

Specialundervisning i Europa (2. del)

STØTTEFORANSTALTNINGER FOR ELEVER PÅ DE
ÆLDSTE KLASSETRIN

Temapublikation

Specialundervisning i Europa

(2. del)

**STØTTEFORANSTALTNINGER FOR
ELEVER PÅ DE ÆLDSTE KLASSETRIN**

Temapublikation

European Agency for Development in Special Needs Education



Denne rapport er udarbejdet af European Agency for Development in Special Needs Education i samarbejde med Eurydice's nationale kontorer.

Arbejdet er støttet af Europa-Kommissionens Generaldirektorat for Uddannelse og Kultur:

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

Uddrag fra rapporten kan anvendes med tydelig kilde-reference.

Elektroniske udgaver af rapporten på 19 sprog kan downloades fra European Agency's websted: www.european-agency.org

Redigering: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

Oversættelse: Connections: www.eurolanguage.dk

Forsideillustration: Olivier Somme, 20 år. Oliver er studerende på specialskolen EESSCF i Verviers, Fransk Belgien.

ISBN: 87-91811-63-5 (Elektronisk)

ISBN: 87-91811-62-7 (Tryk)

EAN: 9788791811630 (Elektronisk)

EAN: 9788791811623 (Trykt)

2006

European Agency for Development in Special Needs Education

Sekretariat

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

Bruxelleskontor

3 Avenue Palmerston
BE-1000 Bruxelles, Belgien
Tlf.: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



INDHOLD

FORORD	7
---------------------	----------

Kapitel 1 INKLUDERENDE UNDERVISNING OG PRAKSIS I KLASSEVÆRELSET FOR ELEVER PÅ DE ÆLDSTE KLASSETRIN	11
---	-----------

1.1 INDLEDNING	11
-----------------------------	-----------

1.2 STRUKTUR, MÅLSÆTNINGER OG METODOLOGI	14
---	-----------

1.2.1 Struktur	14
----------------------	----

1.2.2 Målsætninger	15
--------------------------	----

1.2.3 Metodologi	15
------------------------	----

1.3 PRAKSIS I KLASSEVÆRELSET	17
---	-----------

1.3.1 Undervisningssamarbejde	18
-------------------------------------	----

1.3.2 Elevsamarbejde	19
----------------------------	----

1.3.3 Problemløsning gennem samarbejde	20
--	----

1.3.4 Fleksibel gruppesammensætning	21
---	----

1.3.5 Individuel planlægning	23
------------------------------------	----

1.3.6 Hjemklasseområder	24
-------------------------------	----

1.3.7 Alternative læringsstrategier	26
---	----

1.4 BETINGELSER FOR INKLUSION	27
--	-----------

1.4.1 Lærere	27
--------------------	----

1.4.2 Skolen	28
--------------------	----

1.4.3 Eksterne forhold	30
------------------------------	----

1.5 KONKLUSION	32
-----------------------------	-----------

Referencer	34
-------------------------	-----------

Kapitel 2 VIDEREGÅENDE UDDANNELSER FOR STUDERENDE MED SÆRLIGE UNDERVISNINGSMÆSSIGE BEHOV	35
---	-----------

2.1 INDLEDNING	35
-----------------------------	-----------


2.2 STUDERENDE MED SÆRLIGE UNDERVISNINGSMÆSSIGE BEHOV I VIDERE UDDANNELSESFORLØB	36
---	-----------

2.3 NØGLEOMRÅDER	39
-------------------------------	-----------

2.3.1 Ret til adgang til og støtte på en videregående uddannelse	40
---	----

2.3.2 Nationale støtteorganisationer	45
--	----

2.3.3 Institutionelle støtteforanstaltninger	46
--	----



2.4 FAKTORER, SOM HÆMMER DE STUDERENDES ADGANG TIL OG DELTAGELSE I EN VIDEREGÅENDE UDDANNELSE	52
2.4.1 Fysisk tilgængelighed	53
2.4.2 Adgang til information	54
2.4.3 Adgang til støtte	55
2.4.4 Holdninger	56
2.4.5 Rettigheder	57
2.5 LØSNINGSMODELLER	59
Referencer	62
Kapitel 3 OVERGANG FRA SKOLE TIL ARBEJDSMARKED	67
3.1 INDLEDNING	67
3.2 PROBLEMER.....	68
3.2.1 Data	68
3.2.2 Gennemførelse af en ungdomsuddannelse	69
3.2.3 Adgang til undervisning.....	69
3.2.4 Erhvervsintroducerende kurser	69
3.2.5 Arbejdsløshed.....	70
3.2.6 Forventninger og holdninger	70
3.2.7 Fysisk tilgængelighed	70
3.2.8 Lovgivningen i praksis.....	70
3.3 RELEVANTE ASPEKTER OG ANBEFALINGER	71
3.4 INDIVIDUELLE UDSLUSNINGSPLANER.....	76
3.5 AFSLUTTENDE ANBEFALINGER	84
3.6 KONKLUSION.....	85
Referencer.....	86
AFSLUTTENDE BEMÆRKNINGER	89



FORORD

Rapporten *Specialundervisning i Europa – Støtteforanstaltninger for elever på de ældste klassetrin* sammenfatter resultaterne fra tre af European Agency's undersøgelser om specialundervisning:

- Inkluderende undervisning og praksis i klasseværelset for elever på de ældste klassetrin
- Videregående uddannelser for studerende med særlige behov
- Overgang fra skole til arbejdsmarked

Informationen er indsamlet fra de deltagende lande og sammenfattet i nationale rapporter, blandt andet ved hjælp af spørgeskemaer, analyse af praktiske eksempler og studiebesøg i nogle af landene. European Agency har sammenfattet og redigeret materialet, og Eurydice har bidraget med input fra sine nationale kontorer – mest omfattende naturligvis fra de lande som ikke i forvejen er repræsenteret i European Agency.

Det vigtigste formål med rapporten er at udvide den eksisterende information på de tre områder til at omfatte flere lande. Derfor fik Eurydice's nationale kontorer stillet materiale fra European Agency's medlemslande til rådighed, som så skulle suppleres med information fra kontorerne. Kontorerne resultater er medtaget implicit i de tilfælde, hvor de stemmer overens med resultaterne fra European Agency, og afvigelser i forhold til enkelte situationer i landene er beskrevet særskilt.

De nationale repræsentanter fra Liechtenstein, Malta, Polen, Rumænien og Sverige fortjener derfor en ekstra tak for deres store indsats med at indsamle bidrag til rapporten. European Agency's repræsentanter skal også have en særlig tak. Dette er den anden temapublikation udarbejdet af de to netværk - den første, *Specialundervisning i Europa*, blev udgivet i januar 2003.

Rapporten lægger ikke op til anvendelsen af nogen bestemt definition på eller filosofi omkring specialundervisning, ligesom der ikke er udarbejdet fælles definitioner på og fortolkninger af begreber som handicap, funktionsnedsættelse og særlige behov. Hensigten



har været at medtage definitioner og perspektiver fra alle lande inden for de tre beskrevne nøgleområder.

Kapitel 1 handler om inkluderende undervisning og praksis i klasseværelset for elever på de ældste klassetrin. Det er et komplekst emne og et tidspunkt som for mange elever med særlige behov er svært at komme igennem. Vi har derfor defineret nogle af de strategier, skolerne bruger for at løse problemerne og identificeret nogle af de tiltag, der fremmer inklusion. Der sættes fokus på udfordringer ved at inkludere elever med særlige behov på de ældste klassetrin, f.eks. opdelingen i forskellige grupper på baggrund af præstationer og kunnen, undervisningens resultater og den betydning de tillægges, holdninger hos lærerne og mangler i deres viden om elever med særlige behov. Rapporten er en kombination af resultater fra nationale litteraturundersøgelser, casestudier og udvekslingsbesøg af eksperterne i udvalgte lande.

Kapitel 2 handler om videregående uddannelser for studerende med særlige behov. De ses nemlig ikke nær så ofte på institutionerne for videregående uddannelser som studerende uden særlige behov, hvilket giver anledning til en del spørgsmål omkring hæmmende og fremmende faktorer i forbindelse med en vellykket gennemførelse af et videregående studium. Kapitlet er bygget op omkring nogle nøgleemner, defineret ud fra en indgående litteraturundersøgelse og indsamlede oplysninger fra de nationale netværk i European Agency og Eurydice. Herved har man fået et overblik over tilgængelige støttemuligheder for studerende med særlige undervisningsmæssige behov i de enkelte lande, som de kan bruge i en videregående uddannelse. Nogle af resultaterne er opstillet i tabeller for at lette overblikket, men skal ikke opfattes som en sammenligning mellem landene.

Kapitel 3 drejer sig om overgangen fra skole til erhvervsliv - et vigtigt tidspunkt for alle unge og måske især for unge med særlige behov. Det er ét blandt mange elementer i en lang og kompleks proces som omfatter alle faser i et menneskes liv og som det er nødvendigt at man håndterer så hensigtsmæssigt som muligt. Unge mennesker med særlige behov konfronteres ofte med fordomme, tilbageholdenhed, overbeskyttelse, manglende kvalitet i undervisningen osv., som gør det svært for dem at deltage på arbejdsmarkedet på lige fod



med andre unge. I dette kapitel beskrives otte problemstillinger, defineret ud fra litteraturundersøgelser. Analysen viser seks fremtrædende aspekter, som er beskrevet og præsenteret sammen med en række anbefalinger til brug for beslutningstagere og andre fagfolk, med henblik på at forbedre de redskaber, der stilles til rådighed for de unge i denne overgangsfase.

De tre områder rundes af med en sammenfattende konklusion.

Kapitel 1

INKLUDERENDE UNDERVISNING OG PRAKSIS I KLASSEVÆRELSET FOR ELEVER PÅ DE ÆLDSTE KLASSETRIN

1.1 INDLEDNING

Specialundervisningen i de ældste klasser i folkeskolen kan give anledning til mange problemer, og flere undersøgelser (bl.a. European Agency's undersøgelser om specialundervisning i Europa, 1998 og 2003) viser da også, at mens inklusionen generelt lykkes uden de store problemer på de yngre klassetrin, så begynder problemerne at opstå, når eleverne kommer op i de ældre klasser. En højere grad af specialisering i de enkelte fag samt de organisatoriske ændringer, der ofte indføres i de ældre klasser, kan være medvirkende årsager til dette. Desuden mærkes forskellene mellem elever med særlige behov og deres klassekammerater ofte tydeligere, jo ældre eleverne bliver. I mange lande bliver eleverne på de ældre klassetrin også opdelt i forskellige grupper på baggrund af deres præstationer og kunnen.

Litteraturundersøgelse, Sverige: *Man ser betydeligt flere problemer blandt de ældre elever end de yngre (...) De er ikke relateret til diagnosticering eller mobilitet, men mere til skolens aktiviteter og organisation.*

Litteraturundersøgelse, Schweiz: *Overgangen fra en i de fleste tilfælde helhedsorienteret undervisning på de yngre klassetrin til en mere segregeret undervisning i de ældre klasser kan være tidspunktet, hvor eleven foretager et valg, som får afgørende betydning for det videre skoleforløb. Opdelingen i grupper, som finder sted, når eleven kommer op i de ældre klasser, får betydning for den resterende skoletid. Elever med særlige behov kan ikke bare "efterlade bagagen" fra de yngre klassetrin - den bringes med videre ind i dette skarpt opdelte system.*

Malta: *Som i andre europæiske lande har man også på Malta problemer med inkludering af elever med særlige behov på de ældre klassetrin. Der kræves mere af eleven og der bliver gået mere i*



dybden med de enkelte fag. Det giver problemer for de lærere, som ikke har de nødvendige færdigheder til at håndtere elever med særlige behov.

På de ældste klassetrin begynder betydningen af undervisningens resultater at vise sig. Der stilles større krav til systemets kapacitet til at forbedre det akademiske output, hvilket kan være medvirkende årsag til, at nogle af eleverne med særlige behov anbringes i specialskoler og -klasser.

Litteraturundersøgelse, Spanien: *Undervisningen på de ældste klassetrin er i dag præget af et usædvanligt højt akademisk niveau i læseplanerne, målrettet en ensartet gruppe af elever, hvilket gør det vanskeligt at tilpasse læseplanerne de elever, som tydeligvis falder udenfor denne gruppe.*

Det kan naturligvis ikke overraske nogen at samfundet generelt efterspørger en større indsats for at forbedre resultaterne af de investeringer, der foretages i undervisning og uddannelse. Området er blevet markedsorienteret og forældrene er blevet kunder. Skolerne skal stå til regnskab for deres resultater, og der er en øget tendens til at bedømme dem på grundlag af det akademiske output, de er i stand til at fremvise. Denne udvikling er farlig for de særligt udsatte elever. Ønsket om bedre akademiske output og ønsket om at inkludere elever med særlige behov kan siges at udelukke hinanden. Undersøgelsen her viser dog, at det ikke behøver at være sådan.

Casestudie, Storbritannien: *Skolelederen kommenterede den udvikling der var sket, siden skolen begyndte at arbejde for inklusion, både i specialundervisningen, hvor man var blevet rigtig gode til at imødegå elevernes mange forskellige behov, og med de faglige resultater. Skolen havde formået at tage hånd om udviklingen af disse to modsætningsfyldte områder på en god måde. Ti måneder forud for besøget havde skolen haft besøg af det britiske evalueringsinstitut, Office for Standards in Education (OFSTED), som kører et nationalt program for evaluering af alle engelske folkeskoler. Rapporten fra OFSTED var meget positiv, og skolen blev evalueret som "god". Af rapporten fremgår det bl.a. at "skolen er med rette stolt af sit inkluderende og multikulturelle moralkodeks, som fastsætter høje standarder for eleverne og frembringer et miljø, hvor gensidig*

omsorg er i højsædet. Forholdet mellem ledelse, personale og elever er rigtig godt, og skolen ledes med engagement og hæderlighed. Den giver god valuta for pengene".

Det fremgår af tidligere undersøgelser fra European Agency, at de fleste lande anser inklusion af elever på de ældste klassetrin som et område, der skal tages fat på. Der er især problemer med utilstrækkelig læreruddannelse og en mindre positiv holdning blandt lærerne. Særligt holdningen blandt lærere er af stor betydning for inklusion. Lærerens holdning er i høj grad præget af vedkommendes erfaring, især med elever med særlige behov. Kvaliteten i læreruddannelsen, omfanget og beskaffenheden af de støtteformer, der er til rådighed og øvrige faktorer som f.eks. klassekvotient og arbejdsbyrde spiller også ind.

Litteraturundersøgelse, Østrig: (...) *En positiv holdning, både fra lærernes og skoledistrikternes side, er drivkraften bag en vellykket inklusion, uanset hvilken model, man anvender. Nye tiltag til fremme af inklusion kan endda være med til at løse nogle af de problemer, skolen ellers slås med (f.eks. kan der være for få timer til rådighed til kontrolforanstaltninger, dårligt eller mangelfuldt udstyr i lokalerne, for mange lærere i et lærerteam osv.).*

Lærere på de ældste klassetrin er øjensynligt knap så villige til at inkludere elever med særlige behov i klassen. Arbejdet med disse elever og deres behov kræver nemlig en høj grad af interesse og indfølelse.

Casestudie, Holland: *(Der er tale om en 12-årig dreng med Asperger's syndrom). En lærer konstaterede, at drengen ikke havde lavet alt sit hjemmearbejde. Drengens vejleder spurgte ham hvorfor og fandt ud af, at der ikke var plads i hans lektiebog til at han kunne skrive alle de lektier, han havde for, på én linje. Han ville ikke bruge de andre linjer i bogen, da han ville have en linje til hvert fag. Det var heller ikke alle fejl, han havde fået rettet i timerne, simpelthen fordi der ikke var plads nok i bogen til at skrive rettelserne. Vejlederen foreslog drengen at skrive lektier til de forskellige timer i højre side af bogen og så skrive rettelser i venstre side. Drengen syntes det var en god løsning, for der var orden i sådan et system og tingene var adskilt, hvilket var meget vigtigt for ham.*



Disse og lignende situationer, der handler om inklusion på de ældste klassetrin vil blive gennemgået nærmere i denne undersøgelse.

1.2 STRUKTUR, MÅLSÆTNINGER OG METODOLOGI

1.2.1 Struktur

Undersøgelsen satte fokus på effektiv praksis i klasseværelset i en inkluderende undervisning. Der er taget udgangspunkt i, at kvaliteten af den inkluderende undervisning hovedsageligt afhænger af læreren. Lærerens aktiviteter er bestemt af vedkommendes uddannelse, erfaring, holdninger og overbevisning, men også af klassens og skolens hele situation samt af eksterne faktorer (lokale og regionale foranstaltninger, politikker, finansiering osv.).

Litteraturundersøgelse, Spanien: *Det fremgår tydeligt, at elevernes læringsproblemer ikke alene skyldes deres egne vanskeligheder med at lære, men også den måde, hvorpå undervisningen er organiseret. Forståelsen for elevernes læringsproblemer hænger tydeligt sammen med den måde, undervisningen er tilrettelagt på.*

Litteraturundersøgelse, Storbritannien: *Selv om casestudierne viste, at der er forskellige opfattelser af begrebet inklusion og også forskellige forventninger til resultaterne og processen, så er der overordnet enighed om, at hvis inklusion skal virke i praksis, er det nødvendigt med en gennemgribende skolereform, afskaffelse af begrebet "kompenserende undervisning" som vi kender det i dag og en videre udvikling af læseplanen, både i form og indhold.*

På de ældste klassetrin kan arbejdet for inklusion være en endnu større udfordring end i de yngre klasser, idet tilrettelæggelsen af undervisningen i mange lande er mere fagspecifik. Eleverne flytter ofte rundt mellem forskellige klasseværelser, og det kan naturligvis forstyrre den sociale kontinuitet.

Litteraturundersøgelse, Østrig: *Differentiering af undervisningen kræver adskillelse af klasserne, da børnene jo så ikke undervises sammen med deres vante gruppe hele tiden. De flytter rundt i forskellige lokaler og har lektioner fælles med elever fra f.eks. parallelklassen. Det er på mange måder en ulempe for de elever,*



som har særlige behov og måske netop har brug for en slags social kontinuitet, som jo ikke kan sikres her.

I mange lande stiller tilrettelæggelsen af undervisningen på de ældste klassetrin meget store krav til elever med særlige behov, og det vil derfor være nyttigt at undersøge nogle af de strategier skolerne har iværksat for at løse problemet.

Skoler og lærere praktiserer inklusion på forskellige måder, og derfor skulle undersøgelsen beskrive disse forskellige tilgange til en inkluderende undervisning og gøre informationen tilgængelig for et bredere publikum.

For at kunne gøre det, skulle der formuleres en række centrale spørgsmål, hvoraf det vigtigste var: *hvordan håndteres elevernes forskelligheder i klassen?* - og i relation til dette: *hvilke betingelser skal være til stede, for at disse forskelligheder kan håndteres med et godt resultat?*

Omdrejningspunktet for undersøgelsen har været lærernes arbejde. Det kan dog konstateres, at læreren især får sin erfaring gennem nøglepersoner i sine næromgivelser, dvs. skolelederen, kolleger og andre fagfolk i og omkring skolen. Derfor omfatter målgruppen også disse personer.

1.2.2 Målsætninger

Den vigtigste opgave var således at formidle viden til nøglepersoner, om strategier til håndtering af forskelligheder i klassen og i skolen, og om de forhold, som skal være til stede for at disse strategier kan iværksættes med et positivt resultat. Derfor er det vigtigt først og fremmest at forstå, *hvad* som virker i den inkluderende undervisning. Herefter at finde ud af, *hvordan* den inkluderende undervisning fungerer samt *hvorfor* den fungerer (hvilke betingelser er til stede, som medfører et godt resultat?).

1.2.3 Metodologi

Projektet er sammensat af forskellige typer aktiviteter. Som et første led i undersøgelsen er der ud fra litteraturgennemgangen udarbejdet



en rapport med beskrivelser af forskellige modeller og forhold, som skal være til stede for at modellerne kan anvendes med gode resultater. Metodologien såvel som resultaterne fra litteraturgennemgangen er grundigt beskrevet i publikationen *Inclusive Education and Effective Classroom Practice in Secondary Schools*, som findes elektronisk og kan downloades gratis fra European Agency's websted (Meijer, 2005: www.european-agency.org). På dette trin i undersøgelsen afdækkes *hvad* som virker i den inkluderende undervisning.

Anden fase, casestudierne, fokuserede på spørgsmålene: *hvordan virker inklusion og hvad skal der til for at den virker?* Eksempler på god praksis (casestudier) fra European Agency's medlemslande blev analyseret og beskrevet. Der blev sat fokus på praksis i klassen og undervisningsprogrammer. Vilkår og sammenhænge i forbindelse med inkluderende undervisning skulle også undersøges, herunder især de betingelser, som blev anset som en forudsætning for at kunne gennemføre den med et positivt resultat. I beskrivelserne blev inddraget forskellige aspekter: læreren (viden, erfaringer, holdninger og motivation), klassen, skolen, skolens personale og organisation, støtteforanstaltninger, økonomiske og politiske aspekter, osv.

Tredje og sidste fase bestod af en række studiebesøg med deltagelse af eksperter, som har analyseret og evalueret eksempler for at kunne identificere de væsentligste karakteristika for god praksis. Besøg på forskellige skoler med inkluderende undervisning samt diskussioner blandt de deltagende eksperter har resulteret i en bredere og mere kvalitativ forståelse af spørgsmålene om, hvad som virker samt hvordan og hvorfor det virker.

Studiebesøgene blev gennemført i Luxembourg, Norge, Spanien, Sverige og Storbritannien (England) i sommeren 2003.

Man har brugt forskellige informationskilder, først og fremmest litteraturgennemgange (både nationale og internationale), dernæst casestudier fra de 14 lande og endelig referater fra studiebesøgene. Man har herigennem fået en helhedspræget tilgang til emnet, ved både at inddrage forskning og den daglige praksis i klasseværelset som basis for undersøgelsen. Casestudierne skal ses som modeller



for den inkluderende undervisning og afspejler altså ikke national lovgivning eller arbejdsmetoder.

I det følgende kapitel gives en oversigt over praksis for den inkluderende undervisning af elever på de ældste klassetrin. De vigtigste forudsætninger for at kunne gennemføre den er beskrevet i afsnit 1.4.

1.3 PRAKSIS I KLASSEVÆRELSET

Dét at kunne håndtere elevernes forskelligheder er én af de største udfordringer rundt om i de europæiske skoler. Inkluderende undervisning kan gennemføres på forskellige måder og niveauer, men i den sidste ende er det lærerteamet, som skal håndtere den stadig større mangfoldighed af behov hos eleverne, og som skal sørge for, at læseplanen udformes eller tilpasses på en måde, som tilgodeser behovene hos dem alle.

Litteraturundersøgelse, Spanien: Ønsker skolerne virkelig at tage hensyn til elevernes forskelligheder, bliver de nødt til at arbejde mere helhedsorienteret, dvs. også inddrage faktorer som skolens organisation og hele arbejdsindsats, koordineringen og samarbejdet blandt lærerne, samarbejdet med de lokale myndigheder, anvendelsen af ressourcer og den undervisningsmæssige praksis.

Undersøgelsen viser, at der er mindst syv faktorer, som har en positiv indvirkning på en inkluderende undervisning. Nogle af disse faktorer blev også fundet virkningsfulde i undersøgelsen om elever på de yngste klassetrin - nemlig et godt undervisningssamarbejde, et godt elevsamarbejde, problemløsning gennem samarbejde, fleksibilitet i sammensætningen af elevgrupper og betydningen af den individuelle planlægning. Yderligere to faktorer ser ud til at være særligt relevante for de ældste klassetrin, nemlig hjemklasseområder og alternative læringsstrategier.

I det følgende uddybes de syv faktorer og deres betydning nærmere og eksemplificeres ved hjælp af en række citater fra udvekslingsbesøgene, casestudierne og litteraturgennemgangen.



1.3.1 Undervisningssamarbejde


Lærere skal samarbejde med kolleger og har brug for praktisk og fleksibel støtte fra dem. Elever med særlige behov har ofte brug for en bestemt form for støtte, som læreren ikke kan yde vedkommende i det daglige. Det er her andre lærere og støttepersonale kommer ind i billedet, og her kræves både fleksibilitet, god planlægning og samarbejde i undervisningen.

Inkluderende undervisning ser ud til at fremmes af flere faktorer, som kan grupperes under overskriften undervisningssamarbejde. Undervisningssamarbejde refererer til alle former for samarbejde mellem klasselæreren og en assistent, en kollega eller andre fagfolk. Eleven behøver ikke at komme væk fra klassen for at få den nødvendige støtte - den kan gives i klassen. Det styrker elevens følelse af samhørighed med kammeraterne og giver selvtilliden et løft, hvilket jo i sig selv er stærkt motiverende for elevens læring.

Et godt samarbejde blandt lærerne afhjælper også de problemer, der kan opstå som følge af arbejdets beskaffenhed. Læreren arbejder ofte meget selvstændigt og isoleret fra sine kolleger, og her giver undervisningssamarbejdet mulighed for at lære af hinandens måde at håndtere tingene på og selv at give feedback. Samarbejde om undervisningen har derfor en positiv indvirkning, ikke blot på elevens kognitive og emotionelle udvikling, men også på læreren. En stor del af de nationale casestudier viser da også, at lærerne er meget interesserede i at lære af hinanden.

Casestudie, Irland: Skolen har et støtteteam bestående af skoleinspektøren, viceinspektøren, vejlederne, støtte- og hjælpelærere samt en lærer, der fungerer som kontaktperson mellem hjem, skole og de lokale myndigheder. Hver uge holder teamet et møde for at diskutere behovene hos de elever på skolen, som har adfærdsmæssige problemer og/eller indlæringsproblemer, og hvordan de bedst kan løses.

Casestudie, Østrig: Teamwork kræver ekstra ressourcer i form af kommunikation og håndtering af konflikter, uddelegering af opgaver og konsultation med alle parter. Det er et tidskrævende arbejde, men teamwork og team-undervisning giver på den anden side alle



involverede et virkelig positivt udbytte. Behovet for at arbejde tættere sammen end blot som "almindelige lærere i undervisningen på de ældste klassetrin" var den afgørende faktor, som gav os lyst til at påtage os opgaven. Teamwork og den medfølgende erfaringsudveksling er utroligt berigende for os alle.

Ekspertbesøg, Luxembourg: *Lærerne skriver deres iagttagelser ned i en bog, som er tilgængelig for alle, som arbejder med en bestemt klasse. Det er en slags intern kommunikation mellem de lærere, som kender til elevernes adfærdsmæssige og/eller indlæringsmæssige vanskeligheder, og de øvrige personer, som arbejder sammen med dem.*

Kommentar fra Liechtenstein: *Elever med særlige behov i det almene skolesystem får støtte fra ekstra lærere. Pædagogiske og terapeutiske foranstaltninger indgår som et led i den inkluderende undervisning af disse elever.*

1.3.2 Elevsamarbejde

Elever, som hjælper hinanden får et stort udbytte af at lære sammen, særligt hvis de grupperes på en fleksibel og velovervejet måde.

Elevsamarbejde har vist sig at have en gavnlig virkning på elevernes kognitive og socialt/emotionelle læring og udvikling. Der er ingen tegn på, at de mere velfungerende elever mister noget ved dette i form af udfordringer eller muligheder.

Der findes forskellige former for elevsamarbejde, men i de fleste tilfælde sammensætter læreren elever på forskellige faglige niveauer i par (eller i små hold à tre elever), hvor den ene elev vejleder den anden. Der byttes roller, så den svageste elev også kommer til at fungere som vejleder.

Elevsamarbejde har en markant positiv virkning på elevernes selvtillid og styrker samtidig de sociale relationer med gruppen. Alle elever får gavn af samarbejdet: eleven som har vejlederrollen husker informationen bedre og i længere tid, og eleven som modtager informationen føler sig mere på niveau med klassekammeraten, hvis



faglige niveau ikke er så meget højere end hans eget. Undersøgelsen viser også, at elevsamarbejdet ikke blot giver gode resultater for eleverne, men også er relativt let at gennemføre.

Ekspertbesøg, Sverige: *Vi lagde mærke til, at eleverne ikke kun snakkede om deres opgaver i timerne, men også i pauserne. Samarbejdet med klassekammerater med særlige behov falder eleverne naturligt, og de udvikler en god indfølelse. De oplever at være sammen om at løse en fælles opgave, og de lærer at lytte til hinanden.*


International litteraturundersøgelse: *Hver uge havde klassen elevsamarbejde af et kvarters varighed. Lærerne blev bedt om at sammensætte grupper af elever på forskellige faglige niveauer, med tre elever i hver gruppe. Eleverne prøvede alle roller, dvs. både som vejleder, modtager og observatør. Vejlederen skulle vælge et problem eller en opgave, som skulle løses af modtageren, og observatøren skulle fungere som social opbakning. Læreren udviklede særlige procedurer for støtte til grupperne..*

Kommentar fra Polen: *En lærer i en klasse med inkluderende undervisning sagde: "Vi koncentrerer os om samarbejde og ikke konkurrence mellem eleverne. Vi har kunstneriske og tekniske fag, hvor eleverne laver øvelser to og to (en elev med og en uden særlige behov). På den måde føler børnene sig ikke anderledes eller svagere".*

1.3.3 Problemløsning gennem samarbejde

Problemløsning gennem samarbejde betyder, at der anlægges en systematisk tilgang til problemerne med en uønsket opførsel i klassen. Der fastsættes helt klare regler og grænser, som er defineret i samarbejde med eleverne. Dette (sammen med en god motivation) har vist sig at have en positiv indvirkning på elevernes opførsel.

Rapporter fra landene og den internationale litteraturundersøgelse viser, at problemløsning gennem samarbejde er et effektivt redskab til at nedbringe forekomsten og intensiteten af forstyrrelser i timerne.



Reglerne udarbejdes i samarbejde med hele klassen og skal være synlige i klasseværelset. Nogle af casestudierne nævner, at klassens regler er opstillet i en kontrakt, som eleverne skal underskrive. Der er forskellige måder at udarbejde klasseregler på, men casestudierne viser et gennemgående behov for, at der holdes et møde om dette emne ved begyndelsen af skoleåret. Forældrene skal også informeres om klasseregler og om hvorvidt de overholdes eller ej samt eventuelle årsager til at de ikke bliver overholdt.

Ekspertbesøg, Luxembourg: *Udarbejdelse af en klassekontrakt: Lærere og elever diskuterer og bliver enige om et sæt à 10 klasseregler. Alle skal naturligvis overholde dem og indordne sig herunder. Formålet med at lave klassekontrakten er at finde en problemløsning gennem samarbejde.*

Ekspertbesøg, Storbritannien: *Man udarbejdede en politik, der fulgte princippet om lige muligheder for alle, og reglerne herfor blev slået op i klasseværelserne, så de var synlige for alle. Man lavede også en fælles adfærdskodeks og underviste eleverne i god opførsel og trivsel for at sikre, at den blev overholdt. Der blev holdt skolemøder som en slags platform for feedback på elevernes opførsel. Skolens og klassens regler blev diskuteret med eleverne. Forældrene blev også inddraget for at støtte deres børn i at overholde skolens adfærdskodeks. Forældrene skulle skrive under på ordningen, som blev udarbejdet for hvert skoleår.*

Casestudie, Tyskland: *I slutningen af hver uge afholdes de såkaldte fredagsmøder eller klassemøder. Her diskuteres ugens begivenheder, eventuelle problemer tages op og man prøver i fællesskab at finde en løsning. Både lærere og elever kan komme med kritik, men også med ros og fortællinger om succesoplevelser i løbet af skoleugen.*

1.3.4 Fleksibel gruppesammensætning

En fleksibel gruppesammensætning betyder, at elever i samme aldersgruppe, men med forskellige faglige færdigheder, sættes sammen i en gruppe. Formålet med disse grupper af elever med forskellige færdigheder er at undgå selektion og at respektere elevernes naturlige forskelligheder.



En fleksibel gruppesammensætning og en mere differentieret tilgang til undervisningen er nødvendige og effektive tiltag i bestræbelserne på at håndtere forskelligheder i klassen. Det forstærker princippet om, at alle elever er lige og at inddeling efter færdigheder i de ældste klasser blot bidrager til en yderligere marginalisering af elever med særlige behov. Denne måde at organisere undervisningen på giver nogle helt tydelige fordele på det kognitive og især det emotionelle og det sociale plan. Den er også med til at mindske den ellers voksende afstand mellem eleverne med særlige behov og deres klassekammerater. Derudover udvikler både lærere og elever mere positive holdninger over for eleverne med særlige behov.

Disse observationer er af stor betydning, set i lyset af landenes udtrykte behov i forbindelse med håndteringen af forskelligheder i klassen. En fleksibel gruppesammensætning er naturligvis også en forudsætning for et godt elevsamarbejde.

Ekspertbesøg, Norge: Eleverne grupperes på forskellig måde og af forskellige årsager, alt efter hvad der sker i skolen eller hvilke målsætninger man forsøger at opnå. Først inddeles alle skolens elever i aldersgrupper, hvorefter hver gruppe opdeles i to klasser, som arbejder tæt sammen. I timerne dannes der så grupper som vokser efterhånden - man starter med to elever i hver gruppe og slutter med, at hele klassen danner én stor gruppe.

Casestudie, Østrig: Eleverne arbejder en tredjedel af tiden med individuelle ugeplaner. Fag som biologi og geografi er hovedsageligt projektorienterede, og der arbejdes af og til tværfagligt i disse fag. Der arbejdes mest to og to og i grupper. I tysk, matematik og engelsk bliver eleverne ikke delt i tre niveauer og anbragt i tre forskellige klasseværelser, som det ellers er normalt. Det meste af tiden arbejder de sammen om et emne, hvor der tages hensyn til den enkeltes færdigheder. Alle er samlet i ét klasseværelse.

Kommentar fra Liechtenstein: Den vigtigste opgave er at skabe differentieret undervisning som på én gang tager højde for forskellighederne i en klasse og skaber rammer for inklusion.

1.3.5 Individuel planlægning

Individuel planlægning omfatter individuelle kontrolforanstaltninger, vurderinger og evalueringer, samt passende høje krav/forventninger til den enkelte elev. Alle elever undervises efter en standardlæseplan, som så i mange tilfælde skal tilpasses, ikke blot til elever med særlige behov, men til alle. For elever med særlige behov sker denne tilpasning i de fleste lande ved hjælp af individuelle undervisningsplaner.

Casestudierne viser, at kontrolforanstaltninger, vurdering og evaluering samt passende høje forventninger/krav til eleverne er de mest effektive tiltag. De skal selvfølgelig tilbydes alle elever, men vil nok især være nyttige for elever med særlige behov. De er også med til at mindske forskellene mellem elever med og uden særlige behov. Casestudierne viser også hvor vigtigt det er, at den individuelle undervisningsplan er tilrettelagt, så den uden problemer kan passes ind i elevens normale læseplan.

Casestudie, Spanien: *Vi bruger elevens normale læseplan som udgangspunkt og tilføjer de nødvendige ændringer. Men vi lader eleven deltage i den almindelige undervisning i videst muligt omfang, for det er vigtigt, at han/hun føler sig integreret i klassen. Det er af afgørende betydning, at eleven er helt integreret i sin normale gruppe. For at dette kan lade sig gøre, skal vedkommende opmuntres så meget som muligt til at deltage i gruppens løbende aktiviteter. Mindst tre gund- og valgfag skal derfor foregå sammen med resten af klassen.*

Casestudie, Island: *Selv om eleven tilbringer det meste af tiden sammen med sine klassekammerater, foregår en stor del af undervisningen alligevel som individuel undervisning og læring. Eleven arbejder mest med egne opgaver eller projekter i sprogfagene og i de musiske fag samt i islandsk og matematik. Opgaverne i klassen er differentierede, både i matematik og i sprogfagene. Undervisningsmateriale er tilpasset elevens individuelle behov.*




1.3.6 Hjemklasseområder

Undervisning i de såkaldte hjemklasseområder indebærer en markant ændring af undervisningsformen. Eleverne er sammen i et fællesområde, hvor 2-3 klasseværelser er tilknyttet og hvor næsten al undervisningen foregår. Et lille team af lærere står for undervisningen i hjemmeklasserne.

Som tidligere nævnt bliver de enkelte fag mere specialiserede på de ældste klassetrin, og timerne organiseres ofte anderledes end i de yngre klasser. Det kan medføre store problemer for elever med særlige behov. Casestudierne afslører flere forskellige måder at håndtere disse problemer på, og én af dem er undervisning i de såkaldte hjemklasseområder: eleverne undervises i vante omgivelser i nogle få klasseværelser, og en lille gruppe af lærere har en fælles opgave i at sørge for, at undervisningen dækker næsten alle fag. Dette kan for elever med særlige behov have stor betydning for deres følelse af at "høre til" i et bestemt fællesskab. Undervisningen foregår i et stabilt og kontinuerligt miljø og man undgår at dele eleverne op i forhold til deres evner. Desuden motiveres lærerne til at samarbejde og har mulighed for at udnytte hinandens færdigheder og dermed forbedre egne ditto.

Casestudie, Sverige: Skolen har ca. 55 lærere ansat, som arbejder i grupper à 10-12 personer. Hver gruppe har ansvaret for fire eller fem klasser. Hver gruppe er økonomisk selvstyrende og har sin egen uddannelsesmæssige platform - en konkret plan for skolens vision. Det betyder, at arbejdsmetoder, skemaplanlægning (...) og efteruddannelse for lærerne kan tilrettelægges på forskellige måder i de forskellige grupper og blandt eleverne. Eleverne er sammensat i forskellige aldersgrupper, og der er to lærere til at undervise i de fleste teoretiske fag. Lærerne underviser også i fag, som ikke er deres hovedfag. Ændringen af antallet af lærere i klassen skyldes, med rektors ord "at vi gerne ville væk fra den rå atmosfære og konflikterne, som var fremherskende både mellem lærere og elever og mellem eleverne indbyrdes. Vi følte, der måtte være en anden måde at arbejde på. Man måtte kunne skabe et sikrere miljø for alle ved at lade den samme lærer tilbringe så megen tid som muligt med klassen". Det medførte så, at nogle af lærerne kom til at undervise i fag, de ikke var uddannede i, men resultaterne var positive: "Først og



fremmest fordi lærerne også er interesserede i fag, de ikke er uddannede til at undervise i. Desuden fordi de får en mentor som har uddannelsen og erfaringen inden for disse fag, og som vejleder læreren gennem undervisningsforløbet."

Ekspertbesøg, Norge: Skolen lægger vægt på, at hvert klassetrin skal udgøre en fysisk, social og akademisk enhed, og eleverne skal føle sig godt hjemme i klassen. Hvert klassetrin har sit eget team tilknyttet, bestående af to-tre klasselærere, en specialpædagog, hjælpe- eller faglærer samt en socialpædagog og/eller -assistent. Teamet deler kontor, kender hver enkelt elev og deler ansvaret for det enkelte klassetrin. Alle i teamet støtter hinanden og samarbejder om planlægningen af arbejdet, også med forældrene.

Casestudie, Luxembourg: Klassen skal så vidt muligt bestå af den samme gruppe af elever i tre år. Der er et begrænset antal lærere i hver klasse, og hver lærer underviser i flere fag. Der er så få lærere per klasse som muligt, da det giver bedre muligheder for at opnå en god atmosfære og samhørighed. En fast lærerstab dækker undervisningen gennem tre år for at styrke gruppen og skabe et godt forhold mellem elever og lærere. Klasseværelset er indrettet meget hjemligt, så det virker beroligende på eleverne.

Ekspertbesøg, Sverige: Skolen anvender to-lærer-modellen - hver klasse har et team bestående af to lærere, som for det meste underviser samtidigt. De underviser i næsten alle fag, selv om de naturligvis ikke er fagligt uddannede i dem alle. Udover den fælles undervisning skal lærerne også observere hver enkelt elev, udarbejde vurderinger på ham eller hende, hvis det skønnes nødvendigt, og efterfølgende udarbejde forslag til iværksættelse af støtteforanstaltninger i undervisningen. Lærerne har derfor altid en kollega at støtte sig til i planlægningen af en sådan procedure og de aktiviteter, der skal iværksættes, samt til at give feedback og fungere som faglig sparringspartner.

Litteraturundersøgelse, Østrig: De vigtigste betingelser for et godt samarbejde er små teams, som er lette at organisere, også selv om lærerne ikke har formel kompetence til at undervise i alle fag. Desuden at lærerne har en positiv holdning - at de kan og vil samarbejde.



Litteraturundersøgelse, Norge: Det er afgørende, at alle elever har gode indbyrdes relationer og en følelse af fællesskab, deltagelse og indflydelse. De skal føle, at de har gode betingelser for samarbejde, så de på den måde bidrager til udviklingen af god praksis i klasseværelset.

1.3.7 Alternative læringsstrategier

Alternative læringsstrategier har til formål at give eleverne de rette redskaber til at lære og til at løse problemer. Det vil bevirke, at eleven i højere grad bliver ansvarlig for sin egen læring.

Der er i de senere år udviklet flere modeller for *læringsstrategier* i forbindelse med inklusion af elever med særlige behov i undervisningen. Eleven lærer ikke kun forskellige strategier at kende, men også at anvende de rette strategier i de rette sammenhænge. De deltagende lande anfører, at hvis eleven selv har en større del af ansvaret for sin egen læring, får man også et større udbytte af den inkluderende undervisning på de ældste klassetrin. Alle lande mener, det vil være yderst effektivt at tildele eleven mere ansvar for sin egen læring.

Ekspertbesøg, Sverige: Eleverne styrer deres egen læringsproces. De planlægger selv deres arbejdstid, de vælger målsætninger og niveauer og finder ud af hvordan de vil nå målene (...) Skemaplanlægningen er også et eksempel på elevernes ansvarlighed – mødetidspunkterne er fastsat med en halv times interval, således at man kan vælge at møde indtil en halv time senere og så blive længere efter timen.

Casestudie, Island: Skolen lægger stor vægt på et godt læringsmiljø og flere forskellige undervisningsmetoder. Det er vigtigt for lærerne at have et godt forhold til eleverne og at få dem til at føle sig ansvarlige og uafhængige, når det gælder deres egen læring.

Casestudie, Sverige: Eleverne har haft sværest ved at lære at stille spørgsmål og bede om hjælp, hvilket de ikke har erfaring med fra tidligere. Her hvor ansvaret for læringen er lagt mere over på den enkelte elev er det vigtigt, at man kan spørge og bede om hjælp. Men som læreren siger, "eleverne er begyndt at forstå, at de er her



for at lære, at lærerne er her for at hjælpe dem og at de derfor skal bede om denne hjælp".

Her er vist en række eksempler på effektive tiltag i de ældste klasser, som fremmer den inkluderende undervisning med læseplaner, der kan anvendes af alle elever. Det skal understreges, at der findes flere måder, hvorpå dette kan opnås, men vore casestudier har vist, at en kombination af de beskrevne tiltag er meget effektiv. I det følgende ses på betingelserne for at kunne iværksætte disse tiltag.

1.4 BETINGELSER FOR INKLUSION

Formålet med denne undersøgelse var at finde og afgrænse de faktorer, som ser ud til at have en positiv virkning på en inkluderende undervisning på de ældste klassetrin. Det kræver, at der er en række betingelser til stede, så man kan opnå et godt resultat. Litteraturen såvel som casestudier og diskussioner blandt de deltagende eksperter viser dette tydeligt. I det følgende beskrives disse betingelser nærmere.

1.4.1 Lærere

Positive holdninger blandt lærere

Litteraturundersøgelse, Spanien: (...) *Nogle lærere er for hurtige til at vurdere, at en elev skal "segregeres" - de er hurtige til at overlade en elev til hjælpelæreren (...) de sætter hurtigt eleven i bås som "speciel" (...) de konkluderer at "det skal andre "specialister" tage sig af..."*

Samhørighed

Ekspertbesøg, Luxembourg: *Lærerne behandlede eleverne med særlige behov med respekt og så dem som hele mennesker med deres egen unikke historie og identitet. De forsøgte at give eleverne et tilhørsforhold, både til skolen og det omgivende samfund, hvormed eleven fik større selvtillid. Der blev konstant arbejdet på at fremme de positive interaktioner mellem eleverne i klassen (læreren indbefattet) for at opbygge deres selvtillid.*



Litteraturundersøgelse, Schweiz: Følelsen af fællesskab fremhæves i klassen (udbredt brug af "vi"), hvilket fremmer elevernes sociale integration. Herudover skal der være tilstrækkelige opgaver, hvor eleverne virkelig kan arbejde, opleve og lære sammen - for megen adskillelse og individuelt arbejde gør det umuligt at fremme fællesskabet.

Pædagogiske kvalifikationer og tid til faglig overvejelse

Casestudie, Norge: Der skal tages hensyn til elevernes faglige og sociale færdigheder, og arbejdet skal baseres på disse - derfor skal vi også give lærerne lov til at udvikle deres egne færdigheder. Så vi har tilbudt dem kurser i (...) forebyggelse af læse- og skrivevanskeligheder. Herudover planlægger vi at tilbyde et kursus om adfærdsvanskeligheder, så de er bedre klædt på til at håndtere disse. Vi er også opmærksomme på at give lærerne tilstrækkelig tid til at tænke tingene igennem og diskutere fælles problemer og oplevelser med kolleger.

Litteraturundersøgelse, Frankrig: Uddannelse og viden er de væsentligste forudsætninger for, at den inkluderende undervisning kan gennemføres med positive resultater. Uddannelse og erfaringsudveksling mellem lærere, terapeuter, forældre og elever er en forudsætning for integration (...) Viden i form af kendskab til udfordringerne ved integration, de forskellige typer af handicap og deres indflydelse på læringen er en forudsætning for at kunne eliminere de sædvanlige forbehold, når et team modtager en eller flere unge med særlige behov. Denne viden er også afgørende for dynamikken og det personlige engagement i arbejdet.

1.4.2 Skolen

Et helhedsperspektiv

Casestudie, Storbritannien: I de yngste klasser kan den enkelte klasselærer som regel gennemføre en inkluderende undervisning, der dækker hele læseplanen, men dette er ikke muligt på de ældste klassetrin, hvor der sker en specialisering af de enkelte fag, og hvor eleverne får flere forskellige lærere og flytter lokaler i forhold til

undervisningen i de enkelte fag. Eleven får ikke opfyldt sine specifikke behov, medmindre alle lærere yder en målrettet indsats for at gøre det.

Litteraturundersøgelse, Spanien: Hvis eleverne på de ældste klassetrin har en udpræget fælles ansvarsfølelse, vil de også blive mødt med større forståelse. Et kollektivt ansvar for at arbejde med elevernes problemer virker bedre end den enkelte lærers personlige vilje til at yde en god indsats i sit eget fag.

Fleksible støtteordninger

Litteraturundersøgelse, Schweiz: Team-undervisningen, som ydes i fællesskab af almindelige lærere og specialundervisningslærere har mange fordele. Eleven undervises i klassen og tages ikke ud for at modtage specialundervisning. De øvrige elever får også gavn af denne form for undervisning og lærer specialundervisningslæreren at kende. Lærerne har gavn af hinandens faglige ekspertise, hjælper hinanden i vanskelige situationer og får også personligt et godt udbytte af ordningen.

Casestudie, Grækenland: Samarbejdet mellem støttelæreren og klasselæreren blev hele tiden bedre. Der kom mere dynamik og flere positive reaktioner fra klassen. Klasselæreren var glad for at kunne udveksle tanker og idéer med støttelæreren omkring de anvendte metoder, hvilket gav et langt større udbytte i form af ændrede strategier og bedre indfølgelse i relation til elevernes behov.

Kommentar fra Malta: Alle elever på de ældste klassetrin i det almene skolesystem får en facilitator tilknyttet, hvis de har en udtalelse. Denne skal så støtte eleven i klassen i henhold til anbefalingerne fra et nationalt panel af eksperter (Statementing Moderating Panel). Panelets anbefalinger kan handle om ændringer i lektionerne, større skrifttyper, hjælpemidler, udarbejdelse og iværksættelse af individuelle undervisningsplaner, sociale relationer til klassekammeraterne, hjælp til deltagelse i alle skolens aktiviteter osv. Altsammen for at sikre, at elever med særlige behov får den størst mulige succes med skolegangen.



Skolens interne ledelse

Ekspertbesøg, Storbritannien: Skolens rektor er en fagligt dygtig og visionær leder, som bidrager væsentligt til at fastholde skolens høje moral. Han har været ansat længe og kender derfor skolen rigtig godt. Han begyndte som almindelig klasselærer og har derfor et godt kendskab til lærernes undervisningsforhold og til elevernes læringsmiljø.

Casestudie, Portugal: Skolebestyrelsen har stor autoritet, hvilket kan mærkes af alle. Alle regler for udviklingen af skolens arbejde fastsættes af skolens uddannelsesråd i henhold til skolens interne regler, og de bliver overholdt til punkt og prikke.

1.4.3 Eksterne forhold

Klare nationale politikker

Casestudie, Island: Det islandske uddannelsesråd RES (Reykjavik Education Service) har iværksat politikker på specialundervisningsområdet, som bygger på principperne om inkluderende undervisning, hvor skolen skal være for alle, uanset behov. RES anbefaler alternative undervisningsmetoder, undervisningssamarbejde, differentieret undervisning for alle, opgaver og projekter på forskellige niveauer og individuelle læseplaner for elever med særlige behov.

Casestudie, Irland: Under de seneste regeringer i Irland har man indført en mere alsidig politik for undervisningen i sekundærskoler¹, i modsætning til resten af Europa, hvor man praktiserer en mere dobbeltsidig tilgang. Denne politik støtter optagelsen af alle elever i sekundærskoler og tager sigte på at anvende en læseplan, som er rummelig nok til at kunne tilpasses elevernes evner og interesser.

Kommentar fra Polen: Loven af 18. januar 2005 om uddannelse og beskyttelse af rettigheder for handicappede og socialt utilpassede

¹ Omfatter elever i samme aldersgruppe som på de ældste klassetrin i den danske Folkeskole, altså også eleverne i alderen 11-14 år. Mange europæiske lande opdeler eleverne i primary schools (svarende til de yngre klassetrin i Folkeskolen) og secondary schools.

børn foreskriver børnenes ret til at få integreret undervisning på alle trin i nærheden af hjemmet.

Fleksible finansieringsordninger til fremme af inklusion

Ekspertbesøg, Storbritannien: Skolen benytter sin ret til at bestemme, hvordan de økonomiske ressourcer skal fordeles. Man tilgodeser de umiddelbare behov hos eleverne, for eksempel ved at prioritere ansættelse af ekstra lærere, vedligeholdelse af bygninger, reparationer og forbedret fysisk tilgængelighed.

Visionær ledelse

Ekspertbesøg, Norge: Faktorer af betydning for en god praksis i skolens inkluderende undervisning er: Visionære lederkræfter, både i skolen og i kommunen, en fælles vision, tilgang og holdning til elever med særlige behov samt lokal såvel som national støtte fra beslutningstagernes side.

Casestudie, Danmark: Kommunen har vedtaget et program for inklusion og børns udvikling og velfærd. Det vigtigste formål er at fastholde så mange børn og unge som muligt i det ordinære system (fritidsordninger, dagpleje, skoler), for herigennem at skabe de nødvendige rammer for deres udvikling og velfærd.

Regionalt samarbejde

Casestudie, Portugal: De særlige uddannelsesrådgivninger består af støttelærere med forskellige ekspertiseområder, psykologi- og vejledningscentre og sociale rådgivninger på undervisningsområdet. Der er et godt samarbejde mellem dem (f.eks. i forbindelse med elevens overgang fra de yngre til de ældre klassetrin, ved diskussion af cases, udarbejdelse af individuelle undervisningsplaner og evaluering af eleverne).

Casestudie, Irland: Man regner med, at den nationale pædagogisk-psykologiske rådgivning NEPS (National Educational Psychological Service) vil spille en væsentlig rolle i udviklingen af et omfattende system til diagnosticering og vejledning af elever med



funktionsnedsættelser. NEPS lægger stor vægt på et tæt samarbejde med psykologiske og andre rådgivninger, som er finansieret af regionale instanser på sundhedsområdet.

Kommentar fra Rumænien: *De kommunale ressource- og uddannelsescentre koordinerer og formidler undervisning og andre aktiviteter for skoler, talecentre og pædagogisk-psykologiske rådgivninger. De fører også tilsyn med skolerne og foretager evalueringer.*

1.5 KONKLUSION


Denne omfattende undersøgelse af inkluderende undervisning i de ældste klasser er udarbejdet på basis af en international litteraturundersøgelse, casestudier fra 14 europæiske lande, studiebesøg i fem forskellige lande og en lang række diskussioner blandt eksperter og nationale koordinatore fra European Agency.

Undersøgelsen viser, at mange af de faktorer, som har en positiv virkning for den inkluderende undervisning på de yngste klassesetrin - nemlig et godt undervisningssamarbejde, et godt elevsamarbejde, problemløsning gennem samarbejde, fleksibilitet i sammensætningen af elevgrupper og individuel planlægning - også virker på de ældste klassesetrin. Herudover synes brugen af hjemklasseområder og omstruktureringen af læringsprocessen at have en meget positiv betydning i de ældste klasser.

Casestudierne belyser effekten af hver enkelt faktor. En del af casestudierne viser dog også, at en effektiv inkluderende undervisning oftest forudsætter, at nogle af disse faktorer kombineres med hinanden.

Især systemet med hjemklasseområder - et område med to-tre klasselokaler, hvor en lille gruppe af lærere dækker undervisningen af alle fag på skemaet, og hvor eleverne befinder sig i trygge og stabile omgivelser - ser ud til at være effektivt.

Undersøgelsen viser også eksempler på, at inklusionen på de ældste klassesetrin virkelig er lykkedes: det ses i mange lande, at elever med indlæringsvanskeligheder og andre særlige behov i de ældste klasser har stor nytte af at blive undervist i det almene skolesystem.



Casestudie, Tyskland: Forældrenes engagement og vilje er hovedårsagen til, at N får inkluderende undervisning. Var N blevet i skolen for psykisk handicappede børn, ville hun ikke have fået tilstrækkeligt med udfordringer - det ville have været for let for en pige med hendes evner - hvilket ville have fået negative konsekvenser for hendes kognitive indlæring.

Litteraturundersøgelse, Spanien: Andre erfaringer viser, at hvis eleven inkluderes i en almindelig klasse med støtte, som er tilpasset hans eller hendes behov, øges elevens selvtillid og selvopfattelse, læringsprocessen optimeres og forholdet til klas-sekammeraterne forbedres.

Med hensyn til at håndtere ændringer i systemet i de ældste klasser har mange af de skoler, der har været med i undersøgelsen, været igennem mange forandringer over en længere årrække. Der findes en del rapporter og andet materiale med grundige beskrivelser heraf, som er værdifuld information for alle skoler, som ønsker at praktisere inkluderende undervisning.

Casestudie, Storbritannien: Skolens informationsmateriale fra dens første skridt hen imod en inkluderende undervisning i henhold til skoleloven fra 1981 er udgivet i bogform af skole-lederen og lederen af Learning Support², som var på skolen i 1980'erne (Gilbert and Hart, 1990).

Formålet med denne undersøgelse har været at finde svar og rejse debat om emner, som er af stor betydning både i skolerne, men også i lokalsamfundet og på nationalt plan. Resultaterne viser, at der virkelig gennemføres inkluderende undervisning på de ældste klassetrin i de obligatoriske skolesystemer rundt om i Europa, og at der findes mange måder, hvorpå man kan tage de første skridt til at få den indført. Rapporten har forhåbentlig både virket som inspirationskilde og givet et klarere billede af, hvad der egentlig kræves, hvis den inkluderende undervisning skal komme elever med særlige behov til gode.

² Learning Support Services: Centre til støtte og fremme af læring i Storbritannien



Referencer

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (redaktion) (1998) *Integration in Europe: Provision for pupils with special educational needs*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (redaktion) (2003) *Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (redaktion) (2003) *Inclusive education and classroom practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2005) *Inclusive education and classroom practice in secondary education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

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

Yderligere oplysninger fås fra www.european-agency.org/ og: www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm/



Kapitel 2

VIDEREGÅENDE UDDANNELSER FOR STUDERENDE MED SÆRLIGE UNDERVISNINGSMÆSSIGE BEHOV

2.1 INDLEDNING

Dette kapitel omhandler videregående uddannelser for studerende med særlige behov og er således en videreførelse af kapitlerne om elever på de ældste klassetrin og elever i udslusningsforløb til arbejdsmarkedet. European Agency oplever stadig flere problemer på dette område, hvilket især ses gennem arbejdet med HEAG databasen (Higher Education Accessibility Guide) – en guide for tilgængelighed og støttemuligheder for handicappede på videregående uddannelsesinstitutioner i Europa. Lige nu samarbejder eksperter fra 28 lande med forskellige uddannelsesinstitutioner overalt i EU-landene (Belgien er repræsenteret både i den franske og den flamske del) samt i Island, Norge og Schweiz.

Her skal sættes fokus både på tilgængelighed til videregående uddannelse for studerende med særlige behov, men også på adgangsmulighederne i selve systemet, dvs. når de unge allerede er på en videregående uddannelse. Kapitlet her tager udgangspunkt i en række relevante problemstillinger, som er afgrænset af det oven for omtalte netværk af eksperter og institutioner, samt en analyse af de informationer, der findes i databasen på www.heagnet.org/.

De nationale Eurydice-kontorer har også bidraget, og en kort gennemgang af litteratur har givet yderligere grundlag for undersøgelsen. Herudover er der stillet konkrete eksempler til rådighed og der er foretaget løbende opdateringer af databasen af eksperter fra Flamsk Belgien, Cypern, Tjekkiet, Estland, Frankrig, Tyskland, Ungarn, Island, Italien, Holland, Norge, Portugal, Spanien og Schweiz.




2.2 STUDERENDE MED SÆRLIGE UNDERVISNINGSMÆSSIGE BEHOV I VIDERE UDDANNELSESFORLØB

Overalt i Europa iværksættes initiativer for at øge antallet af studerende på de videregående uddannelser. På EU-plan ses det blandt andet af erklæringer fra Ministerrådets information for undervisningsministre om deltagelse i videregående uddannelsesforløb som en del af 2010-målsætningerne for uddannelse i Europa (2004). Også på nationalt plan findes forskellige fora til fremme af deltagelsen af studerende med særlige behov på de videregående uddannelser - et fælles indsatsområde i alle lande er især at fremme deltagelsen for studerende, som ikke har en traditionel baggrund for at videreudanne sig. Et godt eksempel herpå er et projekt fra Storbritannien kaldet "AimHigher", som er støttet af det britiske undervisningsministerium. Projektets erklærede målsætning er at "øge tilgangen til videregående uddannelser i Storbritannien - især fra studerende, som ikke har traditionel baggrund for at læse videre, og fra minoritetsgrupper samt handicappede" ... (www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/).

David (2004) erklærer at "lighed og eller/lige muligheder på videregående uddannelser er begreber med stadig stigende international værdi, men det er vanskeligt at gennemskue hvordan de helt præcist opfattes og defineres (...)" (s. 813 (engelsk udgave)). Dette gælder i høj grad studerende med særlige undervisningsmæssige behov på de videregående uddannelser overalt i Europa.

Det er ret vanskeligt at fastslå antallet af europæiske studerende med handicap på de videregående uddannelser. I forbindelse med evalueringen af Kommissionens SOKRATES-program, som blev foretaget af European Agency (2000), blev det potentielle antal studerende forsøgt fastslået. Af et udsnit på ca. 28 % af de uddannelsesinstitutioner, som i 1995/96 modtog støtte fra Erasmus, var der tilmeldt 2.369.162 studerende, hvoraf 7.143 (0,3 %) oplyste, at de havde et handicap. I 1998/99 var der tilmeldt 2.829.607 studerende, hvoraf de 13.510 (0,48%) havde et handicap.

Men tallene kan godt være meget misvisende, idet over halvdelen af de lande, der deltog i undersøgelsen oplyste, at studerende med handicap ikke behøver oplyse herom. For eksempel oplyser det bri-



tiske National Disability Team (NDT), at 5.4 % af alle studerende på bachelorniveau i skoleåret 2003/2004 oplyste at have et handicap, men NDT's undersøgelser viser at der snarere er tale om næsten 10 % (National Disability Team, 2005).

Dette underbygges af oplysninger fra rapporten EuroStudent (2005), hvoraf det fremgår, at det fra nogle lande var helt op til 11 % af de studerende, der deltog i undersøgelsen, som oplyste at de havde en form for handicap der påvirkede deres videregående uddannelsesforløb. Ligeledes viser tal fra Tyskland, at 2 % af de studerende i 2002 havde et handicap, mens hele 13 % led af en længerevarende eller kronisk sygdom (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2002).

Andre tal fra Europa understøtter påstanden om, at det registrerede antal af studerende med handicap på de videregående uddannelser burde være højere. Omkring 10 % af Europa's befolkning lider af et registreret handicap (Europa-Kommissionen, 1999) og det anslås at mere end 84 millioner elever og studerende - ca. 22 % eller en femtedel af alle i skolealderen - vil have brug for særlige undervisningsmæssige foranstaltninger, enten i en almindelig skoleklasse i det almene skolesystem, i en specialklasse eller i en specialskole (Eurydice, 2000). Afhængigt af hvordan et barns handicap defineres og hvordan vurderingsprocedurerne foregår i de forskellige europæiske lande, udgør elever med særlige undervisningsmæssige behov fra 2 % og helt op til 18 % af den samlede befolkning i skolealderen (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003).

Oplysninger fra støtte- og hjælpelærere på videregående uddannelsesinstitutioner indikerer ligeledes, at antallet af studerende med forskellige former for særlige behov er langt højere end de registrerede data viser, og at det tilmed er stigende. Men selv om man bruger det lavt satte tal på 10 % som den del af befolkningen, der har en eller anden form for handicap, er antallet af studerende på de videregående uddannelser stadig for lavt i forhold til forventningerne.

På trods af, at man i de fleste lande ser et stigende antal studerende med særlige undervisningsmæssige behov på de videregående uddannelser (OECD, 2003), ser det ikke ud til at de i samme grad er




registrerede som handicappede, hvilket rejser en del spørgsmål omkring de faktorer, som enten fremmer eller hæmmer tilgængeligheden og de gode resultater for disse studerende.

OECD's undersøgelse fra 2003 om handicappede på de videregående uddannelser viser, at landene har meget forskellige tal på og definitioner af studerende med særlige undervisningsmæssige behov. Der er tilsyneladende flere årsager til dette: først og fremmest har de europæiske lande generelt forskellige regler for optagelsen af studerende på alle studieretninger (ADMIT, 2002). OECD fremhæver en anden potentiel årsag, nemlig at der også er forskelle i politikker og rettigheder for handicappede på nationalt plan, hvilket naturligvis påvirker organisationernes - f.eks. uddannelsesinstitutionernes - måde at udforme bygninger og tilrettelægge services, så de bliver tilgængelige for alle, altså også for handicappede.

En anden, mere usynlig men måske væsentligere faktor fremhæves af HELIOS- gruppen (1996) og ligeledes i OECD-undersøgelsen, nemlig at rammerne for inklusion i den obligatoriske undervisning har udviklet sig hastigt i de fleste europæiske lande i løbet af de seneste to årtier, og at der derfor i dag er langt flere elever med særlige behov, som inkluderes i den almene undervisning. Dette medfører naturligt nok en forventning, både hos de studerende, familierne og de lærere og andre fagfolk, som har arbejdet sammen med dem, om at de unge automatisk tager en videregående uddannelse på lige fod med deres medstuderende.

Det forventes altså i dag i langt højere grad, at også de unge med særlige behov får adgang til en videregående uddannelse. Men selv om disse unge har taget en ungdomsuddannelse inden for det almene skolesystem, er deres muligheder for at gå videre ikke altid så gode som deres medstuderendes. En undersøgelse foretaget af Feodora/HELIOS om muligheder for studerende med særlige behov for at studere i udlandet (Van Acker, 1996) viste tydeligt, hvor stor forskel der er på tilbuddene til disse unge og til unge uden særlige behov. Dette er klart med til at sænke forventningerne om at få adgang til en videregående uddannelse hos de unge med særlige behov.



HELIOS' og OECD's analyser af mulighederne for unge med særlige undervisningsmæssige behov på de videregående uddannelser er langt mere omfattende og detaljerede end denne rapport. Kapitlet her skal blot supplere og opdatere disse analyser på en række nøgleområder, som behandles i det følgende.

2.3 NØGLEOMRÅDER

Formålet med dette kapitel var at indsamle national information om to aspekter af emnet:

- Tilgængelighed til en videregående uddannelse;
- Mulighed for at deltage fuldt ud i alle studieaktiviteter på den videregående uddannelse.

Hertil kræves information på to plan:

- National information: lovgivning og politikker som beskriver rettighederne for de studerende med særlige behov, samt hvilke strukturer og/eller organisationer som understøtter dem;
- Information fra institutionerne: hvilke services og faciliteter er tilgængelige for studerende med særlige behov på den enkelte ud-dannelsesinstitution.

Spørgsmålene skulle undersøges med henblik på at afgrænse de enkelte landes typer af støtte til studerende med særlige behov, der gør dem i stand til at komme ind på og gennemføre en videregående uddannelse. Den nationale information kan opdeles i tre områder.

1. Ret til adgang til og støtte på en videregående uddannelse.
2. Nationale støttetilbud til studerende med særlige undervisningsmæssige behov.
3. Den enkelte uddannelsesinstitution's støttetilbud.

Den indsamlede information består af redegørelser for aktuelle forhold i de deltagende lande og afspejler de muligheder der findes. Alle lande oplyser at der sker en stærk udvikling på området i øjeblikket, og at spørgsmål som lovgivning, rettigheder og forskellige støtteformer hele tiden får tilført nye aspekter.

En af målsætningerne med dette kapitel er at fremhæve mulige tendenser vedrørende tilgængeligheden til videregående uddannel-



ser for studerende med særlige undervisningsmæssige behov. Vi vil kort analysere de tre ovenfor beskrevne områder, og i slutningen af kapitlet vil vi komme ind på de problemer og hindringer, der stadig møder disse studerende.


2.3.1 Ret til adgang til og støtte på en videregående uddannelse

I alle lande findes lovgivning til beskyttelse af rettighederne for de studerende med særlige undervisningsmæssige behov i forbindelse med tilgængeligheden til og muligheder og støtte på de videregående uddannelser. Lovgivningen er udformet på mange forskellige måder.

Almen lovgivning på handicapområdet

Den almindelige lovgivning dækker alle offentlige serviceforanstaltninger, organisationer osv., og sikrer den handicappedes ret til disse foranstaltninger. I nogle lande gælder FN's regler om lige muligheder for handicappede, f.eks. i Island. I Danmark har ombudsmanden lagt FN's regler til grund for sin inspektion af foreløbig to universiteter. Andre lande har national lovgivning, som dækker alle områder af offentlige serviceforanstaltninger. Støtte til studerende med særlige undervisningsmæssige behov er omfattet af en sådan lovgivning f.eks. i Malta, Rumænien og Schweiz.

I nogle lande er emnet lige muligheder for handicappede reguleret i mere end en lov. Det gælder f.eks. Tyskland, hvor der også findes en række anti-diskrimineringslove. I forbindelse med videregående uddannelse er den studerende selv ansvarlig for at få den service, han eller hun har krav på som en person med handicap. Loven udstikker rammerne for alle 16 Länder og fastslår, at alle videregående uddannelsesinstitutioner skal tage hensyn til studerende med særlige behov på en måde, så handicappet ikke sætter dem i en ringere situation end andre studerende og så de får adgang til alle institutionens muligheder - hvis muligt, så gerne uden at være afhængig af hjælp fra andre. Desuden siger loven, at studie- og eksamensregler skal tilpasses i forhold til de behov, en studerende med handicap måtte have.



I Tyskland diskuterer man i øjeblikket en reform af det føderale system, hvilket i så fald kan medføre, at loven ophæves og at de 16 Länder - som har ansvar for politikken på området - får flere rettigheder. Det vil igen medføre forskellig lovgivning i de enkelte Länder, også for studerende med særlige behov. Hermed vil de få vanskeligere ved at opnå lige rettigheder og muligheder, især hvis de skifter studiested og flytter fra et Länd til et andet.

Almen lovgivning: Særlige områder for videregående uddannelse

Storbritanniens lovgivning om ikke-diskriminering af handicappede (Disability Discrimination Act) fastslår i afsnit 4 om uddannelse, at udbydere af undervisning, uddannelse, erhvervsuddannelse og andre relaterede uddannelser ikke må diskriminere personer med handicap. Der er tre overordnede aspekter af denne lov: en udvidet definition af handicap, en oversigt over organisationernes generelle forpligtelser til at fremme lige muligheder og særlige forpligtelser som gælder for de videregående uddannelsesinstitutioner.

I Frankrig trådte en ny lov i kraft i februar 2005 til beskyttelse af de generelle rettigheder for personer med handicap, men med særlige bestemmelser for studerende på videregående uddannelser. Det gælder for eksempel et dekret udstedt i december 2005 om regler for eksamen. Flere dekreter er på vej.

Italien har en lignende lovgivning (Lov nr. 104, 1992) til beskyttelse af de generelle rettigheder for personer med særlige undervisningsmæssige behov, også med særlige dele i relation til videregående uddannelse. Her er nogle af de videregående uddannelsesinstitutioners forpligtelser beskrevet. Bl.a. har universiteterne pligt til at udpege en delegeret til rektor, som skal have ansvaret for alle forhold vedrørende handicap (de studerende, lærerne og alt administrativt personale, arkitektoniske problemer for studerende med handicap, særlige eksamensforhold osv.). Vedkommende skal ligeledes sørge for professionelle døvetolke og iværksætte særlige tutorordninger for studerende med handicap efter behov.

Særlig lovgivning for videregående uddannelser



Her ses forskellige modeller. I nogle lande har de videregående uddannelsesinstitutioner ifølge loven pligt til at optage en vis procentdel af studerende med særlige behov hvert år. Det gælder f.eks. Grækenland og Spanien, hvor studerende med særlige behov skal udgøre mindst 3 %. I Portugal er 2 % af pladserne øremærket til studerende med særlige behov, som opfylder betingelserne - der kræves dog ikke 2 % på hver enkelt uddannelse. I Sverige foreskriver regeringen, at 0,3 % af årsbudgettet for videregående uddannelser tildeles kompenserende undervisning af studerende med særlige behov.

I Spanien har studerende med særlige undervisningsmæssige behov ret til en videregående uddannelse på samme vilkår som alle andre. Det gælder også i Italien: hvis de studerende skal igennem en optagelsesprøve for at komme ind, kan ansøgere med svære handicap få tildelt op til 50 % ekstra tid til prøven og kan også bruge teknologiske hjælpemidler. Studerende med særlige behov fritages helt eller delvist for at betale undervisningsgebyrer, afhængigt af graden af deres handicap, og ansøgninger om legater eller fripladser fra studerende med særlige behov bedømmes ud fra nogle særskilte regler. I Grækenland optages studerende med særlige behov på en videregående uddannelse på lige fod med alle andre, medmindre der eksisterer særlige forbud for bestemte uddannelser, f.eks. kan blinde studerende ikke optages på medicinstudiet.

Der findes også regler, som giver studerende med særlige behov mulighed for at få ekstra legater og anden økonomisk støtte, bl.a. i Estland, Polen og Portugal. I Tyskland kan studerende med særlige behov i henhold til den føderale lovgivning om uddannelse og støtte få ekstra økonomisk bistand til at dække normale leveomkostninger for den ekstra tid de måtte have brug for at bruge på studierne i forhold til deres medstuderende. Omkostninger i forbindelse med et handicap kan søges dækket i henhold til to af lovene i den tyske sociallovgivning (SGB II og XII) fra 2005. I Danmark kan studerende med svære handicap få et særligt tillæg, kaldet handicaptillæg, til den almindelige uddannelsesstøtte (SU).

Endelig kan der være tale om særlige bestemmelser i lovgivningen, som beskytter de studerende i form af undtagelser eller alternative ordninger i forbindelse med eksamener. Det ses i Østrig, Cypern,



Ungarn og Italien og Danmark. Et klart eksempel ses også i Flamsk Belgien, hvor et dekret i lovgivningen (Art. II.6) tilskynder de videregående uddannelsesinstitutioner at føre en politik, som sikrer fysisk såvel som psykisk tilgængelighed for personer med særlige undervisnings-mæssige behov eller kroniske sygdomme, eller personer fra marginaliserede samfundsgrupper, hvor forekomsten af studerende på videregående uddannelser er betydeligt lavere end blandt den øvrige befolkning.

Artiklen foreskriver, at videregående uddannelsesinstitutioner skal have nogle generelle regler omkring undervisning og eksamen, men at de selv bestemmer, hvordan de foranstaltninger, som herudover skal tilgodese de studerende med særlige behov, gennemføres i praksis.

Generelle og særlige love om studerendes rettigheder i det videregående uddannelsessystem

I Holland, Norge, Spanien og Sverige er beskyttelse af rettigheder for studerende med særlige behov reguleret i den almindelige lovgivning. Herudover findes en række særlige regler om foranstaltninger og støtte, f.eks. i Holland, hvor loven om lige behandling af studerende med handicap og kroniske sygdomme pålægger det videregående uddannelsessystem at udbyde uddannelser tilgængelige for alle, herunder studerende med særlige behov. Ligeledes i Sverige, hvor loven om lige behandling af universitetsstuderende (2001: 1286) skal være med til at forbedre de studerendes rettigheder og eliminere alle former for diskrimination af de unge, f.eks. på grund af køn, etniske tilhørsforhold, religion, seksuel orientering eller handicap. I Norge er den væsentligste lovgivning om uddannelsesinstitutionernes udformning og tilgængelighed fastlagt i loven om universiteter og højskoler. I Danmark er der vedtaget en lov om støtte til handicappede studerende ved videregående uddannelser. Støtten er ikke et pengebeløb, men kompenserende ydelser i henhold til centrale retningslinier. Støtten finansieres af SU-styrelsen

I Spanien er handicappedes rettigheder reguleret i forfatningen. Herudover har man en særlig lov om social integration for personer med handicap. Der refereres også til videregående uddannelser på andre områder i den almindelige lovgivning, f.eks. for universiteter,



hvor der er et afsnit om lige muligheder for studerende med særlige undervisningsmæssige behov. Der er også særskilt lovgivning om mulighederne for økonomisk bistand i forbindelse med et handicap.

Lovgivningen paa området er hele tiden under udvikling – både den almindelige handicaplovgivning, som også omfatter videregående uddannelser, og særskilt lovgivning. I nogle lande har denne udvikling et dobbelt formål: at forbedre de studerendes individuelle rettigheder og at finde en god balance mellem disse rettigheder og de forpligtelser, der ligger hos uddannelsesinstitutionerne. I mange lande har ændringer i lovgivningen medført positive resultater i form af et lettere tilgængeligt undervisningsmiljø i alle henseender (Hurst, 2006).

Motivationen til ændringer i lovgivningen skyldes blandt andet den samfundsmæssige udvikling og de ændrede holdninger omkring det at være handicappet. De studerende har også fået større forventninger, ofte affødt af deres erfaringer med inklusion i grundskolen. To andre faktorer af betydning fremhæves ligeledes:

I Flamsk Belgien nævnes EU-lovgivningen som en væsentlig årsag til de ændringer, der er sket på området for videregående uddannelser. Man har for eksempel indført bestemmelser, som giver flere adgangsmuligheder til en videregående uddannelse, selvfølgelig eksamensbeviser, men også f.eks. meritoverførsler og adgangsprøver. Det har givet langt mere fleksibilitet i arbejdet med at i mødekomme de studerendes behov.

Den anden faktor handler om en retstvist indledt af en studerende med særlige undervisningsmæssige behov mod en videregående uddannelsesinstitution. Den studerende krævede at få støtte, som ville give ham adgang til studierne på lige vilkår med hans ikke handicappede medstuderende. Retstvister bliver i nogle lande brugt i stadig stigende grad som et middel til at sikre den nødvendige støtte til at gennemføre grundskolen, men er endnu ikke så udbredt på de videregående uddannelser.



2.3.2 Nationale støtteorganisationer

Der eksisterer forskellige former for nationale støtteorganisationer i de enkelte lande. Deres opgave består blandt andet i at rådgive og støtte unge studerende med særlige behov. I Flamsk Belgien har man således VEHHO, som råder over eksperter inden for området studerende med handicap på videregående uddannelser, og i Holland tilbyder organisationen "handicap+studie" støtte til studerende med særlige behov og til ansatte på videregående uddannelsesinstitutioner.

Noget lignende ser man hos organisationen "SKILL" i Storbritannien, som tilbyder specialiseret rådgivning og vejledning til studerende med handicap, og hos det tyske rådgivningscenter "DSW" (Deutsches Studentenwerk). DSW's målgruppe er ansøgere, studerende og ansatte på de videregående uddannelser samt lokale studenterorganisationer og koordinatorer af støtteforanstaltninger. DSW fungerer også som en fælles platform for organisationer, institutioner og selvhjælpsgrupper, som har til formål at udveksle ideer og udvikle nye projekter på uddannelses- og handicapområdet.

I Italien og Frankrig har man nationale organer, som overvåger uddannelsesinstitutionernes arbejde og udarbejder anbefalinger for støtteforanstaltninger. Det er i Italien the "National Conference of Delegates (of Rectors) og i Frankrig en afdeling af Undervisningsministeriet. I Fransk Belgien har man "Agence wallone pour l'intégration des Personnes Handicapées", AWIPH, i regionen Wallonien, som tilbyder økonomisk støtte til dækning af særlige udgifter til studerende med handicap.

Island, Portugal og Sverige har offentligt finansierede organisationer, hvis opgave det er at oplyse de studerende om lovgivning, rettigheder og tilgængelige støtteforanstaltninger. I Sverige har nogle af de offentlige myndigheder desuden særskilte ansvarsområder, som for eksempel "SISUS" (Statens Institut för Särskilt Utbildningsstöd), der tilbyder personlig assistance.

I Ungarn, Norge, Polen, Rumænien og Spanien har man også nationale organisationer og NGO'er, som tilbyder støtte og rådgivning til studerende med særlige behov på de videregående uddannelser. I



Norge har de to største handicaporganisationer særlige bestemmelser for de videregående uddannelser, og i Polen samarbejder det nationale handicapråd for studerende med foreningen af polske studerende.

I Schweiz har man ingen national organisation for handicappede studerende og ansatte ved videregående uddannelsesinstitutioner. Den største af de organisationer der findes her, omfatter tre institutioner: Zürich Universitet, Basel Universitet og Det Schweiziske Tekniske Universitet i Zürich.

De nationale organisationer leverer forskellige former for ekspertise og rådgivning – oftest til de studerende selv, men også til uddannelsesinstitutioner og lærere.


Også andre opgaver varetages i større eller mindre grad af forskellige nationale organer, f.eks.:

- Oplysningskampagner om rettigheder for studerende med særlige undervisningsmæssige behov.
- Koordinering af information til de studerende og uddannelsesinstitutionerne, tilgængelighed og kvalitet af informationen.
- Koordinering af netværkssamarbejde mellem institutionernes personale på handicapområdet.
- Oprettelse af fora, hvor forskellige interessegrupper og aktører kan mødes og udveksle information om handicappedes tilgængelighed til og støtte på de videregående uddannelser.

I mange lande diskuterer man i øjeblikket ikke blot hvem der skal have ansvar for de forskellige funktioner og opgaver, men også hvordan disse kan koordineres bedst muligt for at kunne opfylde de studerendes forskellige, individuelle behov.

2.3.3 Institutionelle støtteforanstaltninger

For at kunne yde de studerende med særlige behov den bedste støtte på selve uddannelsen, kræves et godt kendskab både til de forskellige typer af støtte (disse beskrives nærmere i det efterfølgende) og til de institutionelle strukturer og politikker for tildelingen af støtte.



Erklæringer og handlingsplaner for studerende med særlige undervisningsmæssige behov

Videregående uddannelsesinstitutioner rundt om i Europa bruger i stadig stigende grad eksplicite, offentligt tilgængelige beskrivelser (f.eks. på websites eller i nyhedsbreve) af institutionens politikker og/eller handlingsplaner for støtte til studerende med særlige undervisningsmæssige behov. Sådanne erklæringer fremhæves af OECD (2003) som et vigtigt redskab til at give adgang til og klarhed over den information, der findes på området. I Sverige og Norge har institutionerne pligt til at offentliggøre deres erklæringer, og i Norge har man desuden pligt til at opdatere og informere om relevante ændringer.

I Frankrig, Ungarn, Island, Italien og Storbritannien har de videregående uddannelsesinstitutioner ikke pligt til at udarbejde handlingsplaner og erklæringer, men de gør det sædvanligvis alligevel. I Ungarn er det op til den enkelte institution at fastsætte sine egne bestemmelser for studerende med særlige behov, og med udgangspunkt i disse reguleres så de typer af teknisk bistand og personlig assistance, institutionerne skal tilbyde (bekendtgørelse 29/2002 OM (V.17) fra det ungarske undervisningsministerium.

Sådanne regler har man også på nogle af de videregående uddannelsesinstitutioner på Cypern og i Spanien. I Portugal viser en undersøgelse af websites for 349 institutioner, at kun 3 af dem har klare erklæringer om støtte til studerende med særlige undervisningsmæssige behov.

I Tjekkiet er disse erklæringer ikke så almindelige (men de findes dog, f.eks. i Brno), da arten og omfanget af støtte normalt aftales individuelt med den studerende og vil fremgå af vedkommendes uddannelsesplan.

Heller ikke i Tyskland er brugen af handlingsplaner og erklæringer for studerende med særlige undervisningsmæssige behov specielt udbredt på de videregående uddannelsesinstitutioner. I stedet har man nationale erklæringer. I 1982 udarbejdede "Kultusministerkonferenz KMK der deutschen Bundesländer" (KMK) et sæt anbefalinger



for praksis på området, og i 1986 kom desuden en anbefaling fra det tyske rektorkollegium.

Både de nationale myndigheder og selve uddannelsesinstitutionerne viser vilje til at fremme udbredelsen af disse offentlige erklæringer med information om støttemuligheder til studerende med særlige undervisningsmæssige behov. I Holland arbejder man allerede nu nogle steder med handlingsplaner, og en ny lovgivning pålægger alle videregående uddannelsesinstitutioner at indføre dem i løbet af de næste tre år. Også på Jagiellonian Universitet i Polen og Zürich Universitet i Schweiz er man ved at udarbejde erklæringer på forsøgsbasis. I Danmark er det kun Aarhus Universitet, som har et deklareret og kvalitetssikret støttekoncept for studerende med særlige behov.

Organisering af støtten

Støtten til studerende med særlige behov på videregående uddannelser kan være organiseret forskelligt i forskellige serviceforanstaltninger, i teams eller endda i form af enkeltpersoner med forskellig faglig baggrund. Det er meget vanskeligt at give et klart overblik over de mange foranstaltninger, der findes ude på institutionerne. Forholdene i Tyskland afspejler en del af forholdene i de øvrige lande: her er ikke noget overordnet regelsæt, og det er derfor de enkelte institutioner, der fastlægger rammerne for støttetildeling. Også i Flamsk Belgien og i Rumænien bestemmer institutionerne i vid udstrækning selv, hvordan støtte til studerende med særlige behov forvaltes inden for rammerne af den overordnede politik og hvordan selve støtteforanstaltningerne efterfølgende skal udformes.

Selvom støtten i alle lande er organiseret på forskellige måder, tager den i det væsentlige tre hovedformer:

- En kontaktperson og en koordinator samarbejder om uddannelsesmæssig støtte og rådgivning.
- Man har et støtteam, -afdeling eller -center.
- Man har tværfaglig støtte med teams bestående af rådgivere og vejledere med forskellig faglig baggrund.

En navngiven kontaktperson og en koordinator af støtten til de studerende med særlige behov findes som et minimum af foran-



støtninger på de videregående uddannelser i landene Østrig, Cypren, Tjekkiet, Flamsk Belgien, Frankrig, Ungarn, Island, Irland, Italien, Holland, Norge, Sverige og Danmark.

Liechtenstein har på grund af sin størrelse kun en meget lille sektor for videregående uddannelser, og derfor har institutionerne ingen deciderede støtteforanstaltninger. Støtte og rådgivning tilbydes de studerende på individuel basis.

I Tyskland har stort set alle videregående uddannelsesinstitutioner og lokale studenterorganisationer en navngiven kontaktperson og en koordinator af støtte til studerende med særlige behov. I Norge skal der ifølge loven være en navngiven støtteperson, men brugen af støtteams er ved at vinde frem.

I Estland, Finland, Polen, Portugal, Rumænien og Schweiz har man på nogle uddannelsesinstitutioner en navngiven kontaktperson som et minimum. Andre steder, som i Østrig, Flamsk Belgien, Italien, Holland, Norge, Spanien og Sverige har man normalt på de større universiteter en afdeling eller et kontor med et team af ansatte med en tværfaglig baggrund, som kan yde støtte og rådgivning til studerende med særlige behov. I Danmark har Aarhus Universitet samlet rådgivning og støtte i et center med et team af ansatte med en tværvidenskabelig og –faglig baggrund.

Eftersom antallet af studerende med forskellige behov på de videregående uddannelser er stigende, er der også et stigende behov for at organisere støtten i form af særlige støtteams og at udvide tilbuddene. I Holland er man derfor begyndt at indføre flere tværfaglige teams. Denne positive udvikling støder dog på modstand i nogle af de andre lande.

Dette kan blandt andet skyldes finansieringen af hjælpemidler, serviceforanstaltninger og personlig assistance. I Tyskland har man på nogle af institutionerne særlige midler til dette, men det er ikke udbredt, da hele systemet er bygget på, at den enkelte studerende får økonomisk støtte til at betale for de nødvendige støtteforanstaltninger, som så organiseres individuelt.



I Østrig har uddannelsesinstitutionerne ikke selv ansvaret for finansiering og/eller tildeling af særlige støtteforanstaltninger som for eksempel fysisk træning. Systemet for finansiering i Finland er ret komplekst, både for den enkelte studerende og for institutionerne.

Kompleksiteten af de forskellige finansieringskilder er noget, der generelt bør kigges på, men endnu vanskeligere kan det være at koordinere de enkelte serviceforanstaltninger effektivt. Det ses f.eks. i Flamsk Belgien, hvor anvendelsen af midlerne til uddannelsesmæssige formål kan være betinget af, hvor de kommer fra – f.eks. sundheds- eller socialektoren. Særligt ansatte med tilknytning til socialektoren kan ikke altid få lov at bruge midler på studerende ude i de enkelte klasser. En mere effektiv koordinering af støtteforanstaltningerne vil blive nødvendig i takt med, at støtten bliver lettere tilgængelig og mere fagspecifik og dermed kan opfylde flere forskellige behov.

Forskellige former for støtte

Støtteforanstaltningerne til studerende med særlige undervisningsmæssige behov er naturligvis vidt forskellige, afhængige af den enkelte person. Men den kan inddeles i nogle overordnede kategorier:

Støtteform	Udbredt i ...
Faglig støtte	Cypern**, Tjekkiet, Flamsk Belgien, Frankrig, Tyskland, Ungarn, Island, Italien, Malta, Holland*, Norge, Polen, Spanien, Sverige og Danmark (kompenserende foranstaltninger), Schweiz (Zürich Universitet)
Særlige støtte- og hjælpemidler	Cypern**, Tjekkiet, Flamsk Belgien, Frankrig, Tyskland, Ungarn, Island, Italien, Malta, Holland*, Norge, Portugal, Spanien og Danmark
Støtte til bolig	Cypern**, Tjekkiet, Flamsk Belgien, Frankrig, Tyskland, Ungarn, Island, Italien (kun ved nogle universiteter), Holland*, Norge, Portugal*, Polen, Schweiz (Zürich Universitet).



Støtteform	Udbredt i ...
Sygeforsikring	Flamsk Belgien, Frankrig, Ungarn*, Island (kun til psykisk udviklingshæmmede), Italien (kun ved nogle universiteter), Holland*, Norge, Portugal*
Økonomisk støtte	Flamsk Belgien, Frankrig, Ungarn*, Italien, Holland*, Portugal*, Spanien (over skatten), Schweiz (Zürich Universitet) og Danmark
Rådgivning/vejledning	Tjekkiet, Flamsk Belgien, Frankrig (ofte gennem organisationer med særlige ekspertiseområder), Tyskland, Ungarn (ofte gennem organisationer med særlige ekspertiseområder), Island, Italien (kun ved nogle universiteter), Malta, Holland*, Norge, Portugal*, Spanien, Sverige, Schweiz (Zürich Universitet)

* Indgår som en del af den almindelige støtte, som tilbydes alle studerende

** Tilbydes af studenterorganisationen ved Universitet på Cypren). Private institutioner for ungdoms- og videreuddannelser tilbyder lignende former for støtte til studerende med særlige undervisningsmæssige behov.

Skemaet er kun indikativt – i de fleste lande er det naturligvis ikke muligt at stille alle de nævnte støtteforanstaltninger til rådighed på alle videregående uddannelsesinstitutioner. I Tjekkiet har man f.eks. på universitetet i Brno både en støttekoordinator og adgang til stort set alle de beskrevne foranstaltninger, men det er langt fra tilfældet på alle videregående uddannelsesinstitutioner i Tjekkiet.

Der findes også andre former for støtte end de her nævnte. I Østrig og Portugal tilbydes de studerende således fysisk træning, på Cypren kan man som handicappet få hjælp til at komme rundt på de universiteter, hvor faciliteterne ellers ikke er handicapvenlige, i Flamsk Belgien tilbydes ofte særlige faciliteter i forbindelse med sportsudøvelse, i Ungarn og Spanien og Danmark kan man få en personlig hjælper, i Italien tilbydes særlige it-kurser, i Norge og i Schweiz har man studerende repræsenteret i for eksempel det offentlige vel-færdssystem, og universiteterne er behjælpelige med at formidle kontakt mellem det offentlige og de studerende. I Polen tilbydes ofte hjælp i forbindelse med transport til og fra universitetet, og endelig arbejder man i Sverige for en erklæret målsætning om fair



betingelser for de studerende med handicap ved udarbejdelsen af læseplaner og undervisningsprogrammer.


I Schweiz er støtte til lærere også medtaget som en form for indirekte støtte til de studerende med særlige behov, og i Sverige nævner man tilgængelige studieomgivelser som en anden form for støtte. Et studiemiljø, som skal være tilgængeligt for alle, også for handicappede, kræver samarbejde mellem de forskellige involverede, dvs. lærere, bibliotekarer, administrativt personale, støttepersoner osv.. Det betyder, at de faglige medarbejdere skal besidde en række både personlige og faglige kvalifikationer for at kunne arbejde i og koordinere arbejdet mellem tværfaglige teams.

Selv om der tilbydes mange forskellige foranstaltninger, er betydningen af uformelle netværk dog afgørende for de studerende. En nylig undersøgelse i Ungarn viser, at de fleste studerende med særlige behov får både praktisk, økonomisk og personlig støtte fra familien, og herudover har de et såkaldt "uformelt og gratis netværk" af medstuderende, som er gode til at hjælpe med praktiske ting, såsom kopiering af materialer, højtlesning osv. Det er en meget værdifuld form for støtte og nødvendig for de studerende i langt de fleste lande.

2.4 FAKTORER, SOM HÆMMER DE STUDERENDES ADGANG TIL OG DELTAGELSE I EN VIDEREGÅENDE UDDANNELSE

OECD's undersøgelse fra 2003 omfattede fem lande og blev yderligere understøttet af forskningslitteratur fra andre europæiske lande. Den viste, hvilke faktorer, der især kan skabe problemer for de studerende med særlige undervisningsmæssige behov:

- Finansieringen, især den manglende sammenhæng mellem finansieringsmodeller og -kilder.
- Holdningen til de studerende og til handicap blandt beslutningstagere og ansatte på videregående uddannelsesinstitutioner.
- Manglende samarbejde mellem institutionerne og de øvrige uddannelsessektorer, især ungdomsuddannelserne.
- Manglende fleksibilitet i forbindelse med at skaffe de studerende alternative og differentierede undervisningstilbud.

-
- 
- Den fysiske tilgængelighed til uddannelsesstedet og den manglende overensstemmelse mellem undervisningens målsætninger og indhold og de studerendes individuelle behov.
 - Manglende forståelse for, at de studerendes behov og det omgivende studiemiljø påvirkes gensidigt af hinanden.
 - Mangel på information, der kan anvendes som grundlag for forskning og anbefalinger.

Ovenstående faktorer blev i større eller mindre udstrækning fremhævet af de deltagende lande. De blev også nævnt af mange studerende med særlige behov under den høring, som European Agency arrangerede i Europa-Parlamentet i 2003, i forbindelse med Det Europæiske Handicapår. De vil blive undersøgt nærmere i det følgende og sammenholdt med information fra landene samt eksempler på de unges udtalelser under høringen i Parlamentet. Der er fem hovedfaktorer: fysisk tilgængelighed, adgang til information, adgang til støtte, holdninger og rettigheder.

2.4.1 Fysisk tilgængelighed

Den fysiske tilgængelighed til et udvalgt uddannelsessted kan være et problem - som én af de hollandske deltagere i høringen udtrykte det: *(...) Nogle af os kan ikke studere hvor vi vil og hvad vi ellers har færdig-heder til, simpelthen fordi vi ikke kan komme ind i bygningerne (...)*

Den manglende fysiske tilgængelighed blev fremhævet som en vigtig faktor i Estland, Ungarn, Italien, Portugal og Spanien. Estland nævnte en faktor, som også i andre lande kan være et problem, nemlig at nye bygninger lever op til de fastsatte standarder for tilgængelighed, men de gamle uddannelsesinstitutioner er ikke blevet tilpasset disse standarder. Ligeledes kan tilgængeligheden forringes af dårlige transportforhold og infrastruktur (f.eks. i Ungarn).

Der sker dog en god udvikling på området, hvilket nok især skyldes indførelsen af antidiskriminerende politikker, som bliver mere og mere udbredt, og som blandt andet skal fremme tilgængeligheden til alle offentlige serviceforanstaltninger. Selv om den manglende fysiske tilgængelighed stadig udgør et problem for de studerende med et



handicap, er det dog for de fleste ikke det største af de problemer, de kan støde på.

2.4.2 Adgang til information

Muligheden for at få den rette information blev af deltagerne i HEAG-projektet fremhævet som særdeles vigtig i den afsluttende evalueringsrapport fra 2002. De skal forbedres på mange områder, både hvad angår information til de studerende, om de studerende og om de nødvendige støtteforanstaltninger.

Spørgsmålet om at få den rette information blev taget op af en hollandsk deltager i høringen i Europa-Parlamentet, som sagde: (...) *Det er meget svært at vide hvad der er muligt og tilgængeligt - hvilke hjælpemidler og støtte man kan få som handicappet studerende, og hvordan man får dem (...)*

Personer, som er ansat til at støtte og rådgive de studerende, ved heller ikke altid nok om tilgængelige muligheder og foranstaltninger i løbet af studiet - det ses bl.a. i Frankrig - og hvilken form for information de skal have for at kunne hjælpe de studerende med at vælge og tage de rette beslutninger.

De ansatte har ofte brug for information om den enkelte studerende og hvilken støtte, der skal gives til vedkommende. Manglen på den slags information nævnes som et problem i Ungarn, Norge, Rumænien, Sverige og Schweiz, måske fordi den af forskellige årsager ikke gøres tilgængelig for de ansatte. Et andet problem er den udbredte mangel på grundig forskning om støtte til studerende med særlige undervisningsmæssige behov på de videregående uddannelser - en forskning som er nødvendig for at kunne iværksætte de rette praktiske tiltag. I nogle lande bliver der nu iværksat forskning på nationalt plan (for eksempel i Holland), men generelt er der behov for mere forskning og flere systematiske undersøgelser på området.

Andre undersøgelser omfatter alle studerende ved videregående uddannelser, altså også studerende med særlige behov. Det gælder f.eks. Eurydice (*Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05* (2005)) og OECD/UNESCO (*Guidelines for Quality Provision in Cross Border HE*). Der er lavet meget få undersøgelser



udelukkende om studerende med særlige behov. Selv om resultater og anbefalinger fra de generelle undersøgelser er meget relevante, bliver forholdene for studerende med særlige behov derfor kun yderst sjældent fremhævet særskilt.

2.4.3 Adgang til støtte

Den amerikanske forskningsgruppe Adaptech, som forsker i it-teknologi for universitetsstuderende med særlige behov, gennemførte i 2004 en undersøgelse, hvor studerende både med og uden handicap blev spurgt om, hvilke faktorer, der var med til henholdsvis at lette og vanskeliggøre deres studier. Selv om de studerende med handicap anførte støtte som en vigtig faktor for at kunne komme gennem studiet, var de for det meste enige med deres ikke-handicappede medstuderende i, hvad der ellers gjorde det nemmere. På samme måde var man også stort set enige om, hvad der vanskeliggjorde studierne, bortset fra de rent helbredsmæssige årsager, som blev anført af de studerende med handicap.

Der findes mange særlige støtteforanstaltninger. Fysisk tilgængelighed og information er generelle støtteforanstaltninger, men mange lande nævner desuden adgangen til ekspertbistand, tekniske hjælpemidler, rådgivning og vejledning som vigtig for de studerende med særlige behov. Det gælder f.eks. Tjekkiet, Estland, Ungarn, Holland og Portugal, hvor adgangen til forskellige former for ekspertbistand, både på nationalt plan og ude på institutionerne, har afgørende betydning for disse studerende, hvis de skal kunne gennemføre en videregående uddannelse. Også under høringen i Europa-Parlamentet blev særligt uddannet støttepersonale og lærere fremhævet som en vigtig faktor af en af de finske deltagere, som sagde: *(...) Vi har stærkt brug for de fagligt uddannede lærere og støttepersoner, og de har brug for den rigtige uddannelse og praktiske erfaring (...)*

Ud over støtte og rådgivning i forbindelse med bolig, økonomi og sundhedstjenester, kan de konkrete støtteforanstaltninger bestå i adgang til specifikke eller særligt tilpassede undervisningsmaterialer, som det nævnes af Holland og Portugal, særlige teknologiske støtteforanstaltninger (Grækenland), en alternativ tilrettelæggelse af undervisningen (Estland), ændringer i forbindelse med eksaminer (Ungarn) og erhvervsvejledning (Estland), som de studerende har



behov for på forskellige tidspunkter i løbet af studiet. Mange steder har man allerede gjort en stor indsats for at forbedre og tilpasse undervisningsmaterialerne. Derimod er der ikke gjort meget for at tilpasse selve opgaverne til studerende med særlige behov - især i Storbritannien og Polen. Tjekkiet nævner, at det er vigtigt at udvikle samarbejdet med de organisationer/NGO'er, der tilbyder ekspertbistand, hvis den enkelte institution skal kunne tilbyde de studerende med forskellige former for behov ordentlig støtte under uddannelsen. Muligheden for at få rådgivning af eksperter fremhæves også som en vigtig faktor for de studerende med særlige behov, f.eks. af Estland og Portugal. Undersøgelser foretaget af Heiman og Kariv (2004) viser, at studerende med særlige behov er langt mere udsat for arbejdsmæssig og social stress og derfor har behov for en mere målrettet rådgivning end deres medstuderende. Erfaringer fra HEAG-projektet og erklæringer fra de deltagende lande (f.eks. Tjekkiet) understøtter dette - de kulturelle og sociale sider af et videregående uddannelsesforløb er lige så vigtige for den studerende som de rent faglige støtteforanstaltninger.

Endelig må man ikke glemme de potentielle hindringer som ligger i selve undervisningen og læringsprocessen. Det vil sige selve undervisningsmaterialet, det forventede samspil mellem de studerende og i studiegrupperne, de forventede undervisnings- og arbejdsmetoder udgør alle potentielle vanskeligheder for studerende med forskellige behov, og man kan virkelig fremme udviklingen i landene, hvis man arbejder for at komme disse vanskeligheder til livs. Det kræver ihvertfald to ting, nemlig direkte vejledning til de studerende i at udvikle de rette strategier til at kunne gennemføre studiet samt rådgivning og redskaber til lærerne, så de kan mindske disse problemer i undervisningen.

2.4.4 Holdninger

Mange lande fremhæver holdningen, både til og blandt de studerende som mindst lige så problematisk som den fysiske tilgængelighed eller manglen på støtte. Fra Tyskland lyder det for eksempel (...) *de største barrierer findes i folks tankegang!*

Negative opfattelser og holdninger ses både blandt lærere og øvrige ansatte på de videregående uddannelsesinstitutioner, og de kan let



få direkte følger for de studerende. Men det er dog ledernes holdninger, som har den største betydning. Bl.a. fra Schweiz lyder det: (...) *der findes mange "indre barrierer" hos beslutningstagerne. De siger for eksempel, at studerende med særlige behov naturligvis har samme rettigheder som deres medstuderende, men de glemmer, at for de studerende med handicap er aktiv og lige deltagelse kun mulig, hvis visse tekniske og arkitektoniske hindringer bliver fjernet. Dette med at give personer med handicap lige rettigheder og behandle dem som ligeberettigede er ofte vanskeligere end det burde være (...)*

I de fleste lande nævner man, at lovgivning alene ikke vil skabe holdningsændringer. Det er nødvendigt at skabe bevidsthed om og give eksempler på god og positiv praksis for at kunne ændre institutionernes holdninger. Johnston (2003), senere citeret af Hurst (2006), siger meget klart at (...) *ingen lov kan garantere hvad den kulturelle baggrund ikke formår at give.*

En negativ holdning til studerende med særlige behov kan medføre en form for social isolation, som for den studerende selv kan være meget vanskelig at komme ud af. Island har gennemført et omfattende forskningsprojekt med studerende med særlige behov, som alle var enige om, at social isolation og manglende kommunikation med de medstuderende og lærerne er det største problem under studiet. De var langt mere bekymrede for deres sociale kontakter end f.eks. de fysiske adgangsforhold. Den sociale tilpasning fremhæves også som en faktor af afgørende betydning i en undersøgelse foretaget af Canadian National Educational Association of Disabled, en landsdækkende uddannelsesorganisation for handicappede i Canada. Denne undersøgelse viste klart, at de videregående uddannelsesinstitutioner er nødt til at lægge lige så megen vægt på de sociale aspekter af studiet som på de faglige, hvis inklusionen af de studerende med særlige behov skal lykkes.

2.4.5 Rettigheder

HEAG-projektet viste, at det største problem for de studerende er at få klarhed over, hvilke rettigheder de egentlig har. Dette blev fremhævet af en af de unge deltagere fra Holland under høringen i Europa-Parlamentet: (...) *Det er meget vigtigt at have en lovgivning*



som foreskriver tilgængelighed og lige rettigheder og muligheder for handicappede, idet dette ofte vil være den eneste bevæggrund for nogle organisationer for at gøre deres faciliteter og serviceforanstaltninger tilgængelige og give handicappede de samme rettigheder som andre (...)

Der findes både på nationalt og europæisk plan lovgivning, som fastsætter handicappedes rettigheder i forbindelse med offentlige serviceforanstaltninger. Men som det ses af OECD's undersøgelse fra 2003, har man ofte særskilte politikker vedrørende handicappedes rettigheder på selve institutionerne, og de hænger ikke altid sammen med de almene rettigheder for handicappede. Derfor bliver de rettigheder og støtteforanstaltninger, de studerende faktisk har krav på som handicappede, ikke altid stillet til rådighed for dem på uddannelsesinstitutionen. Konur (2002) giver et godt eksempel på dette ved at beskrive den udbredte "laissez-faire"-holdning i Storbritannien, når det drejer sig om at tilpasse procedurerne for bedømmelse af de studerendes arbejde. Der findes ingen lovgivning, som tvinger institutionerne til at tage hensyn til studerende med særlige undervisningsmæssige behov ved bedømmelser.

Lazzeretti's og Tavoletti's undersøgelser fra 2006 af en række landes seneste ændringer af styreformerne i det videregående uddannelsessystem viser ligeledes, at det stigende fokus på ledelsespolitikker og finansiering, både fra centralt hold og ude på institutionerne, kan skabe problemer for de studerende med handicap. Institutionerne kan nemlig i kraft af disse ændringer lettere fastsætte deres egne standarder og politikker for optagelse, og det går ofte ud over de studerende.

Flamsk Belgien nævner et eksempel på, hvordan man gennem lovgivningen kan skabe mere klarhed over de studerendes rettigheder. Her diskuterer man i øjeblikket iværksættelsen af tre nye love: en føderal lov om antidiskrimination, som skal gælde alle offentlige organisationer (herunder videregående uddannelsesinstitutioner), et nyt dekret om finansieringen af de videregående uddannelser og en økonomisk belønning til institutioner med en høj grad af inklusion af studerende med særlige undervisningsmæssige behov, som der ihvertfald er en politisk velvilje til at indføre. Sidst, men ikke mindst er



der behov for velfunderet forskning på området, og politikerne viser også her vilje til at afsætte flere midler til forskning.

Disse tre elementer - antidiskrimination i lovgivningen, foranstaltninger til fremme af inklusion og støtte til forskning - udgør hjørnesteene i arbejdet på at skabe og fremme tilgængeligheden til de videregående uddannelser ved at udnytte de studerendes rettigheder i stedet for at lade det bero på tilfældigheder (jf. evalueringsrapporten fra HEAG-projektet, 2002). I nogle lande sker der en meget hurtig udvikling på det lovgivningsmæssige område, og det er derfor nødvendigt også at afsætte ressourcer til at undersøge konsekvenserne af den nye lovgivning.

2.5 LØSNINGSMODELLER

En af anbefalingerne fra evalueringen af HEAG-projektet var, at der både nationalt og på europæisk plan skal informeres bedre om god praksis for politikker og foranstaltninger vedrørende støtte til studerende med særlige behov på de videregående uddannelser. I de fleste lande mener man, at man udover at udveksle information også skal arbejde for nogle fælles regler for minimumskrav til omfanget og kvaliteten af støtten til de studerende.

På andre områder i uddannelsessystemet ser man tit en bedre og mere effektiv inkluderende undervisning end på de videregående uddannelser, og det bør man naturligvis være opmærksom på ved planlægningen af det videre arbejde og forskningen. Inkluderende undervisning for elever på de ældste klassetrin i grundskolen og for elever i overgangsfasen mellem skole og erhvervsliv er således også undersøgt her i rapporten. Der findes nogle faktorer, som er fælles for alle tre områder.

Undersøgelsen om inkluderende undervisning og praksis i klasseværelset for elever på de ældste klassetrin i grundskolen viste blandt andet, at mange af de faktorer, som har en positiv effekt for elever med særlige behov også virker for de øvrige elever. Problemløsning gennem samarbejde, både blandt lærere og elever, en fleksibel sammensætning af studiegrupper samt alternative læringsstrategier er nogle af de faktorer, som fremmer god praksis i den inkluderende



undervisning for disse elever, og de bør også undersøges nærmere, når det gælder de videregående uddannelser.

Desuden bør man kigge på anbefalinger fra undersøgelsen om overgang mellem skole og erhvervslivet. Især i relation til manglede data, gennemførelsesrater, forventninger og holdninger, tilgængelighed til arbejdspladsen og implementering af eksisterende lovgivning. Også de unges aktive deltagelse i beslutningsprocedurerne omkring deres egen fremtid bør undersøges nærmere inden for det videregående uddannelsessystem.

Erfaringer fra grundskolen og ungdomsuddannelserne kan altså give et fingerpeg om, hvordan man kan fremme deltagelsen af unge med særlige behov på videregående uddannelser. Faktisk udnytter man allerede nogle steder erfaringer fra grundskoleområdet ved organisering af støtteforanstaltningerne, hvor man er begyndt at udvide støtteforanstaltningerne til at omfatte alle de involverede på et hold, også lærerne. Det ses tydeligt i f.eks. Storbritannien, især Skotland (Hurst, 2006), hvor man gennem projekter motiverer lærerne til at tage mere ansvar og blive bedre til at imødekomme de studerendes krav.

I undersøgelsen om overgang fra skole til erhvervsliv er begrebet ansvar også i fokus. Det anbefales, at de unge skal tildeles et større ansvar for beslutningsprocessen. Det bør også ske på de videregående uddannelser - de studerende med særlige behov skal i større grad kunne tage og udvikle et ansvar for deres egen læring.

Elever med særlige behov i andre sektorer af den inkluderende undervisning kan kun få fuld glæde af deres resultater, hvis der er reel mulighed for at de kan fortsætte studiet i et inkluderende undervisningsmiljø. Fra høringen i Europa-Parlamentet lød det fra to af deltagerne fra Schweiz: (...) *Uddannelse er vigtig for alle, både med og uden handicap (...)*

Fra Litauen lød det: (...) *Alle her, hvadenten de går i almindelig skole eller specialskole, vil gerne fortsætte med at studere et eller andet. For hvis man er glad for sit job, er man også glad i sit liv og kan få en god karriere. Det gælder jo også handicappede (...)*



Under arbejdet med dette kapitel har vi set de samme problemer som under arbejdet med HEAG-projektet, og som også var fremherskende i OECD's undersøgelse fra 2003. Det er vanskeligt at fremskaffe brugbar information på nationalt plan om et emne der er så fokuseret på selve institutionerne. Formålet med kapitlet er at bidrage til debatten og skabe bevidshed om mulighederne for studerende med særlige behov efter grundskolen, også blandt folk, som ikke er eksperter på området.

Sluttelig vil vi genopfriske Van Acker's erklæring fra 1996: *(...) adgangen til videregående uddannelser for personer med handicap er ikke en luksus, men en pligt for et samfund, der skal sikre lige rettigheder for alle.*



Referencer

Adaptech Research Network www.adaptech.org/ December 2005

ADMIT (2002) Higher Education Admissions and Student Mobility: ADMIT forskningsprojekt. *European Educational Research Journal*, 1. udgave, nr. 1

AimHigher www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/ Januar 2006

David, M.E. (2004) Equality and Equity in Higher Education: Learning to develop new paradigms from the US experience? *European Educational Research Journal*, 3. del, nr. 4


European Agency for Development in Special Needs Education / Bertrand, L., Pijl, S.J. og Watkins, A. (redaktion) (2000) *The Participation of people with disabilities within the SOCRATES Programme - data appendices*. Rapport udarbejdet på vegne af Europa-Kommissionen, Generaldirektoratet for Uddannelse og Kultur.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (redaktion) (2003) *Special Needs Education in Europe*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (redaktion) (2005) *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (redaktion) (2005) *Young Views on Special Needs Education: Results of the Hearing in the European Parliament - 3.november, 2003*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (redaktion) (2006) *Individual Transition Plans: Supporting the Move from School to Employment*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education



Europa-Kommissionen: Meddelelse (1999) *Towards a Barrier-free Europe for People with Disabilities, a Roadmap to the Achievement of Greater Community Added Value*. Bruxelles, Belgien

EuroStudent Report - Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005: Synopsis of Indicators (2005)
Bundesministerium für Bildung und Forschung www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf

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

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

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

Bundesministerium für Bildung und Forschung, (2002). (2002) *Economic and Social Conditions of Student Life* www.studentenwerke.de/se/2001/zusammenfassung_en.pdf

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

HELIOS II (1996) *Higher Education and Disabled Students: Towards a European Integration Policy*. Bruxelles: Europa-Kommissionen

Higher Education Accessibility Guide database www.heagnet.org/

Hurst, A. (2006) *Making the Higher Education Curriculum Inclusive*. Indlæg fra VEHHO-konferencen, Bruxelles, marts 2006

Europa-Kommissionens og Rådets midtvejsrapport (2004) *Education and Training 2010: the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms*. http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf



Katholieke Universiteit Leuven/ European Agency for Development in Special Needs Education (2002): *Higher Education Accessibility Guide - Project Evaluation Report* (ikke udgivet)

Konur, O. (2002) Assessment of Disabled Students in Higher Education: current public policy issues. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 udgave, nr. 2, 131 – 152

Lazzeretti, L. og Tavoletti, E (2006) Governance Shifts in Higher Education: en tværnational sammenligning. *European Educational Research Journal Volume 5 Number 1*

National Disability Team www.natdisteam.ac.uk/ Januar 2006

National Educational Association of Disabled Students (NEADS) www.neads.ca/ December 2005

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

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

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

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

Yderligere oplysninger om European Agency's samarbejdspartnere og eksperter findes i sektionen "National Pages" på hjemmesiden: www.european-agency.org

Bidrag fra Eurydice's nationale kontorer i Liechtenstein, Malta, Polen, Rumænien og Sverige samt fra HEAG-projektets eksperter (www.heagnet.org/)



En særlig tak skal rettes til de følgende eksperter for deres bidrag: Gaspar Haenecaert (Flamsk Belgien) Efstathios Michael (Cypern), Barbora Bazalová (Tjekkiet), Merit Hallap (Estland), Jean-Jacques Malandain (Frankrig), Renate Langweg-Berhörster (Tyskland), Marianna Szemerszki (Ungarn), Magnus Stephensen (Island), Elisa Di Luca (Italien), Jan Nagtegaal og Irma van Slooten (Holland), Jarle Jacobsen (Norge), Willy Aastrup (Danmark), Leonor Moniz Pereira (Portugal), Elena del Campo Adrian (Spanien), Olga Meier-Popa (Schweiz).

Yderligere oplysninger fås på www.heagnet.org/

Kapitel 3

OVERGANG FRA SKOLE TIL ARBEJDSMARKED

3.1 INDLEDNING

Overgangen fra skole til arbejdsmarkedet er en vigtig periode i alle unges liv, måske endnu vigtigere for unge med særlige undervisningsmæssige behov end for andre unge. Faktorer som fordomme og forbehold, overbeskyttelse og manglende kvalifikationer hos underviserne vil nemlig især gå ud over disse unge og vanskeliggøre deres adgang til arbejdsmarkedet.

Begrebet overgang fra skole til erhvervsliv er med udgangspunkt i forskellige definitioner behandlet i en række internationale publikationer.

I Salamanca-erklæringen (UNESCO 1994) fastslås, at: (...) *unge med særlige undervisningsmæssige behov skal hjælpes til en effektiv overgang fra skole til voksent arbejdsliv. Skolerne skal understøtte deres bestræbelser på at blive økonomisk aktive og give dem de færdigheder, som svarer til voksenlivets sociale og kommunikationsmæssige behov og forventninger (side 34, engelsk udgave).*

Den Internationale Arbejdsorganisation, ILO, definerer i 1998 overgangen mellem skole og arbejdsmarked som: (...) *en social orienteringsproces som medfører ændringer af status og rolle (f.eks. fra studerende til praktikant, fra praktikant til ansat og fra afhængighed til uafhængighed) og som er afgørende for ens integration i samfundet (...) I forbindelse med overgangen ændres både forholdet til andre, vaner og selvopfattelse. For at sikre en mere smidig overgang fra skole til arbejdsmarked er unge mennesker med handicap nødt til at opstille mål og finde ud af, hvilken rolle de ønsker at spille i samfundet (side 5- 6, engelsk udgave).*

OECD (2000) beskriver overgangen til arbejdsmarkedet som blot ét blandt mange forløb, som unge mennesker skal igennem på vej mod voksenlivet. Set i et livslangt læringsperspektiv er overgangene fra de tidlige til de efterfølgende uddannelsesstrin blot de første af mange



overgange mellem arbejde og læring, som de unge vil opleve i løbet af deres liv.

I The Labour Force Survey (EC, 2000) argumenteres der for, at overgangen fra skole til arbejdsmarkedet ikke er lineær, at det at man forlader uddannelsessystemet ikke nødvendigvis betyder at man begynder at arbejde. Det er en gradvis overgang og de unge går gennem skiftende perioder med studier og arbejde.

European Agency's undersøgelse på området viser, at overgangen til arbejdsmarkedet er ét blandt mange elementer i en lang og kompleks proces, som omfatter alle faser i et menneskes liv og som derfor skal håndteres så hensigtsmæssigt som muligt. "Et godt liv for alle" såvel som "et godt job til alle" er de overordnede mål. Hverken den type foranstaltninger der tilbydes eller måden skolen og de øvrige uddannelsessteder er indrettet på må stå i vejen for denne proces. For at overgangen fra skole til arbejdsmarkedet skal blive vellykket, er det nødvendigt at den unge selv medvirker aktivt og at man inddrager forældrene samt at de forskellige instansers indsats koordineres og der etableres et tæt samarbejde med arbejdsmarkedets parter.

3.2 PROBLEMER

De væsentligste problemer, som kan udledes på grundlag af litteraturgennemgangen, kan inddeles i 8 områder:

3.2.1 Data

Data på området er begrænsede, hvilket gør det vanskeligt at sammenligne mellem forskellige lande. Selv om der anvendes forskellige definitioner og termer i de enkelte lande – som f.eks. handicappede studerende eller studerende med særlige behov – kan det slås fast at antallet af unge med særlige uddannelsesmæssige behov gennemsnitligt udgør mellem 3 og 20 % af alle unge under 20 år (European Agency for Development in Special Needs Education, 1999).



3.2.2 Gennemførelse af en ungdomsuddannelse

I 1995 udgjorde gruppen af europæiske unge i aldersgruppen 20-29 år uden afsluttet ungdomsuddannelse omkring 30 % (Eurostat, 1998). Dette tal er endnu højere for unge med særlige undervisningsmæssige behov. Det er vanskeligt at fastslå præcis hvor mange der forlader uddannelsessystemet umiddelbart efter den obligatoriske skolegang men det er en kendsgerning, at mange aldrig når længere. Selv om eksisterende data ikke er tilstrækkeligt præcise, ved man at et stort antal unge med særlige behov påbegynder en ungdomsuddannelse, men at mange af dem aldrig gør den færdig (OECD, 1997). I nogle lande har 80 % af de voksne handicappede kun fået en meget basal skolegang og må betragtes som analfabeter (Helios II, 1996).

3.2.3 Adgang til undervisning

I teorien har unge med særlige undervisningsmæssige behov adgang til de samme uddannelses tilbud som alle andre, men i praksis bliver de næsten udelukkende tilbudt uddannelsesforløb, som kun fører til en tilværelse med sociale ydelser eller lavtlønnet arbejde (OECD, 1997). Tilbuddene er ikke altid relevante, og ofte tages der ikke hensyn til de unges interesser og behov, hvilket gør dem vanskeligt stillet på arbejdsmarkedet (ILO, 1998). Ved at gøre uddannelses tilbuddene mere relevante og tilpasse dem til de studerende kunne man afhjælpe en del af problemerne, herunder de problemer som de unge står over for i overgangsfasen (European Agency, 1999).

3.2.4 Erhvervsintroducerende kurser

Oftest findes der ingen reel sammenhæng mellem erhvervsuddannelserne og de faktiske forhold, de unge møder på arbejdspladsen. Uddannelsen foregår ofte på særlige institutioner og har kun sjældent til formål at kvalificere de unge til mere komplekse jobs. Personer med handicap opnår simpelt hen ikke de nødvendige kompetencer. Uddannelses tilbuddene skal derfor i højere grad tilpasses de krav, der efterspørges på arbejdsmarkedet (ILO, 1998).



3.2.5 Arbejdsløshed

Arbejdsløsheden blandt handicappede er to til tre gange højere end blandt personer uden handicap (ILO, 1998). Nationale data omfatter kun registrerede handicappede, men mange handicappede registreres ikke som arbejdsløse, fordi de ikke har nogen reel chance for at få et job (Helios II, 1996). Bekæmpelse af arbejdsløsheden for mennesker med handicap har udviklet sig til den tredje-største post på det sociale udgiftsbudget, næst efter pensions- og sundhedsudgifter (EC Employment, 1997). Skal der ske en stigning i beskæftigelsen, er der brug for en offensiv strategi og en politik der skaber stigende efterspørgsel, frem for en defensiv strategi og en passiv politik. Det vil kræve investeringer i såvel det fysiske produktionsapparat som i menneskelige ressourcer, viden og færdigheder. Set i dette perspektiv bør unge mennesker med handicap have mulighed for aktivt at deltage i planlægningen af deres egen fremtid (Eurpa-Kommissinen, 1998).

3.2.6 Forventninger og holdninger


Samtlige rapporter er enige om, at både lærere, forældre og arbejdsgivere og befolkningen i almindelighed undervurderer handicappedes kompetencer. En vigtig forudsætning for at fremme et realistisk syn på de unges kompetencer er samarbejde inden for alle områder af undervisningssektoren (European Agency, 1999), herunder også med de unges overgang til arbejdsmarkedet.

3.2.7 Fysisk tilgængelighed

Der er stadig problemer med de fysiske adgangsforhold på arbejdspladserne og med adgangen til personlig og teknisk støtte. Oplysning og rådgivning til arbejdsgiverne er et vigtigt indsatsområde, hvilket også påpeges i mange rapporter.

3.2.8 Lovgivningen i praksis

I visse lande findes der ingen lovgivning vedrørende de unges overgang fra skole til arbejdsmarked, eller også er den udformet på en stiv og ufleksibel måde. Kvoteordninger til fremme af beskæftigelsen hos handicappede kan være vanskelige at få til at fungere i



praksis. De fleste lande anvender en kombination af forskellige tiltag som menes at have en gunstig virkning. Der er ingen eksempler på, at man har nået de ønskede resultater med kvoteordninger. Tilhængere af kvotesystemet peger imidlertid på, at de midler der opsamles gennem afgifter eller bøder kan anvendes til finansiering af andre beskæftigelsesfremmende foranstaltninger.

Der er også problemer forbundet med lovgivningen for diskrimination. Man kan nogle gange få indtryk af, at denne form for lovgivning i højere grad handler om at sende et signal til de handicappede og arbejdsgiverne end om at gennemføre initiativer, der reelt øger de enkeltes muligheder (ECOTEC, 2000).

3.3 RELEVANTE ASPEKTER OG ANBEFALINGER

Ifølge de nationale eksperter, der deltog i projektet, er der seks vigtige områder med aktuelle problemstillinger og ubesvarede spørgsmål. Disse opstilles med en efterfølgende liste over anbefalinger til brug for politiske beslutningstagere og fagfolk, med det formål at gøre udvikling og implementering af processen så god som muligt for de unge.

Processen skal følges op med lovgivning og politiske tiltag

Politiske beslutningstagere bør:

- sikre overensstemmelse mellem initiativer som iværksættes på forskellige områder, så man undgår overlap eller ny lovgivning, der er i modstrid med eksisterende lovgivning;
- sikre en effektiv implementering af lovgivningen, så man undgår forskelsbehandling og/eller diskrimination som følge af en ulige fordeling af menneskelige og tekniske ressourcer;
- systematisk rådføre sig med brugerorganisationer og udvise respekt for deres holdninger;
- være lydhøre og gennemføre tiltag, som aktivt øger disse unges muligheder for at finde beskæftigelse og føre en selvstændig tilværelse;
- føre tilsyn med og evaluere alle tiltag som er møntet på at fremme handicappedes interesser, herunder kvoteordninger og særlige skatteregler, samt sikre at de forskellige instanser



på det nationale, regionale og lokale niveau fungerer efter hensigten og samarbejder effektivt;

- sikre at arbejdsgiverne bliver gjort opmærksom på nye politiske og lovgivningsmæssige initiativer og retningslinier;
- fremme dannelsen af lokale netværk, hvor alle samarbejder om at sikre at nationale retningslinier også gennemføres på det lokale plan.

Fagfolk bør:

- have adgang til den fornødne information om gældende lovgivning samt disponere over relevante færdigheder og metoder til at føre den ud i livet;
- løbende evaluere lokale projekter og forsøgsordninger samt sikre, at der sker en effektiv formidling af resultaterne;
- tage initiativ til dannelsen af lokale netværk som kan være med til at sikre at nationale retningslinier drøftes, planlægges og implementeres i et nært samarbejde mellem alle involverede parter (arbejdsmarkedets parter, social- og undervisningsmyndigheder, de unge og deres familier);
- have mulighed for at gøre beslutningstagerne opmærksomme på de behov, der opstår, når nye initiativer skal iværksættes.


Den unge skal inddrages i processen og hans/hendes personlige valg skal respekteres.

Politiske beslutningstager bør:

- afsætte de fornødne ressourcer (tid og penge) til at skolerne kan inddrage de unge og løse opgaverne i samarbejde med dem og deres familier;
- sikre at ressourcerne anvendes effektivt og fremmer et reelt samarbejde.

Fagfolk bør:

- have tilstrækkelig tid til rådighed sammen med de unge og deres familier, så de opnår større indsigt i deres ønsker og behov;
- udarbejde en skriftlig udslusningsplan så tidligt som muligt i forløbet og gøre den tilgængelig for de unge og deres familier samt for eventuelle fagfolk, som på et senere tidspunkt inddrages i arbejdet både i og uden for skolen;

-
- 
- justere udslusningsplanen når det er relevant i samarbejde med de unge selv;
 - opmuntre de unge til at udforske og afprøve deres evner og færdigheder;
 - give de unge og deres familier al den information de har brug for eller henvise dem til instanser med kompetence på særlige områder;
 - sikre at den individuelle uddannelsesplan og den individuelle udslusningsplan udformes så den kan forstås af for eksempel vis unge med begrænsede læsefærdigheder.


Der skal udarbejdes en individuel uddannelsesplan med fokus på den unges fremskridt. Planen skal nemt kunne tilpasses eventuelle ændringer i den unges situation

Politiske beslutningstagere bør:

- sikre at skolerne har de fornødne ressourcer til at udvikle individuelle uddannelsesplaner. Det er især vigtigt at lærerne har tilstrækkelig tid til rådighed og adgang til vejledning;
- sørge for at der udarbejdes en udslusningsplan som led i den individuelle uddannelsesplan;
- opsætte kvalitetsstandarder vedrørende individuelle uddannelsesplaner;
- sikre at de kvalifikationer som de unge opnår afspejles i deres uddannelsesbeviser og at enhver form for diskrimination undgås.

Fagfolk bør:

- sikre at der tages udgangspunkt i den unge selv når der udarbejdes individuelle uddannelses- og udslusningsplaner;
- sikre sig relevant støtte, så den individuelle uddannelsesplan bliver til gennem et reelt samarbejde;
- sørge for at den individuelle uddannelsesplan revurderes løbende, såvel af den unge selv som af dennes familie og af de fagfolk, som deltager i arbejdet i og uden for skolen – resultaterne bør skrives ned;
- sørge for at der fra starten oprettes en "uddannelsesmappe" eller et tilsvarende redskab, så man altid kan referere tilbage til den oprindelige uddannelsesplan, og ligeledes en oversigt over de justeringer der er foretaget;

- 
-
- sørge for, at uddannelsesmappen indeholder en vurdering af den unges holdninger, viden, erfaringer og primære kompetencer (f.eks. boglige, praktiske, generelle færdigheder, evner til at træffe beslutninger, kommunikationsevner).

Arbejdet skal baseres på direkte medvirken fra og samarbejde mellem alle involverede parter

Politiske beslutningstagere bør:

- sikre at der etableres et tværgående samarbejde mellem de involverede områder og rådgivningsinstanser, og at der bliver fulgt op på dette;
- fastlægge en klar ansvarsfordeling mellem de involverede områder og instanser for at sikre en effektiv koordinering af indsatsen;
- sikre at såvel koordinering som ansvarsfordeling evalueres for at vurdere behovet for eventuelle justeringer;
- sikre at alle parter lever op til deres ansvar og deltager i koordineringsarbejdet;
- motivere arbejdsgivere og fagforeninger til at deltage aktivt;
- tilskynde til samarbejde mellem alle instanser involveret på nationalt plan.

Fagfolk bør:

- være en del af et effektivt netværk som andre fagfolk kan anmode om hjælp og information;
- have mandat – budgetmæssigt eller i det mindste som bevilliget tid - til at påtage sig de koordineringsopgaver som samarbejdet med andre instanser kræver;
- deltage i efteruddannelsesprogrammer, der gør dem bedre til at definere og dele de opgave- og ansvarsområder der indgår i koordineringssamarbejdet.

Der skal være et tæt samarbejde mellem skole og arbejdsmarked

Politiske beslutningstagere bør:

- sikre at alle unge får mulighed for at opleve realistiske arbejdsituationer;



- garantere at alle unge får tilbud om at komme i erhvervspraktik og at der tages højde for deres individuelle behov;
- gøre det muligt at tilrettelægge fleksible uddannelsesforløb, for eksempel i form af forberedelseskurser forud for egentlig erhvervspraktik i virksomheder;
- sikre at virksomheder både formelt og uformelt tilskyndes til at etablere praktikpladser (gennem skattebegunstigende eller sociale foranstaltninger, etc);
- understrege og påvise de potentielle gensidige fordele gennem synliggørelse af positive eksempler;
- involvere arbejdsgiverne i de forskellige tiltag, tilskynde til samarbejde med arbejdsformidlingen, gennemførelse af fælles informationskampagner, dannelse af netværk med deltagelse af virksomheder og fagforeninger;
- sikre et formelt samarbejde mellem de forskellige instanser på uddannelses- og beskæftigelsesområdet;
- sikre midler til løbende efteruddannelse af lærere.

Fagfolk bør:

- være åbne over for og holde sig bedre orienteret om mulighederne på arbejdsmarkedet;
- have tid til at aflægge virksomhedsbesøg og arrangere møder med såvel virksomheder som andre af arbejdsmarkedets repræsentanter, samt have midler til rådighed til gennemførelse af virksomhedsforløb for lærere, så de kan ajourføre deres viden om, hvordan tingene fungerer i praksis;
- nyttiggøre alle de ressourcer og kompetencer, der findes på skolerne, til at skabe kontakter og arrangementer med virksomhederne;
- invitere repræsentanter for virksomheder og andre af arbejdsmarkedets parter på besøg på skolerne, så de kan lære de unge og deres lærere at kende;
- følge op på de unge, også efter at de har forladt skolen.

Overgangen til arbejdsmarkedet er et led i en lang og kompleks proces

Politiske beslutningstagere bør:

- tage alle nødvendige midler i brug for at sikre en vellykket overgang fra skolen til arbejdsmarkedet, herunder kortlægge og fjerne de forhindringer der står i vejen;
- undgå stive og uflexible procedurer på uddannelsesområdet (f.eks. vurderingsprocedurer);
- tilskynde til øget samarbejde mellem de forskellige instanser og rådgivningsenheder og erkende, at det er nødvendigt at der bruges tid på samarbejds- og koordineringsopgaver;
- sikre at udslningsplanerne udarbejdes på et tilstrækkeligt tidligt tidspunkt i de unges uddannelsesforløb og ikke først ved afslutningen på den obligatoriske skolegang;
- være opmærksomme på nødvendigheden af, at en bestemt fagperson fungerer som referenceperson og rådgiver for den unge i overgangsfasen.

Fagfolk bør:

- anvende metoder som sikrer et effektivt forløb. Der skal ydes kompetent, effektiv og fleksibel rådgivning og vejledning og tages fleksible former for støtte i brug. Det skal være formelt accepteret, at der afsættes tilstrækkelig tid til løsning af de forskellige opgaver og til koordination med de øvrige involverede parter.

3.4 INDIVIDUELLE UDSLUSNINGSPLANER

Det er ikke alle europæiske lande som bruger samme termer til at definere en udslningsplan – der findes mange forskellige udtryk. Udtrykket udslningsplan anvendes direkte oversat i enkelte lande, mens andre bruger udtryk som Individuelt Undervisningsprogram, Individuelt Integrationsprojekt, Uddannelsesplan, Personlig Interventionsplan, Individuel Karriereplanlægning osv. De forskellige udtryk viser de små forskelle i opfattelsen af begrebet. På trods af dette er der dog i de enkelte lande klar enighed om behovet for og fordelene ved et sådant redskab, og alle ser det som den unges individuelle ramme, inden for hvilken ønsker og uddannelses- og erhvervsmæssige fremskridt kan registreres.



En individuel udslningsplan er et redskab i form af et stykke papir, hvorpå den unges fortid, nutid og ønskede fremtid kan nedfældes. Den bør indeholde oplysninger om den unges livsforløb: familieforhold, helbredsmæssige oplysninger, fritid, værdier og kulturel baggrund, samt informationer om uddannelses- og erhvervsforløb. På den måde vil man kunne:

- øge den unges muligheder for at få et længerevarende job;
- matche den unges interesser, motivation, kompetencer, færdigheder, holdninger og evner med de krav, der stilles fra jobbet og arbejdsmiljøet og fra den virksomhed, den unge kan komme til at arbejde i;
- øge selvstændighedsfølelsen, motivationen, selvopfattelsen og selvtilliden hos den unge;
- skabe en win-win situation for begge parter, altså både den unge og arbejdsgiveren.

En udslningsplan ligner på mange måder en uddannelsesplan og bør udarbejdes så tidligt som muligt, inden den unge afslutter den obligatoriske skolegang. Formålet er at gøre overgangen mellem skolelivet og arbejdslivet så smidig som muligt. Udslningsplanen udgør grundlaget for en bedre indgang til arbejdsmarkedet. Der er tale om en dynamisk proces, som skal definere:

- den unges karakteristika (færdigheder, evner, kompetencer og potentialer);
- kravene fra arbejdsmarkedet, og
- en handlingsplan, som tilpasses løbende.

Der bør skelnes mellem et individuelt undervisningsprogram og en individuel udslningsplan. Som med udslningsplanen anvender landene også forskellige udtryk for udarbejdelsen af individuelle undervisningsprogrammer, som i store træk svarer til følgende definition: (...) *Et individuelt undervisningsprogram bygger på den læseplan, som barnet med indlæringsproblemer eller handicap følger, og er udarbejdet med henblik på at fastsætte strategier til at imødekomme barnets identificerede behov* (...) *Et individuelt undervisningsprogram bør kun indeholde tilføjelser til eller afvigelser fra den differentierede læseplan, som er en del af alle elevers skolegang* (...) (UK Department for Education and Employment, 1995).



Det er ikke meningen, at den individuelle undervisningsplan og udslusningsplanen skal være gensidige kopier eller øge omfanget af administrativt arbejde. Begge dokumenter skal derimod bruges til at registrere:

- overvejelser omkring elevens situation;
- aftaler om målsætninger;
- de undervisnings- og erhvervsrettede strategier, man har besluttet at anvende for eleven;
- en detaljeret oversigt over elevens fremskridt, også dér hvor der er sket nogle undervisningsmæssige eller geografiske ændringer (f.eks. flytning af eleven til en anden skole eller familiens flytning).

Planlægningen af overgangen fra skolen til arbejdsmarkedet skal ske efter formålsbestemte principper og under hensyntagen til den enkelte families forskellige karakteristika og værdinormer. Processen kan tage kortere eller længere tid, afhængigt af behovene og mulighederne hos den enkelte. De grundlæggende vejledningsprincipper for planlægningen af elevens udslusningsplan går ud på at:

- eleven med særlige behov skal deltage aktivt i planlægningen
- familien skal involveres;
- der skal samarbejdes på tværs af de involverede institutioner;
- planlægningen skal være fleksibel og tage højde for ændringer i værdi- og erfaringsgrundlag.

Unge med særlige behov bør have adgang til alle nødvendige muligheder og støtteforanstaltninger, så de kan få en afgørende indflydelse på deres egen udslusningsplan, da det jo er dem, det hele handler om. Derfor skal udslusningsplanen sikre, at man har benyttet de bedste metoder til at give den unge den rette vejledning og støtte, både før, under og efter overgangen. Familien skal ligeledes deltage aktivt, da den vil komme til at fungere som fortaler og støtte for den unge, og derfor skal de involverede fagfolk også tage hensyn til familiens kulturelle værdier og ressourcer.

Der er en række tiltag, som skal indgå i processen og gennemføres af de involverede parter: den unge selv, familien, fagfolk fra skolen og fra kommunen samt arbejdsgiverne. Disse kan inddeles i tre faser:

Fase 1: Information, observation og orientering

Dette er den forberedende fase, hvor udslusningsplanen skal udarbejdes. Formålet er at hjælpe den unge med at foretage et selvstændigt valg af job og finde et godt sted til den videre oplæring.

Fase 2: Oplæring og kvalifikationer

I denne fase sættes der hovedsageligt fokus på de tiltag, der skal gennemføres under den unges erhvervsmæssige oplæring. Målet for den unge er at opnå kvalifikationer og kompetencer og at få dokumentation herpå.

Fase 3: Kompetenceudvikling, ansættelse og opfølgning

Her koncentrerer indsatsen om de resultater, der kræves fra den unges side. Målet er at finde og beholde et job, få bedre livskvalitet og sikre og fastholde integrationen på arbejdsmarkedet.

Under de tre faser skal man især tage højde for:

Færdigheder – der skal foretages en kortlægning af den unges muligheder og en vurdering af hans/hendes evner. Den unges ønsker og planer skal afgrænses og diskuteres, og der skal udarbejdes en konsekvent karriereplan sammen med den unge og familien. Både den unge og familien skal kende til indholdet i de forskellige erhvervsuddannelser.

Kvalifikationer – den unges resultater skal noteres og gives reel status. Det gælder også de uformelle kompetencer, som måtte være beskrevet af uddannelsescentre eller arbejdsgivere.

Deltagelse af fagfolk – alle aktører skal involveres, både fagfolk, familier og de unge (jf. European Agency for Development in Special Needs Education, 2002). Roller og ansvar skal være klarlagt, fordelt og godkendt af alle. En fagperson, f.eks. en vejleder eller en lærer, skal fungere som kontaktperson ved udarbejdelsen, iværksættelsen og vurderingen af udslusningsplanen. Kontaktpersonens kvalifikationer og ansvar skal være grundigt klarlagt på forhånd.



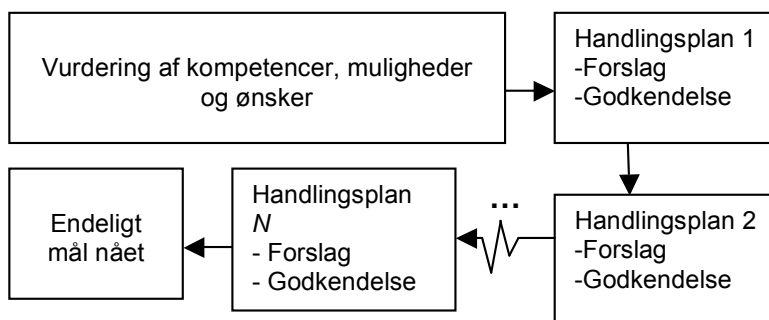
Jobmuligheder og erfaring – den unge skal forberedes til en virkelig jobsituation og der skal følges op med arbejdspladsen, i det mindste gennem nogen tid. Både den unge, familien og kontaktpersonen skal være godt bekendte med de krav, der stilles på arbejdsmarkedet.

Evaluering – alle parter (fagfolk, den unge og familien) skal være med til løbende at evaluere den unges fremskridt og udvikling, så man kan være opmærksom på kvaliteten i processen. Evalueringen skal ske med regelmæssige mellemrum, som en del af "kontrakten" mellem den unge og den udvalgte kontaktperson. Evalueringen kan foregå på tre niveauer, som en del af de tre faser beskrevet ovenfor:

1) En indledende vurdering – især af den unges evner og forventninger. Ifølge Lerner et al (1998) betyder vurdering "indsamling af information, der skal tjene som grundlag for en vigtig beslutning omkring et barn (en ung person) om, hvordan indlæringen skal foregå, og hvordan man skal måle barnets (den unges) fremskridt."


2) Godkendelse af mål og tiltag – alle forslag til tiltag skal godkendes, indtil det endelige mål er nået, dvs. finde og fastholde et tilfredsstillende job, som illustreret i nedenstående figur.

Figur 1 Godkendelse af mål og tiltag



3) Evaluering af de opnåede resultater – skal foretages af alle parter. Her skal der lægges vægt på to ting:

- Der skal være tid nok, til at den unge kan få den information og erfaring fra forskellige arbejdspladser og uddannelsesprogrammer, som er nødvendig for at han/hun kan træffe de rigtige beslutninger.

-
- 
- Støtten skal være ved i hvert fald indtil den første ansættelse er en realitet, ellers kan man ikke sikre en ordentlig opfølgning af resultaterne. Opfølgningen indebærer, at nogen – for det meste kontaktpersonen – er ansvarlig for at støtte den unge så længe det er nødvendigt efter udslusningen til arbejdsmarkedet.

Anbefalingerne beskrevet nedenfor drejer sig om den praktiske iværksættelse af disse elementer. De skal opfattes som redskaber til vejledning, referencepunkter eller emner til overvejelse for alle, som arbejder med udslusningsplaner, i forhold til uddannelsessituationen og de sociale sammenhænge, den indgår i. De kan bruges som en model til at iværksætte udslusningsplanen.

Anbefalingerne er beskrevet i rækkefølge efter det kronologiske forløb af udslusningsplanen. For at kunne bruge dem forudsættes det, at skolen i forvejen har udarbejdet en udslusningsplan (eller et tilsvarende dokument) for eleven.

Begyndelsestidspunktet

Man kan ikke fastsætte et præcist begyndelsestidspunkt for alle unge i alle de deltagende lande. Der er naturligvis forskel, både på de unges individuelle behov og på uddannelsessystemerne i de enkelte lande. Men man er enige om, at det er bedst at begynde at forberede udslusningsplanen ca. 2-3 år før den faktiske udslusning til arbejdsmarkedet. På den måde vil man undgå, at den unge kommer ud i nogle vanskelige situationer, som for eksempel at skulle beslutte det videre forløb i det allersidste skoleår, eller at blive afvist inden for det område, der har interesse, eller måske at komme til at mangle de informationer, der kræves for at kunne træffe det rigtige valg. Det bør i hvert fald undgås, at den unge kommer i en situation, hvor han eller hun blot efterkommer de voksnes mening om, hvad der vil være det bedste valg.

Det er derfor vigtigt at finde et tidspunkt for en fleksibel start, som alle parter er enige om, så man senere kan fordele de forskellige ansvarsområder på personer og instanser og finde ud af, hvordan støtten kan finansieres og den overordnede koordinering skal foregå.

Selve forløbet

I løbet af skoletiden og inden den unges sidste skoleår skal vejlederen, den unge og familien samt læreren og andre fagfolk sætte sig sammen for at planlægge den unges fremtid. Denne fælles afklaring af den unges situation kræver omhyggelig forberedelse, hvor der skal tages forskellige vigtige skridt:

Planlægning af et fællesmøde: Alle parter skal deltage i et fællesmøde, hvor den unges udslningsplan planlægges og udarbejdes. På mødet kan man sammensætte et vejledningsteam.


Vejledningsteamet: Teamet skal mødes i hvert fald én eller to gange om året, afhængigt af den unges alder, omfanget af behov og problemer og andre faktorer, der måtte spille ind.

Sammensætning af teamet: Den unge og/eller familien er de faste medlemmer af teamet, sammen med den unges vejleder, den valgte kontaktperson og øvrige relevante fagfolk. Der skal være en klar ansvarsfordeling, som skal være i overensstemmelse med lovgivningen, skolens reglement osv.

Valg af kontaktperson: Kontaktpersonen skal helst være den samme under hele forløbet, så vedkommende er konstant opdateret og kan følge processen på den bedste måde. Valget af kontaktperson skal ske ud fra vedkommendes faglige og personlige profil. Der skal være god personlig kontakt med alle parter, og rent fagligt skal kontaktpersonen:

- have et indgående kendskab både til uddannelses- og erhvervsområdet;
- kunne opbygge et godt netværk mellem arbejdsgivere, familier, socialpædagoger osv.;
- kunne motivere den unge gennem hele udslningsfasen.

Kontaktpersonen skal være teamets referenceperson og skal være den, der opsøger og inddrager eksterne fagfolk, hvor dette kræves. Vedkommende skal også fungere som mødeleder, når teamet holder møder. Han eller hun skal være den, der har kontakten med den ansvarlige fra arbejdsformidlingen, både før og under udslningen, og skal sørge for den nødvendige opfølgning på arbejdspladsen.



Ressourcer og finansieringsprocedurer: Det er vigtigt at afklare og opnå enighed om budget og finansiering (hvad koster det og hvem skal betale).

Det første møde

Der er forskel på det første og de efterfølgende møder. Ved det første fællesmøde vil hver af parterne komme med forskellige input:

- Den unge vil beskrive sine kompetencer, ønsker, interesser og behov, som en del af sin egen selvopfattelse og selvevaluering.
- Familien vil beskrive sine forventninger og opfattelse af fremtiden for deres barn;
- Læreren vil fremlægge den unges profil (personlig og uddannelsesmæssig baggrund);
- Vejlederen og øvrige fagfolk tilknyttet den unge vil forklare om kravene fra arbejdsmarkedets side i forhold til den unges ønsker;
- Kontaktpersonen vil lede mødet og sikre, at alle kommer til orde og får udtrykt sine tanker og idéer. Vedkommende vil også fremskaffe de nødvendige oplysninger og skrive de opgaver ned, som skal diskuteres og evalueres på det efterfølgende møde.

I forbindelse med kompetencer skal der lægges vægt på tre områder af lige stor betydning:

- akademiske kompetencer: den læseplan, der arbejdes efter i skolen;
- erhvervsmæssige kompetencer: erhvervelse af den viden og de færdigheder, der kræves for at kunne udføre et arbejde. Der kan være tale om mange forskellige slags kompetencer, alt efter det valgte arbejdsområde;
- personlige kompetencer: den unges personlige og sociale præstationer. Her er tale om meget væsentlige kompetencer, som fremmer den unges selvstændighed og udvikling. Det kan være sociale og emotionelle færdigheder (f.eks. selvstændighed, evnen til at følge regler og respektere tidsfrister), personlige færdigheder (f.eks. at vide, hvordan man omgås andre, at præsentere sig selv, at kunne planlægge) samt fysisk formåen (motoriske og psykomotoriske færdigheder).



Kommer der en aftale i stand, er målet med det første møde nået. Man kan så lægge en handlingsplan med en række punkter, som skal diskuteres og evalueres på det næste møde. Kan man ikke blive enige om punkterne, må der skaffes uddybende information og foretages nye overvejelser og diskussioner. Kontaktpersonen tilrettelægger mødet og er ansvarlig for at fremskaffe den information og de kontakter, der er nødvendige for handlingsplanen.

Efterfølgende møder

De efterfølgende møder bør tilrettelægges lige så omhyggeligt som det første. Det er vigtigt, at formålet er helt klart for alle parter. Timingen er også vigtig – der skal ikke afholdes flere møder end nødvendigt og de skal ikke trække unødvendigt ud.

Den handlingsplan man er blevet enige om, skal skrives ned af kontaktpersonen. Alle punkter i den skal indgå i udslusningsplanen og bør løbende justeres og evalueres efter behov. Den unge kan evaluere sig selv og notere sine fremskridt i et skema.

3.5 AFSLUTTENDE ANBEFALINGER

Nedenstående to anbefalinger er rettet mod beslutningstagere med det formål at sikre en effektiv iværksættelse af vejledningsprocessen. De supplerer de anbefalinger, der er beskrevet i rapportens første del om de vigtigste faktorer i forholdet mellem skolen og arbejdsmarkedet, og er udarbejdet med udgangspunkt i disse.

Beslutningstagere skal koncentrere sig om at udvikle en lovgivning, som kan:

- sikre, at koordineringen mellem uddannelsessektoren og arbejdsmarkedet sker med udgangspunkt i en nedskrevet aftale, som f.eks. en udslusningsplan eller et tilsvarende dokument;
- bidrage til en klar fordeling af ansvaret og afsættelse af finansieringsmidler, som skal tildeles på tværs af de forskellige sektorer, der er involverede i udarbejdelsen af en udslusningsplan.



3.6 KONKLUSION

Medlemslande som ikke har deltaget i dette projekt har også fremhævet de faktorer, som giver problemer. De er i alt væsentligt identiske med hvad rapporten beskriver. I alle lande har man derfor især følgende udfordringer at arbejde med:

- Mangel på information.
- Fordomme og tilbageholdenhed fra arbejdsgivernes side.
- Overbeskyttelse af de unge - både fra familie og fagfolk.
- Meget få jobs til unge med begrænsede færdigheder.
- Et stort behov for effektive tværfaglige netværk.
- Mangel på tilbud om undervisning og erhvervsuddannelse til unge, som ikke har gennemført en gymnasial uddannelse (eller anden uddannelse på sekundærtrinet).

Der er dog sket fremskridt i mange lande, f.eks. har man generelt fået et større udbud af erhvervsuddannelser og -praktik, og man er begyndt at godkende kvalifikationer fra specialskoler på lige fod med kvalifikationer opnået i det almene system.

De deltagende lande har udarbejdet en række anbefalinger, der skal ses som vejledende. Således mener både fagfolk, beslutningstagere og arbejdsgivere der har været involveret i projektet, at disse anbefalinger utvivlsomt vil forbedre overgangsprocessen for de unge og mindske de problemer, de står over for, når de skal til at forlade skolen og ud på arbejdsmarkedet.

De nævnte anbefalinger skal altså ses som en vejledning til, hvordan man iværksætter praksis. De kan ikke give svar på alle spørgsmål og bør derfor bruges med en vis fleksibilitet og tilpasses hver enkelt situation.



Referencer

ECOTEC Research and Consulting Ltd. (2000) *Benchmarking Employment Policies for People with Disabilities*. Rapport udarbejdet på vegne af Europa-Kommissionen, Generaldirektoratet for Beskæftigelse og Sociale Anliggender, EMPL/E/4

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (1999) *Financing of Special Needs Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Redigering) (2002) *Overgang fra skole til erhvervsliv. De væsentligste problemstillinger og muligheder for unge med særlige uddannelsesmæssige behov i 16 europæiske lande*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Europa-Kommissionen, Generaldirektoratet for Beskæftigelse og Sociale Anliggender (1998) *Joint Employment Report*. Bruxelles: Europa-Kommissionen

Europa-Kommissionen (2000) *Labour Force Survey*. Bruxelles: Europa-Kommissionen

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

HELIOS II (1996) *Socialisation and Preparation for Independent Living. Vocational Training and Education of Disabled Adults*. Bruxelles: Europa-Kommissionen

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

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



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

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

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Vedtaget af: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO

Transition from School to Employment Online Database
www.european-agency.org/transit/

Yderligere oplysninger fås fra: www.european-agency.org og
www.european-agency.org/transit/

Information fra Eurydice's nationale kontorer findes på European Agency's websted på adressen: www.european-agency.org/transit/



AFSLUTTENDE BEMÆRKNINGER

Det kan være vanskeligt at forstå de problemer, unge med særlige behov kan stå overfor ved afslutningen af den obligatoriske skolegang. Mange faktorer spiller ind, og det er en stor udfordring at håndtere de unges forskellige behov i de mange systemer, der findes i de enkelte lande.

Kvaliteten i undervisningen for unge med særlige behov er klart blevet bedre med tiden, men der er stadig mange problemstillinger, som kræver en indsats. Det gælder f.eks. den fysiske tilgængelighed, de negative holdninger og fordomme, som stadig findes, og også tvivlen og de mange spørgsmål, som både fagfolk, familier og de unge selv har.

Man er nødt til at gøre sig klart, at inklusionen af studerende med særlige undervisningsmæssige behov er et følsomt emne, og at man skal tage højde for betingelserne i de enkelte lande, både hvad angår ressourcer og baggrund.

Rapporten tager mange relevante problemstillinger op til overvejelse i forhold til de tre grundlæggende spørgsmål: hvordan praktiseres inkludende undervisning på de ældste klassesettrin og på ungdomsuddannelserne, hvordan øges og forbedres deltagelsen af studerende med særlige behov i de videregående uddannelser og hvordan forbedres adgangen til og mulighederne på arbejdsmarkedet for unge med særlige behov.

Der er ingen konkrete løsninger på disse spørgsmål, men hensigten med rapporten er at få beslutningstagere og fagfolk til at overveje, hvordan problemerne kan gribes an for at give de studerende med særlige behov de bedste muligheder.

Cor Meijer
Victoria Soriano
Amanda Watkins

