

Specialundervisning i Europa

Temapublikation



Specialundervisning i Europa

Temapublikation

Januar 2003

European Agency for Development in Special Needs Education

I samarbejde med

EURYDICE

-informationsnetværket for uddannelse i Europa

European Agency for Development in Special Needs Education

Denne rapport er udarbejdet af Europlan Agency i samarbejde med Eurydice's nationale kontorer og er støttet af Europa-Kommissionens Generaldirektorat for Uddannelse og Kultur.

Det er tilladt at anvende uddrag fra rapporten med tydelig kildereference.

Elektroniske udgaver af rapporten på 13 sprog kan downloades fra agenturets hjemmeside på adressen www.european-agency.org

Redigeret af: Cor Mejer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

ISBN: 87-90591-83-6 (elektronisk udgave)

Januar 2003

European Agency for Development in Special Needs Education

Østre Stationsvej 33

DK – 5000 Odense C Denmark

Tel: +45 64 41 00

secretariat@european-agency.org

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

Bruxelles-kontor:

3, Avenue Palmerston

B- 1000 Bruxelles

Tel: +32 2 280 33 59

Fax: +32 2 280 17 88

E-mail: brussels.office@european-agency.org

Indhold

Forord	5
Indledning	6
1 Specialundervisning i Europa: Politikker og praksis for inkluderende undervisning	7
1.1 Generelt	7
1.2 Definitioner på særlige behov/handicap	8
1.3 Foranstaltninger til elever med særlige undervisningsmæssige behov	8
1.4 Specialskoler	11
1.5 Andre faktorer	12
1.5.1 Individuelle undervisningsprogrammer	12
1.5.2 Undervisning på sekundærtrinnet	12
1.5.3 Lærere	13
1.5.4 Forældre	13
1.5.5 Hindringer	14
1.5.6 Elever	14
1.6 Europæiske tendenser	14
1.6.1 Udvikling og fremskridt	14
1.6.2 Udfordringer	15
1.7 Afsluttende kommentarer	17
2 Finansiering af specialundervisningen	19
2.1 Finansieringsmodeller	19
2.1.1 Finansieringsmodellernes parametre	19
2.2 Finansieringssystemer	20
2.3 Effektivitet, strategier og ansvarlighed	23
2.4 Afsluttende kommentarer	25
3 Lærere i specialundervisningen	26
3.1 Inkluderende undervisning og lærerstøtte	26
3.2 Grunduddannelsen i specialundervisning	30
3.3 Videreuddannelse i specialundervisning	33
3.4 Afsluttende kommentarer	36
4 Informations- og kommunikationsteknologi i specialundervisningen	37
4.1 Politikker for IKT i specialundervisningen	37
4.2 IKT-support i specialundervisningen	39
4.3 IKT i speciallæreruddannelsen	43
4.4 Brugen af IKT i specialundervisningen	44
4.5 Afsluttende kommentarer	47
5 Tidlig indsats for børn med særlige behov	49
5.1 Småbørn og overgangen til før-skoleundervisning	49
5.2 Tværfaglige indsatsgrupper	51
5.3 Økonomisk støtte til familien	52
5.4 Afsluttende kommentarer	53
6 Afsluttende kommentarer	55
6.1 De fem prioriterede områder - sammenfatning	55

European Agency for Development in Special Needs Education

6.1.1	<i>Politikker og praksis for inkluderende undervisning</i>	55
6.1.2	<i>Finansiering af specialundervisningen</i>	55
6.1.3	<i>Lærere i specialundervisningen</i>	55
6.1.4	<i>Informations- og kommunikationsteknologi (IKT)</i>	56
6.1.5	<i>Tidlig indsats for børn med særlige behov</i>	56
6.2	Yderligere oplysninger	56
Bilag 1 European Agency - Nationale koordinatører		57
Bilag 2 Eurydice - Nationale kontorer.....		59

Forord

Denne rapport er udarbejdet af European Agency for Development in Special Needs Education i samarbejde med de nationale kontorer, der er med i Eurydice, netværkssamarbejdet for uddannelse i Europa. Agenturets samarbejde med Eurydice begyndte i 1999 med en forespørgsel om at fremskaffe information om specialundervisning til Eurydice's 1999/2000-udgave af publikationen om nøgledata for uddannelse i Europa. Den seneste udgave af disse nøgledata omfatter også indikatorer, som er udarbejdet i fællesskab af Eurydice og agenturet.

Specialundervisning i Europa er resultatet af et effektivt netværkssamarbejde mellem de to organisationer.

Jeg vil især takke agenturets nationale koordinatore for deres uvurderlige støtte og samarbejde i processen. Alle Eurydice's nationale kontorer skal også have en stor tak for deres bidrag til rapporten – og jeg vil rette en helt særlig tak til kontorerne i den tysktalende del af Belgien, på Cypern, i Tjekkiet, Liechtenstein, Litauen, Polen og Slovakiet.



Jørgen Greve
Direktør

Indledning

Specialundervisning i Europa er en sammenfatning af information fremskaffet og stillet til rådighed af agenturets nationale koordinatore inden for fem prioriterede områder af specialundervisningen:

- Politikker og praksis for inkluderende undervisning
- Finansiering af specialundervisningen
- Lærere i specialundervisningen
- Informations- og kommunikationsteknologi i specialundervisningen
- Tidlig indsats

De deltagende lande har ved hjælp af spørgeskemaer og praktiske eksempler udarbejdet og indsamlet rapporter om alle fem områder. Agenturet har sammenfattet og redigeret materialet og Eurydice har bidraget med input fra alle nationale kontorer – mest omfattende naturligvis fra de lande som ikke i forvejen er repræsenteret i agenturet.

Det vigtigste formål med rapporten er at udvide den eksisterende information om de fem områder til at omfatte flere lande, og Eurydice's nationale kontorer fik derfor stillet materiale fra agenturets medlemslande til deres rådighed.

De nationale bidrag fra den tysktalende del af Belgien, Cypern, Tjekkiet, Liechtenstein, Polen og Slovakiet fortjener derfor en ekstra tak for deres store indsats med at indsamle bidrag til rapporten.

De fem områder behandles på tværs af de forskellige lande. Tabellerne opsummerer den beskrivende information men må ikke opfattes som et forsøg på at sammenligne situationen i de forskellige lande.

Rapporten lægger ikke op til anvendelsen af nogen bestemt definition på eller filosofi omkring specialundervisning, ligesom der ikke er udarbejdet fælles definitioner på og fortolkninger af begreber som handicap, funktionsnedsættelse og særlige behov. Hensigten har været at medtage definitioner og perspektiver fra alle lande inden for de fem nøgleområder.

Kapitel 1 – *Specialundervisning i Europa, politikker og praksis for inkluderende undervisning* – omhandler politikker og praksis i de forskellige lande og redegør for de enkelte landes definitioner på særlige behov/handicap. Her beskrives også typer af foranstaltninger for elever med særlige behov, specialskoler, andre relevante spørgsmål om særlige foranstaltninger i forbindelse med inklusion samt tendenser, som er fælles for de europæiske lande.

Kapitel 2 - *Finansiering af specialundervisningen* - beskriver forskellige landes finansieringsmodeller og -systemer, effektivitet, strategier og ansvarlighed.

Kapitel 3 handler om *Lærere i specialundervisningen*, nærmere betegnet støtte til lærere i forbindelse med inkluderende undervisning samt basis- og videregående uddannelser i specialundervisningen.

I kapitel 4 gives en oversigt over anvendte politikker for *Informations- og kommunikationsteknologi (IKT) i specialundervisningen* i de deltagende lande, rådgivning fra eksperter, IKT i læreruddannelsen og brug af IKT i specialundervisningen.

Kapitel 5 - *Tidlig indsats* - ser på foranstaltninger for småbørn, overgang til førskoleundervisning, indsatsgrupper og økonomisk støtte til familier.

Rapporten afsluttes med en kort sammenfatning med kommentarer til hvert af de fem områder.

1 Specialundervisning i Europa: Politikker og praksis for inkluderende undervisning

1.1 Generelt

Både i EU-landene og kandidatlandene går udviklingen i retning af at inkludere elever med særlige undervisningsmæssige behov i det almene skolesystem, og det sker bl.a. gennem støtte til lærerne i forskelligt omfang, f.eks. i form af støttepersonale, materialer, efteruddannelse og forskellige former for udstyr til undervisningen.

Europæiske lande kan inddeles i tre hovedkategorier når det drejer sig om inkludering af elever med særlige behov i det almene skolesystem:

- Den første kategori består af et *en-strengt* undervisningssystem og omfatter lande hvis politikker og praksis har til formål at inkludere næsten alle elever i det almene skolesystem, hvilket understøttes af en række foranstaltninger og services rettet mod det almene system. Det ses i Spanien, Grækenland, Italien, Portugal, Sverige, Island, Norge og Cypern.
- I den anden kategori findes de lande som praktiserer det *flerstrengede* undervisningssystem og som altså har flere forskellige tilgange til inkluderende undervisning. Her tilbydes en række services både til det almene skolesystem og til specialundervisningssystemet. Det er tilfældet i Danmark, Frankrig, Irland, Luxembourg, Østrig, Finland, Storbritannien, Letland, Liechtenstein, Tjekkiet, Estland, Litauen, Polen, Slovakiet og Slovenien.
- Den tredje kategori beskriver det *to-strengede* undervisningssystem og inden for dette findes to klart adskilte systemer. Elever med særlige undervisningsmæssige behov placeres sædvanligvis i specialskoler eller -klasser, og hovedparten af de elever, som officielt er registrerede med særlige undervisningsmæssige behov følger således ikke læseplanen i det almene system. Indtil for nylig hørte disse systemer under en særskilt lovgivning, med forskellige love for henholdsvis det almene system og specialundervisningssystemet. Schweiz og Belgien har forholdsvis veludviklede specialundervisningssystemer - dog er systemet i Schweiz temmelig kompliceret, idet specialskoler og specialklasser (herunder særlige foranstaltninger i normalklasser) hører under hver sin lovgivning. Samtidig ses i Schweiz et rimelig veludviklet system for særlige foranstaltninger i det almene skolesystem - dog variende i de forskellige kantonen.

Nogle lande kan være svære at placere i en bestemt kategori, fordi der indføres nye politikker for inkludering af elever med særlige behov. For eksempel kunne man indtil for nylig placere Tyskland og Holland i det to-strengede system, men begge lande bevæger sig nu mere i retning af det flerstrengede system.

Der er stor forskel på hvor langt man er nået med inkluderende undervisning i landene. Således har man i Sverige, Danmark, Italien og Norge udviklet og iværksat politikker for inklusion på et langt tidligere tidspunkt end i mange andre lande. Derfor har man i disse lande haft en lovgivning på området, som ikke er ændret væsentligt i løbet af de seneste år. Men de fleste andre lande har gennemført væsentlige lovmæssige ændringer i de senere år:

- Nogle lande begyndte allerede i 1980'erne at se specialundervisningssystemet som en støtte til det almene skolesystem. Flere lande følger denne tilgang i dag, bl.a. Tyskland, Finland, Grækenland, Portugal, Holland og Tjekkiet.

- Spørgsmålet om forældreindflydelse har medført ændringer af lovgivningen i Østrig, Holland, Storbritannien og Litauen.
- Decentralisering af specialundervisningen er indført ved lov i lande som Finland (til kommunerne), Storbritannien og Holland (til skoledistrikterne), Tjekkiet og Litauen. Skoler i Storbritannien får i stadig stigende grad ressourcer tildelt via de lokale uddannelsesmyndigheder og bestemmer selv, hvordan budgettet skal fordeles for at kunne tilgodese alle elever bedst muligt, herunder elever med svære undervisningsmæssige behov.
- I Holland har man indført en række ændringer og nye tiltag i forbindelse med finansiering af specialundervisningen.
- I Schweiz tales der om helt at lægge specialundervisningen ud til kantonerne - området har hidtil hørt under den nationale lovgivning.
- Holland, Østrig og Spanien har alle udbygget eller er i gang med at udbygge lovgivningen for undervisning på sekundærtrinet¹.

1.2 Definitioner på særlige behov/handicap

Der er som ventet stor forskel på definitioner og kategoriseringer på specialundervisningsområdet i de deltagende lande. Nogle lande definerer kun én eller to typer af særlige behov (f.eks. Danmark). Andre lande inddeler elever med særlige behov i mere end 10 kategorier (f.eks. Polen). De fleste lande skelner mellem seks og ti former for særlige behov. I Liechtenstein skelner man slet ikke mellem typer af særlige behov, kun mellem forskellige former for støtte.

Forskellene skyldes hovedsageligt forskelle i administrationen, finansieringen og procedurerne i landene og afspejler på ingen måde det faktiske antal af elever med særlige behov eller de typer af særlige behov, som reelt findes.

Specialundervisning er et omdiskuteret område i næsten alle lande. Der er en klar tendens til at erstatte den medicinske synsvinkel på begrebet handicap med en mere pædagogisk, således at de pædagogiske konsekvenser af elevens handicap bliver det centrale. Men det er en kompliceret problemstilling, og i mange lande er det vanskeligt at omsætte teori til praksis.

Der tages i stigende grad hensyn til vurdering af behovene hos elever med særlige behov i tilrettelæggelsen af undervisningen, og især i udviklingen af individuelle undervisningsprogrammer eller læseplaner.

1.3 Foranstaltninger til elever med særlige undervisningsmæssige behov

Det er vanskeligt at sammenligne lande ud fra kvantitative indikatorer. Der er stor forskel på detaljeringsgraden af data. I nogle lande (f.eks. Sverige, Finland, Danmark) er det svært at fremskaffe præcise data, da uddannelsessystemet er meget decentraliseret. I andre lande fastsættes antallet af elever i segregerede foranstaltninger på grundlag af antallet af elever i det almene skolesystem, men der tages ikke højde for andre skoleformer som et alternativ til det almene skolesystem. Hvor disse findes, fastsættes antallet af elever i segregerede foranstaltninger til under 0,5 %.

Nedenstående tabel giver et indtryk af forholdet mellem antallet af elever i den skolepligtige alder, andelen af elever med særlige undervisningsmæssige behov og andelen af elever i segregerede foranstaltninger.

¹ Elever på sekundærtrinet omfatter i det danske skolesystem elever fra 7.- 9. eller 10. klasse samt elever på ungdomsuddannelserne

Tabel 1.1 Foranstaltninger for elever med særlige undervisningsmæssige behov²

	Elever i den skolepligtige alder	Elever med særlige undervisningsmæssige behov (i %)	Elever i segregerede foranstaltninger (i %) ³	År
Østrig	848,126	3.2 %	1.6 %	2000/2001
Belgien (DE)	9,427	2.7 %	2.3 %	2000/2001
Belgien (F)	680,360	4.0 %	4.0 %	2000/2001
Belgien (NL) ⁴	822,666	5.0 %	4.9 %	2000/2001
Cypern	N/A	5.6 %	0.7 %	2000/2001
Tjekkiet	1,146,607	9.8 %	5.0 %	2000/2001
Danmark	670,000	11.9 %	1.5 %	2000/2001
Estland	205,367	12.5 %	3.4 %	2000/2001
Finland	583,945	17.8 %	3.7 %	1999
Frankrig	9,709,000	3.1 %	2.6 %	1999/2000/2001
Tyskland	9,159,068	5.3 %	4.6 %	2000/2001
Grækenland	1,439,411	0.9 %	< 0.5 %	1999/2000
Ungarn	1,191,750	4.1 %	3.7 %	1999/2000
Island	42,320	15.0 %	0.9 %	2000/2001
Irland	575,559	4.2 %	1.2 %	1999/2000
Italien	8,867,824	1.5 %	< 0.5 %	2001
Letland	294,607	3.7 %	3.6 %	2000/2001
Liechtenstein	3,813	2.3 %	1.8 %	2001/2002
Litauen	583,858	9.4 %	1.1 %	2001/2002
Luxembourg	57,295	≈ 2.6 %	≈ 1.0 %	2001/2002
Holland ⁵	2,200,000	2.1 %	1.8 %	1999/2000/2001
Norge	601,826	5.6 %	0.5 %	2001
Polen	4,410,516	3.5 %	2.0 %	2000/2001
Portugal	1,365,830	5.8 %	< 0.5 %	2000/2001
Slovakiet	762,111	4.0 %	3.4 %	2001/2002
Slovenien	189,342	4.7 %	(:)	2000
Spanien	4,541,489	3.7 %	0.4 %	1999/2000
Sverige	1,062,735	2.0 %	1.3 %	2001
Schweitz ⁶	807,101	6.0 %	6.0 %	1999/2000
Storbritannien	9,994,159	3.2 %	1.1 %	1999/2000

Kilde: European Agency og Eurydice

² Se www.european-agency.org (National Overviews) for mere detaljerede statistiske data for hvert land.

³ "Segregerede foranstaltninger" henviser i denne sammenhæng til specialskoler og specialklasser med heltidstilbud.

⁴ Flamsk Belgien har særlige supplerende undervisningsprogrammer i det almene skolesystem (f.eks. til elever fra socialt udsatte familier, flygtninge etc.). Skolerne får ekstra bevillinger til dette. Antallet af elever i denne målgruppe er ikke inkluderet i antallet af elever med særlige undervisningsmæssige behov, da disse kun omfatter elever med psykiske og fysiske handicap, syns- og hørehandicap, svære indlæringsvanskeligheder og emotionelle/adfærdsmæssige vanskeligheder.

⁵ Andelen af elever med særlige behov er faldet drastisk i Holland i de senere år, da ændringer i lovgivningen har medført at en del tidligere specialskoler nu hører under det almene skolesystem.

⁶ Nationale data skelner ikke mellem elever med særlige undervisningsmæssige behov i inkluderende og segregerede foranstaltninger (en del elever med særlige behov i det almene system registreres ikke særskilt).

Der er som ventet stor forskel mellem landene. Enkelte lande registrerer en samlet andel af elever med særlige undervisningsmæssige behov på ca. 1 % (f.eks. Grækenland), mens andre registrerer mere end 10 % (Estland, Finland, Island, Danmark). Forskellene kan tilskrives forskelle i metoder til og indikatorer for vurdering af elever med særlige behov samt forskellige regler for tilskudsordninger og foranstaltninger, men viser selvfølgelig ikke noget om forskelle i det *faktiske* antal af elever med særlige undervisningsbehov mellem landene.

Som det fremgår af tabel 1.1, foreligger der også oplysninger om den procentvise fordeling af elever med særlige behov, der undervises i segregerede foranstaltninger (specialskoler og specialklasser). Disse data vurderes til at være relativt pålidelige, men det bør understreges, at der er tale om elever i forskellige aldersgrupper, idet den skolepligtige alder ikke er ens i alle lande. I Europa som helhed modtager ca. 2 % af alle elever undervisning i specialskoler eller specialklasser med heltidstilbud.

Tabel 1.2 Procentdel af elever med særlige undervisningsmæssige behov i segregerede foranstaltninger⁷

< 1%	1–2%	2–4%	> 4%
Cypern	Østrig	Belgien (DE)	Belgien (F)
Grækenland	Danmark	Estland	Belgien (NL)
Island	Irland	Finland	Tjekkiet
Italien	Liechtenstein	Frankrig	Tyskland
Norge	Litauen	Ungarn	Schweitz
Portugal	Luxembourg	Letland	
Spanien	Holland ⁸	Polen	
	Sverige	Slovakiet	
	Storbritannien		

I nogle lande undervises mindre end 1 % af alle elever i specialskoler og -klasser, mens det i andre lande kan være op til 6 %. I den nordvestlige del af Europa ses en større tendens til at undervise elever med særlige behov i segregerede foranstaltninger end i Sydeuropa og de skandinaviske lande. Det er vanskeligt at tilskrive forskellene specifikke forskelle i politikker eller praksis, men demografien spiller selvfølgelig ind. Undersøgelsen *Integration in Europe: Provision for Pupils with Special Educational Needs* (European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart, 1998)⁹ viser en udpræget sammenhæng mellem andelen af elever i segregerede foranstaltninger og befolkningstætheden. Sammenhængen mellem de to variabler var relativ høj, og i statistisk sammenhæng kan 36% af forskellene i andelen af elever i segregerede foranstaltninger forklares med forskellene i befolkningstætheden.

Denne sammenhæng skyldes formentlig, at placeringen af elever i specialskoler i lande med lav befolkningstæthed er forbundet med en del ulemper. Undervisning i segregerede foranstaltninger kræver lang rejsetid - eleverne skal ofte transporteres til andre byer - og det kan have sociale konsekvenser at tage børnene ud af deres sædvanlige miljø, da de får mindre tid til at dyrke kammerater tæt på hjemmet. Ydermere er det ofte forholdsmæssigt dyrt at have specialskoler og andre særlige foranstaltninger i områder med en lav befolkningstæthed. I områder med stor befolkningstæthed har placeringen af segregerede foranstaltninger færre negative konsekvenser, afstandene er mindre og de sociale konsekvenser for børnene er derfor

⁷ Se note 2.

⁸ Se note 4.

⁹ Beregningerne var baseret på en anden sammensætning af lande end i denne undersøgelse.

ikke så mærkbare. Det er heller ikke så dyrt at drive skolerne som i områder med en lav befolkningstæthed.

Det er klart, at forskellen i andelen af elever med særlige behov i segregerede foranstaltninger afspejler mere end blot forskelle i befolkningstætheden. Nogle lande har en lang tradition for inkluderende undervisning, og i andre lande er udviklingen kun lige begyndt. Men befolkningstætheden har naturligvis betydning.

1.4 Specialskoler

Omdannelsen af specialskoler og -institutioner til støttecentre er en meget udbredt tendens i Europa. Næsten alle lande anfører, at de enten planlægger, er i gang med eller allerede har etableret støttecentre med forskellige benævnelser og opgaver - nogle lande kalder dem videnscentre, andre ekspertisecentre eller ressourcecentre. Blandt deres opgaver er:

- Efteruddannelse og kurser for lærere og andre fagpersoner
- Udvikling og formidling af undervisningsmaterialer og -metoder
- Støtte til elever i det almene skolesystem og deres forældre
- Tilbud om individuel korttids- eller deltidsstøtte til elever og studerende
- Støtte i forbindelse med overgangen fra skole til erhvervsliv

Nogle af centrene fungerer på nationalt plan, hovedsageligt for særlige målgrupper (især elever med lettere funktionshandicap), andre har et større og mere regionalt indsatsområde.

Nogle få lande har allerede en del erfaring med støttecentre (f.eks. Østrig, Norge, Danmark, Sverige, Finland); for andre er systemet med disse centre endnu i sin vorden (Cypern, Holland, Tyskland, Grækenland, Portugal, Tjekkiet). I nogle lande (f.eks. Spanien) har specialskoler pligt til at samarbejde med almindelige skoler i oplandet, eller de skal bidrage til det almene skolesystem ved f.eks. at yde ambulante støtte til eleverne her (Belgien, Holland, Grækenland, Storbritannien).

Specialskolernes rolle i forbindelse med integration afhænger selvfølgelig af, hvordan uddannelsessystemet er bygget op i de enkelte lande. I lande med få specialskoler (Norge, Italien) spiller de kun en ubetydelig rolle i systemet (i Norge er 20 af de tidligere statslige specialskoler nu omdannet til regionale eller nationale støttecentre). På Cypern foreskriver loven om specialundervisning (1999) at nye specialskoler skal opføres i fysisk tilknytning til de almindelige skoler for at få bedre kontakt til og samarbejde med disse og fremme en inkluderende undervisning, hvor det kan lade sig gøre.

I lande med mange specialskoler inddrages disse naturligt nok mere aktivt i integrationsprocessen, og samarbejdet mellem specialskolerne og det almindelige skolesystem har stor betydning. Nogle mener alligevel, at integrationsprocessen truer specialskolerne (f.eks. i Belgien, Holland, Frankrig). Det er i nogen grad en følge af et omfattende specialskolesystem - på den ene side er samarbejdet med specialskolerne nødvendigt for integrationsprocessen, men på den anden side kan integrationsprocessen i sig selv blive opfattet som en direkte trussel mod specialskolerne. I sådanne situationer er det vanskeligt at arbejde for inklusion, fordi de almindelige skoler er mere eller mindre vant til at henvise deres problemer til specialskolerne. Desuden opfatter speciallærere og andet fagpersonale inden for specialskolesystemet ofte sig selv som eksperter og er overbeviste om, at de opfylder behovene og udfylder rollen som kritikere af inklusionsprocessen. Det er uhyre vanskeligt at ændre en sådan holdning.

Ændringen hen imod en større grad af integration har naturligvis væsentlige konsekvenser for specialundervisningen. Kort sagt skal uddannelsesinstitutionerne nu finde en ny rolle som støttecentre for bl.a. lærere og forældre. De skal yde støtte til det almene skolesystem, udvikle undervisningsmaterialer og -metoder, indsamle information og formidle den til forældre og lærere, sørge for det nødvendige samarbejde mellem skoler og andre institutioner og støtte eleverne i overgangen fra skole til erhvervsliv. I nogle tilfælde tilbydes kortvarig støtte fra specialpædagoger og specialskoler til enkelte elever eller små grupper af elever.

1.5 Andre faktorer

1.5.1 *Individuelle undervisningsprogrammer*

De fleste lande bruger individuelle undervisningsprogrammer til elever med særlige behov. Programmerne indeholder retningslinjer for, hvordan den almindelige læseplan kan tilpasses elevens behov, definerer de nødvendige ekstra ressourcer og beskriver målsætninger for og evaluering af undervisningen. Undertiden kan tilpasningen til bestemte grupper af elever medføre, at enkelte fag i læseplanen helt må udgå for disse elevers vedkommende.

Det er en stadig mere udbredt holdning, at inklusion først og fremmest er et spørgsmål om reform af undervisningen og ikke et spørgsmål om placering af eleverne. Inklusion tager udgangspunkt i, at alle elever har ret til at følge den almene undervisning. Enkelte lande (f.eks. Italien) udtrykker denne holdning direkte gennem lovgivningen og tilbyder nu flere foranstaltninger inden for rammerne af den almene skole. Men det er klart at forekomsten af sådanne tiltag afhænger af, hvordan specialundervisningssystemet fungerer i de enkelte lande.

I lande hvor det tilstræbes at stille foranstaltninger til rådighed for elever med særlige behov inden for rammerne af det almene skolesystem er man også meget opmærksom på, at rammerne for udarbejdelsen af læseplaner skal kunne omfatte alle elever. Naturligvis kan det være nødvendigt med særlige tilpasninger til læseplanen - det sker mest i form af udarbejdelsen af individuelle undervisningsprogrammer. Det ses tydeligt i de nationale rapporter, at individuelle undervisningsprogrammer udgør en vigtig del af den inkluderende undervisning af elever med særlige behov. Overalt i Europa bruges det individuelle undervisningsprogram i stor udstrækning til at specificere elevens behov, målsætninger og midler og til at definere, hvilke grader og typer af tilpasning der skal foretages til den almindelige læseplan for at kunne måle og vurdere elevens fremgang. Programmet kan også fungere som en slags "kontrakt" mellem de forskellige involverede: forældre, lærere og andre fagfolk.

1.5.2 *Undervisning på sekundærtrinnet*¹⁰

Specialundervisning på sekundærtrinnet er et emne, som kan vække bekymring. De fleste lande rapporterer om fremgang i forbindelse med integration på grundskoleniveau, men på de højere klassetrin opstår der ofte problemer, som kan tilskrives en større grad af specialisering og en anderledes organisering af undervisningen. Efterhånden som eleverne bliver ældre, træder forskellene mellem elever med særlige behov og deres klassekammerater også tydeligere frem.

Næsten alle lande udtrykker samstemmende, at integration på de højere trin er et af de områder, der bør prioriteres højt. Særlige problemer på dette felt er utilstrækkelig læreruddannelse og mindre positive lærerholdninger.

¹⁰ Se også note 1.

1.5.3 Lærere

De nationale rapporter viser, at lærernes holdninger i høj grad afhænger af deres erfaringer med undervisning af elever med særlige behov, læreruddannelsen, adgangen til støtteordninger og andre forhold, som f.eks. klassens størrelse og lærernes arbejdsbyrde. Især på de højere klassetrin er lærerne mindre villige til at integrere elever med særlige behov i klassen - det gælder især elever med emotionelle problemer og adfærdsvanskeligheder.

1.5.4 Forældre

Forældre er generelt positive over for inkluderende undervisning, hvilket afspejler holdningen i samfundet som helhed. Det er dog klart, at forældrenes holdning i høj grad afhænger af personlige erfaringer, som bl.a Østrig og Grækenland fremhæver. Positive erfaringer med inkluderende undervisning er derfor sjældne i lande, hvor undervisningen og støtten gives i specialskolesystemet i stedet for i det almene skolesystem. Men hvis tilbuddene kan gives inden for rammerne af det almene skolesystem, viser det sig dog oftest, at forældrene hurtigt udvikler en mere positiv holdning til inkluderende undervisning (Pijl, Meijer, Hegarty, 1997).¹¹ Erfaringer fra Cypern viser at medierne også kan have en stor indflydelse.

I lande med et mere udbredt specialskolesystem ses et stigende pres fra forældrene for at få indført mere inkluderende undervisning. Det ses f.eks. i Belgien, Frankrig, Holland, Tyskland og Schweiz. Lande, hvor inkluderende undervisning er normal praksis melder om positive forældreholdninger (f.eks. Cypern, Grækenland, Spanien, Portugal, Norge og Sverige). Samtidig mener nogle forældre (og elever) at elever med sværere handicap bør undervises i specialskoler. Det gælder f.eks. Norge og Sverige, hvor forældre til døve børn ønsker at børnene har mulighed for at kommunikere med deres klassekammerater på tegnsprog. Samme holdning ses i Finland, og i Spanien og Portugal argumenterer nogle direkte for, at disse elever placeres i specialskoler og -klasser. Nogle forældre og lærere mener at specialskolerne har flere ressourcer, mere kompetence og bedre uddannet personale til at undervise eleverne end den almindelige skole, især elever på sekundærtrinnet og elever med mere omfattende behov (f.eks. emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder).

I Østrig, Tjekkiet, Litauen, Holland og Storbritannien er forældrenes valgmuligheder et centralt emne. Forældrene anser det for deres juridiske ret at have mulighed for selv at vælge, hvilken skole deres barn med særlige behov skal gå i. Andre steder har forældrene knap så stor indflydelse, f.eks. i Slovakiet - her skal forældrene høres, men den endelige beslutning af, hvorvidt en elev skal flyttes til en specialskole eller ej tages af specialskolens leder.

I Flamsk Belgien vedtog parlamentet i juni 2002 et dekret om lige muligheder for uddannelse, som lægger vægt på forældres og elevs ret til selv at vælge skole. Skolens begrundelser for at afvise en elev er klart definerede. Der er tale om en overordnet ramme, inden for hvilken der gælder specifikke regler for elever med særlige behov. Henvisninger af elever med særlige behov til andre skoler - almindelige såvel som specialskoler - skal begrundes med en detaljeret beskrivelse af den pågældende skoles kapacitet til at yde eleven støtte, forældrene skal konsulteres og det samme skal skolevejledningen. Der skal også ses på muligheden for ekstra ressourcer til undervisningen. Uanset om eleven afvises eller tilbydes optagelse skal skolens beslutning begrundes i en skriftlig kommunikation til forældrene og til formanden for den kommunale eller regionale instans, som eleven hører under (og hvor forældrene også skal være repræsenterede). Det er i sidste ende forældrene som afgør om deres barn skal indskrives i en specialskole - de kan på ingen måde "tvinges" til at gøre det.

¹¹ Pijl, S.J., Meijer, C.J.W., Hegarty, S. (eds) (1997) *Inclusive Education, A Global Agenda*, London: Routledge.

Nogle lande, f.eks. Frankrig, omtaler decentraliseringen af ansvaret for specialundervisningen som en faktor, der påvirker forældrenes holdning: forældreindflydelse synes at være mere fremtrædende, hvor ansvaret placeres lokalt og regionalt, og en mere direkte kontakt med de ansvarlige myndigheder virker fremmende på den positive holdning til inkluderende undervisning. I Sverige tages beslutninger om tildeling af støtte til enkelte elever på lokalt plan, i samarbejde med lærere og forældre, og man har derfor besluttet at overføre visse ansvarsområder og beslutninger fra de lokale myndigheder til skolebestyrelserne, som hovedsageligt består af forældre.

1.5.5 Hindringer

En række faktorer kan modvirke udviklingen af inklusion. Nogle lande rapporterer om et ineffektivt finansieringssystem som en væsentlig hindring og nævner systemet i deres eget land som eksempel på dette. (se også kapitel 2, 2.1).

Et omfattende specialundervisningssystem kan også være en hindring for inklusion. Som nævnt kan specialskoler og -lærere i lande hvor specialundervisningssystemet er relativt stort føle sig truede af inklusionsprocessen og frygte at deres position er truet. Hvis den økonomiske situation også er anspændt, er modstanden endnu mere udpræget og udviklingen mod det inkluderende undervisningssystem truer speciallærernes stillinger. I sådan en situation kan det være vanskeligt at argumentere for inklusion ud fra et undervisningsmæssigt eller normgivende synspunkt.

En anden faktor handler om de støtteforanstaltninger der rådes over inden for rammerne af det almene undervisningssystem. Har man ikke den fornødne viden og de fornødne færdigheder og materialer, samt, ikke mindst, en positiv holdning i det almene system er det svært at gennemføre en inkluderende undervisning. Et højt fagligt og pædagogisk niveau i læreruddannelsen (på grunduddannelsen eller gennem videreuddannelse) er derfor en vigtig forudsætning for at opnå inklusion.

Enkelte lande, f.eks. Frankrig, angiver størrelsen af klasserne som en vigtig faktor for, hvorvidt den inkluderende undervisning lykkes, og begrundet dette med, at i klasser med et stort elevtal er det vanskeligt for læreren at inkludere elever med særlige behov, da arbejdsbyrden i forvejen er ret stor.

1.5.6 Elever

Elevers handicap spiller naturligvis en vigtig rolle. I nogle tilfælde kan det virkelig være en udfordring at få et godt resultat ud af den inkluderende undervisning - f.eks. med døve elever eller elever med svære emotionelle og/eller adfærdsmæssige vanskeligheder. Det ses især i undervisningen på sekundærtrinet.

1.6 Europæiske tendenser

Kan man ud fra undersøgelsen definere nogle fælles udviklingstendenser for de europæiske lande og er der sket væsentlige fremskridt i specialundervisningen? Hvor ligger de største udfordringer? Her følger en kort beskrivelse af udviklingen i de europæiske lande i løbet af de seneste ti år.

1.6.1 Udvikling og fremskridt

1. I lande med et to-strengt undervisningssystem (et relativt stort specialundervisningssystem ved siden af det almindelige skolesystem) udvikles en kontinuerlig strøm af tilbud og

foranstaltninger mellem de to systemer. Specialskoler anses i stigende grad for at være en støtte til det almene skolesystem.

2. Mange lande har forbedret lovgivningen for inklusion - især har lande med et omfattende specialskolesystem vedtaget nye lovrammer for specialundervisning i det almene skolesystem.

3. Enkelte lande har planer om at ændre finansieringssystemet for at lette inklusionsprocessen, og i andre lande ses en voksende forståelse for betydningen af et hensigtsmæssigt finansieringssystem.

4. Forældrenes valgmuligheder er blevet genstand for debat i flere lande gennem de senere år. Man forsøger at fremme den inkluderende undervisning ved at øge forældrenes muligheder for selv at vælge skole til deres barn.

De fleste lande omdanner eller har planer om at omdanne specialskoler til støttecentre.

6. Den stadig større betydning af individuelle undervisningsprogrammer eller -planer i specialundervisningen er et fællestræk i de europæiske lande, og der er sket store fremskridt i udviklingen på dette område.

7. Alle lande forsøger at bevæge sig bort fra en psykologisk-medicinsk indgangsvinkel til specialundervisningen og hen imod en mere pædagogisk orienteret eller interaktiv tilgang. Foreløbig sker dette dog mest på det teoretiske plan, i form af en revision af begreber og synspunkter, som stadig skal udvikles og omsættes til praksis.

1.6.2 Udfordringer

1. Konflikten mellem ønskerne om et højere fagligt niveau i skolen og bedre vilkår for særligt udsatte elever bliver stadig mere udpræget. Man er i stigende grad opmærksom på undervisningens resultater - et tydeligt eksempel finder man i England, hvor offentlighedsindsigten af elevernes indsats i skolen ved afslutningen af den obligatoriske skolegang - herunder offentlighedsindsigten af eksamensresultater - har givet anledning til megen diskussion. Karaktererne offentliggøres i form af de såkaldte "league tables" (sammenlignende tabeller) i kronologisk rækkefølge efter resultat.

Det er klart at samfundet generelt efterspørger gode resultater. Undervisningssektoren er markedsorienteret og forældrene er blevet kunder. Skolen drages til ansvar for de resultater, den frembringer og bliver i stigende grad bedømt ud fra disse. Det kan have væsentlige ulemper for de mere udsatte elever og deres forældre. For det første vælger forældre til børn uden særlige behov ofte en skole, hvor undervisningen fungerer effektivt og indlæringsprocessen ikke hæmmes af langsommere elever eller elever, som kræver ekstra opmærksomhed.

For det andet bliver elever med gode faglige resultater ofte favoriserede, da de er med til at sikre skolen gode resultater overordnet set. Elever med særlige behov skaber ikke blot variation i klassen - de er også med til at sænke skolens overordnede faglige niveau. Det gælder især hvor der er frit skolevalg og hvor skoler ikke er forpligtede til at optage alle elever inden for sit geografiske område. Der opstår modsatrettede ønsker om både at opnå bedre faglige resultater og at inkludere elever med særlige behov. I enkelte lande har man allerede forudset dette, og i de øvrige lande forventes det også at ske i nær fremtid. Problemet

kræver opmærksomhed, og der skal gøres en indsats for at undgå at de svagere elever bliver stillet endnu dårligere.

2. Der bør være et mere systematisk tilsyn med elever med særlige behov i det almene skolesystem og med kvaliteten af den undervisning, de tilbydes. Der skal udvikles procedurer for tilsyn og evaluering, og spørgsmålet om ansvarsfordeling bør tages op, ikke mindst som følge af den tiltagende decentralisering i de fleste lande. Tilsyn og evaluering er vigtige faktorer i forbindelse med ansvarsfordelingen i undervisningssektoren, ikke mindst i specialundervisningen. Det kræver for det første en effektivisering i anvendelsen af offentlige finansieringsmidler, og for det andet skal brugerne (især elever med særlige behov og deres forældre) overbevises om kvaliteten af de udbudte foranstaltninger - det vil derfor være nødvendigt at iværksætte forskellige former for (eksterne) tilsyns- og evalueringsprocedurer.

Her kan opstå problemer, idet enkelte lande anfører, at udviklingen hen imod inklusion må medføre, at kategoriseringen og vurderingen af elever med særlige behov begrænses mest muligt. Det er vigtigt, at de finansielle ressourcer primært anvendes direkte (til undervisning, supplerende foranstaltninger og støtte etc.) og ikke på f.eks. tvister, procedurer for diagnosticering osv., som ikke har direkte med undervisningen at gøre. Men det er også meget vigtigt at føre tilsyn med og evaluere udviklingen af elever med særlige behov, bl.a. for at kunne tilpasse foranstaltningerne bedst muligt til elevernes behov og for at kunne tilbyde forældrene information om deres barns fremskridt.

3. Inkluderende undervisning på sekundærtrinet bør også være genstand for opmærksomhed. Her ligger udfordringerne primært i at tilbyde bedre muligheder for efteruddannelse til lærere og at fremme en positiv holdning til elever med særlige behov.

4. Et omtrentligt skøn over antallet af elever med særlige behov i de europæiske lande viser, at ca. 2 % af alle elever undervises i segregerede foranstaltninger. Det er vanskeligt at måle præcise fremskridt med hensyn til fordelingen af elever i henholdsvis specialskolesystemet og det almene system. Dog er der i lande med et relativt omfattende specialskolesystem sket en jævn stigning i den procentdel af eleverne, der undervises i specialskoler. Selv om der mangler præcise data ses det, at der i de seneste ti år ikke er sket nogen markant udvikling hen imod inklusion. Tværtimod viser de mest pålidelige data en svag stigning i antallet af segregerede undervisningstilbud. For enkelte landes vedkommende er det et spørgsmål om at omsætte allerede vedtagne politikker til praksis. Generelt er der dog grund til optimisme, navnlig i de lande, hvor antallet af elever i segregerede foranstaltninger har været stigende, og hvor der nu indføres en mere lovende politik til fremme af en inkluderende undervisning.

5. Et centralt diskussionsemne er placeringen af ansvar for specialundervisningen. I de fleste lande er det undervisningsministeriet eller andre nationale myndigheder på undervisningsområdet, der har det overordnede ansvar. I enkelte lande er andre ministerier også inddraget, f.eks. i Frankrig og Portugal, hvor ansvaret for specialundervisningen deles mellem flere ministerier.

Denne ansvarsfordeling er som oftest et udslag af traditioner og har stærke historiske rødder. En klar ulempe ved en sådan opdeling af ansvaret er at man har forskellige holdninger og tilgange til pædagogiske fornyelser i almindelighed og til integrationsspørgsmålet i særdeleshed. Mens ideen om at bevæge sig bort fra en medicinsk indfaldsvinkel til elever med særlige behov og hen imod mere moderne metoder (f.eks. en mere undervisningsrelateret og interaktiv tilgang til kategorisering og vurdering, men også til typer af foranstaltninger, der tilbydes elever med særlige behov) ikke er fremmed for undervisningsmyndighederne, er det

ikke altid tilfældet inden for andre ministerier. Desuden er det vanskeligere at gennemføre tilsyn, evaluering og indsamling af information i forbindelse med elever med særlige behov (f.eks. omkring undervisningstilbud og elevtal), i lande, hvor ansvaret er fordelt på flere instanser.

Selv om det i de fleste lande er undervisningsministeriet, der har det overordnede ansvar for specialundervisningen, viser undersøgelsen en tydelig og gennemgående udvikling hen imod en decentralisering - det ses f.eks. tydeligt i Storbritannien, Tjekkiet og Holland i forbindelse med den overordnede debat om foranstaltninger for elever med særlige behov. I England overflyttes ressourcer og beslutningsprocesser i stigende grad til de, som arbejder tæt sammen med barnet, da den medfølgende fleksibilitet ved en sådan ordning bevisligt gavner flest mulige elever med særlige behov. Og i Finland faldt antallet af specialskoler markant op gennem 1990'erne som følge af administrative reformer, som medførte en overførsel af ressourcer og beslutningsprocesser til kommunerne. Det har vist sig at være langt lettere for lokale instanser at iværksætte ændringer i organiseringen af specialundervisningen.

Også i Danmark, Sverige og Norge er ansvaret for specialundervisningen i vid udstrækning decentraliseret. Lovgivningen foreskriver, at den enkelte kommune er ansvarlig for at tilbyde alle elever undervisning, uanset evner og behov.

Decentraliseringsprocessen er også godt i gang i Frankrig, og det giver gode muligheder for en bedre tilpasning til regionale og lokale forhold. Udviklingen er lovende, og pres fra forældrene er med til at fremme processen.

Der er et udtalt behov for at tilpasse landenes nationale politik til regionale forhold og etablere enklere og mere direkte kontakter mellem nærmiljøet og de ansvarlige beslutningstagere. Decentralisering af ansvaret er i høj grad aktuelt i forbindelse med specialundervisning. Meget tyder på, at overflytningen af ansvaret til lokale og regionale myndigheder har en positiv indflydelse på den inkluderende undervisning.

1.7 Afsluttende kommentarer

De væsentligste faktorer i forbindelse med fremme af politikker og praksis for inkluderende undervisning i Europa kan opsummeres som følger:

- **Politikker:** Landene inddeles i tre kategorier i henhold til den overordnede politik for inkludering af elever med særlige behov i det almene skolesystem:
 - a) Den første kategori praktiserer et *en-strengt* undervisningssystem og omfatter lande hvis politikker og praksis har til formål at inkludere næsten alle elever i det almene skolesystem, hvilket understøttes af en række foranstaltninger og services rettet mod det almene system.
 - b) I den anden kategori findes de lande som praktiserer det *flerstrengede* undervisningssystem og som altså har flere forskellige tilgange til inkluderende undervisning. Her tilbydes en række services både til det almene skolesystem og til specialundervisningssystemet.
 - c) Den tredje kategori omfatter det *to-strengede* undervisningssystem og inden for dette findes to klart adskilte systemer. Elever med særlige undervisningsmæssige behov placeres sædvanligvis i specialskoler eller -klasser, og hovedparten af de elever, som

officielt er registrerede med særlige undervisningsmæssige behov følger således ikke den samme læseplan som eleverne i det almene system.

- **Definition og kategorisering:** definitioner og kategorisering af særlige behov og handicap varierer fra land til land. Nogle lande definerer kun én eller to kategorier af særlige behov. I andre lande inddeles elever med særlige behov i mere end ti kategorier. De fleste lande skelner mellem seks og ti former for særlige behov.
- **Tilbud til elever med særlige behov:** Der er meget store nationale forskelle i antallet af registrerede elever med særlige behov. Enkelte lande registrerer mindre end 1 % elever i denne kategori, mens andre registrerer mere end 10 % af alle elever. Forskelle med hensyn til den procentvise fordeling af det registrerede antal elever med særlige behov kan afspejle forskelle mellem landene indbyrdes i forbindelse med diagnosticering, tilskudsordninger og undervisningstilbud, men viser selvfølgelig ikke noget om forskelle i det faktiske antal af elever med særlige undervisningsbehov i de enkelte lande. I Europa som helhed modtager ca. 2.1 % af alle elever specialundervisning.
- **Specialskoler:** Der er overalt i Europa en tydelig udvikling i omdannelsen af specialskoler til støttecentre. Næsten alle lande anfører, at de enten har planer om, er i færd med eller allerede har udviklet et netværk af støttecentre, hvilket medfører store ændringer i tilrettelæggelsen af specialundervisningen, idet uddannelsesinstitutionerne skal til at finde en ny rolle som støttecentre for bl.a. lærere og forældre.
- **Andre faktorer:** De fleste lande bruger individuelle undervisningsprogrammer til elever med særlige behov. Af de nationale rapporter fremgår det, at disse programmer udgør en vigtig del af den inkluderende undervisning af elever med særlige behov, både som udtryk for og specifikation af, hvilke grader og typer af tilpasning der skal foretages til den almindelige læseplan, og som et redskab til vurdering af elevens fremgang. Programmet kan også fungere som en slags "kontrakt" mellem de forskellige involverede: forældre, lærere og andre fagfolk.

2 Finansiering af specialundervisningen

Når et land går ind for inklusion i undervisningen skal dets lovgivning og finansieringssystem naturligvis tilpasses herefter. Sker dette ikke i overensstemmelse med en klart defineret målsætning, er det ikke sandsynligt at den inkluderende undervisning kan gennemføres i praksis. Faktisk er finansieringssystemet i denne sammenhæng én af de vigtigste faktorer, og undersøgelser fra de deltagende lande viser tydeligt, at systemerne ofte forhindrer inklusion.

I nogle lande tildeles bevillingerne direkte til skoler og institutioner i forhold til antallet af elever i deres varetægt. Dvs. at jo flere elever der henvises til specialundervisning, des flere midler tildeles specialskolerne, og motivationen - set fra en økonomisk synsvinkel - til at fastholde eleverne i det almene skolesystem eller flytte dem fra specialskoler til almindelige skoler, er lille. Et sådant system favoriserer altså segregation og modarbejder hermed inklusion.

Et system som favoriserer segregation medfører ligeledes et øget behov for speciallærere og andre fagfolk til at varetage undervisningen af elever med særlige behov. Det kan have adskillige negative konsekvenser - undervisningen er knyttet til en segregeret foranstaltning og det medfører igen flere elever i specialskolerne. Specialundervisningen er jo i sådanne tilfælde et attraktivt alternativ til den almindelige undervisning, da ekspertisen findes i de segregerede foranstaltninger.

2.1 Finansieringsmodeller

Finansieringssystemet har betydning for, hvor stor fleksibilitet skolerne har til at iværksætte særlige foranstaltninger. Systemet kan nødvendiggøre nogle formelle visitationsprocedurer, det kan fremme en bureaukratisk adfærd og stille spørgsmålstegn ved ting som ansvarlighed og budgetovervågning. Ligeledes kan det påvirke forældrenes holdning og øge behovet for at decentralisere beslutningsprocesserne. Alle modeller forventes at give visse positive resultater. For eksempel er øremærkede bloktilskud en rimelig fleksibel model som hindrer for megen bureaukrati, og systemer hvor bevillingerne følger den enkelte elev giver forældrene en større indflydelse og mere gennemsigtighed i systemet samt fremmer mulighederne for lige adgang for alle til den rette form for undervisning.

Indførelse af nye finansieringssystemer vil være en balancegang mellem disse aspekter, hvilket belyses nærmere i det følgende.

2.1.1 Finansieringsmodellernes parametre

Undersøgelsen tager udgangspunkt i to hovedparametre: målgruppe (hvem tildeles midlerne) og modeller (indikatorer) for tildelingen.

1. MÅLGRUPPE

Finansiering sker på mange forskellige måder - for det første kan midlerne tildeles brugerne, altså elever og/eller forældre, eller de kan tildeles skolerne - henholdsvis det almene skolesystem og specialundervisningssystemet. En anden mulighed er at tildele midler til bestemte grupper af skoler eller andre regionale instanser som for eksempel rådgivningscentre. Eller de kan tildeles den enkelte region eller kommune.

2. MODELLER

I Europa opereres med tre hovedmodeller for finansiering af specialundervisningen:

- (a) En direkte såkaldt *input*-model, hvor finansieringen tildeles på grundlag af de behov, man har registreret hos hver gruppe af modtagere, for eksempel antallet af elever med særlige behov i skolen, kommunen eller regionen. Tildelingen kan også foregå ud fra antallet af henvisninger af elever til specialundervisning, elevernes resultater, antallet af socialt

udsatte elever osv. Modellens hovedprincip er, at finansieringen tildeles på grundlag af (udtrykte eller registrerede) behov.

- (b) Den anden model for tildeling af finansieringsmidler benævnes *gennemstrømsmodellen* (*throughput*). Modellen er funktions- eller opgavebaseret og er altså ikke baseret på elevernes behov, men snarere på hvilke services den enkelte skole, kommune eller region skal kunne tilbyde og tildeles på betingelse af, at visse services udvikles eller vedligeholdes. Skoler, kommuner eller regioner behandles ud fra samme indikatorer - det totale antal elever eller andre befolkningsindikatorer. Der kan naturligvis være visse krav til resultater knyttet til systemet, men selve tildelingen er ikke baseret på resultater (eller input). Systemet kræver en klar definering af opgaver i forbindelse med kontrol og ansvarsfordeling.
- (c) I den tredje model tildeles finansieringsmidlerne i forhold til de opnåede resultater, for eksempel antallet af elever, som henvises til specialundervisning (jo færre henvisninger, jo flere penge) eller elevernes karakterer (jo bedre karakterer, jo flere penge). Resultaterne kan også her defineres ud fra forskellige grupper af modtagere.

De tre modeller er meget forskellige - i det behovsbaserede input-system belønnes det at have eller give udtryk for behov, det resultat-orienterede system fremmer opnåelsen af de ønskede resultater, og ved gennemstrømningsmodellen lægges der ikke vægt på behov eller resultater, men på at udvikle services. De negative konsekvenser af de enkelte modeller kan også påvirke anvendelsen af forskellige strategiske fremgangsmåder. Output-modellen kan for eksempel medføre, at et større antal elever med forventede dårlige resultater overflyttes til andre dele af systemet. På den anden side virker input-systemet selvforstærkende hvis finansieringen sker med udgangspunkt i elevernes dårlige resultater - jo flere elever med dårlige resultater, jo flere penge kan man forvente at modtage. Endelig kan gennemstrømningsmodellen medføre en vis inaktivitet og træghed, da midlerne vil være tilgængelige, uanset hvordan eleverne klarer sig.

De forskellige modeller kan kombineres, så man for eksempel ser en gennemstrømningsmodel anvendt samtidig med at der stilles krav om synliggørelse af resultaterne. Dårlige resultater kan således medføre, at der stilles færre penge til rådighed i en vis periode.

I det følgende afdækkes fordele og ulemper ved forskellige landes finansieringssystemer på baggrund af de to parametre, målgrupper og finansieringsmodeller.

2.2 Finansieringssystemer

På trods af, at der kan identificeres forskellige modeller for finansiering af specialundervisningen i Europa, er det umuligt at inddele de deltagende lande i nogle få, afgrænsede kategorier, idet de fleste lande anvender flere modeller sideløbende på forskellige grupper af elever. Hertil kommer de regionale forskelle, som man ofte ser i lande med et decentraliseret undervisningssystem. I nogle lande (for eksempel Frankrig og Portugal) er flere ministerier ansvarlige for undervisningen af elever med særlige behov, så finansieringen udlægges på forskellige måder. Desuden adskiller finansieringsmodellerne for specialundervisning i integrerede foranstaltninger sig tit fra den måde, hvorpå specialundervisningen i segregerede foranstaltninger finansieres. Det er derfor umuligt at definere en enkelt finansieringsmodel for hvert land.

Sammenligningen nedenfor er derfor baseret på finansieringsmodeller og ikke på lande. Forskellige lande fremhæves ved omtalen af de forskellige modeller - dette er blot nogle

eksempler på, hvor den pågældende model anvendes og ikke en beskrivelse af systemet i et bestemt land.

Den først omtalte model anvendes mest i lande med et relativt stort antal elever i segregerede foranstaltninger, hvor specialskolerne finansieres centralt af regeringen og på basis af antallet af elever med særlige behov samt omfanget af behovene. Modellen beskrives typisk som en behovs-baseret finansieringsmodel for specialskolerne. I denne sammenhæng er der tale om en input-model, da finansieringen er baseret på graden af behov - regeringen finansierer specialskolerne på grundlag af skolernes behov. Behovsindikatoren er antallet af elever med særlige behov. Beslutningsprocesserne varetages oftest regionalt eller af skolemyndighederne.

Modellen ses anvendt på specialskoler i Østrig, Belgien, Frankrig, Tyskland, Irland, Holland og Schweiz og til en vis grad også i lande med en relativ lav procentdel af elever i specialskoler eller -klasser, dvs. Cypern, Luxembourg, Liechtenstein, Spanien og mindre dele af Sverige, hvor specialskolesystemet altså finansieres centralt af regeringen på basis af antallet af elever og deres handicap.

Den anden model karakteriseres ved, at regeringen tildeler et fastsat beløb til kommunerne (med mulighed for justeringer på grundlag af socio-økonomiske forskelle). Kommunerne har herefter ansvaret for den videre fordeling af midlerne. Modellens første trin beskrives i denne sammenhæng som en gennemstrømningsmodel - finansieringen til kommunerne sker uafhængigt af antallet af elever med særlige behov i den enkelte kommune.

Det andet trin - den videre fordeling af midlerne - kan foregå ud fra behovs-baserede indikatorer, men andre kriterier for tildelingen kan også finde anvendelse. Denne meget decentraliserede finansieringsmodel anvendes i Danmark, Finland, Grækenland, Island, Norge og Sverige, hvor kommunerne bestemmer hvordan midlerne til specialundervisning skal fordeles og anvendes. I Danmark, Island, Norge og Sverige gælder det, at jo flere midler kommunerne øremærker til specialundervisning i segregerede foranstaltninger (specialskoler og -klasser), jo færre bliver der tilovers til den inkluderende undervisning i det almene system. Systemet planlægges indført også i Litauen.

Støtte- og ressourcecentre har generelt stor indflydelse på tildelingen af midler i lande som anvender denne finansieringsmodel (for eksempel Danmark og Norge).

Som nævnt kan der anvendes forskellige indikatorer og procedurer for tildelingen af midler fra kommunerne til skolerne - nogle lande benytter også på dette trin gennemstrømningsmodellen. For eksempel tildeler visse kommuner i Sverige midler til specialundervisning til skolerne uden at skele til omfanget af behov, men de fleste steder tages behovsindikatoren dog i anvendelse på dette stade.

I den tredje model tildeles midler ikke direkte til kommunerne, men til regioner, provinser, amter, præfekturer, skoledistrikter etc. Her finansieres specialundervisningen altså indirekte af regeringen gennem de ansvarlige instanser. Det gælder for eksempel i Danmark (ved sværere behov), Frankrig (ved inkluderende foranstaltninger), Grækenland, Tjekkiet, Slovakiet, Polen og Italien. Systemet er for nylig indført også i Holland ved tildeling af midler til elever med lettere behov - midlerne tildeles skoledistrikterne efter en gennemstrømningsmodel. Distrikter bestående af både almene og specialskoler får tildelt midler til specialundervisningen uanset antallet af elever med særlige behov.

I Storbritannien ligger ansvaret for finansiering af specialundervisningen i første omgang hos de lokale uddannelsesmyndigheder.

I nogle lande følger midlerne eleven - dvs. budgettet til specialundervisning er baseret på typer af handicap, og forældrene kan i princippet selv vælge hvor deres barn skal gå i skole. Her er tale om en input-model eller en behovsbaseret model - jo mere omfattende elevens behov er, jo større et budget vil være til rådighed.

Systemet ses anvendt i Østrig, Storbritannien, Frankrig, Tjekkiet og Luxembourg og forventes indført også i Holland til elever med svære behov. Socialministeriet i Flamsk Belgien gennemfører i øjeblikket forsøg med tildeling af midler til personlig assistance. Nogle forældre har i de få tilfælde hvor dette er gennemført, valgt at anvende midlerne til støtteforanstaltninger for deres barn i det almene skolesystem.

Enkelte lande forudsætter at frekvensen af elever med lettere behov er ligeligt fordelt mellem skolerne. Andre går ud fra at de almene skoler skal have tildelt et fast, øremærket beløb til specialundervisningen - i disse tilfælde består finansieringen af specialundervisningen i det almene skolesystem af et fastsat budget, uanset antallet af elever med særlige behov i den enkelte skole. Her er tale om en gennemstrømningsmodel til finansiering af foranstaltninger til elever med lettere behov, og den ses anvendt bl.a. i Østrig (fast budget baseret på det samlede antal elever i en skole), Danmark (i visse kommuner) og Sverige (i visse kommuner). I Holland anvendes denne model til finansiering af specialundervisningen (ved lettere behov) via skoledistrikterne. I Flamsk Belgien har man for nylig bevilget supplerende midler, som tildeles på basis af elevtal, til koordineringen af specialundervisningen i den almene grundskole.

Fra beskrivelser af finansieringssystemerne i de enkelte lande ses det, at der sker en markant udvikling på området. Nogle lande forventer eller har lige indført store ændringer - det gælder for eksempel:

- Holland, hvor finansieringen af specialundervisningen, både hvad angår lettere og sværere behov, gennemgår en radikal ændring. Input-modellen, hvor specialskoler finansieres i henhold til antallet af elever, udskiftes med en gennemstrømningsmodel for finansieringen af undervisning af elever med lettere behov (finansieringen sker gennem skoledistrikterne) og en input-model på elevplan, hvor midlerne følger den enkelte elev.
- Litauen, hvor en ny finansieringsmodel debatteres i øjeblikket - her er tale om en gennemstrømningsmodel, som også anvendes i nogle af de skandinaviske lande.
- Liechtenstein, hvor en ændring af systemet har medført at udgifterne til specialundervisning deles ligeligt mellem staten og kommunerne. Som følge heraf har man observeret en del mindre modstand i kommunerne mod inkluderende undervisning end før ændringen.
- Tjekkiet, hvor de regionale myndigheder tager beslutningerne i forbindelse med finansieringen af hver elev med særlige behov, som modtager inkluderende undervisning i det almene system. Et beløb fastsættes ud fra ekspertvurderinger af elevens behov. Generelt får en elev med særlige behov i det almene system tildelt færre midler end hvis den pågældende havde gået i en specialskole.
- Østrig, hvor kategorisering af eleverne bliver stadig mere udbredt, og budgetterne til specialundervisning stiger, hvilket tilskrives anvendelsen af en finansieringsmodel, hvor budgettet følger den enkelte elev og dermed blokerer for muligheden for at anvende flere midler til forebyggelse.
- Tyskland, hvor den aktuelle debat går på decentralisering og selvstyre til skolerne. Decentralisering ses i stigende grad en positiv faktor i forbindelse med inkluderende

undervisning, og holdningen til, at et større ansvar på lokalt plan kan få en positiv indflydelse på den politiske målsætning om at fremme den inkluderende undervisning, vinder mere og mere frem.

- Irland, hvor ministeren for undervisning og videnskab har udsendt en erklæring gående ud på, at elever med særlige behov i det almene skolesystem automatisk har ret til støtte i form af ekstra undervisning og forsorg. Erklæringen skal understrege regeringens forpligtelse til at sørge for, at flest mulige elever med særlige behov undervises i det almene system.
- Flamsk Belgien, hvor finansieringssystemet også er under debat og hvor nye politiske indgreb kan forventes i nær fremtid.
- Schweiz, hvor politikere i øjeblikket diskuterer en ændring i finansieringen af elever med svære undervisningsmæssige behov. Ansvar for finansieringen af specialundervisningen vil i så fald blive pålagt undervisningsmyndighederne (det har hidtil været fordelt mellem undervisningsmyndighederne og de sociale myndigheder, bl.a. gennem sociale forsikringer), hvilket vil medføre en decentralisering. En særskilt myndighed med ansvar for finansiering på undervisningsområdet hilses velkommen, men samtidig frygtes det, at det forholdsvis høje finansieringsniveau ikke vil kunne bibeholdes under det nye system.

2.3 Effektivitet, strategier og ansvarlighed

Nogle lande anfører finansieringssystemet som en væsentlig årsag til en stigning i antallet af elever med særlige behov (for eksempel Østrig), andre mener at systemet virker som en hæmsko for den inkluderende undervisning (for eksempel Belgien, Tyskland, Litauen og Holland). I Liechtenstein har man ændret systemet med henblik på at fremme inklusionsprocessen og undgå negative strategiske handlemåder.

Der fremsættes mest kritik i lande, hvis finansieringssystem kan karakteriseres ved, at jo flere elever der er i specialskolerne, jo flere midler tildeles disse skoler (direct input funding model). Østrig, Fransk og Flamsk Belgien og Frankrig nævner forskellige strategiske fremgangsmåder, som benyttes af interessegrupper inden for undervisningsområdet (forældre, lærere og andre), og som kan hæmme den inkluderende undervisning, føre til en øget grad af kategorisering af eleverne og medføre endnu større udgifter. Der bruges mange penge på ting, som ikke har med undervisningen at gøre, såsom tvister, procedurer for diagnosticering osv. Ikke overraskende er der i disse lande et relativt højere antal elever med særlige behov, som undervises i segregerede foranstaltninger.

Det anføres i disse lande, at finansieringssystemet har en negativ indvirkning på praksis i specialundervisningen. I nogle lande (for eksempel Holland) er dette forhold den vigtigste drivkraft bag radikale omlægninger af specialundervisningssystemet.

I andre lande kan man se følgende mønster:

- Forældre ønsker så mange midler som muligt afsat til deres barn med særlige behov
- Herudover ønsker både specialskoler og almene skoler at få så stor del i midlerne som muligt
- Men selv om skolerne gerne vil have midlerne, vil de helst undgå de elever, som er mest vanskelige at håndtere.

Undersøgelsen påviser endvidere, at lande, som har et meget decentraliseret finansieringssystem, hvor regionale eller kommunale myndigheder har hovedansvaret for organiseringen af specialundervisningen, generelt har positive erfaringer med deres system.

Lande som Island, Norge, Sverige, Finland og Danmark påpeger næsten ingen negative konsekvenser af deres system og er generelt meget tilfredse med måden, hvorpå det finansieres. I lande hvor beslutningerne træffes lokalt på grundlag af oplysninger fra skolernes rådgivningscentre (i Danmark PPR), og hvor der er direkte sammenhæng mellem hvor mange midler der bevilges til specialundervisning på henholdsvis specialskoler og almindelige skoler, er der en klar tendens til at fremme den inkluderende undervisning på almindelige skoler.

Rapporter fra disse lande viser dog også, at der kan være store regionale forskelle, og derfor kan betingelserne for forældre til børn med særlige behov variere stærkt i de enkelte kommuner eller regioner.

Det er den generelle opfattelse at decentralisering af finansieringssystemet er en forudsætning for inklusion - især Sverige, Frankrig og Norge lægger megen vægt på dette. Det fremhæves også i Tyskland som et væsentligt argument for at indføre mere decentralisering.

Systemer som bygger på at bevillingerne følger den enkelte elev (pupil bound budgeting system) ses bl.a. i Østrig. Det medfører nogle klare ulemper. I det almindelige skolesystem er man til tider meget villig til at optage elever med særlige behov (og få tildelt den bevilling, der følger eleven) og hermed få mulighed for at gøre klasserne mindre. Men noget tyder på at man hellere vil have de elever (og de medfølgende bevillinger) som ikke kræver for meget ekstra arbejde. Og eftersom forældre altid vil prøve at gøre det bedste for deres børn, vil de være interesserede i at få tildelt flest mulige midler til specialundervisning.

Systemet kan ikke anbefales i hvis der er tale om elever med lettere indlæringsvanskeligheder. Det skal være muligt at udvikle nogle helt klare kriterier for indlæringsvanskelighederne, hvis bevillingerne skal følge eleven. Det er naturligvis ønskværdigt, at bevillingerne anvendes til selve specialundervisningen (i et integreret undervisningssystem) og ikke til bureaukratiske procedurer som diagnosticering, kategorisering af eleverne, klager og tvister.

Nogle lande hævder at have et relativt effektivt finansieringssystem uden spild af ressourcer, hvilket forklares med, at midler i forbindelse med vurderinger, diagnoser og tvister ikke tildeles over budgettet til undervisning. Disse udgifter forbindes derfor ikke direkte med finansieringssystemet, hvilket kan virke lidt naivt, da de i sagens natur burde indgå i den samlede evaluering af finansieringen af specialundervisningen. At de ikke direkte forbindes med budgetterne for undervisning betyder ikke nødvendigvis at systemet er effektivt.

Der er ingen af de deltagende lande som har tradition for, at skolerne gør rede for resultaterne af anvendelsen af deres budget til specialundervisning. Kontrol af skolernes aktiviteter i forbindelse med undervisningen er almindelig udbredt, men resultaterne heraf kontrolleres sjældent - der er oftest fokus på typen af aktiviteter og måden, hvorpå de udføres, men altså ikke på elevernes resultater.

Evaluerings- og kontrolforanstaltningerne i forbindelse med specialundervisningen i de enkelte lande kan forbedres. I første omgang skal der arbejdes hen i mod et effektivt finansieringssystem. Derefter skal elever med særlige behov og deres forældre overbevises om, at undervisningen i det almene system (herunder supplerende foranstaltninger og støtte) er af en tilstrækkelig høj kvalitet. Alt peger på, at øremærkning af midler til specialundervisningen samt effektive kontrol- og evalueringsprocedurer er en uundværlig del af et effektivt system til finansiering af specialundervisningen.

2.4 Afsluttende kommentarer

Nedenstående faktorer synes at have en positiv indflydelse på anvendelsen af bestemte finansieringsmodeller af specialundervisningen i forskellige lande:

- De forskellige regioner, kommuner etc. skal behandles ligeligt i tildelingsproceduren, under forudsætning af, at der foretages tilpasninger i henhold til socio-økonomiske forskelle mellem dem. Der er ikke belæg for nogen forskel i forekomsten af elever med særlige undervisningsmæssige behov i de forskellige regioner, når der i forvejen er taget højde for disse socio-økonomiske forskelle. Midlerne kan derfor tildeles på grundlag af det totale antal elever i grundskolen, eller øvrige befolkningsindikatorer.
- Lokale eller regionale myndigheder skal afgøre, hvordan midlerne anvendes og hvilke elever der skal have specialundervisning og andre former for støtte og hjælpemidler. De lokale myndigheder skal helst have tilknyttet uafhængig ekspertbistand og skal kunne implementere og fastholde strategier og foranstaltninger i forbindelse med specialundervisningen til dem, som har behov derfor. Desuden kan der forholdsvis nemt gennemføres kontrol med anvendelsen af midlerne, hvis disse medarbejdere med jævne mellemrum aflægger besøg på de almene skoler.
- Alle skoler tildeles en mindre del af budgettet uanset behov (idet det antages, at alle skoler bør have et vist omfang af faciliteter til elever med særlige behov), mens en anden (større og mere fleksibel) del kan fordeles mellem skolerne på grundlag af en uafhængig vurdering af behovene. Dette synes at være en lovende model, især hvis der også er tilknyttet visse betingelser med hensyn til elevernes resultater. Dårlige resultater kan således fungere som en rettesnor og anspore til forbedringer for at øge budgettet. En vis grad af stabilitet i budgettet må dog stadig fastholdes.
- Det er lettest at gennemføre inkluderende undervisning, når der benyttes en decentraliseret finansieringsmodel fremfor en model, hvor centrale myndigheder bevilger midlerne. Hvor en centralt fastlagt plan følges, lægges der let for megen vægt på den organisatoriske side af modellen og for lidt vægt på iværksættelsen af inkluderende undervisning. Lokale myndigheder med en større grad af selvstyre har som regel bedre forudsætninger for at ændre systemet. En decentraliseret model synes derfor at være mest omkostningseffektiv og begrænser yderligere mulighederne for uønskede strategiske handlemåder. Dog må man på centralt plan klart definere hvilke mål, der skal opnås. Afgørelser om hvordan de definerede mål nås, overlades herefter til de myndigheder eller institutioner, som forvalter planen lokalt.
- Spørgsmålet om ansvarsfordeling og gennemsigtighed er en væsentlig faktor i et decentraliseret system. Brugere af undervisningssystemet og skatteydere i almindelighed har krav på at vide, hvordan midlerne anvendes og med hvilket mål for øje. Derfor er det nødvendigt løbende at kontrollere og evaluere systemet. Behovet herfor er endnu større i et decentraliseret system, end hvor der benyttes en centralt styret finansieringsmodel. En uafhængig evaluering af kvaliteten af specialundervisningen må derfor indgå som en del af et decentraliseret finansieringssystem.

3 Lærere i specialundervisningen

3.1 Inkluderende undervisning og lærerstøtte

Klasselæreren er en central person i arbejdet med at inkludere elever med særlige undervisningsmæssige behov i den almene skole. Klasselæreren har ansvar for alle eleverne, og støtte gives normalt af speciallærere inden for rammerne af det almene system – det være sig i eller uden for klassen.

Der må skelnes mellem lande, hvor støtten gives af en speciallærer på den enkelte skole og lande, hvor støtten gives af en ekstern specialist. I sidstnævnte tilfælde spiller specialskolerne - via deres lærere - en stor rolle i støtteamarbejdet for elever og lærere i det almene system. Specialskolerne fungerer da også i stigende grad som ressourcecentre, selv om begge former for støtte i nogle lande er lige udbredt (f.eks. Sverige).

Både elever og lærere får støtte, og generelt er det stadig eleven, der er i fokus, selv om nogle lande prioriterer støtte til klasselæreren. Dette kan opfattes som en tendens, men er endnu ikke sat i faste rammer.

Støtte til eleverne er derimod sat i faste rammer, dog med stor fleksibilitet i forhold til tilgængelige ressourcer og elevernes behov. Støtten gives både i og uden for klassen. Den støtte, der tildeles lærerne består hovedsageligt af:

- information
- udvælgelse af undervisningsmaterialer
- udarbejdelse af individuelle undervisningsplaner
- uddannelse af lærere

Eksterne organer kan også yde forskellige former for støtte til elever, lærere og forældre i den almene skole. Det kan være specialskoler, lokale, regionale eller nationale ressourcecentre, lokale støtteam eller grupper af skoler.

Der kan naturligvis også være andre organer involverede i at yde støtte til elever med særlige undervisningsmæssige behov. De kan samarbejde med klasselærere i det almene system og kommer hovedsageligt fra sundhedssektoren (tilsynsførende og forskellige former for behandlere), socialektoren og forskellige frivillige organisationer. Omfanget af støtte varierer meget fra land til land, og interventionsgraden (ud over den undervisningsmæssige) er også meget variende.

I nedenstående skema beskrives forskellige former for støtte, som kan tildeles klasselærerne i de enkelte lande. Det gælder faglige instanser, som er ansvarlige for tildeling af støtte til det almene skolesystem, samt forskellige organisationer eller institutioner som lærere og specialister samarbejder med.

Skema 3.1 Støtte til klasselærere

Land	Støtteinstanser og typer af støtte
Østrig	Støtte gives hovedsageligt af speciallærere fra specialskoler eller besøgstjenester. Både lærere og elever modtager støtte. Klasselærere og speciallærere samarbejder om planlægning og organisering af arbejdet. Fagfolk fra besøgstjenester kan tilbyde midlertidig støtte til elever med særlige former for handicap i det almene skolesystem.
Belgien	Støtte gives hovedsageligt af speciallærere fra specialskoler og vejledningscentre for skoleelever, som stiller information, rådgivning og støtte til rådighed for klasselæreren. Hjælpelærere kan støtte elever med kortvarige vanskeligheder, men oftest støtter hjælperen dog klasselæreren og skolen som helhed gennem sin rolle som koordinator i forbindelse med støtte, arbejdsmetoder og undervisningsprogrammer.
Cypern	Støtten leveres af speciallærere som er helt eller delvist tilknyttet skolen, og af specialister, som for eksempel talepædagoger med en fast, afgrænset tid til rådighed på hver skole. Støtte uden for skolen kan også leveres af inspektører, koordinatoren af specialundervisning, specialister inden for uddannelse og psykologi eller af social- og sundhedsvæsenet.
Tjekkiet	Støtten leveres hovedsageligt af speciallærere eller andre fagfolk, f.eks. psykologer, som støtter og vejleder klasselærere, forældre og elever med særlige behov i det almene skolesystem. Det sker i særlige uddannelsescentre eller pædagogisk-psykologiske rådgivningscentre, alt efter elevens behov. Centrene skal yde eleven støtte og udarbejde en individual undervisningsplan i samarbejde med klasselæreren, forældrene og eleven. Ved udarbejdelsen af planen skal der tages særligt hensyn til elevens handicap og aktivitetsniveau.
Danmark	Støtten ydes sædvanligvis af en speciallærer på skolen. Vedkommende samarbejder med klasselæreren på deltid i den almindelige undervisning. En anden mulighed er gruppeundervisning uden for de skemalagte timer, hvilket er meget brugt hvis eleven har brug for regelmæssig støtte i mere end et enkelt fag. Det lokale PPR-center har ansvaret for at eleven får den rette støtte og skal samarbejde tæt med elevens skole herom.
England og Wales	Alle skoler har en specialundervisningskoordinator med en række ansvarsområder som er nærmere beskrevet i loven om specialundervisning, "Special Educational Needs Code of Practices" (DfES, 2001). Det gælder bl.a. foranstaltninger for elever med særlige behov, kontrol med elevens fremgang, kontakt med forældre og eksterne organer samt støtte til kolleger. Eksterne organer yder også støtte i form af ekspertrådgivning (fra uddannelsessektoren og sundhedsmyndighederne), støtte fra kolleger på andre skoler og fra de lokale uddannelsesmyndigheder. Man ser også stadig flere medarbejdere, som arbejder på forskellige skoler og med forskellige lærere, med hvem de udvikler nye strategier og tiltag for læring.
Finland	Støtten ydes hovedsageligt af en speciallærer på skolen. Der kan også ydes støtte til skolen eller direkte til læreren og/eller eleven af en ekstern rådgiver, en socialarbejder eller en skolesygeplejerske, hvis de lokale skolemyndigheder skønner det nødvendigt. Der oprettes et særligt team bestående af eleven, forældrene, læreren og andre fagfolk med henblik på at udarbejde elevens individuelle undervisningsprogram. Man har også en særlig støttegruppe for elever, som omfatter alle fagfolk samt lederen af skolen. Gruppens hovedopgave er at sikre eleven gode uddannelsesmæssige betingelser og mulighed for at gøre fremskridt.

European Agency for Development in Special Needs Education

Land	Støtteinstanser og typer af støtte
Frankrig	Støtten ydes hovedsageligt af specialister fra forskellige rådgivningstjenester. De yder kort- eller langvarig støtte til elever med særlige behov i det almene system og hjælper ligeledes klasselæreren og det øvrige personale på skolen. Der findes også særlige netværk af speciallærere, som yder støtte til elever både med midlertidige og permanente indlæringsvanskeligheder.
Tyskland	Støtten ydes hovedsageligt af speciallærere fra specialskoler eller socialvæsenet. Støtten kan antage yderst variende former og omfatter bl.a. forebyggende foranstaltninger, fælles undervisningsaktiviteter i den almindelige skole og samarbejde mellem specialskoler og almindelige skoler. En støttelærer kan også være ansat på skolen - det er oftest lærere som har specialiseret sig i sprog- eller adfærdsvanskeligheder, og som arbejder med eleverne i eller uden for klassen alt efter elevens behov.
Grækenland	Støtten ydes hovedsageligt af speciallærere fra specialskoler, som bistår læreren med forskellige undervisningsmaterialer og udarbejder individuelle læseplaner for elever med særlige behov. Det er også speciallærerens opgave at orientere elevens klassekammerater og sikre et godt samarbejde mellem skolen og elevens familie.
Island	Støtten ydes hovedsageligt af en hjælperlærer som er ansat på skolen, men kan også komme fra speciallærere, psykologer eller andre fagfolk fra de lokale myndigheder. De yder rådgivning i forbindelse med elevens læseplan og undervisning i hovedfagene, vejleder eleverne og yder også psykologisk rådgivning med det formål at støtte lærere og skolelederen i det daglige arbejde med eleven.
Irland	Støtten ydes af speciallærere eller hjælperlærere som er ansat på skolen og arbejder med elever med påviste indlæringsvanskeligheder, hovedsageligt i forbindelse med læsning og matematik. Alle grundskoler og sekundærskoler har sådanne lærere ansat. Støtten kan også ydes af en lærer fra undervisningsministeriets besøgstjeneste, som arbejder med den enkelte elev i eller udenfor klassen og rådgiver læreren om læringsstrategier, metodologi, undervisningsprogrammer og hjælpemidler. Der ydes også rådgivning til elevens forældre. Undervisningsministeriets psykologiske rådgivningsservice vurderer og rådgiver også de almene skoler omkring elever med emotionelle og adfærdsmæssige problemer samt indlæringsvanskeligheder..
Italien	Støtten ydes hovedsageligt af speciallærere i det almene skolesystem, som oftest klasselæreren som rådgiver eleven efter forældrenes tilladelse. En hjælperlærer tager sig i samarbejde med klasselæreren af det overordnede arbejde med alle elever, herunder udarbejdelse af elevens individuelle undervisningsplan. Hjælperlæreren bistår også eleven i timerne. Elever med særlige behov tages ikke ud af klassen, medmindre det er absolut nødvendigt.
Liechtenstein	Støtten ydes hovedsageligt af speciallærere fra specialskoler, oftest direkte til eleven, men kan dog også gives til læreren eller forældrene.

European Agency for Development in Special Needs Education

Land	Støtteinstanser og typer af støtte
Litauen	Støtten ydes primært af speciallærere, skolepsykologer, talepædagoger eller socialpædagoger fra specialskoler eller pædagogisk-psykologiske rådgivninger. Speciallærerne bistår klasselærerne med information og praktisk hjælp, herunder udarbejdelse af individuelle undervisningsprogrammer, valg af undervisningsmaterialer osv. Hjælpepædagoger, talepædagoger, skolepsykologer m.m. kan også være ansatte på skolen, oftest på de almene skoler i de større byer. Der er stadig mangel på støttepersonale på landet. Lokale eller landsdækkende pædagogisk-psykologiske rådgivninger vurderer eleven og vejleder omkring den inkluderende undervisning.
Luxembourg	Støtten ydes primært af specialister fra den nationale støttetjeneste, SREA (Service re-éducative et ambulatoire), som består af fagfolk inden for undervisning og rehabilitering. De samarbejder med klasselæreren, som har ansvaret for tilrettelæggelsen af undervisningen.
Holland	Støtten gives oftest af støttelærere fra specialskolesystemet, som samarbejder med klasselæreren om undervisningsprogrammer, forberedelse og anskaffelse af supplerende materialer, individuelt arbejde med eleven og kontakt med forældrene. Støtten kan også leveres fra almene skoler med erfaring omkring inkluderende undervisning. Der lægges mest vægt på oplysning til lærerne, vurdering af eleverne og anskaffelse af undervisningsmaterialer. En støttelærer kan også være én af lærerne på den almene skole, som støtter den enkelte elev direkte.
Norge	Støtten kommer primært fra speciallærere på den almene skole, som samarbejder med klasselæreren på deltid eller fuld tid. Der kan også være en assistent som hjælper eleven i timerne. Klasselæreren, speciallæreren og assistenten har et tæt samarbejde og støttes yderligere af den lokale pædagogisk-psykologiske rådgivning, som rådgiver skolen og forældrene omkring indholdet og tilrettelæggelsen af elevens undervisning. Rådgivningen har også det overordnede ansvar for at yde læreren korrekt vejledning i det daglige arbejde med eleven.
Polen	Lærere, som arbejder med handicappede elever får støtte fra det nationale center for pædagogisk-psykologisk rådgivning eller fra et regionalt center for undervisningsmetodologi. Disse centre tilrettelægger kurser for lærere. Den almene skole skal også yde pædagogisk-psykologisk rådgivning direkte til eleven, forældrene og lærerne, for eksempel gennem oprettelse af hjælpeklasser.
Portugal	Støtten ydes af speciallærere eller andre fagfolk fra lokale rådgivningsteams, eller internt af lærere på skolen - den sidste løsning er mest udbredt. Man ønsker hermed at skabe koordinerede teams med speciale i at yde rådgivning til klasselærere. Disse teams samarbejder med skolelederen og skolen om tilrettelæggelsen af den nødvendige støtte og med klasselæreren om udarbejdelsen af fleksible læseplaner, differentiering af undervisningsmetoder og -strategier, støtte til lærere og elever og fornyelse i undervisningen.
Spanien	Støtten ydes primært af speciallærere som er ansat på skolen (primær- og sekundærskoler). De samarbejder med læreren og eleven om differentiering og iværksættelse af læseplaner, støtter familien og har et tværfagligt samarbejde med andre fagfolk. Alle primærskoler har desuden en hjælpepædagog, og de lokale pædagogisk-psykologiske rådgivninger er ansvarlige for vurdering af elevens behov og vejledning til lærere og andet personale på skolen omkring tiltag, opfølgning på elevens fremskridt og kontakt til forældrene.

Land	Støtteinstanser og typer af støtte
Sverige	Støtten ydes primært af speciallærere ansat på skolen. Kommunerne har ansvaret for tilvejebringelse og finansiering af støtten til skolerne. Det svenske institut for specialundervisning kan om nødvendigt yde støtte til uddannelse af medarbejdere i de enkelte kommuner.
Schweitz	Støtten ydes hovedsageligt af støttelærere, speciallærere eller eksperter fra specialskoler eller fra det almene system (ved lettere behov). Støtten ydes både til den inkluderende undervisning af eleven og til læreren.

3.2 Grunduddannelsen i specialundervisning

Klasselæreren anses i alle lande for at være den hovedansvarlige for undervisningen af alle elever og skal derfor have tilstrækkelig viden og færdigheder til at kunne håndtere elevernes forskellige behov. Lærerens fremtidige uddannelsesmuligheder skal derfor nøje overvejes allerede ved grunduddannelsen i specialundervisning.

Klasselærere i alle lande modtager i løbet af grunduddannelsen obligatorisk undervisning omkring elever med særlige behov, hvilket må anses for at have en god effekt på lærerens følelse af ansvarlighed for elevernes individuelle behov. Læreren får således i det mindste den grundlæggende viden om de forskellige former for behov, han eller hun senere kan komme til at opleve hos sine elever. Men undersøgelsen viser, at denne grunduddannelse inden for specialundervisningen dog oftest er utilstrækkelig og ikke giver lærerne mulighed for at opøve den rette praktiske erfaring og viden til at imødegå de behov hos eleverne, de vil støde på i deres videre karriere.

Den obligatoriske uddannelse inden for specialundervisning er meget forskellig i længde, indhold og tilrettelæggelse, og det er klart, at grunduddannelsen ikke kan dække alle behov. Det ses dog også, at forskellene i indholdet til en vis grad afspejler de enkelte landes holdning til inkluderende undervisning. Grunduddannelsen inden for specialundervisning kan opdeles i tre overordnede modeller:

- Generel uddannelse i alle lande, som dog synes at være af begrænset nytte for en kommende lærer i specialundervisning
- Uddannelse i specifikke fag i nogle lande, hvilket ser ud til at give en bedre viden om særlige behov, selv om der er ret store forskelle i indholdet og længden af uddannelsen i landene
- Studier i alle relevante emner i nogle få lande (Holland, Norge, England og Wales).

I enkelte lande (Tjekkiet, Finland, Tyskland, Slovakiet og Spanien) indgår specialundervisning som en del af grunduddannelsen. Nogle lande tilbyder også en grunduddannelse i specialundervisning sideløbende med den almene grunduddannelse.

Nedenstående skema beskriver i hovedtræk mulighederne for uddannelse i specialundervisning som en del af grunduddannelsen i forskellige lande. Der ses hovedsageligt på uddannelsen af lærere til det almene skolesystem, på grundskoletrin og ungdomsuddannelser.

Tabel 3.2 Obligatorisk grunduddannelse i specialundervisning for klasselærere, uddannelsens længde og indhold

Land	Beskrivelse af uddannelsesforløbet
Østrig	Hver af de ni føderale provinser har sit eget pensum for læreruddannelsen, som afgør i hvor stor udstrækning der undervises i specialundervisning. Det kan variere fra nogle timer om ugen til udarbejdelse af projekter og ekstra undervisning omkring anvendelsen af inkluderende pædagogik og praksis. Pensum på de fleste lærerakademier indeholder praktik i inkluderende undervisning og undervisning sammen med andre lærere.
Belgien	Grunduddannelsen indeholder overordnet information og basisviden omkring specialundervisning. Praktik indgår i løbet af det sidste studieår. På sidste del af grunduddannelsen forventes det, at de kommende lærere har tilegnet sig de nødvendige kompetencer til at kunne arbejde på en specialskole eller praktisere inkluderende undervisning af elever med særlige behov i det almene skolesystem.
Cypern	Grunduddannelsen består af et fire-årigt universitetsforløb med et obligatorisk og et valgfrit modul om specialundervisning, som giver den grundlæggende viden om særlige behov og undervisningsmæssige tiltag og er et supplement til øvrige kurser, som udbydes under grunduddannelsen. De lærerstuderende opfordres til at deltage i disse kurser og seminarer for løbende at forbedre deres viden.
Tjekkiet	Uddannelsen til klasselærer i grundskolen indeholder grundlæggende undervisning i specialundervisning, herunder generel viden om handicaps, og fylder normalt 2-3 timer om ugen i et eller to semestre, afhængigt af uddannelsesinstitutionen. Lærere på ungdomsuddannelser og videregående uddannelser får normalt ikke undervisning i specialundervisning, men det afhænger af det enkelte universitet. I givet fald er indholdet i undervisningen meget lig indholdet for lærere i grundskolen - et 10-semester universitetsstudium, hvori indgår undervisning som giver de studerende den fornødne faglige kompetence til at undervise elever med særlige behov. Kandidater kan også arbejde som klasselærere.
Danmark	Grunduddannelsen består af et forløb svarende til 40 timer, som normalt er valgfrie. Formålet er at opnå den fornødne faglige viden om særlige behov og dermed forebygge og afhjælpe problemer som følge af disse behov.
England og Wales	Uddannelsen indeholder moduler som giver kompetence til at undervise elever med særlige behov. Visse minimumskrav skal være opfyldt, herunder viden om de generelle procedurer for identificering, vurdering og håndtering af elever med særlige behov i det almene skolesystem.
Finland	Klasselærere i før-skolen og grundskolen har 1½-2 studieuger, afhængigt af uddannelsesinstitution, hvori indgår forelæsninger, praktisk arbejde med elever med særlige behov samt studiebesøg på forskellige skoler. Lærere, som skal undervise på ungdomsuddannelserne har én studieuge som hovedsageligt består af forelæsninger. Afhængigt af uddannelsessted kan valgfri undervisning bestå af 15 studieuger for lærere, som skal undervise i før-skolen og grundskolen og 1-2 studieuger for lærere på ungdomsuddannelser og videregående uddannelser. Nogle universiteter tilbyder specialundervisning som hovedfag under grunduddannelsen, og studerende som vælger dette forløb, bliver direkte uddannede som speciallærere.
Frankrig	Grunduddannelsen består af moduler på i alt 42 lektioner, hvor de studerende lærer at undervise elever med handicap, sygdom eller andre problemer.

European Agency for Development in Special Needs Education

Land	Beskrivelse af uddannelsesforløbet
Tyskland	Undervisning i specialundervisning udbydes enten som en 4½-årig grunduddannelse (9 semestre) på universitetsniveau, efterfulgt af to års praktik på en skole, eller den kan udbydes som en del af grunduddannelsen.
Grækenland	Grunduddannelsen indeholder kurser i specialundervisning og indlæringsvanskeligheder samt studiebesøg på specialskoler. Der findes ingen lovgivning for pensum på den grundlæggende læreruddannelse, og det enkelte universitet fastlægger selv pensum. På Thessaly Universitet i Volos har man for nylig oprettet en særlig uddannelse til speciallærere.
Island	Grunduddannelsen består af et 30-timers kursus af ét års varighed.
Irland	Grunduddannelsen indeholder et 30-timers kursus og et praktikforløb af mindst to ugers varighed, som foregår i en segregeret foranstaltning. Der lægges særlig vægt på observation og vurdering af elever med særlige behov.
Italien	Grunduddannelsen indeholder undervisning i specialundervisning for alle lærere.
Litauen	Grunduddannelsen for lærere indeholder kurser i specialundervisning på universitetsniveau. Efter gymnasiet kan den studerende tage en bachelorgrad i specialundervisning, efterfulgt af en universitetsgrad.
Luxembourg	Grunduddannelsen indeholder undervisning i specialundervisning for alle lærere på førskoleniveau og i grundskolen. Uddannelsens andet år består af ét års praktik.
Holland	Undervisning af elever med særlige behov indgår som en del af den almindelige læreruddannelse.
Norge	Et halvt års grundlæggende specialpædagogik indgår i den almindelige læreruddannelse. Alle lærere undervises i specialundervisning og støtteforanstaltninger.
Portugal	Grunduddannelsen består af et 60-timers kursus af ét års varighed, hvori indgår undervisning om elevernes forskelligartede behov, tilpasning af læseplanen og samarbejde med forældrene. .
Slovakiet	Grunduddannelsen består af et 10-semesteres heltids- eller deltidsstudium som giver den fornødne komptence til at undervise elever med særlige behov. Den studerende skal bestå en optagelsesprøve.
Spanien	Læreruddannelsen kan bestå af en 3-årig grunduddannelse i specialundervisning eller et 80-timers forløb, som indgår i den almindelige grunduddannelse for lærere, hvor der undervises i elevernes indlæringsvanskeligheder og særlige behov. Det enkelte universitet kan selv tilrettelægge undervisningsforløbet, når blot de angivne minimumstimer overholdes. Forløbet består af både teori og praksis.
Sverige	Undervisning i specialundervisning prioriteres højt i den almindelige grunduddannelse. Herudover har de studerende mulighed for at vælge supplerende kurser af variende længde, afhængigt af uddannelsesinstitution.
Schweitz	Den grundlæggende læreruddannelse indeholder bl.a. kurser i specialundervisning. De studerende skal følge et 3-årigt undervisningsforløb om internationale undervisningsstandarder på niveau 5. Forløbet varierer, afhængigt af hvilken uddannelsesinstitution den studerende vælger.

3.3 Videreuddannelse i specialundervisning

Videreuddannelse udbydes til lærere som ønsker at arbejde med elever med særlige behov i specialskoler eller almindelige skoler. I nogle lande, som for eksempel Belgien, Frankrig og Italien kan videreuddannelsen påbegyndes umiddelbart efter grunduddannelsen. I andre lande kræves det, at den studerende først har været ude at undervise i det almene skolesystem i en vis periode. Nogle lande tilbyder begge muligheder - det gælder for eksempel Østrig, Danmark, Tyskland og Holland.

I enkelte lande er videreuddannelse obligatorisk, men de fleste lande tilbyder den som en anbefalelsesværdig mulighed. Den obligatoriske videreuddannelse består hovedsageligt af undervisning i at håndtere elever med forskellige typer af handicaps, for eksempel synshæmmede eller hørehæmmede elever. I de øvrige lande skal lærerne som regel deltage i efteruddannelseskurser for at følge udviklingen og/eller opnå forfremmelse. I nogle lande giver uddannelsen som speciallærer også en bedre løn, hvilket naturligvis er et væsentligt incitament til at deltage i efteruddannelseskurser. Det er bl.a. tilfældet i Fransk og Flamsk Belgien, Frankrig, Tyskland, Grækenland og Holland.

Varigheden af obligatorisk såvel som valgfri videre- og efteruddannelse er meget forskellig. Der kan være tale om et års supplerende undervisning i en bestemt type handicap eller et 2-4-årigt forløb som dækker et bredere område. I begge tilfælde får den studerende et eksamensbevis.

De fleste lande tilbyder både en generel uddannelse og specifikke studier i en bestemt type handicap. Tyskland og Luxembourg tilbyder den højeste grad af specialisering.

Nedenstående tabel beskriver de forskellige landes muligheder for videreuddannelse under forudsætning af, at de studerende har fulgt det krævede grundforløb og opnået den fornødne erfaring.

Tabel 3.3 Videreuddannelse for lærere

Land	Beskrivelse af uddannelsesforløbet
Østrig	Der kræves ikke altid faglig erfaring. Videreuddannelse er ikke altid obligatorisk, men lærere med kvalifikationer inden for specialundervisning gives ofte førsteprioritet i jobsøgningen. Videreuddannelsen indeholder undervisning i at arbejde med syns- og hørehæmmede elever, elever med fysiske handicaps, talehandicaps, svære adfærdsvanskeligheder samt elever indlagt på hospitaler.
Belgien	Der kræves ingen faglig erfaring. Videreuddannelsen er valgfri og varer fra 1-2 år eller 240 lektioner af generel art og 420 timers praktisk undervisning i en skole (fordelt på en årrække). Der undervises i almen viden om læringsteknikker, tilpasning af læseplaner og specifik viden om særlige handicaps (syns- og hørehandicaps, psykiske handicaps osv.) samt særlige teknikker som for eksempel tegnsprog. Selv om den ikke er obligatorisk, anbefales det på de fleste skoler at personalet gennemfører en videreuddannelse i løbet af de første år som ansatte.
Cypern	Der kræves ingen faglig erfaring. Der findes ingen videregående speciallæreruddannelse på Cypern, og studerende som ønsker at videreuddanne sig må tage universitetsuddannelsen uden for Cypern. Pædagoger opfordres dog til at deltage i lokale kurser om specialundervisning, selv om man ikke får et eksamensbevis for gennemførelsen.

European Agency for Development in Special Needs Education

Land	Beskrivelse af uddannelsesforløbet
Tjekkiet	Der kræves ingen faglig erfaring. Videreuddannelse er valgfri og varer 2-3 år. Den indeholder generelle og specialiserede fag samt specifikke studier af et bestemt handicap efter den studerendes eget valg, for eksempel indlærings- eller sprogvanskeligheder.
Danmark	Der kræves faglig erfaring i form af et to-årigt praktisk forløb på en skole for at få eksamensbeviset, og fem års studier for at opnå kandidatgrad. Der kræves ingen faglig erfaring for at gennemføre kortere kurser, som er valgfrie og varer fra 40 lektioner til 1 ½ års studier og indeholder generelle og specifikke fag om specialundervisning.
England og Wales	Før videreuddannelsen påbegyndes, kræves ét års faglig erfaring. Hvis man ønsker at arbejde med døve eller svagtseende, er videreuddannelse obligatorisk, ellers er den valgfri. Mange lærere tager dog en videreuddannelse med eksamen inden for områder som autisme eller specifikke indlæringsproblemer, og næsten alle videreuddanner sig ved at følge kurser af kortere varighed.
Finland	Der kræves formelt ingen faglig erfaring, men den har alligevel praktisk betydning ved optagelse på en videreuddannelse. Videreuddannelse er obligatorisk og varer 1-1½ år (35 uger). Den tages af alle fra før-skoleniveau og til lærere på videregående uddannelser og indeholder undervisning for specialklasselærere til syns- og hørehæmmede elever samt elever med fysiske eller psykiske handicaps. Hjælpelærere gennemgår også et generelt videreuddannelsesforløb.
Frankrig	Der er ingen krav om faglig erfaring, men det anbefales dog, at speciallærere tager eksamen med speciale inden for tilpasning af undervisningen og inkluderende aktiviteter. Videreuddannelsen består af et to-årigt valgfrit forløb, og der kan vælges ét af syv specialiserede områder af handicaps, hvor både teoretisk og praktisk undervisning indgår.
Tyskland	Der kræves to års faglig erfaring. Videreuddannelsen er obligatorisk og varer to år. Den består af to hovedfag, indlæringsvanskeligheder og psykiske vanskeligheder samt synshandicap og adfærdsmæssige vanskeligheder mv. .
Grækenland	Der kræves fem års faglig erfaring. Videreuddannelsen består af et to-årigt obligatorisk forløb for lærere i grundskolen. Man skal bestå en optagelsesprøve inden for området indlæringsvanskeligheder og kan valgfrit studere syns- og hørehandicaps samt fysiske handicaps. Lærere på sekundærtrinnet kan tage et 40-timers kursus om generelle emner inden for specialundervisning.
Island	Der kræves to års faglig erfaring. Videreuddannelsen er valgfri og varer 1-2 år. Den omfatter undervisning i indlæringsvanskeligheder og tilpasning af den nationale læseplan. Der er mulighed for at videreuddanne sig inden for bestemte områder, som for eksempel syns- og hørehandicaps.
Irland	Der kræves to-tre års faglig erfaring. Videreuddannelsen er valgfri og varer et år. Den indeholder en generel uddannelse for hjælperlærere og andre som arbejder i specialklasser. Der undervises i generelle indlæringsvanskeligheder for støttelærere og gives specifik undervisning for besøgs lærere og lærere, som arbejder med hørehæmmede elever. Der er indført et ét-årigt uddannelsesforløb for lærere i specialklasser og hjælperlærere på sekundærtrinnet.

European Agency for Development in Special Needs Education

Land	Beskrivelse af uddannelsesforløbet
Italien	Der kræves ingen faglig erfaring. Uddannelsen til speciallærer består af et ét-årigt universitetsforløb med specifik teoretisk og praktisk undervisning. Teorien foregår på universitetet og praktikken gennemføres på lokale skoler. Der er et ekstra valgfrit semester for lærere, som vil arbejde med døve eller blinde elever, og man kan også specialisere sig inden for andre områder.
Litauen	Nogle typer af videreuddannelse kræver faglig erfaring, andre ikke. Videregående studier inden for en bestemt type af handicap kan foregå på universitetsniveau. Alle lærere kan efteruddanne sig inden for specialundervisningsområdet.
Luxembourg	Nogle typer af videreuddannelse kræver faglig erfaring, andre ikke. Videregående uddannelse er valgfrit og af ét års varighed, hvor den studerende modtager obligatorisk undervisning inden for en bestemt type handicap.
Holland	Faglig erfaring anbefales, men er ikke obligatorisk. Videreuddannelse er valgfri, består af et to-årigt deltidsstudium med teoretisk og praktisk undervisning inden for forskellige kategorier af handicaps eller særlige behov samt forskellige slags job inden for specialundervisningsområdet. I praksis skal lærere, som vil arbejde på specialskoler gennemgå en videreuddannelse. De får en lidt højere løn og har flere kvalifikationer end gennemsnittet.
Norge	Videreuddannelse er valgfri og består af et deltids- eller fuldtidsstudium af mellem ét og fire års varighed for lærere i grundskolen og på sekundærniveau. Uddannelsen indeholder generel og specifik undervisning inden for specialundervisning, forebyggelse og vejledning.
Polen	Der kræves ingen faglig erfaring. Videreuddannelsen kan bestå af en fem-årig kandidatuddannelse for specialundervisningslærere, et tre-semester forberedelseskursus for kandidater eller et to-semester kursus for kandidater som arbejder eller skal arbejde på skoler med elever med særlige behov, som skal integreres helt eller delvist i den almindelige undervisning.
Portugal	Der kræves to års faglig erfaring. Videreuddannelsen består af et to-årigt obligatorisk forløb med generel og specifik undervisning, som indeholder både teori og praksis. Der udbydes mange forskellige former for yderligere specialisering, hvilket er obligatorisk for alle speciallærere.
Slovakiet	Der kræves ingen faglig erfaring. Videreuddannelsen består af et fire-semester fuldtids- eller deltidsstudium, og den studerende skal bestå en optagelsesprøve for at komme ind. Lærere i specialskoler og i almene skoler med inkluderende undervisning af elever med særlige behov kan videreuddanne sig inden for alle områder af handicaps, herunder pædagogiske og faglige færdigheder.
Spanien	Der kræves ingen faglig erfaring, da videreuddannelse indgår i den almindelige læreruddannelse for grundskolelærere i segregerede foranstaltninger eller almene skoler. Den er obligatorisk og varer tre år, med generel undervisning i indlæringsvanskeligheder og handicaps. Der findes en specialuddannelse for lærere, som arbejder med hørehæmmede elever.
Sverige	Der kræves ingen faglig erfaring. Specialundervisning indgår som et fag i den almindelige læreruddannelse. Videreuddannelsen indbefatter praktisk arbejde med undervisning af elever med specifikke behov samt strategier for støttelærere. Alle lærere skal deltage i efteruddannelse.
Schweitz	Der kræves ingen faglig erfaring. Videreuddannelsen er obligatorisk og består af et to-årigt fuldtidsstudium (et længere deltidsstudium kan også vælges). Især for lærere som ønsker at arbejde med syns- og hørehæmmede elever anbefales det at specialisere sig

gennem supplerende uddannelse.

Alle lande tilbyder efteruddannelse, som i de fleste tilfælde er frivillig. Efteruddannelse finder sted på skoler, ressourcecentre eller uddannelsesinstitutioner. Der er som regel tale om kurser med stor fleksibilitet, og indholdet kan være meget forskelligt fra land til land.

Efteruddannelse er én af de mest udbredte former for støtte til klasselærere, som arbejder med elever med særlige behov i det almene uddannelsessystem.

3.4 Afsluttende kommentarer

De væsentligste faktorer i forbindelse med støtte og uddannelse for klasselærere til elever med særlige behov kan sammenfattes som følger:

➤ *Inklusion og lærerstøtte*

- a) Klasselæreren har det overordnede ansvar for alle elever, herunder elever med særlige behov. Støtte gives normalt af speciallærere i den almene skole, som kan være ansatte i eller uden for skolen (for eksempel på specialskoler). Herudover findes hjælpelærere i de fleste lande, som yder støtte både til eleverne og til de ansatte på skolen.
- b) Støtten ydes hovedsageligt i form af direkte arbejde med den enkelte elev. Direkte støtte til læreren er endnu ikke så udbredt, selv om det er en målsætning. Støtte til læreren består af information om elevens behov, udvælgelse af undervisningsmaterialer, udarbejdelse af individuelle uddannelsesplaner og tilrettelæggelse af undervisningen.

➤ *Uddannelse i specialundervisning.*

- a) Specialundervisning indgår som et obligatorisk emne for alle klasselærere på grunduddannelsen. Undervisningen er dog oftest utilstrækkelig og indeholder for lidt praktik i forhold til de fremtidige læreres behov.
- b) Lærere som vil arbejde med elever med særlige undervisningsmæssige behov skal videreudanne sig, som regel efter grunduddannelsen. I de fleste lande er videreuddannelse valgfrit, men anbefales kraftigt.
- c) I nogle lande betragtes efteruddannelse også som videreuddannelse og er som regel frivillig. Der er en stor grad af fleksibilitet i efteruddannelsen, og den er én af de mest udbredte former for støtte til lærere, som arbejder med elever med særlige behov.

4 Informations- og kommunikationsteknologi i specialundervisningen

Brugen af informations- og kommunikationsteknologi (IKT) i specialundervisningen har i øjeblikket høj politisk prioritet både i EU-regi og nationalt i næsten alle europæiske lande. I EU's *eEurope Handlingsplan* (2000) sættes fokus på de tiltag som skal iværksættes så vi kan komme ind i informationssamfundet, og uddannelsesområdets centrale rolle i denne proces er klart defineret. OECD's undersøgelse fra 2001 *Learning to change: ICT in schools* viser klart hvordan informations- og kommunikationsteknologien påvirker skoler og elevers uddannelsesforløb overalt i verden.

Men brugen af IKT i specialskoler og -klasser prioriteres ikke altid lige højt, og elever med særlige behov samt deres forældre og lærere har ofte svært ved at finde og få adgang til de rette IT-redskaber. Skal målsætningen om adgang til IKT for alle elever i Europa indfries, er det derfor nødvendigt at skærpe indsatsen for elever med særlige behov.

I dette kapitel beskrives situationen i de deltagende lande, fremherskende tendenser og aktuelle spørgsmål og problemstillinger omkring politikker og praksis for anvendelsen af IKT i specialundervisningen.

4.1 Politikker for IKT i specialundervisningen

Politikker for IKT er normalt et nationalt anliggende hvad angår principper, hensigtserklæringer, mål, midler og tidshorisonter for IKT i specialundervisningen. Kort- og langsigtede målsætninger dikterer hvilken form for hardware og software der er tilgængelig for lærere og elever og har direkte indflydelse på lærernes adgang til uddannelse, støtte og information. Nationale politikker synes at være præget af fem væsentlige problemstillinger:

1. Infrastruktur (hardware, software og internetadgang)
2. Støtte i forbindelse med anvendelsen af IKT i specialundervisningen
3. Uddannelse
4. Samarbejde/forskning
5. Evaluering.

Disse områder kan være tillagt varierende betydning i de forskellige lande. Nedenstående tabel giver et overblik over anvendte politikker i de enkelte lande.

Tabel 4.1 IKT-politikker i Europa

Generelle politikker	Land
Generelle politikker - ingen specifikke politikker omkring IKT i specialundervisningen. Erklæringer og målsætninger for de fem områder	Østrig, Belgien, Cypern (under udvikling), Tjekkiet, Danmark, Finland, Frankrig, Tyskland, Grækenland, Island, Irland, Italien, Luxembourg, Holland, Norge, Polen, Portugal, Spanien, Sverige og Storbritannien
Politikker for IKT indeholder erklæringer om lige muligheder for og gennem brugen af IKT	Flamsk Belgien, Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige
IKT er indbefattet i den generelle læseplan for alle elever, herunder elever med særlige undervisningsmæssige behov	Østrig, Flamsk Belgien, Cypern (kun på sekundærtrinet og i specialskoler), Tjekkiet, Frankrig, Island, Irland, Norge, Polen, Sverige og Storbritannien
Ansvar for at implementere politikker for IKT er fordelt på forskellige instanser	Østrig, Belgien, Danmark, Finland, Frankrig, Tyskland, Grækenland, Island, Irland, Italien, Luxembourg, Holland, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Schweiz og Storbritannien
De fleste lande evaluerer løbende de generelle politikker for IKT	Østrig, Flamsk Belgien, Danmark, Finland, Grækenland, Irland, Holland, Norge, Portugal, Spanien (på regionalt niveau), Sverige, Schweiz og Storbritannien
Brugen af IKT indgår som en del af den nationale lovgivning om handicap og særlige undervisningsmæssige behov.	Cypern, Portugal og Slovakiet
Politikker iværksættes og evalueres gennem nationale IKT-projekter	Tjekkiet, Litauen og Norge
De anvendte politikker har direkte indflydelse på lærernes adgang til uddannelse, støtte og information	Østrig, Belgien, Cypern, Tjekkiet, Danmark, Finland, Frankrig, Tyskland, Grækenland, Island, Irland, Italien, Luxembourg, Holland, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Schweiz og Storbritannien

De fleste lande er enige om at adgangen til IKT kan begrænse uddannelses- og undervisningsmæssige uligheder og kan være et vigtigt redskab til fremme af inklusion i undervisningen. Men u hensigtsmæssig eller begrænset adgang til IKT kan forstærke de uligheder, som nogle elever allerede oplever, herunder måske især elever med særlige undervisningsmæssige behov. Det digitale skel som kan opstå inden for landenes uddannelsessystemer (jf. OECD, 2001) er særlig markant på specialundervisningsområdet.

Af de indsamlede oplysninger fremgår at de politiske beslutningstagere bør:

- Fremme grundlæggende og videregående uddannelser for lærere med fokus på brugen af IKT
- Sørge for at alle elever har adgang til den hardware og software de skal bruge
- Fremme forskning, fornyelse og udveksling af viden og erfaring
- Rette undervisningssektorens og resten af samfundets opmærksomhed mod fordelene ved at bruge IKT i specialundervisningen

Disse målsætninger kan gennemføres med overordnede eller specifikke politikker, projekter og udviklingsprogrammer.

Det ser ud til at der er behov for at ændre fokus for politikker og programmer for brugen af IKT i specialundervisningen. Hidtil har vægten været lagt på at udvikle redskaber (infrastruktur i form af udstyr og ekspertise) som muliggør en effektiv anvendelse af IKT i specialundervisningen. I de fleste lande interesserer man sig nu mere for målsætningerne og formålet med anvendelsen af IKT i specialundervisningen og ikke blot på udviklingen af redskaber. En ændring af fokus giver input til diskussionen om udviklingen af en hensigtsmæssig infrastruktur, men skaber først og fremmest øget opmærksomhed omkring spørgsmålene *hvorfor* og *hvordan* man bedst muligt anvender IKT i forskellige undervisningsmæssige sammenhænge. Der sættes fokus på at bruge IKT til at lære i forskellige sammenhænge i stedet for blot at lære at bruge den på forskellige måder. IKT bliver først en integreret bestanddel i læse- og undervisningsplaner for elever med særlige behov, når man bliver bevidst om det fulde omfang af dens potentiale som læringsredskab. Det kan kræve en mere specifik udformning af politikkerne i de enkelte lande, end det er tilfældet i dag.

4.2 IKT-support i specialundervisningen

Der findes mange forskellige former for rådgivning og support omkring IKT i specialundervisningen i de deltagende lande. Disse støtteforanstaltninger, centre osv. er ikke kun styret af nationale politikker for IKT - de arbejder i lige så høj grad ud fra praktisk erfaring.

Nedenstående skema giver et overblik over de forskellige former for rådgivning og support omkring IKT i specialundervisningen i de deltagende lande.

Tabel 4.2 IKT-support i specialundervisningen

Foranstaltninger til IKT-support	Land
Nationale centre med særlig rådgivning om IKT i undervisningen	Island, Irland, Norge, Sverige, Schweiz og Storbritannien
Rådgivningscentre som arbejder direkte med lærere og elever på specialundervisningsområdet	Flamsk Belgien, Danmark, Sverige og Storbritannien
Specialiserede støttecentre hvor lærere kan få vejledning, materialer og information	Tjekkiet, Danmark, Finland, Frankrig, Tyskland (i nogle regioner), Grækenland, Island, Irland, Litauen, Luxembourg, Norge, Portugal, Spanien, Sverige og Storbritannien
IKT-support i specialskoler	Cypern
Specialiserede arbejdsgrupper på regionalt og/eller nationalt plan	Østrig, Portugal
Særlige hjemmesider og internetbaserede netværk	Østrig, Fransk Belgien, Danmark, Finland, Frankrig, Tyskland, Grækenland, Island, Irland, Italien, Luxembourg, Holland, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Schweiz og Storbritannien
IKT-support i skolen	Østrig, Belgien, Cypern (under udvikling), Tjekkiet, Danmark, Finland, Frankrig, Tyskland, Grækenland, Island, Irland, Italien, Luxembourg, Holland, Norge, Portugal, Spanien, Sverige og Storbritannien*

* I de fleste lande har den enkelte skole ansat koordinatore med særlig ekspertise inden for IKT, men de har ikke nødvendigvis erfaring med specialundervisning.

IKT-supporten synes at være ret fleksibel og foranstaltningerne i de enkelte lande supplerer hinanden indbyrdes. De består oftest af en række tilbud til lærere der arbejder med specialundervisning. Vigtigheden af den rette IKT-support til lærere blev understreget af landene men blev samtidig omtalt som et problemfyldt aspekt, hvilket fremgår af de efterfølgende to tabeller, som giver et overblik over henholdsvis svagheder og styrker ved de nuværende supportforanstaltninger i landene.

Tabel 4.3 IKT i specialundervisningen - svagheder

Svagheder	Land
Ansvarsfordelingen i forbindelse med politikker for IKT er ikke klart defineret	Østrig, Cypern
Holdningsmæssige barrierer og mangel på forståelse for værdien af IKT og dens muligheder, både politisk og i praksis	Cypern, Portugal, Schweiz
Mangelfuld information om skolers og elevers krav og behov; initiativer til iværksættelse af en politik på området skal netop baseres på disse krav og behov	Holland
Begrænsede midler til foranstaltninger eller finansiering af tiltag som ikke er specifikt rettede mod at opfylde et bestemt behov	Østrig, Cypern, Frankrig, Irland, Holland, Storbritannien
Uddannelsesmulighederne for speciallærere er begrænsede og ikke fleksible nok	Østrig, Tjekkiet, Finland, Tyskland, Grækenland, Irland, Schweiz, Spanien
Specifikke former for hardware og software er kun tilgængelige i begrænset omfang	Østrig, Flamsk Belgien, Cypern, Tyskland, Litauen, Holland, Portugal, Spanien
Der er ingen formaliseret struktur for IKT-support i specialundervisningen på nationalt plan	Flamsk Belgien, Cyperns, Island, Litauen
Der er ulige muligheder for adgang til ekspertbistand i på regionalt niveau (supportforanstaltninger er ofte samlet inden for ét område, f.eks. hovedstadsområdet)	Østrig, Cypern, Danmark, Frankrig, Tyskland, Grækenland, Irland, Norge, Portugal, Spanien, Storbritannien
Adgangen til specifikke informationskilder er ofte begrænset (især on-line)	Cypern, Grækenland, Holland, Portugal
Lærere er geografisk isolerede	Portugal
Mangelfuld information om forskning i brugen af IKT i specialundervisningen	Flamsk Belgien, Tjekkiet, Litauen, Norge, Sverige

Tabel 4.4 IKT i specialundervisningen - styrker

Styrker	Land
IKT i specialundervisningen er en vedvarende målsætning i den generelle uddannelsespolitik	Tjekkiet, Litauen
Iværksættelse af politikker på lokalt plan, hvilket gør det lettere at gennemskue præcist hvilke ressourcer der er brug for for at opfylde behov og målsætninger	Danmark, Norge, Portugal, Spanien, Sverige
Supportforanstaltninger for lærere	Flamsk Belgien, Danmark, Irland, Spanien, Sverige
IKT indarbejdes i elevernes individuelle læseplaner	Cypern (hvor IKT-redskaber er tilgængelige), Finland, Portugal
Mulighed for at ansøge myndighederne om supplerende finansiering efter behov	Cypern, Frankrig, Irland, Norge
Der er forholdsvis mange ansatte i IKT-sektoren	Grækenland
Adgang til global information via internettet	Østrig, Belgien, Cypern, Danmark, Finland, Frankrig, Tyskland, Grækenland, Island, Irland, Italien, Luxembourg, Holland, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Storbritannien
Specifikke projekter og initiativer	Østrig, Cypern, Tjekkiet, Grækenland, Island, Irland, Litauen, Norge, Portugal, Sverige
Adgang til IKT for alle elever er en rettighed som fremmer god politik på området	Norge
Særlig lovgivning som fremmer brugen af IKT i specialundervisningen	Storbritannien (Special Education Needs and Disability Act - SENDA, 2001)

Nogle af de stærke sider kan direkte modvirke de tidligere anførte svagheder (jf. tabel 4.3) og indeholder derfor nyttig viden til at afhjælpe problemerne på længere sigt. Ved svagheder er der oftest tale om mangler og ikke svagheder i selve strukturen og foranstaltningerne.

De fleste lande anser adgangen til støtteforanstaltninger for lærere som et meget vigtigt element i arbejdet med at indføre IKT i specialskoler og -klasser - mindst lige så vigtigt som at have de rigtige former for hardware og software.

Støtte til den enkelte lærer er afgørende for hans eller hendes muligheder for at bruge IKT i arbejdet med eleven. I nedenstående tabeller fremhæves de faktorer som ser ud til henholdsvis at hæmme og fremme brugen af IKT i specialundervisningen.

Tabel 4.5 IKT i specialundervisningen - hæmmende faktorer for lærere

Hæmmende faktorer	Land
Manglende fortrolighed med området og deraf følgende mangelfuld anvendelse af IKT i undervisningen	Flamsk Belgien, Tjekkiet, Tyskland, Island, Litauen, Norge, Portugal, Spanien, Storbritannien

European Agency for Development in Special Needs Education

Manglende udveksling af information og erfaringer, både på den enkelte skole og skolerne imellem	Østrig, Cypern, Danmark, Frankrig, Tyskland, Litauen, Holland, Schweiz
Begrænset adgang til bestemte former for hardware og software og/eller opgraderingssystemer i skolerne	Østrig, Cypern, Frankrig, Tyskland, Grækenland, Island, Irland, Litauen, Norge, Portugal, Spanien, Sverige
Support og information er ikke tilgængelig på et tilstrækkeligt højt niveau	Flamsk Belgien, Cypern, Tjekkiet, Tyskland, Grækenland, Island, Irland, Litauen, Norge
IKT i specialundervisningen er ikke klart defineret i skolernes udviklingsplaner	Flamsk Belgien, Cypern, Danmark, Tyskland, Litauen
Manglende redskaber og rådgivning til lærere omkring vurderingen af elevernes behov for IKT	Cypern, Litauen, Storbritannien
Manglende fleksibilitet i skolernes organisation	Cypern (oftest i almene skoler, ikke specialskoler), Norge, Portugal
Køns- og aldersmæssige barrierer i forbindelse med brugen af IKT	Østrig, Tjekkiet, Danmark
Manglende vilje til at indføre nye metoder i skolerne i takt med de muligheder IKT fører med sig	Danmark, Tyskland, Litauen, Portugal
Begrænsede efteruddannelsesmuligheder inden for IKT	Finland, Frankrig, Tyskland, Irland, Litauen, Norge, Spanien, Sverige
Begrænset deltagelse i efteruddannelse	Danmark, Irland
Forvirring over manglende koordinering af støtte, information og rådgivning	Cypern, Irland, Storbritannien
Mangel på ekspertbistand og/eller interesse for at modtage ekspertbistand inden for specialundervisningsområdet (f.eks. psykologer)	Norge, Portugal
Begrænsede muligheder for lærere for at anvende forskningsresultater i undervisningen	Sverige
Mangel på speciallærere som kan implementere IKT i undervisningen	Tjekkiet, Litauen

Tabel 4.6 IKT i specialundervisningen - fremmende faktorer for lærerne

Fremmende faktorer	Land
En klar politik på skolerne for brugen af IKT i specialundervisningen	Irland
Engagement og støtte fra skoleledelsens side	Østrig, Cypern, Island, Norge
IKT-relaterede fag i specialundervisningens læseplaner	Tjekkiet, Litauen
Tilstrækkeligt udbud af relevant hardware og software og adgang til support på skolen som helhed såvel som i den enkelte klasse	Tjekkiet, Grækenland, Island, Irland, Norge, Spanien, Sverige
Specifikke kurser/efteruddannelse med henblik på at udvikle lærernes fortrolighed med faget	Cypern, Tjekkiet, Irland, Norge, Spanien, Storbritannien
Adgang til specialviden og eksempler på praksis fra andre lærere	Tjekkiet, Danmark, Holland, Norge, Portugal, Spanien, Sverige
Teamwork og udveksling af erfaringer og viden mellem lærerne	Cypern, Danmark, Tyskland, Spanien, Sverige
Lærerne får stadig større motivation for og kompetence til at anvende IKT på en fleksibel måde	Cypern, Danmark, Tyskland, Grækenland, Island, Litauen, Portugal, Sverige
Eleverne er motiverede for og får et godt udbytte af at anvende IKT	Flamsk Belgien, Danmark, Frankrig, Tyskland, Irland, Litauen, Norge, Sverige
IKT anvendes i stigende omfang i hjemmet, af forældrene og generelt i samfundet	Flamsk Belgien, Cypern, Danmark, Finland, Grækenland, Sverige
Bevidsthed om og mulighed for nye strategier i undervisningen gennem IKT	Flamsk Belgien, Cypern, Frankrig, Luxembourg, Portugal, Sverige
Oplysning om fordelene ved IKT på alle niveauer i uddannelsessystemet, også på politisk plan	Flamsk Belgien, Cypern, Litauen, Norge, Sverige
Regional koordinering af brugen af IKT i specialundervisningen	Storbritannien

Støtte og rådgivning til den enkelte lærer i brugen af IKT kan i princippet gøres tilgængelig på alle niveauer: nationalt, regionalt, lokalt, i skolerne og blandt kolleger. Man får hermed adgang til en bred vifte af information, rådgivning og praktiske støtteforanstaltninger, men det kan også medføre problemer i form af en decentraliseret ansvarsbyrde, vanskeligheder med at skaffe finansiering og manglende koordinering. Koordinering og rationalisering af den støtte og rådgivning der ydes på forskellige niveauer, igen baseret på klare informationer om læreres og elevers behov, er nødvendig.

4.3 IKT i speciallæreruddannelsen

Undervisning i brugen af IKT bør indgå som et led i både den grundlæggende læreruddannelse og i den løbende efteruddannelse. Tabel 4.7 viser hvordan IKT indgår i speciallæreruddannelsen i de forskellige lande.

Tabel 4.7 IKT i speciallæreruddannelsen

Beskrivelse af IKT i uddannelsen	Land
IKT indgår i den grundlæggende læreruddannelse	Østrig, Belgien, Cypern, Tjekkiet, Danmark, Finland, Frankrig, Tyskland, Grækenland, Island, Irland, Italien, Litauen, Luxembourg, Holland, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Storbritannien
Den grundlæggende læreruddannelse omfatter brug af IKT i specialundervisningen	Østrig, Tjekkiet*
Almene efteruddannelseskurser i IKT for lærere	Østrig, Belgien, Cypern, Danmark, Finland, Frankrig, Tyskland, Grækenland, Island, Irland, Italien, Litauen, Luxembourg, Holland, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Storbritannien
IKT i specialundervisningen indgår i efteruddannelsen af speciallærere	Østrig (regionale forskelle), Danmark, Cypern (nyt system), Frankrig, Tyskland (regionale forskelle), Grækenland (via fjernundervisning), Irland, Litauen, Spanien, Sverige og Storbritannien

* Universiteter og fakulteter i Tjekkiet udarbejder selvstændigt uddannelsesprogrammerne. Der findes ingen officielle retningslinjer omkring IKT i specialundervisningen i læreruddannelsen, men de enkelte programmer er som regel meget fleksibelt udarbejdet.

Uddannelsen skal give lærerne mulighed for at integrere brugen af IKT i såvel den generelle undervisning som i de enkelte elevers individuelle undervisningsplaner. Den bør være mere fleksibel, så der tages højde for den enkelte lærers ønsker og behov. Derudover er det vigtigt at fokusere på såvel metodik som didaktik og den praktiske tilrettelæggelse af undervisningen, så der sikres overensstemmelse mellem teori og praksis.

Brugen af IKT i specialundervisningen bør også indgå i speciallæreruddannelsen og i uddannelsen af IKT-lærere. IKT-lærere, som ikke har nogen uddannelse i eller erfaring med specialundervisning, finder det ofte vanskeligt at anvende IKT hensigtsmæssigt i undervisningen af elever med særlige undervisningsmæssige behov.

4.4 Brugen af IKT i specialundervisningen

IKT kan anvendes til mange forskellige ting i undervisningen, bl.a. som:

- Redskab i undervisningen
- Redskab til læring
- Kommunikationsredskab
- Terapeutisk støtte
- Diagnosticering
- Administration

Herudover har IKT et enormt potentiale som værktøj til individuel støtte eller tilpasning af undervisningen af elever med særlige behov.

En række omstændigheder har indflydelse på brugen af IKT i specialundervisningen. De varierer en del fra land til land, men der er dog en del fællestræk, bl.a. omkring infrastruktur (hardware, software, internetadgang), pædagogik og brug blandt lærere såvel som elever. Tabel 4.8 giver et overblik over dette.

Tabel 4.8 Infrastruktur – hardware, software og internetadgang

Særlige omstændigheder som har indflydelse på brugen af IKT	Land
Adgang til IKT for skolen og for den enkelte elev: hardware, software, internetadgang samt dækning af udgifterne	Østrig, Belgien, Cypern, Danmark, Finland, Frankrig, Tyskland, Grækenland, Island, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Storbritannien
Adgang til hardware som er tilpasset elevernes behov	Cypern, Tyskland, Island, Norge
Adgang til software som er tilpasset elevernes særlige behov	Østrig, Cypern, Grækenland, Island, Norge, Spanien, Sverige
Adgang til materialer til elever med forskellige former for behov	Cypern, Grækenland, Norge, Sverige

Tabel 4.9 Pædagogik

Særlige omstændigheder som har indflydelse på brugen af IKT	Land
Udvikling af metoder til anvendelsen af IKT som et pædagogisk hjælpemiddel i undervisningen af alle elever	Cypern, Tyskland, Norge, Sverige
Formidling af information om god pædagogisk praksis i forbindelse med IKT	Flamsk Belgien, Cypern, Island, Litauen, Norge, Spanien, Sverige, Storbritannien
Brugen af IKT i undervisningen er tilpasset kravene til det enkelte lands undervisningspolitik og uddannelsesprogrammer	Cypern, Grækenland, Island
Brugen af IKT øger udbyttet af undervisningen for elever med særlige behov	Fransk Belgien, Cypern, Frankrig, Litauen, Spanien, Sverige
IKT bruges til at fremhjelpe en bestemt pædagogisk filosofi, for eksempel en skole for alle	Cypern, Sverige
IKT er en integreret del af specialundervisningen, hvor hver enkelt skole udvikler egne retningslinjer for hvordan man bedst benytter den som et redskab til at imødesee elevernes behov	Tyskland

Man kan sige at formålet med at anvende IKT i specialundervisningen er at imødekomme de enkelte elevers behov via en personlig teknisk infrastruktur. Det kræver at man er bevidst om både de grundlæggende lærings- og undervisningsprincipper og de enkelte elevers individuelle læringsstil og måde at arbejde med tingene på.

Tabel 4.10 IKT og lærere

Særlige omstændigheder som har indflydelse på brugen af IKT	Land
Etablering af god infrastruktur og adgang til gode undervisningsmaterialer er ikke en garanti for en effektiv anvendelse af IKT i skolerne	Østrig, Belgien, Cypern, Danmark, Finland, Frankrig, Tyskland, Grækenland, Island, Irland, Italien, Luxembourg, Holland, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Storbritannien
Mange problemer fører tilbage til lærernes mangel på viden om og erfaring med brugen af IKT	Østrig, Belgien, Cypern, Danmark, Finland, Frankrig, Tyskland, Grækenland, Island, Irland, Italien, Litauen, Luxembourg, Holland, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Storbritannien
Lærere har gode muligheder for yderligere uddannelse inden for IKT i specialundervisningen (IT og efteruddannelse)	Østrig, Belgien, Cypern, Danmark, Finland, Frankrig, Tyskland, Grækenland, Island, Irland, Italien, Luxembourg, Holland, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Storbritannien
Uddannelsen tilrettelægges så lærerne hjælpes med at integrere brugen af IKT i såvel den generelle undervisning som i de enkelte elevers individuelle undervisningsplaner	Flamsk Belgien, Danmark, Frankrig, Tyskland, Sverige
Holdningsmæssige aspekter indgår i efteruddannelsen af speciallærere og efterfølgende iværksættelse af nye læringsmetoder	Den tysktalende del af Belgien, Cypern, Danmark
Der er fokus på brugen af IKT som en del af skolens udvikling og organisation	Flamsk Belgien, Cypern, Tyskland
Man er opmærksom på de mangelfulde uddannelsesmuligheder inden for specialundervisning	Cypern, Irland
Adgangen til specialviden for lærere som underviser elever med særlige behov er begrænset	Østrig, Fransk Belgien, den tysktalende del af Belgien, Cypern, Danmark, Finland, Frankrig, Tyskland, Grækenland, Island, Irland, Italien, Luxembourg, Holland, Norge, Portugal, Spanien, Sverige, Storbritannien

Hvis IKT skal udnyttes optimalt i specialundervisningen, skal lærerne sikres øget adgang til ekspertviden og rådgivning, og der skal etableres et mere systematisk samarbejde mellem de forskellige fagpersoner, som lærerne trækker på i forbindelse med undervisningen af elever med særlige behov. Brugen af IKT skal indgå i skolernes udviklingsplaner, der skal etableres et IKT-rådgivningssystem og mulighed for at lærere og andre fagpersoner får tid og lejlighed til at arbejde tæt sammen, så der kan ydes rådgivning så tæt på den konkrete undervisningssituation som muligt.

Tabel 4.11 IKT og eleverne

Særlige omstændigheder som har indflydelse på brugen af IKT	Land
Efterhånden som begreber som "at lære at lære", livslang læring og on-line fjernundervisning vinder indpas, vil der ske grundlæggende ændringer i de traditionelle undervisningsmetoder, hvilket vil påvirke alle elever og dem, som arbejder med dem	Østrig, Flamsk Belgien, Cypern, Tyskland, Grækenland, Litauen, Luxembourg, Sverige
Forskellige former for støtteforanstaltninger er ikke altid hensigtsmæssige eller sammenlignelige mellem regioner	Grækenland, Island, Irland, Sverige, Storbritannien
Brugen af internettet giver mange elever med særlige behov problemer med niveau, indhold og sprog	Østrig, Cypern, Frankrig, Grækenland

Mange elever med særlige behov har allerede adgang til forskellige former for IKT, men det gælder langt fra alle. Lige muligheder for adgang til IKT via en hensigtsmæssig infrastruktur, faglig støtte og rådgivning samt erfarne lærerkræfter er målsætninger, som i mange europæiske lande endnu ikke er opfyldt.

4.5 Afsluttende kommentarer

Undersøgelsen indikerer en række konkrete udviklingsområder for IKT i specialundervisningen:

- De deltagende lande er generelt enige om prioriteringen af indsatsområder.
- Det ser ud til at der er behov for at ændre fokus når der fastlægges politiske retningslinjer og programmer for brugen af IKT i specialundervisningen. Hidtil har vægten været lagt på at udvikle redskaber (infrastruktur i form af udstyr og ekspertise) som muliggør en effektiv anvendelse af IKT i specialundervisningen. Denne undersøgelse peger imidlertid på at fagfolk på området nu ønsker vægten lagt på målsætningerne og formålet med anvendelsen af IKT i specialundervisningen og ikke blot på udviklingen af redskaber. En ændring af fokus ville give input til diskussionen om udviklingen af en hensigtsmæssig infrastruktur, men ville først og fremmest skabe øget opmærksomhed omkring spørgsmålene *hvorfor* og *hvordan* man bedst muligt anvender IKT i forskellige undervisningsmæssige sammenhænge. Man ville fokusere på at bruge IKT til at lære i forskellige sammenhænge i stedet for blot at lære at bruge den på forskellige måder. IKT bliver først en integreret bestanddel i læse- og undervisningsplaner for elever med særlige behov, når man bliver bevidst om det fulde omfang af dens potentiale som læringsredskab.
- Der lægges stor vægt på den grundlæggende infrastruktur med hardware og software af god kvalitet. Som noget helt afgørende peges der imidlertid på udviklingen af et klart fakta-baseret rationale for brugen af IKT i undervisningen samt nødvendigheden af at bibringe lærerne de færdigheder, der skal til for at iværksætte dette.
- Det vurderes at det teoretiske grundlag for anvendelsen af IKT i specialundervisningen kan forstærkes betydeligt gennem samarbejde mellem de forskellige aktører (elever og deres familier, lærere, rådgivere og forskere), nationalt såvel som internationalt. At mødes ansigt til ansigt i forbindelse med f.eks. udvekslingsbesøg fremhæves som et vigtigt supplement til det virtuelle samarbejde. Informations- og kommunikationsteknologiens potentiale, både som kommunikations- og undervisningshjælpemiddel, forstærkes gennem den personlige kontakt mellem fagfolk fra specialundervisningsområdet og IKT-området.

- Selvom information er tilgængelig på nationalt såvel som internationalt plan, er det ikke altid den mest hensigtsmæssige form for information, hverken i indhold eller teknisk format – her ligger stadig en vigtig opgave. Det er af afgørende betydning at fastholde principperne om bedst mulig informationsadgang for alle, både når det gælder allerede eksisterende information og information som er under udvikling. Elever med særlige behov og deres lærere bør holdes løbende informeret, både om den teknologiske udvikling og om uddannelsespolitikken generelt.

5 Tidlig indsats for børn med særlige behov

Tidlig indsats for børn med særlige behov handler om to tæt forbundne aspekter, nemlig barnets alder og den form for indsats, der foranstaltes. Den kan sættes i værk fra barnets fødsel eller i dets første leveår - altså før barnet starter i skolen. Tidlig indsats kan beskrives som en samling af alle nødvendige interventioner og foranstaltninger af social, medicinsk, psykologisk og uddannelsesmæssig art, som er rettet mod børn og deres familier, med henblik på at afhjælpe særlige behov hos børn, som befinder sig i en risikogruppe eller er sent udviklede på ét eller andet område (jf. European Agency, 1998).

Det er vigtigt at have klare målsætninger med indsatsen, dvs. at udarbejde en diagnose på et tidligt tidspunkt af barnets liv for at forebygge yderligere problemer og stimulere barnet og dets omgivelser mest muligt. Der er tre faktorer, man skal være særligt opmærksom på: Tidlig indsats er hovedsageligt rettet mod børn mellem 0 og 3 år og må derfor ikke forveksles med tidlig undervisning. Tidlig indsats er tværfaglig, hvilket betyder at flere instanser er involverede og skal samarbejde. Desuden har fokus ændret sig, således at det ikke længere kun er barnet, som er i centrum, men også dets familie og det miljø, det opholder sig i. (Peterander, 1996).

De deltagende lande deler generelt denne opfattelse og har de samme målsætninger, men der er naturligvis forskelle i håndteringen af den tidlige indsats.

5.1 Småbørn og overgangen til før-skoleundervisning

Tidspunktet for hvornår den tidlige indsats til det enkelte barn sættes i værk afhænger af hvornår barnet begynder i skolen. I de fleste lande er disse støtteforanstaltninger rettet mod børn fra 0-3 år. Enkelte lande har ordninger, hvor barnet følges indtil seksårs-alderen i tæt samarbejde med skolen. Det er vigtigt, at støtteforanstaltningerne eller indsatsen fra skolens side ydes så snart man kan se, at barnet har behov derfor.

I nogle lande kommer børnene i skole i tre-fire-årsalderen, i andre endnu tidligere. Der findes forskellige typer før-skole-instanser (institutioner eller centre) som kan tilbyde foranstaltninger til børn med særlige behov, før de meldes ind i grundskolen. De er af variende beskaffenhed, og den væsentligste forskel mellem dem er relateret til kvalifikationerne hos personalet - uddannelsesmæssige og øvrige kvalifikationer, samt den service de er tilknyttet - uddannelsessektoren eller andre sektorer. Før-skole-instanserne kan inddeles i følgende kategorier:

- *Småbørnstilbud, daginstitutioner og legestuer.* Disse hører normalt ikke under undervisningsministerierne og har ikke altid faguddannet personale.
- *Undervisningsorienterede institutioner* som ikke hører under skolesystemet. Her optages børn fra en meget tidlig alder og indtil de skal starte i skolen. Som daginstitutionerne hører de normalt ikke under uddannelsesmyndighederne, dog er personalet faguddannet.
- *Skoler.* Disse hører direkte under undervisningsmyndighederne og det personale, som arbejder direkte med eleverne, er altid faguddannet.

Nedenstående skema giver et overblik over hvilke af disse foranstaltninger for børn i før-skolealderen, der findes i de forskellige lande.

Tabel 5.1 Foranstaltninger til børn i før-skolealderen

European Agency for Development in Special Needs Education

	Småbørnstilbud/daginstitutioner	Undervisningsorienterede institutioner	Skoler
Fra fødslen	Tjekkiet, Cypern, Grækenland, Litauen, Spanien	Tjekkiet, Norge	Litauen
3 måneder	Belgien, Danmark, England, Frankrig, Tyskland, Irland, Italien, Luxembourg, Holland, Spanien, Schweiz		Spanien
6 måneder		Danmark, Finland	
1 år	Tyskland	Italien, Sverige	Estland, Island, Letland
2-2½ år			Fransk og Flamsk Belgien, Tjekkiet, Frankrig**
3 år		Østrig, Tyskland, Polen, Portugal, Slovakiet	Cypern, England, Italien, Portugal, den tysktalende del af Belgien
4 år		Schweitz	Grækenland, Irland, Luxembourg, Holland
5 år			Tyskland*

* I enkelte regioner kan børn i 5-årsalderen komme i skole, såfremt de er emotionelt, kognitivt og fysisk parate til det

** Inden for prioriterede områder af undervisningen

Kilde: Eurydice og nationale data

I de fleste lande kan forældrene selv vælge før-skoleinstitution til deres barn. Valget kan dog have begrænsninger, f.eks. hvis der er tale om private institutioner eller institutioner uden for det område, familien bor i. I praksis kan institutionen også afvise en ansøgning med den begrundelse, at den ikke besidder de fornødne ressourcer til at kunne imødesee barnets behov, eller at der er ventelister. Ventelister nævnes især som begrundelse for afvisning i Østrig, England, Tyskland, Island, Litauen, Holland, Norge, Portugal og Schweiz.

I nogle lande får børn med handicap fortrinsret til uddannelsescentre for før-skoleundervisning, selv om de ikke ydes særlige tiltag eller foranstaltninger. Det gælder England, Tyskland, Island, Norge, Spanien, Sverige og Holland. I lande hvor grundskolen starter i fem-årsalderen, vil børn med handicap ofte komme i skole fra de er 2½-3 år gamle.

I Tjekkiet tilbydes børn ofte før-skoleundervisning før de starter i grundskolen. For børn med særlige behov kan undervisningen finde sted både i den almindelige børnehave og i en specialbørnehave. I særlige tilfælde kan børn under 3 år også modtage før-skoleundervisning. Børn med særlige behov er berettigede til at modtage specifik faglig støtte.

I nogle af de tyske delstater hører før-skolesystemet under socialministeriet. Børn i 3-6-årsalderen er berettigede til en plads i børnehaven.

I Italien er børn med handicap berettigede til at komme i før-skole sammen med børn uden handicap. De får støtte af en speciallærer og andre fagfolk fra de lokale sundheds-

myndigheder, og der gøres meget ud af at sikre kontinuitet i støtten fra det ene trin til det næste.

I Sverige har alle børn ret til en plads i pasningsordningen, og børn med særlige behov er berettigede til at modtage faglig støtte.

Den tidlige indmeldelse af børn i før-skoleinstitutioner er i mange lande udtryk for vigtigheden af en optimal koordinering mellem støtteinstanser, de tværfaglige indsatsgrupper og de forskellige før-skoleinstitutioner med henblik på at sikre kontinuitet i arbejdet med børn med særlige behov. Det bør så vidt muligt tilstræbes at undgå "huller" i forløbet på grund af barnets alder eller af administrative årsager. Kontinuitet i systemet sikrer også at barnets færdigheder overføres korrekt til de instanser, som tager sig af det efterfølgende trin i undervisningen.

5.2 Tværfaglige indsatsgrupper

Her bør nævnes tre faktorer - opgave/funktion, sammensætning og model.

De tværfaglige indsatsgrupper har først og fremmest til opgave at støtte barnet og derefter familien. Støtteforanstaltningerne vil afhænge af typen af behov hos barnet og familien.

- *Samarbejde med familien* er fundamentalt og omfatter informationsformidling, vejledning, support og undervisning.
- *Samarbejdet med barnet* kan være yderst komplekst, ikke blot hvad angår selve indholdet af støtten, men også den måde, hvorpå den gives. Her indgår støtte til barnets globale udvikling, præventive foranstaltninger og undervisning med henblik på at lette overgangen til skolen. Støtten kan sammensættes på forskellige måder, så barnets behov dækkes bedst muligt.

Foranstaltningerne iværksættes ud fra det synspunkt at barnet skal blive så uafhængigt som muligt - der skal ydes hjælp til selvhjælp. Man vil så vidt muligt undgå at pådutte barnet og familien foranstaltninger, som ligger uden for deres interesseområde. Ifølge eksperter på området opnås de bedste resultater når der fokuseres på barnets og forældrenes behov og interesser, og forskellige aktuelle metoder anvendes til at understøtte denne opfattelse. Det betyder, at arbejdet baseres på, hvad der er muligt ud fra evne og kapacitet og ikke ud fra barnets manglende færdigheder.

Ekspert fra forskellige lande fremhæver en række støtteforanstaltninger som tager højde for behovene, men også for hvilke lokale eller regionale ressourcer der findes.

Der tales om fire mulige situationer, i hvilke der kan gives støtte: I *hjemmet*, i *ambulatorier eller pasningsordninger*, i *centre for tidlig indsats* eller i *før-skoleinstitutioner*, dvs. daginstitutioner, børnehaver eller før-skolecentre.

Støtte til småbørn i hjemmet findes i alle lande og tendensen peger hen imod at gøre dette til det første alternativ. I Holland har støtte i form af tidlig indsats længe været forbeholdt særlige centre, hvor børnene tilbragte hele dagen, men man er nu begyndt at holde dem hjemme hos familien og yde støtten her i stedet.

Centre for tidlig indsats er særlige specialistcentre med kapacitet til at yde støtte til bestemte typer af handicap. Både centrene, ambulatorier og daginstitutioner ligger så tæt på hjemmet som muligt. Dog er systemet anderledes i Tyskland, hvor den tidlige indsats i nogle delstater leveres af sociale børnecentre med en medicinsk orientering. I de fleste tilfælde ydes støtten dog i særlige centre for tidlig indsats, hvor barnet tilbringer halvdelen af tiden. Resten af støtteforanstaltningerne gives i hjemmet.

I Litauen udgør specialistcentre, som drives af sundhedsmyndighederne, en vigtig del af foranstaltningerne til den tidlige indsats.

I Spanien ydes medicinsk hjælp hovedsageligt til nyfødte eller til børn som har brug for et længerevarende hospitalsophold. Støtte i hjemmet eller i uddannelsescentre har været prioriteret højt siden 2000.

I Tjekkiet ydes den tidlige indsats også af frivillige organisationer.

Som anført af en del lande kan støtten også gives i før-skoleinstitutioner, hvilket er særlig udbredt i lande hvor børnene kommer i skole i en meget tidlig alder.

Støtten ydes af tværfaglige indsatsgrupper, som arbejder både med barnet og personalet i centrene og udgør en del af forberedelserne til indskrivningen i skolen.

I Polen findes særlige klasser hvor der ydes tidlig indsats for børn og deres familier. Hver klasse består af 2-3 børn og deres forældre og undervisningen kan finde sted i eller uden for hjemmene. Børnene skal være mindst 3 år gamle, før undervisningen påbegyndes.

Der er ingen af disse muligheder som udelukker hinanden - de kan kombineres på mange måder, afhængigt af børnenes alder og behov. I Italien gives støtten for eksempel enten i hjemmet, i daginstitutioner, før-skoleinstitutioner eller særlige foranstaltninger (i tilfælde af børn med svære behov), afhængigt af det enkelte barns situation. Enhver støtteforanstaltning kræver både godkendelse og deltagelse fra forældrenes side.

I alle lande er indsatsgrupperne tværfaglige med forskellige funktioner og deltagelse af en række fagfolk inden for forskellige områder. Den største forskel mellem landene findes i omfanget af deltagelse af fagfolk fra undervisningssektoren samt problemerne med at sikre optimal koordinering og samarbejde mellem disse.

Der ses tre overordnede organisationsmodeller for de tværfaglige indsatsgrupper:

- En lokal, decentraliseret model som hører under de lokale myndigheder (kommuner). Det er sædvanligvis tilfældet i de nordiske lande.
- En "specialiseret" model, hvor børnene og deres familier tilbydes meget specifikke former for tidlig indsats i særlige centre, som normalt hører under social- eller sundhedsmyndighederne, selv om undervisning også indgår. Denne model anvendes bl.a. i Frankrig og Tyskland.
- Den tredje model er baseret på fælles aftaler og samarbejde mellem de forskellige lokale, regionale og nationale services og omfatter også undervisningssektoren. Den følges f.eks. i Portugal.

5.3 Økonomisk støtte til familien

Formidling af information til barnets familie er en meget vigtig opgave og bør ske så tidligt som muligt. Informationen skal være klart forståelig og uddybende. Flere aspekter skal inddrages, såsom identificerede eller potentielle vanskeligheder og omfanget af dem, hvilken form for indsats skal iværksættes samt indsatsens begrænsninger.

Hertil kommer al information omkring forældrenes rettigheder og økonomiske situation. Landene har forskellige regler for økonomisk støtte til familien fra social- eller sundhedsmyndighederne. Generelt vil der være tale om ekstra børnepenge, som alle børnefamilier er berettigede til. Beløbende er meget forskellige, afhængigt af forældrenes indtægt og især af barnets grad af handicap og uafhængighed. I de nordiske lande tildeles familien ekstra børnepenge uafhængigt af forældrenes indkomst. Men i Østrig f.eks. kan børnepengene højst udgøre et beløb svarende til 1,551.54 EUR om måneden, afhængigt af barnets handicap og behovet for særlig støtte, som kan variere mellem 50 og over 180 timer om måneden.

Økonomisk støtte kan også gives i form af dækning af forældrenes ekstra udgifter i forbindelse med barnet. I nogle lande dækkes udgifterne af sundhedsmyndighederne eller forsikringselskaber, f.eks. i Tyskland. Selskaberne eller myndighederne afgør beløbets størrelse i henhold til omfanget af støtten. Flere lande dækker endvidere forskellige udgifter til tekniske hjælpemidler, f.eks. rejseomkostninger, husholdningsudgifter eller udgifter i

forbindelse med barnets undervisning, som på denne måde er ihvertfald delvist gratis for forældrene. I Luxembourg får forældrene supplerende støtte gennem hele barnets liv. I Holland dækkes ekstraudgifter af kommunerne og forældrene kan også søge om at få dækket specifikke udgifter i forbindelse med støtte og pleje i hjemmet.

Andre former for økonomisk bistand kan være direkte aflønning af den ene af forældrene, som passer barnet i hjemmet i en given periode (højst to år). Denne aflønning foregår på samme betingelser som på arbejdsmarkedet og med de samme rettigheder i forbindelse med sygeforsikring osv. Modellen ses mest anvendt i de nordiske lande samt Tyskland og Luxembourg. I Tjekkiet har forældre uden arbejde eller med deltidsarbejde på grund af barnet ret til at modtage sådanne ydelser indtil barnet er syv år gammelt.

I de fleste lande indrømmes forældrene også visse skattefordele, idet det skønnes at familier med handicappede børn har større udgifter end andre familier. Omfanget af fordelene afhænger af barnets handicap og tildeles efter de samme regler som ekstra børnepenge. I Belgien og Grækenland f.eks. skal børnenes fysiske eller psykiske evner være nedsat med mindst 66 % og 67 % for at være berettigede til skattefordele.

Der ydes også økonomisk bistand i forbindelse med familiernes leve- og arbejdsvilkår. I Italien har familier med handicappede børn fortrinsret til kommunale boliger, og forældre som arbejder i den offentlige sektor, har fortrinsret til arbejdspladser nær hjemmet, til overflytninger samt til tre betalte fridage om måneden. Forældre til handicappede børn på Cypern har også visse forrettigheder i forbindelse med valg af arbejdssted, hvis de er ansat i den offentlige sektor. I alle lande ydes ligeledes gratis transport eller tilskud til transporten.

Endelig findes der også aflastningsfamilier som en form for støtte, der tilbydes familierne af offentlige eller private services. De findes ikke i alle lande, men omfanget af dem er stigende, især når der er tale om svært handicappede børn. Aflastningsfamilien udvælges omhyggeligt. Den har ingen relationer til barnets øvrige familie og har barnet hos sig i et på forhånd fastsat tidsrum - det kan være en enkelt dag, en uge eller en weekend, for at give forældrene mulighed for at være alene sammen eller koncentrere sig om barnets eventuelle søskende. Aflastningsfamilier benyttes meget i Danmark, Holland, Norge og Sverige og i særlige tilfælde også i Frankrig, Tyskland, Island, Italien og Luxembourg. De ses også i England og Wales, hvis der er afsat ressourcer til det. I Litauen ydes denne form for støtte kun af private organisationer.

Der findes andre ordninger, som alle har til formål at aflaste forældrene. I nogle lande har man mulighed for at anbringe barnet hos en værtsfamilie i en kortere periode. Der findes også forskellige organisationer, som kan tage sig af børnene og tilbyde en række aktiviteter for dem i ferier m.v.

5.4 Afsluttende kommentarer

Tidlig indsats omfatter alle nødvendige indgreb og foranstaltninger over for barnet og dets familie med henblik på at afhjælpe særlige behov hos børn, som i én eller anden grad er forsinkede i deres udvikling eller risikerer at blive det.

- Tidlig indsats er hovedsageligt rettet mod småbørn mellem 0 og 3 år og må derfor ikke forveksles med tidlig undervisning. Der skal eksistere et godt samarbejde mellem de services der yder den tidlige indsats og undervisningssektoren, således at overgangen fra tidlig indsats til undervisning sker på den bedst mulige måde.
- Tidlig indsats foretages af tværfaglige støtteinstanser bestående af fagfolk fra forskellige sektorer, som skal arbejde sammen. De kan høre under forskellige myndigheder, f.eks. sundhedsmyndighederne, de sociale myndigheder eller undervisningsmyndighederne. Det er nødvendigt med en god koordinering og ansvarsfordeling mellem de forskellige involverede.

European Agency for Development in Special Needs Education

- Tværfaglige indsatsgrupper yder ikke længere kun støtte til barnet, men også til familien og barnets omgivelser.
- Barnets familie har krav på at få uddybende og klar information om barnets problemer og at modtage den støtte, der er påkrævet. Økonomisk støtte er af afgørende betydning og giver familien mulighed for at klare de ekstra udgifter, den bliver pålagt som følge af barnets behov.

6 Afsluttende kommentarer

Inkluderende undervisning af elever med særlige behov i det almene skolesystem er et emne som bør behandles med respekt for de forskelle, der eksisterer i de enkelte lande. Alle lande har ambitioner om at stille den bedst mulige undervisning til rådighed for eleverne i henhold til deres individuelle situation og arbejder for lige muligheder og kvalitet i undervisningen.

6.1 De fem prioriterede områder - sammenfatning

Undersøgelsen behandler spørgsmål der af landene nævnes som relevante i forbindelse med fem prioriterede områder:

6.1.1 *Politikker og praksis for inkluderende undervisning*

Her ses de væsentligste forskelle mellem landene i relation til: a) Politikker for inkluderende undervisning (her kan være tale om fuldstændig inklusion, tilbud om en række inkluderende foranstaltninger eller klar adskillelse mellem det almene system og specialskolesystemet), b) definitioner og kategorier af særlige behov og handicap og det heraf følgende antal af elever, der registreres med særlige behov (fra 1 % til over 10 %), samt forskelle i antallet af elever, som undervises i segregerede foranstaltninger (fra under 1 % til over 5 %).

Der ses også en række fællestræk mellem landene: a) specialskoler omdannes i stigende grad til støttecentre, b) der udarbejdes individuelle undervisningsprogrammer til elever med særlige behov i det almene skolesystem.

6.1.2 *Finansiering af specialundervisningen*

Finansieringen af specialundervisningen ser ud til at være én af de vigtigste faktorer i forbindelse med inkluderende undervisning. Hvis midlerne ikke tildeles i overensstemmelse med en klart defineret målsætning, er det ikke sandsynligt at den inkluderende undervisning kan gennemføres i praksis. Et lands finansieringssystem kan ofte forklare hvorfor den overordnede politik ikke altid omsættes til praksis.

Der fremsættes mest kritik i lande, hvis finansieringssystem kan karakteriseres ved, at jo flere elever der er i specialskolerne, jo flere midler tildeles disse skoler. Der peges på forskellige strategiske fremgangsmåder, som benyttes af interessegrupper inden for undervisningsområdet (forældre, lærere og andre), og som kan hæmme den inkluderende undervisning, føre til en øget grad af kategorisering af eleverne og medføre endnu større udgifter.

I lande med et meget decentraliseret finansieringssystem, hvor regionale eller kommunale myndigheder har hovedansvaret for organiseringen af specialundervisningen, ses generelt positive erfaringer. Når beslutningerne træffes lokalt på grundlag af oplysninger fra skolernes rådgivningscentre, og når der er direkte sammenhæng mellem omfanget af midler, der bevilges til specialundervisning på henholdsvis specialskoler og almindelige skoler, fremmes den inkluderende undervisning på almindelige skoler.

6.1.3 *Lærere i specialundervisningen*

Klasselærerne har ansvaret for alle elever, herunder elever med særlige behov. De kan tildeles forskellige former for støtte efter behov. Direkte støtte til læreren er endnu ikke så udbredt, selv om det anses for at være en målsætning i de fleste lande, og er mest rettet mod det direkte arbejde med eleven.

Specialundervisning indgår i grunduddannelsen for klasselærere i alle lande. Videreuddannelse og specialisering er en mulighed i de fleste lande. Efteruddannelse er som regel organiseret på en fleksibel måde og er generelt en god støtte til klasselærerne.

6.1.4 Informations- og kommunikationsteknologi (IKT)

Undersøgelsen viser, at der er behov for et andet fokus i forbindelse med politikker og programmer for IKT i specialundervisningen. Der skal lægges mere vægt på målsætningerne og formålet med anvendelsen af IKT i specialundervisningen og ikke blot på udviklingen af redskaber. Det vil gøre det lettere at bruge IKT til at lære i forskellige sammenhænge i stedet for blot at lære at bruge den på forskellige måder.

For at opnå dette bør der skabes bedre muligheder for samarbejde mellem speciallærere og IKT-specialister. Det er af afgørende betydning at fastholde principperne om bedst mulig informationsadgang for alle, både når det gælder allerede eksisterende information og information som er under udvikling.

6.1.5 Tidlig indsats for børn med særlige behov

En effektiv tidlig indsats er baseret på: a) et godt samarbejde mellem støtteinstanser for tidlig indsats og undervisningssystemet, b) tværfaglige indsatsgrupper med en god koordinering og ansvarsfordeling, c) en faglig indsats ikke kun over for barnet, men også over for familien og omgivelserne, d) dybdegående og klar information til familien og adgang til enhver form for støtte, som er nødvendig for barnets udvikling, herunder økonomisk støtte.

6.2 Yderligere oplysninger

Yderligere oplysninger og uddybende information om situationen i de enkelte lande og/eller de enkelte emner findes på agenturets hjemmeside på adressen www.european-agency.org, bl.a i sektionerne *National Overviews*, *Agency Publications* og *National Pages* samt i sektionen *Special Needs Education in Europe* – Nationale rapporter fra Eurydice's kontorer i den tysktalende del af Belgien, Cypern, Tjekkiet, Liechtenstein, Polen og Slovakiet.

På Eurydice's hjemmeside (www.eurydice.org) findes yderligere information om det almene uddannelsessystem i de enkelte lande og specifik information om de områder, som er behandlet i denne rapport. Herudover findes sammenlignende undersøgelser om forskellige emner som f.eks. undervisning i fremmedsprog, IKT i undervisningen, uddannelse af lærere samt en uddybende rapport om finansiering af undervisningen i Europa med et kapitel om foranstaltninger til skoler for elever med særlige behov. Desuden findes i Eurydice's database Eurybase (www.eurybase.org) detaljerede oplysninger om uddannelsessystemer, herunder specialundervisning, i hvert af de deltagende lande.

Bilag 1 European Agency - Nationale koordinatorer

Østrig

Irene MOSER irene.moser@aon.at
Pädagogisches Institut des Bundes

Flamsk Belgien

Theo MARDULIER theo.mardulier@ond.vlaanderen.be
Department of Education, Secretariaat-generaal

Fransk Belgien

Thérèse SIMON therese.simon@skynet.be
EPESCF

Danmark

Poul Erik PAGAARD poul.erik.pagaard@uvm.dk
Danish Ministry of Education

Finland

Minna SAULIO minna.saulio@oph.fi
National Board of Education

Frankrig

Pierre Henri VINAY cnefei-diradj@education.gouv.fr
Nel SAUMONT brex@cnefei.fr
Centre National d'Études et de Formation pour l'Enfance Inadaptée

Tyskland

Anette HAUSOTTER a.hausotter@t-online.de
IPTS 22 - BIS Beratungsstelle für Integration

Grækenland

Konstantinos KARAKOIDAS t08dea1@ypepth.gr
Department of Special Needs Education, Ministry of National Education
I samarbejde med Venetta LAMPROPOULOU v.lampropoulou@upatras.gr

Island

Bryndis SIGURJÓNSDOTTÍR brysi@ismennt.is
Borgarholtsskóla

Ireand

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

Italien

Paola TINAGLI paola.tinagli@istruzione.it
Ministry of Education

Luxembourg

Jeanne ZETTINGER srea@pt.lu
Service ré-éducatif ambulatoire

Holland

Mr. Sip Jan PIJL
Instituut voor Orthopedagogiek

s.j.pijl@ppsw.rug.nl

Norge

Ms. Gry HAMMER NEANDER
Norwegian Board of Education

Gry.Hammer.Neander@ls.no

Portugal

Mr. Vitor MORGADO
Department for Basic Education

vitor.morgado@deb.min-edu.pt

Spanien

Ms. Victoria ALONSO GUTIÉRREZ
Ministerio de Educación, Cultura y Deportes

victoria.alonso@educ.mec.es

I samarbejde med Marisa HORTELANO ORTEGA marisa.hortelano@educ.mec.es

Sverige

Lena THORSSON
Specialpedagogiska institutet

lena.thorsson@sit.se

Schweitz

Peter WALTHER-MÜLLER
Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SCH)

peter.walther@szh.ch

Storbritannien

Felicity FLETCHER-CAMPBELL
National Foundation for Educational Research

f.f-campbell@nfer.ac.uk

Bilag 2 Eurydice - Nationale kontorer

Eurydice Europa

Avenue Louise 240 B-1050 Brussels

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

Nationale kontorer

EU

Østrig

Eurydice – Informationsstelle

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – Abt. I/6b

Minoritenplatz 5

1014 Wien

Belgien

Unité francophone d'Eurydice

Ministère de la Communauté française

Direction générale des Relations internationales

Boulevard Leopold II, 44 – Bureau 6A/002

1080 Bruxelles

Vlaamse Eurydice-Eenheid

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Departement Onderwijs

Afdeling Beleidscoördinatie

Hendrik Consciencegebouw 5 C 11

Koning Albert II – laan 15

1210 Brussel

Agentur Eurydice

Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft

Agentur für Europäische Programme

Quartum Centre

Hütte 79 / Bk 28

4700 Eupen

With the contribution of Mr. Leonhard Schiffers

Danmark

Eurydice's Informationskontor i Danmark

Institutionsstyrelsen

Undervisningsministeriet

Frederiksholms Kanal 25 D

1220 København K

Finland

Eurydice Finland

National Board of Education

Hakaniemenkatu 2

P.O. Box 380

00530 Helsinki

Frankrig

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale
Délégation aux relations internationales et à la coopération
Centre de ressources pour l'Information internationale
110, rue de Grenelle
75357 Paris

Grækenland

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction of European Union
Mitropoleos 15
10185 Athens
With the contribution of Ms. Antigoni Faragoulitaki

Irland

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

Italien

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

Luxembourg

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

Holland

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

Portugal

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

Spanien

Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa
c/General Oraá 55
28006 Madrid
With the contribution of Mr. Javier Alfaya and Mr. Alberto Alcalá.

Sverige

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Drottninggatan 16
10333 Stockholm

Storbritannien

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

Eurydice Unit Scotland
The Scottish Executive Education Department
International Relations Branch
Area 1-B (CP), Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
With the contribution of Mr. John Mitchell and Mr. Douglas Ansdell.

EFTA/EØS

Island

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

Liechtenstein

National Unit of Eurydice
Schulamt
Herrengasse 2
9490 Vaduz

Norge

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

Kandidatlande og nye EU-lande

Bulgarien

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

Cypern

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

Tjekkiet

Eurydice Unit
Institute for Information on Education – ÚIV/IE
Senovážné nám. 26
11006 Praha 06
With the contribution of Ms. Stanislava Brožová and Ms. Květa Goulliová (National Eurydice Unit) and Ms. Zuzana Kaprová (Ministry of Education, Youth and Sports).

Estland

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

Ungarn

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

Letland

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

Litauen

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

Malta

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

Polen

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution of the Unit in co-operation with the Ministry of National Education and Sport.

Rumænien

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

Slovakiet

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

Slovenien

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