



Tilpasset opplæring/spesial- undervisning i Europa (Del 2)

STØTTETILTAK ETTER BARNETRINNET

Tematisk publikasjon



Tilpasset opplæring/spesialundervisning i Europa

(Del 2)

STØTTETILTAK ETTER BARNETRINNET

Tematisk publikasjon



Denne rapporten er laget av European Agency for Development in Special Needs Education med hjelp fra de nasjonale enhetene i Eurydice. Dokumentet er utarbeidet med støtte fra Europakommisjonens generaldirektorat for utdanning, opplæring, kultur og flerspråkighet:

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

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

Rapporten har et lett bearbeidbart, elektronisk format og finnes på 18 andre språk, for å sikre enkel tilgang til informasjonen.

Du finner elektroniske versjoner av denne publikasjonen på nettsiden til the Agency: www.european-agency.org/

Redaktører: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

Oversatt av: Linda Åsheim, Kvalitekst AS (post@kvalitekst.no)

Omslagsfoto: Olivier Somme, 20 år. Olivier er elev ved den franskspråklige spesialskolen EESSCF i Verviers i Belgia.

Elektronisk

ISBN: 87-91811-89-9

EAN: 9788791811890

Papirutgave

ISBN: 87-91811-88-0

EAN: 9788791811883

2006

European Agency for Development in Special Needs Education

Sekretariatet

Teglgaardsparken 102

DK-5500 Middelfart Danmark

Tlf: +45 64 41 00 20

secretariat@european-agency.org

Avdelingen i Brussel

3 Avenue Palmerston

BE-1000 Brussel Belgia

Tlf: +32 2 280 33 59

brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

INNHold

FORORD	7
Kapittel 1 – INKLUDERENDE OPPLÆRING OG KLASSEROMSPRAKSIS PÅ UNGDOMSTRINNET OG I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING	11
1.1 INNLEDNING	11
1.2 RAMMER, MÅL OG METODIKK	14
1.2.1 Rammer	14
1.2.2 Mål	15
1.2.3 Metodikk	16
1.3 EFFEKTIV KLASSEROMSPRAKSIS	17
1.3.1 Samarbeidsorientert opplæring	18
1.3.2 Samarbeidsorientert læring	19
1.3.3 Problemløsning i fellesskap	21
1.3.4 Heterogen gruppering	22
1.3.5 Effektiv opplæring	23
1.3.6 Opplæring i basemiljøet	24
1.3.7 Alternative lærestrategier	26
1.4 BETINGELSER FOR INKLUDERING	27
1.4.1 Lærere	27
1.4.2 Skolen	29
1.4.3 Eksterne betingelser	30
1.5 KONKLUSJONER	32
Referanser	35
Kapittel 2 – TILGANG TIL OG TILGJENGELIGHET INNENFOR HØYERE UTDANNING FOR ELEVER MED BEHOV FOR TILPASSET OPPLÆRING/SPECIALUNDERVISNING	37
2.1 INNLEDNING	37
2.2 ELEVER MED BEHOV FOR TILPASSET OPPLÆRING/SPECIALUNDERVISNING I HØYERE UTDANNING	37
2.3 TILGANG TIL HØYERE UTDANNING – VIKTIGE TEMAER	41
2.3.1 Krav på tilgang og støtte til høyere utdanning	42
2.3.2 Støttetjenester på nasjonalt nivå	47
2.3.3 Støtte til høyere utdanning på institusjonsnivå	49



2.4 HINDRINGER FOR TILGJENGELIGHET INNENFOR HØYERE UTDANNING	55
2.4.1 Fysiske hindringer	55
2.4.2 Tilgang til informasjon	56
2.4.3 Tilgang til støtte.....	57
2.4.4 Holdninger.....	59
2.4.5 Retten til støttetjenester	60
2.5 MULIGE VEIER VIDERE	62
Referanser	65
Kapittel 3 – OVERGANGEN FRA OPPLÆRING TIL ARBEIDSLIV	69
3.1 INNLEDNING	69
3.2 HOVEDSPØRSMÅL	70
3.2.1 Data	70
3.2.2 Fullføringsandel.....	71
3.2.3 Tilgang til opplæring og praksis.....	71
3.2.4 Forberedelse til arbeidslivet	71
3.2.5 Arbeidsledighetstall	72
3.2.6 Forventninger og holdninger	72
3.2.7 Tilgjengelighet til arbeidsplassen.....	72
3.2.8 Iverksettelse av eksisterende lovgivning	72
3.3 RELEVANTE FAKTORER OG ANBEFALINGER	73
3.4 INDIVIDUELL PLANLEGGING AV OVERGANGEN FRA OPPLÆRING TIL ARBEIDSLIV	78
3.5 AVSLUTTENDE ANBEFALINGER	86
3.6 KONKLUSJON	86
Referanser	88
ETTERORD	91



FORORD

Støttetiltak etter barnetrinnet er et sammendrag av relevant informasjon som er samlet inn av European Agency for Development in Special Needs Education. Denne rapporten dekker tre hovedområder på området tilpasset opplæring/spesialundervisning:

- Inkluderende opplæring og klasseromspraksis på ungdomstrinnet og i videregående opplæring;
- Tilgang til og tilgjengelighet innenfor høyere utdanning for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning;
- Overgang fra opplæring til arbeidsliv.

Medlemmene i the Agency har samlet inn opplysninger gjennom nasjonale rapporter og spørreskjemaer om emnet, og i enkelte tilfeller også analyser av praktiske eksempler og ekspertutvekslinger. Dokumentet er utarbeidet og redigert av the Agency med hjelp fra de nasjonale enhetene i Eurydice. Kommentarene kommer hovedsakelig fra de nasjonale enhetene i Eurydice i de landene som ikke er representert i the Agency. Alle bidragene og/eller kommentarene fra enhetene i Eurydice er gjengitt i denne rapporten.

Hovedformålet med dette dokumentet er å finne ut mer om situasjonen på disse områdene i flere land. Materiell og resultater som allerede er tilgjengelige i the Agencys medlemsland ble sendt til de nasjonale enhetene i Eurydice for å forenkle oppgaven, og de ble bedt om å gi generelle kommentarer eller relevant, spesifikk informasjon om de tre prioriterte områdene. Deres bidrag er tatt med implisitt i dokumentet dersom situasjonen i hjemlandet samsvarer med funn fra analysen til the Agency. Informasjonen fra enhetene i Eurydice er presentert eksplisitt der det settes fokus på bestemte situasjoner i de respektive land.

De nasjonale enhetene i Liechtenstein, Malta, Polen, Romania og Sverige fortjener derfor en stor takk for sine relevante bidrag til denne publikasjonen. Vi er også svært takknemlige overfor representantene i the Agency og deres støtte og samarbeid i forberedelsene til denne tematiske publikasjonen. Dette er andre gang det effektive samarbeidet mellom Eurydice- og Agency-nettverkene har gjort det mulig å lage en tematisk publikasjon. I




januar 2003 kom den første tematiske publikasjonen *Særskilt tilrettelagt opplæring i Europa* som resultat av dette fruktbare samarbeidet.

Denne publikasjonen tar ikke for seg tilpasset opplæring/spesialundervisning i lys av en bestemt definisjon eller filosofi. Det finnes ingen felles tolkning av begreper som handikap, tilpasset opplæring eller funksjonshemming på tvers av landegrensene. Definisjoner og typer behov varierer fra land til land. Her har vi prøvd å ta hensyn til alle definisjoner og perspektiver i debatten om tilpasset opplæring/spesialundervisning i praksis på de tre hovedområdene.

Kapittel 1 tar for seg *Inkluderende opplæring og klasseromspraksis på ungdomstrinnet og videregående opplæring*. Tilpasset opplæring/spesialundervisning på dette nivået er et sammensatt tema både når det gjelder tilbud og fag. Måten ungdomstrinnet og videregående opplæring er organisert på i mange land, fører til enkelte store utfordringer for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Dette kapitlet setter søkelys på noen strategier skolene har tatt i bruk for å løse dette problemet, og beskriver ulike metoder for inkluderende opplæring. Her ser vi på viktige spørsmål og utfordringer i forbindelse med elevinkludering på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, for eksempel effekten av et 'inndelingssystem' (eller klassegrupperinger); betydningen av fokus på pedagogiske resultater; lærernes holdninger og mangler i lærerutdanningen. Analysen presenteres som en kombinasjon av resultater fra nasjonale litteraturgranskninger, konkrete studier og ekspertbesøk.

Kapittel 2 handler om *tilgang til og tilgjengelighet innenfor høyere utdanning for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning*. Studenter med slike behov ser ikke ut til å være godt nok representert i høyere utdanning, og dette reiser en rekke spørsmål i forbindelse med barrierer og støttefaktorer for tilgang til og vellykket deltakelse i høyere studier. Kapitlet fokuserer på bestemte aspekter som har blitt identifisert ved å undersøke bakgrunns litteratur på europeisk nivå og nøkkelinformasjon som er samlet av nettverkene til både the Agency og Eurydice. Målet er å gi en oversikt over ulike typer støttestrukturer som er tilgjengelige for



studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i ulike land, og som gjør dem i stand til å delta i høyere utdanning. Det må fremheves at enkelte opplysninger i dette kapitlet er presentert i tabellform, som er den beste måten å legge fram deskriptiv informasjon på. Dette presentasjonsformatet må imidlertid ikke oppfattes som et forsøk på å sammenligne landenes situasjoner.

Kapittel 3 omhandler *Overgangen fra opplæring til arbeidsliv*. Overgangen fra opplæring til arbeidsliv er et viktig tema for alle unge, og enda viktigere for de med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Overgangsprosessen er lang og komplisert, og dekker alle faser i livet. Derfor er det også ekstra viktig å håndtere den på best mulig måte. Unge mennesker blir svært ofte konfrontert med menneskelige og sosiale faktorer som fordommer, uvilje, overbeskyttelse, for liten kompetanse osv. som hindrer dem i full deltakelse på det åpne arbeidsmarkedet. Kapitlet oppsummerer åtte nøkkeltemaer og problemer som ble identifisert i forbindelse med gjennomgang av litteraturen om overgangsprosessen. Vi presenterer seks nøkkelfaktorer som ble synlige etter the Agencys analyse, med en liste over anbefalinger til beslutningstakere og fagpersoner. Formålet er å gi veiledning om hvordan man kan forbedre utviklingen og iverksette overgangsprosessen på best mulig måte.

Til slutt, i etterordet, får du en oppsummering av de vanligste temaene på disse områdene.

Kapittel 1

INKLUDERENDE OPPLÆRING OG KLASSEROMS PRAKSIS PÅ UNGDOMSTRINNET OG I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

1.1 INNLEDNING

Tilpasset opplæring/spesialundervisning på ungdomstrinnet og i videregående opplæring er et sammensatt tema både når det gjelder tilbud og fag. Enkelte rapporter (se blant annet studier utført av the Agency om tiltak innenfor tilpasset opplæring/spesialundervisning i Europa fra 1998 og 2003) hevder at inkludering vanligvis fungerer godt på barnetrinnet, men at det på ungdomstrinnet og i videregående opplæring oppstår alvorlige problemer. Man kan argumentere for at økende fagspesialisering og ulike organisatoriske strategier på ungdomstrinnet og i videregående opplæring fører til alvorlige hindringer for inkluderingen av elever på dette nivået. Denne situasjonen forsterkes fordi forskjellene mellom elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning og klassekameratene deres øker med alderen. I mange land blir dessuten dette utdanningsnivået vanligvis karakterisert som et 'inndelingssystem': elevene plasseres i ulike inndelinger (eller klassegrupperinger) på grunnlag av ferdighetsnivå.

Litteraturgranskning, Sverige: *Eldre elever opplever betydelig større hindringer på skolen enn de yngre (...). Problemene oppstår ikke i forbindelse med diagnoser og mobilitet, men i tilknytning til skolens aktiviteter og organisering.*

Litteraturgranskning, Sveits: *Overgangen fra vanlig integrering på barnetrinnet til generell segregering på ungdomstrinnet er kanskje det mest avgjørende valgmomentet i elevenes karriere. Overgangen fra en mer integrert opplæringmetode i klassen til inndeling i grupper som er basert på ferdighetsnivå er med på å prege de gjenværende skoleårene – i tillegg kan ikke elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning bare sette igjen "bagasjen" sin fra barnetrinnet, men må derimot ta den med seg til denne svært segregerte opplæringsformen.*




Kommentar fra Malta: I likhet med andre europeiske land er inkluderingen på ungdomstrinnet og i videregående opplæring et viktig tema på Malta. Lærenivået er mer krevende og fagene er mer spesifikke. Dette skaper vansker for lærere som ikke sitter inne med nødvendig kompetanse.

Et annet sammensatt tema som også er særlig relevant på ungdomstrinnet og videregående, er betydningen av oppnådde *utdanningsresultater*. Presset som legges på elevene for å oppnå bedre akademiske resultater i opplæringssystemene, kan bidra til at elevene plasseres i spesialskoler og -klasser.

Litteraturgranskning, Spania: Det faktum at ungdomstrinnet og videregående opplæring kjennetegnes av at man følger en omfattende akademisk læreplan beregnet på en homogen elevgruppe, gjør det i dag vanskelig å etablere tilpassede læreplaner for åpenbart heterogene elever.

Det er naturligvis ingen overraskelse at samfunnet generelt er mye mer opptatt av hvilke resultater investeringene i opplæringen gir. Som en følge av dette blir "markedstenkning" overført til opplæringen, og foreldrene begynner å oppføre seg som "kunder". Skolene gjøres "ansvarlige" for resultatene de oppnår, og tendensen til å vurdere skoler på grunnlag av deres akademiske resultater øker. Det er viktig å understreke at denne utviklingen representerer en enorm fare for sårbare elever. I så måte kan ikke ønsket om å oppnå bedre akademiske resultater forenes med ønsket om å inkludere elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Eksempler fra denne studien viser imidlertid at dette ikke nødvendigvis må være tilfelle:

Konkret studie, Storbritannia: Rektor fortalte at skolen hadde utviklet seg etter innføringen av inkluderende opplæring, ikke bare med hensyn til de ulike opplæringsbehovene som skolen er i stand til å dekke, men også når det gjaldt skolens generelle akademiske resultater. Skolen hadde klart å håndtere motsetningene mellom disse to utviklingstendensene. Ti måneder før studiebesøket hadde skolen en offentlig inspeksjon fra Office for Standards in Education (OFSTED – kontoret for opplæringsstandarder), som er et offentlig inspektorat for alle skolene i England. Rapporten var svært positiv,



og skolen ble vurdert som "god". I OFSTED-rapporten sto det følgende: "Skolen er mektig stolt av sin inkluderende og flerkulturelle holdning, som bidrar til høy standard for elevene og fører til at de bryr seg om hverandre. Forholdet mellom ledelsen, personalet og elevene er svært godt, og skolen drives med ansvarlighet og integritet. Den gir god valuta for pengene."

Tidligere studier utført av the Agency har vist at de fleste land er enige om at inkludering på ungdomstrinnet og i videregående opplæring er et viktig tema. Manglende lærerutdanning og negative lærerholdninger oppfattes særlig som problemområder. Lærernes holdninger er vanligvis avgjørende for å oppnå inkludering i opplæringen, og disse holdningene avhenger veldig av hvilke erfaringer lærerne har – spesielt med elever som har behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning – deres utdanning, tilgjengelig støtte og andre forhold som klassestørrelse og arbeidsmengde.

Litteraturgranskning, Østerrike: (...) Det kom klart fram at lærernes og skolens positive holdninger til inkludering er den viktigste drivkraften for å oppnå en vellykket inkludering, uansett hvilken modell man velger. Den nyskapende påvirkningen fra disse skolene kan til og med overvinne vanskelige hindringer (f.eks. manglende timeantall til fastsatt vurderingstid, dårlig utstyrte klasser, for mange lærere i gruppen osv.).

På ungdomstrinnet og i videregående opplæring ser lærerne ut til å være mindre åpne for inkludering av elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i klassene sine. For å kunne ta seg av disse elevene kreves det stor forståelse og følsomhet overfor behovene.

Konkret studie, Nederland: [Her vises det til en tolvåring med Aspergers syndrom.] En gang fant en av lærerne hans ut at han ikke hadde gjort alle leksene sine. Da veilederen spurte ham hvorfor, fant hun ut at han ikke hadde plass til å skrive ned alle leksene i ett fag på én linje i lekseboka si. Eleven ville ikke bruke de andre linjene fordi de var reservert for andre fag. I klassen hadde han heller ikke rettet opp alle feilene sine i løpet av timene fordi det ikke var nok plass i skriveboka hans. Rådgiveren foreslo at han skulle skrive ned



oppgavene på den høyre siden, og notere rettelsene på den venstre siden. Ettersom denne løsningen fører til at skriveboka hans ikke blir rotete, var eleven enig i at problemet var løst. Han var veldig bestemt på dette.

Denne studien fokuserer på disse og andre spørsmål i forbindelse med inkludering på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Dersom du er interessert i dokumentene som ligger til grunn for denne rapporten, kan du lese mer om Inkluderende opplæring og klasseromspraksis på the Agencys nettside www.european-agency.org.

1.2 RAMMER, MÅL OG METODIKK


1.2.1 Rammer

Studien fokuserte på effektiv klasseromspraksis innenfor inkluderende opplæring. Man gikk ut fra at inkluderende opplæring hovedsakelig avhenger av hva lærerne gjør i klasserommet. Det lærerne gjør i klasserommet avhenger imidlertid av hvilken utdanning de har, erfaringer, meninger, holdninger og situasjonen i klassen og på skolen samt faktorer utenfor skolen (lokale og regionale tilbud, retningslinjer, finansiering osv.).

Litteraturgranskning, Spania: *Det er tydelig at elevenes læreproblemer ikke utelukkende kommer av vanskene med å lære, men at måten skolen er organisert på og hvilken respons de får i klasserommet har stor betydning for dem [dvs. slike lærevansker].*

Litteraturgranskning, Storbritannia: *Selv om de konkrete studiene viste variert forståelse av "inkludering", forventede resultater og hvilken prosess man må gjennom for å komme dit, var det enighet om at en inkluderende praksis gjør det nødvendig å gjennomføre skolereformer, fjerne konseptet "hjelpeløse" og utvikle læreplanen når det gjelder innhold og presentasjon.*

Sammenlignet med den foregående studien på barnetrinnet er utfordringen enda større på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, ettersom organisering av læreplanen i mange land er fagorientert og elevene derfor må skifte klasserom regelmessig.



Litteraturgranskning, Østerrike: Ekstern differensiering innebærer en organisatorisk deling av klassen som helhet, ettersom barn ikke forblir i én bestemt og fast gruppe, men i stedet skifter klasserom for å ha fellestimer med andre elever fra parallellklassene. I mange tilfeller har dette vist seg å være en alvorlig ulempe for integrering av elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, ettersom man ikke er sikret sosial kontinuitet.

Måten opplæringen på ungdomstrinnet og i videregående opplæring vanligvis er organisert på i mange land fører til store utfordringer for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Derfor er det svært viktig å kjenne til noen av strategiene skolene har fulgt for å takle dette problemet.

Lærernes og skolenes inkluderingspraksis i klasserommet kan være svært varierende. Det erklærte målet med dette prosjektet var å beskrive de ulike metodene som kan brukes for å oppnå inkluderende opplæring, og å gjøre informasjon om dette temaet mer tilgjengelig.

For å kunne oppnå dette målet, ble en rekke nøkkelspørsmål tatt opp i studien. Det viktigste spørsmålet var: *Hvordan skal man håndtere forskjeller i klasserommet?* I tillegg ble følgende spørsmål tatt i betraktning: *Hvilke betingelser er nødvendige for å kunne håndtere forskjeller i klasserommet?*

Studien har vært *mest opptatt* av lærernes arbeid. Det ble imidlertid klart at lærere hovedsakelig lærer og utvikler sin praksis etter inspirasjon fra viktige personer i nærmiljøet, slik som rektor, kolleger og fagpersonell på eller rundt skolen. Dette er fagpersonell som derfor er ment som hovedmålgruppen for denne studien.

1.2.2 Mål

Studiens viktigste oppgave har vært å gi nøkkelpersoner kunnskap om hvordan de skal håndtere forskjeller i klasserommet og på skolen, og informere om nødvendige betingelser for å kunne lykkes. Prosjektet forsøker å svare på viktige spørsmål vedrørende inkluderende opplæring. I første omgang er det viktig å vite *hva* som fungerer innenfor inkluderende miljøer. Videre er det nødvendig med



en dypere forståelse av *hvordan* inkluderende opplæring fungerer. For det tredje er det viktig å vite *hvorfor* den fungerer (betingelsene for iverksettelse).

1.2.3 Metodikk

Forskjellige typer aktiviteter har bidratt til å gi svar på spørsmålene ovenfor. I første omgang har studien ført til en rapport med litteraturbaserte beskrivelser av de ulike modellene for inkluderende opplæring og betingelsene som må være til stede for at disse modellene skal kunne gjennomføres på en vellykket måte. Både metodikken og resultatene av litteraturgranskningene beskrives detaljert i publikasjonen *Inkluderende opplæring og effektiv klasseromspraksis på ungdomstrinnet*, som er utgitt som elektronisk bok og kan lastes ned (Meijer, 2005: www.european-agency.org). Målet med litteraturgranskningene var å finne ut *hva* som fungerte i inkluderende miljøer.

I den andre fasen – de konkrete studiene – var formålet å finne ut *hvordan inkludering fungerer, og hva som må til for at det skal fungere*. The Agencys medlemsland analyserte eksempler på god praksis (konkrete studier) i landene sine. De ble bedt om å fokusere på klasseromspraksis og beskrive karakteristiske trekk ved opplæringsprogrammene. I tillegg skulle konteksten og betingelsene for programmet beskrives, og særlig de betingelsene og kontekstvariablene som regnes som nødvendige for å kunne iverksette og opprettholde programmet. Disse betingelsene og kontekstvariablene kan ligge på flere nivåer: læreren (hans/hennes kvalifikasjoner, kunnskaper, holdninger og motivasjon), klasserommet, skolen, skoleteamet, støttetjenestene, økonomiske og politiske forhold osv.

Sist, men ikke minst har også eksperter deltatt på et utvekslingsprogram og besøkt, analysert og evaluert eksempler på praksis for å avdekke de viktigste egenskapene ved effektiv, inkluderende klasseromspraksis. Ved hjelp av drøftelser med ekspertene som besøkte ulike steder hvor inkluderende opplæring praktiseres, har vi fått en mer kvalitativ og bredere forståelse for hva, hvorfor og hvordan inkludering fungerer eller ikke fungerer.



Følgende land ble valgt ut som utvekslingsverter: Luxembourg, Norge, Spania, Storbritannia (England) og Sverige. Utvekslingene fant sted sommeren 2003.

Det er brukt forskjellige informasjonskilder for å finne fram til resultatene i denne rapporten. Først og fremst litteraturgranskningene (både nasjonale og internasjonale), deretter beskrivelser av alle eksemplene (konkrete studier) fra de 14 deltakerlandene, og til slutt informasjon om utvekslingsaktivitetene. På denne måten blir spørsmålet om klasseromspraksis tatt opp på en holistisk måte, som vil si at det tas hensyn til både forskning og daglig klasseromspraksis. Det er viktig å understreke at de konkrete studiene og ekspertbesøkene utelukkende skal anses som eksempler på hvordan man kan hanskes med inkluderende opplæring, og at de ikke er resultater av generelle, nasjonalt tilpassede retningslinjer eller arbeidsmetoder.

I det neste kapittelet finner du en oversikt over faktorer for klasseromspraksis i inkluderende opplæring på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. I kapittel 1.4 nedenfor er det satt opp en liste over betingelser for inkludering.

1.3 EFFEKTIV KLASSEROMSPRAKSIS

Håndteringen av forskjeller er en av de største utfordringene som finnes i europeiske skoler og klasserom. Inkludering kan organiseres på mange måter og på ulike nivåer, men først og fremst er det lærerne som må håndtere et økende mangfold av elevbehov i skolen og klassene, og som må tilpasse eller forberede læreplanen på en måte som tilfredsstillende behovene til alle elevene – både de med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning og klassekameratene deres.

Litteraturgranskning, Spania: Derfor må skolene, hvis de har tenkt å vie elevenes heterogene behov større oppmerksomhet, tenke over hva de mener om egen organisering og opptreden, tilstedeværelsen av koordinasjon og samarbeid mellom lærerne, samarbeid mellom alle ledd i opplæringssamfunnet, bruken av ressurser og pedagogisk praksis.



Studien i sin helhet peker på minst sju faktorer som ser ut til å virke effektivt for inkluderende opplæring. Det er ingen overraskelse at noen av disse faktorene også ble nevnt i studien om opplæring på barnetrinnet: Samarbeidsorientert opplæring, samarbeidsorientert læring, problemløsning i fellesskap, heterogen gruppering og effektiv opplæring. I tillegg er det to andre faktorer som ser ut til å være særlig relevant på ungdomstrinnet: Opplæring i basemiljøet og alternative lærestrategier.

I avsnittene nedenfor er disse sju faktorene definert, drøftet og illustrert med direkte sitater fra rapportene om landenes utvekslingsbesøk, de konkrete studiene og litteraturgranskningene.

1.3.1 Samarbeidsorientert opplæring

Lærerne må kunne samarbeide med en rekke kolleger og trenger praktisk og fleksibel støtte fra disse. Enkelte ganger trenger elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning særskilt hjelp som læreren ikke kan gi i den daglige klasseromssituasjonen. I slike tilfeller kommer andre lærere og støttepersonell på banen, og fleksibilitet, god planlegging, samarbeid og gruppeopplæring kan være en utfordring.

Studien viser at den inkluderende opplæringen kan forbedres ved hjelp av en rekke faktorer som faller under samarbeidsorientert opplæring. Samarbeidsorientert opplæring omfatter alle typer samarbeid mellom en klasselærer og en lærerassistente, lærerkollega eller annet fagpersonell. Kjennetegnet på samarbeidsorientert opplæring er at elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning ikke må flyttes ut av klasserommet for å få hjelp, men at de i stedet får hjelp i klasserommet. Dette stimulerer elevens følelse av tilhørighet, og gir ham eller henne større selvtillit – noe som i seg selv forenkler læringen.

Et annet karakteristisk trekk ved samarbeidsorientert opplæring er at den bidrar til å løse problemet med lærerisolasjon. Lærerne kan lære av hverandres metoder og gi hverandre nyttige tilbakemeldinger. Dermed blir samarbeidet effektivt når det gjelder kognitiv og emosjonell utvikling hos elever med særskilte opplæringsbehov, og det ser også ut til å imøtekomme lærernes behov. I landenes

konkrete studier om god praksis nevnes det ofte at lærere er ivrige til å lære av andre kollegers metoder.

Konkret studie, Irland: Skolen har en støttegruppe som består av rektor, inspektør, rådgivere, støttelærer, ressurslærere og kontaktlærer. Denne gruppen har møter hver uke hvor de diskuterer behovene til elever med atferds- og lærevansker, og planlegger hvordan de skal imøtekomme disse behovene.

Konkret studie, Østerrike: Gruppearbeid krever større kapasitet for kommunikasjon og konflikthåndtering, fordeling av oppgaver og diskusjon med alle parter. Denne delen av arbeidet er særlig tidkrevende. Gruppearbeid og gruppeopplæring er imidlertid svært fascinerende aspekter i arbeidet med alle partene. Behovet for å arbeide tettere sammen enn “vanlige lærere generelt på ungdomstrinnet og i videregående opplæring” var en avgjørende motivasjonsfaktor for å ta på seg denne oppgaven. Gruppearbeid og relaterte erfaringsutvekslinger oppfattes som svært berikende.

Ekspertbesøk, Luxembourg: Alle lærerne skrev ned observasjonene sine i en bok som er tilgjengelig for dem som er involvert i opplæring av en spesifikk klasse. Dette er en form for intern kommunikasjon mellom lærere som utveksler informasjon om elevenes atferds- og lærevansker til dem som arbeider med dem.

Kommentar fra Liechtenstein: Elever med behov for tilrettelagt opplæring/spesialundervisning og som er integrert i ordinære klasser, får ekstra oppfølging av støttelærere. Pedagogisk-terapeutiske tiltak er en del av særskilt inkluderende opplæring.

1.3.2 Samarbeidsorientert læring

Elever som hjelper hverandre, spesielt i en fleksibel og velorganisert elevgruppe, er tjent med å lære sammen.

Studien viser at elever som støttelærere eller samarbeidsorientert læring er effektivt både for de kognitive, sosiale og emosjonelle sidene ved elevens læring og utvikling. I tillegg er det ingenting som tyder på at elever som er faglig sterkere blir skadelidende i slike situasjoner når det gjelder manglende utfordringer eller muligheter.



Det finnes ulike uttrykk som beskriver pedagogiske teknikker hvor elever arbeider sammen i par: Elever som støttelærere, samarbeidsorientert læring og elevlæring. I de fleste av disse metodene danner læreren heterogene par (og enkelte ganger trioer) hvor den ene har rollen som hjelpelærer og den andre som elev (og enkelte ganger en tredjeperson som observatør). Elevene skal prøve alle roller: Også den svakere eleven skal ha rollen som hjelpelærer.

Denne metoden har en svært positiv effekt på elevenes selvtillit, samtidig som den stimulerer til sosial interaksjon i elevgruppen. Alle elever er tjent med samarbeidsorientert læring: Eleven som har rollen som hjelpelærer vil huske temaet mye bedre og lenger, og behovene til eleven som får temaet forklart blir bedre ivaretatt av en klassekamerat som bare befinner seg på et litt høyere forståelsesnivå enn hans eller hennes eget. Studien viser at samarbeidsorienterte læremetoder ikke bare gir positive resultater, men at de også er relativt enkle å iverksette.

Ekspertbesøk, Sverige: *Vi så elever som diskuterte oppgavene sine ikke bare i timene, men også i pausene. Samarbeid med klassekamerater som har behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning er en naturlig situasjon som gjør at de utvikler og opplever empati. Elevene får være sammen og høre på hverandres meninger.*

Internasjonal litteraturgranskning: *Det ble lagt opp timer hvor elevene var hjelpelærere på tvers av klassene i 15 minutter to ganger i uka. Lærerne ble bedt om å danne heterogene grupper på tre og tre elever med ulike ferdighetsnivåer. Så fikk hver elev spille rollen som hjelpelærer, elev og observatør. Hjelpelæreren valgte ut et problem eller en oppgave som skulle løses av eleven, og observatøren opptrådte som støttespiller. Læreren utviklet hjelpeprosedyrer.*

Kommentar fra Polen: *En av lærerne i en integrert klasse hevdet følgende: "Vi fokuserer på samarbeid og ikke konkurranse. Vi går sammen i par og løser oppgaver i kunst og teknikk (én elev med og én uten behov for tilrettelagt opplæring/spesialundervisning) slik at elevene ikke føler seg svakere eller annerledes".*

1.3.3 Problemløsning i fellesskap

Problemløsning i fellesskap refererer til en systematisk metode for håndtering av uønsket atferd i klasserommet. Dette innebærer at en rekke klare klasseregler blir satt opp i samråd med alle elevene, i tillegg til passende reaksjoner på god og dårlig atferd.


Resultater fra de nasjonale rapportene og den internasjonale litteraturgranskningen viser at problemløsning i fellesskap reduserer omfanget og intensiteten av forstyrrelser i timene.

Det er viktig å understreke at utarbeidelsen av de effektive klassereglene skal skje i samråd med hele klassen, og at disse reglene skal være synlige i klasserommet. I enkelte av de konkrete studiene ble disse reglene satt opp i en kontrakt som ble underskrevet av elevene. Det finnes mange metoder for å utvikle klasseregler, men de konkrete studiene peker på behovet for avtalte møter i begynnelsen av skoleåret. Det er også viktig at foreldrene blir informert om klassereglene og reaksjonene elevene får på god eller dårlig atferd.

Ekspertbesøk, Luxembourg: Utarbeidelse av en klassekontrakt: Elever og lærere diskuterer seg fram til og blir enige om ti regler. Dette betyr at alle skal respektere reglene og tilpasse atferden sin deretter. Målet med denne metoden er en form for problemløsning i fellesskap.

Ekspertbesøk, Storbritannia: Det ble satt opp like retningslinjer for alle, og disse retningslinjene ble hengt opp på veggen i klasserommet. Man ble også enig om bestemte atferdsregler. Klassen hadde veiledningstimer for å sette seg inn i disse reglene. Det ble holdt skolemøter hvor man ga tilbakemeldinger om elevenes atferd. Klasseroms- og skolereglene ble forhandlet fram i samråd med elevene. Foreldrene ble også bedt om å følge opp at barna overholdt skolens regler, og måtte deretter skrive under en avtale om denne forpliktelsen. Slike avtaler med foreldrene og elevene ble underskrevet hvert skoleår.

Konkret studie, Tyskland: Ved ukeslutt holdes det såkalte "Fredagssirkler" eller klasseråd. Sammen går man gjennom ukens



hendelser, diskuterer problemer og finner løsninger i fellesskap. Både lærere og elever kan gi uttrykk for kritiske synspunkter, men også for glede og gode erfaringer de har gjort seg i løpet av skoleuken.

1.3.4 Heterogen gruppering


Med en heterogen gruppering av elevene menes det pedagogiske miljøet hvor elever på samme alderstrinn oppholder seg i klasserom med forskjellig ferdighetsnivå. Formålet med konseptet om klasser med forskjellig ferdighetsnivå er å unngå segregering og respektere naturlig variasjon blant elevene.

Heterogen gruppering og en mer differensiert opplæringsmetode er nødvendig og effektivt for å håndtere mangfoldet av elever i klasserommet. Prinsippet om at alle elever er like blir understreket, og at inndeling etter evner på ungdomstrinnet og i videregående opplæring fører til nedprioritering av elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Fordelen ved denne organiseringsmetoden er tydelig på det kognitive, men særlig det emosjonelle og sosiale nivået. Metoden fører også til en mindre kløft mellom elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning og klassekameratene deres. Videre fremmer den positive holdninger til elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning fra både elevenes og lærernes side.

Dette er svært viktig når det gjelder landenes klare behov for å håndtere forskjeller i klasserommet. Heterogen gruppering er naturligvis også en forutsetning for samarbeidsorientert læring.

Ekspertbesøk, Norge: Elevene blir gruppert på mange forskjellige måter av ulike grunner, alt etter hva som skjer på skolen eller hvilke mål skolen har satt seg. Først deles alle elevene inn etter alderstrinn, og deretter fordeles de på to klasser som samarbeider jevnlig. I timene dannes det læregrupper av ulik størrelse – som begynner som par og til slutt ender med at hele klassen arbeider sammen.

Konkret studie, Østerrike: En tredjedel av timene arbeider elevene med individuelle ukeplaner. Fag som biologi og geografi er vanligvis organisert i prosjekter, og enkelte ganger på tvers av læreplanen.



Partner- og gruppearbeid dominerer det daglige arbeidet. I tysk, matte og engelsk blir ikke elevene inndelt i tre ferdighetsnivåer (tre ulike rom) slik de pleier. Det meste av tiden arbeider de sammen om et tema i en felles klasse som er tilpasset ferdighetene deres.

Kommentar fra Liechtenstein: Hovedoppgaven er å samarbeide om differensiert opplæring, som respekterer mangfoldet i en klasse og tillater inkluderende tiltak.

1.3.5 Effektiv opplæring

Effektiv opplæring er basert på kontroll, vurdering, evaluering og høye forventninger. Det er viktig å ha en standardisert ramme rundt læreplanen for alle elever. I mange tilfeller er det imidlertid nødvendig å tilpasse læreplanen, ikke bare for dem med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning som befinner seg på det nederste trinnet, men for alle elever. Når det gjelder elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, blir denne metoden definert og realisert ved hjelp av den individuelle opplæringsplanen.

De konkrete studiene setter søkelys på viktige og effektive opplæringsmetoder som kontroll, vurdering, evaluering og høye forventninger. Alle elever er tjent med denne metoden, men spesielt elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Effektive opplæringsmetoder fører også til at kløften mellom elever med og uten behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning reduseres, noe som er et mål i seg selv. En viktig faktor som kom fram i løpet av landenes konkrete studier, er at en individuell opplæringsplan må passe inn i rammene rundt den ordinære læreplanen.

Konkret studie, Spania: Vi bruker den ordinære læreplanen som mal, og foretar deretter betydelige endringer samtidig som vi lar elevene delta så mye som mulig i den generelle læreprosessen, slik at de skal føle seg som en del av skolens helhet. Det er viktig at elevene er fullstendig integrert i sine ordinære grupper. For å sikre dette må de delta i gruppens aktuelle aktiviteter og være sammen med klassekameratene sine i minst tre basisfag på læreplanen, i hjelpetimen og i valgfaget.


Konkret studie, Island: Selv om eleven tilbringer det meste av skoletiden i klasserommet, består en stor del av opplærings-situasjonen i individuell opplæring og læring. Eleven arbeider for det meste med egne oppgaver eller prosjekter i språkfag, kunst og håndverk, islandsk og matte. Oppgavene og arbeidet i klasserommet er differensiert både i matte og språkfag. Elevmateriellet er tilpasset og regulert etter elevens behov.

1.3.6 Opplæring i basemiljøet

Ved opplæring i basemiljøet blir organiseringen av læreplanen endret radikalt. Elevene oppholder seg i et ordinært miljø som består av to eller tre klasserom hvor nærmest all opplæring finner sted. En liten gruppe lærere er ansvarlige for opplæringen i basen.

Som nevnt tidligere medfører den økte fagspesialiseringen og den særskilte organiseringen av timer på ungdomstrinnet alvorlige problemer for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. De konkrete studiene viser at det finnes bedre alternativer for å løse dette problemet. Systemet med opplæring i basemiljøet er nettopp et slikt alternativ: elevene får bli i sitt eget miljø som består av et lite antall klasserom og en liten lærergruppe som dekker nærmest alle fag som en gruppeoppgave. Dette imøtekommer særlig disse elevenes behov for å føle "tilhørighet". Det fører også til et ønske om å skape en stabil og regelmessig base og å organisere opplæringen slik at man slipper en inndeling etter evner. Sist, men ikke minst fører det til et forbedret samarbeid mellom lærerne, og gir dem uformelle opplæringsmuligheter.

Konkret studie, Sverige: Skolen har omkring 55 lærere. De er inndelt i fem grupper på 10–12 lærere i hver. Hver gruppe har ansvar for 4–5 klasser. Hver arbeidsgruppe er økonomisk selvstyrt, og har en egen pedagogisk plattform samt en konkret plan for skolens visjoner. Dette betyr at fleksible arbeidsmetoder, timeplan (...) og lærernes serviceopplæring kan håndteres ulikt i de fem arbeidsgruppene og av elevene. Gruppene består av elever i ulike aldersgrupper og to lærere som tar seg av opplæringen i de fleste teoretiske fag. Selv om lærerne har spesialisert seg i ett eller to fag, fungerer denne modellen slik at de også tar seg av andre fag i tillegg.



Bakgrunnen for det varierende antallet lærere i klassen var, som rektor uttrykker det, "å bli kvitt det harde miljøet og konflikter blant elevene og mellom lærere og elever. Du føler det må finnes andre arbeidsmetoder for å gjøre elevene trygge. På skolen trodde vi at vi kunne få et tryggere miljø dersom den samme læreren var i klassen så mye som mulig". Dette betyr at enkelte lærere har opplæring i fag de ikke har spesialisert seg i. Men som rektor sier har det fungert likevel: "For det første fordi lærerne er interessert i det andre faget, og for det andre fordi disse lærerne får støtte fra en faglig veileder, en ekspert i det aktuelle faget".

Ekspertbesøk, Norge: Skolen legger vekt på at hvert klasstrinn skal være en fysisk, sosial og akademisk enhet hvor alle elever har en sterk tilknytning til klassen sin. Gruppene på hvert klasstrinn består av to eller tre klasselærere, en spesialpedagog, ressurs- eller faglærer og vernepleier og/eller assistent. Gruppen deler et kontor, kjenner alle barna og har felles ansvar for klassen. Medlemmene i gruppen støtter hverandre, samarbeider om planlegging av arbeidet og samarbeider med foreldrene.

Konkret studie, Luxembourg: Så langt det er mulig skal klassen bestå av den samme gruppen elever i tre år. Det finnes et begrenset antall lærere per klasse, og hver lærer kan ha ansvaret for flere fag. Antall lærere er redusert til et minimum for å sikre et godt miljø. En fast lærergruppe tar seg av fagene i alle de tre årene for å styrke gruppen og bygge et bedre forhold mellom elever og lærere. Dette er et personlig klasserom som virker beroligende på elevene.

Ekspertbesøk, Sverige: Skolen bruker en tolærer-modell, hvor hver klasse har to lærere som samarbeider om opplæringssituasjonen det meste av tiden. Disse to tar seg av de fleste fagene, selv om de ikke er kvalifisert i alle. I tillegg til den vanlige opplæringssituasjonen skal de også observere barna, vurdere dem hvis nødvendig og foreslå særskilte støttetiltak i opplæringen deres. Som resultat av dette har lærerne alltid en samarbeidspartner de kan planlegge prosessen og aktivitetene med, få tilbakemeldinger fra og en kompetent kollega de kan observere, evaluere og vurdere elevene sammen med.

Litteraturgranskning, Østerrike: Den viktigste forutsetningen for et vellykket samarbeid er å danne små og håndterlige grupper, også



dersom lærerne i opplærings situasjonen mangler nødvendige, formelle kvalifikasjoner i enkelte fag samt viljen og evnen til å samarbeide med de andre lærerne.

Litteraturgranskning, Norge: *Det viktigste er å sørge for at alle elever får erfare gode relasjoner og en følelse av tilhørighet, deltakelse og innflytelse i elevmiljøet samt gode samarbeidsvilkår for å støtte utviklingen av god klasseromspraksis.*


1.3.7 Alternative lærestrategier

Bruk av alternative lærestrategier har til hensikt å gi elevene kunnskap om læring og problemløsning. I den forbindelse får elevene større ansvar for egen læring.

For å støtte inkluderingen av elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, har det de seneste årene blitt utviklet flere modeller som fokuserer på *lærestrategier*. Slike programmer har som formål å gi elevene kunnskap om lærestrategier og sørge for riktig lærestrategi til riktig tid. Det kan hevdes at det å gi elever større ansvar for egen læring kan bidra til en vellykket inkludering på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Informasjon fra landene tyder på at det å legge større vekt på ansvar for egen læring gir gode resultater.

Ekspertbesøk, Sverige: *Elevene har ansvaret for sin egen læreprosess. De planlegger arbeidstiden sin, velger seg ut mål, nivå og måter å nå disse målene på (...). Timeplanen er et annet eksempel på hvordan man kan bygge opp ansvaret for egen læring. Timene begynner ikke til strengt fastsatte tider om morgenen. I stedet har elevene et slingringsmonn på en halvtime, slik at de kan velge om de vil bli lenger utover ettermiddagen eller komme tidligere om morgenen.*

Konkret studie, Island: *Skolen legger vekt på forbedring av læremiljøet og bruk av flere opplæringsmetoder. Det er svært viktig at skolepersonalet har et positivt forhold til elevene, og at elevene får opptre ansvarlig og selvstendig i sin egen læring.*



Konkret studie, Sverige: Alle elevene har hatt problemer med å stille spørsmål og be om støtte, noe de ikke har lært på sin tidligere skole. I denne modellen, hvor ansvaret for egen læring er mer avhengig av hver elev, er også det å stille spørsmål svært viktig. Men som læreren sier, har “elevene begynt å forstå at de er her for å lære, at lærerne er her for å hjelpe dem å forstå, og at de derfor må spørre om hjelp”.

I dette og det forrige kapittelet har vi beskrevet en rekke effektive metoder på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Disse metodene skal være med på å iverksette inkluderende opplæring – opplæring som fokuserer på en læreplan for alle. Det er viktig å understreke at det finnes mange metoder for å oppnå dette målet, men de konkrete studiene har vist at en kombinasjon av disse metodene er særlig effektiv. I neste kapittel gir vi en indikasjon på betingelser for å kunne ta i bruk disse metodene.

1.4 BETINGELSER FOR INKLUDERING

Formålet med denne studien har vært å finne fram til metoder innenfor læreplanen som fungerer i inkluderende klasser. Det finnes imidlertid også mange forutsetninger for inkluderende opplæring. Informasjon fra de konkrete studiene, (forsknings-) litteratur og ekspertdiskusjoner viser at en rekke betingelser må være til stede for å kunne oppnå en vellykket inkludering. Nedenfor finner du en oversikt over foreslåtte betingelser.

1.4.1 Lærere

Når det gjelder lærere, er det behov for å:

Utvikle positive lærerholdninger

Litteraturgranskning, Spania: (...) Det ser ut til at enkelte lærere for lett tyr til “segregering” av elevene våre. De mener at “disse” elevene er støttelærerens ansvar (...), de er de “spesielle” (...) som andre “spesialister” må ta seg av.

Skape en følelse av 'tilhørighet'

Ekspertbesøk, Luxembourg: Elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning ble behandlet som egne individer med en egen særskilt og unik historie og identitet. Lærerne prøvde å få elevene til å føle seg som en del av familien og samfunnet, og på denne måten å styrke selvtilliten deres. Man prøvde kontinuerlig å bygge opp elevenes selvtillit ved hjelp av positive interaksjoner mellom medlemmene i klassen (inkludert læreren).

Litteraturgranskning, Sveits: Følelsen av "vi" som en helhet blir lagt vekt på i klassen, noe som fører til sosial integrering av alle elevene. I tillegg må det legges til rette for situasjoner hvor elevene kan arbeide, oppleve og lære sammen – for stor grad av segregering gjør det umulig å føle samhörighet.

Hensiktsmessige pedagogiske ferdigheter og tid til refleksjon

Konkret studie, Norge: Samtidig innebærer det å ta hensyn til og basere arbeidet vårt på elevenes akademiske og sosiale ferdigheter at vi må la lærerne få lov til å utvikle sine egne ferdigheter. Derfor tilbyr vi dem kurs i (...) forebygging av lese- og skrivevansker. I tillegg planlegger vi å tilby et kurs om atferdsvansker – slik at de vet hva de skal gjøre dersom det skulle bli aktuelt. Vi er også interessert i at lærerne skal få den tiden de trenger til refleksjon og diskusjon rundt vanlige problemer og erfaringer.

Litteraturgranskning, Frankrike: Øvelser og informasjon er de viktigste forutsetningene for en vellykket pedagogisk integrering. Alle eksperimenter beskriver øvelser og utveksling mellom opplæringsgrupper, pedagogiske og terapeutiske grupper, foreldre og elever før initiativ og under integrasjon (...). Hvilke utfordringer integreringen kan medføre, hvilket tilpasset behov det er snakk om og hvilken innvirkning det har på læringen, er viktige faktorer å ta stilling til for å kunne fjerne de vanlige motforestillinger hos en gruppe som får én eller flere ungdommer med særskilte behov, og for å kunne skape en dynamisk prosess og vise personlig engasjement.

1.4.2 Skolen

Det er viktig å få til:

Iverksettelse på hele skolen

Konkret studie, Storbritannia: På barnetrinnet kan en individuell lærer vanligvis skape et inkluderende klasserom hvor en gruppe elever følger en variert læreplan. På ungdomstrinnet og i videregående opplæring, hvor man har en uforanderlig fagspesialisering og elevene skifter mellom ulike klasserom og lærere, er dette derimot umulig. En enkeltelev får ikke tilfredsstilt sine behov med mindre alle lærerne arbeider effektivt for å imøtekomme dem.

Litteraturgranskning, Spania: Jo sterkere følelsen av kollektivt ansvar er på skolen, desto bedre pedagogisk respons får disse elevene. Den kollektive bevisstheten rundt vanskene noen av elevene sliter med, er mer effektiv enn den personlige viljen hos mange lærere som arbeider med elevenes bestemte behov.

Sørge for en fleksibel støttestruktur

Litteraturgranskning, Sveits: En opplæringssituasjon hvor vanlige lærere og spesialpedagoger samarbeider, gir mange fordeler. Elevene får bli i klassene sine i stedet for å forlate klasserommet i forbindelse med særskilt opplæring. Også de andre barna kan med fordel lære spesialpedagogen å kjenne. Begge lærerne kan dra nytte av hverandre profesjonelt, være til felles støtte for hverandre i vanskelige situasjoner og få personlig utbytte av samarbeidet.

Konkret studie, Hellas: Samarbeidet mellom støttelæreren og klasselæreren forbedret seg gradvis over tid. Dynamikken i klassen hadde endret seg tilstrekkelig, og klassen reagerte positivt. Klasselæreren var ikke alene, og utvekslingen av tanker og refleksjoner rundt metodene som ble brukt, hjalp til i bearbeidelsen og konseptualiseringen av strategiene for å imøtekomme elevenes behov.



Kommentar fra Malta: Alle elever som har erklæring og går på ordinære ungdomsskoler eller følger ordinær videregående opplæring får hjelp av en støttelærer. Denne læreren befinner seg i klassen og støtter elevene i henhold til anbefalingene gitt av støtteutvalget (Statementing Moderating Panel). Dette kan omfatte tilpassing av timer, forstørring av skrift, formålstjenlige opplæringstiltak for å forenkle læring, utvikling, iverksettelse og oppfølging av individuelle opplæringsprogrammer, sørge for sosial interaksjon med medelever og at elevene får delta i alle skoleaktivitetene i tillegg til å sikre best mulig støtte, slik at elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning skal lykkes.

Utvikle lederskap i skolen

Ekspertbesøk, Storbritannia: Rektoren er en svært profesjonell, dyktig og framsynt leder. Han bidrar til en god moralholdning på skolen. Han har vært der lenge, og kjenner derfor skolen svært godt. Han fungerer som vanlig klasselærer, og viser derfor empati når det gjelder lærernes opplæringssituasjon og elevenes læremiljø.


Konkret studie, Portugal: Alle føler at skolerådet har et sterkt lederskap/autoritet. Alle de interne reglene for utvikling av skolens arbeid blir vedtatt i det pedagogiske skolerådet, og er del av et internt reglement som skal følges til punkt og prikke.

1.4.3 Eksterne betingelser

Beslutningstakernes rolle bør være å:

Iverksette klare, nasjonale retningslinjer

Konkret studie, Island: Reykjavik Education Service (RES) følger et sett nye retningslinjer for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Disse retningslinjene bygger på teorier om en inkluderende opplæring og praksis hvor skolen tilbyr tjenester for alle elever med eller uten funksjonshemminger. For å imøtekomme elevenes behov i vanlige klasserom, anbefaler RES at skolen sørger for alternative opplæringsmetoder, samarbeidsorientert opplæring, differensierte metoder for alle elevene, oppgaver og prosjekter på tvers av nivåene



og en individuell læreplan for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

Konkret studie, Irland: De irske myndighetene har over flere år utviklet en “omfattende” metode for opplæring etter barnetrinnet, som står i kontrast til de to metodene som foretrekkes i andre europeiske land. Denne politikken baserer seg på at alle elever skal ha tilgang til ungdomsskole/videregående opplæring, og sørge for en bred læreplan som er tilpasset elevgruppens evner og interesser.

Kommentar fra Polen: Bestemmelsen av 18. januar 2005 om organisering av opplæring og omsorg for funksjonshemmede og sosialt vanskeligstilte barn, garanterer integrering av funksjonshemmede barn i nærheten av hjemstedet på alle opplæringstrinn.

Sørge for fleksibel finansiering som gjør inkluderingen enklere

Ekspertbesøk, Storbritannia: Skolen bruker retten den har til å bestemme hvordan den skal fordele de tilgjengelige midlene sine. Pengene brukes til å dekke de mer umiddelbare behovene. For eksempel har ansettelse av tilleggslærere høyere prioritet enn vedlikehold av skolen, reparasjoner og økt tilgjengelighet.

Utvikle framsynt lederskap på samfunnsnivå

Ekspertbesøk, Norge: Følgende betingelser har positiv innvirkning på skolepraksis: Framsynt lederskap i skolen og på kommunalt nivå, og en felles visjon og metode for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Det er viktig med nasjonal og lokal støtte fra beslutningstakere.

Konkret studie, Danmark: Kommunen har satt i verk et utviklingsprogram om inkludering og barns utvikling og velvære. Hovedmålet er å ha så mange barn og unge i ordinære barnehager og vanlige utdanningssystemer som mulig, og å skape den nødvendige rammen rundt deres utvikling og velvære.

Konkret studie, Portugal: De spesialiserte støttetjenestene innen opplæringen er sammensatt av spesialiserte støttelærere, PP-tjenesten og sosiale støttetjenester innen opplæring. Det er et godt samarbeid mellom alle fagpersoner (dvs. ved forberedelsen av overgangen fra elevens barne- og ungdomstrinn, beskrivelse og diskusjon av konkrete tilfeller, utvikling av en individuell opplæringsplan og evaluering).

Konkret studie, Irland: Man regner med at den nasjonale PP-tjenesten vil spille en viktig rolle i utviklingen av et omfattende system for identifisering og assistanse av alle elever med lærevansker og funksjonshemminger. Et viktig prinsipp for driften av PP-tjenesten er et nært samarbeid med psykologer og andre tjenester som drives og finansieres av regionale helseutvalg.

Kommentar fra Romania: Fylkessentrene for ressurser og pedagogisk assistanse sørger for bestemte tjenester som skolemegling, og på fylkesnivå koordinerer, overvåker og evaluerer de pedagogiske tjenester og aktiviteter som tilbys av skolesentre for inkluderende opplæring, logopedsentre og sentre for pedagogisk-psykologisk assistanse.

1.5 KONKLUSJONER

Gjennom en internasjonal litteraturgranskning, konkrete studier i 14 europeiske land, ekspertbesøk i sju land og ulike drøftinger mellom eksperter og the Agencys koordinatorene, er det foretatt en omfattende studie av inkluderende klasserom på ungdomstrinnet og i videregående opplæring.

Studien viser at mange av metodene som var effektive på barnetrinnet også kan føre til effektiv inkludering på ungdomstrinnet og i videregående opplæring: Samarbeidsorientert opplæring, samarbeidsorientert læring, problemløsning i fellesskap, heterogen gruppering og effektiv opplæring. I tillegg er systemet med opplæring i basemiljøet og en omstrukturering av læreprosessen viktige metoder på dette nivået.



De konkrete studiene har satt søkelys på hvor nødvendig hver enkelt faktor er. Det er imidlertid viktig å understreke at enkelte av disse konkrete studiene ser ut til å bekrefte at en *kombinasjon* av enkelte av disse metodene er viktig for å oppnå en effektiv klasseromspraksis i inkluderende ungdomsskoler og videregående opplæring.

Det ser spesielt ut til å være viktig og effektivt med “opplæring i basemiljøet” – et område som består av to eller tre klasserom hvor en (liten) gruppe lærere tar seg av alle fagene i læreplanen i et stabilt miljø.

Studien viser også at inkludering på ungdomstrinnet og i videregående opplæring er en realitet: Mange land har levert rapporter som illustrerer at elever med lærevansker og andre behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning kan ha nytte av opplæringsmetoder i ordinære skoler.

Konkret studie, Tyskland: Foreldrenes sterke engasjement og vilje er grunnen til at N får en inkluderende opplæring. Dersom hun hadde blitt på skolen for psykisk funksjonshemmede barn, ville utfordringene hun hadde fått vært for små i forhold til evnene hennes, noe som senere ville fått kognitive konsekvenser.

Litteraturgranskning, Spania: Andre erfaringer tyder på at inkludering i ordinære klasser, med støtteordninger som er tilpasset elevenes bestemte behov i gruppesammenheng, har en positiv innvirkning på elevenes læreprosess, selvtillit og selvbevissthet, og samtidig forbedrer forholdet til vennene deres.

Til slutt skal vi se litt på håndteringen av endringer på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Mange av skolene som er beskrevet i de konkrete studiene og utvekslingsrapportene har gjennomgått utviklingsmessige endringer over flere år. Endringsprosessene på ungdomstrinnet og i videregående opplæring har av og til blitt omfattende dokumentert, og disse rapportene er en rik informasjonskilde for alle skoler som planlegger en større grad av inkludering.



Konkret studie, Storbritannia: Skolen er unik fordi en oversikt over de første skrittene mot inkludering, som et resultat av skolens reaksjon på Education Act fra 1981, ble utgitt i bokform av rektoren og lederen for lærestøtte på skolen i 1980-årene (Gilbert and Hart, 1990).

Formålet med denne studien fra the Agency er å formidle resultater og ta opp spørsmålsstillinger som bør diskuteres nasjonalt, lokalt og på skolenivå. Studien viser at inkludering er en realitet på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, og at det finnes mange metoder for å ta det første skrittet mot iverksettelse av effektiv inkluderende opplæring på dette trinnet. Forhåpentligvis kan denne rapporten gi noen ideer om hvordan og i hvilken retning disse skrittene skal tas, og hvilke betingelser som må være til stede for at inkluderingen skal virke effektivt for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

Referanser

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (redaktør) (1998) *Integrering i Europa: Tilbud for elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring (Integration 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. (redaktør) (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. (redaktør) (2003) *Inkluderende opplæring og klasseromspraksis (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. (redaktør) (2005) *Inkluderende opplæring og klasseromspraksis på ungdomstrinnet*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Gilbert, C. and Hart, M. (1990) *Veien mot integrering: særskilte behov i en ordinær skole (Towards Integration: special needs in an ordinary school)*. London: Kogan Page

Du finner nærmere opplysninger om representanter og eksperter fra the Agency som har bidratt til dette kapittelet på de nasjonale sidene til organisasjonen: www.european-agency.org/ og: www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm/



Kapittel 2

TILGANG TIL OG TILGJENGELIGHET INNENFOR HØYERE UTDANNING FOR ELEVER MED BEHOV FOR TILPASSET OPPLÆRING/SPECIALUNDERVISNING

2.1 INNLEDNING

Dette kapittelet i den tematiske publikasjonen er utarbeidet spesielt for å utfylle kapitlene om ungdomstrinnet og videregående opplæring samt overgangen fra opplæring til arbeidsliv. Ulike aspekter ved arbeidet til the Agency – spesielt deres engasjement i nettverket Higher Education Accessibility Guide, HEAG – guide for tilgang til høyere utdanning; for eksperter på støtte til funksjonshemmede elever i høyere utdanning – har vist at dette er et utviklingsområde som krever mye oppmerksomhet og arbeid. For tiden er eksperter fra 28 land engasjert i HEAG-aktiviteter sammen med partnere fra EU-landene (med egen representasjon fra de fransktalende og flamsktalende delene av Belgia) samt Island, Norge og Sveits.

Målet med kapittelet er å sette søkelys på aktuelle temaer for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning når det gjelder deres *tilgang til høyere utdanning* og *tilgjengelighet innenfor høyere utdanningsinstitusjoner*. Kapittelet er basert på bestemte temaer som er identifisert gjennom arbeidet i HEAG-nettverket og da særlig en utgreiing av informasjonen som er tilgjengelig i HEAGs database: www.heagnet.org/

Tilleggsinformasjonen ble skaffet til veie av enhetene i Eurydice og samlet inn gjennom en kort litteraturgranskning. Spesifikke eksempler og oppdateringer av informasjonen i HEAG-databasen er samlet inn av HEAG-eksperter fra Belgia (den flamsktalende delen), Kypros, Tsjekkia, Estland, Frankrike, Tyskland, Ungarn, Island, Italia, Nederland, Norge, Portugal, Spania og Sveits.

2.2 ELEVER MED BEHOV FOR TILPASSET OPPLÆRING/ SPECIALUNDERVISNING I HØYERE UTDANNING

Over hele Europa iverksettes det politiske initiativer for å få flere



elever til å starte på og fullføre høyere utdanning. Disse er synlige på europeisk nivå i form av utdanningsministrenes bestemmelser om høyere utdanning som del av de europeiske utdanningsmålene som skal nås innen 2010 (vedtatt i 2004). På nasjonalt nivå har landene ulike prioriteringer for initiativene som skal øke deltakerratene, men ett felles mål er å få inn flere elever med 'utradisjonell' bakgrunn. Et eksempel på dette er Storbritannias AimHigher-prosjekt, et prosjekt som støttes av departementet for utdanning og kompetanse og som har et omfattende mål: ... *deltakelse i høyere utdanning i Storbritannia – spesielt fra studenter med utradisjonell bakgrunn, minoriteter og funksjonshemmede* ... (www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/).

David (2004) hevder følgende: ... *Rettferdighet og/eller likhet innenfor høyere utdanning er begreper som får stadig større verdi internasjonalt, men akkurat hvordan de skal konseptualiseres og bestemmes, er et komplisert spørsmål* ... (s. 813). Dette gjelder spesielt i forhold til studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i Europa.

Det er svært vanskelig å finne ut hvor mange studenter med funksjonshemninger som tar høyere utdanning i europeiske land. I forbindelse med evalueringen av SOKRATES-programmet (2000) ble den potensielle deltakerraten undersøkt (European Agency for Development in Special Needs Education, 2000). Ut fra en studie av rundt 28 % av institusjonene som mottok Erasmus-støtte i 1995/96, var det 2.369.162 elever som var skrevet inn ved institusjonene. Av disse ble 7143 (0,3 %) regnet for å ha en selverklært funksjonshemming. I løpet av 1998/99 ble 2.829.607 elever innskrevet. Av disse ble 13.510 (0,48 %) regnet for å ha en funksjonshemming.

Disse tallene kan imidlertid være ekstremt misvisende, siden studien viste at studenter med funksjonshemninger i mer enn halvparten av landene som deltar ikke trenger å oppgi funksjonshemmingen sin. I 2003/2004 fant National Disability Team i Storbritannia ut at 5,4 % av dem uten høyere utdanning fortalte at de hadde behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. I kjølvannet av dette arbeidet kan det se ut til at det faktiske tallet er nærmere 10 % (National Disability Team, 2005).



Dette understøttes av informasjon fra EuroStudent-rapporten (2005), hvor hele 11 % av studentene i enkelte land som deltar i studien oppgir å ha en funksjonshemming som har innvirkning på deres studier på høyere nivå. På samme måte indikerte tyske data fra 2000 at andelen elever med funksjonshemminger var på 2 %, og at det var hele 13 % som hadde langvarige/kroniske sykdommer (Federal Ministry of Education and Research, 2002).

Også andre informasjonskilder om funksjonshemmede i Europa viser at antall elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i høyere utdanning *burde vært større*. Rundt 10 % av Europas befolkning har fått diagnostisert en eller annen form for funksjonshemming (Europakommisjonen, 1999) og man regner med at det finnes 84 millioner elever og studenter – rundt 22 % eller en femtedel av alle elever – som vil trenge *tilpasset opplæring/spesialundervisning* enten i ordinære klasserom, i en spesialklasse eller på en separat institusjon (Eurydice, 2000). Avhengig av måten barnet identifiseres og vurderes på i europeiske land, har mellom 2 og 18 % av alle elever behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003).

Udokumenterte funn og informasjon fra fagpersoner som jobber med funksjonshemmede i høyere utdanning viser at antall studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i høyere utdanning er mye større enn tilgjengelige data har vist, og at antallet fortsatt er økende. Hvis man viderefører det tradisjonelle estimatet om at 10 % av befolkningen har en eller annen form for funksjonshemming, kan man fastslå at deltakerraten til studenter med funksjonshemminger i høyere utdanning – uansett hvordan de måles – er mye lavere enn det man burde forvente.

Selv om de fleste land rapporterer om stadig flere studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning på høyere nivå (OECD, 2003), ser det ikke ut til at funksjonshemmede studenter er like godt representert i høyere utdanning som de burde, og dette reiser en rekke spørsmål i forbindelse med bestående hindringer og støttefaktorer for tilgang til og vellykket deltakelse i studieprogrammer på høyere nivå.



OECD-studien fra 2003 om funksjonshemninger og høyere utdanning, viser hvordan forskjellige land opererer med forskjellige tall og 'profiler' på studenter med behov for tilpasset opplæring på høyere nivå. Det ser ut til å være en rekke grunner til disse forskjellene: den første og mest åpenbare grunnen, er at europeiske land følger forskjellige generelle lover og retningslinjer når det gjelder alle elevers adgang til høyere utdanning (ADMIT, 2002). En annen mulig grunn som belyses i OECD-studien, er forskjellene mellom generelle retningslinjer for funksjonshemmede og tilskuddene som gis på nasjonalt nivå, og hvordan disse spesielt påvirker organisasjoner – for eksempel høyere utdanningsinstitusjoner – til å lage bygninger og tjenester som er tilgjengelige for alle, også dem med funksjonshemninger.

En tredje og mindre opplagt, men kanskje desto viktigere grunn, kommer fram i HELIOS, gruppe 13, (1996) og i OECD-studien: inkludering i pedagogiske strukturer i obligatorisk opplæring har vært utviklet i de fleste europeiske land over mer enn 20 år, og det er langt flere elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning som følger ordinære opplæringstilbud. Inkludering i ordinær opplæring på barne- og ungdomstrinnet samt videregående opplæring fører til en oppfatning – blant elever, familiene deres og pedagogiske fagpersoner – om at tilgang til høyere utdanning bør være en selvfølge for enkelte elever.

Selv om forventningene til høyere utdanning har økt, har ikke adgangsmulighetene økt i like stor grad blant unge med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i inkluderende miljøer på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Fedora/HELIOS-studien om studiemuligheter i utlandet for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning (Van Acker, 1996), satte søkelys på de store forskjellene på tilbud rundt i Europa, og at dette gjør det vanskeligere å imøtekomme de unges forventninger om tilgang til høyere utdanning.

Arbeidet til HELIOS-gruppe 13 og OECD-studien i 2003 er gode eksempler på analyse av temaer i forbindelse med høyere utdanning og funksjonshemming. Dette kapittelet er ikke like omfattende og detaljert som de nevnte studiene, men formålet er å gi utfyllende



opplysninger om tidligere funn og oppdatert informasjon om en rekke nøkkelområder – områder som drøftes i neste del.

2.3 TILGANG TIL HØYERE UTDANNING – VIKTIGE TEMAER

Formålet med informasjonen som er samlet i dette kapittelet, var å finne nasjonale opplysninger om to former for tilgang:

- *Tilgang til høyere utdanning* eller muligheter for å komme inn på en høyere utdanningsinstitusjon;
- *Tilgang innenfor høyere utdanning* eller støtte til full deltakelse på alle områder innenfor høyere utdanning.

For å kunne ta hensyn til begge disse faktorene, trengs det informasjon fra to nivåer:

- *Nasjonalt*: lovgivning og retningslinjer for økonomisk stønad til mennesker med funksjonshemninger samt strukturer og/eller organisasjoner som støtter dem;
- *Institusjonelt*: tjenester og fasiliteter innenfor individuelle høyere utdanningsinstitusjoner som er tilgjengelige for studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

Formålet med å undersøke de ulike faktorene for tilgang, var å skaffe en oversikt over informasjonen om de ulike støttestrukturene som er tilgjengelige for studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i ulike land, og som gjør dem i stand til å delta i høyere utdanning. Informasjonen fra landene kan sammenfattes til tre områder:

1. Krav på tilgang og støtte til høyere utdanning;
2. Støtte på nasjonalt nivå til studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning;
3. Støtte i den høyere utdanningsinstitusjonen.

Informasjonen som er samlet til dette kapittelet inneholder deskriptive utsagn i forbindelse med den nåværende situasjonen i deltakerlandene. Informasjonen indikerer ulike muligheter i disse landene; alle land oppga at utviklingen er godt i gang på dette området og at situasjonen når det gjelder lovgivning, stønadsrettigheter og ulike former for støtte, ikke er statisk.



Et av formålene med dette kapittelet er å sette søkelys på mulige tendenser i forbindelse med tilgangen til høyere utdanning for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Dette er gjort gjennom en kort analyse på hvert av de tre områdene som er nevnt ovenfor, men også med tanke på faktorer som er med å gjøre det vanskeligere for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning å ta høyere utdanning. Disse faktorene er drøftet i den siste delen av kapittelet.


2.3.1 Krav på tilgang og støtte til høyere utdanning

Alle landene oppga at de hadde en eller annen form for lovgivning som beskytter rettigheter og stønader til elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i forbindelse med deres tilgang til og innenfor høyere utdanning, i tillegg til støtteordninger under studiene. Retningslinjene for økonomisk stønad ser ut til å variere fra land til land.

Generell lovgivning for funksjonshemmede

Denne formen for lovgivning dekker alle offentlige tjenester, organisasjoner osv., og garanterer tilgang til disse tjenestene. I enkelte land – for eksempel på Island – følger man FN-bestemmelsene om like rettigheter for funksjonshemmede. Andre land har nasjonale bestemmer som dekker alle aspekter ved de offentlige tjenestene. Elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning på Malta, i Romania og i Sveits er dekket av lignende bestemmelser.

Enkelte land kan være underlagt flere lover eller bestemmelser om like rettigheter. Et eksempel på dette er Tyskland, hvor de har en rekke lover mot diskriminering, men når det gjelder høyere utdanning er studentene selv ansvarlige for å få tilgang til de tjenestene de har krav på via stønadene de mottar som funksjonshemmede. Loven som fastsetter rammeverket for alle de 16 forbundsstatene (Bundesländer) slår fast at alle høyere utdanningsinstitusjoner skal imøtekomme studentenes individuelle behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning på en slik måte at de ikke opplever ulemper i forbindelse med studiene sine, og får mulighet til å bruke de høyere utdanningsinstitusjonene – om mulig uten å være



avhengig av andres hjelp. I tillegg står det i loven at endringer i studie- og eksamensbestemmelsene skal foretas i overensstemmelse med studentenes individuelle behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

I Tyskland pågår det for tiden en diskusjon om reformering av landets utdanningssystem. Dette kan føre til at loven blir opphevet, noe som betyr at de 16 forbundsstatene – som er ansvarlige for egne lover og retningslinjer – vil få bestemme mer selv, noe som i sin tur fører til at elevene vil måtte følge ulike regler som gjør det vanskeligere for dem å oppnå like rettigheter, spesielt hvis de bytter studiested eller flytter til en annen forbundsstat.

Generell lovgivning for funksjonshemmede med bestemte elementer som refererer til høyere utdanning

Dette er et faktum i Storbritannia, hvor det i del 4 (utdanning) i Disability Discrimination Act fastslås at lærere og andre pedagogiske fagpersoner i opplæringsmiljøer ikke har lov til å diskriminere funksjonshemmede. Det finnes tre viktige elementer i denne loven: en omfattende definisjon av funksjonshemming, en beskrivelse av organisasjoners generelle forpliktelse til å fremme likhet, og de høyere utdanningsinstitusjonenes spesifikke forpliktelser.

I Frankrike beskytter den nye loven av februar 2005 de generelle rettighetene til mennesker med funksjonshemninger, men det finnes Décrets d'Application i forhold til faktorene ved å studere ved en høyere utdanningsinstitusjon, for eksempel dekretet av desember 2005, som tar for seg eksamensbestemmelser (det vil også komme andre dekreter).

Italia har en lignende lov (Nr. 104 av 1992) som beskytter de generelle rettighetene til mennesker med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, og loven inneholder spesifikke bestemmelser om høyere utdanningsinstitusjoner. Her slås det spesielt fast at universiteter og høyskoler skal nominere en delegat for rektoren som skal ta seg av alle spørsmål i forbindelse med funksjonshemninger (elever, lærer- og administrasjonspersonell, bygningsmessige hindringer, særskilte eksamensordninger, osv.), engasjere profesjonelle døvetolker og etablere spesialisert



hjelpeopplæring for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

Spesifikk lovgivning i forbindelse med høyere utdanning

Dette kan arte seg på ulike måter. I enkelte land er høyere utdanningsinstitusjoner lovpålagt å ha en viss andel studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning hvert år. Eksempelvis skal Hellas og Spania ha minst 3 %. I Portugal er 2 % av studieplassene 'øremerket' for elever med slike behov som oppfyller de akademiske kravene som gjelder for tilgang til høyere utdanning, selv om det ikke er lovpålagt at 2 % av elevene skal ha behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning på hvert kurs. I de generelle preskripsjonene i årsbudsjettet til den svenske regjeringen heter det seg at høyere utdanningsinstitusjoner er forpliktet til å sette av 0,3 % av budsjettet til grunnleggende opplæring for å finansiere spesialstøtte (kompensasjon) til studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

I Spania har elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning rett til høyere utdanning på samme betingelser som alle andre elever. Det samme gjelder i Italia: i forbindelse med opptaksprøver, har studenter med alvorlige funksjonshemninger rett til å ekstra tid (opptil 50 %) og får bruke ekstra hjelpemidler. Studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning får dekket deler av studiene (avhengig av type funksjonshemming: dekkes fullstendig for mellom 66 og 100 %) og får spesifikk vurdering av universitetskarrieren når de søker om tilskudd til utdanningen. I Hellas skrives studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning inn i høyere utdanningsinstitusjoner, med mindre utdanningsdepartementet har vedtatt prohibitive bestemmelser, f.eks. at blinde elever ikke kan studere medisin.

Det finnes også bestemmelser som åpner for *muligheten til tilskudd og finansiell støtte for studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning*. Dette gjelder for eksempel i Estland, Polen og Portugal. I Tyskland kan elever med slike behov få ekstra finansiell støtte som dekker deres 'vanlige' levekostnader hvis de må studere lenger enn studenter uten funksjonshemninger, ifølge en

føderal lov om utdanning og hjelpetiltak. Når det gjelder kostnader som er direkte knyttet til funksjonshemmingen, kan studentene søke om spesialstøtte via SGB II og SGB XII – to av tolv 'nye lover vedtatt i 2005, som omhandler sosiale hjelpetiltak på ulike områder'.

Slik lovgivning kan også innebære at det innvilges *spesifikk stønad for å dekke utgifter/alternative eksamensordninger*. Dette er tilfelle i Østerrike, på Kypros, i Ungarn og Italia. Vi finner et godt eksempel på dette i den flamsktalende delen av Belgia, hvor artikkel II.6 i dekretet oppfordrer høyere utdanningsinstitusjoner om å iverksette retningslinjer: *... for å sikre tilgang til høyere utdanning – materielt og immaterielt – for studenter med en funksjonshemming eller kronisk sykdom og for studenter fra befolkningslag som kan skille seg ut på objektivt sett, og som har lavere grad av deltakelse i høyere utdanning enn andre deler av befolkningen...*

Denne artikkelen stipulerer at hver enkelt utdanningsinstitusjon skal ha bestemmelser om opplæring og eksamener, selv om institusjonene i praksis har frihet til å iverksette de tiltakene de selv vil.

En rekke generelle og spesifikke lover som påvirker retten til støtte på høyere utdanningsnivå

Nederland, Norge, Spania og Sverige oppgir at de har en rekke generelle lover og bestemmelser som beskytter funksjonshemmedes rettigheter innenfor høyere utdanning. Det finnes imidlertid bestemte reguleringer om støttetiltak innenfor høyere utdanning og økonomisk støtte, for eksempel loven om likebehandling av elever med funksjonshemninger og kroniske sykdommer i Nederland, som innebærer at utdanningsinstitusjonene på høyere nivå er forpliktet til å tilby opplæring som er tilgjengelig for alle elever, også de med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. I Sverige er formålet med loven om likebehandling av studenter på høyskoler og universiteter (Lag (2001: 1286) om likabehandling av studenter i högskolan) å fremme like rettigheter for studenter som tar høyere utdanning, og å kjempe mot diskriminering på grunnlag av kjønn, etnisk bakgrunn, religion, seksuell legning eller funksjonshemming. I Norge omhandler Lov om universiteter og høyskoler nøkkelpriinsippene for tilgjengelighet og universell utforming.




I Spania omfatter grunnloven artikler om funksjonshemmedes rettigheter, blant annet en spesifikk lov om sosial integrering av funksjonshemmede. Andre generelle bestemmelser inneholder elementer som refererer til høyere utdanning: Loven for universiteter er en organisk lov med en spesifikk artikkel om like rettigheter for studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Sist, men ikke minst finnes det andre, spesifikke bestemmelser som åpner for ekstra finansiell støtte for å imøtekomme disse behovene.

Det virker i det store og hele som om lovgivningen er under utvikling – både når det gjelder generelle og spesifikke bestemmelser i forbindelse med høyere utdanning. Det ser ut til at endringene i enkelte lands bestemmelser har tosidige formål med en intern sammenheng: å sørge for større individuelle rettigheter og krav, og få til en balansegang mellom disse og utdanningsinstitusjonenes ansvar. I enkelte land har de høyere utdanningsinstitusjonenes reaksjoner på lovendringene ført til en positiv utvikling, for eksempel at læremiljøer har blitt lettere tilgjengelig på alle måter (Hurst, 2006).

Endringer i samfunnets syn på funksjonshemminger er en pådriver for forandring, med økte forventninger til ulike progresjonsmetoder for studenter som har opplevd inkluderende provisjon i obligatorisk utdanning. To kommentarer fra landene viser også at det er andre faktorer som fører til endring i lovgivningen.

Den første kommer fra den flamsktalende delen av Belgia, og setter søkelys på at EU-erklæringene har ført til fundamentale endringer, spesielt innenfor høyere utdanning. Nå finnes det for eksempel en bestemmelse som gjør det mulig for studenter å begynne på en høyere utdanningsinstitusjon på grunnlag av ulike kvalifikasjonsformer: vitnemål, karakterer, eksamener osv. Dette betyr økt fleksibilitet til å imøtekomme studentenes behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

Det andre eksemplet handler om søksmål av utdanningsinstitusjonen, framsatt av en student med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning som krever nødvendig støtte for å få tilgang til studiene på lik linje med andre studenter. Selv om søksmål brukt for å sikre pedagogisk støtte er et økende fenomen i enkelte land innenfor den obligatoriske utdanningssektoren, er det



foreløpig mindre vanlig på høyere utdanningsnivå. Det kan likevel komme til å få innvirkning på lovgivningen i nær framtid.

2.3.2 Støttetjenester på nasjonalt nivå

Nasjonale støttetjenester og organisasjoner som gir råd og støtte til studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, har forskjellig funksjon fra land til land. I den flamsktalende delen av Belgia finner vi 'VEHHO' (Flamsk senter for kompetanse innenfor funksjonshemninger og høyere utdanning), og i Nederland tilbyr 'handicap+studie' spesifikk og svært spesialisert støtte både for studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning og personell på utdannings-institusjonene.

Lignende former for spesialisert rådgivning og veiledning tilbys både i Storbritannia: 'SKILL' (National Bureau for Students with Disabilities), og i Tyskland: 'DSW' (Deutsches Studentenwerk). Målgruppene for DSW-senteret er studenter og søkere til høyere utdanning, i tillegg til utdanningspersonell og lokale studentorganisasjoner, spesielt koordinatorene som arbeider i støttetjenester for funksjonshemmede. DSW fungerer også som plattform for organisasjoner, institusjoner og selvhjelpsgrupper på området utdanning og funksjonshemming, og har som formål å utveksle ideer og utvikle nye prosjekter.

Både Italia og Frankrike har nasjonale organisasjoner – den nasjonale konferansen for delegater (for rektorer) om funksjonshemninger og en koordineringsenhet for Ministère de l'Education Nationale – som følger opp og kommer med anbefalinger om støttearbeidet som gjøres på institusjonene. I den fransktalende delen av Belgia tilbyr 'AWIPH' (Walloon-kontoret for integrering av funksjonshemmede) elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning økonomisk stønad ved tilleggsutgifter.

Island, Portugal og Sverige tilbyr mer generell økonomisk støtte på nasjonalt nivå, offentlig finansierte tjenester som holder elevene oppdatert om lovgivning, rettigheter og støtteordninger de har krav på. I Sverige har de offentlige myndighetene også et bestemt ansvar for tiltak på dette feltet, for eksempel tilbyr 'SISUS' (Socialstyrelsens institut för särskilt utbildningsstöd) spesifikke tjenester i forbindelse med personlig assistanse.



I Ungarn, Norge, Polen, Romania og Spania tilbyr nasjonale eller ikke-statlige organisasjoner støtte og veiledning til studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i høyere utdanning. I Norge følger de to hovedorganisasjonene for funksjonshemmede bestemte retningslinjer for høyere utdanning, og i Polen samarbeider det polske rådet for studenter med funksjonshemminger med den polske studentorganisasjonen.


I Sveits finnes det ingen nasjonal organisasjon som tilbyr støtte og veiledning for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning eller personell ved utdanningsinstitusjonene, men de har en støttetjeneste som opererer på tre utdanningssteder (universitetet i Zurich, universitetet i Basel og den tekniske høyskolen i Zürich).

De ulike tjenestene som tilbys av organisasjoner på nasjonalt nivå fokuserer på å gi ulike former for spesialinformasjon og veiledning. I de fleste tilfeller er dette rettet direkte mot studentene med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning; andre ganger er informasjonen også rettet mot høyere utdanningsinstitusjoner, og da spesielt lærerpersonell som arbeider med studenter med slike behov.

Det ser imidlertid ut til at ulike tjenester er mer eller mindre involvert i andre oppgaver på nasjonalt nivå:

- Generell bevissthet rundt rettigheter og økonomisk støtte studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning har krav på;
- Koordinering av ulike informasjonskilder for studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning og høyere utdanningsinstitusjoner for å sikre nøyaktighet og tilgjengelighet;
- Støttepersonell som jobber med funksjonshemmede i institusjoner går sammen i nettverk;
- Tilbud om et forum for forskjellige interessegrupper og -personer for å møtes og utveksle informasjon om temaer i forbindelse med tilgang til og innenfor høyere utdanningsinstitusjoner for studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

Et viktig spørsmål som debatteres i en rekke land, er ikke bare hvem som skal ta seg av disse funksjonene og oppgavene, men hvordan de kan koordineres på best mulig måte for å imøtekomme hver



enkelt students ulike behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i den høyere utdanningen.

2.3.3 Støtte til høyere utdanning på institusjonsnivå

En drøfting av de ulike støtteordningene for studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning på institusjonsnivå krever ikke bare en beskrivelse av mulige støttetyper (se deler senere i dokumentet), men også en indikasjon på bestemmelser om støtteordninger og hvordan de blir organisert.

Erklæringer eller handlingsplaner for studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning

Høyere utdanningsinstitusjoner over hele Europa kommer i økende grad med eksplisitte, offentlige erklæringer (f.eks. gjennom nettsider eller brosjyrer) om sine retningslinjer for og/eller handlingsplaner om støtte til studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. OECD (2003) beskriver slike erklæringer som viktige virkemidler for å øke folks bevissthet og fremme åpenhet rundt støtteordningene som er tilgjengelige på en høyere utdanningsinstitusjon. I Sverige og Norge er disse obligatoriske, og i Norge er det også spesifisert at disse erklæringene må oppdateres regelmessig i tråd med endringer i støtteordninger og tjenestetilbud.

Selv om det ikke er obligatorisk, er det vanlig at høyere utdanningsinstitusjoner har handlingsplaner og erklæringer i Frankrike, Ungarn, Island, Italia og Storbritannia. I Ungarn må alle institusjoner utvikle sine egne bestemmelser om studenter med behov for tilpasset opplæring, for å kunne regulere de forskjellige tekniske og personlige støtteordningene som tilbys av institusjonene (etter vedtak fra utdanningsministeren (29/2002 OM (V.17)).

Enkelte av de høyere utdanningsinstitusjonene på Kypros og i Spania har slike erklæringer, mens det i Portugal har kommet fram i en undersøkelse at bare tre av 349 høyere utdanningsinstitusjoner har uttalte erklæringer om denne typen støtteordninger.

Slike erklæringer er ikke vanlige i Tsjekkia – selv om de finnes enkelte steder, for eksempel i Brno – hvor den enkelte student



forhandler seg fram til en individuell støtteordning. I Tsjekia blir eventuelle støtteordninger spesifisert i den individuelle opplæringsplanen til hver enkelt elev med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

I Tyskland er det ikke vanlig at erklæringer og handlingsplaner for studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning blir utarbeidet av de høyere utdanningsinstitusjonene, men på nasjonalt nivå finnes det slike erklæringer: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder, (KMK) utarbeidet anbefalinger til en praksiskodeks i 1982, og en lignende anbefaling ble utarbeidet av den tyske rektorkollegiet i 1986.

Det ser ut til å være en utvikling både på nasjonalt og institusjonelt plan når det gjelder å oppmuntre høyere utdanningsinstitusjoner til å utarbeide offentlige erklæringer om støtteordninger for studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. I Nederland er det i dag enkelte av institusjonene som har handlingsplaner, men på grunn av ny lovgivning de neste tre årene, kommer alle institusjoner nå til å utvikle egne handlingsplaner. Både Polen og Sveits har høyere utdanningsinstitusjoner – Jagiellonian universitet og universitetet i Zurich – som er i ferd med å utarbeide slike erklæringer på prosjektbasis.

Støttetjenester, -kontorer, -grupper eller -personer for studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning

Støtteordningene på de høyere utdanningsinstitusjonene kan organiseres på svært ulike måter med hensyn til tjenester, grupper og individuelle støtte medarbeidere for funksjonshemmede. Det er imidlertid utrolig vanskelig å beskrive de mange ulike støtteordningene som er tilgjengelige på institusjonelt nivå; situasjonen i Tyskland viser at det ikke finnes noen internasjonal standard for tjenester eller tilbud, og at tilgangen til støtteordningene avgjøres på institusjonelt nivå. I den flamsktalende delen av Belgia og i Romania kan de høyere utdanningsinstitusjonene i stor grad bestemme selv hvordan de vil integrere støtte til studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i sine generelle retningslinjer og dermed også den senere utviklingen av tilbud for disse studentene.



Selv om alle land organiserer støtteordningene på forskjellig måte, er det tre organisasjonsformer som går igjen:

- Kontaktperson og koordinator som arbeider med spørsmål i forbindelse med pedagogisk støtte og veiledning;
- Støttegruppe, -avdeling eller -kontor;
- Et multidisiplinært tilbud med grupper av veiledere og rådgivere med ulik profesjonell bakgrunn.

Følgende land har vanligvis en navngitt kontaktperson og koordinator som passer på at et minimum av støtteordningene for studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning på høyere utdanningsinstitusjoner ivaretas: Belgia (flamsktalende del), Frankrike, Irland, Island, Italia, Kypros, Nederland, Norge, Sverige, Tsjekkia, Ungarn og Østerrike.

Som et resultat av landet størrelse, er den høyere utdanningen i Liechtenstein svært regulert. Institusjonene trenger derfor ikke utarbeide egne støttetjenester, men kan i stedet tilby støtte og veiledning som er tilpasset hver enkelt student.

I Tyskland har nesten alle høyere utdanningsinstitusjoner en navngitt kontaktperson og koordinator i forbindelse med støtteordninger for studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. I Norge er det lovpålagt å ha en navngitt kontaktperson, og det blir mer og mer vanlig å ha støttegrupper.

I Danmark, Estland, Finland, Polen, Portugal, Romania og Sveits har enkelte høyere utdanningsinstitusjoner en navngitt kontaktperson og koordinator som passer på at et minimum av støtteordningene for studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning ivaretas, men ikke alle. I en rekke land – Østerrike, den flamsktalende delen av Belgia, Italia, Nederland, Norge, Spania og Sverige – er det vanlig at de større universitetene og høyskolene har egne avdelinger med grupper bestående av fagpersoner med ulik faglig bakgrunn som kan gi støtte og veiledning til studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

Siden antall studenter med ulike typer behov øker i de høyere utdanningsinstitusjonene, øker også behovet for å organisere flere typer støttetjenester på gruppebasis. I Nederland er alle de høyere



utdanningsinstitusjonene i ferd med å utvikle egne støttegrupper som skal ta seg av mer multidisiplinære tjenester. Enkelte land peker imidlertid på faktorer som gjør det vanskelig å arbeide mot denne positive trenden.

En av disse faktorene går på hvordan tilleggstiltak, tjenester og personlig støtte skal finansieres. I Tyskland finnes det spsjaltjenester på enkelte av utdanningsinstitusjonene, men dette er ikke normen, siden støttesystemet for studenter er basert på at hver enkelt får økonomisk støtte som skal dekke nødvendige tjenester som de må organisere på egen hånd.

I Østerrike er det ikke utdanningsinstitusjonene som er ansvarlige for å finansiere og/eller tilby spesialstøtte, for eksempel til å kunne bevege seg uten hjelp. I Finland er de mange metodene for økonomisk finansiering av studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning både ansvaret til hver enkelt student og utdanningsinstitusjonen.

Mangfoldet av finansieringskilder og tjenester er et viktig tema, men en enda vanskeligere faktor nevnes av den flamsktalende delen av Belgia, som foreslår at selve stedet støtten 'kommer fra' i betydningen finansieringskilde og benevnelse – f.eks. helse- og sosialtjenester – skal ha betydning for hvordan ressursen kan brukes i en 'pedagogisk' kontekst. Dette betyr spesielt at personell som er knyttet til sosialtjenesten ikke har fullmakt til å hjelpe studenter i klassesammenheng. Temaene i forbindelse med effektiv koordinering av tjenestetilbudene blir også flere i takt med den økte tilgjengeligheten og det faglige mangfoldet av støttetjenester som tilbys studentene med deres mange ulike behov.

Fokus på støttetjenester på høyere utdanningsinstitusjoner

De ulike formene for støtte som tilbys studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning vil åpenbart variere etter type behov. Det er likevel mulig å dele inn i ulike støttekategorier som ofte er tilgjengelige for studenter.

Former for støtte	Vanlig i...
Akademisk støtte	Den flamsktalende delen av Belgia, Frankrike, Kypros**, Island, Italia, Malta, Nederland*, Norge, Polen, Spania, Sveits (bare universitetet i Zürich), Sverige (kompenserende tiltak), Tsjekkia, Tyskland, Ungarn
Bestemt støttemateriell til studiet	Den flamsktalende delen av Belgia*, Frankrike, Island, Italia, Kypros**, Malta, Nederland*, Norge, Portugal, Spania, Tsjekkia, Tyskland, Ungarn
Losji/ boliger	Den flamsktalende delen av Belgia, Frankrike, Island, Italia (ikke alle utdanningsinstitusjoner), Kypros**, Nederland*, Norge, Polen, Portugal*, Sveits (bare universitetet i Zürich), Tyskland, Ungarn*
Helsetjenester	Den flamsktalende delen av Belgia, Frankrike, Island (bare innen psykisk helse), Italia (ikke alle utdanningsinstitusjoner), Nederland*, Norge, Portugal*, Ungarn*
Økonomisk	Den flamsktalende delen av Belgia, Frankrike, Italia, Nederland*, Norge*, Portugal*, Spania (bakt inn i skattene), Sveits (bare universitetet i Zürich), Ungarn*
Veiledning og rådgivning	Den flamsktalende delen av Belgia, Frankrike (iblant via spesialorganisasjoner), Island, Italia (ikke alle utdanningsinstitusjoner), Malta, Nederland*, Norge, Portugal*, Spania, Sveits (bare universitetet i Zürich), Sverige, Tsjekkia, Tyskland, Ungarn (iblant via spesialorganisasjoner)

* Del av de generelle tjenestene som tilbys alle studenter

** Tilbys av Utdanningsavdelingen og Studenttjenesten på universitet på Kypros. Private institusjoner på tertiært nivå tilbyr også lignende akademiske tjenester og veiledning til studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

Denne tabellen skal oppfattes som en *indikasjon på tilgjengelige støtteordninger* i landene – det framgår tydelig av informasjonen fra de fleste land at ikke alle høyere utdanningsinstitusjoner har alle disse tilbudene eller støttetjenestene. I Tsjekkia tilbyr for eksempel



Brno universitet en støttekoordinator og nesten alle former for støtte som er angitt ovenfor. Dette er imidlertid ikke vanlig på alle utdanningsinstitusjonene i Tsjekkia.

Andre former for støtte er også tilgjengelig i enkelte land: Østerrike og Portugal tilbyr støtte til å bevege seg uten hjelp; Kypros tilbyr tjenester som gjør det mulig å få tilgang til vanlige fasiliteter på universitetene; i den flamsktalende delen av Belgia tilbys det av og til bestemte hjelpemidler innen idrett; Ungarn og Spania tilbyr personlig assistanse, Italia har støttetiltak i forbindelse med informasjonsteknologi; Norge og Sveits tilbyr formidling og studentrepresentasjon i den offentlige sosialtjenesten; Polen kan i visse tilfeller tilby bestemte hjelpemidler i forbindelse med transport. Sist, men ikke minst oppga Sverige at det settes stor fokus på støtteordninger for å skape rettferdige studieforhold for studentene når det gjelder timeplan og programmer.

Støtteordninger for lærere ble også sett på som en indirekte form for støtte til studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, og Sveits og Sverige mente at det å skape et tilgjengelig universitetsmiljø også er en form for støtte. Et slikt miljø forutsetter samarbeid med og engasjement fra annet personell på universitetet – lærere, bibliotekarer, administrasjon og støttepersonell osv. – og derfor må fagpersonene som støtter disse studentene direkte besitte en rekke personlige og profesjonelle ferdigheter for å kunne arbeide i og koordinere interdisiplinære grupper.

Til tross for de mange ulike tjenestene som tilbys, har Ungarn satt søkelys på et spørsmål som trolig også vil bli aktuelt i en rekke andre land, om ikke i alle. En nylig undersøkelse av studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i Ungarn viste at de fleste av dem fikk praktisk, økonomisk og personlig støtte fra sine familier. I tillegg hadde disse studentene et såkalt 'uformelt, gratis nettverk' av medstudenter som hjelper dem med for eksempel materiell, høytlesning osv. Disse uformelle hjelpetiltakene ser ut til å være uvurderlige, og ifølge ubekreftede informasjonskilder er de trolig svært nødvendige for studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i de fleste land.



2.4 HINDRINGER FOR TILGJENGELIGHET INNENFOR HØYERE UTDANNING

Studien som ble utført av OECD i 2003 tok for seg fem land (og tok i tillegg utgangspunkt i litteratur fra undersøkelser utført i andre europeiske land). Følgende faktorer ble identifisert som potensielle hindringer for studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning:

- Finansiering, spesielt mangel på samsvar mellom finansieringsmodeller og -kilder;
- Beslutningstakeres og utdanningspersonells holdninger til tilpasset opplæring/spesialundervisning og funksjonshemninger;
- Mangel på samarbeid og samspill mellom høyere utdanningsinstitusjoner og andre pedagogiske sektorer, spesielt på ungdomstrinnet og i videregående opplæring;
- Mangel på fleksibilitet når det gjelder å skape alternative, differensierte læremetoder for mange studenter;
- Fysisk tilgjengelighet til bygninger; sprik mellom programmenes formål og innhold i forhold til de individuelle behovene;
- Mangel på forståelse for at tilpasset opplæring/spesialundervisning er et resultat av samhandling mellom studentenes vansker og miljøet de lever i;
- Mangel på pålitelig informasjon som man kan basere undersøkelser og anbefalinger på.

Alle disse faktorene er omhandlet av deltakerlandene i større eller mindre grad i dette kapittelet. Temaene ble også tatt opp av en rekke studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning som deltok på høringen i Europaparlamentet, arrangert av the Agency i forbindelse med Funksjonshemmedes år i Europa (2003). Disse nøkkelfaktorene blir drøftet under, i forbindelse med informasjon som er samlet i de ulike landene samt eksempler på erklæringer fra de unge som deltok i høringen. Faktorene er inndelt i fem hovedtemaer: fysiske hindringer, tilgang til informasjon, tilgang til støtte, holdninger og retten til støttetjenester.

2.4.1 Fysiske hindringer

Under parlamentshøringen satte en delegat fra Nederland søkelys på spørsmålet om tilgang til valgte studiesteder: ... *Enkelte av oss kan*



ikke studere hva eller hvor vi vil eller det vi har evner til. Enkelte ganger fordi bygningene er utilgjengelige ...

Problemer i forbindelse med fysisk tilgang til bygninger ble oppgitt som en viktig faktor i Estland, Ungarn, Italia, Portugal og Spania. Estland pekte på noe som også kan være tilfelle i en rekke andre land – nye bygninger imøtekommer kravene til tilgjengelighet, men de 'gamle, historiske' utdanningsinstitusjonene på høyere nivå blir ikke tilpasset på samme måte. Utdanningsinstitusjonenes tilgjengelighet når det gjelder å komme seg dit ved hjelp av en god infrastruktur i landet, kan også være en viktig faktor (Ungarn).


Det virker imidlertid som om fysisk tilgang til de høyere utdanningsinstitusjonene er et område under utvikling, muligens på grunn av økt fokus på lover som forbyr diskriminering, vedtatt for å øke tilgjengeligheten til alle offentlige tjenester. Selv om det fortsatt er et problem på forskjellige områder, er likevel ikke tilgjengeligheten til bygninger på høyere utdanningsinstitusjoner den største hindringen for studentene – det finnes andre faktorer som kan by på mye større vansker.

2.4.2 Tilgang til informasjon

Tilgangen til ulike former for nødvendig informasjon ble utredet i HEAG-nettverkets evalueringsrapport (2002) som et svært viktig område. Dette ser fortsatt ut til å være tilfelle når det gjelder ulike informasjonsområder som anses for å være nødvendige: informasjon til studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning og informasjon om studenter og støtten de har krav på.

Spørsmålet om korrekt informasjon til studenter oppsummeres av en delegat fra parlamentshøringen: ... *Det er veldig vanskelig å vite hva som er mulig og tilgjengelig for deg – hvilke hjelpetiltak og støttetjenester som er tilgjengelige – som funksjonshemmet student, og hvordan du kan få dem...* (Nederland).

Det å vite hva som er mulig og hvilke støttetiltak som er tilgjengelige, kan også være vanskelig for personell som støtter og veileder studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning (Frankrike). Det kan også være nødvendig med ulik informasjon til



personell som arbeider med studentene, slik at de kan få den veiledningen de trenger for å ta riktige valg og avgjørelser om utdanningen sin.

Informasjonen til støttepersonell tar ofte utgangspunkt i opplysninger om studentene og den støtten de trenger. Mangelen på tilgang til denne type informasjon ble tatt opp av Ungarn, Norge, Romania, Sverige og Sveits. Opplysningene kan være utilgjengelige – av forskjellige grunner – når det gjelder antall studenter som har behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Alle de nevnte landene pekte imidlertid på mangelen på omfattende undersøkelser om støtte til studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i høyere utdanning, undersøkelser som kunne gitt gode praksismetoder. Enkelte land rapporterte at slike undersøkelser er i ferd med å bli utviklet på nasjonalt nivå (for eksempel i Nederland), og det er bred enighet i alle land om at det trengs flere undersøkelser og systematisk gjennomgang på dette området.

Et annet element i denne sammenheng gjelder undersøkelser om utviklingen av generelle tjenester innenfor høyere utdanning. Studiene utført av Eurydice, *Fokus på strukturen i høyere utdanning i Europa 2004/05* (2005), og OECD/UNESCO, *Retningslinjer for gode tjenestetilbud i høyere utdanning over landegrensene*, omhandler relevante og viktige aspekter ved høyere utdanning for alle studenter, også dem med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Spesifikk vurdering av disse studentene er imidlertid ekstremt uvanlig, og selv om funn og/eller anbefalinger kan være svært nyttige, fokuseres det ikke på disse relevante, bestemte aspektene ved studier på høyere nivå.

2.4.3 Tilgang til støtte


En undersøkelse utført av Adaptech Research Network (2004) i USA viste at det finnes både hindringer og pådrivere for elever som ønsker å ta høyere utdanning etter avsluttet obligatorisk opplæring. Studenter med og uten behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning ble spurt om hva som gjør studiene enklere eller vanskeligere. Studenter med funksjonshemninger oppga at støttetjenester i forbindelse med funksjonshemmingen gjorde studiene mye enklere, ellers oppga de fleste av disse



studentene de samme forenklede faktorene som sine funksjonsfriske medstudenter. Det samme gjaldt faktorene som gjør studiene vanskeligere, både funksjonshemmede og funksjonsfriske studenter oppga de samme hindringene. Hovedforskjellen her var at studentene med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning oppga faktorer relatert til funksjonshemmingen – slik som helse – som store hindringer.

Det finnes mange typer spesialstøtte for studenter. Fysisk tilgjengelighet og informasjon er støttetiltak i seg selv, men de fleste land oppgir at tilgang til spesielle pedagogiske tiltak, tekniske hjelpemidler, rådgivning og veiledning er viktigst for de fleste studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Tsjekia, Estland, Ungarn, Nederland og Portugal peker på at tilgjengeligheten til ulike aspekter ved spesialstøtte – både på nasjonalt og institusjonelt nivå – er avgjørende for at studenter med slike behov skal kunne ta høyere utdanning. Tilgangen på spesialutdannet støttepersonell og lærere ble også nevnt av en delegat i parlamentshøringen: *... Det er veldig viktig at vi har profesjonelle lærere og støttepersonell. De trenger opplæring og gode kurs...* (Finland).

I tillegg til støtte til og veiledning om boliger, finansiering og tilgjengelig helsetjeneste, er tilgang til bestemt og/eller tilpasset studiemateriell (Nederland og Portugal), hjelpeteknologi (Hellas) endringer i organisering av studier (Estland), tilpassede eksamensordninger (Ungarn) og yrkesfaglig veiledning (Estland) konkrete eksempler på pedagogisk støtte som er nødvendig for studentene på ulike tidspunkter i deres utdanningskarriere på høyere nivå. Tilgang til bestemt og/eller tilpasset studiemateriell er et område hvor det har blitt gjort mye. Tilpasset vurdering – dvs. at oppgaver modifiseres slik at de kan kompensere for et særskilt behov – er ikke like utbredt overalt (Polen, Storbritannia). Tsjekia understreket hvor viktig det er at de høyere utdanningsinstitusjonene utvikler samarbeid med organisasjoner/ikke-statlige organisasjoner som tilbyr spesialtjenester hvis omfattende støtte til studenter med ulike behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning skal gis uavhengig av de individuelle utdanningsinstitusjonene.



Et potensielt viktig aspekt ved støtte, gjelder spesialrådgivning til studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning (Estland og Portugal er to av landene som tar opp dette). Heiman og Kariv (2004) hevder at studenter med slike behov opplever mye høyere grad av arbeidspress, sosiale krav og stress, og at de derfor trenger mer målrettet støtte enn andre studenter. Ubekreftet informasjon som er samlet gjennom HEAG-prosjektet samt kommentarer fra land som deltar i den pågående undersøkelsen (Tsjekkia) ser ut til å understøtte dette: de sosiale og kulturelle aspektene ved å studere på høyere nivå er like viktige for at studenten skal lykkes som de pedagogiske aspektene ved støtteordningene.

Til slutt skal det sies at det er lett å overse de potensielle hindringene for læring som er viktige for lære- og opplærings situasjoner. Materiellet i studiene, den forventede formen for gruppe-/elevsamarbeid, metodene som forventes brukt i studiene og i læringen – alt dette representerer potensielle hindringer for studenter med ulike typer opplæringsbehov. Det blir stadig vanligere at landene ser på og analyserer disse læresituasjonsbarrierene. Støtteordninger som skal fjerne barrierene må derfor fokusere på to viktige faktorer: direkte støtte til studenter når det gjelder å utvikle strategier for å håndtere hindringene, og veiledning og utarbeidelse av strategier for at lærerne skal overkomme hindringene i undervisningen.

2.4.4 Holdninger

Problemer i forbindelse med holdninger blant og også til studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning ble omtalt av landene som en like stor, om ikke enda større, hindring enn fysisk tilgang eller mangel på støtte. En kommentar fra Tyskland oppsummerer dette: ... *de største hindringene sitter i hodet!*

Både lærere og øvrig personell ved høyere utdanningsinstitusjoner kan ha negative oppfatninger og holdninger som har direkte innvirkning på studentenes evne til å lykkes. Holdningene til lederne ved institusjonene er likevel av størst betydning. En uttalelse fra Sveits er et godt eksempel på dette: ... *det finnes "hindringer i hodene" til folk [som er] beslutningstakere. De sier selvfølgelig at funksjonshemmede studenter har de samme rettighetene til å*




studere som alle andre, men [de] innser ikke at studien for disse studentene er en form for aktiv og likeverdig deltakelse, som bare er mulig ved å fjerne tekniske og arkitektoniske hindringer. Det å gi mennesker med funksjonshemninger like rettigheter... det å behandle dem som likestilte, er ofte vanskeligere enn det burde være...

Mange land hevdet at lovgivning alene ikke vil føre til holdningsendringer; det kreves også en innsats for å øke folks bevissthet og fremme gode eksempler på positive tiltak for å kunne endre kulturen på de høyere utdanningsinstitusjonene. Johnston (2003), sitert av Hurst (2006), gir klart uttrykk for dette: ... *en lov kan ikke garantere det en kultur ikke kan gi.*

Holdninger til studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning kan føre til en type sosial isolasjon som for disse studentene blir en enorm hindring å overvinne. På Island viste en prosjektstudie med detaljerte intervjuer av studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning at alle studentene var enige om at den vanskeligste utfordringen de står overfor er sosial isolering og manglende kommunikasjon med andre studenter og lærere. Disse studentene ga uttrykk for mye større bekymring når det gjaldt 'sosiale relasjoner' enn for eksempel fysisk tilgjengelighet. Betydningen av sosial tilpasning i forbindelse med inkludering i høyere utdanning ble også omhandlet i et prosjekt utført av Canadian National Educational Association of Disabled. Prosjektet pekte på at høyere utdanningsinstitusjoner må tilrettelegge sosiale faktorer på best mulig måte for at inkludering av studenter med behov for tilrettelagt opplæring/spesialundervisning i det hele tatt skal være mulig.

2.4.5 Retten til støttetjenester

Evalueringen etter HEAG-nettverkets aktiviteter konkluderte med at den største hindringen studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning møter når de vil begynne på høyere utdanningsinstitusjoner, er selve retten til støttetjenester. Dette ble understreket av en ung delegat som deltok i parlamentshøringen: ... *Vi mener at lover om like rettigheter for funksjonshemmede er svært viktige, fordi de ofte er den eneste pådriveren for at organisasjoner*



gjør noe tilgjengelig eller gir funksjonshemmede like rettigheter... (Nederland).

På europeisk og nasjonalt nivå finnes det retningslinjer og strategier som gir funksjonshemmede tilgang til offentlige tjenester. Som OECD-studien fra 2003 påpeker, fører forskjeller mellom retningslinjene for høyere utdanningsinstitusjoner og generelle rettigheter for funksjonshemmede imidlertid til gap når det gjelder retten til tjenester og støtteordninger som faktisk tilbys på høyere utdanningsinstitusjoner. Et konkret eksempel på dette kommer fra Konur (2002), som hevder at det i Storbritannia synes å være en laissez-faire-holdning når det gjelder vurderingstjenester for studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, noe som fører til at det ikke finnes noen lovbestemmelser som sikrer at alle programmer får tilpassede vurderingsprosesser.

På samme måte hevder Lazzeretti og Tavoletti (2006) gjennom sine undersøkelser at regjeringsskifter betyr mye for høyere utdanning i de ulike landene, og at dette kan påvirke studentenes tilgang fordi det foregår flere og flere endringer når det gjelder retningslinjer og finansiering både på sentralt regjeringnivå og institusjonelt nivå. Disse endringene innebærer at høyere utdanningsinstitusjoner i økende grad fastsetter sine egne inngangsstandarder og retningslinjer, noe som har betydning for alle studenter, også dem med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

I den flamsktalende delen av Belgia finner vi et konkret eksempel på hvordan landenes lovgivning kan gi et klarere rammeverk for studentenes rettigheter i høyere utdanning. Her finnes det tre lovmessige endringer som er i ferd med å bli vedtatt: for det første en føderal lov mot diskriminering som skal gjelde i alle offentlige organisasjoner (inkludert høyere utdanningsinstitusjoner); for det andre vil det komme et nytt dekret om økonomisk støtte til høyere utdanning. Selv om det ikke er avklart ennå, finnes det en politisk vilje til å gi mer økonomisk støtte for å øke studentmangfoldet, også studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, dersom utdanningsinstitusjonene kan bevise at de har iverksatt tilstrekkelige initiativer på dette området. Sist, men ikke minst finnes det et anerkjent behov for finansierte forskningsdata om emnet, og det har kommet politiske signaler om at det skal brukes mer penger



på forskning.

De tre likestilte prinsippene lover mot diskriminering, retningslinjer for å fremme deltakelse og støtte til forskning ser ut til å være grunnleggende for å kunne etablere og støtte studentenes tilgang til høyere utdanning på grunnlag av like rettigheter, og ikke flaks (HEAG Evaluation, 2002). Med slike raske justeringer og lovendringer i enkelte av landene, burde det være vanskelig å overse behovet for evaluering av lovgivningen.

2.5 MULIGE VEIER VIDERE

En av de viktigste anbefalingene fra HEAG-prosjektevalueringen (2002) er at det trengs mer informasjon om god praksis i politikken og tjenestetilbudene til studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning på europeisk og nasjonalt nivå. Informasjon fra landene kan tyde på at anbefalingen kan trekkes enda lenger – det finnes ikke bare et behov for å utveksle denne informasjonen, men også for å få til retningslinjer som sørger for et minimum av tilbud og støttetjenester.

Undersøkelser om effektiv inkluderende praksis er på enkelte måter mer avansert og bedre etablert i andre utdanningssektorer enn innenfor høyere utdanning, og i så måte kan meldinger fra andre sektorer gi en ledetråd for det fremtidige arbeidet og forskningen innen høyere utdanning. De viktigste funnene og anbefalingene etter arbeid med inkluderende opplæring på ungdomstrinnet og i overgangsprosessen fra opplæring til arbeidsliv, er utfyllende drøftet i andre kapitler i denne publikasjonen, hvor du finner nærmere informasjon om temaene. Enkelte hovedpunkter som kan være aktuelle i høyere utdanning vil imidlertid bli drøftet her.

Et hovedfunn i inkluderende opplæring og effektiv klasseromspraksis i prosjektet om ungdomstrinnet og videregående opplæring var at *det som er bra for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, er bra for alle elever*. Samarbeidsorientert opplæring og læring, heterogen gruppering og alternative lærestrategier, er faktorer for vellykket inkluderende praksis som må undersøkes, drøftes og granskes innenfor den høyere utdanningssektoren.



Det samme gjelder anbefalinger i forbindelse med mangel på data, fullføringsandel, forventninger og holdninger, tilgang til arbeidssted, iverksettelse av eksisterende lover og – viktigst av alt – at de unge selv er med på å bestemme over egen framtid. Dette er et punkt som ble drøftet i studien om overgangsprosessen, og som også bør tas i betraktning i den høyere utdanningssektoren.

Erfaringer fra barne- og ungdomstrinnet samt videregående opplæring kan, uten å være noen fasit for andre utdanningsnivåer, gi en pekepinn på hvordan man skal få flest mulig studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning til å ta høyere utdanning. En trend som har blitt vanlig i inkluderende miljøer med obligatorisk opplæring, er nå også på vei inn i den høyere utdanningssektoren. Støttetjenestenes rolle overfor studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning har beveget seg fra å sette søkelys på elevstøtte til å konsentrere seg om støtte til 'ordinære' lærere, slik at lærerne kan støtte elevene i klassene sine. Initiativer som bestemte prosjekter for å oppmuntre alt lærerpersonell til å ta større ansvar og bli rustet til å imøtekomme behovene til disse studentene er iverksatt i enkelte land, for eksempel i Storbritannia – særlig i Skottland (Hurst, 2006).

Det fokuseres på ansvar i rapporten Overgang fra skole til arbeidsliv også. Her hevdes det at unge mennesker bør få mulighet til å ta egne avgjørelser, og det samme gjelder for høyere utdanning – studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning trenger å få mulighet til å ta og utvikle ansvar for egne læreavgjørelser og -situasjoner.

Studenter med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning på andre nivåer innenfor inkluderende opplæring får bare brukt sitt fulle potensial hvis det tilrettelegges for å fortsette studiene i inkluderende miljøer. Kommentarer fra to unge delegater i parlamentshøringen støtter dette utsagnet: ... *Utdanning er viktig for alle, både funksjonshemmede og funksjonsfriske...* (Sveits).

... Alle som har kommet hit og går på ordinære skoler eller spesialskoler, vil gjerne fortsette studiene på en eller annen måte. Hvis man er fornøyd med jobben sin, blir man også fornøyd med livet



og kan oppnå gode resultater i karrieren. Funksjonshemmede er intet unntak ... (Litauen).

Vi har støtt på de samme problemene i bearbeidelsen av materialet til dette kapittelet som i HEAG-prosjektet og i OECD-studien fra 2003. Det er ikke enkelt å finne relevant informasjon på nasjonalt nivå om et emne som er så institusjonsrettet som dette. Vi håper imidlertid at dette kapittelet har noe å tilføye debattene og som kan øke bevisstheten rundt spørsmålene med 'ikke-eksperter', spesielt med tanke på pedagogiske muligheter for elever med behov for tilpasset opplæring etter barnetrinnet generelt.

Formålet med opplysningene i dette kapittelet har ikke bare vært å informere om ulike muligheter og spørsmål, men også å få fram budskapet som ble svært klart uttrykt av Van Acker (1996): *... det at mennesker med funksjonshemminger får tilgang til høyere utdanning er ikke 'luksus', men samfunnets plikt til å tilby alle like rettigheter.*

Referanser

Adaptech Research Network www.adaptech.org/ Fra desember 2005

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

AimHigher www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/ Fra 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*, Vol 3, No 4

European Agency for Development in Special Needs Education / Bertrand, L., Pijl, S.J. og Watkins, A. (redaktører) (2000) *The Participation of people with disabilities within the SOCRATES Programme - data appendices*. Rapport utarbeidet på vegne av Europakommisjonens generaldirektorat for utdanning og kultur

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (redaktør) (2003) *Særskilt tilrettelagt opplæring i Europa*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (redaktør) (2005) *Inkluderende opplæring og klasseromspraksis på ungdomstrinnet*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

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

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (redaktør) (2006) *Individuelle planer støtter overgangen*



fra opplæring til arbeidsliv. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

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

EuroStudent Report - Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005: Synopsis of Indicators (2005) Det tyske ministeriet for utdanning og forskning www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf

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

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

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

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

Higher Education Accessibility Guide database www.heagnet.org/

Hurst, A. (2006) *Making the Higher Education Curriculum Inclusive.* Dokument presentert på VEHHO-konferansen, Brussel, mars 2006

Joint Interim Report of the Council and the Commission (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 publisert)

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

Lazzeretti, L. and Tavoletti, E (2006) Governance Shifts in Higher Education: a cross-national comparison. *European Educational Research Journal Volume 5 Number 1*

National Disability Team www.natdisteam.ac.uk/ Fra januar 2006

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

Organisation for Economic Co-operation and Development (2003) *Disability in Higher Education*. Paris: Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling

Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling og UNESCO (2005) *Guidelines for Quality provision in Cross-border Higher Education*. OECD/UNESCO

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

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

Du finner nærmere opplysninger om representanter og eksperter fra the Agency som har bidratt til dette kapittelet på de nasjonale sidene til organisasjonen: www.european-agency.org/

I tillegg finner du bidrag fra personell i de nasjonale Eurydice-enhetene fra Liechtenstein, Malta, Polen, Romania og Sverige samt informasjon fra HEAG-nettverkets eksperter på www.heagnet.org/.



En stor takk til ekspertene på funksjonshemninger som har hjulpet til med utarbeidelsen av dette kapittelet: Gaspar Haenecaert (den flamsktalende delen av Belgia), Merit Hallap (Estland), Jean-Jacques Malandain (Frankrike), Magnus Stephensen (Island), Elisa Di Luca (Italia), Efsthios Michael (Kypros), Jan Nagtegaal og Irma van Slooten (Nederland), Jarle Jacobsen (Norge), Leonor Moniz Pereira (Portugal), Barbora Bazalová (Tsjekkia), Renate Langweg-Berhörster (Tyskland), Marianna Szemerszki (Ungarn), Elena del Campo Adrian (Spania), Olga Meier-Popa (Sveits).

Du finner alle kontaktopplysningene deres på forsiden av HEAG-databasen: www.heagnet.org/

Kapittel 3

OVERGANGEN FRA OPPLÆRING TIL ARBEIDSLIV

3.1 INNLEDNING

Overgangen fra opplæring til arbeidsliv er et viktig tema for alle unge, og om mulig enda viktigere for dem med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Disse elevene blir i mye større grad konfrontert med menneskelige og sosiale faktorer som fordommer, uvilje, overbeskyttelse, for liten kompetanse osv. som hindrer dem i full deltakelse på det åpne arbeidsmarkedet.

Det refereres til selve konseptet for overgang fra opplæring til arbeidsliv i en rekke internasjonale dokumenter, men definisjonene varierer fra dokument til dokument.

I Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) fastslås følgende: ... *unge med særskilte behov skal få hjelp til å gjennomføre en effektiv overgang fra opplæring til voksent arbeidsliv. Skolene skal hjelpe dem med å bli økonomisk aktive og få de ferdighetene de trenger i dagliglivet, ved å tilby opplæring i ferdigheter som samsvarer med de sosiale og kommunikasjonsmessige kravene og forventningene i voksenlivet ...* (side 34).

Den internasjonale arbeidsorganisasjonen (1998) definerer overgang som: ... *en sosial orienteringsprosess som omfatter status- og rolleendring (f.eks. fra elev til lærling, fra lærling til arbeidstaker og fra avhengighet til uavhengighet), og er viktig for integrering i samfunnet ... Overgang krever en forandring i forbindelser, rutiner og selvbilde. For å garantere en smidigere overgang fra opplæring til arbeidsliv, må unge med særskilte behov sette seg mål og finne den rollen de ønsker å spille i samfunnet ...* (sidene 5 og 6).

OECD (2000) antyder at overgang til arbeidslivet bare er en av de overgangsprosessene unge må gjennom på veien til voksenlivet. Hvis læreprosessen gjennom hele livet ses under ett, kan overgangen fra første opplæringsfase, enten det er fra videregående eller høyskole, ses som bare den første av mange overganger



mellom arbeid og læring som unge kommer til å gå gjennom i løpet av livet.

I The Labour Force Survey (EC, 2000) hevdes det at overgangen fra skole til arbeid ikke er like lineær, at det å avslutte en utdanning ikke nødvendigvis etterfølges av det å begynne å arbeide. Prosessen skjer gradvis, og unge opplever ofte at periodene med opplæring og arbeid går om hverandre.

Det arbeidet the Agency har gjort i forbindelse med dette emnet, viser at overgangen til arbeidsliv er en del av en lang og sammensatt prosess som dekker alle faser i en persons liv, og som må håndteres på den mest egnede måte. “Et godt liv for alle” og “en god jobb til alle” er de endelige målene for en vellykket overgangsprosess. Tiltakene som tilbys eller måtene skolen eller andre opplæringsmiljøer er organisert på, skal ikke forstyrre eller hindre at en slik prosess kan gjennomføres. I overgangsprosessen fra opplæring til arbeidsliv er det nødvendig at eleven selv medvirker, at familien engasjerer seg, at alle berørte instanser er koordinert og at det etableres et nært samarbeid med sysselsettingssektoren.

3.2 HOVEDSPØRSMÅL

De viktigste spørsmålene og problemstillingene som kom fram i forbindelse med overgang, kan grupperes etter tema i følgende åtte kategorier.

3.2.1 Data

Data om dette området er svært begrensende, og det er derfor vanskelig å sammenlikne land. Til tross for ulikheter, som hvilke termer de ulike landene bruker for å beskrive unge med funksjonshemninger eller behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, kan det anslås at 3 til 20 % av de unge under 20 år har behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning (European Agency for Development in Special Needs Education, 1999).



3.2.2 Fullføringsandel

I 1995 var andelen av unge fra 20 til 29 år uten kvalifikasjoner på nivå med videregående skole, på rundt 30 % (Eurostat, 1998). Denne prosentandelen er enda høyere for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Det er vanskelig å anslå antallet elever som kommer til å avslutte utdanningen etter den obligatoriske fasen, men det er mulig å fastslå at mange aldri kommer til å ta utdanning utover de obligatoriske årene. Selv om dataene ikke er presise nok, avslører de at et stort antall elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning starter på videre utdanning, men at en stor andel aldri avslutter videregående utdanning (OECD, 1997). I noen land har nesten 80 % av alle voksne med funksjonshemninger enten ikke mer enn grunnskoleutdanning, eller de kan regnes som praktisk talt analfabeter (Helios II, 1996).

3.2.3 Tilgang til opplæring og praksis

Teoretisk sett har elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning de samme opplæringsmulighetene som andre elever, men i praksis er det hovedsakelig bare programmer rettet mot sosial velferd eller lavtlønte yrker som tilbys disse elevene (OECD, 1997). De er ikke nødvendigvis interessert i de tilbudene de får, og utdanning og opplæringsprogrammer passer ikke alltid med deres interesser og behov. Dette setter dem i en ufordelaktig posisjon på det åpne arbeidsmarkedet (ILO, 1998). Hvis opplæringsprogrammer gjøres mer aktuelle og tilpasses elevene, kan det løse en rekke forskjellige problemer, også dem som oppstår i overgangsfasen (European Agency for Development in Special Needs Education, 1999).

3.2.4 Forberedelse til arbeidslivet

Yrkesopplæring er ofte ikke relatert til hva som virkelig skjer i arbeidslivet, den foregår ofte isolert og er ikke vanligvis rettet mot yrker av sammensatt karakter. Personer med funksjonshemninger får ikke de kvalifikasjonene som er nødvendige for å gå ut i arbeidslivet, og opplæringstiltak må derfor tilpasses bedre til de kravene arbeidsmarkedet stiller (ILO, 1998).



3.2.5 Arbeidsledighetstall

Arbeidsledighetsprosenten blant personer med funksjonshemninger er 2–3 ganger høyere enn blant ikke-funksjonshemmede (ILO, 1998). Nasjonale data omfatter bare registrerte arbeidsledige, men en stor andel personer med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning er ikke registrert fordi de aldri har hatt mulighet til å få jobb (HELIOS II, 1996). Arbeidsledighetstrygd til personer med funksjonshemninger har blitt den tredje største utgiftsposten til sosial stønad, etter alderspensjon og helseutgifter (EC, 1998). Vekst i sysselsettingen krever en offensiv strategi (en aktiv politikk) som kan skape økt behov, heller enn en defensiv strategi (passiv politikk). Dette krever investeringer i fysisk produksjonskapasitet, menneskelige ressurser, kunnskap og ferdigheter. Ut fra dette perspektivet kan unge med funksjonshemninger spille en proaktiv rolle i planleggingen av egen framtid (EC, 1998).

3.2.6 Forventninger og holdninger


Alle dokumenter er samstemte i forhold til dette temaet. Lærere, foreldre, arbeidsgivere og folk flest undervurderer evnene til personer med funksjonshemninger. Samarbeid er svært viktig for å få et realistisk syn på en elevs ferdigheter i alle opplæringssektorene (European Agency for Development in Special Needs Education, 1999), også under overgangen til arbeidslivet.

3.2.7 Tilgjengelighet til arbeidsplassen

Det er fortsatt problemer knyttet til fysisk tilgjengelighet til arbeidsplassene, og det samme gjelder tilgang til personlig og teknisk støtte. Informasjon og støtte til arbeidsgivere er også et nøkkelspørsmål som er omtalt i mange dokumenter.

3.2.8 Iverksettelse av eksisterende lovgivning

I mange land er juridiske rammer i forbindelse med overgang til arbeidslivet helt fraværende, eller det finnes rammer som kan føre til et lite fleksibelt system. Det å benytte kvotering for å få personer med funksjonshemninger ut i arbeidslivet har ikke vist seg å være noen heldig løsning. De fleste land har gjennomført ulike tiltak med



varierende effekt, og det finnes ikke eksempler på at kvoteringssystemer har ført fram. Tilhengere av dette systemet påpeker imidlertid at ressurser som frigis ved hjelp av pålegg eller bøter, gir mulighet for andre sysselsettingsfremmende tiltak. Antidiskriminerende lovgivning har også vist seg å skape problemer. Til tider kan det virke som om slik lovgivning handler mer om å gi signaler til personer med funksjonshemninger og til arbeidsgivere, enn om å finne effektive løsninger for enkeltpersoner (ECOTEC, 2000).

3.3 RELEVANTE FAKTORER OG ANBEFALINGER

Ifølge analysen av dokumentasjon fra fagpersoner i landene som var involvert i Agency-prosjektet, var det seks nøkkelfaktorer som viste seg å ha stor betydning for overgangen. Disse faktorene omfattet eksisterende problemområder og fremtredende spørsmål. Her legges de fram som anbefalinger til beslutningstakere og fagpersoner, med det formål å forbedre utviklingsmulighetene og iverksettelsen av overgangsprosessen.

Overgangen er en prosess som må støttes av eksisterende og iverksatt lovgivning samt politiske tiltak.

Anbefalinger for beslutningstakere:

- På en effektiv måte fremme og/eller sørge for en koordinert politikk mellom forskjellige instanser og unngå at det lages ny lovgivning som er motstridende med eller overlapper eksisterende lovgivning;
- Sikre konkrete tiltak for å iverksette vedtatt lovgivning på en effektiv måte, slik at forskjeller og/eller diskriminering som et resultat av ulike menneskelige eller tekniske ressurser kan unngås;
- Rådføre seg systematisk med frivillige organisasjoner som arbeider med og for unge med funksjonshemninger, og respektere deres holdninger;
- Være åpen for og fremme aktiv politikk for å forsterke sysselsetting og personlig selvstendighet;
- Sikre mer fokusert kontroll og evaluering av eventuelle 'tilretteleggende' tiltak til fordel for personer med funksjonshemninger, som kvoteringssystemer, skattelettelser



- osv. og sikre at tjenester på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå fungerer effektivt;
- Sikre at det finnes omfattende informasjon om juridiske eller politiske tiltak rettet mot arbeidsgivere;
 - Sikre at det dannes lokale nettverk hvor alle parter er med, slik at en nasjonal politikk kan iverksettes.

Anbefalinger for fagpersoner:

- Tilegne seg all informasjon og alle strategier og kvalifikasjoner som er nødvendig for å iverksette eksisterende lovgivning og sikre at det finnes en egnet metodikk for å ta den i bruk;
- Foreta regelmessig evaluering av nyskapende lokale prosjekter og spre resultatene for å oppnå en *tilretteleggende* virkning;
- Skape et lokalt nettverk der alle partene (syssettingsmyndigheter, sosiale myndigheter, opplæringsinstanser og familier) er representert, og drøfte, planlegge og iverksette den nasjonale politikken;
- Sørge for å ha enkle metoder for å kommunisere behovene deres til administratorer når nye tiltak iverksettes.


Overgangen skal sikre elevdeltakelse og respekt for hans/hennes personlige valg.

Anbefalinger til beslutningstakere:

- Skaffe skolene de ressursene de trenger (tid og budsjett) for å gjennomføre arbeid med eleven og familien;
- Sikre at ressursene er brukt på en effektiv måte for å garantere at denne samarbeidsoppgaven er utført.

Anbefalinger til fagpersoner:

- Sørge for å ha og bruke nødvendig tid med elevene og familiene for å få en bedre forståelse for deres ønsker og behov;
- Utarbeide en skriftlig overgangsplan så tidlig som mulig. Planen skal være åpen for eleven, familien og fagpersoner som er involvert i videre trinn i og utenfor skolen;
- Ved behov endre og tilpasse overgangsplanen i samarbeid med eleven;
- Oppmuntre eleven så langt det er mulig til å prøve å bli kjent med sine ferdigheter og kvalifikasjoner;

-
- 
- Gi elevene og familiene deres den informasjonen de har behov for eller henvise dem til kvalifiserte instanser;
 - Sørge for at den individuelle opplæringsplanen og den individuelle overgangsplanen er i et format som gjør den tilgjengelig for elever med for eksempel begrensede leseferdigheter.

Overgangsprosessen bør omfatte utarbeidelse av en individuell opplæringsplan som fokuserer på den unges utvikling og alle endringer som må gjennomføres i opplæringssituasjonen.

Anbefalinger til beslutningstakere:

- Skaffe skolene de ressursene som er nødvendig for å sikre at individuelle opplæringsprogrammer utarbeides. Det er spesielt viktig at lærere får nok tid og nødvendige retningslinjer for oppgavene de skal utføre;
- Sikre at et overgangsprogram inkluderes i det individuelle opplæringsprogrammet;
- Sette kvalitetsstandarder for individuelle opplæringsprogrammer;
- Sikre at kvalifikasjonene elevene tilegner seg gjenspeiles i attestene de mottar, og at eventuelle diskriminerende situasjoner unngås.

Anbefalinger til fagpersoner:

- Sikre at eleven har hovedrollen i prosessen ved å utarbeide en individuell opplæringsplan og en individuell overgangsplan;
- Motta nødvendig hjelp for å utarbeide et individuelt opplæringsprogram som en gruppebasert oppgave;
- Sikre at det individuelle opplæringsprogrammet evalueres regelmessig av eleven, familien og av fagpersoner både i og utenfor skolen;
- Utarbeide en 'portefølje' eller et tilsvarende verktøy for å holde trådene i det individuelle opplæringsprogrammet samlet og holde oversikt over alle endringene som gjøres;
- Porteføljen skal omfatte en vurdering av elevens holdninger, kunnskaper, erfaringer og ferdigheter (f.eks. akademiske, praktiske, hverdagslige, fritidsmessige, selvbestemmende og kommunikative).

Overgangen må baseres på direkte engasjement og samarbeid mellom alle parter som er involvert.

Anbefalinger til beslutningstakere:

- Sikre praktiske tiltak for samarbeid mellom instanser og sørge for at dette samarbeidet følges opp;
- Sørge for at de ulike instansenes ansvarsområder er klart definert med tanke på effektiv koordinering;
- Sikre at koordineringen og fordelingen av ansvarsområder evalueres med tanke på innføring av nødvendige endringer;
- Sikre at alle instanser oppfyller sine forpliktelser og deltar i koordineringsoppgaven;
- Motivere arbeidsgivere og fagforeninger til å engasjere seg direkte ved hjelp av bestemte tiltak;
- Oppmuntre til samarbeid og koordinering mellom alle som er involvert på nasjonalt nivå.


Anbefalinger til fagpersoner:

- Sørge for å ha et effektivt støttenettverk hvor andre fagpersoner kan henvende seg når de har behov for støtte og informasjon;
- Få offisiell godkjenning (med tanke på budsjett, eller i det minste tid) for koordineringsoppgavene andre instanser krever;
- Skaffe seg videre opplæring for bedre å kunne definere oppgaver innenfor koordineringsrammen og lære hvordan ansvar fordeles.

Overgangen forutsetter nært samarbeid mellom opplæringsstedet og arbeidsmarkedet.

Anbefalinger til beslutningstakere:

- Sikre at alle unge får prøve virkelige arbeidsforhold;
- Garantere at alle elever får tilgang til en viss form for praktisk erfaring ut fra de ulike behovene de måtte ha;
- Organisere fleksible opplæringstiltak, som å sørge for forberedende perioder før de går ut i jobbpraksis;
- Fremme formelle og uformelle tiltak for firmaer (f.eks. skattelettelser, sosial anerkjennelse osv.) for å oppmuntre dem til å skaffe arbeidsplasser til de unge;
- Vektlegge og vise mulige felles fordeler gjennom evaluering av gode overgangseksempler;

-
- 
- Involvere arbeidsgivere i slike tiltak i samarbeid med arbeidsmarkedsinstanser og ved hjelp av informasjonskampanjer, arbeidsgivernettsverk og fagforeninger;
 - Vedkjenne seg behovet for et formelt samarbeid mellom opplærings- og sysselsettingsinstanser;
 - Skaffe de ressursene som kreves for at lærerne hele tiden får utvikle seg profesjonelt.

Anbefalinger til fagpersoner:

- Være åpne for og bedre informert om muligheter i arbeidsmarkedet;
- Ha tid til å besøke bedrifter, til å organisere møter med dem og med andre instanser innen sysselsettingssektoren, legge til rette for at lærerne kan ha opplæringsperioder i et firma og på den måten holde kontakten med det praktiske liv;
- Få skolens kompetansepersoner til å opprette kontakt og ordninger med firmaer;
- Invitere fagpersoner fra sysselsettingssektoren til opplæringsmiljøer for å møte elever og opplæringspersonell;
- Sikre at elevene følges opp etter endt skolegang.

Overgangen til arbeidslivet er en lang og sammensatt prosess.

Anbefalinger til beslutningstakere:

- Få alle nødvendige tiltak på plass for å sikre en vellykket overgangsprosess og identifisere og overkomme hindringer eller problemer i forbindelse med prosessen;
- Unngå fastlåste opplæringsprosedyrer (f.eks. i forbindelse med vurdering);
- Tilrettelegge for samarbeid mellom og innenfor instanser og godta at fagpersonell må bruke tid på samarbeids- og koordineringsoppgaver;
- Sikre at det utarbeides overgangsplaner tidlig nok i elevens skoleløp, ikke bare ved slutten av den obligatoriske opplæringen;
- Se behovet for at en faglig kvalifisert person fungerer som *talsmann* eller referanseperson og støtte for eleven i overgangsprosessen.



Anbefalinger til fagpersoner:

- Bruke effektive tiltak for å tilrettelegge for denne prosessen (f.eks. egnet veiledning, fleksibel støtte, god koordinering osv.). Tiden som brukes på disse pliktene må formaliseres og godkjennes offisielt.


3.4 INDIVIDUELL PLANLEGGING AV OVERGANGEN FRA OPPLÆRING TIL ARBEIDSLIV

Ikke alle europeiske land bruker betegnelsen individuell overgangsplan – det finnes en rekke ulike begreper. Individuell overgangsplan brukes i noen land, mens andre sier individuelt overgangsprogram eller individuelt integreringsprosjekt, opplæringsplan, personlig intervensjonsplan, individuell karriereplan, individuell profil osv. Ulik terminologi gjenspeiler små forskjeller i konseptene. Til tross for disse forskjellene, er det bred enighet mellom landene om behovet for og fordelene med et slikt arbeidsverktøy, brukt som et *personlig portrett*, som en fortegnelse over den unges ønsker, utdanning og opplæringsprogresjon.

En individuell overgangsplan er et dokument som brukes som instrument eller verktøy, hvor den unges fortid, nåtid og ønsket framtid blir nedtegnet. Den bør inneholde opplysninger om livssituasjonen til den unge: familieforhold, medisinsk historie, fritid, verdier og kulturell bakgrunn samt informasjon om utdanning og opplæring. Planen vil være til hjelp for å oppnå følgende resultater:

- Større muligheter for å få en stabil jobb;
- Finne yrke, arbeidsmiljø og bedrift som passer til den unges interesser, ønsker, motivasjon, kompetanse, evner, holdninger og ferdigheter;
- Øke den unges selvstendighet, motivasjon, selvbilde og selvtillit;
- Skape en vinn-vinn-situasjon for den unge og arbeidsgiveren.

En overgangsplan er nært knyttet til en opplæringsplan, og bør utarbeides så tidlig som mulig før eleven er ferdig med obligatorisk utdanning. Formålet er å unngå stort sprik mellom opplæring og arbeidsliv. En individuell overgangsplan fungerer som et rammeverk for å sikre en smidig overgang til arbeidslivet. Dette skal være en dynamisk prosess, med:

-
- 
- Karakteristikkene av den unge (evner, ferdigheter, kompetanse og forventninger),
 - Krav og betingelser som stilles av arbeidsgiveren og
 - Kontinuerlig revidering av en handlingsplan.

Vi skiller mellom individuelle opplæringsprogrammer og individuelle overgangsplaner eller tilsvarende termer. Det er viktig å understreke at i likhet med overgangsplanene varierer termene fra land til land når man skal beskrive utarbeidelsen av et individuelt opplæringsdokument, som i det store og hele tilsvarende følgende definisjon: ... *En individuell opplæringsplan bygger på timeplanen til eleven med lærevansker eller funksjonshemminger, og er utarbeidet for å sette opp strategiene som brukes for å imøtekomme hver enkelt elevs identifiserte behov ... En individuell opplæringsplan bør bare inneholde elementer som kommer i tillegg til eller er forskjellig fra den differensierte timeplanen, som er del av tilbudet for alle barn ...* (UK, Department for Education and Employment, 1995).

Det må understrekes at verken individuelle overgangsplaner eller individuelle opplæringsprogrammer har som formål å produsere flere dokumenter eller gi fagpersonene flere administrative oppgaver. Begge dokumentene bør tvert i mot brukes til å nedtegne og lagre:

- Tanker om elevens/studentens situasjon;
- Avtaler om målene som er satt;
- Fastsatte opplærings-/yrkesstrategier og
- En oversikt over elevens/studentens framdrift til enhver tid, også ved pedagogiske (f.eks. overflytting til et annet opplæringssted) eller geografiske (f.eks. at familien flytter) endringer.

Effektiv overgangsplanlegging følger prinsipper i overensstemmelse med målene for overgangen når det gjelder forskjellene som er tilknyttet karakteristikkene og verdiene til ulike familier. Overgang er en prosess som kan ta lang eller kort tid, avhengig av behovene og mulighetene til den enkelte. De viktigste prinsippene for en overgangsprosess er følgende:

- Eleven med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning skal delta aktivt i planleggingen av den individuelle overgangsplanen;
- Familiene bør involvere seg;



- Planleggingen bør innbefatte samarbeid og samspill mellom instansene;
- Planleggingen bør være fleksibel og ta hensyn til endringer i verdier og erfaringer.

Unge med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning bør få mulighet og all støtte de trenger for å kunne spille en nøkkelrolle i sin egen overgangsplanlegging, fordi det tross alt er deres liv det hele gjelder. En individuell overgangsplan skal være garanti for at prosessen skal bli vellykket, slik at de unge skal få den rådgivning og støtte de trenger før, under og etter overgangsperioden. Familiene må også delta aktivt, ettersom de vil være både talsmenn og støttepersoner. For at dette skal fungere, må familiesituasjonen (både kulturelle verdier og ressurser) tas hensyn til av fagpersonene.

En rekke tiltak må integreres i overgangsprosessen og skal iverksettes av de involverte parter, nemlig eleven, familien, skolepersonell, fagpersoner i sosialtjenesten og arbeidsgivere. Tiltakene kan deles inn i tre faser:

Fase 1: Informasjon, observasjon og orientering

Dette er en innledende fase som foregår samtidig med forberedelsen av den individuelle overgangsplanen. Målet er å hjelpe den unge til å foreta et individuelt yrkesvalg og finne et egnet arbeidssted.

Fase 2: Opplæring og kvalifikasjoner

Denne fasen er hovedsakelig viet til tiltak som skal iverksettes i løpet av opplæringsprosessen. Målet til den unge er å tilegne seg kvalifikasjoner, kompetanse og tilhørende attester.

Fase 3: Selvstendighet, sysselsetting og oppfølging

Her fokuseres det på oppnådde resultater. Den unges mål er å få og beholde en jobb, å få oppleve større livskvalitet og sikre og opprettholde sysselsettingsintegrasjonen.

I løpet av de tre fasene skal følgende faktorer tas i betraktning:



Kompetansen eleven skal tilegne seg – innebærer en klar analyse av den unges muligheter, vurdering av hennes/hans nåværende evner, identifisering av og diskusjon om hennes/hans ønsker samt planlegging og utarbeidelse av en kontinuerlig karriereplan sammen med eleven og familien. De unge og familiene deres må være kjent med innholdet i yrkesfaglige opplæringsprogrammer.

Kvalifikasjoner som skal oppnås – det er nødvendig å gjenspeile elevenes resultater. Dette bør det legges grundig vekt på, også dersom opplæringsstentrene og arbeidsgivere deler ut bare 'uformelle' attester.

Engasjement fra ulike fagpersoner – den individuelle overgangsprosessen forutsetter at alle involverte parter engasjerer seg: fagpersoner, familie og den unge selv (European Agency for Development in Special Needs Education, 2002). Ansvarsområder og roller må klarlegges, etableres og aksepteres av alle parter. Én av fagpersonene (f.eks. en yrkesveileder, lærer e.l.) skal fungere som kontaktperson gjennom prosessen med utvikling, iverksettelse og vurdering av overgangsplanen. Det er imidlertid viktig å klarlegge hans/hennes kvalifikasjoner og ansvarsområder.

Arbeidsmuligheter og erfaringer – innebærer å forberede den unge på en virkelig arbeidssituasjon og oppfølging på arbeidsstedet, i alle fall i en viss periode. Den unge, hans/hennes familie og kontaktpersonen må ha god kjennskap til krav og forventninger i arbeidsmarkedet.

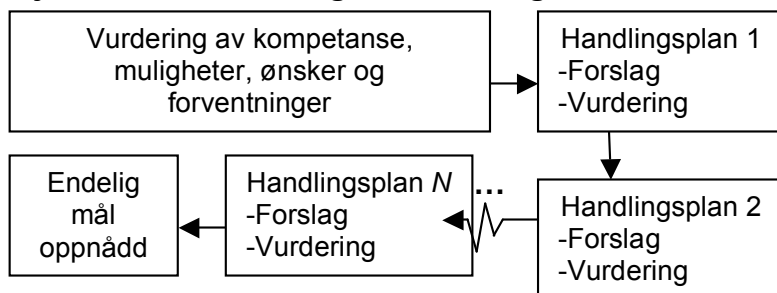
Vurdering av prosessen – alle involverte parter (fagpersoner, de unge, familiene) skal delta i en kontinuerlig evaluering av den unges framdrift og utvikling. Dette skal sikre og kontrollere kvaliteten på prosessen. Evalueringen skal foregå jevnlig som del av 'kontrakten' mellom eleven og den utnevnte kontaktpersonen. Det finnes tre vurderingsnivåer, og de er del av de tre fasene som ble beskrevet over:

1) Innledende vurdering: hovedsakelig knyttet til elevens evner og forventninger. Ifølge Lerner (1998) innebærer vurdering samling av informasjon for å ta alvorlige beslutninger om en elev, slik at man kan klarlegge nødvendige spesialtjenester for å planlegge opplæring og måle framdrift.



2) Vurdering av formål og tiltak: alle forslag til tiltak må vurderes fortløpende til siste mål er nådd, det vil si å finne og beholde en tilfredsstillende jobb, som vist i illustrasjonen nedenfor.

Illustrasjon 1. Vurdering av formål og tiltak



3) Evaluering av oppnådde resultater – skal foretas av alle involverte parter gjennom hele prosessen. Her skal det tas hensyn til to faktorer:

- Eleven må få nok tid til å samle informasjon og erfaringer fra ulike arbeidssteder og utdanningsmuligheter, slik at han/hun kan foreta riktige valg;
- Støtte til overgangsplanlegging skal minst være til det første ansettelsesforholdet er sikret; selve jobbsøkingen er et for begrensende parameter til å kunne sikre ordentlig oppfølging av resultatene. Oppfølgingen innebærer at noen (vanligvis kontaktpersonen) skal ha ansvaret for å støtte den unge så lenge det trengs etter overgangen til arbeidslivet.

Den praktiske iverksettelsen av faktorene og kjennetegnene vi har beskrevet ovenfor, danner grunnlaget for anbefalingene under. De skal oppfattes som det de er, et 'veiledningsverktøy' eller utgangspunkt for referanse og refleksjon, slik at de involverte kan utarbeide en individuell overgangsplan til ulike opplærings- og samfunnssituasjoner. Anbefalingene kan brukes som modell for gjennomføring av den individuelle overgangsprosessen.

Anbefalingene presenteres i samsvar med en rekke fortløpende spørsmål. Det er en forutsetning at en individuell opplæringsplan (eller et tilsvarende dokument) utarbeides av skolen for å imøtekomme elevens behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning under obligatorisk utdanning.

Starttidspunkt

Det er umulig å fastsette ett bestemt tidspunkt hvor alle unge mennesker i alle land skal starte. Her må man vurdere de unges individuelle behov og type utdanningssystem. Ekspertene er imidlertid enige om at det beste tidspunktet for utarbeidelse av et slikt dokument, er to–tre år før selve overgangen til arbeidslivet. Dette kan bidra til at de unge unngår vanskelige situasjoner, f.eks. at de slipper å vente til det siste skoleåret før de bestemmer seg for hva de skal gjøre, at de blir nektet tilgang til yrkesgruppen de er interessert i eller går glipp av nødvendig informasjon for å ta et riktig valg. Man må for all del unngå at de unge velger det de voksne mener er best for dem.

Finn det riktige tidspunktet å starte på en fleksibel måte, med samtykke og deltakelse fra alle parter. Siden kan man finne ut hvem (mennesker og tjenester) som er ansvarlige for hva, hvordan ressursene skal finansieres og hvordan man skal sikre generell koordinasjon.

Framgangsmåte

I løpet av den obligatoriske utdanningen før avgangsåret må læreren, eleven og familien, rådgiveren og andre fagpersoner møtes for å tenke gjennom og planlegge elevens framtid. Denne felles situasjonsavklaringen må forberedes nøye, og skal bestå av ulike trinn:

Arrangere et samarbeidsmøte: Alle parter som er involvert i planleggingen og utviklingen skal sette seg rundt bordet, med det formål å danne en veiledningsgruppe.

Danne veiledningsgruppe: Gruppen bør møtes minst en eller to ganger i året, avhengig av elevens alder, hvilke behov han/hun har, hvilke problemer eleven står overfor og andre viktige faktorer.

Sammensetning av veiledningsgruppen: Eleven og/eller familien er faste medlemmer i gruppen, sammen med elevens veileder og, blant andre fagpersoner, den utnevnte kontaktpersonen. Veiledningsgruppen skal fordele roller og ansvar (f.eks. hvem som er ansvarlige for hva og i hvilket tidsrom i samsvar med eksisterende lovgivning og/eller skoleregler osv.).



Utnevnelse av en kontaktperson: Den utvalgte bør helst være den samme gjennom hele prosessen for å holde seg informert og oppdatert om prosessen. Når man skal finne kontaktperson, bør det tas hensyn til hans/hennes personlige og faglige egenskaper. På personlig nivå bør han/hun ha god kontakt og et godt forhold til alle parter. På et faglig plan vil det forventes følgende av kontaktpersonen:

- God kunnskap om både utdanning og yrkesområde;
- Bygge nettverk mellom arbeidsgivere, familier, sosialarbeidere osv;
- Lete etter jobber eller samarbeide med den som har ansvar for å finne arbeidsplass;
- Aktivisere og motivere den unge i løpet av overgangsfasen.

Kontaktpersonens rolle er å fungere som en referanseperson for gruppen, ta kontakt med og involvere eksterne fagpersoner når det er nødvendig og opptre som moderator på gruppemøtene. Han/hun vil også ha kontakt med den som er ansvarlig for arbeidsgiverorganisasjonen før og under elevens arbeidsperiode og sikre oppfølging på arbeidsplassen.

Sikre ressurser og nødvendige finansieringsprosedyrer. Det er viktig å klarlegge og bli enige om forventede utgifter og finansieringsansvar (hvor mye det vil koste og hvem som skal betale).

Organisere det første møtet

Det er forskjell på det første møtet og de påfølgende. Alle parter skal bidra på det første samarbeidsmøtet:

- Eleven beskriver sine ønsker, evner, interesser og behov, ut fra elevens selv-oppfatning og egenvurdering;
- Familien uttrykker sine forventninger og oppfatninger om sønnens/datterens framtid;
- Elevens lærer tar med hans/hennes personlige portrett (elevens personlige og utdanningsbakgrunn);
- Rådgiveren og andre fagpersoner (avhengig av elevens situasjon) forteller hvilken kompetanse som er nødvendig i arbeidsmarkedet og som samsvarer med elevens ønsker;
- Kontaktpersonen modererer møtet, sørger for at alle får uttrykt sine tanker og følelser. Han/hun samler nødvendig informasjon



og skriver ned oppgavene de har blitt enige om å diskutere og evaluere på neste møte.

Når det gjelder nødvendig kompetanse, er det tre faktorer som har like stor betydning:

- Akademisk kompetanse: timeplanen eleven følger på skolen;
- Yrkesfaglig kompetanse: tilegnelse av kunnskap og ferdigheter som er nødvendige for å utføre en yrkesfaglig oppgave. Disse kan være svært forskjellige avhengig av yrke, og er direkte knyttet til arbeidserfaringen;
- Personlig kompetanse: elevens individuelle resultater på både personlig og sosialt nivå. Denne typen kompetanse er svært viktig, ettersom den fremmer elevens selvstendighet og autoritet. Den innbefatter sosiale og emosjonelle evner (å være selvstendig, følge regler, respektere tidsfrister osv.), personlige ferdigheter (å vite hvordan man forholder seg til andre, presenterer seg selv, deltar og planlegger osv.), fysiske evner (i forbindelse med motorikk og psykomotorikk).

Hvis alle blir enige, er målet med det første møtet nådd, slik at partene kan starte planleggingen av en handlingsplan med oppgaver som skal diskuteres og evalueres på det neste møtet. Hvis partene derimot ikke blir enige, er det behov for mer informasjon, refleksjon og diskusjon. Kontaktpersonen bør ha ansvaret for organiseringen av det andre møtet, og skaffe til veie nødvendig informasjon eller kontakter for å forberede handlingsplanen.

Påfølgende møter

De påfølgende møtene bør planlegges nøye, akkurat som det første møtet. Alle parter må være fullt orientert om møtets formål. Tidspunktene må også vurderes – det bør ikke arrangeres flere møter enn nødvendig, og de bør heller ikke vare lenger enn nødvendig.

En handlingsplan bør skrives ned av kontaktpersonen. Alle oppgavene skal være med i den individuelle overgangsplanen og skal klarlegges, modifiseres og vurderes fortløpende gjennom hele prosessen. De unge trenger også et enkelt skjema for å registrere og evaluere framdriften på egen hånd.



3.5 AVSLUTTENDE ANBEFALINGER

For å sikre effektiv iverksettelse av denne type veiledning, vil vi komme med to anbefalinger til beslutningstakere. De er basert på og utfyller anbefalingene i den første delen av dokumentet, i forbindelse med *nært samarbeid mellom opplæringssted og arbeidsmarked*.

Beslutningstakerne bør være oppmerksomme på og utvikle et juridisk rammeverk som kan:

- Sikre at samarbeid mellom opplærings- og yrkestilbud organiseres gjennom et dokument som begge parter har gitt sitt samtykke til, f.eks. en individuell overgangsplan eller lignende;
- Etablere en klar ansvarsfordeling og allokering av finansielle ressurser til tjenester som er involvert i utviklingen av den individuelle overgangsplanen.

3.6 KONKLUSJON

Det er viktig å understreke at det ble registrert utfordringer – i likhet med analysen fra the Agency – også i land som ikke var involvert i dette prosjektet. I alle land ser disse utfordringene ut til å omfatte:

- Mangel på informasjon;
- Arbeidsgiveres fordommer og uvilje;
- Overbeskyttelse av de unge, fra fagpersoners og familiens side;
- Et begrenset antall stillinger for mennesker med begrensede evner;
- Behov for effektive nettverk som involverer tjenester og fagpersoner i ulike sektorer;
- Betydningen av utdannings- og kurstilbud for unge som ikke har fullført ungdomstrinnet og videregående opplæring.

Samtidig er det viktig å framheve at mye har blitt bedre i mange land, for eksempel økt tilgang til kurs og lik anerkjennelse av kvalifikasjoner, enten de er tilegnet på spesialiserte eller ordinære institusjoner.



Denne analysen resulterte i en rekke anbefalinger, som skulle brukes som veiledning og gjøre det enklere å fortsette forbedringene som er iverksatt. Det skal sies at de fagpersonene, beslutningstakerne og representantene for arbeidsgivere og fagforeninger som var involvert i the Agency-prosjektet konkluderte med at iverksettelsen av de foreslåtte anbefalingene utvilsomt ville forenkle overgangsprosessen og redusere problemene som de unge står overfor når de går ut av skolen og møter utfordringer i jakten etter en trygg arbeidsplass.

Det er også viktig å understreke at alle anbefalingene vi har nevnt i dette kapitlet skal brukes som retningslinjer for å få til praktisk iverksettelse av og refleksjon rundt fagpersonenes praksismetode. Anbefalingene løser ikke alle praktiske problemer, og derfor må fagpersoner bruke dem på en fleksibel måte og tilpasse dem til egen arbeidssituasjon.



Referanser

ECOTEC Research and Consulting Ltd. (2000) *Benchmarking Employment Policies for People with Disabilities*. Rapport utarbeidet av Europakommisjonens generaldirektorat for sysselsetting og samfunnsspørsmål, enhet EMPL/E/4

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (redaktør) (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. (redaktør) (2002) *Overgang fra skole til arbeidsliv. De viktigste problemstillingene og mulighetene elever med særskilte behov i 16 europeiske land står overfor*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Europakommisjonens generaldirektorat for sysselsetting og samfunnsspørsmål (1998) *Joint Employment Report*. Brussel: Europakommisjonen

Europakommisjonen (2000) *Labour Force Survey*. Brussel: Europakommisjonen

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*. Brussel: Europakommisjonen

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

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



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

Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (2000) *Towards a Coherent Policy Mix*. Paris: Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling

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

Overgang fra opplæring til arbeidsliv har egen database på dette nettstedet: www.european-agency.org/transit/

Du finner nærmere opplysninger om representanter og eksperter fra the Agency som har bidratt til dette kapittelet på de nasjonale sidene til organisasjonen: www.european-agency.org and www.european-agency.org/transit/

Det finnes nasjonal informasjon fra enhetene i Eurydice på nettsidene om overgangsprosessen fra the Agency: www.european-agency.org/transit/



ETTERORD

Håndteringen av mangfoldet i utdanningen etter barnetrinnet er ikke noe enkelt tema. Det er mange faktorer som må vurderes for å undersøke og forstå utfordringene elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning står overfor, for eksempel hvordan opplæringstilbudet på dette nivået er oppbygd.

Vi opplever klare pedagogiske forbedringer som gir økt kvalitet på opplæringen for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i inkluderende miljøer, men det finnes fortsatt nok av utfordringer å ta fatt i. Psykiske barrierer, negative holdninger, fordommer og stereotyper lever fortsatt i beste velgående – både fagpersoner, familier og til og med de unge selv tviler på mye og har mange spørsmål.

Det er viktig å være oppmerksom på at inkludering av elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i alle sektorer innen ordinær utdanning er et sensitivt tema. Alle typer inkludering må foretas med full respekt for landenes individuelle situasjoner, ressurser og historie.

I dette dokumentet drøftes det en rekke relevante temaer i forbindelse med tre hovedspørsmål: hvordan kan inkludering på ungdomstrinnet og videregående opplæring iverksettes og støttes på best mulig måte; hvordan kan tilgangen til og innenfor høyere utdanning for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning forbedres og forenkles; hvordan kan de unge med slike behov øke sine sjanser i arbeidslivet.

Dokumentet er ikke ment som noen fasit på disse spørsmålene. Formålet er heller å gi beslutningstakere og fagpersoner ideer til løsninger på ulike utfordringer, slik at de står bedre rustet til å yte best mulig støtte til elever med behov for tilpasset opplæring på ungdomstrinnet og videregående opplæring.

Cor Meijer
Victoria Soriano
Amanda Watkins

