

Sérkennsla í Evrópu

Efnistengt Rit



Sérkennsla í Evrópu

EFNISTENGT RIT

Janúar 2003

Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu

Með framlagi frá

EURYDICE

Upplýsinganetinu um menntamál í Evrópu

Evrópumiðstöðin hefur unnið að gerð þessarar skýrslu í samvinnu við landsdeildir Eurydice. Hún er gefin út með styrk frá framkvæmdastjórn ESB, stjórnardeild um menntun og menningu.

Leyfilegt er að nota útdrætti úr skjölum að því tilskildu að heimildar sé greinilega getið.

Skýrslan er fánleg á rafrænu vinnsluformi og á 12 öðrum tungumálum til að sem auðveldast sé að nálgast upplýsingarnar.

Rafrænar útgáfur af þessari skýrslu eru fánlegar á heimasíðu Evrópumiðstöðvarinnar: www.european-agency.org

Ritstjórar: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

ISBN: 87-90591-86-0

Janúar 2003

Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu

Østre Stationsvej 33

DK – 5000 Odense C Denmark

Sími: +45 64 41 00

secretariat@european-agency.org

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

Skrifstofa í Brussel:

3, Avenue Palmerston

B- 1000 Brussels

Sími: +32 2 280 33 59

brussels.office@european-agency.org

Formáli.....	4
Inngangur	5
1. Sérkennsla í Evrópu: Nám án aðgreiningar – stefnumótun og starfsemi.....	7
1.1 Almenn einkenni stefnumótunar og starfsemi.....	7
1.2 Skilgreiningar á sérþörfum/fötlun.....	8
1.3 Úrræði fyrir nemendur með sérþarfir.....	8
1.4 Sérskólar	11
1.5 Fleiri málefni sem varða sérúrræði og nám án aðgreiningar	12

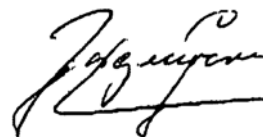
1.6	Almenn stefna í Evrópu.....	14
1.7	Niðurstöður.....	17
2	Sérkennsla og fjárveitingar.....	19
2.1	Fjárveitingamódel.....	19
2.2	Fjárveitingakerfi.....	20
2.3	Skilvirkni, árangur, fyrirkomulag og ábyrgð.....	23
2.4	Niðurstöður.....	24
3	Kennarar og sérkennsla.....	26
3.1	Nám án aðgreiningar og stuðningur við kennara.....	26
3.2	Sérkennsla í almennu kennaranámi/grunnnámi kennara.....	30
3.3	Framhaldsnám í sérkennslu.....	33
3.4	Niðurstöður.....	36
4	Upplýsinga- og samskiptatækni á sviði sérkennslu.....	37
4.1	Stefnumótun varðandi UT og sérkennslu.....	37
4.2	Sértæk UT til stuðnings í sérkennslu.....	39
4.3	UT í sérkennslunámi.....	43
4.4	Málefni á sviði UT í sérkennslu.....	44
4.5	Niðurstöður.....	47
5	Skjót afskipti.....	49
5.1	Úrræði fyrir ung börn og umskipti yfir á leikskólastig.....	49
5.2	Teymi sem annast skjót afskipti.....	51
5.3	Fjárhagslegur stuðningur við fjölskyldur.....	52
5.4	Niðurstöður.....	54
6	Lokaorð.....	55
6.1	Yfirlit yfir málaflokka.....	55
6.2	Nánari upplýsingar.....	56
Viðauki 1	Samstarfsaðilar Evrópumíðstöðvarinnar.....	57
Viðauki 2	Landsskrifstofur Eurydice.....	59

Formáli

Evrópumiðstöðin hefur unnið að gerð þessarar skýrslu í samvinnu við landsdeildir Eurydice. Rekja má samstarf Evrópumiðstöðvarinnar og Eurydice aftur til ársins 1999 þegar Evrópumiðstöðin var beðin um að leggja fram upplýsingar fyrir H-kaflann (Sérkennsla), sem var hluti af *Key Data on Education in Europe 1999/2000* (Lykiltölur um menntamál í Evrópu). Nýja útgáfan inniheldur einnig mælistikur sem unnið hefur verið að í þessu nána samstarfi.

Gott samstarf milli Eurydice og Evrópumiðstöðvarinnar hefur skapað grundvöll fyrir útgáfu þessa rits sem ber heitið *Sérkennsla í Evrópu*.

Samstarfsaðilar Evrópumiðstöðvarinnar í þátttökulöndunum fá bestu þakkir fyrir aðstoð og samstarf við vinnslu ritsins. Einnig er landsdeildum Eurydice færðar þakkir fyrir framlag sitt, einkum þökkum við framlag deilda í Belgíu (þýskumælandi hluta), Kýpur, Tékklandi, Liechtenstein, Litháen, Póllandi og Slóvakíu.



Jørgen Greve,
framkvæmdastjóri

Inngangur

Sérkennsla í Evrópu veitir yfirlit yfir mikilvægar upplýsingar sem samstarfsaðilar Evrópumíðstöðvarinnar hafa aflað í eftirfarandi fimm meginmálaflokkum á sviði sérkennslu:

- Nám án aðgreiningar – stefnumótun og starfsemi
- Fjárveitingar til sérkennslu
- Kennarar og sérkennsla
- Upplýsinga- og samskiptatækni á sviði sérkennslu
- Skjót afskipti

Upplýsingum hefur verið safnað með þeim hætti að öll viðkomandi lönd hafa sent inn greinargerðir um hvern málaflokk, sem aðilar að Evrópumíðstöðinni hafa undirbúið með spurningalistum og, í nokkrum tilvikum, dæmisögum úr starfi. Evrópumíðstöðin annaðist ritstjórn og naut fyrst og fremst framlaga frá þeim landsdeildum Eurydice sem ekki eiga sér fulltrúa hjá Evrópumíðstöðinni. Framlög og ummæli frá öllum landsdeildum Eurydice voru þó einnig tekin með.

Megintilgangurinn með þessu riti er sá að þær upplýsingar sem fyrir hendi eru um viðkomandi fimm málaflokka nái til fleiri landa. Efni frá þáttökulöndum Evrópumíðstöðvarinnar sem þegar var fyrir hendi var sent til landsdeilda Eurydice til að auðvelda þeim starfið.

Landsdeildunum í Belgíu (þýskumælandi hluta), Kýpur, Liechtenstein, Póllandi, Slóvakíu og Tékklandi er því sérstaklega þakkað fyrir framlag þeirra til þessarar útgáfu.

Í ritinu er veitt yfirlit yfir stöðuna í þessum fimm meginmálaflokkum í viðkomandi löndum. Vekja skal athygli á því að mikill fjöldi upplýsinga er settur fram í töfluformi en með því móti fæst best yfirlit yfir það sem í lýsandi upplýsingum felst. Ekki má líta á slíka framsetningu sem aðferð til að bera saman stöðuna í viðkomandi löndum.

Í þessu riti er ekki litið á sérkennslumálefni með einhverja tiltekna skilgreiningu eða skoðun í huga. Ekki er til nein samhljóða túlkun á hugtökum á borð við fötlun, sérþarfir eða vanhæfni í viðkomandi löndum. Skilgreiningar og flokkun á sérþörfum í námi er mismunandi eftir löndum. Hér er þeirri aðferð beitt að taka tillit til allra skilgreininga og sjónarmiða í umræðunni um sérkennslustarfið á þessum fimm meginsviðum.

Í 1. kafla er fjallað um *sérþarfir í Evrópu, stefnumótun og starfsemi á sviði náms án aðgreiningar*. Þar er allri stefnumótun og starfsemi í viðkomandi löndum gerð skil; kynnt hvernig sérþarfir/fötlun er skilgreind í löndunum; hvaða úrræði standa nemendum með sérþarfir til boða; gerð grein fyrir eiginleikum og hlutverki sérskóla; og fleiri málefnum er varða sérúrræði og nám án aðgreiningar ásamt því hver almenn stefna er í Evrópu.

Í 2. kafla er yfirlit yfir *fjárveitingar til sérkennslu*. Þar er greint frá því hvernig fjárveitingum er háttað í löndunum; fjárveitingakerfum; skilvirkni, árangri, skipulagsmálum og ábyrgð í tengslum við hin ýmsu fjárveitingakerfi.

Í 3. kafla er fjallað um *kennara og sérkennslu* og þar er fjallað um nám án aðgreiningar og þann stuðning sem bekkjarkennurum er veittur; grunnnám kennara í sérkennslu og framhaldsnám í sérkennslu.

Í 4. kafla er fjallað um *upplýsinga- og samskiptatækni á sviði sérkennslu*. Þar er fjallað um stefnumótun á sviði UT og sérkennslu í viðkomandi löndum; sérfræðilegan stuðning við notkun UT í sérkennslu; UT í námi í sérkennslu og um málefni sem tengjast notkun UT í sérkennslu.

Í 5. kafla er fjallað um *skjót afskipti* og þau úrræði sem um er að ræða fyrir smábörn, sem og þá breytingu sem verður þegar þau komast á leikskólastig; hvernig þau teymi sem standa að skjótum afskiptum eru samsett og þann fjárhagsstuðning sem fjölskyldum er veittur.

European Agency for Development in Special Needs Education

Yfirlit yfir helstu málefni sem upp úr standa að fengnum upplýsingum á þessum fimm sviðum er að finna í lokaorðum aftast í þessu riti.

1. Sérkennsla í Evrópu: Nám án aðgreiningar – stefnumótun og starfsemi

1.1 Almenn einkenni stefnumótunar og starfsemi

Innan ESB og væntanlegra aðildarríkja er stefnan almennt sú að nemendur með sérþarfir stundi nám án aðgreiningar í almennum skólum, og að kennurum sé veittur ýmiss konar stuðningur, t.d. með aðstoð starfsfólks og með kennsluefni, starfsþjálfun og tækjabúnaði.

Skipta má löndunum í þrjá flokka eftir stefnu þeirra varðandi nám án aðgreiningar fyrir nemendur með sérþarfir.

- Í fyrsta floknum (*einhlíða* nálgun) eru þau lönd sem hafa þá stefnu og starfshætti að nánast allir nemendur stundi nám án aðgreiningar í almennum skólum. Þessu fyrirkomulagi til stuðnings er fjölbreytt þjónusta sem almennir skólar njóta. Þessari aðferð er beitt á Spáni, Grikklandi, Ítalíu, Portúgal, Svíþjóð, Íslandi, Noregi og Kýpur.
- Þau lönd sem tilheyra öðrum flokki (*marghlíða* nálgun) beita ýmsum aðferðum við nám án aðgreiningar. Þar er boðið upp á fjölbreytta þjónustu milli beggja kerfanna (þ.e. almenna kerfisins og sérkennslukerfisins). Danmörk, Frakkland, Írland, Lúxemborg, Austurríki, Finnland, Bretland, Lettland, Liechtenstein, Tékkland, Eistland, Litháen, Pólland, Slóvakía og Slóvenía tilheyra þessum flokki.
- Í þriðja floknum (*tvíhlíða* nálgun) er um tvö aðskilin menntakerfi að ræða. Nemendur með sérþarfir eru venjulega settir í sérskóla eða sérdeildir. Meirihluti þeirra nemenda sem flokkast opinberlega með sérþarfir í námi fylgir yfirleitt ekki almennri námskrá meðal heilbrigðra jafnaldra sinna. Þessi kerfi fylgja (a.m.k. fram til þessa) hvort sinni lagasetningu þar sem mismunandi lög gilda um almenna kennslu og sérkennslu. Í Sviss og Belgíu er sérkennsla allvel á veg komin. Í Sviss er staðan nokkuð flókin: sérstök löggjöf gildir fyrir sérskóla og sérdeildir (þar með talið sérþjónustu innan almennra bekkja). Jafnframt hefur verið þróað nokkuð gott þjónustakerfi vegna sérþarfa innan almennra bekkja – að vísu er slíkt mismunandi eftir kantónum.

Stundum getur verið erfitt að flokka lönd eftir stefnu þeirra varðandi nám án aðgreiningar vegna nýlegra breytinga á stefnumálum. Þýskaland og Holland hafa til dæmis undanfarið verið flokkuð í tvíhlíða kerfinu en stefna nú að marghlíða kerfinu.

Vissulega er mjög mismunandi á hvaða stigi lönd eru varðandi nám án aðgreiningar. Í Svíþjóð, Danmörku, Ítalíu og Noregi var skýr stefna á þessu sviði mótuð og útfærð fyrir allöngu síðan. Í þessum löndum voru helstu lagaákvæðanir teknar fyrir mörgum árum: mikilvægar breytingar hafa ekki átt sér stað á undanförunum árum. Í flestum hinna landanna hafa átt sér stað miklar lagalegar breytingar, m.a. þær sem hér er getið um:

- Þegar á árunum eftir 1980 skilgreindu sum landanna sérkennslukerfi sitt sem úrræði fyrir almenna skóla. Fleiri lönd fylgja þessu fordæmi núna, svo sem Þýskaland, Finnland, Grikkland, Portúgal, Holland og Tékkland.
- Val foreldra er málefni sem krefst lagabreytinga í Austurríki, Hollandi, Bretlandi og Litháen.
- Dreifð ábyrgð varðandi það hvernig komið skuli til móts við sérþarfir er málefni er varðar löggjöf í Finnlandi (sveitarfélög), Bretlandi, Hollandi (skólaþyrpingar), Tékklandi og Litháen. Í Bretlandi fá skólar í auknum mæli fjárveitingu frá þar til bærum yfirvöldum í sveitarfélögum, þannig að þar er hægt að taka sjálfstæðar ákvarðanir um hvernig

heildarráðstöfunarfé sé best varið til að mæta námsþörfum allra nemenda, einnig nemenda með miklar sérþarfir.

- Í Hollandi eru breytingar á fjárveitingum til sérkennslu mikilvæg nýjung.
- Í Sviss fer fram pólitísk umræða um fjárveitingar til sérkennslu: lagt er til að sérkennslumál verði alfarið í höndum kantónanna (sem hingað til hafa myndað samband).
- Í Hollandi, Austurríki og á Spáni er verið að móta eða hefur nýlega verið mótuð löggjöf varðandi sérkennslu á framhaldsskólastigi.

1.2 Skilgreiningar á sérþörfum/fötlun

Eins og vænta má eru skilgreiningar og flokkun á sérþörfum í námi og fötlun mismunandi eftir löndum. Í sumum löndum er aðeins um skilgreiningar á einni eða tveimur gerðum sérþarfa að ræða (t.d. í Danmörku). Aðrir skipta nemendum með sérþarfir niður í tíu flokka (Pólland). Í flestum löndum er greint á milli 6-10 mismunandi sérþarfa. Í Liechtenstein eru sérþarfir ekki flokkaðar; aðeins er skilgreindur sá stuðningur sem þörf er á.

Þessi mismunur milli landa tengist mjög reglum er varða stjórnsýslu, efnahagsmál og verklag. Hann endurspeglar ekki mismun varðandi útbreiðslu og tegundir sérþarfa í námi milli þessara landa.

Hugtakið „sérþarfir í námi“ er á dagskrá í næstum öllum löndunum. Stöðugt fleiri aðhyllast þá skoðun að kennslufræðileg nálgun á hugtakinu „fötlun“ skuli koma í stað hinnar læknisfræðilegu nálgunar: nú er fyrst og fremst horft til þess hverjar afleiðingar fötlunin hefur á námsframvindu. Jafnframt er þó ljóst að sú nálgun er mjög flókin og víða um lönd er nú unnið að því að útfæra þessa skoðun í reynd. Engu að síður fer fram umræða í flestum Evrópulöndum um þetta málefni, þ.e. hvernig lýsa beri því hvaða afleiðingar fötlun hefur þegar nám er annars vegar.

Þar sem þessi umræða fer fram í stöðugt fleiri löndum er verið að þróa aðferð þar sem mat á nemendum með sérþarfir er notað til að útfæra viðeigandi nám fyrir þá. Þá er fyrst og fremst um einstaklingsáætlanir að ræða.

1.3 Úrræði fyrir nemendur með sérþarfir

Mjög flókið er að gera samanburð á löndum varðandi sérkennslu og nám án aðgreiningar, einkum þegar um magnbundnar mælingar er að ræða. Þetta á einkum við þegar sum lönd leggja fram tiltölulega nákvæmar upplýsingar og önnur aðeins víðtækt mat. Sum lönd geta ekki lagt fram nákvæmar tölur vegna valddreifingar innan menntakerfisins. Þetta á til dæmis við um Svíþjóð, Finnland og Danmörku. Í öðrum löndum er fjöldi nemenda sem stundar aðgreint nám aðeins metinn á þeim grundvelli að nemendur hljóti yfirleitt menntun sína í hinu almenna skólakerfi. En þar sem tiltekin svæði eða skólar kunna alltaf að veita önnur úrræði en hinn almenni skóli er hlutfall nemenda í sérskólum, í slíkum tilvikum, talið vera innan við 0,5%. Eftirfarandi tafla gefur vísbendingar um almenna stöðu hvað varðar úrræði fyrir nemendur með sérþarfir.

Tafla 1.1 Úrræði fyrir nemendur með sérþarfir í námi¹

	Fjöldi nemenda á skólaskyldualdri	Hlutfall nemenda með sérþarfir í námi	Hlutfall nemenda í aðgreindu umhverfi ²	Viðmiðunarár
Austurríki	848,126	3.2%	1.6%	2000/2001
Belgía (þýskumælandi hluti)	9,427	2.7%	2.3%	2000/2001
Belgía (frönsku-mælandi hluti)	680,360	4.0%	4.0%	2000/2001
Belgía (flæmsku-mælandi hluti) ³	822,666	5.0%	4.9%	2000/2001
Kýpur	Ekki vitað	5.6%	0.7%	2000/2001
Tékkland	1,146,607	9.8%	5.0%	2000/2001
Danmörk	670,000	11.9%	1.5%	2000/2001
Eistland	205,367	12.5%	3.4%	2000/2001
Finnland	583,945	17.8%	3.7%	1999
Frakkland	9,709,000	3.1%	2.6%	1999/2000/2001
Þýskaland	9,159,068	5.3%	4.6%	2000/2001
Grikkland	1,439,411	0.9%	< 0.5%	1999/2000
Ungverjaland	1,191,750	4.1%	3.7%	1999/2000
Ísland	42,320	15.0%	0.9%	2000/2001
Írland	575,559	4.2%	1.2%	1999/2000
Ítalía	8,867,824	1.5%	< 0.5%	2001
Lettland	294,607	3.7%	3.6%	2000/2001
Liechtenstein	3,813	2.3%	1.8%	2001/2002
Litháen	583,858	9.4%	1.1%	2001/2002
Lúxemborg	57,295	≈ 2.6%	≈ 1.0%	2001/2002
Holland ⁴	2,200,000	2.1%	1.8%	1999/2000/2001
Noregur	601,826	5.6%	0.5%	2001
Pólland	4,410,516	3.5%	2.0%	2000/2001
Portúgal	1,365,830	5.8%	< 0.5%	2000/2001
Slóvakía	762,111	4.0%	3.4%	2001/2002
Slóvenía	189,342	4.7%	(:)	2000
Spánn	4,541,489	3.7%	0.4%	1999/2000
Svíþjóð	1,062,735	2.0%	1.3%	2001

¹ Viotækari upplýsingar um staðtölur í hinum ýmsu löndum má finna í yfirliti um einstakar þjóðir á heimasíðu Evrópumíðstöðvarinnar: www.european-agency.org

² Hugtakið „námsaðgreining/aðgreint umhverfi“ eða “úrræði“ í þessari skýrslu vísar til sérskóla og náms (að mestu eða öllu leyti) í sérþekkjum.

³ Í flæmskumælandi hlutanum eru sérstakar námsáætlanir fyrir hendi í almennum skólum til að auðvelda kennslu í skólum (t.d. vegna nemenda frá afskiptum fjölskyldum, barna flóttamanna o.s.frv.) Skólar fá sérstaka aukafjárveitingu vegna þessa. Tölur yfir nemendur með sérþarfir í námi spanna ekki þennan hóp barna. Þær tölur eiga aðeins við nemendur sem eru andlega eða líkamlega fatlaðir, eru sjón- eða heyrnarskertir, eða eiga við alvarlega námsörðugleika eða hegðunar- og tilfinningavandamál að etja.

⁴ Hlutfall í Hollandi hefur minnkað verulega frá því sem var fyrir fáeinum árum vegna breytinga á löggjöf og reglugerðum: sumar gerðir sérskóla tilheyra nú almenna skólakerfinu.

Sviss ⁵	807,101	6.0%	6.0%	1999/2000
Bretland	9,994,159	3.2%	1.1%	1999/2000

Heimild: Evrópumíðstöðin og Eurydice-upplýsinganetið

Eins og vænta má eru tölurnar mjög mismunandi eftir löndum. Í sumum löndum er alls aðeins um 1% nemenda skráð með sérþarfir (t.d. í Grikklandi), annars staðar yfir 10% (í Eistlandi, Finnlandi, á Íslandi og í Danmörku). Þessar ólíku prósentutölur yfir nemendur sem skráðir eru með sérþarfir endurspeglar ólíka löggjöf, matsaðferðir, tilhögun við fjárveitingar og úrræði. Þær *endurspeglar auðvitað ekki mismunandi tíðni sérþarfa* í viðkomandi löndum.

Einnig eru veittar upplýsingar um hlutfall nemenda sem stunda aðgreint nám (í sérskólum og sérþekkingum). Enda þótt almennt sé talið að þetta séu nokkuð áreiðanlegar upplýsingar um núverandi stöðu mála skal bent á að prósentutölurnar um nemendur í aðgreindu námi byggjast á *mismunandi aldursþópum* (skólaskyldualdur er mismunandi milli landa). Ef litið er til allra landanna hljóta um 2% allra nemenda í Evrópu menntun sína í sérskólum eða sérdeildum (eingöngu).

Tafla 1.2 Hlutfall nemenda með sérþarfir sem stunda aðgreint nám⁶

< 1%	1–2%	2–4%	> 4%
Kýpur	Austurríki	Belgía	Belgía
Grikkland	Danmörk	(þýskumælandi hluti)	(frönskumælandi hluti)
Ísland	Írland	Eistland	Belgía
Ítalía	Liechtenstein	Finnland	(flæmskumælandi hluti)
Noregur	Litháen	Frakkland	Tékkland
Portúgal	Lúxemborg	Ungverjaland	Þýskaland
Spánn	Holland ⁷	Lettland	Sviss
	Svíþjóð	Pólland	
	Bretland	Slóvakía	

Í sumum löndum er innan við 1% af öllum nemendum í sérskólum og -deildum, annars staðar allt að 6% (Sviss). Einkum virðast löndin í Norðvestur-Evrópu hafa meiri tilhneigingu til að setja nemendur í sérskóla/sérdeildir, öfugt á við löndin í Suður-Evrópu og Skandinavíu. Ekki er heldur auðvelt að greina ástæður þessa mismunar út frá tilteknum þáttum í stefnu og starfi en ef til vill má tengja þá lýðfræðilegum einkennum. Í skýrslunni *Nám án aðgreiningar í Evrópu: Námsmöguleikar nemenda með sérþarfir* (Evrópumíðstöðin fyrir þróun í sérkennslu, Middelfart, 1998)⁸ var mikil fylgni milli hlutfalls nemenda í aðgreindu námi og þess hve þéttbýl löndin voru. Fylgnin milli þessara tveggja breytna var hlutfallslega mikil: 0,60 (N = 15), og er marktæk þegar hún nær 0,05. Tölfræðilega séð er um 36% þessa frávíks á hlutfalli nemenda í aðgreindu námi útskýrt með þéttleika byggðar.

Skýringin á þessari hlutfallslega miklu fylgni kann að vera sú að í löndum þar sem byggð er dreifð hafa sérskólar augljósa ókosti. Í fyrsta lagi krefst aðgreint nám í þessum löndum tímafrekra ferðalaga á milli staða þar sem flytja þarf nemendur til annarra borga eða bæja. Í

⁵ Staðtölur á landsvísu gera ekki greinarmun á nemendum með sérþarfir í skólum án aðgreiningar og í aðgreindu umhverfi (margir nemendur með sérþarfir í námi í almennum skólum eru ekki taldir sérstaklega).

⁶ Sjá aðra neðanmálgrein.

⁷ Sjá fjórðu neðanmálgrein.

⁸ Í þeim útreikningum var tekið mið af annars konar úrtaki landa en gert er í þessari rannsókn.

öðru lagi hefur slíkt neikvæðar félagslegar afleiðingar: börn eru tekin út úr sínu félagslega umhverfi og hafa þar af leiðandi minni tíma til að vera með félögum sínum á heimaslóðum. Enn fremur er ekki mjög hagkvæmt að reka sérskóla þar sem dreifbýlt er. Í þéttbýlum löndum hefur vistun í sérskólum færri neikvæðar afleiðingar: fjarlægð milli staða er minni, neikvæð félagsleg áhrif eru tiltölulega takmörkuð og sérúrræði geta verið hagkvæmari.

Mismunandi skólavist fyrir nemendur með sérþarfir endurspeglar vissulega fleira en einungis mismun á þéttleika byggðar. Sumar þjóðir eiga sér langa sögu varðandi starf og stefnu á sviði náms án aðgreiningar, en annars staðar er nýbyrjað að móta stefnu í þessum málum. En taka skal tillit til þess að fleiri atriði á borð við þéttbýli/dreifbýli geta einnig skipt miklu máli.

1.4 Sérskólar

Sú stefna er almennt ríkjandi í Evrópu að breyta sérskólum og stofnunum í ráðgjafarmiðstöðvar. Í flestum löndum er greint frá því að þar standi til að þróa samstarfsnet slíkra miðstöðva, slík þróun sé í gangi og að sums staðar sé henni lokið. Þessar miðstöðvar eru kallaðar ýmsum nöfnum og hafa mismunandi hlutverk. Í sumum löndum kallast þær þekkingarsetur, annars staðar sérfræðimiðstöðvar eða stuðningsmiðstöðvar. Þessar miðstöðvar annast almennt eftirfarandi verkefni:

- þjálfun og námskeið fyrir kennara og annað fagfólk;
- þróun og dreifingu á efni og aðferðum;
- stuðning við almenna skóla og foreldra;
- tímabundna hjálp eða aukalega aðstoð við einstaka nemendur;
- stuðning við umskipti yfir á vinnumarkað.

Sumar þessara miðstöðva vinna að verkefnum á landsvísu, sérstaklega þegar um tiltekna markhópa er að ræða (einkum þá sem hafa minni háttar sérþarfir); aðrar vinna að víðtækari verkefnum sem eru frekar bundin tilteknum svæðum.

Í nokkrum löndum er komin töluverð reynsla á stuðningsmiðstöðvar (t.d. í Austurríki, Noregi, Danmörku, Svíþjóð og Finnlandi); annars staðar er verið að innleiða þetta kerfi (á Kýpur, í Hollandi, Þýskalandi, Grikklandi, Portúgal og Tékklandi). Í sumum löndum ber sérskólum skylda til að vera í samstarfi við almenna skóla í sama skólahverfi (á Spáni), annars staðar veita sérskólar almennum skólum einhverja tiltekna þjónustu (í Belgíu, Hollandi, Grikklandi og Bretlandi).

Hlutverk sérskóla hvað varðar nám án aðgreiningar er að sjálfsögðu mjög háð menntakerfi viðkomandi lands. Í löndum þar sem sérskólar fyrirfinnast vart, svo sem í Noregi og Ítalíu, hafa þeir takmarkað hlutverk (í Noregi eru núna 20 fyrrum sérskólar á vegum ríkisins skilgreindir sem ráðgjafarmiðstöðvar annaðhvort á landsvísu eða fyrir tiltekin svæði). Löggin frá 1999 um sérkennslu á Kýpur kveða á um að nýja sérskóla verði að reisa í grennd við almenna skóla til að samskipti og samstarf verði sem auðveldast og að efla skuli nám án aðgreiningar eins og kostur er á.

Í löndum með hlutfallslega stórt sérkennslukerfi taka sérskólar mun virkari þátt í þróun náms án aðgreiningar. Í þessum löndum er samstarf milli sérkennslu og almennrar kennslu lykilatriði. Þó heyrast raddir í þessum löndum sem segja að sérskólum standi ógn af skólum án aðgreiningar (t.d. í Belgíu, Hollandi og Frakklandi). Ástæðan er yfirleitt sú að sérskólakerfið er hlutfallslega stórt: annars vegar er nauðsynlegt að sérskólar taki þátt í þróun náms án aðgreiningar; hins vegar stafar þeim ákveðin hættu af slíkri þróun. Jafnframt er erfitt að innleiða nám án aðgreiningar í þessum löndum þar sem venjan í almennu skólunum er yfirleitt sú að yfirfæra vandamálin til annarra aðila í skólakerfinu, þ.e. sérskólanna. Auk þess telja sérkennarar og annað fagfólk sem starfar innan sérskólakerfisins sig vera þá sérfræðinga

sem svara þörfum á þessu sviði og hafa efasemdir um hugmyndina um nám án aðgreiningar. Slíku ástandi er ákaflega erfitt að breyta.

Þessar umbreytingar hafa vissulega afar miklar afleiðingar fyrir sérkennsluna. Í stuttu máli sagt verða kennslustofnanir að breyta þannig starfsemi sinni að þær þjóni sem ráðgjafarmiðstöðvar fyrir kennara, foreldra og aðra viðkomandi aðila. Þær fá það nýja hlutverk að vera almennum skólum til stuðnings, þróa efni og aðferðir, safna upplýsingum og dreifa þeim til foreldra og kennara, annast nauðsynleg tengsl milli kennslustofnana og annarra stofnana, og veita stuðning þegar kemur að umskiptum úr námi og út í atvinnulífið. Í sumum tilvikum skipuleggja sérkennarar og sérskólar tímabundna aðstoð fyrir einstaka nemendur eða fámenna hópa nemenda.

1.5 Fleiri málefni sem varða sérúrræði og nám án aðgreiningar

1.5.1 Einstaklingsáætlun

Í flestum löndum eru einstaklingsáætlanir notaðar þegar um nemendur með sérþarfir er að ræða. Í þessu riti er greint frá því hvernig almenn námskrá er aðlöguð aðstæðum og hvaða úrræði, markmið og mat á kennslufræðilegri nálgun þurfa einnig nauðsynlega að koma til. Aðlögun getur verið af ýmsu tagi og í sumum tilvikum, þegar um tiltekinn hóp nemenda er að ræða, þarf jafnvel að sleppa tilteknum greinum sem eru í námskrá.

Í nýlegum álitserðum hefur verið lögð áhersla á að með námi án aðgreiningar sé fyrst og fremst ætlunin að bæta menntun, slíkt sé ekki spurning um staðsetningu. Allir nemendur eiga rétt á almennri menntun og skóli án aðgreiningar byggist á því. Í sumum löndum (t.d. Ítalíu) hefur þetta verið lagt fram með skýrum lagalegum hætti og þar hefur sú aðferð verið tekin upp í menntamálum að bjóða upp á fleiri úrræði innan almenna skólakerfisins. Mismunandi skilningur er að sjálfsgöðu nátengdur ríkjandi aðstæðum á sviði sérkennslu í þessum löndum.

Í þeim löndum, þar sem stefnt er að því að veita sérkennslu innan almennra skóla, er lögð áhersla á að almenn námskrá nái til allra nemenda. Vissulega kann þó að vera nauðsynlegt að gera tilteknar breytingar á námskránni. Slíkt er að mestu gert með einstaklingsáætlunum. Af greinargerðum landanna er ljóst að nánast alls staðar gegna einstaklingsáætlanir mikilvægu hlutverki við sérkennslu. Það er ein af þeim stefnum sem eru á dagskrá í Evrópu að nota slíkar einstaklingsskýrslur til að tilgreina þarfir, markmið og möguleika nemendanna og skrá hvernig og hve mikið þarf að breyta almennu námskránni til að hægt sé að meta framfarir viðkomandi nemenda. Slík skýrsla getur einnig þjónað sem eins konar „samningur“ milli hlutaðeigandi aðila: foreldra, kennara og annars fagfólks.

1.5.2 Framhaldsskólamenntun

Annað málefni varðandi sérþarfir í námi og námskrár eru úrræði á framhaldsskólastigi. Eins og fram kemur í skýrslum ýmissa landa er nám án aðgreiningar á grunnskólastigi almennt á góðri leið, en á framhaldsskólastigi koma upp alvarleg vandamál. Vitað er að aukin fagleg sérhæfing og annað skipulag í framhaldsskólum valda alvarlegum erfiðleikum varðandi nám án aðgreiningar á framhaldsskólastigi. Einnig kom fram að með aldrinum eykst almennt „bilið“ milli nemenda með sérþarfir og jafnaldr þeirra.

Leggja ber áherslu á að flest lönd voru „sammála“ um að nám án aðgreiningar á framhaldsskólastigi ætti að vera meðal helstu umfjöllunarefna. Ófullnægjandi kennaramenntun og ekki nógu jákvæð viðhorf kennara eru málefni sem skapa vanda.

1.5.3 Viðhorf kennara

Oft er talið að viðhorf kennara fari eftir reynslu þeirra (af nemendum með sérþarfir), menntun þeirra, þeim stuðningi sem stendur til boða og öðrum aðstæðum, svo sem stærð bekkjarins og

vinnuálagi á kennurum. Kennarar í framhaldsskólum eru frekar mótfallnir því að taka við nemendum með sérþarfir inn í bekkina (sérstaklega þegar þeir eiga við alvarleg tilfinningaleg vandamál og hegðunarfanda að stríða).

1.5.4 Hlutverk foreldra

Í flestum löndum kemur fram að viðhorf foreldra gagnvart námi án aðgreiningar sé almennt jákvætt; sama gildir um viðhorf almennings. Viðhorf foreldra mótask þó fyrst og fremst af persónulegri reynslu þeirra, eins og getið er um í Austurríki og Grikklandi. Jákvæð reynsla af námi án aðgreiningar er því fremur fátíð í þeim löndum þar sem sá aðbúnaður sem sérskólakerfið hefur yfir að ráða stendur ekki almennum skólum til boða. En geti almennir skólar boðið upp á sambærilega þjónustu er viðhorf foreldra til náms án aðgreiningar fljótt að breytast til hins betra (Pijl, Meijer, Hegarty, 1997).⁹ Fjölmiðlar geta gegnt mikilvægu hlutverki í þessu samhengi (eins og reynslan á Kýpur hefur sýnt).

Í löndum þar sem aðgreining er ríkjandi í skólakerfinu leggja foreldrar aukinn þrýsting á nám án aðgreiningar (til dæmis í Belgíu, Frakklandi, Hollandi, Þýskalandi og Sviss). Einnig kemur fram jákvætt viðhorf foreldra í löndum þar sem nám án aðgreiningar er almennt viðtekið (til dæmis á Kýpur, Spáni, Portúgal, Noregi og Svíþjóð). Jafnframt kemur sums staðar fram að þegar um mjög miklar sérþarfir sé að ræða kjósi foreldra (og nemendur) stundum sérkennslu í aðgreindu umhverfi. Þannig er málum til dæmis háttáð í Noregi og Svíþjóð þar sem foreldrar heyrnarskertra barna vilja að börn sín geti átt samskipti við skólafélaga sína á táknumáli. Sama gildir í Finnlandi ef um miklar sérþarfir er að ræða. Á Spáni og í Portúgal berjast sumir fyrir vistun í sérskólum og sérdeildum. Sumir foreldrar og kennarar telja að í sérskólum sé um fleiri úrræði og meiri færni og kunnáttu að ræða en í almennum skólum, einkum á framhaldsskólastigi og þegar sérþarfir eru miklar (t.d. alvarleg tilfinningaleg vandamál og hegðunarfandi).

Í Austurríki, Tékklandi, Litháen, Hollandi og Bretlandi er val foreldra mikilvægt mál. Í þessum löndum líta foreldrar almennt svo á að þeir hafi lagalegan rétt á að tilgreina hvar þeir vilji helst að barnið þeirra stundi nám. Í öðrum löndum virðist foreldrum ætlað fremur takmarkað hlutverk. Sem dæmi má nefna að þótt leitað sé eftir álit foreldra í Slóvakíu, þá er sú ákvörðun hvort setja skuli nemanda þar í sérskóla undir skólastjóra sérskólans komin.

Í Belgíu (flæmskumælandi hlutanum) voru ný lög um jafnrétti til náms samþykkt á þinginu í júní 2002. Þessi nýja löggjöf leggur áherslu á rétt foreldra og nemenda til að velja þann skóla sem þeir helst vilja. Ástæður þess að skólar hafna nemendum um inngöngu eru mjög vel skilgreindar. Innan þessa almenna ramma eiga sérstakar reglur við um nemendur með sérþarfir. Ef nemanda með sérþarfir í námi er vísað í annan skóla (almennan skóla eða sérskóla) þarf að rökstyðja slíkt með lýsingu á því stuðningskerfi sem viðkomandi skóli býr yfir og hafa samráð við viðkomandi foreldra, sem og við sérfræðiþjónustu skólans og hafa til hliðsjónar þau viðbótarúrræði sem í boði eru. Ef um höfnun eða vísun á annan stað er að ræða verða viðkomandi skólar að senda foreldrum skriflega yfirlýsingu, sem og formanni í sveitarfélags- eða svæðisnefnd (sem fulltrúi foreldra á einnig sæti í). Hvernig sem málum er háttáð þá er ekki hægt að þvinga foreldra sem eiga barn með sérþarfir til að setja barnið í sérskóla.

Í sumum löndum, t.d. Frakklandi, er bent á þau áhrif sem valddreifing hefur á viðhorf foreldra: talið er að auðveldara sé fyrir foreldra að beita áhrifum sínum innan sveitarfélaga og svæða og að nán samskipti við viðkomandi yfirvöld geti leitt til framfara. Í Svíþjóð virðast ákvarðanir um nauðsynlegan stuðning við einstaka nemendur vera teknar á sveitarfélagsvísu í samstarfi við kennara og foreldra. Því hefur sú ákvörðun verið tekin að sveitarstjórnir yfirfæri

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

tiltekna ábyrgð og hluta ákvarðanaferlis til nefnda innan sveitarfélaganna sem eru að mestu skipaðar foreldrum.

1.5.5 *Hindranir*

Segja má að ýmsir þættir komi í veg fyrir nám án aðgreiningar. Í fáeinum löndum er bent á mikilvægi þess að fjármögnunarkerfi séu við hæfi. Þar er fullyrt að fjármögnunarkerfi þeirra stuðli ekki að því að skólastarf fari fram án aðgreiningar. Í undirkafla 2.1. í 2. kafla, (bls. 000–00) er fjallað nánar um þetta mál.

Ekki einungis fjármögnunarkerfið kann að hamla framgangi náms án aðgreiningar; sérskólar standa almennt sjálfir í vegi fyrir slíku. Eins og fyrr hefur verið bent á getur sérskólum og sérkennurum í löndum þar sem sérskólakerfi er hlutfallslega umfangsmikið, fundist sem þróun náms án aðgreiningar sé þeim ákveðin ógnun. Þeir eru ekki öruggir um stöðu sína. Það er þó algengara þegar fjárhagsaðstæður eru erfiðar og starf þeirra kann að vera í hættu af þeim sökum. Við slíkar aðstæður er mjög flókið að ræða um nám án aðgreiningar út frá kennslufræðilegum eða hagnýtum forsendum.

Aðrir mikilvægir þættir sem getið var um varða nægilega góð skilyrði fyrir stuðningskennslu innan almennu skólanna. Ef þekking, færni, jákvæð viðhorf og efni eru ekki fyrir hendi í almennu skólunum mun verða erfitt að gera nám án aðgreiningar að veruleika fyrir nemendur með sérþarfir. Viðeigandi kennaramenntun (þ.e. almennt kennaranám/grunnám kennara eða starfsþjálfun) er mikilvæg forsenda í þessu samhengi.

Í fáeinum löndum, t.d. Frakklandi, er bekkjarstærð í almennum skólum talin óheppileg við kennslu án aðgreiningar. Í þessum löndum er lögð áhersla á að afar erfitt sé fyrir kennara að taka við nemendum með sérþarfir þegar vinnuálag sé umtalsvert fyrir.

1.5.6 *Nemendur*

Auk þess hefur verið minnst á atriði er varða nemendur sjálfa. Bent var á þá staðreynd að í sumum tilvikum (þegar um heyrnarskerta nemendur, alvarleg tilfinningaleg vandamál og/eða hegðunarvanda er að ræða) væri nám án aðgreiningar brýnt verkefni. Einkum í framhaldsskólum.

1.6 **Almenn stefna í Evrópu**

Hver er hin almenna stefna í Evrópu? Hafa einhverjar framfarir átt sér stað varðandi sérkennslu? Hver eru helstu verkefni framtíðarinnar? Hér að neðan er bent á mikilvægustu framfaraspor sem tekin hafa verið í Evrópulöndunum á síðastliðnum tíu árum.

1.6.1 *Stefnur og framfarir*

1. Í löndum sem hafa verið flokkuð í tvíhliða kerfinu hvað varðar nám án aðgreiningar (þar sem sérkennslukerfið er tiltölulega umfangsmikið í hlutfalli við almenna kerfið) er stefnan sú að þróa samfellda þjónustu milli þessara tveggja kerfa. Enn fremur eru sérskólar stöðugt oftast skilgreindir sem úrræði fyrir almenna skóla.
2. Í mörgum löndum hefur náðst að koma á lagalegum umbótum varðandi nám án aðgreiningar. Þetta á fyrst og fremst við í löndum með umfangsmikið sérskólakerfi þar sem mótaður var nýr lagarammi varðandi sérkennslu í almennum skólum.
3. Í fáeinum löndum hefur verið ráðgert að breyta fjármögnunarkerfinu til að auka þjónustu á sviði náms án aðgreiningar. Annars staðar er vaxandi skilningur á mikilvægi þess að fjármögnunarkerfi fullnægi þörfum.

4. Í nokkrum löndum hefur val foreldra orðið meginmálefni á undanförunum árum. Reynt er að skapa betri aðstæður til náms án aðgreiningar með auknum möguleikum foreldra á að velja barninu sínu stað til að stunda nám.
5. Í flestum löndum hefur verið haldið áfram að breyta sérskólum í ráðgjafarmiðstöðvar. En sums staðar er þetta starf að hefjast.
6. Litið er á einstaklingsáætlun við sérkennslu sem almennt viðtekna stefnu í Evrópulöndunum. Framfarir hafa átt sér stað á þessu sviði.
7. Almennt er reynt að víkja frá sál- og læknisfræðilegu viðmiði og taka upp viðmið sem lýtur meira að kennslufræði og gagnvirkum aðferðum. Sem stendur er þó aðallega um breytingar á hugtökum og sjónarmiðum að ræða. Enn er eftir að útfæra og þróa þessi nýju sjónarmið í hagnýtu starfi á sviði sérkennslunnar.

1.6.2 *Brýn verkefni*

1. Almennt er vaxandi spenna milli kröfunnar um aukin afköst skólanna annars vegar og hins vegar þeirra aðstæðna sem viðkvæmir nemendur búa við. Athygli almennings beinist í auknum mæli að afköstum í menntaferlinu. Eitt skýrasta dæmið um slíkt má finna í Englandi þar sem birting á frammistöðu nemenda í skólum í lok hvers námsáfanga, þar með talið frammistöðu í prófum í lok skyldunáms (16+), hefur vakið mikla athygli og skapað umræður. Niðurstöður eru birtar í fjölmiðlum í „stígatöflum“, þar sem röðun fer fram eftir frammistöðu.

Það er vissulega eðlilegt að almennt sé farið fram á meiri afköst og ágóða í samfélaginu. En afleiðingin er sú að markaðshugsunin beinist einnig að menntamálum og foreldrar fara að haga sér eins viðskiptavinir. Skólar eru gerðir „ábyrgir“ fyrir árangri nemenda og greina má aukna tilhneigingu fólks til að fella dóma um skóla út frá afköstum þeirra. Leggja ber áherslu á að þetta er uggvænleg þróun fyrir viðkvæma nemendur og foreldra þeirra. Í fyrsta lagi gætu foreldrar barna sem hafa engar sérþarfir haft tilhneigingu til að velja þeim skóla þar sem námsframvinda er skilvirk og árangursrík, og engar tafir verða vegna nemenda sem eiga erfitt með nám eða þarfnast sérstakrar hjálpar. Foreldrar kjósa almennt besta skólann fyrir barnið sitt.

Í öðru lagi eru mestar líkur á því að skólarnir sækist eftir nemendum sem stuðla að betri árangri og meiri afköstum. Nemendur með sérþarfir auka ekki aðeins mismun á getu innan bekkjarins heldur lækka þeir einnig meðalframmistöðuna þar. Þessi tvö atriði setja nemendur með sérþarfir í erfiða aðstöðu. Þetta á einkum við þegar val á skóla er gefið frjálst og skólum er ekki skylt að taka við öllum nemendum sem tilheyra skólahverfinu. Þannig getur viljinn til að auka afköst annars vegar og taka við nemendum með sérþarfir hins vegar skapað ákveðna mótsögn. Huga þarf vel að þessu vandamáli. Bent hefur verið á þennan vanda í nokkrum löndum og þess má vænta að í nánustu framtíð bætist fleiri lönd í þann hóp. Þetta skapar augljóslega spennu sem taka verður á til að vernda stöðu viðkvæmra nemenda.

2. Í öllum Evrópulöndunum þarf að fylgjast reglulega með stöðu nemenda með sérþarfir innan almennra skóla og gæðum þeirrar þjónustu sem þeim er veitt. Þróa þarf starfsreglur varðandi eftirlit og mat og fjalla þarf almennt um ábyrgðarskyldu innan ramma sérkennslunnar. Þetta er einkum nauðsynlegt þar sem aukin valddreifing á sér nú stað í flestum löndum. Koma þarf á kerfisbundnum aðferðum við mat til að hægt sé að fylgjast með þróun og niðurstöðum á þessu sviði. Eftirlit og mat eru mikilvægir þættir varðandi „ábyrgðarskyldu“ í menntamálum, ekki síst á sviði sérkennslu. Í fyrsta lagi myndi þörfin fyrir að nýta opinbera sjóði með skilvirkari og hagnýtari hætti aukast. Í öðru lagi, og það

gildir einnig um nám án aðgreiningar, verða þeir sem nýta sér hjálpargögn í námi (einkum nemendur með sérþarfir og foreldrar þeirra) að geta treyst gæðum þeirra úrræða sem eru í boði: þá er þörf fyrir (utanaðkomandi) eftirlit, umsjón og mat.

Það er einmitt á þessu sviði sem tiltekin spenna kann að skapast. Í fáeinum löndum kemur fram að þegar nám fer í auknum mæli fram án aðgreiningar minnki þörfin fyrir flokkunar- og matsaðferðir. Það er vissulega afar mikilvægt að fjárveitingar renni að mestum hluta í námsferlið (kennslu, viðbótarúrræði og aðstoð o.s.frv.) í stað greiningar, mats, prófanir og málarekstur. Þó er ákaflega mikilvægt að fylgjast með og meta þróun nemenda með sérþarfir, svo að hægt sé t.d. að samhæfa betur þarfir og úrræði. Jafnframt þurfa foreldrar að fá upplýsingar um hvernig barninu þeirra vegnar.

3. Nám án aðgreiningar á framhaldsskólastigi er einnig til umfjöllunar. Möguleikar á þjálfun fyrir kennara (í starfi) og jákvæð viðhorf eru brýn verkefni sem standa fyrir dyrum.
4. „Gróft“ mat á fjölda nemenda með sérþarfir í Evrópulöndunum sýnir að um 2% allra nemenda stunda aðgreint nám. Erfitt er að meta hvernig starfinu hefur miðað áfram út frá fjölda nemenda sem stunda nám með eða án aðgreiningar í Evrópulöndunum. Á undanförunum árum hefur þó komið í ljós að í löndum með tiltölulega umfangsmikið sérkennslukerfi í aðgreindu umhverfi hljóta stöðugt fleiri nemendur menntun sína í sérskóla. Þó að nákvæmar tölur séu ekki fyrir hendi er óhætt að segja að ekki hafi miklar framfarir átt sér stað í Evrópu varðandi nám án aðgreiningar á síðastliðnum áratug. Traustustu upplýsingar sýna að aðgreining sé fremur að aukast. Í sumum löndum er ekki enn farið að fylgja stefnumálum eftir í starfi. Þó er almenn ástæða til bjartsýni, einkum í þeim löndum þar sem mikil fjölgun varð á nemendafjölda í sérskólum og þar sem nú er verið að taka upp stefnumál sem lofa góðu.
5. Ábyrgðarskylda er lykilatriði á sviði sérkennslu. Í flestum löndum hvílir ábyrgð á sérkennslumálefnum hjá menntamálaráðuneytinu eða öðrum fræðslufirrvöldum. Í sumum löndum koma einnig önnur ráðuneyti að málum. Frakkland og Portúgal eru góð dæmi um lönd þar sem ábyrgð á menntaúrræðum fyrir nemendur með sérþarfir er deilt milli ráðuneyta.

Í sumum landanna hefur slík ábyrgðardreifing líklega skapast af hefð og á sér rótgróna sögu. Það er mikill ókostur við slíka ábyrgðardreifingu að almennt kunna að koma upp mismunandi skoðanir á nýjungum í námi og þá einkum námi án aðgreiningar. Sums staðar kann breyting frá læknisfræðilegum viðmiðum varðandi sérþarfir til nútímalegri viðmiða (t.d. kennslufræðilegra og gagnvirkra viðmiða við greiningu, mat, sem og þau úrræði sem beitt er) að eiga sér stað í menntamálum, en ekki er víst að þannig hátti til í öðrum ráðuneytum. Enn fremur virðist sem eftirlit, mat og upplýsingasöfnun varðandi sérkennsluúrræði (t.d. tiltekið úrræði og þann fjölda nemenda sem nýtur þess úrræðis í námi) sé vandkvæðum bundið í löndum þar sem ákveðin tvískipting á sér stað varðandi ábyrgð og stjórnsýslu.

Þó að menntamálaráðuneytin hafi með höndum sérkennslumálefni í flestum löndum má þó greina augljósa og almenna þróun í átt til valddreifingar. Dreifð ábyrgð virðist vera ofarlega á dagskrá í mörgum löndum. Sem dæmi má nefna að í Bretlandi, Tékklandi og Hollandi er valddreifing mikilvægt málefni í umræðunni um úrræði á sviði sérkennslu. Í Englandi fer ákvarðanatöku um úrræði í auknum mæli fram hjá þeim sem standa barninu næst því að sannað er að það fyrirkomulag eykur sveigjanleika sem kemur flestum nemendum sem þurfa slíkan stuðning til góða. Á árunum 1990 til 2000 fækkaði sérskólum í Finnlandi í kjölfar breytinga á yfirstjórn skóla sem miðuðu að því að sveitarfélög fengu aukin völd til ákvarðanatöku. Auðveldara er fyrir yfirvöld á staðnum að hafa áhrif á hvernig sérkennslu skuli háttað.

Í öðrum löndum Skandinavíu (Svíþjóð, Danmörku og Noregi) er valddreifing varðandi sérkennslumál einnig ríkjandi. Í þessum löndum er það lagaleg skylda sveitarfélaga að sjá öllum nemendum, sem þar eru búsettir, fyrir menntun hver svo sem geta þeirra er.

Í frönsku skýrslunni kemur fram að valddreifing sé í örri þróun í Frakklandi. Þessi þróun býður upp á meiri aðlögun að aðstæðum innan sveitarfélaga og svæða. Hægt er að hraða breytingum til batnaðar innan sveitarfélaga eða tiltekinna svæða. Þrýstingur frá foreldrum kemur sér þá vel.

Brýnt er að aðlaga innlend stefnumál að mismunandi aðstæðum. Einnig er vilji fyrir því að samskipti við viðkomandi ábyrgðaraðila fari fram milliliðalaust og séu nánari.

Svo virðist sem valddreifing sé meginmálefnið hvað varðar sérkennsluúrræði og að nám án aðgreiningar nái betur fram að ganga ef það er í höndum sveitarfélaga.

1.7 Niðurstöður

Í þessum kafla var gefið stutt yfirlit yfir helstu atriði varðandi stefnumótun og starf vegna náms án aðgreiningar í Evrópu. Meginniðurstöður kaflans eru eftirfarandi:

- **Stefna varðandi nám án aðgreiningar:** Skipta má löndunum í þrjá flokka eftir stefnu þeirra varðandi nám án aðgreiningar fyrir nemendur með sérþarfir.
 - a) Í fyrsta flokknum (*einhlíða* nálgun) eru þau lönd sem hafa þá stefnu og starfshætti að beina nánast öllum nemendum í nám án aðgreiningar í almennum skólum. Þessu til stuðnings er fjölbreytt þjónusta sem almennir skólar njóta.
 - b) Þau lönd sem tilheyra öðrum flokki (*marghlíða* nálgun) beita mörgum aðferðum við nám án aðgreiningar. Þar er boðið upp á ýmiss konar þjónustu milli hinna tveggja kerfa, þ.e. almenna skólakerfisins og sérkennslunnar.
 - c) Í þriðja flokknum (*tvíhlíða* nálgun) er um tvö aðskilin menntakerfi að ræða. Nemendur með sérþarfir eru venjulega settir í sérskóla eða sérdeildir. Meirihluti þeirra nemenda sem flokkast opinberlega með sérþarfir fylgir almennt ekki almennri námskrá með heilbrigðum jafnöldrum sínum.
- **Skilgreiningar og flokkar:** skilgreiningar og flokkun á sérþörfum og fötlun er mismunandi eftir löndum. Í sumum löndum eru aðeins ein eða tvær gerðir sérþarfa skilgreindar. Aðrir flokka nemendur með sérþarfir í yfir tíu flokka. Í flestum löndum er greint á milli sex til tíu mismunandi gerða sérþarfa.
- **Námsmöguleikar nemenda með sérþarfir:** mjög flókið er að mæla magn þegar sérkennsla og nám án aðgreiningar eru annars vegar. Hlutfall nemenda sem skráðir eru með sérþarfir er afar mismunandi eftir löndum. Í sumum löndum er aðeins um 1% af öllum nemendum að ræða, annars staðar eru þeir yfir 10%. Þessar ólíku prósentutölur yfir nemendur sem skráðir eru með sérþarfir endurspeglar ólíkar matsaðferðir og mismunandi tilhögun við fjárveitingar og úrræði í löndunum. Þær endurspeglar auðvitað ekki mismunandi tíðni sérþarfa í löndunum. Ef litið er til allra landanna hljóta um 2,1% allra nemenda í Evrópu menntun sína annaðhvort í sérskólum eða sérdeildum (eingöngu).
- **Sérskólar:** Almennt er stefnt að því í Evrópu að breyta sérskólum og -stofnunum í ráðgjafarmiðstöðvar. Í allflestum löndum er greint frá því að þar standi til að þróa samstarfsnet milli ráðgjafarmiðstöðva, slík þróun sé í gangi eða jafnvel á enda. Þetta hefur afgerandi áhrif á sérkennsluna. Í stuttu máli sagt verður sérkennslufyrirkomulag að breytast þannig að byggt verði upp stuðningskerfi eða ráðgjafarmiðstöðvar fyrir kennara, foreldra og aðra viðkomandi í stað kennslustofnana fyrir nemendur.

- **Önnur mál:** Í flestum löndum eru einstaklingsáætlanir notaðar þegar um nemendur með sérþarfir er að ræða. Af greinargerðum landanna er ljóst að hér um bil alls staðar gegnir einstaklingsáætlun mikilvægu hlutverki innan sérkennslu í almennum skólum. Hún bæði sýnir og skilgreinir hvernig og að hve miklu leyti nauðsynlegt er að aðlaga almennu námskrána og er jafnframt tæki til að meta framfarir nemenda með sérþarfir. Hún getur einnig þjónað sem eins konar „samningur“ milli hlutaðeigandi aðila: foreldra, kennara og annars fagfólks.

2 Sérkennsla og fjárveitingar

Fjárveitingar eru afar mikilvægur liður í umræðunni um nám án aðgreiningar. Ef innleiða á slíkt fyrirkomulag í einhverju landi verður að aðlaga löggjöfina, einkum reglur um fjármál, að þeirri áætlun. Ef þær reglur eru ekki í samræmi við tiltekin markmið eru ekki miklar líkur á að settum markmiðum verði náð. Og til að nám án aðgreiningar geti orðið að veruleika kann fjárveiting að vera afgerandi atriði. Í lýsingum landanna kemur greinilega fram að fjárveitingakerfið getur komið í veg fyrir slíkt.

Í sumum landanna er fjárveiting ekki tengd nemendum heldur því umhverfi sem þeir stunda nám í. Þetta þýðir í raun að umbunað er fyrir að beina nemendum í sérskóla. Ekki er lögð næg áhersla á að halda nemendum með sérþarfir innan almennu skólanna eða að yfirfæra þá þangað úr sérskólum. Þessi kerfi umbuna þannig aðgreiningu og draga úr því að sérkennsla fari fram í almennum skólum.

Í aðgreindu kerfi er ætlast til að sérkennarar og aðrir sérfræðingar annist kennslu nemenda með sérþarfir. Þessari skiptingu fylgja ýmsir ókostir: sú hjálp sem þörf er fyrir er háð námsaðgreiningu, sem leiðir til þess að stöðugt fleiri nemendur eru settir í sérskóla. Í slíku tilviki er sérkennsla góður kostur þar sem hún veitir alla þá hjálp og þjónustu sem þörf er á.

2.1 Fjárveitingamódel

Þegar fjallað er um fjárveitingareglur þarf að taka tillit til fjölda atriða. Fjárveitingakerfi hafa áhrif á þann sveigjanleika sem skólar hafa til að skapa sérúrræði; þau geta krafist formlegrar könnunar á aðferðum, skapað skrifræði, vakið spurningar um ábyrgðarskyldu og eftirlit (með fjárhagsáætlun), haft áhrif á stöðu foreldra og aukið þörf á valddreifingu við ákvarðanatöku. Segja má að allar leiðir til að fjármagna sérkennslu hafi tiltekna kosti í för með sér. Til dæmis er fjárveiting sem byggist á eingreiðslukerfi sveigjanleg og þarfnast lítillar skrifinnsku, en einstaklingsbundin fjárhagsáætlun gefur foreldrum aukið svigrúm, örvar ábyrgðarskyldu og hvetur til þess að allir hafi jafnan aðgang að námi við sitt hæfi.

Ný fjárveitingakerfi munu ávallt byggjast á málamiðlun allra þessara þátta, og hluti af þeim er skilgreindur í eftirfarandi kafla.

2.1.1 Kennistærðir varðandi fjárveitingamódel

Öllum fjárveitingamódelum sem fyrir hendi eru eða hafa nýlega verið mótuð má lýsa með tilteknum kennistærðum. Eftirfarandi eru tvær helstu kennistærðirnar sem notaðar eru til greiningar hér: ákvörðunarstaður (hver fær fjárveitinguna) og skilyrði (mælistikur) fyrir fjárveitingu.

1. ÁKVÖRÐUNARSTAÐUR

Þessi kennistærð er afar mikilvæg í umræðunni um nám án aðgreiningar. Yfirleitt er hægt að úthluta fjárveitingum á ýmsan hátt. Í fyrsta lagi er hægt að úthluta þeim til þeirra sem nýta sér menntakerfið: nemenda og/eða foreldra. Skólar geta einnig fengið fjárveitingu. Í því sambengi er um tvo kosti að ræða: sérskóla eða almenna skóla. Annar möguleiki er að úthluta fjárveitingu til tiltekins fjölda skóla eða annarra svæðisbundinna stofnana eins og ráðgjafarmiðstöðva skóla. Síðast en ekki síst getur fjárveiting runnið til sveitarfélaga eða svæðisstjórna.

2. MÆLISTIKUR VARÐANDI FJÁRVEITINGU

Mælistikur sem greint er á milli eru venjulega þrenns konar: *framlag*, *afköst* og *útkoma*.

- a) *Framlag* – byggist á því að fjárveitingin taki til dæmis mið af staðfestum þörfum á sérhverju (ákvörðunar-) stigi, svo sem fjölda nemenda með sérþarfir í tilteknum skóla, sveitarfélagi eða svæði. Framlag má einnig skilgreina samkvæmt fjölda tilvísana, slakri

frammistöðu, fjölda illa staddra nemenda o.s.frv. Meginatriðið er að fjárveitingin byggist á þörfum (skilgreindum eða mældum).

- b) Annað módelið, *afköst*, byggist á þeirri starfsemi eða verkefnum sem skylt er að inna af hendi eða þróa. Það byggist ekki þörfum heldur á þeirri þjónustu sem veitt er í skólum, innan sveitarfélaga eða tiltekinna svæða. Fjárveitingu er úthlutað með þeim skilyrðum að tiltekin þjónusta sé þróuð eða veitt áfram. Sömu reglur gilda um skóla, sveitarfélög eða svæði: fjárveiting byggist á heildarfjölda eða á öðrum fjöldamælingum. Vissulega geta tiltekin skilyrði um útkomu verið hluti af þessu módeli, en fjárveitingin byggist ekki á útkomu (eða framlagi). Hér geta eftirlit og ábyrgðarskylda gegnt mikilvægu hlutverki, og hið sama á við um hin módelin.
- c) Í þriðja lagi er fjárveitingum úthlutað í samræmi við *útkomu*: til dæmis fjölda nemenda sem vísað er áfram (því færri þeim mun hærri fjárveiting) eða frammistöðu (árangri: því betri frammistaða þeim mun hærri fjárveiting). Útkomu má skilgreina á mismunandi stigum eins og fyrir hefur komið fram.

Ljóst er að þessi þrjú módel hvetja til afar ólíkra þátta. Þarfagreint framlagskerfi nýtur góðs af því að þarfir séu sýnilegar eða skilgreindar; kerfi sem byggir á útkomu hvetur til þess að settu marki verði náð; og síðast en ekki síst hvetur afkastakerfið hvorki til framlags eða útkomu en reynir að miðla þjónustu. Þessi þrjú módel geta einnig haft sínar neikvæðu hliðarverkanir og þau geta bæði haft óvænt og fyrirsjáanleg áhrif á skipulagsmál. Sem dæmi má nefna að útkomu-módelið getur stuðlað að því að nemendur sem vitað er að muni sýna slaka frammistöðu verði fluttir til í kerfinu. Hins vegar stuðlar framlags-fjárveiting sem byggir á slakri frammistöðu að slakri frammistöðu í heild sinni: þá má vænta hærri fjárveitingar. Síðast en ekki síst getur afkastatengd fjárveiting haft aðgerðaleysi og tregðu í för með sér, vegna þess að vitað er að fjárveiting fæst, hvernig sem málum er háttað.

Einnig er möguleiki á samsettum mælistikum, svo sem afkasta-fjárveitingu þar sem einnig er haft eftirlit með útkomu. Þá mætti hugsanlega nýta slaka útkomu til að leiðrétta fjárhagsáætlunina í framhaldi af því.

Í eftirfarandi köflum er gerð grein fyrir fjárveitingakerfum ýmissa landa út frá hinum tveim fyrrnefndu kennistærðum, sem og kostum og göllum þessara kerfa.

2.2 Fjárveitingakerfi

Hægt er að greina milli mismunandi leiða við að fjármagna sérkennslu í Evrópulöndunum. Þó er ómögulegt að flokka þáttökulöndin á einfaldan hátt: í flestum löndum eru ýmis fjárveitingamódel notuð samtímis fyrir mismunandi nemendahópa með sérþarfir. Auk þess nota sveitarstjórnir mismunandi fjárveitingamódel í þeim löndum þar sem valddreifing er lengst á veg komin. Í sumum löndum (t.d. Frakklandi og Portúgal) koma fleiri en eitt ráðuneyti að málum varðandi nemendur með sérþarfir, sem einnig getur haft áhrif á það hvernig fjárveitingum til sérkennslu er háttað. Síðast en ekki síst er fjárveiting yfirleitt háð því hvort hún rennur til náms án aðgreiningar eða til sérúræða í aðgreindu umhverfi og því er ógerningur að skilgreina hvert land samkvæmt einfaldri aðferð eða fjárveitingakerfi.

Þess vegna byggist umræðan um mismunandi fjárveitingamódel ekki á samanburði á löndum heldur módelum. Hér að neðan er getið um lönd í tengslum við mismunandi fjárveitingamódel: ekki ber að túlka þetta sem tilraun til að sýna helstu fjárveitingamódel landanna heldur eru þau nefnd sem dæmi um staði þar sem finna má tiltekin módel.

Fyrst er getið um það módel sem nú er notað í löndum þar sem nemendur í aðgreindu námi eru hlutfallslega margir, og sérskólar eru fjármagnaðir af ríkinu með tilliti til fjölda nemenda með sérþarfir og þess hve alvarlega fötlun er um að ræða. Þessu módeli er að

jafnaði lýst sem þarfagreindu fjárveitingamódeli á sérskólastigi. Svo að vísað sé til hins fræðilega ramma sem hér er notaður þá er hér um *framlags*-módel að ræða: fjárveiting fer eftir þörfum. Stjórnvöld fjármagna sérskóla samkvæmt þörfum. Mælistikan á „þörf“ er í þessu samhengi fjöldi nemenda með sérþarfir. Ákvarðanaferli er að mestu skipulagð af nefndum sem skipaðar eru á svæðisvísu eða innan skólanna.

Þau lönd sem starfa samkvæmt þessari gerð *framlagstengdrar* fjárveitingar á (sér)skólastigi eru Austurríki, Belgía, Frakkland, Þýskaland, Írland, Holland og Sviss. Lönd með hlutfallslega fáa nemendur í sérskólum eða sérdeildum nota ef til vill einnig slíkt módel til að fjármagna sérskóla. Á Kýpur, í Lúxemborg, Liechtenstein, Svíþjóð (a.m.k. að hluta til) og á Spáni er sérskólakerfið fjármagnað af ríkinu í hlutfalli við fjölda nemenda og fötlun þeirra.

Í öðru módelinu úthlutar ríkið fjárveitingu til sveitarfélaga með eingreiðslu (og með hugsanlegu tilliti til mismunar á sviði samfélags- og efnahagsmála) og sveitarfélögin eru alfarið ábyrg fyrir því að deila þeirri fjárveitingu til lægri þrepa. Fyrsta skrefið má skilgreina sem *afkastamódel*: fjárveitingu er úthlutað til sveitarfélaga án tillits til fjölda nemenda með sérþarfir í viðkomandi sveitarfélagi.

Í næsta skrefi má nota mælistiku á þörf, sem og annars konar úthlutunaraðferðir. Þau lönd sem leggja áherslu á þessa gerð dreifðrar fjármögnunar eru Danmörk, Finnland, Grikkland, Ísland, Noregur og Svíþjóð. Hér ákvarða sveitarfélögin hvernig nota skal fjárveitingu til sérkennslu og hve há hún skal vera. Í Danmörku, Íslandi, Noregi og Svíþjóð er eftirfarandi regla fastmótuð í fjárveitingakerfinu: Því hærri fjárveitingu sem sveitarfélög úthluta til náms við aðgreindar aðstæður, svo sem sérskóla og sérdeilda, þeim mun lægri fjárveiting rennur til náms án aðgreiningar. Í Litháen ráðgera stefnumótandi aðilar að kynna slíkt kerfi á næstunni.

Í þeim löndum sem þetta kerfi fyrirfinnst (t.d. Danmörku og Noregi) gegna ráðgjafarmiðstöðvar skóla almennt lykilhlutverki hvað varðar úthlutunaraðferðir.

Eins og bent hefur verið á má beita ýmsum mælistikum og aðferðum í úthlutunarferlinu frá sveitarstjórnnum til skóla: í sumum löndum er *afkastamódelið* einnig notað á þessu stigi. Í Svíþjóð úthluta t.d. sum sveitarfélög sérkennslufjárveitingum til skóla án tillits til þeirrar þarf sem þar er fyrir hendi. Yfirleitt er þó einnig notuð mælistika á þörf á þessu stigi.

Í þriðja módelinu eru það ekki sveitarfélögin sem fá fjárveitinguna heldur stærri einingar, svo sem svæði, umdæmi, sýslur, héraðsstjóraembætti, skólabyrpingar o.s.frv. Sérkennsla er þá óbeint fjármögnuð af ríkinu gegnum önnur svið sem bera meginábyrgð á sérúrræðum. Þetta módel er t.d. notað í Danmörku (þegar um mjög miklar sérþarfir er að ræða), Frakklandi (við nám án aðgreiningar), Grikklandi, Tékklandi, Slóvakíu, Póllandi og Ítalíu. Það var nýlega tekið upp í Hollandi fyrir nemendur með minni háttar sérþarfir: fjárveitingum, sem þessum nemendum eru ætlaðar, er úthlutað til skólabyrpinga og þær byggjast á afkastamódelinu. Þyrpingar sem samanstanda af almennum skólum og sérskólum fá fjárveitingar til sérúrræða án tillits til fjölda nemenda með sérþarfir.

Í Bretlandi er ákvarðanatáka um á hvaða stigum fjárveiting til sérkennslumála á að fara fram fyrst og fremst á ábyrgð fræðslufirvalda í viðkomandi sveitarfélögum.

Í sumum löndum er fjárveiting bundin við nemendur: fjárhagsáætlun fyrir sérkennslu byggist á því hvers eðlis fötlunin er; og foreldrar geta almennt valið skóla fyrir barn sitt. Þessu má lýsa sem *framlags*- eða þarfagreindu módeli sem bundið er við nemanda: því fleiri þarfir sem nemandi hefur þeim mun hærri fjárveiting er honum ætluð.

Þetta módel er að finna í Austurríki (fyrir tilgreinda nemendur), Bretlandi (varðandi hluta fjárveitingar þegar greining á sérþörfum hefur verið gerð), Frakklandi (eftir mat á sérkennsluþörf) Tékklandi og Lúxemborg. Þetta kerfi verður væntanlega tekið upp í Hollandi fyrir þá sem þurfa á mestri hjálp að halda. Í Belgíu (flæmskumælandi hluta) er félagsmálaráðuneytið að gera tilraunir með úthlutanir á einstaklingsbundnu ráðstöfunarfé.

Í þeim fáu tilvikum sem nemendur fá slíka fjárveitingu nota sumir foreldrar féð til að greiða fyrir aukinn stuðning við barni sitt í almennum skóla.

Í fáeinum löndum byggja stjórnvöld a.m.k. hluta fjárveitingar til sérkennslu á þeirri skoðun eða forsendu að minni háttar sérþarfir dreifist jafnt á skóla. Í öðrum löndum er gengið út frá því að allir almennir skólar þurfi á tiltekinni upphæð að halda til sérkennslumála til að geta séð viðkomandi nemendum fyrir viðeigandi kennslu: Í þeim tilvikum byggist fjárveiting til almennra skóla á fastri upphæð til sérkennslu án tillits til þess fjölda nemenda sem eru með sérþarfir í skólunum. Þetta módel – eða a.m.k. þennan hluta fjárveitingamódelis fyrir sérkennslu – má skilgreina sem afkastatengt kerfi. Slíkar aðferðir til að fjármagna minni háttar sérþarfir má t.d. finna í Austurríki (föst upphæð samkvæmt heildarfjölda nemenda í viðkomandi skóla), Danmörku (sumum sveitarfélögum) og Svíþjóð (sumum sveitarfélögum). Í Hollandi er þetta afkastamódel notað um þessar mundir við fjárveitingu til sérkennslu (vegna minni háttar sérþarfa) fyrir skólaþyrpingar. Í Belgíu (flæmskumælandi hluta) munu almennir grunnskólar fá aukafjárveitingu til að samræma sérkennslu, byggða á nemendafjölda, á skólaárinu 2002-2003.

Lýsingar á fjárveitingum til sérkennslu í aðildarríkjunum sýna að fjárveitingamódel eru að taka mikilvægum breytingum og í örri þróun. Í sumum löndum má vænta mikilla breytinga og sums staðar hafa slíkar breytingar þegar átt sér stað.

- Í Hollandi standa yfir róttækar breytingar á fjárveitingum, bæði vegna minni háttar sérþarfa og alvarlegrar fötlunar. Módelið sem byggir á framlagi til skóla (sérskóli fær fjárveitingu samkvæmt nemendafjölda) verður lagt niður og í staðinn verður komið á afkastamódeli vegna minni háttar sérþarfa (með fjárveitingu til skólaþyrpinga sem þegar hefur verið innleidd) og framlagsmódeli á nemendagrundvelli: einstaklingsbundnum fjárhagsáætlunum.
- Í Litháen er nýtt fjárveitingamódel til umræðu; þar verður fjárveitingum úthlutað samkvæmt „afkasta“módelinu eins og því er beitt um þessar mundir í sumum skandinavísku löndunum.
- Nýlega var fjárveitingakerfinu breytt í Liechtenstein: kostnaði vegna sérúræða er deilt jafnt milli ríkis og sveitarfélaga (50% hvort). Þetta hefur leitt til þess að nám án aðgreiningar mætir minni andstöðu innan sveitarfélaga.
- Í Tékklandi ákvarða svæðisbundin yfirvöld fjárveitingu til einstakra nemenda. Endanleg upphæð ræðst af áliti sérfræðings á því hvaða þarfir nemandinn hefur. Venjulega fá þó nemendur lægri upphæð en þeir ella hefðu fengið í sérskóla.
- Í Austurríki er einstaklingsbundnum fjárhagsáætlunum kennt um að flokkun nemenda og ráðstöfunarfé til sérkennslu hafi aukist óþarflega og talið að slíkt standi í vegi fyrir því að meiri áhersla sé lögð á forvarnarstarf.
- Í Þýskalandi snýst umræðan aðallega um valddreifingu og sjálfstæði kennslustofnana. Fleiri hallast stöðugt að því að valddreifing geti stuðlað að námi án aðgreiningar og að aukin ábyrgð á lægri stjórnsýslustigum innan menntakerfisins geti haft jákvæð áhrif á það markmið að auka nám án aðgreiningar.
- Í Írlandi hefur menntamálaráðherra nýlega gefið út yfirlýsingu varðandi sjálfkrafa rétt nemenda með sérþarfir til náms og umönnunar í almennum skólum. Þetta er talið renna stóðum undir loforð stjórnvalda um að stuðla að hámarksþátttöku nemenda með sérþarfir í almenna skólakerfinu.

- Í Belgíu (flæmskumælandi hlutanum) hefur fjárveitingakerfið einnig verið til umræðu nýlega og nýrra stefnumála er að vænta þar í framtíðinni.
- Í Sviss fara fram pólitískar umræður um breytingu á fjárveitingum vegna meiri háttar sérþarfa. Rætt er um að fræðslufirvöld yfirtaki alla ábyrgð á fjárveitingum (en hingað til hafa þær verið staðfestar af fræðslufirvöldum og félagsþjónustu, svo sem almannatryggingum), en slíkt hefur einnig í för að með sér valddreifingu hvað varðar fjárveitingar. Jafnframt því sem ákjósanlegt þykir að einn aðili annist fjárveitingar í menntamálum vakna spurningar um hvort hægt sé að viðhalda jafnháum fjárveitingum í nýja kerfinu.

2.3 Skilvirkni, árangur, fyrirkomulag og ábyrgð

Í sumum löndum er fjárveitingakerfið talið eiga sök á því að nemendum með sérþarfir fjölgi (t.d. í Austurríki); annars staðar (t.d. í Belgíu, Þýskalandi, Litháen og Hollandi) er fjárveitingakerfið talið standa í vegi fyrir því að nám án aðgreiningar náí að þróast. Í Liechtenstein hefur fjárveitingakerfinu verið breytt þannig að það stuðli að námi án aðgreiningar og að komist verði hjá óheppilegu fyrirkomulagi.

Fyrsta augljósa niðurstaða þessarar rannsóknar er sú að í löndum þar sem fjárveitingakerfið byggist á beinu framlagi til sérskóla (því fleiri nemendur í sérskólum þeim mun hærri fjárveiting), eru óánægjuraddir flestar. Í löndum eins og Austurríki, Hollandi (frönsku- og flæmskumælandi hlutum) og Frakklandi er bent á hve mismunandi fyrirkomulagið er innan menntageirans (af foreldrum, kennurum og öðrum aðilum). Slíkt getur minnkað líkur á námi án aðgreiningar og stuðlað að meiri flokkun nemenda og auknum kostnaði. Miklum fjármunum er eytt í utanaðkomandi atriði, svo sem málarekstur, greiningarferli o.s.frv. Ekki kemur á óvart að þessi lönd telji sig í hópi þeirra landa þar sem hlutfallslega margir nemendur með sérþarfir stunda aðgreint nám.

Hjá sumum þessara landa kemur skýrt fram að fjárveitingakerfið vinni gegn stefnu þeirra um nám án aðgreiningar! Í sumum löndum (t.d. Hollandi) er þessi niðurstaða meginástæða þess að fjárveitingakerfi vegna sérkennslu var gjörbreytt.

Önnur lönd gera einnig grein fyrir fyrirkomulagi sem draga má saman á eftirfarandi hátt:

- foreldrar barna með sérþarfir vilja eins háa fjárveitingu og unnt er fyrir barnið;
- auk þess óska bæði sérskólar og almennir skólar eftir eins hárrí fjárveitingu og unnt er;
- skólar kjósa þó almennt fjármagnið en ekki nemendur sem skapa fyrirhöfn.

Önnur niðurstaðan er sú að í löndum með mikilli valddreifingu, þar sem sveitarfélög bera meginábyrgð á skipulagi sérkennslu, kemur almennt fram jákvæð reynsla af kerfinu. Í löndum eins og Íslandi, Noregi, Svíþjóð, Finnlandi og Danmörku er vart minnst á neikvæðar hliðarverkanir vegna kerfisins og þar ríkir almenn ánægja með fjárveitingakerfið. Kerfi þar sem sveitarfélög taka ákvarðanir á grundvelli upplýsinga frá stuðnings- eða ráðgjafarmiðstöðvum skóla, og þar sem úthlutun meira fjármagns til aðgreinds náms hefur bein áhrif á þá fjárhæð sem almennir skólar fá, virðast skila mjög góðum árangri hvað varðar uppbyggingu náms án aðgreiningar.

Í þessum löndum, þar sem valddreifing ríkir, er þó bent á að því miður geti aðstæður verið mjög mismunandi eftir svæðum, og því geti foreldrar barna með sérþarfir búið við ólíkar aðstæður.

En almennt er litið á valddreifingu sem mikilvæga forsendu náms án aðgreiningar. Í löndum eins og Svíþjóð, Frakklandi og Noregi kemur það skýrt fram. Þetta eru einmitt rökin sem vakið hafa umræðu um aukna valddreifingu í Þýskalandi.

Einstaklingsbundin fjárhagsáætlun, eins og tíðkast í Austurríki, virðist einnig hafa augljósa annmarka. Stundum sýna almennu skólarnir mikinn áhuga á að fá þessa nemendur (og fjárveitingu þeirra) í sínar raðir til þess að geta skipt bekkjarkerfinu í smærri einingar. Þó

er líklegt að þeir vilji helst fá þá nemendur (með fjárveitingu) sem krefjast ekki of mikillar fyrirhafnar. Auk þess vilja foreldrar ávallt börnum sínum það besta og reyna því að fá sem hæsta fjárveitingu fyrir það vegna sérþarfa þess.

Þetta einstaklingsbundna kerfi er augljóslega ekki ráðlegt fyrir nemendur með minni háttar sérþarfir. Reynslan sýnir að eigi fjárveitingar að vera einstaklingsbundnar verði viðmið að vera skýr. Sé ekki hægt að móta þau ættu einstaklingsbundnar fjárveitingar ekki að fara fram. Almenn er ákjósanlegt að fjárveiting renni til sjálfrar sérkennslunnar (í skólum án aðgreiningar), í stað skrifinnsku á borð við greiningu, flokkun, beiðnir og málarekstur.

Einnig er áhugavert að í sumum löndum er greint frá því að kerfið sé mjög skilvirkt (ekkert fari til spillis) og sum þeirra útskýra þetta með því að kostnaður vegna mats, greiningar og málareksturs sé greiddur úr öðrum sjóði. Segja má að það sé svolítið einfaldningslegt að ætla að slíta þennan kostnað úr samhengi við heildarfjárveitingakerfið. Ljóst er að taka ætti tillit til slíks kostnaðar þegar fjárveitingakerfið innan ramma sérkennslunnar er metið. Enda þótt sum lönd líti ekki á þetta sem hluta af fjárhagsáætlun sinni til menntamála er ekki þar með sagt að aðferðir þeirra séu skilvirkar.

Hvað ábyrgð varðar ber að veita því athygli að í engu aðildarríkjanna þurfa skólar að gera grein fyrir því hvaða árangri þeir hafa náð með þeirri fjárveitingu sem þeir hafa fengið til sérkennslu. Enda þótt eftirlit fari almenn fram í sumum löndum er slíkt aðallega bundið kennslufræðilegum málefnum og skipulagi sem skólar vinna að, en sjaldan þeim árangri sem slíkt starf skilar. Sjónum er fyrst og fremst beint að hvers konar fyrirkomulagi og nýjungum sem unnið er að og hvernig þeim er komið í framkvæmd, en aldrei að þeim árangri sem slíkt skilar.

Segja má að bæta mætti mat og eftirlitsaðferðir í sérkennslumálum. Í fyrsta lagi er mikilvægt að tryggja að opinberum fjárveitingum sé varið á skilvirkan og árangursríkan hátt. Í öðru lagi virðist nauðsynlegt að sýna notendum menntakerfisins (nemendum með sérþarfir og foreldrum þeirra) með skýrum hætti að nám innan almenna skólakerfisins (að meðtöldum öllum þeim aðbúnaði og stuðningi sem veittur er) sé nægilega gott. Svo virðist sem sérstakar fjárveitingar til sérkennslu, stjórnunaraðferðir og skilvirkt eftirlit og mat, séu liðir í viðeigandi fjárveitingakerfi á sviði sérkennslu.

2.4 Niðurstöður

Í þessum kafla er að finna stutta greiningu á ýmsum fjárveitingamódelum sem notuð eru í ýmsum Evrópulöndum. Eftirfarandi atriði virðast reynast vel í starfi:

- Í fyrsta skrefi úthlutunarferlisins skal ekki mismuna svæðum, að því gefnu að tillit sé tekið til mismunandi samfélags- og efnahagsaðstæðna á viðkomandi svæðum. Ekkert bendir til að fjöldi nemenda með sérþarfir sé mismunandi eftir svæðum að teknu tilliti til mismunandi samfélags- og efnahagsaðstæðna. Fjárveitingum má því einfaldlega úthluta samkvæmt innrituðum fjölda í grunnskólanám eða einhverjum öðrum fjöldamælingum.
- Stofnanir innan sveitarfélaga eða svæða taka ákvörðun um hvernig fjármagninu skuli varið og tilgreina þá nemendur sem njóta eiga sérþjónustu. Æskilegt er að slíkar stofnanir búi yfir sjálfstæðri sérfræðiþekkingu á sviði sérþarfa og geti staðið fyrir og viðhaldið þjónustu og áætlunum um sérkennslu fyrir þá sem hafa þörf fyrir slíkt. Ef starfsfólk slíkrar stofnunar heimsækir einnig reglulega almenna skóla er enn fremur auðvelt að hafa eftirlit með því hvernig úthlutuðu fjármagni er varið.
- Úthluta má litlum en ákveðnum hluta fjárveitingar til allra skóla, án tillits til þess hver þörfin er (byggt á þeirri forsendu að allir skólar verði að hafa einhverja aðstöðu fyrir nemendur með sérþarfir), en skipta má hinum hlutanum (sem er sveigjanlegri og stærri) milli skóla samkvæmt óháðu mati á þörfum. Þetta virðist vera heppilegt

fjárveitingamódel, einkum ef útkomutengd fjárveiting er að hluta felld þar inn í. Þá mætti hugsanlega nýta slaka útkomu til að leiðrétta fjárhagsáætlun næsta tímabils. Þó er mikilvægt að fjárhagsáætlun sé nokkuð stöðug um árabíl.

- Auðveldara virðist vera að innleiða nám án aðgreiningar þar sem valddreifing er fyrir hendi heldur en með miðstýrðum hætti. Með miðstýringu kann of mikil áhersla að vera lögð á skipulag tiltekins kerfis án þess að sjálft markmiðið, nám án aðgreiningar, verði að veruleika. Stofnanir innan sveitarfélaga, með sjálfræði að hluta til, kunna að vera mun betur í stakk búnar til að koma á breytingum. Því er líklegt að kerfi sem byggist á valddreifingu sé hagkvæmara og innan þess sé minni hætta á óæskilegum skipulagsaðferðum. Engu að síður verða stjórnvöld að gefa skýr fyrirmæli um markmið. Ákvarðanir um með hvaða hætti slíkum markmiðum skuli náð eru þá í höndum sveitarfélaga og stofnana.
- Þar sem valddreifingu er beitt er ábyrgðarskylda mikilvægt málefni. Þeir sem nýta sér menntakerfið og almennir skattgreiðendur eiga rétt á að fá að vita hvernig opinberu fé er varið og í hvaða tilgangi. Því eru einhvers konar umsjón, eftirlit og matsaðferðir óhjákvæmilegir liðir í fjárveitingakerfinu. Þörf fyrir eftirliti og mat er jafnvel enn meiri þegar um valddreifingu er að ræða heldur en þegar miðstýringu er beitt. Óháð mat á gæðum þess náms sem nemendum með sérþarfir stendur til boða er því hluti af slíku módeli.

3 Kennarar og sérkennsla

3.1 Nám án aðgreiningar og stuðningur við kennara

Bekkjarkennarar gegna lykilhlutverki í því starfi sem fylgir nemendum með sérþarfir sem teknir hafa verið inn í almenna skóla. Þeir bera ábyrgð á öllum nemendum. Ef þörf er á veitir sérkennari yfirlétt stuðning í almennu skólunum – ýmist innan eða utan kennslustofunnar.

Mikill munur er á löndum þar sem starfsfólk sérskóla veitir stuðning annars vegar, og hins vegar löndum þar sem utanaðkomandi sérfræðingar veita stuðning. Hér gegna kennarar sérskólanna lykilhlutverki hvað varðar stuðning við nemendur sem eru í almennum bekkjum og kennara þeirra. Þetta samræmist því að sérskólar séu í auknum mæli að breytast í stuðningsmiðstöðvar. Taka skal fram að í sumum löndum (t.d. Svíþjóð) eru báðar stuðningsleiðirnar fyrir hendi.

Bæði nemendur og kennarar fá stuðning, en megináherslan er enn lögð á stuðning við nemandann, þótt í sumum löndum sé ljóst að starfið með bekkjarkennaranum hafi forgang. Stuðningur við kennara er enn á byrjunarstigi; honum hefur ekki enn verið formlega komið á.

En hvað stuðning við nemendur varðar þá er hann mjög sveigjanlegur eftir því hvaða úrræði eru í boði og eftir þörfum nemenda. Stuðningur er veittur jafnt innan sem utan kennslustofunnar. Helstu stuðningsúrræði sem kennurum standa til boða eru eftirfarandi:

- upplýsingar;
- úrval kennsluefnis;
- gerð einstaklingsáætlana;
- skipulögð þjálfun/námskeið.

Utanaðkomandi námsþjónusta, þ.e. utan almenna skólans, getur einnig komið til liðs með ýmiss konar stuðning fyrir nemendur, kennara og foreldra. Hér getur verið um að ræða sérskóla; stuðningsmiðstöðvar innan sveitarfélaga, eða á svæðis- eða landsvísu; stuðningsteymi innan sveitarfélaga; eða skólaþyrpingar.

Þetta er staðan víðast hvar í skólum án aðgreiningar. Einnig er um annars konar þjónustu en kennslu að ræða til stuðnings nemendum með sérþarfir, í samstarfi við almennan bekkjarkennara. Svo sem almenna stuðningsþjónustu, fyrst og fremst heilbrigðisþjónustu (með hjúkrunarfólki og ýmsum meðferðaraðilum) og félagslega þjónustu, sem og sjálfboðasamtök. Mjög misjafnt er eftir löndum hver þjónustan er og afskipti þjónustuaðila (annarra en kennslustofnana) eru afar mismunandi.

Á eftirfarandi töflu er yfirlit yfir þann stuðning sem bekkjarkennurum stendur til boða í ýmsum löndum. Upplýsingarnar ná til alls konar sérfræðiþjónustu sem kemur til hjálpar í almennum bekkjardeildum, sem og ýmissa samtaka og stofnana sem stuðningsaðilar eru í tengslum við.

Tafla 3.1 Ýmiss konar stuðningur sem bekkjarkennarar fá við kennslu

Land	Sérfræðingar og þjónusta
Austurríki	Sérkennarar frá sérskólum eða heimsóknþjónusta eru helstu stuðningsaðilar. Þeir veita bæði kennurum og nemendum stuðning. Bekkjarkennari og sérkennari vinna saman, gera áætlanir og skipuleggja kennsluna. Sérfræðingar frá heimsóknþjónustu veita stundum nemendum sem eiga við sértæka fötlun að stríða tímabundinn stuðning milliliðalaust.
Belgía	Sérkennarar frá sérskólum og leiðbeiningarsetrum eru helstu stuðningsaðilar. Þeir veita bekkjarkennaranum upplýsingar, ráðgjöf og stuðning. Sums staðar eru stuðningskennarar starfandi í skólum. Þeir veita fyrst og fremst nemendum með skammtímavandamál stuðning milliliðalaust, en koma í auknum mæli kennurum og skóla til hjálpar með því að samræma stuðningsúræði, starfsaðferðir og námsáætlanir.
Kýpur	Sérkennarar sem starfa alfarið eða að hluta til við skólann veita stuðning, sem og sérfræðingar, t.d. talkennarar, sem fá úthlutað tilteknum tíma fyrir hvern skóla. Utan skólans veitir einnig opinber þjónusta, á borð við eftirlitsaðila, verkefnastjóra í sérkennslu, sérfræðinga í kennslufræðum og sálfræðinga, eða heilbrigðis- og félagsþjónusta, nauðsynlegan stuðning.
Tékkland	Sérkennarar eða aðrir sérfræðingar, svo sem sálfræðingar, veita fyrst og fremst stuðning. Þeir veita bekkjarkennurum og foreldrum ráðgjöf og stuðning og viðkomandi nemanda milliliðalausán stuðning. Stuðningur er veittur með tilstilli sérkennslumiðstöðva eða ráðgjafarmiðstöðva á sviði uppeldis- og sálarfræði eftir því hve sérhæfðar þarfir viðkomandi nemanda eru. Þessar sérhæfðu ráðgjafar- og leiðbeiningarmiðstöðvar sjá um að ákveða, áforma og útvega stuðning og útfæra einstaklingsáætlun í nánú samstarfi við bekkjarkennara, foreldra og viðkomandi nemanda (í samræmi við fötlun hans/hennar og að hve miklu leyti viðkomandi nemandi er virkur þátttakandi í náminu).
Danmörk	Sérkennarar sem eru fastráðnir til starfa í skólum eru helstu stuðningsaðilar. Þeir eiga að hluta til samstarf við bekkjarkennara innan veggja kennslustofunnar. „Hópkennsla“ utan kennslustofunnar er annar möguleiki þegar nemandi þarf á reglubundnum stuðningi að halda í fleiri en einu fagi. Kennslu- og sálfræðiþjónustur innan sveitarfélaga sjá um að ákveða og áforma þann stuðning sem nemandi skal veittur og fylgja honum eftir í nánú samstarfi við skólann.
England og Wales	Í öllum skólum er starfsmaður sem hefur með höndum umsjón með sérþörfum og hefur ýmsum skyldum að gegna, sem tilgreindar eru í starfsreglum um sérkennslu (Special Educational Needs Code of Practices) (DfES, 2001), þar með talið: hafa umsjón með úrræðum, fylgjast með framförum hjá nemendum, hafa samskipti við foreldra og utanaðkomandi stofnanir, og veita samstarfsmönnum sínum stuðning. Einnig er um stuðning frá utanaðkomandi stofnunum að ræða – sérfræðiþjónustu (frá menntamálaeild og heilbrigðisyrirvöldum), starfsfélögum í öðrum skólum og öðru starfsfólki fræðslufirvalda í viðkomandi sveitarfélagi. Starfsfólk sem fer á milli skóla vinnur í auknum mæli með kennurum að því að þróa kennsluaðferðir og áætlanir innan skólanna, fremur en að vinna milliliðalaust með nemendum.
Finnland	Sérkennarar sem er fastráðnir til starfa í skólum eru helstu stuðningsaðilar. Ráðgefandi kennari, skólafélagsráðgjafi eða skólahjúkrunarfræðingur, skv. ákvörðun fræðslufirvalda í viðkomandi sveitarfélagi, getur einnig veitt almennan stuðning innan skólans, sem og kennara og/eða nemanda. Umsjónarteymi er komið á laggirnar þar sem viðkomandi nemandi, foreldrar, allir kennarar og þeir sérfræðingar sem koma að málum, vinna að því að undirbúa einstaklingsáætlun sem útfæra skal í almenna skólanum. Einnig er fyrir hendi „stuðningshópur nemanda“ sem allt fagfólk og viðkomandi skólastjóri skipa, til að tryggja góð skilyrði til menntunar og framfara.

European Agency for Development in Special Needs Education

Land	Sérfræðingar og þjónusta
Frakkland	Stuðning veita aðallega sérfræðingar frá ýmsum þjónustustofnunum. Þeir veita nemendum stuðning bæði til skamms tíma og til lengri tíma. Þeir veita einnig kennurum og starfsfólki skólans aðstoð. Sérkennarar frá sérstökum stuðningsþjónustum veita einnig nemendum sem eiga við tímabundna eða viðvarandi námsörðugleika að stríða stuðning.
Þýskaland	Sérkennarar frá sérskólum eða félagsþjónustu eru helstu stuðningsaðilar. Stuðningur er af ýmsu tagi, nefna má forvarnastarf, sameiginlegt kennsluátak í almennum skólum, samstarf milli sérskóla og almennra skóla o.s.frv. Einnig getur verið um fastráðinn stuðningskennara að ræða innan skólans, fyrst og fremst kennara sem er sérhæfur í málröskun eða hegðunarvandamálum. Þeir sinna starfi sínu með nemendum jafnt innan sem utan kennslustofunnar eftir þörfum nemenda.
Grikkland	Sérkennarar frá sérskólum eru helstu stuðningsaðilar. Starf þeirra felst í því að hjálpa nemandanum milliliðalaust, aðstoða kennarann við val á kennsluefni og aðlaga námskrá – veita öðrum nemendum upplýsingar og tryggja gott samstarf milli heimila og skóla.
Ísland	Stuðningskennarar sem er fastráðnir til starfa í skólum eru helstu stuðningsaðilar. Sérkennarar, sálfræðingar eða aðrir sérfræðingar í viðkomandi sveitarfélagi veita einnig annars konar stuðning. Þeir veita almenna ráðgjöf varðandi námskrá og nám í helstu greinum; leiðbeina nemendum og veita sálfræðiráðgjöf. Markmið þeirra er að veita kennurum og stjórnendum stuðning við dagleg störf og umbætur í kennslustarfi.
Írland	Sérkennari eða aðstoðarkennari sem fastráðinn er til starfa í skólum eru helstu stuðningsaðilar. Þeir annast nemendur sem eiga við tiltekna námsörðugleika að etja. Stuðningskennari sem fastráðinn er til starfa í skólanum getur einnig veitt stuðning. Aðalstarf þeirra er að aðstoða nemendur sem gengur illa í lestri og stærðfræði. Slíkur kennari er að störfum í öllum grunnskólum. Annars konar stuðning veita kennarar frá heimsóknþjónustunni (menntamáladeild). Þeir starfa með einstökum nemendum, jafnt innan sem utan kennslustofunnar, og veita kennurum ráðgjöf um kennsluaðferðir, aðferðafræði, áætlanir og úrræði. Þeir veita foreldrum einnig stuðning. Sálfræðiþjónusta mennta- og vísindadeildar annast mat og ráðgjafarþjónustu fyrir almenna skóla með áherslu á nemendur sem eiga við tilfinningaleg vandamál, hegðunarvanda og námsörðugleika að stríða.
Ítalía	Sérkennarar sem eru fastráðnir til starfa í skólum eru helstu stuðningsaðilar. Þeir starfa sem bekkjarkennarar og veita stuðning í almennum skólum eftir að hafa fengið til þess umboð foreldra. Stuðningskennarar deila ábyrgð með bekkjarkennara varðandi þá kennslu sem veita þarf öllum nemendum. Eitt meginverkefni þeirra er að útfæra einstaklingsáætlanir. Þeir veita einnig nemendum stuðning innan kennslustofunnar; fatlaða nemendur á ekki að taka út úr bekkjum nema brýna nauðsyn beri til.
Liechtenstein	Sérkennarar frá sérskólum eru helstu stuðningsaðilar. Þeir eru nemendum fyrst og fremst til stuðnings, en einnig kennurum og foreldrum.

European Agency for Development in Special Needs Education

Land	Sérfræðingar og þjónusta
Litháen	Sérkennarar, skólasálfræðingar, talkennarar, félagsráðgjafar frá sérskólum eða kennslu- og sálfræðiþjónustum eru helstu stuðningsaðilar. Sérkennarar veita bekkjarkennurum upplýsingar og hagnýtan stuðning: útfæra einstaklingsáætlanir, velja kennsluefni o.s.frv. Einnig geta stuðningkennarar, talkennarar og skólasálfræðingar sem starfa innan skólans veitt stuðning. Þessir sérfræðingar eru fyrst og fremst starfandi í almennum skólum í stærri borgum eða bæjum; enn er skortur á sérfræðingum í dreifbýlinu. Kennslu- og sálfræðiþjónustur í sveitarfélögum eða á landsvísi annast mat á nemendum og veita leiðbeiningar varðandi nám nemenda með sérþarfir í skólum án aðgreiningar.
Lúxemborg	Stuðning veita aðallega sérfræðingar frá í stuðningsþjónustu frá SREA (göngudeild sem veitir stuðningsþjónustu). Þeir eru sérmenntaðir í kennslu og endurhæfingu og deila ábyrgð með bekkjarkennaranum hvað varðar beinan stuðning við nemendur. Bekkjarkennarinn hefur ávallt yfirumsjón með skipulagningu bekkjarins.
Holland	Stuðningkennarar frá sérskólum eru helstu stuðningsaðilar. Þeir vinna með bekkjarkennurum að því að þróa námsáætlanir, undirbúa og útvega viðbótarefni, vinna með einstökum nemendum og hafa samband við foreldra. Almennir skólar sem hafa reynslu af námi án aðgreiningar veita einnig stuðning. Stuðningur beinist að því að veita kennurum upplýsingar, meta nemendur og útvega kennsluefni. Stuðningkennari getur einnig verið einn úr hópi almennu kennaranna sem veitir nemanda milliliðalausán stuðning og hjálp.
Noregur	Sérkennarar sem eru fastráðnir til starfa í skólum eru helstu stuðningsaðilar. Þeir eru í samvinnu við bekkjarkennara í fullu starfi eða í hlutastarfi. Einnig getur aðstoðarmaður veitt stuðning í kennslustofunni. Það er nánin samvinna milli þessara þriggja aðila. Fræðslu- og sálfræðiþjónustur innan sveitarfélags veita skólum og foreldrum ráðgjöf um innihald og skipulag þeirrar kennslu sem nemanda ber að fá. Það er á þeirra ábyrgð að veita kennurum ráðgjöf í daglegu starfi.
Pólland	Kennarar sem starfa með fatlaða nemendur fá stuðning frá landsmiðstöðvum sem veita sálfræðilegan og kennslufræðilegan stuðning eða frá svæðisbundnum kennslumiðstöðvum. Þessar miðstöðvar bjóða upp á þjálfun fyrir kennara á sérstökum námskeiðum. Almennir skólar eiga að annast sálfræðilegan og kennslufræðilegan stuðning við nemendur, foreldra og kennara og skipuleggja til dæmis sérbekki.
Portúgal	Stuðning veita fyrst og fremst sérkennarar eða aðrir sérfræðingar frá annaðhvort stuðningsteymum innan sveitarfélaga eða úr röðum starfsfólks innan skólanna. Opinber stefna er hlynntari síðari kostinum. Markmiðið er að skapa samræmd teymi sem leiðbeina bekkjarkennurum. Þau vinna ásamt yfirkennara og skóla að því að skipuleggja nauðsynlegan stuðning í námi; þau vinna með bekkjarkennurum að því að gera námskrána sveigjanlega; veita kennurum og nemendum stuðning og stuðla að nýbreytni í námi.
Spánn	Fastráðnir sérkennarar eru helstu stuðningsaðilarnir. Þeir starfa í grunnskólum og framhaldsskólum og gegna mikilvægu hlutverki fyrir nemendur og kennara, skipuleggja með þeim breytingar á námskrá og útfærslu á þeim. Þeir veita einnig fjölskyldum stuðning og eru í samstarfi við aðra sérfræðinga. Annars konar stuðning veita stuðningsfulltrúar sem aðstoða við kennslu og eru til staðar í öllum grunnskólum. Stuðningsteymi á vegum kennslu- og sálfræðiþjónustu innan sveitarfélaga geta einnig veitt stuðning. Þau hafa með höndum mat á nemendum, og leiðbeina kennurum og starfsfólki skólanna um aðferðir sem beita skal, fylgjast með framförum nemenda og fá fjölskyldur til samstarfs.

Land	Sérfræðingar og þjónusta
Svíþjóð	Sérkennarar sem eru fastráðnir til starfa í skólum eru helstu stuðningsaðilar. Sveitarfélög hafa bæði með höndum að útvega og fjármagna stuðning við skóla. Ef þörf krefur er á landsvísu hægt að fá stuðning til að byggja upp þekkingu innan sveitarfélaga hjá sænsku stofnuninni um sérkennslu (Swedish Institute for Special Needs Education).
Sviss	Stuðning veita fyrst og fremst stuðningskennarar, sérkennarar eða annað sérhæft fagfólk sem starfar í sérskólum eða almennum skólum (minni háttar sérþarfir). Þeir veita bæði nemendum og kennurum stuðning.

3.2 Sérkennsla í almennum kennaranámi/grunnnámi kennara

Í öllum löndum eru bekkjarkennarar þeir aðilar sem bera ábyrgð á menntun fyrir alla nemendur. Þeir þurfa því að öðlast viðeigandi kunnáttu og hæfni til að geta komið til móts við mismunandi þarfir nemenda. Mikilvægt er að átta sig á hvers konar nám það er sem stendur öllum kennurum framtíðarinnar til boða í almennum sérkennslunámi.

Í öllum löndum kemur fram að einhvers konar skyldunám í sérkennslu sé innifalið í grunnnámi kennara. Líta ber á það sem jákvæðan þátt hvað snertir ábyrgð kennara gagnvart einstaklingsbundnum þörfum nemenda. Með því móti fá kennaranemar fjölbreyttari fræðslu og að minnsta kosti einhverja grunnþekkingu á því hve ólíkum þörfum nemenda þeir geta staðið andspænis síðar. Engu að síður sýna upplýsingar að slík kennsla sé oft of almenns eðlis, ómarkviss eða ónóg, hagnýt reynsla sé takmörkuð og fullnægi ekki faglegum þörfum kennarans í starfi síðar.

Skyldunám í sérþörfum er afar mismunandi hvað snertir lengd, innihald og skipulag. Ljóst er að ekki er hægt að ætlast til að almenn kennaramenntun spanni þá víðtæku reynsluþörf sem kennarar standa andspænis. En einnig er ljóst að mismunandi uppbygging á grunnnámi kennara endurspeglar að vissu leyti mismunandi stefnu í ýmsum löndum á sviði náms án aðgreiningar. Grunn nám í sérkennslu virðist fara fram með þrenns konar hætti:

- með almennri fræðslu eins og á sér stað í öllum löndum, en sem virðist koma verðandi kennurum að takmörkuðu gagni;
- með sértæku efnistengdu námi í sumum löndum; slíkt virðist veita betri þekkingu á sérþörfum enda þótt mjög mismunandi sé hvert innihald og lengd námsins er milli landa.
- með yfirferð í öllum efnisflokkum í örfáum löndum; þetta á við í Hollandi, Noregi, Englandi og Wales.

Í nokkrum löndum (Tékklandi, Finnlandi, Þýskalandi, Slóvakíu og Spáni) er boðið upp á sérkennslu sem grunn nám.

Í mörgum löndum er einnig gefinn kostur á einhvers konar grunnnámi í sérkennslu samhliða almennum námi.

Á eftirfarandi töflu er yfirlit yfir námsmöguleika í sérkennslu í grunnnámi kennara í ýmsum löndum. Upplýsingarnar sýna fyrst og fremst nám verðandi kennara í almennum skólum á grunnskólastigi.

Tafla 3.2 Skyldunám almennra bekkjarkennara í sérkennslu, lengd þess og megininntak

Land	Námslengd og megininntak
Austurríki	Sú sérkennsla sem verðandi bekkjarkennurum stendur til boða er misjöfn og fer eftir hinum sjálfstæðu námskrám sem ýmsir kennaraháskólar í níu umdæmum starfa samkvæmt. Hún getur verið allt frá mörgum fyrirlestrum á viku til sérverkefna og viðbótarþjálfunar að eigin vali sem spannar öll kennslufræðileg efni á sviði náms án aðgreiningar. Í starfsþjálfun bjóða flestir þessara skóla upp á kennslu og hjálparkennslu í bekkjum án aðgreiningar.
Belgía	Almenn fræðsla og grunnþekking á sérkennslu er hluti af grunnnámi kennara. Á lokaári skulu nemendur fara í starfsþjálfun. Við námslok er ætlast til að kennaranemar hafi nauðsynlega hæfni til að starfa í sérskólum eða nauðsynlega þekkingu og færni til að fást við nemendur sem stunda nám án aðgreiningar í almennum skólum.
Kýpur	Almennt kennaranám tekur fjögur ár á háskólastigi. Þar er boðið upp á eitt skyldunámskeið og eitt valfrjálst námskeið í sérkennslu sem veitir nemendum almennar upplýsingar um sérþarfir og kennslufræðilegar aðferðir, til viðbótar annarri almennri kennslu. Starfsfólk er hvatt til að sækja þessi námskeið og málþing til að bæta við þekkingu sína.
Tékkland	Grunnnám í sérkennslu stendur öllum grunnskólakennurum til boða, en það er misjafnt eftir háskólum; venjulega er um 2-3 kennslustundir að ræða á viku í 1-2 annir. Í náminu felst almenn fræðsla um fötlun. Grunnnám í sérþörfum er yfirleitt ekki hluti af námi framhaldsskólakennara; slíkt fer eftir háskólum. Kennt er sama efni og í grunnskólakennaranámi; einnig er skipulagt 10 anna fullkomið sérfræðinámskeið sem veitir faglega hæfni í sérkennslu. Útskrifaðir nemendur starfa einnig sem bekkjarkennarar.
Danmörk	Grunnnám samsvarar 40 tíma námskeiði. Það er venjulega valfrjálst. Markmiðið er að öðlast sérfræðiþekkingu á sérþörfum og geta komið í veg fyrir erfiðleika sem þessar þarfir skapa eða veitt stuðning.
England og Wales	Í námsáætlun er boðið upp á starfshæfni til að mæta sérþörfum. Staðlar um fullgilda kennaramenntun kveða á um lágmarkskröfur varðandi sérkennslunám. Þeir kveða m.a. á um þekkingu á almennum aðferðum við að greina, meta og koma til móts við sérþarfir í almennum námi.
Finnland	Leik- og grunnskólakennarar fá 1½–2 vikna kennslu, fer eftir háskólum. Hún samanstendur af fyrirlestrum, hagnýtu starfi og heimsóknunum í skóla. Í efri bekkjum grunnskóla stunda kennarar nám í eina viku, sem fer aðallega fram með fyrirlestrum. Valfrjálst nám sem boðið er upp á er misjafnt eftir háskólum, en samanstendur e.t.v. af 15 vikna námi fyrir for- og grunnskólakennara og 1-2 vikna námi fyrir framhaldsskólakennara. Í sumum háskólum er hægt að velja sérkennslu sem aðalfag í almennum kennaranámi og útskrifast þannig strax sem sérkennari.
Frakkland	Grunnnám samsvarar 42 tíma námskeiði. Það byggist á fræðslu í því hvernig kenna beri nemendum sem eiga við fötlun, veikindi eða önnur vandamál að stríða.

European Agency for Development in Special Needs Education

Land	Námslengd og helstu þættir
Þýskaland	Verðandi kennurum standa tveir kostir til boða: (1) sérfræðiþekking fæst með almennu kennaranámi í 4½ ár, eða 9 annir á háskólastigi, auk tveggja ára starfsþjálfunar í skóla, eða (2) allir bekkjarkennarar öðlast tiltekna hæfni í sérkennslu í almennu kennaranámi.
Grikkland	Almennt kennaranám inniheldur námskeið í sérkennslu og námsörðugleikum, sem og heimsóknir í sérskóla. Ekki eru til neinar megintilskipanir og/eða reglugerðir frá ráðuneyti varðandi almenna kennaramenntun þar sem háskólum er frjálst að hafa eigin námskrá. Ný deild hefur verið stofnuð í háskólanum í Thessaly á Volos, þar sem nám í sérkennslu fer fram.
Ísland	Grunnnám samsvarar 30 tíma námskeiði á einu ári.
Írland	Grunnnám samanstendur af 30 stunda almennu námskeiði og a.m.k. tveggja vikna starfsþjálfun þar sem sérkennsla fer fram. Áhersla er lögð á athuganir og mat.
Ítalía	Öllum er veitt almenn fræðsla um sérþarfir í almennu kennaranámi.
Litháen	Almennt kennaranám inniheldur 2-4 námseiningar í sérkennslu í kennaraháskólum. Að framhaldsskólanámi loknu geta námsmenn lagt stund á sérkennaranám til BA-prófs í háskóla og síðan tekið meistaraáráðu.
Lúxemborg	Almennt kennaranám inniheldur fræðslu fyrir alla verðandi leik- og grunnskólakennara um sérkennslu. Eins árs starfsþjálfun fer fram á öðru námsári.
Holland	Boðið er upp á sérkennslu í almennu kennaranámi. Þar er kennsla nemenda með sérþarfir kynnt.
Noregur	Grunnnám er hluti af venjulegum kennslufræðilegum námsgreinum í hálfu ári. Allir kennarar sækja inngangsnámskeið í sérkennslu og stuðningsþjónustu.
Portúgal	Grunnnám samsvarar eins árs 60 tíma námskeiði þar sem veittar eru almennar upplýsingar um mismunandi þarfir nemenda, sérþarfir, aðlögun að námskrá og starf með foreldrum.
Slóvakía	Almennt kennaranám samanstendur af 10 önnum í fullu námi eða hlutanámi og veitir faglega kunnáttu. Boðið er upp á sérkennslunám sem grunnnám. Fá þarf sérstakt leyfi fyrir slíku.
Spánn	Verðandi kennurum standa tveir kostir til boða: (1) hægt er að stunda sérkennslunám sem grunnnám í þrjú ár, eða (2) allir kennarar sækja 80 tíma námskeið þar sem fjallað er um námsörðugleika og sérþarfir. Öllum háskólum er frjálst að gera eigin námsáætlanir en verða að taka tillit til þess lágmarks tímafjölda sem vísað er til hér að ofan. Þetta á við um bæði akademísk og fræðileg málefni og starfsþjálfun.
Svíþjóð	Nám í sérkennslu er forgangssvið í almennri kennaramenntun og er hluti af grunnnámi kennara. Auk þess geta námsmenn valið sérstök námskeið. Lengd og innihald þessara námskeiða (gildir um öll námskeið) er mismunandi eftir menntastofnunum.
Sviss	Almenn kennaramenntun þarf meðal annars að innihalda kennslufræðileg námskeið þar sem fjallað er um sérkennslumál. Almennt kennaranám tekur 3 ár samkvæmt alþjóðlegum stöðlum um flokkun á menntun, 5. stigi (International Standard Classification of Education at level 5). Útfærsla á því er mismunandi eftir menntastofnunum.

3.3 Framhaldsnám í sérkennslu

Boðið er upp á framhaldsnám fyrir þá kennara sem vilja starfa sem sérkennarar nemenda með sérþarfir í sérskólum eða almennum skólum.

Venjulega fer slíkt nám fram að grunnnámi loknu. Í löndum eins og Belgíu, Frakklandi eða Ítalíu geta kennarar til dæmis hafið sérnám strax að loknu grunnnámi, en í öðrum löndum er skilyrði að hafa starfað áður innan almenna skólakerfisins og í flestum tilvikum er jafnvel farið fram á lágmarks starfstíma. Í Austurríki, Danmörku, Þýskalandi og Hollandi koma báðir kostir til greina.

Framhaldsnáms er aðeins krafist í fáeinum löndum; víðast hvar er það valkostur en í mörgum tilvikum er eindregið mælt með því. Í löndum þar sem skylt er að ljúka framhaldsnámi er fyrst og fremst um að ræða nám sem tengist tiltekinni fötlun, svo sem sjón- eða heyrnarskerðingu. Annars staðar eru kennarar hvattir til að fara í sérnám og þeim er slíkt nauðsynlegt til að geta fengið starf við sitt hæfi, viðhaldið sér í starfi eða fengið stöðuhækkun. Huga þarf að öðrum þætti: hærri launum eða faglegri viðurkenningu meðal sérkennara eins og á sér stað í Belgíu (frönsku- og flæmskumælandi hlutum), Frakklandi, Þýskalandi, Grikklandi og Hollandi. Slíkt er kennurum hvatning til að afla sér slíkrar framhaldsmenntunar.

Mjög mismunandi er hve langan tíma bæði skyldubundið nám og valfrjálst framhaldsnám tekur. Það getur tekið eitt viðbótarár í sérþjálfun á tilteknu sviði eða spannað víðtækari sérhæfingu og tekið 2-4 ár (í báðum tilvikum útskrifast viðkomandi nemandi með prófgráðu).

Í flestum löndum stendur bæði til boða almennt framhaldsnám eða nám á sviði einhvernart sértækra fötlunar. Í Þýskalandi og Lúxemborg virðist vera boðið upp á mesta sérhæfingu.

Á eftirfarandi töflu er yfirlit yfir þá framhaldsmenntun sem kennurum stendur til boða í ýmsum löndum: Forsendur eru eftirfarandi: fagleg reynsla sem krafist er og tímalengd, undirstaða (skyldubundið nám eða valfrjálst nám) og tímalengd, sem og stutt lýsing á náminu.

Tafla 3.3 Framhaldsnám fyrir kennara

Land	Forsendur, undirstaða, lýsing á námi
Austurríki	Fagleg reynsla er ekki alltaf nauðsynleg. Framhaldsnám er í raun ekki skilyrði, en kennarar með viðbótarþekkingu á sviði sérkennslu eru frekar ráðnir til starfa. Framhaldsnám veitir þá færni sem krafist er við að kennslu nemenda sem eru sjón- eða heyrnarskertir, eru líkamlega fatlaðir eða eiga við málröskun eða alvarleg hegðunarvandamál að stríða, sem og nemendum á sjúkrahúsum.
Belgía	Fagleg reynsla er ekki nauðsynleg. Framhaldsmenntun er valfrjáls og tekur 2-4 ár eða 240 tíma í almennu námi og 420 tíma í starfsþjálfun í skóla (sem dreift er yfir töluverðan árafjölda). Í því felst almenn þekking á kennslutækni, aðlögun að námskrá og sértæk þekking á tiltekinni skerðingu (á sjón, heyrn, greind o.s.frv.) og tækni, t.d. táknmáli. Enda þótt um valfrjálst nám sé að ræða vilja flestir sérskólar að starfsfólkið afli sér slíkrar menntunar á fyrstu starfsárunum.
Kýpur	Fagleg reynsla er ekki nauðsynleg. Ekki er boðið upp á framhaldsnám á Kýpur (þeir sem vilja sérhæfa sig geta sótt nám í háskólum erlendis). Þó eru allir kennarar hvattir til að sækja valfrjáls námskeið og málþing þar sem sérkennsla er til umfjöllunar (slíkt veitir þó ekki nein réttindi).

European Agency for Development in Special Needs Education

Land	Forsendur, undirstaða, lýsing á námi
Tékkland	Fagleg reynsla er ekki nauðsynleg. Skyllt er að stunda framhaldsnám og það tekur 2-3 ár. Slíkt nám spannar bæði almenn og sértæk viðfangsefni og sérstaka þjálfun á tilteknum sviðum sem kennarinn velur að sérhæfa sig í, t.d. námsörðugleikum, talkennslu o.s.frv.
Danmörk	Krafist er faglegrar reynslu: 2 ára starfsreynslu í skóla fyrir diplómanám og 5 ára reynslu fyrir meistaranám. Fagleg reynsla er ekki nauðsynleg ef um stutt námskeið er að ræða. Þau eru valfrjáls og mislöng, allt frá 40 tímum og upp í 1½ ár. Þar er bæði fjallað um almenn og sértæk viðfangsefni á sviði sérkennslu.
England og Wales	Krafist er eins árs starfsreynslu við inngöngu í sérnám. Sérkennurum heyrnarskertra nemenda er skyllt að ljúka sérnámi og einnig þeim kennurum sem vilja sérhæfa sig í starfi með sjónskerta nemendum. Allt annað faglegt nám á sviði sérkennslu er valfrjálst, en margir sem starfa á þessum vettvangi sækja löggilt námskeið, sem veita tiltekin réttindi (t.d. við meðferð á einhverfu eða tilteknum námsörðugleikum) og svo til allir sækja stutt almenn námskeið og afla sér þjálfunar.
Finnland	Starfsreynslu er ekki krafist en hún er þó notuð sem mælistika við val á námsmönnum. Skyllt er að stunda framhaldsnám og það tekur 1-1½ ár (35 vikur í námi). Það á við um alla kennara, allt frá leikskólastigi og upp í framhaldsskólastig. Þar fer fram sérnám fyrir sérkennara sem annast nemendum sem eru sjón- eða heyrnarskertir, eða andlega eða líkamlega fatlaðir. Stuðningskennurum er skyllt að ljúka almennu námi sem boðið er upp á.
Frakkland	Starfsreynsla er ekki nauðsynleg en sérkennarar eru hvattir til að afla sér starfsreynslu til að fá vottorð um að þeir séu hæfir til að annast aðlögun nemenda í námi án aðgreiningar. Framhaldsnám er valfrjálst, það tekur 2 ár og hægt er að velja einn af sjö kostum varðandi ýmsa erfiðleika nemenda í námi. Um er að ræða almennt og sérhæft nám á sviði tiltekinnar fötlunar sem bæði fer fram í bóklegum tímum og með starfsþjálfun.
Þýskaland	Krafist er tveggja ára starfsreynslu. Skyllt er að ljúka framhaldsnámi sem tekur 2 ár. Þar fer fram sérnám á tveimur megin sviðum: námsörðugleikum og andlegri fötlun; sjónskerðingu og hegðunarvandamálum o.s.frv.
Grikkland	Krafist er fimm ára starfsreynslu. Skyllt er að afla sér framhaldsmenntunar sem tekur 2 ár og miðast við grunnskólakennslu. Nemendum þurfa að standast próf á sviði námsörðugleika nemenda. Sérstakt nám á sviði sjón- og heyrnarskerðingar og líkamlegrar fötlunar er valfrjálst. Framhaldsskólakennarar geta sótt 40 tíma námskeið þar sem veitt er almenn fræðsla um sérkennslu.
Ísland	Krafist er tveggja ára starfsreynslu. Framhaldsnám er valfrjálst og tekur 1-2 ár. Þar fer fram almenn þjálfun á sviði námsörðugleika og við aðlögun almennrar námskrár. Boðið er upp á valfrjálst nám á sértækum sviðum, svo sem sjón- og heyrnarskerðingu.
Írland	Krafist er tveggja til þriggja ára starfsreynslu. Framhaldsnám er valfrjálst og tekur 1 ár. Í því felst almenn þjálfun fyrir stuðningskennara og þá sem starfa í sérþekkingum. Boðið er upp á almennt nám um námsörðugleika fyrir stuðningskennara og sérstaka þjálfun fyrir gestakennara og þá sem kenna heyrnarskertum nemendum. Eins árs námi hefur verið komið á laggirnar sem ætlað er sérkennurum og stuðningskennurum á framhaldsskólastigi.

European Agency for Development in Special Needs Education

Land	Forsendur, undirstaða, lýsing á námi
Ítalía	Fagleg reynsla er ekki nauðsynleg. Sérkennarar þurfa að ljúka eins árs skyldunámi á háskólastigi þar sem fram fer tiltekið bóklegt nám og starfsreynsla. Bóklegt nám fer fram í háskóla og starfsreynsla í almennum skólum. Ein valfrjáls önn til viðbótar stendur til boða fyrir kennara sem starfa með heyrnarskertum eða blindum nemendum eða þarfnast nánari sérhæfingar.
Litháen	Fagleg reynsla er ekki alltaf nauðsynleg. Sérfræðinám er í boði á háskólastigi og fjallar þá um tiltekna fötlun. Viðbótarnám í sérkennslu er einnig í boði fyrir alla starfandi kennara.
Lúxemborg	Fagleg reynsla er ekki alltaf nauðsynleg. Framhaldsnám er valfrjálst og það tekur 1 ár. Þá er skylt að sérhæfa sig í tiltekinni fötlun.
Holland	Fagleg reynsla er æskileg en ekki nauðsyn. Framhaldsnám er valfrjálst, tekur 2 ár samhliða vinnu og byggist bæði á bóklegu námi og starfsþjálfun á sviði ýmiss konar vanhæfni og miðar að ýmiss konar verkefnum/störfum á sviði sérkennslu. Þess er krafist að kennarar í sérskólum hafi lokið framhaldsnámi; þeir fá aðeins hærri laun en ella og teljast hæfari starfskraftur á vinnumarkaði.
Noregur	Framhaldsnám er valfrjálst og tekur 1-4 ár í fullu námi eða samhliða vinnu. Það er ætlað grunn- og framhaldsskólakennurum. Þar er fjallað um bæði almenn og sértæk viðfangsefni á sviði sérkennslu, forvarnarstarf og ráðgjöf.
Pólland	Fagleg reynsla er ekki nauðsynleg. Framhaldsnám er yfirgripsmikið og tekur 5 ár til meistaraáráðu fyrir kennara sem starfa við sérkennslu; 3 annir fyrir kennara sem lokið hafa meistaranámi; meginmarkmið er undirbúningur fyrir kennslustarfið. Þriðji kosturinn er tveggja ára nám fyrir þá sem lokið hafa meistaranámi (og undirbúningi fyrir kennslu) sem hyggjast starfa eða starfa nú þegar í skólum þar sem fatlaðir nemendur stunda að hluta til eða að öllu leyti nám án aðgreiningar.
Portúgal	Krafist er tveggja ára starfsreynsla og skylt er að ljúka framhaldsnámi, það tekur 2 ár og inniheldur bæði almenna og sértæka þjálfun, bóklegt nám og starfsþjálfun. Í boði er sérnám á ýmsum sviðum. Allir sérkennarar verða að ljúka slíku námi.
Slóvakía	Fagleg reynsla er ekki nauðsyn. Uppfylla þarf tiltekin skilyrði til að fá inngöngu í framhaldsnám sem tekur 4 annir í fullu námi eða samhliða vinnu. Kennurum sem starfa í sérskólum stendur til boða sérnám í hvers kyns gerðum fötlunar og fá kennslufræðileg og fagleg réttindi. Sama gildir um kennara sem starfa í almennum skólum án aðgreiningar.
Spánn	Starfsþjálfun er ekki nauðsynleg þar sem framhaldsnám getur verið hluti af almennri kennaramenntun. Framhaldsnám er ætlað kennurum í grunnskólum sem starfa í sérskólum eða almennum skólum. Skylt er að stunda slíkt nám og það tekur 3 ár. Þar fer fram almennt nám á sviði námsörðugleika og fötlunar. Einnig er í boði sérstakt nám fyrir kennara sem starfa með heyrnarskertum nemendum.
Svíþjóð	Fagleg reynsla er ekki nauðsynleg. Sérkennsla er hluti af almennri kennaramenntun. Framhaldsnám býður upp á hagnýta þekkingu til að kenna nemendum með sértækar sérþarfir, sem og aðferðir fyrir stuðningskennara. Öllum kennurum er skylt að sækja námskeið samhliða starfi.
Sviss	Fagleg reynsla er ekki nauðsynleg. Skylt er að ljúka framhaldsnámi og það tekur 2 ár í fullu námi (eða lengri tíma samhliða vinnu). Sérhæfing eða viðbótarnám er æskilegt, einkum þegar um sjón- eða heyrnarskerðingu er að ræða.

Að lokum ber að geta þess að alls staðar eru í boði námskeið fyrir starfandi kennara sem þeim er yfirleitt frjálst að sækja. Þau fara fram í skólum, stuðningsmiðstöðvum eða

kennaraháskólum. Námskeið fyrir starfandi kennara eru mjög sveigjanleg og mjög mismunandi eftir löndum. Þau eru fjölsótt og eru bekkjarkennurum sem annast nemendur með sérþarfir í almennum skólum til stuðnings.

3.4 Niðurstöður

Þessi kafli veitir almennt yfirlit yfir stuðning og nám fyrir bekkjarkennara sem annast nemendur með sérþarfir. Leggja ber áherslu á eftirfarandi málaflokka:

➤ *Nám án aðgreiningar og stuðningur við kennara*

- a) Bekkjarkennarar eru þeir aðilar sem bera ábyrgð á öllum nemendum, einnig nemendum með sérþarfir. Ef þörf krefur fá bekkjarkennarar fyrst og fremst aðstoð hjá sérkennurum innan almenna skólans. Þeir geta verið starfsmenn skólans eða tengst utanaðkomandi þjónustu (t.d sérskólum). Auk sérkennara veita einnig stuðningsfulltrúar nemendum sem eiga við námsörðugleika að stríða og öðru starfsfólki stuðning.
- b) Enn sem komið er beinist stuðningur aðallega að því að starfað sé milliliðalaust með nemanda. Beinn stuðningur við kennara er enn stefna en ekki staðreynd, jafnvel þótt staðfest sé að slíkt sé haft að meginmarkmiði. Sá stuðningur sem kennurum er veittur varðar upplýsingar um einstaklingsbundnar þarfir nemandans, val á kennsluefni, gerð einstaklingsáætlunar og skipulag þjálfunar.

➤ *Kennaranám í sérkennslu*

- a) Allir bekkjarkennarar hafa fengið einhvers konar skylduþjálfun í sérkennslu í grunnnámi sínu. Oft er sú þjálfun sem í boði er of almenn, ómarkviss eða ónóg og hefur takmarkað hagnýtt gildi fyrir verðandi kennara.
- b) Kennarar sem ætla sér að starfa með nemendum með sérþarfir verða að fara í framhaldsnám, venjulega að grunnnámi loknu. Í flestum löndum er framhaldsnám valfrjálst en eindregið er mælt með því.
- c) Í sumum löndum er litið á framhaldsnám sem hluta af starfsþjálfun kennara. Það er oftast valfrjálst. Í starfsþjálfun er sveigjanleiki það meginatriði sem lögð er áhersla á og hann virðist vera sú aðferð sem nýtist bekkjarkennurum sem starfa með nemendum með sérþarfir einna best.

4 Upplýsinga- og samskiptatækni á sviði sérkennslu

Notkun upplýsinga og samskiptatækni (UT) er mjög ofarlega á dagskrá í nánast öllum Evrópulöndunum og hjá Evrópusambandinu. Framkvæmdaáætlun Evrópusambandsins *eEurope* (2000) sýnir þau skref sem taka þarf til að stíga inn í upplýsingasamfélagið og lögð er greinileg áhersla á það mikilvæga hlutverk sem menntun gegnir við að gera upplýsingasamfélagið að veruleika. Rannsókn Efnahags- og framfarastofnunar (OECD), *Learning to Change: ICT in Schools* (2001), sýnir ljóslega hvernig UT breytir skólastarfi og námi nemenda.

Þó er notkun þessarar tækni í sérskólum og sérbekkjum ekki alltaf ofarlega á dagskrá og aðgengi að viðeigandi lausnum á þessu sviði fyrir suma nemendur með sérþarfir, fjölskyldur þeirra og kennara, er oft vandkvæðum bundið. Því þarf að gera ákveðnar áætlanir og taka ákveðin skref ef aðgengi að viðeigandi UT á að verða að veruleika í Evrópu.

Markmið þessa kafla er að veita upplýsingar um stöðuna í ýmsum löndum, tilgreina stefnu varðandi UT á sviði sérkennslu þar, og draga jafnframt fram helstu málefni og varpa ljósi á hugsanleg áhrif hennar á ýmsum mikilvægum sviðum hvað varðar stefnu og starf.

4.1 Stefnumótun varðandi UT og sérkennslu

Stefnumótun í UT er almennt sérstök yfirlýsing á landsvísu um reglur, aðferðir, markmið og tímaáætlun þegar um UT á sviði sérkennslu er að ræða. Í stefnumótun varðandi UT í menntakerfinu á landsvísu segja skammtíma- og langtímamarkmið fyrir um gerð vél- og hugbúnaðar sem kennarar og nemendur geta nýtt sér. Stefnumótun og úrræði hafa einnig bein áhrif á þann aðgang sem kennarar hafa að þjálfun, stuðningi og upplýsingum á sviði UT. Fimm atriði virðast efst á baugi varðandi stefnumótun í UT á landsvísu:

1. netkerfi (vélbúnaður, hugbúnaður og aðgangur að Netinu);
2. stuðningur í starfi;
3. þjálfun;
4. samstarf/rannsóknir;
5. úttekt.

Mismunandi áhersla kann að vera lögð á þessa þætti. Fyrirkomulagi í hverju landi er lýst í eftirfarandi töflu.

Tafla 4.1 Fyrirkomulag varðandi stefnu í UT í Evrópulöndunum

Stefnumál í UT	ríkjandi í
Almenn stefna í UT – ekki sérstaklega á sviði sérkennslu – sem inniheldur yfirlýsingar og markmið á hinum fimm sviðum	Austurríki, Belgíu, Kýpur (í þróun), Tékklandi, Danmörku, Finnlandi, Frakklandi, Þýskalandi, Grikklandi, Íslandi, Írlandi, Ítalíu, Lúxemborg, Hollandi, Noregi, Póllandi, Portúgal, Spáni, Svíþjóð, Bretlandi
Almenn stefna í UT inniheldur yfirlýsingar um jöfn tækifæri til náms með tilliti til og með notkun slíkrar tækni	Belgíu (flæmskumælandi hluta), Danmörku, Finnlandi, Íslandi, Noregi, Svíþjóð
Sem hluti af stefnu í menntamálum er UT liður í námskrá sem nær til allra nemenda, einnig þeirra sem hafa sérþarfir	Austurríki, Belgíu (flæmskumælandi hluta), Kýpur (á aðeins við um framhaldsskóla og sérskóla), Tékklandi, Frakklandi, Íslandi, Írlandi, Noregi, Póllandi, Svíþjóð, Bretlandi
Ýmsar stofnanir hafa með höndum útfærslu á stefnumótun	Austurríki, Belgíu, Danmörku, Finnlandi, Frakklandi, Þýskalandi, Grikklandi, Íslandi, Írlandi, Ítalíu, Lúxemborg, Hollandi, Noregi, Portúgal, Spáni, Svíþjóð, Sviss, Bretlandi
Tiltekin úttekt á almennri stefnu í UT fer fram um þessar mundir	Austurríki, Belgíu (flæmskumælandi hluta), Danmörku, Finnlandi, Grikklandi, Írlandi, Hollandi, Noregi, Portúgal, Spáni (svæðisbundið), Svíþjóð, Sviss, Bretlandi
Litið er á UT sem sérstakan lið í málefnum fatlaðra sem og í stefnumálum og löggjöf varðandi sérkennslu	Kýpur, Portúgal, Slóvakíu
Stefna hefur verið útfærð og úttekt gerð á tilteknum verkefnum í UT á landsvísu	Tékklandi, Litháen, Noregi
Stefnumótun hefur bein áhrif á þann aðgang sem kennarar hafa að þjálfun, stuðningi og upplýsingum á sviði UT	Austurríki, Belgíu, Kýpur, Tékklandi, Danmörku, Finnlandi, Frakklandi, Þýskalandi, Grikklandi, Íslandi, Írlandi, Ítalíu, Lúxemborg, Hollandi, Noregi, Portúgal, Spáni, Svíþjóð, Sviss, Bretlandi

Í flestum löndum kemur fram að aðgengi að viðeigandi UT geti dregið úr misrétti í námi og að slík tækni geti verið öflugt tæki til stuðnings í námi án aðgreiningar. Óhentugur eða takmarkaður aðgangur að UT getur þó aukið misrétti í námi meðal sumra nemenda, þar með talið þeirra sem hafa sérþarfir. Talið er að mismunandi þróun sem kann að eiga sér stað í menntakerfum landanna (OECD 2001) geti haft umtalsverð áhrif á sviði sérkennslumála.

Fram kemur að hlutverk stefnumótandi aðila á sviði UT verður að vera eftirfarandi:

- að stuðla að grunnþjálfun og sértækri þjálfun fyrir kennara við að nýta sér UT;
- að tryggja að viðeigandi vél- og hugbúnaður standi nemendum til boða;
- að stuðla að rannsóknum, nýjungum og upplýsingamiðlun;
- að gera menntasamfélaginu og samfélaginu almennt ljóst hvaða hagr er af UT á sviði sérkennslu.

Þessum markmiðum má ná með almennri stefnu eða með sérstakri sérkennslustefnu, verkefnum og áætlunum.

Færa má rök fyrir því að breyta þurfi áherslum í UT hvað varðar stefnu og áætlanir í sérkennslu. Fram til þessa hefur áherslan verið lögð á að koma upp aðbúnaði (tækjum og

sérfræðipækkingu) til að hægt sé að beita UT við sérkennslu með virkum hætti. Í stöðugt fleiri löndum virðist nú rannsakað hvernig leggja megi áherslu á það ætlunarverk og markmið að nýta UT við sérkennslu en ekki bara þær aðferðir sem beita þarf. Slík áhersla myndi koma að gagni í umræðunni um þróun á viðeigandi netkerfi, en myndi fyrst og fremst beina athyglinni að því hvers vegna og hvernig nýta megi UT á sem hagkvæmastan hátt í ýmsu kennslufræðilegu samhengi.

Þessi áherslubreyting myndi beina athyglinni að notkun UT við nám í ýmsu samhengi, en ekki eingöngu að því að læra að nýta sér UT. UT verður því aðeins innleidd í námskrá nemenda með sérþarfir að fullur skilningur náist á gildi hennar sem hjálpartækis í námi og slíkt krefst sérhæfðari reglugerða en nú eru í sjónmáli í löndunum.

4.2 Sértæk UT til stuðnings í sérkennslu

Ýmsir möguleikar eru á stuðningsfyrirkomulagi varðandi UT í sérkennslu í viðkomandi löndum: þjónusta, miðstöðvar, úrræði og fólk. Hér ræður ekki aðeins tiltekin stefna, heldur einnig sú stuðningsstarfsemi og þjónusta sem er fyrir hendi.

Á eftirfarandi töflu er lýsing á þeim úrræðum sem í boði eru á sérkennslusviði.

Tafla 4.2 Ýmiss konar sértæk UT til stuðnings í sérkennslu

Stuðningsaðferðir	Í eftirfarandi löndum
Sérhæfðar stofnanir annast UT í menntamálum	Íslandi, Írlandi, Noregi, Svíþjóð, Sviss, Bretlandi
Stuðningsþjónusta starfar milliliðalaust með kennurum og nemendum á sviði sérkennslumála	Belgíu (flæmskumælandi hluta), Danmörku, Svíþjóð, Bretlandi
Sérhæfðar fræðslumiðstöðvar þar sem kennarar geta fengið ráðgjöf, efni og upplýsingar	Tékklandi Danmörku, Finnlandi, Frakklandi, Þýskalandi (sum héruð), Grikklandi, Íslandi, Írlandi, Litháen, Lúxemborg, Noregi, Portúgal, Spáni, Svíþjóð, Bretlandi
Sérfræðilegur stuðningur sem sérskólar veita	Kýpur
Lands- og/eða svæðisbundnir vinnuhópar sérfræðinga	Austurríki, Portúgal
Vefsíður sérfræðinga og samstarf á Netinu	Austurríki, Belgíu (frönskumælandi hluta), Danmörku, Finnlandi, Frakklandi, Þýskalandi, Grikklandi, Íslandi, Írlandi, Ítalíu, Lúxemborg, Hollandi, Noregi, Portúgal, Spáni, Svíþjóð, Sviss, Bretlandi
Stuðningur í skólastarfinu	Austurríki, Belgíu, Kýpur (í þróun), Tékklandi, Danmörku, Finnlandi, Frakklandi, Þýskalandi, Grikklandi, Íslandi, Írlandi, Ítalíu, Lúxemborg, Hollandi, Noregi, Póllandi, Portúgal, Spáni, Svíþjóð, Bretlandi

* Í skýrslum flestra landanna var bent á að einstaka skólar hefðu getið um starfsfólk með sérþekkingu sem starfaði sem verkefnastjórar á sviði UT, en þetta starfsfólk væri ef til vill ekki með sérþekkingu í sérkennslumálum.

Stuðningsaðferðir virðast vera afar sveigjanlegar en þó samtengdar í löndunum, og venjulega hafa kennarar úr ýmsum kostum að velja. Stuðningur í starfi er talinn mikilvægur fyrir bekkjarkennara, en þetta er svið sem huga þarf vel að.

Eftirfarandi tvær töflur sýna þá þætti sem taldir eru vera veikleikar annars vegar og kostir hins vegar í núverandi stuðningskerfum landanna.

Tafla 4.3 Tilgreindir veikleikar á sviði UT í sérkennslu

Tilgreindir veikleikar	í eftirfarandi löndum
Dreifð ábyrgð varðandi útfærslu á stefnu	Austurríki, Kýpur
Viðhorf stendur í vegi fyrir skilningi á notagildi og möguleikum UT – meðal stefnumótandi aðila og framkvæmdaaðila	Kýpur, Portúgal, Sviss
Skortur á upplýsingum um þarfir og nauðsynjar í skólum og meðal nemenda sem byggja verður stefnumótun á	Hollandi
Takmarkað fjármagn til stuðnings ýmsum úrræðum eða fjárveiting tekur ekki mið af þörfum	Austurríki, Kýpur, Frakklandi, Írlandi, Hollandi, Bretlandi
Skortur á sérkennaranámi; takmarkaður sveigjanleiki í námsvali	Austurríki, Tékklandi, Finnlandi, Þýskalandi, Grikklandi, Írlandi, Sviss, Spáni
Takmarkað framboð á sértækum vél- og hugbúnaði	Austurríki, Belgíu (flæmskumælandi hluta), Kýpur, Þýskalandi, Litháen, Hollandi, Portúgal, Spáni
Ekkert formlegt stuðningskerfi varðandi UT í sérkennslu	Belgíu (flæmskumælandi hluta), Kýpur, Íslandi, Litháen
Mismunandi framboð á sérfræðipækkingu á svæðisbundnum vettvangi (þar með talin miðstýring á þjónustu innan tiltekins svæðis, t.d. höfuðborgar)	Austurríki, Kýpur, Danmörku, Frakklandi, Þýskalandi, Grikklandi, Írlandi, Noregi, Portúgal, Spáni, Bretlandi
Takmarkað framboð á sértækum upplýsingaveitum (einkum á Netinu)	Kýpur, Grikklandi, Hollandi, Portúgal
Landfræðileg einangrun kennara	Portúgal
Skortur á upplýsingum um notkun UT í sérkennslu	Belgíu (flæmskumælandi hluta), Tékklandi, Litháen, Noregi, Svíþjóð

Tafla 4.4 Tilgreindir kostir á sviði UT í sérkennslu

Tilgreindir styrkleikar	í eftirfarandi löndum
Í almennri menntastefnu er haft að markmiði að UT sé liður í sérkennslu	Tékklandi, Litháen
Staðbundin útfærsla sem gerir kleift að skilgreina þarfir og úrræði í samræmi við þær	Danmörku, Noregi, Portúgal, Spáni, Svíþjóð
Stuðningskerfi fyrir kennara	Belgíu (flæmskumælandi hluta), Danmörku, Írlandi, Spáni, Svíþjóð
UT bætt inn í einstaklingsáætlun nemenda	Kýpur (þar sem aðstæður leyfa), Finnlandi, Portúgal
Möguleikar á sérstakri fjárveitingu vegna UT eftir þörfum, samkvæmt beiðni til stjórnvalda	Kýpur, Frakklandi, Írlandi Noregi
Hlutfallslega margt starfsfólk í UT-geiranum	Grikklandi
Aðgengi að víðtækum upplýsingum á Netinu	Austurríki, Belgíu, Kýpur, Danmörku, Finnlandi, Frakklandi, Þýskalandi, Grikklandi, Íslandi, Írlandi, Ítalíu, Lúxemborg, Hollandi, Noregi, Portúgal, Spáni, Svíþjóð, Bretlandi
Frumkvæði og starf sérfræðinga	Austurríki, Kýpur, Tékklandi, Grikklandi, Íslandi, Írlandi, Litháen, Noregi, Portúgal, Svíþjóð
Reglur um rétt nemenda til viðeigandi UT renna stoðum undir menntastefnu	Noregi
Sérstök löggjöf um fötlun og sérkennslu sem hvetur til UT í sérkennslu	Bretlandi (SENDA, 2001)

Sjá má að sums staðar eru tilgreindir styrkleikar varðandi stuðningskosti oft þættir sem beinast sérstaklega að hugsanlegum veikleikum sem tilgreindir hafa verið fyrir (sjá töflu 4.3). Veikleikar sýna oft „skort á ...“ einhverju, fremur en að vera gallar á ríkjandi kerfi.

Almennt er lögð jafnmikil áhersla á viðeigandi stuðningskerfi, þar sem útfærsla á UT við sérkennsluáðstæður sé kennurum jafnmikilvæg og að hafa viðeigandi vél- og hugbúnað til umráða. Lögð er áhersla á þetta atriði í flestum löndum með einhverjum hætti.

Viðeigandi stuðningur er hverjum kennara mikilvægur ef nota á UT til að koma til móts við þarfir einstakra nemenda. Á eftirfarandi töflum eru tilgreindir þeir þættir sem virðast koma í veg fyrir eða styðja slíka notkun.

Tafla 4.5 Þættir sem koma í veg fyrir að kennarar nýti UT í sérkennslu

Þættir sem hamla	tilgreindir í
Kennara skortir sjálfstraust til að setja UT inn í sérkennsluáætlanir og námsefni	Belgíu (flæmskumælandi hluta), Tékklandi, Þýskalandi, Ísland, Litháen, Noregi, Portúgal, Spáni, Bretlandi
Skortur á gagnkvæmri upplýsingamiðlun og miðlun sérþekkingar í skólum og milli skóla	Austurríki, Kýpur, Danmörku, Frakklandi, Þýskalandi, Litháen, Hollandi, Sviss
Takmarkað framboð á sértækum vélbúnaði og hugbúnaðarúræðum og/eða uppfærslum í skólum	Austurríki, Kýpur, Frakklandi, Þýskalandi, Grikklandi, Íslandi, Írlandi, Litháen, Noregi, Portúgal, Spáni, Svíþjóð
Skortur á aðgengi að stuðningi sérfræðinga og upplýsingum í skólum	Belgíu (flæmskumælandi hluta), Kýpur, Tékklandi, Þýskalandi, Grikklandi, Ísland, Írlandi, Litháen, Noregi
UT í sérkennslu er ekki skilgreindur liður í þróunaráætlunum skóla	Belgíu (flæmskumælandi hluta), Kýpur, Danmörku, Þýskalandi, Litháen
Skortur á ráðstöfunum við að meta þarfir nemenda fyrir UT	Kýpur, Litháen, Bretlandi
Ósveigjanlegt skipulag í skólum	Kýpur (áberandi í almennum skólum en ekki í sérskólum), Noregi, Portúgal
Kyn og aldur aftrar fólki frá að nýta sér UT	Austurríki, Tékklandi, Danmörku
Almenn andstaða gegn breytingum, einkum breytingum sem UT hefur í för með sér	Danmörku, Þýskalandi, Litháen, Portúgal
Takmarkað framboð eða aðgengi að starfsþjálfun í UT	Finnlandi, Frakklandi, Þýskalandi, Írlandi, Litháen, Noregi, Spáni, Svíþjóð
Takmörkuð þátttaka í starfsþjálfun	Danmörku, Írlandi
Ráðaleysi gagnvart ósamræmi hvað varðar stuðning, upplýsingar og ráðgjöf	Kýpur, Írlandi, Bretlandi
Skortur á kunnáttu og/eða áhuga á UT meðal sérmenntaðs starfsfólks á sviði sérþarfa (t.d. sálfræðinga)	Noregi, Portúgal
Kennarar hafa takmarkaða möguleika á að nýta sér niðurstöður rannsókna	Svíþjóð
Fáir sérkennarar eru almennt færir um að nota UT í starfi	Tékklandi, Litháen

Tafla 4.6 Þættir sem styðja að kennarar nýti UT í sérkennslu

Stuðningsþættir	tilgreindir í
Skýr stefna varðandi UT í sérkennslu í skólum	Írlandi
Einurð og stuðningur skólastjóra	Austurríki, Kýpur, Íslandi, Noregi
Námsgreinum sem byggja á UT komið inn í sérkennslunámskrá	Tékklandi, Litháen
Framboð á sértækum vélbúnaði og hugbúnaðarúræðum og stuðningur í kennslustofunni og innan skólans	Tékklandi, Grikklandi, Íslandi, Írlandi, Noregi, Spáni, Svíþjóð
Aðgengi að sérfræðiþjálfun sem eykur sjálfstraust kennara	Kýpur, Tékklandi, Írlandi, Noregi, Spáni, Bretlandi
Framboð á sértækum upplýsingum og dæmum úr starfi annarra kennara	Tékklandi, Danmörku, Hollandi, Noregi, Portúgal, Spáni, Svíþjóð
Hópvinna kennara og gagnkvæm miðlun reynslu og sérfræðikunnáttu	Kýpur, Danmörku, Þýskalandi, Spáni, Svíþjóð
Aukinn áhugi og geta meðal kennara við að nota UT og aðlaga hana aðstæðum	Kýpur, Danmörku, Þýskalandi, Grikklandi, Íslandi, Litháen, Portúgal, Svíþjóð
Jákvæður árangur í námi nemenda og/eða áhugi sem vaknar með notkun UT	Belgíu (flæmskumælandi hluta), Danmörku, Frakklandi, Þýskalandi, Írlandi, Litháen, Noregi, Svíþjóð
UT notuð í auknum mæli innan heimilanna, af foreldrum og í samfélaginu almennt.	Belgíu (flæmskumælandi hluta), Kýpur, Danmörku, Finnlandi, Grikklandi, Svíþjóð
Möguleikar og skilningur á þeim möguleikum á nýjum kennsluáferðum sem notkun UT veitir	Belgíu (flæmskumælandi hluta), Kýpur, Frakklandi, Lúxemborg, Portúgal, Svíþjóð
Vaknandi skilningur á kostum UT á öllum menntastigum (stefnumótandi aðilar meðtaldir)	Belgíu (flæmskumælandi hluta), Kýpur, Litháen, Noregi, Svíþjóð
Svæðisbundið samræmi á hvers kyns UT á sviði sérkennslu	Bretlandi

Hægt er að veita kennurum stuðning við að tileinka sér sérhæfða UT á landsvísu, svæðisbundið eða innan sveitarfélaga, í skólum eða með aðstoð samstarfsmanna. Slíkt getur stuðlað að sveigjanleika í upplýsingastarfsemi, ráðgjöf, og hagnýtri stuðningsþjónustu, en einnig koma upp vandamál vegna deildrar ábyrgðar, erfiðleika við að fá fjárveitingu og hugsanlegs skorts á samræmi í þjónustuúræðum. Samræmi og hagræðing varðandi stuðning, sem byggir á greinargóðum upplýsingum um þarfir og nauðsynjar kennara og nemenda þeirra, eru afar mikilvægir þættir.

4.3 UT í sérkennslunámi

Huga þarf að því að kenna hagnýta UT í almennu kennaranámi og viðhalda henni með stöðugri starfsþjálfun. Á töflunni hér að neðan má sjá hvernig staðið er að kennslu í UT á sviði sérkennslu í löndunum.

Tafla 4.7 Kennslufyrirkomulag varðandi UT í sérkennslu

Kennslufyrirkomulag	í eftirfarandi löndum
Almenn UT er liður í grunnnámi kennara	Austurríki, Belgíu, Kýpur, Tékklandi, Danmörku, Finnlandi, Frakklandi, Þýskalandi, Grikklandi, Íslandi, Írlandi, Ítalíu, Litháen, Lúxemborg, Hollandi, Noregi, Portúgal, Spáni, Svíþjóð, Bretlandi
Kennsla í notkun UT við að koma til móts við sérþarfir er liður í grunnnámi kennara	Austurríki, Tékklandi*
Námskeið í UT fyrir starfandi kennara	Austurríki, Belgíu, Kýpur, Danmörku, Finnlandi, Frakklandi, Þýskalandi, Grikklandi, Íslandi, Írlandi, Ítalíu, Litháen, Lúxemborg, Hollandi, Noregi, Portúgal, Spáni, Svíþjóð, Bretlandi
Starfandi kennarar fá sértæka þjálfun í að nýta UT í sérkennslu	Austurríki (misjafnt eftir svæðum), Danmörku, Kýpur (verið er að þróa nýja kennsluáætlun), Frakklandi, Þýskalandi (misjafnt eftir héruðum), Grikklandi (fjarnám), Írlandi, Litháen, Spáni, Svíþjóð og Bretlandi

* Í Tékklandi hafa háskólar og deildir fullt sjálfræði til að ákvarða námsáætlanir og þar sem ekki er um neinar opinberar viðmiðunarreglur að ræða varðandi UT sem lið í sérkennaranámi, er ákveðin sveigjanleiki við að koma slíku á.

Öll kennsla ætti að beinast að því að gera kennurum kleift að nýta UT almennt í daglegri starfsemi og þó einkum í einstaklingsáætlunum nemenda. Kennsla í UT þarf almennt að verða sveigjanlegri og taka mið af einstaklingsbundnum þörfum kennarans. Í allri kennslu í notkun UT þarf auk þess að rannsaka aðferðafræði, kennslufræði og námsfyrirkomulag þannig að augljóst samhengi sé milli fræðikenningar og framkvæmdar.

UT á sviði sérkennslu ætti einnig að vera í brennidepli í slíku námi – sem ætlað er sérkennurum eða stuðningskennurum í UT. Þegar fjallað er um skort á námi í sérkennslu er almennt átt við að óraunhæft sé að ætlast til að kennarar nýti UT í sérkennslu ef þeir hafa ekki fengið grunnmenntun á því sviði.

4.4 Málefni á sviði UT í sérkennslu

UT er notuð á ýmsum sviðum sérkennslunnar. Hægt er að nýta hana á eftirfarandi hátt:

- við kennslu;
- við nám;
- sem námsumhverfi;
- við samskipti;
- til hjálpar við meðferð;
- til hjálpar við greiningu;
- við stjórnunarverkefni;

Auk þess getur UT komið að afar miklu gagni á einstaklingsgrundvelli til hjálpar (eða aðlögunar) þegar um erfiðleika á sviði skynjunar eða líkamlega sem andlega erfiðleika er að ræða.

Löndin leggja áherslu á ýmis málefni sem hafa enn sem komið er áhrif á hvort UT er beitt við sérkennslu. Mismunandi var eftir löndum hvers konar áhersla var lögð á þau málefni sem blöstu við í viðkomandi landi, en út frá upplýsingunum sem þau veittu má skilgreina ýmis

sameiginleg þemu þar sem málefni eru augljós: netkerfi (vélabúnaður, hugbúnaður og aðgangur að Netinu); tenglar að kennslufræðilegum kenningum (kennslu- og uppeldisfræði); málefni kennara; og málefni nemenda. Eftirfarandi töflur vísa til þessara ólíku málaflokka varðandi notkun UT á sviði sérkennslu.

Tafla 4.8 Netkerfi – vélabúnaður, hugbúnaður og aðgengi að Netinu

Þættir sem hafa áhrif	í eftirfarandi löndum
Aðgengi að viðeigandi úrræðum á sviði UT í skólum og fyrir einstaka nemendur: vélabúnaður, hugbúnaður, aðgengi að Netinu og fjárveiting vegna fasts kostnaðar	Austurríki, Belgíu, Kýpur, Danmörku, Finnlandi, Frakklandi, Þýskalandi, Grikklandi, Íslandi, Noregi, Portúgal, Spáni, Svíþjóð, Bretlandi
Aðgengi að vélabúnaði sem hefur verið sérstaklega hannaður eða aðlagður	Kýpur, Þýskalandi, Íslandi, Noregi
Aðgengi að hugbúnaði sem kemur til móts við sérþarfir nemenda	Austurríki, Kýpur, Grikklandi, Íslandi, Noregi, Spáni, Svíþjóð
Aðgengi að efni á Netinu sem er hannað fyrir nemendur með ýmiss konar sérþarfir	Kýpur, Grikklandi, Noregi, Svíþjóð

Tafla 4.9 Tenglar að kennslufræðilegum kenningum (kennslu- og uppeldisfræði);

Þættir sem hafa áhrif	í eftirfarandi löndum
Þróun aðferða til að nýta UT sem kennslufræðilegt hjálpartæki í allri kennslu	Kýpur, Þýskalandi, Noregi, Svíþjóð
Upplýsingamiðlun um virka nýtingu UT í kennslustofnunum og góðir kennslufræðilegir starfshættir	Belgíu (flæmskumælandi hluta), Kýpur, Íslandi, Litháen, Noregi, Spáni, Svíþjóð, Bretlandi
Gagnlegar aðferðir á sviði UT, aðlagðar að því að koma til móts við námsáætlanir í einstökum löndum	Kýpur, Grikklandi, Íslandi
UT gefur námsástundun nemenda með sérþarfir aukið gildi	Belgíu (frönskumælandi hluta), Kýpur, Frakklandi, Litháen, Spáni, Svíþjóð
UT er notuð til að styðja tiltekna kennslufræðilega kenningu, þ.e. skóla fyrir alla	Kýpur, Svíþjóð
UT er meðal úrræða á sviði sérkennslu, og hver skóli fyrir sig þróar sínar eigin hugmyndir um hvernig hún verði best nýtt í þágu nemenda	Þýskalandi

Líta má á það sem markmið UT í sérkennslu að koma til móts við einstaklingsbundnar þarfir nemenda með sérþarfir með viðeigandi og persónulegum tæknibúnaði. Huga þarf að meginreglum varðandi nám og kennslu og skilgreina einstaklingsbundna námshætti og aðferðir þegar ráðstafanir eru gerðar varðandi viðeigandi tæknibúnað.

Tafla 4.10 Málefni kennara

European Agency for Development in Special Needs Education

Þættir sem hafa áhrif	í eftirfarandi löndum
Fullnægjandi uppbygging og framboð á góðu kennsluefni á sviði UT er ekki trygging fyrir því að UT sé beitt með virkum hætti í skólum	Austurríki, Belgíu, Kýpur, Danmörku, Finnlandi, Frakklandi, Þýskalandi, Grikklandi, Íslandi, Írlandi, Ítalíu, Lúxemborg, Hollandi, Noregi, Portúgal, Spáni, Svíþjóð, Bretlandi
Ýmis vandamál tengjast því að kennara skortir þekkingu og sérhæfingu á sviði UT	Austurríki, Belgíu, Kýpur, Danmörku, Finnlandi, Frakklandi, Þýskalandi, Grikklandi, Íslandi, Írlandi, Ítalíu, Litháen, Lúxemborg, Hollandi, Noregi, Portúgal, Spáni, Svíþjóð, Bretlandi
Tryggja þarf viðeigandi þjálfun fyrir kennara á sviði UT í sérkennslu (í almennu kennaranámi og í starfi)	Austurríki, Belgíu, Kýpur, Danmörku, Finnlandi, Frakklandi, Þýskalandi, Grikklandi, Íslandi, Írlandi, Ítalíu, Lúxemborg, Hollandi, Noregi, Portúgal, Spáni, Svíþjóð, Bretlandi
Öll kennsla ætti að beinast að því að gera kennurum kleift að innleiða UT í daglegum störfum og í einstaklingsáætlanir nemenda	Belgíu (flæmskumælandi hluta), Danmörku, Frakklandi, Þýskalandi, Svíþjóð
Viðhorf ráða þátttöku í starfsþjálfun á þessu sviði og þar með útfærslu á nýjum kennsluaðferðum	Belgíu (þýskumælandi hluta), Kýpur, Danmörku
Huga þarf að því að beita UT við þróun skólastarfs og við stjórnun	Belgíu (flæmskumælandi hluta), Kýpur, Þýskalandi
Almennur skortur á þjálfun í sérkennslu	Kýpur, Írlandi
Aðgengi að sértækum upplýsingum fyrir kennara sem annast nemendur með sérþarfir er vandkvæðum bundið	Austurríki, Belgíu (frönsku- og þýskumælandi hlutum), Kýpur, Danmörku, Finnlandi, Frakklandi, Þýskalandi, Grikklandi, Íslandi, Írlandi, Ítalíu, Lúxemborg, Hollandi, Noregi, Portúgal, Spáni, Svíþjóð, Bretlandi

Ef UT á að nýtast sem best í sérkennslu þurfa kennarar að öðlast meiri sérfræðiþekkingu, og kerfisbundnara samstarf milli ýmissa faghópa, sem styðja með ýmsu móti kennara sem annast nemendur með sérþarfir, er nauðsynlegt. Gera þarf nákvæmar áætlanir um útfærslu á UT við þróun skólastarfs og við stjórnun. Auka þarf UT í stuðningsþjónustu við sérkennslu, sama gildir um kennslufyrirkomulag, þar sem kennarar og aðrir sérfræðingar þurfa að fá tíma og tækifæri til samstarfs, og stuðla þarf að leiðsögn og faglegri ráðgjöf í eins mikilli nánd við vinnustað og kostur er.

Tafla 4.11 Málefni nemenda

Bættir sem hafa áhrif	Í eftirfarandi löndum
Þar sem hugtök á borð við „námstækni“, „símennun“ og „fjarnám á Netinu“ eru stöðugt að festa sig í sessi, þarf hefðbundin aðferðarfræði nemenda og allra þeirra sem starfa með þeim algjörlega að breytast	Austurríki, Belgíu (flæmskumælandi hluta), Kýpur, Þýskalandi, Grikklandi, Litháen, Lúxemborg, Svíþjóð
Framboð á stuðningi er ekki alltaf sambærilegt eða samanburðarhæft milli svæða	Grikklandi, Íslandi, Írlandi, Svíþjóð, Bretlandi
Nemendur með sérþarfir mæta tilteknum hindrunum varðandi upplýsingamiðlun á Netinu – bæði hvað varðar framsetningu, og hvað innihald og tungumál snertir	Austurríki, Kýpur, Frakklandi og Grikklandi

Margir nemendur með sérþarfir hafa aðgang að ýmiss konar UT í námi, en slíkt gildir þó ekki um alla nemendur. Í Evrópu þarf enn að vinna að því markmiði að nemendur hafi jafna möguleika á að nýta sér UT sem er byggð upp á viðeigandi hátt, stuðningi sérfræðinga, og kennurum sem hafa bæði reynslu og þekkingu á þessu sviði.

4.5 Niðurstöður

Eftirfarandi efnisþættir virðast þarfnast frekari umfjöllunar:

- Það sem helst má lesa út úr framlagi landanna er hve gott samkomulag ríkir milli þeirra um þau forgangsmálefni sem brýnast er að sinna.
- Færa má rök fyrir því að breyta megi um áherslur varðandi stefnu og áætlanir á sviði UT. Áður var áherslan lögð á það að koma upp aðferðum (byggja upp búnað og sérfræðipækkingu) til að hægt væri að beita UT með virkum hætti við sérkennslu. Í upplýsingum frá löndunum kemur fram að leggja þurfi áherslu á ætlunarverkið og markmiðið, það er að segja að nýta UT við sérkennslu en ekki bara með hvaða aðferðum það skuli gert. Slík áhersla væri gagnleg í umræðunni um þróun viðeigandi fyrirkomulags, en hún myndi fyrst og fremst beina athyglinni að því hvers vegna og hvernig nýta megi UT á sem bestan hátt í mismunandi kennslufræðilegu samhengi. Þessi áherslubreyting myndi beina athyglinni að notkun UT við nám í ýmsu samhengi, en ekki bara að því að læra að nýta sér UT á ýmsan hátt. UT verður því aðeins innleidd í námskrá nemenda með sérþarfir að fullur skilningur náist á gildi hennar sem hjálpartækis í námi.
- Lögð er áhersla á grunnnetkerfi, þ.e. góðan vél- og hugbúnað, en einnig er mikilvægt að þróa röksemdir, byggðar á bestu vitneskju, fyrir því að beita UT í skólastarfi og sjá kennurum fyrir nauðsynlegri færni og sjálfstrausti til að nýta slíkt í starfi sínu.
- Fræðileg þróun varðandi notkun UT við sérkennslu er talin aukast verulega ef möguleikar eru á samstarfi milli ýmissa aðila (nemenda og fjölskyldna þeirra, kennara, stuðningsþjónustu og fræðimanna) bæði á landsvísu og alþjóðavísu. Enn fremur var vakin athygli á þeim möguleika að efla tengslanet með því að halda fundi þar sem aðilar skiptast á skoðunum augliti til auglitis. Notagildi UT til samskipta og við nám eykst ef sérfræðingar á sviði sérkennslumála og UT geta hist og rætt saman.
- Að lokum skal geta þess að þótt til séu upplýsingar um hvernig nýta megi UT við sérkennslu bæði á landsvísu og á alþjóðavísu, eru upplýsingar um rétta tegund, form og markmið ekki ávallt fyrir hendi – útbúa þarf slíkar upplýsingar og koma þeim á framfæri.

European Agency for Development in Special Needs Education

Mikilvægt er að reglurnar um aðgengi að upplýsingum fyrir alla eigi bæði við um þær upplýsingar sem þegar eru fyrir hendi og þær sem eftir er að útbúa. Nákvæmar upplýsingar um sérþarfir nemenda og kennara þeirra sem UT-notendur ættu að koma tækniþróun til góða og jafnframt koma að gagni við mótun og útfærslu á menntastefnu.

5 Skjót afskipti

Með hugtakinu „skjót afskipti“ er tekið mið af tveimur nátengdum atriðum: aldri barnsins og framkvæmd mála. Hægt er að hefjast handa við fæðingu barnsins eða á fyrstu aldursárum, áður en barnið hefur skólagöngu. Líta ber á skjót afskipti sem alla nauðsynlega íhlutun og ráðstafanir – félagslegar, læknisfræðilegar, sálfræðilegar og kennslufræðilegar – sem beinast að börnum og fjölskyldum þeirra, og koma til móts við sérþarfir þeirra barna sem sýna eða eiga á hættu einhvers konar þroskahömlun (Evrópumiðstöðin, 1998).

Rannsóknir á þessu málefni leggja áherslu á mikilvægi þess að markmið séu skýr, þ.e. að greining fari fram snemma, að komið sé í veg fyrir frekari erfiðleika og að barnið og þeir sem standa því næst fái nauðsynlega hvatningu. Hér er um þrjú lykilatriði að ræða: skjót afskipti eiga sér stað á unga aldri (oftast frá fæðingu og fram til þriggja ára aldurs), svo að ekki má líta á slíkt sem aðstoð í uppfræðsluskyni; Með skjótum afskiptum er komið að viðfangsefninu með þverfaglegum hætti (ýmsar starfsstéttir eiga hlut að máli og verða að vinna saman) og með vistfræðilegum hætti (barnið er ekki lengur eitt í brennidepli, heldur einnig fjölskyldan og samfélagið) (Peterander, 1996).

Almennt eru aðstæður í ýmsum löndum í samræmi við þessa hugmynd og markmið, en geta þó verið mismunandi eftir löndum.

5.1 Úrræði fyrir ung börn og umskipti yfir á leikskólastig

Aldur barna við upphaf skólagöngu ræður því hvenær sú stuðningsþjónusta sem felst í skjótum afskiptum hefst. Í flestum löndum njóta börn þessarar þjónustu frá fæðingu og fram til þriggja ára aldurs og í sumum löndum er börnum fylgt eftir fram til sex ára aldurs í nánú samstarfi við skólakerfið.

Þetta er mjög mikilvægur þáttur hvað nám varðar þar sem málið snýst um að veita börnum stuðning eða hafa afskipti af námsframvindu um leið og þörf krefur eða er skilgreind.

Í mörgum löndum hefst skólaganga barna þegar þau eru þriggja eða fjögurra ára gömul. Sum staðar fara þau enn fyrr inn í skólakerfið. Áður en börn ná grunnskólaaldri er um ýmiss konar úrræði að ræða (stofnanir, barnaheimili) sem koma með ýmsum hætti til móts við þarfir barna áður en grunnskólaganga þeirra hefst. Þessar stofnanir eða barnaheimili eru mjög mismunandi að gerð. Meginmunurinn á þeim byggist á hæfni starfsmanna – menntun þeirra o.s.frv., og þeirri þjónustu sem þeim er ætlað að veita – fræðslu o.s.frv. Hægt er að flokka þær á eftirfarandi hátt:

- Í fyrsta lagi er um að ræða *vöggustofur*, *dagvistun* og önnur úrræði, sem heyra almennt ekki undir menntamálaráðuneyti og starfsfólk þarf ekki að vera menntað í uppeldis- og kennslufræðum.
- Jafnframt er um að ræða *stofnanir sem eru ekki skólar í þeirri merkingu orðsins en annast einnig uppfræðslu*, þar er tekið við börnum á unga aldri og séð um þau fram að grunnskólagöngu. Sama gildir um dagvistunarstofnanir, þær stofnanir heyra almennt ekki undir fræðsluyfirvöld enda þótt það starfsfólk sem annast börnin sé menntað í kennslu- og uppeldisfræðum.
- Síðast en ekki síst eru það *skólarnir*. Þeir heyra beint undir fræðsluyfirvöld og starfsfólk sem hefur með höndum kennslu verður að vera með kennaramenntun.

Á eftirfarandi töflu má sjá hvernig staðan er nú í ýmsum löndum.

Tafla 5.1 Úrræði sem börnum standa til boða áður en skyldunám hefst

	Vöggustofur/dagvistun	Stofnanir sem annast einnig uppfræðslu	Skólar
Frá fæðingu	Tékkland, Kýpur, Grikkland, Litháen, Spánn	Tékkland, Noregur	Litháen
3 mánaða	Belgía, Danmörk, Englandi, Frakkland, Þýskaland, Írland, Ítalía, Lúxemborg, Holland, Spánn, Sviss		Spánn
6 mánaða		Danmörk, Finnland	
1 árs	Þýskaland	Ítalía, Svíþjóð	Eistland, Ísland, Lettland
2-2½ árs			Belgía (frönsku- og flæmskumælandi hluti), Tékkland, Frakkland**
3 ára		Austurríki, Þýskaland, Pólland, Portúgal, Slóvakía	Kýpur, England, Ítalía, Portúgal, Belgía (þýskumælandi hluti)
4 ára		Sviss	Grikkland, Írland, Lúxemborg, Holland
5 ára			Þýskaland*

* Í fáeinum héruðum mega 5 ára börn hefja skólagöngu þegar tilfinninga-, vitsmuna- og líkamsþroski þeirra leyfir slíkt.

** Á forgangssviðum.

Heimild: Eurydice og gögn frá einstökum löndum

Varðandi val á úrræðum er foreldrum í flestum löndum frjálst að velja þann kost sem hentar þeim best. Engu að síður geta skapast vandamál ef sú stofnun sem verður fyrir valinu er einkarekin eða ekki staðsett á því svæði sem fjölskyldan er búsett á. Einnig getur valið verið takmörkunum háð ef sú stofnun sem sótt er um hjá telur sig ekki búa yfir þeim aðbúnaði sem barnið þarfnast, ef hún hafnar umsókninni eða umsókn lendir á biðlista. Getið er um biðlista í Austurríki, Englandi, Þýskalandi, Íslandi, Litháen, Hollandi, Noregi, Portúgal og Sviss.

Í tilteknum löndum hafa fötluð börn forgang inn í leikskóla eða dagvistun, enda þótt ekki sé um sérhæfðar aðstæður að ræða fyrir þau þar. Þannig er málum háttáð í Englandi, Þýskalandi, Íslandi, Noregi, Spáni, Svíþjóð og Hollandi. Í löndum þar sem skyldunám hefst við fimm ára aldur, hefja fötluð börn oft skólagöngu á aldrinum tveggja og hálfis árs til þriggja ára gömul.

Í Tékklandi er stefnan sú að öllum börnum á forskólaaldri standi til boða einhvers konar úrræði áður en þau hefja nám í grunnskóla, og börn með sérþarfir fá inngöngu jafnt á almenn barnaheimili sem sérstakar stofnanir. Í undantekningartilvikum er tekið við börnum innan við þriggja ára aldur á slíkum stofnunum. Börn með sérþarfir eiga rétt á sérfræðilegum stuðningi og aðstoð við nám.

Í sumum héruðum Þýskalands heyrir forskólakerfið alfarið undir félagsmálaráðuneytið. Börn á aldrinum þriggja til sex ára geta fengið barnaheimilispláss og hafa nýlega öðlast hundrað prósent rétt á slíku plássi.

Á Ítalíu eiga fötluð börn rétt á því að vera á barnaheimilum/leikskólum með heilbrigðum jafnöldrum sínum. Sérkennari, ásamt öðrum sérfræðingum frá heilsugæslu sveitarfélagsins, á að veita stuðning og tryggja á órofið samhengi þegar barnið flyst á milli skólastiga.

Í Svíþjóð eiga öll börn rétt á gæslu. Þau sem hafa sérþarfir eiga rétt á sérstökum stuðningi.

Í mörgum löndum þar sem tekið er við börnum á forskólaaldri inn á stofnanir er ljóst hve mikilvægt er að gott samræmi ríki milli þeirrar þjónustu sem veitt er vegna skjótra afskipta og hinna ýmsu stofnana til að tryggt sé að það starf sem unnið er í þágu barna með sérþarfir fari fram í órofa samhengi. Tryggja þarf slíkt samhengi svo að ekki skapist neitt millibilsástand af aldursástæðum eða af stjórnsýslulegum ástæðum í tengslum við þær þjónustuveitur sem hafa barnagæslu með höndum. Í því felst einnig að upplýsingum og kunnáttu er miðlað áfram til þeirra teyma sem taka við umönnun barnsins.

5.2 Teymi sem annast skjót afskipti

Geta þarf um þrjú málefni er varða þau teymi sem annast skjót afskipti: verkefni/hlutverk, samsetningu og módel.

Vísað er til þess í löndunum að meginverkefni þessara teyma sé í fyrsta lagi að veita barninu stuðning og í öðru lagi fjölskyldu þess. Þær aðferðir sem fyrir valinu verða fara eftir því hvaða þarfir bæði barnið og fjölskyldan hefur.

- *Starfið með fjölskyldunni* er grundvallaratriði sem nær til þátta á borð við upplýsingamiðlun, afstöðu og leiðsögn, stuðning og þjálfun.
- *Starfið með barninu* er afar flókið, ekki aðeins í eðli sínu heldur er einnig flókið hvernig standa skal að því. Í því felst stuðningur varðandi alhliða þroska barnsins, ráðstafanir vegna fyrirbyggjandi aðgerða og til uppfræðslu sem geta verið til hjálpar við umskipti yfir í skólakerfið. Um er að ræða ýmsar ráðstafanir sem valdar eru barninu til hjálpar og þær endurspeglar almennar nauðsynjar vegna umönnunar barnsins.

Þetta eru þær ráðstafanir sem gera þarf til að hjálpa barninu að öðlast sjálfstæði – styðja barnið til sjálfsbjargar. Með þessari aðferð er reynt að forðast utanaðkomandi aðstoð sem barninu og fjölskyldu þess kann að finnast þröngvað upp á sig og er alls ekki í þágu þeirra. Samkvæmt sérfræðingum sem starfa á sviði skjótra afskipta næst bestur árangur þegar tekið er mið af þörfum og hagsmunum bæði barnsins og foreldranna. Ýmsar aðferðir sem nú eru notaðar á sviði skjótra afskipta fylgja þessari stefnu. Í þessu felst að starfið verður að byggja á þeim möguleikum sem eru fyrir hendi: hæfni og getu, en ekki því sem ómögulegt er að breyta: annmörkum/ágöllum.

Sérfræðingar frá ýmsum löndum minntust á alls konar stuðningsaðferðir. Þeir taka mið af þörfum en einnig þeim úrræðum sem eru fyrir hendi í sveitarfélögum eða á tilteknum svæðum.

Greint var frá ferns konar stuðningsaðferðum. Stuðning má veita á *heimilum*, á *göngudeildum* eða *dagvistarstofnunum*, með *þjónustu á sviði skjótra afskipta* eða *öðrum úrræðum* (þ.e. *dagheimilum*, *barnaheimilum* o.s.frv.).

Í öllum löndum er sérstaklega getið um stuðning við smábörn á *heimilum*, og sú stefna er víða ríkjandi að setja slíkt sem fyrsta valkostinn varðandi umönnun. Um árabíl var stuðningur á sviði skjótra afskipta í Hollandi bundinn við sérstakar stofnanir þar sem börnin dvöldu dögum saman, eða jafnvel til langframa. Nú beinist slík þjónusta að því að börnin geti dvalið hjá fjölskyldu sinni og þeim sé tryggður nauðsynlegur stuðningur þar.

Stuðning má einnig veita með *þjónustu á sviði skjótra afskipta*. Slíkan stuðning er hægt að veita á stofnunum sem annast tiltekna gerð fötlunar. Þjónusta á sviði skjótra afskipta og dagvistunarstofnanir eru staðsettar eins nálægt heimili fjölskyldunnar og kostur er. En þar sem

Þýskaland er sambandslýðveldi er þar um mismunandi kerfi að ræða. Í sumum héruðum standa eins konar barna-félagsmiðstöðvar (tilheyrja heilbrigðisþjónustu) að skjótum afskiptum, en í flestum tilvikum er slík þjónusta skipulögð í sérstökum miðstöðvum á því sviði, og fer stuðningsþjónustan fram þar að hálfu leyti og hins vegar á heimilinu.

Í Litháen gegnir sérfræðiþjónusta á vegum heilbrigðisyfirvalda mikilvægu hlutverki.

Á Spáni er einkum nýfæddum börnum eða þeim börnum sem dvelja þurfa langtímum saman á sjúkrahúsum veitt heilbrigðisþjónusta. Frá árinu 2000 hefur stuðningur á heimilum eða á fræðslusetrum verið helsta forgangsmálið.

Í Tékklandi annast einnig sjálfboðasamtök þjónustu á sviði skjótra afskipta.

Einnig er hægt að veita stuðning á forskólastofnunum eins og greint er frá í fjölda landa. Lögð er sérstök áhersla á slíkan stuðning í löndum þar sem börn hefja skólagöngu mjög ung.

Teymi sem annast skjót afskipti veita bæði börnum og starfsfólki slíkra stofnana stuðning. Í þessu ferli er veittur byrjunarundirbúningur fyrir þá tilfærslu milli skólastiga sem barnið á síðar eftir að ganga í gegnum.

Í Póllandi er sérstakt fyrirkomulag með stuðningsdeildum fyrir börn og fjölskyldur þeirra. Í hverjum bekk eru tvö eða þrjú börn ásamt foreldrum sínum. Hægt er að skipuleggja þá á heimilinu eða í sérkennslueiningum. Börnin eru orðin a.m.k. þrjú ára gömul.

Enginn hinna ofangreindu kosta er ráðandi. Hægt er að nýta allar samsetningar eftir aldri barna og þörfum. Sem dæmi má nefna að á Ítalíu er hægt að veita stuðning á heimilum, á dagvistunarstofnunum, á forskólastofnunum eða með sérþjónustu (fyrir mikið fötluð börn) eftir aðstæðum barnsins. Við öll afskipti þarf ávallt leyfi og þátttöku foreldra.

Í öllum löndum er tekið fram að teymin séu þverfagleg, að í þeim séu sérfræðingar á ólíkum sviðum með ýmiss konar starfskunnáttu. Helsti munurinn sem fram kemur milli landa virðist vera sá að þátttaka sérfræðinga úr menntageiranum í þessum teymum er mismunandi mikil og það er mismiklum erfiðleikum háð að tryggja gott samræmi og samstarf meðal sérfræðinga.

Skilgreina má þrjú módel sem sýna hve teymum er skapað mismunandi starfsfyrirkomulag:

- „Staðbundið“ módel sem byggist á valddreifingu þar sem sveitarfélög tryggja úrræði og samræmi í veittri þjónustu. Þannig er fyrirkomulagið yfirleitt á Norðurlöndunum.
- „Sérfræðingamódel“ þar sem börnum og fjölskyldum þeirra stendur til boða mjög sérhæfð þjónusta og stofnanir á sviði skjótra afskipta. Slíkt fyrirkomulag er fyrst og fremst á vegum félags- og heilbrigðisyfirvalda, jafnvel þótt nám komi einnig við sögu. Þannig er málum t.d. háttað í Frakklandi og Þýskalandi.
- Þriðja módelið mætti nefna „alþjónustu“. Það byggist á samkomulagi og samstarfi milli ýmissa þjónustuveitna innan sveitarfélaga og á svæðis- eða jafnvel landsvísu. Þetta módel nær yfir skólagöngu. Þannig er málum t.d. háttað í Portúgal.

5.3 Fjárhagslegur stuðningur við fjölskyldur

Mjög mikilvægt er að veita fjölskyldum upplýsingar eins fljótt og unnt er. Upplýsingarnar verða að vera skýrar, skiljanlegar og altækar. Þar getur verið um ýmislegt að ræða: þær geta snert *vandamál* sem kunna að koma upp, hve víðtæk þau eru, hvaða ferli skal fylgt og hvaða takmörkunum það er háð.

Auk þess er um að ræða upplýsingar um réttindi foreldra og þá *fjárhagsaðstoð* sem þeir geta sótt um sem umönnunarbætur. Fjölskyldur í ýmsum löndum eiga rétt á ýmiss konar fjárhagsstuðningi sem úthlutað er af félags- eða heilbrigðisþjónustunni. Almennt fara slíkar greiðslur fram með auknum *barnabótum* sem allar barnafjölskyldur eiga rétt á. Sú upphæð sem um ræðir er afar mismunandi, fer eftir tekjum foreldra en þó fyrst og fremst eftir því hve mikið barnið er fatlað og hve mikla hjálp það þarf. Á Norðurlöndunum fá fjölskyldur úthlutað sérstökum bótum óháð tekjum foreldra. Í Austurríki getur fjárhagsstyrkur t.d. numið allt að

1.531.54 evrum á mánuði eftir því hve mikið barnið er fatlað og hve margra klukkustunda sérúmmunnar það hefur þörf fyrir (frá 50 til yfir 180 klst. á mánuði).

Fjárhagsstuðningur getur einnig náð til *viðbótarútgjalda* sem foreldrar þurfa að standa straum af vegna þeirrar umönnunar sem barnið þarfnast. Í sumum löndum standa heilbrigðisþjónustan eða tryggingafyrirtæki straum af þessum aukakostnaði, svo sem í Þýskalandi. Þessi fyrirtæki eða þjónustuaðilar ákvarða upphæðina út frá því hve mikillar umönnunar barnið þarfnast. Í mörgum löndum var einnig getið um fjárhagsaðstoð vegna ýmiss konar kostnaðar sem upp kemur vegna erfiðleika barnsins. Þar með talið tæknilegrar aðstoðar, hvort sem hún er veitt vegna athafna í daglegu lífi (t.d. við að komast milli staða, vegna ferðalaga, húsnæðis o.s.frv.) eða til að hjálpa barninu í námi. Slík aðstoð er veitt að kostnaðarlausu, að minnsta kosti að hluta til, í öllum löndum. Sem dæmi má nefna að í Lúxemborg fá foreldrar greidda viðbótarupphæð svo lengi sem barnið lifir. Í Hollandi standa sveitarfélög straum af slíkum viðbótarkostnaði og foreldrar geta einnig sótt um svokallað *einstaklingsbundið ráðstöfunarfé* til að geta skipulagt aðstoð og umönnun á heimilinu.

Önnur *fjárhagsaðstoð* er í formi beinnar greiðslu til fjölskyldunnar, þ.e. til þess foreldris sem tekur að sér að vera heima og annast barnið eftir fæðingu í mislangan tíma (í allt að tvö ár í mesta lagi), og eftir þörfum barnsins. Litið er á slíkt sem laun eða launabætur fyrir það foreldri sem tekur að sér að vera heima, og tryggir félagsleg réttindi viðkomandi hvað varðar veikindatryggingu o.s.frv. Svona fyrirkomulag er t.d. í Norðurlöndunum, Þýskalandi og Lúxemborg. Í Tékklandi eiga foreldrar, sem vinna ekki úti eða eru einungis í hlutastarfi vegna þess að þeir þurfa að annast barn sitt, rétt á foreldrabótum þar til barnið nær sjö ára aldri.

Í flestum löndum njóta fjölskyldurnar góðs af *skattaafslætti*. Þessi afsláttur tekur mið af þeirri staðreynd að almennt eru útgjöld fjölskyldna með fötluð börn hærri en hjá öðrum. Þessi skattaafsláttur er veittur í hlutfalli við fötlun og miðast við sömu forsendur og barnabætur. Í Belgíu eða Grikklandi verða börn t.d. að vera greind sem 66% eða 67% líkamlegir eða andlegir öryrkjar til að hljóta slíka aðstoð.

Tekið er tillit til *heimilis- og starfsaðstæðna* foreldra. Á Ítalíu hafa foreldrar forgang við úthlutun á húsnæði á vegum bæjar- eða sveitarfélags. Ef foreldrar starfa hjá hinu opinbera eiga þeir kost á að velja sér vinnustað, þannig að þeir starfi eins nálægt heimili og kostur er; þeir eiga einnig á kost á að láta flytja sig innan vinnustaðarins og eiga einnig rétt á þremur launuðum frídögum í mánuði (samkvæmt lögum nr. 104/92). Á Kýpur eiga einnig starfsmenn hjá hinu opinbera kost á að velja sér vinnustað. Getið er um ókeypiss eða niðurgreiddan ferðakostnað í öllum löndum.

Síðast en ekki síst skal getið um *stuðningsfjölskyldur*. Það er úrræði sem bæði opinberar og einkareknar þjónustuveitur bjóða fjölskyldum upp á. Það er ekki fyrir hendi í öllum löndum, en þessi þjónusta verður þó stöðugt nauðsynlegri, einkum þegar mikið fatlað barn er í fjölskyldunni. Stuðningsfjölskyldur eru valdar af kostgæfni. Þær eru ekki tengdar fjölskyldu barnsins og þær annast barnið í tiltekinn tíma. Það getur verið í einn dag, eina viku eða yfir helgi til að foreldrarnir fái hvíld frá barninu og fái tækifæri til að njóta samvista sín á milli eða sinna öðrum börnum sínum. Þetta fyrirkomulag er algengt í Danmörku, Hollandi, Noregi og Svíþjóð. Dæmi eru um slíkt við sérstakar aðstæður í Frakklandi, Þýskalandi, Íslandi, Ítalíu og Lúxemborg. Einnig í Englandi og Wales, eftir því hvaða möguleikar eru í boði. Í Litháen bjóða aðeins einkareknar þjónustuveitur upp á slíkan fjölskyldustuðning.

Aðrar áætlanir eru einnig vel skilgreindar: þær miða að sama marki – að létta álagi af foreldrunum. Í sumum löndum er börnum ef til vill komið fyrir hjá annarri fjölskyldu til skamms tíma. Einnig getur verið um að ræða ýmsar stofnanir sem annast börnin í sumarfríum og bjóða upp á ýmiss konar starfsemi.

5.4 Niðurstöður

Skjót afskipti spanna öll nauðsynlega afskipti eða ráðstafanir sem beinast að barninu og fjölskyldu þess, og koma til móts við sérþarfir barna sem sýna eða eiga á hættu einhvers konar þroskahömlun.

- Skjót afskipti eiga sér stað á unga aldri barnsins svo að ekki má líta á slíkt sem aðstoð í uppfræðsluskyni. Tryggja þarf gott samstarf milli þjónustu á sviði skjótra afskipta og skólakerfisins til að umskipti þar á milli fari fram með réttum hætti.
- Skjót afskipti eru þverfagleg: Sérfræðingar í ýmsum greinum koma að málum og þurfa að starfa saman. Þeir geta heyrt undir ýmsar deildir stjórnsýslunnar: heilbrigðisþjónustu, félagsþjónustu og menntakerfið. Samræmi og sameiginleg ábyrgð er skilyrði.
- Teymi sem annast skjót afskipti beina ekki lengur sjónum einungis að barninu heldur taka einnig tillit til fjölskyldunnar og samfélagsins.
- Fjölskyldan þarf að fá nákvæmar og skýrar upplýsingar um þann vanda sem barnið glímir við og allan nauðsynlegan stuðning. Fjárhagsstuðningur sem fjölskyldur fá er afar mikilvægur og gerir fjölskyldunni kleift að bregðast við þeim kostnaði sem skapast vegna fötlunar barnsins.

6 Lokaorð

Sérkennsla, einkum þegar um er að ræða málefni sem varða nemendur með sérþarfir í almennum skólum, er viðkvæmt svið þar sem gæta þarf fyllsta tillits til mismunandi aðstæðna, efnahags og sögu landanna.

Í öllum löndum er reynt að veita öllum nemendum bestu menntun sem kostur er á og í samræmi við einstaklingsbundnar aðstæður þeirra og stuðlað er markvisst að því að allir nemendur njóti sömu tækifæra og góðrar menntunar.

6.1 Yfirlit yfir málaflokka

Í þessu riti er greint frá þeim mikilvægu málefnum sem fram komu í landsskýrslum þátttökulandanna í tengslum við þá fimm málaflokka sem hér eru til umfjöllunar.

6.1.1 *Nám án aðgreiningar – stefnumótun og starfsemi*

Hægt er að greina mismunandi aðstæður í viðkomandi löndum varðandi (a) stefnu þeirra varðandi nám án aðgreiningar (allt frá aukningu á námi án aðgreiningar til þess að boðið sé upp á ýmsar aðferðir, eða að dregin séu skýr mörk milli almenna skólakerfisins og sérskólakerfisins); (b) skilgreiningar og flokkun á sérþörfum og fötlun og þar af leiðandi fjölda þeirra nemenda sem greindir eru með sérþarfir (frá 1% til rúmlega 10%) og mismun á hlutfalli nemenda í aðgreindu umhverfi (frá tæplega 1% til rúmlega 5%).

Einnig eru svipuð stefnumál á dagskrá í þessum löndum: (a) að breyta sérskólum í stuðningsmiðstöðvar; (b) þróun einstaklingsáætlana fyrir nemendur með sérþarfir sem stunda nám í almennum skólum.

6.1.2 *Fjárveiting til sérkennslu*

Upplýsingarnar virðast benda til þess að fjárveiting til sérkennslu sé meðal þeirra þátta sem skipta sköpum við ákvarðanatöku um nám án aðgreiningar. Ef fjárveiting er ekki í samræmi við yfirlýsta stefnu er ekki líklegt að nám án aðgreiningar geti orðið að veruleika. Ósamræmi milli almennrar stefnu og raunverulegs skipulags og útfærslu getur stafað af því hvernig fjárveitingakerfið er samsett. Raunar ber að líta svo á að fjárveiting sé sá liður sem helst getur stuðlað að frekari þróun á námi án aðgreiningar.

Í löndum þar sem fjárveitingakerfið einkennist af beinu framlagi til sérskóla (því fleiri nemendur í sérskólum þeim mun hærrí fjárveiting), eru gagnrýnisraddir hávæstar. Í þessum löndum er bent á mismunandi skipulagsmál innan menntageirans (af foreldrum, kennurum og öðrum aðilum). Slíkt getur dregið úr námi án aðgreiningar og stuðlað að meiri flokkun og auknum kostnaði.

Í löndum með mikilli valddreifingu, þar sem skipulag sérkennslu er á herðum sveitarfélaga, kemur almennt fram jákvæð reynsla af kerfinu. Kerfi þar sem sveitarfélög taka ákvarðanir á grundvelli upplýsinga frá stuðnings- eða ráðgjafarmiðstöðvum skóla, og þar sem úthlutun meira fjármagns til sérskóla hefur bein áhrif á þá fjárhæð sem almennir skólar fá, virðast skila mjög góðum árangri hvað varðar uppbyggingu náms án aðgreiningar.

6.3.1. *Kennarar og sérkennsla*

Bekkjarkennarar bera ábyrgð á öllum nemendum, einnig nemendum með sérþarfir. Veittur er einhvers konar stuðningur ef þörf krefur. Beinn stuðningur við kennara er enn stefna en ekki staðreynd í flestum löndum og stuðningur beinist enn aðallega að því að starfa milliliðalaust með nemanda.

Allir bekkjarkennarar fá einhvers konar almenna þjálfun í sérkennslu í grunnnámi sínu í öllum viðkomandi löndum. Framhaldsnám, til að öðlast sérfræðiréttindi, er valkostur í flestum

landanna. Starfsþjálfun er skipulögð með sveigjanlegum hætti og er bekkjarkennurum mikilvægur stuðningur.

6.1.4 *Upplýsinga- og samskiptatækni*

Í upplýsingum frá viðkomandi löndum kemur fram að þörf sé fyrir breyttar áherslur hvað stefnu og áætlanir á sviði UT í sérkennslu varðar. Leggja þarf áherslu á markmið og tilgang þess að nýta UT í sérkennslu en ekki bara með hvaða aðferðum það skuli gert. Slíkt myndi beina athyglinni að notkun UT í námi og kennslu í ýmsu samhengi, en ekki bara að því að tileinka sér þessa tækni.

Slíkt yrði auðveldara ef aðilar á sviði sérkennslu og sérfræðinga í UT fengju fleiri tækifæri til að vinna saman.

Mikilvægt er að reglurnar um aðgengi að upplýsingum fyrir alla eigi jafnt við um upplýsingar sem eftir er að framleiða og þær sem þegar eru fyrir hendi.

6.1.5 *Skjót afskipti*

Skjót afskipti sem skila árangri byggjast á (a) góðu samstarfi aðila á sviði skjótra afskipta og menntageirans; (b) þverfaglegum teyrum sem eru vel samhæfð og deila ábyrgð; (c) faglegu starfi sem beinist ekki bara að barninu heldur einnig fjölskyldunni og samfélaginu; (d) víðtækum og skýrum upplýsingum fyrir foreldra um allt sem varðar hag barnsins, sem og aðgengi að öllum nauðsynlegum stuðningi, þar með talið fjárhagslegum stuðningi.

6.2 **Nánari upplýsingar**

Þeir sem áhuga hafa á sértækari og yfirgrípsmeiri upplýsingum frá einstökum löndum og/eða sérstökum sviðum sem fjallað er um í skýrslunni geta leitað nánari upplýsinga víða á vefsetri Evrópumíðstöðvarinnar: www.european-agency.org *National Overviews, Agency Publications* og á upplýsingasíðum landanna (*National Pages*), sem og nýja vefkaflanum: Sérkennsla í Evrópu (*Special Needs Education in Europe*) – Landskýrslur frá skrifstofum Eurydice í Belgíu (þýskumælandi hluta), Kýpur, Tékklandi, Liechtenstein, Póllandi og Slóvakíu.

Nákvæmar upplýsingar um aðstæður og skipulag varðandi almenna menntun í viðkomandi löndum, einkum á þeim sviðum sem fjallað er um í skýrslunni er að finna á heimasíðu Eurydice: www.eurydice.org. Þar er einnig að finna samanburðarrannsóknir á ýmsum málaflokkum, svo sem á tungumálakennslu, notkun UT í námi eða kennaramenntun, og nákvæma skýrslu um fjárveitingar til menntunar í Evrópu, þar sem einn kaflinn fjallar um sérstök ákvæði um úthlutun til skóla vegna nemenda með sérþarfir. Eurybase, gagnagrunnur Eurydice-upplýsinganetsins (www.eurybase.org) inniheldur mjög nákvæmar upplýsingar um menntakerfi og þar er einnig kaflar um hvert þáttökuland þar sem fjallað er um sérkennslu.

Viðauki 1 Samstarfsaðilar Evrópumíðstöðvarinnar

Austurríki

Irene MOSER

Pädagogisches Institut des Bundes

irene.moser@aon.at

Belgía (flæmskumælandi hluti)

Mr. Theo MARDULIER

Department of Education, Secretariaat-generaal

theo.mardulier@ond.vlaanderen.be

Belgía (frönskumælandi hluti)

Thérèse SIMON

EPESCF

therese.simon@skynet.be

Danmörk

Poul Erik PAGAARD

Danska menntamálaráðuneytinu

poul.erik.pagaard@uvm.dk

Finnland

Minna SAULIO

National Board of Education

minna.saulio@oph.fi

Frakkland

Pierre Henri VINAY

Nel SAUMONT

Centre National d'Études et de Formation
pour l'Enfance Inadaptée

cnefei-diradj@education.gouv.fr

brex@cnefei.fr

Þýskaland

Anette HAUSOTTER

IPTS 22 - BIS Beratungsstelle für Integration

a.hausotter@t-online.de

Grikkland

Konstantinos KARAKOIDAS

Department of Special Needs Education

Ministry of National Education

með aðstoð Venetta LAMPROPOULOU

t08dea1@ypepth.gr

v.lampropoulou@upatras.gr

Ísland

Bryndís SIGURJÓNSDÓTTIR

Borgarholtsskóla

brysi@ismennt.is

Írland

Peadar MCCANN

Inspectorate, Department of Education

maccannap@educ.irlgov.ie

Ítalía

Paola TINAGLI (sett tímabundið)

Ministry of Education

paola.tinagli@istruzione.it

European Agency for Development in Special Needs Education

Lúxemborg

Jeanne ZETTINGER
Service ré-éducatif ambulatoire

srea@pt.lu

Holland

Sip Jan PIJL
Instituut voor Orthopedagogiek

s.j.pijl@ppsw.rug.nl

Noregur

Gry HAMMER NEANDER
National Board of Education

Gry.Hammer.Neander@ls.no

Portúgal

Vitor MORGADO
Department for Basic Education

vitor.morgado@deb.min-edu.pt

Spánn

Victoria ALONSO GUTIÉRREZ
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
með aðstoð Marisu HORTELANO ORTEGA

victoria.alonso@educ.mec.es

marisa.hortelano@educ.mec.es

Svíþjóð

Lena THORSSON
Specialpedagogiska institutet

lena.thorsson@sit.se

Sviss

Peter WALTHER-MÜLLER
Schweizerische Zentralstelle
für Heilpädagogik (SCH)

peter.walther@szh.ch

Bretland

Felicity FLETCHER-CAMPBELL
National Foundation for Educational Research

f.f-campbell@nfer.ac.uk

Viðauki 2 Landsskrifstofur Eurydice

Evrópuskrifstofa Eurydice

Avenue Louise 240 B-1050 Brussels

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

Landsskrifstofur Eurydice

Evrópusambandið

Austurríki

Eurydice-Informationsstelle

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

Minoritenplatz 5

1014 Wien

Belgía

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 Bildungsprogramme

Quartum Centre

Hütte 79 / Bk 28

4700 Eupen

með aðstoð Leonhard Schiffers

Danmörk

Eurydice's Informationskontor i Danmark

Institutionsstyrelsen

Undervisningsministeriet

Frederiksholms Kanal 25 D

1220 København K

Finnland

Eurydice Finland

National Board of Education

Hakaniemenkatu 2

P.O. Box 380

00530 Helsinki

Frakkland

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

Grikkland

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction of European Union
Mitropoleos 15
10185 Athens
með aðstoð Antigoni Faragoulitaki

Írland

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

Ítalía

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

Lúxemborg

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

Portúgal

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

Spánn

Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa
c/General Oraá 55
28006 Madrid
með aðstoð Javier Alfaya og Alberto Alcalá.

Svíþjóð

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Drottninggatan 16
10333 Stockholm

Bretland

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
með aðstoð John Mitchell og Douglas Ansdell.

EFTA-EES löndin

Ísland

Skrifstofa Eurydice
Menntamálráðuneytinu
Sölvhólsgötu 4
150 Reykjavík

Liechtenstein

National Unit of Eurydice
Schulamt
Herrengasse 2
9490 Vaduz

Noregur

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

Væntanleg aðildarríki

Búlgaría

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

Kýpur

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

Tékkland

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

Eistland

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

Ungverjaland

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

Lettland

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

Litháen

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

Pólland

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
framlag skrifstofu í samvinnu við „Ministry of National Education and Sport“.

Rúmenía

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

Slóvakía

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

Slóvenía

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