

Specialpedagogiskt stöd i Europeiska skolor

En tematisk sammanställning



Specialpedagogiskt stöd i Europeiska skolor

EN TEMATISK SAMMANSTÄLLNING

Januari 2003

European Agency for Development of Special Needs Education

I samarbete med

EURYDICE

The Information Network on Education in Europe

European Agency for Development in Special Needs Education

Denna rapport har sammanställts av European Agency med hjälp av Eurydice's nationella enheter. Den har publicerats med stöd av EU Kommissionen, GD för Utbildning och Kultur.

Utdrag från rapporten är tillåtna under förutsättning att tydlig källa anges.

Rapporten finns på 13 språk och i fullt tillgängligt elektroniskt format.

En elektronisk version av rapporten finns på European Agency's webbsida:
www.european-agency.org

Red: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

ISBN: 87-90591-91-7

Januari 2003

European Agency for Development of Special Needs Education

Østre Stationsvej 33

DK – 5000 Odense C Denmark

Tel: +45 64 41 00

secretariat@european-agency.org

Web: www.european-agency.org

Brysselkontoret:

3, Avenue Palmerston

B- 1000 Bryssel

Tel: +32 2 280 33 59

brussels.office@european-agency.org

Förord	4
Inledning	5
1 Specialpedagogik i Europa: riktlinjer och genomförande av inkludering	6
1.1 Beskrivning av riktlinjer och genomförande	6
1.2 Definitioner av behov av stöd och funktionshinder	7
1.3 Åtgärder för elever i behov av särskilt stöd	7
1.4 Specialskolor	10
1.5 Övrig frågor med anknytning till specialpedagogik och inkludering	11
1.6 Trender i Europa	13
1.7 Sammanfattande kommentarer	16
2 Finansiering av specialpedagogiska åtgärder	18
2.1 Finansieringsmodeller	18
2.2 Finansieringssystem	19
2.3 Effektivitet, strategiskt handlande och tillförlitlighet	22
2.4 Sammanfattande kommentarer	23
3 Lärare och Specialpedagogisk verksamhet	25
3.1 Inkludering och lärarstöd	25
3.2 Specialpedagogik i lärarutbildningen	31
3.3 Fördjupning i specialpedagogik	34
3.4 Sammanfattande kommentarer	38
4 Informations- och kommunikationsteknologi i specialpedagogiken	40
4.1 IKT och specialpedagogiska riktlinjer	40
4.2 Särskild IKT inom specialpedagogiken	42
4.3 IKT i lärarutbildningen	49
4.4 Användningen av IKT i specialpedagogiken	49
4.5 Sammanfattande kommentarer	52
5 Tidigt stöd	54
5.1 Tidigt stöd för små barn och övergången till förskola	54
5.2 Team för tidigt stöd	56
5.3 Ekonomiskt stöd till familjer	58
5.4 Sammanfattande kommentarer	59
6 Avslutande kommentarer	60
6.1 Sammanfattning av frågeställningar	60
6.2 Vidare information	61
Bilaga 1 European Agency's Koordinatorer	62
Bilaga 2 Eurydice Nationella Enheter	64

Förord

Detta dokument har sammanställts av European Agency i samarbete med Eurydice's nationella enheter. Samarbetet mellan European Agency och Eurydice har pågått sedan 1999 då European Agency ombads att tillhandahålla information för kapitlet om särskilt stöd, i en sammanställning om Utbildning i Europa 1999/2000. Samarbetet fortsatte i arbetet med den nya upplagan av Utbildning i Europa som även innehåller prognoser inför framtiden.

Ett stort tack riktas till European Agency's nationella koordinators för deras stöd och samarbete i förberedelserna för detta arbete. Tack även till Eurydice's nationella enheter för deras bidrag, i synnerhet den tyskspråkiga delen av Belgien, Cypern, Tjeckien, Liechtenstein, Litauen, Polen och Slovakien.



Jørgen Greve
Direktör

Inledning

Särskilt stöd i Utbildningen i Europa är en sammanställning av viktig information inom fem områden relaterade till särskilt stöd. Uppgifterna är insamlade av European Agency's nationella koordinatörer

- Riktlinjer och tillämpning av inkludering
- Finansiering av specialpedagogiska åtgärder
- Lärare och specialpedagogik
- Informations- och Kommunikationsteknologi i specialpedagogiken
- Tidigt stöd för små barn i behov av särskilt stöd

Information har samlats in genom nationella rapporter om dessa fem områden, enkäter samt i vissa fall konkreta exempel. Dokumentet har sammanställts av European Agency, med bidrag från Eurydice's nationella enheter, särskilt med information om de länder som inte finns representerade i European Agency.

Huvudsyftet med dokumentet är att utveckla den befintliga informationen till att täcka fler länder. Det material som redan fanns tillgängligt för European Agency's medlemsländer sändes till Eurydice's nationella enheter för att underlätta deras arbete. De nationella enheterna i Cypern, Tjeckien, Liechtenstein, Polen, Slovakien och den tyskspråkiga delen av Belgien skall därför särskilt uppmärksammas för sitt bidrag till denna sammanställning.

Dokumentet ger en översikt över situationen i de deltagande länderna. En stor del av informationen presenteras i tabellform, vilket är det bästa sättet att sammanfatta deskriptiv information. En sådan presentation bör dock inte uppfattas som en jämförelse mellan situationen i de olika länderna.

Sammanställningen utgår inte från någon särskild definition eller filosofisk ståndpunkt i användandet av begreppet specialpedagogik. Det finns ingen allmänt erkänd tolkning av begrepp som handikapp, specialpedagogik eller funktionshinder utan definitioner och kategorier av specialpedagogisk verksamhet varierar mellan olika länder. Utgångspunkten här är att betrakta alla definitioner och perspektiv inom debatten om specialpedagogik i ljuset av de fem huvudområdena som anges ovan.

Kapitel 1 handlar om *Specialpedagogiska åtgärder i Europa, riktlinjer och genomförande av inkludering*. Det ger en beskrivning av riktlinjer och genomförande i olika länder; hur begreppen specialpedagogik och funktionshinder definieras i de olika länderna; vilket typ av stöd elever i behov av särskilt stöd får; vilken roll specialskolor har och hur de fungerar; andra frågor med anknytning till specialpedagogik och inkludering, samt trender i Europa.

Kapitel 2 ger en översikt över *Finansiering av Specialpedagogiska åtgärder*. Det beskriver befintliga och möjliga system för finansiering i olika länder; effektivitet och tillförlitlighet i de olika finansieringssystemen.

Kapitel 3 handlar om *Lärare och Specialpedagogik* och täcker inkludering och specialpedagogiskt stöd till klasslärare; utbildning i specialpedagogik i den grundläggande lärarutbildningen samt fördjupningsutbildningen i specialpedagogik.

Kapitel 4 behandlar *Informations- och Kommunikationsteknologi (IKT) i Specialpedagogiken*. Riktlinjer för IKT och specialpedagogik i de olika länderna beskrivs; användningen av IKT i specialpedagogiken; IKT i lärarutbildningen och andra frågor som kan relateras till användningen av IKT i specialpedagogisk verksamhet.

I Kapitel 5 beskrivs Tidigt stöd; tidiga insatser för små barn och övergången till skolan; hur team för tidigt stöd ser ut samt ekonomiskt stöd till familjer.

En översikt över de frågeställningar som uppkommit utifrån den information som presenterats, finns i de sammanfattande kommentarerna i slutet av dokumentet.

1 Specialpedagogik i Europa: riktlinjer och genomförande av inkludering

1.1 Beskrivning av riktlinjer och genomförande

Många av länderna inom EU och de ansökande länderna har eller håller på att utveckla riktlinjer för inkludering av elever i behov av särskilt stöd i utbildningen i de ordinarie sammanhållna skolorna. Det kan röra sig om olika former av stöd i form av t.ex. utökad personal, fortbildning, material och utrustning.

Länderna kan grupperas i tre kategorier efter deras riktlinjer för inkludering av elever i behov av särskilt stöd i utbildningen:

- I den första kategorin har man ett system (*one-track*) och inkluderar länder som utvecklat riktlinjer och verksamhet som syftar till inkludering av merparten av eleverna i den ordinarie sammanhållna skolan. Detta ska stödjas av en rad tjänster som ska fokusera på den ordinarie sammanhållna skolan. Detta förhållningssätt finns i Spanien, Grekland, Italien, Portugal, Sverige, Island, Norge och Cypern.
- I de länder som tillhör den andra kategorin där det finns flera system (*multi-track*) använder man flera olika lösningar för att uppnå inkludering. De erbjuder undervisning i ordinarie sammanhållna skolor, specialskolor och andra lösningar för specialpedagogiskt stöd. Danmark, Frankrike, Irland, Luxemburg, Österrike, Finland, Storbritannien, Lettland, Liechtenstein, Slovakien, Estland, Litauen, Polen, Tjeckien och Slovenien tillhör denna kategori.
- I den tredje kategorin använder man två utbildningssystem (*two-track*). Elever i behov av särskilt stöd placeras vanligen i specialskolor eller specialklasser. Vanligtvis följer de elever som är officiellt registrerade som elever i behov av särskilt stöd inte den ordinarie läroplanen. Dessa system är (eller var tills helt nyligen) reglerade av separat lagstiftning med olika lagar för den ordinarie sammanhållna skolan och för specialskolorna. I Schweiz och Belgien är undervisningen för elever i behov av särskilt stöd relativt väl utvecklad. I Schweiz är situationen ganska komplicerad: generellt finns olika lagstiftning för specialskolor och specialklasser (gäller även inkluderande stöd inom ordinarie sammanhållna klasser). Samtidigt finns ett ganska väl utvecklat system för stöd inom ordinarie sammanhållna klasser – naturligtvis beroende på vilken kanton det gäller.

När förändringar nyligen genomförts i ett land kan det vara svårt att klassificera landet efter vilka riktlinjer som finns. Tyskland och Nederländerna befann sig t.ex. tills nyligen inom kategorin med flera olika system men rör sig nu mot det mångsidiga förhållningssättet.

Naturligtvis varierar utvecklingen vad gäller inkludering mycket. I Sverige, Danmark, Italien och Norge har tydliga riktlinjer för inkludering utvecklats och genomförts i ett tidigare skede. Inom dessa länder har viktiga rättsliga ställningstaganden gjorts får många år sedan och förändringar har inte genomförts under de senare åren. I de flesta andra länder förekommer stora rättsliga förändringar, av vilka några beskrivs här nedan:

- Redan under 1980-talet, definierade vissa länder sin specialpedagogiska verksamhet som en resurs för de ordinarie sammanhållna skolorna. Idag har fler länder sådana riktlinjer, t.ex. Tyskland, Finland, Grekland, Portugal, Nederländerna och Tjeckien.
- Föräldrars inflytande har varit föremål för lagändringar i Österrike, Nederländerna, Storbritannien och Litauen.
- Decentralisering av ansvaret för att möta behov av särskilt stöd är föremål för lagstiftning i Finland (kommuner), Storbritannien, Nederländerna (skolområden), Tjeckien och

Litauen. I Storbritannien har skolor i ökad omfattning fått resurser tilldelande från lokala myndigheter på ett sådant sätt att de kan fatta egna beslut om fördelningen av sin budget för att möta alla elevers behov.

- Förändringen av finansieringen av specialpedagogiska åtgärder är en viktig nyhet i Nederländerna.
- I Schweiz diskuteras finansieringen av specialpedagogiska åtgärder på politisk nivå och det finns förslag på att lägga allt ansvaret för specialpedagogiska åtgärder på kantonerna.
- Lagstiftning för specialpedagogiska åtgärder i grundskolans senare år och gymnasiet genomgår nu eller har nyligen genomgått en utveckling i Nederländerna, Österrike och Spanien.

1.2 Definitioner av behov av stöd och funktionshinder

Som förväntat varierar definitioner och kategorier av behov av stöd och handikapp över länderna. Vissa länder definierar bara en eller två typer av specialpedagogiska åtgärder (t.ex. Danmark). Andra delar in elever i behov av särskilt stöd i mer än 10 kategorier (Polen). De flesta länder urskiljer 6–10 typer av särskilda behov. I Liechtenstein skiljer man inte på olika typer av behov utan definierar endast typen of stöd.

Dessa olikheter mellan länderna är relaterade till administrativa och finansiella regelverk. De återspeglar inte variationer i förekomsten av olika typer av behov mellan dessa länder.

I nästan alla länder är den specialpedagogiska verksamheten på agendan. Fler och fler blir övertygade om att det medicinska förhållningssättet till begreppet 'handikapp' bör ersättas med ett mer pedagogiskt förhållningssätt: fokus har nu vänts till funktionshindrens konsekvenser av funktionshindret för utbildningen. Samtidigt är det dock tydlig att detta förhållningssätt är mycket komplext och de olika länderna arbetar för närvarande med tillämpningen av denna filosofi. Inte desto mindre debatteras beskrivningen av funktionshinder i termer av konsekvenser för utbildningen, i de flesta europeiska länder.

Samtidigt utvecklas i fler och fler länder strategier för bra utbildning för elever i behov av särskilt stöd. Detta görs för det mesta genom individuella utbildningsprogram (andra termer används i de olika länderna, t.ex. *Individuell utvecklingsplan*).

1.3 Åtgärder för elever i behov av särskilt stöd

Att jämföra specialpedagogiska resurser och inkludering i olika länder är svårt och komplext särskilt när det gäller kvantitativa uppgifter. Vissa länder ger relativt exakta uppgifter medan andra endast kan göra översiktliga uppskattningar. Vissa länder kan inte tillhandahålla exakta siffror eftersom de har ett decentraliserat utbildningssystem, detta gäller till exempel Sverige, Finland och Danmark. I andra länder kan man bara göra uppskattningar av antalet elever i behov av särskilt stöd som finns i segregerade utbildningsmiljöer eftersom elever i allmänhet finns inom den ordinarie sammanhållna skolan och är svårare att identifiera. I de regioner och skolor som kan erbjuda andra lösningar än den sammanhållna skolan, är andelen elever i segregerade miljöer uppskattad till under 0.5%. Följande tabell ger vissa indikationer om den generella typen av stöd som ges till elever i behov av särskilt stöd.

Tabell 1.1 Åtgärder för elever i behov av särskilt stöd¹

¹ Mer utförlig information och data om de olika länderna finns på European Agency webbplats: www.european-agency.org under National Overview

European Agency for Development in Special Needs Education

	Antal elever i grundskoleålder	Andel elever i behov av särskilt stöd	Andel elever i segregerade undervisningsmiljöer ²	År
Belgien (Ty)	9,427	2.7%	2.3%	2000/2001
Belgien (Fr)	680,360	4.0%	4.0%	2000/2001
Belgien (Fl) ³	822,666	5.0%	4.9%	2000/2001
Cypern	N/A	5.6%	0.7%	2000/2001
Danmark	670,000	11.9%	1.5%	2000/2001
Estland	205,367	12.5%	3.4%	2000/2001
Finland	583,945	17.8%	3.7%	1999
Frankrike	9,709,000	3.1%	2.6%	1999/2000/2001
Grekland	1,439,411	0.9%	< 0.5%	1999/2000
Irland	575,559	4.2%	1.2%	1999/2000
Island	42,320	15.0%	0.9%	2000/2001
Italien	8,867,824	1.5%	< 0.5%	2001
Lettland	294,607	3.7%	3.6%	2000/2001
Liechtenstein	3,813	2.3%	1.8%	2001/2002
Litauen	583,858	9,4%	1.1%	2001/2002
Luxemburg	57,295	≈ 2.6%	≈ 1.0%	2001/2002
Nederländerna ⁴	2,200,000	2.1%	1.8%	1999/2000/2001
Norge	601,826	5.6%	0.5%	2001
Polen	4,410,516	3.5%	2.0%	2000/2001
Portugal	1,365,830	5.8%	< 0.5%	2000/2001
Schweiz ⁵	807,101	6.0%	6.0%	1999/2000
Slovakien	762,111	4.0%	3.4%	2001/2002
Slovenien	189,342	4.7%	(:)	2000
Spanien	4,541,489	3.7%	0.4%	1999/2000
Storbritannien	9,994,159	3.2%	1.1%	1999/2000
Sverige	1 062 735	2.0%	1.3%	2001
Tjeckien	1,146,607	9.8%	5.0%	2000/2001
Tyskland	9,159,068	5.3%	4.6%	2000/2001
Ungern	1,191,750	4.1%	3.7%	1999/2000
Österrike	848,126	3.2%	1.6%	2000/2001

Källa: European Agency och Eurydice Network

² Termerna 'segregerade miljöer' och 'segregerat tillhandahållande av stöd' syftar i denna text på specialskolor och full tid i (eller nästan full tid) i specialklasser.

³ I den flamländska delen av Belgien, finns särskilda utbildningsprogram inom den ordinarie sammanhållna skolan som stöd för undervisningen (t.ex. för elever från socialt utsatta miljöer, flyktingbarn etc.). Skolorna får ett extra och öronmärkt anslag för detta. De barn som tillhör dessa grupper är inte inräknade i uppgifterna om antal elever i behov av särskilt stöd. Antalet syftar här på elever med utvecklingsstörning, hörselskador, synskador och rörelsehinder, emotionella svårigheter.

⁴ Siffrorna för Nederländerna har fallit kraftigt jämfört med för några år sedan p.g.a. förändringar i lagstiftning och regelverk: vissa typer av specialskolor tillhör nu organisationen för den sammanhållna skolan.

⁵ Statistiken på nationell nivå visar inte variationerna av elever i behov av särskilt stöd i inkluderande och segregerade miljöer (många elever i behov av särskilt stöd i den sammanhållna skolan räknas inte för sig).

Som väntat varierar uppgifterna kraftigt mellan länderna. Vissa länder uppger att ungefär 1 % of alla elever är i behov av särskilt stöd (t.ex. Grekland), andra anger mer än 10 % (Estland, Finland, Island och Danmark). Kontrasten mellan uppgifterna återspeglar olikheter i lagstiftning, organisation för finansiering och tillämpning. Naturligtvis återspeglar de inte olikheter i antalet elever i behov av särskilt stöd mellan länderna.

Information ges också om andelen elever i segregerade utbildningsmiljöer (specialskolor och specialklasser). Trots att dessa uppgifter verkar vara ganska tillförlitliga i den nuvarande situationen, bör det påpekas att uppgifterna om andelen elever i segregerade undervisningsmiljöer grundar sig på olika åldersgrupper (grundskoleåldern varierar i de olika länderna). Totalt har ungefär 2% of alla elever i Europa sin skolgång i specialskolor eller specialklasser.

Tabell 1.2 Antalet elever i behov av särskilt stöd i segregerade miljöer⁶

< 1%	1–2%	2–4%	> 4%
	Danmark		
Cypern	Irland	Belgien (Ty)	Belgien (Fl)
Grekland	Liechtenstein	Estland	Belgien (Fr)
Island	Litauen	Finland	Tjeckien
Italien	Luxemburg	Frankrike	Tyskland
Norge	Nederländerna ⁷	Lettland	Schweiz
Portugal	Storbritannien	Polen	
Spanien	Sverige	Slovakien	
	Österrike	Ungern	

Vissa länder har mindre än 1% av sina elever i segregerade skolmiljöer och segregerade klasser, andra upp till 6% (Schweiz). Särskilt länderna i nordvästra Europa verkar ofta placera elever i avskilda utbildningsmiljöer, till skillnad från södra Europa och Skandinavien. Inte heller dessa skillnader går att enkelt härleda till några särskilda faktorer som riktlinjer eller rutiner, med det går att relatera dem till demografiska förhållanden. I studien *Integration in Europa: Provision för Pupils with Special Educational Needs* (European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart, 1998)⁸ hittar man en hög korrelation mellan andelen elever med ett segregerat stöd och befolkningsdensiteten i landet. Korrelationen mellan de två variablerna var relativt hög: 0.60 (då N = 15), signifikant på en 0.05 nivå. I statistiska termer kan man säga att 36% av variationen av andelen segregerade elever kan förklaras av befolkningsdensiteten.

Denna relativt höga korrelation kan förklaras av det faktum att i länder med låg befolkningsdensitet kan segregerade lösningar ha uppenbara nackdelar. I dessa länder är undervisning i segregerade miljöer tidskrävande genom långa resor. Segregerad undervisning får också negativa sociala konsekvenser då barn tas ur sitt sociala sammanhang och får mindre tid för vänner i sitt bostadsområde. Dessutom är särskilda undervisningsmiljöer väldigt kostnadskrävande i områden med låg befolkningstäthet. I länder med hög befolkningstäthet får segregerad undervisning på samma sätt färre negativa konsekvenser.

Olikheter vad gäller undervisning för elever i behov av särskilt stöd återspeglar naturligtvis mer än bara variationer i befolkningstätheten. Vissa länder har en lång historia av

⁶ Se not 2.

⁷ Se not 4.

⁸ Dessa beräkningar baserade sig inte på samma grupp länder som den här studien.

inkluderande undervisning, medan andra just har påbörjat utveckla inkluderande riktlinjer. Det skall dock ändå påpekas att mer tillfälliga faktorer, som t.ex. befolkningstätheten, kan spela en viktig roll.

1.4 Specialskolor

Att omvandla specialskolor och institut till resurscenter är en mycket vanlig trend i Europa. De flesta länder rapporterar att det finns planer på att utveckla nätverk av resurscenter i landet eller att det redan finns sådana. Dessa center har olika benämningar och uppgifter, vissa länder kallar dem kunskapscenter, andra expertcenter eller resurscenter. Vanligtvis har centren följande uppgifter:

- att anordna utbildning för lärare och andra yrkesgrupper;
- utveckling och spridning av material och metoder;
- stöd för skolor och föräldrar;
- tidsbegränsat stöd till enskilda elever;
- stöd för övergången till arbetslivet.

En del av dessa center är nationella, särskilt de som är riktade till specifika målgrupper och grupper som har mindre behov av särskilt stöd; andra har vidare och mer regionala uppgifter.

Några länder har redan fått vissa erfarenheter av resurscenter (t.ex., Norge, Danmark, Sverige och Finland); andra håller för närvarande på att genomföra systemet (Cypern, Grekland, Nederländerna, Portugal, Tyskland, Tjeckien och Österrike). I vissa länder är specialskolor ålagda att samarbeta med de ordinarie sammanhållna skolorna i upptagningsområdet (Spanien), specialskolorna kan också ge ambulerande stöd till de sammanhållna skolorna (Belgien, Grekland, Nederländerna och Storbritannien).

Specialskolornas betydelse för inkluderingen är naturligtvis starkt relaterade till landets utbildningssystem. I länder som nästan helt saknar specialskolor, som t.ex. Norge och Italien är deras betydelse inte särskilt stor (i Norge benämns de 20 f.d. statliga specialskolorna numera regionala eller nationella resurscenter). På Cypern fastslogs 1999, i lagen om Specialpedagogiska åtgärder, att nya specialskolor måste byggas i anslutning till en ordinarie sammanhållen skola för att underlätta kontakter och samarbete samt om möjligt främja inkludering.

I länder med en relativt stor organisation för specialpedagogiska åtgärder har specialskolorna en mer aktiv roll i arbetet för inkludering. I dessa länder är samarbete mellan specialskolor och de ordinarie sammanhållna skolorna nyckeln till denna utveckling. I dessa länder höjs dock röster att specialskolorna hotas av utvecklingen mot inkludering (t.ex. i Belgien, Frankrike och Nederländerna). Detta är mer eller mindre en direkt konsekvens av ett relativt stort system av specialskolor: å ena sidan är samarbetet nödvändigt i utvecklingen mot inkludering; å andra sidan är inkluderingen i sig ett hot mot specialskolorna. Samtidigt är det svårt att genomföra inkludering i dessa länder eftersom de ordinarie skolorna mer eller mindre är vana att föra över sina problem till andra delar av skolsystemet. De specialpedagoger och andra yrkesgrupper som arbetar inom specialskolesystemet betraktar sig ofta som experter på särskilt stöd och anser att deras tjänster inte kan ersättas i de sammanhållna skolorna. De motsätter sig därför inkludering vilket blir ett hinder i förändringsarbetet.

Dessa förändringar innebär naturligtvis stora konsekvenser för specialpedagogiken. Kort sagt måste elevbaserade utbildningsinstitut omvandlas till stödstrukturer eller resurscenter för lärare, föräldrar och yrkesverksamma. Deras nya uppgift är att ge stöd till de ordinarie skolorna, utveckla material och metoder, samla information och sprida den till föräldrar och lärare. Vidare ska dessa stödstrukturer hålla i samarbetet mellan skola och andra institutioner

och ge stöd i övergången från skola till arbete. I vissa fall arrangerar specialskolorna tidsbundet kortare stöd åt enskilda eller mindre grupper av elever.

1.5 Övrig frågor med anknytning till specialpedagogik och inkludering

1.5.1 *Individuella undervisningsplaner*

De flesta länder använder individuella undervisningsplaner för elever i behov av särskilt stöd. Här presenteras information om hur den ordinarie läroplanen är anpassad, vilka ytterligare resurser som är nödvändiga, vilka mål som ställs och hur utvärdering ska ske. Anpassningar kan ske på olika sätt och i vissa fall kan det t.o.m. bli aktuellt att för vissa specifika grupper av elever utesluta ämnen eller delar ur den ordinarie läroplanen.

Aktuell syn på inkludering poängterar att frågan om inkludering inte handlar om placering utan i första hand är en fråga om synen på utbildningsväsendets utveckling. Inkludering utgår från alla elevers rätt att ta del av den ordinarie sammanhållna utbildningen. Några länder (t.ex. Italien) har uttryckt detta tydligt i direkta och rättsliga termer och har förändrat sitt förhållningssätt till utbildning och erbjuder mer stöd inom den ordinarie sammanhållna utbildningen. Naturligtvis är de olika förhållningssätten nära kopplade till den aktuella positionen för specialpedagogiken i dessa länder.

De länder som strävar efter att tillhandhålla specialpedagogiskt stöd inom den ordinarie sammanhållna skolan poängterar att läroplanen bör gälla alla elever. Naturligtvis kan vissa anpassningar av läroplanen bli nödvändiga. Detta görs för det mesta i form av en individuell utbildningsplan. Beskrivningarna av de olika länderna visar att de individuella utbildningsplanerna spelar en viktig roll för det inkluderade specialpedagogiska stödet. För närvarande använder många europeiska länder sådana individuella dokument för att specificera elevers behovs, vilka mål som ska ställas och vilka medel som ska användas. I dokumenten preciseras också vilka anpassningar av den ordinarie läroplanen som ska göras och hur den berörda elevens utveckling ska utvärderas. Dessutom kan planen fungera som en kontrakt mellan olika aktörer t.ex. föräldrar och lärare.

1.5.2 *Utbildning för elever i grundskolans senare år och gymnasiet*

En annan fråga som gäller specialpedagogik och läroplanen är tillhandahållandet av särskilt stöd för elever i senare år i grundskolan och på gymnasiet. Från de olika länderna rapporteras att inkludering vanligtvis fungerar bra i de lägre åldrarna, men att problem uppstår i de senare åren på grundskolan och i gymnasiet. Det är väl känt att den ökade ämnesspecialiseringen och annorlunda organisationen i senare delen av grundskolan och på gymnasiet resulterar i svårigheter att bedriva en inkluderande undervisning. Man kan också se att klyftan mellan elever i behov av särskilt stöd och deras jämnåriga ökar med åldern.

Det bör påpekas att de flesta länder är ense om att inkludering av elever i senare år av grundskolan och på gymnasiet bör vara ett prioriterat område. Problem som bör ses över är otillräcklig utbildning för lärare och lärares attityder.

1.5.3 *Lärarytityder*

En återkommande svårighet är lärares attityder. Dessa kan vara starkt beroende av tidigare erfarenhet av elever i behov av särskilt stöd, kunskaper, vilket stöd som finns tillgängligt och andra faktorer som klasstorlek och arbetsbelastning för läraren. Särskilt i grundskolans senare år och gymnasiet är lärare mindre positiva till att inkludera elever i behov av särskilt stöd i sina klasser. I synnerhet gäller detta elever som har emotionella svårigheter.

1.5.4 *Föräldrars roll*

De flesta länder rapporterar att föräldrar i allmänhet har en positiv attityd till inkludering och att detsamma gäller samhällets attityd. Naturligtvis är föräldrars attityd till stor del bestämd av personliga erfarenheter, vilket omnämnts av t.ex. Österrike och Grekland. Positiva erfarenheter av inkludering är på så vis ganska ovanliga i länder där resurserna koncentreras till specialskolesystemet och endast en mindre del går till de ordinarie sammanhållna skolorna. I de länder där de ordinarie skolorna kan erbjuda dessa tjänster, utvecklar föräldrar snart positiva attityder till inkludering (Pijl, Meijer, Hegarty, 1997).⁹ Media kan även spela en viktig roll här (som erfarenheterna i Cypern har visat).

I länder med ett mer segregerat skolsystem, ökar föräldrars motstånd mot inkludering (t.ex. i Belgien, Frankrike, Nederländerna, Tyskland och Schweiz). Positiva attityder från föräldrar rapporteras också i länder där inkluderande undervisning är vanligt förekommande (t.ex. Cypern, Grekland, Spanien, Portugal, Norge och Sverige). Samtidigt rapporterar länderna att i fall av större behov av stöd, föredrar föräldrar (och elever) vissa gånger en segregerad miljö för utbildning med specialpedagogiska åtgärder. Detta är fallet, t.ex. i Norge och Sverige, där föräldrar till döva barn vill att deras barn ska ha möjlighet att kommunicera med teckenspråk. Detta gäller även i Finland. I Spanien och Portugal förordas vissa placeringar i specialklasser och specialskolor. Vissa föräldrar och lärare anser att specialskolor har mer resurser, kompetens och kunskaper än de ordinarie sammanhållna skolorna, särskilt för elever med stora behov av särskilt stöd (däribland grava emotionella svårigheter) och i senare år av skolgången.

Föräldrars valmöjlighet är en viktig fråga i Österrike, Tjeckien, Litauen, Nederländerna och Storbritannien. I dessa länder förutsätter vanligtvis föräldrar att de har laglig rätt att välja skola för sina barn. I andra länder verkar föräldrars roll vara mindre framträdande. I Slovakien är t.ex. situationen sådan att även om ett godkännande från föräldrar är nödvändigt, ligger beslutet att placera en elev i specialskola hos rektor på den skolan.

I Belgien (flamländska delen) gick ett nytt förslag om lika möjligheter i utbildningen igenom i Parlamentet i juni 2002. Den nya lagstiftningen stärker rätten för föräldrar och elever att välja skolan. Om plats ska nekans måste orsaken mycket tydligt definieras. Inom denna generella ram, gäller särskilda regler för elever i behov av särskilt stöd. En överföring av en elev i behov av särskilt stöd till en annan skola (en ordinarie sammanhållen skola eller specialskola) måste grunda sig på en beskrivning av de resurser skolan har och på samråd med berörda föräldrar, råd från ett resurscenter samt ta i beräkning de extra resurser som finns tillgängliga för den berörda eleven. Om plats nekans måste skolan ge en skriftlig förklaring till föräldrar och det kommunala eller regionala forum i vilka även föräldrar finns representerade. Under inga omständigheter kan föräldrar med barn i behov av särskilt stöd tvingas skriva in sina barn i en specialskola.

Vissa länder som Frankrike, nämner decentraliseringens inflytande på föräldrars förhållningssätt: man antar att föräldrainflytande utvecklas lättare på lokal och regional nivå, och att en nära kontakt med ansvariga myndigheter kan underlätta en positiv förändring. I Sverige fattas beslut om nödvändigt stöd för individuella elever på lokal nivå, i samarbete med lärare och föräldrar.

1.5.5 *Hinder*

⁹ Pijl, S.J., Meijer, C.J.W., Hegarty, S. (red) (1997) *Inclusive Education, A Global Agenda*, London: Routledge.

Ganska många faktorer kan tolkas som hinder för inkludering. Några länder nämner betydelsen av lämpliga finansieringssystem och slår fast att deras finansieringssystem inte främjar inkludering. Kapitel 2, avsnitt 2.1 (sid. 000–00) går djupare in på detta.

Det är inte bara finansieringssystemet som kan hindra processen mot inkludering; segregerade miljöer kan i sig vara ett hinder för inkludering. Som tidigare nämnt kan specialskolor och speciallärare i länder som har relativt stort system med segregerade skolor, känna sig hotade av processen mot inkludering och befara att deras roll ska försämrans i ett nytt system. Detta blir ännu mer tydligt i ekonomiskt pressade situationer när det finns risk att arbeten ska försvinna. I sådana sammanhang kan det bli mycket komplicerat att diskutera inkludering med normativa och pedagogiska argument.

Andra faktorer som påverka utvecklingen mot inkludering är tillgången på stöd i den ordinarie sammanhållna skolan. Om det saknas kunskaper, positiva attityder och bra material i den ordinarie skolan är det svårt att uppnå inkludering av elever i behov av särskilt stöd. En god lärarutbildning (i den grundläggande lärarutbildningen eller genom fortbildning) är också en förutsättning för inkludering.

Några länder, som t.ex. Frankrike, anser att klasstorlek är en viktig faktor när det gäller inkludering. Man menar att det är svårt för lärare att arbeta för inkludering av elever i behov av särskilt stöd i stora klasser där arbetsbelastningen redan är hög.

1.5.6 *Elever*

Några faktorer på elevnivå har nämnts. En del länder beskriver att i vissa fall (med elever som är döva och elever med grava emotionella svårigheter), kan inkludering bli en riktig utmaning, särskilt i undervisningen för äldre elever.

1.6 **Trender i Europa**

Vilka tendenser finns inom specialpedagogiken i Europa? Har det gjorts framsteg i fråga om specialpedagogiska åtgärder? Vilka är de viktigaste utmaningarna för framtiden? Här följer en beskrivning av den viktigaste utvecklingen i Europa.

1.6.1 *Tendenser och utveckling*

1. Det finns en utveckling mot att de länder som har ett tydligt ”dubbelspårigt” system för specialpedagogisk verksamhet (ett relativt stort system för specialpedagogisk verksamhet utanför det ordinarie sammanhållna skolsystemet) utvecklar ett utbyte av tjänster mellan de två systemen och att specialskolor mer och mer definieras som en resurs för den ordinarie skolan.
2. Inkludering har fått ett bättre stöd i lagen i många länder. Detta gäller särskilt länder med ett stort system för segregerat stöd, som utvecklar nya ramar för specialpedagogiskt stöd inom den ordinarie sammanhållna skolan.
3. Några länder planerar förändringar av sitt finansieringssystem för att uppnå mer inkludering. I andra länder finns en växande medvetenhet om betydelsen av ett lämpligt finansieringssystem.
4. Föräldrainflytande har blivit en stor fråga i några länder under de sista åren. Man har förhoppningar om att man kan uppnå mer inkludering genom att öka möjligheten för föräldrar att välja skola för sina barn.

5. Omvandlandet av specialskolor till resurscenter har fortsatt i de flesta länder. I andra länder har denna process påbörjats.
6. Användandet av individuella utvecklingsplaner i specialundervisningen har upplevts positivt i många europeiska länder.
7. Flera länder strävar efter att övergå från ett psykomedicinskt paradig till ett mer utbildningsorienterat eller interaktivt paradig. För närvarande sker dock detta mest i fråga om attityder och synsätt, genomförandet av dessa nya synsätt i den specialpedagogiska verksamheten återstår fortfarande.

1.6.2 *Utmaningar*

1. I stort verkar motsättningen öka mellan att åstadkomma bra resultat och att värna om elever i behov av särskilt stöd. Det finns ett ökat intresse för skolornas resultat i samhället. Ett av de mest tydliga exemplen är från England där stor debatt har väckts av att man i media har publicerat skolornas studieresultat.

Naturligtvis är det inte överraskande att samhället efterfrågar resultat och nytta. Som en konsekvens av detta har marknadstänkandet introducerats i skolvärlden och föräldrar får rollen som kunder. Skolor görs redovisningsskyldiga för de resultat som uppnås och det finns en ökad benägenhet att döma skolor efter deras resultat. Denna utveckling innebär vissa risker för utsatta elever och deras föräldrar. Föräldrar till barn som inte är i behov av specialpedagogiskt stöd kan välja att söka sig till skolor där inlärningsprocessen anses vara effektiv och inte hindras av långsamma elever eller elever som är i behov av extra uppmärksamhet.

Skolor har också ofta en tendens att favorisera elever som bidrar med bra resultat. Elever i behov av särskilt stöd bidrar inte bara till en större spridning i klassen utan sänker också det genomsnittliga resultatet. Dessa två faktorer är ett direkt hot mot elever i behov av särskilt stöd. Detta gäller särskilt i förhållande till det fria valet av skolor och att skolor inte är bundna att ta emot elever från sitt upptagningsområde. På detta sätt kan det bli en motsättning mellan att sträva efter att uppnå bra resultat och att inkludera elever i behov av särskilt stöd. Några länder har pekat på detta dilemma och det är troligt att fler länder kommer att uppmärksamma problemet.

2. Det bör finnas en bättre översyn av hur rättigheter för elever i behov av särskilt stöd efterlevs och att tillräckliga medel finns avsatta för dem i de ordinarie sammanhållna skolorna. Rutiner för styrning och utvärdering måste utvecklas och tillförlitligheten bör ses över i den specialpedagogiska verksamheten. Detta behov är särskilt stort i samband med den ökade decentraliseringen i många länder. Systematiska rutiner bör etableras för att kontrollera denna utveckling och dess resultat. Styrning och utvärdering är avgörande för att skapa tillförlitlighet i utbildningen och särskilt inom den specialpedagogiska verksamheten. Detta skulle möta ett växande behov av att effektivisera användandet av offentliga medel. Elever och föräldrar, särskilt de som är i behov av särskilt stöd, behöver också övertygas om att de tjänster som erbjuds är av god kvalitet, särskilt i samband med inkludering. Metoder för extern kontroll och utvärdering är därför viktiga.

Det är i detta sammanhang som det kan uppstå motsättningar. Några länder rapporterar att utvecklingen mot inkludering kräver ett minskat handhavande av diagnostisering och bedömning. Det är viktigt att medel så mycket som möjligt används i själva utbildningsprocessen snarare än till diagnoser och testning. Det är dock också viktigt att överblicka och utvärdera utvecklingen hos elever i behov av särskilt stöd och

att anpassa stödet efter de behov som finns. Föräldrar behöver också informeras om sina barns framgångar.

3. Inkludering av elever i senare skolår på grundskolan och på gymnasiet är också ett område som måste ses över. Att arbeta för positiva attityder och utveckla möjligheter till fortbildning för lärare är utmaningar för den närmaste framtiden.
4. En grov uppskattning av andelen elever i behov av särskilt stöd i Europa visar att omkring 2% av alla elever utbildas i segregerade miljöer. Det är svårt att få tillgång till information om i vilken utsträckning segregerad eller inkluderad undervisning har varit framgångsrik. Under de senaste åren har dock länder med ett relativt stort system för specialpedagogiskt stöd i segregerade miljöer visat en ökad andel elever i specialskolor. Trots att exakta siffror saknas kan man säga att det inte gjorts några stora framsteg i utvecklingen mot inkludering i Europa under de sista tio åren. Tvärt om visar de flesta tillförlitliga beräkningarna en liten ökning i segregationen. Vissa länder måste omsätta sina riktlinjer i praktiken. Det finns dock ändå anledning till optimism, särskilt i de länder som har haft ett stort antal elever i segregerad undervisning och som nu utvecklar nya riktlinjer.
5. Ansvarsfrågan är central inom det specialpedagogiska området. I de flesta länder ligger ansvaret för den specialpedagogiska verksamheten på utbildningsdepartementet eller andra myndigheter för utbildning. I vissa andra länder är även andra ministerier inblandade. Frankrike och Portugal är tydliga exempel på länder där ansvaret för utbildningen för elever i behov av särskilt stöd är delat mellan olika ministerier.

I vissa länder är detta delade ansvar antagligen ett resultat av tradition och har starka historiska rötter. En tydlig nackdel med en sådan uppdelning av ansvaret är det faktum att olika förhållningssätt till utbildningens utveckling kan uppstå och särskilt i fråga om inkludering. Även om skiftet från en medicinsk syn på specialpedagogik mot ett mer modernt synsätt utvecklas inom utbildningssfären (till exempel att diagnostisering, tillämpningar och åtgärder utgår från ett utbildningsmässigt och interaktivt synsätt), kan det vara annorlunda inom andra ministerier. Vidare verkar det som om styrning, utvärdering och informationsinsamling gällande specialpedagogisk verksamhet (till exempel typ av stöd och antalet elever som får den typen av stöd) är mer komplicerat i länder där ansvar och administration är uppdelat.

Trots att utbildningsdepartementet har hela ansvaret i de flesta länder finns en tydlig trend att decentraliseringen ökar. Decentraliseringen av ansvaret verkar spela en viktig roll i många länder. Till exempel är decentraliseringen en avgörande fråga i diskussionen om särskilt stöd i undervisningen i Storbritannien, Tjeckien och Nederländerna. I England pågår ett skifte mot ökade resurser och beslutsfattande till de instanser som finns närmast barnen eftersom det har visat sig att ökad flexibilitet ger den största nyttan till det största antalet elever i behov av särskilt stöd. I Finland minskade antalet specialskolor under 1990-talet till följd av reformer som decentralisering av skoladministration och beslutsfattande till kommuner. Lokala krafter kan lättare utöva inflytande på organisationen för specialpedagogiska verksamheten i utbildningen.

I andra skandinaviska länder (Sverige, Danmark och Norge) är det särskilda stödet ännu mer påverkat av decentralisering. I dessa länder är kommunerna enligt lag ansvariga för tillhandahållandet av utbildning till alla elever som är bosatta i kommunen oavsett av deras behov av stöd.

I Frankrike finns en stark utveckling mot decentralisering. Denna utveckling möjliggör en bättre anpassning till lokala och regionala omständigheter. En bra utveckling kan förstärkas i det lokala eller regionala sammanhanget. Påtryckningar från föräldrar fungerar då som en främjande faktor.

Det finns ett tydligt behov av att anpassa nationella riktlinjer till variationer i de regionala omständigheterna. Det finns också en önskan om en tydlig och nära kommunikation med ansvariga aktörer.

Det verkar som om frågan om decentralisering är central för tillhandahållandet av utbildning och att lokalt och regionalt ansvar kan förstärka inkluderande verksamhet.

1.7 Sammanfattande kommentarer

Kapitlet innehåller en kortfattad översikt över de huvudsakliga dragen i utvecklingen av inkludering i Europa. Denna kan sammanfattas i ett antal punkter:

- **Riktlinjer för inkludering:** länder kan delas in i tre kategorier efter vilka riktlinjer de har för inkludering av elever i behov av särskilt stöd i undervisningen:
 - (a) Den första kategorin (*one-track*) består av länder som utvecklar riktlinjer och verksamheter som strävar efter inkludering av nästan alla elever i den ordinarie sammanhållna skolan. Denna typ av inkludering stöds av en lång rad tjänster som fokuserar på den sammanhållna skolan.
 - (b) De länder som tillhör den andra kategorin (*multi-track*) har en mångfald av förhållningssätt till inkludering. De erbjuder en variation av tjänster från de olika systemen, den ordinarie sammanhållna skolan och ett separat system för specialpedagogisk verksamhet.
 - (c) I den tredje kategorin (*two-track*) finns två parallella utbildningssystem. Elever i behov av särskilt stöd placeras vanligtvis i specialskolor eller specialklasser. Vanligtvis följer majoriteten av elever som officiellt registrerats som elever i behov av särskilt stöd inte samma läroplan som sina jämnåriga kamrater utan funktionshinder.
- **Definitioner och kategorisering:** definitioner och kategorier av behov av särskilt stöd och funktionshinder varierar mellan länderna. Vissa länder definierar bara två typer av särskilda behov. Andra kategoriserar elever i behov av särskilt stöd i mer än tio kategorier. De flesta länder urskiljer sex till tio typer av särskilda behov.
- **Tillhandahållande av stöd:** kvantitativa beräkningar är mycket svåra att göra inom området specialpedagogisk verksamhet och inkludering. Andelen elever registrerade som elever som får särskilt stöd varierar kraftigt mellan länder. Vissa länder anger ungefär 1% av alla elever, andra anger mer än 10%. Dessa olika procenttal återspeglar olikheter i rutiner, finansiering och tillhandahållande. Naturligtvis återspeglar de inte olikheter i förekomsten av specialpedagogisk verksamhet mellan länderna. Totalt utbildas ungefär 2.1% av alla elever i Europa i specialskolor eller specialklasser.
- **Specialskolor:** omvandlingen av specialskolor och institut till resurscenter är en mycket vanlig trend i Europa. Nästan alla länder rapporterar en process mot att utveckla nätverk av resurscenter i sina länder. Detta får stora konsekvenser för det särskilda stödet som måste förändras från att ha varit elevbaserade utbildningsinstitut till stödstrukturer eller resurscenter för lärare, föräldrar och andra berörda.
- **Övrigt:** i de flesta länder används individuella utbildningsplaner för elever och studenter i behov av särskilt stöd inom den ordinarie sammanhållna skolan. De fungerar både som en formulering av behov av anpassningar av den ordinarie läroplanen och som ett verktyg

European Agency for Development in Special Needs Education

för utvärdering av elevernas utveckling. De kan också fungera som kontrakt mellan olika 'aktörer': föräldrar, lärare och andra inblandade.

2 Finansiering av specialpedagogiska åtgärder

Finansiering är en viktig fråga för inkludering. Om ett land arbetar för inkludering måste lagstiftning och särskilt det ekonomiska regelverket anpassas till detta mål. Om regelverken inte fungerar för att främja dessa mål är möjligheten att lyckas liten. Erfarenheterna från de olika länderna visar tydligt att det ekonomiska systemet kan förhindra utvecklingen mot inkludering.

I vissa länder är finansieringen inte kopplad till elever utan till det sammanhang de undervisas i. I praktiken innebär det att överföring till specialskolor belönas. Att hålla kvar elever i behov av särskilt stöd i de ordinarie sammanhållna skolorna eller att föra över dem från specialskolor till de sammanhållna skolorna uppmuntras inte tillräckligt. På så vis premieras segregering medan inkludering motverkas.

Ett segregerat system förutsätter också att undervisningen av elever i behov av särskilt stöd sköts av speciallärare och särskilda yrkesgrupper. Denna uppdelning har flera negativa konsekvenser: den hjälp som behövs kopplas till en särskild utbildningsmiljö, vilket för det mesta leder till att fler och fler elever placeras i dessa segregerade miljöer. I ett sådant fall blir det särskilda stödet ett attraktivt alternativ som ger alla nödvändiga resurser för extra hjälp.

2.1 Finansieringsmodeller

I diskussionen om finansieringens regelverk, måste olika frågor beaktas. Finansieringssystem påverkar skolornas flexibilitet att tillhandahålla specialpedagogiskt stöd; de kan nödvändiggöra formella rutiner för identifiering, skapa byråkrati, ifrågasätta tillförlitligheten och budgetkontroll, påverka föräldrarnas roll samt främja behovet av decentralisering av beslutsprocessen. Alla sätt att finansiera specialpedagogisk verksamhet förväntas ha vissa positiva resultat. Till exempel är finansiering grundade på modeller med uppskattade belopp mer flexibla och mindre byråkratiska, medan en elevbunden budget stärker föräldrarnas roll, stimulerar tillförlitlighet och främjar lika tillgång till bra utbildning.

Nya finansieringssystem kommer alltid att innebära en kompromiss mellan alla dessa aspekter, en del av dessa analyseras i följande avsnitt.

2.1.1 *Parametrar i finansieringsmodeller*

Finansieringsmodeller kan beskrivas med ett antal parametrar. Här används huvudsakligen två parametrar: destination (vem får medlen) och kriterierna för finansiering.

1. DESTINATION

Denna parameter är viktig i diskussionen om inkludering. I princip kan medel fördelas på många olika sätt. Medel kan fördelas till utbildningssystemets kunder: elever och/eller föräldrar. Skolor kan även motta medlen. I detta avseende finns det två alternativ: specialskolor eller ordinarie sammanhållna skolor. En annan möjlighet är att fördela medel till grupper av skolor eller andra regionala institutioner som rådgivande center. Medel kan slutligen också delegeras till kommuner eller regioner.

2. KRITERIER

Tre kategorier kan vanligtvis urskiljas: modeller där fördelning är baserad på behov, andra modeller där man grundar sig på vilken verksamhet som bedrivs eller kapaciteten i den verksamhet som bedrivs och slutligen modeller där kriterierna för fördelning är kopplade till resultat.

- (a) I den första kategorin baseras fördelningen på identifierade behov på varje mottagande nivå, en sådan kan vara antal elever i behov av särskilt stöd i en skola, kommun eller region. Behov kan även definieras i termer av t.ex. låg måluppfyllelse eller antal elever saknar stöd. Poängen är att finansiering grundas på (uttryckta eller åtgärdade) behov.
- (b) I den andra kategorin baseras fördelningen på den verksamhet som bedrivs och grundar sig på de funktioner eller uppgifter som måste tas i bruk eller utvecklas. Fördelningen grundar sig alltså inte på behov, utan snarare på de tjänster som tillhandahålls av en skola, kommun eller region. Medel fördelas på villkor att särskilda tjänster utvecklas eller upprätthålls. Skolor, kommuner eller regioner bemöts likadant: tilldelade medel grundas på den totala inskrivningen eller andra befolkningsindikatorer. Naturligtvis kan det finnas vissa krav på resultat i denna modell, men finansieringen i sig grundas inte på resultat. Kontroll och tillförlitlighet spelar en viktig roll här, liksom i andra finansieringsmodeller.
- (c) I den sista kategorin fördelas medel efter resultat: t.ex., antal elever som åtgärderna berört eller uppnåenderesultat. Resultat kan, som tidigare visats, definieras på basis av olika bestämda nivåer.

Det är uppenbart att dessa tre modeller har olika motiv. Ett behovsbaserat system är förenat med ett bonus för formulerade behov och ett resultatbaserat system främjar uppfyllandet av önskade resultat. En verksamhetsbaserad modell förstärker varken behov eller resultat, men uppmuntrar genererandet av tjänster. De tre modellerna kan också ha sina egna negativa sideffekter och leda till ett strategiskt handlande. Till exempel kan en resultatbaserad modell uppmuntra att man för över elever med förväntat låga resultat till andra delar av systemet. Å andra sidan kan en behovsbaserad finansiering som bygger på låga uppnående resultat förstärka låg måluppfyllelse eftersom det genererar mer medel. Slutligen kan finansiering som baserar sig på vilka verksamheter som bedrivs leda till passivitet och tröghet, eftersom medel i alla händelser kommer att finnas tillgängliga.

Kombinationer av de tre systemen är möjliga, t.ex. ett system som kombinerar verksamhetsbaserad finansiering med resultatkontroll. Låga uppnåenderesultat skulle då kunna användas för att korrigera en verksamhetsbaserad budget för följande tidsperiod.

Följande avsnitt analyserar finansieringssystemen i de olika länderna med utgångspunkt i de parametrar som diskuterats liksom fördelar och nackdelar med de olika systemen.

2.2 Finansieringssystem

I de europeiska länderna finns olika modeller för finansiering av specialpedagogisk verksamhet. Det är dock inte möjligt att gruppera de deltagande länderna i några tydliga kategorier eftersom de flesta länder använder olika finansieringsmodeller samtidigt för olika grupper av elever med särskilt stöd. I starkt decentraliserade länder används dessutom olika finansieringsmodeller i olika regionala myndigheter. I vissa länder (Frankrike och Portugal) är olika ministerier involverade i utbildningen av elever i behov av särskilt stöd, vilket också kan innebära olika förhållningssätt till finansiering av specialpedagogisk verksamhet. Slutligen skiljer sig ofta finansieringen av specialpedagogisk verksamhet i inkluderande miljöer från finansieringen av specialpedagogiskt stöd i segregerade miljöer. Det är på så vis omöjligt att beskriva ett land med en enkel beskrivning av dess finansieringssystem.

Diskussionen om olika finansieringsmodeller grundar sig därför inte på jämförelser mellan olika länder utan mellan modeller. Länderna nämns i samband med de olika finansieringsmodellerna, men detta bör inte tolkas som ett försök att belysa de ländernas

huvudsakliga finansieringsmodell utan snarare som en illustration av var den specifika modellen finns.

Den första modellen används för närvarande i länder med relativt hög proportion elever i segregerade miljöer, där specialskolor finansieras av den centrala regeringen på basis av antal elever i behov av särskilt stöd och graden av deras funktionshinder. Denna modell beskrivs som en behovsbaserad finansieringsmodell på specialskolenivå. Finansiering grundas på graden av behov. Regeringar finansierar specialskolor på grundval av deras behov. Definitionen på 'behov' är här antalet elever i behov av särskilt stöd. Beslutsprocessen sker för det mesta på regional eller skolnivå.

Länder som arbetar med denna typ av behovsbaserad finansiering på skolnivå (specialskolenivå) är Österrike, Belgien, Frankrike, Tyskland, Irland, Nederländerna och Schweiz. Länder med relativt låg andel elever i specialskolor eller specialklasser kan även använda en central behovsbaserad modell för finansieringen av specialskolor. Cypern, Luxemburg, Liechtenstein, Spanien och (åtminstone till en mindre del) Sverige, är specialskolesystemet centralt finansierat på grundval av antal elever och deras funktionshinder.

I den andra modellen fördelas medlen i två steg: regeringen fördelar medel till kommunerna via ett system med uppskattningar (med möjlighet till justeringar för socioekonomiska olikheter); kommunerna har sedan huvudansvaret för att fördela dessa medel på lägre nivåer. Det första steget kan karakteriseras som en verksamhetsbaserad modell: medel fördelas till kommuner oavsett antalet elever i behov av särskilt stöd i dessa kommuner.

Det andra steget, då kommunerna fördelar medlen på lokal nivå, kan beskrivas som ett behovsbaserat system, men även andra typer av fördelningsprocesser finns. Länder som starkt fokuserar på denna typ av decentraliserat system för finansiering av specialpedagogisk verksamhet är Danmark, Finland, Grekland, Island, Norge och Sverige. Här bestämmer kommunerna hur medel för specialpedagogisk verksamhet ska fördelas och hur mycket medel som ska tillskjutas. I Danmark, Island, Norge och Sverige finns principen att de medel som används till segregerad undervisning (specialskolor eller specialklasser) tas från den ordinarie sammanhållna undervisningen. I Litauen planerar beslutsfattare att introducera ett sådant system inom en nära framtid.

I länder där denna modell används (t.ex. Danmark och Norge) spelar vanligtvis resurscenter en avgörande roll i valet av skolform för en enskild elev.

Som tidigare beskrivits kan flera olika kriterier och rutiner kombineras i fördelningen av medel från kommuner till skolor: i vissa länder används även verksamhetsbaserade modeller i detta skede. I Sverige fördelar till exempel vissa kommuner medel för specialpedagogisk verksamhet oavsett vilka behov skolorna har. I de flesta fall används dock kriterier för fördelningen även i detta skede.

I den tredje modellen delegeras inte besluten om finansiering av specialpedagogisk verksamhet till kommunerna utan till högre nivåer som regioner, provinser, län, skolområden eller liknande. Specialpedagogisk verksamhet finansieras indirekt av centrala medel, men lägre nivåer av administrationen har huvudansvaret för specialpedagogisk verksamhet. Denna modell används t.ex. i Danmark (för stora behov av stöd), Frankrike (för inkluderande undervisning), Grekland, Tjeckien, Slovakien, Polen och Italien. I Nederländerna har detta system nyligen blivit introducerat för "lättare" stöd: medel som avsätts till dessa elever fördelas till skolområden på basis av en verksamhetsbaserad modell. Skolområden som omfattar både ordinarie sammanhållna skolor och specialskolor mottar medel för specialpedagogisk verksamhet oavsett antal elever i behov av särskilt stöd.

I Storbritannien ligger ansvaret för beslut om finansiering av verksamhet för att möta behov av särskilt stöd i första hand på lokala utbildningsförvaltningar.

I vissa länder knyts medel till elever: en budget för specialpedagogisk verksamhet grundas på det funktionshinder eleven har och föräldrar kan i princip välja skola för sitt barn. Detta kan beskrivas som en behovsbaserad modell på elevnivå: ju mer behov en elev har, desto mer medel knyts till den eleven.

Denna modell med en budget knuten till en enskild elev finns i Österrike, Storbritannien, Frankrike, Tjeckien och Luxemburg. Nederländerna kommer troligtvis att införa systemet för elever med stora behovs. I Belgien (flamländska delen), prövar Hälsovårdsministeriet med fördelning av enskild budget för personliga assistenter. I de få fall då stöd finansieras på detta sätt, väljer föräldrarna att pengar ska användas till att ge stöd till deras barn i en ordinarie sammanhållen skola.

I vissa fall baseras fördelningen av medel för särskilt stöd på antagandet att elever med mindre behov av särskilt stöd är jämt fördelade över skolor. Fördelningen av medel kan också grundas på att ordinarie sammanhållna skolor kan behöva öronmärkta medel för specialpedagogisk verksamhet. Finansieringen av de ordinarie sammanhållna skolorna består då av en bestämd budget för specialpedagogisk verksamhet oavsett antal elever med dessa behov. Denna modell kan karakteriseras som en verksamhetsbaserad finansiering på skolnivå. Ett sådant förhållningssätt till finansiering av specialpedagogisk verksamhet för elever i behov av mindre stöd finns i t.ex. Österrike (en fast budget som grundas på det totala antalet elever i en skola), Danmark (vissa kommuner) och Sverige (vissa kommuner). I Nederländerna används denna modell för närvarande för finansiering av specialpedagogisk verksamhet för elever i behov av mindre stöd. I Belgien (flamländska delen) introduceras skolåret 2002/2003 en extra finansiering för koordinering av specialpedagogisk verksamhet grundad på antal elever i ordinarie sammanhållna skolor för de tidigare skolåren.

Beskrivningar av finansiering av specialpedagogisk verksamhet i medlemsländerna visar att modeller för finansiering av specialpedagogisk verksamhet genomgår stora förändringar:

- I Nederländerna sker drastiska förändringar i finansieringen av specialpedagogisk verksamhet i olika former och fler förändringar kommer. Den behovsbaserade modellen på skolnivå (specialskolor finansieras efter antal elever) kommer att ersättas av verksamhetsbaserad modell för stöd för elever med mindre behov (genom finansiering till skolområden som redan finns i verksamhet) och en behovsbaserad modell på elevnivå: en elevbunden budget.
- I Litauen diskuteras nu en ny finansieringsmodell i vilken medel fördelas efter en verksamhetsbaserad modell liknande den som används i vissa skandinaviska länder.
- I Liechtenstein har finansieringssystemet nyligen förändrats: kostnaderna för specialpedagogisk verksamhet delas mellan stat och kommuner (50 % var). Detta har resulterat i ett minskat motstånd mot inkludering från kommunerna.
- I Tjeckien beslutar regionala myndigheter om individuell finansiering av inkluderade elever. Hur mycket som faktiskt fördelas till den enskilde eleven avgörs av ett expertutlåtande om elevens behov. Vanligtvis får dessa elever dock en mindre summa än de hade fått i en specialskola.
- I Österrike har modellen med elevbunden budget fått kritik för en oönskad ökning av diagnostisering och för att förhindra att fokus läggs på förebyggande arbete.
- I Tyskland är decentralisering och skolornas autonomi föremål för diskussion. Många tror att ansvar på lägre nivåer i utbildningssystemet kan ha ett positivt inflytande för en ökad inkludering.
- På Irland har Utbildnings- och Vetenskapsministern gjort ett uttalande om rätten till undervisnings- och omvårdnadsresurser för elever i behov av särskilt stöd i ordinarie sammanhållna skolor som betraktats som ett undergrävande av regeringens arbete för att

uppmuntra ett maximalt deltagande av elever i behov av särskilt stöd i det ordinarie sammanhållna skolsystemet.

- I Belgien (flamländska delen), är finansieringssystemet också under debatt och nya politiska beslut är att vänta.
- I Schweiz diskuteras en förändring av finansieringen av undervisningen för elever med stora behov av särskilt stöd. Man föreslår att ansvaret för finansieringen av denna verksamhet helt överförs till utbildningsmyndigheterna (hittills har ansvaret delats av utbildningsmyndigheter och sociala myndigheter), vilket även skulle leda till en decentralisering av finansieringen. Medan en samlad finansiering av hela utbildningsväsendet är välkommen finns farhågor att de stora summor som nu fördelas inte kan upprätthållas i ett sådant system.

2.3 Effektivitet, strategiskt handlande och tillförlitlighet

Vissa länder påvisar att finansieringssystemet leder till ett ökat antal elever i behov av särskilt stöd (t.ex. Österrike); andra (t.ex. Belgien, Tyskland, Litauen och Nederländerna) uppfattar finansieringssystemet som ett hinder för en ökad inkludering. I Liechtenstein har finansieringssystemet förändrats för att förstärka inkluderingen och för att undvika ett negativt strategiskt handlande.

Det första tydliga resultatet av denna studie är att det i länder som använder ett system med direkt behovsbaserad finansiering av specialskolor (ju fler elever i specialskolor, desto mer medel), finns en mer kritisk debatt. Österrike, Nederländerna, Belgien (fransktalande och flamländska delarna) och Frankrike nämner olika former av strategiskt handlande inom utbildningsområdet (av föräldrar, lärare och andra aktörer). Dessa former av strategiskt handlande kan resultera i en minskning av inkluderad verksamhet, mer diagnostisering och en ökning av kostnaderna. Stora summor används till annat än utbildning, t.ex. rättsprocesser, diagnostisering m.m. Det är inte särskilt överraskande att dessa länder identifierar sig som länder med en relativt hög andel elever i behov av särskilt stöd i segregerade miljöer.

Vissa av dessa länder rapporterar inte oväntat att deras finansieringssystem har ett negativt inflytande på utvecklingen mot en ökad inkludering. För vissa länder (t.ex. Nederländerna) är detta huvudargumentet för att genomföra förändringar av finansieringssystemet för specialpedagogisk verksamhet.

Även andra länder rapporterar om olika former av strategiskt handlande, drivkrafterna bakom dessa kan sammanfattas i tre punkter:

- föräldrar vill ha så mycket medel för sina barn i behov av särskilt stöd som möjligt;
- specialskolor liksom ordinarie sammanhållna skolor vill ha så mycket medel som möjlig;
- skolor välkomnar extra ekonomiska anslag trots att de inte alltid har beredskap att ta emot elever i stora behov av särskilt stöd.

Det andra tydliga resultatet är att länder med ett starkt decentraliserat system, där kommunerna har huvudansvaret för organisationen av specialpedagogisk verksamhet, vanligtvis rapporterar positiva effekter av sina system. Länder som Island, Norge, Sverige, Finland och Danmark anger nästan inga negativa sideffekter av sina system och är generellt mycket nöjda med sitt finansieringssystem. System där kommunerna fattar beslut på grundval av information från skolan eller rådgivande center och där fördelningen av medel till segregerade miljöer direkt påverkar fördelningen till de ordinarie sammanhållna skolorna, verkar vara mycket mer effektiva för att främja inkludering.

Dessa starkt decentraliserade länder visar dock att regionala olikheter kan vara ganska stora och att förhållandena för föräldrar med barn i behov av särskilt stöd kan variera kraftigt.

Generellt betraktas dock decentralisering som en viktig förutsättning för inkludering. Länder som Sverige, Frankrike och Norge anger detta mer eller mindre uttalat. Det är även detta argument som åberopas i debatten om decentralisering i Tyskland.

Elevbunden budget som används i Österrike, verkar också ha vissa nackdelar. Ibland är de ordinarie sammanhållna skolorna angelägna om att ta emot dessa elever (och de medel som följer med dem) för att lättare kunna minska antalet elever i varje klass. De föredrar dock vanligtvis de elever som inte kräver alltför mycket extra arbete.

Detta system med elevbunden budget är inte att rekommendera för elever i behov av mindre stöd. I praktiken är det bara när kriterierna kan vara väldigt tydliga som det fungerar att binda medel till en individuell elev. Om det inte är möjligt att utveckla sådana kriterier bör inte elevbunden budget användas. Vanligtvis är det mer önskvärt att medel används till själva verksamheten (i en inkluderande miljö), än till byråkrati, diagnostisering, kategorisering och rättsliga processer.

Det är också intressant att vissa länder rapporterar att deras system är ganska effektivt och att en del av dessa länder förklarar detta med att kostnader för kartläggningar, diagnoser och rättsprocesser tas från andra medel än budgeten för undervisning. Det kan verka lite märkligt att inte bedöma dessa kostnader som en del av det totala finansieringssystemet. Uppenbarligen bör dessa kostnader tas med i beräkningen när man utvärderar finansieringssystem inom ramen för specialpedagogisk verksamhet. Det faktum att vissa länder inte betraktar detta som en del av utbildningsbudgeten betyder inte nödvändigtvis att deras rutiner är ineffektiva.

Apropå frågan om tillförlitlighet, bör det påpekas att redovisningsskyldighet inte är vanligt förekommande i något av medlemsländerna. Trots att inspektioner är ganska vanliga i många länder, är dessa generellt mest intresserade av skolans arbete med undervisningens organisation och mindre intresserade av resultat. Fokus ligger i de flesta fall på organisation och åtgärder och hur dessa genomförs, men sällan på de resultat som uppnåtts.

Utvärdering och styrning inom den specialpedagogiska verksamheten kan förbättras i de olika länderna. För det första är det viktigt att garantera och stimulera ett effektivt användande av offentliga medel. För det andra är det nödvändigt att visa elever i behov av särskilt stöd och deras föräldrar att utbildningen inom den ordinarie sammanhållna skolan (och alla typer av hjälpmedel och stöd som finns där) har tillräckligt hög kvalitet. Det verkar som om öronmärkta medel för specialpedagogisk verksamhet, metoder för kontroll, effektiv styrning och utvärdering, bör vara inbyggda i ett adekvat finansieringssystem för specialpedagogisk verksamhet.

2.4 Sammanfattande kommentarer

Detta kapitel innehåller en kort analys av olika finansieringsmodeller som används i de europeiska länderna. I följande punkter sammanfattas de delar som visat sig vara effektiva för att främja en ökad inkludering:

- I den första fasen av fördelningsprocessen ges samma resurser till alla regioner, efter att vissa justeringar gjorts för socioekonomiska olikheter mellan regionerna. Det finns inga bevis för att antalet elever i behov av särskilt stöd skulle skilja sig mellan regioner av andra orsaker än socioekonomiska. Medel kan därför fördelas efter antalet barn i skolåldern i varje region (eller andra demografiska indikatorer).
- Den lokala eller regionala organisationen avgör hur medlen ska användas och identifierar de elever som är i behov av särskilt stöd. Företrädesvis har denna organisation även egen expertis inom området som kan utveckla och upprätthålla

strategier för att kunna erbjuda det stöd som behövs. Vidare kan denna personal lätt kontrollera hur medlen används i de ordinarie sammanhållna skolorna.

- En mindre del av budgeten kan fördelas till skolorna oberoende av de behov som finns (grundat på antagandet att alla skolor måste ha viss beredskap för att ge stöd åt de elever som behöver det). En annan del av budgeten (större och mer flexibel) kan fördelas mellan skolorna på basis av en oberoende uppskattning av behoven. Detta verkar vara en fungerande modell för finansiering, särskilt om den också rymmer inslag av resultatbaserad finansiering. Resultaten används då för att justera budgeten för nästkommande period. Viss grad av stabilitet måste dock finnas i budgeten över åren.
- Inkludering verkar vara lättare att genomföra med en decentraliserad modell än med en centraliserad. Med en centralstyrd modell kan alltför mycket vikt läggas vid organisationen utan att inkludering genomförs i praktiken. Lokala organisationer med viss autonomi kan vara bättre kapabla att genomföra förändringar. Av den anledningen har en decentraliserad modell större förutsättningar att vara kostnadseffektiv och undvika oönskat strategiskt handlande. De centrala direktiven måste dock tydligt specificera vilka mål som ska uppnås. Besluten om hur dessa ska uppnås lämnas sedan till den lokala nivån.
- Tillförlitligheten är en viktig fråga i ett decentraliserat system. Utbildningssystemets kunder och skattebetalare i allmänhet har rätt att veta hur medel används och med vilket resultat. Viss form av styrning, inspektion och utvärdering är därför oundvikliga delar av ett finansieringssystem. Behovet av styrning och utvärdering är ännu större i en decentraliserad modell än i en mer centraliserad. En oberoende utvärdering av utbildningen för elever i behov av särskilt stöd är därför en nödvändig del av en sådan modell.

3 Lärare och Specialpedagogisk verksamhet

3.1 Inkludering och lärarstöd

Klasslärare spelar en nyckelroll för arbetet med de elever i behov av särskilt stöd som har blivit inkluderade i de ordinarie sammanhållna skolorna. När stöd behövs ges det huvudsakligen av specialpedagoger i den ordinarie sammanhållna skolan – i eller utanför klassrummet.

En tydlig distinktion finns mellan, å ena sidan länder där stöd ges av en specialist som är anställd på skolan och å andra sidan de länder där stöd ges av en extern specialist. I det senare fallet spelar specialskolorna genom sina lärare en nyckelroll i stödet till elever som är inkluderade och till deras klasslärare. Denna situation överensstämmer med tendensen att låta specialskolor mer och mer fungera som resurscenter. I vissa länder (t.ex. Sverige), finns båda typer av stöd.

Stöd ges till både elever och lärare, men fokus ligger fortfarande på eleven, även om vissa länder tydligt markerar att arbetet med klasslärare prioriteras. Stöd till klasslärare är vanligt, men fortfarande inte helt genomfört.

Stöd till elever genomförs på skolorna i eller utanför klassrummet och på ett flexibelt sätt beroende på tillgängliga resurser och elevers behov. Stöd till lärare består huvudsakligen av:

- information;
- urval av undervisningsmaterial och läromedel;
- utvecklandet av individuella utbildningsplaner;
- organisation av särskild träning.

Ibland kan ytterligare stöd till elever, lärare och föräldrar ges utanför den ordinarie sammanhållna skolan. Det kan vara specialskolor; lokala, regional eller nationella resurscenter; lokala stödteam; eller gemensamma initiativ för grupper av skolor.

Detta är situationen i de flesta länder när det gäller inkludering. Andra aktörer än utbildningssektorn är också inblandade i samarbete med lärarna i de ordinarie sammanhållna skolorna. Det gäller huvudsakligen hälsovård, sociala tjänster, samt frivilligorganisationer. Hur mycket stöd som ges varierar mycket från land till land och graden av annat stöd än det som ges inom utbildningens ram är också mycket olika.

Följande tabell sammanfattar informationen om hur stödet till klasslärarna ser ut i de olika länderna. Den täcker olika typer av professionella tjänster som ansvarar för att ge stöd till ordinarie sammanhållna klasser samt olika organisationer eller institutioner som man samarbetar med.

Tabell 3.1 Olika former av stöd till klasslärare

Land	Typ av stöd
Belgien	Stöd tillhandahålls huvudsakligen av speciallärare från specialskolor och från center för elevstöd. De tillhandahåller information, råd och stöd till klasslärare. Det är möjligt att hitta speciallärare som arbetar på skolan. De ger huvudsakligen stöd till elever med kortsiktiga svårigheter, men mer och mer tillhandahålls direkt stöd till klasslärare och skolan för att koordinera stöd, arbetsmetoder och utbildningsplaner.
Cypern	Stöd tillhandahålls av speciallärare som helt eller delvis är knutna till skolan och av specialister, t.ex. logoped, som har viss tid knuten till varje skola. Utanför skolan kan centrala tjänster, som inspektörer, samordnare av specialpedagogisk verksamhet, specialister inom utbildning, psykiatri, hälsovård och socialtjänst, också tillhandahålla nödvändigt stöd.
Danmark	Stöd ges huvudsakligen av en speciallärare på skolan. De samarbetar i klassen med klassläraren på deltid. 'Gruppundervisning' utanför klassrummet kan förekomma efter elevens behov av regelbundet stöd. Lokala pedagoger och psykologer är i samarbete med övrig personal på skolan ansvariga för kartläggning, förslag och uppföljning av det stöd eleven får.
England och Wales	Alla skolor har en person som är ansvarig för samordningen av specialpedagogisk verksamhet. Ansvaret regleras i "the Special Educational Needs Code of Practices" (DfES, 2001), och innefattar: översyn över verksamheten, elevernas kunskapsutveckling, kontakt med föräldrar och externa aktörer, samt stöd till personal. Stöd finns också utanför skolan t.ex. specialiststöd från utbildningsdepartement och sjukvårdsmyndigheter eller kollegor i andra skolor. Ambulerande personal som ger stöd till lärare på skolan för att utveckla förhållningssätt och handlingsplaner blir vanligare.
Finland	Stöd tillhandahålls huvudsakligen av speciallärare som är anställda på skolan. Handledare, socialarbetare eller skolsköterska, beroende på den lokala organisationen, kan också tillhandahålla stöd till skolan, lärare och/eller eleven. Man bildar elevvårdsteam med berörd elev, föräldrar, lärare och andra involverade för att upprätta en individuell utbildningsplan för arbetet i den ordinarie sammanhållna skolan. Det finns också grupper för elevstöd med all berörd personal och skolans rektor för att försäkra bra utbildningsförhållanden.

Land	Typ av stöd
Frankrike	Stöd ges huvudsakligen av specialister från olika enheter. Stödet kan vara både kort- och långsiktigt och omfatta stöd till klasslärare och övrig skolpersonal. Specialister från nätverk för särskilt stöd ger också stöd till elever med inlärningssvårigheter.
Grekland	Stöd ges huvudsakligen av speciallärare från specialsolor. Deras arbete består av direkt stöd till elever, stöd till lärare t.ex. information om undervisningsmaterial och att göra anpassningar av läroplanen, information till andra elever samt att åstadkomma ett bra samarbete mellan skola och familj.
Irland	Stöd kan tillhandahållas av olika slags specialist- eller resurslärare som är anställda på skolan. De kan arbeta med elever med fastställda inlärningssvårigheter, elever i behov av stöd i läsning och matematik. Andra typer av stöd är lärare från ”the Visiting Teacher Service” (Utbildningsdepartementet). De arbetar med enskilda elever, både i och utanför klassrummet, ger råd till lärare om förhållningssätt, metodik, program och resurser. De ger även stöd till föräldrar. ”The Psychological Service of the Department of Education and Science” tillhandahåller stöd och rådgivning för ordinarie sammanhållna skolor med fokus på elever med emotionella svårigheter och inlärningssvårigheter.
Island	Stöd ges huvudsakligen av en speciallärare som är anställd på skolan. Andra typer av stöd ges också av speciallärare, psykologer eller andra yrkesgrupper på lokal nivå. De tillhandahåller generell rådgivning om läroplanen och om undervisning i huvudämnena; handledning för elever och psykologisk rådgivning. Deras huvudmål är att stödja lärare och rektorer i det dagliga skolarbetet och i skolans utveckling.
Italien	Stöd ges huvudsakligen av en speciallärare som är anställd på skolan. De fungerar som klasslärare, tillhandahåller stöd i de ordinarie sammanhållna skolorna efter föräldrars medgivande. Stödlärare och klasslärare delar ansvaret för arbetet med alla elever. Genomförandet av individuella utbildningsplaner är en av deras huvuduppgifter. De ger även stöd till elever i klassrummet; elever med funktionshinder ska inte undervisas utanför klassrummet om det inte är absolut nödvändigt.
Liechtenstein	Stöd ges huvudsakligen av speciallärare från specialsolor. De ger framförallt stöd till elever men även till lärare och föräldrar.

Land	Typ av stöd
Litauen	Stöd ges huvudsakligen av speciallärare, skolpsykologer, talpedagoger, socialpedagoger från specialskolor eller andra enheter för pedagogiskt och psykologiskt stöd. Speciallärare ger klasslärare information och praktiskt stöd i utvecklandet av individuella utbildningsplaner, val av undervisningsmaterial o.s.v. Stöd kan även tillhandahållas av speciallärare, talpedagoger, skolpsykologer som är anställda på skolan. Dessa specialister finns i stort sett bara i de ordinarie sammanhållna skolorna som ligger i större städer och samhällen; det är fortfarande brist specialister på landsbygden. Pedagogiska och psykologiska tjänster på lokal eller nationell nivå gör kartläggningar av elevers behov och råd för undervisningen av elever i behov av särskilt stöd i inkluderande miljöer.
Luxembourg	Stöd ges huvudsakligen av specialister från SREA (Ambulatory Remedial Department). De är specialister på utbildning och rehabilitering och delar ansvaret med klasslärare för det direkta stödet till elever. Klassläraren är alltid ansvarig för undervisningen i klassen.
Nederländerna	Stöd ges huvudsakligen av stödlärare från specialskolor. De samarbetar med klasslärare för att utveckla undervisningsplaner, förbereda extra eller anpassat material, arbetar individuellt med elever samt håller kontakt föräldrar. Stöd kan även tillhandahållas av andra ordinarie sammanhållna skolor med erfarenhet av inkludering. Stöd ges i form av information till lärare, tillämpning och tillhandahållande av undervisningsmaterial och läromedel. Stödlärare kan även vara anställda på skolan och ge direkt stöd till elever.
Norge	Stöd ges huvudsakligen av en speciallärare (som är anställda på skolan) i samarbete med klassläraren på hel- eller deltid. Stöd kan även ges av en assistent i klassrummet. Dessa tre har då ett nära samarbete. Lokala tjänster för psykologiskt och undervisningsstöd ger råd till skolan och föräldrar om innehållet och organisationen av den utbildning som eleven behöver. Det är dessa som är huvudansvariga för stöd till lärare i det dagliga arbetet.
Polen	Lärare som undervisar elever med funktionshinder får stöd från det Nationella Centret för Psykologiskt och Pedagogiskt Stöd eller från regionala center för undervisningsmetoder. Dessa center ger fortbildning för lärare. Ordinarie sammanhållna skolor ska tillhandahålla psykologiskt och pedagogiskt stöd till elever, föräldrar och lärare, t.ex. genom att organisera mindre grupper.
Portugal	Stöd ges huvudsakligen av speciallärare, eller andra yrkesgrupper antingen från lokala stödteam eller från på skolan anställd personal. Nationella riktlinjer prioriterar det senare. Målet är att skapa samordnade team som kan ge stöd till klasslärare. De samarbetar med rektorer och skolan för att organisera det stöd som krävs; med klasslärare för att anpassa läroplanen på ett flexibelt sätt och att använda varierande arbetssätt; ger stöd till lärare och elever samt bidrar till nytänkande.

European Agency for Development in Special Needs Education

Schweiz	Stöd till inkluderande elever och deras lärare ges huvudsakligen av lärare, speciallärare eller specialiserade yrkesgrupper från specialskolor eller i den ordinarie sammanhållna skolan (för elever i mindre behov av särskilt stöd).
Spanien	Stöd ges huvudsakligen av speciallärare anställda på skolan. De arbetar i grundskola och gymnasium och spelar en viktig roll för att tillsammans med elev och lärare planera verksamheten och anpassningar av läroplanen. De ger även stöd till familjer och arbetar i samarbete med andra yrkesgrupper. Andra typer av speciallärare arbetar med inlärningssvårigheter i skolor för de lägre skolåren. Stöd kan även tillhandahållas av lokala stödteam med psykologer och pedagoger. De är ansvariga för kartläggningen av elevers behov, råd till lärare och skolpersonal, uppföljning av elevers utveckling och samarbetet med familjer.

Land	Typ av stöd
Sverige	Stöd ges huvudsakligen av speciallärare som finns på skolan. Kommunerna är ansvariga för både tillhandahållet och finansieringen av stödet till skolorna. Om behov finns kan stöd till uppbyggandet av kommunens kunskapsresurser tillhandahållas på nationell nivå (genom Specialpedagogiska institutet).
Tjeckien	Stöd ges huvudsakligen av speciallärare eller andra specialister, t.ex. psykologer. De tillhandahåller råd och stöd till klasslärare, föräldrar och direkt stöd till elever. Stöd tillhandahålls genom specialpedagogiska center eller center för pedagogiskt eller psykologisk rådgivning beroende på elevens behov. Dessa rådgivningscenter är ansvariga för kartläggning, förslag och tillhandahållande av stöd och utvecklandet av individuella utbildningsplaner i samarbete med klasslärare, föräldrar och elev (efter elevens förmåga).
Tyskland	Stöd ges huvudsakligen av specialister från specialskolor eller från socialtjänst. Stödet kan se ut på olika sätt och inkludera förebyggande åtgärder, gemensamma utbildningsinsatser för de ordinarie sammanhållna skolorna, samarbete kring utbildning mellan specialskolor och ordinarie sammanhållna skolor m.m. Stöd kan även ges av lärare som är anställda på skolan. Dessa är för det mesta specialiserade på språk och beteendemässiga problem och arbetar i och utanför klassrummet beroende på elevernas behov.
Österrike	Stöd ges huvudsakligen av speciallärare från specialskolor eller andra externa specialister. Stödet riktas både till klasslärare och elever. Klasslärare och specialister arbetar som ett team och delar arbetet med planering och organisation av undervisningen. Specialister som kommer utifrån kan erbjuda tillfälligt stöd direkt till elever som har specifika funktionshinder.

3.2 Specialpedagogik i lärarutbildningen

I samtliga länder uppfattas klassläraren som den som har huvudansvaret för undervisningen av alla elever. Detta innebär att de behöver kunskap och förmåga att möta alla elevers behov. Det är därför viktigt att den utbildning som ges i specialpedagogik i den grundläggande lärarutbildningen är bra. Alla länder anger att den grundläggande lärarutbildningen i deras länder innehåller någon form av utbildning i specialpedagogiska frågor. Detta är mycket viktigt för lärarnas ansvarstagande för elevers individuella behov. Det ger framtidens lärare en bredare bas att stå på och åtminstone vissa grundläggande kunskaper om de skilda behov de kan möta hos elever. De uppgifter som samlats in visar dock att denna utbildning ofta är för allmän, ger begränsade möjligheter till praktisk erfarenhet och inte är tillräcklig för lärarnas behov.

Obligatorisk undervisning om specialpedagogisk verksamhet varierar i omfattning, innehåll och organisation. Det är uppenbart att den grundläggande lärarutbildningen inte kan täcka alla behov en lärare har, men det är också uppenbart att olikheter i den grundläggande lärarutbildningens innehåll mellan olika länder till viss del återspeglar olikheter i riktlinjer för inkludering. Grundläggande specialpedagogiska kunskaper ges på olika sätt:

- allmän information ges i alla länder, men detta verkar ha begränsad betydelse för framtida lärare;
- specifika ämnesstudier ges i vissa av länderna; detta verkar ge bättre kunskap om specialpedagogisk verksamhet även om olikheter i innehåll och omfattning varierar ganska mycket mellan länderna;
- det specialpedagogiska perspektivet ska genomsyra alla ämnesstudier, detta uppges vara situationen i ett fåtal länder som Nederländerna, Norge, England och Wales.

I några länder (Slovakien, Finland, Tyskland, Tjeckien och Spanien) erbjuds specialiserad utbildning till studerande i den grundläggande lärarutbildningen.

Viss form av grundläggande utbildning i specialpedagogik ges också som möjlighet parallellt med den grundläggande utbildningen i många länder.

Följande tabell sammanfattar möjligheterna till utbildning i specialpedagogik i den grundläggande lärarutbildning i olika länder. Informationen fokuserar på utbildningen för framtida lärare i den ordinarie sammanhållna grundskolan.

Tabell 3.2 Specialpedagogik i lärarutbildningen för grundskolan, omfattning och innehåll

Land	Omfattning och innehåll
Belgien	Den grundläggande utbildningen innehåller generell information och grundkunskaper i specialpedagogik. Praktisk träning ingår under det sista året. Lärare förväntas efter genomgången utbildning ha tillräcklig kompetens för att arbeta på en specialskola och bemöta alla elevers behov i den ordinarie inkluderande sammanhållna skolan.
Cypern	Den grundläggande utbildningen är en fyraårig universitetsutbildning. I den ingår en obligatorisk kurs och en valbar kurs i specialpedagogik som ger grundläggande kunskaper om specialpedagogik och förhållningssätt som komplement till den övriga grundläggande utbildningen. Yrkesverksam personal uppmuntras att ta del av dessa kurser och seminarier för att fortbilda sig.
Danmark	Grundläggande utbildning motsvarar ungefär 40 timmar. Vanligtvis är detta en valbar kurs. Målet är att få specialistkunskaper i specialpedagogik och motverka och åtgärda de svårigheter som kan uppstå i samband med dessa behov.
England och Wales	I den grundläggande lärarutbildningen finns moment som ger kompetens i specialpedagogiska frågor. Dessa innefattar kunskaper om identifiering, kartläggning och bemötandet av särskilda behov i den ordinarie sammanhållna utbildningen.
Finland	I utbildningen till lärare i förskola och de lägre åldrarna i grundskolan ingår, beroende på universitet, 1½–2 veckors studier i specialpedagogiska frågor. Detta inkluderar föreläsningar, praktiskt arbete och besök på skolor. I utbildningen till lärare i grundskolans senare år ingår en vecka, huvudsakligen föreläsningar. Valbara kurser erbjuds och kan, beroende på universitet, innefatta 15 veckor för blivande lärare i förskolan och grundskolans tidigare år och 1–2 veckor för blivande lärare i grundskolans senare år och gymnasiet. Beroende på universitet är det möjligt att välja specialpedagogik som huvudämne i den grundläggande utbildningen vilket ger direkt kompetens som speciallärare.
Frankrike	Grundläggande utbildning motsvarar 42 timmar. Dessa innehåller information om att undervisa elever med funktionshinder, sjukdomar eller andra svårigheter.

Land	Omfattning och innehåll
Grekland	Grundutbildningen innehåller kurser om specialpedagogik och inlärningsvårigheter samt besök på specialskolor. Inga centrala direktiv eller regelverk finns för kursplaner för grundutbildningen för lärare, eftersom alla universitet är självstyrande när det gäller kursplaner. En ny institution har bildats på Universitetet i Thessaly, i Volos, som utbildar speciallärare.
Irland	Grundutbildningen inkluderar en generell kurs på 30 timmar och minst två veckors praktik i specialpedagogiska miljöer. Fokus ligger på observation och kartläggning.
Italien	Grundutbildningen ger generell information om specialpedagogiska frågor till alla studerande.
Litauen	Grundutbildningen för lärare innehåller kurser om specialpedagogik på universitetsnivå. Efter gymnasieexamen kan man påbörja studier i specialpedagogik på grundnivå och därefter fortsätta på magisternivå på universitetet.
Luxembourg	Grundutbildningen för lärare innehåller information om specialpedagogiska frågor till alla blivande lärare i förskola och grundskolans tidigare år. Den innehåller också praktisk träning under ett år under det andra utbildningsåret.
Nederländerna	Specialpedagogiska frågor genomsyrar utbildningen under hela grundutbildningen. Utbildningen innehåller också en introduktion om utbildning för elever i behov av särskilt stöd.
Norge	Grundläggande specialpedagogik ingår i den reguljära utbildningen i pedagogik under ett halvt år. Alla blivande lärare får en introduktion om specialpedagogik och stödtjänster.
Portugal	Den grundläggande utbildningen i specialpedagogiska frågor motsvarar ett år 60 timmars kurs och innehåller generell information om mångfalden bland eleverna, specialpedagogisk verksamhet, anpassning av läroplanen och arbete med föräldrar.
Schweiz	Grundutbildningen innefattar bland annat utbildningsvetenskap som innehåller olika aspekter av specialpedagogik. Lärarutbildningen kräver 3 års studier. Innehållet skiljer sig i detaljer mellan olika lärarutbildningar.
Slovakien	Grundutbildningen sträcker sig över 10 terminer, hel- eller deltids studier och ger professionell kompetens. Specialpedagogisk vidareutbildning erbjuds som en del av grundutbildningen. Vissa antagningskriterier finns för att godkännas.
Spanien	Två möjligheter finns för blivande lärare: (1) specialutbildning kan ta form av en grundutbildning på tre år, eller (2) alla lärare genomgår en kurs på 80 timmar om inlärningsvårigheter och specialpedagogik. Universitetet kan

	utforma sina egna program utifrån dessa minimum av timmar. Dessa inkluderar både akademisk, teoretisk och praktisk träning.
Sverige	Specialpedagogik prioriteras i grundutbildningen och är inbakad i de generella kurserna. Dessutom kan studerande välja särskilda kurser. Längden och innehållet i dessa kurser varierar mellan olika lärarutbildningar.
Tjeckien	I utbildningen till lärare i grundskolans tidigare år ingår grundläggande undervisning i specialpedagogik; beroende av universitet motsvarande ungefär 2–3 timmar per vecka i 1–2 terminer. Undervisningen innehåller allmän information om funktionshinder. Grundläggande undervisning om specialpedagogik är inte vanlig i utbildningen till lärare i grundskolans senare år och gymnasiet; men även detta är beroende av universitet. Innehållet liknar det som erbjuds till blivande lärare i de lägre åldrarna. 10-terminers specialiserade universitetsstudier som ger professionell kompetens i specialpedagogik finns också. Lärare med denna kompetens arbetar också som klasslärare.
Tyskland	Två möjligheter finns för blivande lärare: (1) fördjupning kan ske på grundnivå omfattande 4 och ett halvt år, eller 9 terminer, på universitetet plus två års praktisk träning på en skola, eller (2) alla blivande klasslärare får grundläggande kompetens i specialpedagogiska frågor inom sin grundläggande utbildning.
Österrike	Var och en av de nio federala provinserna har en autonom läroplan, vilken i sin tur avgör i vilken omfattning specialpedagogik ingår i lärarutbildningen för blivande klasslärare. Det kan röra sig om flera föreläsningar per vecka, särskilda projekt och valbara kurser som täcker hela bredden av inkluderande pedagogik. I de flesta utbildningar ingår praktisk erfarenhet och undervisning i inkluderande klasser och gemensam undervisning erbjuds.

3.3 Fördjupning i specialpedagogik

Fördjupning i specialpedagogik finns för de lärare som vill arbeta med elever i behov av särskilt stöd i specialskolor eller de ordinarie sammanhållna skolorna.

Sådan fördjupning sker oftast efter grundutbildningen. I länder som Belgien, Frankrike eller Italien kan lärare påbörja sådan utbildning direkt efter avslutad grundutbildning. I andra länder krävs en viss erfarenhet och att ha arbetat i det ordinarie sammanhållna systemet innan man påbörjar en sådan utbildning. I länder som Österrike, Danmark, Tyskland och Nederländerna finns båda möjligheterna.

Fördjupning är obligatorisk endast i några länder, i de flesta länder erbjuds det som en möjlighet och men i många länder rekommenderas en sådan utbildning. I länder där fördjupning är obligatorisk innehåller den huvudsakligen specifik utbildning om olika typer av funktionshinder, t.ex. synskada eller hörselskada. I resten av länderna behöver och uppmuntras lärare att fortbilda sig för att få nya arbeten eller befordras. En bättre lönesituation eller en ökad professionalism, som i Belgien (fransktalande och flamländska delarna), Frankrike, Tyskland, Grekland och Nederländerna ger ökad motivation för lärare att genomgå en sådan utbildning.

Längden på obligatoriska och frivilliga fördjupningar varierar kraftigt. De kan omfatta ett år som täcker ett särskilt funktionshinder, eller bredare specialiseringar på 2–4 år.

Majoriteten av länderna erbjuder både specialisering i ett särskilt funktionshinder och generell fördjupning i specialpedagogik. Tyskland och Luxembourg verkar erbjuda de mest specialiserade alternativen.

Följande tabell sammanfattar situationen i olika länder vad gäller fördjupning för lärare. Den täcker följande frågor: krav på yrkeserfarenhet, längd på utbildningen, om den är obligatorisk eller inte obligatorisk för anställning och en kortfattad beskrivning av studierna.

Tabell 3.3 Fördjupning för lärare

Land	Beskrivning av utbildningen
Belgien	Yrkeserfarenhet krävs ej. Fördjupning är inte obligatorisk för anställning och omfattar ca 1 till 2 år eller 240 timmars studier och 420 timmars skolpraktik (över ett antal år). Den inkluderar generell kunskap om undervisningsmetoder, anpassningar av läroplaner och specifik kunskap om särskilda funktionshinder (synskada, hörselskada, utvecklingsstörning o.s.v.) samt specialkunskaper såsom teckenspråk. Även om utbildningen inte är obligatorisk för anställning vill de flesta specialskolor att personalen ska genomgå sådan utbildning under sitt första arbetsår.
Cypern	Yrkeserfarenhet krävs ej. Ingen fördjupning finns på Cypern (de som vill specialisera sig i specialpedagogik får genomgå sin utbildning utanför Cypern). Alla lärare uppmuntras dock att genomgå lokala fortbildningsseminarier och kurser som berör specialpedagogik (dessa leder inte till högskolepoäng).

Land	Beskrivning av utbildningen
Danmark	Yrkeserfarenhet krävs: 2 års arbete på skola för kandidatnivå och 5 år för studier på magisternivå. Yrkeserfarenhet krävs ej för korta kurser. Utbildningen är ej ett krav för anställning och varierar från 40 timmar till 1½ år. Den innehåller allmänna och specifika ämnen med anknytning till specialpedagogik.
England och Wales	Ett års yrkeserfarenhet krävs för specialistutbildning. Särskild utbildning krävs för anställning som speciallärare för elever med hörselskada och synskada. All annan vidareutbildning inom specialpedagogik är frivillig och inget krav för anställning men många inom området väljer att vidareutbilda sig (särskilt inom området autism och inlärningssvårigheter) och nästan alla tar del av kortare kurser och utbildningar.
Finland	Yrkeserfarenhet krävs ej, men ger förtur. Fördjupning krävs för anställning och är från 1 till 1½ år (35 veckor). De riktar sig till alla lärare från förskola till gymnasiet. Utbildningen innehåller särskild träning för specialklasslärare som arbetar med elever med synskada, hörselskada, rörelsehinder eller utvecklingsstörning. Obligatorisk fortbildning ges till stödlärare.
Frankrike	Yrkeserfarenhet krävs ej men rekommenderas för speciallärare för att få examen och kompetens för anpassning och inkludering. Fördjupning är ej ett krav för anställning. Den sträcker sig över 2 år och har sju inriktningar mot olika slags behov. Den innehåller allmän och specifik utbildning om olika typer av funktionshinder och täcker både teoretisk och praktisk träning.
Grekland	Fem års yrkeserfarenhet krävs. Fördjupning är ett krav för anställning. De sträcker sig över två år 2 år och vänder sig till lärare i grundskolans tidigare år. Studerande antas efter antagningsprov och kursen innehåller bl.a. inlärningssvårigheter. Särskild utbildning krävs ej för att arbeta med elever med synskada, hörselskada och rörelsehinder. Lärare i grundskolans senare år och på gymnasiet kan ta del av 40-timmars kurser med allmän information om specialpedagogik.
Island	Två års yrkeserfarenhet krävs. Fördjupning krävs ej för anställning. Den varierar från 1 till 2 år och täcker allmänna kunskaper om inlärningssvårigheter och anpassningar av läroplanen. Ytterligare utbildning erbjuds inom särskilda områden som synskada och hörselskada.
Irland	Två till tre år of yrkeserfarenhet krävs. Fördjupning krävs ej för anställning. Den sträcker sig över ett år och innehåller allmänna kunskaper för resurs- och stödlärare samt arbete i specialklasser, inlärningssvårigheter, särskild utbildning för konsultlärare och arbete med elever med hörselskada. En ettårig utbildning som riktar sig till lärare i specialklasser och resurslärare för grundskolans senare år och gymnasiet håller på att startas.

Land	Beskrivning av utbildningen
Italien	Yrkeserfarenhet krävs ej. Speciallärare måste genomgå en ettårig obligatorisk kurs på universitetsnivå som innehåller teoretisk och praktisk utbildning. Teoretisk utbildning ges på universitet och praktisk träning på lokala skolor. En ytterligare termin erbjuds lärare som ska arbeta med elever som är blinda, har hörselskada eller för annan specialisering.
Litauen	Yrkeserfarenhet krävs inte alltid. Det finns en fördjupning på universitetsnivå för undervisning av elever med olika typer av funktionshinder. Det finns också fortbildning i specialpedagogik.
Luxembou rg	Yrkeserfarenhet krävs inte alltid. Fördjupningen sträcker sig över ett år, men är inget krav för anställning. Den innehåller specifik utbildning för undervisning av elever med olika funktionshinder.
Nederlande rna	Yrkeserfarenhet rekommenderas men är inget krav. Fördjupning sträcker sig över 2 år på deltid, men är inget krav för anställning. Den innehåller teoretisk och praktisk träning riktad mot olika funktionshinder och olika typer av specialpedagogiskt arbete. I praktiken krävs fördjupning för lärare i specialskolor; de har något högre lön och betraktas som mer kvalificerade på arbetsmarknaden.
Norge	Fördjupning kan sträcka sig från 1 till 4 år på hel- eller deltid. Den är inget krav för anställning. Den riktar sig till lärare i grundskolan och gymnasiet. Den innehåller allmän och specifik träning i specialpedagogiskt arbete, förebyggande arbete och rådgivning.
Polen	Yrkeserfarenhet krävs ej. Fördjupning är bred och innehåller olika alternativ. Ett 5-årigt magisterprogram riktar sig till lärare som arbetar med specialpedagogik. Ett program på 3 terminer riktar sig till lärare på magisternivå och syftar till att förbereda för undervisning. Det tredje alternativet är två terminers studier för studerande som har magisterexamen med inriktning mot undervisning och som planerar att arbeta eller redan arbetar i skolor där elever med funktionshinder är helt eller delvis inkluderade.
Portugal	Två års yrkeserfarenhet krävs. Genomgången fördjupning är ett krav för anställning. Den sträcker sig över 2 år och inkluderar allmän och specifik utbildning på både teoretisk och praktisk nivå. Flera inriktningar finns. Utbildningen är ett krav för anställning som speciallärare.
Schweiz	Yrkeserfarenhet krävs ej. Fördjupning är ett krav för anställning. Den sträcker sig över två år på heltid eller deltid. En specialisering rekommenderas, särskilt för arbete med elever med synskada och hörselskada.
Slovakien	Yrkeserfarenhet krävs ej. Vissa antagningskrav finns för att gå vidare med fördjupningen som sträcker sig över fyra terminer på hel- eller deltid. Särskild utbildning om ett specifikt funktionshinder ges till lärare som arbetar i specialskolor såväl som i ordinarie sammanhållna skolor.
Spanien	Yrkeserfarenhet krävs ej eftersom fördjupningen kan vara en del av

	grundutbildningen. Fördjupningen riktar sig till lärare i grundskolans lägre år i specialskolor eller i ordinarie sammanhållna skolor. Den är ett krav för anställning och sträcker sig över 3 år. Den innehåller allmänna kunskaper om inlärningssvårigheter och funktionshinder. Särskild utbildning finns för lärare som arbetar med elever med hörselskada.
Sverige	Yrkeserfarenhet krävs ej. Specialpedagogik ingår i grundutbildningen för lärare. Fördjupning innehåller praktisk träning i att undervisa elever i behov av särskilt stöd liksom strategier för stöd till lärare. Fortbildning är obligatorisk för all lärare.
Tjeckien	Yrkeserfarenhet krävs ej. Fördjupning är ett krav för anställning och varierar från 2 till 3 år. De specialiserade kurserna innehåller båda allmänna och specialiserade ämnen samt särskild träning för ett specifikt funktionshinder efter de studerandes val, t.ex. lärande och funktionshinder, språksvårigheter o.s.v.
Tyskland	Två års yrkeserfarenhet krävs. Fördjupning är ett krav för anställning. Utbildningen sträcker sig över två år och innehåller två huvudämnen: inlärningssvårigheter och utvecklingsstörning samt synskada, beteendesvårigheter etc.
Österrike	Yrkeserfarenhet krävs inte alltid. Fördjupning är egentligen inte ett krav, men lärare med ytterligare kvalifikationer inom specialpedagogik prioriteras vid anställning. Fördjupningen inkluderar kunskaper om arbete med elever med synskada, hörselskada, rörelsehinder, talsvårigheter och grava beteendessvårigheter, samt elever på sjukhus.

Alla länder erbjuder dessutom fortbildning för lärare, huvudsakligen på frivillig basis. Den ges i skolor, resurscenter eller andra utbildningsinstitut. Fortbildning är flexibel och varierar mellan länderna. Det är den mest förekommande och användbara metoden för stöd till lärare som arbetar med elever i behov av särskilt stöd i den ordinarie sammanhållna utbildningen.

3.4 Sammanfattande kommentarer

Kapitlet ger en allmän översikt över specialpedagogiskt stöd i klasser med elever i behov av särskilt stöd. Följande frågor behöver belysas:

➤ *Inkludering och lärarstöd*

- (a) Klasslärare är ansvariga för alla elever, även dem i behov av särskilt stöd. Stöd till klasslärare ges huvudsakligen av speciallärare på skolan eller genom externa tjänster (t.ex. från specialskolor). Många länder har flera slag av speciallärare med olika uppgifter i förhållande till elever med inlärningssvårigheter och till personal.
- (b) Den specialpedagogiska verksamheten inriktar sig fortfarande mest mot direkt arbete med en elev. Direkt stöd till lärare är fortfarande mer en trend än vanligt förekommande, även om man ser det som en målsättning. Det stöd som erbjuds lärare är information om en elevs individuella behov, val av undervisningsmaterial eller läromedel, upprättandet av individuella utbildningsplaner och organisation av särskild undervisning för elever.

➤ *Specialpedagogisk utbildning för lärare:*

- (a) Alla klasslärare får någon form av specialpedagogisk utbildning i grundutbildningen. Denna utbildning är ofta otillräcklig med för lite praktisk träning för de behov som finns i det framtida yrket.
- (b) Lärare som vill arbeta med elever i behov av särskilt stöd kan genomgå en vidareutbildning, vanligtvis som påbyggnad till grundutbildningen. I majoriteten av länderna krävs ej fördjupning för anställning men rekommenderas starkt.
- (c) I vissa länder anordnas fördjupning som en fortbildning. Den är för det mesta inget krav för anställning. Flexibilitet är utmärkande för utbildningen som fungerar som fortbildning och verkar vara ett bra stöd för lärare som arbetar med elever i behov av särskilt stöd.

4 Informations- och kommunikationsteknologi i specialpedagogiken

Användningen av informations- och kommunikationsteknologi (IKT) ligger för närvarande mycket högt på den politiska dagordningen i nästan alla europeiska länder såväl som på central europeisk nivå. EU:s *eEuropa Action Plan* (2000) drar upp riktlinjer för vilka åtgärder som behöver genomföras för att kunna gå in i Informationssamhället och belyser utbildningens centrala roll för att förverkliga detta. OECD rapporten *Learning to Change: ICT in Schools* (2001) visar tydligt hur IKT kan förändra utbildningen för eleverna.

Användningen av IKT i specialpedagogiken är dock inte alltid prioriterad på den politiska dagordningen och tillgången till bra IKT lösningar är ofta ett problem för elever i behov av särskilt stöd, deras familjer och lärare. Strategier behöver därför utvecklas för att alla elever i Europa ska få tillgång till bra IKT.

Detta kapitel ger en bakgrund till situationen i de olika länderna och beskriver trender inom IKT i specialpedagogiken.

Centrala frågor lyfts fram och förslag ges på lösningar på både övergripande och konkret nivå.

4.1 IKT och specialpedagogiska riktlinjer

Riktlinjer för IKT är vanligen utformade som nationella ställningstaganden om principer, mål, metoder och tidsplaner för IKT i specialpedagogiken. Kort- och långsiktiga mål för nationella riktlinjer för IKT i utbildningssystemet avgör på vilket sätt både hårdvara och mjukvara görs tillgänglig för lärare och elever. Riktlinjer och resurser har även en direkt inverkan på lärares tillgång till utbildning, stöd och information med anknytning till IKT. Nationella riktlinjer för IKT bör täcka fem områden:

1. infrastruktur (hårdvara, mjukvara och tillgång till Internet);
2. stöd för användningen;
3. utbildning;
4. samarbete och forskning;
5. utvärdering.

Olika betoning kan läggas på dessa olika aspekter. Riktlinjerna för vart och ett av länderna beskrivs här:

Tabell 4.1 Riktlinjer för IKT i de europeiska länderna

Riktlinjer för IKT	Finns i
Allmänna riktlinjer för IKT– ej särskilt knutna till specialpedagogik –innehåller ställningstaganden och mål för de fem områdena ovan	Belgien, Cypern (under utveckling), Danmark, Finland, Frankrike, Grekland, Irland, Island, Italien, Luxembour, Nederländerna, Norge, Polen, Portugal, Spanien, Storbritannien, Sverige, Tjeckien, Tyskland, Österrike,
De allmänna riktlinjerna för IKT inkluderar ställningstaganden om lika möjligheter i utbildningen, både vad gäller tillgången till och genom användningen av IKT.	Belgien (flamländska delen), Danmark, Finland, Island, Norge, Sverige
IKT ingår som en del av riktlinjerna för utbildningen i läroplanen för alla elever, även dem i behov av särskilt stöd.	Österrike, Belgien (flamländska delen), Cypern (för grundskolans senare år, gymnasiet och specialskolor), Tjeckien, Frankrike, Island, Irland, Norge, Polen, Sverige, Storbritannien
Olika instanser är ansvariga för riktlinjernas genomförande.	Österrike, Belgien, Danmark, Finland, Frankrike, Tyskland, Grekland, Island, Irland, Italien, Luxembour, Nederländerna, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Schweiz, Storbritannien
Viss form av utvärdering av riktlinjerna genomförs.	Österrike, Belgien (flamländska delen), Danmark, Finland, Grekland, Irland, Nederländerna, Norge, Portugal, Spanien (på regional nivå), Sverige, Schweiz, Storbritannien
IKT ingår som en särskild del i riktlinjer och lagstiftning för specialpedagogisk verksamhet för elever med funktionshinder.	Cypern, Portugal, Slovakien
Riktlinjer genomförs och utvärderas via riktade IKT projekt på nationell nivå	Tjeckien, Litauen, Norge
Riktlinjerna har en direkt påverkan på lärares tillgång till utbildning, stöd och information med anknytning till IKT	Österrike, Belgien, Cypern, Tjeckien, Danmark, Finland, Frankrike, Tyskland, Grekland, Island, Irland, Italien, Luxembour, Nederländerna, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Schweiz, Storbritannien

De flesta länder är eniga om att tillgång till bra IKT kan minska ojämlikheter i utbildningen och att IKT kan vara ett kraftfullt verktyg i arbetet för inkludering av elever i behov av särskilt stöd. Begränsad tillgång till IKT kan dock också förstärka ojämlikheterna som många elever, inte minst elever i behov av särskilt stöd, möter i undervisningen. Den ojämlikhet som kan utvecklas i IKT användningen inom utbildningssystemen (OECD, 2001) kan bli särskilt tydlig inom det specialpedagogiska området.

Den information som ligger till grund för denna sammanställning antyder att riktlinjerna för IKT måste:

- främja grundläggande och särskild utbildning för lärare i användningen av IKT;
- försäkra att lämplig hårdvara och mjukvara finns tillgänglig för alla elever;
- främja forskning, utveckling och utbyte av information och erfarenheter;
- göra utbildningssektorn och samhället medvetet om nyttan och behovet av IKT i specialpedagogiken.

Dessa mål kan uppnås genom allmänna eller specifikt specialpedagogiska riktlinjer och projekt.

Det finns behov av ett nytt fokus i riktlinjerna för IKT i specialpedagogiken. Tidigare har tyngdpunkten legat på att etablera medel (infrastruktur för utrustning och expertis) för att möjliggöra att IKT blir riktligt använt i specialpedagogiska miljöer. Fler länder verkar nu undersöka hur riktlinjerna kan fokusera mer på mål och syfte för användningen av IKT i specialpedagogiken och inte bara på medlen för denna användning. Ett sådant fokus skulle underlätta utvecklandet av lämplig infrastruktur, men framför allt sätta fokus på varför och hur IKT på bästa sätt kan användas i olika utbildningssammanhang.

Med ett sådant fokus skulle man lättare kunna fästa uppmärksamhet på IKT som ett medel för inläring, och inte bara på själva inläringen av IKT. En fullständig inkludering av IKT i läroplanen för elever i behov av särskilt stöd kommer att realiseras först när man ser den fulla potentialen för IKT som ett verktyg för lärande. Detta kommer att kräva mer specifika riktlinjer och direktiv än för närvarande finns.

4.2 Särskild IKT inom specialpedagogiken

Det finns en rad möjliga åtgärder för utvecklingen av IKT i specialpedagogiken i de olika länderna: stöd, resurscenter, resurser och personal. Dessa är inte bara styrda av de riktlinjer som finns utan också av vilka tjänster som för närvarande finns i de olika länderna.

Tabellen här nedan beskriver vilka typer av tjänster som finns inom de specialpedagogiska verksamheterna.

Tabell 4.2 Typ av särskilt IKT i specialpedagogiskt stöd

Typ av stöd	Tillgängligt i
Riktade nationella tjänster för IKT i utbildningen	Island, Irland, Norge, Sverige, Schweiz, Storbritannien
Stöd direkt till lärare och elever inom specialpedagogiska verksamheter	Belgien (flamländska delen), Danmark, Sverige, Storbritannien
Specialiserade resurscenter där lärare kan få råd, material och information	Danmark, Finland, Frankrike, Grekland, Island, Irland, Litauen, Luxemborg, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Storbritannien, Tjeckien och Tyskland (vissa förbundsstater).
Specialiststöd tillhandahålls av specialskolor	Cypern

Specialiserade nationella och/eller regionala arbetsgrupper	Österrike, Portugal
Specialiserade webbplatser och nätverk	Österrike, Belgien (franskspråkiga delen), Danmark, Finland, Frankrike, Tyskland, Grekland, Island, Irland, Italien, Luxembourg, Nederländerna, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Schweiz, Storbritannien
Stöd i skolan	Österrike, Belgien, Cypern (under utveckling), Tjeckien, Danmark, Finland, Frankrike, Tyskland, Grekland, Island, Irland, Italien, Luxembourg, Nederländerna, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Storbritannien *

* De flesta länder anger att enskilda skolor har särskild personal med specialistkompetens som fungerar som IKT samordnare, men denna personal är inte nödvändigtvis den med specialpedagogisk kompetens.

Stödstrukturer verkar vara ganska flexibla och sakna samordning, vanligtvis finns olika möjligheter för lärarna. Det uppges vara viktigt att lärare får detta stöd på sin arbetsplats, men det verkar vara ett område som behöver uppmärksammas.

Följande två tabeller presenterar faktorer som betraktas som styrkor och svagheter i de existerande systemen för stöd i de olika länderna.

Tabell 4.3 Uppfattade svagheter i IKT i specialpedagogiken

Uppfattade svagheter	Rapporterat av
Diffust ansvar för riktlinjernas genomförande	Cypern, Österrike
Förståelsen av nyttan och möjligheterna med IKT – på övergripande såväl som på konkret nivå.	Cypern, Portugal, Schweiz
Brist på information om vilka behov och krav de skolor och elever har som riktlinjerna ska utgå ifrån.	Nederländerna
Begränsade ekonomiska resurser delas upp mellan olika delar av verksamheten eller en finansiering som inte är baserad på behov.	Cypern, Frankrike, Irland, Nederländerna, Storbritannien, Österrike
Brist på specialpedagogisk kompetens; begränsad flexibilitet i utbildningen	Österrike, Tjeckien, Finland, Tyskland, Grekland, Irland, Schweiz, Spanien
Begränsad tillgång till specialiserad hård- och mjukvara	Österrike, Belgien (flamländska delen), Cypern, Tyskland, Litauen, Nederländerna, Portugal, Spanien

European Agency for Development in Special Needs Education

Ingen formaliserad nationell stödstruktur för IKT i specialpedagogiken	Belgien (flamländska delen), Cypern, Island, Litauen
Olikheter i tillgången till specialiserad expertis på regional nivå (och centralisering av tjänster till ett område, t.ex. huvudstaden).	Österrike, Cypern, Danmark, Frankrike, Tyskland, Grekland, Irland, Norge, Portugal, Spanien, Storbritannien
Begränsad tillgång till specialiserade informationsresurser (särskilt på nätet)	Cypern, Grekland, Nederländerna, Portugal
Geografisk avstånd för lärare	Portugal
Brist på information om forskning om IKT i specialpedagogiken	Belgien (flamländska delen), Tjeckien, Litauen, Norge, Sverige

Tabell 4.4 Uppfattade styrkor i IKT i den specialpedagogiska verksamheten

Uppfattade styrkor	Rapporterat av
IKT håller på att inkluderas i de specialpedagogiska målen i de allmänna riktlinjerna för utbildning.	Litauen, Tjeckien
Genomförande på lokal nivå som kan identifiera behov och rikta resurserna bättre	Danmark, Norge, Portugal, Spanien, Sverige
Stödstrukturer för lärare	Belgien (flamländska delen), Danmark, Irland, Spanien, Sverige
IKT finns med i elevers individuella utbildningsplaner	Cypern (där möjlighet finns), Finland, Portugal
Möjlighet finns att ansöka om ytterligare medel för IKT.	Cypern, Frankrike, Irland, Norge
Hög proportion personal i IKT sektorn	Grekland
Tillgång till global information via Internet	Belgien, Cypern, Danmark, Finland, Frankrike, Grekland, Island, Irland, Italien, Luxembour, Nederländerna, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Storbritannien, Tyskland, Österrike
Specialiserade projekt och initiativ	Cypern, Grekland, Island, Irland, Litauen, Norge, Portugal, Sverige, Tjeckien, Österrike
Principer om elevers rätt till IKT	Norge
Särskild lagstiftning om funktionshinder och specialpedagogik som främjar IKT i specialpedagogiken	Storbritannien (SENDA, 2001)

I vissa fall är de uppfattade styrkorna i systemen lösningar på svagheter som också rapporterats (se tabell 4.3). Svagheter är ofta brister snarare än luckor i de befintliga strukturerna.

Allmänt kan sägas att tillgång till lämpliga stödstrukturer för genomförandet av IKT i specialpedagogiken av många lärare uppfattas som lika viktigt som tillgången till lämplig hårdvara och mjukvara.

Bra stöd är avgörande för att individuella lärare ska använda IKT för att möta enskilda elevers behov. I följande tabell beskrivs de faktorer som man uppfattar som hinder och stöd för en sådan användning.

Tabell 4.5 Faktorer som hindrar enskilda lärares användning av IKT i specialpedagogiken

Hindrande faktorer	Rapporterat av
Lärares osäkerhet i användandet av IKT i specialpedagogiska program och läroplaner	Belgien (flamländska delen), Tyskland, Island, Litauen, Norge, Portugal, Spanien, Storbritannien, Tjeckien
Brist på informationsutbyte och kunskapsutbyte på och mellan skolor	Cypern, Danmark, Frankrike, Litauen, Nederländerna, Schweiz, Tjeckien, Tyskland
Skolor har begränsad tillgång till specialiserad hårdvara och mjukvara (och/eller uppgraderingar).	Cypern, Frankrike, Grekland, Island, Irland, Litauen, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Tyskland, Österrike
Skolors tillgång till specialiserat stöd och information.	Belgien (flamländska delen), Cypern, Tjeckien, Tyskland, Grekland, Island, Irland, Litauen, Norge
IKT i specialpedagogiken är inte tydligt definierat i skolornas utvecklingsplaner.	Belgien (flamländska delen), Cypern, Danmark, Tyskland, Litauen
Elevernas behov av lämplig IKT möts inte	Cypern, Litauen, Storbritannien
Skolornas organisation är inte flexibel	Cypern (tydligt i ordinarie sammanhållna skolor, men inte i specialskolor), Norge, Portugal
Hinder i användandet av IKT som är knutet till ålder och kön.	Österrike, Tjeckien, Danmark
Motstånd mot förändring i allmänhet och särskilt mot förändringar med anknytning till IKT.	Danmark, Litauen, Portugal, Tyskland
Begränsad tillgång till fortbildning inom IKT.	Finland, Frankrike, Irland, Litauen, Norge, Spanien, Sverige, Tyskland
Begränsat deltagande i fortbildning.	Danmark, Irland
Förvirring kring okoordinerat stöd, information och råd.	Cypern, Irland, Storbritannien
Brist på IKT expertis och/eller intresse från specialpedagoger och andra yrkesgrupper med anknytning till elever i behov av särskilt stöd.	Norge, Portugal

European Agency for Development in Special Needs Education

Begränsade möjligheter för lärare att omsätta forskningsresultat i den egna verksamheten.	Sverige
Begränsat antal specialpedagoger som kan använda IKT.	Litauen, Tjeckien

Tabell 4.6 Faktorer som främjar den enskilde lärarens användning av IKT i undervisningen av elever i behov av särskilt stöd

Främjande faktorer	Rapporterat av
Skolan har tydliga riktlinjer för IKT inom särskilt stöd.	Irland
Engagemang och stöd från skolledning.	Cypern, Island, Norge, Österrike
Introduktion av IKT-baserade ämnen i läroplanen för specialpedagogik.	Litauen, Tjeckien
Tillgänglighet och lämplig hård- och mjukvara samt stöd på skol- och klassrumsnivå.	Grekland, Island, Irland, Norge, Spanien, Sverige, Tjeckien
Tillgång till fortbildning som utvecklar lärares självförtroende	Cypern, Irland, Norge, Spanien, Storbritannien, Tjeckien
Tillgång till information och exempel på hur andra lärare arbetar.	Danmark, Nederländerna, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Tjeckien
Lärares teamarbete och delgivande av erfarenheter och kunskaper.	Cypern, Danmark, Tyskland, Spanien, Sverige
Lärares ökade motivation och kompetens i att använda av IKT på ett flexibelt sätt.	Cypern, Danmark, Tyskland, Grekland, Island, Litauen, Portugal, Sverige
Positiva resultat i form av att elevers lärande och motivation som resultat av IKT användning förbättrats.	Belgien (flamländska delen), Danmark, Frankrike, Tyskland, Irland, Litauen, Norge, Sverige
Ökat användande av IKT i hemmet, av föräldrar och i samhället i stort.	Belgien (flamländska delen), Cypern, Danmark, Finland, Grekland, Sverige
Möjligheter och medvetenhet om dessa möjligheter till nya inlärningssätt som möjliggörs genom användandet av IKT.	Belgien (flamländska delen), Cypern, Frankrike, Luxemborg, Portugal, Sverige
En ökad medvetenhet om nyttan av IKT på alla nivåer i utbildningen (beslutsfattare inbegripna).	Belgien (flamländska delen), Cypern, Litauen, Norge, Sverige
Regional samordning av alla former av IKT inom särskilt stöd i undervisningen.	Storbritannien

Stöd för enskilda lärare i användandet av IKT kan tillhandahållas på nationell, regional, lokala, skol- eller kollegial nivå. Medan detta kan leda till en rad flexibla tjänster för information, råd och praktiskt stöd, kan det också leda till problem i form av oklart ansvar, svårigheter att få tillgång till finansiering och en brist på samordning av stöd. Samordning av stöd genom tydlig kommunikation med lärare och deras elever, verkar vara mycket viktigt.

4.3 IKT i lärarutbildningen

Utbildning av lärare i användandet av IKT behöver påbörjas under den grundläggande lärarutbildningen men även byggas på som fortbildning. Tabellen här nedan visar hur sådan utbildning arrangeras i den specialpedagogiska utbildningen i de olika länderna.

Tabell 4.7 IKT i specialpedagogisk utbildning

IKT i utbildningen	Tillgängligt i
Allmän IKT är en integrerad del av den grundläggande lärarutbildningen.	Belgien, Cypern, Danmark, Finland, Frankrike, Grekland, Island, Irland, Italien, Litauen, Luxembourg, Nederländerna, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Storbritannien, Tjeckien, Tyskland, Österrike
Utbildningen i IKT i specialpedagogiken är en del av den grundläggande lärarutbildningen.	Tjeckien*, Österrike
Allmän fortbildning i IKT för lärare.	Belgien, Cypern, Danmark, Finland, Frankrike, Grekland, Island, Irland, Italien, Litauen, Luxembourg, Nederländerna, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Storbritannien, Tyskland, Österrike,
Specialiserad fortbildning för lärare i IKT i specialpedagogiken.	Danmark, Cypern (en ny utbildning är under utveckling), Frankrike, Grekland (distansutbildning), Irland, Litauen, Spanien, Sverige och Storbritannien, Tyskland (varierar mellan förbundsstaterna), Österrike (regionala olikheter),

* I Tjeckien har universiteten full frihet att utforma utbildningsprogrammen och även om det inte finns några officiella riktlinjer för inkludering av IKT i specialpedagogiken finns en öppenhet för att genomföra detta.

I all utbildning bör målet vara att lärare ska få bättre förmåga att använda IKT i det dagliga arbetet och i synnerhet i elevernas individuella utbildningsplaner. IKT utbildning behöver göras mer flexibel och ta hänsyn till lärares individuella behov. Dessutom bör all utbildning inom IKT ta upp metoder, didaktik, lärandets organisation samt ha tydlig koppling mellan teori och praktik.

IKT i specialpedagogiken bör också finnas med i fördjupningen – för specialpedagoger och IKT pedagoger. Det är orimligt att förvänta sig att lärare ska använda IKT effektivt i den specialpedagogiska verksamheten om de inte har fått utbildning inom dessa områden.

4.4 Användningen av IKT i specialpedagogiken

IKT används i en rad olika sammanhang inom specialpedagogiken. Det kan gälla:

- undervisningsverktyg;
- inlärningsverktyg;
- inlärningsmiljö;

- verktyg för kommunikation;
- terapi;
- diagnostik;
- verktyg för administration.

Dessutom har IKT en enorm potential som ett individuellt hjälpmedel för att möta olika typer behov som funktionshinder för med sig.

De olika länderna belyser en rad frågor som för närvarande påverkar användningen av IKT inom den specialpedagogiska verksamheten.

Varje land är specifikt, men från den information som ges kan man identifiera ett antal gemensamma teman: infrastruktur (hårdvara, mjukvara och tillgång till Internet); koppling till teorier (pedagogik); frågor som gäller lärare och frågor som gäller elever. Tabellen nedan beskriver dessa olika teman och användningen av IKT i specialpedagogiken.

Tabell 4.8 Infrastruktur – hårdvara, mjukvara och tillgång till Internet.

Faktorer som påverkar	Rapporterat av
Tillgång till lämpliga IT resurser på skol- och individuell elevnivå: hårdvara, mjukvara, tillgång till Internet och finansiering av löpande kostnader.	Belgien, Cypern, Danmark, Finland, Frankrike, Grekland, Island, Norge Portugal, Spanien, Sverige, Storbritannien, Tyskland, Österrike
Tillgång till hårdvara som är väl anpassad och har en bra design	Cypern, Tyskland, Island, Norge
Tillgång till mjukvara som möter enskilda elever specifika behov.	Cypern, Grekland, Island, Norge, Spanien, Sverige, Österrike
Tillgång till Internetmaterial som är utformat för elever i behov av olika former av särskilt stöd	Cypern, Grekland, Norge, Sverige

Tabell 4.9 Koppling till pedagogisk teori

Faktorer som påverkar	Rapporterat av
Utvecklandet av metoder för användningen av IKT som ett pedagogiskt hjälpmedel i undervisningen av alla elever.	Cypern, Tyskland, Norge, Sverige
Spridning av information om ett effektivt användande i inlärningsmiljön och pedagogisk verksamhet.	Belgien (flamländska delen), Cypern, Island, Litauen, Norge, Spanien, Sverige, Storbritannien
IKT metoder som är utarbetade för att möta de behov som finns i ett enskilt land	Cypern, Grekland, Island
IKT gör elever i behov av särskilt stöd mer positiva till undervisningen.	Belgien (fransktalande delen), Cypern, Frankrike, Litauen,

	Spanien, Sverige
IKT används som stöd för en specifik pedagogisk filosofi eller ställningstagande, t.ex. en skola för alla	Cypern, Sverige
IKT har gjorts till en integrerad del av den specialpedagogiska verksamheten, där många skolor utvecklar sina egna koncept för den bästa användningen av IKT för att möta elevernas behov.	Tyskland

Syftet med IKT i den specialpedagogiska verksamheten kan beskrivas som att möta individuella elevers behov av särskilt stöd via en lämplig personlig teknisk infrastruktur. Tillhandahållandet av en lämplig teknisk infrastruktur kräver hänsyn till lärandets och undervisningens huvudprinciper liksom att identifiera individuella inlärningsstilar och förhållningssätt.

Tabell 4.10 Frågor med anknytning till lärarrollen

Faktorer som påverkar	Rapporterat av
En tillfredsställande infrastruktur och tillgång till kvalitativt material för IKT undervisning är inget garanti för ett effektivt användande av IKT i skolorna.	Belgien, Cypern, Danmark, Finland, Frankrike, Grekland, Island, Irland, Italien, Luxembour, Nederländerna, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Storbritannien, Tyskland, Österrike
Det finns olika problem med anknytning till lärares brist på kunskaper inom IKT	Belgien, Cypern, Danmark, Finland, Frankrike, Grekland, Island, Irland, Italien, Litauen, Luxembour, Nederländerna, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Storbritannien, Tyskland, Österrike
Att försäkra bra lärarutbildning inom IKT i specialpedagogiken.	Belgien, Cypern, Danmark, Finland, Frankrike, Grekland, Island, Irland, Italien, Luxembour, Nederländerna, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Storbritannien, Tyskland, Österrike,
All utbildning bör sträva till att hjälpa lärare att använda IKT i sitt dagliga arbete och i elevers individuella utbildningsplaner.	Belgien (flamländska delen), Danmark, Frankrike, Tyskland, Sverige
Attityder påverkar deltagandet i specialiserad fortbildning och den därav följande användningen av nya undervisningsmetoder	Belgien (tyskspråkiga delen), Cypern, Danmark
Betydelsen av IKT för skolutveckling och skolledning behöver uppmärksammas.	Belgien (flamländska delen), Cypern, Tyskland
Allmän brist på utbildning i specialpedagogik.	Cypern, Irland

Inga problem har tagits upp som har anknytning till tillgången till specialiserad information för lärare till elever i behov av särskilt stöd.	Belgien (fransk- och tysktalande delarna), Cypern, Danmark, Finland, Frankrike, Tyskland, Grekland, Island, Irland, Italien, Luxembourg, Nederländerna, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Storbritannien, Österrike
--	--

Om IKT i specialpedagogiken ska kunna nå sin potential behöver lärare mer kunskaper och ett mer systematiskt samarbete behöver utvecklas mellan de yrkesgrupper som på olika sätt arbetar med elever i behov av särskilt stöd. Användningen av IKT i skolutvecklingen och skolans styrning behöver planeras och genomföras noga. IKT inom specialpedagogiken måste förbättras, liksom undervisningens uppläggning så att lärare och andra yrkesgrupper med anknytning till elever i behov av särskilt stöd ges tid och möjlighet till samarbete. Rådgivning och professionellt stöd så nära arbetsplatsen som möjligt behöver främjas.

Tabell 4.11 Frågor med anknytning till elever

Faktorer som påverkar	Rapporteras av
Allt eftersom begrepp som 'att lära sig att lära', 'livslångt lärande' och 'distansutbildning på nätet' bli mer etablerade kommer traditionell utbildningsmetodik att behöva förändras dramatiskt för alla elever och dem som arbetar med dem.	Belgien (flamländska delen), Cypern, Grekland, Litauen, Luxembourg, Sverige, Tyskland, Österrike,
Tillhandahållandet av olika former av stöd är inte alltid bra eller jämförbart över olika regioner	Grekland, Island, Irland, Storbritannien, Sverige
Det finns hinder i presentationen av information på Internet för elever i behov av särskilt stöd – både vad gäller svårighet, innehåll och språk.	Cypern, Frankrike, Grekland, Österrike

Många elever i behov av särskilt stöd har tillgång till olika former av IKT inom utbildningen, men inte alla. Jämlikhet i tillgången till IKT genom lämplig infrastruktur, specialiststöd och IKT-kompetens samt erfarna lärare är fortfarande ett mål att arbeta mot i Europa.

4.5 Sammanfattande kommentarer

Följande frågor behöver fortsatt uppmärksamhet:

- Det finns stora likheter mellan länderna vad gäller vilka områden man anser behöver prioriteras.
- Det slås fast att det behövs ett skifte av fokus i riktlinjerna och programmen för IKT i specialpedagogiken. Tidigare har tyngdpunkten legat på att etablera metoder (infrastruktur för utrustning och expertis) för att möjliggöra att IKT används effektivt i specialpedagogiska miljöer. Den information länderna ger visar att fokus nu behöver riktas mot målen för användningen av IKT i specialpedagogiken. Ett sådant fokus skulle

underlätta utvecklandet av lämplig infrastruktur, men framför allt fästa uppmärksamhet på varför och hur IKT kan användas på ett bra sätt i olika utbildningssammanhang. Ett sådant skifte skulle fästa större uppmärksamhet på betydelsen av IKT för inläring i olika sammanhang och inte bara på metoder för inläring av IKT. Fullständig inkludering av IKT i läroplanen för elever i behov av särskilt stöd kommer att genomföras först när det finns full förståelse för den potential som IKT har som verktyg för lärande.

- Medan grundläggande infrastruktur för IKT vad gäller kvalitativ hårdvara och mjukvara betonas, finns andra frågor som relaterar till utvecklandet av tydliga och vetenskapligt grundade metoder för användandet av IKT i olika utbildningssammanhang. Lärare behöver också nödvändiga kunskaper för att införa dessa metoder i sin verksamhet.
- Utvecklandet av teorier för användningen av IKT i specialpedagogiken kan förstärkas om det finns möjligheter till samarbete mellan olika grupper av aktörer (elever och deras familjer, lärare, andra yrkesgrupper som arbetar med eleverna och forskare) på nationell och internationell nivå. Dessutom bör ett virtuellt samarbete med direkta utbyten främjas. IKT som verktyg för kommunikation och ett verktyg för lärande förstärks av personliga kontakter och utbyten mellan specialister inom specialpedagogik och IKT.
- Medan information om IKT i specialpedagogiken finns tillgänglig på nationell och internationell nivå, finns inte alltid information av rätt slag, med lämpligt format och fokus, sådan information måste fortfarande utvecklas och spridas. Principer för tillgång till information för alla måste gälla även den information som håller på att utvecklas och inte bara den som redan finns. Tydlig information om de behov som elever och deras lärare har som IKT användare bör ligga till grund för den teknologiska utvecklingen såväl som utformandet och genomförandet av riktlinjerna för undervisningen.

5 Tidigt stöd

Begreppet tidigt stöd inbegriper två aspekter: barnets ålder och själva arbetet. Arbetet kan börja vid födseln eller i tidig ålder, innan barnet kommer in i skolåldern. Tidigt stöd kan innebära en rad nödvändiga tjänster och åtgärder – sociala, medicinska, psykologiska och pedagogiska – riktade mot barn som riskerar att försenas i utvecklingen (European Agency, 1998) och deras föräldrar.

Studier inom området slår fast vikten av att fastställa tydliga mål för verksamheten, att göra en tidig kartläggning, att förhindra senare svårigheter och att stimulera barnet och dess omgivning så mycket som möjligt. Tre förhållanden är viktiga: tidigt stöd gäller tidig ålder (huvudsakligen från födseln till tre år), det bör alltså inte förväxlas med tidig utbildning; tidigt stöd har ett tvärprofessionellt förhållningssätt (flera discipliner är engagerade och arbetar tillsammans) och det har också ett holistiskt förhållningssätt (fokus ligger inte bara på barnet utan på hela familjen och omgivningen) (Peterander, 1996).

I allmänhet överensstämmer situationen i olika länder med denna beskrivning och dess mål, men olikheter förekommer mellan länderna.

5.1 Tidigt stöd för små barn och övergången till förskola

Vilka åldersgrupper som får stöd i form av tidigt stöd avgörs av vilka åldrar utbildningssystemet omfattar. I de flesta länder gäller detta stöd för barn från födseln upp till tre års ålder och i några länder upp till sex års ålder, i nära samarbete med utbildningssystemet.

Detta är en viktig aspekt eftersom det påverkar hur stödåtgärder görs tillgängliga när behoven är rapporterade eller identifierade.

I vissa länder blir barnen en del av utbildningssystem vid tre eller fyra års ålder, medan det i andra länder sker tidigare. Innan grundskolan kan barn ta del av olika typer av förskoleverksamhet. Dessa center eller institutioner skiljer sig mycket mellan länderna, de viktigaste skillnaderna gäller personalens utbildningsnivå och vilket system de tillhör. De kan grupperas enligt följande:

- Olika slags daghem, vilka i allmänhet inte ligger under Utbildningsdepartementet och vars personal inte nödvändigtvis har kvalificerad utbildning.
- Det finns också verksamheter som är mer inriktade mot undervisning som tar emot barn från en mycket tidig ålder till dess att de börjar grundskolan. Dessa institutioner ligger i allmänhet inte under de myndigheter som är ansvariga för utbildning, trots att personalen har kvalificerad utbildning.
- Slutligen finns det skolor. Dessa ligger under ett direkt ansvar av utbildningsmyndigheterna, och personalen som arbetar med eleverna har kvalificerad utbildning.

Tabellen presenterar situationen i de olika länderna.

Tabell 5.1 Förskoleverksamhet innan den obligatoriska skolan

	Daghem	Verksamheter med inriktning mot utbildning	Skolor
Från födsel	Cypern, Grekland, Litauen, Spanien, Tjeckien	Norge, Tjeckien	Litauen
3 månader	Belgien, Danmark, England, Frankrike, Irland, Italien, Luxembour, Nederländerna, Schweiz, Spanien, Tyskland,		Spanien
6 månader		Danmark, Finland	
1 år	Tyskland	Italien, Sverige	Estland, Island, Lettland
2–2.5 år			Belgien (fransktalande och flamländska delarna), Frankrike**, Tjeckien
3 år		Polen, Portugal, Slovakien, Tyskland, Österrike	Belgien (tyskspråkiga delen), Cypern, England, Italien, Portugal,
4 år		Schweiz	Grekland, Irland, Luxembour, Nederländerna
5 år			Tyskland*

* I några förbundsstater kan barn börja skolan vid fem års ålder.

** I prioriterade utbildningsområden.

Källa: Eurydice och nationell data

Föräldrar har i de flesta länder rätt att välja förskola. Problem kan dock uppstå om förskolan är privat eller inte ligger inom samma område som bostaden. I praktiken är detta val begränsat om förskolan hävdar att den inte har de resurser som barnet behöver, om den vägrar att ta emot barnet eller om det är kö för att gå i skolan. Köer nämns av Österrike, England, Tyskland, Island, Litauen, Nederländerna, Norge, Portugal och Schweiz.

I vissa länder ges barn med funktionshinder företräde till förskoleverksamhet, även om inga särskilda åtgärder finns. Detta är fallet i England, Tyskland, Island, Norge, Spanien och Nederländerna. I länder där den obligatoriska utbildningen börjar vid fem, börjar barn med funktionshinder ofta skolan från två och ett halvt eller tre års ålder.

I Tjeckien erbjuds ofta förskoleutbildning till alla barn innan de börjar grundskolan, för barn i behov av särskilt stöd både i ordinarie sammanhållna daghem och i specialdaghem. I särskilda fall antas barn under tre år i förskola. Barn i behov av särskilt stöd i undervisningen har rätt till professionellt stöd.

I vissa förbundsstater i Tyskland ligger hela ansvaret för förskolesystemet på Socialdepartementet. Barn från tre till sex års ålder gå i kindergarten och har nyligen fått full rätt till detta.

I Italien har barn med funktionshinder rätt till plats i förskola tillsammans med barn utan funktionshinder. Stöd ska ges av speciallärare i samarbete med den lokala hälsovården, och kontinuitet försäkras i övergången mellan olika utbildningsnivåer.

I Sverige har alla barn rätt till barnomsorg. Barn i behov av särskilt stöd har rätt till särskilt stöd.

I många länder har ett tidigt mottagande i barnomsorgen ställt krav på en bra samordning mellan tidiga åtgärder och förskoleverksamheten. Detta är viktigt för att försäkra kontinuiteten i arbetet för barn i behov av särskilt stöd och undvika brister i administrationen av barnomsorgen och övergången till skolan. Det är också viktigt att information och kunskaper förs vidare till de team eller tjänstemän som tar över ansvaret för barnen.

5.2 Team för tidigt stöd

Tre frågor bör tas upp om team för tidigt stöd: uppgifter och funktion, sammansättning och modeller.

Länderna poängterar att den huvudsakliga uppgiften för team för tidigt stöd är att ge stöd i första hand till barnet och i andra hand till familjen. Valet av åtgärder beror på vilka behov som både barnet och familjen har.

- *Arbetet med familjen* gäller sådana viktiga delar som att ge information, råd, stöd och utbildning.
- *Arbetet med barnet* är mycket komplext, inte bara i sitt innehåll utan också i hur det bedrivs. Det innefattar stöd för barnets hela utveckling, förebyggande åtgärder och åtgärder för att göra utbildningen tillgänglig för att underlätta övergången till utbildningssystemet. Det finns olika åtgärder för stöd beroende på barnets hela situation och de krav på omsorg denna ställer.

Dessa åtgärder måste förstås med utgångspunkt att hjälpa barnet att bli självständigt – att hjälpa barnet att hjälpa sig själv. Detta är ett förhållningssätt som försöker undvika externa program som barnet och familj tar avstånd ifrån därför att de uppfattar det som någonting som lagts på dem utifrån och som inte gagnar deras intressen. De bästa resultaten nås när både barnets och familjens intressen och behov är utgångspunkt för arbetet. Detta innebär att arbetet måste grunda sig på vad som är möjligt: begåvning och förmåga, och inte på vad som inte är möjligt och brister.

Yrkesverksamma från olika länder nämner en rad stödåtgärder. De tar hänsyn till behov, men de är även beroende av de resurser som finns tillgängliga på lokal och regional nivå.

Fyra möjligheter till stöd rapporteras. Stöd kan tillhandahållas *i hemmet*, *i dagvårdskliniker*, *i särskilda center för tidigt stöd* (motsvarande habiliteringscenter) eller i *förskoleverksamheter* (daghem, kindergartens eller förskolor).

Stöd till spädbarn *i hemmet* nämns av alla länder och det finns en trend mot att göra det till det första alternativet. I Nederländerna var under en lång tid tidigt stöd tillgängligt i specialiserade center där barnen tillbringade dagarna och ibland t.o.m. vistades på heltid. Nu fokuserar det tidiga stödet på familjen genom att tillhandahålla nödvändigt stöd i hemmet.

Stöd kan även tillhandahållas genom *center för tidigt stöd*. Detta stöd kan tillhandahållas i specialiserade center för specifika funktionshinder. Både sådana center för tidigt stöd och *dagvårdskliniker* ska finnas så nära hemmet som möjligt. I Tyskland finns, beroende på den federala strukturen, olika system. I vissa förbundsstater ges tidigt stöd av socio-pediatrika center (medicinskt inriktade), men i de flesta fall är det organiserat i särskilda center för tidigt stöd, 50 % av stödet tillhandahålls i center, de andra 50% i hemmet.

I Litauen spelar specialisttjänster som ligger under hälsovårdsmyndigheterna en viktig roll.

I Spanien tillhandahålls huvudsakligen medicinsk hjälp till nyfödda eller de som vistas på sjukhus under lång tid. Stöd i hemmet eller i utbildningscenter har varit första prioritet sedan 2000.

I Tjeckien tillhandahålls tjänster för tidigt stöd även av frivilligorganisationer.

Stöd kan även tillhandahållas i förskolor vilket rapporteras av ett antal länder. Ett sådant stöd lyfts särskilt fram av länder där barn skrivs in i skolan vid tidig ålder.

Stöd tillhandahålls av team för tidigt stöd och riktar sig både till det berörda barnet och personalen som arbetar i dessa center. Denna process är ett första steg i den process av övergångar som barnet kommer att gå igenom inom det utbildningssystem som det kommer att ta del av.

En särskilt situation finns i Polen som har grupper med tidigt stöd för barn och deras familjer. En grupp består av två till tre barn och deras föräldrar. Dessa kan organiseras i hemmet eller i små grupper. Barnen ska vara minst tre år.

Inget av alternativen som beskrivits ovan är unika, alla kombinationer är möjliga beroende på barnens ålder och behov. I Italien kan stöd ges i hemmet, i dagvårdskliniker, i förskolan eller genom specialisttjänster (för barn med grava funktionshinder) beroende på barnets situation. Alla lösningar kräver föräldrars medgivande och deltagande.

Teamens sammansättning är alltid tvärprofessionellt, med olika yrkesgrupper och kompetenser. De största skillnaderna mellan länderna verkar handla om i vilken utsträckning representanter från utbildningssektorn är involverade och vilka hinder som finns för att åstadkomma bra samordning och samarbete mellan yrkesgrupperna.

När det gäller hur teamen är organiserade, kan man urskilja tre modeller:

- En lokal och decentraliserad modell, där tillhandahållandet och samordningen av tjänster ligger på de lokala myndigheterna (kommuner). Denna modell används huvudsakligen i de nordiska länderna.
- En 'specialist' modell, där barnen och deras familjer erbjuds mycket specialiserat stöd i tidig ålder. De är huvudsakligen beroende av sociala myndigheter eller hälsovården, även om utbildningssektorn också är involverad. Detta är fallet i länder som Frankrike och Tyskland.
- En tredje modell kan kallas 'inter-service'. Den grundas på överenskommelser och samarbete mellan olika lokala, regionala och även nationella tjänster. Utbildningssektorn har en viktig roll i denna modell. Denna modell finns i t.ex. Portugal.

5.3 Ekonomiskt stöd till familjer

Information till familjen är något som behöver uppmärksammas så tidigt som möjligt. Information måste vara tydlig, begriplig och fullständig. Olika aspekter behöver beaktas, t.ex. både aktuella och potentiella problem.

Föräldrar bör dessutom få information om vilka rättigheter de har och om vilket ekonomiskt stöd de kan kräva. Familjer i olika länder har rätt till olika slags ekonomiskt stöd som fördelas av socialtjänst eller hälsovård. I allmänhet sker det genom sådana bidrag som alla barnfamiljer har rätt till. Den summa man får varierar beroende på föräldrars inkomster och framförallt på vilken typ och grad av funktionshinder barnet har och vilka behov det har. I de nordiska länderna får familjer extra bidrag som inte är beroende av föräldrars inkomst. I Österrike kan ekonomiskt stöd till exempel uppgå till ett maximalt belopp på 1,531.54 Euro per månad beroende på vilka funktionshinder barnet har och hur mycket omvårdnad det behöver (från 50 till mer än 180 timmar per månad).

Ekonomiskt stöd kan även täcka de extra kostnader föräldrarna har för omvårdnaden av sitt barn. I vissa länder täcks sådana kostnader av hälsovården eller försäkringsbolag, t.ex. i Tyskland. Summan bestäms av försäkringsbolagen eller myndigheterna med utgångspunkt från det stöd barnet anses komma att behöva. Flera andra länder nämner också ekonomiskt stöd för de kostnader som barnets svårigheter resulterar i. Detta kan vara tekniskt stöd både i det dagliga livet (t.ex. mobility, resor, hushåll) och i barnets utbildning. Sådant stöd är fritt eller delvis fritt i alla länder. I Luxemborg, till exempel, får föräldrar motta en extra kompletterande engångssumma. I Nederländerna täcks dessa extra kostnader av kommunen och familjer kan även ansöka om en budget som knyts till det enskilda barnet för att ordna omvårdnad i hemmet.

Det ekonomiska stödet kan riktas direkt till familjen eller till den förälder som är hemma med barn efter födseln för en begränsad period (för det mesta upp till två år) i relation till barnets behov. Detta betraktas som en lön eller kompensation för inkomstbortfall, den förälder som får bidraget bibehåller sina sociala rättigheter med sjukförsäkring m.m. Detta system finns i de nordiska länderna, Tyskland och Luxemborg. I Tjeckien har föräldrar som är utan anställning eller deltidsanställning p.g.a. av omvårdnad av barn rätt till föräldraförsäkring till dess att barnet är sju år.

Skattereduktion förekommer i de flesta länder. Detta avdrag tar hänsyn till att familjer med barn med funktionshinder i allmänhet har högre kostnader än andra familjer. Avdraget är kopplat till funktionshindret och har samma kriterier som de extra bidrag familjen kan få. I Belgien eller Grekland måste barnet t.ex. ha en 66 % eller 67 % nedsättning i fysisk eller mental kapacitet för att få ta del av detta stöd.

Ekonomiska lättnader ges till föräldrar i förhållande till deras livs- och arbetsförhållanden. I Italien får föräldrar som arbetar inom den offentliga sektorn företräde när de söker arbete för att få en arbetsplats nära hemmet och har även rätt till tre betalda arbetsfria dagar per månad (enligt lag 104/92). På Cypern kan anställda inom den offentliga sektorn ges företräde vid anställningar. Fria eller reducerade transportkostnader nämns av alla länder.

Slutligen ska även nämnas stödfamiljer. Detta är ett stöd som erbjuds familjer genom offentliga eller privata tjänster. Det finns inte i alla länder, men det finns en ökad efterfrågan, särskilt i familjer som har barn med grava funktionshinder. Stödfamiljer väljs med omsorg och är inte släkt eller på annat sätt relaterade till familjen. De tar hand om barnet under en begränsad tid; en dag, en vecka eller en helg för att ge föräldrarna möjlighet till vila, tid tillsammans eller för att ge tid och uppmärksamhet till syskon. Detta system är vanligt i Danmark, Nederländerna, Norge och Sverige. Det förekommer också i vissa fall i Frankrike,

Tyskland, Island, Italien, Luxembourg, England och Wales. I Litauen erbjuds sådant stöd av den privata sektorn.

Andra tjänster för att avlasta föräldrar finns också. I vissa länder kan barn placeras i en stödfamilj för en kortare period. I vissa fall kan också olika organisationer ta hand om barnen och erbjuda en rad aktiviteter under semestrar och skollov.

5.4 Sammanfattande kommentarer

Tidigt stöd inkluderar alla nödvändiga åtgärder för att möta de behov av särskilt stöd hos barn som riskerar att försenas i sin utveckling, det riktar sig både till barnen och deras familjer.

- Tidigt stöd gäller de första åren och får inte förväxlas med tidig utbildning. Ett bra samarbete mellan teamen för tidigt stöd och skolan måste försäkras för att garantera en bra övergång från tidigt stöd till skolan.
- Tidigt stöd är tvärprofessionellt och olika yrkesgrupper arbetar tillsammans. De kan höra till olika myndigheter: hälsovård, socialtjänst och utbildning. Samordning och delat ansvar är ett måste.
- Team för tidigt stöd inriktar sig inte bara på barnet utan också på familjen och omgivningen.
- Familjerna behöver utförlig och tydlig information om barnets svårigheter och allt annat stöd de kan få. Ekonomiskt stöd till familjerna är en viktig åtgärd som möjliggör för familjerna att hantera de extra kostnader som tillkommer av barnets behov.

6 Avslutande kommentarer

Inkludering av barn i behov av särskilt stöd är ett område som bör diskuteras med respekt för de olika ländernas olika situationer, resurser och historia.

Alla länder har ambitioner om lika möjligheter och kvalitet i utbildning för alla elever och försöker tillhandahålla den bästa möjliga utbildningen för sina elever i enlighet med deras individuella situationer.

6.1 Sammanfattning av frågeställningar

Denna rapport tar med utgångspunkt i de enskilda ländernas rapporter upp ett antal frågeställningar med anknytning till fem huvudområden:

6.1.1 *Inkludering – riktlinjer och verksamhet*

Olika länder har olika situationer vad gäller a) riktlinjer för inkludering (det kan röra sig om olika system, från fullständig inkludering till en mångfald av förhållningssätt, eller en tydlig distinktion mellan ordinarie sammanhållna skolor och ett specialskolesystem); (b) definitioner och kategorier av specialpedagogiska åtgärder och funktionshinder och som en konsekvens av det antalet elever som uppges vara i behov av särskilt stöd (från 1 % till mer än 10 %) och olikheter i antalet elever i segregerad undervisning (från mindre än 1 % till mer än 5 %).

Det finns också likheter i trender mellan länderna: (a) ombildningen av specialskolor till resurscenter; (b) utvecklandet av individuellt anpassade utbildningsplaner för elever i behov av särskilt stöd i ordinarie sammanhållna miljöer.

6.1.2 *Finansiering av specialpedagogik*

Informationen från de olika länderna visar att finansiering av specialpedagogik är en av de viktigaste faktorerna i utvecklingen mot inkludering. Om medel inte fördelas efter tydliga riktlinjer kommer inkludering sannolikt inte att realiseras i praktiken. Finansieringssystemet kan förklara varför allmänna riktlinjer inte omsätts i den konkreta verksamheten.

I länder där finansieringen av specialskolor styrs av direkta behov (ju fler elever i specialskolor – desto mer medel), finns den största kritiken. Dessa länder pekar på de olika former av strategiskt beteende som förekommer inom utbildningsområdet (av föräldrar, lärare eller andra aktörer). Detta kan motverka inkludering, leda till mer diagnostisering och öka kostnaderna.

Länder med ett starkt decentraliserat system – där regioner eller kommuner har huvudansvaret för de specialpedagogiska åtgärderna – är i allmänhet mer positiva till inkludering. System där kommuner tar beslut på basis av information från skola eller rådgivande center, och där fördelningen av medel till separata miljöer står i direkt proportion till de medel som tilldelas de ordinarie sammanhållna skolorna, verkar vara mycket effektiva.

6.1.3 *Lärare och specialpedagogik*

Klasslärare är ansvariga för *alla* elever, även dem i behov av särskilt stöd. Där behov finns ges ett visst stöd. Direkt stöd till lärare är fortfarande en tendens mer än helt genomfört i majoriteten av länder och stöd ges huvudsakligen direkt till eleven.

I alla länder får klasslärare någon form av allmän utbildning i specialpedagogik i sin grundutbildning. I majoriteten av länderna krävs ej fördjupning för anställning. Fortbildning verkar organiseras på ett flexibelt sätt för att ge klasslärare ett bra stöd.

6.1.4 *Informations- och Kommunikationsteknologi (IKT)*

Information från de olika länderna belyser det faktum att det finns ett behov av att byta fokus i arbetet med IKT i specialpedagogiska riktlinjer och program. Tyngdpunkten behöver läggas på mål och syfte med användningen av IKT i specialpedagogiken och inte bara på metoderna. Detta för att fästa uppmärksamheten på IKT som ett stöd för inläringen i olika sammanhang och inte bara på hur man använder IKT i sig.

Detta skulle underlättas genom ett ökat samarbete mellan olika aktörer inom både specialpedagogik och IKT.

Det är viktigt att principen om tillgänglighet för alla gäller även den information som håller på att utvecklas och inte bara den som redan finns.

6.1.5 *Tidigt stöd*

Tidigt stöd bör grunda sig på (a) ett bra samarbete mellan team för tidigt stöd och skola; (b) tvärprofessionella team med delat ansvar som är väl samordnade; (c) ett professionellt fokus inte bara på barnen utan även på familjen och omgivningen; (d) tillgång till tydlig och bra information till familjerna, både om frågor som rör deras barn och om vilket annat stöd som finns, t.ex. ekonomiskt stöd.

6.2 **Vidare information**

För dem som är intresserade av specifik och mer uttömmande information om de enskilda länderna och/eller ett särskilt område som rapporten behandlar, finns mer detaljerad information på the European Agency's webbplats: www.european-agency.org : *National Overviews*, *Agency Publications* och *National Pages* och den nya webbplatsen: *Specialpedagogik i Europa*, nationella rapporter från Eurydice's enheter i Belgien (tyskspråkiga delen), Cypern, Tjeckien, Liechtenstein, Polen och Slovakien.

Detaljerad information om den ordinarie sammanhållna undervisningen i de olika länderna finns på Eurydice webbsida: www.eurydice.org. Där finns även jämförande studier om olika frågor, t.ex. undervisning av främmande språk, lärarutbildning och IKT i utbildningen. En detaljerad rapport om finansiering av utbildning i Europa innehåller ett kapitel som fokuserar på fördelningen av medel för specialpedagogiska åtgärder. Eurydice's databas Eurybase (<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/eurybase.htm>) har en mycket detaljerad information om utbildningssystemet i varje deltagande land med ett särskilt kapitel för information om specialpedagogik.

Bilaga 1

European Agency's Koordinatorer

Belgien (flamländska delen)

Theo MARDULIER
Department of Education, Secretariaat-generaal

theo.mardulier@ond.vlaanderen.be

Belgien (fransktalande delen)

Thérèse SIMON
EPESCF

therese.simon@skynet.be

Danmark

Poul Erik PAGAARD
Danish Ministry of Education

poul.erik.pagaard@uvm.dk

Finland

Minna SAULIO
National Board of Education

minna.saulio@oph.fi

Frankrike

Pierre Henri VINAY
Nel SAUMONT
Centre Nationell d'Études et de
Formation pour l'Enfance Inanpassée

cnefei-diradj@education.gouv.fr
brex@cnefei.fr

Grekland

Konstantinos KARAKOIDAS
Department of Special Needs Education
Ministry of National Education
Med stöd av Venetta LAMPROPOULOU

t08dea1@ypeth.gr

v.lampropoulou@upatras.gr

Irland

Peadar MCKANN
Inspectorate, Department of Education

peadar_maccanna@education.gov.ie

Island

Bryndis SIGURJÓNSDOTTÍR
Borgarholtsskóla

brysi@ismennt.is

Italien

Paola TINAGLI (Acting)
Ministry of Education

paola.tinagli@istruzione.it

Luxembourg

Jeanne ZETTINGER
Service ré-éducatif ambulatoire

srea@pt.lu

Nederländerna

Sip Jan PIJL
Instituut voor Orthopedagogiek

s.j.pijl@ppsw.rug.nl

European Agency for Development in Special Needs Education

Norge

Gry HAMMER NEANDER
Norwegian Board of Education

Gry.Hammer.Neander@ls.no

Portugal

Vitor MORGADO
Department for Basic Education

vitor.morgado@deb.min-edu.pt

Schweiz

Peter WALTHER-MÜLLER
Schweizerische Zentralstelle für
Heilpädagogik (SCH)

peter.walther@szh.ch

Spanien

Victoria ALONSO GUTIÉRREZ

victoria.alonso@educ.mec.es

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
Med stöd av Marisa HORTELANO ORTEGA

marisa.hortelano@educ.mec.es

Storbritannien

Felicity FLETCHER-CAMPBELL
National Foundation for Educational Research

f.f-campbell@nfer.ac.uk

Sverige

Lena THORSSON
Specialpedagogiska institutet

[lena.thorsson@sit.se](mailto:lana.thorsson@sit.se)

Tyskland

Anette HAUSOTTER
IPTTS 22 - BIS Beratungsstelle für Integration

a.hausotter@t-online.de

Österreich

Irene MOSER
Pädagogisches Institut des Bundes

irene.moser@aon.at

Bilaga 2 Eurydice Nationella Enheter

Eurydice European Unit

Avenue Louise 240 B-1050 Brussels

(www.eurydice.org)

National Eurydice Units

European Union

Belgien

Unité francophone d'Eurydice

Ministère de la Communauté française

Direction générale des Relations internationelles

Boulevard Leopold II, 44 – Bureau 6A/002

1080 Bruxelles

Vlaamse Eurydice-Eenheid

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Departement Onderwijs

Afdeling Beleidscoördinatie

Hendrik Consciencegebouw 5 C 11

Koning Albert II – laan 15

1210 Brussel

Agentur Eurydice

Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft

Agentur für Europäische Programme

Quartum Centre

Hütte 79 / Bk 28

4700 Eupen

Med stöd av Leonhard Schiffers

Danmark

Eurydice's Informationskontor i Danmark

Institutionerstyrelsen

Undervisningsministeriet

Frederiksholms Kanal 25 D

1220 København K

Finland

Eurydice Finland

National Board of Education

Hakaniemenkatu 2

P.O. Box 380

00530 Helsinki

Frankrike

Unité d'Eurydice

Ministère de l'Éducation nationale

Délégation aux relations internationelles et à la coopération

Centre de ressources pour l'Information internationale

European Agency for Development in Special Needs Education

110, rue de Grenelle
75357 Paris

Grekland

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction of European Union
Mitropoleos 15
10185 Athens
Med stöd av Antigoni Faragoulitaki

Irland

Eurydice Unit
International Section
Department of Education and Science
Marlborough Street
Dublin 1

Italien

Unità di Eurydice
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – c/o INDIRE
Via Buonarroti 10
50122 Firenze

Luxembourg

Unité d'Eurydice
Ministère de la Kultur, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (CEDIES)
280, Route de Longwy
1940 Luxembourg

Nederländerna

Eurydice Eenheid Nederloch
Afdeling Informatiediensten D073
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
Postbus 25000 - Europaweg 4
2700 LZ Zoetermeer

Portugal

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento (DAPP)
Av. 24 de Julho 134
1350 Lisboa

Spanien

Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa
c/Allmänna Oraá 55
28006 Madrid
Med stöd av Javier Alfaya och Alberto Alcalá.

Storbritannien

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Nationell Foundation for Educational Research
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ

Eurydice Unit Scotloch
The Scottish Executive Education Department
International Relations Branch
Area 1-B (CP), Viktoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Med stöd av John Mitchell och Douglas Ansdell.

Sverige

Eurydice Unit
Utbildningsdepartementet
Drottninggatan 16
10333 Stockholm

Österrike

Eurydice – Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – Abt. I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien

EFTA/EEA Länder

Island

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Sölvholsgata 4
150 Reykjavik

Liechtenstein

National Unit of Eurydice
Schulamts
Herrengasse 2
9490 Vaduz

Norge

Eurydice Unit
Norwegian Ministry of Education,
Research and Church Affairs
P.O. Box 8119 Dep. - Akersgaten 44
0032 Oslo

Ansökande länder

Bulgarien

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre, International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Knjaz Dondukov Bld
1000 Sofia

Cypern

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia

Estland

Eurydice Unit
Ministry of Education
Tallinn Office
11 Tonismägi St.
15192 Tallinn

Lettland

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Department of European Integration & Co-ordination of International Assistance Programmes
Valnu 2
1050 Riga

Litauen

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano 2/7
2691 Vilnius

Malta

Education Officer (Statistics)
Eurydice Unit
Department of Planning and Development
Education Division
Floriana CMR 02

Polen

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Med stöd av the Ministry of National Education and Sport.

Rumänien

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest

Slovakien

Slovak Academic Association for International Co-operation
Eurydice Unit
Staré grunty 52
842 44 Bratislava

Slovenien

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Office for School Education of the Republic of Slovenia
Trubarjeva 5
1000 Ljubljana

Tjeckien

Eurydice Unit
Institute for Information on Education– ÚIV/III
Senovážné nám. 26
11006 Praha 06
Med stöd av Stanislava Brožová och Květa Goulliová (National Eurydice Unit) och Zuzana Kaprová (Ministry of Education, Youth and Sports).

Ungern

Eurydice Unit
Ministry of Education
Szalay u. 10-14
1054 Budapest