



Sérkennsla í Evrópu (2. bindi)

NÁMSÚRRÆÐI AÐ BARNASKÓLASTIGI LOKNU

Pemarit



Sérkennsla í Evrópu

(2. bindi)

NÁMSÚRRÆÐI AÐ BARNASKÓLASTIGI LOKNU

Þemarit

Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu



Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu hefur unnið að þessari skýrslu í samvinnu við landsdeildir Eurydice.

Aðalskrifstofa framkvæmdastjórnar ESB á sviði mennta-, starfsþjálfunar- og menningarmála og fjöltyngis styrkti gerð skýrslunnar.

http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Leyfilegt er að nota útdrætti úr skýrslunni að því tilskildu að heimildar sé greinilega getið. Skýrslan er fánleg á rafrænu vinnsluformi og á 19 öðrum tungumálum til að upplýsingarnar séu aðgengilegar fyrir sem flesta.

Rafrænar útgáfur þessarar skýrslu eru fánlegar á vefsetri Evrópumiðstöðvarinnar: www.european-agency.org/

Ritstjórar: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

Íslensk þýðing: Þórgunnur Skúladóttir, thorgunn@ritsmidjan.is

Kápumynd: Olivier Somme, 20 ára. Olivier stundar nám í EESSCF-sérskólanum í Verviers í frönskumælandi hluta Belgíu.

(rafræn útg.)

ISBN: 87-91811-78-3

EAN: 9788791811784

(prentuð útg.)

ISBN: 87-91811-77-5

EAN: 9788791811777

2006

Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu

Secretariat

Østre Stationsvej 33
DK – 5000 Odense C Danmörk
Sími: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brussels Office

3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels, Belgium
Sími: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

EFNISYFIRLIT

FORMÁLI	7
1. kafli - NÁM ÁN AÐGREININGAR OG KENNSLUSTARFIÐ Í EFRI BEKKJUM GRUNNSKÓLA OG FRAMHALDSSKÓLUM	11
1.1 INNGANGUR	11
1.2 RAMMI, MARKMIÐ OG AÐFERÐAFRÆÐI	14
1.2.1 Rammi	14
1.2.2 Markmið	15
1.2.3 Aðferðafræði	15
1.3 SKILVIRKIR KENNSLUHÆTTIR	17
1.3.1 Samvinna í kennslustörfum	18
1.3.2 Samvinna í námi	19
1.3.3 Samstarf við lausn vandamála	20
1.3.4 Sundurleitir hópar	21
1.3.5 Skilvirk kennsla	23
1.3.6 Heimasvæði	23
1.3.7 Öðruvísi námsaðferðir	25
1.4 SKILYRÐI FYRIR NÁMI ÁN AÐGREININGAR	27
1.4.1 Kennarar	27
1.4.2 Skóli	28
1.4.3 Utanaðkomandi aðstæður	30
1.5 NIÐURSTÖÐUR	32
 Heimildir	 34
2. kafli - AÐGENGI NEMENDA MEÐ SÉRÞARFIR AÐ STOFNUNUM Á HÁSKÓLASTIGI OG INNAN ÞEIRRA	35
2.1 INNGANGUR	35
2.2 NEMENDUR MEÐ SÉRÞARFIR Í HÁSKÓLANÁMI	35
2.3 AÐGENGI AÐ HÁSKÓLAMENNTUN – LYKILMÁLEFNI	38
2.3.1 Réttur til inngöngu og stuðnings í háskólum	39
2.3.2 Stuðningsþjónusta á landsvísu	43
2.3.3 Stuðningur bundinn við háskólastofnanir	45
2.4 HINDRANIR VIÐ INNGÖNGU SEM OG INNAN HÁSKÓLASTOFNANA	51
2.4.1 Líkamlegar hindranir	51

2.4.2 Aðgengi að upplýsingum	52
2.4.3 Aðgengi að stuðningi.....	53
2.4.4 Viðhorf	55
2.4.5 Réttindi.....	56
2.5 HORFT TIL FRAMTÍÐAR.....	57
Heimildir.....	60
3. kafli - UMSKIPTI ÚR SKÓLA OG YFIR Í ATVINNULÍFIÐ	65
3.1 INNGANGUR	65
3.2 HELSTU MÁLEFNIN.....	66
3.2.1 Upplýsingar	66
3.2.2 Hlutfall þeirra sem ljúka námi	66
3.2.3 Aðgengi að námi og þjálfun	67
3.2.4 Starfsundirbúningur	67
3.2.5 Hlutfall atvinnulausra	67
3.2.6 Væntingar og viðhorf	68
3.2.7 Aðgengi að vinnustöðum.....	68
3.2.8 Innleiðing nógildandi löggjafar	68
3.3 SJÓNARMÍÐ OG TILLÖGUR	69
3.4 EINSTAKLINGSBUNDIN UMSKIPTAÁÆTLUN ÚR SKÓLA OG YFIR Í ATVINNULÍFIÐ.....	74
3.5 LOKATILLÖGUR	81
3.6 NIÐURSTÖÐUR	82
Heimildir.....	84
LOKAORÐ.....	87

FORMÁLI

Námsúrræði að barnaskólastigi loknu er yfirlitsskýrsla yfir þær upplýsingar sem teknar hafa verið saman á vegum Evrópumiðstöðvarinnar fyrir þróun í sérkennslu. Fjallað er um þrjú megiþfangsefni á sviði sérkennslu:

- Nám án aðgreiningar og kennslustarfið í efri bekkjum grunnskóla og framhaldsskólum;
- Aðgengi nemenda með sérþarfir að stofnunum á háskólastigi og innan þeirra;
- Umskipti úr skóla og yfir í atvinnulífið.

Upplýsinga hefur verið aflað með því að fá greinargerðir frá þátttökulöndunum um tiltekna málaflokka, sem aðilar að Evrópumiðstöðinni hafa undirbúið með spurningalistum og, nokkrum tilviksathugunum og heimsóknum sérfræðinga milli landa. Evrópumiðstöðin annaðist undirbúning og ritstjórn í samvinnu við landsdeildir Eurydice. Það voru fyrst og fremst landsdeildir Eurydice í þeim löndum sem ekki eiga aðild að Evrópumiðstöðinni sem lögðu til efni; en allt efni og/eða athugasemdir frá landsdeildum Eurydice er þó birt í eftirfarandi köflum.

Megintilgangurinn með þessu riti er að þær upplýsingar sem fyrir hendi eru á þeim þremur sviðum sem fjallað er um nái til fleiri landa. Efni og niðurstöður sem borist höfðu frá aðildarlöndunum voru sendar til landsdeilda Eurydice til að auðvelda þeim starfið og beðið var um almennar athugasemdir eða tilteknar upplýsingar á viðkomandi þremur sviðum. Framlag þeirra hefur alls staðar verið birt þegar aðstæður sem þar var greint frá svöruðu almennt til niðurstaðna úr rannsókn Evrópumiðstöðvarinnar. Upplýsingar frá landsdeildunum eru skilyrðislaust birtar þegar varpa þarf ljósi á ákveðnar aðstæður í löndunum.

Landsdeildirnar í Liechtenstein, Möltu, Póllandi, Rúmeníu og Svíþjóð fá því bestu þakkir fyrir framlag sitt til þessa rits. Fulltrúar Evrópumiðstöðvarinnar í þátttökulöndunum fá einnig kærar þakkir fyrir aðstoð og samstarf við vinnslu þess. Þetta er í annað skipti sem gott samstarf Eurydice og Evrópumiðstöðvarinnar skilar sér í útgáfu á



þemariti. Fyrsta þemaritið sem þetta árangursríka samstarf skilaði var *Sérkennsla í Evrópu* sem gefið var út í janúar 2003.

Í þessu riti er ekki litið á sérkennslumálefni með einhverja tiltekna skilgreiningu eða skoðun í huga. Ekki er til nein samhljóða túlkun á hugtökum á borð við fötlun, sérþarfir eða þroskahömlun í viðkomandi löndum. Skilgreiningar og flokkun á sérþörfum í námi er mismunandi eftir löndum. Hér er þeirri aðferð beitt að taka tillit til allra skilgreininga og sjónarmiða í umræðunni um sérkennslustarfið á þessum þremur megin sviðum.

Fyrsti kafli ber heitið *Nám án aðgreiningar og kennslustarfið í efri bekkjum grunnskóla og framhaldsskólum*. Úrræði á sviði sérkennslu í efri bekkjum grunnskóla og framhaldsskólum eru flókið mál í sérkennslu- og menntageiranum. Námsskipulagi þar er þannig háttað víða um lönd að það veldur nemendum með sérþarfir miklum erfiðleikum. Í kaflanum er gerð grein fyrir nokkrum þeirra aðferða sem beitt er í skólum til að vinna bug á þessu vandamáli og lýst er ýmsum leiðum í námi án aðgreiningar. Lögð er áhersla á lykilatriði og brýn verkefni, svo sem: áhrif skiptingar í hópa (eða bekki) í efri bekkjum grunnskóla og framhaldsskólum; áhrif þeirrar áherslu sem lögð er á námsárangur; viðhorf kennara og brotalamir í kennaranáminu. Rannsóknin byggist á niðurstöðum fræðilegra umfjallana, tilviksathugunum og heimsóknum sérfræðinga til annarra landa.

Annar kafli ber heitið *Aðgengi nemenda með sérþarfir að stofnunum á háskólastigi og innan þeirra*. Fatlaðir nemendur virðast ekki njóta jafnræðis á háskólastigi og það vekur ýmsar spurningar um hindranir og stuðning varðandi aðgengi þeirra og möguleika til háskólanáms. Þessi kafli byggir á málefnum sem fjallað er um í evrópskum fræðiritum á þessu sviði og einnig á lykilupplýsingum sem bæði Evrópumíðstöðin og Euridyce hafa aflað. Markmiðið er að gefa yfirlit yfir þær stuðningsaðferðir sem standa nemendum með sérþarfir til boða í viðkomandi löndum og gera þeim kleift að nýta sér nám á háskólastigi. Vekja skal athygli á því að sumar upplýsingar í kaflanum eru settar fram í töfluformi en með því móti fæst best yfirlit yfir það sem í þeim felst. Ekki má þó líta á slíka framsetningu sem aðferð til að bera saman stöðuna í viðkomandi löndum.



Þriðji kaflinn ber heitið *Umskipti úr námi og yfir í atvinnulífið*. Umskipti úr skóla og yfir í atvinnulífið er mikilvægt skref fyrir allt ungt fólk, ekki síst þá einstaklinga sem eru með sérþarfir. Umskipti úr námi og yfir í atvinnulífið er hluti af löngu og flóknu ferli sem spannar allt æviskeið einstaklingsins og því þarf að stýra á sem farsælastan hátt. Ungt fólk mætir oft ýmiss konar mannlegum og félagslegum viðhorfum svo sem fordómum, höfnun, ofverndun og það fær ekki næga menntun o.s.frv., en slíkt hefur áhrif á atvinnuþátttöku þeirra á almennum vinnumarkaði. Í kaflanum er gefið yfirlit yfir átta helstu málaflokkana sem valda erfiðleikum á þessu sviði samkvæmt fræðilegum umfjöllunum. Gerð er grein fyrir sex meginatriðum sem fram komu í rannsókn Evrópumíðstöðvarinnar og birtur listi yfir tillögur sem beint er til stefnumótandi aðila og sérfræðinga í því skyni að sýna fram á hvernig vinna má betur að farsælu umskiptaferli.

Yfirlit yfir lykilmálefni sem varða þessi þrjú svið er síðan að finna í lokakafla ritsins.

1. kafli

NÁM ÁN AÐGREININGAR OG KENNSLUSTARFIÐ Í EFRI BEKKJUM GRUNNSKÓLA OG FRAMHALDSSKÓLUM

1.1 INNGANGUR

Úrræði á sviði sérkennslu í efri bekkjum grunnskóla og framhaldsskólum er flókið mál í sérkennslu- og menntageiranum. Í ýmsum skýrslum kemur fram að nám án aðgreiningar gengur yfirleitt vel í yngri bekkjum grunnskólans, þ.e. á barnaskólastigi, en þegar lengra kemur er um alvarleg vandamál að ræða (sjá t.d. rannsóknir Evrópumíðstöðvarinnar á úrræðum í sérkennslu í Evrópu 1998 og 2003). Hægt er að sýna fram á að aukin fagleg sérhæfing og annað skipulag í framhaldsskólum veldur alvarlegum erfiðleikum við aðlögun nemenda þar. Sú staðreynd að bilið milli nemenda með sérþarfir og jafnaldra þeirra aukist yfirleitt með árunum er ekki til að bæta úr þessum aðstæðum. Í flestum löndum fer nám í efri bekkjum grunnskóla og framhaldsskólum einnig venjulega fram með hefðbundnu fyrirkomulagi: Nemendum er skipað í mismunandi hópa (eða bekki) samkvæmt námsárangri.

Fræðileg umfjöllun frá Svíþjóð: *Eldri nemendur mæta mun meiri hindrunum í skóla en hinir yngri (...) Vandamálin tengjast ekki greiningu þeirra og hreyfanleika, heldur starfi og skipulagi skólans.*

Fræðileg umfjöllun frá Sviss: *Líta má á umskipti frá námi í fyrstu bekkjum grunnskóla, sem venjulega er án aðgreiningar, yfir í efri bekkina þar sem nemendur eru aðgreindir, sem afgerandi tímamót fyrir nemendur hvað varðar velgengni þeirra. Umskipti úr námsumhverfi án aðgreiningar og yfir í árangursmiðaða hópa hefur áhrif á þá skólagöngu sem nemandinn á fyrir höndum – auk þess geta nemendur með sérþarfir einfaldlega ekki lagt „farangur“ sinn frá yngri bekkjunum til hliðar, hann fylgir honum áfram inn í algjörlega aðgreint kennslufyrirkomulag.*

Ummæli frá Möltu: *Eins og í öðrum Evrópulöndum er nám án aðgreiningar í efri bekkjum grunnskóla og framhaldsskólum einnig ofarlega á baugi á Möltu. Nám á því stigi er meira krefjandi og*



faggreinarnar sérhæfðari. Það gerir kennurum sem ekki hafa aflað sér nauðsynlegrar kunnáttu erfitt fyrir.

Annað flókið mál sem á sérstaklega við á þessu stigi er áhersla á námsárangur. Áherslan á aukinn námsárangur í menntakerfinu kann að stuðla að því að nemendur séu settir í sérskóla og sérdeildir.

Fræðileg umfjöllun frá Spáni: *Sú staðreynd að nám í efri bekkjum grunnskóla sé bundið of fræðilegu námsefni fyrir einsleitán hóp nemenda veldur því að erfitt er núorðið að laga það að þörfum nemenda sem eru augljóslega öðruvísi.*

Vissulega kemur ekki á óvart að þess sé almenn krafist í samfélaginu að meiri áhersla sé lögð á að fjárfesting í menntun skili árangri. En afleiðingin er sú að „markaðssjónarmið“ verða hluti af menntamálaumræðunni og foreldrar fara að haga sér eins og „viðskiptavinir“. Skólar eru gerðir „ábyrgir“ fyrir árangri nemenda og greina má aukna tilhneigingu fólks til að fella dóma um skóla út frá afköstum þeirra. Leggja ber áherslu á að slíkt er uggvænleg þróun þegar um viðkvæma nemendur er að ræða. Þannig getur viljinn til að auka afköst annars vegar og taka við nemendum með sérþarfir hins vegar skapað ákveðna mótsögn. En dæmi úr þessari rannsókn sýna þó að svo þarf ekki að vera:

Tilviksathugun í Bretlandi: *Skólastjórinn fjallaði um þróun skólans frá því að nám án aðgreiningar kom þar fyrst til sögu, bæði hvað varðar sérþarfir sem hægt var að koma til móts við og einnig hvað varðar heildarútkomu í námi. Skólanum hafði gengið vel að vinna úr þeirri spennu sem skapaðist vegna ólíkra hagsmuna sem um var að ræða. Tíu mánuðum fyrir rannsóknarheimsóknina hafði skólinn sætt formlegu eftirliti á vegum stofnunar sem annast gæðaeftirlit í menntageiranum (OFSTED), og hefur eftirlit með öllum almennum skólum í Englandi. Skýrslan var afar hagstæð og skólinn var metinn sem „góður“. Í skýrslu stofnunarinnar stóð: „Þar ríkir réttilega stolt yfir blöndun nemendanna og fjölmennigarlegum viðhorfum þar sem nemendur ná afbragðsárangri og gagnkvæm umhyggja ríkir. Samskipti stjórnenda, starfsfólks og nemenda eru til fyrirmyndar og skólanum er stýrt af einurð og heilindum. Þar skila peningar gæðum.“*

Fyrri rannsóknir Evrópumíðstöðvarinnar sýna fram á að víðast hvar er samstaða um að nám án aðgreiningar í efri bekkjum grunnskólans og framhaldsskólum sé brýnasta verkefnið. Ófullnægjandi kennaramenntun og neikvæðari viðhorf kennara eru málefni sem talin eru skapa vanda. Almenn er litið á viðhorf kennara sem afgerandi þátt þegar um nám án aðgreiningar er að ræða og þessi viðhorf fara í ríkum mæli eftir reynslu þeirra (einkum af nemendum með sérþarfir), menntun þeirra, þeim stuðningi sem þeim stendur til boða og öðrum aðstæðum, svo sem stærð bekkjarins og vinnuálagi.

Fræðileg umfjöllun frá Austurríki: (...) Það kom greinilega fram að jákvætt viðhorf kennara og skólans gagnvart námi án aðgreiningar er helsti drifkrafturinn sem ræður því að vel takist til, sama hvaða módel verður fyrir valinu. Í því nýstárlega starfi sem fram fer er jafnvel hægt að sigrast á miklum hindrunum (t.d. ófullnægjandi tímafjöldi til eftirlits, vanbúnum skólastofum, of mörgum kennurum í hópnum o.s.frv.).

Kennarar í efri bekkjum grunnskóla og framhaldsskólum virðast ekki eins fúsir til að taka við nemendum með sérþarfir. Það krefst vissulega mikillar vinnu og næmi fyrir þörfum annarra að kenna nemendum með sérþarfir.

Tilviksathugun í Hollandi: [Á við 12 ára dreng með Aspergersheilkenni] Einu sinni tók einn kennarinn hans eftir því að hann hafði ekki lokið allri heimavinnunni sinni. Þegar aðstoðarkennarinn spurði hann um ástæðuna kom í ljós að það var svo lítið pláss í dagbókinni hans að hann gat ekki greint frá allri heimavinnunni í einni línu. Nemandinn neitaði að nota hinar línurnar af því að þær voru ætlaðar öðrum fögum. Hann hafði ekki heldur leiðrétt allar villurnar sem hann hafði gert í kennslustundum af því að það var ekki nóg pláss í minnisbókinni. Aðstoðarkennarinn stakk upp á því að hann skrifaði efnið upp á hægri síðu og setti síðan leiðréttingarnar á þá vinstri. Þar sem þetta var mjög snyrtileg lausn samþykkti nemandinn hana og málið var leyst. Hann hafði verið mjög stífur á meiningunni.

Í þessari rannsókn verður sjónum beint að þessum málefnum, sem og öðru sem tengist námi án aðgreiningar í efri bekkjum grunnskóla og framhaldsskólum. Lesendum sem hafa áhuga á þeim gögnum sem þessi skýrsla byggir á er bent á þann hluta vefseturs



Evrópumiðstöðvarinnar á slóðinni www.european-agency.org/ þar sem fjallað er um nám án aðgreiningar og starfið í skólastofunni.

1.2 RAMMI, MARKMIÐ OG AÐFERÐAFRÆÐI

1.2.1 Rammi


Megininntak rannsóknarinnar var skilvirkt starf í skólastofunni hvað varðar nám án aðgreiningar. Gert var ráð fyrir því að nám án aðgreiningar sé fyrst og fremst háð því hvernig kennarar taki á málum. En það fer auðvitað eftir menntun þeirra, reynslu, skoðunum og viðhorfum, sem og aðstæðum í bekknum, skólanum og svo utanaðkomandi þáttum (úrræðum innan sveitarfélaga og svæða, stefnumálum, fjárveitingum o.s.frv.) hvernig þeir haga starfi sínu.

Fræðileg umfjöllun frá Spáni: *Ljóst er að námserfiðleikar nemenda stafa ekki bara af því að þeir séu tregir til náms, heldur skiptir fyrirkomulagið í skólanum máli og námsviðbrögð nemendanna eru í beinu samhengi við það [t.d. slíkir námserfiðleikar].*

Fræðileg umfjöllun frá Bretlandi: *Enda þótt tilviksathuganir sýndu mismunandi skilning á „námi án aðgreiningar“, hvers vænta mætti og eftir hvaða leiðum skyldi farið, voru allir sammála um að nám án aðgreiningar krefðist algjörra umbóta innan skólans, útrýma þyrfti hugtakinu „stuðningskennsla“ og þróa yrði námsefnið, bæði innihald þess og framsetningu.*

Í samanburði við fyrstu bekk grunnskólastigsins, má segja að vandinn sé enn brýnni á síðari námsstigum, því að víða um lönd er námskráin fagmiðuð og því þurfa nemendur að skipta um kennslustofur samkvæmt stundaskrá.

Fræðileg umfjöllun frá Austurríki: *Utanaðkomandi aðgreining felur í sér að bekknum sem heild er skipt upp þannig að nemendur eru ekki áfram með sínum kjarnahópi, heldur sitja kennslustundir í öðrum stofum með nemendum úr öðrum bekkjum. Í mörgum tilvikum hefur þetta verið afar óhagstætt þegar um aðlögun nemenda með sérþarfir er að ræða, þar sem ekki er hægt að tryggja félagslegt heildarsamhengi.*



Námsskipulagi í efri bekkjum grunnskóla og framhaldsskólum er þannig háttað víða um lönd að það veldur nemendum með sérþarfir miklum erfiðleikum. Það er því afar brýnt að kanna nokkrar þeirra aðferða sem beitt er í skólum til að vinna bug á þessu vandamáli.

Kennarar og skólar geta beitt mismunandi aðferðum við nám án aðgreiningar í skólastofunni. Yfirlýst markmið með þessari skýrslu var að lýsa þessum aðferðum þannig að þær gætu nýst sem flestum.

Til að ná þessu markmiði var gengið út frá nokkrum lykilspurningum í rannsókninni. Meginspurningin var: *Hvernig er hægt að takast á við mismunandi getu nemenda?* Einnig þurfti að svara annarri spurningu: *Hvaða skilyrði verða að vera fyrir hendi til að hægt sé að takast á við mismunandi getu nemenda?*

Hér var *athyglinni* fyrst og fremst beint að starfi kennarans. Einnig kom fram að fyrst og fremst þróa kennarar og tileinka sér starfshætti sem tiltekna lykilpersónur í nánasta umhverfi þeirra mæla með, þ.e. skólastjórnendur, samstarfsmenn og sérfræðingar innan sem utan skólans. Það eru því þessir sérfræðingar sem eru helsti markhópur þessarar rannsóknar.

1.2.2 Markmið

Meginverkefni rannsóknarinnar var að fræða lykilaðila um ýmsar leiðir til að takast á við mismunandi getu nemenda innan veggja skólastofunnar og í skólanum og veita þeim upplýsingar um þau skilyrði sem nauðsynlegt er að uppfylla til að hægt sé að nýta sér viðkomandi aðferðir. Reynt var að svara lykilspurningum um nám án aðgreiningar. Í fyrsta lagi voru færð rök fyrir því að nauðsynlegt sé að skilja *hvað* það sé sem skili árangri í skólum án aðgreiningar. Enn fremur var þörf á dýpri skilningi á því *hvernig* nám án aðgreiningar virkar. Í þriðja lagi var mikilvægt að gera sér grein fyrir því *hvers vegna* nám án aðgreiningar virkar (skilyrði fyrir innleiðingu þess).

1.2.3 Aðferðafræði

Þessum spurningum hefur verið svarað með ýmsu móti hér að framan. Rannsóknin hefur í fyrsta lagi skilað sér í skýrslu, byggðri á heimildum, þar sem lýst er mismunandi aðferðum við kennslu án




aðgreiningar og nauðsynlegum skilyrðum fyrir því að hægt sé að beita þeim með góðum árangri. Bæði aðferðafræðinni og niðurstöðum sem dregnar eru af alþjóðlegri fræðilegri umfjöllun er ítarlega lýst í ritinu *Inclusive Education and Effective Classroom Practice in Secondary Schools*, sem er fáanlegt í rafrænu formi og hægt er að nálgast á Netinu (Meijer, 2005: www.european-agency.org/). Markmiðið á þessu stigi var að gera grein fyrir því hvað reyndist virka í skólum án aðgreiningar.

Á næsta stigi – rannsóknum á starfsháttum – beindist athyglin að því með hvaða hætti nám án aðgreiningar skilar árangri og hvaða þætti þurfi að uppfylla til að það skili árangri. Í hverju aðildarlandi var lýst dæmum um góða starfshætti þar. Beðið var um að gerð yrði grein fyrir starfinu í skólastofunni og að megin Einkennum námsáætlunarinnar væri lýst. Auk þess var tekið tillit til aðdraganda viðkomandi áætlunar og þeim skilyrðum sem henni voru sett; einkum þeim aðdraganda og skilyrðum sem talin voru nauðsynlegur til að hægt væri að útfæra og viðhalda áætluninni. Þessa þætti má finna á ýmsum stigum: hjá kennaranum (færni, þekking, viðhorf og áhugi); í skólastofunni; í skólanum og hjá starfsfólki í skólanum; í efnahags- og stefnumálum o.s.frv.

Síðast en ekki síst hafa sérfræðingar farið í heimsóknir samkvæmt tiltekinni skiptiáætlun og skilgreint og metið dæmi um góða starfshætti í þeim tilgangi að draga fram skilvirkustu aðferðirnar í skólastarfinu. Með heimsóknum til ýmissa staða þar sem nám án aðgreiningar fer fram og með umræðum meðal sérfræðinga sem taka þátt í þessum heimsóknum hefur fengist betri og almennari skilningur á því hvaða aðferðir virka best og hvernig og hvers vegna þær skila árangri eða öfugt.

Eftirfarandi lönd voru heimsótt: Lúxemborg, Noregur, Spánn, Svíþjóð og Bretland (England). Þessar heimsóknir fóru fram sumarið 2003.

Ýmis gögn og aðferðir voru notaðar við gerð skýrslunnar: Í fyrsta lagi niðurstöður fræðilegrar umfjöllunar (bæði á landsvísu og alþjóðlegar); í öðru lagi lýsingar á aðstæðum (tilviksathuganir) í þeim 14 löndum sem þátt tóku; og síðast en ekki síst upplýsingar sem tengjast skiptistarfseminni. Með þessu móti náðist heildstæð aðferð til að nálgast málið og byggðist hún bæði á rannsóknum og upplýsingum



um daglegt starf í skólastofunni. Leggja ber áherslu á að tilviksathuganir og heimsóknir sérfræðinga eru fyrst og fremst dæmi um hvernig standa skal að námi án aðgreiningar, en ekki niðurstaða almennra reglna eða starfsaðferða sem settar eru á landsvísu.

Í næsta kafla er að finna yfirlit yfir það sem einkennir kennsluhætti í skólum án aðgreiningar. Leiðbeinandi lista yfir skilyrði fyrir námi án aðgreiningar er síðan að finna í kafla 1.4.

1.3 SKILVIRKIR KENNSLUHÆTTIR

Eitt brýnasta verkefnið sem unnið er að í skólastofum og skólum um alla Evrópu er að takast á við mismunandi nemendur. Hægt er að skipuleggja nám án aðgreiningar með ýmsu móti og á mismunandi stigum, en ávallt eru það þó kennararnir sem þurfa að takast á við aukna fjölbreytni hvað varðar þarfir nemenda í skólanum og þeir þurfa að aðlaga eða undirbúa námið þannig að komið sé nægilega til móts við þarfir allra nemenda, bæði þeirra sem hafa sérþarfir og hinna.

Fræðileg umfjöllun frá Spáni: Ef skólar ætla að sinna betur sundurleitum hópi nemenda er því nauðsynlegt að hugsað sé fyrir skipulagi og framkvæmd, að samræmi og samstarf ríki milli kennara, að allt skólakerfið sé byggt á samvinnu, og öll úrræði og reynsla séu nýtt í skólastarfinu.

Í rannsókninni er bent á a.m.k. sjö þætti sem virðast skila árangri varðandi nám án aðgreiningar. Ekki kemur á óvart að nokkurra þeirra var einnig getið í rannsókn okkar á yngri bekkjum grunnskólastigsins: Samvinnu í kennslustörfum, samvinnu í námi, samstarfi við lausn vandamála, sundurleita hópaskipan og skilvirkar kennsluáðferðir. Auk þess virðast tveir þættir vera sérstaklega mikilvægir í efri bekkjunum: Heimasvæði og öðruvísi námsáðferðir.

Hér að neðan er gerð grein fyrir þessum sjö þáttum, og þeir útfærðir og skilgreindir með beinum tilvitnunum í skýrslur um skiptiheimsóknir, tilviksathuganir og fræðilega umfjöllun.



1.3.1 Samvinna í kennslustörfum

Kennarar þurfa að eiga samstarf við aðra og hafa þörf fyrir hagnýtan og sveigjanlegan stuðning frá ýmsum samstarfsaðilum. Stundum þarf nemandi með sérþarfir á sérstakri hjálp að halda sem kennari getur ekki veitt honum í almennri kennslustund. Í slíkum tilvikum koma aðrir kennarar og stuðningsfulltrúar til sögunnar og brýn þörf er á að skapa sveigjanleika, gott skipulag og hópakennslu.

Rannsóknin sýnir að nám án aðgreiningar skilar auknum árangri með hjálp tiltekinna þátta sem falla undir yfirskriftina „samvinna í kennslustörfum“. Samvinna í kennslustörfum vísar til hvers konar samstarfs bekkjarkennara við aðstoðarkennara, samkennara eða annan sérfræðing. Einkennandi fyrir slíka samvinnu er að nemendur með sérþarfir fá stuðning innan veggja skólafunnar og þurfa ekki að fara annað. Honum finnst hann þar með vera einn úr hópnunum, fær aukið sjálfsálit og sú tilfinning gerir honum allt nám auðveldara.

Annað sem einkennir samvinnu í kennslustörfum er að með slíku fyrirkomulagi rofnar sú einangrun sem kann að vera vandamál kennara. Kennarar geta tileinkað sér aðferðir hvers annars og stutt hver annan. Niðurstaðan er því sú að samvinna er ekki einungis skilvirk hvað varðar vitsmunalegan og tilfinningalegan þroska nemenda með sérþarfir, hún virðist einnig koma til móts við þarfir kennara. Í tilviksathugunum um góða starfshætti er oft tekið fram að kennarar hafi mikinn áhuga á að tileinka sér þær aðferðir sem starfsfélagar þeirra beita.

Tilviksathugun á Írlandi: Í skólanum er stuðningshópur sem samanstendur af skólustjóra, aðstoðarskólustjóra, sérkennurum, stuðningskennurum, námsráðgjafa og tengilið milli heimilis, skóla og sveitarfélags. Þessi hópur heldur fund í hverri viku til að ræða þarfir nemenda sem eiga við hegðunaryvandamál og námsörðugleika að stríða og hvernig koma skuli til móts við þá.

Tilviksathugun í Austurríki: Hópvinnu krefst þess mikillar samskiptahæfni og að fólk sé leikið í að leysa úr ágreiningi, takast á við verkefni og ræða við alla viðkomandi aðila. Þessi hluti starfsins er sérstaklega tímafrekur. En hópvinnu og hópakennsla eru þó afar

jákvæðir þættir í starfi allra viðkomandi aðila. Þörfin fyrir nánara samstarf en „venjulegir unglingaskólakennarar“ taka almennt þátt í var afgerandi liður í því að tekist var á við þetta verkefni. Hópvinna og sú gagnkvæma miðlun á reynslu sem henni tengist þykir afar gefandi.

Heimsókn sérfræðinga til Lúxemborgar: Allir kennararnir skrifuðu athugasemdir sínar niður í bók sem þeir sem þeir aðilar sem koma að kennslu í tilteknum bekk hafa aðgang að. Um er að ræða eins konar innanhússumræðu kennara þar sem þeir miðla sín á milli upplýsingum um hegðunarvanda og námserfiðleika nemenda.

Ummæli frá Liechtenstein: Bætt er við kennurum til að annast nemendur með sérþarfir í almennum bekkjum. Kennslu- og meðferðarúrræði eru liður í því að sérstakt nám án aðgreiningar geti farið fram.

1.3.2 Samvinna í námi

Nemendur sem hjálpa hver öðrum, einkum í sveigjanlegu og vel skipulögðu hópstarfi, njóta góðs af því að læra saman.

Rannsóknin virðist sýna að jafningjafræðsla eða samvinna í námi skilar árangri á bæði vitsmunalegum og félags-tilfinningalegum sviðum er snerta nám og þroska nemenda. Enn fremur bendir ekkert til að þessar aðstæður bitni á duglegri nemendum á þann veg að þeir fari á mis við einhver verkefni eða tækifæri.

Ýmis hugtök eru notuð til að lýsa námstækni þegar námsmenn vinna tveir og tveir saman: Jafningjafræðsla, samvinna í námi og jafningjaþjálfun. Í flestum tilvikum skipar kennarinn tveimur nemendum saman (stundum þremur); einn fær hlutverk sem leiðbeinanda og annar hlutverk nemanda (og stundum er einnig áheyrnaraðili). Öll hlutverkin eru gagnkvæm: slakari nemandinn leikur líka hlutverk leiðbeinanda.

Þessi aðferð hefur greinilega jákvæð áhrif á nemendur og eykur sjálfstraust þeirra; jafnframt eykur hún félagsleg samskipti meðal nemenda á sama aldri. Allir nemendur njóta góðs af samvinnu í námi: Sá nemandi sem þarf að útskýra eitthvað fyrir félagan sínum meðtekur hlutina betur sjálfur og festir sér þá í minni, og betur er



komið til móts við þarfir nemandans sem er að læra þegar um jafningja er að ræða sem hefur ekki nema örlítið meiri skilning á efninu en hann sjálfur. Niðurstöður benda til þess að samvinna í námi skili ekki aðeins góðum árangri, heldur sé einnig tiltölulega auðvelt að koma henni á.

Heimsókn sérfræðinga til Svíþjóðar: *Við sáum að nemendur voru ekki bara að ræða um verkefni sín í kennslustundum, heldur líka í frímínútum. Skólafélögum með sérþarfir er eðlilegt að vinna saman og þeir finna til samkenndar. Nemendurnir venjast því að vera saman og hlusta hver á annan.*

Fræðileg umfjöllun: *Jafningjafræðsla fór fram í bekknum tvisvar í viku í fimmtán mínútur í senn. Kennararnir voru beðnir að skipta nemendum í sundurleita hópa þar sem þrír með mismunandi getu voru saman í hópi. Í tímunum skiptu nemendum svo með sér hlutverkum leiðbeinanda, nemanda og áheyrnaraðila. Leiðbeinandinn valdi verkefni sem nemandinn átti að vinna að og áheyrnaraðilinn hafði það hlutverk að veita félagslegan stuðning. Kennarinn mótaði aðferðir til að koma þeim til hjálpar.*


Ummæli frá Póllandi: *Einn kennaranna í bekk án aðgreiningar sagði: „Við leggjum áherslu á samstarf en ekki samkeppni. Við röðum nemendum tveimur og tveimur saman í verkefnavinnu (annar er með sérþarfir en hinn ekki) svo að börnin finni ekki til vanmáttar eða finnist þau skera sig úr hópnun.“*

1.3.3 Samstarf við lausn vandamála

Samstarf við lausn vandamála vísar til kerfisbundinnar leiðar til að takast á við óæskilega hegðun í skólastofunni. Slíkt felur í sér skýrar bekkjarreglur sem allir nemendur eru sammála um, sem og viðeigandi hvatningu til að hegða sér vel.

Niðurstöður úr landsskýrslum og alþjóðlegri fræðilegri umfjöllun sýna að samstarf við lausn vandamála dregur úr ónæði og truflunum í kennslustundum.

Lögð er áhersla á að skilvirkar reglur séu mótaðar í samvinnu innan bekkjarins og að þessar reglur séu algjörlega augljósar innan veggja



skólafundunna. Í sumum tilviksathugunum kom fram að reglurnar voru settar inn í samning sem nemendum bar að undirrita. Bekkjarreglur má móta á ýmsan hátt, en í dæmisögum kemur fram að nauðsynlegt sé að halda sérstakan fund í upphafi skólaársins. Einnig er mikilvægt að foreldrum sé gerð grein fyrir þessum reglum og hvatningaraðferðum.

Heimsókn sérfræðinga til Lúxemborgar: Bekkjarsamningur mótaður: Nemendur og kennarar komast að samkomulagi um tíu reglur. Í því felst að allir eiga að virða reglurnar og hegða sér í samræmi við þær. Markmiðið með þessari aðferð var að finna sameiginlega lausn á vandamálum.

Heimsókn sérfræðinga til Bretlands: Gengið var út frá því að allir hefðu jöfn tækifæri og sú stefna var ítarlega kynnt á veggjum skólans. Einnig var farið eftir sameiginlegum hegðunarreglum. Kaflar úr ritningunni voru lesnir til að ítreka þessar reglur. Skólasamkomur voru notaðar sem vettvangur til að hvetja til góðrar hegðunar. Gert var samkomulag við nemendur um bekkjar- og skólareglur. Foreldrar voru einnig beðnir að hvetja börn sín til að fylgja starfsreglum skólans. Þeir þurftu að undirrita samkomulag þar sem þeir skuldbundu sig til að fara að settum reglum. Þessir samningar við foreldra og nemendur voru undirritaðir árlega.

Tilviksathugun í Þýskalandi: Í vikulok fara fram svokallaðar „föstudagsumræður“, fundir bekkjarnefndarinnar eru haldnir þá. Þá er fjallað um atburði vikunnar, vandamálin rædd og fundin lausn á þeim í sameiningu. Kennarar jafnt sem nemendur geta sett fram gagnrýni sína þar, en einnig lýst yfir ánægju með hlutina ef vel hefur tekist til þá vikuna.

1.3.4 Sundurleitir hópar

Með sundurleitum nemendahópi er átt við það kennslufyrirkomulag að jafnaðra nemendur með mismunandi námsgetu séu saman í bekk. Grunnhugmynd slíks fyrirkomulags er að koma í veg fyrir að sérstakt úrval fari fram og að virða eðlilega fjölbreytni innan nemendahópsins.

Brýnt er að hópar séu sundurleitir og að fjölbreyttum



kennsluaðferðum sé beitt; slíkt skilar árangri þegar um nemendur með mismunandi getu er að ræða. Með því fyrirkomulagi er lögð áhersla á að allir nemendur séu jafnir, en hefðbundin flokkun nemenda í efri bekkjum stuðli að því að nemendur með sérþarfir verði jaðarhópur. Kostir þessa fyrirkomulags eru augljósir, bæði hvað snertir vitsmunalegan og einkum tilfinningalegan og félagslegan þroska. Með því er einnig unnið að því að brúa hið stöðugt vaxandi bil milli nemenda með sérþarfir og jafnaldra þeirra. Enn fremur stuðlar það að jákvæðum viðhorfum bæði nemenda og kennara gagnvart nemendum með sérþarfir.

Þessi niðurstaða er afar mikilvæg í ljósi þeirrar aðstoðar sem viðkomandi lönd telja að nauðsynleg sé til að hægt sé að takast á við mismunandi getu nemenda. Sundurleitir hópar eru vissulega einnig forsenda samvinnu í námi.

Heimsókn sérfræðinga til Noregs: *Nemendur eru flokkaðir á marga vegu og af ýmsum ástæðum, allt eftir því hvað um er að vera í skólanum eða í samræmi við þau markmið sem skólinn vinnur að. Í fyrstu er öllum nemendum skólans skipað í hópa eftir aldri og síðan er hverjum aldurshópi skipt í tvo bekki sem hafa þó oft nána samvinnu. Í kennslustundum er nemendum skipt í misstóra námshópa – fyrst eru þeir tveir og tveir saman og að lokum er allur bekkurinn farinn að vinna í sameiningu.*

Tilviksathugun í Austurríki: *Nemendurnir vinna þriðjung kennslustundarinnar eftir vikulegri einstaklingsáætlun, fög eins og líffræði eða landafræði eru yfirleitt verkefnatengd, stundum á þverfaglegan hátt. Daglegt starf fer aðallega fram í samvinnu við annan nemanda eða í hópvinnu. Í þýsku, stærðfræði og ensku er nemendum ekki skipt í þrjá hópa eftir getu (í 3 kennslustofur) eins og venjulega. Yfirleitt vinna þeir saman að einu ákveðnu efni í samræmi við getu og eru í sömu skólastofunni.*

Ummæli frá Liechtenstein: *Meginverkefnið er að skapa í sameiningu fjölbreyttar kennsluaðferðir og taka tillit til mismunandi getu nemenda í bekknum þannig að nám án aðgreiningar geti farið fram.*

1.3.5 Skilvirk kennsla

Skilvirkt nám byggist á eftirliti, mati, útreikningum og því að setja markið hátt. Mikilvægt er að nám allra nemenda byggist á almennri námskrá. Þó þarf í mörgum tilvikum að aðlaga námið að þörfum nemenda, ekki aðeins að þörfum nemenda með sérþarfir sem skammt eru á veg komnir, heldur allra nemenda. Þegar um nemendur með sérþarfir er að ræða er þessari aðferð beitt og tekið er tillit til þeirra með einstaklingsáætlun.

Tilviksathuganir sýna að þær aðferðir sem skila bestum árangri eru eftirfarandi: eftirlit, mat, útreikningar og það að setja markið hátt. Allir nemendur njóta góðs af þeim, en þó einkum nemendur með sérþarfir. Aðferðir skilvirkrar kennslu stuðla einnig að því minnka bilið milli nemenda með sérþarfir og annarra nemenda. Mikilvægt atriði sem fram kemur í tilviksathugunum landanna er að einstaklingsáætlun falli innan ramma almennrar námskrár.

Tilviksathugun á Spáni: Við göngum út frá almennri námskrá í starfi okkar og innleiðum síðan umtalsverðar breytingar, en látum nemendur taka eins mikinn þátt og hægt er í almennu námsferli; með því móti líður þeim eins og venjulegum nemendum í skólanum. Mikilvægt er að nemendurnir séu fullgildir þátttakendur í sínum hópi. Til að tryggja þátttöku þeirra verður að gæta þess að þeir séu stöðugt virkir í hópnum og þeir verða að stunda a.m.k. þrjú grunnfög, fylgja tímum hjá aðstoðarkennara og í valgreinum með bekkjarfélögum.

Tilviksathugun á Íslandi: Enda þótt nemandinn sé meiri hluta skólatímans í almennum bekk er kennslu- og námsfyrirkomulag að mestu einstaklingsmiðað. Nemandinn vinnur aðallega að eigin verkefnum í erlendum tungumálum, sem og í listgreinum, íslensku og stærðfræði. Í bæði stærðfræði og tungumálum eru verkefni mismunandi innan veggja skólastofunnar. Nám nemandans er lagað að þörfum hans.

1.3.6 Heimasvæði

Á heimasvæðinu er kennsluháttum breytt algjörlega: Nemendur eru á sameiginlegu svæði sem samanstendur af tveimur eða þremur skólastofum og þar fer nánast allt nám þeirra fram. Lítil hópur

kennara annast kennslu á heimasvæðinu.

Eins og þegar hefur verið bent á veldur aukin sérhæfing í öllum greinum og hið sérstaka námsfyrirkomulag í efri bekkjum grunnskólans nemendum með sérþarfir miklum erfiðleikum. Tilviksathuganirnar sýna að hægt er að takast á við slíkt með ýmsum hætti. Heimasvæðið er dæmi um það: Nemendur eru þar á heimavelli í fáeinum skólastofum og aðeins nokkrir kennarar kenna næstum öll fögin í hópvinnu. Þetta fyrirkomulag gerir það að verkum að nemendum með sérþarfir finnst þeir „tilheyra“ hópnum. Með þessu móti er einnig skapaður staður þar sem stöðugleiki og jafnvægi ríkir og komið til móts við þá þörf að nám sé skipulagt á óhefðbundinn hátt. Síðast en ekki síst stuðlar það að samstarfi kennara og veitir þeim óformlega starfsþjálfun.

Tilviksathugun í Svíþjóð: Í skólanum eru um 55 kennarar. Þeim er skipað í fimm hópa og eru um 10-12 kennarar í hverjum hóp. Hver hópur ber ábyrgð á 4-5 bekkjardeildum. Hver vinnuhópur hefur sjálfstæðan fjárhag og eigin menntastefnu, þ.e. ákveðna framtíðarsýn varðandi skólann. Því kann sveigjanleika í starfsháttum, stundaskrá (...) og starfsþjálfun kennara að vera mismunandi háttáð innan þessara fimm hópa og meðal nemenda. Nemendurnir eru í blönduðum aldurshópum og tveir kennarar kenna flest bóklegu fögin. Enda þótt kennararnir séu sérhæfðir í einni eða tveimur greinum kenna þeir engu að síður aðrar greinar í þessu fyrirkomulagi. Ástæðan fyrir því að fjölda bekkjarkennara var breytt, eins og skólastjórinn orðaði það, var „að útrýma erfiðu andrúmslofti og erjum milli nemenda og milli kennara og nemenda. Það hlaut að vera hægt að beita öðrum starfsháttum til að nemendur myndu til öryggis. Við töldum að skólinn yrði öruggari staður ef sami kennarinn fylgdi bekknum eins mikið og kostur væri.“ En af þeim sökum kenna sumir kennarar skólans greinar sem þeir hafa ekki lokið prófi í. En eins og skólastjórinn segir þá hefur það gengið vel: „Í fyrsta lagi af því að kennararnir hafa áhuga á faginu. Í öðru lagi af því að þessir kennarar geta leitað til fagstjóra sem er sérfræðingur á viðkomandi sviði.“

Heimsókn sérfræðinga til Noregs: Skólinn leggur áherslu á að hver bekkur verði að vera félagsleg og fræðileg eining þar sem nemendur eru saman og hafa sterk tengsl við bekkinn sinn. Hver bekkur hefur á að skipa tveimur eða þremur bekkjarkennurum, sérkennara,

aðstoðar- eða sérgreinakennara, og félagsráðgjafa og/eða aðstoðarmanni. Þessi hópur hefur sameiginlega skrifstofu, allir í hópnum þekkja börnin og bera sameiginlega ábyrgð á bekknum. Þeir styðja hver annan, vinna saman að starfsáætlunum og hafa samstarf við foreldra.

Tilviksathugun í Lúxemborg: Bekkurinn ætti, ef mögulegt er, að vera óbreyttur í þrjú ár. Takmarkaður fjöldi kennara kemur að hverjum bekk, hver kennari getur kennt nokkur fög. Kennarar eru eins fáir og hægt er til að tryggja góðan starfsanda. Fastur hópur kennara annast kennsluna í þrjú ár til að styrkja samstöðu hópsins og byggja upp betri tengsl milli nemenda og kennara. Skólastofan er heimilisleg svo að nemendum líði sem best.

Heimsókn sérfræðinga til Svíþjóðar: Í skólanum er tveggja-kennara kerfinu beitt – tveir kennarar annast að mestu leyti kennsluna saman í hverjum bekk. Þeir kenna næstum allar greinar, enda þótt þeir hafi ekki kennsluréttindi í þeim öllum. Auk almennrar kennsluskyldu fylgjast þeir með börnunum, hjálpa þeim ef þörf krefur og gera tillögur um sérstakan stuðning fyrir þau í náminu. Þar með hafa kennararnir ávallt starfsfélaga sér við hlið til að skipuleggja ferlið og starfið með og þeir fá viðbrögð frá hæfum starfsfélaga sem fylgist með og metur nemendur með þeim.

Fræðileg umfjöllun frá Austurríki: Litlir og meðfærilegir hópar eru forsenda þess að gott samstarf náist, jafnvel þótt kennarar kenni sumar námsgreinar án þess að hafa til þess tilsett réttindi, sem og vilji og geta til að starfa með öðrum kennurum sem þátt taka í hópvinunni.

Fræðileg umfjöllun frá Noregi: Einnig er lykilatriði að tryggja að allir nemendur finni til samstöðu og þeim líði eins og þeir tilheyri sínum hóp, að nemendur séu virkir þátttakendur og geti haft áhrif, og að góður samstarfsandi skapist þannig að góð starfsskilyrði nái að þróast í skólastofunni.

1.3.7 Öðruvísi námsaðferðir

Með öðruvísi námsaðferðum er miðað að því að kenna nemendum hvernig á að læra og leysa vandamál. Með þessu móti gera

skólarnir einnig nemendur ábyrgari fyrir eigin námi.

Á undanförunum árum hafa ýmis mýdel varðandi námsaðferðir verið þróuð í þeim tilgangi að stuðla að þátttöku fatlaðra í almennu námi. Þar læra nemendur ekki einungis tilteknar aðferðir, heldur einnig að beita réttum námsaðferðum á réttum tíma. Sýna má fram á að með því að gera nemendur ábyrgari fyrir námi sínu verður auðveldara fyrir þá að aðlagast námi í efri bekkjum grunnskólans. Upplýsingarnar frá löndunum benda til þess að það skili góðum árangri að leggja áherslu á hlutdeild nemenda í eigin námi.

Heimsókn sérfræðinga til Svíþjóðar: *Nemendur stjórna sjálfir sínu námsferli. Þeir skipuleggja vinnutíma sinn; velja sér markmið og stig og leiðir að settu marki (...) Annað dæmi um ábyrgðarhlutverk er stundaskráin. Ekki er skylda að mæta í tíma strax á morgnana, en það eru hlé á hálf tíma fresti og nemendur geta byrjað þegar þeir vilja á morgnana, en mæti þeir seint þurfa þeir að vera lengur fram eftir deginum.*

Tilviksathugun á Íslandi: *Skólinn leggur áherslu á að endurbæta námsumhverfið og beita fjölbreyttum kennsluaðferðum. Það er starfsfólki skólans mjög mikilvægt að hafa jákvæð samskipti við nemendur og að nemendur sé ábyrgir og sjálfstæðir í námi sínu.*

Tilviksathugun í Svíþjóð: *Allir nemendurnir hafa átt erfitt með að spyrja spurninga og biðja um hjálp því að þeir höfðu ekki lært slíkt þar sem þeir voru í skóla áður. Í þessu módeli þar sem ábyrgð á eigin námi hvílir meira á hverjum nemanda er afar mikilvægt að nemendur geti spurt um hlutina. En eins og kennarinn segir þá „eru nemendur farnir að skilja að þeir eru hér til að læra, að kennararnir eru til staðar til að hjálpa þeim í náminu og að þess vegna verði þeir að biðja um hjálp.“*

Hér að framan hefur verið gerð grein fyrir ýmsum skilvirkum námsaðferðum sem stuðla að því að nám án aðgreiningar verði að veruleika: menntun sem beinist að því að allir fái námsefni við sitt hæfi. Leggja ber áherslu á að hægt er að ná þessu markmiði með ýmsu móti, en tilviksathuganir hafa sýnt að bestum árangri skilar að flétta þessum aðferðum saman. Í næsta kafla er leiðbeinandi yfirlit yfir skilyrði fyrir því að hægt sé að innleiða þessar aðferðir.

1.4 SKILYRÐI FYRIR NÁMI ÁN AÐGREININGAR

Markmið rannsóknarinnar var að skilgreina aðferðir innan ramma námskrárinnar sem virðast skila árangri í bekkjum þar sem kennsla án aðgreiningar fer fram. En einnig eru margar forsendur fyrir námi án aðgreiningar. Þau (rannsóknar-) rit sem hafa verið skoðuð, sem og upplýsingar sem bæði tilviksathuganir og umræður meðal sérfræðinga veita, leiða í ljós að koma þarf til móts við ýmis skilyrði svo að vel takist til varðandi nám án aðgreiningar. Hér á eftir er að finna leiðbeinandi yfirlit yfir þau skilyrði sem um er að ræða.

1.4.1 Kennarar

Varðandi kennara:

Þróa þarf jákvæð viðhorf kennara

Fræðileg umfjöllun frá Spáni: (...) svo virðist sem sumir kennarar eigi of auðvelt með að tileinka sér hvernig eigi að „aðgreina“ okkur nemendurna; segja að „þessir“ nemendur þurfi á stuðningskennara að halda (...) þeir séu „fyrirbærin“ (...) sem eigi að vera í umsjá „sérfróðra“.

Láta skal nemanda líða eins og hann sé „einn úr hópnum“

Heimsókn sérfræðinga til Lúxemborgar: Litið var á nemendur með sérþarfir sem fólk sem á sér sérstaka sögu og auðkenni. Kennararnir reyndu að láta nemendum líða eins og þeir væru hluti af einni fjölskyldu, sem og af samfélaginu, og juku þannig sjálfsálit þeirra. Stöðugt var reynt að byggja upp sjálfstraust nemenda með jákvæðum samskiptum milli allra í bekknum (að kennaranum meðtöldum).

Fræðileg umfjöllun frá Sviss: Lögð er áhersla á hóptilfinningu innan bekkjarins sem eykur félagslega samkennd allra nemenda. Auk þess verður að skapa nemendum næg tækifæri til að vinna, afla sér reynslu og læra saman – of mikil aðgreining kemur algjörlega í veg fyrir að nemendur upplifi sig sem hluta af samfélaginu.

Sjá þarf til þess að kennarar öðlist færni í starfi og fái tíma til að undirbúa sig faglega:

Tilviksathugun í Noregi: Jafnframt því sem tekið er tillit til nemenda og starfið miðað við bóklega og félagslega hæfni þeirra verður að gefa kennurum kost á að auka hæfni sína. Þeim hefur því verið boðið að fara á námskeið í (...) þar sem fjallað er um lestrar- og skriftarörðugleika. Auk þess er ráðgert að halda fyrir þá námskeið um hegðunarvandamál – svo að þeir viti hvernig rétt sé að bregðast við í slíkum aðstæðum. Okkur er einnig mikið í mun að tryggja að kennarar fái þann tíma sem þeir þarfnast til undirbúnings og til að ræða sameiginleg vandamál og reynslu.

Fræðileg umfjöllun frá Frakklandi: Þjálfun og upplýsingar eru helstu forsendur velgengni í námi án aðgreiningar. Öll reynsla lýsir þjálfun og samskiptum milli kennslu-, mennta- og meðferðarteymis og foreldra og nemenda áður en hafist er handa og meðan á aðlögun stendur (...) Að vita hvað felst í aðlögun, og einkenni fötlunar og áhrif hennar á nám, eru nauðsynlegar grundvallarupplýsingar sem koma í veg fyrir venjulega fyrirvara sem kunna að vera fyrir hendi þegar fagteymi tekur á móti einum eða fleiri aðilum með sérþarfir, slíkt skapar virkt ferli og hvetur til persónulegrar þátttöku.

1.4.2 Skóli

Varðandi skóla:

Innleiða þarf heildstæðar aðferðir innan skólans

Tilviksathugun í Bretlandi: Fyrstu bekkir grunnskólans eru yfirleitt skipulagðir þannig að hver kennari getur boðið upp á nám án aðgreiningar í skólastofunni þar sem hópur nemenda getur fylgt kennslu í námsefninu. Slíkt er ekki mögulegt þegar lengra kemur þar sem námið er þá undantekningarlaust byggt á faglegri sérþekkingu og nemendur þurfa stöðugt að skipta um kennara og fara úr einni kennslustofu í aðra. Ekki er komið til móts við þarfir einstakra nemenda nema allir kennarar vinni markvisst að því að sinna þörfum þeirra.

Fræðileg umfjöllun frá Spáni: Því meiri sameiginleg ábyrgð sem

ríkir í skólanum þeim mun betur er brugðist við námsþörf nemendanna. Sameiginlegur skilningur á erfiðleikum sumra nemenda skilar meiri árangri en persónulegur vilji margra kennara sem reyna að bregðast við tilteknum aðstæðum á viðeigandi hátt.

Veita þarf sveigjanlegan stuðning

Fræðileg umfjöllun frá Sviss: Margir kostir fylgja því fyrirkomulagi að almennir kennarar og sérkennarar sinni hópkenndu saman. Nemendur geta fylgt kenndu í sínum bekk og þurfa ekki að fara annað til að fá sérkenndu. Hin börnin geta jafnvel líka notið góðs af því að kynnast sérkennaranum. Báðir kennararnir geta haft faglegt gagn af því að vinna saman, styðja hvor annan á gagnkvæman hátt þegar vanda ber að höndum og njóta persónulega góðs af samstarfinu.

Tilviksathugun í Grikklandi: Samstarf stuðningskennarans og bekkjarkennarans fór smám saman batnandi. Bekkurinn var orðinn mun virkari og hafði sýnt jákvæð viðbrögð. Bekkjarkennarinn stóð ekki uppi einn og það að geta skipst á skoðunum og velt fyrir sér hvaða aðferðum skyldi beitt gerði auðveldara um vik að breyta til og fá hugmyndir varðandi fyrirkomulag sem hentaði nemendum betur.

Ummæli frá Möltu: Þeir nemendur sem greindir hafa verið með sérþarfir og stunda nám í almennum framhaldsskólum fá skipaðan aðstoðarmann. Aðstoðarmaðurinn sér til þess að nemendur fái þann stuðning sem greiningaraðilar (Statementing Moderating Panel) kveða á um. Það getur verið um breytingar á námsefni að ræða, stærra letur, viðeigandi hjálpargögn við nám, þróun, útfærslu og eftirlit með einstaklingsáætlunum, að þess sé gætt að viðkomandi eigi félagsleg samskipti við jafnaldra sína og fái stuðning við að taka þátt í skólastarfinu, í því skyni að tryggt sé að nemendur með sérþarfir fái allan þann stuðning sem þeir þurfa.

Styrkja þarf skólastjórnendur

Heimsókn sérfræðinga til Bretlands: Skólastjórinn er mikill fagmaður og reyndur og framsýnn stjórnandi. Hann stuðlar að jákvæðum viðhorfum í skólanum. Hann hefur starfað þar lengi og þekkir því skólann manna best. Hann starfaði sem almennur kennari í



skólanum og virðist því hafa mikinn skilning á starfsskilyrðum kennara og námsumhverfi nemenda.

Tilviksathugun í Portúgal: Framkvæmdaráð skólans hefur mikil völd sem allir virða. Kennsluráð skólans setur allar húsreglur um þróun skólastarfsins og þær heyra undir innri reglugerð skólans sem fylgt er nákvæmlega.

1.4.3 Utanaðkomandi aðstæður

Varðandi stefnumótandi aðila:

Innleiða þarf skýra stefnu

Tilviksathugun á Íslandi: Fræðslumiðstöð Reykjavíkur hefur nýlega lagt fram stefnuskrá varðandi sérkennslu. Sú stefna byggist á kenningum um nám og starf án aðgreiningar þar sem boðið er upp á þjónustu fyrir alla nemendur, fatlaða jafnt sem ófatlaða. Til að koma til móts við þarfir nemenda í almennri skólastofu mælir Fræðslumiðstöð Reykjavíkur með fleiri valkostum við kennslu, sem og samstarfi kennara, að allir nemendur eigi kost á mismunandi tilsögn, að verkefni séu á ýmsum stigum og að gerð sé einstaklingsáætlun fyrir nemendur með sérþarfir.

Tilviksathugun á Írlandi: Írsk stjórnvöld hafa samþykkt að þegar grunnnámi ljúki verði „alhliða“ nálgun beitt í skólastarfi, öfugt á við tvískipta nálgun sem nýtur vinsælda í öðrum Evrópulöndum. Með þessari stefnu eru allir nemendur hvattir til að halda áfram námi á framhaldsskólastigi og leitast er við að útvega fjölbreytt námsefni sem vekur áhuga og hæfir nemendahópnum.

Ummæli frá Póllandi: Reglugerðin frá 18. janúar 2005 um skipulag kennslu og umönnunar fyrir fötluð og félagslega illa aðhæfð börn tryggir þeim nám án aðgreiningar á öllum stigum og í grennd við heimili þeirra.

Fjárveitingar þurfa að vera sveigjanlegar til að hægt sé að innleiða nám án aðgreiningar



Heimsókn sérfræðinga til Bretlands: Skólinn hefur rétt til að ákveða hvernig verja skuli þeirri fjárveitingu sem hann fær. Fjármagni er úthlutað til að koma til móts við brýnar þarfir. Ráðning fleiri kennara hefur til dæmis forgang fram yfir viðhald, viðgerðir og aukið aðgengi.

Byggja þarf upp framsýna forystu í samfélaginu

Heimsókn sérfræðinga til Noregs: Eftirfarandi atriði hafa jákvæð áhrif á skólastarfið: Framsýn forysta í skólum og sveitarfélögum og sameiginleg sýn og afstaða til nemenda með sérþarfir. Stuðningur stefnumótandi aðila er mikilvægur, bæði á landsvísu og innan sveitarfélaga.

Tilviksathugun í Danmörku: Sveitarfélagið hefur samþykkt aðgerðaáætlun varðandi nám án aðgreiningar og þroska og velferð barna. Meginmarkmiðið er að eins mörg börn og unglingar og mögulegt er séu innan almennrar dagvistunar og stundi nám í almenna skólakerfinu, og að skapa á þeim vettvangi nauðsynlegan grundvöll til þroska og velferðar.

Skapa þarf svæðisbundið samræmi

Tilviksathugun í Portúgal: Að sérkennsluþjónustunni standa sérhæfðir stuðningskennarar, svokölluð sálfræði- og leiðbeiningarþjónusta (Psychology and Guidance Services) og félagsleg stuðningsþjónusta (Social Education Support Services) og gott samstarf ríkir milli allra sérfræðinga (t.d. varðandi undirbúning fyrir umskipti milli skólastiga, lýsingar og fræðilega umfjöllun um tiltekin tilvik, og þróun einstaklingsáætlana og mat).

Tilviksathugun á Írlandi: Ljóst er að Sálfræðiþjónusta skóla mun eiga stærstan þátt í að móta almennt kerfi þar sem allir nemendur sem eiga við námsörðugleika að stríða og eru fatlaðir fá greiningu og aðstoð. Mikilvægt er að Sálfræðiþjónusta skóla hafi náð samstarf við sálfræðiþjónustu og aðra þjónustu á vegum heilbrigðisnefndar umdæmisins (Regional Health Boards).

Ummæli frá Rúmeníu: Héraðsmiðstöðvar sem annast úrræði og aðstoð í námi, innan síns umdæmis, veita sérþjónustu í skólamálum,



samræma, hafa eftirlit með og meta það námsframboð og starf sem fram fer í skólum án aðgreiningar eða stofnunum sem veita sérhæfða ráðgjöf og aðstoð (logopedic, psycho-pedagogical).

1.5 NIÐURSTÖÐUR

Könnun á alþjóðlegri fræðilegri umfjöllun, tilviksathuganir á góðum starfsháttum í 14 Evrópulöndum, heimsóknir sérfræðinga til fimm landa, sem og ýmsar umræður sem bæði sérfræðingar og samstarfsaðilar Evrópumíðstöðvarinnar hafa tekið þátt í hafa legið til grundvallar ítarlegri rannsókn á námi án aðgreiningar í efri bekkjum grunnskólans og framhaldsskólum.

Rannsóknin sýndi að margar þeirra aðferða sem skiluðu árangri á barnaskólastigi koma einnig að gagni þegar um nám án aðgreiningar á unglinga- og framhaldsskólastigi er að ræða: Samvinna í kennslustörfum, samvinna í námi, samstarf við lausn vandamála, sundurleit hópaskipan og skilvirkar kennsluaðferðir. Auk þess virðist notkun heimasvæða og endurskipulagning á námsferlinu vera afar mikilvægir þættir.

Með tilviksathugunum hefur verið lögð áhersla á mikilvægi einstakra liða. Leggja ber þó áherslu á að sum dæmin virðast hafa sýnt að *samhæfing* sumra aðferða er mikilvæg fyrir skilvirkt kennslustarf án aðgreiningar í efri bekkjum grunnskólans og framhaldsskólum.

Einkum er „heimasvæðið“ – þ.e. svæði sem samanstendur af tveimur eða þremur skólastofum þar sem (lítil) hópur kennara annast kennslu í öllum námsgreinum í traustu umhverfi – mikilvægur staður sem skilar góðum árangri.

Rannsóknin sýndi einnig að nám á aðgreiningar í efri bekkjum grunnskólans og framhaldsskólum er orðið að veruleika: Mörg lönd hafa sent frá sér skýrslur sem sýna að námsmenn sem eiga við námserfiðleika að stríða og hafa ýmsar sérþarfir geta notið góðs af þeim aðferðum sem beitt er í almennum skólum.

Tilviksathugun í Þýskalandi: Ásetningur og einlægur vilji foreldranna réði því að N stundaði nám án aðgreiningar. Ef hún hefði verið í skóla fyrir þroskaheft börn hefðu þau verkefni sem fyrir hana

voru lögð verið of létt fyrir telpu með hennar getu, og slíkt hefði haft áhrif á vitsmunalegan þroska hennar.

Fræðileg umfjöllun frá Spáni: Önnur reynsla sýnir að nám án aðgreiningar í almennum bekkjum, með viðeigandi stuðningi við nemendur með sérþarfir í hópnum hefur jákvæð áhrif á námsferil þeirra, sjálfsvirðingu og sjálfsmynd og styrkir jafnframt tengsl þeirra við vini sína.

Að lokum ber að geta þess hvernig staðið er að breytingum á unglinga- og framhaldsskólastigi. Margir þeirra skóla sem lýst er í tilviksathugunum og skýrslum sérfræðinga hafa verið að þróast og breytast í árána rás. Í sumum tilvikum hefur verið gerð ítarleg grein fyrir breytingaferlinu í þessum skólum og þessar skýrslur veita miklar upplýsingar sem koma sér vel fyrir skóla sem hafa það að markmiði að leggja meiri áherslu á nám án aðgreiningar.

Tilviksathugun í Bretlandi: Skólinn er einstakur í sinni röð að því leyti að lýsing á fyrstu skrefum hans í átt að námi án aðgreiningar, sem tekin voru í framhaldi af grunn- og framhaldsskólalögum (*Education Act*) 1981, var gefin út í bók sem skólastjóri og yfirmaður stuðningskennslu skrifuðu saman, en þeir störfuðu báðir við skólann á níunda áratuginum (*Gilbert and Hart, 1990*).

Markmiðið með þessari rannsókn Evrópumíðstöðvarinnar var að leggja fram niðurstöður og hefja umræður um áhugaverð málefni á landsvísu og innan sveitarfélaga og skóla. Rannsóknin leiðir í ljós að nám án aðgreiningar er veruleiki í efri bekkjum grunnskólastigsins og á framhaldsskólastigi og hægt er að stíga fyrstu skrefin við innleiðingu skilvirks náms án aðgreiningar með ýmsu móti. Vonast er til að rannsóknin hafi gefið einhverjar hugmyndir um hvernig og hvar hægt er að stíga þessi skref og við hvaða aðstæður þarf að stíga þessi skref ef þau eiga að skila nemendum með sérþarfir í námi raunverulegum árangri.



Heimildir

Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu / Meijer, C.J.W. (ritstjóri) (1998). *Skólar án aðgreiningar í Evrópu: Námsmöguleikar nemenda með sérþarfir*. Middelfart: Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu.

Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu / Meijer, C.J.W. (ritstjóri) (2003). *Sérkennsla í Evrópu árið 2003: Stefnan í 18 Evrópulöndum*. Middelfart: Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu.

Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu / Meijer, C.J.W. (ritstj.) (2003) *Nám án aðgreiningar og starfið í skólastofunni*. Middelfart: Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu.

Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu / Meijer, C.J.W. (ritstj.) (2005) *Nám án aðgreiningar og kennslustarfið í efri bekkjum grunnskóla*. Middelfart: Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu.

Gilbert, C. og Hart, M. (1990) *Towards Integration: special needs in an ordinary school*. London: Kogan Page.

Upplýsingar um fulltrúa og sérfræðinga Evrópumiðstöðvarinnar sem komu að gerð þessa kafla er að finna á slóðinni: www.european-agency.org/ og: www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm/

2. kafli

AÐGENGI NEMENDA MEÐ SÉRÞARFIR AÐ STOFNUNUM Á HÁSKÓLASTIGI OG INNAN ÞEIRRA

2.1 INNGANGUR

Þessi kafli ritsins var sérstaklega unninn til að gefa heildarmynd af stöðu mála ásamt köflunum um námið í efri bekkjum grunnskólans og á framhaldskólastigi og um umskipti úr skóla yfir í atvinnulífið. Ýmsir þættir í starfi Evrópumíðstöðvarinnar – einkum þátttökan í HEAG-verkefninu (Higher Education Accessibility Guide) sem sérfræðingar á sviði stuðnings við fatlaða í háskólanámi standa að – hafa sýnt að hér er um vandasamt svið að ræða sem krefst sérstakrar athygli. Sem stendur taka sérfræðingar frá 28 löndum þátt í HEAG-starfinu ásamt fulltrúum aðildarríkja ESB (og sérstökum fulltrúum frá bæði frönsku- og flæmskumælandi hlutum Belgíu), Íslands, Noregs og Sviss.

Markmiðið er að varpa ljósi á málefni nemenda með sérþarfir, bæði varðandi *aðgengi að háskólastofnunum og aðgengi innan* þeirra. Kafliinn byggir á málefnum sem fjallað er um í HEAG-verkefninu, einkum rannsókn á þeim upplýsingum sem finna má í HEAG-gagnagrunninum: www.heagnet.org/

Auk þess var upplýsinga aflað hjá landsdeildum Eurydice og kannaðar voru fræðilegar umfjallanir um efnið. Tiltekin dæmi og uppfærðar upplýsingar úr HEAG-gagnagrunninum voru einnig fengnar hjá HEAG-sérfræðingum frá Belgíu (flæmskumælandi hlutanum), Kýpur, Tékklandi, Eistlandi, Frakklandi, Þýskalandi, Ungverjalandi, Íslandi, Ítalíu, Hollandi, Noregi, Portúgal, Spáni og Sviss.

2.2 NEMENDUR MEÐ SÉRÞARFIR Í HÁSKÓLANÁMI

Í Evrópu hefur sú stefna verið tekin að auka fjölda nemenda sem hefja ekki einungis háskólanám heldur ljúka því einnig. Þetta má sjá í yfirlýsingum ráðherra menntamála í Evrópuráðinu um aukna þátttöku í háskólanámi sem hluta af þeim markmiðum sem sett hafa




verið um menntun í Evrópu til ársins 2010 (2004). Mismunandi áherslur eru lagðar á aukna þátttöku eftir löndum, en eitt er þó sameiginlegt með þeim öllum: aukin þátttaka nemenda sem búa við „óhefðbundnar“ aðstæður. Dæmi um slíkt er verkefnið „AimHigher“ í Bretlandi, en það er stutt af ráðuneyti menntamála og fagkunnáttu (*Department for Education and Skills*) og hefur að markmiði að auka: ... *þátttöku í námi á háskólastigi í Bretlandi – einkum meðal nemenda með óhefðbundinn bakgrunn, minnihlutahópa og fatlaðra einstaklinga ...* (www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/).

David (2004) heldur því fram að: ... *Sanngirni og/eða jafnrétti varðandi háskólanám séu hugtök sem vega stöðugt þyngra í alþjóðlegu tilliti, en hvernig hugmyndum um þau sé háttað og framfylgt sé mun flóknara mál ...* (bls. 813). Það á svo sannarlega við í Evrópulöndunum þegar um nemendur með sérþarfir í háskólanámi er að ræða.

Mjög erfitt er að tilgreina hve margir fatlaðir nemendur stunda háskólanám í Evrópu. Þegar mat á SÓKRATES-áætluninni (2000) fór fram var kannað hver þátttaka þeirra kynni að vera (Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu, 2000). Í úrtaki um 28% þess fjölda stofnana sem hlutu Erasmus-styrk á árunum 1995/96 voru 2.369.162 nemendur skráðir í viðkomandi stofnunum. Af þeim höfðu 7.143 (0,3%) sjálfir tilgreint einhvers konar fötlun. Á árunum 1998/99 voru 2.829.607 nemendur skráðir. Af þeim var tilgreint að 13.510 (0,48%) væru með fötlun.

Þessar tölur kunna að vera mjög villandi þar sem því var lýst yfir í rúmlega helmingi landanna sem tóku þátt í rannsókninni að fatlaðir nemendur þyrftu ekki sjálfir að gera grein fyrir vanda sínum. Sem dæmi má nefna að á árunum 2003-2004 greindi landsnefnd um málefni fatlaðra (National Disability Team) í Bretlandi frá því að 5,4% útskrifaðra nemenda hefðu gert grein fyrir eigin sérþörfum. En út frá starfi sínu mátu þeir aðstæður svo að í raun væri um nær 10% að ræða (National Disability Team, 2005).

Upplýsingar í EuroStudent-skýrslunni (2005) styðja þessa niðurstöðu þar sem fram kemur að 11% nemenda í sumum landanna sem tóku þátt í rannsókninni gerðu grein fyrir einhvers konar þroskahömlun sem hefði áhrif á háskólanám þeirra. Einnig gáfu gögn frá árinu 2000



til kynna að í Þýskalandi væri hlutfall fatlaðra nemenda 2%, og að hlutfall þeirra sem haldnir væru langvarandi/ólæknandi sjúkdómi væri allt að 13% (Federal Ministry of Education and Research, 2002).

Ef skoðuð eru önnur gögn um fjölda fatlaðra í Evrópu, þá styðja þau vísbendingar um að hugsanlegur fjöldi fatlaðra nemenda í háskólanámi ætti að vera meiri. Um 10% Evrópubúa eru með viðurkennda fötlun af einhverju tagi (Framkvæmdastjórn ESB, 1999) og talið er að 84 milljónir nemenda – um 22% eða 1 af hverjum 5 þeirra sem eru á skólaaldri – þarfnist *sérkennsluúræða* annaðhvort í almennum bekk, sérdeild eða á sérstakri stofnun (Eurydice, 2000). Nemendur með sérþarfir telja á bilinu 2 til 18% nemenda á skólaaldri, eftir því hvernig greining og mat fer fram í Evrópulöndunum (Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu, 2003).

Staðhæfingar og upplýsingar frá stuðningsfulltrúum á háskólastigi sýna fram á að fjöldi nemenda með ýmiss konar sérþarfir í háskólanámi sé mun meiri en tiltæk gögn gefa til kynna og að þessum nemendum fari fjölgandi. Ef gengið er út frá hinu hófsama mati að 10% íbúa séu með fötlun af einhverju tagi má þó halda því fram að þátttaka fatlaðra nemenda á háskólastigi sé enn – samkvæmt öllum mælingum – langt undir því sem eðlilegt megi teljast.

Enda þótt víðast hvar sé greint frá auknum fjölda nemenda með sérþarfir í háskólanámi (OECD, 2003) virðast fatlaðir nemendur þó ekki njóta jafnræðis innan háskólastofnana og það vekur ýmsar spurningar um hindranir og stuðning varðandi aðgengi og góða námsmöguleika.

Rannsókn Efnahags- og framfarastofnunar (OECD) 2003 á „aðstæðum fatlaðra í háskólanámi“ sýnir svo ekki verður um villst hve fjöldi og „einkenni“ nemenda með sérþarfir í háskólanámi er mismunandi eftir löndum. Ýmsar ástæður virðast vera fyrir þessum mismun. Fyrsta og augljósasta ástæðan er sú að í Evrópulöndunum gilda mismunandi reglur um innritun nemenda í nám á háskólastigi (ADMIT, 2002). Önnur hugsanlega ástæða sem rannsókn OECD bendir á er mismunandi stefna og réttindi hvað varðar fötlun í hverju landi og einkum hvernig slíkt hefur áhrif á stofnanir – svo sem



háskólastofnanir – á þann veg að aðgengi að byggingum og þjónustu sé öllum opið, einnig fötluðum.

En HELIOS, hópur 13, (1996) sem og OECD-rannsóknin varpa ljósi á annað atriði sem ekki er eins augljóst, en þó e.t.v. marktækara: nám án aðgreiningar á skyldunámsstigi hefur verið í þróun í flestum Evrópulöndunum í riflega tvo áratugi og mun fleiri nemendur með sérþarfir stunda nú almennt nám. Þar sem nám án aðgreiningar fer fram á grunn- og framhaldsskólastigum vænta nemendur, fjölskyldur þeirra og kennara sem starfað hafa með þeim þess að aðgengi að háskólamenntun eigi í sumum tilvikum að vera eðlileg framvinda.

Þótt væntingar varðandi aðgengi að háskólamenntun hafi aukist, hafa þó nemendur með sérþarfir, sem stundað hafa nám án aðgreiningar á framhaldsskólastigi, ekki alltaf kost á því að leggja stund á háskólanám. Fedora/HELIOS-rannsóknin sem fjallar um möguleika nemenda með sérþarfir á því að stunda nám í öðru landi en heimalandinu (Van Acker, 1996) leiddi í ljós að sú mismunun sem nemendur með sérþarfir verða fyrir í Evrópu stendur stöðugt í vegi fyrir því að nemendur geti stundað háskólanám.

Starf HELIOS, hóps 13, og OECD-rannsóknin frá 2003 eru tvö skýr dæmi um rannsókn á málefnum á sviði háskólamenntunar og fötlunar. Ekki er fjallað eins ítarlega um efnið hér og í rannsóknunum, en ætlunin er að uppfæra fyrri niðurstöður með nýjum upplýsingum á nokkrum lykilsviðum, sem fjallað er um í næsta hluta.

2.3 AÐGENGI AÐ HÁSKÓLAMENNTUN – LYKILMÁLEFNI

Í upplýsingaöflun fyrir þennan kafla var markmiðið að safna gögnum frá hverju landi fyrir sig um tvær hliðar aðgengis, þ.e.:

- *Aðgengi að háskólamenntun* eða möguleikar á að fá inngöngu í háskóla;
- *Aðgengi innan háskólastofnana* eða stuðningur til að geta stundað háskólanám af fullum krafti.

Nauðsynlegt er að afla upplýsinga á tveimur sviðum til að kanna báðar hliðar málsins:

- *Landsbundnar upplýsingar*: löggjöf og stefnubundin réttindi fólks með fötlun og fyrirkomulag og/eða stofnanir því til stuðnings;

- *Stofnanabundnar upplýsingar*: þjónusta og aðstaða fyrir nemendur með sérþarfir innan einstakra háskólastofnana.

Markmiðið með því að skoða aðgengi út frá mismunandi sjónarhorni er að gefa yfirlit yfir þær stuðningsaðferðir sem standa nemendum með sérþarfir til boða í viðkomandi löndum og gera þeim kleift að nýta sér nám á háskólastigi. Skipta má landsupplýsingunum í þrjú svið:

1. Réttindi til inngöngu í háskóla og stuðningur innan þeirra;
2. Landsbundinn stuðningur við nemendur með sérþarfir;
3. Stuðningur bundinn við háskólastofnanir.

Upplýsingarnar sem þessi kafli byggir á lýsa núverandi ástandi í þátttökulöndunum. Þær eru leiðbeinandi um þá möguleika sem í boði eru; í hverju einasta landi kom fram að miklar framfarir ættu sér stað á þessu sviði og að málið væri í stöðugri þróun hvað varðar löggjöf, réttindi og ýmiss konar stuðning.

Ætlunin hér er m.a. sú að varpa ljósi á hugsanlega stefnu varðandi aðgengi nemenda með sérþarfir að háskólamenntun. Það er gert með stuttum lýsingum á þeim þremur sviðum sem getið er um hér að ofan, sem og umfjöllun um þær hindranir sem nemendur með sérþarfir mæta enn þegar háskólamenntun er annars vegar. Fjallað er um þessar upplýsingar í lokahluta kaflans.

2.3.1 Réttur til inngöngu og stuðnings í háskólum

Í öllum löndunum kom fram að þar væri um einhvers konar löggjöf að ræða um réttindi nemenda með sérþarfir til háskólamenntunar sem og stuðnings í námi. Löggjöf þar að lútandi er þó mismunandi.

Almenn löggjöf varðandi fatlaða

Slík löggjöf spannar alla almenna þjónustu, stofnanir o.s.frv., og að réttur til slíkrar þjónustu sé tryggur. Í sumum löndum – t.d. á Íslandi – gilda alþjóðalög á borð við reglur Sameinuðu þjóðanna um jafna þátttöku fatlaðra í samfélaginu. Í öðrum löndum eru landslög sem spanna alla almenna þjónustu. Á Möltu og í Rúmeníu og Sviss fá nemendur með sérþarfir stuðning samkvæmt slíkri lagasetningu.



Um fleiri en eina lagasetningu eða reglugerð um jöfn tækifæri kann að vera að ræða í sumum löndum. Dæmi um slíkt er að finna í Þýskalandi þar sem um ýmis jafnréttislög er að ræða, en varðandi háskólamenntun ber nemanda að fá nauðsynlega þjónustu samkvæmt réttindum sínum sem fatlaður einstaklingur. Lagaramminn sem nær til allra 16 sambandsríkjanna kveður á um að allar háskólastofnanir verði að koma til móts við sérþarfir nemenda á þann hátt að þeir verði ekki fyrir neinu óhagræði í námi og hafi tækifæri til að nýta sér háskólanám – ef kostur er, án þess að þurfa að vera upp á aðra komnir. Þessi lög kveða einnig á um að gera verði breytingar á reglugerðum um nám og próf, samkvæmt einstaklingsbundnum þörfum nemenda með sérþarfir.

Sem stendur fara fram umræður um breytingar á þýska sambandskerfinu. Því er hugsanlegt að löggin verði afnumin og þá munu sambandsríkin 16 – sem móta stefnuna – öðlast meiri réttindi sem leiða mun til þess að mismunandi reglugerðir munu gilda um nemendur og slíkt mun gera þeim erfiðara um vik hvað jafnrétti varðar, einkum ef þeir flytja milli ríkja og skipta um skóla.

Almenn löggjöf um málefni fatlaðra með tilteknum ákvæðum er varða háskólamenntun

Slík lög er að finna í Bretlandi þar sem 4. hluti laga um jafnrétti fatlaðra (menntun) kveður á um að ekki megi mismuna fötluðum einstaklingum í námi, við starfsþjálfun eða á annan viðlíka hátt. Um er að ræða þrjú meginatriði í þessari löggjöf: víðtækari skilgreiningu á fötlun; yfirlit yfir almenna skyldu stofnana til að auka jafnrétti og tilteknar skyldur háskólastofnana.

Í Frakklandi taka nýju löggin frá febrúar 2005 til almennra réttinda fatlaðra, en síðan er um að ræða tilskipanir um beitingu þeirra (Décrets d'Application), t.d. tilskipunin frá desember 2005 sem fjallar um prófreglur (fleiri tilskipanir munu fylgja í kjölfarið).

Á Ítalíu gildir svipuð löggjöf (nr. 104 frá 1992) sem verndar almenn réttindi fólks með sérþarfir og sérstakir kaflar hennar fjalla um háskólamenntun. Þar kemur fyrst og fremst fram að háskólum beri að: tilnefna fulltrúa rektors sem annast skal öll málefni er varða fötlun (nemendur, kennara og starfsfólk, hindranir vegna húsnæðismála,

sérstakt fyrirkomulag við próftöku o.s.frv.), ráða sérmenntaða táknumálstúlka og koma á sérstakri námsþjónustu fyrir nemendur með sérþarfir.

Sérstök löggjöf um háskólamenntun

Slík löggjöf getur verið af ýmsu tagi. Í sumum löndum *kveður löggjöfin á um að háskólastofnunum beri árlega að innrita tiltekið hlutfall nemenda með sérþarfir*, t.d. 3% að lágmarki í Grikklandi og á Spáni. Í Portúgal eru 2% nemendagilda ætluð nemendum með sérþarfir sem uppfylla námsskilyrði til inngöngu í háskóla, enda þótt ekki sé skylda að innrita 2% nemenda með sérþarfir í öll námskeið. Í almennum fyrirskipunum sænsku stjórnarinnar varðandi árlega fjárhagsáætlun er háskólastofnunum uppálagt að nota 0,3% ráðstöfunarfjár til grunnnáms til að kosta sérstakan (viðbótar) stuðning fyrir nemendur með sérþarfir.

Á Spáni eiga nemendur með sérþarfir rétt á inngöngu í háskóla með sömu skilyrðum og aðrir nemendur. Þannig er málum einnig háttað á Ítalíu: ef um inntökupróf er að ræða eiga mikið fatlaðir nemendur rétt á að fá lengri tíma til að ljúka prófinu (allt að 50%) og mega nýta sér hjálpartækni. Nemendur með sérþarfir fá undanþágu frá skólagjöldum (fer eftir því hve mikil fötlun þeirra er; heildarundanþága er á bilinu 66 til 100%) og fá háskólanám sitt sérstaklega metið þegar þeir sækja um styrki. Í Grikklandi eru nemendur með sérþarfir innritaðir í háskóla, að því undanskildu að sérstakt neitunarákvæði menntamálaráðuneytis liggja fyrir, blindir nemendur fá t.d. ekki inngöngu í læknadeild.

Einnig er til sérstök reglugerð sem *veitir möguleika á viðbótarstyrk og fjárhagsaðstoð fyrir nemendur með sérþarfir*. Slík reglugerð er t.d. fyrir hendi í Eistlandi, Póllandi og Portúgal. Samkvæmt sambandslögum um menntun og aðstoð í Þýskalandi geta nemendur með sérþarfir fengið aukalega fjárhagsaðstoð til daglegrar framfærslu þegar námið tekur þá lengri tíma en aðra nemendur. Þegar um útgjöld vegna fötlunar er að ræða geta nemendur með sérþarfir sótt um sérstakan styrk samkvæmt SGB II og SGB XII – tveggja af tólf nýjum lögum sem tóku gildi á árinu 2005 þar sem félagsleg þjónusta á ýmsum sviðum er lögbundin.




Slík lagasetning getur einnig falið í sér að veitt eru sérstök réttindi, *til dæmis til undanþágu/sérstakra úrræða vegna prófa*. Þannig er málum háttað í Austurríki, Kýpur, Ungverjalandi og Ítalíu. Gott dæmi um slíka löggjöf má sjá í flæmskumælandi hluta Belgíu þar sem hvatt er til þess að háskólastofnanir innleiði ákveðna stefnu í grein II.6 í tilskipuninni: *... til að tryggja aðgengi að háskólamenntun – bæði líkamlega og að öðru leyti – þegar um nemendur með fötlun eða ólæknandi sjúkdóma er að ræða, sem og nemendur úr þeim samfélagshópum sem skera sig úr á einhvern hátt og þar sem áberandi færri stunda nám á háskólastigi en í öðrum samfélagshópum ...*

Þessi grein kveður á um að sérhver háskólastofnun verði að setja sér reglur um nám og próf, en hafi þó frelsi til að innleiða tilteknar aðferðir á sinn hátt.

Ýmsar almennar sem og sérstakar lagasetningar sem varða réttindi til háskólanáms

Í Hollandi, Noregi, Spáni og Svíþjóð kemur fram að ýmsar lagasetningar og reglugerðir sem vernda réttindi fatlaðra ná til háskólamenntunar. En auk þess er einnig um að ræða sérstakar reglugerðir varðandi úrræði og stuðning til háskólanáms, t.d. má nefna lögin um jafnan rétt nemenda með fötlun og ólæknandi sjúkdóma í Hollandi, háskólastofnanir verða að bjóða upp á nám sem stendur öllum opið, einnig nemendum með sérþarfir. Í Svíþjóð miða jafnréttislögin sem taka til háskólastúdenta (2001: 1286) að því að efla jafnrétti stúdentna á háskólastigi og vinna gegn mismunun vegna kynferðis, þjóðernis, trúarbragða, kynhneigðar eða fötlunar. Í Noregi er aðgengileiki og alþjóðlegt fyrirkomulag megininntak laga um háskóla og stofnanir á háskólastigi.

Á Spáni inniheldur stjórnarskráin greinar um réttindi fatlaðra, sem og sérstaka lagasetningu um félagslega aðlögun fatlaðra í samfélaginu. Aðrir kaflar almennrar löggjafar innihalda tiltekna þætti sem vísa til háskólamenntunar; lögin um háskóla eru grunnlög sem innihalda sérstaka grein um jöfn tækifæri nemenda með sérþarfir í námi. Síðast en ekki síst veita önnur tiltekin lög möguleika á auknum fjárhagsstyrk vegna sérþarfa.



Almennt virðist sem lagasetning sé í stöðugri mótun – bæði almenn lagasetning sem lýtur að fötlun og nær einnig til háskólamenntunar sem og sérstök lagasetning um háskólamenntun. Sjá má að breytingar á löggjöf sumra landa hafa tvíþætt, samtengd markmið: að auka réttindi einstaklingsins og gera slíkt með hliðsjón af ábyrgðarsviði háskólastofnana. Í sumum löndum hafa háskólastofnanir brugðist við lagabreytingum á jákvæðan hátt og gert námsumhverfið aðgengilegra á allan hátt (Hurst, 2006).

Breytingar á félagslegum viðhorfum gagnvart fötlun hvetja til breytinga og einnig auknar væntingar um ýmsar framfaraleiðir fyrir þá nemendur sem stundað hafa nám án aðgreiningar á grunnskólastigi. Tvær ábendingar sem borist hafa frá viðkomandi löndum gefa þó til kynna aðra þætti sem hvetja til lagabreytinga.

Í fyrsta lagi er í flæmskumælandi hluta Belgíu bent á að yfirlýsingar Evrópusambandsins hafi leitt til gagngerra breytinga á sviði háskólamenntunar almennt. Nú hefur til dæmis verið innleidd reglugerð sem gerir námsmönnum kleift að innrita sig í háskóla út frá mismunandi skilyrðum um hæfni, t.d. samkvæmt prófskírteinum, tilteknu viðurkenningakerfi, prófum o.s.frv. Slíkt hefur í för með sér meiri sveigjanleika til að mæta þörfum námsmanna með sérþarfir.

Í öðru lagi er bent á málarekstur sem námsmaður með sérþarfir stofnar til gegn háskólastofnun sinni í því skyni að fá nauðsynlegan stuðning til að geta stundað nám til jafns við aðra nemendur. Málarekstur sem leið til að tryggja stuðning í námi er stöðugt að verða algengari í sumum löndum á skyldunámsstiginu, en er sem stendur ekki mjög tíður á háskólastiginu. Í náninni framtíð gæti sú leið þó haft áhrif á lagasetningu.

2.3.2 Stuðningsþjónusta á landsvísu

Stuðningsþjónusta á landsvísu – svokölluð regnhlíf – eða stofnanir sem veita námsmönnum með sérþarfir stuðning og ráðgjöf er fyrir hendi í mismunandi útfærslum. Í flæmskumælandi hluta Belgíu bjóða „VEHHO“ (flæmska sérfræðisetrið á sviði fötlunar og háskólamenntunar) og „handicap+studie“ í Hollandi upp á tiltekinn og afar sérhæfðan stuðning fyrir nemendur með sérþarfir, sem og starfsfólk háskólastofnana.



Svipuð sérfræðiaðstoð og ráðgjöf er í boði hjá „SKILL“ (landsskrifstofu sem annast málefni fatlaðra námsmanna) í Bretlandi og „DSW“ (Deutsches Studentenwerk) í Þýskalandi. Markhópur DSW-ráðgjafarsetursins eru umsækjendur og nemendur sem og starfsfólk háskólastofnana og þjónustustofnanir námsmanna á staðnum, einkum þeir aðilar sem veita fötluðum stuðning. DSW er einnig vettvangur fyrir samtök, stofnanir og sjálfshjálparhópa á sviði menntunar og fötlunar og markmiðið er að skiptast á hugmyndum og þróa ný verkefni.

Fyrirkomulag á Ítalíu og í Frakklandi er með svipuðum hætti – annars vegar er um landsfund fulltrúa (rektora) sem fjalla um málefni fatlaðra að ræða og hins vegar hóp sem vinnur að samræmingu með *Ministère de l'Education Nationale* – þar sem fylgst er með og gerðar tillögur um þann stuðning sem stofnunum ber að veita. Í frönskumælandi hluta Belgíu býður „AWIPH“ (Walloon-miðstöðin fyrir þátttöku fatlaðra í samfélaginu) upp á stuðning í formi greiðslna vegna þeirra aukaútgjalda sem námsmenn með sérþarfir verða fyrir.

Á Íslandi og í Portúgal og Svíþjóð er um almennari opinbera þjónustu að ræða þar sem námsmenn geta fengið upplýsingar um löggjöf, réttindi og stuðning þeim til handa. Í Svíþjóð er einnig um að ræða ýmsa opinbera aðila sem eru ábyrgir fyrir tilteknum þáttum á þessu sviði; til dæmis veitir „SISUS“ (landsmiðstöðin fyrir stuðning vegna sérþarfa) tiltekna þjónustu hvað varðar persónulega aðstoð.

Í Ungverjalandi, Noregi, Póllandi, Rúmeníu og á Spáni veita landssamtök eða frjáls félagasamtök námsmönnum með sérþarfir í háskólanámi stuðning og ráðgjöf. Í Noregi hafa aðalsamtökin tvö um málefni fatlaðra tiltekna stefnu á sviði háskólamenntunar og í Póllandi er pólska ráðgjafarsetrið fyrir fatlaða námsmenn í samstarfi við pólsku námsmannasamtökin.

Í Sviss, þar sem ekki er um að ræða nein landssamtök sem veita námsmönnum með sérþarfir og starfsfólki háskólastofnana stuðning og ráðgjöf, er ein stuðningsþjónustuveita sem nær til þriggja háskólastofnana (Háskólans í Zürich, Háskólans í Basel og Tækniháskólans í Zürich).



Sú þjónusta sem veitt er á vegum landssamtaka er fyrst og fremst á sviði ýmiss konar sérfræðilegra upplýsinga og ráðgjafar. Í flestum tilvikum beinist hún að sjálfum námsmönnum; stundum eru þó háskólastofnunum veittar upplýsingar, einkum kennurum sem starfa með nemendum með sérþarfir.

En þó virðist vera um önnur verkefni að ræða á landsvísu sem ýmsir þjónustuaðilar koma að á ólíkum stigum og varða:

- almennan skilning á réttindum námsmanna með sérþarfir;
- samræmdar upplýsingar fyrir námsmenn með sérþarfir og háskólastofnanir sem tryggja nákvæmni og aðgengi;
- samstarfsnet starfsfólks sem annast stuðning við fatlaða á stofnunum;
- vettvang þar sem ýmsir áhugahópar og aðilar geta hist og veitt hver öðrum upplýsingar um málefni sem tengjast aðgengi námsmanna með sérþarfir að háskólamenntun.

Það málefni sem hæst ber í fjölda landa er ekki bara spurningin um hver á að annast þessa starfsemi og verkefni, heldur hvernig hægt er að samræma þau á sem árangursríkastan hátt þannig að þau komi til móts við ólíkar stuðningsþarfir einstakra nemenda með sérþarfir í háskólanámi.

2.3.3 Stuðningur bundinn við háskólastofnanir

Þegar fjallað er um hugsanlegan stuðning við nemendur með sérþarfir innan stofnana krefst það ekki einungis lýsingar á hugsanlegum stuðningsaðgerðum (sjá í köflum hér fyrir aftan), heldur einnig vísbendinga um stefnu stofnana varðandi stuðning og hvernig hann er skipulagður.

Yfirlýsingar eða aðgerðaáætlanir fyrir nemendur með sérþarfir

Háskólastofnanir í Evrópu gefa nú í auknum mæli út skýrar yfirlýsingar sem almenningur hefur aðgang að (t.d. á vefsetrum sínum eða í kynningarbæklingum) og gera þar grein fyrir stefnu sinni og/eða aðgerðaáætlunum um stuðning við nemendur með sérþarfir. Efnahags- og framfarastofnunin (OECD, 2003) leggur áherslu á að slíkar stefnuyfirlýsingar skipti sköpum þar sem þær auki skilning og sýni í hverju sá stuðningur er fólgin sem háskólastofnanir veita. Í



Svíþjóð og Noregi eru þær skyldubundnar og í Noregi er einnig ákvæði um að uppfæra verði þessar yfirlýsingar með reglubundnum hætti til að koma breyttum þörfum og úrræðum á framfæri.

Háskólastofnanir í Frakklandi, Ungverjalandi, Íslandi, Ítalíu og Bretlandi leggja almennt fram aðgerðaáætlanir og yfirlýsingar, þótt slíkt sé ekki skyldubundið í þeim löndum. Í Ungverjalandi er reglan sú að öllum stofnunum sé skylt að móta eigin reglugerð varðandi nemendur með sérþarfir til að kveða á um þá tæknilegu og persónulegu aðstoð sem stofnanirnar veita (samkvæmt fyrirskipun menntamálaráðuneytisins (29/2002 OM (V.17))).

Á Kýpur og Spáni hafa nokkrar háskólastofnanir gefið út slíkar yfirlýsingar en í Portúgal, þar sem vefsetur 349 háskólastofnana voru skoðuð, kom fram að aðeins þrjár stofnanir kveða skýrt á um stuðning vegna sérþarfa.

Slíkar yfirlýsingar eru fátíðar í Tékklandi – enda þótt þær finnist á stöku stað, svo sem í Brno – þar sem komist er að samkomulagi um stuðning við hvern einstakling fyrir sig. Í Tékklandi er samkomulag um stuðning tilgreint í einstaklingsáætlunum nemenda með sérþarfir.

Í Þýskalandi eru yfirlýsingar og aðgerðaáætlanir vegna nemenda með sérþarfir ekki almennar innan sjálfra háskólastofnananna, en slíkar yfirlýsingar eru til á landsvísu: fastanefnd ráðherra mennta- og menningarmála sambandsríkjanna gerði tillögur um starfsreglur árið 1982 og svipaðar tillögur voru settar fram á fundi þýskra háskólarektora árið 1986.

Svo virðist sem bæði á landsvísu og innan stofnana sé vilji fyrir því að háskólastofnanir gefi út almennar yfirlýsingar um þann stuðning sem þær veiti nemendum með sérþarfir. Í Hollandi eru nokkrar háskólastofnanir með áætlanir um aðgerðir, en með nýrri löggjöf munu allar stofnanir taka þátt í mótun þeirra á næstu þremur árum. Í bæði Póllandi og Sviss vinna einstaka háskólastofnanir að þróun slíkra yfirlýsinga á verkefnagrunni, þ.e. Jagiellonian-háskólinn og Háskólinn í Zurich.

Stuðningsþjónusta, teymis- eða einstaklingsþjónusta fyrir nemendur með sérþarfir



Hægt er að skipuleggja stuðning innan háskólastofnana með ýmiss konar þjónustu, teymum og jafnvel einstökum stuðningsfulltrúum sem eru með mismunandi faglegan bakgrunn. En afar erfitt er að lýsa þeim fjölbreyttu þjónustuleiðum sem geta staðið til boða innan stofnana; ástandið í Þýskalandi er svipað og í ýmsum öðrum löndum – ekki er um neina þverstofnanalega staðla að ræða varðandi þjónustu eða stuðning og því er stuðning að fá innan einstakra stofnana. Á sama hátt með segja að í flæmskumælandi hluta Belgíu og Rúmeníu sé háskólastofnunum í raun í sjálfsveld sett að hve miklu leyti gert er ráð fyrir stuðningi vegna sérþarfa í almennri stefnuskrá þeirra og þar af leiðandi hvernig þjónusta við nemendur með sérþarfir þróast.

Þó að stuðningur sé skipulagður með mismunandi móti í hverju landi fyrir sig er þó greinilega um þrens konar fyrirkomulag að ræða:

- tengilið og verkefnastjóra sem vinna að málefnum sem tengjast námsstuðningi og ráðgjöf;
- stuðningsteymi, deild eða skrifstofu;
- þverfaglega þjónustu með teymum aðstoðarkennara og ráðgjafa sem eru með mismunandi faglegan bakgrunn.

Í eftirtöldum löndum er venjulega skipaður tengiliður og verkefnastjóri á sviði sérþarfa sem veitir lágmarksþjónustu innan háskólastofnana: Austurríki, Kýpur, Tékklandi, flæmskumælandi hluta Belgíu, Frakklandi, Ungverjalandi, Íslandi, Írlandi, Ítalíu, Hollandi, Noregi og Svíþjóð.

Vegna smæðar sinnar er Liechtenstein með mjög takmarkaða háskólastarfsemi og því er ekki um beina stuðningsþjónustu að ræða innan háskólastofnana þar, en nemendum er boðið upp á einstaklingsbundinn stuðning og ráðgjöf.

Í Þýskalandi eru tengiliðir og verkefnastjórar á sviði sérþarfa skipaðir innan nánast allra háskólastofnana og þjónustustofnana námsmanna. Í Noregi kveða lög á um að skipa skuli tengiliði, og nú er algengast að komið sé upp stuðningsteymum.

Í Danmörku, Eistlandi, Finnlandi, Póllandi, Portúgal, Rúmeníu og Sviss bjóða einungis sumar háskólastofnanir upp á að skipaður sé tengiliður og verkefnisstjóri á sviði sérþarfa til að veita



lágmarksstuðning. Í nokkrum löndum – Austurríki, flæmskumælandi hluta Belgíu, Ítalíu, Hollandi, Noregi, Spáni og Svíþjóð – er algengt að í stærri háskólum séu deildir eða skrifstofur sem hafa yfir að ráða sérfræðingateymum með þverfaglega kunnáttu sem geta veitt nemendum með sérþarfir stuðning og ráðgjöf.

Þar sem þeim nemendum sem eru með ýmsar sérþarfir fer fjölgandi innan háskólastofnana eykst jafnframt þörfin fyrir skipulagðan stuðning með aðstoð teyma og fjölbreyttari þjónustu. Í Hollandi stefna allar háskólastofnanir að því að stuðningsteymin veiti í auknum mæli þverfaglega þjónustu. En í sumum landanna er bent á ýmsa flókna þætti sem vinna gegn þessari jákvæðu stefnu.

Einn þátturinn er fjármögnun aukaaðstoðar, þjónustu og persónulegs stuðnings. Í Þýskalandi er um að ræða sérstaka þjónustu innan sumra háskólastofnana, en það er þó ekki reglan þar sem styrkjakerfi nemenda byggist á því að þeir fá einstaklingsbundinn fjárstyrk til að greiða fyrir nauðsynlega þjónustu sem þeir síðan sjálfir verða að skipuleggja.

Í Austurríki er háskólastofnunum ekki uppálagt að fjármagna og/eða veita sérfræðiþjónustu, t.d. hreyfiþjálfun. Flókið styrkjakerfi í Finnlandi er einnig erfitt fyrir nemendur með sérþarfir, sem og háskólastofnanir. Flókið styrkja- og þjónustukerfi veldur erfiðleikum, en í flæmskumælandi hluta Belgíu er bent á enn stærra vandamál, þar sem gefið er til kynna að það fari eftir því „hvaðan stuðningurinn komi“, þ.e. hver veiti hann og í hvaða tilgangi – t.d. heilbrigðis- eða félagsþjónustan – hvernig nýta megi hann „í menntunarskyni“. Nánar tiltekið er ekki víst að starfsfólk sem tengist félagsþjónustunni megi veita nemendum aðstoð innan skólastofunnar. Málum sem tengjast skilvirkri samhæfðri þjónustu fjölga einnig með auknu framboði á faglegum og flóknum stuðningi sem nemendum með víðtækari þarfir stendur til boða.

Áhersla á stuðningsþjónustu háskólastofnana

Sá stuðningur sem nemendum með sérþarfir stendur til boða fer vissulega eftir þörfum þeirra. En hægt er að skipta þeim stuðningi sem nemendum stendur yfirleitt til boða í nokkra flokka.

Stuðningsleiðir	Algengt í eftirtöldum löndum ...
Faglegur stuðningur	Kýpur**, Tékklandi, flæmskumælandi hluta Belgíu, Frakklandi, Þýskalandi, Ungverjalandi, Íslandi, Ítalíu, Möltu, Hollandi*, Noregi, Póllandi, Spáni, Svíþjóð (viðbótaraðgerðir), Sviss (aðeins í Háskólanum í Zurich)
Sérhæft stuðningsnámssefni útvegað	Kýpur**, Tékklandi, flæmskumælandi hluta Belgíu *, Frakklandi, Þýskalandi, Ungverjalandi, Íslandi, Ítalíu, Möltu, Hollandi*, Noregi, Portúgal, Spáni
Aðbúnaður/ Húsnæði	Kýpur**, flæmskumælandi hluta Belgíu, Frakklandi, Þýskalandi, Ungverjalandi*, Íslandi, Ítalíu (ekki í öllum háskólum), Hollandi*, Noregi, Póllandi, Spáni, Svíþjóð (viðbótaraðgerðir), Sviss (aðeins í Háskólanum í Zurich)
Heilbrigðisþjónusta	Flæmskumælandi hluta Belgíu, Frakklandi, Ungverjalandi*, Íslandi (aðeins geðheilbrigðisþjónustan), Ítalíu (ekki í öllum háskólum), Hollandi*, Noregi, Portúgal*
Fjárhagslegur stuðningur	Flæmskumælandi hluta Belgíu, Frakklandi, Ungverjalandi*, Ítalíu, Hollandi*, Noregi*, Portúgal*, Spáni (tengist sköttum), Sviss (aðeins í Háskólanum í Zurich)
Ráðgjafarþjónusta	Tékklandi, flæmskumælandi hluta Belgíu, Frakklandi (stundum gegnum sérfræðisamtök), Þýskalandi, Ungverjalandi (stundum gegnum sérfræðisamtök), Íslandi, Ítalíu (ekki í öllum háskólum), Möltu, Hollandi*, Noregi, Portúgal*, Spáni, Svíþjóð, Sviss (aðeins í Háskólanum í Zurich)

* Sem hluta almennrar þjónustu sem allir nemendur fá

** Það er svokölluð „Academic Affairs and Student Welfare Service“ í Háskólanum á Kýpur sem býður upp á þetta. Einkareknar stofnanir á háskólastigi bjóða einnig upp á sama stuðning og aðstoð við nemendur með sérþarfir með hliðstæðri þjónustu.

Líta ber á þessa töflu sem leiðbeinandi um þann stuðning sem hægt er að fá í viðkomandi löndum – ljóst er, samkvæmt upplýsingum frá



flestum þeirra, að ekki bjóða allar háskólastofnanir upp á allar gerðir þjónustu eða stuðnings. Í Tékklandi útvega t.d. sumar háskólastofnanir, svo sem Háskólinn í Brno, stuðningsverkefnastjóra og hafa upp á nánast allar þær stuðningsleiðir sem lýst er hér fyrir ofan að bjóða. Því er þó ekki eins háttað hjá öllum háskólastofnunum í Tékklandi.

Einnig getur verið um annars konar stuðning að ræða í öðrum löndum: Í Austurríki og Portúgal er boðið upp á hreyfipjálfun; Á Kýpur er boðið upp á aðstoð og aðgengi að háskólamenntun við venjulegar aðstæður; Í flæmskumælandi hluta Belgíu er stundum boðið upp á sérhæfða ípróttaaðstöðu; Í Ungverjalandi og á Spáni er boðið upp á persónulega aðstoð; Á Ítalíu er veittur stuðningur við nám í upplýsingatækni; Í Noregi og Sviss er boðið upp á málamiðlanir og að nemendur eigi sér fulltrúa, t.d. í almenna félags- og velferðarkerfinu; Í Póllandi er stundum hægt að fá sérstaka akstursþjónustu. Síðast en ekki síst var staðhæft í Svíþjóð að mesta áherslu bæri að leggja á sanngjörn námsskilyrði nemenda hvað varðar námsefni og námsáætlanir.

Í Sviss var einnig bent á að stuðningur við kennara væri óbeinn stuðningur við nemendur með sérþarfir og í Svíþjóð kom fram að með því að gera háskólaumhverfið aðgengilegt væri veittur annars konar stuðningur. Með slíku umhverfi yrði annað starfsfólk að taka þátt í samstarfi og vera virkir þátttakendur – þ.e. kennarar, bókaverðir, starfsfólk í stjórnunar- og stuðningsstörfum o.s.frv. – og þeir sérfræðingar sem starfa náið með nemendum með sérþarfir þurfa því að búa yfir bæði persónulegri og faglegri færni til að geta starfað innan þverfaglegra teyma og í mörgum tilvikum samræmt starfsemi þeirra.

Þrátt fyrir þá þjónustu sem stendur til boða er trúlegt að málefni sem Ungverjar bentu á eigi einnig eftir að koma til umfjöllunar í mörgum ef ekki öllum hinna landanna. Nýleg könnun meðal nemenda með sérþarfir í Ungverjalandi sýndi að aðstandendur veittu flestum þeirra hagnýtan, fjárhagslegan og persónulegan stuðning. Auk þess nutu þessir nemendur aðstoðar með svokölluðu „óformlegu og ólaunuðu kerfi“ sem samnemendur þeirra mynduðu, þeim var hjálpað að afrita efni, lesið var upphátt fyrir þá o.s.frv. Ljóst er að þessi óformlegi stuðningur er ómetanlegur og eins og dæmin sanna er talið að í

flestum löndum sé hann nemendum með sérþarfir alveg nauðsynlegur.

2.4 HINDRANIR VIÐ INNGÖNGU SEM OG INNAN HÁSKÓLASTOFNANA

Rannsóknin sem gerð var á vegum Efnahags- og framfarastofnunar (OECD) árið 2003 náði til fimm landa (einnig var stuðst við rannsóknarniðurstöður frá öðrum Evrópulöndum) og í ljós kom að eftirfarandi atriði voru nemendum með sérþarfir verulegar hindranir:

- Fjármögnun, einkum skortur á því að styrkjakerfi og sjóðir séu samræmdir;
- Viðhorf gagnvart sérþörfum og fötlun meðal þeirra sem fara með ákvarðanavald sem og háskólastarfsfólks;
- Skortur á samvinnu og samstarfi stofnana á háskólastigi og annarra menntastofnana, einkum á framhaldsskólastigi;
- Skortur á sveigjanleika til að bjóða nemendum upp á ýmsar aðrar leiðir í námi en þær hefðbundnu;
- Aðgengi að byggingum; misræmi milli efnis og áætlana annars vegar og einstaklingsbundinna þarfa hins vegar;
- Skortur á skilningi á þeirri staðreynd að sérþarfir skapast vegna þess að þeir erfiðleikar sem nemandinn býr við og umhverfisaðstæður stangast á;
- Skortur á áreiðanlegum upplýsingum sem hægt er að byggja rannsóknir og tillögur á.

Öll þáttökulöndin sem lögðu til efni í þennan kafla vörpuðu á einn eða annan hátt ljósi á öll þessi atriði. Margir nemendur með sérþarfir sem tók þátt í fyrirspurnarþingi Evrópuþingsins á vegum Evrópumíðstöðvarinnar í tilefni af ári fatlaðra í Evrópu (2003) fjölluðu einnig um þessi vandamál. Þessi meginmálefni eru til umfjöllunar hér á eftir þar sem nýttar eru upplýsingar frá viðkomandi löndum sem og frásögur unga fólksins sem tók þátt í fyrirspurnarþinginu. Málaflokknum er skipt í fimm lykilkætti: líkamlegar hindranir, aðgengi að upplýsingum, aðgengi að stuðningi, viðhorf og síðast en ekki síst réttindi.

2.4.1 Líkamlegar hindranir

Hollenskur fulltrúi á fyrirspurnarþinginu varpaði ljósi á þann vanda að geta ekki stundað nám á tilteknum stöðum:



... Sum okkar geta ekki lært það sem okkur langar til að læra á þeim stað sem við viljum, og það sem við höfum hæfileika til. Stundum er það vegna þess að byggingarnar eru óaðgengilegar ...

Vandamál í tengslum við almennilegt aðgengi að byggingum voru meðal lykilatriða í Eistlandi, Ungverjalandi og á Ítalíu og Spáni. Í Eistlandi var bent á staðreynd sem gæti átt við í fleiri löndum – nýjar byggingar fullnægja kröfum en „gamlar, sögulegar“ háskólastofnanir hafa ekki verið lagaðar að þörfum. Aðgengi að háskólastofnunum er einnig háð samgöngum og aðgengilegri stoðþjónustu í landinu og slíkt getur einnig skapað vanda (Ungverjaland).


Þó virðist sem framfarir eigi sér stöðugt stað hvað varðar líkamlegt aðgengi að háskólastofnunum, ef til vill vegna aukinnar áherslu á jafnréttismál í viðkomandi löndum þar sem lögð er áhersla á aðgengi að allri almennri þjónustu. Þó að ekki sé allur vandi leystur er líkamlegt aðgengi að háskólastofnunum ekki aðalhindrunin fyrir suma nemendur – aðrir þættir geta skapað miklu meiri erfiðleika.

2.4.2 Aðgengi að upplýsingum

Framboð á ýmsum nauðsynlegum upplýsingum var umfjöllunarefni í skýrslu HEAG-samstarfsaðilanna (2002) þar sem ljóst var að þar þyrfti að vinna betur að málum. En sú er raunin á ýmsum sviðum upplýsinga sem eru algjörlega nauðsynlegar: upplýsinga fyrir nemendur með sérþarfir og upplýsinga um nemendur og þann stuðning sem þeir þarfnast.

Fulltrúi á fyrirspurnaþinginu gerði grein fyrir mikilvægi þess að nemendur hefðu aðgang að réttum upplýsingum: *... Það er mjög erfitt að gera sér grein fyrir hvað möguleikar standa til boða – hvaða hjálp og stuðningur er fyrir hendi – sem fatlaður nemandi og hvernig á að nálgast slíkt ...* (Holland).

Það er einnig brýnt að starfsfólk sem veitir nemendum með sérþarfir stuðning og ráðgjöf viti hvaða möguleikar eru fyrir hendi og hvaða stuðningur er í boði (Frakkland) og allt starfsfólk kann að þurfa að búa yfir ýmiss konar upplýsingum ef það á að geta leiðbeint nemendum um framtíðarval og ákvarðanir í námi.



Upplýsingar fyrir það starfsfólk sem veitir nemendum stuðning snúast oft um upplýsingar um nemendur og þann stuðning sem þeir þarfnast. Í Ungverjalandi, Noregi, Rúmeníu, Svíþjóð og Sviss var kvartað yfir því að skortur væri á slíkum upplýsingum. Af ýmsum ástæðum getur verið ómögulegt að fá upplýsingar um fjölda nemenda með sérþarfir. En í öllum þessum löndum var bent á skort á ítarlegum rannsóknum á stuðningi við nemendur með sérþarfir í háskólanámi sem hægt væri að nýta í starfi. Í sumum löndum var bent á að rannsóknir væru að hefjast á landsvísu (t.d. í Hollandi), en almennt kemur fram að nánari rannsókna og kerfisbundinna athugana sé þörf á þessu sviði.

Einnig skal hér bent á rannsóknir sem snúast almennt um þróun háskólamenntunar. Rannsóknir á borð við Eurydice-rannsóknina *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05* (2005) og *OECD/UNESCO Guidelines for Quality Provision in Cross Border HE* fjalla um mikilvæg sjónarmið á sviði háskólamenntunar er varða alla nemendur, einnig þá sem eru með sérþarfir. En sérstök umfjöllun um nemendur með sérþarfir fyrirfinnst varla og enda þótt niðurstöður og/eða tillögur kunni að nýtast vel er ekki vakin afdráttarlaus athygli á því og ekki er varpað ljósi á viðeigandi og sértæk sjónarmið varðandi háskólanám.

2.4.3 Aðgengi að stuðningi

Í nýlegri rannsókn á vegum Adaptech-rannsóknarhópsins (2004) í Bandaríkjunum, þar sem kannað var hvaða þættir væru fyrirstaða eða auðvelduðu ástundun framhaldsskóla- og háskólanáms voru nemendur, bæði með og án sérþarfa, spurðir um hvað auðveldaði þeim námið eða gerði þeim erfitt fyrir. Fatlaðir nemendur bentu á að stuðningur vegna sérþarfa auðveldaði þeim námið, en þessir nemendur nefndu þó yfirleitt sömu atriði og ófatlaðir jafnaldrar þeirra í þessu tilliti. Jafnframt var um svipaðar fyrirstöður að ræða hjá fötluðum og ófötluðum, helsti munurinn var sá að nemendur með sérþarfir bentu á að þættir sem tengjast fötlun, svo sem heilsufar, yllu mestum erfiðleikum.

Sérfræðilegur stuðningur sem nemendur fá er af ýmsu tagi. Líkamlegt aðgengi og upplýsingar eru í sjálfu sér stuðningur, en í flestum löndum kom fram að sérfræðiaðstoð í námi, tæknileg aðstoð,




ráðgjöf og leiðbeiningar væru grundvallaratriði fyrir flesta nemendur með sérþarfir. Í Tékklandi, Eistlandi, Ungverjalandi, Hollandi og Portúgal var lögð áhersla á hve mikilvægt væri að ýmiss konar sérfræðilegur stuðningur væri í boði fyrir nemendur með sérþarfir – bæði á vegum hins opinbera og innan stofnana – til að þeir ættu auðveldara með að stunda háskólanám. Einn fulltrúanna á fyrirspurnaþinginu fjallaði einnig um sérþjálfað starfsfólk og kennara: *... Það er okkur mjög mikilvægt að kennarar og stuðningsfulltrúar hafi faglega kunnáttu. Þeir þurfa að fá góða menntun og starfsþjálfun ...* (Finland).

Auk stuðnings og ráðgjafar varðandi húsnæðismál, styrki og hugsanlega heilbrigðisþjónustu eru aðgangur að sérfræðiaðstoð og/eða námsefni sem lagað er að þörfum (Holland og Portúgal), hjálpartækni (Grikkland), breytingar á námsfyrirkomulagi (Eistland), sérstök úrræði vegna prófa (Ungverjaland) og starfsráðgjöf (Eistland) raunhæfar tillögur um námsstuðning sem nemendur þarfnast á ýmsum stigum háskólanámsins. Mikið er eftir ógert varðandi sérhæft og/eða aðlagað námsefni. Og aðlagað námsefni er heldur ekki alltaf til staðar – þ.e. verkefni sem breytt hefur verið til að koma til móts við sérþarfir (Pólland, Bretland). Í Tékklandi var lögð áhersla á hve mikilvægt væri að háskólastofnanir tækju upp samstarf við stofnanir/frjáls félagasamtök sem bjóða upp á sérfræðiaðstoð ef sjá á nemendum með ýmiss konar sérþarfir fyrir viðtækum stuðningi í öllum háskólum.

Mikill stuðningur getur verið fólgin í sérfræðiráðgjöf til handa nemendum með sérþarfir (nefna má Eistland og Portúgal sem dæmi um lönd sem leggja áherslu á þetta atriði). Í grein eftir Heiman og Kariv (2004) er bent á að á nemendur með sérþarfir upplifi miklu meira vinnuálag og félagslega og almenna streitu en aðrir nemendur og þurfi því á markvissari stuðningi að halda en þeir. Dæmi sem fram koma í HEAG-skýrslunni sem og umsagnir frá þátttökulöndunum í þessu yfirliti (Tékkland) sýna sömu tilhneigingu: hinn félagslegi og menningarlegi þáttur háskólanámsins er velgengni nemenda eins mikilvægur og sá stuðningur sem þeir fá í náminu.

Síðast en ekki síst er auðvelt að sjást yfir hugsanlegar hindranir í námi sem fólgnar eru í sjálfu náms- og kennslustarfinu. Námsefnið sjálft, væntanleg samskipti milli jafnaldra eða innan hópa, aðferðir



sem ætlað er að beita við námið og nota í kennslu – allt getur þetta valdið nemendum með mismunandi sérþarfir erfiðleikum. Eitt af því sem huga þarf að varðandi stuðning í viðkomandi löndum er að skoða og greina þær hindranir sem fólgnar eru í námsaðstæðunum. Sá stuðningur sem helst ætti að ryðja þessum hindrunum úr vegi er því tvíþættur: annars vegar stuðningur við nemendur sem felst í að hjálpa þeim að takast á við hlutina og hins vegar ráðgjöf fyrir kennara og aðferðir sem þeir geta beitt í starfi sínu til að koma til móts við þetta vandamál.

2.4.4 Viðhorf

Lögð var áhersla á að vandamál sem tengjast viðhorfum meðal nemenda með sérþarfir sem og gagnvart þeim skapa jafnmikla ef ekki meiri fyrirstöðu en líkamlegt aðgengi eða skortur á stuðningi. Þessu er best lýst í ummælum frá Þýskalandi: ... *erfiðustu hindranirnar eru huglægar!*

Neikvæð viðhorf og afstaða sem hefur bein áhrif á velgengni nemenda getur komið fram hjá kennurum og öllum þeim aðilum sem starfa innan háskólastofnana. En viðhorf stjórnenda þessara stofnana hafa þó líklega mest áhrif. Yfirlýsing frá Sviss er dæmigerð fyrir mörg ummæli: ... *um er að ræða „huglægar hindranir“ þeirra [sem] hafa ákvarðanavald. Þeir segja auðvitað að fatlaðir nemendur njóti sama réttar til að stunda nám og allir aðrir en [þeir] átta sig ekki á því að nám meðal þessara nemenda er háð virkri og jafnri þátttöku sem aðeins er möguleg ef tæknilegum og húsnæðistengdum hindrunum er rutt úr vegi. Það skref að veita fötluðum jafnrétti ... að bjóða þeim upp á sömu réttindi og öðrum er oft meira mál en það ætti að vera ...*

Víða um lönd kom fram að viðhorfum verði ekki breytt með lagasetningum einum; einnig þurfi að vinna að því að auka skilning og sýna fram á jákvæða starfshætti ef takast á að breyta ríkjandi viðhorfum innan háskólastofnana. Johnston (2003) sem Hurst vitnar í (2006) gefur mjög skýrt dæmi um það: ... *lagasetning getur ekki veitt tryggingu fyrir því sem ekki er fólgið í menningarlegum viðhorfum.*

Viðhorf gagnvart nemendum með sérþarfir geta haft félagslega einangrun í för með sér sem viðkomandi nemendum veitist afar erfitt




að sigrast á. Í rannsókn sem gerð var á Íslandi var rætt ítarlega við nemendur með sérþarfir og þeim bar öllum saman um að erfiðustu hindranirnar væru fólgnar í félagslegri einangrun og skorti á samskiptum við aðra nemendur og kennara. Þessir nemendur höfðu miklu meiri áhyggjur af „félagslegum tengslum“ heldur en t.d. líkamlegu aðgengi. Mikilvægi félagslegrar aðlögunar í námi án aðgreiningar innan háskólastofnana er einnig til umfjöllunar í verkefni sem unnið er á vegum landssambands fatlaðra um menntamál í Kanada (Canadian National Educational Association of Disabled). Þar er lögð áhersla á að háskólastofnanir þurfi að gera félagslega þáttinn eins aðgengilegan og menntunarþáttinn ef nemendur með sérþarfir eigi að geta stundað þar nám án aðgreiningar.

2.4.5 Réttindi

Við mat á starfi HEAG-hópsins var niðurstaðan sú að helsta hindrunin sem nemendur með sérþarfir mæta við inngöngu í háskóla sé fólgin í réttindum þeirra á stuðningi. Ungur fulltrúi sem tók þátt í fyrirspurnaþinginu studdi þessa skoðun: ... Við teljum að lög sem kveða á um aðgengi og jafnrétti fatlaðra séu ákaflega mikilvæg því að oft eru þau eini hvatinn að því að stofnanir geri hlutina aðgengilega eða veiti fötluðum jafnrétti ... (Holland).

Bæði á Evrópu- og landsvísu er um að ræða stefnur og áætlanir þar sem fötluðum er veittur réttur til almennrar þjónustu. Rannsókn Efnahags- og framfarastofnunar 2003 sýnir þó að þar sem stefna háskólastofnana og almenn réttindi fatlaðra fara ekki saman vantar enn upp á að réttindi til þjónustu og stuðnings sem standa til boða innan háskólanna séu fullnægjandi. Konur (2002) gefur tiltekið dæmi um þetta og segir að í Bretlandi virðist eins konar „laissez-faire“ eða tilviljanakennd afstaða ríkja hvað varðar framboð á aðlagaðri námsþjónustu fyrir nemendur með sérþarfir, og niðurstaðan sé sú að engin lögboðin skylda kveði á um að slík þjónusta sé í boði á öllum námsbrautum.

Lazzeretti og Tavoletti (2006) sem rannsakað hafa „stjórnsýslulegar tilfærslur“ á háskólastigi í nokkrum löndum segja einnig að slíkt geti haft áhrif á aðgengi þar sem stöðugar breytingar eigi sér stað á formi og áherslumálum í stjórnunarstefnu og fjárveitingum til háskólamenntunar, bæði á vegum ríkisins og viðkomandi stofnana.



Þessar breytingar hafa það í för með sér að háskólastofnanir setja sér í auknum mæli sín eigin inntökuskilyrði og stefnu og það hefur áhrif á nemendur, einnig þá sem eru með sérþarfir.

Í flæmskumælandi hluta Belgíu er sýnt fram á hvernig lagasetning landa getur skapað skýrari stefnumótun en ella um réttindi nemenda í háskólanámi. Í flæmskumælandi hluta Belgíu er verið að lögleiða þrjú lagaleg atriði: í fyrsta lagi munu landslög um jafnrétti gilda um allar opinberar stofnanir (þar með talið háskólastofnanir); í öðru lagi verður lögð fram ný tilskipun um fjárveitingar til háskólamenntunar og þótt ekki sé það staðfest, þá er pólitískur vilji fyrir því að styrkja fjárhagslega hinn aukna fjölbreytileika meðal nemenda, þar með talið nemendur með sérþarfir, þegar stofnanir á háskólastigi geta staðfest að vel sé staðið að málum hjá þeim. Síðast en ekki síst er um viðurkennda þörf að ræða á vel skilgreindum rannsóknargögnum um þessi málefni og pólitísk teikn eru á lofti um að meiri fjármunum verði veitt til rannsókna.

Hin þrjú samræmdu atriði á sviði jafnréttislaga, stefna um aukna þátttöku og styrkur til rannsókna, skipta sköpum þegar aðgengi að háskólamenntun, byggðu á réttindum en ekki tilviljunum, er innleitt og stuðningur veittur. En með svo örum breytingum og þróun í lagalegu tilliti í sumum löndum, má ekki gleyma því að meta þarf áhrif slíkra lagasetninga.

2.5 HORFT TIL FRAMTÍÐAR

Ein meginniðurstaðan úr HEAG-verkefninu (2002) var sú að meiri upplýsinga um bestu starfshætti hvað varðar stefnu og stuðning til handa nemendum með sérþarfir er þörf bæði á Evrópuvísu og innan einstakra landa. Vinna má enn betur úr upplýsingum frá einstökum löndum – ekki er einungis þörf fyrir að miðla þessum upplýsingum, heldur vinna að viðmiðunarreglum sem kveða á um rétt á tilteknum lágmarksúrræðum.

Kannanir á starfsaðferðum sem skila árangri eru að sumu leyti lengra komnar og traustari á öðrum skólastigum en á háskólastiginu og því geta meginvísbendingar sem lesa má úr þeim verið leiðbeinandi um framtíðarstarf og rannsóknir innan háskólastofnana. Gerð er ítarleg grein fyrir meginniðurstöðum og tillögum varðandi nám án



aðgreiningar á framhaldsskólastigi og einnig varðandi umskiptaferlið þegar námi lýkur og farið er út vinnumarkað í öðrum köflum þessarar skýrslu og lesendum er bent á þá til að afla sér nánari upplýsinga. En þó verður fjallað um nokkur lykilatriði hér sem kunna einnig að eiga við á háskólastiginu.

Meginniðurstaðan varðandi nám án aðgreiningar og kennslustarfið í verkefninu um efri bekkni grunnskólans og framhaldsskólana var að *það sem reynist nemendum með sérþarfir vel reynist öllum nemendum vel*. Samvinna í kennslu og í námi, sundurleit hópaskipan og öðruvísi námsaðferðir eru þeir tilteknu þættir sem skila árangri í námi án aðgreiningar sem rannsaka þarf, skoða og kanna innan háskólastigsins.

Á sama hátt þarf að skoða þar tillögur sem tengjast skorti á gögnum, hlutfall þeirra sem ljúka námi, væntingum og viðhorfum, aðgengi að vinnustöðum, innleiðingu nógildandi laga og – fyrst og fremst – þátttöku nemendanna sjálfra þegar ákvarðanir er lúta að framtíð þeirra sjálfra eru teknar, en þetta eru þættir sem tilgreindir voru í rannsókninni á umskiptaferlinu.

Sú reynsla sem fengist hefur á grunn- og framhaldsskólastigi, en hefur ekki verið nýtt almennt á öðrum skólastigum, getur komið að gagni þegar fjallað er um þátttöku nemenda með sérþarfir á háskólastigi. Sú tilhneiging í skólum án aðgreiningar á grunnskólastigi sem sjá má nú þegar í sumum háskólum er áherslan sem lögð er á hlutverk stuðningsþjónustu fyrir nemendur með sérþarfir og sú þróun að hún beinist ekki aðallega að stuðningi við nemendur, heldur því að veita „almennum“ kennurum stuðning við að styðja alla nemendur bekkjarins. Verkefni á borð við sérstakar áætlanir sem stuðla eiga að því að kennarar sýni meiri ábyrgð og geti komið til móts við þarfir nemenda með sérþarfir eru greinilega í gangi í sumum landanna, t.d. á Bretlandseyjum, einkum í Skotlandi (Hurst, 2006).

Ábyrgð er einnig í brennidepli í einni niðurstöðu skýrslunnar um Umskipti úr námi og yfir í atvinnulífið. Þar er lagt til að ungu fólki sé treyst til taka ákvarðanir og á það jafnt við innan háskólastigsins – gefa þarf nemendum með sérþarfir möguleika á að taka ákvarðanir varðandi nám sitt og störf og bera ábyrgð þeim.



Nemendur með sérþarfir sem stunda nám á öðrum stigum án aðgreiningar sýna bestan árangur ef þeir eiga kost á að halda áfram námi í skólum án aðgreiningar. Ummæli tveggja ungra fulltrúa á fyrirspurnaþinginu styðja þessa skoðun: ... *Menntun er öllum mikilvæg, fötluðum jafnt sem ófötluðum* ... (Sviss).

... Allir sem hingað eru komnir, og stunda nám í almennum skólum eða sérskólum, vilja fá að halda áfram námi með einum eða öðrum hætti. Ef fólk er ánægt í starfi er það líka ánægt með lífið og getur náð miklum starfsframa. Fatlaðir eru engin undantekning í þeim efnum ... (Litháen).

Við undirbúningsvinnuna fyrir þennan kafla komu sömu vandamál í ljós og í HEAG-verkefninu og jafnframt var getið um þau í skýrslu Efnahags og framfarastofnunar 2003. Það getur verið erfiðleikum bundið að afla upplýsinga á landsvísu um málaflokk sem er svo stofnanabundinn. Vonir standa til að þessi kafla verði innlegg í umræðuna og auki skilning á viðkomandi málefnum meðal „annarra en sérfræðinga“, einkum þegar litið er til námsmöguleika nemenda með sérþarfir hvarvetna í menntakerfinu að barnaskólastigi loknu.

Tilgangurinn með því að rita þennan kafla var ekki einungis að upplýsa lesendur um möguleika og málefni, heldur einnig koma þeim boðskap til skila sem Van Acker (1996) kom svo vel orðum að: ... *aðgengi fatlaðra að háskólamenntun er ekki „lúxus“ heldur skylda sérhvers þjóðfélags sem býður öllum þegnum sínum upp á jafnrétti.*



Heimildir

Adaptech Research Network www.adaptech.org/. Fengið í desember 2005.

ADMIT (2002) Higher Education Admissions and Student Mobility: the ADMIT research project. *European Educational Research Journal*, Vol 1 No 1.

AimHigher www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/. Fengið í janúar 2006.

David, M.E. (2004) Equality and Equity in Higher Education: Learning to develop new paradigms from the US experience? *European Educational Research Journal*, Vol 3 No 4.


Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu / Bertrand, L., Pijl S.J. and Watkins A. (ritstj.) (2000) *Þátttaka fatlaðra í Sókrates-áætluninni – data appendices*. Skýrsla sem unnin var á vegum mennta- og menningarmáladeildar framkvæmdastjórnar ESB.

Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu / Meijer, C.J.W. (ritstjóri) (2003). *Sérkennsla í Evrópu*: Middelfart: Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu.

Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu / Meijer, C.J.W. (ritstj.) (2005) *Nám án aðgreiningar og kennslustarfið í efri bekkjum grunnskóla*. Middelfart: Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu.

Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu / Soriano, V. (ritstj.) (2005) *Sjónarmið ungs fólks varðandi sérkennslu: Niðurstöður fyrirspurnarþingsins í Evrópuþinginu – 3. nóvember 2003*. Middelfart: Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu.

Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu / Soriano, V. (ritstj.) (2006) *Einstaklingsbundin umskiptaáætlun: Stuðningur þegar skólagöngu lýkur og farið er út í atvinnulífið*. Middelfart: Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu.



European Commission Communication (1999) *Towards a Barrier-free Europe for People with Disabilities, a Roadmap to the Achievement of Greater Community Added Value*. Brussel, Belgíu

EuroStudent Report - Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005: Synopsis of Indicators (2005) German Federal Ministry of Education and Research www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf.

European Union Disability Strategy www.europa.eu.int/comm/employment_social/disability/index_en.html/ Accessed February 2006.

Eurydice (2000) *Key Data on Education in Europe* Luxembourg.

Eurydice (2005) *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05: National trends in the Bologna Process*. Lúxemborg.

Federal Ministry of Education and Research (2002) *Economic and Social Conditions of Student Life* www.studentenwerke.de/se/2001/zusammenfassung_en.pdf.

Heiman, T. og Kariv, D. (2004) Coping experience among students in higher education *Educational Studies Vol 30, No 4, 441 – 455*.

HELIOS II (1996) *Higher Education and Disabled Students: Towards a European Integration Policy*. Brussel: Framkvæmdastjórn ESB.

Higher Education Accessibility Guide database www.heagnet.org/.

Hurst, A. (2006) *Making the Higher Education Curriculum Inclusive*. Fyrirlestur sem fluttur var á VEHHO-ráðstefnunni í Brussel, mars 2006.

Sameiginleg bráðabirgðaskýrsla ráðsins og framkvæmdastjórnarinnar (2004) *Education and Training 2010: the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms* http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf.



Katholieke Universiteit Leuven/Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu (2002): *Higher Education Accessibility Guide - Project Evaluation Report* (óútgefið efni)

Konur, O. (2002) Assessment of Disabled Students in Higher Education: current public policy issues. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol 27, No 2, 131 – 152.

Lazzeretti, L. og Tavoletti, E (2006) Governance Shifts in Higher Education: a cross-national comparison. *European Educational Research Journal*, Vol 5 No 1.

National Disability Team www.natdisteam.ac.uk/. Fengið í janúar 2006.

National Educational Association of Disabled Students (NEADS) www.neads.ca/. Fengið í desember 2005.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2003) *Disability in Higher Education*. París: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Organisation for Economic Co-operation and Development and UNESCO (2005) *Guidelines for Quality provision in Cross-border Higher Education*. OECD/UNESCO.

Van Acker, M (ritstj.) (1995) *Studying Abroad: Part 1 Checklist of needs for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven.

Van Acker, M (ritstj.) (1996) *Studying Abroad: Part 2. European Guide for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven.

Upplýsingar um fulltrúa og sérfræðinga Evrópumiðstöðvarinnar sem komu að gerð þessa kafla er að finna á slóðinni: www.european-agency.org/



Auk efnis frá starfsfólki á landsskrifstofum Eurydice í Liechtenstein, Möltu, Póllandi, Rúmeníu og Svíþjóð og upplýsinga sem veittar eru á www.heagnet.org/ af HEAG-sérfræðingahópnum.

Eftirfarandi sérfræðingar á sviði stuðnings við fatlaða fá sérstakar þakkir fyrir framlag sitt við gerð þessa kafla: Gaspar Haenecaert (Belgíu, flæmskumælandi hlutanum); Efstathios Michael (Kýpur); Barbora Bazalová (Tékklandi); Merit Hallap (Eistlandi); Jean-Jacques Malandain (Frakklandi); Renate Langweg-Berhörster (Þýskalandi); Marianna Szemerszki (Ungverjalandi); Magnús Stephensen (Íslandi); Elisa Di Luca (Ítalíu); Jan Nagtegaal og Irma van Slooten (Hollandi); Jarle Jacobsen (Noregi); Leonor Moniz Pereira (Portúgal); Elena del Campo Adrian (Spáni); Olga Meier-Popa (Sviss).

Nánari upplýsingar um þessa aðila er að finna á upphafssíðu HEAG-gagnagrunnsins: www.heagnet.org/

3. kafli

UMSKIPTI ÚR SKÓLA OG YFIR Í ATVINNULÍFIÐ

3.1 INNGANGUR

Umskipti úr skóla og yfir í atvinnulífið er mikilvægt skref fyrir allt ungt fólk, ekki síst þá einstaklinga sem eru með sérþarfir. Þeir mæta frekar ýmiss konar mannlegum og félagslegum þáttum/viðhorfum á borð við fordóma, höfnun, ofverndun og fá hvorki næga menntun né kunnáttu. Öll þessi atriði hindra eða gera þeim erfitt um vik að taka fullan þátt í atvinnulífinu.

Hugmyndar um umskipti úr skóla og yfir í atvinnulífið er getið í ýmsum alþjóðlegum ritum og er hún skilgreind með ögn mismunandi hætti.

Í Salamanca-yfirlýsingunni (UNESCO, 1994) segir: ... *ungmönnum með sérþarfir á sviði menntunar ber að hjálpa til að færa sig greiðlega frá skóla til atvinnulífs fullorðinna. Skólar þurfa að hjálpa þeim að verða vinnandi fólk, búið þeirri færni sem daglegt líf krefst. Þjálfarar ber þá færni í umgengni og boðskiptum sem búið er við eða krafist í heimi fullorðinna ...* (bls. 34).

Alþjóðavinnuáskrifstofan (1998) skilgreinir umskipti sem: ... *félagslegt proskaferli sem felur í sér breytingu á stöðu og hlutverki (t.d. þegar nemandi verður lærlingur, lærlingur verður starfsmaður og sjálfstæði tekur við af ósjálfstæði), og er mikilvægur liður í því að aðlagast samfélaginu. Til að tryggja að umskipti úr skóla og inn á vinnustað gangi sem best þarf ungt fatlað fólk að setja sér markmið og skilgreina hvaða hlutverki það vill gegna í samfélaginu ...* (bls. 5 og 6).

Efnahags- og framfarastofnunin (OECD, 2000) telur að umskipti yfir í atvinnulífið sé aðeins ein af þeim breytingum sem ungmenni verði að ganga í gegnum í uppvexti sínum. Frá sjónarhóli símenntunar er einfaldlega litið á umskipti úr grunnnámi, hvort sem um er að ræða nám í efri bekkjum grunnskóla eða framhaldsskóla, sem fyrsta skref



af mörgum hvað snertir umskipti milli starfs og náms sem ungt fólk mun taka á lífsleiðinni.

The Labour Force Survey (Vinnumarkaðskönnun EB, 2000) bendir á að umskipti úr námi og yfir á vinnumarkað séu ekki sjálfgefin, að námi loknu liggi leiðin ekki endilega beint út á vinnumarkaðinn. Þau eigi sér stað smám saman og ungt fólk sinnir námi og störfum tímabundið til skiptis.

Innan ramma þeirrar starfsemi sem þróuð hefur verið hjá Evrópumíðstöðinni á þessu sviði virðist sem umskipti yfir í atvinnulífið séu hluti af löngu og flóknu ferli sem spannar allt æviskeið einstaklingsins og stýra þarf á sem farsælastan hátt. „Gott líf öllum til handa“ sem og „gott starf öllum til handa“ eru lokamarkmið velheppnaðs umskiptaferlis í heild sinni. Þau úrræði sem fyrir hendi eru, eða skipulag í skólum eða öðrum menntastofnunum, ættu ekki að hafa áhrif á eða hindra að slíkt takist. Við umskipti úr skóla og yfir í atvinnulífið ætti að gera ráð fyrir áframhaldandi þátttöku nemandans, aðild fjölskyldunnar, samræmi í allri þjónustu sem veitt er og nánú samstarfi við atvinnulífið (Evrópumíðstöðin, 2001).

3.2 HELSTU MÁLEFNIN


Helstu málefni og vandamál sem greina mátti þegar efni sem tengist umskiptum var skoðað má flokka í átta eftirfarandi þemu.

3.2.1 Upplýsingar

Upplýsingar á þessu sviði eru afar takmarkaðar svo að erfitt er að gera einhvern samanburð á löndum. Þó að notaðar séu mismunandi aðferðir við að greina ungmenni með fötlun eða sérþarfir má segja að meðalfjöldi þeirra ungmenna undir tvítugsaldri sem eru með sérþarfir í námi sé 3-20% (Evrópumíðstöðin fyrir þróun í sérkennslu 1999).

3.2.2 Hlutfall þeirra sem ljúka námi

Árið 1995 var hlutfall fólks á aldrinum 20-29 ára sem ekki hafði lokið framhaldsskólaprófi um 30% (Eurostat 1998). Þetta hlutfall er jafnvel hærra þegar litið er til ungmenna með sérþarfir í námi. Erfitt er að meta hve margir nemendur munu hætta námi strax eftir skyldunám,



en óhætt er að staðhæfa að margir láta sér skyldunám nægja. Upplýsingar, jafnvel þótt þær séu ekki nægilega nákvæmar, sýna að fjöldi nemenda með sérþarfir heldur áfram námi að loknu skyldunámi en stór hluti þeirra mun aldrei ljúka framhaldsskólanámi (OECD, 1997). Í sumum löndum hafa hér um bil 80% fatlaðra á fullorðinsaldri annaðhvort aðeins lokið grunnskólanámi eða eru taldir ómenntaðir með öllu (HELIOS II, 1996).

3.2.3 Aðgengi að námi og þjálfun

Fræðilega séð standa ungmennum með sérþarfir sömu menntunarmöguleikar til boða og öðrum ungmennum, en í raun og veru standa þeim yfirleitt bara til boða námsbrautir sem beinast að félagslegri þjónustu eða láglau nastörfum (OECD, 1997). Ekki er gefið að þeir hafi áhuga á þeim valkostum sem þeim standa til boða; nám og starfsþjálfun er ekki alltaf sniðin að áhuga þeirra og þörfum. Þetta veldu þeim erfiðleikum á almennum vinnumarkaði (ILO, 1998). Meðal lausna á ýmsum vandamálum, m.a. þeim sem steðja að við umskipti úr námi og yfir í atvinnulífið, væri að gera námsbrautir hagnýtari og aðlaga þær betur þörfum nemenda (Evrópumiðstöðin, 1999).

3.2.4 Starfsundirbúningur

Starfsþjálfun er oft ekki í neinu samhengi við raunveruleg störf; oft fer hún ekki fram við raunverulegar aðstæður og beinist yfirleitt ekki að margþættum störfum. Fatlaðir einstaklingar öðlast ekki þá hæfni sem þeir þurfa fyrir atvinnulífið; þjálfun þarf að sniða betur að þeim kröfum sem vinnumarkaðurinn gerir til fólks (ILO, 1998).

3.2.5 Hlutfall atvinnulausra

Hlutfall atvinnulausra meðal fatlaðra er tvisvar til þrisvar sinnum hærra en meðal ófatlaðra (ILO, 1998). Upplýsingar frá einstökum löndum innihalda aðeins fjölda einstaklinga á atvinnuleysisrá, en meiri hluti þess fólks sem hefur sérþarfir er ekki á skrá – það á ekki möguleika á að komst út á vinnumarkaðinn (HELIOS II, 1996). Atvinnuleysisbætur fyrir fatlaða eru orðnar þriðji stærsti útgjaldaliður félagsþjónustunnar, næst á eftir ellilífeyri og útgjöldum til heilbrigðismála (EB, Atvinnumál, 1998). Aukin atvinna krefst sóknaráætlunar – virkrar stefnu sem stuðlar að aukinni eftirspurn –



fremur en varnaraðgerða eða hlutlausrar stefnu. Þetta krefst fjárfestingar í framleiðslu sem skilar áþreifanlegum árangri, mannauði, þekkingu og færni. Í þessu tilliti ætti ungt fólk sem býr við fötlun að vera leiðandi í því starfi að móta eigin framtíð (EB, 1998).

3.2.6 Væntingar og viðhorf

Um þennan málaflokk eru allar skýrslur samhljóða: Kennarar, foreldrar og vinnuveitendur, sem og almenningur, vanmeta getu fatlaðra. Samstarf er afar mikilvægt við þróun raunhæfs mats á færni nemanda á öllum sviðum menntunar (Evrópumiðstöðin, 1999), að meðtöldum umskiptum úr námi og yfir í atvinnulífið.

3.2.7 Aðgengi að vinnustöðum

Enn eru óleyst vandamál varðandi aðgengi að vinnustöðum og persónulega og tæknilega aðstoð. Upplýsingar og stuðningur til handa vinnuveitendum er einnig lykilmálefni sem fjallað er um í mörgum skýrslum.

3.2.8 Innleiðing nógildandi löggjafar

Í sumum löndum er ýmist ekki til neinn lagarammi um umskipti úr námi og út í atvinnulífið, eða, sé hann fyrir hendi, þá leiðir hann til ósveigjanleika í kerfinu. Svo virðist sem misbrestur komi fram við kvótasetningu varðandi atvinnuráðningar, sem ætlað er að vera fötluðum í atvinnuleit til framdráttar, þegar til kastanna kemur og henni skal beitt og hrint í framkvæmd. Í flestum löndum er gert ráð fyrir ýmsum aðgerðum sem ætlað er að skila árangri á mismunandi stigum. Engin dæmi eru um að kvótakerfi þjóni settu markmiði. Talsmenn þessa kerfis benda þó á að ágóði sem fæst með sköttum eða sektum geri kleift að aðrar aðferðir verði þróaðar við starfsráðningar. Jafnréttislöggjöf skapar einnig vandamál. Stundum virðist sem slík löggjöf gangi fremur út á að koma ákveðnum skilaboðum til fatlaðra og atvinnuveitenda en að veita einstaklingum úrlausn á málum (ECOTEC, 2000).

3.3 SJÓNARMÍÐ OG TILLÖGUR

Út frá greiningu á gögnum sem fengin voru hjá sérfræðingum þeirra landa sem tóku þátt í verkefni Evrópumíðstöðvarinnar komu í ljós sex lykilatriði sem snerta hugtakið umskipti. Þessi atriði varða þau vandamál og spurningar sem bíða úrlausnar. Þau eru sett fram með tillögulista sem beint er til stefnumótandi aðila og sérfræðinga og er ætlað að veita leiðbeiningar um hvernig vinna má betur að því að þróa og koma á umskiptaferli.

Innleiða verður löggjöf og stefnu til stuðnings því ferli sem felst í umskiptum.

Stefnumótandi aðilar ættu að:

- efla og/eða gera verulegar úrbætur á samræmdri stefnu á ýmsum þjónustusviðum, og koma í veg fyrir að komið verði á nýrri löggjöf sem er í mótsögn við eða fellur að hluta til saman við núverandi löggjöf;
- tryggja að raunhæfum aðferðum sé beitt við að innleiða með virkum hætti samþykktu löggjöf, til að koma í veg fyrir mismunun og/eða misrétti vegna mismunandi úrræða, bæði hvað snertir mannlega og tæknilega þætti;
- leita álits, íhuga og taka tillit til skoðana sem fram koma hjá þeim frjálsu félagasamtökum sem starfa með fötluðum og í þeirra þágu;
- leita virkrar stefnu og koma henni á framfæri í því skyni að auka atvinnu og persónulegt sjálfstæði;
- tryggja markvissara eftirlit og mat á öllum „hjálpur“ úrræðum til handa fötluðum, svo sem kvótakerfi, skattaávilnunum o.s.frv., og tryggja að öll þjónusta, á landsvísu, svæðisbundið sem og innan sveitarfélaga, sé fyrir hendi;
- tryggja að til séu ítarlegar upplýsingar fyrir atvinnuveitendur um lagalegar og stefnumótandi aðgerðir;
- tryggja að tengslanetum verði komið á innan sveitarfélaga sem vinni að stefnumótun á landsvísu og allir viðkomandi aðilar eigi aðild að.

Sérfræðingar ættu að:

- afla sér allra nauðsynlegra upplýsinga, aðferða og færni til að geta innleitt ríkjandi löggjöf og tryggt að viðeigandi aðferðarfræði sé beitt í því sambandi;



- meta nýsköpunarverkefni innan sveitarfélaga með reglubundnum hætti og dreifa upplýsingum um niðurstöður þeirra til að *auðvelda* starfið;
- koma upp tengslanetum þar sem allir viðkomandi aðilar (vinnuveitendur, félags- og námsþjónusta og fjölskyldur) eiga fulltrúa, til að hægt sé að ræða, gera áætlanir og innleiða stefnu á landsvísu;
- eiga auðvelt með að koma nauðsynlegum atriðum á framfæri við stjórnendur þegar nýjar aðferðir eru teknar upp.

Tryggja þarf þátttöku nemanda í umskiptaferlinu og virða persónulegar óskir hans.

Stefnumótandi aðilar ættu að:

- sjá skólum fyrir nauðsynlegum úrræðum (tíma og ráðstöfunarfé) svo að þeim sé kleift að starfa með nemendum og aðstandendum hans;
- tryggja að ofangreind úrræði hafi verið nýtt á sem árangursríkastan hátt og að slíkt samstarf hafi farið fram.

Sérfræðingar ættu að:

- vera sem mest samvistum við nemandann og aðstandendur hans til að öðlast betri skilning á óskum þeirra og þörfum;
- byrja eins fljótt og unnt er að vinna skriflega að umskiptaáætlun sem nemandinn, fjölskyldan og þeir sérfræðingar sem síðar koma að málinu, jafnt innan skólans sem utan, hafa aðgang að;
- breyta umskiptaáætluninni og laga hana að aðstæðum hvenær sem nauðsyn krefur í samvinnu við nemandann;
- hvetja nemandann eins og hægt er til að hann geri sér grein fyrir eigin kunnáttu og færni;
- veita nemendum og aðstandendum þeirra allar þær upplýsingar sem þeir þarfnast eða vísa þeim á viðeigandi þjónustu;
- tryggja að bæði einstaklingsbundnar námsáætlanir og umskiptaáætlanir séu á aðgengilegu formi fyrir námsmenn sem eiga t.d. við lestrarörðugleika að etja.

Þróun einstaklingsbundinnar námsáætlunar þar sem stuðlað er að framförum nemandans og tillit tekið til allra breytinga sem verða á skólagöngu hans ætti að vera liður í umskiptaferlinu.

Stefnumótandi aðilar ættu að:

- sjá til þess að nauðsynleg úrræði séu fyrir hendi í skólum til að tryggja að þróaðar séu einstaklingsbundnar námsáætlanir. Einkum ætti að sjá til þess að kennarar hafi nægan tíma til að sinna starfi sínu og fái nauðsynlega leiðsögn;
- tryggja að umskiptaáætlun sé hluti af einstaklingsbundinni námsáætlun;
- setja fram gæðastaðla fyrir einstaklingsbundnar námsáætlanir;
- tryggja að sú kunnátta sem nemendur hafa aflað sér komi fram í vitnisburði þeirra og koma í veg fyrir hvers konar mismunun.

Sérfræðingar ættu að:

- tryggja að nemandinn sé miðpunkturinn við þróun einstaklingsbundinnar námsáætlunar og einstaklingsbundinnar umskiptaáætlunar;
- fá nauðsynlega aðstoð í hópvinnu við að þróa einstaklingsbundna námsáætlun;
- tryggja að einstaklingsbundin námsáætlun sé skriflega metin með reglubundnum hætti af nemandanum, fjölskyldu hans sem og viðkomandi sérfræðingum innan skólans sem utan;
- vinna frá upphafi að „skjalamöppu“, eða einhverju sambærilegu verkfæri, sem inniheldur einstaklingsbundna námsáætlun og greinargerð yfir allar breytingar á henni;
- sjá til þess að meðal þessara gagna sé mat á viðhorfi, þekkingu og reynslu nemandans og meginstyrkleikum hans (þ.e. á faglegu sviði, í starfi, í daglegu lífi, tómstundum, við sjálfsákvörðun og samskipti).

Bein hlutdeild og samstarf allra viðkomandi aðila er undirstöðuatriði við umskipti.

Stefnumótandi aðilar ættu að:

- tryggja að ráðstafanir séu gerðar til að þjónustuaðilar hafi með sér samstarf og sjá jafnframt til þess að því samstarfi sé fylgt eftir;
- gera skýra grein fyrir þeirri ábyrgð sem hvílir á þjónustuaðilum til að tryggja að starf þeirra sé samræmt á sem bestan hátt;
- tryggja að mat sé lagt á samræmi og þá ábyrgð sem þjónustuaðilar deila sín á milli til að hægt sé að gera breytingar ef þörf krefur;



- tryggja að allir þjónustuaðilar geri skyldu sína og taki þátt í samræmingarstarfinu;
- hvetja vinnuveitendur og launþegasamtök með tilteknum hætti til að taka þátt í þessu starfi;
- hvetja til samstarfs og samræmdra vinnubragða meðal allra viðkomandi sviða á landsvísu.

Sérfræðingar ættu að:

- hafa öflugt tengslanet, sér og öðrum sérfræðingum til stuðnings, þar sem leita má svara við spurningum og fá upplýsingar;
- fá opinberlega staðfest (með ráðstöfunarfé eða a.m.k. með áætluðum tíma) að þeir sinni því samræmingarstarfi sem aðrir þjónustuaðilar fara fram á;
- fá framhaldsþjálfun til að vera betur í stakk búnir til að skilgreina hvaða störf þarf að samræma og læra að deila ábyrgð.

Umskipti krefjast náinnar samvinnu milli skóla og atvinnulífs.

Stefnumótandi aðilar ættu að:

- tryggja að öll ungmenni fái reynslu á starfsvettvangi;
- tryggja aðgengi allra nemenda að einhvers konar starfsþjálfun þar sem tekið er tillit til mismunandi þarfa þeirra;
- skipuleggja sveigjanleg úrræði, gefa t.d. kost á undirbúningstíma áður en starfsþjálfun hefst;
- stuðla að því að fyrirtæki fái bæði formlega og óformlega hvatningu (þ.e. skattalækkningar, samfélagslega viðurkenningu) til að skapa störf fyrir ungmenni þar sem þau geta sameinað vinnu og nám;
- leggja áherslu á og sýna fram á sameiginlegar hagsbætur með mati á umskiptum sem vel hafa heppnast;
- fá atvinnuveitendur til að eiga hlutdeild að slíku, í samstarfi við atvinnumiðlanir, með upplýsingaferferðum og tengslanetum atvinnuveitenda og launþegasamtaka;
- gera sér grein fyrir þörf á formlegu samstarfi milli skóla og atvinnumiðlana;
- skapa möguleika á því að kennarar geti aukið faglega kunnáttu sína.

Sérfræðingar ættu að:

- huga að möguleikum á atvinnumarkaðinum og afla sér meiri upplýsinga um þá;
- hafa tíma til að heimsækja fyrirtæki, skipuleggja fundi með fulltrúum þeirra og öðrum aðilum atvinnulífsins, og skapa möguleika á starfsþjálfun fyrir kennara innan fyrirtækja til að viðhalda tengslum þeirra við dagleg störf á þeim vettvangi;
- fá leyfi innan skólans til að stofna til samskipta við fyrirtæki og gera ráðstafanir í samvinnu við þau;
- bjóða sérfræðingum úr atvinnulífinu í skólana til að hitta nemendur, kennara og annað starfsfólk;
- tryggja að nemendum sé fylgt eftir að námi loknu.

Umskipti úr námi og yfir í atvinnulífið er hluti af löngu og flóknu ferli.

Stefnumótandi aðilar ættu að:

- skipuleggja nauðsynlegar aðgerðir til að tryggja velheppnuð umskipti, skilgreina hindranir og vandamál á þessu sviði og ryðja þeim úr vegi;
- koma í veg fyrir stífa starfshætti í skólum (t.d. hvað snertir námsmat);
- gera ýmsum þjónustuaðilum auðveldara með að eiga samstarf sín á milli, sem og á sínu eigin sviði, og gera ráð fyrir þeim tíma sem sérfræðingar nota í slíkt samstarf og vinnu við að samræma störf sín;
- tryggja að snemma á skólagöngu nemandi sé byrjað að þróa umskiptaáætlun fyrir hann, en ekki bara um þær mundir sem skyldunámi lýkur;
- gera ráð fyrir nauðsyn þess að einn tiltekinn sérfræðingur komi fram sem *talsmaður* eða málsvari og veiti nemandi stuðning í umskiptaferlinu.

Sérfræðingar ættu að:

- nota skilvirkar aðferðir til að gera þetta ferli sem auðveldast (þ.e. viðeigandi leiðbeiningar, sveigjanlegan stuðning, gott samræmi o.s.frv.). Gera þarf opinberlega ráð fyrir þeim tíma sem fer í þessi skyldustörf og fá hann samþykktan.



3.4 EINSTAKLINGSBUNDIN UMSKIPTAÁÆTLUN ÚR SKÓLA OG YFIR Í ATVINNULÍFIÐ

Hugtakið „einstaklingsbundin umskiptaáætlun (EUÁ) er ekki notað í öllum Evrópulöndunum – ýmiss önnur hugtök eru til. EUÁ er notað sums staðar en annars staðar er talað um einstaklingsbundna námsáætlun, eða persónuleg áætlun um íhlutun, námsáætlun, einstaklingsbundna starfsáætlun o.s.frv. Mismunandi orðalag endurspeglar örflótt mun á hugmyndum. Þrátt fyrir þennan mismun er það samhljóða álit allra þjóða að þörf sé fyrir og ávinningur af að búa til slíkt vinnutæki, sem litið er á sem *einstaklingsbundna lýsingu* þar sem skráðar eru óskir viðkomandi ungmennis og framvindan í námi og starfsþjálfun.

Einstaklingsbundin umskiptaáætlun er verkfæri, tæki, í rituðu máli (skýrsla) þar sem skráð eru upplýsingar um fortíð viðkomandi nemanda, núverandi aðstæður hans og þær vonir sem bornar eru til framtíðarinnar. Þar þurfa að koma fram upplýsingar um lífshlaup hans: fjölskylduaðstæður, sjúkrasaga, tómstundastarf, lífsgildi og menningarlegan bakgrunn, sem og upplýsingar um menntun og starfsþjálfun. Slíkt mun stuðla að því að hægt sé að ná eftirfarandi árangri:

- að auka möguleika nemandans á að fá starf sem framfleytir honum;
- að hagsmunir, óskir, áhugi, geta, færni, viðhorf og hæfileikar nemanda séu í samræmi við faglegar kröfur, starfið, starfsumhverfið og fyrirtækið/vinnustaðinn;
- að auka sjálfstæði nemandans og áhuga og efla sjálfsmat hans og sjálfstraust;
- að skapa bæði nemanda og atvinnuveitanda aðstæður þar sem unnið er til sigurs.

Umskiptaáætlun er nátengd námsáætlun og það ætti að leggja drög að henni eins snemma og unnt er, áður en skyldunámi lýkur. Takmarkið er að brúa bilið milli skóla og atvinnulífs. EUÁ veitir þær grunnupplýsingar sem ætlað er að tryggja betri aðkomu á vinnumarkað en ella. Þar endurspeglast sívirkt ferli sem inniheldur:

- persónueiginleika viðkomandi (færni, hæfileika, getu og væntingar),
- þarfir og kröfur atvinnulífsins og

- stöðuga endurskoðun á aðgerðaráætlun.

Gera þarf greinarmun á einstaklingsbundinni námsáætlun (ENÁ) annars vegar og einstaklingsbundinni umskiptaáætlun (EUÁ) eða samsvarandi áætlun hins vegar. Taka skal fram að notuð eru mismunandi hugtök, eins og um EUÁ, til að skilgreina einstaklingsbundnar námsskýrslur í ýmsum löndum eins og eftirfarandi skilgreining sýnir: ... *ENÁ byggist á þeirri námskrá sem barn sem er fatlað, eða á við námserfiðleika að etja, fylgir og er ætlað að tilgreina þær aðferðir sem beita skal til að koma til móts við tilteknar þarfir sérhvers barns ... ENÁ ætti aðeins að innihalda það sem kemur til viðbótar eða er frábrugðið fjölbreytilegri námsáætlun sem öllum börnum er ætlað að fylgja* (UK Department for Education and Employment, 1995).

Leggja skal áherslu á að tilgangurinn með EUÁ eða ENÁ er ekki að afrita skýrslur eða fjölga þeim stjórnunarstörfum sem sérfræðingar þurfa að sinna. Þvert á móti skal nota báðar skýrslurnar til að skrá og varðveita:

- hugleiðingar um aðstæður nemandans;
- ákvarðanir sem teknar eru um markmiðasetningu;
- ákveðnar áætlanir um nám/starf, og
- yfirlit yfir framfarir nemanda á öllum tímum, einnig þegar breytingar í námi (skipt um skóla) eða búsetu (fjölskyldan flytur á nýjan stað) eiga sér stað.

Í skilvirkri umskiptaáætlun er þeim reglum fylgt sem samræmast markmiðum umskiptanna og tillit er tekið til mismunandi eiginleika og lífsgilda innan fjölskyldunnar. Umskipti eru ferli sem getur tekið mismunandi langan tíma eftir því hverjar þarfir og möguleikar einstaklingsins eru. Grundvallarreglur við skipulag EUÁ-ferlis eru:

- Einstaklingurinn með sérþarfirnar verður að taka virkan þátt í að skipuleggja EUÁ-ferli sitt;
- Aðstandendur eiga að taka þátt í starfinu;
- Skipulagning á að byggjast á þverfaglegum stuðningi og samstarfi stofnana;
- Skipulagið á að vera sveigjanlegt og bregðast þarf við breyttum lífsgildum og nýrri reynslu.



Nemendum með sérþarfir eiga að fá öll þau tækifæri og stuðning sem þeir þurfa til að geta gegnt lykilhlutverki við skipulag eigin EUÁ, þar sem þeir hafa mest að segja um sitt eigið líf. EUÁ verður að tryggja að bestu aðferðum sé beitt til að nemendur fái þá ráðgjöf og stuðning sem þeir þarfnast, bæði fyrir og eftir umskiptatímabilið og meðan á því stendur. Aðstandendur verða líka að taka virkan þátt í þessu ferli því að þeir koma til með að verða bæði talsmenn og stuðningsaðilar. Þess vegna verða sérfræðingar að taka tillit til fjölskylduaðstæðna (menningarlegra gilda og styrkleika/veikleika).

Fjöldi aðgerða þarf að fara fram í EUÁ-ferlinu og viðkomandi aðilar verða að annast framkvæmd þeirra: nemandinn, fjölskylda hans, starfsfólk skóla, starfsmenn félagsþjónustunnar og atvinnuveitendur. Aðgerðunum má skipta í þrjá áfanga:

1. áfangi: Upplýsingar, athuganir og stefnumörkun

Þetta er áfangi sem nær yfir þann tíma sem undirbúningur EUÁ fer fram. Markmiðið er að hjálpa nemandanum að velja sér starfssvið og finna honum viðeigandi stað til starfsþjálfunar.

2. áfangi: Starfsþjálfun og hæfni

Í þessum áfanga er lögð megináhersla á aðgerðir meðan starfsþjálfun fer fram. Markmiðið er að nemandinn öðlast nauðsynlega hæfni og getu og fái vitnisburð þar um.

3. áfangi: Sjálfsefning, atvinna og eftirfylgni

Þessi áfangi snýst um þann árangur sem nemandinn þarf að ná. Markmið hans er að fá starf sem hann getur stundað, njóta aukinna lífsgæða og tryggja sér atvinnu til frambúðar.

Samhliða þessum þremur áföngum þarf að taka tillit til eftirfarandi atriða:

Geta sem þarf að öðlast – felur í sér greinargóða lýsingu á möguleikum nemandans; leggja skal mat á núverandi getu hans, tilgreina og ræða um óskir hans og leggja síðan drög að starfsferli

með honum og aðstandendum hans. Nemendur og aðstandendur verða að gera sér grein fyrir því hvað felst í starfsþjálfunaráætlunum.

Hæfni sem þarf að öðlast – skoða þarf árangur nemandans og gefa honum vitnisburð, jafnvel þótt um „óformlegan“ vitnisburð sé að ræða sem fenginn er hjá menntastofnun eða atvinnuveitanda.

Þátttaka ýmissa sérfræðinga í EUÁ-ferlinu – krafist er þátttöku allra viðkomandi aðila: sérfræðinga, aðstandenda og nemenda (Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu, 2002). Allir viðkomandi aðilar þurfa að gera sér grein fyrir ábyrgð sinni og hlutverki, gangast inn á það og samþykkja. Einn sérfræðingur (t.d. starfsráðgjafi eða kennari) þarf að vera tengiliður meðan verið er að þróa, útfæra og meta EUÁ. Mikilvægt er að gera grein fyrir hæfni og ábyrgð viðkomandi aðila.

Starfsmöguleikar og reynsla – undirbúa þarf nemandann undir það að starfa við raunverulegar aðstæður og fylgjast með honum á vinnustað, a.m.k. fyrst um sinn. Nemandinn, aðstandendur hans og tengiliðurinn þurfa að gera sér ljósa grein fyrir kröfum og þörfum vinnumarkaðarins.

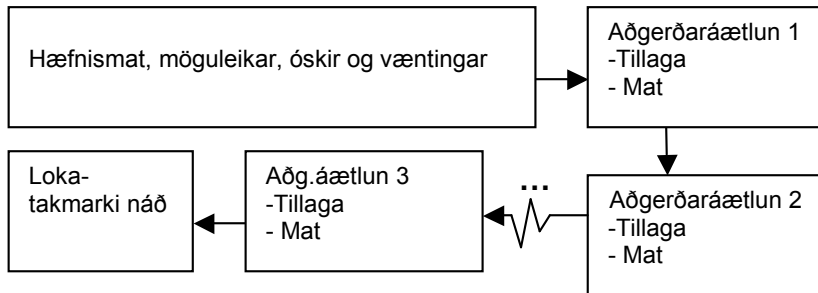
Mat á ferlinu – allir viðkomandi aðilar (sérfræðingar, nemendur og aðstandendur) þurfa stöðugt að meta framfarir og þroska nemandans því að þannig má fylgjast með framvindu og tryggja gæði þessa ferlis. Mat þarf að fara fram með reglubundnu millibili sem hluti af „samkomulagi“ sem nemandinn og tengiliðurinn gera sín á milli. Matið getur farið fram á þremur mismunandi stigum sem tengjast áföngunum þremur sem lýst er hér framar:

1) Grunnmat: byggist fyrst og fremst á getu og væntingum nemandans. Samkvæmt Lerner o.fl. (1998) er mat fólgið í að safna upplýsingum til að taka afgerandi ákvarðanir varðandi ungmenni og skilgreint nauðsynlega sérþjónustu, skipulagt kennslu og mælt framfarir.

2) Mat á markmiðum og aðgerðum: meta þarf allar tillögur um aðgerðir þar til lokatakmarkinu hefur verið náð, það er að finna starf við hæfi.



1. mynd Mat á markmiðum og aðgerðum



3) Mat á árangri sem náðst hefur – allir sem komið hafa að málum allt frá upphafi ferlisins þurfa að framkvæma það. Taka þarf tillit til tveggja þátta:

- Nemandinn þarf nægan tíma til að afla sér upplýsinga, öðlast starfsreynslu á ýmsum vinnustöðum og fá fræðslu til að vera fær um að taka réttar ákvarðanir;
- Veita þarf stuðning við umskiptaáætlun a.m.k. þar til fyrsta starfið er fast í hendi; að ráða sig til starfa er of takmarkaður áfangi til að hægt sé að vera viss um góðan árangur. Eftirfylgni felur í sér að einhver (venjulega tengiliðurinn) tekur að sér að veita nemandanum stuðning eins lengi og þörf krefur eftir að hann er kominn út á vinnumarkað.

Í eftirfarandi tillögum er fjallað um hagnýta útfærslu á þeim sjónarmiðum og atriðum sem lýst er hér fyrir framan. Líta skal á þær sem eins konar „leiðbeiningatæki“ – allir viðkomandi aðilar þurfa að hafa þær til hliðsjónar til að geta þróað EUÁ í samræmi við ýmiss konar menntun og félagslegar aðstæður. Hægt er að fara eftir þessum tillögum við útfærslu á EUÁ-ferlinu.

Tillögurnar eru settar fram sem svör við spurningum sem leiða hver af annarri. Til að þessar tillögur þjóni tilgangi er gert ráð fyrir að ENÁ (eða hliðstæð skýrsla) hafi verið gerð í skóla til að koma til móts við þarfir nemenda með sérþarfir meðan skyldunámið fór fram.

Hvenær á að hefjast handa?

Ógerningur er að ákvarða tiltekinn tímamark sem hentar öllum nemendum í hvaða landi sem er. Taka verður tillit til þess að einstaklingsbundnar þarfir nemenda og skólakerfi eru mismunandi.



Sérfræðingar eru þó sammála um að best sé að hefja vinnslu á slíkri skýrslu tveimur til þremur árum áður en umskipti yfir í atvinnulífið eiga sér stað. Með því móti er hægt að forða nemendum frá erfiðum aðstæðum, svo sem að þurfa að ákveða á lokanámsári hvað gera skuli að því loknu, fá ekki inngöngu í starfsþjálfun sem viðkomandi hefur áhuga á eða fá ekki nauðsynlegar upplýsingar. Þær aðstæður ber að forðast að nemendur fari einfaldlega eftir því sem fullorðna fólkið telur þeim vera fyrir bestu.

Mikilvægt er að finna hvenær heppilegast er að hefjast handa á sveigjanlegan hátt þegar allir viðkomandi aðilar eru því samþykkið og tilbúnir til þátttöku, og ákveða síðan í kjölfarið hver (fólk og þjónustuveitur) er ábyrgur fyrir hverju, hvernig fjármagna skal úrræði og hvernig hægt er að tryggja heildarsamræmi.

Hvernig á að fara að?

Meðan á skyldunámi stendur og áður en komið er á lokaár þurfa kennari, nemandi og aðstandendur hans, ráðgjafi og aðrir sérfræðingar að halda fund og velta fyrir sér og skipuleggja framtíð nemandans. Þessa sameiginlegu nálgun á aðstæðum þarf að undirbúa afar vandlega og taka tillit til eftirfarandi lykilatriða:

„*Hringborðsumræður*“ skipulagðar: Þátttakendur eru allir þeir sem hlutdeild eiga að skipulagningu og þróun EUÁ-ferlis nemandans og skulu þeir setja saman leiðbeiningarteymi.

Fyrirkomulag hjá leiðbeiningarteymi: teymið ætti að halda fundi a.m.k. einu sinni eða tvisvar á ári, og fer það eftir aldri nemandans, hve miklar þarfir hans eru, þeim vandamálum sem blasa við eða einhverjum öðrum atriðum.

Samsetning leiðbeiningarteymis: nemandinn og/eða fjölskylda hans eru fastir aðilar í teyminu ásamt námsráðgjafa nemandans og hinum tilnefnda tengilið, ásamt öðrum sérfræðingum. Þeir sem eru í teyminu ættu að hafa skýra verkaskiptingu og ábyrgðarsvið (t.d. skal skilgreina hver er ábyrgur fyrir hverju, á hvaða tímabili, samkvæmt gildandi lögum og /eða skólareglum o.s.frv.).

Tilnefning tengiliðs: Sami aðili ætti helst að gegna hlutverki tengiliðs gegnum allt ferlið til að vera ávallt vel upplýstur um gang mála og



fylgja þeim eftir í ferlinu. Við val á tengilið skal taka tillit til persónuleika og fagmennsku. Sem persónuleiki þarf viðkomandi að hafa gott samband og tengsl við alla viðkomandi aðila. Hvað fagmennsku viðvika skal tengiliðurinn:

- þekkja vel til í skólakerfinu og á sviði starfsþjálfunar;
- vinna að því að koma á tengslaneti milli vinnuveitenda, fjölskyldna, félagsráðgjafa o.s.frv.;
- leita að starfi eða hafa samstarf um slíkt við þann aðila í teyminu sem annast starfsráðningar;
- veita nemandanum hvatningu á umskiptatímabilinu.

Hlutverk tengiliðsins er að vera talsmaður teymisins, hafa sambandi við og fá utanaðkomandi sérfræðinga til samstarfs þegar nauðsyn krefur og vera fundarstjóri á teymisfundum. Hann á einnig að vera í sambandi við fulltrúa atvinnumiðlunar, bæði fyrir og meðan á ráðningarferlinu stendur og tryggja eftirfylgni á vinnustaðnum.

Nauðsynleg úrræði og greiðslufyrirkomulag tryggt: Mikilvægt er að skýrt samkomulag sé um kostnaðarmat og greiðslutilhögun (hve mikill kostnaður verður og hver á að borga).

Hvernig á að haga fyrsta fundinum?

Gera þarf greinarmun á fyrsta fundinum og þeim sem fylgja í kjölfarið. Allir viðkomandi aðilar leggja sitt til málanna á fyrsta fundinum:

- Nemandinn lýsir væntingum sínum, hæfni, áhugamálum og þörfum sem eru hluti af sjálfsmynd hans og sjálfsmati;
- Foreldrarnir láta í ljós væntingar sínar og þá framtíðarsýn sem þeir hafa varðandi son sinn eða dóttur;
- Kennarinn mun gera grein fyrir persónulegu ferli nemandans sem og námsferli;
- Ráðgjafinn og aðrir sérfræðingar sem koma að málum (skv. aðstæðum nemandans) munu lýsa nauðsynlegri hæfni á vinnumarkaði í tengslum við væntingar nemandans;
- Tengiliðurinn er fundarstjóri og sér til þess að allir láti skoðanir sínar og tilfinningar í ljós. Hann aflar nauðsynlegra upplýsinga og skrifar niður atriði sem samkomulag er um að ræða og meta á næsta fundi.

Varðandi nauðsynlega hæfni, þá þarf að veita upplýsingar á þremur sviðum sem öll eru jafnmikilvæg:

- Fagleg hæfni: Efni sem nemandi tileinkar sér í skóla;
- Starfsgeta: Kunnátta og færni sem þarf til að sinna starfi. Getur verið afar mismunandi, eftir því hvert starfið er og fer algjörlega eftir starfsreynslu;
- Persónuleg færni: einstaklingsbundinn árangur nemanda á bæði persónulegu og félagslegu sviði. Þessi færni er mjög mikilvæg þar sem hún stuðlar að sjálfstæði og sjálfsefningu einstaklingsins. Inniheldur félagslega og tilfinningalega færni (að vera sjálfstæður, að fara eftir settum reglum, virða tímamörk o.s.frv.); persónulega hæfileika (að kunna að hafa samskipti við aðra, að kynna sjálfan sig, að geta séð e-ð fyrir og skipulagt o.s.frv.); líkamlega getu (tengist hreyfingum eða skynhreyfileikni).

Ef samkomulag næst þá er markmiði fyrsta fundarins náð og hægt er að fara að skipuleggja aðgerðaáætlun yfir fjölda verkefna sem þarf að ræða og meta á næsta fundi. Ef ekki næst samkomulag þarf að afla meiri upplýsinga og ræða betur saman. Tengiliðurinn ætti að annast skipulag næsta fundar og afla nauðsynlegra upplýsingar eða hafa upp á tilteknum aðilum við undirbúning viðkomandi aðgerðaráætlun.

Framhaldsfundir

Framhaldsfundir þurfa að vera vandlega skipulagðir eins og fyrsti fundurinn. Allir aðilar verða að gera sér ljósa grein fyrir markmiðinu. Einnig þarf að gæta vel að fundartíma: Ekki ætti að halda fleiri fundi en nauðsyn krefur og hafa þá eins stutta og hægt er.

Tengiliðnum ber að gera skrá niður þá aðgerðaáætlun sem samþykkt hefur verið. Öll atriði hennar eru liður í EUÁ og þeim þarf að ljúka, breyta og meta jöfnum höndum í öllu ferlinu. Nemendur verða að geta skrásett og metið framfarir sínar á einfaldan hátt.

3.5 LOKATILLÖGUR

Til að tryggj sé að slíkar leiðbeiningar séu teknar til greina er eftirfarandi tveimur tillögum beint til stefnumótandi aðila. Þær byggjast á og eru lokaniðurstaða þeirra tillagna sem þegar má sjá í



fyrsta hluta þessarar skýrslu og varða *mikilvægi náninna tengsla milli skólans og vinnumarkaðarins*.

Stefnumótandi aðilar verða að sýna skilning og móta lagamma til að:

- tryggja skipulagt samstarf milli menntastofnana og starfsmiðlunar með skýrslugerð sem aðilar eru sammála um, þ.e. EUÁ eða sambærilegu plaggi;
- stuðla að því að ábyrgðaraðilar verði skilgreindir og að fjármagni verði veitt til allra þeirra þjónustuaðila sem koma að gerð EUÁ.

3.6 NIÐURSTÖÐUR

Mikilvægt er að benda á að í þeim löndum sem ekki tóku þátt í þessu verkefni voru tilgreind brýn atriði – af sama toga og þau sem fjallað er um í rannsókn Evrópumíðstöðvarinnar. Brýn atriði sem tilgreind voru í öllum löndum:

- Skortur á upplýsingum;
- Fordómar og neikvæð viðhorf atvinnuveitenda;
- Ofverndun nemenda, af hálfu sérfræðinga og aðstandenda;
- Fá störf fyrir fólk með litla kunnáttu;
- Þörf fyrir skilvirk tengslanet sem ná til þjónustuaðila og sérfræðinga í ýmsum greinum;
- Mikilvægi þess að ungmennum sem ekki hafa lokið framhaldsskólanámi standi til boða fræðsla eða starfsþjálfun.

Jafnframt er mikilvægt að benda á miklar framfarir sem orðið hafa víða um lönd, svo sem fleiri möguleika á ýmiss konar þjálfun, sem og jafngildingu vitnisburða um hæfni sem bæði sérskólar og almennar fræðslustofnanir veita.

Þessi rannsókn leiddi til fjölda tillagna sem eiga að vera til hliðsjónar við frekari umbætur. Segja má að sérfræðingar, stefnumótandi aðilar og fulltrúar atvinnuveitenda og launþegasamtaka sem þátt tóku í þessu verkefni hafi komist að þeirri niðurstöðu að ef þær tillögur sem lagðar voru fram yrðu teknar til greina yrði slíkt vafalaust umskiptaferlinu til góða og myndi draga úr þeim vandamálum sem nemendur standa nú frammi fyrir þegar þeir hætta skólagöngu og þurfa að takast á við þá reynslu að tryggja sér starf.



Leggja skal áherslu á að nota skal allar tillögurnar sem settar eru fram í þessum kafla sem leiðbeinandi og til umhugsunar um starf sérfræðinga. Þessar tillögur veita ekki svör við öllum þeim spurningum sem upp kunna að koma, því þurfa sérfræðingar að nota þær með sveigjanlegum hætti og aðlaga þær starfi sínu hverju sinni.



Heimildir

ECOTEC Research and Consulting Ltd. (2000) *Benchmarking Employment Policies for People with Disabilities*. Yfirlitsskýrsla sem unnin var á vegum atvinnu- og félagsmáladeildar (Unit EMPL/E/4) framkvæmdastjórnar ESB.

Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu / Meijer, C.J.W. (ritstj.) (1999) *Financing of Special Needs Education*. Middelfart: Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu.

Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu / Soriano, V. (ritstj.) (2002) *Umskipti úr námi og út á atvinnumarkað*. Helstu vandamál, viðfangsefni og möguleikar sem blasa við nemendum með sérþarfir í sextán Evrópulöndum. Middelfart: Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu.

Atvinnu- og félagsmáladeild framkvæmdastjórnar ESB (1998) *Joint Employment Report*. Brussel: Framkvæmdastjórn ESB.

Framkvæmdastjórn ESB (2000) *Labour Force Survey*. Brussel: Framkvæmdastjórn ESB.

Eurostat (1998) *Education across the European Union - Statistics and Indicators*. Lúxemborg: Eurostat.

HELIOS II (1996) *Socialisation and Preparation for Independent Living. Vocational Training and Education of Disabled Adults*. Brussel: Framkvæmdastjórn ESB.

International Labour Office (1998) *Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Genf: Alþjóðavinnumálastofnunin.

Lerner J.W., Lowenthal B. og Egan R. (1998) *Preschool children with Special Needs: Children at Risk, Children with Disabilities*. Allyn og Bacon.



Organisation for Economic Co-operation and Development (1997) *Post-compulsory Education for Disabled People*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2000) *Towards a Coherent Policy Mix*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

UNESCO (1994) *Salamanca-yfirlýsingin og rammaáætlun um aðgerðir vegna nemenda með sérþarfir. Samþykkt á: Alþjóðlegri ráðstefnu um sérkennslu: Aðgengi og gæði*. Salamanca: UNESCO

Gagnagrunnur á netinu um umskipti úr námi og yfir á atvinnumarkað www.european-agency.org/transit/.

Upplýsingar um fulltrúa og sérfræðinga Evrópumíðstöðvarinnar sem komu að gerð þessa kafla er að finna á slóðinni: www.european-agency.org og www.european-agency.org/transit/

Upplýsingar frá einstökum löndum sem landsdeildir Eurydice sendu má finna á slóðinni: www.european-agency.org/transit/

LOKAORÐ

Það er ekki auðvelt viðfangsefni að finna leiðir til að takast á við aukinn fjölbreytileika nemenda í námi að loknu barnaskólastigi. Taka þarf tillit til ýmissa þátta, svo sem þess hve flókið skipulag námsúrræðanna er, meðal annars, til að geta rannsakað og skilið þær aðstæður sem blasa við nemendum með sérþarfir.

Vissulega hafa átt sér stað framfarir og gæði menntunar fyrir þá nemendur sem eru með sérþarfir og stunda nám án aðgreiningar hafa aukist, en betur má ef duga skal. Líkamlegar hindranir, neikvæð viðhorf, fordómar og staðlaðar ímyndir eru enn fyrir hendi, og enn glíma sérfræðingar, aðstandendur og jafnvel unga fólkið sjálft við ýmsar efasemdir og spurningar.

Brýnt er að allir geri sér grein fyrir því að þátttaka nemenda með sérþarfir á öllum almennum skólastigum er vandasamt mál. Nám án aðgreiningar þarf að öllu leyti að útfæra með tilliti til aðstæðna, úrræða og sögulegs samhengis í viðkomandi löndum.

Hér er varpað fram ýmsum mikilvægum atriðum í tengslum við þau þrjú meginmálefni sem eru til umfjöllunar í skýrslunni: hvernig hægt er að innleiða og styðja við nám í efri bekkjum grunnskóla og á framhaldsskólastigi; hvernig má auka og styðja við aðgengi nemenda með sérþarfir að háskólum og innan þeirra; hvernig má auka starfsmöguleika ungs fólks með sérþarfir.

Þess var ekki vænst að hér yrðu settar fram lausnir á þessum vanda. Ætlunin var aftur á móti sú að leggja stefnumótandi aðilum og sérfræðingum til efni sem þeir gætu nýtt sér í starfi sínu þannig að þeir yrðu færari um að finna þær leiðir sem koma nemendum með sérþarfir að sem mestu gagni í námi að barnaskólastigi loknu.

Cor Meijer
Victoria Soriano
Amanda Watkins



IS

Námsúrræði að barnaskólastigi loknu er yfirlitsskýrsla yfir þær upplýsingar sem teknar hafa verið saman um sérkennslumál á vegum Evrópumiðstöðvarinnar fyrir þróun í sérkennslu og fjallað er um þrjú meginviðfangsefni á því sviði: Nám án aðgreiningar og kennslustarfið í efri bekkjum grunnskóla og framhaldsskólum, aðgengi nemenda með sérþarfir að stofnunum á háskólastigi og innan þeirra og umskipti úr skóla yfir í atvinnulífið.

Skýrslan var unnin í náninni samvinnu við landsdeildir Eurydice. Með henni verða því upplýsingar á viðkomandi þremur sviðum yfirgrípsmeiri, þar sem greint er frá aðstæðum í fleiri Evrópulöndum.

Fjallað er um ýmis mikilvæg mál sem tengjast þeim þremur þrepum að loknu barnaskólastigi sem rannsökuð hafa verið, þ.e. hvernig hægt er að útfæra nám án aðgreiningar í efri bekkjum grunnskóla og á framhaldsskólastigi og veita stuðning, hvernig má auka aðgengi nemenda með sérþarfir að háskólum og innan þeirra og veita stuðning og hvernig má auka starfsmöguleika ungs fólks með sérþarfir.



European Agency for Development in Special Needs Education

