



Specialpedagogik i Europa (Del 2)

SPECIALPEDAGOGISKT STÖD EFTER DE SEX
FÖRSTA ÅREN AV GRUNDSKOLAN

Tematisk Rapport

Specialpedagogik i Europa

Del 2

SPECIALPEDAGOGISKT STÖD EFTER DE SEX FÖRSTA ÅREN AV GRUNDSKOLAN

Tematisk rapport

European Agency for Development in Special Needs Education



Denna rapport har sammanställts av European Agency for Development in Special Needs Education i samarbete med Eurydice nationella enheter.

Rapporten har framställts med stöd av EU kommissionens Generaldirektorat för Utbildning, Kultur och Mångspråkighet:
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

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

Rapporten finns i fullt tillgängligt elektroniskt format och på 19 olika språk på European Agency's webbplats: www.european-agency.org/

Redaktion: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

Svensk översättning: Sigrid Färdeman

Omslagsbild: Olivier Somme, 20 år. Olivier studerar på specialskolan EESSCF i Verviers i den fransktalande delen av Belgien.

Elektroniskt
ISBN: 87-91811-98-8
EAN: 9788791811982

Tryckt
ISBN: 87-91811-96-1
EAN: 9788791811968

2006

European Agency for Development in Special Needs Education

Sekretariat

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

Brysselkontor


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

www.european-agency.org



INNEHÅLL

FÖRORD	7
Kapitel 1 - INKLUDERANDE UNDERVISNING OCH GODA EXEMPEL I SENARE DELEN AV GRUNDSKOLAN	11
1.1 INLEDNING	11
1.2 RAMAR, MÅL OCH METOD	14
1.2.2 Mål	15
1.2.3 Metod	16
1.3 GODA EXEMPEL	17
1.3.1 Samarbetsinriktad undervisning	18
1.3.2 Samarbetsinriktat lärande	19
1.3.3 Gemensam problemlösning	20
1.3.4 Heterogena grupper	21
1.3.5 Välstrukturerad undervisning	22
1.3.6 Hemvister	23
1.3.7 Alternativa lärandestrategier	25
1.4 FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR INKLUDERING	26
1.4.1 Lärare	26
1.4.2 Skola	28
1.4.3 Externa förhållanden	29
1.5 SAMMANFATTNING AV RESULTAT	31
Referenser	33
Kapitel 2 - TILLGÄNGLIGHET TILL OCH INOM HÖGRE UTBILDNING FÖR STUDERANDE I BEHOV AV SÄRSKILT STÖD	35
2.1 INLEDNING	35
2.2 STUDERANDE I BEHOV AV SÄRSKILT STÖD I HÖGRE UTBILDNING	35
2.3 TILLGÄNGLIGHET TILL HÖGRE UTBILDNING – HUVUDFRÅGOR	39
2.3.1 Rätten till tillgänglighet och stöd i högre utbildning	40
2.3.2 Stödstrukturer på nationell nivå	44
2.3.3 Stöd på institutionell nivå	46
2.4 HINDER FÖR OCH I HÖGRE UTBILDNING	51
2.4.1 Fysiska hinder	52



2.4.2 Tillgänglighet till information	53
2.4.3 Tillgänglighet till stöd	54
2.4.4 Attityder	56
2.4.5 Rättigheter	57
2.5 VÄGAR FRAMÅT	58
Referenser	61
Kapitel 3 - ÖVERGÅNGEN FRÅN SKOLA TILL ARBETSLIV.....	65
3.1 INLEDNING	65
3.2 HUVUDFRÅGOR.....	66
3.2.1 Fakta.....	66
3.2.2 Andel som fullföljer utbildningen.....	66
3.2.3 Tillgång till utbildning.....	67
3.2.4 Yrkesförberedelser	67
3.2.5 Sysselsättningsnivåer.....	67
3.2.6 Förväntningar och attityder.....	68
3.2.7 Tillgänglighet på arbetsplatser.....	68
3.2.8 Implementering av existerande lagstiftning	68
3.3 RELEVANTA ASPEKTER OCH REKOMMENDATIONER.....	69
3.4 INDIVIDUELLA PLANER SOM STÖD FÖR ÖVERGÅNGEN FRÅN SKOLA TILL ARBETSLIV	74
3.5 AVSLUTANDE REKOMMENDATIONER	82
3.6 SLUTSATSER	82
Referenser	84
SLUTORD	87



FÖRORD

Den här tematiska rapporten sammanfattar den information som samlats in av European Agency for Development in Special Needs Education. Den täcker tre prioriterade teman inom det specialpedagogiska området:

- Inkluderande undervisning och goda exempel i senare delen av grundskolan;
- Tillgänglighet till och inom högre utbildning för studerande i behov av särskilt stöd;
- Övergången från skola till arbetsliv.

Information har samlats in genom nationella rapporter som tagits fram av European Agency's medarbetare i form av enkäter, utbyten mellan sakkunniga och i vissa fall genom analyser av konkreta exempel. Publikationen har tagits fram och redigerats av European Agency, med bidrag från Eurydice nationella enheter. Eurydice's nationella enheter bidrog framför allt i de länder som inte är representerade i European Agency, men alla bidrag och kommentarer från Eurydice har inkluderats i publikationen.

Huvudsyftet med publikationen är att utveckla befintlig information inom dessa områden till att täcka fler länder. Befintligt material från European Agency's medlemsländer skickades till Eurydice's nationella enheter som stöd för deras arbete samtidigt som de ombads bidra med generella kommentarer och/eller specifik information inom de tre prioriterade områdena. I de fall deras bidrag överensstämmer med European Agency's resultat har det inte uttryckts mer än indirekt i dokumentet. Endast när specifika situationer har behövt belysas har den information Eurydice bidragit med uttryckligen presenterats.

De nationella enheterna i Liechtenstein, Malta, Polen, Rumänien och Sverige ska därför ha ett stort tack för sitt bidrag till arbetet. Tack riktas också till European Agency's representanter för deras stöd och samarbete. Det här är andra gången nätverket Eurydice och European Agency har samarbetat för att möjliggöra en liknande tematisk rapport. I januari 2003 resulterade detta samarbete i den första tematiska rapporten *Special Needs Education in Europe*.



Inga särskilda definitioner eller värderingar ligger bakom de beskrivningar av specialpedagogiska frågor som tas upp i detta dokument. Det finns inga överenskommelser mellan länderna om hur begrepp som handikapp, särskilt stöd eller funktionshinder ska förstås. Definition och användning av begreppet specialundervisning varierar tvärtom mellan länderna. Det förhållningssätt som präglat arbetet med publikationen är att beakta alla definitioner och perspektiv på de tre huvudområden av specialpedagogisk verksamhet som presenteras.

Kapitel 1 handlar om inkluderande undervisning och goda exempel i senare delen av grundskolan. Specialpedagogiskt stöd i senare delen av grundskolan är en komplex del av specialpedagogiken och läroplanerna. Det sätt på vilket senare delen av grundskolan är organiserad i många länder, leder till stora utmaningar för studerande i behov av särskilt stöd. Detta kapitel beskriver några av de strategier skolor har använt för att undanröja dessa problem och beskriver olika förhållningssätt till inkluderande undervisning. Fokus ligger på frågor och utmaningar som har med inkludering att göra; effekten av nivågrupperingar; betydelsen av att så stor vikt läggs på studieresultat; lärares attityder och brist på utbildning. Analysen innefattar resultat från nationella litteraturstudier, fallstudier och besök av sakkunniga.

Kapitel 2 behandlar frågan om *tillgänglighet till och inom högre utbildning för studerande i behov av särskilt stöd i undervisningen*. Studerande med funktionshinder verkar inte vara lika väl representerade i högre utbildning och det finns därför anledning att ta upp en del frågeställningar om faktorer som hindrar eller stödjer tillgängligheten till ett framgångsrikt deltagande inom högre utbildning. Kapitlet grundar sig på ett antal frågeställningar som identifierats genom den litteratur som finns på europeisk nivå, samt information som samlats in av både European Agency och Eurydice's nätverk. Med denna som grund har man velat göra en översikt över vilka stödstrukturer som finns för studerande i behov av särskilt stöd i europeiska länder för att göra det möjligt för dem att delta i högre utbildning. En del av informationen presenteras i tabellform, detta ska dock inte ses som ett sätt att försöka jämföra situationen i de olika länderna.



Kapitel 3 handlar om övergången från skola till arbetsliv. Övergången från skola till arbetsliv är en viktig fråga för alla ungdomar, men särskilt viktig för ungdomar i behov av särskilt stöd. Denna övergång är en del av en livslång och komplex process som måste planeras och hanteras på bästa sätt. Ungdomar i behov av särskilt stöd möter ofta motstånd genom till exempel fördomar, överbeskyddande eller otillräcklig utbildning, vilket hindrar ett fullt deltagande på den öppna arbetsmarknaden. Kapitlet sammanfattar åtta frågeställningar och svårigheter som framkommit ur en genomgång av den litteratur som berör övergången från skola till arbetsliv. Sex aspekter som framkommit ur European Agency's analys av området presenteras med ett antal rekommendationer. Dessa riktar sig till beslutsfattare och yrkesverksamma med råd om hur man kan förbättra utvecklingen och genomförandet av en god övergång från skolan till arbetslivet.

En översikt över viktiga frågor som är gemensamma för alla tre områden finns i slutet av publikationen.

Kapitel 1

INKLUDERANDE UNDERVISNING OCH GODA EXEMPEL I SENARE DELEN AV GRUNDSKOLAN

1.1 INLEDNING

Det har visat sig att inkluderande undervisning och tillhandahållandet av särskilt stöd inom senare delen av grundskolan är ett komplext område, särskilt i förhållande till läroplansfrågor.

Olika rapporter (t.ex. European Agency's studier av särskilt stöd i Europa, 1998, 2003) visar att inkludering vanligtvis fungerar bra under de första åren av grundskolan, men att problem ofta uppstår under de senare åren. Det kan hävdas att en ökad ämnesspecialisering och olika organisatoriska strategier under den senare delen av grundskolan leder till allvarliga svårigheter för inkluderingen av alla elever. Denna situation förstärks av det faktum att skillnaderna mellan elever i behov av särskilt stöd och deras jämnåriga vanligtvis ökar med åldern. I många länder är det dessutom vanligt att elever i senare år av grundskolan placeras i olika grupper beroende på tidigare resultat.

Litteraturgenomgång, Sverige: äldre elever upplever fler hinder i skolan än yngre elever (...) Problemen är inte relaterade till diagnos och tillgänglighet, utan mer till skolaktiviteter och organisation.

Litteraturgenomgång, Schweiz: Övergången från de första åren av grundskolan som vanligtvis är inkluderande, till de senare åren som ofta är mer segregering, kan ses som ett tillfälle där ett avgörande urval görs i elevens utbildning. Övergången från mer inkluderade undervisningsformer i en klass till uppdelning i grupper baserade på prestation påverkar eleven för resten av skoltiden, dessutom är det svårt för elever att anpassa sig och lämna de förutsättningar som funnits under de tidigare åren. De bär därför med sig förväntningar in i den segregeringade undervisningen under de senare åren av skolgången.



Kommentar från Malta: Liksom i många europeiska länder är frågan om inkludering i den senare delen av grundskolan en viktig fråga i Malta. Undervisningen på den nivån är mer krävande och ämnena mer specialiserade. Detta skapar svårigheter för lärare som inte har tillräckliga kunskaper.

En annan komplex fråga som är särskilt aktuell under de senare åren av grundskolan är tonvikten på resultat. Pressen på utbildningssystemen att åstadkomma förbättrade akademiska resultat kan bidra till att elever placeras i specialskolor och specialklasser.

Litteraturgenomgång, Spanien: Det faktum att de senare åren av grundskolan karaktäriseras av att man följer en omfattande akademisk kursplan för en homogen grupp av elever gör det svårt att upprätta anpassade kursplaner för heterogena grupper av elever.

Naturligtvis är det inte förvånande att samhällen generellt kräver att mer uppmärksamhet riktas mot resultaten av de investeringar som gjorts i utbildning. Som ett resultat av detta har marknadstänkande introducerats i utbildningen och föräldrar börjar agera som kunder. Skolor ställs till ansvar för de resultat de kan uppvisa och tendensen att bedöma skolor efter deras akademiska resultat ökar. Denna utveckling medför stora risker för sårbara elever. På detta sätt kan strävan att åstadkomma bättre akademiska resultat och strävan att inkludera elever i behov av särskilt stöd verka oförenliga. Exempel från denna studie visar dock att detta inte nödvändigtvis är fallet:

Fallstudie, Storbritannien: Rektorn beskrev hur skolan hade utvecklats under den tid man arbetat med inkludering, både vad gäller vilka typer av särskilda behov man kunde bemöta och de övergripande akademiska resultaten. Skolan hade framgångsrikt hanterat motsättningen mellan dessa båda strävanden. Tio månader innan besöket hade skolan varit föremål för en formell inspektion i samband med en nationell plan för skolinspektion i England. Rapporten var positiv och skolan bedömdes vara bra. Rapporten slog fast: "Skolan är med rätta stolt över sin inkludering och sin multikulturella grundsyn inom vilka man har en hög standard för sina elever och ett klimat av ömsesidig omsorg. Relationer mellan ledning,

personal och elever är väldigt goda och skolan leds med engagemang och integritet. Det ger en god avkastning för pengarna.”

Tidigare studier av European Agency visar att de flesta länder är överens om att inkludering inom senare delen av grundskolan är ett angeläget område. Särskilda problem är otillräckliga insatser i lärarutbildningen och bristen på positiva attityder hos lärare. Lärares attityder ses vanligtvis som avgörande för att man ska lyckas med inkluderande undervisning. Dessa attityder kan förklaras av deras erfarenheter av undervisning av elever i behov av särskilt stöd, utbildning, kunskaper, tillgängligt stöd, och andra omständigheter som klasstorlek och arbetsbörda.

Litteraturgenomgång, Österrike: (...) det slogs fast att lärarnas och skolans positiva attityd till inkludering är den huvudsakliga drivkraften för en framgångsrik inkludering, oavsett vilken modell som används. De innovativa ansatser som dessa skolor genererar kan t.o.m. överbrygga svåra motgångar (t.ex. otillräcklig tid för översyn, dåligt utrustade klasser, för många lärare i arbetslagen m.m.)

Inom den senare delen av grundskolan förefaller lärare vara mindre villiga att inkludera elever i behov av särskilt stöd i sina klasser. Att bemöta elever i behov av särskilt stöd kräver hängivenhet och känslighet för de behov som finns.

Fallstudie, Nederländerna: (handlar om en 12-årig pojke med Aspergers syndrom). Vid ett tillfälle konstaterade en av hans lärare att han inte hade gjort alla sina läxor. När hans mentor frågade honom om detta, upptäckte hon att han inte hade skrivit ner läxorna p.g.a. att det inte fanns tillräckligt med utrymme på rätt rad i hans kalender. Eleven ville inte skriva läxan på en annan rad eftersom dessa var avsedda för andra ämnen. Han hade inte heller rättat alla de fel som skulle rättas på lektionen eftersom det inte fanns tillräckligt med utrymme i anteckningsboken. Mentorn föreslog att läxorna och anteckningar om rättningar skulle skrivas på ett annat sätt vilket accepterades av eleven eftersom detta sätt inte resulterade i att det skapades oordning i böckerna. På så vis löstes ett problem som eleven var mycket känslig för.



Denna studie fokuserar på dessa frågor och liknande frågor med anknytning till inkludering inom senare delen av grundskolan. Läsare som är intresserade av de dokument som ligger till grund för denna sammanfattande rapport hänvisas till European Agency's webbplats www.european-agency.org och "Inkluderande Education and Classroom Practice" (länk från hemsidan).

1.2 RAMAR, MÅL OCH METOD

1.2.1 Ramar

Fokus för studien var bra strategier för arbetet med inkluderande undervisning i klassrummet. Man antog att inkluderande undervisning till huvudsak beror på lärarnas agerande i klassrummet. Vad lärare gör i klassrummet beror dock på deras kunskaper, utbildning, erfarenheter, värderingar och attityder, liksom på situationen i klassen, skolan och faktorer utanför skolan (lokala och regionala resurser, riktlinjer, finansiering o.s.v.).

Litteraturgenomgång, Spanien: *Det är tydligt att elevers inlärningssvårigheter inte bara är ett resultat av deras svårigheter att lära sig saker, utan också av det sätt på vilket skolan är organiserad. Resultaten av undervisningen i ett klassrum har också ett direkt samband med hur undervisningen organiseras.*

Litteraturgenomgång, Storbritannien: *Trots att fallstudien visade variationer i förståelsen för inkludering, förväntade resultat och hur man skulle nå dem, fanns en enighet kring att inkluderande verksamhet kräver en reform av skolan, utveckling av läroplanen vad gäller innehåll och framställning samt att begreppet "remedial teaching" försvinner.*

Jämfört med vad resultaten av studien av undervisning i den tidigare delen av grundskolan visade, är utmaningarna i den senare delen av grundskolan större, eftersom kursplanen i många länder organiseras efter ämnen och att eleverna måste byta klassrum ofta.

Litteraturgenomgång, Österrike: *En uppdelning av eleverna innebär en organisatorisk uppbyggnad av klassen som helhet, då eleverna inte alltid arbetar med sin basgrupp utan byter till andra*



grupper och klassrum vid olika lektioner. I många fall har detta inneburit en nackdel för inkluderingen av barn i behov av särskilt stöd eftersom den sociala kontinuiteten inte kan upprätthållas.

Det sätt på vilket senare delen av grundskolan vanligtvis är organiserad i många länder resulterar i stora utmaningar för elever i behov av särskilt stöd. Det är därför relevant att identifiera några strategier som skolor har använt för att bemöta dessa svårigheter.

Det sätt på vilket lärare och skolor genomför inkludering i klassrum kan vara olika. Målsättningen för denna studie var att beskriva olika sätt att arbeta med inkluderande undervisning och att göra informationen om dessa mer tillgänglig.

För att nå detta mål formulerades ett antal frågeställningar i studien. Huvudfrågan var: hur kan man bemöta och ta tillvara olikheter hos elever i ett klassrum? En ytterligare fråga måste också besvaras: vilka förutsättningar krävs för att kunna hantera olikheter i ett klassrum på ett bra sätt?

I studien har man fokuserat på lärares arbete. Man uppmärksammade också att lärare till stor del lär och utvecklas i samspel med andra, t.ex. rektor, kollegor och andra yrkesgrupper i eller omkring skolan. Dessa yrkesgrupper är därför också målgrupp för studien.

1.2.2 Mål

Huvuduppgiften i denna studie har varit att hitta nyckelpersoner med kunskap om möjliga strategier för att bemöta olikheter i klassrum och skolor, så att dessa kunde bidra med information om vilka förutsättningar som är nödvändiga för ett framgångsrikt genomförande av sådana strategier. I projektet har man sedan försökt besvara de viktigaste frågorna om inkluderande undervisning. För det första hävdas att det är nödvändigt att förstå vad som fungerar i inkluderande miljöer. För det andra behövs en djupare förståelse för hur den inkluderande undervisningen fungerar. För det tredje är det viktigt att förstå varför det fungerar och vilka villkor som finns för genomförandet.



1.2.3 Metod

Olika typer av aktiviteter har bidragit till att besvara de frågor som ställts. Som ett första steg resulterade studien i en rapport med litteraturbaserade beskrivningar av olika modeller för inkluderande undervisning och vilka förutsättningar som krävs för att dessa modeller ska kunna genomföras på ett bra sätt. Både metod och resultat av litteraturgenomgången finns utförligt beskrivna i publikationen: *Inklusive Education and Effective Classroom Practice in Secondary Education*, som finns publicerad som en nedladdningsbar e-bok (Meijer, 2005: www.european-agency.org). Syftet med litteraturgenomgången var att kartlägga vad som fungerar i inkluderande undervisning.

I den andra fasen, fallstudierna, låg fokus på *hur inkludering fungerar och vad som krävs för att det ska fungera*. European Agency's medlemsländer analyserade goda exempel i sina egna länder. De ombads inrikta sig på verksamheten i klassrummet och att beskriva vad som utmärkte undervisningen. Dessutom tittade man på sammanhanget och förutsättningarna för undervisningen; särskilt de förutsättningar och faktorer som ansågs nödvändiga för genomförandet av undervisningen. Dessa förutsättningar och sammanhang kan finnas på olika nivåer: lärare (kunskaper, förmåga, attityd och motivation); klassrummet; skolan och kollegiet; stödtjänster; finansiella förutsättningar, riktlinjer m.m.

Slutligen har sakkunniga genom ett utbytesprogram besökt, analyserat och utvärderat exempel på verksamheter för att identifiera de viktigaste dragen i en bra inkluderande verksamhet i ett klassrum. Genom besök på olika platser där inkluderande undervisning bedrivs och diskussioner med de sakkunniga som deltog i besöken, har en mer kvalitativ och vidare förståelse uppnåtts för vad, hur och varför inkludering fungerar eller inte fungerar. Följande länder var värdar för utbyten: Luxemborg, Norge, Spanien, Sverige och Storbritannien (England). Utbytena ägde rum under sommaren 2003.

Olika källor har använts för resultaten i denna sammanfattande rapport. För det första användes resultatet av litteraturgenomgången (både nationell och internationell). Vidare användes beskrivningarna från alla fallstudier i de 14 deltagande länderna. Slutligen användes



informationen från de studiebesök som genomfördes. På detta sätt har man fått ett helhetsperspektiv på inkluderande undervisning och goda exempel, som baserar sig både på forskning och information från daglig verksamhet i klassrummen.

I nästa kapitel ges en översikt över de utmärkande dragen i den praktiska verksamheten i inkluderande undervisning i senare delen av grundskolan. En vägledande beskrivning av förutsättningar för inkludering presenteras i det sista kapitlet.

1.3 GODA EXEMPEL

Att bemöta och ta tillvara olikheter hos elever är en av de största utmaningarna i europeiska skolor och klassrum. Inkludering kan organiseras på olika sätt och på olika nivåer, men i huvudsak är det lärarlagen som måste hantera allt fler olikheter i sina klasser och anpassa och förbereda arbetet på ett sådant sätt att alla elevers behov blir mötta, även elever i behov av särskilt stöd.

***Litteraturgenomgång, Spanien:** Det är därför skolor som har för avsikt att fortsätta arbetet för att bejaka elevers olikheter måste tänka över sådana aspekter som skolans organisation och funktion, om det finns en samordning av lärares arbete, samarbetet mellan lärare, samarbetet inom skolområdet, användningen av resurser och hur undervisningen bedrivs.*

Studien visar att det finns minst sju grupper av faktorer som är bra för inkluderande undervisning. Inte överraskande fanns några av dem med redan i vår studie om den tidigare delen av grundskolan: samarbetsinriktad undervisning, samarbetsinriktat lärande, gemensam problemlösning, heterogena grupperingar och välstrukturerad undervisning. Dessutom verkar två faktorer vara särskilt viktiga för undervisningen i senare delen av grundskolan: system med hemvister och alternativa lärandestrategier.

I avsnitten nedan beskrivs, diskuteras och illustreras dessa faktorer genom direkta citat från rapporter, utbyten, fallstudier och litteraturgenomgång.



1.3.1 Samarbetsinriktad undervisning


Lärare behöver samarbeta och få praktiskt och flexibelt stöd från en rad olika kollegor med olika kompetens. I vissa fall kan en elev i behov av särskilt stöd behöva en typ av stöd som inte kan ges av läraren i det dagliga arbetet i klassrummet. I sådana fall kommer andra lärare och stödpersonal in i bilden och det måste då finnas flexibilitet, god planering, samarbete och gemensam undervisning.

Studien visar att inkluderande undervisning främjas av flera faktorer som kan grupperas under rubriken samarbetsinriktad undervisning. Samarbetsinriktad undervisning innefattar allt slags samarbete mellan lärare och assistent, lärarkollega eller andra yrkesgrupper. Karaktäristiskt för samarbetsinriktad undervisning är att elever i behov av särskilt stöd inte behöver lämna klassrummet för att få stöd, utan att detta stöd kan ges i klassrummet. Detta förstärker samhörighetskänslan för eleven och stärker självförtroendet, vilket i sig underlättar lärandet.

Ett annat utmärkande drag i samarbetsinriktad undervisning är att det ger en lösning på problemet med lärares isolering. Lärare kan lära av varandras undervisningsstrategier och ge lämplig feedback. Samarbete är på så vis inte bara effektivt för den kognitiva och emotionella utvecklingen för elever i behov av särskilt stöd utan verkar också möta de behov som lärare har. Det nämns ofta i fallstudierna att lärare är angelägna om att ta lärdom av de strategier som kollegor använder.

Fallstudie, Irland: Skolan har ett stödteam som består av olika verksamma inom skolan, t.ex. rektor, biträdande rektor och speciallärare. Detta team möts varje vecka för att diskutera de behov som elever med beteende- och inlärningssvårigheter har och planera för hur man ska möta dessa elevers behov.

Fallstudie, Österrike: Lagarbete kräver en ökad förmåga till kommunikation och konflikthantering, att fördela arbete och att ta hjälp av alla medarbetare. Den här delen av arbetet är särskilt tidskrävande. Lagarbete och gemensam undervisning är dock mycket givande för alla medarbetares arbete. Behovet att arbeta närmare tillsammans än i vanliga grundskolor var en viktig motivation



för att påbörja detta arbete. Lagarbete och det utbyte av erfarenheter som följer med det, ses som mycket berikande.

Studiebesök, Luxembourg: Alla lärare skriver ner sina observationer i en bok som är tillgänglig för alla som undervisar i den berörda klassen. Det är en slags internkommunikation mellan lärare som utbyter information om beteende- och inlärningssvårigheter hos de elever de arbetar med.

Kommentar från Liechtenstein: Elever i behov av särskilt stöd som är integrerade i vanliga klasser får stöd av extra lärare. Pedagogiska terapeutiska åtgärder är del av en särskild inkluderande undervisning.

1.3.2 Samarbetsinriktat lärande

Elever som hjälper varandra, särskilt i ett system med flexibla och väl genomtänkta elevgrupperingar, drar nytta av att arbeta i samarbete med andra.

Studien visar att kamratsamarbete eller samarbetsinriktat lärande är effektivt både för de kognitiva och emotionella aspekterna av elevernas lärande och utveckling. Dessutom finns inga tecken på att elever som har lättare för skolarbetet påverkas negativt av detta arbetssätt eller behöver sakna utmaningar eller möjligheter.

Det finns olika sätt att beskriva undervisningsstrategier där elever arbetar tillsammans i par: kamratsamarbete, samarbetsinriktat lärande eller kamrathandledning. I de flesta av dessa modeller sätter läraren samman heterogena par (och ibland grupper av tre) som består av rollerna lärare och elev (och ibland en observatör). Alla roller är ömsesidiga: de elever som har svårare för sig får också ha rollen som lärare.

Denna strategi har tydlig positiv påverkan på självförtroendet hos elever och stimulerar samtidigt interaktionen inom kamratgruppen. Alla elever drar nytta av samarbetsinriktat lärande: den elev som förklarar för den andra eleven tar in informationen bättre och minns den längre och behoven hos den lärande eleven möts bättre av en kamrat vars förståelse inte skiljer sig så mycket från dess egen.



Resultaten visar att samarbetsinriktade lärandestrategier inte bara har bra resultat utan också är relativt lätta att genomföra.

Studiebesök, Sverige: Vi träffade på elever som diskuterade sina uppgifter inte bara på lektionerna utan också på rasterna. Samarbete med skolkamrater i behov av särskilt stöd är en naturlig situation för dem som gör att de utvecklar och erfar empati. Elever får vara tillsammans och lyssna till varandras åsikter.

Internationell litteraturgenomgång: Arbetspass med kamratsamarbete schemalades två gånger i veckan i femton minuter. Lärarna bildade heterogena grupper som innehöll tre elever som hade kommit olika långt i ämnet. Under dessa arbetspass spelade varje elev rollen som lärare, elev och observatör. "Läraren" skulle välja ett problem eller en uppgift som "eleven" skulle lösa. "Observatören" fungerade som förstärkning. Klassläraren utvecklade rutiner för att ge stöd i arbetet.

1.3.3 Gemensam problemlösning

Gemensam problemlösning innebär ett konsekvent bemötande av önskat beteende i klassrummet. Detta innefattar tydliga klassrumsregler som alla elever är överens om i kombination med uppmuntran och konsekvens.

Resultaten från rapporterna från de olika länderna och den internationella litteraturgenomgången visar att användningen av gemensam problemlösning minskar mängden och intensiteten i de störande momenten under lektionerna.

Det poängteras att utvecklandet av effektiva regler ska förhandlas med hela klassen och att dessa regler är väl synliga i klassrummet. I en del av fallstudierna skrevs reglerna in i ett kontrakt som eleverna skulle signera. Det finns olika sätt att komma fram till klassregler, men fallstudierna betonar behovet av att avsätta ett särskilt möte för ändamålet i början av skolåret. Det är också viktigt att klassreglerna och deras sanktioner också kommuniceras med föräldrarna.

Studiebesök, Luxemborg: Utvecklandet av ett klasskontrakt: Elever och lärare förhandlar och kommer överens om tio regler. Det

innebär att alla bör respektera reglerna och bete sig i enlighet med dem. Syftet med detta är att genomföra en gemensam problemlösning.

Studiebesök, Storbritannien: En policy för lika möjligheter användes och detta deklarerades tydligt på klassrummens väggar. Man hade också gemensamma beteenderegler. Särskilda lektioner hölls för att förstärka dessa regler. Skolsamlingar användes som plattform för feedback på elevernas beteende. Klassrums- och skolregler förhandlades med elever. Föräldrar tillkallades också för att ge sina barn stöd i att följa skolans regler. De måste underteckna en överenskommelse för att visa sitt stöd för skolans arbete. Dessa kontrakt med föräldrar och elever förnyades varje år.

Fallstudie, Tyskland: I slutet av veckan hade man så kallade "Fredagscirklar" som fungerade som en slags utvärderingar. Här reflekterade man över veckans händelser, diskuterade problem och kom fram till gemensamma lösningar. Lärare såväl som elever, kunde uttrycka kritik, men också uppskattning och glädje över framgångar under veckan.

1.3.4 Heterogena grupper

Heterogen gruppering av elever innebär undervisning där elever i samma ålder och med blandade förmågor arbetar tillsammans i samma klassrum. Grunden för konceptet att blanda elever med olika förmåga är att undvika urval och att respektera den naturliga variationen av förmåga.

Heterogen gruppering och ett förhållningssätt till undervisning som tar hänsyn till olikheterna hos eleverna är både nödvändigt och effektivt i bemötandet av mångfalden av elever i ett klassrum. Det understryker principen att alla elever har lika värde och att nivågrupperingarna i den senare delen av grundskolan bidrar till att marginalisera elever i behov av särskilt stöd. Fördelarna med en sådan organisation är uppenbara inom det kognitiva och ännu mer inom det emotionella och sociala området. Det bidrar också till att överbrygga den växande klyftan mellan elever i behov av särskilt stöd och deras jämnåriga. Dessutom främjar det positiva attityder hos både elever och lärare gentemot elever i behov av särskilt stöd.



Detta resultat är viktigt med tanke på de behov som uttryckts att finna strategier för att bemöta mångfalden i klassrummen. Naturligtvis är heterogena grupper också en förutsättning för samarbetsinriktat lärande.

Studiebesök, Norge: Elever är grupperade på olika sätt i olika sammanhang, beroende på aktivitet och vilka mål som ska uppnås. Först grupperas alla eleverna i skolan i åldersgrupper, därefter delas åldersgrupperna i två grupper som ofta arbetar tillsammans. Under lektionerna formas arbetsgrupper i olika storlekar, till en början i par och till slut kan hela gruppen arbeta tillsammans.

Fallstudie, Österrike: Eleverna arbetar en tredjedel av lektionen med individuella veckoplaneringar. Ämnen som biologi eller geografi organiseras för det mesta som projekt, ibland ämnesövergripande. Partner- och grupparbete dominerar det dagliga arbetet. I tyska, matematik och engelska är eleverna inte som brukligt åtskilda i nivågrupperingar i olika rum. Den mesta tiden arbetar de tillsammans kring ett ämne, i en gemensam klass efter sin egen förmåga.

Kommentar från Liechtenstein: Den viktigaste uppgiften är att gemensamt skapa en varierad undervisning, med respekt för mångfalden i en klass och som tillåter inkluderande åtgärder.

1.3.5 Välstrukturerad undervisning

Välstrukturerad undervisning innehåller handledning, kartläggning, utvärdering och höga förväntningar. Det är viktigt att använda samma kursplan för alla elever. I många fall måste dock anpassningar göras, inte bara för elever i behov av särskilt stöd p.g.a. svårigheter i arbetet utan för alla elever. För elever i behov av särskilt stöd genomförs detta inom ramen för en individuell undervisningsplan.

Fallstudierna lyfter fram handledning, kartläggning, utvärdering och höga förväntningar som viktiga delar av en välstrukturerad undervisning. Alla elever drar nytta av detta, men särskilt elever i behov av särskilt stöd. Med god struktur i undervisningen kan också gapet mellan elever i behov av särskilt stöd och deras jämnåriga minska. I de olika ländernas fallstudier betonas vikten av att

individuella undervisningsplaner ska rymmas inom ramen för den ordinarie kursplanen.

Fallstudie, Spanien: Vi använder den ordinarie kursplanen som bas och gör sedan stora anpassningar. Eleverna deltar så mycket som möjligt i den ordinarie undervisningen och känner sig på så vis inkluderade i skolan. Det är viktigt att eleverna är helt inkluderade i sin ordinarie grupp. För att garantera inkludering måste deras deltagande i gruppens aktiviteter stödjas och tränas och eleverna måste dela minst tre basämnen, mentorträffarna och tillvalen med sina klasskamrater.

Fallstudie, Island: Trots att eleven tillbringar den mesta skoltiden inkluderad i klassrummet är en stor del av klassrumsundervisningen och lärandet individuellt. Eleven arbetar för det mesta med sina egna uppgifter eller projekt under språklektioner, bild, isländska och matematik. Uppgifterna och arbetet i klassrummet är differentierat i både matematik och språk. Den enskilda elevens studiematerial är anpassat till hennes behov.

1.3.6 Hemvister

I ett system med hemvister kan undervisningen förändras. Eleverna arbetar inom ett område med två till tre klassrum där den största delen av undervisningen bedrivs. Ett litet arbetslag är ansvarigt för undervisningen i hemvisten.

Som tidigare nämnts orsakar den ökade ämnesspecialiseringen och organisationen av lektioner inom den senare delen av grundskolan allvarliga problem för elever i behov av särskilt stöd. Fallstudier visar att det finns ändamålsenliga sätt att hantera denna fråga. Systemet med hemvister är ett sätt: eleverna behöver sällan lämna sin egen hemvist och har ett begränsat antal lärare. Särskilt för elever i behov av särskilt stöd tillgodoser detta behovet av att känna tillhörighet. Det bidrar också till att tillhandahålla en stabil miljö med kontinuitet och att organisera undervisningen på ett sätt som inte är nivågrupperat. Slutligen förstärker det lärares samarbete och ger informella möjligheter till vidareutveckling för lärare.



Fallstudie, Sverige: Skolan har ungefär 55 lärare. De är organiserade i fem lag med 10-12 lärare i varje. Varje lag har ansvar för 4-5 klasser. Varje lag har eget ekonomiskt ansvar och har sin egen plattform för undervisningen, en konkret plan för skolans vision. Det innebär att arbetssätt, schema (...) och fortbildning för lärare kan hanteras olika i de fem arbetslagen och bland eleverna. Eleverna är grupperade i blandade åldersgrupper och två lärare undervisar i de flesta teoretiska ämnen. Trots att lärarna är specialiserade i ett eller två ämnen, undervisar de i denna modell i fler ämnen. Anledningen till att man valde att förändra antalet lärare i varje klass var, som rektorn uttrycker det, "att göra sig av med den tuffa atmosfären och konflikterna mellan elever och mellan lärare och elever. Vi föreställde oss att det måste finnas andra sätt att arbeta för att eleverna skulle känna sig trygga. Vi trodde att det skulle bli ett tryggare klimat om samma lärare arbetade med klassen så mycket som möjligt". Detta innebär att vissa lärare på skolan undervisar i ämnen som de inte har en examen i. Men enligt rektor har det fungerat: "För det första därför att lärarna är intresserade av ämnena och för det andra därför att lärarna får stöd från en ämneshandledare".

Studiebesök, Norge: Skolan betonar att varje klass måste vara en fysisk, social och ämnesmässig enhet där alla elever har en stark samhörighet i sin klass. Laget kring varje klassnivå består av två eller tre klasslärare, speciallärare, ämneslärare, resurs och/eller assistent. Arbetslaget har ett gemensamt arbetsrum, känner alla barn och har ett gemensamt ansvar för klassen. Medarbetarna i varje arbetslag stöder varandra, samarbetar i planeringen och samarbetar med föräldrar.

Fallstudie, Luxemborg: Om det är möjligt ska klassen hållas ihop under tre år. Det finns ett begränsat antal lärare per klass, varje lärare kan undervisa i flera ämnen. Antalet lärare reduceras till ett minimum för att skapa en bättre atmosfär. Ett permanent lärarlag täcker undervisningen under tre år för att stärka gruppen och bygga upp relationer mellan elever och lärare. Det finns personliga klassrum som ger eleverna trygghet.

Studiebesök, Sverige: På skolan används en modell med "lärarpar", i varje klass undervisar två lärare tillsammans största delen av tiden. De undervisar i nästan alla ämnen, trots att de inte är behöriga i alla.

Förutom den vanliga undervisningen observerar de barnen, kartlägger deras behov och föreslår särskilt stöd i undervisningen om det finns särskilda behov. På så vis har lärare alltid en partner att planera arbetet med, att få feedback från och göra kompetenta observationer, utvärderingar och kartläggningar med.

Litteraturgenomgång, Österrike: Viktiga element för ett framgångsrikt samarbete är små och hanterbara arbetslag, även om vissa ämnen undervisas av lärare utan formell kompetens, samt viljan och förmågan att samarbeta med andra lärare i laget.

Litteraturgenomgång, Norge: Nyckeln till framgång är också att försäkra att alla elever får erfara bra relationer och en samhörighetskänsla, elevmedverkan och elevinflytande, samt bra arbetsförhållanden för samarbete för att stödja utvecklingen mot en bra verksamhet.

1.3.7 Alternativa lärandestrategier

Införandet av alternativa lärandestrategier syftar till att lära elever att lära sig och att lösa problem. I samband med detta ger skolor eleverna ett större ansvar för sitt eget lärande.

För att stödja inkluderingen av elever i behov av särskilt stöd, har flera modeller som fokuserar på *lärandestrategier* utvecklats under de senaste åren. I sådana program lär sig eleverna inte bara strategier, utan också hur de ska använda rätt strategi vid rätt tillfälle. Det hävdas att om man ger eleverna större ansvar för sitt eget lärande kommer detta att bidra till en bättre inkludering i den senare delen av grundskolan. Information från olika länder visar att tonvikt på att ge eleverna äganderätt till sitt eget lärande är en framgångsrik strategi.

Studiebesök, Sverige: Elever bestämmer över sitt eget lärande. De planerar sin arbetstid; väljer mål och metoder och hur de ska nå målen (...) Andra exempel på att utveckla ansvaret är att eleverna får ta ansvar för sin arbetstid. Skoldagens början är flexibel genom att det är en halvtimmes intervall där eleverna kan välja att när de vill komma och sedan sluta skoldagen så att den sammanlagda skoldagen blir lika lång för alla.



Fallstudie, Island: Skolan betonar arbetet för att förbättra lärandemiljön och använder en mångfald av undervisningsmetoder. Det är mycket viktigt att skolpersonalen har bra relationer med eleverna och att eleverna tar ansvar och är självständiga i sitt lärande.

Fallstudie, Sverige: Problemet för eleverna har varit att ställa frågor och be om hjälp, vilket de inte hade lärt sig i sin tidigare skola. I denna modell där ansvaret för lärandet ligger mer på varje elev, är frågor av stor betydelse. Men som en lärare säger: "eleverna har börjat förstå att de är här för att lära sig saker, att lärarna är här för att hjälpa dem att förstå och att de därför måste be om hjälp".

I detta kapitel har en rad strategier för inkluderande undervisning inom senare delen av grundskolan beskrivits. Dessa bidrar till processen att förverkliga inkluderande undervisning med en gemensam kursplan för alla. Det ska betonas att det finns många sätt att uppnå detta mål, men att fallstudierna har visat att kombinationen av de beskrivna angreppssätten är särskilt viktig. I nästa kapitel presenteras en översikt över de förutsättningar som krävs för att genomföra dessa strategier med ett bra resultat.

1.4 FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR INKLUDERING

Målet med denna studie har varit att identifiera tillvägagångssätt som är bra för inkluderande undervisning, inom ramen för läroplan och kursplan. Det finns dock också vissa förutsättningar för att en sådan undervisning ska fungera bra. Litteraturstudien, fallstudierna och diskussionerna med sakkunniga visade att ett antal förutsättningar behöver beaktas för att lyckas med inkludering. En översikt över dessa förutsättningar presenteras nedan.

1.4.1 Lärare

Positiva attityder hos lärare

Litteraturgenomgång, Spanien: (...) det verkar som om lärare har alltför lätt att lära sig att "segregera" eleverna och att dessa elever tillhör speciallärare (...) att de är de "speciella" (...) och att de är "specialisters" ansvar.

Samhörighetskänsla

Studiebesök, Luxembourg: Elever i behov av särskilt stöd sågs som personer med egna specifika och unika historier och identiteter. Lärare försökte få eleverna att känna sig som en del av klassen och även samhället, och på så vis stärka deras självkänsla. Det var ett fortlöpande arbete att bygga upp elevernas självkänsla genom positivt samspel mellan klasskamraterna och med läraren.

Litteraturgenomgång, Schweiz: vi-känslan betonas i klassen, vilket främjar den sociala integrationen av alla elever. Dessutom måste det finnas tillräckligt mycket utrymme för eleverna att verkligen kunna arbeta, göra erfarenheter och lära tillsammans, för mycket segregering gör samhörighetskänslan omöjlig.

Lämpliga pedagogiska kunskaper och tid för reflektion

Fallstudie, Norge: Att vi arbetar både med elevernas kunskapsutveckling och sociala kompetens innebär att vi måste tillåta lärarna att utveckla sina egna kunskaper. Vi har erbjudit dem utbildning i (...) att förebygga läs- och skrivsvårigheter. Förutom detta planerar vi att ge personalen en kurs om beteendesvårigheter så de får en beredskap för att bemöta sådana. Vi vill också se till att lärare får tillräckligt med tid för reflektion och att diskutera gemensamma problem och erfarenheter.

Litteraturgenomgång, Frankrike: Utbildning och information är de viktigaste förutsättningarna för att lyckas med inkluderande undervisning. Alla erfarenheter beskriver arbetet med utbildning, utbyten mellan lärare, föräldrar, elever och olika berörda team, både som förberedelse för arbetet med inkluderande undervisning och under arbetets gång (...) Att känna till utmaningarna i inkluderande undervisning, att ha kunskaper om specifika funktionshinder och hur de påverkar lärandet är nödvändigt för att förhindra tveksamheter när ett arbetslag tar emot en elev i behov av särskilt stöd samt för att skapa en dynamisk process och främja engagemang.



1.4.2 Skola

Helhetsperspektiv på skolan

Fallstudie, Storbritannien: Den tidigare delen av grundskolan har oftast en organisation som gör det möjligt för en enskild lärare att bedriva en inkluderande undervisning för en grupp elever i ett klassrum där de flesta ämnen ingår. I den senare delen av grundskolan är detta ofta inte möjligt p.g.a. ämnesspecialisering och att eleverna rör sig mellan olika klassrum med olika lärare. En enskild elevs behov kan inte mötas om inte alla lärare samarbetar på ett systematiskt sätt kring dessa behov.

Litteraturgenomgång, Spanien: Ju starkare känsla av gemensamt ansvar som finns på skolan desto bättre kan dessa elevers behov bli tillgodosedda. Den gemensamma medvetenheten om elevers svårigheter är viktigare än den personliga viljan hos de enskilda lärare som arbetar med att ge en god undervisning till eleverna.

Flexibel stödstruktur

Litteraturgenomgång, Schweiz: Att klasslärare eller ämneslärare och speciallärare samarbetar och undervisar tillsammans ger många fördelar. Eleverna behöver inte gå iväg från klassrummet och de andra eleverna kan dra nytta av och lära känna specialläraren. Flera lärare kan lära och hjälpa varandra i svåra situationer.

Fallstudie, Grekland: Samarbetet mellan stödläraren och klassläraren förbättrades successivt. Dynamiken i klassen hade förändrats och klassen gav ett positivt gensvar. Klassläraren var inte ensam och utbytet av tankar och reflektioner kring vilka strategier som användes hjälpte till att utveckla arbetet för att på ett bättre sätt möta elevernas behov.

Ett utvecklat ledarskap i skolorna

Studiebesök, Storbritannien: Rektorn är en mycket professionell, kunnig och visionär ledare. Han bidrar till en god skolanda. Han har varit där under många år och känner skolan väl. Han tjänstgjorde

tidigare som lärare på skolan och har därför en god förståelse för lärares och elevers arbetsförhållanden.

Fallstudie, Portugal: Ledningsgruppen på skolan har ett starkt ledarskap och auktoritet, vilket uppfattas av alla. Alla interna riktlinjer för utvecklingen av skolans arbete beslutas i det pedagogiska rådet på skolan och blir en del av de interna riktlinjer som är tydliga för alla.

1.4.3 Externa förhållanden

Tydliga nationella riktlinjer

Fallstudie, Island: I Reykjavik har nya riktlinjer för specialundervisning antagits. Dessa riktlinjer bygger på teorier om en inkluderande skola och en verksamhet där varje skola undervisar alla elever, även elever med funktionshinder. För att möta alla elevers behov i klassrummen rekommenderar de nya riktlinjerna att man använder alternativa undervisningsstrategier och en samarbetsinriktad undervisning, differentierade genomgångar för alla elever, uppgifter och projekt med olika svårighetsgrad samt att man skapar individuella arbetsplaner för elever i behov av särskilt stöd.

Fallstudie, Irland: Flera irländska regeringar har haft heltäckande riktlinjer för hela grundskolan, i jämförelse med de dualistiska system som tillämpas i andra europeiska länder. Riktlinjerna uppmuntrar att alla elever går i samma skolor i senare delen av grundskolan och försöker skapa "breda" kursplaner som går att anpassa till elevgruppen.

Kommentar från Polen: Den lagstiftning som antogs den 18 januari 2005 om undervisning och vård av barn med funktionshinder och socialt utsatta barn garanterar integrerad undervisning på alla nivåer och i närheten av hemmet för barn med funktionshinder.

Flexibel fördelning av anslag som underlättar inkludering

Studiebesök, Storbritannien: Skolan använder sin rätt att fritt förfoga över sina medel. Pengar används för att täcka direkta kostnader. Till exempel har anställningen av extra personal prioritet



framför underhåll av byggnader, reparationer och en ökad tillgänglighet.

Visionärt ledarskap på kommunnivå

Studiebesök, Norge: Följande förhållanden har positiv inverkan på skolans verksamhet: visionärt ledarskap på skolnivå och i kommunen samt en gemensam vision och förhållningssätt till elevers behov. Nationellt och lokalt stöd från beslutsfattare är viktigt.

Fallstudie, Danmark: Kommunen har antagit ett utvecklingsprogram för inkludering och barns utveckling och välbefinnande. Huvudsyftet är att behålla så många barn och ungdomar som möjligt i de ordinarie förskolorna och skolorna, samt att där skapa nödvändiga ramar för deras utveckling och välbefinnande.

Regional samordning

Fallstudie, Portugal: Den specialpedagogiska stödtjänsten består av olika berörda yrkesgrupper och det finns ett bra samarbete mellan alla verksamma (t.ex. omkring förberedelser för övergången från den tidigare delen av grundskolan, beskrivningar och diskussioner kring enskilda elever samt utveckling och utvärdering av individuella undervisningsplaner).

Fallstudie, Irland: Man tänker sig att en nationell enhet för psykologstöd i utbildningen ska spela en viktig roll i utvecklandet av ett heltäckande system för att identifiera och stödja alla elever med inlärningssvårigheter och funktionshinder. En viktig princip för denna enhet är ett nära samarbete med psykolog och andra enheter inom hälsovårdsmyndigheterna.

Kommentar från Rumänien: Länscenter för resurs- och utbildningsstöd tillhandahåller särskilt stöd för skolor, samordnar, överblickar och utvärderar skolor och aktiviteter som anordnas av skolcenter för inkluderande undervisning, logopediska center eller center för psykopedagogiskt stöd på länsnivå.

1.5 SAMMANFATTNING AV RESULTAT

Genom en internationell litteraturgenomgång, fallstudier i 14 europeiska länder, studiebesök i fem länder samt diskussioner där sakkunniga och European Agency's nationella samordnare deltagit, har en uttömmande studie av goda exempel på inkluderande undervisning i den senare delen av grundskolan genomförts. Man har genom denna försökt identifiera, analysera, beskriva och sprida information om goda exempel på bra verksamhet i inkluderande miljöer.

Studien visar att många av de strategier som fungerar i den tidigare delen av grundskolan även är bra för inkluderande undervisning i den senare delen: samarbetsinriktad undervisning, samarbetsinriktat lärande, gemensam problemlösning, heterogena grupperingar och välstrukturerad undervisning. Dessutom förefaller systemet med hemvister och en omstrukturering av lärandeprocessen vara viktiga faktorer för inkludering i den senare delen av grundskolan.

Fallstudier har lyft fram betydelsen av dessa olika faktorer. Vissa fallstudier visar också att en *kombination* av flera faktorer är viktig för en god undervisning i en inkluderande organisation.

Särskilt systemet med hemvister är viktigt. Detta innebär att en liten grupp lärare undervisar i alla ämnen i en stabil miljö inom ett begränsat område med ett fåtal klassrum.

Studien visar också att inkluderande undervisning finns i Europa. Många länder har bidragit med rapporter som visar att elever med inlärningssvårigheter och andra behov av särskilt stöd kan få en bra undervisning inom de ordinarie sammanhållna skolorna.

Fallstudie, Tyskland: *Det var föräldrarnas starka vilja som möjliggjorde för N att gå i en inkluderande skola. Om hon hade fortsatt i en skola för barn med utvecklingsstörning hade hon inte fått tillräckliga utmaningar, vilket skulle ha fått negativa konsekvenser för hennes kognitiva utveckling.*

Litteraturgenomgång, Spanien: *Andra erfarenheter visar att inkludering i vanliga klasser, med stöd anpassat efter elevernas*



behov i gruppen, har en positiv påverkan på lärandet, självkänslan och självbilden samt att den på samma gång förbättrar deras relation till kamraterna.

Många av de skolor som beskrivs i fallstudierna och rapporterna från studiebesöken har genomfört ett förändringsarbete under många år. Utvecklingsprocessen i dessa skolor har i vissa fall en mycket utförlig dokumentation. Sådana rapporter utgör en mycket värdefull information för skolor som planerar att påbörja ett förändringsarbete för att förbättra inkluderingen i sin skola.

Fallstudie, Storbritannien: *Skolan är unik på så vis att den första utvecklingen mot inkludering finns dokumenterad (i enlighet med Skollagen 1981). Den har publicerats som bok av den rektor som arbetade på skolan under 1980-talet och som också var chef för inlärningsstöd (Gilbert and Hart, 1990).*

Syftet med denna rapport har varit att beskriva resultat av utvecklingsarbete för en inkluderande undervisning samt att väcka frågor som kan leda till diskussion på skolor och på nationell och lokal nivå. Studien visar att inkludering förekommer i den senare delen av grundskolan samt att det finns många sätt att genomföra utvecklingen mot en sådan undervisning. Det är vår förhoppning att denna rapport har bidragit med idéer om hur detta kan ske och att den har visat vilka förutsättningar som krävs för att detta verkligen ska komma till nytta för elever i behov av särskilt stöd.



Referenser

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

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

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

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

Uppgifter om vilka av European Agencys representanter och vilka sakkunniga som bidragit till detta kapitel finns på Agency's webbplats: www.european-agency.org och på www.european-agency.org/iecp_intro.htm/



Kapitel 2

TILLGÄNGLIGHET TILL OCH INOM HÖGRE UTBILDNING FÖR STUDERANDE I BEHOV AV SÄRSKILT STÖD

2.1 INLEDNING

Det här kapitlet är särskilt framtaget för att komplettera kapitlen om den senare delen av grundskolan och övergången från skola till arbetsliv. Olika aspekter av European Agency's arbete, särskilt deltagandet i nätverket kring tillgänglighetsguiden Higher Education Accessibility Guide (HEAG), har visat att detta är ett utvecklingsområde som kräver särskild uppmärksamhet. För närvarande är sakkunniga från 28 länder involverade i arbetet med HEAG, med deltagare från EU's medlemsländer (Belgien representeras av både den flamländska och fransktalande delen) Island, Norge och Schweiz.

Syftet med kapitlet är att lyfta fram frågor som berör studerande i behov av särskilt stöd, både vad gäller tillgänglighet *till* högre utbildning och tillgänglighet *inom* universitet och högskolor. Kapitlet bygger på ett antal frågeställningar som identifierats genom arbetet inom nätverket HEAG och särskilt en genomgång av den information som finns i HEAG's databas: www.heagnet.org/

Information samlades också in genom kortfattade litteraturgenomgångar och dessutom bidrog Eurydice's enheter med ytterligare information. Specifika exempel och uppdateringar av informationen i HEAG's databas tillhandahölls av HEAG experter från Belgien (flamländska delen), Cypern, Tjeckien, Estland, Frankrike, Tyskland, Ungern, Island, Italien, Nederländerna, Norge, Portugal, Spanien och Schweiz.

2.2 STUDERANDE I BEHOV AV SÄRSKILT STÖD I HÖGRE UTBILDNING

I de europeiska länderna införs för närvarande riktlinjer som syftar till att öka antalet studerande som påbörjar och avslutar högre utbildning. Detta märks på europeisk nivå i Ministerrådets uttalande



om deltagande i högre utbildning som en del av målen för utbildning i Europa 2010: Objectives for Education in Europe (2004). På nationell nivå har de olika länderna olika fokus för sina initiativ för att öka deltagandet, men ett ökat deltagande av studerande utan studietradition är en vanlig prioritet. Ett exempel på detta är Storbritanniens "AimHigher project", ett projekt med stöd av the Department for Education and Skills, som har som mål att öka: ... *deltagande i högre utbildning i Storbritannien, och särskilt av studerande från studieovana miljöer, minoritetsgrupper och människor med funktionshinder ...* (www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/).

David (2004) konstaterar: ... *rättvisa och jämställdhet i högre utbildning är begrepp med ökande betydelse internationellt, men precis hur de tar sig uttryck och definieras är en mer komplex fråga ...* (p 813). I fråga om studerande i behov av särskilt stöd i högre utbildning, är detta i högsta grad aktuellt i de europeiska länderna.

Det är väldigt svårt att identifiera hur många studerande med funktionshinder som finns i högre utbildning i de europeiska länderna. I samband med den utvärdering av SOCRATES programmet som genomfördes 2000 gjordes också en undersökning av det potentiella antalet studerande med funktionshinder i högre utbildning (European Agency for Development in Special Needs Education, 2000). I ett urval av uppskattningsvis 28 % av antalet institutioner som tagit emot stöd från Erasmus programmet under 1995 och 1996 var 2 369 162 studerande inskrivna. Av dessa hade 7 143 (0.3%) själva rapporterat att de hade någon form av funktionshinder. Under 1998 och 1999 var 2 829 607 studerande inskrivna. Av dessa hade 13 510 (0.48%) rapporterat någon form av funktionshinder.

Dessa uppgifter kan vara helt missvisande eftersom över hälften av de länder som deltog i studien angav att studerande med funktionshinder inte nödvändigtvis behöver uppge detta. Till exempel angav the Nationell Disability Team i Storbritannien att 5.4 % av alla studerande i grundutbildningar själva rapporterade någon form av särskilt behov under 2003/2004. De uppskattningar de gör från sitt eget arbete är dock att den verkliga siffran snarare är närmare 10 % (National Disability Team, 2005).



Detta får stöd av uppgifter i the EuroStudent report (2005). I vissa länder som deltog i studien rapporterade så många som 11 % av de studerande själva att de hade någon form av funktionshinder som påverkade deras studier i högre utbildning. Likaledes visar uppgifter från Tyskland 2000 att proportionen studerande med funktionshinder var 2 % och att andelen studerande med kroniska sjukdomar var så hög som 13 % (Federal Ministry of Education and Research, 2002).

I annat material där antalet personer med funktionshinder i Europa undersökts, stöds antagandet att det potentiella antalet studerande med funktionshinder i högre utbildning är högre. Omkring 10 % av Europas befolkning har någon form av definierat funktionshinder (EU kommissionen, 1999) och man uppskattar att det finns 84 miljoner elever och studerande, cirka 22 % eller en av fem av befolkningen i skolåldern, som är i behov av särskilt stöd, antingen i de ordinarie skolorna eller i separata institutioner (Eurydice, 2000). Beroende på hur behov av särskilt stöd identifieras och kartläggs i de olika länderna, utgör elever i behov av särskilt stöd mellan 2 % och 18 % av befolkningen i skolåldern (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003).

Vittnesmål och information från personer som arbetar med stöd för studerande med funktionshinder i högre utbildning visar att antalet studerande med olika former av behov av stöd i högre utbildning är mycket högre än tillgänglig data visar och att det också ökar. Om den måttliga uppskattningen på 10 % som har någon form av funktionshinder används, kan man ändå hävda att deltagandet av studerande med funktionshinder i högre utbildning fortfarande är mycket lägre än man kan förvänta sig.

Även om de flesta länder rapporterar ett ökat antal studerande i behov av särskilt stöd i högre utbildning (OECD, 2003) verkar studerande med funktionshinder inte vara lika väl representerade. Detta föranleder ett antal frågeställningar om fortsatta hinder och stödjande faktorer för deras tillgänglighet till och framgång i deltagande i olika program inom högre utbildning.

OECD's studie från 2003 om funktionshinder i högre utbildning har kartlagt hur olika länder har mycket olika antal och definition av studerande i behov av särskilt stöd i högre utbildning. Det verkar



finnas olika orsaker till dessa olikheter. För det första har de olika europeiska länderna olika riktlinjer för antagningsförfarandet till högre utbildning överhuvudtaget, vilket berör alla studerande (ADMIT, 2002). En annan möjlig orsak som lyftes fram av OECD's studie är olikheter i handikappolitiken på nationell nivå och rättigheter för människor med funktionshinder och hur dessa påverkar organisationer, till exempel universitet och högskolor, för att göra byggnader och tjänster tillgängliga för alla människor, däribland dem med funktionshinder.

En mindre uppenbar, men kanske viktigare faktor lyfts fram av HELIOS, Grupp 13, (1996) och av OECD's studie: i mer än två decennier har inkluderande undervisningen i grundskolan utvecklats i de flesta europeiska länderna och många fler elever än tidigare i behov av särskilt stöd i undervisningen går i de ordinarie skolorna. Inkludering i de ordinarie skolorna inom grundskola och gymnasium leder till att studerande, deras familjer, lärare och annan skolpersonal som arbetat med dem ser tillgänglighet till högre utbildning som en naturlig möjlighet till progression.

Förväntningar om tillgänglighet till högre utbildning har alltså ökat. Däremot har möjligheterna för ungdomar i behov av särskilt stöd i undervisningen att gå vidare till högre utbildning inte hållit samma takt. The Fedora/HELIOS study som undersökte möjligheter till utlandsstudier för studerande i behov av särskilt stöd (Van Acker, 1996) lyfte fram skillnaderna mellan det stöd som erbjöds de studerande i olika delar av Europa som ett fortgående hinder för att möta studerandes förväntningar om tillgänglighet till högre utbildning.

Det arbete som bedrivits av HELIOS Grupp 13 och 2003 års OECD studie, är två tydliga exempel på analyser av frågeställningar som berör högre utbildning och funktionshinder. Detta kapitel är inte så långtgående eller detaljerat som dessa studier, men har intentionen att komplettera dessa tidigare resultat med uppdaterad information inom några områden.

2.3 TILLGÄNGLIGHET TILL HÖGRE UTBILDNING – HUVUDFRÅGOR

När man samlade in information till detta kapitel sökte man efter uppgifter om två aspekter av tillgänglighet:

- *Tillgänglighet till högre utbildning* eller möjligheter att bli antagen till universitet och högskolor;
- *Tillgänglighet inom högre utbildning* eller stöd för ett fullt deltagande i sådana studier.

För att kunna undersöka båda dessa aspekter krävdes information på två nivåer:

- *Nationell nivå*: lagstiftning och riktlinjer som slår fast rättigheter för människor med funktionshinder samt strukturer och organisationer som stöder dessa;
- *Institutionell nivå*: stöd och service som är tillgängligt inom enskilda universitet och högskolor för studerande i behov av särskilt stöd.

Syftet med att undersöka dessa aspekter av tillgänglighet var att ge en översikt över vilka typer av stödstrukturer som finns tillgängliga och som gör det möjligt för studerande i behov av särskilt stöd att ta del av högre utbildning. Informationen från enskilda länder kan ordnas i tre områden:

1. Rätten till tillgänglighet och stöd inom högre utbildning;
2. Stöd på nationell nivå;
3. Stöd inom universitet och högskolor.

Den information som samlades in innehåller beskrivande information om den aktuella situationen och vilka möjligheter som finns i de enskilda länderna. Alla länder anger att det sker en utveckling inom området och att lagstiftning, rättigheter och stödstrukturer inte är statiska.

Ett syfte med detta kapitel är att lyfta fram möjliga trender vad gäller tillgänglighet till högre utbildning för studerande i behov av särskilt stöd. Detta presenteras i slutet av kapitlet i form av en kort analys med anknytning till vart och ett av de tre områden som beskrivs ovan. Även de hinder som studerande i behov av särskilt stöd fortfarande möter i högre utbildning tas upp.



2.3.1 Rätten till tillgänglighet och stöd i högre utbildning

Alla länder angav att det fanns någon form av lagstiftning som skyddade rättigheter för studerande i behov av särskilt stöd i fråga om deras tillgänglighet till och inom högre utbildning liksom stöd under studiernas gång. Lagstiftning som skyddar sådana rättigheter kan anta olika former.

Generell handikapplagstiftning

En generell lagstiftning täcker alla offentliga tjänster och organisationer och garanterar rätten till tillgänglighet till tjänster och service. I vissa länder, till exempel Island används internationell lagstiftning såsom FN's Regulations on Equalisation of opportunities for people with disabilities. Andra länder har nationell lagstiftning som täcker alla aspekter av offentliga tjänster. I Malta, Rumänien och Schweiz täcker sådan lagstiftning rätten till stöd för studerande.

Länder kan ha mer än en lag eller föreskrift som täcker lika möjligheter. I Tyskland finns till exempel en rad antidiskrimineringslagar, men i fråga om högre utbildning, är de studerande själva ansvariga för att skaffa tillgång till den service de behöver, via de rättigheter de har i egenskap av att ha ett funktionshinder. Den lag som anger ramarna för alla 16 förbundsstater slår fast att universitet och högskolor måste tillmötesgå de särskilda behov som studerande kan ha, på ett sådant sätt att de inte missgynnas i sina studier utan får möjlighet att ta del av studier i högre utbildning, om möjligt utan att vara beroende av hjälp av andra. Vidare slår lagen fast att studier och examination måste anpassas enligt de individuella behov som den studerande har.

För närvarande förs en diskussion om att reformera det tyska federala systemet. En konsekvens av detta skulle vara att lagen måste upphävas och att de 16 förbundsstaterna som är ansvariga för alla riktlinjer får större befogenheter. Detta skulle innebära att det kommer att bli olika regler för de studerande i de olika förbundsstaterna, vilket kommer att göra det svårare för dem att få lika rättigheter, särskilt om de flyttar till en utbildningsort i en annan förbundsstat.

Generell handikapplagstiftning med specifika inslag som rör högre utbildning

Sådan lagstiftning finns i Storbritannien där "the Disability Discrimination Act" (del 4 om utbildning) gör det olagligt för utbildningsanordnare och andra relaterade instanser att diskriminera människor med funktionshinder. Det finns tre delar i denna lag: en utökad definition av funktionshinder; en beskrivning av vilka generella skyldigheter organisationer har att främja jämlikhet och vilka specifika skyldigheter universitet och högskolor har.

I Frankrike skyddar den nya lagen från februari 2005 de allmänna rättigheterna för människor med funktionshinder, men det finns förordningar om tillämpningar som berör aspekter av studier i högre utbildning, till exempel förordningen från december 2005, som täcker regler för examinationer. Andra förordningar kommer att följa.

Italien har en liknande lag (No. 104 från 1992) som både skyddar de allmänna rättigheterna för människor i behov av särskilt stöd i undervisningen och har specifika inslag om högre utbildning. Den slår särskilt fast att universitet är skyldiga att utse en särskild funktion som svarar för alla frågor som rör funktionshinder (studerande, undervisande och administrativ personal, arkitektoniska hinder, särskilda anpassningar för examination med mera) anställa professionella teckenspråkstolkare och upprätta särskilt handledningsstöd för studerande i behov av särskilt stöd.

Specifik lagstiftning som berör högre utbildning

Specifik lagstiftning om högre utbildning kan se ut på olika sätt. I vissa länder *anger lagen att en viss procent av dem som antas till universitet och högskolor varje år ska vara studerande i behov av särskilt stöd*, i Grekland och Spanien 3 % eller mer. I Portugal är 2 % av platserna öronmärkta för studerande i behov av särskilt stöd som uppfyller de akademiska kraven för antagning till högre utbildning, om än inte på varje enskild kurs. I föreskrifterna i den svenska statens budget, måste universitet och högskolor reservera 0.3 % av sin budget för grundutbildningar, för särskilt kompensatoriskt stöd för studerande i behov av särskilt stöd.



I Spanien är studerande i behov av särskilt stöd berättigade till tillgänglighet till högre utbildning under samma villkor som andra studerande. Detta gäller även Italien: vid inträdesexamen har studerande med grava funktionshinder rätt till extra tid (upp till 50 %) och stödjande teknologi. Studerande i behov av särskilt stöd har skattereduktioner (beroende på funktionshindret: total skattefrihet för mellan 66 och 100 %). I Spanien görs också särskilda bedömningar av den studerandes universitetsstudier när de ansöker om studiestöd. I Grekland antas studerande i behov av särskilt stöd till högre utbildning om det inte finns särskilda föreskrifter från utbildningsdepartementet, till exempel är blinda studerande inte accepterade på utbildningen i medicin.

Det finns också särskild lagstiftning som ger *möjlighet till extra anslag och ekonomiskt stöd för studerande i behov av särskilt stöd*. Detta är fallet i till exempel Estland, Polen och Portugal. I Tyskland kan studerande i behov av särskilt stöd enligt en federal lag om utbildning och stöd få extra ekonomiskt stöd för skäliga levnadskostnader om de behöver mer tid för att slutföra sina studier. För kostnader som är relaterade till funktionshindret kan studerande i behov av särskilt stöd ansöka om ekonomiskt stöd via en ny lagstiftning från 2005 som innehåller tariffer för socialt stöd inom olika områden (the SGB II and SGB XII).

Lagstiftning kan också innehålla särskild rätt till *undantag från eller alternativa examinationer*. Detta är fallet i Österrike, Cypern, Ungern och Italien. Ett tydligt exempel på sådan lagstiftning finns i den flamländska delen av Belgien där lagstiftning uppmanar universitet och högskolor att införa riktlinjer som ska *garantera tillgänglighet till högre utbildning för studerande med funktionshinder eller kronisk sjukdomar samt för studerande från miljöer utan studietradition*.

Den nämnda artikeln föreskriver att alla universitet och högskolor är skyldiga att anta regelverk för utbildningar och examinationer, i praktiken är institutionerna dock fria att självständigt tillämpa specifika åtgärder.

Flera generella och specifika lagar som påverkar rättigheter i högre utbildning

Nederländerna, Norge, Spanien och Sverige anger att det finns ett antal generella lagar och föreskrifter som skyddar rättigheterna för människor med funktionshinder som också täcker högre utbildning. Utöver dessa finns dock mer specifika förordningar med fokus på tillhandahållande av högre utbildning och stöd, till exempel i Nederländerna genom lagen om lika bemötande av studerande med funktionshinder och kroniska sjukdomar. Universitet och högskolor är skyldiga att erbjuda utbildning som är tillgänglig för alla studerande, även studerande i behov av särskilt stöd. I Sverige syftar lagen om lika bemötande av studerande på universitet (2001: 1286) till att främja lika rättigheter för studerande och att bekämpa diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion, sexuell läggning eller funktionshinder. I Norge har lagen för universitet och högskolestudier tillgänglighet och tillgängliga produkter som grundprincip.

I Spanien har konstitutionen artiklar om rättigheter för människor med funktionshinder, såväl som en specifik lag om social integration av människor med funktionshinder. Den generella lagstiftningen har också specifika delar som rör högre utbildning: Lagen för universitet är en strukturell lag som innehåller en särskild artikel om lika möjligheter för studerande i behov av särskilt stöd. Slutligen ger andra lagar möjlighet att erhålla extra ekonomiskt stöd på grund av särskilda behov.

Överlag verkar det som om det sker en utveckling av lagstiftningen. Det kan gälla generell lagstiftning som berör både funktionshinder och högre utbildning eller särskilda lagar som reglerar förhållanden inom högre utbildning. Man har sett att förändringar i en del ländernas lagstiftning har dubbla syften: dels att förbättra enskildas rättigheter och dels att balansera detta mot utbildningsanordnarnas ansvar. I vissa länder har utbildningsanordnarnas reaktioner på förändringar i lagstiftning medfört en positiv utveckling i arbetet att göra lärandemiljöerna mer tillgängliga (Hurst, 2006).

Förändringar i samhällets syn på funktionshinder är en drivkraft till förändringar eftersom det ökar förväntningarna på valmöjligheter för



studerande vars tidigare skolgång har varit i inkluderande miljöer. Några länder har också angivit andra drivkrafter för en förändrad lagstiftning.

Ett exempel i den flamländska delen av Belgien är knutet till inflytandet av EU's deklARATIONER och har lett till grundläggande förändringar inom högre utbildning generellt. Nu finns det till exempel föreskrifter som gör det möjligt för studerande att bli antagna till högre utbildning via olika slags kvalifikationer: genom betyg, intyg eller examen. Det innebär att det finns en större grad av flexibilitet i bemötandet av studerande i behov av särskilt stöd.

Det andra exemplet handlar om rättstvister, som drivs av studerande mot universitet och högskolor för att få tillgång till det stöd som krävs för att få samma tillgänglighet till studierna som övriga studerande. Medan rättstvister som ett medel att säkra stöd i undervisningen är ett växande fenomen inom grundskolan, är det för närvarande inte så vanligt förekommande inom den högre utbildningen. Det kan dock komma att påverka lagstiftningen i en snar framtid.

2.3.2 Stödstrukturer på nationell nivå

Paraplyorganisationer på nationell nivå som ger stöd och råd till studerande, finns i olika former. In den flamländska delen av Belgien finns 'VEHHO' (Flamländska expertcentret för funktionshinder och högre utbildning) och i Nederländerna finns 'handicap+studie' som erbjuder specialiserat stöd till studerande och till lärare på institutioner inom högre utbildning.

På samma sätt erbjuder 'SKILL' (National Bureau for Students with Disability) i Storbritannien och 'DSW' (Deutsches Studentenwerk) i Tyskland specialiserad rådgivning och vägledning. Målgruppen för DSW rådgivningscenter är sökande till och studerande i högre utbildning, samt personal på universitet och högskolor, lokala studerandeorganisationer, särskilda samordnare av stöd för människor med funktionshinder. DSW är också en plattform för organisationer, institutioner och grupper för självhjälp inom området utbildning och funktionshinder med målsättningen att utbyta idéer och utveckla nya projekt.



Både Italien och Frankrike har strukturer på nationell nivå, som har översyn och ger rekommendationer om stöd på olika nivåer. I den franska delen av Belgien finns 'AWIPH' (Walloon Agency for the Integration of Disabled People) som erbjuder stöd genom ekonomisk ersättning för extra kostnader som drabbar studerande i behov av särskilt stöd.

Island, Portugal och Sverige har mer generella offentliga tjänster på nationell nivå som kan ge information till studerande om lagstiftning, rättigheter och vilket stöd som finns tillgängligt för dem. I Sverige finns olika myndigheter som har specifikt ansvar för olika åtgärder inom området; till exempel 'SISUS' (Socialstyrelsens institut för särskilt utbildningsstöd) vars ansvarsområde är personligt stöd.

Ungern, Norge, Polen, Rumänien och Spanien har alla nationella organisationer som erbjuder stöd och råd till studerande i behov av särskilt stöd i högre utbildning. I Norge har de två viktigaste organisationerna för människor med funktionshinder, specifika riktlinjer som täcker högre utbildning. I Polen samarbetar det polska rådet för studerande med funktionshinder med det polska studentförbundet.

I Schweiz finns ingen nationell organisation som ger stöd och råd till studerande i behov av särskilt stöd eller personal inom högre utbildning, men det finns en enhet för stöd som täcker tre universitet och högskolor (universitetet i Zürich, universitetet i Basel och det tekniska universitetet i Zürich).

Den service som erbjuds av organisationer på nationell nivå har fokus på att erbjuda olika former av specialiserad information och rådgivning. I de flesta fall riktar den sig direkt till studerande i behov av särskilt stöd; i andra fall ges informationen även till universitet och högskolor och den undervisande personalen.

Det finns också andra uppgifter på nationell nivå som olika enheter är involverade i:

- Allmän medvetenhet om de rättigheter som studerande i behov av särskilt stöd har;



- Samordning av olika informationskällor som är tillgängliga för studerande i behov av särskilt stöd och universitet och högskolor för att garantera riktig information och tillgänglighet;
- Att skapa nätverk av personal som arbetar med stöd för människor med funktionshinder på institutionell nivå;
- Att skapa forum för olika intressegrupper och berörda att mötas och utbyta information om frågor om tillgänglighet till och i högre utbildning.

En fråga som många länder för närvarande diskuterar är inte bara vem som ska ansvara för dessa uppgifter utan också hur de ska samordnas för att möta de varierande och individuella behov av stöd som studerande inom högre utbildning kan ha.


2.3.3 Stöd på institutionell nivå

Att undersöka vilka möjligheter som finns till stöd på institutionell nivå kräver inte bara en beskrivning av vilka möjligheter som faktiskt finns (se senare avsnitt), utan också en beskrivning av vilka riktlinjer för stöd som institutionerna har och hur detta är organiserat.

Information och handlingsplaner för studerande i behov av särskilt stöd

Universitet och högskolor i Europa ger i ökande utsträckning tydlig offentlig information om vilka riktlinjer och/ eller handlingsplaner de har för stöd till studerande, till exempel genom webbplatser eller prospekt. Sådan information om riktlinjer lyfts fram av OECD (2003) som ett viktigt medel att öka medvetenheten och belysa vilket stöd som finns tillgängligt på universitet och högskolor. I Sverige och Norge är sådana riktlinjer obligatoriska och i Norge måste sådana uppgifter också uppdateras regelbundet för att spegla vilka förändringar som sker i fråga om behov och stöd.

Även om det inte är obligatoriskt, är det vanligt att universitet och högskolor i Frankrike, Ungern, Island, Italien och Storbritannien har handlingsplaner. I Ungern är det obligatoriskt för varje enskild utbildningsanordnare att utveckla sina egna regelverk för att möta de särskilda behov som studerande kan ha och reglera vilken typ av tekniskt och personellt stöd som kan tillhandahållas (efter krav av



utbildningsministern (29/2002 OM (V.17)).

I Cypern och Spanien, har vissa universitet och högskolor sådan information medan en undersökning av utbildningsanordnare med webbplatser i Portugal, visade att endast 3 av 349 hade tydlig information om särskilt stöd.

I Tjeckien förhandlas stöd på individuell nivå för varje enskild student och sådan information är därför ovanlig där, även om vissa, till exempel Brno har det. I Tjeckien ska överenskommelser specificeras i den individuella utbildningsplanen för varje enskild studerande i behov av särskilt stöd i undervisningen.

I Tyskland är information och handlingsplaner för studerande i behov av särskilt stöd inte vanliga på universitet och högskolor, men de finns på nationell nivå. Representer för de olika förbundsstaternas utbildningsdepartement (KMK) upprättade rekommendationer om riktlinjer 1982 och en liknande rekommendation upprättades 1986.

Det verkar bli vanligare både på nationell och institutionell nivå att uppmuntra universitet och högskolor att ge offentlig information om vilket stöd de erbjuder studerande. I Nederländerna har för närvarande några universitet och högskolor handlingsplaner, men sedan en ny lagstiftning kommit till stånd ska nu alla universitet och högskolor utveckla sådana. Både i Polen och Schweiz finns det universitet och högskolor, universitetet i Jagiellonien och universitetet i Zürich, som arbetar med att utveckla sådana riktlinjer på projektbasis.

Stödservice, team eller personligt stöd för studerande i behov av särskilt stöd

Stöd inom universitet och högskolor kan organiseras på många olika sätt i fråga om vilken typ av service som ges, hur teamen ser ut och till och med i fråga om personalens professionella bakgrund. Att beskriva variationen av den service som finns på institutionell nivå är väldigt svårt; situationen i Tyskland är typisk med sin mångfald av förbundsstater, det finns inga gemensamma standards för universitet och högskolor att tillhandahålla stöd, tillgänglighet till stöd beslutas därför på institutionell nivå. På samma sätt har universitet och



högskolor i den flamländska delen av Belgien och Rumänien i praktiken stort inflytande över hur särskilt stöd integreras i de generella riktlinjerna och hur utvecklingen av service för studerande i behov av särskilt stöd påverkas av det.

Även om alla länder har olika sätt att organisera stöd, är det tre sätt att organisera arbetet som är vanliga:

- Kontaktpersoner och samordnare som arbetar med frågor som berör stöd i undervisningen och rådgivning;
- Stödteam, myndigheter eller självständiga enheter;
- Tvärdisciplinära team som har handledare och rådgivare med olika professionell bakgrund.

Följande länder har vanligen en särskild kontaktperson och samordnare för särskilt stöd inom universiteten och högskolorna som ett minimum av stöd: Österrike, Cypern, Tjeckien, den flamländska delen av Belgien, Frankrike, Ungern, Island, Irland, Italien, Nederländerna, Norge och Sverige.

På grund av att landet inte är så stort har Liechtenstein en begränsad omfattning av högre utbildning och ingen specifik organisation för särskilt stöd. I stället erbjuds stöd och rådgivning på individuell basis för varje enskild student.

I Tyskland har nästan alla universitet och högskolor och lokala organisationer för service till studerande, en specifik kontaktperson och samordnare för särskilt stöd. I Norge finns en lagstiftning om kontaktpersoner för särskilt stöd och utvecklandet av stödteam blir allt mer normen.

I Danmark, Estland, Finland, Polen, Portugal, Rumänien och Schweiz, erbjuder vissa universitet och högskolor en kontaktperson och samordnare av särskilt stöd som en lägsta nivå av stöd, men inte alla. I ett antal länder, till exempel Österrike, den flamländska delen av Belgien, Italien, Nederländerna, Norge, Spanien och Sverige, är det vanligt att de större universiteten har en enhet med mångprofessionella team som kan ge stöd och råd till studerande.

I den takt antalet studerande i behov av olika slags stöd ökar i högre utbildning, ökar också behovet av att stödet organiseras i team och



att utbudet av stöd expanderar. I Nederländerna är utvecklingen att alla universitet och högskolor ska utveckla sina stödteam till att innefatta fler professioner. Det finns dock omständigheter som försvårar denna positiva utveckling, vilket flera länder vittnar om.

Hur ytterligare hjälpmedel, service och stödpersonal ska finansieras är en försvårande faktor. I Tyskland finns särskild service inom vissa universitet och högskolor, men det är ingen norm eftersom systemet för stöd för studerande baseras på att individen får ett ekonomiskt stöd för att betala nödvändig service som de måste organisera själva.

I Österrike är universitet och högskolor inte ansvariga för att finansiera och/eller tillhandahålla specialiststöd, till exempel orienterings- och förflyttningsträning. Även i Finland finns ett komplext finansieringssystem som både enskilda studerande i behov av särskilt stöd samt universitet och högskolor måste kunna hantera.

Representanter från den flamländska delen av Belgien menar att det har betydelse var stödet kommer ifrån, till exempel sjukvården eller sociala myndigheter, och vad det är riktat mot, för hur resurserna kan användas i ett utbildningssammanhang. Personal som är kopplad till socialtjänst kan sakna rätten att ge stöd till studerande i klasser. Frågor som rör effektiv samordning av service ökar också med en ökad tillgänglighet och mångfald av stöd.

Stödets inriktning inom högre utbildning

Vilken typ av stöd som erbjuds studerande i behov av särskilt stöd varierar naturligtvis beroende på deras behov. Man kan dock urskilja olika kategorier av stöd som ofta är tillgängligt för studerande.

Typ av stöd	Vanligt förekommande i ...
Akademiskt stöd	Cypern**, Tjeckien, den flamländska delen av Belgien, Frankrike, Tyskland, Ungern, Island, Italien, Malta, Nederländerna*, Norge, Polen, Spanien, Sverige (kompensatoriska åtgärder), Schweiz (endast Zürichs universitet)




Typ av stöd	Vanligt förekommande i ...
Erbjudande av hjälpmedel och anpassade läromedel	Cypern**, Tjeckien, den flamländska delen av Belgien *, Frankrike, Tyskland, Ungern, Island, Italien, Malta, Nederländerna*, Norge, Portugal, Spanien
Boende	Cypern**, den flamländska delen av Belgien, Frankrike, Tyskland, Ungern*, Island, Italien (inte alla universitet och högskolor), Nederländerna*, Norge, Portugal*, Polen, Schweiz (endast Zürichs universitet)
Sjukvård	Den flamländska delen av Belgien, Frankrike, Ungern*, Island (psykiatri), Italien (inte alla universitet och högskolor), Nederländerna*, Norge, Portugal*
Ekonomiskt	Den flamländska delen av Belgien, Frankrike, Ungern*, Italien, Nederländerna*, Norge*, Portugal*, Spanien (i fråga om skatter), Schweiz (endast Zürichs universitet)
Råd och handledning	Tjeckien, den flamländska delen av Belgien, Frankrike (ibland via specialistorganisationer), Tyskland, Ungern (ibland via specialistorganisationer), Island, Italien (inte alla universitet och högskolor), Malta, Nederländerna*, Norge, Portugal*, Spanien, Sverige, Schweiz (endast Zürichs universitet)

* Som en del av det generella stöd som erbjuds studerande

** tillhandahållet av The Academic Affairs and Student Welfare Service på universitetet på Cypern. Privata universitet och högskolor, erbjuder också liknande stöd till studerande i behov av särskilt stöd genom sitt Academic Affairs Services.

Innehållet i tabellen ska ses som *indikationer på vilket stöd som är möjligt* i länderna – det framgår tydligt i informationen från de flesta länder att alla universitet och högskolor inte erbjuder alla former av stöd. I Tjeckien erbjuder till exempel universitetet i Brno en samordnare för stöd och nästan allt slags stöd som beskrivs ovan. Det är dock inte normen för alla universitet och högskolor i Tjeckien.



I en del länder erbjuds också andra former av stöd: Österrike och Portugal erbjuder orienterings- och förflyttningsträning; Cypern erbjuder stöd för tillgänglighet till vanliga universitetstjänster; den flamländska delen av Belgien erbjuder ibland särskilda idrottsmöjligheter; Ungern och Spanien erbjuder personliga assistenter; Italien erbjuder stöd för it-utbildning; Norge och Schweiz erbjuder studeranderepresentation och samordning med till exempel instanser inom den offentliga sektorn; Polen kan ibland erbjuda särskilda möjligheter till transport. Sverige slutligen påpekade att upprättandet av rättvisa studiemöjligheter för studerande i fråga om kursplaner och studieprogram är fokus för ett grundläggande stöd.

Stöd till undervisande personal beskrevs också som en indirekt form av stöd till studerande. Schweiz och Sverige lyfte också fram skapandet av tillgängliga universitetsmiljöer som en form av stöd. En sådan miljö kräver samarbete med och deltagandet av annan universitetspersonal, lärare, bibliotekarier, administrativ personal och stödpersonal. De yrkesgrupper som är direkt involverade i stödet behöver en rad personliga förmågor och kompetenser för att arbeta i och ofta samordna de tvärprofessionella teamen.

Även om samhället erbjuder olika slags stöd får många studerande också stöd genom familj och kamrater. En undersökning bland studerande i behov av särskilt stöd i Ungern visade att de flesta fick praktiskt, ekonomiskt och personligt stöd av sina familjer. Dessutom har dessa studerande ett informellt och obetalt stöd av kurskamrater med till exempel kopiering, högläsning m.m. Detta stöd verkar vara ovärderligt och genom många vittnesmål kan man anta att detta är extremt viktigt för studerande i behov av särskilt stöd i de flesta länder.

2.4 HINDER FÖR OCH I HÖGRE UTBILDNING

Den studie som genomfördes av OECD 2003 täckte fem länder, samt sammandrag av forskning som genomförts i andra europeiska länder. Den kunde identifiera följande faktorer som kunde skapa hinder för studerande i behov av särskilt stöd:

- Finansiering, särskilt bristen på överensstämmelse mellan olika tilldelningsmodeller;




- Attityder till särskilt stöd och funktionshinder på beslutsfattande nivå liksom hos personal inom högre utbildning;
- Bristen på samarbete mellan universitet och högskolor och andra utbildningssektorer, särskilt inom senare delen av grundskolan och gymnasiet;
- Bristen på flexibilitet när det gäller att erbjuda alternativa, differentierade inlärningsformer för studerande;
- Fysisk tillgänglighet till byggnader; hopblandning av kursmål, innehåll och individuella behov;
- Brist på förståelse för att behov av särskilt stöd är ett samspel mellan en studerandes svårigheter och den miljö de befinner sig i;
- Brist på tillförlitlig information som kan ligga till grund för forskning och rekommendationer.

Alla dessa faktorer lyftes på ett sätt eller annat upp av de länder som bidragit med information till detta kapitel. De kom också till uttryck i den hearing i Europaparlamentet som anordnades för studerande i behov av särskilt stöd under det Europeiska handikappåret (2003). I följande avsnitt beskrivs dessa faktorer med information från olika länder liksom exemplifierande uttalanden från de ungdomar som deltog i hearingen i parlamentet. Beskrivningarna har grupperats kring fyra huvudfaktorer: fysiska hinder, tillgänglighet till information, tillgänglighet till stöd, attityder och rättigheter.

2.4.1 Fysiska hinder

Frågan om tillgänglighet till studieplatser som man själv har valt, lyftes fram av en delegat från Nederländerna under Europaparlamentets hearing: ... *En del av oss kan inte studera vad vi vill eller var vi vill eller vad vi har kapacitet för. Ibland därför att byggnader inte är tillgängliga ...*

Problem som har med fysisk tillgänglighet till byggnader att göra lyftes fram som en huvudfråga av Estland, Ungern, Italien, Portugal och Spanien. Estland beskrev ett förhållande som kan gälla i flera länder. Nya byggnader når upp till de tillgänglighetsstandards som finns, medan äldre, historiska byggnader inte gör det. Brist på tillgänglighet till högre utbildning genom svårigheter att utnyttja infrastrukturen i landet kan också vara ett problem (Ungern).



Det verkar dock som om den fysiska tillgängligheten till universitet och högskolor håller på att förbättras, möjligtvis beroende på att riktlinjer mot diskriminering som främjar tillgänglighet till alla offentliga tjänster håller på att förbättras. Trots att fysisk tillgänglighet till byggnader fortfarande orsakar problem i vissa avseenden, är det inte det huvudsakliga hindret för tillgänglighet till högre utbildning. Andra faktorer orsakar större svårigheter.

2.4.2 Tillgänglighet till information

HEAG projektets nätverk lyfte i sin utvärderingsrapport (2002) fram tillgängligheten till olika former av nödvändig information som ett område som behövde fortsatt uppmärksamhet. Detta verkar fortfarande vara fallet. Sådan information som bedömts nödvändig är information till studerande i behov av särskilt stöd samt information om studerande och det stöd de kan behöva.

Frågan om huruvida rätt sorts information är tillgänglig för studerande sammanfattas av en delegat i Europaparlamentets hearing: ... *Det är svårt att veta vad som är möjligt och tillgängligt, vilka stödjande hjälpmedel som finns och hur man får tillgång till dem ...* (Nederländerna).

Att veta vad som är möjligt och tillgängligt kan också vara en fråga för personal som arbetar med stöd och råd till studerande (Frankrike). För att den studerande ska få tillräcklig rådgivning för att kunna göra bra val och fatta rätt beslut för sin fortsatta utbildning kan olika typer av information behövas till all personal.

Information till personal som arbetar med stöd till studerande har ofta fokus på information om studerande och det stöd de kan behöva. Bristen på tillgänglighet till sådan information uppmärksammades av Ungern, Norge, Rumänien, Sverige och Schweiz. Information kan vara otillgänglig av olika orsaker. Alla dessa länder pekade dock på bristen på uttömmande forskning om stöd för studerande i högre utbildning, som kan ligga till grund för vägledning inom området. Vissa länder rapporterade att forskning har påbörjats på nationell nivå (till exempel Nederländerna), men överallt menar man att det behövs mer forskning och systematisk översyn av området.




En annan fråga som är viktig att ta upp är studier kring utvecklingen inom högre utbildning generellt. Studier som Eurydice's *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05* (2005) och *OECD/UNESCO's Guidelines for Quality Provision in Cross Border Higher Education* täcker relevanta och viktiga aspekter av högre utbildning för alla studerande, däribland dem i behov av särskilt stöd i undervisningen. Särskild uppmärksamhet på frågor som berör just studerande i behov av särskilt stöd är dock väldigt ovanliga och även om de allmänna rekommendationer som görs är tillämpbara, saknas ett särskilt fokus på de aspekter som rör särskilt stöd.

2.4.3 Tillgänglighet till stöd

I en aktuell studie av the Adaptech Research Network (2004) i USA, som undersökte hinder och underlättande faktorer i gymnasieutbildning och vidare utbildning, tillfrågades studerande med och utan behov av särskilt stöd vad som underlättade respektive försvårade deras studier. Även om studerande med funktionshinder angav att stöd med fokus på särskilda behov var en viktig underlättande faktor, nämnde dessa studerande i de flesta fall samma faktorer som sina jämnåriga utan funktionshinder som underlättande. På samma sätt delade studerande med och utan behov av särskilt stöd uppfattning om vad som hindrade dem, med skillnaden att studerande i behov av särskilt stöd tyckte att frågor som rör funktionshindren, till exempel hälsa, var stora hinder.

Särskilt stöd för studerande i högre utbildning kan ha olika former. Fysisk tillgänglighet och information är stöd i sig själva, men de flesta länder angav att tillgänglighet till specialpedagogiskt stöd, tekniska hjälpmedel, rådgivning och handledning var viktiga för de flesta studerande i behov av särskilt stöd. Tjeckien, Estland, Ungern, Nederländerna och Portugal lyfte fram tillgängligheten till olika slags stöd, både på nationell nivå och inom institutionerna som avgörande för att studerande i behov av särskilt stöd ska kunna ta del av högre utbildning på ett bra sätt. Tillgång till särskilt utbildad stödpersonal och lärare lyftes också fram av en delegat i parlamentshearingen: ... *Det är mycket viktigt att vi har professionella lärare och stödpersonal. De behöver bra utbildning ...* (Finland).



Förutom stöd och rådgivning om boende, finansiering och kanske sjukvård är tillgänglighet till särskilda och/eller anpassade läromedel (Nederländerna och Portugal), stödjande teknologi (Grekland) anpassningar i studiernas upplägg (Estland) anpassade examen (Ungern) och yrkesrådgivning (Estland) konkreta exempel på utbildningsstöd som studerande kan behöva under sin utbildningstid. Tillgång till särskilda och/eller anpassade läromedel är ett område där mycket har gjorts. Tillgång till anpassade former av bedömning, till exempel övningsuppgifter är inte alltid så vanliga (Polen, Storbritannien). Tjeckien lyfte fram betydelsen av att universitet och högskolor utvecklar samarbete med organisationer som kan erbjuda specialiserade tjänster, för att grundläggande stöd för studerande med olika slags behov ska kunna erbjudas inom alla universitet och högskolor.

En aspekt av stöd som kan vara viktig är tillhandahållandet av särskild handledning för studerande i behov av särskilt stöd (Estland och Portugal är exempel på länder som lyfte fram detta). Heiman och Kariv (2004) menar att studerande i behov av särskilt stöd erfar en mycket större stress både socialt och ifråga om studierna och att de därför behöver ett mer riktat stöd. Vittnesmål som samlats in under HEAG projektet samt från länder som deltagit i aktuella undersökningar (Tjeckien) verkar stödja detta: de sociala och kulturella aspekterna av studier i högre utbildning är lika viktiga som själva studierna för att studerande ska uppleva att de lyckas.

Det är lätt att bortse från de hinder för inläring som finns i själva inläringssituationen. Vilket material som används, förväntat deltagande i gruppaktiviteter och samspel med kurskamrater, vilka metoder som används för inläring och i undervisningen, allt detta kan orsaka svårigheter för studerande i behov av särskilt stöd. Stöd som har till syfte att undersöka och analysera vilka hinder som finns i undervisningen har blivit allt vanligare. Ett sådant stöd måste innehålla två nödvändiga aspekter: dels ett direkt stöd för studerande att utveckla strategier för sitt arbete och dels råd och strategier för lärare om hur man kan minska sådana hinder i sin undervisning.




2.4.4 Attityder

Negativa attityder både mot och hos studerande i behov av särskilt stöd kan skapa lika många hinder som brist på fysisk tillgänglighet eller brist på stöd. En kommentar från Tyskland sammanfattar: ... *de största hindren sitter i människors huvuden!*

Lärare och övrig personal inom universitet och högskolor kan ha negativa uppfattningar och attityder som får direkta konsekvenser för hur de studerande lyckas i sina studier. Attityden hos institutionens ledning kan också ha en direkt påverkan. Ett uttalande från Schweiz exemplifierar många andra kommentarer om detta: ... *det finns "hinder inne i huvudet" på människor med beslutsfattande funktioner. De säger förstås att studerande med funktionshinder har samma rättigheter till studier som alla andra, men de är inte medvetna om att studier för denna grupp av studerande är en form av aktivt och jämlikt deltagande, som bara är möjligt om tekniska och fysiska hinder undanröjs. Att på det viset ge människor med funktionshinder lika rättigheter ... att behandla dem i enlighet med deras lika rättigheter är ofta svårare än det borde vara ...*

Många länder menar att enbart lagstiftning inte kan förändra människors attityder. Det behövs också åtgärder för en ökad medvetenhet och goda exempel på positiva verksamheter för en förändrad kultur inom universitet och högskolor. Johnston (2003) som citeras av Hurst (2006) påpekar mycket tydligt: ... *en lag kan inte garantera vad en kultur inte kan ge.*

Attityder mot studerande i behov av särskilt stöd kan leda till en slags social isolering som i sig är ett stort hinder. På Island visade ett forskningsprojekt som innefattade detaljerade intervjuer med studerande i behov av särskilt stöd, att alla studerande var eniga om att det svåraste hindret de mötte var social isolering och brist på kommunikation med andra studerande och lärare. De studerande var mycket mer angelägna om sociala relationer än om till exempel fysisk tillgänglighet. Att social anpassning är en avgörande aspekt av lyckad inkludering i högre utbildning lyfts också fram i ett projekt som genomförts av Canadian National Educational Association of Disabled. Projektet betonade behovet av att universitet och



högskolor gör de sociala aspekterna av studierna lika tillgängliga som själva undervisningen för att verklig inkludering ska lyckas.

2.4.5 Rättigheter

Utvärderingen av HEAG nätverkets aktiviteter slog fast att det huvudsakliga hindret för tillgänglighet till högre utbildning handlar om rätten till stöd. Denna synpunkt hade stöd av de ungdomar som deltog Europa parlamentets hearing: *... Vi tror att lagar som kräver tillgänglighet och lika rättigheter för människor med funktionshinder är väldigt viktiga eftersom de ofta är den enda motivationen för organisationer att göra saker tillgängliga eller ge människor med funktionshinder lika rättigheter ...* (Nederländerna).

På europeisk och nationell nivå finns riktlinjer och strategier som slår fast rätten till offentliga tjänster för människor med funktionshinder. OECD's studie från 2003 visar dock att en uppdelning mellan riktlinjer för högre utbildning och generella rättigheter för människor med funktionshinder fortfarande leder till glapp i fråga om rätten till stöd och att stöd faktiskt blir tillgänglig inom universitet och högskolor. Till exempel menar Konur (2002) att det i Storbritannien verkar finnas en 'laissez-faire' attityd till tillhandahållandet av anpassade tjänster, med resultatet att det inte finns några föreskrivna riktlinjer för att garantera att alla program har anpassade bedömningar.

I samma riktning pekar ett arbete av Lazzeretti och Tavoletti (2006) som undersökt ledningsskiften inom högre utbildning i flera länder. Tillgängligheten kan komma att påverkas när det blir stora förändringar i ledningsstrukturen i fråga om fokus och ekonomisk tilldelning, både på central och institutionell nivå. En sådan förändring kan innebära att universitet och högskolor i högre grad har sina egna antagningsförfaranden och riktlinjer, vilket påverkar alla studerande, även dem i behov av särskilt stöd i undervisningen.

I den flamländska delen av Belgien finns ett konkret exempel på hur lagstiftning kan ge tydligare ramar för de riktlinjer som slår fast rättigheter för studerande inom högre utbildning. I den flamländska delen av Belgien genomförs tre rättsliga förändringar. En federal antidiskrimineringslagstiftning kommer att gälla för alla offentliga



organisationer (däribland universitet och högskolor). Högre utbildning kommer att få nya ekonomiska direktiv och även om beslut ännu inte är fattat finns en politisk vilja att ekonomiskt belöna en större mångfald av studerande, däribland studerande i behov av särskilt stöd. Slutligen har behovet av välgrundade forskningsresultat om området uppmärksammats och politiska signaler har givits om att ge mer pengar till forskning.

De tre samordnade åtgärderna, antidiskrimineringslagstiftning, riktlinjer för att främja deltagande av studerande i behov av särskilt stöd och ett ökat stöd för forskning, förefaller ändamålsenliga för att åstadkomma och stödja tillgängligheten till högre utbildning på grundval av rättigheter och inte bara tillfälligheter (HEAG Utvärdering, 2002). När en sådan snabb rättslig utveckling sker, bör dock en utvärdering av dess påverkan göras.

2.5 VÄGAR FRAMÅT

En av de viktigaste rekommendationerna i utvärderingen av HEAG projektet 2002 var att det krävs mer information om goda exempel på riktlinjer och tillhandahållande av stöd, på europeisk och nationell nivå. Den information som samlats in i arbetet med detta kapitel pekar i samma riktning, men visar också att det dessutom finns behov av att arbeta för riktlinjer som kan säkerställa rätten till en minimumnivå av stöd.

Studier som undersöker goda inkluderande exempel inom andra utbildningssektorer är på flera sätt mer långtgående och väletablerade än studier om högre utbildning. Resultat från andra sektorer kan därför vara vägledande för framtida forskning inom området högre utbildning. Huvudresultat och rekommendationer från studier om inkluderande undervisning i senare delen av grundskolan samt om övergången från skola till arbetsliv redovisas i andra delar av denna publikation. Läsare hänvisas till dessa för mer information. Några gemensamma punkter ska dock redovisas här.

Ett huvudresultat från studier om inkluderande undervisning och goda exempel i senare delen av grundskolan var att det som är bra för *studerande i behov av särskilt stöd i undervisning är bra för alla studerande*. Kooperativt lärande och undervisning, heterogena



grupper och alternativa inlärningsstrategier är aspekter av framgångsrika exempel på inkluderande undervisning som måste undersökas och beaktas även inom högre utbildning.

På samma sätt bör rekommendationer som uppmärksammades i studien om övergången från skola till arbetsliv, också ses över i relation till högre utbildning. Det handlade till exempel om bristen på fakta, uppgifter om andelen som avslutar sina studier, förväntningar och attityder, tillgänglighet till arbetsplatsen, genomförande av existerande lagstiftning och viktigast av allt att ungdomarna själva involveras i beslut som rör deras framtid.

Vad man lärt i utvecklingen av grundskolan och gymnasiet behöver inte vara direkt tillämpligt i andra utbildningssektorer, men kan ändå vara vägledande i arbetet för att främja deltagandet av studerande i behov av särskilt stöd i högre utbildning. En trend i inkluderande miljöer i grundskolan som redan finns inom högre utbildning handlar om hur det stöd som erbjuds organiseras. I stället för att ge stöd direkt till studenten får lärarna hjälp att ge stöd till alla studenter i grupperna. Projekt för att uppmuntra all undervisande personal att ta mer ansvar och bli mer kapabla att svara mot de behov som studerande kan ha, är mer vanliga i vissa länder, till exempel i Storbritannien och särskilt Skottland (Hurst, 2006).

Ansvar är ett centralt ord även i rapporten från projektet om övergången från skola till arbetsliv. Där hävdas att ungdomar bör få ansvar för beslutsfattande och detta gäller lika mycket inom den högre utbildningen. Studerande i behov av särskilt stöd behöver möjligheter att ta och utveckla ansvar för beslut om sin egen utbildning.

Studerande i behov av särskilt stöd inom andra typer av inkluderande utbildning kan bara nå sin fulla potential om det finns verkliga möjligheter till fortsatta studier i inkluderande miljöer. Kommentarer från två delegater i parlamentshearingsen stödde detta påstående: ... *Utbildning är viktig för alla, för dem med funktionshinder såväl som för dem utan funktionshinder ...* (Schweiz).

... Alla som är här och går i vanliga skolor eller i specialskolor vill studera vidare på ett eller annat sätt. Om människor tycker om sina



arbeten tycker de också om sina liv och lyckas bra med vad de gör. Människor med funktionshinder är inget undantag ... (Litauen).

I arbetet med detta kapitel fanns samma svårigheter som uttrycktes i HEAG projektet och i 2003 års OECD studie, nämligen att tillhandahålla meningsfull information från enskilda länder om ett ämnesområde som är så inriktat på institutioner. Förhoppningen är dock att kapitlet kan tillföra något till debatten och öka medvetenheten om området, särskilt i perspektivet utbildningsmöjligheter för studerande i behov av särskilt stöd i eftergymnasial utbildning i allmänhet.

Syftet med att presentera informationen i detta kapitel har inte bara varit att informera läsare om möjligheter och viktiga frågeställningar, utan också att förstärka det budskap som Van Acker (1996) mycket klart uttryckt: *... tillgänglighet till högre utbildning för människor med funktionshinder är inte en lyx utan en plikt för ett samhälle som erbjuder lika rättigheter.*

Referenser

Adaptech Research Network www.adaptech.org/ December 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/ Januari 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. och Watkins, A. (Red.) (2000) *The Participation of people with disabilities in the SOCRATES Programme - data appendices*. Rapport sammanställd på uppdrag av EU kommissionens Generaldirektorat för Utbildning och Kultur.

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

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

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

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

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

European Union Disability Strategy www.europa.eu.int/comm/employment_social/disability/index_en.html/ Februari 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. och 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*. Brussels: European Commission

Higher education Accessibility Guide database www.heagnet.org/

Hurst, A. (2006) *Making the Higher education Curriculum Inclusive*. Presenterat på VEHHO konferensen, Bryssel, 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* (opublicerad)

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. och Tavoletti, E (2006) Governance Shifts in Higher education: a cross-nationell comparison. *European Educational Research Journal*, Vol. 5 No 1

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

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

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

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

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

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

Uppgifter om representanter för European Agency och sakkunniga som bidragit till detta kapitel finns under "National Pages" på European Agency's webbplats: www.european-agency.org/ Information har också kommit från Eurydice's enheter i Liechtenstein, Malta, Polen, Rumänien och Sverige samt från www.heagnet.org/ genom sakkunniga i HEAG nätverket.



Ett stort tack riktas till de sakkunniga som särskilt bidragit i arbetet med detta kapitel: Gaspar Haenecaert (Belgien, flamländska delen); Efsthios Michael (Cypern); Barbora Bazalová (Tjeckien); Merit Hallap (Estland); Jean-Jacques Malandain (Frankrike); Renate Langweg-Berhörster (Tyskland); Marianna Szemerszki (Ungern); Magnus Stephensen (Island); Elisa Di Luca (Italien); Jan Nagtegaal och Irma van Slooten (Nederländerna); Jarle Jacobsen (Norge); Leonor Moniz Pereira (Portugal); Elena del Campo Adrian (Spanien); Olga Meier-Popa (Schweiz).

Uppgifter om hur man kan kontakta dessa personer finns i HEAG databasen: www.heagnet.org/



Kapitel 3

ÖVERGÅNGEN FRÅN SKOLA TILL ARBETSLIV

3.1 INLEDNING

Övergången från skola till arbetsliv är en viktig fråga för alla ungdomar och inte minst för ungdomar i behov av särskilt stöd. De konfronteras i högre grad än andra ungdomar med fördomar, motstånd, överbeskydd samt otillräckliga kvalifikationer. Alla dessa faktorer förhindrar eller komplicerar deras möjligheter att få arbete.

Det internationella begreppet transition översätts här med "övergång från skola till arbetsliv". Begreppet transition har lite olika definition när det förekommer i internationell dokumentation.

Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994) slår fast: ... Unga människor i behov av särskilt stöd bör få hjälp till en effektiv övergång från skola till vuxenliv och arbete. Skolan bör ge dem stöd att bli ekonomiskt aktiva och ge dem de verktyg de behöver i vardagslivet, erbjuda träning av de förmågor som motsvarar de sociala och kommunikativa krav och förväntningar som vuxenlivet ställer (sid.34).

ILO, the International Labour Office (1998) definierar transition på följande sätt: ... En process av social orientering som innebär förändring i den ungas roll och status (t.ex. från student till praktikant, från praktikant till anställd och från beroende till självständighet) och som är en central del av integrationen i samhället. Övergången kräver förändrade relationer, rutiner och självbild. För att försäkra sig om en smidigare övergång från skola till arbetsliv behöver unga människor med funktionshinder utveckla mål och hitta den roll de vill spela i samhället (sid. 5 and 6).

Enligt OECD (2000) är övergången till arbetslivet endast en av flera övergångar unga människor måste gå igenom på väg till vuxenlivet. I perspektivet av det livslånga lärandet, är övergången från grundläggande utbildning, till exempel gymnasieskola, endast den första



av många övergångar mellan lärande och arbete som ungdomar kommer att vara med om genom livet.

I "The Labour Force Survey" (EC, 2000) menar man att övergången från skola till arbetsliv inte är linjär - att lämna en utbildning följs inte nödvändigtvis av att påbörja ett arbete. Den sker gradvis och unga människor får uppleva utspridda perioder av studier och arbete.

Inom ramen för det arbete som European Agency har bedrivit inom detta område, verkar övergången till arbetslivet vara en del av en lång och komplex process som täcker alla faser i livet och som måste hanteras på bästa sätt. "Ett bra liv för alla", likaväl som "ett bra arbete för alla" är målet för en bra övergång från skola till arbetsliv. Typen av åtgärder eller skolans organisation får inte störa eller förhindra en sådan process. Övergången från skola till arbetsliv bör innefatta ett kontinuerligt deltagande av den studerande och dess familj, samordning mellan de enheter som deltar i processen och ett nära samarbete med arbetsmarknaden.

3.2 HUVUDFRÅGOR


De frågor och svårigheter som huvudsakligen identifierades genom litteraturgenomgången, kan grupperas kring följande åtta teman.

3.2.1 Fakta

Uppgifter om området är begränsade, vilket gör att jämförelser mellan länder är svåra att göra. Trots att olika länder har olika sätt att identifiera unga med funktionshinder och/eller behov av särskilt stöd, räknar man med att mellan 3 – 20 % av ungdomar under 20 år är i behov av särskilt stöd (European Agency for Development in Special Needs Utbildning, 1999; Eurybase, 1999).

3.2.2 Andel som fullföljer utbildningen

1995 var 30 % av gruppen 20 till 29 år utan gymnasiekompetens (Eurostat, 1998). Denna andel var ännu högre för unga i behov av särskilt stöd. Det är svårt att uppskatta hur många som inte kommer att fortsätta sina studier efter grundskolan, men man kan konstatera att många inte fortsätter till gymnasieskolan (eller motsvarande).



Även om inga exakta uppgifter finns, kan man se att även om ett stort antal elever i behov av särskilt stöd påbörjar gymnasieutbildning eller liknande, avslutar en stor del av dessa inte sina studier (OECD, 1997). I vissa länder har nästan 80 % av vuxna med funktionshinder antingen inte kommit längre än till grundskolan eller kan betraktas som funktionellt illitterata (HELIOS II, 1996a).

3.2.3 Tillgång till utbildning

I teorin har ungdomar i behov av särskilt stöd samma valmöjligheter i fråga om utbildning som sina jämnåriga, men i praktiken är det huvudsakligen program som inriktar sig på socialt arbete eller lågavlönade arbeten som erbjuds dem (OECD, 1997). Dessa ungdomar är inte nödvändigtvis intresserade av de program som föreslås och utbildningar är inte alltid anpassade efter deras intressen och behov. Detta ger dem en ofördelaktig position på arbetsmarknaden (ILO, 1998). Att göra utbildningar mer relevanta och anpassade efter eleverna kunde vara en lösning till flera olika problem, däribland dem som möter ungdomarna i övergången till arbetslivet (European Agency for Development in Special Needs Education, 1999).

3.2.4 Yrkesförberedelser

Yrkesutbildningar är ofta inte relaterade till verkliga arbetsförhållanden; de bedrivs ofta i segregerade miljöer och inriktar sig vanligtvis inte mot komplexa yrken. Människor med funktionshinder får inte tillräckliga kvalifikationer för att kunna få anställning; utbildningar måste vara mer anpassade efter arbetsmarknadens aktuella krav (ILO, 1998).

3.2.5 Sysselsättningsnivåer

Arbetslösheten är två till tre gånger högre i gruppen med funktionshinder än bland övriga befolkningen (ILO, 1998). Nationell information gäller bara öppet arbetslösa, med en stor andel av dem som är i behov av särskilt stöd är inte registrerade som arbetslösa och har inte chansen att komma in på arbetsmarknaden (HELIOS II, 1996a). Åtgärder för arbetslösa i behov av särskilt stöd och/eller funktionshinder har blivit den tredje största sociala utgiftsposten, efter äldreomsorg och sjukvård (EC, 1998). En ökad sysselsättning kräver en



offensiv strategi med riktlinjer som främjar en ökad efterfrågan. Det kräver investeringar i fysisk produktionskapacitet, humankapital, kunskap och yrkeskunnande. Ungdomar med funktionshinder skulle då kunna få mer inflytande över planerna för sin egen framtid (EC, 1998).

3.2.6 Förväntningar och attityder

All dokumentation är enig om att lärare, föräldrar, arbetsgivare såväl som allmänheten vanligtvis undervärderar förmågan hos människor med funktionshinder. Samarbete är viktigt i all slags utbildning och i övergången till arbetslivet för att utveckla en realistisk uppfattning av ungdomars förmågor. (European Agency for Development in Special Needs Education, 1999).

3.2.7 Tillgänglighet på arbetsplatser

Det finns fortfarande problem med fysisk tillgänglighet på arbetsplatser och tillgången till tekniskt och personligt stöd. Information och stöd för arbetsgivare är också en fråga som tas upp i den dokumentation man gått igenom.

3.2.8 Implementering av existerande lagstiftning

Rättsliga ramverk för övergången från skola till arbetsliv saknas i några länder och skapar rigida system i andra. Kvotering som medel att öka sysselsättningen av människor med funktionshinder verkar misslyckas. De flesta länder har en kombination av åtgärder som uppges ha olika framgång. Det finns inga exempel på system med kvotering där man når sina mål på ett helt tillfredsställande sätt. Många anhängare av detta system påpekar dock att de resurser som samlas in genom viten och straffavgifter ger möjlighet att utveckla andra åtgärder för ökad sysselsättning. Antidiskrimineringslagstiftning skapar också problem. Ibland förefaller sådan lagstiftning mer vara ägnad åt att kommunicera ett budskap till människor med funktionshinder och arbetsgivare än att åstadkomma verklig förändring för enskilda (ECOTEC, 2000).

3.3 RELEVANTA ASPEKTER OCH REKOMMENDATIONER

Den dokumentation som sakkunniga från de deltagande länderna i European Agency's projekt bidrog med analyserades och ur denna analys kunde man lyfta fram sex viktiga aspekter som belyser problemområden och frågeställningar kring övergången från skola till arbetsliv. Dessa aspekter presenteras tillsammans med ett antal rekommendationer som riktar sig till beslutsfattare och yrkesverksamma inom området. Syftet är att ge råd för utveckling och förbättringar av genomförandet av övergången från skola till arbetsliv.

Övergången från skola till arbetsliv är en process som måste stödjas av lagstiftning och riktlinjer.

På beslutsfattande nivå bör man:

- Främja och förbättra effektivt koordinerade riktlinjer mellan olika instanser och undvika att skapa ny lagstiftning som motverkar eller överlappar befintliga regelverk;
- Garantera konkreta åtgärder för ett effektivt genomförande av lagstiftningen, för att undvika skillnader och/eller diskriminering på grund av ojämlika tekniska resurser eller humankapital;
- Systematiskt konsultera de frivilligorganisationer som arbetar med människor med funktionshinder och ta deras synpunkter i beaktande;
- Söka och främja aktiva riktlinjer för att stärka yrkesmässig och personlig autonomi;
- Garantera mer inriktad kontroll och utvärdering av åtgärder som syftar till att underlätta situationen för människor med funktionshinder, som till exempel kvoteringsystem och skattelättnader, samt garantera att tjänster på nationell, regional och lokal nivå fungerar effektivt;
- Garantera tillgång till uttömmande information om rättsliga eller politiska åtgärder som riktar sig till arbetsgivare;
- Garantera att lokala nätverk skapas, som involverar alla parter, för att genomföra nationell lagstiftning.



I det praktiska genomförandet bör man:

- Samla in all nödvändig information, strategier och kunskaper som behövs för att följa befintlig lagstiftning och garantera att det finns ändamålsenliga metoder för att genomföra den;
- Regelbundet utvärdera lokala initiativ och informera om resultaten för att skapa en *spridningseffekt*;
- Upprätta lokala nätverk, som alla parter (familj, arbetsmarknad, skola och socialtjänst) är representerade i, för att diskutera, planera och genomföra nationella riktlinjer;
- Använda ändamålsenliga metoder för att kommunicera sina behov med administratörer närhelst nya åtgärder ska genomföras.

I övergången från skola till arbetsliv bör man garantera deltagandet av den berörde själv och respektera dennes val.

På beslutsfattande nivå bör man:

- Tillhandahålla tillräckliga resurser, vad gäller både budget och tid, för att skolorna ska kunna bedriva ett bra arbete med den studerande och dess familj;
- Säkerställa att resurser har använts effektivt för ett sådant samarbete.

I det praktiska genomförandet bör man:

- Ägna tillräcklig tid åt den studerande och dess familj för att bättre förstå hans/hennes önskemål och behov;
- Så tidigt som möjligt upprätta skrivna planer, som är öppna för den studerande, dess familj och den personal som är berörd i senare skeden, inom och utom skolan;
- Förändra och anpassa planen för övergången från skola till arbetsliv när detta behövs i samarbete med den studerande;
- Så mycket som möjligt uppmuntra den studerande att utforska sina kunskaper och förmågor;
- Tillhandahålla tillräcklig information till den studerande och dess familj, eller hänvisa till enheter som kan ge den information som behövs;
- Säkerställa att både den individuella utbildningsplanen och planen för övergången från skola till arbetsliv finns i ett format som är tillgängligt för alla.

Upprättandet av en individuell utbildningsplan skall vara en del av övergången från skola till arbetsliv. En sådan ska ha fokus på elevens framsteg och de förändringar som måste göras i skolsituationen.

På beslutsfattande nivå bör man:

- Ge förutsättningar för att skolor ska ha tillräckliga resurser för att säkerställa att individuella utbildningsprogram utvecklas. Särskilt lärare bör ha tillräcklig tid och rådgivning för sina uppgifter;
- Säkerställa att en plan för övergången från skola till arbetsliv innefattas i det individuella utbildningsprogrammet;
- Tillhandahålla kvalitetsstandards för individuella utbildningsprogram;
- Säkerställa att de kvalifikationer som ungdomarna har också avspeglas i de certifikat de får och att diskriminering undviks.

I det praktiska genomförandet bör man:

- Säkerställa att den studerande själv är delaktig och i fokus när man upprättar en individuell utbildningsplan och plan för övergången från skola till arbetsliv;
- Skaffa den hjälp man behöver för att i samarbete utveckla ett individuellt utbildningsprogram;
- Säkerställa att det individuella utbildningsprogrammet regelbundet utvärderas skriftligt av den studerande, dess familj och den personal som deltagit i och utanför skolan;
- Från början utveckla en "portfolio" eller liknande verktyg som innehåller både ett individuellt utbildningsprogram och redovisar alla förändringar som skett;
- Portfolion ska innehålla en kartläggning av den studerandes värderingar, kunskaper, erfarenheter och de viktigaste färdigheterna (teoretiska och praktiska, samt i fråga om vardagsaktiviteter, fritid, självkänsla och kommunikation).

Övergången från skola till arbetsliv måste baseras på direkt deltagande och samarbete mellan alla berörda.

På beslutsfattande nivå bör man:

- Säkerställa praktiska åtgärder för ett gott samarbete mellan berörda enheter samt uppföljning av detta samarbete;



- Göra en tydlig ansvarsfördelning mellan enheter, för att garantera ett effektivt samarbete;
- Se till att samarbete och fördelning av ansvar utvärderas för att möjliggöra nödvändiga förändringar;
- Se till att alla enheter fullföljer sitt uppdrag och deltar i samordningsarbetet;
- Motivera arbetsgivare och fackföreningar att delta i arbetet genom särskilda åtgärder;
- Uppmuntra samarbete och samordning mellan berörda instanser på nationell nivå.


I det praktiska genomförandet bör man:

- Ha ett effektivt nätverk för stöd till vilket verksamma inom området kan vända sig för information och stöd;
- Officiellt uppmärksamma (vad gäller budget och tid) samordningsuppgifter som andra enheter behöver;
- Få vidareutbildning för att bättre kunna definiera uppgifter inom ramen för samarbetet och att lära sig att dela ansvaret.

Övergången kräver ett nära samarbete mellan skolan och arbetsmarknaden.

På beslutsfattande nivå bör man:

- Säkerställa att alla ungdomar får erfarenheter av verkliga arbetsförhållanden;
- Garantera tillgång till någon form av praktik för alla ungdomar, med respekt för deras olika behov;
- Organisera flexibel utbildning, till exempel genom att anordna förberedande perioder innan man får utbildning på arbetsplatsen;
- Främja formella och informella incitament för företag (till exempel skattelättnader, socialt erkännande eller liknande) för att uppmuntra dem att tillhandahålla praktik och lärlingsplatser för ungdomar;
- Belysa den ömsesidiga nytta som utvärderingar av goda exempel på övergången från skola till arbetsliv har visat;
- Involvera arbetsgivare i samarbete med arbetsförmedlingar genom informationskampanjer, nätverk av arbetsgivare och fackföreningar;
- Uppmärksamma behovet av ett formellt samarbete mellan skola och arbetsförmedling;

-
- 
- Tillhandahålla resurser för en fortlöpande och professionell fortbildning för lärare.

I det praktiska genomförandet bör man:

- Vara väl informerad om arbetsmarknadens möjligheter;
- Avsätta tid för att besöka företag och organisera möten med dem och representanter för arbetsmarknaden samt ge möjligheter till praktik på företag för lärare för att hålla dem informerade om olika arbetssituationer;
- Se till att det finns kompetens på skolorna för att skapa kontakter och samarbeta med arbetsplatser;
- Bjuda in personal från arbetsförmedlingarna till skolor för att möta ungdomarna och personalen på skolan;
- Säkerställa uppföljning av de ungdomar som lämnar skolan.

Övergången från skola till arbetsliv är en del av en lång och komplex process.

På beslutsfattande nivå bör man:

- Vidta alla nödvändiga åtgärder för att garantera en lyckad övergång från skola till arbetsliv, samt identifiera och komma över hinder och svårigheter i denna process;
- Undvika stelbenta utbildningsarrangemang, till exempel i fråga om kartläggning;
- Underlätta samarbetet mellan och inom enheter och uppmärksamma hur mycket tid som används för samordningsarbete;
- Säkerställa att planer för övergången från skola till arbetsliv upprättas tillräckligt tidigt under elevens skolgång, inte först mot slutet av grundskolan;
- Uppmärksamma behovet av en särskild personal som fungerar som ombud eller referensperson och ger stöd åt den studerande i övergången från skola till arbetsliv.

I det direkta genomförandet bör man:

- Använda effektiva medel för att underlätta processen, till exempel god vägledning, flexibelt stöd och bra samordning. Den tid som används för dessa uppgifter ska uppmärksammas och formaliseras.



Genomförandet av dessa rekommendationer skulle onekligen förbättra situationen och minska de problem som unga för närvarande möter när de lämnar skolan och söker arbete.

3.4 INDIVIDUELLA PLANER SOM STÖD FÖR ÖVERGÅNGEN FRÅN SKOLA TILL ARBETSLIV

Alla länder använder inte begreppen "transition" eller "individuell plan för övergången från skola till arbetsliv". Andra benämningar är "individuell utbildningsprogram", "individuell integrationsprojekt", "utbildningsplan", "personlig interventionsplan", "individuell karriärsplan" eller liknande. Olika benämningar belyser små skillnader i begreppen. Trots dessa skillnader finns en tydlig enighet i länderna vad gäller behovet av och nyttan med ett sådant redskap. Man uppfattar det som ett slags personligt porträtt där den studerandes önskemål, utbildning och framgångar dokumenteras.

En individuell plan för övergången från skola till arbetsliv är ett dokument där den studerandes bakgrund, önskemål om framtiden och den aktuella situationen dokumenteras. Det bör innehålla information om den studerandes livssituation, familj, hälsotillstånd, fritid, värderingar och kulturell bakgrund, liksom information om utbildning. Det ska bidra till följande:

- Att öka den studerandes chanser att få ett varaktigt arbete;
- Att matcha den studerandes intressen, önskemål, motivation, kompetens, värderingar och förmåga med de krav som olika yrken, arbeten, arbetsmiljöer och företag ställer;
- Att öka den studerandes självständighet, självförtroende och självkänsla;
- Att skapa win-win situationer för ungdomar och arbetsgivare.

En plan för övergången från skola till arbetsliv ska vara nära knuten till elevens utbildningsplan och bör upprättas så tidigt som möjligt, innan slutet på grundskolan. Den syftar till att minska gapet mellan skolan och arbetsmarknaden. En sådan plan ska skapa ett ramverk som syftar till att säkerställa ett bättre inträde på arbetsmarknaden. Den ska reflektera en dynamisk process som innefattar:

- Den studerandes förmåga, kunskap, kompetens och förväntningar;
- Krav från arbetsmarknaden;

-
- 
- En pågående revision av handlingsplanen.

En distinktion behöver göras mellan en individuell utbildningsplan och en individuell plan för övergången från skola till arbetsliv eller dess motsvarigheter. Olika länder använder precis som i fråga om den individuella planen för övergången från skola till arbetsliv, olika benämningar för att definiera upprättandet av det individuella dokument om utbildning som i stora drag överensstämmer med följande beskrivning: *En individuell utbildningsplan bygger på den kursplan som ett barn med inlärningssvårigheter eller funktionshinder följer och är utformad för att bestämma vilka strategier som ska användas för att bemöta det enskilda barnets behov ... en individuell utbildningsplan bör dokumentera endast sådant som skiljer sig från kursplanen* (UK Department for Education and Employment, 1995).

Syftet med en individuell plan för övergången från skola till arbetsliv, likaväl som med utbildningsplanen är inte att kopiera dokument som redan finns eller öka den administrativa arbetsbördan för personalen. Tvärtom ska båda dokumenten användas för att dokumentera och bevara:

- Reflektioner om elevens situation;
- Överenskommelser som gjorts om vilka mål man vill nå;
- Fastlagda strategier för utbildning och yrke;
- En översikt över elevens framsteg vid olika tidpunkter och de förändringar som sker i utbildningssituationen, till exempel att eleven byter skola eller att familjen flyttar till en annan ort.

En bra planering för övergången från skola till arbetsliv inriktar sig på målen för övergången med respekt för familjens särdrag och värderingar. Övergången från skola till arbetsliv är en process som kan ta olika lång tid beroende på den enskildes behov och möjligheter. De grundläggande vägledande principerna för planering av övergången från skola till arbetsliv är:

- Den berörda eleven ska delta aktivt i planeringen av sin egen övergång från skola till arbetsliv;
- Familjerna ska delta;
- Planeringen ska ske genom samarbete mellan berörda enheter;
- Planeringen ska vara flexibel och svara till förändringar i fråga om värderingar och erfarenheter.



Ungdomar i behov av särskilt stöd bör få alla möjligheter och stöd för att kunna ta en aktiv roll i planerna för sin egen övergång från skola till arbetsliv. En plan för övergången från skola till arbetsliv måste garantera att allt görs för att ungdomar får den rådgivning och stöd de behöver innan, under och efter övergången till arbetslivet. Familjer måste också delta aktivt i planeringen eftersom de kommer att fungera som både ombud och stöd. För att kunna göra det måste personalen räkna med familjens resurser, situation och kulturella bakgrund.

Den individuella planen för övergången från skola till arbetsliv ska innehålla en rad åtgärder som ska uppfyllas av de olika parterna; den unge själv, familjen, yrkesverksamma och arbetsgivare. Dessa åtgärder kan delas in i tre faser:

Första fasen: Information, Observation och Orientering

En förberedande fas sker under förberedandet för planen för övergången från skola till arbetsliv. Målet är att hjälpa den studerande att göra egna val av arbete och hitta lämplig utbildning eller praktik.

Andra fasen: Utbildning och kvalifikationer

Den här fasen inriktar sig huvudsakligen på åtgärder som ska ske under utbildningen. Målet är att den studerande ska erhålla kvalifikationer och kompetens samt betyg eller certifikat som motsvarar dessa.

Tredje fasen:

Arbete med att stärka den studerande, anställning och uppföljning

Denna fas inriktar sig på önskade resultat. Målet är att den studerande lyckas med att både få en anställning och behålla den, dra nytta av en ökad livskvalitet och att vara fortsatt inkluderad på arbetsmarknaden.

Hela vägen genom de tre faserna måste följande aspekter beaktas:



Kompetens som ska erhållas – detta innebär att göra en tydlig analys av den studerandes möjligheter, kartlägga aktuella förmågor och identifiera och diskutera hans eller hennes önskemål. Utifrån detta ska man planera och förbereda en konsekvent plan för framtida yrkesarbete, tillsammans med den studerande och hans eller hennes familj. Ungdomar och familjer behöver bli medvetna om innehållet i yrkesutbildningar.

Kvalifikationer som ska uppnås – det finns behov av att ungdomarnas framgångar ska avspeglas och få ett reellt erkännande, även när det gäller informella certifikat från skolor eller arbetsgivare.

Deltagandet av olika yrkesgrupper – processen för övergången från skola till arbetsliv kräver ett aktiv deltagande av alla berörda: personal, familjer och ungdomar (European Agency for Development in Special Needs Education, 2002). Ansvar och rollfördelning behöver fastställas, klargöras och accepteras av alla inblandande. Någon personal, till exempel yrkesrådgivare eller lärare behöver fungera som kontaktperson under förberedelser, kartläggningen inför och genomförandet av den individuella planen för övergången från skola till arbetsliv. Det är dock viktigt att klargöra hans eller hennes kvalifikationer och ansvarsområde.

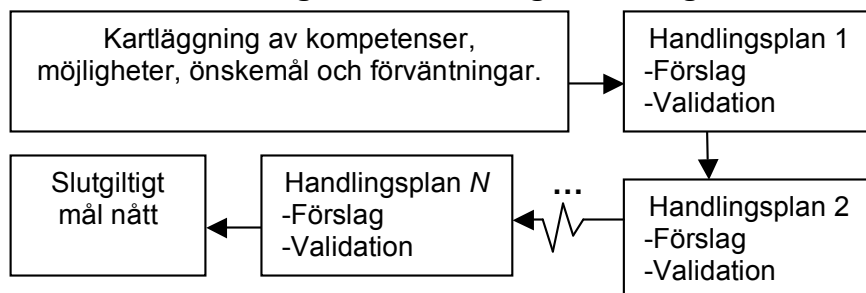
Möjliga arbeten och erfarenheter – innebär att förbereda den studerande på verkliga arbetsförhållanden och uppföljning på arbetsplatsen, åtminstone för någon period. Den studerande, hans eller hennes familj och kontaktpersonen bör vara väl medvetna om arbetsmarknadens krav.

Utvärdering av processen – alla berörda parter, både personal och ungdomarna och deras familjer behöver delta i upprepad utvärdering av den studerandes framsteg och utveckling för att garantera kvaliteten i processen. Utvärdering måste genomföras regelbundet som en del av ett kontrakt mellan den studerande och kontaktpersonen. Tre nivåer av utvärdering kan urskiljas som del av de tre faser som beskrivits ovan:

1) Inledande kartläggning: består huvudsakligen av den studerandes förmågor och förväntningar. Enligt Lerner (1998), innebär kartläggning insamlandet av relevant information för planering och utvärdering.

2) Granskning av målsättningar och åtgärder: alla förslag till åtgärder behöver granskas och utvärderas till dess att det slutgiltiga målet nås, d.v.s. att få ett varaktigt arbete, som visas i figuren nedan.

Bild 1. Granskning av målsättningar och åtgärder



3) Utvärdering av resultat ska göras av alla berörda parter i processen. Två delar måste tas i beaktande:

- Det måste finnas tillräcklig tid för den studerande att få information och erfarenhet från olika arbetsplatser och utbildningsmöjligheter för att kunna fatta bra beslut;
- Stöd för planering av övergången från skola till arbetsliv bör finnas åtminstone tills dess att den studerande har fått sin första anställning; att bara hitta ett arbete är inte tillräckligt för att kunna göra en ordentlig utvärdering av resultaten. Uppföljning innebär att någon, vanligen kontaktpersonen, är ansvarig för stöd till den studerande så länge det behövs efter övergången från skola till arbetsliv.

Det praktiska genomförandet av de aspekter som beskrivits är fokus för följande rekommendationer.

Dessa rekommendationer bör ses för vad de är: ett vägledande hjälpmedel eller fokus för referens och reflektion för alla berörda för att utveckla en individuell plan. Dessa rekommendationer kan användas som modell för genomförandet för övergången från skola till arbetsliv.

Rekommendationerna presenteras i relation till ett antal frågor. För dessa rekommendationer, förutsätts att en individuell utbildningsplan, eller liknande utvecklats av skolan för att stödja de barn som är i behov av särskilt stöd i undervisningen.



När ska man börja

Det är omöjligt att fastställa en exakt tidpunkt när man ska påbörja arbetet med en individuell plan för övergången från skola till arbetsliv. Individuella behov hos ungdomar och skillnader i utbildningssystemen i de olika länderna måste respekteras. Sakkunniga är dock eniga om att två eller tre år innan övergången från skola till arbetslivet kan vara en bra tidpunkt att förbereda ett sådant dokument. Detta kan hjälpa den studerande att undvika omöjliga situationer, till exempel att fatta beslut först under det sista året i skolan om vad man vill göra därefter, att bli nekad plats inom det utbildningsområde man är intresserad av eller gå miste om den information som krävs för att fatta ett bra beslut. En situation som måste undvikas är att den studerande helt enkelt gör det som de vuxna tycker är bäst.

Arbetet ska påbörjas på ett flexibelt sätt (vid lämplig tidpunkt med alla berördas överenskommelse om deltagande) för att senare kunna bestämma vem (person eller enhet) som ska ansvara för vad, hur arbetet ska finansieras och hur en övergripande koordination kan garanteras.

Hur ska man fortsätta

Under grundskolan och innan det sista året behöver lärare, den studerande, familjen, vägledare och annan berörd personal sitta ner och reflektera över och planera den studerandes framtid. Detta gemensamma klarläggande av situationen måste göras mycket omsorgsfullt, med hänsyn till olika aspekter.

Anordna ett "rundabordsmöte": med alla som är inblandade i förberedelserna och upprättandet av planen, med syfte att sätta samman ett vägledningsteam.

Upprätta ett vägledningsteam: teamet bör träffas minst en eller två gånger per år, beroende på den studerandes ålder, behov, problem under vägen och andra förhållanden.

Sammansättning av vägledningsteamet: den studerande och dess familj är ständiga medlemmar i teamet, samt den studerandes handledare och den utsedda kontaktpersonen. Gruppens medlemmar



måste anta tydliga roller och ansvar (vem är ansvarig för vad under vilken tidsperiod i enlighet med aktuell lagstiftning eller skolregler).

Utnämmandet av en kontaktperson: den utsedda personen bör helst vara densamme under hela processen för att kunna vara väl informerad och följa hela processen. Vid utnämmandet av en kontaktperson bör man ta hänsyn till personlighet och yrkesmässig profil. På det personliga planet bör han eller hon ha god kontakt med alla berörda. Kontaktpersonen bör också:

- Ha god kunskap om utbildning, även yrkesförberedande utbildning;
- Bygga nätverk av arbetsgivare, familjer, socialtjänstemän med flera;
- Söka arbeten eller samarbeta med den person i teamet som är ansvarig för detta;
- Arbeta för att motivera den studerande under övergången från skola till arbetsliv.


Kontaktpersonens roll är att fungera som referensperson för teamet, ta kontakt med och involvera externa enheter när det behövs och fungera som moderator under gruppens möten. Kontaktpersonen är också den som har kontakt med den tjänsteman som är ansvarig på arbetsförmedling eller liknande, innan och under den ungas placering, samt se till så att uppföljning görs på arbetsplatsen.

Krav på att säkerställa resurser och finansiering: det är nödvändigt att klargöra och komma överens om en uppskattning av kostnader och ansvar för finansiering.

Att anordna det första mötet

Det första mötet skiljer sig från de följande och alla berörda bidrar i detta möte.

- Den studerande själv beskriver sina önskemål, sin förmåga, intresse och behov, självbild och självskattning;
- Familjen uttrycker sina förväntningar och uppfattning om sonens/dotterns framtid;
- Den studerandes lärare beskriver tidigare utbildning och gör en beskrivning av den studerande;
- Vägledaren och annan personal (beroende på den studerandes situation) beskriver vilken kompetens som krävs på arbetsmarknaden för de val den studerande vill göra;

-
- 
- Kontaktpersonen leder mötet och ser till att alla får uttrycka sig, samlar nödvändig information och noterar överenskommelser samt vad som ska diskuteras och utvärderas under nästa möte.

Angående kompetens behöver särskilt tre områden med lika stor betydelse beskrivas:

- Teoretisk kompetens: kursplaner och innehåll i skolutbildningen;
- Yrkeskompetens: tillägnandet av kunskaper och förmågor som krävs för att utföra arbetsuppgifterna. Dessa kan vara väldigt olika, beroende på vilket arbete man valt, och påverkas direkt av erfarenheter av arbetet;
- Personlig kompetens: den studerandes personliga och sociala förmågor. Denna kompetens är viktig eftersom den stärker den studerandes självständighet. Detta innefattar social- och emotionell kompetens, till exempel att vara självständig, följa regler, respektera tider, kunna samspela med andra och att kunna planera, samt fysisk förmåga.

Om en överenskommelse nås, har man nått målen med det första mötet, och en handlingsplan med uppgifter som ska diskuteras och utvärderas på nästa möte ska planeras. Om man inte kommer överens behövs mer information, reflektion och diskussion. Kontaktpersonen är ansvarig för att anordna ett andra möte och ta fram den information och de kontakter som behövs för att ta fram handlingsplanen.

Följande möten

Följande möten behöver förberedas noga, på samma sätt som det första mötet. Målsättningen måste vara tydlig för alla berörda. Tidsplanen är också viktig, det får inte vara flera möten än nödvändigt och mötena ska inte vara längre än nödvändigt.

En handlingsplan som samlar det man kommit överens om och som dokumenteras av kontaktpersonen ska innefattas i den individuella planen för övergången från skola till arbetsliv. Dessa uppgifter ska fullföljas och kontinuerligt anpassas och kartläggas under processen. Den studerande kan behöva en enkel form för att registrera och utvärdera sina framgångar.



3.5 AVSLUTANDE REKOMMENDATIONER

Följande rekommendationer är riktade till beslutsfattare för att garantera ett effektivt genomförande av vägledningen. De grundar sig på och kompletterar de rekommendationer som redan presenterats i tidigare avsnitt gällande ett *nära samarbete mellan skolan och arbetsmarknaden*.

Beslutsfattare måste vara medvetna om och utveckla ett rättsligt ramverk som:

- Säkerställer ett samarbete mellan skola och arbetsmarknad genom ett gemensamt upprättande av en individuell plan för övergången från skola till arbetsliv eller liknande;
- Bidra till att upprätta tydliga ansvarsområden och att finansiering sker genom de enheter som är involverade i upprättandet av den individuella planen för övergången från skola till arbetsliv.

3.6 SLUTSATSER

Även länder som inte deltagit i projektet har funnit utmaningar liknande dem som European Agency's analys visade. De utmaningar som är gemensamma för alla länder är kopplade till:

- Brist på information;
- Arbetsgivares fördomar och motvilliga attityder;
- Att ungdomar överbeskyddas av personal och föräldrar;
- Det begränsade antalet arbeten som finns för människor med få kvalifikationer;
- Behovet av effektiva nätverk som innefattar serviceenheter och yrkesverksamma från olika sektorer;
- Betydelsen av möjligheter till utbildning för ungdomar som inte har avslutat gymnasieskolan.

Samtidigt är det på sin plats att uppmärksamma att det sker förbättringar i många länder, till exempel ökad tillgänglighet till olika slags utbildning liksom ett bättre erkännande av kvalifikationer som erhållits i specialskolor.



Analysen resulterade i ett antal rekommendationer för att underlätta en vidare utveckling av övergången från skola till arbetsliv. Verksamma inom området, beslutsfattare, arbetsgivar- och fackföreningsrepresentanter som varit involverade i projektet, kom till slutsatsen att genomförandet av de föreslagna rekommendationerna utan tvekan skulle underlätta övergången från skola till arbetsliv och minska de problem som ungdomar ideligen möter när de lämnare skolan och konfronteras med de svårigheter som det innebär att hitta ett arbete.

Alla rekommendationer som presenteras i kapitlet ska användas som råd för ett praktiskt genomförande och underlag för reflektion kring den egna verksamheten. Rekommendationerna täcker inte alla situationer och frågor och de måste därför användas flexibelt och anpassas efter sina egna arbetsförhållanden.



Referenser

ECOTEC Research and Consulting Ltd. (2000) *Benchmarking Employment Policies for People with Disability*. Rapport genomförd på uppdrag av EU kommissionens Generaldirektorat för Sysselsättning och Sociala frågor, Unit EMPL/E/4

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Red.) (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. (Red.) (2002) *Transition from School to Employment. Main problems, issues and options faced by students with special educational needs in 16 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission, Directorate-General Employment and Social Affairs (1998) *Joint Employment Report*. Bryssel: EU kommissionen.

European Commission (2000) *Labour Force Survey*. Bryssel: EU kommissionen.

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

HELIOS II (1996) *Socialisation and Preparation for Independent Living. Vocational Training and Education of Disabled Adults*. Bryssel: EU kommissionen

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

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



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

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

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

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

Uppgifter om European Agency's representanter och sakkunniga som bidragit till detta kapitel finns under "National Pages" på European Agency's webbplats: www.european-agency.org och www.european-agency.org/transit/

Nationell information från Eurydice's enheter finns på databasen "Transition" på European Agency's webbplats:
www.european-agency.org/transit/



SLUTORD

Att möta olikheter bland elever i undervisningen är ingen enkel uppgift. Flera faktorer, bland annat hur undervisningen är organiserad, måste beaktas för att man ska kunna kartlägga och förstå de utmaningar som studerande i behov av särskilt stöd möter.

Det är uppenbart att det har skett förändringar som syftar till att utveckla undervisningens kvalitet i inkluderande miljöer, men det finns fortfarande utmaningar. Fysiska hinder, negativa attityder, fördomar och stereotyper finns fortfarande, liksom tvivel och funderingar hos personal, familjer och även hos ungdomarna själva.

Inkludering av studerande i behov av särskilt stöd i alla delar av den ordinarie utbildningen är ett komplext område. Alla diskussioner om inkludering måste ske med full respekt för alla länders olika förutsättningar, aktuella situation, resurser och historia.

Dokumentet tar upp ett antal relevanta frågeställningar kring de tre grundfrågor som diskuteras: hur kan inkludering i senare delen av grundskolan genomföras och stödjas; hur kan tillgängligheten till och i högre utbildning för studerande i behov av särskilt stöd förbättras och stödjas; hur kan tillgängligheten till arbete för ungdomar i behov av särskilt stöd förbättras.

Detta dokument ger inga färdiga lösningar. Snarare är syftet att ge beslutsfattare och personal möjlighet till reflektion som kan hjälpa dem att hantera de utmaningar de möter för att kunna erbjuda bästa möjliga service för studerande i behov av särskilt stöd i undervisningen.

Cor Meijer
Victoria Soriano
Amanda Watkins



SV

Rapporten ger en överblick över tre prioriterade aspekter av specialpedagogiken i Europa. Man har särskilt uppmärksammat hur inkludering kan åstadkommas och stödjas i senare delen av grundskolan; hur tillgängligheten till och inom högre utbildning kan stärkas samt hur tillgängligheten till arbetsmarknaden kan förbättras för ungdomar i behov av särskilt stöd.

European Agency for Development in Special Needs Education har sammanställt rapporten i nära samarbete med Eurydice's nationella enheter. Den utvecklar den information som redan finns sammanställd inom området, framför allt genom att presentera information från fler länder.



European Agency for Development in Special Needs Education