

Særskilt tilrettelagt opplæring i Europa

Tematisk Publikasjon



Særskilt tilrettelagt opplæring i Europa

TEMATISK PUBLIKASJON

Januar 2003

European Agency for Development in Special Needs Education

Med støtte fra
EURYDICE
Informasjonsnettverket for opplæring i Europa

European Agency for Development in Special Needs Education

Denne rapporten er utarbeidet av European Agency med hjelp fra de nasjonale enhetene i Eurydice. Den er utgitt med støtte fra Europakommisjonen, generaldirektoratet for utdanning.

Det er lov å bruke utdrag av dokumentet så sant det henvises klart til kilden.

For å gjøre informasjonen lett tilgjengelig, finnes også denne rapporten i elektronisk format og på 12 andre språk.

De elektroniske utgavene av denne rapporten er tilgjengelige på Internett-sidene til European Agency: www.european-agency.org

Redaktører: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

ISBN: 87-90591-88-7

Januar 2003

European Agency for Development in Special Needs Education

Østre Stationsvej 33

DK – 5000 Odense C Denmark

Tlf: +45 64 41 00

secretariat@european-agency.org

Internett: <http://www.european-agency.org>

Kontoret i Brussel:

3, Avenue Palmerston

B-1000 Brussel

Tlf: +32 2 280 33 59

brussels.office@european-agency.org

Innhold

| | |
|--|-----------|
| Forord..... | 4 |
| Innledning..... | 5 |
| 1 STO i Europa: Politikk og praksis for inkluderende opplæring..... | 7 |
| 1.1 Vanlige definisjoner av politikk og praksis | 7 |
| 1.2 Definisjoner av særskilte behov/funksjonshemming..... | 8 |
| 1.3 Tilbud til elever med særskilte behov..... | 8 |
| 1.4 Spesialskolene | 11 |
| 1.5 Andre temaer i forbindelse med særskilte tilbud og inkludering..... | 12 |
| 1.6 Vanlige tendenser i Europa..... | 14 |
| 1.7 Konklusjoner | 17 |
| 2 Finansiering av særskilt tilrettelagt opplæring..... | 18 |
| 2.1 Finansieringsmodeller..... | 18 |
| 2.2 Finansieringssystemer..... | 19 |
| 2.3 Nytteverdi, effektivitet, strategiforhold og ansvarlighet..... | 22 |
| 2.4 Konklusjoner | 23 |
| 3 Lærere og særskilt tilrettelagt opplæring | 25 |
| 3.1 Inkludering og lærerstøtte | 25 |
| 3.2 Innledende lærerutdanning i særskilt tilrettelagt opplæring | 29 |
| 3.3 Tilleggsutdanning i særskilt tilrettelagt opplæring..... | 32 |
| 3.4 Konklusjoner | 35 |
| 4 Informasjons- og kommunikasjonsteknologi i særskilt tilrettelagt opplæring..... | 36 |
| 4.1 IKT og STO-strategier | 36 |
| 4.2 Spesialisert IKT i forbindelse med STO-støtte | 38 |
| 4.3 IKT i STO-utdanning..... | 42 |
| 4.4 Faktorer i innføringen av IKT i STO..... | 43 |
| 4.5 Konklusjoner | 46 |
| 5 Tidlig intervensjon..... | 48 |
| 5.1 Tilbud til små barn og overgangen til førskolen | 48 |
| 5.2 Ulike organiseringsmetoder | 50 |
| 5.3 Økonomisk støtte til familien..... | 51 |
| 5.4 Konklusjoner | 52 |
| 6 Sluttkommentarer..... | 54 |
| 6.1 Oppsummering av tema..... | 54 |
| 6.2 Ytterligere informasjon..... | 55 |
| Vedlegg 1 European Agencys samarbeidspartnere..... | 56 |
| Vedlegg 2 Nasjonale enheter i Eurydice | 58 |

Forord

Denne rapporten er utarbeidet av European Agency med hjelp fra de nasjonale enhetene i Eurydice. European Agency og Eurydice begynte sitt samarbeid i 1999 da European Agency ble spurt om å utarbeide informasjon for kapittel H (særskilt tilrettelagt opplæring), en del av nøkkelinformasjonen om opplæring i Europa i årene 1999/2000. Denne nye utgaven tar også for seg indikatorer som er utarbeidet innenfor rammen av det tette samarbeidet.

Det effektive samarbeidet mellom de to nettverkene Eurydice og European Agency har gjort det mulig å utarbeide denne tematiske publikasjonen om *særskilt tilrettelagt opplæring i Europa*.

Først og fremst vil jeg takke European Agencys nasjonale samarbeidspartnere varmt for deres støtte og samarbeid i utarbeidelsen av denne tematiske publikasjonen. Også en stor takk for bidragene fra de nasjonale enhetene i Eurydice, spesielt enhetene på Kypros, i Belgia (den tysktalende delen), Liechtenstein, Litauen, Polen, Slovakia og Tsjekkia.



Jørgen Greve
Direktør

Innledning

Rapporten *Særskilt tilrettelagt opplæring i Europa* inneholder et sammendrag av relevant informasjon som er utarbeidet av European Agency's nasjonale samarbeidspartnere. Informasjonen er delt inn i fem hovedområder innenfor særskilt tilrettelagt opplæring (STO):

- Politikk og praksis for inkluderende opplæring
- Finansiering av særskilt tilrettelagt opplæring
- Lærere og særskilt tilrettelagt opplæring
- Informasjons- og kommunikasjonsteknologi i særskilt tilrettelagt opplæring
- Tidlig intervensjon

Informasjon om temaene er samlet av rapportører i de ulike landene, innsamlet av European Agency via spørreskjemaer, og i noen tilfeller er det gitt praktiske eksempler. Dokumentet er redigert av European Agency med hjelp av de nasjonale enhetene i Eurydice, hovedsakelig i de landene som ikke er representert i European Agency. Det har imidlertid kommet bidrag og kommentarer fra alle de nasjonale enhetene i Eurydice.

Hovedformålet med dette dokumentet er å utvide eksisterende informasjon på de fem hovedområdene i flere land. Informasjon som allerede var tilgjengelig i European Agency's medlemsland ble sent til de nasjonale enhetene i Eurydice, for å gjøre arbeidet deres enklere.

De nasjonale enhetene på Kypros, i Belgia (den tysktalende delen), Tsjekkia, Liechtenstein, Polen og Slovakia har vært til stor hjelp med sine relevante bidrag til denne publikasjonen.

Dette dokumentet gir en oversikt over de fem hovedområdene i de ulike landene. Det er viktig å poengtere at mye av informasjonen blir vist i tabeller, som er den beste måten å presentere tallresultater på. Tabellpresentasjonen er ikke ment som et forsøk på å sammenligne situasjonen i de ulike landene.

Denne publikasjonen tar ikke for seg STO ut fra noen spesiell definisjon eller filosofi. Det finnes ingen entydige definisjoner av begreper som handikap, spesielle behov eller funksjonshemninger på tvers av landegrensene. Definisjoner og kategoriseringer av særskilt tilrettelagt opplæring varierer fra land til land. I denne rapporten forsøker vi å se på alle definisjoner og perspektiver som finnes i debatten om praksis på de fem hovedområdene i STO.

Kapittel 1 tar for seg *særskilt tilrettelagt opplæring i Europa, politikk og praksis for inkluderende opplæring*. Her gis det en generell beskrivelse av politikk og praksis i ulike land, hvordan særskilte behov/funksjonshemninger blir definert, tilbud til elever med særskilte behov, kjennetegn på spesialskoler og hvilken rolle disse har, andre emner innen særskilte tilbud og inkludering, og vanlige tendenser i Europa.

Kapittel 2 gir en oversikt over *finansiering av særskilt tilrettelagt opplæring*. Her ser vi på hvilke finansieringsmodeller som finnes i ulike land, finansieringssystemer, nytteverdi, effektivitet, strategiforhold og ansvarlighet i de ulike finansieringssystemene.

Kapittel 3 tar for seg *lærere og særskilt tilrettelagt opplæring*, og tar for seg inkludering og støtte som blir gitt til klasselærere, innledende opplæring for lærere og tilleggsoplæring i STO.

Kapittel 4 handler om *informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) i STO*. Her ser vi på IKT og STO-strategier i ulike land, spesialisert IKT-støtte innen STO, IKT i STO-læring og spørsmål som er knyttet til bruk av IKT i STO.

Kapittel 5 dreier seg om *tidlig intervensjon*, og kartlegger ulike tilbud for små barn og deres overgang til førskolen. Vi tar for oss grupper innen tidlig intervensjon og økonomisk støtte som gis til elevenes familier.

European Agency for Development in Special Needs Education

I dokumentets sluttcommentarer finner du en oversikt over viktige spørsmål knyttet til disse fem nøkkelområdene.

1 STO i Europa: Politikk og praksis for inkluderende opplæring

1.1 Vanlige definisjoner av politikk og praksis

Det er for tiden en tendens i EU og kandidatlandene til å arbeide for inkludering av elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring (STO) i vanlige skoler, ved å sørge for at lærerne får støtte i form av hjelpepersonale, materiale, utstyr og etteropplæring.

Landene kan deles inn i tre kategorier etter hvordan de arbeider med inkludering av elever med behov for STO:

- Den første kategorien (*énveis*-metoden) består av land som arbeider for å inkludere så godt som alle elever i vanlige skoler. Her tilbys den vanlige skolen en rekke tjenester for å forenkle integreringsprosessen. Denne tilnæringsmåten finner vi i Spania, Hellas, Italia, Portugal, Sverige, Island, Norge og på Kypros.
- Landene i den andre kategorien (*flerveis*-metoden) benytter flere tilnæringsmåter i inkluderingsprosessen. De tilbyr en rekke tjenester til begge opplæringssystemene (dvs. det vanlige systemet og STO-systemet). Danmark, Frankrike, Irland, Luxembourg, Østerrike, Finland, Storbritannia, Latvia, Litauen, Polen, Slovakia og Slovenia tilhører denne kategorien.
- I den tredje kategorien (*toveis*-metoden) finner vi to separate opplæringssystemer. Elever med behov for STO går stort sett på spesialskoler eller i spesialklasser. Vanligvis er det svært få av elevene som offentlig er registrert med behov for STO, som følger opplæringen sammen med ikke-funksjonshemmede klassekamerater. Disse systemene er (eller var inntil nylig) styrt av ulike lovverk, og vanlige skoler er underlagt andre lover enn spesialskolene. I Sveits og Belgia er STO relativt godt utviklet. I Sveits er imidlertid situasjonen ganske komplisert: Jevnt over finnes det forskjellige lovverk for spesialskoler og spesialklasser (inkludert spesialtjenester i vanlige skoleklasser). Samtidig finnes det et relativt godt utviklet system for spesialtjenester i vanlige skoleklasser – som selvfølgelig varierer fra kanton til kanton.

Av og til kan det være vanskelig å kategorisere et land ut fra hvilken inkluderingspolitikk det følger, fordi landets politikk raskt kan endre seg. Som et eksempel på dette befant Tyskland og Nederland seg inntil nylig i toveis-kategorien, mens de nå beveger seg mot flerveis-systemet.

Landenes inkluderingsgrad varierer naturlig nok mye. I Sverige, Danmark, Italia og Norge ble det tidlig utviklet og iverksatt en klart inkluderende politikk. Det er mange år siden disse landene vedtok de viktigste lovene om integrering, og det har ikke blitt gjennomført viktige endringer de siste årene. De fleste andre land har gjennomgått store endringer i lovverket, og noen av disse er listet opp nedenfor:

- Allerede på 1980-tallet var det enkelte land som så på STO-systemet sitt som en ressurs for vanlige skoler. I dag er det flere land som følger etter, slik som Tyskland, Finland, Hellas, Portugal, Nederland og Tsjekkia.
- Foreldres valgmuligheter er et tema som har ført til lovverksendringer i Østerrike, Nederland, Storbritannia og Litauen.
- Ansvarsfordeling for å imøtekomme særskilte behov er blitt et tema for endring av lovverket i Finland (på kommunalt nivå), Storbritannia, Nederland (skolenettverk), Tsjekkia og Litauen. I Storbritannia får flere og flere skoler støtte av de lokale

opplæringsmyndighetene, slik at de selv kan fordele midler for å imøtekomme behovene til hver enkelt elev, også dem med ekstra stort behov for STO.

- I Nederland har de nettopp innført en ny ordning for finansiering av særskilt tilrettelagt opplæring.
- I Sveits blir finansiering av særskilt tilrettelagt opplæring diskutert på politisk nivå: Det har kommet forslag om å la kantonene overta ansvaret for finansiering av STO (hittil har ansvaret ligget på nasjonalt nivå).
- Det utvikles eller er nylig blitt utviklet lovverk for STO på ungdomsskoletrinnet i Nederland, Østerrike og Spania.

1.2 Definisjoner av særskilte behov/funksjonshemming

Det er ingen overraskelse at definisjoner og kategorisering av særskilt tilrettelagt opplæring og funksjonshemming varierer fra land til land. Enkelte land deler særskilte behov inn i bare én eller to kategorier (f.eks. Danmark), mens andre opererer med mer enn 10 forskjellige kategorier (Polen). De fleste land skiller mellom 6–10 typer særskilte behov. Liechtenstein har ingen definerte typer av særskilte behov, det er bare støtteordningene som kategoriseres.

Disse forskjellene mellom land er nært knyttet til administrative, økonomiske og prosedyremessige forskrifter og sier altså ikke noe om eventuelle forskjeller i særskilte behov mellom landene, eller hvor ofte de forekommer.

Nesten alle land har STO på agendaen. Stadig flere mener at den medisinske inndelingen av ulike ”funksjonshemminger” bør byttes ut med en mer opplæringsbasert inndeling: hovedfokuset er nå flyttet til hvordan opplæringen kan tilpasses funksjonshemmingen. Det er imidlertid klart at denne tilnæringsmåten er svært kompleks, og det er mange land som i dag sliter med å få til den praktiske implementeringen av denne filosofien. Derfor blir også dette emnet – å tilpasse opplæring til de ulike funksjonshemmingene – flittig diskutert i de fleste europeiske land.

I forbindelse med denne diskusjonen utvikles det også systemer der de gjør bruk av STO-elevenes vurderinger. Dette skjer for det meste ved hjelp av individuelle opplæringsprogrammer (det brukes også andre begreper i enkelte land, f.eks. *individuell opplæringsplan*).

1.3 Tilbud til elever med særskilte behov

Det er svært vanskelig å sammenligne land på området STO og inkludering, særlig når det gjelder kvantitative indikatorer. Enkelte land skaffer til veie relativt nøyaktig informasjon, mens andre gir opplysninger ut fra generelle antakelser. Det finnes også land som ikke kan oppgi nøyaktige tall pga. et desentralisert utdanningssystem. Dette gjelder f.eks. Sverige, Finland og Danmark. Noen land beregner antall elever med behov for segregerte tilbud ut fra at elevene vanligvis får opplæring i det vanlige skolesystemet. Ettersom enkelte regioner eller skoler finner andre løsninger enn den vanlige skolen, beregnes prosentdelen av elever som får særskilt tilrettelagt opplæring til å være under 0,5 % i disse tilfellene. Tabellen under viser hvilke typer tilbud som finnes for elever med særskilte behov.

Tabell 1.1 *Tilbud til elever med særskilte behov*¹

| | Antall elever i skolepliktig alder | Andel elever med behov for STO | Andel elever med segregert opplæring ² | Referanseår |
|--------------------------|------------------------------------|--------------------------------|---|----------------|
| Belgia (DE) | 9.427 | 2,7 % | 2,3 % | 2000/2001 |
| Belgia (F) | 680.360 | 4,0 % | 4,0 % | 2000/2001 |
| Belgia (NL) ³ | 822.666 | 5,0 % | 4,9 % | 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 |
| Hellas | 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 |
| Italia | 8.867.824 | 1,5 % | < 0,5 % | 2001 |
| Kypros | Ikke tilgj. | 5,6 % | 0,7 % | 2000/2001 |
| Latvia | 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 |
| Luxembourg | 57.295 | ≈ 2,6 % | ≈ 1,0 % | 2001/2002 |
| Nederland 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 |
| Slovakia | 762.111 | 4,0 % | 3,4 % | 2001/2002 |
| Slovenia | 189.342 | 4,7 % | (:) | 2000 |
| Spania | 4.541.489 | 3,7 % | 0,4 % | 1999/2000 |
| Storbritannia | 9.994.159 | 3,2 % | 1,1 % | 1999/2000 |
| Sveits ⁵ | 807.101 | 6,0 % | 6,0 % | 1999/2000 |
| Sverige | 1.062.735 | 2,0 % | 1,3 % | 2001 |
| Tsjekkia | 1.146.607 | 9,8 % | 5,0 % | 2000/2001 |
| Tyskland | 9.159.068 | 5,3 % | 4,6 % | 2000/2001 |
| Ungarn | 1.191.750 | 4,1 % | 3,7 % | 1999/2000 |
| Østerrike | 848.126 | 3,2 % | 1,6 % | 2000/2001 |

Kilde: European Agency og Eurydice Network

¹ Du finner mer utfyllende informasjon om statistikker for de ulike landene i seksjonen National Overviews på Internett-sidene til European Agency: www.european-agency.org

² Begrepet “segregert opplæring” eller “tilbud” refererer i dette dokumentet til spesialskoler og spesialklasser på fulltid (eller nesten fulltid).

³ I den flamsktalende delen finnes det særskilte opplæringsprogrammer som skal være til hjelp for lærerne i vanlige skoler (f.eks. når det gjelder elever fra ressursvake familier, flyktningebarn osv.). Skolene får ekstra og øremerket økonomisk støtte til slike programmer. Barna i disse gruppene er ikke regnet med blant elevene med særskilte behov. Disse tallene omfatter kun elever med psykiske eller fysiske funksjonshemninger, synsvansker, hørevansker, alvorlige lærevansker, emosjonelle problemer og atferdsvansker.

⁴ Prosentdelen i Nederland er betydelig redusert sammenlignet med resultater for få år tilbake. Grunnen er at lovverk og forskrifter er endret. Enkelte typer spesialskoler hører nå til det vanlige skolesystemet.

⁵ Statistikk på nasjonalt nivå åpner ikke for å skille mellom elever med behov for STO i inkluderende og segregert opplæring (mange av elevene med behov for STO på vanlige skoler blir ikke medregnet).

Som ventet varierer tallene svært mye fra land til land. Enkelte land har en andel på kun 1 % elever med særskilte behov (f.eks. Hellas), mens andre har en andel på over 10 % (Estland, Finland, Island og Danmark). Disse kontrastene bygger på variasjoner i lovverk, vurderingsmåter, finansieringsmetoder og tilbud. Kontrastene gjenspeiler naturlig nok *ingen forskjeller mellom landene når det gjelder forekomsten av særskilte behov*.

Det er også samlet opplysninger om hvor stor prosentdel av elevene som får segregert opplæring (i spesialskoler og -klasser). Selv om man får inntrykk av at disse opplysningene er relativt pålitelige, må man ikke glemme at prosentdelene av elever i segregerte opplæringsmiljøer er basert på *ulike aldersgrupper* (skolepliktig alder varierer fra land til land). Alle land sett under ett, er det omlag 2 % av alle elever i Europa som går på spesialskoler eller i (fulltids) spesialklasser.

Tabell 1.2 Prosentdel av elever med behov for STO med segregert opplæring⁶

| < 1 % | 1–2 % | 2–4 % | > 4 % |
|----------|------------------------|-------------|-------------|
| Hellas | Danmark | Belgia (DE) | Belgia (F) |
| Island | Irland | Estland | Belgia (NL) |
| Italia | Liechtenstein | Finland | Sveits |
| Kypros | Litauen | Frankrike | Tsjekia |
| Norge | Luxembourg | Latvia | Tyskland |
| Portugal | Nederland ⁷ | Polen | |
| Spania | Storbritannia | Slovakia | |
| | Sverige | Ungarn | |
| | Østerrike | | |

I enkelte land går mindre enn 1 % av alle elever i skoler og klasser med segregert opplæring, i andre land er prosentdelen på opp til 6 % (Sveits). Mange land i Nordvest-Europa plasserer hyppigere elevene i klasser med segregert opplæring enn land i Sør-Europa og Norden. Heller ikke her kan man vise til noen spesielle politiske eller praktiske faktorer som kan ha innvirkning, selv om de kan være relatert til demografiske forhold. Undersøkelsen *Integrering i Europa: Tilbud til elever med særskilte behov* (European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart, 1998)⁸ slo fast at det er sammenheng mellom andelen elever i segregerte opplæringsmiljøer og befolkningstettheten i de ulike landene. Samsvaret mellom de to variablene var relativt høyt: 0,60 (ved N = 15), der et nivå på 0,05 er statistisk signifikant. Statistisk sett kan ca. 36 % av variasjonene i elevandelen med segregerte tilbud forklares ut fra befolkningstetthet.

Dette relativt høye samsvaret kan komme av at det i land med lav befolkningstetthet kan være flere ulemper knyttet til segregering i spesialskoler. For det første er segregerte tilbud tidkrevende med tanke på lang reisevei, ettersom elevene må transporteres til andre byer eller tettsteder. For det andre har dette negative sosiale konsekvenser: Barna blir tatt ut av sine sosiale omgivelser og får mindre tid til venner i nærmiljøet. Videre er det ikke spesielt økonomisk å ha segregerte tilbud i lavt befolkede områder. I land med høy befolkningstetthet har en slik oppdeling færre negative konsekvenser: Reiseveien er kortere, de negative sosiale følgene er relativt få, og segregeringen blir mer kostnadseffektiv.

Det er klart at forskjellene i inndeling av elever med særskilte behov gjenspeiler mer enn en varierende befolkningstetthet. Enkelte land har lang erfaring med inkluderende politikk og praksis, mens andre nettopp har begynt å utarbeide en slik politikk. Man må imidlertid være klar over at mer trivielle faktorer, f.eks. befolkningstetthet, også kan spille en viktig rolle.

⁶ Se fotnote 2.

⁷ Se fotnote 4.

⁸ Den gang var sammensetningen av land en annen enn i denne undersøkelsen.

1.4 Spesialskoler

Det at spesialskoler og -institutter omdannes til ressursentre er en svært vanlig tendens i Europa. De fleste land melder at de planlegger, utvikler, eller allerede har utviklet et nettverk av ressursentre. Disse sentrene får ulike navn og oppgaver knyttet til seg. Enkelte land kaller dem kunnskapssentre, andre bruker betegnelser som ekspertisesentre eller ressursentre. Generelt sett har disse sentrene følgende oppgaver:

- å tilby opplæring og kurs for lærere og andre fagpersoner;
- å utvikle og spre materiale og metoder;
- å gi støtte til vanlige skoler og til foreldre;
- å gi korttids- eller deltidshjelp til individuelle elever;
- å hjelpe til med overgangen til arbeidslivet.

Enkelte av disse sentrene har innvirkning på nasjonalt nivå, særlig når det gjelder spesifikke målgrupper (særlig mildere former for særskilte behov). Andre sentre har en videre og mer regional rolle.

Visse land har allerede litt erfaring med ressursentre (f.eks. Østerrike, Norge, Danmark, Sverige og Finland), mens andre er i innkjøringsfasen (Kypros, Nederland, Tyskland, Hellas, Portugal og Tsjekia). I enkelte land samarbeider spesialskoler med vanlige skoler innenfor sitt område (Spania), og i andre land bidrar spesialskolene med ambulerende støtte eller andre tilbud i vanlige skoler (Belgia, Nederland, Hellas og Storbritannia).

Spesialskolens rolle i inkluderingen er naturlig nok nært knyttet til landets opplæringssystem. I land hvor det nesten ikke finnes spesialskoler, f.eks. i Norge og Italia, spiller den en beskjeden rolle (i Norge er 20 av de tidligere statlige spesialskolene omdannet til regionale eller nasjonale ressursentre). I henhold til Loven om særskilt tilrettelagt opplæring fra 1999, skal nye spesialskoler på Kypros opprettes i nært samarbeid med vanlige skoler for å forenkle kontaktmuligheter og nettverksbygging, i tillegg til å fremme inkludering der det er mulig.

I land med relativt mange spesialskoler, spiller disse en mer aktiv rolle i inkluderingsprosessen. Her er samarbeid mellom spesialskoler og vanlige skoler nøkkelen til inkludering. I disse landene hevder enkelte at spesialskolen trues av inkluderingsprosessen (f.eks. Belgia, Nederland og Frankrike). Dette er en mer eller mindre direkte følge av at spesialskole-systemene er relativt store: På den ene siden er spesialskolenes samarbeid nødvendig på veien mot inkludering, på den andre siden er inkluderingsprosessen i seg selv en stor trussel for dem. Samtidig er det vanskelig å få til inkludering i disse landene, fordi vanlige skoler er mer eller mindre vant til å overføre egne problemer til andre deler av utdanningssystemet, nemlig til spesialskolene. I tillegg anser ofte spesiallærere og andre fagpersoner i spesialskolen seg selv for å være eksperter på særskilt tilrettelagt opplæring. Disse mener at tilbudet de gir oppfyller behovet, og de støtter ikke prinsippet om inkludering. Det er ekstremt vanskelig å endre slike oppfatninger.

Denne omdefineringen innebærer selvfølgelig store konsekvenser for særskilt tilrettelagt opplæring. Kort sagt må elevbaserte opplæringsinstitusjoner støtte strukturer eller ressursentre for lærere, foreldre og andre. Deres nye oppgave vil være å støtte vanlige skoler, utarbeide materiale og metoder, samle informasjon og videreformidle den til foreldre og lærere, sørge for nødvendig samarbeid mellom opplæringsinstitusjoner og andre instanser, og gi støtte ved overgangen fra skole til arbeidsliv. I enkelte tilfeller bidrar spesiallærere og spesialskoler med hjelp til individuelle elever eller små elevgrupper på kortere sikt.

1.5 Andre temaer i forbindelse med særskilte tilbud og inkludering

1.5.1 Individuelle opplæringsprogrammer

De fleste land tilbyr individuelle opplæringsprogrammer til elever med særskilte behov. Dette dokumentet drøfter tilrettelegging av vanlige læreplaner, og nødvendige tilleggsressurser, mål og vurderinger som ligger til grunn for opplæringen. Tilretteleggingen kan variere, og kan i enkelte tilfeller – for særskilte elevkategorier – bety at visse fag tas ut av læreplanen.

Den siste tiden er det blitt hevdet at inkludering først og fremst er et spørsmål om utdanningsreform, og ikke et spørsmål om plassering av elever. Inkludering tar utgangspunkt i at alle elever har rett til vanlig opplæring. Enkelte land (f.eks. Italia) har gjort dette klart med direkte og lovmessige definisjoner, og de har endret skolesystemene til å gjelde flere tilbud innen vanlig opplæring. De ulike tilnæringsmåtene er selvfølgelig nært knyttet til den nåværende STO-situasjonen i disse landene.

Landene som vil ha STO-tilbud inn i den vanlige skolen mener at læreplanen skal være lik for alle. Det ville naturligvis likevel være nødvendig med tilrettelegging av enkelte deler av læreplanen. Dette skal i hovedsak gjennomføres med et individuelt opplæringsprogram. I nesten alle land spiller individuelle opplæringsprogrammer en stor rolle for inkluderende STO. I Europa er det for tiden en tendens til å bruke slike individuelle dokumenter for å klarlegge elevenes behov, mål og formål, og dermed avgjøre hvordan den vanlige læreplanen må tilrettelegges for å evaluere elevenes framgang. Dokumentet kan også fungere som en ”kontrakt” mellom de ulike ”aktørene”: foreldre, lærere og andre fagpersoner.

1.5.2 I ungdomsskolen

Et annet tema for opplæring og læreplan, er STO-tilbud på ungdomsskoletrinnet. I følge landenes rapporter er det vanligvis få problemer knyttet til inkludering i barneskolen, mens inkluderingen i ungdomsskolen byr på alvorlige problemer. Det er ingen hemmelighet at økende fagspesialisering og ulik organisering på ungdomsskolen fører til store vansker med å få til inkludering på dette trinnet. Det ble også rapportert at ”gapet” mellom elever med behov for STO og klassekameratene deres vanligvis øker med alderen.

Det er også viktig å påpeke at de fleste land var enige om at inkludering på ungdomsskolenivå bør ses på som et nøkkelområde. Spesielle problemområder er for dårlig opplæring av lærere og negative holdninger blant disse.

1.5.3 Lærernes holdninger

Det er mange som hevder at lærernes holdninger bygger på deres tidligere erfaringer (med elever med særskilte behov), i tillegg til lærernes opplæring, tilgjengelig støtte og andre forhold som størrelsen på klassene og lærernes arbeidsmengde. I ungdomsskolen er lærere mindre villige til å inkludere elever med særskilte behov i klassene sine (spesielt dersom elevene har alvorlige emosjonelle problemer eller lærevansker).

1.5.4 Foreldrenes rolle

De fleste land melder at de fleste foreldre har en positiv holdning til inkludering, og det samme gjelder samfunnet generelt. Foreldrenes holdninger avhenger hovedsakelig av personlige erfaringer, noe som f.eks. nevnes i rapportene fra Østerrike og Hellas. Derfor er det relativt sjeldent at land med muligheter for inkludering kun i spesialskolesystemet og ikke i de vanlige skolene har positive erfaringer med inkludering. I vanlige skoler med slike tilbud, kan

foreldrene raskt få positive holdninger til inkludering (Pijl, Meijer, Hegarty, 1997).⁹ Media kan også spille en viktig rolle her (dette har vist seg å være tilfelle på Kypros).

I enkelte land med mer segregerte skolesystemer, er foreldre i økende grad for inkludering (f.eks. i Belgia, Frankrike, Nederland, Tyskland og Sveits). Det meldes også om positive holdninger blant foreldre i land hvor inkludering er vanlig praksis (f.eks. på Kypros, i Hellas, Spania, Portugal, Norge og Sverige). Samtidig viser det seg at foreldre (og elever) i enkelte tilfeller foretrekker særskilt tilrettelagt opplæring i et segregert opplæringsmiljø når det blir snakk om alvorlige særskilte behov. Dette er tilfelle i f.eks. Norge og Sverige, hvor døve barns foreldre vil at barna skal ha mulighet til å kommunisere med klassekameratene ved hjelp av tegnspråk. I Finland er situasjonen den samme når det gjelder alvorlige, særskilte behov. I f.eks. Spania og Portugal forsvarer enkelte plassering av elever i spesialklasser og -skoler. Noen foreldre og lærere mener at spesialskoler har flere ressurser, bedre kompetanse og er bedre kvalifisert enn vanlige skoler, særlig i ungdomsskolen og når det gjelder alvorligere særskilte behov (som emosjonelle problemer og atferdsvansker).

Foreldrenes valgmuligheter er et viktig tema i Østerrike, Tsjekkia, Litauen, Nederland og Storbritannia. I disse landene mener foreldre flest at de har rett til å velge hvilken skole barna skal gå på. I andre land ser det ut til at foreldrene har mindre innvirkning. I Slovakia er det f.eks. rektoren på spesialskolen som til syvende og sist avgjør om en elev skal overflyttes til en spesialskole, selv om foreldrene også blir spurt om sitt syn.

I den flamsktalende delen av Belgia ble det vedtatt en ny bestemmelse om like utdanningsmuligheter i juni 2002. Den nye loven legger vekt på foreldrenes og elevenes rettigheter til å velge den skolen de ønsker. Skolens grunner til å avvise en elev er svært klart definert. Innenfor dette regelverket finnes det spesifikke regler for elever med særskilte behov. Når en elev med behov for STO henvises til en annen (vanlig eller spesial-) skole, skal dette baseres på hvilke støtteordninger skolen har, i tillegg til samtaler med foreldrene, veileding fra skolens rådgivningstjeneste, og hvilke øvrige tilbud som finnes på skolen. Hvis skolen avviser eller henviser eleven til en annen skole, skal den gi en skriftlig erklæring til foreldrene og lederen for det kommunale eller regionale styret (hvor også foreldre er representert). Foreldre med barn som har særskilte behov kan ikke tvinges til å skrive inn barnet på en spesialskole.

Enkelte land, slik som Frankrike, peker på at desentralisering har innflytelse på foreldrenes holdninger: mange mener at foreldrene har større innflytelse på lokalt og regionalt plan, og at nær kontakt med ansvarlige myndigheter kan føre til positive endringer. I Sverige ser det ut til at det tas avgjørelser på lokalt plan i samarbeid med lærere og foreldre når det gjelder nødvendig støtte til hver enkelt elev. Derfor skal de lokale myndighetene overføre visse ansvarsområder og deler av beslutningsprosessen til lokale styrever, som i hovedsak består av foreldre.

1.5.5 Hindringer

Det er mange hindringer på veien mot inkludering. Enkelte land peker på hvor viktig det er å ha et ordentlig finansieringssystem. Disse hevder at finansieringssystemene deres ikke støtter inkludering. Kapittel 2, avsnitt 2.1 (s. 000–00) gir en mer detaljert drøfting av dette spørsmålet.

Det er ikke bare finansieringssystemer som kan hemme denne prosessen. At segregert opplæring tilbys i stor skala, er en hindring i seg selv. Som vi har nevnt tidligere, kan spesialskoler og spesiallærere i land med et relativt omfattende segregeringssystem i skolen, føle seg truet av inkluderingsprosessen. Disse lærerne frykter for arbeidet sitt – naturlig nok enda mer hvis den økonomiske situasjonen er spent, og de faktisk står i fare for å miste

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

arbeidsplassene sine. I slike situasjoner er det vanskelig å argumentere for inkludering på pedagogisk eller normativt grunnlag.

Andre viktige faktorer som nevnes, gjelder hvorvidt det er lagt til rette for tilstrekkelig støtte i de vanlige skolene. Dersom kunnskap, kompetanse, holdninger og materiale ikke er tilgjengelig i vanlig opplæring, er det vanskelig å inkludere elever med særskilte behov. Det er en viktig forutsetning for inkludering at lærerne får tilstrekkelig opplæring (gjennom innledende opplæring eller ved opplæringscentre).

Enkelte land, f.eks. Frankrike, ser på store klasser i den vanlige skolen som en hindring for inkludering. Disse landene mener at det er ekstremt vanskelig for lærere å inkludere elever med særskilte behov hvis arbeidsmengden deres allerede er relativt stor.

1.5.6 *Elever*

Elevene er også en viktig faktor. Landene legger vekt på at inkludering i enkelte tilfeller (døve elever, elever med alvorlige emosjonelle problemer og/eller atferdsvansker), kan være en stor utfordring, spesielt i ungdomsskolen.

1.6 Vanlige tendenser i Europa

Hva er de vanligste tendensene i Europa? Har det vært noen framgang i den særskilt tilrettelagte opplæringen? Hva blir de største utfordringene i framtiden? Nedenfor presenterer vi de viktigste utviklingstrekkene de siste ti årene i Europa.

1.6.1 *Tendenser og utvikling*

1. Vi ser en tendens til at enkelte land med et definert toveis-system for særskilte behov (relativt omfattende STO-system i tillegg til det vanlige skolesystemet) utvikler en helhet av tilbud som gjelder begge systemene. Spesialskoler blir i stadig større grad betraktet som en ressurs for vanlige skoler.
2. Mange land har gjort framskritt når det gjelder utvikling av lovverk for inkludering. Dette gjelder særlig land med et omfattende segregert system for STO, som har utarbeidet nye lovmessige rammebetingelser for STO i den vanlige skolen.
3. Enkelte land planlegger å endre finansieringen for å kunne tilby mer inkluderende tjenester. Stadig flere land blir bevisst på hvor viktig det er å ha et formålstjenlig finansieringssystem.
4. Foreldrenes valgmuligheter er blitt et viktig tema i enkelte land de siste årene. Det blir gjort forsøk på å legge bedre til rette for inkludering ved at foreldrene får større muligheter til å velge hvilken opplæring barna skal få.
5. Spesialskoler har blitt omdannet til ressurscentre i en rekke land. I enkelte andre land er denne modellen i ferd med å bli gjennomført.
6. Det å ta i bruk individuelle opplæringsplaner i STO er en vanlig tendens i Europa. Det er gjort framskritt på dette området.
7. Landene prøver å flytte fokuset fra psykomedisinske faktorer til mer opplæringsorienterte eller interaktive faktorer. For tiden arbeides det med å endre konsepter og holdninger. Innarbeidelsen av de nye holdningene i STO-praksis må videreutvikles.

1.6.2 *Utfordringer*

1. Generelt øker konflikten mellom presset for å oppnå bedre resultater i skolen og de sårbare elevene. Samfunnet blir stadig mer bevisst på hvilke resultater opplæringsprosessene gir. Ett av de beste eksemplene på dette finner vi i England, hvor elevenes prestasjoner blir offentliggjort på visse skoletrinn, og eksamensresultater offentliggjøres etter endt obligatorisk utdanning (16+), noe som har vakt stor oppsikt og vært gjenstand for mange diskusjoner. Resultatene publiseres i mediene i form av "resultatlister" hvor skolene rangeres etter høyest skår.

Det er selvfølgelig ikke rart at samfunnet stiller krav om bedre resultater og større utbytte. Følgen av dette er at markedstenkning får innpass i opplæringen, og at foreldrene begynner å oppføre seg som kunder. Skolene blir gjort "ansvarlige" på grunnlag av prestasjoner, og vi ser en økende tendens til at skolene blir vurdert ut fra oppnådde resultater. Det bør understrekes at denne utviklingen innebærer faremomenter for sårbare elever og foreldrene deres. For det første kan foreldre til elever som ikke har særskilte behov komme til å velge skoler med en formålstjenlig og effektiv læreprosess, som ikke hindres av elever som sinker opplæringen eller trenger ekstra oppmerksomhet. Foreldre generelt ønsker den beste skolen for sitt barn.

For det andre har skoler en tendens til å favorisere elever som kan vise til gode resultater. Elever med særskilte behov betyr ikke bare mer tilrettelegging i klassemiljøet, men også et lavere gjennomsnittlig prestasjonsnivå. Disse to faktorene er en direkte trussel for elever med særskilte behov. Dette gjelder særlig hvis skolene får velge fritt og ikke har noen forpliktelser til å ta i mot alle elevene innenfor sin region. I så fall lar ønsket om å oppnå bedre prestasjoner seg vanskelig kombinere med inkludering av elever med særskilte behov. Dette dilemmaet krever mye oppmerksomhet. Enkelte land har engasjert seg i denne problemstillingen, og det forventes at også andre vil følge etter i nær framtid. Dette er et område hvor mye må gjøres for å ivareta de sårbare elevenes interesser.

2. STO-elevenes stilling i den vanlige skolen og kvaliteten på tjenestene som tilbys bør følges opp mer systematisk i Europa. Det bør utvikles oppfølgings- og evalueringssystemer, og ansvarlighet må fortsatt være tema i særskilt tilrettelagt opplæring. Dette er spesielt viktig nå som vi ser en økende tendens til desentralisering i de fleste land. Det bør gjennomføres systematiske vurderinger for å følge opp utviklingen på dette området og resultatet av den. Oppfølging og evaluering er viktige elementer på veien mot "ansvarlighet" i opplæringen, spesielt i STO. For det første vil dette føre til et økende behov for formålstjenlig og effektiv utnyttelse av offentlige midler. For det andre, og dette gjelder også inkludering, må brukerne av opplæringsfasilitetene (særlig elever med behov for STO og foreldrene deres) være sikret god kvalitet på tilbudene de får: derfor er det nødvendig med (ekstern) oppfølging, kontroll og evaluering.

Det er nettopp på dette området det kan oppstå visse motsetninger. Enkelte land mener at inkludering krever en mindre grad av stigmatisering og vurderingsprosedyrer. Det er grunnleggende at størsteparten av de økonomiske midlene blir brukt på selve opplæringsprosessen (læring, utvikling av tilleggstjenester, hjelp osv.) i stedet for på evaluering, testing, rettsaker og medisinsk diagnostisering. Det er svært viktig å overvåke og evaluere framgangen til elever med særskilte behov, f.eks. for å redusere gapet mellom behov og tilbud. Videre må foreldrene holdes oppdatert om barnets framgang.

3. Inkludering i ungdomsskolen er også tema i denne debatten. Utviklingsmuligheter for (intern) lærerutdanning og positiv holdningsdannelse er viktige utfordringer å ta tak i.
4. Et "røft" overslag over antall elever med særskilte behov i Europa viser at 2 % av elevene følger segregert opplæring. Det er vanskelig å fastslå hvordan utviklingen har vært med hensyn til antall elever som får segregert og inkluderende opplæring i Europa. De siste årene har imidlertid land med relativt omfattende STO-systemer med segregerte tilbud vist en økning i antall elever som får opplæring på spesialskoler. Selv om det ikke finnes nøyaktige tall, kan man fastslå at det ikke har vært noen særlig framgang i arbeidet for inkludering i Europa de siste ti årene. Tvert i mot peker pålitelige antakelser mot en svak økning i segregering. Enkelte land har ennå et lite stykke igjen før politikken kan gjennomføres i praksis. Det er imidlertid all grunn til å være optimistisk, særlig med tanke på land som har opplevd en betydelig økning i antall elever med segregerte tilbud, og som for tiden er i ferd med å gjennomføre lovende politiske tiltak.
5. Ansvarsfordeling er et viktig tema på området STO. I de fleste land ligger ansvaret for STO hos utdanningsdepartementet eller andre utdanningsmyndigheter. I enkelte land er også andre departementer involvert. Frankrike og Portugal er eksempler på land hvor ansvaret for opplæringstilbud til elever med særskilte behov er delt mellom ulike departementer.

I enkelte land er denne ansvarsfordelingen trolig et resultat av tradisjoner, og har sterke historiske røtter. En klar ulempe med denne typen ansvarsfordeling er imidlertid at det kan finnes ulike oppfatninger om hvordan det nye opplæringssystemet skal fungere, spesielt når det gjelder inkludering. Overgangen fra et medisinsk tenkesett til et mer moderne tenkesett (f.eks. pedagogisk og interaktivt ved å stille diagnose, foreta vurderinger og tilpasse tilbud) har lettere for å vise seg i opplæringssammenheng, i andre departementer kan dette være annerledes. Det virker som om oppfølging, evaluering og innsamling av informasjon om tilbud til elever med særskilte behov (f.eks. når det gjelder tilbud og antall elever med dette opplæringstilbudet) er vanskelig i land med ansvarsfordeling mellom ulike myndigheter.

Selv om det er utdanningsdepartementene som har ansvaret for særskilt tilrettelagt opplæring i de fleste land, ser vi en klar og omfattende tendens til desentralisering. Desentralisering av ansvarsområder ser ut til å være vanlig i mange land. I f.eks. Storbritannia, Tsjekkia og Nederland er desentralisering et viktig tema i debatten om STO-tilbud. I England blir ressurser og avgjørelser i økende grad flyttet til barnets nærmeste familie fordi man mener at økt fleksibilitet vil føre til bedre utbytte for de fleste elever med behov for slik støtte. På 1990-tallet ble antall spesialskoler i Finland redusert som en følge av skolereformer hvor beslutningene ble flyttet til kommunalt nivå. Lokale krefter har lettere for å påvirke organiseringen av STO.

Også i andre nordiske land (Sverige, Danmark og Norge) er særskilte behov nært knyttet til desentralisering. I disse landene har kommunene lovpålagt ansvar for å gi alle elevene i de enkelte kommunene den opplæringen de har krav på, uavhengig av elevenes evner.

Den franske rapporten viser en sterk utvikling av desentralisering i Frankrike. Denne utviklingen gjør det mulig å tilpasse seg lokale og regionale forhold. En lovende utvikling kan framskyndes på lokalt eller regionalt plan. Press fra foreldre gjør dermed denne prosessen enklere.

Det er stort behov for å tilpasse nasjonal politikk til de varierende, regionale forholdene. Man ønsker også å få til en god og nær kommunikasjon med de ansvarlige aktørene.

Det virker som om desentralisering faktisk er et viktig tema når det gjelder ulike tilbud i STO, og at lokalt og regionalt ansvar vil øke mulighetene for inkluderende praksis.

1.7 Konklusjoner

Dette kapittelet har gitt en kort oversikt over de viktigste trekkene i utviklingen av inkluderende politikk og praksis i Europa. Hovedpunktene i kapittelet er listet opp nedenfor:

- **Inkluderende politikk:** Landene kan deles inn i tre ulike kategorier etter hvordan de inkluderer elever med særskilte behov:
 - (a) Den første kategorien (*énveis*-metoden) omfatter land hvor politikk og praksis er rettet mot inkludering av så godt som alle elever i den vanlige skolen. Inkluderingen støttes av en rekke tjenester rettet mot den vanlige skolen.
 - (b) Landene i den andre kategorien (*flerveis*-metoden) benytter et mangfold av tilnæringsmåter i inkluderingsprosessen. De tilbyr en rekke tjenester til begge opplæringsystemene, dvs. den vanlige skolen og særskilt tilrettelagt opplæring.
 - (c) I den tredje kategorien (*toveis*-metoden) finner vi to separate opplæringssystemer. Elever med behov for STO går stort sett på spesialskoler eller i spesialklasser. Vanligvis er det svært få av elevene som offentlig er registrert med behov for STO, som følger opplæringen sammen med ikke-funksjonshemmede klassekamerater.
- **Definisjoner og kategorier:** Definisjoner av særskilte behov og funksjonshemminger varierer fra land til land. Enkelte land deler særskilte behov inn i bare én eller to kategorier, mens andre opererer med mer enn 10 forskjellige kategorier. De fleste land skiller mellom 6–10 typer særskilte behov.
- **Tilbud til elever med særskilte behov:** Det er mange indikatorer å ta hensyn til i forbindelse med særskilt tilrettelagt opplæring og inkludering. Antall registrerte elever med særskilte behov varierer veldig fra land til land i Europa. Enkelte land har en andel på kun 1 % elever med særskilte behov, mens andre har en andel på over 10 %. Disse kontrastene bygger på variasjoner i vurderingsmåter, finansieringssystemer og tilbud. Kontrastene gjenspeiler naturlig nok ingen forskjeller mellom landene i forekomsten av særskilte behov. Når alle land ses under ett, er det omlag 2,1 % av alle elever i Europa som går på spesialskoler eller i (fulltids) spesialklasser.
- **Spesialskoler:** Det at spesialskoler og -institutter omdannes til ressursentre er en svært vanlig tendens i Europa. De fleste land melder at de planlegger, utvikler, eller allerede har utviklet et nettverk av ressursentre. Denne omdanningen har store konsekvenser for særskilt tilrettelagt opplæring. Kort sagt må elevbaserte opplæringsinstitusjoner begynne å fungere som støttestrukturer eller ressursentre for lærere, foreldre og andre.
- **Andre temaer:** De fleste land tilbyr individuelle opplæringsprogrammer til elever med særskilte behov. Det går fram av landenes rapporter at individuelle opplæringsprogrammer er viktige i nesten alle land i forbindelse med særskilt tilrettelagt opplæring i den vanlige skolen. Slike dokumenter kan avgjøre hvordan den vanlige læreplanen må tilrettelegges, og være et verktøy i evalueringen av utviklingen til elever med særskilte behov. De kan også fungere som en ”kontrakt” mellom de ulike ”aktørene”, nemlig foreldrene, lærerne og andre fagpersoner.

2 Finansiering av særskilt tilrettelagt opplæring

Finansiering er en viktig faktor for inkludering. Hvis et land ønsker å oppnå inkludering, må lovverket, særlig de økonomiske betingelsene, være tilpasset dette. Hvis forutsetningene ikke samsvarer med målet, blir det tilsvarende vanskelig å oppnå. På denne måten er finansiering en avgjørende faktor for å oppnå inkludering. Undersøkelser i de ulike landene viser tydelig at finansieringssystemer kan hemme inkluderingsprosessen.

I enkelte land er finansiering ikke knyttet til elever, men hvilket opplæringsmiljø de befinner seg i. Dette betyr i praksis at det lønner seg å henvise elever til spesialskoler. Det gis ikke støtte til å la elever med særskilte behov gå på vanlige skoler, eller flytte dem fra spesialskoler til vanlige skoler. Slike systemer fører til at de fleste segregeres, mens inkluderingen blir hemmet.

Et segregeringssystem innebærer også at spesiallærere og fagpersoner må ta seg av opplæringen av elever med særskilte behov. Dette har flere negative følger: opplæringen må finne sted i miljøer med STO, noe som i hovedsak betyr at flere og flere elever plasseres i segregerte skoler. På denne måten blir særskilt tilrettelagt opplæring et attraktivt alternativ, fordi det innebærer at alle nødvendige tjenester og all ekstra hjelp skaffes til veie.

2.1 Finansieringsmodeller

Når det gjelder finansieringsbestemmelser, er det flere faktorer å ta hensyn til. Finansieringssystemene har innvirkning på hvilke særskilte tilbud skolen kan gi, og kan gjøre det nødvendig å gjennomføre formelle identifikasjonsprosedyrer, de kan forårsake byråkratiske prosesser, sette spørsmålsteget ved ansvarlighet og (budsjett-) kontroll, påvirke foreldrenes stilling og fremme behovet for desentralisering i beslutningsprosessen. Alle typer finansiering av særskilte opplæringstilbud kan i utgangspunktet gi positive resultater. Finansiering som baseres på rammetilskudd er f.eks. en mer fleksibel løsning, hvor man unngår omfattende byråkratiske prosesser, mens elevrelaterte budsjetter gir foreldrene større innflytelse, stimulerer til ansvarlighet og fremmer formålstjenlig utdanning for alle.

Nye finansieringssystemer vil alltid være en blanding av disse faktorene, som blir drøftet i den følgende delen.

2.1.1 Faktorer for finansieringsmodeller

Alle finansieringsmodeller, enten de har eksistert lenge eller er nye, kan beskrives ved hjelp av et antall faktorer. Her skal vi se på to hovedfaktorer som er brukt som grunnlag for analysen: mottakerne av midlene (hvem får finansiering) og forholdene (indikatorne) for finansiering.

1. MOTTAKER

Denne faktoren er svært viktig i inkluderingsdebatten. I prinsippet kan midlene fordeles på mange ulike måter. Én mulighet er å la midlene gå til kundene i opplæringssystemet, nemlig elevene og/eller foreldrene deres. De økonomiske midlene kan også gå direkte til skolene. I så måte finnes det to valg: spesialskoler eller vanlige skoler. En annen mulighet er å fordele midlene på skolegrupper eller andre regionale institusjoner som skolerådgivningssentre. En siste mulighet er å delegere midlene på kommunalt eller regionalt plan.

2. FINANSIERINGSINDIKATORER

Det skilles ofte mellom tre indikatorer: *inntak*, *gjennomstrømming* og *resultat*.

- (a) *Inntaks*-finansiering (input funding) innebærer at midlene fordeles etter hvor stort behovet er på hvert enkelt nivå, avhengig av f.eks. hvor mange elever med særskilte behov som finnes på skolen, i kommunen eller i regionen. Fordeling av midler kan også baseres på henvisningsrater, lavt prestasjonsnivå, antall elever med særskilte behov, osv. Hovedpoenget er at fordeling av midler baseres på (uttrykte eller målte) behov.
- (b) Den andre modellen, *gjennomstrømnings*-finansiering (throughput funding), bygger på selve funksjonen eller oppgaven som skal iverksettes eller utvikles. Denne modellen fokuserer ikke på behov, men tjenestene som tilbys på skolen, i kommunen eller regionen. Midlene fordeles ut fra spesifikke tjenester som skal iverksettes eller utvikles. Skoler, kommuner og regioner blir behandlet likt: finansieringen baseres på lik deltakelse eller andre befolkningsindikatorer. Enkelte resultatorienterte forhold kan selvfølgelig spille inn her, men finansieringen i seg selv er ikke basert på resultater (eller inntak). Kontroll og ansvar kan være viktige faktorer i gjennomstrømningsmodellen, akkurat som i andre finansieringsmodeller.
- (c) I den tredje modellen fordeles midlene ut fra *resultater* (output funding). F.eks. antall utvalgte elever (jo mindre antall, desto flere midler blir bevilget) eller oppnådde resultater (tillagt verdi: jo bedre resultatene er, desto flere midler). Resultatene kan som nevnt defineres ut fra ulike oppsamlingsforhold.

Det er tydelig at disse tre modellene har svært ulik motivasjon. Et behovsbasert inntakssystem lønner seg når det trengs midler til spesifikke behov; et resultatbasert system vil føre til at man oppnår ønskede resultater; og en gjennomstrømningsmodell underbygger verken inntak eller resultater, men forsøker heller å generere tjenester. De tre modellene kan også ha negative virkninger og bidra til uventede strategiforhold. En resultatorientert modell kan f.eks. føre til at elever som forventes å oppnå dårligere resultater blir flyttet til andre deler av systemet. På den andre siden fører inntaksfinansiering ut fra dårlige resultater til enda dårligere resultater, fordi man dermed vil få flere midler. Gjennomstrømningsfinansiering kan forårsake inaktivitet og uvirksomhet, fordi det blir bevilget midler uansett om noe blir gjort eller ikke.

Det er også mulig å sette sammen de ulike indikatorene, slik at f.eks. gjennomstrømningsfinansiering kombineres med kontroll av resultater. Dårlige resultater kan dermed brukes som en korrigeringsmekanisme for gjennomstrømnings-budsjettet i en gitt periode.

De følgende avsnittene gir en analyse av finansieringssystemene i ulike land, basert på rammene for de omtalte faktorene og fordelene og ulempene som er knyttet til systemene.

2.2 Finansieringssystemer

De europeiske landene benytter seg av ulike modeller i finansieringen av STO. Det er umulig å dele inn de ulike landene i klart definerte kategorier: i de fleste land brukes forskjellige finansieringsmodeller samtidig, avhengig av hvilke særskilte behov elevene har. I tillegg bruker regionale myndigheter i land med sterk desentraliseringsgrad ulike modeller. I enkelte land (f.eks. Frankrike og Portugal) er det flere departementer involvert når det gjelder utdanning av elever med behov for STO, noe som kan føre til ulike finansieringsmetoder av STO. Det er til syvende og sist umulig å karakterisere et land ut fra én enkelt beskrivelse eller ett spesielt finansieringssystem, fordi finansieringen av inkluderende tjenester vanligvis er forskjellig fra finansieringen av særskilte tilbud i segregerte opplæringsmiljøer.

En følge av dette er at diskusjonen om ulike finansieringsmodeller baserer seg på sammenligninger mellom modeller i stedet for land. Nedenfor nevnes det land i forbindelse

med de ulike finansieringsmodellene. Dette er ikke ment som et forsøk på å sette søkelys på landenes viktigste finansieringsmodeller, men i stedet beskrive hvor de ulike modellene finnes.

Den første modellen finner vi i land hvor relativt mange elever får segregert opplæring, og hvor spesialskolene finansieres av sentralmyndighetene på grunnlag av antall elever med behov for STO og graden av funksjonshemninger. Denne modellen kan typisk beskrives som en behovsbasert finansieringsmodell på spesialskolenivå. Teoretisk sett er denne modellen en *inntaks*-modell: finansieringen baseres på graden av behov. Myndighetene finansierer spesialskolene ut fra hvilke behov de har. "Behov" vil i denne sammenheng si antall elever med særskilte behov. Det er vanligvis regionale eller skolebaserte kommisjoner som tar avgjørelser i denne prosessen.

Land som arbeider med denne typen *inntaksbasert* finansiering på (spesial-)skolenivå er Belgia, Frankrike, Irland, Nederland, Sveits, Tyskland og Østerrike. Enkelte land med relativt få elever i spesialskoler eller -klasser bruker også en sentral behovsbasert modell i finansieringen av spesialskoler. På Kypros, i Luxembourg, Liechtenstein, Spania og (enkelte deler av) Sverige blir spesialskolene finansiert av sentralmyndighetene på grunnlag av antallet elever og hvilke funksjonshemninger de har.

Den andre modellen går ut på at sentralmyndighetene gir kommunene et rammetilskudd (som kan justeres ut fra sosioøkonomiske forskjeller), og at kommunene selv får ansvaret for å fordele midlene på de lavere nivåene. Det første trinnet kan beskrives som en *gjennomstrømningsmodell*: kommunene får tildelt midler uavhengig av antallet elever med særskilte behov.

Man kan ta utgangspunkt i de behovsbaserte indikatorene, men det finnes også andre typer tildelingsprosesser. Land som er sterkt bundet til denne typen desentralisering av STO-finansiering er Danmark, Finland, Hellas, Island, Norge og Sverige. Her er det kommunene som avgjør hvordan STO skal finansieres og hvor mye som skal innvilges. I Danmark, Island, Norge og Sverige jobber man etter følgende prinsipper for finansiering: Jo flere midler kommunene tildeler segregerte tilbud, slik som spesialskoler eller spesialklasser, desto færre midler blir tilgjengelige for inkluderende tiltak. I Litauen planlegger myndighetene å innføre et slikt system i nær framtid.

I land med slike modeller (f.eks. Danmark og Norge) spiller ressursentrene vanligvis en avgjørende rolle i tildelingsprosessen.

Som vi har pekt på før, kan kommunene gjøre bruk av ulike indikatorer og framgangsmåter når skolene skal tildeles økonomiske midler. I enkelte land blir gjennomstrømningsmodeller brukt i denne prosessen. I Sverige innvilger kommunene økonomiske midler til særskilt tilrettelagt opplæring uavhengig av behovene på skolen. Vanligvis brukes det imidlertid indikatorer for å fastlegge behov på dette stadiet.

I den tredje modellen blir det ikke innvilget midler på kommunalt plan, men på høyere nivåer som regioner, landsdeler, fylker, prefekturer, skolegrupperinger osv. Særskilt tilrettelagt opplæring finansieres indirekte av sentralmyndighetene gjennom andre instanser som har hovedansvaret for særskilte tilbud. Denne framgangsmåten blir f.eks. brukt i Danmark (når det gjelder de alvorligste typene særskilte behov), Frankrike (inkluderende tjenester), Hellas, Tsjekkia, Slovakia, Polen og Italia. I Nederland har man nylig tatt i bruk denne modellen i finansieringen av mildere former for særskilte behov: midlene som innvilges blir tildelt skolegrupperinger på grunnlag av gjennomstrømningsmodellen. Grupperinger som er satt sammen av vanlige skoler og spesialskoler mottar støtte til særskilte tilbud uavhengig av antall elever med særskilte behov.

I Storbritannia er det i første instans de lokale utdanningsmyndighetene som har ansvaret for tildeling av midler til særskilt tilrettelagt opplæring.

I enkelte land er finansieringen basert på elevene: budsjettene for særskilt tilrettelagt opplæring avgjøres på grunnlag av hvilken type funksjonshemming eleven har, og foreldrene

kan i prinsippet velge hvilken skole barnet skal gå på. Dette kan defineres som en inntaks- eller behovsbasert modell på elevnivå: jo større behov eleven har, desto mer støtte blir innvilget.

Denne modellen, som tar utgangspunkt i elevrelatert budsjettering, finner vi i Østerrike ("godkjente" elever), Storbritannia (deler av finansieringen), Frankrike (SEA-prosedyren), Tsjekkia og Luxembourg. Det er ventet at dette systemet vil bli innført i Nederland, og gjelde de alvorligste behovene. I den flamsktalende delen av Belgia har sosialdepartementet iverksatt et eksperiment med fordeling av budsjetter til personlig assistanse. I de få tilfellene hvor elevene finansieres på denne måten, bruker enkelte av foreldrene pengene til å dekke behovene barna deres har i den vanlige skolen.

Myndigheter i enkelte land baserer deler av finansieringen av STO på oppfatninger eller antakelser om at elever med mildere former for særskilte behov er jevnt fordelt på skolene. Andre land mener at alle vanlige skoler trenger en viss øremerket finansiering for å kunne tilby elevene ordentlig opplæring. I disse tilfellene mottar vanlige skoler støtte i form av faste budsjetter for STO, uavhengig av hvor mange elever med særskilte behov skolen har. Denne modellen – eller i det minste denne delen av finansieringsmodellen for STO – kan karakteriseres som et gjennomstrømmingssystem på skolenivå. Denne typen finansiering av mildere former for særskilte behov finner vi i f.eks. Østerrike (faste budsjetter basert på hvor mange elever skolen har totalt), Danmark (enkelte kommuner) og Sverige (enkelte kommuner). I Nederland brukes denne gjennomstrømmingsmodellen for å finansiere STO (de mildere særskilte behovene) på skolegrupperingsnivå. Den flamsktalende delen av Belgia skal i skoleåret 2002/2003 innføre tilleggsfinansiering av vanlige grunnskoler basert på antall elever for å samordne den særskilt tilrettelagte opplæringen.

Undersøkelser om finansiering av særskilt tilrettelagt opplæring i medlemslandene viser at finansieringsmodellene er i sterk utvikling. Enkelte land har nylig gjennomgått store forandringer, eller ventes å gjøre det:

- I Nederland vil finansieringen både av tjenester for mildere former for særskilte behov og alvorligere behov bli dramatisk endret. Den inntaksbaserte modellen på skolenivå (spesialskolene finansieres i henhold til antall elever) skal erstattes av en gjennomstrømmingsmodell for mildere typer av særskilte behov (ved å finansiere skolegrupperinger, noe som allerede blir gjennomført) og en resultatorientert modell på elevnivå: det elevrelaterte budsjettet.
- I Litauen er en ny finansieringsmodell under vurdering. Her skal midlene fordeles ut fra "gjennomstrømmingsmodellen", slik den brukes i enkelte nordiske land.
- I Liechtenstein ble finansieringssystemet nylig endret. Utgiftene til særskilte tilbud fordeles mellom stat og kommune (50 % hver). Dette har ført til mindre motstand mot inkludering på kommunalt nivå.
- I Tsjekkia er det de regionale myndighetene som avgjør hvor mye hver enkelt elev skal motta i støtte. Summen blir fastsatt på grunnlag av ekspertuttalelser om elevens behov. Vanligvis får elevene mindre enn det de ville fått på en spesialskole.
- I Østerrike får elevrelaterte budsjetter skylden for den uønskede økningen av stigmatisering og vekst i budsjettene for STO, og de oppfattes som en hindring i arbeidet med å legge større vekt på forebygging.
- I Tyskland handler debatten om desentralisering og autonomi i skolen. Det blir stadig større enighet om at desentralisering kan fremme inkludering, og at større påvirkningskraft fra de lavere nivåene i utdanningssystemet vil ha positiv effekt på gjennomføringen av inkluderingspolitikken.

- I Irland kom nylig utdanningsministeren med en redegjørelse om det automatiske tilskuddet som blir gitt til opplæring og barneomsorg for elever med særskilte behov i vanlige skoler. Dette betraktes som et ledd i myndighetenes ansvar for å oppmuntre alle elever med særskilte behov til å være del av det vanlige skolesystemet.
- I den flamsktalende delen av Belgia blir det også drøftet finansieringssystemer, og nye politiske vedtak kan ventes i nær framtid.
- I Sveits drøftes det endringer finansieringen av alvorligere former for særskilte behov på politisk nivå. Ansvar for finansieringen vil i sin helhet bli flyttet til utdanningsmyndighetene (hittil trygdemyndighetene), noe som også fører til desentralisering av finansieringen. Selv om de fleste ønsker systemet med kun én finansieringsmyndighet for utdanning velkommen, frykter man at de nåværende høye beløpene ikke kan opprettholdes i et slikt system.

2.3 Nytteverdi, effektivitet, strategiforhold og ansvarlighet

Enkelte land mener at finansieringssystemene er ansvarlige for en økning i antall elever med særskilte behov (f.eks. Østerrike). Andre (f.eks. Belgia, Tyskland, Litauen og Nederland) betrakter finansieringssystemet som en hindring for inkluderingen. I Liechtenstein har finansieringssystemet blitt endret for å påskynde inkluderingsprosessen, og for å unngå negative strategiforhold.

Det *første framtrepende resultatet* av denne studien er at land der finansieringen er basert på en direkte inntaksmodell for spesialskoler (flere elever i spesialskolene betyr mer tilskudd) er mest negative til dette. Land som Østerrike, Nederland, Belgia (de fransktalende og flamsktalende delene) og Frankrike peker på de ulike strategiforholdene innen utdanning (foreldre, lærere eller andre aktører). Disse strategiforholdene kan resultere i mindre grad av inkludering, større stigmatisering og kostnadsøkning. Det blir brukt mye penger på saker som ikke har direkte med opplæring å gjøre, slik som rettsaker, å stille medisinsk diagnose osv. Det er ingen overraskelse at disse landene identifiserer seg selv med land hvor relativt mange av elevene med særskilte behov får segregert opplæring.

Det er helt tydelig at enkelte land mener at finansieringssystemene har negative konsekvenser for inkluderingspolitikken deres! I noen land (f.eks. Nederland) er dette systemet hovedgrunnen til dramatiske endringer i finansieringssystemet for STO.

Andre land melder om ulike strategiforhold. Disse forholdene kjennetegnes ved følgende:

- foreldre som har barn med særskilte behov ønsker så mye økonomisk støtte som mulig;
- spesialskolene og de vanlige skolene ønsker også så mye økonomisk støtte som mulig;
- imidlertid foretrekker skolene vanligvis økonomisk støtte framfor "vanskelige" elever.

Det *andre resultatet* er at land med et sterkt desentralisert system, hvor kommunene har hovedansvar for organiseringen av STO, stort sett melder at systemene har positive effekter. Land som Island, Norge, Sverige, Finland og Danmark nevner nesten ingen bivirkninger, og er generelt sett veldig fornøyde med finansieringssystemene sine. Systemer hvor kommunene tar avgjørelser på grunnlag av informasjon fra skoler eller rådgivningssentre, og hvor tildelingen av økte midler til segregert opplæring har direkte innflytelse på beløpene som blir gitt til vanlige skoler, ser ut til å være effektive for inkludering.

Land med sterk grad av desentralisering setter søkelys på et negativt aspekt ved at regionale forskjeller kan være svært store, nemlig at forholdene er svært varierende for foreldre med barn som har særskilte behov.

Generelt blir desentralisering sett på som en avgjørende faktor for å få til inkludering. Land som Sverige, Frankrike og Norge gir mer eller mindre eksplisitt uttrykk for dette. Det er

nettopp dette argumentet som stimulerer debatten om større grad av desentralisering i Tyskland også.

Elevrelatert budsjettering (pengene følger elevene) som blir brukt i Østerrike, ser også ut til å ha klare ulemper. Til tider kan vanlige skoler være ivrige på å få disse elevene (og midlene som er knyttet til dem) innenfor sine vegger, slik at eksisterende klasser kan deles inn i mindre klasser. Det er imidlertid forståelig at de foretrekker de elevene (som får støtte) som ikke fører til for mye tilleggsarbeid. I tillegg vil foreldrene alltid ønske det beste for barnet sitt, og prøve å få størst mulig økonomisk støtte.

Dette elevrelaterte finansieringssystemet er på ingen måte den beste løsningen for elever med mildere former for særskilte behov. I praksis må det ligge helt klare kriterier til grunn dersom finansieringen skal være knyttet til elever. Hvis dette ikke er tilfelle, bør det heller ikke benyttes elevrelaterte budsjetter. Det er best hvis midlene kan brukes på den særskilt tilrettelagte opplæringen i seg selv (i et inkluderende miljø), i stedet for på byråkratiske prosesser som diagnostisering, kategorisering, klager og rettssaker.

Det er interessant at enkelte land mener at deres finansieringssystem fungerer relativt effektivt (at ingen ressurser går til spille), og at noen av disse landene begrunner dette med at utgifter til vurdering, diagnostisering og rettssaker dekkes av andre ressurser enn opplæringsbudsjettet. Det er naivt å tro at disse kostnadene ikke er en del av finansieringssystemet. Slike utgifter skal helt klart tas med i betraktningen når finansieringssystemet for særskilt tilrettelagt opplæring skal evalueres. Det at noen land ikke ser på disse utgiftene som en del av opplæringsbudsjettene sine, betyr ikke nødvendigvis at systemene deres er effektive.

Når det gjelder spørsmålet om resultatrapportering, er det ingen av medlemslandene som har som vanlig praksis at skolene rapporterer hvilke resultater de har oppnådd ved hjelp av STO-finansieringen. I enkelte land er det imidlertid vanlig med inspeksjoner, som for det meste blir gjennomført i forbindelse med opplæringsarrangementer og -spørsmål, men sjelden for å måle resultatene av disse. Det fokuseres vanligvis på type arrangement, hensikt og måten det blir gjennomført på, men aldri på resultatene av disse.

Man kan si at evaluerings- og oppfølgingsprosedyrene i de ulike landene også kan forbedres når det gjelder særskilt tilrettelagt opplæring. I første instans er det viktig å garantere for og stimulere til at bruken av offentlige midler skal føre til stor nytteverdi og effektivitet. For det andre ser det ut til å være nødvendig å gjøre det klart for kundene i opplæringsystemet (elevene med særskilte behov og foreldrene deres) at opplæring i den vanlige skolen (inkludert fasiliteter og støtteordninger som kommer i tillegg) er av tilstrekkelig høy kvalitet. Det virker som om øremerking av midler til STO, kontrollmetoder, effektiv oppfølging og evaluering danner grunnlaget for et hensiktsmessig finansieringssystem for særskilt tilrettelagt opplæring.

2.4 Konklusjoner

Dette kapittelet har gitt en kort analyse av flere finansieringsmodeller som brukes i Europa. Følgende momenter ser ut til å fungere bra i praksis:

- Den første forutsetningen for tildeling av midler er at regionene behandles likt, til tross for forskjeller i sosioøkonomiske forhold i de ulike regionene. Det er ingenting som tyder på at forekomsten av elever med særskilte behov varierer i samsvar med sosioøkonomiske forskjeller. Midlene kan derfor ganske enkelt fordeles på grunnlag av at alle skrives inn i grunnskolen, eller ut fra andre befolkningsindikatorer.
- Det er lokale eller regionale organisasjoner som avgjør hvordan midlene skal brukes, og hvilke elever som skal nyte godt av de særskilte tilbudene. Fortrinnsvis er det også den

lokale organisasjonen som sørger for uavhengig ekspertise i den særskilte opplæringen, slik at tiltak og tjenester kan settes i verk og opprettholdes for å gi særskilt tilrettelagt opplæring til dem som trenger det. Videre er det enklere å kontrollere hvordan midlene blir brukt dersom personalet i de lokale organisasjonene også har regelmessig befatning med vanlige skoler.

- En mindre og fastsatt del av budsjettet kan tildeles skolene uten hensyn til type behov (forutsett at skolen har et minstilbud til elever med særskilte behov), mens andre (fleksible eller faste) deler av budsjettet kan tildeles skoler på grunnlag av en uavhengig vurdering av behovene der. Dette ser ut til å være en lovende finansieringsmodell, særlig hvis enkelte elementer fra resultatmodellen blir lagt til. Dårlige resultater kan dermed brukes som en indikator for korrigerende budsjett for neste periode. Det er imidlertid viktig at budsjettene til en viss grad holdes stabile over flere år.
- Det ser ut til å være enklere å oppnå inkludering ved hjelp av en desentralisert modell enn ved sentralisering. I en sentralisert plan kan det bli lagt for mye vekt på organisasjonsmessige beskrivelser av den spesifikke modellen uten at inkludering blir gjennomført i praksis. Lokale, selvstyrte organisasjoner kan ha betydelig større muligheter for å endre systemet. Derfor er gjerne den desentraliserte modellen mer kostnadseffektiv og gir mindre rom for uønskede strategiforhold. Ikke desto mindre må sentralmyndighetene gi klare retningslinjer om hva som er målet. Avgjørelser om hvordan disse målene skal oppnås blir dermed overlatt til de lokale organisasjonene.
- En viktig faktor som må være til stede i et desentralisert system er ansvarlighet. Kunder i opplæringssystemet og skattebetalerne generelt har rett til å vite hvordan økonomiske midler blir brukt, og med hvilket formål. Derfor vil visse former for oppfølging, kontroll og evaluering være uunngåelige elementer i finansieringssystemet. Behovet for oppfølging og evaluering er enda større i en desentralisert modell enn i en sentralisert modell. En viktig del av den desentraliserte modellen vil derfor være uavhengige evalueringer av kvaliteten på opplæringen som tilbys elever med særskilte behov.

3 Lærere og særskilt tilrettelagt opplæring

3.1 Inkludering og lærerstøtte

Klasselærerne spiller en viktig rolle i arbeidet med elever som har særskilte behov og er inkludert i vanlige skoler. De har ansvaret for alle elevene. Hvis det er nødvendig, får klasselæreren vanligvis hjelp av en spesiallærer i den vanlige skolen – i eller utenfor klasserommet.

Det er en tydelig forskjell mellom land som får støtte av en spesiallærer som er ansatt på skolen, og land som får hjelp av en ekstern spesiallærer. I dette tilfellet spiller spesialskolene, gjennom lærerne sine, en viktig rolle ved å støtte de inkluderte elevene og klasselærerne deres. Dette er i tråd med den økende tendensen til at spesialskolene opptrer mer og mer som ressursentre. Her skal det nevnes at det i enkelte land (f.eks. Sverige) forekommer begge former for støtte.

Støtten skal gjelde både elever og lærere, men hovedfokuset er på eleven, selv om noen av landene viser klart at de prioriterer klasselærerne. Støtte som er myntet på klasselærerne blir stadig vanligere, men er ennå ikke iverksatt i alle land.

Elevstøtten i skolene er svært fleksibel, avhengig av tilgjengelige ressurser og elevenes behov. Støtten gis i og utenfor klasserommet. De vanligste formene for lærerstøtte er:

- informasjon;
- utvalg av læremateriale;
- utarbeidelse av individuelle opplæringsplaner;
- organisering av øvingstimer.

Eksterne opplæringstjenester utenfor den vanlige skolen kan også være til hjelp i utarbeidelsen av ulike former for støtte til elever, lærere og foreldre. Det kan her dreie seg om spesialskoler, lokale, regionale eller nasjonale ressursentre, lokale opplæringsstøttegrupper eller skolegrupperinger.

Slik ser situasjonen ut i de fleste land når det gjelder inkludering. Det finnes også andre typer støtte enn selve opplæringen for elever med særskilte behov i samarbeid med vanlige klasselærere. Disse omfatter støttetjenester, hovedsakelig helsetjenesten (gjennom helsepersonale og ulike terapeuter) og trykdevesenet samt frivillige organisasjoner. Hvor mye hjelp som tilbys varierer veldig fra land til land, og mengden av servicetilbud (når det gjelder annet enn utdanning) er også ulik.

Den følgende tabellen gir en oversikt over informasjon om opplæringsstøtte for klasselærerne i de ulike landene. Informasjonen dekker forskjellige profesjonelle tjenester når det gjelder støtte i vanlige skoler og ulike organisasjoner eller institusjoner den profesjonelle støtten er knyttet til.

Tabell 3.1 Ulike typer opplæringsstøtte for klasselærere

| Land | Fagpersoner og tjenester |
|-------------------------|---|
| Belgia | Støtten gis vanligvis av spesiallærere fra spesialskolene og rådgivningssentre. Disse gir informasjon, råd og støtte til klasselærerne. Enkelte skoler ansetter hjelpelærere. Disse lærerne hjelper hovedsakelig elever med midlertidige vansker, men flere og flere gir direkte støtte til klasselærerne på skolen for å prøve å samordne støttetilbud, arbeidsmetoder og opplæringsprogrammer. |
| Danmark | Her finnes det vanligvis spesiallærere som er ansatt på skolen. De samarbeider med klasselærerne i klassene på deltidbasis. "Gruppeopplæring" utenfor klasserommet er en annen mulighet, hvis elevene trenger regelmessig støtte i mer enn ett fag. Den lokale pedagogisk-psykologiske tjenesten har ansvaret for fastsettelse, rådgivning og oppfølging av elevstøtten i nært samarbeid med den vanlige skolen. |
| England og Wales | På alle skolene er én av de ansatte ansvarlig for særskilte behov og koordinering av en rekke områder, som er utarbeidet i praksiskodeksen for særskilt tilrettelagt opplæring (DfES, 2001), og innebærer følgende punkter: oversikt over tilbud, oppfølging av elevenes framgang, kontakt med foreldre og eksterne organer, og støtte til kolleger. Det gis også støtte av eksterne organer – spesialhjelpetjenesten (fra utdanningsdepartementet og helsemyndighetene), kolleger på andre skoler og annet LEA-personale. Omreisende opplæringspersonale arbeider i økende grad med lærerne for å utvikle læremetoder og strategier på skolen, og har ikke så mye direkte med elevene å gjøre. |
| Finland | Det gis vanligvis støtte av en spesiallærer som er ansatt på skolen. Avhengig av de lokale opplæringsmyndighetene kan en rådgiver, sosialarbeider på skolen eller helsesøster også bidra med støtte til skolen generelt, til lærer og/eller elev. En sosialgruppe settes sammen for å hjelpe eleven, foreldrene, alle lærerne og andre eksperter som er involvert for å utarbeide et individuelt opplæringsprogram som skal gjennomføres i den vanlige skolen. Det finnes også en "elevstøttegruppe" som består av alle fagpersoner og skolestyret, og har som oppgave å sikre gode opplæringsmuligheter og framgang. |
| Frankrike | Støtten kommer vanligvis fra spesielle fagpersoner fra ulike tjenester. Disse hjelper inkluderte elever på korttids- og langtidsbasis. De hjelper også klasselærerne og de ansatte på skolen. Spesiallærere fra særskilte støttenettverk hjelper også elever med midlertidige eller permanente lærevansker. |
| Hellas | Det er vanligvis spesiallærere fra spesialskolene som bidrar med støtte i de greske skolene. Arbeidet deres består i å hjelpe eleven direkte, assistere læreren med forskjellig læremateriale og differensiere læreplanen – informere andre elever og sikre godt samarbeid mellom skolen og familien. |
| Irland | Støtten kommer vanligvis fra en spesial- eller ressurslærer som er ansatt på skolen. Denne læreren arbeider med elever som har lærevansker. Det kan også være hjelpelærere som er ansatte på skolen. Hovedoppgavene deres er å arbeide med elever som har lesevansker og problemer med matematikk. Alle barne- og ungdomsskoler har slike lærere. En annen type støtte er en besøkende lærer fra Visiting Teacher Service (underlagt utdanningsdepartementet i Irland). Disse arbeider med individuelle elever, både i og utenfor klasserommet, og gir lærerne råd om opplæringsmetoder, metodikk, program og ressurser. De er også til støtte for foreldrene. Den psykologiske tjenesten i utdanningsdepartementet tilbyr vurderings- og rådgivningstjeneste for vanlige skoler, med fokus på elever med emosjonelle problemer, atferdsvansker og lærevansker. |

European Agency for Development in Special Needs Education

| Land | Fagpersoner og tjenester |
|----------------------|---|
| Island | Det finnes vanligvis en hjelpelærer på skolen. Ellers gis det støtte fra spesiallærere, psykologer eller andre fagpersoner fra kommunene. Disse gir generelle råd om læreplanen og opplæring i hovedfagene, elevrådgivning og psykologisk veiledning. Målet deres er å hjelpe de vanlige lærerne og klasselærerne i det daglige skolearbeidet og forbedring av skolen. |
| Italia | Støtten kommer vanligvis fra en spesiallærer som er ansatt på skolen. Han fungerer som klasselærer og hjelper til i den vanlige skolen etter godkjenning fra foreldrene. Støttelærerne deler ansvaret for elevene med klasselærerne. Én av hovedoppgavene deres er å utarbeide en individuell opplæringsplan. De hjelper også elever i klasserommet. Elever med funksjonshemninger skal ikke tas ut av klasserommet uten at det er absolutt nødvendig. |
| Kypros | Her gis det støtte fra spesiallærere som er helt eller delvis knyttet til skolen, i tillegg til spesialister, f.eks. logopeder, som reiser rundt på skolene. Utenfor skolen er det sentrale tjenester, slik som inspektører, STO-koordinatorene, opplæringsspesialister og psykologer eller helse- og sosialmyndighetene som står for nødvendig støtte. |
| Liechtenstein | Det gis vanligvis støtte av en spesiallærer fra en spesialskole. Her er det hovedsakelig elevene som får hjelp, men også lærere og foreldre. |
| Litauen | Det er vanligvis spesiallærere, skolepsykologer, logopeder, spesialpedagoger fra spesialskoler eller den pedagogisk-psykologiske tjenesten som gir støtte. Spesiallærere bidrar med informasjon og praktisk hjelp til lærerne. De utarbeider et individuelt opplæringsprogram, velger ut opplæringsmateriale osv. Hjelpelærere, logopeder og skolepsykologer som arbeider på skolen kan også bidra med sin kompetanse. Disse spesialistene finnes hovedsakelig i vanlige skoler i større byer eller tettsteder, det er fremdeles stor mangel på spesialister i utkantstrøkene. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten på lokalt eller nasjonalt nivå bidrar med evaluering av elevene og rådgivning om opplæring av inkluderte elever. |
| Luxembourg | Her er det hovedsakelig fagpersoner fra SREA (en ambulerende hjelpeavdeling) som gir støtte. Disse er spesialister på utdanning og rehabilitering, og deler ansvaret for opplæring og direkte elevstøtte med klasselærerne. Klasselærerne har alltid ansvar for organisering av klassen. |
| Nederland | Her får skolen vanligvis støtte av en hjelpelærer fra en spesialskole. De samarbeider med klasselærerne om å utvikle opplæringsprogram, forberede og utvikle tilleggsmateriale, arbeide med elever individuelt og ha kontakt med foreldrene. Vanlige skoler som har erfaringer med inkludering kan også være til god hjelp. Hjelpen består i informasjon til læreren, vurdering og utarbeidelse av opplæringsmateriale. Det kan også være en lærer i den vanlige skolen som bidrar med direkte hjelp og støtte til eleven. |
| Norge | Det er vanligvis en spesiallærer på skolen som bidrar med støtte. Læreren samarbeider med klasselæreren på hel- eller deltid. Det hender også at det er assistenter i klasserommet. Det er nært samarbeid mellom alle disse tre. Den lokale pedagogisk-psykologiske tjenesten gir skolen og foreldrene råd om innholdet i elevopplæringen og hvordan den skal organiseres. Det er PP-tjenesten som vanligvis har hovedansvaret for veiledning av lærerne i det daglige arbeidet. |

European Agency for Development in Special Needs Education

| Land | Fagpersoner og tjenester |
|-----------------|--|
| Polen | Lærere som arbeider med funksjonshemmede elever får hjelp fra det nasjonale senteret for psykologisk og pedagogisk støtte, eller fra regionale sentre for læremetodikk. Disse sentrene tilbyr øvingskurs for lærere. De vanlige skolene skal tilby psykologisk og pedagogisk støtte til elever, foreldre og lærere ved organiseringen av f.eks. hjelpeklasser. |
| Portugal | Her finnes det spesiallærere eller andre fagpersoner fra enten lokale støttegrupper eller interne skoleansatte. Politisk sett er det det andre alternativet som prioriteres. Målet er å sette sammen samkjørte grupper som skal veilede klasselærerne. De samarbeider med hovedlæreren og skolen i organiseringen av nødvendig pedagogisk støtte; de samarbeider med klasselærerne for å omorganisere læreplanen på en fleksibel måte, og for å gjøre det enklere å differensiere opplæringsmetoder og strategier, støtte lærere og elever, og bidra til pedagogisk nyskaping. |
| Sveits | I Sveits bidrar hjelpelærere, spesiallærere eller andre fagpersoner fra spesialskoler eller vanlige skoler (mildere former for særskilte behov). De hjelper inkluderte elever og lærerne deres. |
| Sverige | Det er hovedsakelig en spesiallærer ansatt på skolen som gir støtte. Kommunene er ansvarlige for å utvikle og finansiere støtteordninger på skolen. Hvis det er behov for det, kan skolene få støtte på nasjonalt nivå til å øke kunnskapen i kommunene gjennom det svenske instituttet for særskilt tilrettelagt opplæring. |
| Spania | Støtten består hovedsakelig av en spesiallærer som er ansatt på skolen. Denne læreren arbeider i barne- og ungdomsskolen, og spiller en viktig rolle sammen med eleven og læreren i planleggingen av en differensiert læreplan og gjennomføringen av den. Han støtter også familien og samarbeider med andre fagpersoner. En annen type støtte er hjelpelærere som finnes på alle grunnskoler. Lokale pedagogisk-psykologiske støttegrupper kan også bidra. Disse har ansvaret for vurdering av elever, veiledning av lærere og skolepersonale når det gjelder hvilke tiltak som skal iverksettes, oppfølging av elevens utvikling og å ha kontakt med familier. |
| Tsjekkia | Det er hovedsakelig spesiallærere eller andre fagpersoner, f.eks. psykologer, som bidrar her. Disse gir råd og støtte til klasselærerne og foreldrene, og direkte støtte til den inkluderte eleven. Støtten gis gjennom særskilte opplæringssentre eller pedagogisk-psykologiske rådgivningssentre i samsvar med elevens behov. Disse sentrene har ansvaret for å fastsette, foreslå og tilby støtte, og å utarbeide den individuelle læreplanen i nært samarbeid med klasselæreren, foreldrene og eleven (tilpasset hans/hennes behov og nivå av aktiv deltakelse). |
| Tyskland | Støtten kommer hovedsakelig fra en spesiallærer fra en spesialskole eller sosialtjenesten. Støtteordningene varierer, og innebærer preventive tiltak, inkludering i vanlige skoler, pedagogisk samarbeid mellom spesialskoler og vanlige skoler osv. Det hender også at det er ansatt en hjelpelærer. Hjelpelærerne er vanligvis lærere som har spesialisert seg på tale- eller atferdsvansker. De arbeider mest med elever i eller utenfor klasserommet, avhengig av hvilke behov elevene har. |

| Land | Fagpersoner og tjenester |
|-----------|---|
| Østerrike | Det er vanligvis besøkende støttepersonell eller spesiallærere fra spesialskoler som gir støtte. Disse hjelper både klasselæreren og eleven. Klasse- og spesiallærere jobber som et team, og samarbeider om planlegging og organisering av rammen rundt opplæringen. Besøkende støttepersonell kan tilby midlertidig direkte støtte til inkluderte elever med ulike funksjonshemninger. |

3.2 Innledende lærerutdanning i særskilt tilrettelagt opplæring

I alle land betraktes klasselærerne som hovedansvarlige for opplæringen av alle elever. Dette betyr at de må ha tilstrekkelig kunnskap og ferdigheter for å kunne imøtekomme elevenes ulike behov. Det er viktig å se på den innledende utdanningen i særskilt tilrettelagt opplæring som tilbys vordende klasselærere.

Alle land melder om at klasselærere har obligatorisk utdanning som går på elever med særskilte behov i den innledende fasen. Dette virker positivt på lærerens ansvar for elevenes individuelle behov. Lærerne får et bredere informasjonsgrunnlag, og et minimum av basiskunnskap om behovsmangfoldet blant elevene, noe de kan dra nytte av senere. Ikke desto mindre får man inntrykk av at denne utdanningen ofte blir for generell, vag og utilstrekkelig, og at den gir begrensede praktiske erfaringer i tillegg til at den kanskje ikke er tilfredsstillende for lærernes faktiske behov.

Den obligatoriske utdanningen som dekker særskilte behov varierer mye i varighet, innhold og organisering. Det er innlysende at den innledende lærerutdanningen ikke kan dekke alle de ulike behovene lærerne har. Det er også klart at variasjoner i lærerutdanningen til en viss grad gjenspeiler forskjeller i inkluderingspolitikken i de ulike land. Den innledende utdanningen for særskilt tilrettelagte behov ser ut til å bli gitt på følgende tre måter:

- ved å gi generell informasjon, noe som gjelder for alle land. Denne metoden ser imidlertid ut til å være av begrenset nytteverdi for framtidige lærere;
- ved at enkelte land tilbyr spesifikke fagstudier; dette ser ut til å gi bedre kunnskap om særskilte behov, selv om forskjellene i innhold og varighet varierer mye fra land til land;
- ved å la den innledende utdanningen gjennomsyre alle fagstudier, slik som tilfellet er i f.eks. Nederland, Norge, England og Wales.

I enkelte land er spesialutdanning en del av den innledende utdanningen (Finland, Slovakia, Spania, Tsjekkia og Tyskland).

I en rekke land blir utdanning i særskilte behov tilbudt som en valgmulighet parallelt med den eksisterende, innledende utdanningen.

Den følgende tabellen gir en oversikt over utdanningen de ulike landene tilbyr, når det gjelder STO i den innledende utdanningen av alle klasselærere. Her fokuseres det på vordende lærere ved vanlige barne- og ungdomsskoler.

Tabell 3.2 Obligatorisk innledende utdanning i STO for klasselærere – varighet og hovedtrekk

| Land | Varighet og hovedtrekk |
|-------------------------|---|
| Belgia | Lærerutdanningen inkluderer generell informasjon og basiskunnskaper om STO. Det siste året skal lærerstudentene ha praksis. Når den innledende utdanningen er avsluttet, forventes det at lærerne har den nødvendige kompetansen som skal til for å arbeide i en spesialskole, og at de har tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter til å kunne ta seg av elever som inkluderes i vanlige skoler. |
| Danmark | Den innledende utdanningen består av moduler på 40 timer. Vanligvis er denne utdanningen valgfri. Målet er å tilegne seg spesialkompetanse om særskilte behov, og å forebygge og rette opp problemer som er knyttet til disse behovene. |
| England og Wales | Innenfor programmet finnes det kompetanseelementer knyttet til særskilte behov. Det finnes standarder for kvalifisert lærerstatus som setter minimumskrav til utdanning i forbindelse med særskilte behov. Disse går ut på å være kjent med den omfattende prosedyren i forbindelse med identifisering, vurdering og det å kunne imøtekomme særskilte opplæringsbehov i den vanlige skolen. |
| Finland | Lærere i førskolen og barneskolen har 1,5–2 studieuker, avhengig av universitet. Dette omfatter forelesninger, praktisk arbeid og skolebesøk. Ungdomsskolelærere følger én studieuke, hovedsakelig med forelesninger. Det tilbys valgfri utdanning, avhengig av universitet, som kan omfatte 15 studieuker for lærere i førskolen og på barneskolen, og 1–2 studieuker for lærere i ungdomsskolen og på videregående. På enkelte universiteter er det mulig å velge særskilt tilrettelagt opplæring som hovedfag i den innledende lærerutdanningen. De som velger denne utdanningen går ut som spesiallærere. |
| Frankrike | Her består den innledende lærerutdanningen av utdanningsmoduler på 42 timer. Dette omfatter kunnskap om utdanning av elever med funksjonshemninger, sykdommer eller andre problemer. |
| Hellas | Den innledende utdanningen omfatter kurs om særskilte behov og lærevansker, i tillegg til besøk på spesialskoler. Det finnes ingen sentrale bestemmelser og/eller reguleringer som gjelder læreplaner for lærernes innledende utdanning, fordi alle universiteter lager sine egne læreplaner. Det er opprettet en ny avdeling for utdanning av spesiallærere på Thessalia-universitetet i Volos. |
| Irland | Den innledende utdanningen består av en 30-timers generell modul og minst to ukers praksis på en spesialskole. Fokuset ligger på observering og vurdering. |
| Island | Her består den innledende utdanningen av et kurs på 30 timer over ett år. |
| Italia | Her gis det generell informasjon om særskilte behov til alle lærerne. |
| Kypros | Lærerutdanningen består av fire år på universitetet. Her tilbys det én obligatorisk og én valgfri modul som går på særskilt tilrettelagt opplæring, og gir innledende kunnskap om særskilte behov og pedagogiske metoder, som et tillegg til den andre innledende modulen. Personalet blir oppmuntret til å delta på disse kursene og seminarene for å utvide kunnskapen sin. |
| Litauen | Innledende lærerutdanning gir 2–4 poeng i emnet særskilt tilrettelagt opplæring ved pedagogiske universiteter. Etter videregående kan man studere særskilt tilrettelagt opplæring på bachelornivå, og utvide den til en mastergrad på universitetet. |

European Agency for Development in Special Needs Education

| Land | Varighet og hovedtrekk |
|-------------------|---|
| Luxembourg | Den innledende lærerutdanningen gir informasjon om STO, og er rettet mot alle førskolelærere og lærere i grunnskolen. Det andre studieåret består av praksis. |
| Nederland | Særskilt tilrettelagt opplæring som tema dukker opp med jevne mellomrom gjennom hele det generelle utdanningsprogrammet. Denne utdanningen omfatter en introduksjon om opplæring av elever med særskilte behov. |
| Norge | Den innledende lærerutdanningen er flettet inn i det vanlige pedagogikkstudiet i et halvt år. Alle lærere tar introduksjonskurs i særskilt tilrettelagt opplæring og støttetjenester. |
| Portugal | Her er den innledende lærerutdanningen et kurs på 60 timer som går over ett år, og omfatter generell informasjon om elevmangfold, særskilte behov, tilpasning av læreplan og arbeid med foreldre. |
| Slovakia | Den innledende lærerutdanningen går over 10 semestre på deltid eller fulltid, og gir fullverdig fagkompetanse. Spesialopplæring er foreslått som en del av den innledende utdanningen. Man må bestå en opptaksprøve. |
| Spania | Det finnes to muligheter for lærerstudentene: (1) Spesialutdanning i form av en innledende utdanning på tre år, eller (2) at alle lærerne følger et studium på 80 timer om lærevansker og særskilte behov. Hvert universitet kan følge sitt eget program, men studiet må gå over minst 80 timer. Dette omfatter akademiske og teoretiske temaer og lærerpraksis. |
| Sveits | Innledende lærerutdanning skal bl.a. omfatte pedagogisk-vitenskapelige kurs i tillegg til aspekter av særskilt tilrettelagt opplæring. Lærerutdanningen er et 3-årig studium på nivå 5 i det internasjonale klassifiseringssystemet for utdanning. Det finnes enkelte variasjoner mellom de ulike utdanningsinstitusjonene. |
| Sverige | Særskilt tilrettelagt opplæring er høyt prioritert i den innledende lærerutdanningen, og er en del av de generelle utdanningskursene. I tillegg kan studentene velge spesialkurs. Lengden av og innholdet i disse kursene varierer (som alle andre kurs) mellom de ulike høyere utdanningsinstitusjonene. |
| Tsjekkia | Alle klasselærere i grunnskolen får, avhengig av hvilket universitet de går på, innledende utdanning i STO. Vanligvis innebærer dette 2–3 timers forelesning per uke i 1–2 semestre. Utdanningen består i generell informasjon om funksjonshemninger. Innledende utdanning i særskilte behov er ikke vanlig for de som skal undervise i ungdomsskolen og på videregående, men dette avhenger av universitetet de går på. Utdanningen tilsvarende den som tilbys lærerne i grunnskolen, og det tilbys også et 5 års fulltidsstudium på universitetet som gir fagkompetanse i særskilte opplæringsbehov. De uteksaminerte arbeider også som klasselærere. |
| Tyskland | Lærerstudentene får to valgmuligheter: (1) Spesialutdanning som består av en innledende opplæring på 4,5 år eller 9 semestre på universitetet i tillegg til to års praksis på skolen, eller (2) at alle klasselærerne tilegner seg kunnskap om særskilt tilrettelagt opplæring gjennom det innledende utdanningsprogrammet. |
| Østerrike | Hvilken informasjon vordende klasselærere får om særskilte behov avhenger av den enkelte læreplanen i de ulike lærerhøgskolene i ni føderale provinser. Her varierer det fra mange forelesninger i uken til spesialprosjekter og tilleggstudium som dekker hele bredden av inkluderende pedagogikk. De fleste høyskolene gir utdanning i opplæring av inkluderende klasser, praksis og samarbeidsorientert opplæring. |

3.3 Tilleggsutdanning i særskilt tilrettelagt opplæring

Tilleggsutdanningen gjelder lærere som har lyst til å arbeide med særskilte behov i spesialskoler eller vanlige skoler.

Tilleggsutdanning tas gjerne etter den innledende utdanningen. I land som Belgia, Frankrike og Italia kan lærerne starte på tilleggsutdanningen rett etter at de er ferdige med den innledende. I andre land må man ha arbeidet i den vanlige skolen først, og i de fleste av disse tilfellene kreves det en fast minimumsperiode. I land som Danmark, Nederland, Tyskland og Østerrike er begge disse variantene vanlige.

Tilleggsutdanning er obligatorisk bare noen få steder, i de fleste land er den valgfri. I mange tilfeller anbefales lærerne på det sterkeste å ta dette tillegget. I land hvor denne typen utdanning er obligatorisk, fokuseres det spesielt på ulike typer funksjonshemninger, slik som syns- eller hørevansker. I de andre landene blir lærerne anbefalt å fordype seg for å ha større sjanse til å få jobb eller beholde stillingen de har, eller bli forfremmet. Et annet element er forbedret lønn eller yrkeserfaring for spesiallærere, slik som i Belgia (de fransk- og flamsktalende delene), Frankrike, Hellas, Nederland og Tyskland. Lærerne får en ekstra bonus for å følge denne tilleggsutdanningen.

Varighet på både den obligatoriske og valgfrie tilleggsutdanningen varierer mye. Den kan omfatte et tilleggsår med spesialutdanning som tar for seg en rekke funksjonshemninger, eller være en bredere spesialisering som varer minst 2–4 år (begge disse variantene gir en avgangstittel).

Enten studiene er generelle eller knyttet til en type funksjonshemming, tilbyr de fleste land begge valgmulighetene. Det ser ut til at det er Tyskland og Luxembourg som har høyest grad av spesialisering.

Tabellen nedenfor viser hvordan situasjonen er i de ulike landene når det gjelder tilleggsutdanning for lærere. Den tar for seg følgende forutsetninger: påkrevd yrkeserfaring og varighet, grunnlag (obligatorisk eller valgfritt) og varighet, i tillegg til en kort beskrivelse av utdanningen.

Tabell 3.3 Tilleggsutdanning for lærere

| Land | Opptakskrav, grunnlag, beskrivelse av utdanning |
|-------------------------|--|
| Belgia | Her kreves det ikke yrkeserfaring. Tilleggsutdanningen er valgfri og varer i 1–2 år, eller går over 240 timer med generell utdanning og 420 timer med skolepraksis (fordelt over flere år). Den omfatter generell kunnskap om pedagogikk, tilpasning av læreplan og spesialkunnskap om spesifikke funksjonshemninger (syns- og hørevansker, psykiske funksjonshemninger osv.) og ulike teknikker, f.eks. tegnspråk. Selv om det er valgfritt, ønsker de fleste spesialskoler at de ansatte tar tilleggsutdanningen i løpet av de første arbeidsårene sine. |
| Danmark | Her er yrkeserfaring påkrevd: Det trengs 2 års yrkeserfaring fra skole for diplomstudier og 5 år for masterstudier. Man trenger ikke ha yrkeserfaring for å delta på kortvarige kurs. Dette er valgfritt, og varierer fra 40 timer til 1,5 år. Utdanningen omfatter generelle og spesifikke fag innen særskilt tilrettelagt opplæring. |
| England og Wales | Her kreves det 1 år med yrkeserfaring før man begynner på tilleggsutdanningen. Spesialutdanning er obligatorisk for spesiallærere for døve elever og lærere som tar sikte på å arbeide med elever som har synsvansker. All annen yrkesmessig utvikling innen STO er frivillig selv om mange følger offentlig godkjente kurs, ofte på diplomnivå (f.eks. i forbindelse med autistiske funksjonshemninger eller spesifikke lærevansker). Nesten alle tar korte kurs og utdanning som ikke er offentlig godkjent. |

European Agency for Development in Special Needs Education

| Land | Opptakskrav, grunnlag, beskrivelse av utdanning |
|-------------------|--|
| Finland | Yrkeserfaring er ikke påkrevd, men arbeidserfaring blir brukt som en indikator ved utvelgelsen av studenter. Tilleggsutdanningen er obligatorisk og varer 1–1,5 år (35 studieuker). Utdanningen er for alle lærere fra førskolenivå og opp til videregående. Den omfatter særskilte øvelser for lærere i spesialklasser med elever som har syns- og hørevansker, fysiske eller psykiske funksjonshemninger. Det er obligatorisk med generell utdanning for støttelærere. |
| Frankrike | Det kreves ikke yrkeserfaring, men spesiallærere bør ha arbeidserfaring for å få godkjent sertifikat i pedagogisk tilpasning og inkluderende aktiviteter. Tilleggsutdanningen er valgfri, varer i 2 år og omfatter 7 valgfag som gjelder ulike typer elevvansker. Det fokuseres på generell og spesifikk utdanning avhengig av type funksjonshemming, og gir teoretisk og praktisk opplæring. |
| Hellas | Her kreves det 5 år med yrkeserfaring. Tilleggsutdanningen er obligatorisk, varer i 2 år og er rettet mot lærere i grunnskolen. Det kreves en opptaksprøve, og utdanningen omfatter lærevansker. Det er mulig å velge syns- og hørevansker og fysiske funksjonshemninger som fag. Lærere i videregående kan delta på et 40-timers kurs som gir dem generell kunnskap om særskilt tilrettelagt opplæring. |
| Irland | Her kreves det 2 eller 3 års yrkeserfaring. Tilleggsutdanningen er valgfri, og varer i ett år. Den fokuserer på generell utdanning av ressurslærere eller lærere i spesialklasser. Det gis generell utdanning i lærevansker for støttelærere, og spesifikk utdanning for omreisende lærere eller lærere som har elever med hørevansker. Det iverksettes et kurs som går over 1 år, og er myntet på lærere i spesialklasser og ressurslærere på videregående. |
| Island | Det kreves 2 års yrkeserfaring. Tilleggsutdanningen er valgfri, og varierer fra 1 til 2 år. Utdanningen tar for seg lærevansker og tilpasninger til den nasjonale læreplanen. Det tilbys valgfri utdanning om f.eks. syns- og hørevansker. |
| Italia | Det kreves ikke yrkeserfaring. Spesiallærere følger et 1-årig obligatorisk studium på universitetet, som omhandler spesifikk teori og praksis. Den teoretiske delen foregår på universitetet, og praksisen gjennomføres på lokale skoler. Lærere som har døve eller blinde elever kan også ta et ekstra semester og spesialisere seg ytterligere. |
| Kypros | Her er det heller ikke nødvendig med yrkeserfaring. Det finnes ingen mulighet til å ta tilleggsutdanning på Kypros (de som vil spesialisere seg kan følge kurs ved universiteter utenfor Kypros). Alle lærere anbefales imidlertid å delta på lokale øvingsseminarer og kurs om særskilt tilrettelagt opplæring (disse gir ingen dokumenterte kvalifikasjoner). |
| Litauen | Det kreves ikke alltid yrkeserfaring. Spesialutdanning og utdanning som går på én type funksjonshemming kan tas på universitetet. Alle lærere kan også spesialisere seg i STO. |
| Luxembourg | Det kreves ikke alltid yrkeserfaring. Tilleggsutdanningen er valgfri og varer i 1 år. Den omfatter spesifikke obligatoriske fag som avhenger av type funksjonshemming. |
| Nederland | Yrkeserfaring anbefales, men er ikke påkrevd. Tilleggsutdanningen er valgfri, varer i 2 år, går over deltid og omfatter en teoretisk og en praktisk del knyttet til ulike kategorier av vansker og ulike oppgaver/jobber innen STO. I praksis må lærere som jobber i spesialskoler ha tilleggsutdanning, de får vesentlig høyere lønn og betraktes som bedre kvalifisert på arbeidsmarkedet. |
| Norge | Tilleggsutdanningen er valgfri, og varierer fra 1 til 4 år på fulltid eller deltid. Utdanningen er beregnet på lærere i grunnskolen og på videregående. Den går ut på generelle og spesifikke øvelser innen STO, forebygging og rådgivning. |

European Agency for Development in Special Needs Education

| Land | Opptakskrav, grunnlag, beskrivelse av utdanning |
|------------------|---|
| Polen | Det kreves ikke yrkeserfaring. Tilleggsutdanningen er omfattende og innebærer en 5-årig mastergrad for lærere som arbeider med STO, og 3 semestre med etterutdanning for lærere som har tatt et mastergradkurs. Hovedmålet er å forberede dem på opplæringsituasjonen. Den tredje muligheten er et studium på 2 semestre for lærere med mastergrad (med forberedelser til opplæring) som sikter mot å arbeide på skoler med funksjonshemmede elever som er helt eller delvis integrert. |
| Portugal | Det kreves 2-årig yrkeserfaring. Tilleggsutdanningen er obligatorisk, varer i 2 år og omfatter generelle og spesifikke øvelser av teoretisk og praktisk slag. Det finnes mange emner å ta spesialutdanning i. Tilleggsutdanningen er obligatorisk for alle spesiallærere. |
| Slovakia | Yrkeserfaring er ikke påkrevd. Man må bestå en inntaksprøve for å få ta del i tilleggsutdanningen, som går over 4 semestre på deltid eller fulltid. Kurs som tar for seg ulike former funksjonshemninger kan tas av lærere som arbeider på spesialskoler, og disse kursene gir pedagogisk og faglig kompetanse. Det samme gjelder for lærere i vanlige skoler som har inkluderte elever. |
| Spania | Yrkeserfaring er ikke påkrevd fordi tilleggsutdanning kan være en inkludert del av den innledende utdanningen. Tilleggsutdanningen er ment for grunnskolelærere som arbeider med segregert opplæring eller i vanlige skoler. Den er obligatorisk og varer i 3 år. Utdanningen omfatter generelle øvelser som går på lærevansker og funksjonshemninger. Spesialutdanning tilbys også lærere som arbeider med elever med hørevansker. |
| Sveits | Yrkeserfaring er ikke påkrevd. Tilleggsutdanningen er obligatorisk og går over 2 år på fulltid (eller lenger ved deltid). Spesialisering eller ekstraputdanning blir anbefalt, særlig hvis man arbeider med elever som har syns- og hørevansker. |
| Sverige | Yrkeserfaring er ikke påkrevd. STO er inkludert i den innledende lærerutdanningen. Tilleggsutdanningen omfatter praktisk kunnskap om opplæring av elever med særskilte behov i tillegg til strategier for støttelærere. Etterutdanning er obligatorisk for alle lærere. |
| Tsjekkia | Yrkeserfaring er ikke påkrevd. Tilleggsutdanningen er obligatorisk og går over 2–3 år. Spesialiseringkursene omfatter generelle og spesifikke fag og særskilt utdanning i én type funksjonshemming som læreren selv kan velge, f.eks. lærevansker, talevansker osv. |
| Tyskland | Her kreves det 2 års yrkeserfaring. Tilleggsutdanningen er obligatorisk og varer i 2 år. Den omfatter spesialutdanning i to hovedfag: f.eks. lærevansker og psykiske funksjonshemninger, synsvansker og atferdsvansker. |
| Østerrike | Det kreves ikke alltid yrkeserfaring. Tilleggsutdanningen er egentlig ikke obligatorisk, men lærere med tilleggs kvalifikasjoner om særskilte behov prioriteres i jobbsammenheng. Tilleggsutdanningen omfatter spesielle kvalifikasjoner som kreves for å arbeide med elever som har syns-, høre- og talevansker, fysiske funksjonshemninger, alvorlige atferdsproblemer og elever på sykehus. |

Til slutt bør det nevnes at alle land tilbyr etterutdanning hovedsakelig på frivillig basis. Utdanningen foregår på skoler, ressursentre eller utdanningsinstitusjoner. Etterutdanningen er svært fleksibel og varierer mye fra land til land. Den er en av de vanligste og mest nyttige former for støtte for klasselærere som arbeider i den vanlige skolen med elever som har særskilte behov.

3.4 Konklusjoner

Dette kapitlet gir en generell oversikt over støtte og utdanning for klasselærere som arbeider med elever med særskilte behov. Vi har tatt for oss følgende faktorer:

➤ *Inkludering og lærerstøtte*

- (a) Klasselærerne er de fagpersonene som har ansvaret for alle elevene, inkludert dem med særskilte behov. Hvis det anses som nødvendig får klasselærerne hovedsakelig støtte fra spesiallærere i den vanlige skolen. Disse er enten ansatt på skolen eller tilknyttet eksterne organer (f.eks. spesialskoler). I tillegg til spesiallærerne finnes det også i mange land hjelpelærere som støtter elever med lærevansker og de ansatte på skolen.
- (b) Opplæringsstøtte går fortsatt mest på direkte arbeid med elevene. Direkte støtte til lærerne er heller en tendens enn et *fait accompli*, selv om dette betraktes som selve hovedmålet. Lærerstøtten går ut på kunnskap om elevens individuelle behov, valg av læremateriale, utarbeidelse av individuelle opplæringsplaner og organisering av øvingstimer.

➤ *Lærerutdanning i særskilt tilrettelagt opplæring:*

- (a) Alle klasselærere får en eller annen form for obligatorisk utdanning om særskilt tilrettelagt opplæring i løpet av den innledende utdanningen. Denne utdanningen er som oftest for generell, vag eller utilstrekkelig, og gir begrenset praktisk erfaring i forhold til det som er nødvendig.
- (b) Lærere som vil arbeide med elever som har særskilte behov må ta en tilleggsutdanning, som vanligvis finner sted etter den innledende utdanningen. I de fleste land er tilleggsutdanningen valgfri, men blir anbefalt på det sterkeste.
- (c) I enkelte land er tilleggsutdanning en del av etterutdanningen. Denne foregår vanligvis på frivillig basis. Fleksibilitet er stikkordet for etterutdanning, og den ser ut til å være den nyttigste formen for støtte for klasselærere med elever som har særskilte behov.

4 Informasjons- og kommunikasjonsteknologi i særskilt tilrettelagt opplæring

Bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) står i dag veldig langt oppe på den politiske agendaen i nesten alle europeiske land i tillegg til EU sentralt. EUs *eEurope Action Plan* (2000) tar for seg de første trinnene mot informasjonssamfunnet, og det blir satt søkelys på hvor viktig opplæringen er for å gjøre informasjonssamfunnet til en realitet. OECD-studien *Learning to Change: ICT in Schools* (2001) viser tydelig hvordan IKT kan endre skolen og elevenes pedagogiske erfaringer.

IKT-bruk i særskilt tilrettelagt opplæring er imidlertid ikke alltid like høyt prioritert, og det er ofte problematisk å få tilgang til ordentlige IKT-løsninger for elever med særskilte behov, familiene og lærerne deres. Man må derfor følge spesielle strategier og framgangsmåter dersom alle elever i Europa skal få tilfredsstillende tilgang til IKT.

Målet med dette kapitlet er å gi bakgrunnsinformasjon om situasjonen i de ulike landene, se på tendenser innen IKT i STO, peke på viktige faktorer og sette søkelys på mulige ringvirkninger av disse i forbindelse med strategier og praksis.

4.1 IKT og STO-strategier

IKT-strategier er vanligvis et nasjonalt spørsmål om prinsipper, intensjoner, midler, mål og timeplaner knyttet til IKT i særskilt tilrettelagt opplæring. Kort- og langsiktige mål i de nasjonale IKT-strategiene i opplæringssystemet styrer hvilken maskin- og programvare som gjøres tilgjengelig for lærere og elever. Strategier og ressurser har også direkte innvirkning på lærernes tilgang til utdanning, støtte og kunnskap om IKT. Diskusjonen om IKT-strategier på nasjonalt nivå dreier seg hovedsakelig om fem elementer:

1. infrastruktur (maskinvare, programvare og tilgang til Internett);
2. praktisk støtte;
3. utdanning;
4. samarbeid/undersøkelser;
5. evaluering.

Disse ulike elementene kan bli vektlagt på forskjellig måte. I tabellen nedenfor tar vi for oss strategier i de ulike landene.

Tabell 4.1 IKT-strategier i europeiske land

| IKT-strategier | Aktuelt i |
|--|---|
| Generelle IKT-strategier (ikke spesifikke for STO) som gjelder redegjørelser og mål på de fem områdene | Belgia, Danmark, Finland, Frankrike, Hellas, Irland, Island, Italia, Kypros (under utvikling), Luxembourg, Nederland, Norge, Polen, Portugal, Spania, Storbritannia, Sverige, Tsjekkia, Tyskland, Østerrike |
| De generelle IKT-strategiene omfatter redegjørelser om like pedagogiske muligheter til og gjennom IKT-bruk | Den flamsktalende delen av Belgia, Danmark, Finland, Island, Norge, Sverige |
| Som et element i opplæringspolitikken skal IKT være en del av læreplanen for alle elever, også dem med særskilte behov | Den flamsktalende delen av Belgia, Frankrike, Irland, Island, Kypros (gjelder kun for videregående skoler og spesialskoler), Norge, Polen, Tsjekkia, Storbritannia, Sverige, Østerrike |
| Ulike organer er ansvarlige for den politiske gjennomføringen | Belgia, Danmark, Finland, Frankrike, Hellas, Irland, Island, Italia, Luxembourg, Nederland, Norge, Portugal, Tyskland, Spania, Storbritannia, Sveits, Sverige, Østerrike |
| Det gjennomføres en eller annen form for evaluering av generelle IKT-strategier | Den flamsktalende delen av Belgia, Danmark, Finland, Hellas, Irland, Nederland, Norge, Portugal, Spania (på regionalt nivå), Storbritannia, Sveits, Sverige, Østerrike |
| IKT er en integrert del av den nasjonale STO-politikken og -lovgivningen | Kypros, Portugal, Slovakia |
| Strategiene iverksettes og evalueres via særskilte IKT-prosjekter på nasjonalt nivå | Litauen, Norge, Tsjekkia |
| Strategiene har direkte innvirkning på lærerens tilgang til utdanning, støtte og informasjon tilknyttet IKT | Belgia, Danmark, Finland, Frankrike, Hellas, Irland, Island, Italia, Kypros, Luxembourg, Nederland, Norge, Portugal, Spania, Storbritannia, Sveits, Sverige, Tsjekkia, Tyskland, Østerrike |

De fleste land er enige om at tilgangen til formålstjenlig IKT kan redusere opplæringsforskjeller, og at IKT kan være et virkningsfullt verktøy i inkluderende opplæring. Utilstrekkelig eller begrenset tilgang på IKT kan imidlertid føre til at enkelte elever får dårligere opplæringsbetingelser, også elever med særskilte behov. Den digitale kløften som kan komme til å utvikle seg som følge av landenes opplæringssystemer (OECD, 2001) er spesielt framtreddende på STO-området.

Det blir foreslått at myndighetenes rolle når det gjelder IKT bør være å:

- fremme grunnleggende og spesifikk utdanning for lærere i bruk av IKT;
- sikre formålstjenlig maskinvare og programvare for alle elever;
- oppmuntre til forskning, nyskaping og utveksling av informasjon og erfaringer;
- gjøre skoleverket og samfunnet for øvrig oppmerksomme på fordelene med IKT i STO.

Disse målene kan nås gjennom strategier, prosjekter eller programmer som retter seg mot særskilt tilrettelagt opplæring eller opplæring generelt.

Mange mener at det er behov for å skifte fokus når det gjelder IKT i STO-strategier og programmer. Hittil har tyngden ligget på å etablering av mål (infrastruktur i form av utstyr og

ekspertise) for å gjøre det mulig å bruke IKT effektivt i særskilt tilrettelagt opplæring. Flere land ser nå ut til å undersøke hvordan man kan legge vekt på følgene – mål og formål – av IKT-bruk i STO, og ikke bare selve bruken. En slik vinkling ville være til hjelp i debatten om utviklingen av egnet infrastruktur, men først og fremst sette søkelys på hvorfor og hvordan IKT kan brukes på best mulig måte i ulike opplæringssammenhenger.

Dette betyr at man setter søkelys på hvordan IKT kan brukes til læring i ulike sammenhenger, og ikke bare fokuserer på å lære å bruke IKT. En fullstendig inkludering av IKT i læreplanen til elever med behov for STO kan først gjennomføres når man innser hvilke muligheter IKT gir i opplæring. Dette kan bety flere særskilte direktiver enn det som er tilfelle i landene i dag.

4.2 Spesialisert IKT i forbindelse med STO-støtte

Det finnes en rekke ulike former for støtte innen IKT i STO rundt om i Europa: tjenester, sentre, ressurser og personale. Disse er ikke bare styrt av politikk, men også av eksisterende støttetjenester og praksis i landene.

Tabellen nedenfor beskriver hvilke tilbud som finnes innen særskilt tilrettelagt opplæring.

Tabell 4.2 Spesialisert IKT i særskilt tilrettelagt opplæring

| Former for støtte | Tilgjengelig i |
|--|---|
| Nasjonale organer for IKT i opplæring | Irland, Island, Norge, Storbritannia, Sveits, Sverige |
| Støttetjenester som har direkte samarbeid med lærere og elever med særskilte behov | Den flamsktalende delen av Belgia, Danmark, Storbritannia, Sverige |
| Særskilte ressursentre hvor lærere får veiledning, materiale og informasjon | Danmark, Finland, Frankrike, Hellas, Irland, Island, Litauen, Luxembourg, Norge, Portugal, Spania, Storbritannia, Sverige, Tsjekkia, Tyskland (enkelte delstater) |
| Særskilt støtte fra spesialskoler | Kypros |
| Spesialgrupper på nasjonalt og/eller regionalt plan | Portugal, Østerrike |
| Særskilte nettsteder og nettverk på Internett | Den fransktalende delen av Belgia, Danmark, Finland, Frankrike, Hellas, Irland, Island, Italia, Luxembourg, Nederland, Norge, Portugal, Spania, Storbritannia, Sveits, Sverige, Tyskland, Østerrike |
| Støtte på skolen | Belgia, Danmark, Finland, Frankrike, Hellas, Irland, Island, Italia, Kypros (under utvikling), Luxembourg, Nederland, Norge, Portugal, Spania, Storbritannia, Sverige, Tsjekkia, Tyskland, Østerrike* |

* De fleste land rapporterte at enkelte skoler kan ha spesialkompetent personale som opptre som IKT-koordinatorer, men at disse ikke nødvendigvis har STO-kompetanse.

Støttestrukturene ser ut til å være relativt fleksible men likevel samkjørte i landene, vanligvis med en rekke valgmuligheter for lærerne. Støtte på skolen blir sett på som avgjørende for klasselærernes arbeid, men dette temaet bør vektlegges mer enn tidligere.

De to tabellene nedenfor viser landenes svakheter og styrker i deres nåværende støttesystemer.

Tabell 4.3 Svakheter når det gjelder IKT i STO-støtte

| Svakheter | Land |
|---|---|
| Uklarheter om hvem som har ansvaret for strategigjennomføring | Kypros, Østerrike |
| Holdningsbegrensninger når det gjelder forståelsen av utbytte og muligheter knyttet til IKT – i politikk og gjennomføring | Kypros, Portugal, Sveits |
| Mangel på informasjon om behov og krav som stilles til skoler og elever når det gjelder politiske initiativer | Nederland |
| Begrenset finansiering for ulike typer tilbud eller finansiering som ikke er behovsbasert | Frankrike, Irland, Kypros, Nederland, Storbritannia, Østerrike |
| Mangel på utdanning for spesiallærere; begrenset fleksibilitet når det gjelder utdanningsmuligheter | Finland, Hellas, Irland, Spania, Sveits, Tsjekkia, Tyskland, Østerrike |
| Begrenset tilgang på ressurser til særskilt maskin- og programvare | Den flamsktalende delen av Belgia, Kypros, Litauen, Nederland, Portugal, Spania, Tyskland, Østerrike |
| Ingen formalisert nasjonal støttestruktur for IKT i STO | Den flamsktalende delen av Belgia, Island, Kypros, Litauen |
| Ulik tilgang på spesialekspertise på regionalt nivå (sentralisering av tjenester på ett område, f.eks. i hovedstaden) | Danmark, Frankrike, Hellas, Irland, Kypros, Norge, Portugal, Spania, Storbritannia, Tyskland, Østerrike |
| Begrenset tilgang på særskilte informasjonskilder (særlig Internett) | Hellas, Kypros, Nederland, Portugal |
| Geografisk isolasjon av lærere | Portugal |
| Mangel på dokumentert informasjon om hvorvidt IKT brukes i STO | Den flamsktalende delen av Belgia, Litauen, Norge, Sverige, Tsjekkia |

Tabell 4.4 Styrker når det gjelder IKT i STO-støtte

| Styrker | Land |
|---|--|
| Kontinuerlig inkludering av IKT i STO i generell opplæringspolitikk | Litauen, Tsjekkia |
| Gjennomføring på lokalt nivå som gjør det mulig å identifisere behov og målressurser | Danmark, Norge, Portugal, Spania, Sverige |
| Eksisterende støttestrukturer for lærere | Den flamsktalende delen av Belgia, Danmark, Irland, Spania, Sverige |
| IKT legges inn i elevenes individuelle opplæringsplaner | Finland, Kypros (der det er mulig), Portugal |
| Mulighet for å søke myndighetene om ekstra IKT-finansiering basert på behov | Frankrike, Irland, Kypros, Norge |
| Mange ansatte i IKT-sektoren | Hellas |
| Tilgang på global informasjon via Internett | Belgia, Danmark, Finland, Frankrike, Hellas, Irland, Island, Italia, Kypros, Luxembourg, Nederland, Norge, Portugal, Spania, Storbritannia, Sverige, Tyskland, Østerrike |
| Spesialprosjekter og -initiativer | Hellas, Irland, Island, Kypros, Litauen, Norge, Portugal, Sverige, Tsjekkia, Østerrike |
| Prinsipper om elevenes retter til tilstrekkelig tilgang på IKT | Norge |
| Spesifikk lovgivning om funksjonshemninger og særskilt tilrettelagt opplæring som fremmer IKT i STO | Storbritannia (SENDA, 2001) |

I enkelte instanser går de positive støttefaktorene ofte spesielt på potensielle svakheter som vi omhandlet tidligere (se tabell 4.3). Svakheterne er ofte områder hvor det er ”mangel på...” i stedet for feil i eksisterende strukturer.

Generelt er tilgangen på formålstjenlige strukturer for å kunne innføre IKT i STO like viktig for mange lærere som det å ha riktig maskinvare og programvare. Dette blir framhevet på en eller annen måte av de fleste land.

Formålstjenlig støtte er avgjørende for lærere som skal bruke IKT i opplæringen av elever med særskilte behov. Tabellen nedenfor viser faktorer som hemmer eller støtter IKT-bruk.

Tabell 4.5 Faktorer som hemmer lærernes bruk av IKT i STO

| Hemmende faktorer | Land |
|---|--|
| Lærerne er usikre på bruken av IKT innenfor STO-programmet og -læreplanen | Den flamsktalende delen av Belgia, Island, Litauen, Norge, Portugal, Spania, Storbritannia, Tsjekkia, Tyskland |
| Mangel på informasjonsutveksling og utveksling av ekspertise på skolene og mellom skolene | Danmark, Frankrike, Kypros, Litauen, Nederland, Sveits, Tyskland, Østerrike |
| Begrenset tilgang på spesialisert maskinvare og programvare og/eller oppgradering på skolenivå | Frankrike, Hellas, Irland, Island, Kypros, Litauen, Norge, Portugal, Spania, Sverige, Tyskland, Østerrike |
| Tilgang på spesialstøtte og informasjon på skolenivå | Den flamsktalende delen av Belgia, Hellas, Irland, Island, Kypros, Litauen, Norge, Tsjekkia, Tyskland |
| IKT i STO er ikke et klart definert tema i skolens utviklingsplaner | Den flamsktalende delen av Belgia, Danmark, Kypros, Litauen, Tyskland |
| Mangel på tilbud om evaluering av elevenes IKT-behov | Litauen, Kypros, Storbritannia |
| Ufleksible organisasjonsstrukturer i skolene | Kypros (i vanlige skoler, ikke spesialskoler), Norge, Portugal |
| Alders- og kjønnsmessige hindringer for IKT-bruk | Danmark, Tsjekkia, Østerrike |
| Motstand mot endringer både generelt og spesielt som følge av IKT | Danmark, Litauen, Portugal og Tyskland |
| Begrenset tilgang til etterutdanning i IKT | Finland, Frankrike, Tyskland, Irland, Litauen, Norge, Spania, Sverige |
| Begrenset opptak/deltakelse i etterutdanning | Danmark, Irland |
| Forvirring pga. ukoordinert støttetilbud, informasjon og veiledning | Irland, Kypros, Storbritannia |
| Mangel på IKT-ekspertise og/eller manglende interesse fra enkelte ansatte i STO-organer (f.eks. psykologer) | Norge, Portugal |
| Lærerne har begrensede muligheter til å få utbytte av forskning | Sverige |
| Begrenset antall STO-spesialister som kan iverksette IKT på generell basis | Litauen, Tsjekkia |

Tabell 4.6 Faktorer som er til hjelp i lærernes bruk av IKT i STO

| Støttefaktorer | Land |
|--|--|
| En klar skolestrategi for IKT i STO | Irland |
| Engasjert og støttende skoleledelse | Island, Kypros, Norge, Østerrike |
| Innføring av IKT-baserte fag i læreplanen for særskilt tilrettelagt opplæring | Litauen, Tsjekkia |
| Tilgang til formålstjenlig, spesialisert maskinvare og programvare og støtte på skole- og klassenivå | Hellas, Irland, Island, Norge, Spania, Sverige, Tsjekkia |
| Tilgang til spesialutdanning som styrker lærernes trygghetsfølelse | Irland, Kypros, Norge, Spania, Storbritannia, Tsjekkia |
| Tilgang til særskilt informasjon og eksempler fra annen lærerpraksis | Danmark, Nederland, Norge, Portugal, Spania, Sverige, Tsjekkia |
| Lærersamarbeid og utveksling av erfaringer og kompetanse | Danmark, Kypros, Spania, Sverige, Tyskland |
| Økt lærermotivasjon og -kompetanse i fleksibel bruk av IKT | Danmark, Hellas, Island, Kypros, Litauen, Portugal, Sverige, Tyskland |
| Positivt resultat når det gjelder elevenes læring og/eller motivasjon som resultat av IKT-bruk | Den flamsktalende delen av Belgia, Danmark, Frankrike, Irland, Litauen, Norge, Sverige, Tyskland |
| Økt bruk av IKT hjemme, blant foreldre og i samfunnet ellers | Den flamsktalende delen av Belgia, Danmark, Finland, Hellas, Kypros, Sverige |
| Fokus på mulighetene for nye lærestrategier som følge av IKT-bruk | Den flamsktalende delen av Belgia, Frankrike, Kypros, Luxembourg, Portugal, Sverige |
| Fokus på utbyttet av IKT i alle typer opplæringstilbud (inkludert myndighetene) | Den flamsktalende delen av Belgia, Kypros, Litauen, Norge, Sverige |
| Regional samordning av alle former for IKT i STO-støtte | Storbritannia |

Lærere kan få støtte i bruk av spesialisert IKT på nasjonalt, regionalt og lokalt plan, på skolen eller av kolleger. Dette kan føre til fleksibel informasjon, veiledning og praktisk støtte, men også til problemer som delt ansvar, finansieringsvansker og mangel på samordning av servicetilbud. Samordning og rasjonalisering av støtte basert på klar informasjon om lærernes og elevenes behov og krav ser ut til å være veldig viktig.

4.3 IKT i STO-utdanning

Effektiv bruk av IKT bør stå på timeplanen både i den innledende opplæringen og i den kontinuerlige etterutdanningen. Tabellen nedenfor viser hvordan utdanningen er lagt opp i de ulike landene mht. IKT i STO.

Tabell 4.7 IKT-utdanning i særskilt tilrettelagt opplæring

| Type utdanning | Land |
|--|---|
| Generell IKT er en integrert del av den innledende lærerutdanningen | Belgia, Danmark, Finland, Frankrike, Hellas, Irland, Island, Italia, Kypros, Litauen, Luxembourg, Nederland, Norge, Portugal, Spania, Storbritannia, Sverige, Tsjekia, Tyskland, Østerrike |
| IKT-utdanning i forbindelse med STO er en del av den innledende lærerutdanningen | Tsjekia*, Østerrike |
| Generell etterutdanning i IKT | Belgia, Danmark, Finland, Frankrike, Hellas, Irland, Island, Italia, Kypros, Litauen, Luxembourg, Nederland, Norge, Portugal, Spania, Storbritannia, Sverige, Tyskland, Østerrike |
| Spesialisert etterutdanning i IKT for å imøtekomme særskilte behov | Danmark, Frankrike, Hellas (fjernundervisning), Irland, Kypros (et nytt utdanningsprogram er under utvikling), Litauen, Spania, Storbritannia, Sverige, Tyskland (variasjoner mellom delstatene), Østerrike (regionale forskjeller) |

* I Tsjekia er det universitetene og fakultetene selv som fastsetter studieprogrammene, fordi det ikke finnes noen offisielle retningslinjer for lærerutdanning som omhandler inkludering av IKT i STO.

I alle utdanningssammenhenger skal målet være å hjelpe lærerne med å inkludere IKT i deres daglige arbeid generelt og i den individuelle opplæringsplanen for elever spesielt. IKT-utdanningen bør hovedsakelig ta sikte på å bli mer fleksibel og ta mer hensyn til lærerens individuelle behov. I tillegg bør all utdanning om IKT-bruk omhandle metodikk, didaktikk og organisering av læringen med klare forbindelser mellom teori og praksis.

IKT i særskilt tilrettelagt opplæring bør også fokusere på spesielt trening for støttelærere innen STO eller IKT. Spørsmålet om mangel på utdanning innen særskilt tilrettelagt opplæring generelt tyder på at det er urealistisk å forvente at lærerne skal bruke IKT effektivt i STO hvis de ikke har STO-utdanning i første omgang.

4.4 Faktorer i innføringen av IKT i STO

IKT kan ha en rekke funksjoner innen særskilt tilrettelagt opplæring. IKT kan brukes som:

- verktøy for opplæring;
- verktøy for læring;
- læremiljø;
- kommunikasjonsverktøy;
- terapeutisk hjelpemiddel;
- diagnostisk hjelpemiddel;
- verktøy for administrative oppgaver.

I tillegg har IKT et enormt potensial som individualisert støtte- (eller tilpasnings-)teknologi for å imøtekomme fysiske, emosjonelle eller psykiske behov.

Landene trekker fram en rekke faktorer som har innvirkning på innføringen av IKT i STO. Det varierer fra land til land hvilken type faktorer som finnes og hvor mye disse blir vektlagt, men ut fra denne informasjonen er det mulig å framheve en rekke fellesnevne: infrastruktur (maskinvare, programvare og Internettilgang), lenker til pedagogisk materiale

(pedagogikk), og temaer på lærernivå og elevnivå. Tabellene nedenfor gir oversikt over disse faktorene når det gjelder innføring av IKT i STO.

Tabell 4.8 Infrastruktur – maskinvare, programvare og Internettilgang

| Innvirkende faktorer | Land |
|---|---|
| Tilgang til tilstrekkelige IT-ressurser på skolen og på individuelt elevnivå: maskinvare, programvare, Internettilgang og finansiering av driftskostnader | Belgia, Danmark, Finland, Frankrike, Hellas, Irland, Island, Kypros, Norge, Portugal, Spania, Storbritannia, Sverige, Tyskland, Østerrike |
| Tilgang til formålstjenlig tilpasset eller utviklet maskinvare | Island, Kypros, Norge, Tyskland |
| Tilgang til programvare som imøtekommer elevenes bestemte behov | Hellas, Island, Kypros, Norge, Spania, Østerrike |
| Tilgang til Internett-materiale som er utviklet for elever med ulike typer særskilte behov | Hellas, Kypros, Norge, Sverige |

Tabell 4.9 Lenker til pedagogisk materiale (pedagogikk)

| Innvirkende faktorer | Land |
|---|---|
| Utvikle metoder for IKT som et pedagogisk hjelpemiddel i opplæringen av alle elever | Kypros, Tyskland, Norge, Sverige |
| Informasjonsspredning om effektiv bruk av IKT i læremiljøet og god pedagogisk praksis | Den flamsktalende delen av Belgia, Island, Kypros, Litauen, Norge, Spania, Storbritannia, Sverige |
| IKT-metoder tilpasset landets individuelle opplæringsprogram | Hellas, Island, Kypros |
| IKT tilfører mer eller ekstra verdi til opplæringserfaringene elever med særskilte behov har | Den fransktalende delen av Belgia, Frankrike, Kypros, Litauen, Spania, Sverige |
| IKT brukes for å støtte én bestemt pedagogisk teori, dvs. en skole for alle | Kypros, Sverige |
| IKT er en integrert del av det særskilte opplæringstilbudet, hvor alle skoler utvikler sitt eget konsept slik at IKT på best mulig måte kan imøtekomme elevenes behov | Tyskland |

Målet med i IKT i STO er å imøtekomme det individuelle behovet til hver enkelt elev som trenger STO via en formålstjenlig personalteknisk infrastruktur. En formålstjenlig teknisk infrastruktur krever vurdering av nøkkelpriinsippene i læring og opplæring i tillegg til å måtte kunne identifisere individuelle læremetoder og tilnæringsmåter.

Tabell 4.10 På lærernivå

| Innvirkende faktorer | Land |
|--|--------------------------------------|
| En tilfredsstillende infrastruktur og tilgang til IKT- | Belgia, Danmark, Finland, Frankrike, |

European Agency for Development in Special Needs Education

| | |
|---|--|
| opplæringsmateriale av god kvalitet er ingen garanti for effektiv IKT-bruk i skolen | Hellas, Irland, Island, Italia, Kypros, Luxembourg, Nederland, Norge, Portugal, Spania, Storbritannia, Sverige, Tyskland Østerrike |
| Ulike problemer i forbindelse med lærernes mangel på IKT-kunnskap og -ekspertise | Belgia, Danmark, Finland, Frankrike, Hellas, Irland, Island, Italia, Kypros, Litauen, Luxembourg, Nederland, Norge, Portugal, Spania, Storbritannia, Sverige, Tyskland, Østerrike |
| Sikre formålstjenlig lærerutdanning innen IKT i STO (IKT og etterutdanning). | Belgia, Danmark, Finland, Frankrike, Hellas, Irland, Island, Italia, Kypros, Luxembourg, Nederland, Norge, Portugal, Spania, Storbritannia, Sverige, Tyskland, Østerrike |
| All lærerutdanning skal hjelpe lærerne i inkluderingen av IKT i deres daglige praksis og i elevenes individuelle opplæringsplaner | Den flamsktalende delen av Belgia, Danmark, Frankrike, Sverige, Tyskland |
| Visse holdningsmessige faktorer for opptak/deltakelse i særskilt etterutdanning fører til nye opplæringsmetoder | Den tysktalende delen av Belgia, Danmark, Kypros |
| Det må fokuseres mer på integreringen av IKT i skoleutvikling og -ledelse | Den flamsktalende delen av Belgia, Kypros, Tyskland |
| Generell mangel på utdanning i STO | Irland, Kypros |
| Ulike problemer i forbindelse med tilgang til spesialinformasjon for lærere som har elever med særskilte behov | De fransk- og tysktalende delene av Belgia, Danmark, Finland, Frankrike, Hellas, Irland, Island, Italia, Kypros, Luxembourg, Nederland, Norge, Portugal, Spania, Storbritannia, Sverige, Tyskland, Østerrike |

Hvis IKTs potensial skal kunne utnyttes best mulig i den særskilt tilrettelagte opplæringen, må lærerne få større spesialkunnskaper, og det trengs mer systematisk samarbeid mellom ulike fagpersoner som kan støtte lærerne som arbeider med STO-elever på ulike måter. Innføringen av IKT i skoleutviklingen og -ledelsen må planlegges og iverksettes på en nøye gjennomtenkt måte. IKT-bruk i STO-støttetjenester må utnyttes bedre, og opplæringsarrangementer med lærere og andre fagpersoner må bruke mer tid på og gi bedre muligheter til samarbeid som kan fremme rådgivning og profesjonell veiledning så nær arbeidsplassen som mulig.

Tabell 4.11 På elevnivå

| Innvirkende faktorer | Land |
|--|--|
| Ettersom konsepter som "lær for å lære", "livslang læring" og "fjernundervisning via Internett" blir mer og mer akseptert, må den tradisjonelle, pedagogiske metodikken endres omfattende for alle elever og de som arbeider med dem | Den flamsktalende delen av Belgia, Hellas, Kypros, Litauen, Luxembourg, Sverige, Tyskland, Østerrike |
| Støttetilbudet i de forskjellige regionene er ikke alltid formålstjenlig eller sammenliknbart | Hellas, Irland, Island, Storbritannia, Sverige |
| Elever med særskilte behov møter ulike hindringer i forbindelse med info-presentasjon på Internett – både når det gjelder nivå, innhold og språk | Frankrike, Hellas, Kypros, Østerrike |

Tilgang til ulike former for IKT i opplæringen er en realitet for mange elever med særskilte behov, men ikke for alle. Alle land i Europa må fortsette å strebe mot like muligheter til IKT-tilgang ved hjelp av en formålstjenlig infrastruktur, spesialstøtte og IKT-kyndige, erfarne lærere.

4.5 Konklusjoner

Følgende faktorer ser ut til å trenge videre oppfølging:

- En nøkkeltendens i alle land er graden av enighet mellom landene når det gjelder hvilke faktorer som er viktigst å arbeide med.
- Man kan si at det trengs et fokusskifte i forbindelse med IKT i STO-politikk og -programmer. Tidligere har søkelyset vært rettet mot etablering av målene (infrastruktur innen utstyr og ekspertise) slik at IKT skal brukes effektivt i særskilt tilrettelagt opplæring. Informasjon fra landene viser at man må legge vekt på følgene – mål og formål – av IKT-bruk i STO, og ikke bare selve bruken. En slik vinkling ville være til hjelp i debatten om utviklingen av formålstjenlig infrastruktur, men først og fremst sette søkelys på hvorfor og hvordan IKT kan brukes på best mulig måte i ulike opplæringssammenhenger. Dette fokusskiftet vil åpenbart rette oppmerksomheten mot IKT-bruk i læring i ulike sammenhenger, heller enn å kun fokusere på å lære å bruke IKT. En fullstendig inkludering av IKT i læreplanen til elever med behov for STO kan først gjennomføres når man innser hvilke muligheter IKT gir i opplæring.
- Det blir både lagt vekt på å tilby en grunnleggende IKT-infrastruktur i form av maskinvare og programvare av høy kvalitet, og på andre viktige faktorer i forbindelse med utviklingen av en klar, logisk begrunnelse for IKT-bruk i opplæringssammenheng. I tillegg skal lærerne ha nødvendig kunnskap og kompetanse for å gjennomføre dette i sin praksis.
- Utviklingen av teori for IKT-bruk i STO ser ut til å gå raskere hvis de ulike aktørene (elever og familiene deres, fagpersoner fra støttetjenester og forskere) kan samarbeide på nasjonalt og internasjonalt plan. Muligheter for økt virtuelt samarbeid i form av personlige møter og utveksling er også viktig. IKT får større gjennomslagskraft som et verktøy for kommunikasjon og læring som følge av personlig kontakt og utveksling mellom STO- og IKT-spesialister.

- Selv om det finnes informasjon om IKT-bruk i særskilt tilrettelagt opplæring på nasjonalt og internasjonalt nivå, finnes det ikke alltid tilgang til informasjon av korrekt type, format og med riktig fokus – slik informasjon må utvikles og spres. Det er avgjørende at prinsippene om lik informasjonstilgang for alle skal gjelde både eksisterende og framtidig informasjon. Klar informasjon om elevenes særskilte behov og lærerne som IKT-brukere skal føre til teknologisk utvikling i tillegg til utvikling og iverksettelse av opplæringspolitikken.

5 Tidlig intervensjon

Betydningen av tidlig intervensjon inneholder to faktorer som er nært knyttet til hverandre: barnets alder og handlingen i seg selv. Handlingen kan begynne allerede ved fødselen eller i barnets tidligste år, før han eller hun begynner på skolen. Tidlig intervensjon kan betegnes som en rekke nødvendige tiltak og vurderinger – sosiale, medisinske, psykologiske og pedagogiske – som er rettet mot barna og familiene deres for å imøtekomme de særskilte behovene til barn som viser tegn til forsinket utvikling (European Agency, 1998).

Studier på dette området framhever hvor viktig det er å sette klare mål for tidlig intervensjon, dvs. å få stilt diagnose på et tidlig stadium for å unngå ytterligere vansker og for å stimulere barnet og omgivelsene på best mulig måte. Her finnes det tre nøkkelfaktorer: tidlig intervensjon skal iverksettes i ung alder (hovedsakelig fra fødselen og fram til 3-årsalderen), og må derfor ikke forveksles med tidlig opplæring. Tidlig intervensjon omfatter en tverrfaglig tilnæringsmåte (det er mange involverte disipliner som må fungere sammen), og forholdet til omgivelsene (fokuset ligger ikke lenger kun på barnet, men på barnet, familien og samfunnet) (Peterander, 1996).

Generelt er situasjonen varierende fra land til land avhengig av konsept og mål, men det finnes også forskjeller innenfor landegrensene.

5.1 Tilbud til små barn og overgangen til førskolen

Hvor gamle barna er når de begynner på skolen, avhenger av når barna får tilbud om tidlig intervensjon. I de fleste land tar disse tjenestene seg av barn fra fødselen til rundt 3-årsalderen, og i noen få land blir barna fulgt opp til 6-årsalderen, i nært samarbeid med opplæringsssystemet.

Dette aspektet er veldig viktig fra et pedagogisk standpunkt, fordi det har å gjøre med å gi støtte eller pedagogiske tiltak når behovet melder seg.

I en rekke land inkluderes barna i opplæringsssystemet i en alder av 3–4 år. I andre land går barna inn i opplæringsssystemet enda tidligere. Før de begynner i grunnskolen kan barna være med på ulike ”førskole”-aktiviteter (institusjoner eller sentre) som omfatter alle typer tilbud som er nødvendige for barn før de begynner i grunnskolen. Disse sentrene eller institusjonene for barn er svært ulike. Hovedforskjellene mellom dem går på de ansattes kvalifikasjoner og tjenestene de er tilknyttet, både utdanningsmessig og på andre områder. De kan deles inn i følgende grupper:

- På den ene siden finnes det *barnehager, daghjem og fritidshjem*, som vanligvis ikke ligger under utdanningsdepartementene. De ansatte har ikke nødvendigvis kvalifisert utdanning.
- Parallelt med disse daghjemmene og fritidshjemmene kan det finnes *institusjoner som er opplæringsorienterte, men ikke fungerer som skole*, og som har svært små barn fram til skolepliktig alder. Akkurat som daghjemmene ligger heller ikke disse institusjonene under utdanningsdepartementet, selv om de ansatte som arbeider med elevene har kvalifisert utdanning.
- Til slutt har vi *skolene*. Disse ligger direkte under utdanningsmyndighetene, og de ansatte har kvalifisert utdanning.

Tabellen nedenfor viser situasjonen i de ulike landene.

Tabell 5.1 Førskole-aktiviteter før skolepliktig alder

| | Barnehage/daghjem | Opplæringsorienterte institusjoner | Skoler |
|--------------|--|--|--|
| Fra fødselen | Hellas, Kypros, Litauen, Spania, Tsjekkia | Norge, Tsjekkia | Litauen |
| 3 måneder | Belgia, Danmark, England, Frankrike, Irland, Italia, Luxembourg, Nederland, Spania, Sveits, Tyskland | | Spania |
| 6 måneder | | Danmark, Finland | |
| 1 år | Tyskland | Italia, Sverige | Estland, Island, Latvia |
| 2–2,5 år | | | De fransk- og flamsktalende delene av Belgia, Frankrike*, Tsjekkia |
| 3 år | | Polen, Portugal, Slovakia, Tyskland, Østerrike | Den tysktalende delen av Belgia, England, Italia, Kypros, Portugal |
| 4 år | | Sveits | Irland, Hellas, Luxembourg, Nederland |
| 5 år | | | Tyskland** |

* I enkelte skoleområder

** I enkelte delstater kan barn ned i 5-årsalderen begynne på skolen så sant deres emosjonelle, kognitive og fysiske utvikling tillater det.

Kilde: Eurydice og nasjonale data

Når det gjelder valg av førskolealternativ, har foreldre i de fleste land rett til å velge det alternativet som passer dem best. Det kan imidlertid oppstå problemer hvis institusjonen er privat eller ligger i en annen region enn familiens bosted. I praksis kan også valgmulighetene innskrenkes hvis senteret de søker seg til hevder at det ikke har ressurser til å imøtekomme barnets behov, ikke godtar barnet, eller hvis det er ventelister for å komme inn. Det meldes om slike ventelister i England, Island, Litauen, Nederland, Norge, Portugal, Sveits, Tyskland og Østerrike.

I enkelte land får barn med funksjonshemninger første prioritet på opplæringsbaserte førskoleinstitusjoner, selv om det ikke er utviklet spesifikke læremål for dem. Dette er tilfellet i England, Island, Norge, Nederland, Spania, Sverige og Tyskland. I land hvor den obligatoriske opplæringen starter i 5-årsalderen, begynner ofte barn med funksjonshemninger på førskolen når de er 2,5–3 år gamle.

I Tsjekkia er det vanlig at alle barn går på førskole før de begynner i grunnskolen, barn med særskilte behov går enten i vanlige barnehager eller spesialbarnehager. I noen få tilfeller kan barn under 3 år begynne på førskole. Barn med særskilte behov har rett til særskilt profesjonell og pedagogisk støtte.

I enkelte delstater i Tyskland ligger førskole-systemet under sosialdepartementet. Barn i alderen 3–6 år kan gå i barnehagen, og alle barn fikk nylig 100 % rett til en barnehageplass.

I Italia har barn med funksjonshemninger rett til å gå på de samme førskolene som barn uten funksjonshemninger. Eleven får støtte av en spesiallærer og andre fagpersoner fra de lokale helseenhetene, og eleven er sikret tilsvarende støtte på alle opplæringstrinn.

I Sverige har alle barn rett til barneomsorg, og de med særskilte behov har rett til særskilt støtte.

I mange land viser den tidlige aksepten av barn i førskolemiljø hvor viktig det er å utvikle godt samarbeid mellom tjenestene og gruppene innen tidlig intervensjon og ulike førskoleinstitusjoner for å sikre kontinuerlig arbeid med barn som har særskilte behov. Man må sørge for kontinuitet for å unngå aldersmessige eller administrative hull knyttet til tjenestene som skal gi barneomsorg. Det betyr også at det kreves kunnskap og kompetanse i andre grupper som får ansvar for barnet.

5.2 Ulike organiseringsmetoder

Det er tre faktorer som nevnes i forbindelse med tidlig intervensjon: oppgaver eller funksjoner, kombinasjoner og modeller.

Landene hevder at hovedhensikten med tidlig intervensjon er å støtte barnet i første omgang, og deretter familien. Hva som må gjøres, avhenger av hvilke behov barnet og familien har.

- *Arbeid med familien* er et viktig element som omfatter informasjonsformidling, orientering, veiledning, støtte og utdanning.
- *Arbeid med barnet* er svært sammensatt, ikke bare når det gjelder innhold, men også framgangsmåte. Dette arbeidet omfatter støtte til barnet, slik at det kan utvikle seg på alle måter, og preventive og pedagogiske tiltak som skal være til hjelp i overgangen til opplæringssystemet. Man kan velge mellom ulike former for støtte, slik at alle omsorgsbehov skal bli dekket.

Dette er tiltak som skal hjelpe barnet til å bli selvstendig – gi hjelp til selvhjelp. Dette er en tilnæringsmåte hvor man forsøker å unngå å bruke eksterne programmer som barnet og familien kan oppfatte som påtvunget og langt fra sine interesser. I følge fagpersoner som arbeider med tidlig intervensjon, oppnås de beste resultatene når behovene og interessene til både barnet og foreldrene blir tatt hensyn til. Det finnes ulike metoder som tar utgangspunkt i denne tankegangen. Arbeidet må baseres på hva som er mulig; evne og kapasitet heller enn å begynne med det umulige, nemlig manglene.

Fagpersoner fra ulike land har vist til en rekke støttetiltak. Disse tar utgangspunkt i behov, men avhenger også av tilgjengelige ressurser på lokalt eller regionalt nivå.

Det ble meldt om fire typer støttetilbud. Det kan gis støtte i *hjemmet*, på *medisinske institusjoner eller daghjem*, ved *tjenester tilknyttet tidlig intervensjon* eller i *førskolemiljøer* (dvs. daghjem, barnehager eller førskole-sentre).

Støtte til barn i hjemmet blir spesielt framhevet, og det ser ut til at dette kan bli den viktigste formen for omsorg i alle land. I Nederland omfattet tidlig intervensjon lenge et tilbud om spesialiserte sentre hvor barna oppholdt seg i flere dager eller på permanent basis. Nå fokuseres det på at barnet skal være hos familien, og tiltakene skal sikre nødvendig støtte i hjemmet.

Støtten kan også komme fra *tjenester tilknyttet tidlig intervensjon*. Denne typen støtte gis på særskilte sentre for ulike typer funksjonshemninger. Både disse tjenestene og *medisinske institusjoner eller daghjem* er plassert så nær familiehomeet som mulig. I Tyskland er imidlertid systemene ulike, som følge av den føderale strukturen. I enkelte delstater er det sosialpedagogiske (medisinske) sentre som sørger for tidlig intervensjon, men i de fleste tilfellene er den organisert av sentre for tidlig intervensjon, og 50 % av støtten gis på senteret mens resten er knyttet til hjemmet.

I Litauen spiller spesialtjenestene, som er knyttet til helsemyndighetene, en viktig rolle.

I Spania er medisinske tjenester hovedsakelig fokusert på nyfødte eller barn som trenger lengre opphold på sykehus. Støtte som gis i hjemmet eller ved opplæringscentre har hatt første prioritet siden 2000.

I Tsjekkia er det også frivillige organisasjoner som står bak tjenestene i forbindelse med tidlig intervensjon.

Det er flere land som melder at det tilbys støtte i *førskolemiljøene*. Denne støtten er vanlig i land hvor barna begynner på skolen i svært ung alder.

Tidlig intervensjon fokuserer både på barnet og de ansatte på sentrene. Denne prosessen er begynnelsen på barnets senere overgang til skolen.

I Polen er situasjonen litt spesiell. Her finnes det støtteklasser for de små barna og foreldrene deres. Hver klasse består av to–tre barn og foreldrene deres. Klassene kan organiseres hjemme eller i særskilte opplæringsenheter. Barnet skal være minst tre år gammelt.

Ingen av alternativene ovenfor utelukker de andre. Alle kombinasjoner er mulige, avhengig av barnets alder og behov. I f.eks. Italia kan familiene motta støtte i hjemmet, på daghjem, i førskolemiljøer eller i form av spesialtjenester (for alvorlige funksjonshemminger), alt etter barnets situasjon. Alle tiltakene krever foreldrenes godkjennelse og engasjement.

Kombinasjonene er i alle land tverrfaglige, og satt sammen av ulike fagpersoner og kvalifikasjoner. De viktigste forskjellene mellom landene ser ut til å være knyttet til i hvilken grad fagpersonene i opplæringssektoren er involvert i gruppene, og vanskene som må bekjempes for å sikre koordinering og godt samarbeid mellom fagpersonene.

Når det gjelder hvordan de ulike gruppene er organisert for å løse oppgavene sine, er det tre modeller som går igjen:

- En ”lokal” og desentralisert modell hvor tilbud og koordinering av tjenester er sikret av de lokale myndighetene (kommunene). Dette er hovedsakelig tilfellet i de nordiske landene.
- En ”spesialisert” modell hvor barna og foreldrene deres får tilbud om svært spesialisert tidlig intervensjon og sentre. Disse avhenger hovedsakelig av sosial- eller helsemyndighetene, selv om opplæring også inngår. Dette er tilfellet i f.eks. Frankrike og Tyskland.
- En tredje modell kalles ”interservice”. Denne modellen er basert på avtaler og samarbeid mellom ulike lokale, regionale og nasjonale tjenester. Opplæringen er en fullverdig del av modellen. Dette er tilfellet i land som f.eks. Portugal.

5.3 Økonomisk støtte til familien

Det er svært viktig å informere familiene så tidlig som mulig. Informasjonen må være tydelig, forståelig og komplett. Den skal inneholde ulike aspekter: Den kan dreie seg om de aktuelle eller potensielle *problemene*, rekkevidden av disse, prosessen som må følges og begrensninger som foreligger.

I tillegg til dette skal det informeres om foreldrenes rettigheter og *finansiell støtte* de kan få. Familier i ulike land har krav på ulike former for finansiell støtte fra helse- eller sosialtjenesten. Generelt innebærer dette økt *familiestøtte*, som alle familier med barn har krav på. Beløpene varierer sterkt, avhengig av foreldrenes inntekt og framfor alt graden av funksjonshemming barnet har og hvor selvstendig det er. I de nordiske landene gis det ekstra finansiell støtte til familiene, uavhengig av foreldrenes inntekt. I f.eks. Østerrike kan den økonomiske støtten ha en maksimumsgrense på 1.531,54 euro i måneden avhengig av hvor funksjonshemmet barnet er og hvor mange timer spesialomsorg (fra 50 til mer enn 180 timer per måned) barnet trenger.

Den finansielle støtten kan også dekke *tilleggsutgifter* som foreldrene har fordi de tar vare på barnet sitt. I enkelte land er det helsemyndighetene eller forsikringsselskapene som dekker disse utgiftene, f.eks. i Tyskland. Beløpene fastsettes av selskapene eller offentlige instanser, ut fra hvor mye som trengs til barneomsorgen. Mange land nevner også finansiell støtte for å dekke ulike utgifter som kommer i kjølvannet av barnets vansker. Dette omfatter tekniske hjelpemidler, om disse er nødvendige i dagliglivet (f.eks. til mobilitet, reise, opphold) eller til barnets opplæring. Disse er gratis, eller i det minste delvis gratis, i alle land. I f.eks. Luxembourg får foreldrene en tilleggssum til barneomsorg. I Nederland dekkes disse tilleggskostnadene av kommunene, og familiene kan også søke om et såkalt *klientrelatert budsjett* til hjelp og pleie i hjemmet.

Annen finansiell hjelp gis i form av direkte økonomisk støtte til familien, i dette tilfellet til den av foreldrene som vil bli værende hjemme og ta vare på barnet etter fødselen og en stund framover (vanligvis til barnet er 2 år), avhengig av hva barnet trenger. Dette skal betraktes som lønn eller kompensasjon for tapt lønn til den av foreldrene som blir hjemme, i tillegg til å ivareta hans eller hennes sosiale rettigheter til forsikring osv. Denne varianten er vanlig i de nordiske landene, Tyskland og Luxembourg. I Tsjekkia har foreldre som er helt eller delvis arbeidsløse fordi de må ta seg av barnet sitt, krav på finansiell støtte til barnet fyller 7 år.

I de fleste land får familiene *skattelette*. Denne reduksjonen gis fordi familier med funksjonshemmede barn vanligvis har større utgifter enn andre familier. Denne skatteletten er knyttet til funksjonshemmingen og gis under samme betingelser som når det gjelder økt familiestøtte. F.eks. i Belgia eller Hellas må barnet ha reduserte fysiske eller psykiske evner på minst 66 % eller 67 % for å motta slik støtte.

Det gis støtte til foreldrene i forhold til deres *leve- og arbeidsforhold*. I f.eks. Italia får familien finansielle fordeler hvis de bor i en kommunal bolig. Hvis foreldrene jobber i offentlig sektor, har de rett til å velge arbeidssted slik at de kan komme så nær hjemmet sitt som mulig; og de får også transport til arbeidsstedet og har krav på tre lønnede fridager per måned i henhold til lov 104/92. På Kypros har de ansatte i offentlig sektor også fortrinn når det gjelder valg av arbeidssted. Det rapporteres om gratis eller reduserte transportkostnader i alle land.

Det siste punktet vi skal nevne er *avlastningsfamilier*. Dette er en type støtte som tilbys offentlig eller privat. Denne type avlastning finner vi ikke i alle land, men behovet er stadig økende, særlig hos familier med alvorlig funksjonshemmede barn. Avlastningsfamilier går gjennom en streng utvelgelsesprosess. De er ikke i slekt med barnets familie, og tar seg av barnet i visse perioder. Det kan dreie seg om én dag, eller en uke eller helg for å gi foreldrene ro, la dem være for seg selv eller få konsentrere seg om andre brødre eller søstre. Dette er vanlig praksis i Danmark, Nederland, Norge og Sverige. Det forekommer også i særskilte tilfeller i Frankrike, Tyskland, Island, Italia og Luxembourg. I England og Wales finnes det også slike familier, avhengig av tilgjengelige ressurser. I Litauen gis det avlastning kun på privat basis.

Det forekommer også andre modeller: de har samme hensikt – å lette foreldrenes byrde. I enkelte land blir barna plassert hos vertsfamilier i kortere perioder. Det hender også at ulike organisasjoner tar seg av barn i ferier, hvor de tilbyr en rekke aktiviteter.

5.4 Konklusjoner

Tidlig intervensjon omfatter alle nødvendige tiltak og støtteordninger som fokuserer på barnet og familien, og som har som formål å imøtekomme de særskilte behovene til barn som har eller står i fare for å være forsinket i utviklingen sin.

European Agency for Development in Special Needs Education

- Tidlig intervensjon gjelder de helt små barna, og må ikke forveksles med tidlig opplæring. Man må sikre et godt samarbeid mellom tjenestene som er tilknyttet tidlig intervensjon og opplæringstjenestene for å få til en dynamisk overgang fra tidlig intervensjon til opplæring.
- Den tidlige intervensjonen er tverrfaglig: fagpersoner på ulike felt er involvert og må samarbeide. De kan være tilknyttet ulike myndigheter: helse, sosialtjeneste og utdanning. Samhandling og ansvarsfordeling er absolutt nødvendig.
- Tidlig intervensjon fokuserer ikke lenger utelukkende på barnet, men tar også familien og samfunnet i betraktning.
- Familiene har krav på omfattende og klar informasjon om barnets problemer, på samme måte som de har rett til alle typer nødvendig støtte. Finansiell støtte til familier er viktig for at familiene skal kunne takle utgiftene barnas behov fører med seg på en formålstjenlig måte.

6 Slutt kommentarer

Særskilt tilrettelagt opplæring – spesielt i forbindelse med inkludering av elever med særskilte behov i den vanlige skolen – er et ømfintlig tema som må behandles under hensyn til det enkelte lands situasjon, ressurser og historie.

Alle land forsøker å gi best mulig opplæring tilpasset den enkelte elevs behov, og å gi alle elever like muligheter og opplæring av høy standard.

6.1 Oppsummering av tema

Dette dokumentet tar for seg viktige tema som nevnes i landenes rapporter, og er tilknyttet de fem hovedområdene som omhandles i dokumentet.

6.1.1 *Inkluderende politikk og praksis*

Det er forskjeller mellom landene når det gjelder (a) inkluderingspolitikk (fra omfattende inkludering til et mangfold av tilnæringsmåter, eller et klart skille mellom det vanlige skolesystemet og spesialskolesystemet); (b) hvordan særskilte behov og funksjonshemninger defineres og kategoriseres, og antall registrerte elever med særskilte behov (fra 1 % til over 10 %) og forskjellene i antall elever som får segregert opplæring (fra under 1 % til over 5 %).

Vi ser også noen vanlige tendenser i landene: (a) omdanningen av spesialskoler til ressursentre, og (b) utvikling av et individuelt opplæringsprogram for elever med særskilte behov inkludert i den vanlige skolen.

6.1.2 *Finansiering av særskilt tilrettelagt opplæring*

Informasjon fra de ulike landene viser at finansieringen av særskilt tilrettelagt opplæring er en av de viktigste faktorene for inkludering. Hvis det ikke tildeles midler i henhold til fastsatte retningslinjer, blir det vanskelig å gjennomføre inkluderingen. Finansieringsmekanismen kan forklare uoverenstemmelser mellom generell politikk og praktisk organisering og gjennomføring. Finansiering er sannsynligvis én av de viktigste faktorene for videre utvikling av inkluderende praksis.

Det blir reist mest kritikk i land hvor finansieringssystemet betegnes som en direkte inntaksmodell (input-funding) for spesialskoler (flere elever i spesialskolen gir økt økonomisk støtte). Disse landene peker på de ulike strategiforholdene på opplæringsområdet (foreldre, lærere eller andre aktører). Disse strategiforholdene kan resultere i mindre grad av inkludering, mer stigmatisering og økte kostnader.

Land med sterkt desentraliserte systemer – hvor regionen eller kommunen har hovedansvaret for organisering av særskilt tilrettelagt opplæring – melder hovedsakelig om at systemene deres har positiv effekt. Et system hvor kommunen tar avgjørelser på grunnlag av informasjon fra skolens støttetjenester eller rådgivningssentre, og hvor tildelingen av midler til separat opplæring har direkte innvirkning på midlene som gis til vanlige skoler, ser ut til å ha positiv innvirkning på inkluderingsprosessen.

6.1.3 *Lærere og særskilt tilrettelagt opplæring*

Klasselærerne er ansvarlige for *alle* elever, også dem med særskilte behov. Det gis ulike former for støtte avhengig av hvor stort behovet er. Direkte lærerstøtte er fremdeles heller en

tendens enn et fait accompli i de fleste land, og ennå fokuseres det hovedsakelig på direkte arbeid med elevene.

Alle klasselærere tar en eller annen form for generell utdanning innen særskilt tilrettelagt opplæring i løpet av den innledende opplæringen. Tilleggsutdanningen som skal til for å bli spesiallærer er valgfri i de fleste land. Etterutdanning ser ut til å være fleksibelt organisert og er en verdifull støtte for klasselærerne.

6.1.4 Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT)

Informasjon fra de ulike landene viser at det er behov for et fokusskifte innen IKT i særskilt tilrettelagt opplæring, både når det gjelder politikk og program. Man må legge vekt på hensikten og målene ved å bruke IKT i STO, ikke bare selve IKT-bruken. Dermed kan man legge vekt på IKT-bruk for å lære i ulike sammenhenger heller enn på å lære å bruke IKT på ulike måter.

Dette blir enklere hvis de ulike aktørene innen særskilt tilrettelagt opplæring og IKT-spesialistene kan samarbeide.

Det er viktig at prinsippet om informasjonstilgang *for alle* viser til både eksisterende informasjon og informasjon som skal utarbeides.

6.1.5 Tidlig intervensjon

For å fungere effektivt må tidlig intervensjon være basert på (a) et godt samarbeid mellom tjenester tilknyttet tidlig intervensjon og opplæringstjenestene; (b) samkjørte, tverrfaglige grupper som har fordelt ansvaret mellom seg; (c) et profesjonelt fokus ikke bare på barnet, men også på familien og samfunnet; (d) tilbud om omfattende og klar informasjon til familiene på alle områder som angår barnet, og tilgang til alle former for støtteordninger de har krav på, også finansiell støtte.

6.2 Ytterligere informasjon

Hvis du er interessert i ytterligere og mer omfattende informasjon om de ulike landene og/eller om ett spesielt tema som blir omhandlet i dette dokumentet, får du mer detaljert informasjon på European Agencys nettsider www.european-agency.org: *National Overviews*, *Agency Publications* og *National Pages* samt den nye nettseksjonen *Special Needs Education in Europe*, nasjonale rapporter fra Eurydices enheter i Belgia (den tysktalende delen), Kypros, Liechtenstein, Polen, Slovakia og Tsjekkia.

Detaljert informasjon om situasjonen i og organiseringen av den vanlige skolen i de ulike landene, spesielt når det gjelder temaene i denne rapporten, finner du på nettsidene til Eurydice: www.eurydice.org. Her kan du også sammenligne undersøkelser som er gjort om ulike temaer, som f.eks. fremmedspråkopplæring, integrering av IKT i elevopplæringen eller lærerutdanningen, og du kan finne en detaljert rapport om opplæring i Europa med et kapittel om særskilte tilbud til skoler med elever som har særskilte behov. Eurydices database "Eurybase" (www.eurybase.org) gir svært utfyllende informasjon om opplæringssystemer, og inneholder ett kapittel om særskilt tilrettelagt opplæring for hvert land som deltar.

Vedlegg 1 European Agencys samarbeidspartnere

Belgia (den flamsktalende delen)

Theo MARDULIER theo.mardulier@ond.vlaanderen.be
Utdanningsdepartementet, sekretariatet (Secretariaat-generaal)

Belgia (den fransktalende delen)

Thérèse SIMON therese.simon@skynet.be
Utdanningsdepartementet (EPESCF)

Danmark

Poul Erik PAGAARD poul.erik.pagaard@uvm.dk
Undervisningsministeriet

Finland

Minna SAULIO minna.saulio@oph.fi
Utbildningsstyrelsen

Frankrike

Pierre Henri VINAY cnefei-diradj@education.gouv.fr
Nel SAUMONT brex@cnefei.fr
Nasjonalt senter for utdanning og opplæring av elever med særskilte behov (Centre National d'Études et de Formation pour l'Enfance Inadaptée)

Hellas

Konstantinos KARAKOIDAS t08dea1@ypepth.gr
Utdanningsdepartementet, avdeling for særskilt tilrettelagt opplæring
Med bidrag fra Venetta LAMPROPOULOU v.lampropoulou@upatras.gr

Irland

Peadar MCCANN maccannap@educ.irlgov.ie
Utdanningsdepartementet (Inspectorate, Department of Education)

Island

Bryndis SIGURJÓNSDOTTÍR brysi@ismennt.is
Borgarholtsskóla

Italia

Paola TINAGLI (fungerende) paola.tinagli@istruzione.it
Utdanningsdepartementet

Luxembourg

Jeanne ZETTINGER srea@pt.lu
Tjenesten for ambulerende videreutdanning (Service ré-éducatif ambulatoire)

Nederland

Sip Jan PIJL s.j.pijl@ppsw.rug.nl
Instituut for ortopedagogikk (Instituut voor Orthopedagogiek)

Norge

Gry HAMMER NEANDER Gry.Hammer.Neander@ls.no

Læringscenteret

Portugal

Vitor MORGADO

vitor.morgado@deb.min-edu.pt

Utdanningsdepartementet

Spania

Victoria ALONSO GUTIÉRREZ

victoria.alonso@educ.mec.es

Utdanningsdepartementet (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes)

Med bidrag fra Marisa HORTELANO ORTEGA marisa.hortelano@educ.mec.es

Storbritannia

Felicity FLETCHER-CAMPBELL

f.f-campbell@nfer.ac.uk

Stiftelsen for pedagogisk forskning (National Foundation for Educational Research)

Sveits

Peter WALTHER-MÜLLER

peter.walther@szh.ch

Sentralkontoret for spesialpedagogikk (Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SCH))

Sverige

Lena THORSSON

lana.thorsson@sit.se

Specialpedagogiska institutet

Tyskland

Anette HAUSOTTER

a.hausotter@t-online.de

Rådgivningsorganet for integrering (IPTS 22 – BIS Beratungsstelle für Integration)

Østerrike

Irene MOSER

irene.moser@aon.at

Utdanningsdepartementet (Pädagogisches Institut des Bundes)

Tillegg 2 Nasjonale enheter i Eurydice

Eurydice European Unit

Avenue Louise 240, BE-1050 Brussel

(<http://www.eurydice.org>)

De nasjonale enhetene i Eurydice

EU

Belgia

Unité francophone d'Eurydice

Ministère de la Communauté française

Direction générale des Relations internationales

Boulevard Leopold II, 44 – Bureau 6A/002

BE-1080 Bruxelles

Vlaamse Eurydice-Eenheid

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Departement Onderwijs

Afdeling Beleidscoördinatie

Hendrik Consciencegebouw 5 C 11

Koning Albert II – laan 15

BE-1210 Brussel

Agentur Eurydice

Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft

Agentur für Europäische Programme

Quartum Centre

Hütte 79 / Bk 28

BE-4700 Eupen

Med bidrag fra Leonhard Schiffers

Danmark

Eurydice's Informationskontor i Danmark

Institutionsstyrelsen

Undervisningsministeriet

Frederiksholms Kanal 25 D

DK-1220 København K

Finland

Eurydice Finland

Utbildningsstyrelsen

Hakaniemenkatu 2

P.O. Box 380

SF-00530 Helsinki

Frankrike

Unité d'Eurydice

Ministère de l'Éducation nationale

Délégation aux relations internationales et à la coopération

Centre de ressources pour l'Information internationale

European Agency for Development in Special Needs Education

110, rue de Grenelle
FR-75357 Paris

Hellas

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction of European Union
Mitropoleos 15
GR-10185 Athen
Med bidrag fra Antigoni Faragoulitaki

Irland

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

Italia

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

Luxembourg

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

Nederland

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

Portugal

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

Spania

Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa
c/General Oraá 55
SP-28006 Madrid

Med bidrag fra Javier Alfaya og Alberto Alcalá.

Storbritannia

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

Eurydice Unit Scotland
The Scottish Executive Education Department
International Relations Branch
Area 1-B (CP), Victoria Quay
UK-Edinburgh EH6 6QQ
Med bidrag fra John Mitchell og Douglas Ansdell.

Sverige

Eurydike
Utbildningsdepartementet
Drottninggatan 16
SE-10333 Stockholm

Østerrike

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

EFTA-/EØS-land

Island

Eurydice-enheten
Undervisnings-, forsknings- og kulturministeriet
Sölvholsgötu 4
ISL-150 Reykjavik

Liechtenstein

National Unit of Eurydice
Schulamt
Herrengasse 2
LIE-9490 Vaduz

Norge

Eurydice-enheten
Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet
Postboks 8119 Dep. – Akersgaten 44
N-0032 Oslo

Kandidatland

Bulgaria

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

Estland

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

Kypros

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

Latvia

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

Litauen

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

Malta

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

Polen

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
PL-00-551 Warszawa
Bidrag fra enheten i samarbeid med utdannings- og idrettsdepartementet.

Romania

Eurydice Unit

European Agency for Development in Special Needs Education

Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
RO-70626 Bucuresti

Slovakia

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

Slovenia

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

Tsjekia

Eurydice Unit
Institute for Information on Education – ÚIV/IE
Senovážné nám. 26
CZ-11006 Praha 06
Med bidrag fra Stanislava Brožová og Květa Goulliová (Nasjonal enhet i Eurydice) og
Zuzana Kaprová (utdanningsdepartementet, ungdom og idrett).

Ungarn

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