Kap. 1, er klassifisert i loven. Retten er knyttet til elever med ulike diagnoser som ”*disability, illness, delayed development, emotional disorder or other similar reasons*”. Videre står det beskrevet at barn med slike problemer ”*must be admitted or transferred*” til spesialundervisning. Det er altså barnet som eier problemet. De barna som eventuelt ikke klarer seg innenfor den opplæringen en lærer gir i en klasse tilsvarende den alder barnet er, må få en eller annen form for støtte- eller spesialundervisning. Sagt med andre ord: Det er ikke en overordnet målsetting at disse elevene skal integreres eller inkluderes i det vanlige finske skolesystemet, men at det skal skreddersys et individuelt opplegg for dem, basert på en individuell opplæringsplan (IOP/IEP) (*individual educational plan/individual curriculum*). Denne retten gjelder også for barn under opplæringspliktig alder og voksne som tidligere har fått mangelfull opplæring.

I Finland er det om lag 63 000 elever pr årstrinn (Indikatorin kaulotusmuodoittain, 2003). I første klasse får nesten 22 000 elever en eller annen form for spesialundervisning, altså ca 35 %. Om lag det samme er tilfelle i 2. klasse og etter det kan det se ut som at støtteordningene trappes ned. Som vi ser av grafen (vedlegg 6) er det bare halvparten så mange elever som får slik undervisning de fire siste årene i grunnskolen sammenlignet med de to første årene. I det

frivillige 10. året er den helt marginal. Førskoletilbudet, i grafen markert med 0, er også frivillig, men ca. 90 % av årskullet går der. Også der får elevene midlertidig støtteundervisning. (ref. Pirjo Koivula, 2006).

Etter den nasjonale læreplanen (National Curriculum/Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004) er det primære målet at eleven i spesialundervisning følger den generelle læreplanen. Om eleven ikke kan nå målene i læreplanen til tross spesialundervisningen, brukes individuelle læreplaner i et eller flere fag. En individuell læreplan forutsetter alltid en administrativ avgjørelse. Fritak fra å studere et fag må ha meget gode begrunnelser, ifølge læreplanen. Hvis elever er fritatt fra et fag, må hun eller han få tilsvarende antall timer undervisning i et annet fag. Eleven kan også ha en forlenget *läroplikt*, det vil si et 10. skoleår eller et ekstra førskoleår som 1.klasse. Den individuelle læreplanen kan avvike fra den nasjonale og lokale læreplanen, men må utvikles med tanke på å møte disse elevenes spesielle opplæringsbehov. Systemet med individuell læreplan er formalisert og erstatter det vi i Norge vil kalle et *enkeltvedtak* knyttet til opplæringslovens §5.

I tillegg til det som er beskrevet i brosjyren fra National Board of Education (udatert) fikk vi informasjon om at spesialundervisning innenfor vanlige skoler ikke nødvendigvis iverksettes ut fra det vi vil kalle enkeltvedtak i opplæringsloven i Norge, men som administrative avgjørelser av tiltak for enkelte barn, også segregerte tiltak i spesialklasser. Dette kunne for eksempel være spesialklasser der elever deltok i noen eller alle fag, eller som del av et glidende system av støtteundervisning, fra støtte i enkelte fag til kurs der noen som trengte mer tid til et tema/fag kunne få det. Ut fra dette konkluderer vi at i Finland, selv om landet har underskrevet Salamanca erklæringen om inkludering, har opprettholdt et segregert skolesystem fra barnehage til voksen alder. Et kontinuerlig system av *assessments* og testing brukes for å skille mellom de som klarer seg i det ordinære "*mainstram*" systemet og de som ikke klarer seg.

På bakgrunn statistikk over støtte- og spesialundervisning alene kan det være vanskelig å tolke hvem som er kategorisert som spesialundervisningselev i Finland. I OECD-rapporten kalles spesialundervisningseleven SEN-students (Special Educational Needs) (Ref. Table 1EDU/CERI/DDD (2005) 5). Her vises det at 7.2 % av utvalget i Finland er "spesialundervisningselever". Disse elevene er delt opp i klassifiseringene "*Functional Disability*" (1,2 % = 5 elever), "*Intellectual Disabilities*" (2,4 % = 10 elever), "*Limited*

*Language Proficiency*” (10,8%= 45 elever) og ”*other*” (85,5 % = 355 elever). Sammenlignet med andre land, hadde Finland i denne oversikten høy deltakelse av SEN-students i PISA, sammenlignet med alle andre land i OECD inkludert Norge, samtidig som de scoret godt over gjennomsnittet i de faglige områdene. Ut fra våre observasjoner i klasser og på skoler kan det stilles spørsmål om det er forskjell på gruppen ”spesialundervisnings elever” i Norge og Finland, kategorisert på gruppenivå? Eller sagt med andre ord: Ville de elevene som vi senere observerte som ”spesialundervisnings elever” vært kategorisert på samme måte i Norge, eller ville de vært inkludert og medregnet ”vanlige” elever i ”vanlige” norske skoler? Når det gjelder den dokumentasjonen (Table 1 EDU/CERI/DDD (2005) 5), stiller vi ikke spørsmål om selve statistikken eller utregningsmåten er riktig, men vi stiller spørsmål om det finnes ulikheter mellom for eksempel Norge og Finland når det gjelder å definere hvem som kommer inn under den kategoriene som er angitt i oversikten. Et lands ideologiske målsetting i forhold til inkludering og ekskludering vil også være med på å bestemme det enkelte lands måter å klassifisere eller kategorisere på.

I ”*Annual Report 2004*” (National Board of Education, 2004) står det beskrevet flere utviklingstiltak og prosjekter som den finske stat har finansiert og tatt initiativ til de siste årene. Flere av disse er knyttet til Finlands spesielle situasjon som et tospråklig land, og flere er knyttet til lese- og skrive- og matematikkopplæringen (National Board of Education, 2004, side 5). Likedan er det iverksatt fem navngitte prosjekter for elever klassifisert som ”special students”. Dette er blant annet prosjekter knyttet til fengselsundervisning, yrkesopplæring, kartleggingsundersøkelser av læringsmetoder (*development of teaching*) og datainnsamling angående iverksetting av spesialundervisning i regi av OECD/CERI (ibid, side 12). Ingen av prosjektene var knyttet til integrering eller inkludering som del av ”*mainstreaming*”.

Vi fikk også utlevert brosjyren ”Special Support in Education” (National Board of Education, 2006). Denne konkretiserer støtte- og spesialundervisningen i Finland. Den individuelle opplæringsretten poengteres her: ”*Everyone receives education in accordance with his/hers age, potential and special educational needs*”. Dette kan tolkes både som et overordnet perspektiv på likeverdighet for alle innenfor utdanningssystemet, men også som et perspektiv på tilpasset opplæring og differensiering som en individuell rett. Formålet med dette blir presisert som en regional tilgjengelighet til utdanning, på linje med like rettigheter til opplæring på svensk og finsk, eller som likeverdighet mellom kjønn. Dessuten er grunnopplæringen gratis for alle, inkludert et varmt måltid på skolen hver dag.

*Remedial Teaching*, som vi her oversetter med *støtteundervisning*, er beskrevet som en form for differensiering, veiledning, endret timeplanlegging og endring av undervisningsprogram som kan iverksettes *umiddelbart* dersom en elev har midlertidige lærevansker. Disse tiltak krever ikke individuell curriculum (IOP/IEP) og alle prosedyrene rundt det, men kan iverksettes innenfor det lokale støtteapparatet av lærere og rådgivere som finnes på den enkelte skolen. Når det som regel legges som ekstra undervisningstid etter skoletid eller som individuelt tilrettelagte oppgaver for å øve seg litt ekstra, kan denne formen for støtteundervisning sees på som tilpasset opplæring til den enkelte elev. Likevel skiller denne støtteundervisningen seg fra tilpasset opplæring i Norge, da opplæringen er fokusert på et ”problem” eleven har, det er aldri snakk om at læreren kanskje ikke gir god nok eller adekvat opplæring, eller at læreren går for fort fram eller bruker for ensidige undervisningsformer. Det er hos eleven ”vanskene” er befestet og det er eleven som må hjelpes med mer undervisning av samme sort som gjorde at han eller hun falt utenfor.

National Board of Education, Senior Adviser Pirjo Koivola, fortalte oss at ” deltidsopplæring som spesialundervisning” i vanlige skoler er for elever med mer varige lærevansker som trenger særskilt opplæring innenfor et eller flere fag/områder. Det kan organiseres som for eksempel tolærersystem i de timer og fag eleven har problemer i, det kan være tiltak som å redusere antall elever i klassen eller det kan være individuell opplæring i små grupper og særskilte klasser på ”vanlige” skoler. For å iversette dette, må det organiseres individuell opplæringsplan i samarbeid mellom foreldre, lærere og andre ”*experts*”. Planen trenger nødvendigvis ikke omfattes alle fag eller program eleven deltar i. Som vist i vedlegg 4 har antall elever i Finland som får deltids-spesialundervisning sitt tyngdepunkt i 1. klasse og 2.klasse. I 2004 var det totalt 21% (N= 126 000 elever) som fikk denne formen for opplæring, ca 40 000 av disse var i sitt første og andre skoleår, med en gradvis reduisering av antallet ned mot ca 10 000 hvert år fra 5.klasse og ut grunnskolen. Antall elever som får (heltids) spesialundervisning er økende med en fordobling av antall elever fra 1996 til 2004. I Finland fikk 40 000 elever full spesialundervisning i 2004. Mange elever går på spesialskoler som enten kan være statlige, regionale eller kommunale. De åtte statlige spesialskolene som finnes er meget spesialiserte, for eksempel finnes det en skole for hørselshemmede i Mikkeli, en skole for blinde i Jyväskylä. På disse skolene kommer barn fra hele Finland og bor på internat (Finish National Board of Education, 2006).

Som vi tidligere har beskrevet, heltids-spesialundervisningen kan nærmest sammenlignes med det vi i Norge kaller enkeltvedtak, da denne opplæringen i Finland skal avgjøres ved "*an official decision*", basert på psykologiske eller medisinske diagnoser, etter at foreldrene har gitt samtykke. Denne form for opplæring gis til elever med en eller flere læringsvansker, som er syk, har forsinket utvikling, har "*emotional disorder*" eller "*handicap*" (National Board of Education, 2006). Målet med spesialundervisningen er å gi muligheter for vekst, utvikling og opplæring for elever med ulike definerte problemer, gi støtte både sosialt og emosjonelt og utvikle velferdstiltak for barn og familier slik at opplæringsmulighetene kan bli optimale. Dette innebærer blant annet å finne ut av "*the right time and place for studying*" og ta avgjørelser om hvor opplæringen skal finne sted. Organiseringen av spesialundervisning kan være både i og utenfor vanlige skoler, eller gis som "*extended compulsory education*" (jfr. det 10.skoleår). Både når opplæring gis innenfor eller utenfor såkalte "vanlige" skoler, har elevene rett til assistent dersom de har behov for det. For hver elev må det da utarbeides en IOP/IEP (*Individual Educational plan*, tidligere referert til som *individual curriculum* (begge begrep brukes). Ved utarbeidelsen av IEP poengteres det at planen skal ta utgangspunkt i elevens personlige behov for opplæring og gi "*positive learning experiences*". Disse elevene kan fritas annen form for generell prøving og testing, men kan prøves ut fra "*personal syllabus*" (National Board of Education, 2006). Dette kan igjen tolkes som at disse elevene skal måle framgang med seg selv, og ikke nødvendigvis sammenlignes med andre elevers prestasjoner.

Gjennomsnittlig 70% av lærere tilsatt som spesiallærere er formelt kvalifiserte som det, men det finnes forskjell mellom ulike grupper av utdanning. Bare 50 % av lærerne som underviser elever med atferdsvansker er kvalifiserte som spesiallærere, mens prosentandelen kan være høyere enn 70% i andre grupper.

Helt på slutten av brosjyren (National Board of Education, 2006) står det et punkt om "Inclusion policy in Finland". Her presiseres det at det er en plikt å inkludere spesialundervisningselever i "*mainstream schools*". Det første (les: beste) er å inkludere elever i vanlige klasser, dernest i egne mindre opplæringsenheter på vanlige skoler. Under punktet om framtidsvisjoner handler det siste prikk-punktet om "*the priority of integration*", og det kan se ut som om myndighetene ikke vil bruke inkludering fullt ut som satsningsområde, men ønsker å øke integrasjonen av de ulike støtte- og spesialundervisningssystemene i vanlig skole først. Hvis dette ikke er mulig, skal det vurderes

spesialskoler eller andre segregerte enheter for opplæring. Finland har en offisiell politikk om en inkluderende skole, men i praksis synes det som om det er stor grad av segregering. Dette viser seg også ved at det er etablert mange spesialbarnehager/skoler for de yngre barna med særlige behov. Avgjørelsen om hvem som skal gå i de segregerte tilbudene foregår ved at barnehagens – eller skolens pedagogisk personale og et rådgiverteam kommer med en ”anbefaling” for deretter å inngå i ”forhandlinger” med de foresatte. Det synes som om foresatte følger anbefalingene nesten 100 prosent. Forholdet mellom integrering/inkludering og spesialundervisning i Finland og Norge vil bli gjenstand for videre diskusjon senere i denne rapportens sist kapittel.

### **3.2 Besøk på Järvenpää Upper Secondary School/ gymnas**

Den første skolen på programmet var Järvenpää Videregående skole som ligger en times togtur utenfor Helsinki. Skolen er en nybygd videregående skole (”gymnas”) med 920 fulltidselever og 60 deltidselever som leser kurser som del av sin yrkesfaglige opplæring (Järvenpää skole, 2006). Skolen hadde 55 heltidsekvivalenter av ansatte fordelt på 65 personer.

Skolen var bare tre år gammel og var konstruert med en noe annerledes arkitektur enn tradisjonelle skoler. Skolen er bygd med et tydelig sentrum som består av en rund, stor kantine og forsamlingsrom. Bygningen hadde videre tre etasjer med en åpen løsning over kanten hvor det er trapper og rekkverk mot sirkelen slik at det er mulig å ha tilhørere i alle etasjene dersom noe skulle foregå i kantina. Ut fra sirkelen ligger det rektangulære bygg, alle med tilkomst til/fra kantina. Skolens administrasjon og en del klasserom lå i første etasje. I de øvrige etasjene ligger korridorer med det vi vil kalle ”tradisjonelle” klasserom med grupperom, spesialrom for realfag, formingsfag, musikk og datarom. De vanlige klasserommene syntes godt utstyrt med AV-midler og en tradisjonell tavle.

Järvenpää Videregående skole var et kursbasert gymnas hvor studieåret var delt i fem perioder som alle inkluderer 6 kursuker og en eksamensuke. I en og samme periode kunne elevene velge 8 forskjellige kurs. Alle elever måtte gjennom minst 75 forskjellige kurs i løpet av gymnaset; av disse er 47 – 51 obligatoriske, og resten kunne de velge etter egne interesser og karriereplaner. Elevene kunne ta gymnaset i løpet av 2 til 4 år, men i praksis var det umulig å

gjennomføre gymnaset på mindre tid enn 2,5 år. Elevene deltok i nasjonale eksamener, og de kan velge å delta i disse eksamenene enten om høsten og om våren. Alle måtte delta i minst fire eksamener, mens det eneste obligatoriske faget det var obligatorisk eksamen i var morsmålet. Elevene bygget opp sin egen studieportefølje bestående av kurser i finsk, diverse fremmedspråk, musikk, forming, historie, geografi, samfunnsfag, matematikk, kjemi, biologi m.m. Det var mulig å velge ulik grad av fordypning i fagene og det arrangeres som sagt avsluttende eksamen i alle kursene to ganger i året. Etter avlagt eksamener, er elevene kvalifiserte for studier ved universitet.

Elevene hadde hver sin elektroniske nøkkel som ga dem tilgang til nærmere definerte steder og rom på skolen. De kan også benytte bygget på kveldstid, men det foregår ikke undervisning på den tiden bortsett fra en del kurs for voksne. Skolen var utstyrt med overvåkningskameraer samt at elevenes elektroniske nøkkel medførte at det til enhver tid blir registrert hvilke dører elevene passerer og til hvilket tidspunkt. Mulighetene for individuell overvåking syntes store for oss med norske øyne. Skolen var bygget for oversikt og overblikk, der alle kunne, fra ulike punkt i hver etasje titte ned eller opp etter noen de kjente. Både rektor, Atso Taipale, og våre elevguider som viste oss rundt i bygget fremhevet dette som et spennende bygg å jobbe i. Fordi gymnaset generelt i Finland er kursbasert, hadde ikke elevene faste klasser og fag, men fagene var oppdelt i kurs med innebygd progresjon og vanskegrad. Derfor kunne elever fra første studieår like gjerne ta kurser sammen med elever som studerte på andre eller tredje året. Elevene framhevet spesielt aldersblandingen som spennende.

Elevene fikk veiledning i å velge kurs fra ulike fag og sette dette sammen til sin personlige ”studiemeny”. Skoleåret som besto av 190 dager var delt opp i 5 perioder med 38 dager i hver periode. Hver time varte 75 minutter og det var vanlig for faget/kurset å ha tre-fire slike økter til disposisjon hver uke i seks uker. Hvert kurs hadde altså kun en periode til disposisjon, mens elevene tok gjerne flere kurs i samme periode. Vanlig studietid på videregående gymnaset var 3 år, men elevene hadde rett til 4 års gratis opplæring. Eksamener i Finland har en tradisjon på å være betalt av foreldrene (her 100 € for hver eksamen), og elevene fikk mulighet til å prøve seg til hver kurseksamen to ganger før de eventuelt måtte ta kurset om igjen. Alle gymnasskoler må sørge for å tilby kurs som omfatter de obligatoriske fagene elevene må gjennom. Dette er kurs i morsmålet, matematikk, engelsk og svensk. Spesialiseringskursene kunne omfatte kurs som ble gitt på denne skolen utvalgt av ulike profileringer nasjonalt. Og den siste kategorien kurs var kurs som for eksempel kun denne

skolen kunne tilby, fordi skolen hadde lærere med helt særskilte kvalifikasjoner på området. På Järvenpää var dette spesialiserte kurs innenfor kunstfagene, idrettsfag og musikk.

I skolens egen presentasjon står det ingenting om spesialundervisning eller støtteopplæring, så dette var i utgangspunktet noe vi måtte spørre om og eventuelt observere når vi var på besøk i ulike klasser. Da vi spurte den ene elevguiden vår om dette, svarte hun at ingen fikk spesialundervisning på denne skolen. Det var relativt høyt karakternivå for å komme inn<sup>5</sup>, og studentene hadde selv ansvar for å følge den opplæringen som ble gitt og presentere seg for eksamen og "tests" knyttet til hvert enkelt kurs. Dersom en elev ikke besto, så hadde vedkommende mulighet til å lese et par uker til for ny utsatt eksamen, og dersom de ikke klarte den heller, fikk de råd om enten å ta kurset om igjen (obligatoriske kurs) eller ta noen andre kurs, det vil si utvide studietiden. Den eventuelle støtteopplæringen som ble gitt, var innenfor rammen av ordinær nasjonal læreplan som ekstra kurs gitt før eksamen eller andre tester og prøver.

På Järvenpää delte vi oss i to grupper, og fikk med hver vår studentguide og gikk rundt på besøk i klasserommene. Studentene fortalte at lærerne her var vant til besøk, og alle var klar over at systemet fungerte slik at noen "bare stakk innom". Vi overvar blant annet en matematikktime hvor elevene arbeidet med geometri. Læreren brukte, etter vår vurdering, en tradisjonell tavleundervisningsmetode hvor det ble gjennomgått temaer fra pensumboka, elevene stilte spørsmål og læreren utdypet svarene på tavla. En elev var også på tavla og regnet på en oppgave.

Videre besøkte vi en klasse i musikkundervisning. Lærerens mål var å lage et lydopptak med elevene, men problemet var at en del av elevene var borte pga nasjonale prøver som foregikk akkurat denne dagen. En av elevene i klassen foreslo at de i stedet for lærerens forslag kunne repetere temaet samklang i musikkteori, et emne han ikke hadde forstått forrige time. Læreren gikk med på dette forslaget, etter at klassen og læreren hadde først diskutert hvordan undervisningen ville bli organisert i nærmeste ukene.

Etter dette var den samme gruppa i en annen klasse der læreren ga undervisning i matematikk. Klassen bestod av 31 elever som var på grunnkursnivå i matematikk. Læreren presenterte

---

<sup>5</sup> Vi ble fortalt av vår elevguide at søkere måtte ha gjennomsnittlig 8 i karakter for å komme inn på Järvenpää Gymnas. Beste karakter som kan bli gitt er 10.

lærestoffet i geometri via en overheadprojektor. Etter presentasjonen begynte elevene å løse oppgaver i sine egne lærebøker, men først demonstrerte læreren med et eksempel hvordan en oppgave skulle løses. Deretter spurte læreren om elevene kunne løsninger til en oppgave i læreboka. Han fikk mange forskjellige svar som ikke var helt riktige, men til slutt klarte elevene å finne fram til det rette svaret gjennom kommunikasjon med læreren.

Vi var også innom finskundervisning, der en av elevene leste høyt sin stil for andre medelever. Teksten som han hadde skrevet var om en kjent finsk lyriker. Etter dette besøkte vi svenskundervisning der elevene oversatte setninger fra finsk til svensk. Målet var å øve bruk av konjunksjonen *att* på svensk, slik at dette var primært undervisning i grammatikk. Læreren viste setninger som hun på forhånd hadde oversatt til svensk, med overheadsprojektor til elevene. Læreren forklarte at det noen ganger var mulig å ha forskjellige alternative oversettelser.

Sett med våre norske øyne, vurderte vi den undervisningen som vi fikk se på gymnaset i Järvenpää som ”tradisjonell” kateterundervisning ledet av læreren og med læreboka i fokus. Til tross for at vi var på en helt ny skole, var det lite teknologisk utstyr i bruk. Alt vi så var et par overheadprosjektorer. Ingen elever brukte PC, alle skrev for hånd inn i skoleboka etter instruks fra læreren. Elevene satt en og en eller to ved siden av hverandre, men ingen kommuniserte om det de jobbet med. Blikkene og oppmerksomheten var rettet mot læreren og tavla. Av det vi kunne oppfatte av undervisningens innhold, så vi for det meste at læreren presenterte lærestoff fra en gitt lærebok. Et lite unntak var musikkundervisningen der initiativet til gjennomgangen av lærestoff faktisk kom fra en av elevene som presenterte et problem innenfor temaet samklang som han ikke forsto. Da endret læreren tema for undervisningen. Vi kunne ikke se at opplæringen var differensiert på noen annen måte.

Etter omvisningen fikk vi et foredrag av rektor på Järvenpää Gymnas; Atso Taipale. Han fortalte at skolen var et av de største gymnaset i Finland. Siden elevene ikke hadde klasser som samlende enheter, hadde kommunen, og han som påtroppende rektor for den nye skolen, ønsket at skolebygningen kunne inneholde noe som virket samlende på elevene. Samlingspunktet ble den store runde kantinen som var plassert midt i skolebygningen. Han fortalte videre om den fagprofilen Järvenpää hadde mulighet til å utvikle, for eksempel 21 forskjellige kurs i musikk som var utviklet av lærere ved dette gymnaset, og som ikke ble

tilbudt andre gymnas i Finland. Det viste tydelig at store skoler har mulighet til å utvikle mange kurs, og har derfor lettere å konkurrere om elever med mindre skoler.

Yrkesfaglig skole og gymnaset i Järvenpää var integrerte til noen grad. Elevene som gikk på yrkesskolen kunne velge kurser på gymnaset, og også delta i nasjonale eksamener. 15 % av elevene i yrkesskolen hadde valgt å studere enkelte kurs ved gymnaset. Elevene i gymnaset kan velge kurser fra yrkesskolen, men det var ikke fullt så vanlig. I tillegg hadde Järvenpää gymnas også en kveldsavdeling med 60 voksenopplæringsstudenter. På spørsmålet om alle elever klarte å gjennomføre gymnaset, svarte rektor at 95% av elevene som hadde valgt gymnas gjennomfører. Dette var et gjennomsnitt for hele Finland. På spørsmål fra oss om støtteopplæring og spesialundervisning, svarte rektor at skolen kunne tilby støtteundervisning i engelsk, svensk og matematikk for elever som trengte noe ekstra før eksamen eller som hadde hatt fravær. Rektor fortalte videre at skolen planla å tilby støtteundervisning i finsk morsmål siden kunnskaper i finsk var blitt dårligere i de siste årene, blant annet fordi antall undervisningstimer i finsk var blitt redusert i grunnopplæringen. Det hendte at elever som begynte på gymnaset hadde behov for støttekurs i finsk, og derfor planla skolen kurs i grammatikk, rettskrivning og et generelt skrivekurs neste år. Rektor hadde tanker om å tilsette en spesiallærer fra neste skoleåret, men han sa at det ikke var vanlig i gymnaset.

### **3.3 Førskole- og barnehagesystemet i Vanda kommune/ Vantaan Kaupunki**

Den andre dagen i Finland besøkte vi en kombinert barnehage og førskole i Vanda Kommune, i bydelen Kaivoksela. Der ble vi mottatt av styrer Kaija Mäkinen. Vanda Kommune, som er nabokommunen til Helsinki, har 174 000 innbyggere, hvorav 10% av befolkningen er i førskolealder (Vanda Kommune, 2006d, side 7) Ca 95 % av disse barna har et førskoletilbud, hvorav 44% har et heldags barnehagetilbud (ibid, side 13). Vanda Kommune har utviklet en særomsorg for ”*mentally handicapped*” (side 15). Dette omsorgstilbudet hadde 510 brukere, står det skrevet i informasjonsbrosjyren, men det var ikke presisert om noen av disse var førskole- eller skolebarn.

Vi fikk informasjon fra Vanda Kommune på både engelsk og svensk, deriblant kommunens ”*Läroplan för organiserad verksamhet för barn 0 - 8 år i daghem och skola*”. Denne planen

beskriver den "service" som kommunen totalt gir til barn i småbarnsalderen. Her knyttes småbarnsalderen opp til 0-8 år, noe som er tilfelle for Early Childhood Education (ECE) i internasjonal sammenheng, der ECE sees på tvers av institusjonene barnehage og skole. Den læreplanen vi fikk, klargjør fra hvilke prinsipper Vanta Kommune vil gi i opplæring til småbarna:

*"Alla barn i Vanda har rätt til utbildning utgående från deras egne förutsättningar. Genom en plan på kommunalt nivå sträver man efter att alla barn skall få jämlika möjligheter att utvecklas och lära sig. Speciellt uppmärksamhet inriktas på att i et tidligt skede indentifiera inlärningssvårigheter og ta itu med dem" (Vanda Kommune, 2005)*

Vanda Kommune hadde utarbeidet en felles strategiplan for alle sine daginstitusjoner, og barnehager og førskoler var deretter pålagt å utvikle sine lokale læreplaner for opplæringen. I den engelske utgaven av strategiplanen for kommunen som vi fikk, står det:

*"Daycare and early upbringing – in cooperation with parents and other actors – provide children with high quality care, support their individual growth and enhance their learning skills" (Vanda Kommune 2006a, side 2).*

Barn med spesielle behov har rett til å få pleie og omsorg i nærheten av hjemmet. (Vantaa kaupunki, Voops, Kap 6.) Målet er å registrere barnets spesielle behov i en tidlig fase. Derfor er samarbeid mellom helsestasjoner og daghjem viktig. Informasjon mellom ulike etater som har med barnets pleie og oppdragelse å gjøre er viktig, og foreldre må gi tillatelse til overføring av informasjon fra en etat til den neste. I Vanda Kommune finnes ambulerende spesialbarnehagelærere som besøker barnehager for å veilede personalet, og for å planlegge pleie- og undervisningsmetoder til barn som har spesielle behov. Disse spesialbarnehagelærerne koordinerer arbeidet mellom ulike etater som har med barn å gjøre, de deltar i konsultasjoner med foreldrene og de er med på planleggingen av en rehabiliteringsplan for barnet. De planlegger og organiserer kurs for barnehager om tilrettelegging av innholdet for barn med spesielle behov har. (<http://www.vantaa.fi>)

De fleste barnehager har en førskoleavdeling for 6-åringene knyttet til seg. Når det gjelder førskoleopplæringen spesielt, presiseres det i den skriftlige informasjonen vi fikk at førskolen er et forebyggende tiltak for å identifisere barn som trenger ekstra hjelp og støtte, og kommunen har "when required – a network of multiprofessionals" (Vanda Kommune, 2006a).

Strategiplanen beskriver jevnlig “*assessments*” (personalet omtalte dette som *testing* på engelsk), både av det enkelte barns ferdigheter og kunnskaper, og av virksomheten som helhet. Utover det står det ingenting konkret om målsettingen med spesialundervisning eller støtteopplæring i kommunens overordnede strategi.

Alle barnehager og førskoler i Vanda har utviklet et system av *portefolio*, der skjemaet “*Day care and early educational Agreement*” (Vanda Kommune, 2006b) er et sentralt dokument. Skjemaet er utviklet både på finsk, svensk og engelsk for at foreldre og personale kan velge det språket de foretrekker å kommunisere med. Skjemaet inneholder avtaler (“*we have agreed...*”) mellom barnehagen/førskolen og foreldrene om hva som er best for barna når de er i barnehagen/førskolen, for eksempel foreldrenes forventninger om samarbeid og daglige rutiner for barnet, som henting og bringing, til “*lingual development and learning*”. Avtalen er også en vurdering av barnets utvikling, og både barnehagepersonalets observasjoner og foreldrenes oppfatninger tas med og gis plass på dette vurderingsskjemaet. Vurderings-samtaler foregår formelt to ganger i året, men vurdering skjer fortløpende, også i daglige møter mellom barnehagepersonalet og foreldrene. (Voops; Kap 8.). Skjemaet betraktes som en del av det systemet barnehagene og førskolene har utviklet for å bedre kommunikasjon med hjemmet, men også som en introduksjon til å snakke om eventuelle problemer barnet måtte ha, ble vi fortalt.

På Vanda Kommunes hjemmeside på nettet (Vanda Kommune, 2006c) er det beskrevet at kommunen også tilbyr “*Special Day Care*” for barn som trenger ekstra hjelp og støtte, f.eks barn som har forsinket utvikling, språkproblemer eller langvarig sykdom. For disse barna har Vanda Kommune egne spesialbarnehager og barnehager med egne spesialavdelinger. Målsettingen med å gi disse barna et spesialtilbud, står beskrevet slik:

*“The purpose of this day care arrangement is to ensure that children who need special support, will receive early childhood education that meets their individual needs and includes rehabilitation”* (Vanda Kommune, 2006c).

Spesialbarnehager, og spesialavdelinger i vanlige barnehager, har ofte færre antall barn i hver gruppe, og dette skal dermed gi hvert enkelt barn større mulighet til å få sin individuelle opplæring ivarettatt. På websiden til Vanda Kommune/Vantaan Kaupunki gis det også en oversikt over hvilket tilbud kommunen gir før skolealder og det består av både kommunale og

private barnehager, førskoler, barneklubber og parker. Det som kan virke særskilt i Vanta er at kommunen også har tilbud om opplæring på engelsk både i vanlig barnehage som i ”*Barnehagen YES*” og i førskolen.

Førskolen vi besøkte i bydelen Kaivoksela hadde et slikt engelskspråklig førskoletilbud. I dette spesielle førskoletilbudet var det en klasse *Peanuts* (ca 25 elever) som også fikk undervisning i og på engelsk. Tilbudet for øvrig i barnehagen her var finskspråklig, men det fantes tilbud på svensk språk i andre førskoler i kommunen. Når barnet blir tildelt plass skrives en kontrakt med foreldrene som omhandler førskolens faglige aktiviteter, daglige rutiner, vurdering av barnets språklige og sosiale utvikling, hensyn til spesielle interesser og religion. Dersom det er spesielle forhold som foreldrene ikke ønsker, skal dette framgå i en slik avtale vi skrev om ovenfor. Alle opplysninger er konfidensielle og førskolen kan ikke kontakte andre instanser om for eksempel opplysninger eller utredninger uten foreldrenes samtykke.

Foreldre fra hele Vanda Kommune kunne søke seg til den engelskspråklige førskolen i Kaivoksela, men de fleste barna som gikk der bodde i bydelen. De foreldrene som fikk tilgang på denne førskolen var foreldre som hadde enten finsk eller engelsk som morsmål, barn som var vokst opp i et miljø med engelsk språk. Det var ingen forutsetning at barnet kunne engelsk fra før av, slik tilfellet var med flere av de finskspråklige barna i gruppen. Den engelskspråklige førskolen i Kaivoksela inkluderte ikke barn med andre morsmål som for eksempel svensk, somalisk eller tyrkisk. Den engelskspråklige førskolen betraktet det engelske språket som førstespråk eller som andrespråk, men ville ikke at barn skulle starte med engelsk så tidlig som et tredje språk. Førskolen hadde barn fra 5-7 år. 5-åringene fikk unntaksvis delta om det var plass, 7-åringene var jenter og gutter som hadde kun noen få måneder igjen til de skulle begynne på skolen. Grunnskolen i samme bydel kunne tilby engelskspråklig grunnopplæring fra første klasse, så mange av barna i førskolen ville fortsette sammen i den engelskspråklige 1. klassen på naboskolen.

Det vi kunne lese oss til, var at opplæringen i førskolen på engelsk var såkalt ”*natural learning methods*”, som baserer seg på lek, sang, historier og språkbad, det vi si barna blir snakket til på engelsk av personalet i gruppen. Informasjonsbrosjyren til foreldrene (Kaivoksela Day Care Centre, 2006a) og personalet i den nåværende gruppen, presiserte at de også vektla finsk språk fordi ”*strong proficiency in Finnish is the precondition*

*for learning a foreign language*". På den måten kan førskolen tolkes mer som en tospråklig førskole enn en som ensidig vektlegger engelsk språk.

Kaivoksela barnehage (*päiväkoti*) var etablert allerede i 1968, og var en av de eldste barnehagene i Vanda Kommune. Barnehagen var opprustet og oppusset for bare noen få år tilbake. Den framsto som romslig bygningsmessig, med lyse farger og tradisjonelt innredet som vi vil kjenne igjen fra barnehager i Norge og andre steder i Norden (se blant andre Haug 1996, Germeten 2002 for videre diskusjon av dette perspektivet). Barnehagen hadde utviklet en egen informasjonsbrosjyre for foreldre som ville søke plass der, i tillegg hadde de særskilt informasjon om den engelskspråklige førskolen og lokale læreplaner for både førskole- og barnehagetilbudet. Innholdet i den lokale læreplanen er kort referert til i informasjonen fra barnehagen. Innholdet er delt inn i 9 punkter som skal vektlegges i barnehagen. Nummer en er morsmålet, nummer to er matematikk. Deretter kommer naturfag, fysisk fostring, musikk, kunst og håndverk, religion, internasjonalisering og lek (Kaivoksela Day Care Centre, 2006b). Under beskrivelse av metoder for innlæring vektlegges undervisningsaspektet så vel som lek, men det står ingenting om opplæring av barn med spesielle behov.

Førskolerommet til *Peanuts, English Pre-School* var innredet med kjennetegn som barnehage med hensyn til møbler og utstyr, men i tillegg hadde de plansjer med tall og bokstaver på veggene. Møbleringen var små, runde bord med stoler, de samme små stolene som barna hadde flyttet inn i ringen da vi kom inn i gruppen i begynnelsen av en samlingsstund en tilfeldig tirsdag i mars 2006. Selve den pedagogiske aktiviteten dreide seg mye om språket. I undervisningen benyttet førskolelæreren TPR - metodikk (*total physical response*), ble vi fortalt etterpå. Det går ut på å bruke fremmedspråket konsekvent selv om elevene ikke har noen bakgrunnskunnskaper. I følge teorien vil elevene på en enkel måte ta språket i bruk etter hvert og gradvis utvide både anvendelsesområde og ordforråd. Dette ligger nært opp til det vi vil kalle "språkbad"-metodikk som går ut på at læreren bruker fremmedspråket konsekvent uansett hvilket språk elevene selv foretrekker å bruke. I dette tilfellet svarte førskolelæreren på engelsk, tiltalte elevene på engelsk og underviste på engelsk.

I Kaivoksela barnehage /daghjem deltok vi først i samlingsstund på "*Peanuts*" der det var 21 barn i alderen 5-6 år og to førskolelærere Ulla og Milla. Ulla ledet samlingsstunden stående i gruppen av barn som satt på hver sin lille stol. Først leste Ulla eventyret om Rødhette /Little Red Ridinghood, hun viste bilder til barna mens hun fortalte historien på engelsk. Hun leste

en side, viste bildet i boka fort rundt, mens barna kunne kommentere historien på finsk eller på engelsk. Ulla presiserte hvilke sentrale ord og uttrykk som var viktig å lære gjennom eventyret: *Cake, milk, orange, apple, winebottle, ears, mouth o.s.v.*

Etter eventyret ropte læreren opp barnas navn, og de skulle svare på engelsk: *My name is John.. etc.* Etter dette ble det engelske alfabetet presentert gjennom en sang. Alfabetet hang på veggen og Ulla pekte og sang, mens Milla spilte på piano. Deretter var det gjennomgang av enkelte rutiner, som ukedager: *"Today is Tuesday, yesterday was Monday"* og datoen på kalenderen. Ulla spurte også om været i dag, barna svarte på engelsk: *Today is sunny.* Videre vekslet Ulla mellom sanger og samtale. Hun la vekt på læringsinnholdet eller sagt med andre ord: hun "underviste" barna på en tradisjonell måte. Hun instruerte og ledet aktivitetene, elevene gjentok det hun sa, eller svarte på oppfordring. Stavelsesøvinger sto sentralt, som i sangen om "Bingo". Refrenget gikk slik: *B-I-N-G-O. Bingo was his name-oh!* Neste gang refrenget synges, lyder det slik: *[klapp] I-N-G-O, deretter [klapp-klapp] N-G-O, [klapp-klapp-klapp] G-O, [klapp-klapp-klapp-klapp] O. Bingo was his name –oh!* Deretter introduserte Ulla dagens bokstav som var J. Den presenterte hun på flippoveren med både stor J og liten j. Ulla viste fram en bjelle og spurte barna hva det var. Hun svarte selv *"Yes, it is a jingle"* Hun tok så fram noen små spillebrikker, kastet dem på gulvet og sa: *"These are jacks"*. Så fortalte hun at førskolebarna skal arbeide videre med å skrive bokstaven stor J og liten j etter samlingsstunden, mens 5-åringene skulle arbeide videre med Dinosaurtemaet som de allerede hadde arbeidet med en uke nå. Samlingsstunden ble avsluttet med at Ulla leste høyt for barna to fortellinger om dinosaurer som barna selv har komponert, men nedskrevet av de voksne etter "fra tale til tekstmetodikken". Barna hadde også laget tegninger til historien, og Ulla viste fram disse tegningene mens hun leste historien. Barna lyttet musestille, det så ut til at egne historier var meget interessante å høre på, og det var tydelig at de var stolte for sine storryer. I mellomtiden hadde gruppas tredje lærer, Henrietta, ankommet og hun ordnet arbeidsbordene for videre arbeid i grupper. Hun satte fram blyanter, fargestifter, sakser, arbeidsbøker og billedbøker som barna kunne se, lese eller bla i. Samlingsstunden ble avsluttet, og den hadde vart i nesten 40 minutter.

Språkundervisning i engelsk foregikk rundt rutiner som barna kjente igjen, og derfor var det lett for dem å forstå hva som foregikk selv om undervisningen ikke var på deres eget morsmål. Også bruk av kjente eventyr i undervisningen hadde den samme hensikt. Fordi barna kjente til historien på sitt eget språk fra før, var det mulig å følge eventyret på et nytt

språk. Ulla var ikke helt konsekvent med et og samme språk til samme person, hun brukte både finsk og engelsk, og barna trengte ikke å svare på engelsk. Barna kunne svare på morsmålet sitt, noe som er vanlig i språkbadmetoden. Samlingsstunden varte relativt lang tid, etter vår vurdering, og Ulla gjennomgikk mange forskjellige aktiviteter i løpet av den tiden samlingsstunden varte. Hun klarte likevel å holde barna samlet, og hørte etter og deltok i aktiviteter. Det var tydelig læreren som var leder, og Ulla var ikke veldig imøtekommende til barnas reaksjoner, forslag eller kommentarer. Hun hadde også relativt høgt tempo mens hun fortalte, og det kunne se ut som at barna som satt ytterst i samlingsstundringen ikke klarte ikke å se på bildene i eventyrboka like godt som noen andre barn. Bildene for fort forbi.

Etter vår vurdering, kan det meste at det som foregikk i denne timen karakteriseres som ”leseforberedende aktiviteter”, med positive konsekvenser både for morsmålet og fremmedspråket. Det pedagogiske siktepunktet var å gjøre overgangen til den formelle leseinnlæringen lettere. Dette er en fin aktivitet for alle elever, men spesielt viktig for de elevene som har de dårligste forutsetningene for å starte leseopplæringen. Aktiviteten var likevel i en gråsoner med hensyn til formell leseopplæring som i Finland skal foregå i 1.klasse. Introduksjon av ”dagens bokstav” er en forsiktig start på leseopplæring og det er interessant for oss fra Norge at de starter i førskoleklassen med disse aktivitetene. Et annet mål som læreren oppnådde ved disse aktivitetene var å se og nevne navnet på hver enkelt elev, noe vi vurderer som svært gunstig og inkluderende.

Etter samlingsstunden tok barna hver sin stol med seg og satte seg på det vi tror er faste plasser rundt de små bordene. Seksåringene fant fram arbeidsbøkene sine ”*Alphabet-books*”, og fant fram til siden der det allerede var skrevet inn eksempler på stor J og liten j. Målsettingen var tydelig at barna skal kopiere bokstavene så godt de mestret, det vil si øve seg på å skrive pent. Normen for skjønnskriften var smal, Henrietta gikk rundt og viste hvordan blyanten skal holdes, hvilken vinkel håndleddet skal ha og hvordan bokstaven skal formes. Hun sa mange ganger: ”*Is this your best? Show me*”. Barna ble korrigert åpenlyst og ofte. Imens hadde femåringene sittet og tegnet dinosaurer etter kopi fra billedbøker. Tegneferdighetene var tydelig innøvd med små tegne- og fargebevegelser og fint utfylte flater. Etter at 6-åringene var ferdig med sine skriveøvelser og tegninger av saker som begynte (på engelsk) med bokstaven J, fikk de lov til å tegne dinosaurer de også. Det var alt vi rakk å se av førskoleaktivitetene, før vi fikk omvisning i resten av barnehagen

I Kaivoksela barnehage var det i tillegg tre finskspråklige avdelinger. Barnehage hadde også en åpen avdeling der hjemneværende foreldre kunne komme med sine barn. Alle barn under skolealderen kunne delta i en såkalt "åpen barnehage" som er åpen flere timer hver dag. Barn over tre år har i tillegg egen klubb som samles tre timer to ganger i uka. Foreldre mister ikke kontantstøtten for å pleie barna hjemme, selv om barnet deltar i åpen barnehage ([www.vantaa.fi](http://www.vantaa.fi)). Det var også et stort kjøkken midt i barnehagen hvor det var to ansatte. Disse laget all kald mat som brødmat, frukt og drikke, mens den varme maten ble brakt til barnehagen fra en nærliggende skole. Alle avdelingene hadde senger eller madrasser for hviling. Selv førskolebarna på "Peanuts" hvilte en time hver dag etter dagens varme måltid. Styrer i barnehagen som viste oss rundt, understreket betydningen av mat og hvile som grunnlaget for å få friske barn som var klare for å lære.

Hver avdeling besto av et eller flere lekerom, og som vanlig i norske barnehager, et bad med vasker, toalett og hyller med personlig pleie som hårbørste, hudkremer, leppepomade. Styreren fortalte at de gjør mye for å unngå smittespredning i barnehagen, de brukte desinfiserende såpe, og var det forkjølelse eller andre sykdommer blant barna, brukte de alltid engangskluter og engangshåndklær.

I etterkant av omvisningen hadde vi en samtale med styrer for barnehagen, Kaija Mäkinen, førskolelærer Ulla og leder for helse- og sosialavdelingen i Vanda Kommune, Leena Linden. Vi fra Norge var igjen opptatt av hvordan støtte- og spesialundervisningen foregår i førskolealder, og spurte hvordan overgangen mellom barnehagen og skolen foregikk. Her ble vi fortalt om systemet med portefølje som personalet anså som den beste måten å kartlegge barna og kommunisere med foreldrene og skolen på. Dersom førskolelæreren oppdaget at et barn mistrives, hadde sen utvikling eller ikke lærte som det skulle, ville hun straks ta kontakt med foreldrene og forhandle ("*negotiate*") med dem om hva som er det beste tilbudet for barnet. Hadde barnet for eksempel uttaleproblemer, ville logoped bli koplet inn. Det finnes en ambulerende logopedtjeneste i Vanda Kommune, og den har muligheter til å gå inn i barnehagen og gi 5-10 gangers trening på den lyden barnet trenger øvelse i. Er det alvorligere problemer, for eksempel lærevansker, er det barnehagens personale som finner ut hvor og hva som er barnets beste tilbud, og det er de som avgjør om barnet skal overføres til en annen barnehage der det kan være mer tilrettelagt for barn med problemer. Styrer fortalte oss at personalet har til oppgave "*to discuss and recommend*", og det er sjelden at foreldre ikke følger barnehagens råd. Den spesielle tilretteleggingen, i noen andre barnehager i kommunen

som var egnet til formålet, kunne være avdelinger med forsterket bemanning eller færre barn i gruppen. Ofte ble det tilsatt assistenter som skulle hjelpe barnet med praktiske ting. Barn med for eksempel Down Syndrom ville nok aldri starte i Kaivoksela barnehage, også i førskolealder var det utviklet spesialiserte, men segregerte tilbud. Men på den andre siden var dette et velutviklet system som fulgte barnet godt opp, også ved overgangen til skolen. Som vi har beskrevet tidligere, er det mulig å utsette skolestarten og ta et ekstra år i førskolen eller i en barnehage. Vi ble fortalt at dette ble ofte benyttet når barn hadde en eller annen for ”diagnose” som personalet uttrykte det.

### **3.4 Besøk Besøk på Alamalmi Grunnskole i Helsinki, spesialklasse**

Gjennom en student som tidligere hadde tatt lærerutdanning ved Høgskolen i Finnmark, kom vi i kontakt med spesialpedagog Irene Härkönen. Fram til nå hadde vi ikke fått tilgang til å observere sett noen personer eller grupper som hadde støtte- eller spesialundervisning, det som var vårt primære oppdrag med studieturen. Spesialpedagog Irene Härkönen tok oss velvillig imot på skolen hun jobbet fra onsdag morgen klokka 07.45 til klokka 10.00. Dette var et kort besøk, men etter to dager var vi enige om at sjansen for å se et spesialundervisningstilbud var minimalt om vi ikke inkluderte hennes invitasjon i vår studietur. Vi besøkte derfor hennes *spesialklasse*.

Spesialklassen i Alamalmi grunnskole har egen skole, som heter Puukoulu (Treskole) i en liten trebygning ved siden av grunnskolen. Alamalmi grunnskole har elever fra 5 – 9 klasse, 350 elever og 5 spesialklasser; alle spesialklassene var derfor ikke lokalisert i Puukoulu, men organisert som segregerte tilbud på Alamalmi grunnskole. Avstanden mellom husene kunne være noen hundre meter.

Elevene i Puukoulu var samlet fra 7. – 9. klasse. De deltok i spesialundervisning i såkalte ”lesefag”, det vil si finsk språk, historie og samfunnsfag, religion, matematikk. Elevene deltar i undervisning i såkalte ”ferdighetsfag” som kroppsøving, musikk o.s.v i vanlige klasser. I denne klassen var det slik at spesiallæreren underviste elevene i alle fag bortsett språkfag, der elevene har en egen språklærer. Spesialklassen var i virkeligheten tre klassesertrin samlet med 10 elever (6 var til stede den dagen vi besøkte klassen) i alderen 13 til 17 år, både gutter og jenter. Vi fikk opplyst at elevene hadde ulike diagnoser som Tourettes syndrom, Asbergers Syndrom m.m, og i tillegg var det flere tospråklige elever fra blant annet Russland og

Estland. Disse elevene ble klassifisert til å ha *afasi*”, fortalte spesiallæreren. Etter at vi hadde snakket med Irene Härkönen en times tid, kom elevene klokka 09.00 og undervisningen skulle begynne.

På Puukoulu fulgte vi undervisning i engelsk med klassens språklærer. Fire gutter og to jenter deltok i denne undervisningen. Elevenes brukte lærebok i engelsk, og fikk vite at det er den samme som andre elever på tilsvarende trinn brukte. Disse elevene brukte derimot en annen arbeidsbok som var laget for elever med spesialundervisning. Det sto skrevet *Special* på tvers over tittelen på arbeidsboka, og den ble brukt for å differensiere undervisningen, fortalte læreren. Den hadde enklere øvelser og heller ikke så mange oppgaver som den ordinære arbeidsboka, ble vi fortalt. Alle elevene hadde fått ulike oppgaver å oversette i lekse til den dagen vi var på besøk. Undervisningen, slik vi vurderte den, var preget av læreboka der elevene oversatte en engelsk tekst i læreboka til finsk. Oversettingen skjedde turvis, selv om ikke alle elever fikk eller ville delta i oversettingen. Elevene gjentok vanskelig ord etter læreren, som for eksempel *”occasionally”*. De trente mye på uttale. Dersom en elev kom med en alternativt forslag til oversettelse enn det som ble presentert av læreren, brukte læreren tid på å kommentere at det er flere mulige måter å oversette en tekst på. Som hjemmelekse hadde elevene skrevet ferdig sitt forslag til oversettelse i et eget arbeidshefte. Læreren snakket noe engelsk til elevene, men ikke konsekvent. Dialogen i engelsk timen var derfor helt forskjellig fra hvordan vi hadde observert engelskopplæringen i førskolen dagen før, der læreren brukte engelsk tale i alle henvendelser, skriftlige som muntlige til elevene.

Etter at oversettelsen var ferdig, arbeidet elevene med et oppgaveark, et slags kryssord, som to elever hadde laget som en ekstra hjemmelekse. Disse to elevene skulle gjennom denne særskilte oppgaven ”bevise” at de mestret noe de hadde gått glipp av i undervisningen tidligere, altså var dette en for form støtteopplæring innenfor spesialundervisningen. Det var en oppgavetype som var brukt også tidligere i denne klassen. Læreren fortalte at de jobbet spesielt med å skaffe et bedre ordforråd i engelsk språk. Når elevene var ferdige med denne fellesoppgaven begynte de å arbeide individuelt med andre oppgaver i arbeidsboka si. Undervisningen i engelsk var det vi vil kalle tradisjonell språkundervisning, og fokuserte lite på elevenes egen produksjon på engelsk. Stemningen mellom elevene og læreren var hyggelig og rolig, alle satt stille med sine oppgaver, ingen forstyrret undervisningen, og det virket som at elevene var vandt med denne arbeidsmåten i klassen. Mulig at det var slik fordi vi var til stede eller fordi spesiallæreren også var til stede i klassen, noe hun ikke var til vanlig.

For oss som var til stede og observerte i 45 minutter i denne klassen var det uvanlig stille og rolig, og det var åpenbart at ingen av disse elevene kunne ha konsentrasjons- eller adferdsproblemer. Hvorfor var elevene da i en egen spesialklasse? Vi hadde innledningsvis fått presentert elever med ulike ”diagnoser” av spesiallæreren, men hadde de samme elevene nødvendigvis innlæringsproblemer av den grunn? Det så ikke slik ut for oss, men vi kan også spørre om de hadde fått samme utbytte av opplæringen i en klasse med andre elever? Det vet vi ikke.

Gjennom å observere ulike opplæringsnivåer fra barnehage og videregående opplæring, hadde vi sett at undervisningen hadde hatt nesten hatt lik form hele veien. En undervisningssekvens kunne se slik ut: Læreren leder undervisningen og bestemmer agendaen, bruker læreboka som rettesnor og kontroll på og for progresjon av lærestoffet. Elevene får bare unntaksvis lov til å ta initiativ uten at de blir spurt. Denne undervisningsformen bærer navnet ”*mainstreaming*” med rette. Dersom en elev har en eller annen form for diagnose eller viser at han/hun ikke klare å følge med på det læreren presenterer, får eleven et ”spesialtilbud” med ekstra opplæring, skreddersydd for at den eleven skal komme så langt fram som mulig, sammenlignet med andre elever på samme alder. Det er en form for tilpasset opplæring som segregerte tiltak i form av individuell støtteundervisning, spesialundervisning i egne klasser eller i egne skoler. På den måten er det fortsatt mulig for lærere å opprettholde det vi kaller tradisjonell kateterundervisning med stor grad av kollektivisering (Germeten, 2006). Ut fra den undervisningsformen vi så, trengte ikke klasselæreren eller faglæreren å endre sine arbeidsmåter eller innhold, for de som ikke kunne følge med, ble fulgt opp av andre lærere i andre klasserom. Heller ikke medelever i klassen trengte å endre sin væremåte p.g.a noen som eventuelt kunne forstyrre eller oppvise alternative adferds- eller innlæringsstiler. Undervisningen blir på den måten forutsigbar, men også konform og sterkt normgivende.

### **3.5 Besøk på Martinkallio skole i Esbo Kommune/ Espoo Kaupunki**

Det siste studiebesøket vi gjennomførte var i Esbo by/Espoo øst for Helsinki, der vi besøkte en helt ny grunnskole som var bygd for 550 elever fra 6-16 år, det vil si grunnskolen ni trinn pluss førskole som del av grunnskolen. Vi fikk først en introduksjon om Martinkallio skole av

rektor Ritva Nykänen. Til sted var også vararektor Eija Puustinen og studieveileder Anniina Järvinen som senere viste oss rundt på skolen.

Esbo Kommune har nesten 228 000 innbyggere. I Esbo er det 100 grunnskoler, men bare sju av disse er skoler med alle trinn fra 0-9.klasse. Rektor ser bare fordeler med en skole som Martinkallio som inkluderer alle alderstrinn. Det er for eksempel enklere å følge elevens utvikling og det blir bedre kontinuitet mellom barneskole og ungdomsskole, fortalte rektor. Det var blant annet lokalt på skolen utviklet en morsmålstest og en matematikktest som alle førskolebarna gjennomgikk for å kartlegge behovet for støtte- og spesialundervisning fra første klasse. Den nye læreplanen for grunnskolen i Finland (2004) følger også opp intensjonene om kontinuitet da læreplanen ikke lenger opererer med *ala-aste* (=barneskole) og *ylä-aste* (=ungdomsskole), men ser hele grunnskolen som en helhet. Rektor var bestemt på at det var skolens lærere som visste hva som var best for elevenes opplæring, og da også om en elev trengte spesialundervisning. Foreldrene tok dette som regel kun til etterretning, da de også ble overbevist om at skolen visste hva som var best for deres barn, ble vi fortalt av rektor.

Martinkallio skole hadde bare vært i bruk litt over et år, og elevtallet i dag var ikke fullt, kun 370 elever i år. Skolen ville først være i full drift med alle klassetrinn fra neste år av. Skolen hadde også en avdeling for førskole med to førskoleklasser, til sammen 30 barn. Etter rektors mening er det best om barna kunne ha samme lærere i løpet av hele grunnskoletiden, Dette var ikke vanligvis mulig fordi lærerne hadde forskjellige kvalifikasjoner, men for eksempel kunne en faglærer i språkfag som underviser elever allerede i fjerde klasse, kunne følge sine elever over ganske mange år, men bare i et eller to fag. På Martinkallio skole var det flere lærere som var både klasselærer- og faglærerutdannet. Skolen hadde 32 lærere tilsatt, i tillegg fem assistenter og diverse merkantilt personale. Lærerne ble ikke fast tilsatt før etter et årsprøvetid. Psykolog og sosialrådegiver hadde deltidsstilling på denne skolen, med henholdsvis to og tre arbeidsdager.

Skolen var, etter vår vurdering, relativt tradisjonell i sin oppbygging med stor spisesal/kantine, personalrom, kontorer, arbeidsplasser for lærere, datarom, bibliotek, lagerrom for utstyr og materiell, korridorer, trapper og små og store klasserom for elevene. Siden skolen var ny var den tilrettelagt for rullestolbrukere med heis og ramper og dessuten var det teleslynge i enkelte merkete klasserom. Skolen hadde pr. i dag ingen elever som brukte rullestol eller som var avhengig av tekniske hjelpemidler for å komme seg framover.

Men rektor sa at hun regnet med at det ville de få i årene framover siden skolen var tilrettelagt for det. Skolen hadde mye besøk og var dessuten med i et stort Comenius-prosjekt i samarbeid med skoler fra flere andre land. Det skolen ønsker å profilere seg på er å være en økologisk skole med vekt på *”sustainable development”* (Martinkallio School, 2006). I Finland omtales dette som skoler med grønt flagg (*”vihreä lippu”*).

I tillegg til støtteundervisning som er den enkelte klasselærers ansvar, hadde Martinkallio skole flere grupper som praktiserte *”part-time special needs education”* som del av skolens opplæring (se tidligere diskusjon om begrepet i kap. 1). Et slikt spesialundervisningstilbud ble gitt til elever som hadde *”learning- attentivness and/or sosio-emotional difficulties”* (Martinkallio School, 2006). Videre fikk vi vite at elever med språkproblemer også har rett til denne formen for opplæring, likedan de som har problemer med lesing, skriving eller matematikk. Det er iverksatt en egen spesialundervisningsgruppe for elever med emosjonelle og sosiale problemer. Skolen har også ansvar for å vurdere elevenes ulike læringsstiler, og ta dette i betraktning når opplæring tilrettelegges generelt. Dette kan sees på som en parallell til tilpasset opplæring, slik det diskuteres for tiden i Norge. Det er spesialpedagoger som gir *”part-time special needs education”* på Martinkallio skole, og denne opplæringen er parallellagt med opplæring i det faget som eleven har i en ordinær klasse. Det betyr at en lærer eller eleven selv kan bestemme om den vil delta på deltids-spesialundervisning akkurat i den timen eller i det faget. Da vet eleven at han/hun får individualisert opplæringen sin og gjennomgått det samme som de andre elevene gjennomgår, bare i en mindre klasse og med en litt annen progresjon.

Vi fikk besøke tre ulike grupper/klasser på Martinkallio skole. Den første gruppen vi besøkte var deltidsspesialundervisning i matematikk for 13-åringer (7 elever). I undervisningen var pensumboka utgangspunktet hvor de gikk gjennom på nytt, og /eller i saktere tempo, stoff som tilsynelatende allerede var gått gjennom i klassen. Det minte mye om å drille inn stoff. På spørsmål om dette også var lærestoff som elevene møtte i prøver og/eller eksamener seinere, fikk vi vite at det ikke nødvendigvis var tilfelle. Temaet var her geometri og læreren hadde rikelig muligheter til å illustrere på en velutstyrt tavle med rutenett, vinkler, linjaler m.m., men valgte i stedet å bruke illustrasjonene i boka og å gå rundt i klassen. Spesiellæreren fortalte at hun drillet på noen spesielle ferdigheter slik at elevene skulle klare seg bedre til eksamen. Det hun gjorde, var å velge ut grunnleggende kunnskaper, her i utregning av omkretsen og flateinnhold i rettvinklede trekkanter, slik at elevene i hvert fall mestret noen

deler av de oppgavene de fikk til nasjonale prøver eller senere på eksamen. Stemningen i klassen var relativt rolig; men det forekom noe knuffing blant elevene mot slutten av timen, men uten at dette overtok totalt.

Etter at vi hadde spist en varm lunsj i skolens matsal deltok vi i spesialundervisning i en gruppe med to elever i finsk morsmål. Det var to elever fra 1. klasse og en spesiallærer. Den formelle leseopplæringen starter i 1. klasse i Finland, og i dette tilfellet bygde den på en typisk syntetisk tilnærming med introduksjon av lyder og grafemer/bokstaver. De to elevene vi fulgte hadde kommet til øvelser med stavelser, noe som kanskje klassen for øvrig var ferdig med. Elevene vi observerte syntes å ikke mestre helt strategien med å trekke sammen stavelser, og fikk dermed spesialundervisning hvor dette ble undervist i og trent på. Opplæringen fant sted i et lite rom med speil på den ene veggen for bruk av logopeden, og det var en datamaskin, tavle og skap med spill og annet utstyr. I tillegg var plassert ut bøker lett tilgjengelige i undervisningsrommet. De to elevene satt med hver sitt materiale. Den ene spilte spillet "TAVUPALAT" (*stavelsesbruker*) som besto av kort med ulike finske stavelser på to, tre eller fire bokstaver. Målet var for denne eleven å sette sammen stavelser til ordentlige ord på finsk og knytte det til et bilde, for eksempel SU-MU, som betyr tåke. Dette er et materiale der elevene kan jobbe selvstendig, men det er opp til læreren å gi utfordringer om vanskeligere ord, når eleven behersker de lette sammensetningene som vist eksempel på her. Slik var det også tilfelle med eleven som arbeidet med et selvinstruerende spill på datamaskinen. Spillet besto av diverse lesekort med økende vanskelighetsgrad samt et selvinstruerende dataprogram. Det så ut til at det nivået spillet var stilt inn på var for lett for eleven, og dermed endret læreren på vanskelighetsgraden. Etter 15 minutter med trening på de to ulike spillene, skiftet de plass og oppgaver. Nye spill og nytt materiale ble introdusert. Læreren la opp til en strategi med overlæring og mange gjentakelser for å automatisere sammentrekking av stavelser. Hun var tydeligvis godt skolert i lesemetodikk, virket sikker i sin praksis og hadde god kontakt med elevene.

Den tredje gruppen vi fikk besøke var en vanlig 2.klasse med 20 elever og en klasselærer. Klasserommet var tradisjonelt innredet med tavle, kateter og pulter på rekke og rad bakover. Vi hadde tidligere på vår omvisning rundt på skolen, observert at det var mange elevskap der elevene kunne oppbevare bøker og personlige ting. I denne klassen hadde elevene pulter med lokk og under pultlokket var det rom. Etter hvert som elevene trengte bøker eller annet utstyr, hentet de fram dette fra sin egen pult. På den måten var rommet under pultlokket for alle ting

som ikke hørte aktiviteten til. Elevene i denne klassen hadde temaet ”Kroppen vår” der de skulle lære navnene på ulike kroppsdelar både utvendig og innvendig. Dette var tydelig en form for oppsummering og kontroll av om alle elevene hadde lært det de skulle. Alle fikk et ark utlevert med tegninger av kroppens indre organer og så skulle de individuelt sette riktig navn på rett kroppsdel. Deretter fikk elevene rette sine egne oppgaver, og de også fikk muligheter til å spørre hverandre. Læreren hadde instruert dem til å si fra når de var ferdige, og da kom læreren rundt og kommenterte. Videre gikk læreren gjennom de riktige svarene. Da ble igjen alles oppmerksomhet rettet mot tavla og læreren. Til å være en klasse med så mange 8-9 åringer, virket disse elevene utrolig engasjerte, oppmerksomme og ivrige. Selv to elever som tydelig hadde problemer med å sitte rolig, hadde vandret rundt i klassen, men da læreren pratet, fulgte de med og viste med å rekke opp hånda at de visse svaret på det læreren spurte om. Neste aktivitet var knyttet til læreboka. Alle ark ble ryddet vekk under pultlokket, og fram kom riktig lærebok. Nå var det også et skifte i tematikk, og temaet nå var en livslinje eller livsløp, der læreren markerte barndom, ungdom og voksten på en linje på tavla. Mer enn det rakk vi ikke å se, før det ringte ut.

På Martinkallio skole var undervisningen organisert slik at spesialpedagogene hadde faste klasserom. Elevene kom dit for undervisning, det vil si elevene ble tatt ut av sin ordinære klasser og deltok i opplæring og aktiviteter i en gruppe sammensatt av elever fra flere andre klasser. Hvordan utvalget er sammensatt fikk vi ikke fullt innblikk i, selv om vi fikk vite at det var på bakgrunn av ”testing”. Elevene ble antatt til spesialpedagogisk program (*”accepted to special educational programme”*) på bakgrunn av læreres uttalelser, rektors vurdering, helsepersonells kartlegging og foreldrenes *”conversation and accounts”*. Det er skolens ledelse som til slutt bestemte hvilket opplegg som var best for det enkelte barn.

På denne skolen ble vi fortalt at alle former for støtteopplæring og spesialundervisning evalueres jevnlig med tanke på hele tiden å finne ut hva som er best for den enkelte elev. Rektor ved skolen hevdet at de aldri gikk på tvers av foresattes ønsker. Rådgiverteamet på skolen synes å være sammenlignbart med PP-tjenesten i Norge, bare at denne var lokalt plassert på hver enkelt skole. Tjenesten har blant annet til oppgave å utrede elevene på individnivå for å finne ut hvilket tilbud som er best for den enkelte. Forskjellen på det finske rådgiverteamet og den norske PPT er at i Norge er tjenesten tillagt oppgaver også på systemnivå. Det vil blant annet si at elevenes situasjon i klassen, på skolen, i miljøet skal inngå i totalvurderingen. Det finske teamet synes til gjengjeld å ha mer psykologisk og

medisinsk kompetanse, og tradisjonelt vet vi at vurderinger og tiltak fra disse instansene kan være svært opptatt av diagnostikk på individnivå. Litt forenklet kan vi si at skolens rådgiverteam i Finland utgjør en sammenslåing av PPT og BUP-tjenester. Det vi kaller 2. og 3. linjetjenesten i Norge, er i Finland knyttet nærmere den enkelte skole.

Vi ble også fortalt at målsettingen med tiltakene på Martikallio skole var å redusere eventuelle problemer elever måtte ha og forebygge nye. Derfor skjedde støtteopplæringen som kompensatorisk i forhold til annen opplæring eleven kunne få. Ved å tilhøre en mindre gruppe, slik vi observert, mente skolen at elevene vil få bedre individuell opplæring og læreren bedre mulighet til å observere framgang og oppmerksomhet. Alle som får "*part-time special needs education*" på denne skolen følger ordinær læreplan, altså har ingen særskilt opplæringsplan (IOP/IEP), og dermed er det glidende overganger fra støtteundervisning til deltids-spesialundervisning. For eksempel på ungdomstrinnet hadde elevene på skolen hatt et særskilt tilbud om støtteopplæring. Elever kan delta fra 1-10 timer i en liten gruppe hver uke som "*partime special needs education*". Det er læreren, i samarbeid med eleven, som avgjør om det er behov for et slikt tiltak, som kunne gis i finsk språk, matematikk, engelsk språkopplæring eller svensk språkopplæring. Tilbudet var alltid timeplanlagt parallelt med elevenes ordinære opplæring i faget, slik at lærere ganske umiddelbart kunne avgjøre om en elev skulle delta på opplæring i liten gruppe eller i klassen. Disse formene for støttetiltak var tilgjengelig for alle etter avtale med spesiallæreren.

Vi spurte også her etter opplæringstilbudet til elever med store lærevansker og elever klassifisert med ulike diagnoser, og her brukte vi eksemplet barn klassifisert med Down Syndrom. Slike elever var ikke inkludert på Martinkallio skole, ble vi fortalt. De praktiserte ikke inkludering, men integrering, fortalte rektor Ritva Nykänen i sitt foredrag for oss. Det støtter opp om det som er beskrevet i informasjonsbrosjyren om skolen (Martinkallio School, 2006, side 4). Der står det beskrevet at integrering skal gjennomføres så langt det er mulig. Dersom det ikke er gjennomførbart ("*not functional*"), skal eleven overføres til spesialklasse eller spesialscole. Her skrives det videre om at det er noen betingelser som må være tilstede for at integrering kan finne sted, blant annet fysiske forhold og forhold knyttet til lærerens undervisning. Det foreslås blant annet færre elever i hver gruppe og mindre klasserom. Uansett, det er elevenes individuelle behov som står i fokus og skal være avgjørende for om integrering kan finne sted er ikke. En vellykket integrering er den som muliggjør at eleven kan følge "*mainstram teaching*", står det skrevet (Martinkallio School, 2006).

Vi møtte også skolens rådgiver med utdanning på mastergradnivå i rådgiving, altså en høyere grads utdanning direkte rettet mot funksjonen som rådgiver. Studieveileder Anniina Järvinen hadde også utdanning som helselærer, og i alt hadde skolen har to helselærere. Helsekunnskap er selvstendig fag på klassetrinn 7. – 9.klasse, på lavere trinn er dette faget en del av enkelte andre fagområder. Lærere som vil bli rådgivere har en mulighet for et års tilleggsutdanning etter lærerutdanningen, ble vi fortalt, altså en utdanningsvei som har en parallell i det norske utdanningssystemet. Funksjonen som rådgiver var av sosialpedagogisk art, men inneholdt også yrkes- og utdanningsveiledning. Dette samsvarer med den norske funksjonen slik den har vært til nå. Her er noen av oppgavene rådgiveren hadde i 7. til 9. klasse: yrkesveiledning, veiledning i personlige spørsmål ofte av vanskelig art, og gruppeveiledning om sosiale interaksjoner. Yrkesveiledningen hadde som mål at elevene skulle bli bedre kjent med seg selv og egne interesser, lære å utnytte ulike informasjonskanaler om yrkesmuligheter, kjenne det finske utdanningssystemet og muligheter for utdanning og arbeid i utlandet, kjenne arbeidslivet og videre skulle rådgiveren arbeide med elevenes evner til å planlegge mot et utdannings- og yrkesmål. Det som synes å skille rådgivingstjenesten mest fra den norske modellen er at finske rådgivere har nærmere definerte oppgaver helt fra 1. klasse og oppover. I første og annen klasse skal rådgiveren hjelpe elever på individuell basis med en hensiktsmessig læringsstrategi, hvordan arbeide med fagene på en variert måte og gi personlig veiledning i forskjellige spørsmål vedrørende dagliglivet. Denne virksomheten fortsetter fra rådgivers side på mellomtrinnet (3. – 6. klasse), og i denne perioden introduseres også yrkesveiledning. I ungdomsskolen synes yrkes- og studieveiledningen å være viktigst.

Skolepsykologen på Martikallio skole hadde til oppgave å gi individuell veiledning og testing av elever som klasselærere og faglærere melder bekymringsmelding på. Foreldre kunne også melde sine barn til konsultasjon hos psykologen eller andre i teamet. Skolepsykologen deltar også i observasjoner i klasserommet, gir veiledning til lærere og rådgivning til foreldrene.

En halvtimes tid hadde vi en avsluttende diskusjon med rektor, studieveileder og skolens to spesiallærere som vi hadde observert i sine respektive klasserom. Alle disse er, sammen med blant andre skolepsykologen, organisert i en tverrfaglig ”*elevvårdgruppe*” som har faste møter hver torsdag. Hele teamet besto av rektor, viserektor, spesiallærer, studieveileder, helsesøster, skolens sosialarbeider (kurator) og skolepsykologen. På faste torsdagsmøter kunne lærere og skolens ledelse anonymt ta opp bekymringsmeldinger på enkeltelever og

elevenes problemer kunne bli drøftet i teamet. Et viktig prinsipp i arbeidet på Martinkallio skole var å ta tak i læreproblemer og andre problemer, for eksempel mobbing, straks de oppsto. Da trodde de at de hadde bedre muligheter til å forandre problematiske situasjoner fort. Rektor fortalte at etter et møte i gruppa på en torsdag der man diskuterte mobbeproblematikk i en bestemt jentegruppe, var foreldrene innkalt til møte allerede dagen etter og tiltak ble satt i verk. Når det gjelder lærevansker kunne denne gruppa beslutte raskt, slik at eleven ikke trengte å vente lenge før tiltakene var på plass og eleven kunne få hjelp i form av støtteundervisning eller deltids spesialundervisning. Heltidsspesialundervisning, slik vi har beskrevet denne tidligere, krever en mer grundig saksbehandling, en utredning, psykologiske tester og videre en administrativ avgjørelse før tiltak kan settes i verk.

## Kap. 4 Diskusjon over noen sentrale tema

### 4.1 Tidlig intervensjon – en god begynnelse

Etter at vi hadde vært i Finland og observert i tre dager, lest gjennom våre notater og studert det skriftlige materialet vi har fått utlevert, har det slått oss at i Finland er ”systemet” mindre byråkratisk, mer fleksibelt og overlater flere avgjørelser til den enkelte mennesket i lokalsamfunnet, i den enkelte skole og barnehage. Dette åpner opp for både muligheter og begrensninger. Mulighetene det gir, er at støttetiltak for det enkelte barnet kan iverksettes tidligere, hurtigere og ikke minst ansees det ikke som særtiltak, men som en selvfølgelig rett hver enkelt har til hjelp og støtte. På den måten normaliseres det å ha problemer, det er en del av mangfoldigheten og forskjellene mellom folk. Samtidig åpner dette opp for tidlig bruk av kartleggingsmetoder i form av standardiserte tester for å observere og prøve selv de yngste barna, slik som er rutine ved 3-årskonroller og 5-årskonroller på helsestasjonene. Vi fikk opplyst at alle barn rutinemessig sjekkes med språktester og for motorikk i Finland. Etter vår vurdering, kan dette medføre at ”normaliteten” på den andre siden blir smal.

Det er relativt mange barn<sup>6</sup> med definerte språkproblemer i Finland, og det er mange som er diagnostisert med ”afasi”<sup>7</sup>, en diagnostisk tilstand som sjelden brukes på barn og unge i Norge. I Norge brukes sjelden medisinske termer for å beskrive barn med tospråklig bakgrunn. Den norske forståelsen av problemer med tale-, skriftspråk og påfølgende lese- og skriveopplæring der norsk er 2. språket, har en noe annen innfalls vinkel enn den finske. I Finland handler tospråklighet først og fremst om forholdet mellom svensk og finsk som morsmål. Undervisningstilbudet til de to språkgruppene foregår primært i separate klasser og skoler. Hos elevene som er etterkommere av innvandrere eller selv er innvandrere fra andre land, vektlegges betydningen av å lære finsk tidlig og godt. Dette gjøres ved å være oppmerksom på språkproblemer allerede tidlig i førskolealder. I de institusjonene vi besøkte, ble vi fortalt at tospråklige barn tidlig ble henvist til logoped som øver uttale og begrepsforståelse med barnet. Litt høyere opp i klassene på skolen vil barnet kunne få

---

<sup>6</sup> Referanse her er både lærere og skoleledere vi har snakket med og statistisk oversikt over hvilke tilvsningsgrunner som er mest vanlig i Finland.

<sup>7</sup> Vi vet at det også brukes begrepet ”dysfasi” om språkvansker i Finland, men ”afasi” er den betegnelsen som brukes i OECD-rapporten om PISA-undersøkelsen, EDU/CERI/DDD (2005)

støtteundervisning, og kanskje spesialundervisning i finsk språk og andre fag<sup>8</sup>. Vi fant så å si ingen diskusjon om de fordeler tospråklighet kan ha på et senere tidspunkt i livet, om begge språk utvikles. Vi fant heller ingen diskusjon om at det kunne være lærerens måte å undervise på som gjorde at noen barn ikke kunne følge med i timen. I en individuell, lærebokstyrt undervisning med liten muntlig kommunikasjon *rundt* opplæringen, gis det lite rom for å diskutere ulike forståelser og ulik begrepsbruk. Da blir det ”enklere” å gi støtteundervisning til den som ikke får alt med seg, i form av ekstra oppgaver, mer opplæring, timer hos en logoped eller en annen ekspert. Finsk skole fremstår som veldig spesialiststyrt. Vi har ikke grundige forutsetninger for å si om det er slik alle steder, men vi opplevde sterkt at det var slik på de stedene vi besøkte. Norsk skole har tilsynelatende en mer foreldeorientert medvirkning, både på individ- og systemnivå. Finske lærere fremsto i alle fall som, eller ble beskrevet som, mer faglig dyktige, også når spesialisten var spesialpedagog, helsepedagog eller skolepsykolog.

Det vi likevel kan lære av Finland og diskutere videre i Norge er, det ansvaret som ligger på den enkelte førskole- og grunnsopplæringslærer til selv å ta initiativ for at barn får den hjelp og støtte de behøver. Da Skolverket i Sverige var på en lignende studietur som vår, var dette noe av det Skolverket merket seg:

*”Den finländska skolans tidliga stödinsats kan påverkas i positiv riktning dels av det tydligare utpekandet av lärarens ansvar, dels av den ekonomiska styrningen som ger läraren ett starkt incitament att genomföra insatserna”.*(Skolverket, 2006b)

I den måten skolene og barnehagene er styrt på, juridisk, økonomisk og ideologisk, ligger føringer for at en styrer i en barnehage eller en rektor i en grunnskole kan tilsette det personalet som institusjonen trenger. Dette øker fleksibiliteten i driften med hensyn til hva slags utdanningsbakgrunn personalet samlet skal besitte, hvilken sammensetning *elevvårdteamene* skal ha, og hvilke spesialfunksjoner av heltids- eller deltidsansatte institusjonene kan ansette. Den manglende regulering av forholdet mellom antall barn i en klasse/barnegruppe og antall støtter lovmessig opp om slik styring og administrasjon av barnehager og skoler.

---

<sup>8</sup> Referanse her var informasjon vi fikk på besøk i barnehagen i Vanda Kommune og spesialklassen ved Alamalmi

Det eneste stedet vi har funnet noe om omfanget av støtteundervisningen i Finland, er i Knubb- Manninens artikkel i boka ”*Grundtryggheten och behovet av stöd i skolan*” fra 2005. Knubb-Manninen oppsummerer støtteundervisningens omfang til å være gjennomsnittlig 12 % i svenskspråklige skoler og 15 % i finskspråklige skoler. Den samlede deltids-spesialundervisning kunne vi lese ut av diagram 2 (her vedlegg 6) som var utarbeidet av National Board of Education kommer i tillegg. I denne tabellen går det fram at det er i de tre første skoleårene at omfanget av denne form for støtte størst. Dette kan ses på som en av grunntankene bak tidlig intervensjon, det vil si å støtte opp om den enkeltes innlærings situasjon så tidlig som mulig i alder i alle fag, men særlig forhold til lese-, skrive- og matematikkopplæringen. Av diagrammet går det fram at det er dobbelt så mange elever i 1.klasse som får denne formen for spesialundervisning, enn elever fra 6-9.klasse. Dette kan i hvert fall ha to ulike tolkninger. Den første tolkningen innebærer at prinsippet om tidlig støtte er positivt, og medfører mindre behov for støtte oppover i klassene, særlig i ungdomsskolen. Dette styrker troen på at tidlig intervensjon er av stor betydning. Den andre tolkningen innebærer at det synkende antall (her %) av elevene som får deltids-spesialundervisning i grunnskolen, er et resultat av segregering der flertallet av elever som fikk støtteopplæring de første årene på barnetrinnet, senere er ekskludert fra tiltak som ligger innenfor ”*mainstream*”. Det vil si de går over til en annen kategori av elever, og blir del av det stadig større antallet elever som overføres til spesialundervisning, ifølge diagram 1 (vedlegg 5). Hvilke av tendensene som er mest riktig, kan vi ikke lese ut av statistikken alene. Men vi kan spekulere i om ikke tidlig intervensjon i form av tidlig støtteundervisning, kan ha ført til at finske jenter og gutter tidligere blir flinke til å lese, skrive og regne, og at dette hever de laveste scorene i Finland, og dermed gjennomsnittet, for eksempel i PISA-undersøkelsene. Dermed skulle vår hypotese nummer en være styrket.

Gode resultater i opplæringen kan derimot ikke ha noe med ensidig god bemanning eller læretettheten å gjøre. Vi observerte ulik bruk av lærerressursene på ulike institusjoner. På Järvenpää gymnas var det relativt store klasser med over 25 elever i hver klasse pr lærer, det var det også i noen klasser ved Martinkallio grunnskole, men de hadde også færre elever i noen klasser. I førskoleklassen i Kaivoksela var det også 25 elever, men her var det til sammen tre lærere med ulik vaktordning som organiserte et heldagstilbud for disse barna. Fordi det var rammer for stor fleksibilitet fra skolens side, kunne det muliggjøre at noen lærere, gjerne spesialpedagoger eller andre spesialister, kunne være tilsatt og arbeide med små grupper knyttet til avgrensede tiltak. Dette gir *tidlig intervensjon* en annen betydning enn

knyttet til tidlig alder. Tidlig intervensjon innebærer også å sette i gang tiltak med umiddelbar virkning.

På alle skolene vi besøkte hadde de satt sammen et team av personer med ulike funksjoner, oppgaver og ansvar i skolesamfunnet. Noen steder kaltes det ressursteam, andre steder ”*elevvårdsteam*”. Dette var altså en gruppe med tverrfaglig kompetanse, men som i tillegg hadde forankring i ledelsen ved at rektor var til stede på møtene. På den måten kunne slike team, som ofte hadde ukentlige, faste møter, diskutere og løse problemer fort, som for eksempel å starte opp med deltids spesialundervisning uten at et tungt byråkrati måtte involveres for å ta avgjørelser. I tillegg kunne den enkelte lærer bestemme at det skulle iverettes støtteundervisning for å hjelpe elever med midlertidige lærevansker. Disse tiltakene kan være med på å hjelpe til at elevene får nødvendig hjelp på riktig tidspunkt, slik at spesielt elever med lettere lærevansker klarte å nå de kunnskapsmål som var nedfelt i den nasjonale læreplanen. Dette kan sammenlignes med noe av forståelsen vi har i Norge av begrepet tilpasset opplæring, der tilpasset opplæring oppfattes og praktiseres som individuell tilpasning for noen som trenger ekstra hjelp og støtte (Germeten & Gaarder, 2003, Bachmann & Haug, 2006).

#### **4.2 Organisering av ulike spesialpedagogiske tiltak og støtteopplæring – klassifisering av spesialundervisningseleven**

Som beskrevet ovenfor, en side av den tidlige intervensjonen er at elever i Finland blir testet og kartlagt tidlig, ofte allerede i barnehagen. Gjennom tidlig diagnostisering og dertil klassifisering av problemer, blir finske barn tidlig oppmerksomme på hvem som er ”normal” og hvem som er ”ikke-normal”. Dette skaper bevisstgjøring både om klassifiseringen og sorteringen. Ekskludering fra det ordinære tilbudet blir tatt for gitt, både av lærere, foreldre og elever vi snakket med på vår studietur. Opplæringen knyttes til den enkelte og individualiseres sterkt, selv om konformiteten og normeringen er sterk i et ”*mainstreaming*” system. Det går an å spørre seg hvordan slik klassifisering har fått så sterkt fotfeste i finsk skoletradisjon? En side av slik klassifisering tar rapporten til det svenske Skoleverket opp der de spør seg hva det vil si ”å henge etter” rent faglig. Hvordan og hvem foretar den klassifiseringen:

*”En annan fråga är hur den finländska respektive svenska skolan tolkar ”att komma efter”. I Lpo 94 finns mål att uppnå som ett skolans ansvar vad det gäller elevernas kunskaper, men också ett ansvar för att eleverna utvecklar vissa normer och värden och för att de utvecklar sitt ansvarstagande och sin delaktighet” (Skolverket, 2006b).*

Som vi har påpekt tidligere, det finske skolesystemet framsto både gjennom tekst, intervjuer vi foretok og observasjoner vi gjorde, som sterkt normativt. Resultatet av dette er et omfattende antall elever er med i en eller annen form for støtte- eller spesialundervisningen i Finland. Faktisk over en fjerdedel av elever i grunnskolen fikk enten deltids- eller heltidsspesialundervisning i 2004, i tillegg kommer støtteundervisning som er den enkelte lærers ansvar å sørge for direkte eller i samarbeid med andre lærere. (se vedlegg 4, tabell 1 og 2). Støtteundervisningen finner vi ingen statistikk over, da dette er lærernes ansvar i sitt daglige arbeid, og kan kun estimeres anslagsvis som i Knubb-Manninens bok (2005). Andelen elever i Finland som får en eller annen form for støtte- eller spesialundervisning vurderer vi til å være høyt, selv om vi her ikke sammenlignbare tall i Norge. At vi ikke har det, henger blant annet sammen med ulikheter, både i registreringer og i den finske oppdelingen i deltids- og heltidsspesialundervisning som vi ikke har i Norge.

Derimot kan det ser det ut til at spesialundervisning og behovene som elever med lærevansker har, har vært lavt prioritert i det finske gymnaset, i motsetning til hva som har vært tilfelle i Norge i de senere årene. For eksempel beskrives det i en strategiplan om barns og ungdommenes velferd at gymnas er ” *annen grads utdanning*” (Vantaan lasten ja nuorten hyvinvointistrategia. <http://www.vantaa.fi>), og det er derfor elevenes eget ansvar å fullføre denne eller ikke fullføre. Til gymnasiet søker studenter til et begrenset antall plasser, og dermed konkurrerer søkerne seg i mellom på karakterer å komme inn. Derfor vil det på de fleste gymnas heller ikke være et støtteapparat for elever med ulike problemer. Det finnes få sosialarbeidere/kuratorer, og ingen lovfestet skolepsykologtjeneste i gymnas eller videregående opplæring. Disse tjenestetene finnes bare i grunnskolen. Vi fikk vite, gjennom intervju med rektor ved Järvenpää gymnas at spesialundervisning diskuteres lite i finske gymnasier. Den eneste støttefunksjonen som man kan finne i gymnas er studieveileder (se videre diskusjon om denne tjenesten nedenfor). Det vi heller ikke vet noe om, og som ligger utenfor mandatet i denne studien, er hvor det blir av de elevene som ikke går på videregående skole. Det vi fikk vite noe om var at arbeidsledigheten i Finland var blitt betraktelig mindre de

siste årene, og det finnes langt flere arbeidsplasser i industrien i dag enn før Finland gikk inn i EU. Om dette da gir finske ungdommer flere alternativer utover det å ta gymnas/videregående opplæring, har vi ingen muligheter til å påstå her, men det finnes også lærlingavtaler i Finland slik det gjør i Norge.

Videre vil vi diskutere et uttrykk knyttet til elever og spesialundervisning som lovverket bruker (her i svensk språkdrakt): *”elever med behov av stöd [...] kan överföres til spesialundervisning”*. I lovverket er ”problemet” lagt til de elevene som har behov for noe mer og annet enn den opplæringen læreren til en hver tid gir. Underforstått at opplæringen på en hver tid er ”riktig” og til ”rett” tid. På samme måte som i Finland er spesialundervisning en individuell rettighet i det norske lovverket. Det som ser ut til å kunne være forskjellen mellom de landene, er at det i Finland ikke diskuteres eller formuleres at læreren skal gi tilpasset opplæring til alle. Slik vi diskuterte under punktet om tidlig intervensjon, synes det finske støttesystemet å kunne å fange opp problemer eller avvik tidlig, for deretter umiddelbart å sette i gang med ekstra hjelp og støttetiltak. Det var aldri spørsmål om opplæringen skulle tilpasses elevens ulike interesser, muligheter eller talenter slik det framkommer i det norske læreplanverket L97 og den nye planen ”Kunnskapsløftet”. Selv om individualiseringen i form av støttesystem står sterkt i Finland, er det også et paradoks at undervisningen har en sterk betoning av felles kulturell norm som, slik Skoleverket (2006b) formulerte det: *”kan förmodas bidra till synen på skolan som en kollektiv snarare än en individuell angelägenhet. Deltagandet i internationella undersökningar kan då på ett sätt också liknas vid att delta i landskamper”* (Skolverket, 2006b).

Er du en ”god” eller over ”middels” elev får du i Finland en opplæring som gjør deg konkurransedyktig, sammenlignet med de øvrige OECD-landene. Er du testet og målt, og klassifisert under dette nivået, har du et ”problem” og det løses ved å gi deg opplæring i en gruppe med andre som er ”klassifisert” på samme måte, men som kanskje har helt andre faglige, språklige sosiale eller emosjonelle utgangspunkt enn deg selv. Det å gi tilpasset opplæring til alle, slik prinsippet er i Norge, handler også om et valg av verdier knyttet til hvem som skal være inkludert og ekskludert i skolesamfunnet generelt.

### **4.3 Lokale skoler og barnehagers innholdsmessige og organisatoriske valg**

Under dette avsnittet vil vi presentere den undervisningen vi observerte, for så å diskutere om selve formen på opplæringen kan være en av grunnene til forskjeller i Norges og Finlands resultater i internasjonale undersøkelser som PISA og TIMSS. Vårt utvalg av skoler er lite og smalt, så vi må ta forbehold med det vi skriver. Gjennomgående vil vi si at den undervisningsformen og den måten opplæringen var organisert på, fra barnehage til gymnas, var det som vi ofte forbinder med *lærerstyrt* undervisning (Haug, 2003). Den lærerstyrte undervisningen blir ofte misforstått til å være anti-progressiv, en påstand vi vil ta avstand fra her. Lærerstyrt undervisning kan tvert imot være en forutsetning for at elevene skal få tilbakemelding og vurdering eller bli fulgt opp i sine læringsprosesser (Dale & Wærness, 2006, s.26ff). Den undervisnings- og organiseringsformen vi observerte i Finland var ikke bare aktivt og engasjerende lærerstyrt, men den var stort sett styrt fra en tavle eller et kateter, der læreren ”foreleste”, elevene lyttet eller skrev for hånd, læreboka ble brukt som eneste medium, aktiviteten elevene i mellom var minimal og det var stille og fredelig. Ut fra det vi observerte var denne opplæringsformen i barnehagen knyttet til faget engelsk etter *språkbadmetoden*<sup>9</sup>, i grunnskolen både i matematikk og morsmålsopplæring, i spesialklassen på Puukoulu var den samme opplæringsmetoden brukt i engelsk og på gymnasiet observerte vi den i flere fag.

I den didaktiske trekanten med hjørnene navngitt som lærer-innhold-elev, ble aksene lærer-innhold, i form av tavleundervisning eller læreboka, veldig sentral i det vi observerte i Finland. Læreren formidlet lærestoffet, gjennomgikk fra tavla og spurte elever for å kontrollere om de hadde ”riktig” svar. Elevene satt på hver sine pulter eller stoler som i barnehagen, lyttet og skrev og snakket ikke uten at det var gitt tillatelse til det. Det var på de fleste steder en påfallende stillhet og konsentrert stemning. Det som også var overraskende var at det var så å si ingen tekniske hjelpemidler eller annet materiell eller utstyr i bruk i klasserommene, med unntak av skoleboka. Selv på besøk på to helt nye skoler, var det ingen

---

<sup>9</sup> Etter vår vurdering kan tilbudet i engelsk i førskolen mulig sees i lys av Finlands EU-medlemskap. I det framtidige EU vil det antagelig være viktig å beherske flere språk enn et morsmål som vil være i minoritetsposisjon. Dette kan være noe som Finland nå tar konsekvensene ved å organisere engelsk-språklige barnehager og førskoler.

elever som brukte PC i klasserommet til å skrive ned eller gjøre oppgaver på, det var heller ingen lærere som benyttet internett eller foredro en multimediapresentasjon. For eksempel i faget musikkteknologi på Järvenpää gymnas der temaet var samklang og akkorder, ble temaet kun introdusert fra tavla med notetegn skrevet på linjer på tavla og læreren demonstrerte på sitt elektriske piano. Elevene fikk ikke prøve selv (i hvert fall ikke i denne sekvensen vi observerte), de hadde heller ikke datamaskiner i klasserommet der de kunne finne fram til musikkseksempler på improvisasjon selv. Begge de nye skolene hadde egne plasser for datautstyr utenfor de ordinære klasserommene, i egne datarom. Eneste stedet vi så en PC i bruk, var i spesialklassen på Matinkallio skole der en elev i 1.klasse øvde på et stavelsspill på datamaskinen. Oppgaven var slik at maskinen ”erstattet” lærerens introduksjon, elevresponsen var den samme og spørsmål-og-svar-metodikken framtrekkende. Det vi observerte i løpet av våre fire dager i Finland overrasket oss, på samme måte som det overrasket den svenske delegasjonen fra Skolverket som gjorde en lignende studietur i høsten 2005. I sin rapport skriver Skolverket:

*”Den undervisning vi såg visade på undervisningssätt som med undantag av ett tillfälle byggde på en-lärare-i-kateder-och-elever-i-sina-bänkar-relation och med en undervisning utgående från läroböcker” (Skolverket, 2006b).*

Kan vi finne en eller flere forklaringer på dette? Vi velger å se dette som del av det helhetsinntrykket vi har fått av finsk opplæring og skole. For det første styrers den finske opplæringen av prinsippet om at den enkelte skal oppnå *kunnskapsmål*. Alle elever i grunnskolen må nå felles mål som er definert i læreplanen. Det kan se ut til å være en link mellom felles kunnskapsmål og stor grad av kollektivisering, det vil si en sterk felles normerende undervisning. Det kan virke enklere for læreren å forholde seg til kun en måte å undervise alle på, når målet er at alle skal oppnå de samme kunnskapsmålene samtidig. Deretter forsterkes dette ved at elevene testes jevnlig om de har oppnådd kunnskapene det kreves. Selv om vi ikke har full dekning for å påstå at opplæringen ligger tett opp til det som forventes av kunnskaper i en prøve eller en test, var denne formen for opplæring *responsiv* (Dale og Wærness, 2006, s) det vil si en reaktiv elev, en som viser at han/hun har lært ved å kunne svare ”riktig” svar til ”rett” tid. Dette beskriver Dale & Wærness som det å mestre noe kognitivt, men ikke *metakognitivt*. Det å inneha metakognitiv forståelse handler om å at eleven selv skal kunne mestre å planlegge, overvåke, kontrollere og evaluere sine egne kognitive strategier. Det igjen vil bety at kunnskapsmål nedfelt i en læreplan skal kunne

oppnås på ulike måter, med ulike strategier og til ulike tider, avhengig av den enkelte elevs forutsetninger. Her oppfatter vi at kjernen i den norske forståelsen av *tilpasset opplæring* ligger (se også Germeten, 2006).

Hvis vår hypotese ovenfor er riktig, så kan vi også forstå det finske støtte- og spesialundervisningssystemet med stor grad av segregerte tiltak. Støtteundervisningen blir da et kompensatorisk tiltak, der læreren med litt ekstra innsats løser eleven gjennom ekstra øvelser, elever som iverdige prøver å komme opp på nivå med det som er de forventede kunnskapsmål. Om det ikke nytter, kan elever flyttes over til deltids- spesialundervisning. Deltidsspesialundervisningen følger også den nasjonale læreplanen, det er kun elever som har heltidsspesialundervisning kan følge individuelle planer i noen fag eller alle fag. Omfanget her er at 35% av elever som fikk heltidsspesialundervisning fulgte læreplanen, 25% av disse elever hadde individuelle planer i noen fag, og 40% av elever i heltidsspesialundervisning hadde individuelle plan i alle fag i 2003. (Koulutuksen määrälliset indikaattorit. Opetushallitus / National Board of Education, 2006)

Vi vil igjen komme tilbake til prinsippet om støtteundervisning, og se dette i lyset av PISA-undersøkelsene. Støtteundervisningen bygger på prinsippet om at tidlig hjelp er god hjelp, både som hjelp i tidlig alder og som umiddelbart iverksetting av tiltak om noen viser tendenser til å henge etter de nasjonale kunnskapsmålene. På denne måten, har Finland innarbeidet et godt system for hjelp. Den er midlertidig, fleksibel og brukes etter behov. Etter vår vurdering kan støtteundervisning, slik den praktiseres i denne formen, være det enkeltfenomen som kanskje best forklarer Finnlands gode resultater på PISA-undersøkelsene. Grunnen er at skolene på den måten oppnår å heve de elevene som ligger i nedre halvdel av skoleprestasjonene, noe som også hever gjennomsnittet. Dersom økte prestasjoner i øvre halvdel skulle forklare PISA – resultatene i Finland, på bekostning av nedre halvdel, måtte de prestasjonene ligge så høyt at det ville være urealistisk å oppnå. Dessuten støttes effekten av tidlig intervensjon opp om vårt inntrykk av at skoleadministrasjonene og personalet i barnehagene er opptatt av å imøtekomme behov for støtteundervisning også i førskolealder. Selv om de som mottar ulike former for støtteopplæring bare utgjør ca 4 % av kullet (jfr. diagram 2, vedlegg 6) er det en indikator på at finske myndigheter ser det som viktig at elever med spesielle behov blir oppdaget og hjulpet så tidlig som mulig.

Støtteundervisning, slik vi har lest oss til og blitt fortalt, er en utstrakt form for hjelp i Finland, og det nærmeste som kan være sammenlignbart i Norge er den påtenkte ”leksehjelpen” som kunnskapsminister Djupedal har lansert. Den formen for hjelp kan gis individuelt, i eller etter ordinær skoletid for eksempel i tilknytning til SFO og den kan omfatte flere fag og emner. ”Leksehjelp” innenfor ordinær skoletid stiller større krav til å organisere skoledagen mer fleksibelt noe som burde være en utfordring for skoleverket, også i Norge. Flere eksempler fra skolene i Finland viste at støtteundervisning i mindre grupper er fullt mulig å organisere i løpet av skoletiden, men det hendte også at elever ble holdt igjen etter skoletid for å gjennomføre den planlagte og pålagte støtteundervisningen. Noen steder var også både støtteundervisning og deltids-spesialundervisning parallellagt med de fagene eleven skulle ha, slik at eleven kunne få opplæring i det samme som de andre i klassen, men med mer individuelt instruksjon i en liten gruppe. Det var også glidende overganger mellom det som kaltes støtteundervisning og det som kaltes deltids-spesialundervisning. Det er åpenbart at et slikt system krever koordinering og samarbeid mellom lærere og ledelse på en skole. Fordi støtteundervisning som tidlig hjelp ser ut til å være svært vanlig, oppfattet vi at måten det gjøres på som lite stigmatiserende.

Undervisningsmetoder som vi så under studiebesøket har vi diskutert som ”tradisjonelle” og tydelig lærerstyrt. Læreboka har en sentral rolle i undervisningen. I følge den finske nasjonale læreplanen, er det læreren som velger ut hvilke metoder som skal brukes i de fagene de underviser. Vi vil da spørre hvilke faktorer som er med på å påvirke at undervisningen fortsatt ser ut til å være meget ”tradisjonell” i Finland. Er det slik at det er større forskjell mellom faglærere og klasselærere enn det er i Norge? Bruker faglærere mer kateterundervisning og lærebøker enn klasselærere? Vi observerte undervisning gitt av både faglærere, klasselærere og spesialpedagoger, men alle hadde noe av den samme tilnærmingen metodisk. Det kan se ut som at en lærebokorientert undervisning kan være enklere å administrere for læreren når hun/han skal sikre at alle kunnskapsmålene blir nådd. Lærebokforfatterens distribusjon av lærestoffet ligger ofte tett opp til læreplanens forskrifter. Slik kan ”klare mål” hjelpe til å sikre felles resultat av utdanningen, men de kan samtidig være en styrende faktor for undervisningen. Dette er helt i tråd med det Skolverket i Sverige observerte under et lignende studiebesøk. (Skolverket, 2006b). I deres rapport står det: *”Vid skolbesöken kunde inte annat än undantagsvis iakttas några exempel på arbetsätt som tydligt uppmuntrar elevernas individuella aktivitet och inflytande ”.*

Vi leste også en artikkel om finsk spesialpedagogikk i tidsskriftet "Kouluhelsinki" (Uggla, 2006) der det står beskrevet hvordan den tradisjonelle undervisningen bør foregå. I et intervju uttaler spesialpedagog Nina Ericsson-Holmström, som har ansvar for spesialundervisning av en gruppe på åtte elever på en ungdomsskole i Helsinki, at hennes råd er å starte timen med høytlesing "for det samler gruppen og tankene". I artikkelen sto det også at kun er en fjerdedel av elevene som fikk spesialundervisning opplevde sin skolegang som vanskelig eller stigmatiserende. (Uggla, 2006). Elevene følte heller ikke at de ble "utpekede eller retade" om de hadde spesialundervisning. Her på denne ungdomsskolen var spesialundervisningen i utgangspunktet obligatorisk for de som trengte ekstra hjelp og støtte, men fra 8.klasse var det et blant flere *tilvalgsemne*. Det innebar at elevene ikke ville gå glipp av noe annet om de valgte spesialundervisning som tilvalg. Det kommer i tillegg til vanlig opplæring i skolens øvrige fag (Uggla, 2006). Vi må se på "spesialundervisningen som en *möglichkeit, ikke ett tvång*", uttalte spesialpedagogen (Uggla, 2006). Det hendte at elever som hadde spesialundervisning kunne si at de har fått nok spesialundervisning, og at de vil ha pause. Den muligheten fikk de av spesialpedagog Ericsson-Holmström. Spesialundervisning skal fokusere på elevenes individuelle behov, avsluttet hun med i intervjuet.

#### **4.4 Inkludering - et verdivalg?**

Måten å organisere spesialundervisning på er under diskusjon i Finland i dag, blant annet fordi antall elever som deltar i spesialundervisningen har økt til det dobbelte fra år 2000 fram til i dag (se diagram 1, vedlegg 5). I Vanda Kommune som vi besøkte, hadde de begynt å tenke i andre organisatoriske former for opplæring for å redusere at så mange ekskluderes fra opplæringen, i svært tidlig alder. Vi fikk vi vite at en løsning for å bedre opplæringen og redusere spesialundervisningen, var å minske antall elever i klasserommet i de lavere trinnene. Integrering av elever med lærevansker til vanlige skoler er også under diskusjon. Inklusjon og integrering er mål som departementet står for, men i praksis ser det ut til at den finske skolen praktiserer *integrering* til en viss grad, men inklusjon fikk vi verken se eller høre om. Selv om finnene også setter den store mengden støtte- og spesialundervisning i sammenheng med gode prestasjoner som elever har vist i internasjonal sammenheng, diskuterer de samtidig også prisen på spesialundervisningen. En av diskusjonene går nettopp på at læreren må bli flinkere og mer kompetente til å takle elever med lærevansker og gi bedre tilpasset opplæring til den enkelte (Uggla, 2006). Uggla skriver videre at i inneværende år i Helsinki er det, av i alt 187 elever som får spesialundervisning, kun 9 % integrert i vanlige

skoler, men han vurderer dette til å være en økende tendens. Det er opplæringsloven fra 1999 som har vært med på å skape en holdningsendring i favør av integrering. I den loven ble det presisert at skolene skulle skape et rikere sosialt miljø for elever som hadde behov av spesialundervisning.

Vi kan igjen spørre oss om vårt inntrykk av manglende inkludering hadde vært annerledes om vi hadde besøkt små steder, andre skoler, for eksempel i Nord-Finland? Helsinki er tross alt den største byen med tettest befolkning, samtidig som Helsinki har et stort tilbud av skoler, både vanlige kommunale skoler, ulike profilskoler som Montessoriskoler, Steinerskoler o.lign., utenlandsspråklige skoler og spesialskoler. Til sammen gir dette både skolene og foreldrene større valg i hvilket tilbud en elev skal ha.

Hva vi kjenner til fra andre steder i Finland, som også gjelder Norge utenom hovedstaden, vet vi at fritt skolevalg ikke er en realitet. Og det var også i det såkalte ”utkant-Norge” at integreringen fikk tidligst og størst omfang i Norge. Vi kan bruke Finnmark Fylke som et eksempel. Da Norge begynte å nedbygge sentralinstitusjonene for psykisk utviklingshemmede på begynnelsen av 1970-tallet og ”sendte hjem” sine beboere, hadde det seg slik at Finnmark aldri hadde hatt noen sentralinstitusjon, den nærmeste hadde vært Trastad Gård i Sør-Troms. De som den gang var klassifisert som ”psykisk utviklingshemmede” og som hadde bodd på Trastad og andre sentralinstitusjoner lengre sør, ble flyttet, bokstavelig talt, til mindre boenheter i sin opprinnelige hjemkommune. I en by som Hammerfest for eksempel tilflyttet det elever i barne- og ungdomsskolealderen, som hadde fått mangelfull opplæring der de hadde bodd tidligere og disse elevene skulle nå gis et skoletilbud i sitt lokale miljø. Da en ny skole samtidig skulle planlegges i Hammerfest, ble den nye Baksalen skole bygget med en egen spesialskoleavdeling under samme tak. Ut fra denne avdelingen skulle det drives såkalt *omvendt integrering*, det vil si vanlige elever skulle få muligheten til å få opplæring sammen med de som var ”psykisk utviklingshemmede”. (se for eksempel Germeten, 2006 for en bredere diskusjon om dette). Slik startet integreringstanken og samarbeidet mellom ”vanlig” undervisning og spesialundervisning på et lite sted i Norge. Dette var samtidig med at grunnskoleloven og spesialskoleloven ble en og samme rettighetslov for alle, men det er nå mer enn 30 år siden. Fortsatt sliter mange skoler med å tenke hvordan alle elever skal kunne være inkludert på en og samme skole, særlig på de steder, som for eksempel på det sentrale Østlandet, der det finnes alternative segregerte tilbud. Så lenge særtiltak opprettholdes fysisk som institusjoner, opprettholdes også mentaliteten til og tankene om at de skal brukes. Etter

vår vurdering, er det også slike mekanismer som opprettholder det oppdelte systemet i Finland. Det opprettholder og legitimerer at noen skilles ut, ekskluderes av den vanlige undervisningen. Når det fortsatt, ut fra vår vurdering, ser ut til å være lagt stor avgjørelsesmyndighet til læreren og skoleledelsen til å bedømme hvilke elever som kan delta i vanlig undervisning og hvem som skal overføres til spesialundervisning, kan det være den enkleste løsningen å tenke og vite at det finnes alternative tilbud, og at slike tilbud dermed må utnyttes og brukes. Dermed opprettholdes en ikke-inkluderingspolitikk på lokalt nivå, noe som selv overordnede politiske visjoner ikke ser ut til å kunne endre på.

Å inkludere alle barn i et og samme skolesystem, på en og samme lokale skole er et valg på verdinivå som Norge har tatt. Det er et verdivalg om likeverdighet, demokratiske rettigheter og deltakelse for alle, selv om noen har behov for ekstra hjelp og støtte skal nyte godt av. Det innebærer også at alle skal være sammen i det samme sosiale miljøet på skolen og at selve forskjelligheten mellom oss skal være berikende for oss alle. Det innebærer samtidig at vi har blikk for at noen trenger mer eller annen form for opplæring enn vi eventuelt selv har behov for. Men spesialundervisningen skal ikke føre til ekskludering av primære rettigheter knyttet til opplæring og læring.

## Kap. 5 Har vi noe å lære av Finland?

### 5.1 Sammenfatning av studiebesøket

Vi vil gå tilbake til vår problemstilling: *Med utgangspunkt i en studie av støtte-, spesialundervisning og andre støttesystemer rundt opplæring i Finland, har Norge noe å lære av Finland?*

Teoretisk sett kan det være hensiktsmessig å analysere situasjonen i Finland, slik vi har observert den, lest om den eller blitt fortalt, med hovedbegrepet ”kulturell kapital” slik den franske kultursosiologen Pierre Bourdieu bruker det (Broady & Palme, 1989). Slik vi tolker Bourdieu, har alle individer en kulturell kapital som resultat av en gitt kultur der barnet vokser opp. Det er imidlertid ikke alle barn som bringer med seg en kulturell kapital som uten videre matcher skolens ideologi, krav og arbeidsmåter. De barna som derimot har en kulturell kapital som samsvarer med skolens krav, viser seg å ha et fortrinn i skolen og de kommer ofte fra familier hvor foreldrene har høyt utdanningsnivå. Dette med foreldrenes bakgrunn, støtte hjemmefra eller engasjement blant foreldrene i skolens arbeid, viser seg gang på gang å være utslagsgivende for både det å trives bedre på skolen og få bedre skoleprestasjoner. I empirisk forskning, deriblant PISA 2000, er det også dokumentert at foreldrenes utdanningsnivå er en av de mest robuste prediktorer på barns skoleprestasjoner. Norge og Finland har ikke så veldig store forskjeller i utdanningsnivå eller økonomi, vurdert på nasjonalt nivå. Det kanskje Finland har fått til, er å utjevne noe av disse virkningene ved å tilby en relativt omfattende støtteundervisning som tilsynelatende virker lite stigmatiserende. Kanskje er det Finland som foreløpig best har fått til det som Gudmund Hernes spissformulerte som oppgave for skolen om å ”få mer kompetanse ut av befolkningens talent” (Stortingsmelding nr. 38 (1996-97))...vi smaa en alen lange”) der det ble blant annet ble argumentert for senket alder for skolestart i Norge. Det finnes utvilsomt et stort utdanningspotensial i befolkningen, og muligens har Finland kommet lenger i å realisere dette potensialet gjennom sitt skolesystem, enn det vi har klart i Norge. Vi vurderer at det skyldes en blanding av ulike aspekter ved det finske skolesystemet, ikke bare det segregerte spesialundervisningssystemet. Av de observasjoner vi har gjort i vår studie av det finske skolesystemet, og som kan forklare noe av Finland gode resultater i internasjonale undersøkelser, vil vi oppsummere.

Skolene hadde en relativ tradisjonell kateterundervisning med ulike former for gjennomgang av lekser, gjennomgang av nytt stoff og oppgaveløsning. Denne undervisningsformen ligger tett opp til testing og prøving ved eksamener, og vi ble fortalt om det vi vil tolke som en omfattende kultur av testing innenfor ordinære barnehager og skoler. Finske elever er kanskje mer testvante enn norske elever, og det kan mulig ha en positiv effekt også gjennomføring av internasjonale prøver. Selv om vi tidligere har løftet fram og diskutert om det er forskjeller på hvem som er ”spesialundervisningselev” i Finland og Norge, har vi ikke grunnlag for å forklare forskjeller i resultater på internasjonale prøver med et positivt skjevt utvalg, ved for eksempel at elever i spesialskoler eller spesialklasser ikke deltar. Dersom likevel et noe skjevt utvalg skulle forekomme, er forskjellene i resultater mellom Norge og Finland i for eksempel matematikk for store til at utvalget alene kan forklare resultatene.

Skolverket skriver i sin rapport at Finland ikke bruker mer økonomiske ressurser på skolen enn andre sammenlignbare land (Skolverket, 2006a). Heller ikke antall elever vi observerte i klassene var entydig lavere enn i norske skoler, snarere tvert om flere steder. Som i Norge, er utregning av gjennomsnittlig antall elever pr. lærer vanskelig å forklare, og kanskje enda vanskeligere å diskutere nytten av. Knubb-Manninen (2005, side 28) viser til et gjennomsnittstall på 18 elever i basisgrupper i grunnskolen i Finland, og det er mulig at dette er noe bedre forholdstall enn i Norge.

Vi opplevde det som spennende å besøke Finland, et annet land i Norden, et land vi kjente noe til, men som likevel sto fram med et skole- og opplæringssystem som oppfattes forskjellig fra det norske. Vi har analysert og trukket ut følgende punkter som er forskjellig fra Norge, forhold som kan kanskje bidra til å forklare forskjellene mellom de to land:

- Vi har skrevet mye tidligere i rapporten om støtteundervisningen som settes inn på et tidlig tidspunkt, som tilbys mange elever og som følges opp tett av den enkelte lærer. Vi vil her framheve både tidlig intervensjon som synes å være prinsippet i Finland, og den smidige, ubyråkratiske måten dette ble gjort på. Stor lokal frihet i lov og læreplanverk, støtter opp om skolens og lærernes myndighet til å iver sette tiltak raskt og effektivt.
- Finland har et velutdannet og tilsynelatende entusiastisk lærerkorps som nyter stor anerkjennelse og respekt i befolkningen. De har også et gjennomsnittlig høyt

utdanningsnivå, de fleste på masternivå, både av klasselærere og faglærere. Dette skaper sosiale og fagligere forventninger fra foreldrene og videre en psykologisk posisjon som medfører at lærerne yter sitt beste.

- Finland er historisk sett en ung nasjon som har arbeidet aktivt for å konsolidere en egen identitet. I den sammenhengen er skolen et viktig samfunnsinstitusjon som formidler, medskaper og normbygger av en felles kultur. I slike situasjoner blir fellesskapet og et felles kulturelt fundament viktig. Dette kan muligens forklare hvorfor Finland har opprettholdt en sterk kollektivistisk skole med en normgivende testkultur som skiller mellom de som oppnår fellesfundamentet og de som ikke klarer det. Videre vet vi lite om hva terskelen er for å bli henvist til et alternativt tilbud, men vi vet at det lokalt på den enkelte skole og barnehage, ligger store påvirkningsmuligheter.
- Foreldrenes rolle i skolen oppleves som mer perifer enn den er i Norge. I Norge er generelt foreldrenes medvirkning i skolesamfunnet lovfestet, og brukermedvirkning i saker som gjelder spesialundervisning er lovfestet i opplæringslovens § 5.4 tredje ledd. Vi opplevde at foreldrene ikke på samme måte fikk sine røster fram i den finske skolesystemet, men at lærere og andre spesialister fikk bestemme hva som var best for det enkelte barn. Når det gjelder inkludering i Norge har foreldre og organisasjoner sluttet seg til Salamanca-erklæringens intensjoner om en skole for alle.

Hvilke intervensjoner og endringer kan være aktuelle i Norge som både videreutvikler av den inkluderende målsettingen og målet om å heve elevenes skoleprestasjoner? Dersom vi skal trekke fram det positive som vi har observert, blitt fortalt eller har lest oss til, vil konkludere med at Norge kan ha noe å lære av Finland. Vi vil avslutte med å presentere fem punkter som kan diskuteres i relasjon til norsk utdanningspolitikk:

- Det første vi vil trekke fram er systemet av støtteundervisning. Dette er lærerens eget ansvar, har tydeligvis stor støtte i befolkningen generelt (les foreldre), slik at ekstra tiltak pålegges elever for å få dem til å øve seg mer eller på en annen måte. Vi observerte ulike former for støtteopplæring på vår studietur, og vi ble fortalt om flere alternativer. For eksempel kunne elever holdes igjen etter skoletid og gis ekstra hjelp, noe som da innebærer mer undervisning. Diskusjonen i Norge om ”leksehjelp” er

nærliggende å sammenligne med, og det kan være en idé å trekke paralleller til den finske støtteundervisningen når denne debatter skal trekkes opp. Andre tiltak var ekstra oppgaver som kunne synliggjøre, oppsummere eller kontrollere at en elev hadde oppnådd det kunnskapsnivået som var forventet av dem. Her kunne vi se lærere bruke ulike differensieringsprinsipper for å imøtekomme en form for tilpasset opplæring for enkelte elever. Mer intensiv opplæring, spesiallærer inn i klassen eller faste smågrupper med stort rom for individualisering, var andre former for støtteundervisning vi så.

- Det andre punktet handler om lærerutdanningen i Finland. Som vi tidligere har beskrevet og diskutert, har Finland et tilsynelatende entusiastisk og velutdannet lærerkorps som yter stor anerkjennelse, har en trygg forankring og sterk status i det finske samfunnet. Dette henger sammen med mange sider av synet på danning og utdanning. Profesjonaliteten til lærerne kunne vi observere og høre, både hos spesiallærere, klasselærere og faglærere. Disse tre kategoriene av lærere har ulik utdanning og har ulike funksjoner og kompetanse i det finske opplæringssystemet. Felles for dem er at de (fleste) har utdanning på minst masternivå (5 år). Selv om det finnes ulike veier til å bli spesiallærer opp til masternivå, slik det også er i Norge, er vi blitt fortalt at finske klasselærere også har et stort innslag av spesialpedagogikk i sin utdanning (Ref. Tom Gullberg, Åbo Akademiet, Vaasa). I Norge derimot, har antall obligatoriske fag og fagdidaktikk økt i allmennlærerutdanningen ved de siste lærerutdanningsrevisjonene, på bekostning av pedagogikk generelt og spesialpedagogikk. Tilsvarende har de finske faglærere lite pedagogikk og lite spesialpedagogikk (*"endast et lite spesialkurs"*). Faglærerne har ikke i særlig grad tatt til orde for inkludering i Finland, den diskusjonen er blitt ført av lærere med større kompetanse i pedagogikk og spesialpedagogikk. I lys av dette kan det i Norge være viktig å diskutere den norske lærerutdanningens lengde, oppbygging og kompetanseområder.
- Tilsynelatende har skoler og barnehager stor avgjørelsesmyndighet i kartlegging og henvisning eller *"overføring"* av elever til spesialundervisning. Den virker lite byråkratisk og har en effektiv ressursutnyttelse. Den har imidlertid sin pris ved at mange elever sannsynligvis er segregert, har liten kontakt med jevnaldrende og er lite synliggjort i (skole)samfunnet. Det er viktig å ikke skape en motsetning mellom

målsettingene om en skole for alle og omsorg for de få som trenger ekstra hjelp og støtte, men tvert i mot betrakte dette som to sider av samme sak. Å ha en inkluderingspolitikk, slik Norge har valgt, er et verdivalg. Det er vesentlig for denne politikken framvekst at nyere perspektiver på spesialundervisning ikke settes opp som en motsetning til inkludering, for vi må utvikle et både-og perspektiv på dette.

- Ved alle skolene vi besøkte hadde elevene et gratis, varmt måltid hver dag. Personalet, både i barnehage og skole, framhevet betydningen av slike helsemessige tiltak som godt grunnlag for læring. I barnehagen observerte vi at alle barna, til og med 6-åringene i førskolen, hadde en hvile/sovestund midt på dagen. Begge disse rutiner bidrar til at noen viktige forutsetninger for opplæring. Elever som er sultne og trøtte er ukonsentrerte, mer rastløse, har større humørsvingninger og dårligere skoleprestasjoner (Nordlund m.fl., 2006). Dessuten skaper det å ha nok ernæring en mer harmonisk situasjon og antagelig mindre knuffing mellom elevene. Dessuten er det å sitte og spise sammen i seg selv en innlemmelse i den kulturelle konteksten. Vi tror også at selve dagsrytmen i skoler og barnehager vil kunne preges positivt av et avbrekk med et varmt måltid, der i hvert fall de yngste elevene sitter sammen med lærerne sine. Etter vår vurdering er ”pauser”, som felles måltid og hvilestund, med på å sette avspenning og spenning i god relasjon til hverandre.
- Den finske rådgivningsmodellen har fortsatt en helhetlig tilnærming med både sosialpedagogisk rådgiving og yrkesveiledning. Det andre er at oppgavene synes mer presisert og nærmere definert gjennom hele skolegangen. Dette gir muligheter for å kjenne eleven på flere og andre områder enn bare faglig, noe som antagelig er en styrke. I Norge har vi som kjent fra 2006 lagt oss på en delt løsning hvor den nye funksjonen ”karriereveiledning” er skilt ut som egen virksomhet og skal ikke lenger utøves sammen med den sosialpedagogiske virksomheten. Kanskje mister vi noen dimensjoner som handler om helhet og det å kjenne flere sider ved eleven. Spesielt ved mindre skoler (for eksempel i Finnmark) kan det være vanskelig med delt løsning fordi det nødvendigvis må bli færre timer på hver funksjon og person. I en slik situasjon vil en kombinert løsning med sosialpedagogiske tiltak og yrkes- og studieveiledning vært å foretrekke.

## Referanser

- Bachmann, K & Haug P (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Rapport fra Møreforskning/Høgskolen i Volda nr. 65.
- Basic Education Act 628/1998. Amendment up to 1.August 2004 (1136/2004)
- Broadly, Donald og Palme, Mikael (1989): *"Pierre Bourdieus utdannings sosiologi"*. I Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.): *Oppdragelse til det moderne*. Universitetsforlaget.
- Dale, E. L & Wærness, J I (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Universitetsforlaget, Oslo
- EDU/CERI/DDD (2005): *PISA 2003 and Participation of Students with Special Educational Needs*.
- Finnish National Board of Education, (udatert): *Education in Finland* . ISBN 952-13-2420-1
- Finnish National Board of Education, (2004): *Annual Report 2004*
- Finnish National Board of Education, (2006): *Special Support in Education*. Utarbeidet manus av Pirjo Koivula, datert 20.03.06
- Germeten, S (2002): *Grenser for undervisning? Frihet og kontroll i 6-åringens klasserom*. Doktoravhandling. Studies of Educational Sciences nr. 50. HLS Förlag, Stockholm
- Germeten, S & Gaarder, F (2003): *Planlegging for fleksibilitet*. Rapport nr. 2 i Evaluering av Fleksibel skolestart i Oslo. HIO-rapport nr. 35/2003
- Germeten, S (2006): *Søknad til Norges Forskningsråd 15.03.06. Prosjekt TOPFAG- FINNMARK*. HIF notat nr. 1/2006 fra Høgskolen i Finnmark
- Haug, P (1992) : *Educational Reform by Experiment*. Doktoravhandling . HLS Förlag; Stockholm
- Haug, P (1996): *Barnehage på skule*. Rapport fra Norsk Senter For Barneforskning (NOSEB), Trondheim.
- Haug, P (2003): *Evaluering av Reform 97*. Rapport fra Norges Forskningsråd
- Indikatorin koulutusmuodoittain, 2003: *Skolestatistikk, med oversikt over elever og spesialundervisning* (oversatt av forfatterne av denne rapporten)
- Jervenspää skole (2006): Informasjon om skolen på engelsk skrevet av Rektor Atso Taipale, 20.03.06. Utdelt på møte med skolen.
- Kaivoksela Day Care Centre (2006a): *Pre- School in English at Kaivoksela Day Care Centre*
- Kaivoksela Day Care Centre,(2006b):*Kaivokselan Päiväkoti*
- Koivula, Pirjo (2006): *Special Support in Education*. Powerpoint presentation. National Board of Education, Finland, (Finlands Utdanningsdirektorat).
- Koulutuksen määrälliset indikaattorit. Opetushallitus / Utbildningsstyrelsen. (= Utdanningsstatistikk i Finland.) Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet (KUF) (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Knubb-Manninen, G (red) 2005: *Grunntryggheten och behovet av stöd i skolan*. Publikasjoner från Rådet för Utbildningsutvärdering nr. 12
- Lie, S, Kjærnsli, M, Roe, A og Turmo, A (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. ("PISA-undersøkelsen"). Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.

Martinkallio School (2006). Informasjonsbrosjyre utdelt på møtet med skolen 21.03.06

Ministry of Education, Finland: *The Educational System of Finland (English page)* [www.edu.fi](http://www.edu.fi)

Nordlund, Gerhard (2006): *Mat, sømn och livsstilsfaktorer*. [www.skolmatensvanner.org/pdf/gerhard.pdf](http://www.skolmatensvanner.org/pdf/gerhard.pdf)

OECD (2004): *Equity in Education, Thematic Review, Norway Country Note*. Rapport fra Peter Morrimer, Simon Field and Beatriz Pont. 15. – 25. November 2004

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. (= Den finske læreplanen 2004.)

Skolverket (2006a): *Är Finlands sak vår? En studie av Finland och Sverige mot bakgrunn av PISA-resultaten*. Rapport fra Skoleverket, Sverige

Skolverket (2006b): *Några aspekter på skolan i Finland och elever i behov av särskilt stöd* Rapport fra studiebesøk på Utbildningsstyrelsen samt Kyrksläts Kommun, den 16.- 17-november 2005).

Sjøvoll, J (red) 1998: *Inclusion through Integration and Normalisation. Special and Inclusive Education in Finland, Flanders and Norway*. Rapport fra Comenius-Action 3.

Uggla, Alexander (2006): *Spesialundervisningen lyfter fram eleverna var för sig*. Artikkel i tidsskriftet *Kouluhelsinki* (Skolen i Helsingfors) nr. 1/2006

Utdannings- og Forskningsdepartementet (2004): *Kunnskapsløftet*. Rundskriv F13/04

Utdanningsdirektoratet (2005): *Kunnskapsløftet. Utkast til ny læreplan for fag*. Utgave 29.11.05

Utdanningsdirektoratet (2006a): *E-post med forespørsel om oppdrag til Sidsel Germeten, Høgskolen I Finnmark*. Fra Hege Knudsmoen 20.02.06

Utdanningsdirektoratet (2006b): (2006): *Avtale om "Komparativt studie av special- og støtteundervisning I Finland.mellom Utdanningsdirektoratet og Høgskolen I Fiinnmark*.

Utdanningsdirektoratet (2006c): *Norsk deltakelse i internasjonale undersøkelser*. [www.udir.no](http://www.udir.no)

Vanda Kommune (2004): *Barndagvård och småbarnsfostran I Vanda*. Hefte utgitt av Vanda Stad, Social- och hälsovårdens verksamhetsområde

Vanda Kommune (2005): *Läroplan för organiserad verksamhet för barn 0-8 år i daghem och skola*.

Vanta Kommune (Vantaan Kaupunki) (2006a): *Day care and Early Childhood Services*. Strategy 2006

Vanda Kommune (Vantaan Kaupunki) (2006b): *Day Care and Early Agreement*. Skjema for bruk i portfolio

Vanta Kommune (2006c): *Childrens Dday Care and Early Childhood Education Services* ([www.vantaa.fi/en/i/persusdokumentti](http://www.vantaa.fi/en/i/persusdokumentti))

Vanda Kommune (2006d): *Social och Hälsovården I Vanda*. Informasjon utgitt av Vanda Stad

Vantaan lasten ja nuorten hyvinvointistrategia. <http://www.vantaa.fi>. (=Velferdsstrategi for barn og ungdom i Vanda. )

Voops = Oppimis- ja opetussuunnitelma 0-8 –vuotiaille lapsille varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen.

Vantaan kaupunki. /Vanda stad. 2005 (= Læreplan for barn i alderen 0 – 8 år i barnehage og grunnskole. Vanda stad.)

## Vedlegg 1: OBSERVASJONSGUIDE

Fra hver institusjon og skole skal hvert medlem av delegasjonen skrive ned for hvert besøk:

- Rammevilkår: Hva slags skole, institusjon klasse eller gruppe befinner du deg i Hvor mange barn er til stede i aktiviteten? Hvor mange voksne?\_ Hvordan er de fysiske rammene? Møblering? Utstyr? Lys og luft?
- Innhold: Hvilke(n) aktiviteter foregår? Hvilket fagområde arbeider de med? Lærerledet undervisning? Plenum? Gruppearbeid? Arbeider alle med samme sak/materiale? Læremidler?
- Hva gjør de voksne? Hvordan underviser de? Er det noen barn som får spesiell oppmerksomhet? (Hvorfor/Hvordan?). Foregår det åpenbart spesialundervisning i klassen/gruppen? (Hva/hvordan) Annen for støttet opplæring? Disiplinære tiltak? (Hva og hvordan)
- Hva gjør elevene? Arbeider de hver for seg? I gruppe? Er det tillatt å snakke sammen? Er det vektlagt elevaktivitet og diskusjoner? Blir noen utsatt for disiplinære tiltak? (omfang og beskrivelse). Interaksjon mellom elevene?
- Arbeidsformer ? Hvordan startet timen /aktiviteten opp? Hvilke tilnæringsmetoder brukes i løpet av timen/observasjonsperioden? Hvordan foregår overganger fra en aktivitet til den neste? Hva vektlegges m.h.t vurdering av aktivitetene? Hvordan avsluttes timen /observasjonsperioden?

## Vedlegg 2: INTERVJUGUIDE A

Lærere, skoleledere og barnehagepersonalet

(Først en kort presentasjon av hvem vi er, hvorfor vi er på besøk og det temaet vi kommer til å spørre om)

- Biografiske data: Hvem er tilstede under intervjuet? Navn og tittel og kjønn. Hvor lenge har de arbeidet i skolen/institusjonen? Hvor lenge har de evt. Vært leder?
- Om timen/observasjonsperioden vi nettopp har deltatt i: Var dette en vanlig dag og en vanlig time? Hvorfor/ hvorfor ikke? Deretter: Spørsmål om enkelte episoder som er observert for å oppklare eventuelle misforståelser.
- Om opplæringssystemet og støtteopplæring på skolen: Om lokalt læreplanarbeid? Hvor stor frihet har lærere til å velge innhold i opplæringen? Om ”tilpasset opplæring” ( Mulig oversettelse til engelsk: *accomodative teaching suitable for every child*). Hva med de som faller utenfor? Hvilke elever tenker de på da? (adferdsproblemer? Lærevansker? Evnertardasjon? Annet?) Hvilke muligheter har lærere til å hjelpe disse elevene i klassen? På skolen for øvrig ?(støttesystem?) Få hjelp utenfra (PPT, ? ”Hälsovårdsteam”? Andre?. Segregerte tiltak på denne skolen? PISA resultater på denne skolen i 2003? Ressurser?
- Spesialundervisning: Hvilke elever har rett til spesialundervisning?(*Special-need Education*). Er det noen elever på denne skolen som har spesialundervisning her? Noen som er sendt på spesialskole? (antall og omfang) Jenter? Gutter? Hva slags vansker har disse elevene? Hvem er det som definerer deres vansker? Elevenes selv? Foreldrene? Lærerne? Skoleledelsen? (Finn ut av ansvarsfordeling og roller). Hva slags opplæring gis i spesialundervisningen? Eksklusjon og tilbakeføring til hjemskolen? Hvem har oppfølgingsansvaret? Andre hjelpeinstanser som er inne i samarbeid? Vurdering og vitnemål for overgang til neste ledd i systemet? Ressurser (hvem betaler eksterne elevplasser?)
- Foreldresamarbeid og foreldremedvirkning: Hva er foreldrenes rolle? Kan de bestemme hva slags opplæring deres barn skal få? På hjemskolen? På spesialskole?
- Lærenes kvalifikasjoner: Hva slags utdanning generelt har lærere i Finland? Hva slags kunnskap har lærere generelt (vanlig klasselærer og faglærere) om spesialundervisning og barns opplæring og innlæringsvansker? Hva kreves av formell opplæring for en spesialpedagog (på hvilket nivå i utdanningssystemet)? Omfanget av spesialpedagoger på denne skolen/førskolen/barnehagen? Hva er deres arbeidsoppgaver? Hvem bestemmer deres arbeidsoppgaver? Rutiner, rapportering og dokumentasjon? Samarbeid med neste opplæringsledd om overgangen?
- Noe skriftlig materiale som vi kan få med å studere videre?

## Vedlegg 3: INTERVJUGUIDE B

Finnish National Board of Education

- Biografiske data: Hvem er tilstede? Navn ?Kjønn? Hvilken posisjon i direktoratet?
- Om studiebesøket og hva vi har sett: Presenter først et hovedinntrykk, spør deretter om konkrete ting som har vært uklart for å oppklare ulike ting vi har observert.
- Om spesialundervisning i Finland: Hva er lov og læreplanformuleringer? Hva er praksis? Særskilte problemer sett fra direktoratets side? Omfang på landsbasis (prosent eller antall) gutter og jenter? Hva slags elever får spesialpedagogisk opplæring utenfor hjemskolen i dag? Be om eksempler? Prosedyrer for å diagnostisere? Hvem avgjør hva som er best for den enkelte elev. Foreldrenes rolle og ansvar? Burde noe vært annerledes?
- Om spesialpedagogisk støttesystem i skolen (§ 16: "Remedial teaching"). Hva ligger det i det systemet? Hvordan organiseres det lokalt? Hvem arbeider med slike tiltak? Ressurser? Yrkesgrupper utenom lærere? Spesiell utdanning for å jobbe med dette? Hvem avgjør at "remedial teaching" skal settes i verk? Foreldrenes stemme her? Når settes tiltak i gang? Tidlig intervensjon i småskolen? Samarbeid barnehage – førskole – skole? Andre støttesystem i og utenfor skolen? Burde noe vært annerledes?
- Lærere og lærerutdanning: Hvilken kompetanse har den vanlige klasselæreren i spesialpedagogikk som del av sin grunnutdanning? Hva har faglærere?(fra 7.klasse og oppover). Spesialpedagoger: Finnes disse som egen utdanning? I så fall hvilken utdanning har de? Andre "spesialister" i skolen? Skulle noe vært annerledes?
- Skriftlig materiale vi bør studere?

## Vedlegg 4: Oversikt over spesialundervisning på deltid og heltid

Tabell 1. Specialundervisning på deltid 2002-2004

	2002	2003	2004
Talstörning	23 657	22 737	21 089
Läs- och skrivsvårigheter	54 280	55 862	56 163
Svårigheter i inläring av matematik	16 987	19 888	21 888
Svårigheter i inläring av främmande språk	9 778	10 579	11 556
Anpassningssvårigheter och störningar i känsloliv	6 424	6 443	6 496
Övriga inläringssvårigheter eller andra orsaker	8 421	8 628	9 198
<b>Totalt</b>	<b>119 547</b>	<b>124 137</b>	<b>126 390</b>
Andel av elevantalet i grundskolan	20,1	20,8	21,2
Elevantalet i grundskolan 20/9-03	595 727	597 356	597 414

(Fra Skolverket, 2006b)

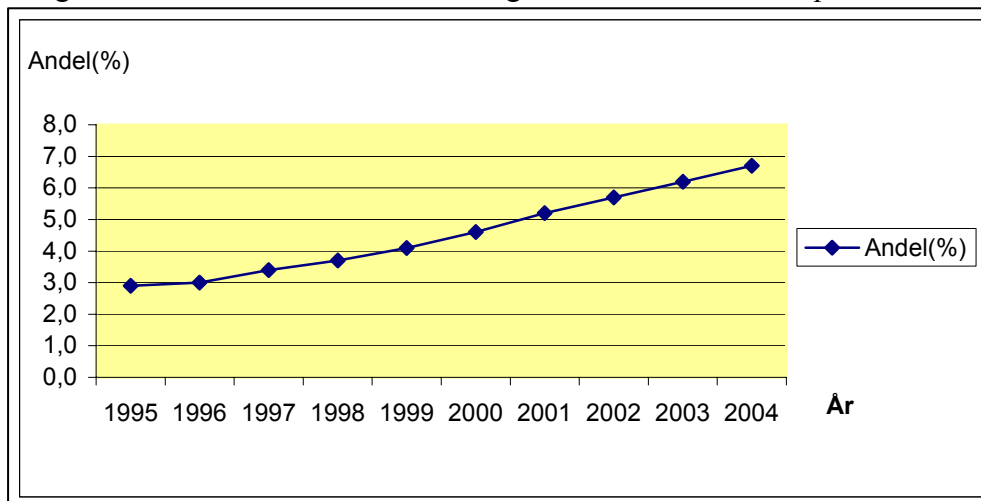
Tabell 2. Elever som är intagna eller överförda till specialundervisning 1995-2004

År	Specialskolan		Helt el. delvis integrerade elever		Totalt		Totalt antal elever i grundskolan <b>Antal</b>
	Antal	Andel(%)	Antal	Andel(%)	Antal	Andel(%)	
1995	10 871	1,8	6 142	1,0	17 013	2,9	588 162
1996	11 270	1,9	6 608	1,1	17 878	3,0	589 128
1997	11 901	2,0	8 099	1,4	20 000	3,4	592 375
1998	12 002	2,0	9 824	1,7	21 826	3,7	591 679
1999	11 884	2,0	12 481	2,1	24 365	4,1	591 272
2000	15 204	2,6	11 770	2,0	26 974	4,6	593 451
2001	10 986	1,9	19 846	3,3	30 832	5,2	595 727
2002	10 849	1,8	23 168	3,9	34 017	5,7	597 356
2003	10 461	1,8	26 378	4,4	36 839	6,2	597 414
<b>2004</b>	<b>10 043</b>	<b>1,7</b>	<b>29 755</b>	<b>5,0</b>	<b>39 798</b>	<b>6,7</b>	<b>593 148</b>

(Fra Skolverket, 2006b)

## Vedlegg 5 Oversikt over elever med spesialundervisning

Diagram 1. Andelen elever som er intagna eller overførte til spesialundervisning i Finland



(Fra National Board of Education/Utbildingsstyrelsen)

## Vedlegg 6: Oversikt over elever med deltids-spesialundervisning fordelt på klasstrinn

