

ISSN 1392-5369

*Specialusis ugdymas. 2010. Nr. 1 (22), 133–140**Special Education. 2010. No. 1 (22), 133–140*

SPECIALIOJO UGDYMO FORMOS INKLIUZINIO UGDYMO KONTEKSTE: OLANDIJOS PATIRTIS

*Lina Miltenienė, Rita Melienė**Šiaulių universitetas**P. Višinskio g. 25, LT-76351 Šiauliai*

Straipsnyje pristatomas tyrimas, kuriuo buvo siekiama atskleisti Olandijos specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo formų ir būdų taikymo patirtis inkliuzinio ugdymo kontekste. Taikant dokumentų (prieinamų anglų kalba oficialių teisės aktų ir antrinių šaltinių) analizę, antrinę statistinių duomenų analizę, pusiau struktūruotą interviu su ekspertais, analizuojamas specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiskirstymas pagal ugdymo formas, išryškunami elgesio ir emocijų sutrikimų, autizmo spektro sutrikimų turinčių mokinių ugdymo ypatumai, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ikiprofesinio ir profesinio ugdymo specifika.

Esminiai žodžiai: *specialiojo ugdymo formos, inkliuzinis ugdymas, specialieji ugdymosi poreikiai, elgesio ir emocijų sutrikimai, autizmo spektro sutrikimai, ikiprofesinis ugdymas.*

Įvadas

Tyrimo metodologijos apibrėžtis

Lietuvos teisės aktuose ir oficialiuose dokumentuose ištvirtinus nuostatai, kad visi mokiniai, taip pat ir turintys specialiųjų ugdymosi poreikių (toliau – SUP), turi teisę ugdytis arčiausiai namų esančioje ugdymo įstaigoje kartu su savo bendraamžiais, nuolat ieškoma optimalių ugdymo formų ir būdų, užtikrinančių kokybišką ugdymą ir ugdymąsi visiems mokiniams – tiek turintiems SUP, tiek ir jų neturintiems. Atsirandantys ugdymosi sunkumai turi būti įveikiami įgyvendinant inkliuzinio ugdymo idėjas. Inkliuzija ir inkliuzinis ugdymas – tai daugelyje pasaulio valstybių prioritetiškai remiama švietimo kryptis tiek politiniu, tiek praktiniu lygmenimis. Jungtinių Tautų švietimo, mokslo ir kultūros organizacija (UNESCO)¹, aiškindama šios sąvokos reikšmę, *inkliuziją* apibūdina kaip procesą, kuriame, toleruojant visų besimokančiųjų skirtybes, siekiama aktyvaus ugdytinių dalyvavimo mokymosi veikloje, kultūriniame ir socialiniame bendruomenės gyvenime. Gerųjų šios srities patirčių ieškoma užsienio šalyse. Lietuvos specialiojo ugdymo sistema, kaip ir bet kurios kitos šalies, yra savita, nulemta tam tikrų istorinių ir kultūrinių faktorių, todėl savaime suprantama, kad nė vienos šalies patirtis negali būti

perimama ir tiesiogiai taikoma, tačiau įvairovės pažinimas, ypač tų šalių, kurios inkliuzinio ugdymo nuostatas taikyti pradėjo daug seniau, negu Lietuva, leidžia konstruoti mūsų šalies poreikius ir situaciją geriausiai atliepiančią specialiosios pedagoginės pagalbos SUP turintiems mokiniams sistemą, užtikrinti palankias ugdymosi sąlygas visiems mokiniams. Keliami **probleminiai klausimai:** *kokia yra Olandijos patirtis ugdant SUP turinčius mokinius, kokie egzistuoja SUP turinčių mokinių ugdymo modeliai? Kaip vyksta inkliuzinis ugdymas? Kokios SUP turinčių mokinių (ypač elgesio ir emocijų bei autizmo spektro sutrikimų atvejais) ugdymo formos taikomos? Kaip SUP turintys mokiniai dalyvauja profesinio / ikiprofesinio rengimo sistemoje?*

Pristatomo tyrimo **tikslas** – išanalizuoti Olandijoje egzistuojančias SUP tenkinimo sistemas ir gerąją patirtį įgyvendinant inkliuzinio ugdymo idėjas.

Tyrimo objektas – specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymo patirtys Olandijoje.

Tyrimo metodai, imties ir procedūros charakteristika

Tyrimo tikslui pasiekti buvo pasirinkta diskurso analizė. Analizuojamas diskursas, kurį nusako tokie pagrindiniai elementai:

¹ Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. (2005). UNESCO. Prieiga internete: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.

1) dėmesio objektas – Olandijos patirtis ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus inkluzinio ugdymo kontekste;

2) turinys ir kontekstas – dokumentų (prieinamų anglų kalba oficialių teisės aktų ir antrinių šaltinių) analizė, antrinė statistinių duomenų analizė, ekspertų, kaip nagrinėjamos sitemos dalyvių, apklausa (dalyviai analizuojami kaip konteksto dalis). Šiame kontekste diskursas suvokiamas kaip tam tikra subkultūra arba kaip ypatingos interakcijos arena, kur socialiniai veikėjai įvairiomis formomis išreiškia savo idėjas, vertybes bei požiūrius. Tokiu atveju tyrėjai dėmesį telkia į aprašomąjį diskurso objekto ir turinio bei dalyvių analizę (Telešienė, 2005).

Siekiant atsakyti į išsikeltus probleminius klausimus buvo atlikta dokumentų (prieinamų anglų kalba oficialių teisės aktų ir antrinių šaltinių) analizė, antrinė statistinių duomenų analizė, pusiau struktūruotas interviu su ekspertais (N = 7): Olandijos ugdymo turinio plėtros instituto (SLO) ekspertai; Enschedės miesto specialiosios mokyklos „Mozaiek“ elgesio ir emocijų (autizmo spektro) sutrikimų turintiems mokiniams direktorė; OBS de Roets (Almelo miesto pradinės bendrojo lavinimo mokyklos) direktorius; OBS de Roets direktoriaus pavaduotoja; OBS de Roets mokytoja; regioninio ekspertinio centro REC Oostmarke (Enschede) administracijos atstovė. Interviu buvo atliekamas iš anksto susitarus, lankantis ugdymo įstaigose, kitose institucijose. Siekiant išlaikyti konfidencialumą straipsnio tekste ekspertų mintys yra koduotos (E1, E2 ir t. t.).

Interviu duomenys buvo apdorojami ir analizuojami išskiriant iš respondentų pasisakymų prasminius teiginius, pagrindžiančius, paaiškinančius dokumentų ir kitų šaltinių analizės duomenis, atskleidžiančius ekspertų patirtis ir su SUP turinčių mokinių ugdymu susijusių edukacinių reiškinų vertinimą.

Tyrimo rezultatai

SUP turinčių mokinių ugdymo formos ir būdai: bendra Olandijos patirties apžvalga

Nuo 1991 m. Olandijoje įgyvendinama inkluzinio ugdymo politika *Į mokyklą kartu* (ol. santrumpa WSNS), kurios tikslai yra:

- sudaryti galimybes specialiųjų poreikių turintiems mokiniams lankyti bendrojo lavinimo mokyklas;

- kontroliuoti lėšas, skiriamas specialiųjų ir bendrojo lavinimo mokyklų susivienijimams, iš kurių aprūpinamos specialiosios mokyklos, finansuojamas specialusis ugdymas bendrojo lavinimo mokyklose;
- stiprinti bendrojo lavinimo mokyklų aprūpinimą būtina įranga ir priemonėmis, kad kuo daugiau mokinių galėtų lankyti bendrojo lavinimo mokyklas, kad visi mokiniai galėtų gauti tokią pagalbą, kokios jiems reikia.

Politika *Į mokyklą kartu* visų pirma numato pasirinkimo galimybę, t. y. specialiųjų poreikių turintys mokiniai nėra nukreipiami į specialiąsias mokyklas automatiškai, o siekiama juos integruoti į bendrojo lavinimo mokyklas. Specialioji mokykla rekomenduojama tik tokiu atveju, kai ir gaudamas papildomą pagalbą vaikas negali sėkmingai ugdytis bendrojo lavinimo mokykloje.

Nuo 2003 m. buvo pakeista ir specialiojo ugdymo finansavimo sistema: pereita nuo į pasiūlą orientuoto finansavimo prie finansavimo, orientuoto į paklausą. Tai „krepšelio“ (angl. *back pack*) sistema, kai mokiniai finansavimą „atsineša“ į pasirinktą mokyklą. Tėvai, apsisprendę kokią mokyklą (bendrojo lavinimo ar specialiąją) lankys jų vaikas, dalyvauja ir sprendžiant, kaip tos lėšos turėtų būti panaudojamos (kokių reikia specialistų, įrangos, priemonių etc.). Tai svarbu užtikrinant, kad specialiajam ugdymui skiriamos papildomos lėšos nebūtų panaudotos kitoms reikmėms.

Inkluzinio ugdymo *Į mokyklą kartu* politika yra visų pirma orientuota į šias tikslines grupes:

- autistiški vaikai;
- vaikai, pasižymintys dėmesingumo trūkumu ir hiperaktyvumu (DSHS);
- disleksijos sutrikimą turintys vaikai;
- gabūs vaikai.

Identifikuojant specialiuosius ugdymosi poreikius Olandijoje gali būti taikomos dvi skirtingos procedūros: a) viena mokiniams, patenkantiems į vadinamąją *Į mokyklą kartu* politiką, b) kita mokiniams, kurie potencialiai galėtų būti ugdomi specialiosiose mokyklose.

Mokiniai gali lankyti specialiąsias mokyklas nuo 5 metų. Iki 12 metų tęsiasi pradinis ugdymas (ol. *speciaal onderwijs*), o nuo 12 metų prasideda tęstinis specialusis vidurinis ugdymas (ol. *voortgezet speciaal onderwijs*, angl.

continued special education). Tęstinis specialusis ugdymas vykdomas ne visose mokyklose, be to, jis gali būti skirtingų lygių. Aukščiausias tęstinio specialiojo ugdymo lygis paprastai yra HAVO².

Specialiosiose mokyklose pagalbą gali teikti šie specialistai (Ahlers, 1999): mokytojo padėjėjai, psichologai; socialiniai darbuotojai (pedagogai³); specialieji pedagogai (angl. *remedial teachers*), teikiantys papildomą pagalbą mokantis rašyti, skaityti, skaičiuoti, logopedai, gydytojai.

Kurį laiką specialiojo ugdymo įstaigos nuolat plėtėsi, kol 1997 m. pasiekė tokį mastą, kad 4,3% 6–11 metų amžiaus mokinių mokėsi skirtingo tipo specialiosiose mokyklose (Pijl, 1997, cit. iš Pijl, Hamstra, 2005). 1996 m. naujai išleistas potvarkis numatė radikalų specialiųjų mokyklų tinklo pasikeitimą, finansavimą ir teisinę bazę reguliuojant taip, kad kuo daugiau mokinių galėtų lankyti bendrojo lavinimo mokyklas (cit. iš Pijl, Hamstra, 2005).

Specialioji pedagoginė pagalba bendrojo lavinimo mokykloje

Bendrojo lavinimo mokyklose pagalbą SUP turintiems mokiniams dažnai teikia konsultuojantys mokytojai (angl. *peripatetic teachers*), t. y. tam tikros srities specialistai, priklausantys specialiosiose mokyklose veikiantiems ekspertų centrams. Šie specialistai konsultuoja mokytojus, tačiau neteikia pagalbos mokiniui tiesiogiai (Kingdom Of The Netherlands. Ministry Of Education, Culture And Science, 1999). Komentuodamas pagalbos SUP turintiems mokiniams bendrojo lavinimo mokykloje teikimą, ekspertas teigia:

Kai bendrojo lavinimo mokyklos mokytojas mano, kad mokiniui reikia tam tikros specialios pagalbos, jis pasikalba su tėvais, kartu su jais užpildo tam tikros formos dokumentą. Tada vykstama į tarnybą, kur įvertinama, ar yra koks nors sutrikimas, įvertinami mokymosi pasiekimai ir nusprendžiama, ar turi būti teikiama papildoma speciali pagalba. Jeigu nutariama, kad speciali pagalba turi būti teikiama, mokinys gali rinktis ir ugdymąsi specialiojoje mokykloje. Tada pagalbą pradėdame teikti mes [regioninių ekspertinių centrų specialistai] – darome viską, kad mokiniui kaip įmanoma labiau sektųsi, jis darytų pažangą. Mūsų pagalba gali būti ir materialinė (tam tikra speciali įranga, baldai etc.), taip pat ir nemateriali – mes galime mokytojui parodyti, paaiškinti, kaip turi būti dirbama su tokiu mokiniu. Mes konsultuojame mokytoją (galime parodyti, kaip reikia dirbti), bet neteikiame

pagalbos tiesiogiai. Mokytojams dažnai trūksta informacijos. [E7]

Mokyklose dažniausiai dirba specialiojo ugdymo koordinatoriai, kurie konsultuoja mokytojus, bet taip pat neteikia pagalbos tiesiogiai vaikui. Prireikus klasėje dirba du mokytojai. Eksperto nuomone:

*Mokyklos specialistai visų pirma yra atsakingi, kad visi mokytojai testuotų vaikus laiku. Testo rezultatus mokytojas įvertina ir reikalui esant kreipiasi į specialistus, kad būtų nustatytos problemos. Jeigu reikia, yra rengiamas individualus mokymosi planas (angl. *individual learning plan*). Individualaus mokymo plano rengimas yra klasės mokytojo pareiga, tačiau neretai pagalbos kreipiamasi į specialiojo ugdymo koordinatorių (direktorius, BLM). Yra dviejų tipų testai: mokyklos lygmens (sausio ir birželio mėn.) ir nacionalinio lygmens.* (E5)

Pagal 1 mokyklą kartu politiką mokymosi sunkumų patiriančių, nežymiai protiškai atsilikusių vaikų vertinimas ir jų poreikių tenkinimas pirmiausia yra klasės mokytojo atsakomybės reikalas. Jeigu mokytojas nepajėgus tenkinti vaiko specialiųjų poreikius, jis gali kreiptis pagalbos į mokyklos specialiojo ugdymo koordinatorių arba mokytoją konsultantą (angl. *support teacher*) regioninėje pagalbos mokyklai tarnyboje. Kitas žingsnis – nusiųsti mokinį konsultuotis į regione veikiančią įvertinimo komandą. Šios komandos, dažniausiai susidedančios iš psichologo, gydytojo, socialinio darbuotojo (pedagogo) ir kvalifikuoto specialiojo pedagogo, vertina mokinį ir jo specialiųjų poreikius. Tokios konsultacijos iniciatyva paprastai priklauso klasės mokytojui, kuris turi gauti mokyklos vadovo, mokyklos paramos tarnybos (angl. *school support service*) ir tėvų pritarimą. Ekspertas pabrėžia, kad:

Kiek konsultacijų gali teikti, pvz., psichologas, priklauso nuo lėšų, kurias gali skirti mokykla, todėl mokiniai tokioms konsultacijoms yra atrenkami itin atsakingai. Siekiama, kad kvalifikuotesni taptų mokytojai. Kai kurie mokytojai kelia kvalifikaciją kursuose, kiti toliau studijuoja (magistrantūroje). [E4]

SUP turinčių mokinių pasiskirstymas pagal ugdymo formas, SUP identifikavimas

Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros tinklalapyje⁴ pateikiama informacija (remiantis Olandijos švietimo ministerijos duo-

² HAVO – aukštesnysis bendrasis vidurinis ugdymas (angl. *senior general secondary education*).

³ Lietuvoje įprasta, jog ugdymo įstaigose dirba socialiniai pedagogai.

⁴ <http://www.european-agency.org/country-information/netherlands/national-overview/identification-of-special-educational-needs>

menimis), kad 2006/2007 m. m. specialiųjų poreikių mokiniai sudarė 3,67% visos populiacijos (t. y. nuo bendro mokinių skaičiaus). Specialiosiose mokyklose mokėsi 2,46% visų mokinių, bendrojo lavinimo mokykloje visiškos integracijos forma (inkliuzinėje aplinkoje) – 1,21% mokinių.

Palyginti nedidelė specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių dalis yra susijusi su SUP identifikavimo tvarka. Ekspertinių centrų įstatymas numato, kad mokiniui gali būti skiriamas specialusis ugdymas, jeigu jis atitinka keletą kriterijų:

- Regos sutrikimo atveju: regėjimo aštrumas $< 0,3$ arba regėjimo laukas < 30 .
- Klausos sutrikimo atveju: klausos susilpnėjimas iki > 80 dB.
- Protinio atsilikimo atveju papildomas finansavimas skiriamas, jei $IQ < 55$.
- Judesio ir padėties sutrikimų, lėtinių ligų atveju remiamasi gydytojų pažymomis.
- Elgesio sutrikimo atveju reikalaujama, kad būtų patvirtinta diagnozė pagal DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), įvardytos problemos mokykloje, namie ir bendruomenėje, ribotos galimybės dalyvauti ugdymo procese dėl elgesio problemų.

Įvertinimas susideda iš sveikatos būklės, kognityvinės raidos ir specifinių raidos aspektų (kalbos, emocinio stabilumo, dėmesingumo, motyvacijos) vertinimo ir šeimos situacijos, kultūrinės aplinkos apibūdinimo. Tokio įvertinimo pagrindu daromos išvados ne tik apie optimalią ugdymo formą, bet ir pateikiamos rekomendacijos ugdymui⁵.

Koopmans-van Noorel (2009) atliktas tyrimas, kurio metu buvo apklausti 109 mokytojai (specialiojo ugdymo koordinatoriai) iš 105 mokyklų, rodo, kad tirtose mokyklose vidutiniškai buvo 5 mokiniai, kuriems identifikuoti specialieji poreikiai ir skirtas papildomas finansavimas („asmeninės lėšos“). 93% mokyklų buvo taikomas *vaiko grupėje* (arba integracijos, inkliuzijos) modelis. Tik 1% mokyklų buvo sudarytos atskiros grupės specialiųjų (didelių) ugdymosi poreikių turintiems mokiniams.

Elgesio ir emocijų sunkumų turinčių mokinių ugdymas

Olandijoje elgesio ir emocijų sutrikimų turintys mokiniai dažniausiai ugdomi bendrojo

lavinimo mokykloje. Tam, kad būtų fiksuojami elgesio ir emocijų sutrikimai, mokiniui turi būti patvirtinta diagnozė pagal DSM-IV klasifikaciją, įvardytos problemos mokykloje, namie ir bendruomenėje, ribotos galimybės dalyvauti ugdymo procese dėl elgesio problemų. Tokiu atveju mokinys gali būti ugdomas pagal tėvų pasirinkimą bendrojo lavinimo arba specialiojoje mokykloje.

Tik tais atvejais, kad mokykla iš tiesų nepajėgi padėti vaikui, ir tai įrodo, rekomenduojama specialioji mokykla, nes Olandijoje laikomasi politikos, kad kaip galima daugiau vaikų mokyti bendrojo lavinimo mokykloje. Pvz., Almelo savivaldybė yra nustatiusi ribą, kiek mokinių gali būti ugdoma specialiosiose mokyklose – 2 % nuo visos populiacijos. [E2]

Nuo 1998 m. specialiosios mokyklos mokiniams, turintiems mokymosi ir elgesio sunkumų (ol. santrumpa *LOM*), ir vaikams, turintiems vidutinių mokymosi sunkumų (ol. santrumpa *MLK*), buvo perorganizuotos į specialiąsias pradinės mokyklas (angl. *schools for special primary education*, ol. santrumpa *SBAO*), kurių veiklą reglamentuoja pradinio ugdymo įstatymas⁶.

Mokytojų apklausos (Scholte, Van der Ploeg, 2006, cit. iš Mooij, Smeets, 2009) duomenys rodo, kad, jų nuomone, bendrojo lavinimo mokyklose 4,3% vaikų pasižymi dėmesio trūkumu / hiperaktyvumu sutrikimu, 5,5% – agresyviu ar socialiai nepriimtiniu elgesiu, 2,5% – nepaklusniu elgesiu (angl. *defiant behaviour*), 7,3% turi nerimo ir nuotaukų sutrikimų, 1,1% vaikų turi autizmo bruožų.

Olandijoje mokiniai, turintys žymių emocijų ir elgesio sutrikimų (angl. *severe emotional and behavioural disorders*), gali būti ugdomi bendrojo lavinimo mokykloje; tais atvejais pagalbą teikia specialistai iš specialiųjų mokyklų. Tam, kad mokiniai galėtų gauti šių specialistų pagalbą, jie turi būti įvertinti specialiojoje komisijoje, atitikti DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition*) kriterijus. Nuo 2003 m., kada įsigaliojo įvertinimo tvarka, mokinių skaičius, kuriems buvo nustatyti šie sutrikimai, nuolat augo. Be to, bendrojo lavinimo mokyklose yra nemažai mokinių, turinčių kitų, ne tokių sudėtingų, sutrikimų, kuriems papildomas finansavimas nėra skiriamas (Mooij, Smeets, 2009).

⁵ <http://www.european-agency.org/country-information/netherlands-national-overview/identification-of-special-educational-needs>

⁶ <http://www.european-agency.org/country-information>

Tyrimai rodo (Mooij, Smmets, 2009), kad bendrojo lavinimo mokyklose retai būna organizuojamos specialios mokymo aplinkos emocijų ir elgesio sutrikimų prevencijai ar valdymui. Tik retais atvejais mokyklos eksperimentuoja, mokinius suskirstydamos į mažesnes grupes, organizuodamos kooperuotą mokymąsi (angl. *cooperative learning*), paskirdamos mokiniams kuratorius. Teigiama, kad mokytojams trūksta klasės valdymo įgūdžių. Mokyklos stengiasi užtikrinti palankias socialines emocines sąlygas, sudarydamos pastovią dienotvarkę, skatindamos mokymąsi bendradarbiaujant, akcentuodamos pagarbos svarbą, sudarydamos sutartis su mokiniais, skatindamos už tinkamą elgesį, apibrėždamos elgesio taisykles.

Elgesio ir emocijų sutrikimai yra identifikuojami tiek sistemingai (naudojant klausimynus ir sociogramas), tiek ir spontaniškai (kryptingai stebint mokinius). Specialiojo ugdymo koordinatorius ir klasės mokytojas aptaria mokinius, kurių rezultatai yra žemiau nustatytos ribos. Jeigu reikalinga papildoma konsultacija, jos gali būti kreipiamasi į kitas institucijas, pvz., į pagalbos jaunuolių globos ir priežiūros klausimais tarnybą. Kai reikia, sudaromas individualus ugdymo planas. Tačiau, skirtingai negu tada, kai mokymosi sunkumų kyla dėl tam tikrų kognityvinių ypatumų, mokyklose nėra įprasta sieti individualų ugdymo planą su socialiniu-emociniu ugdymu. Kitas svarbus aspektas yra tėvų įtraukimas į emocijų ir elgesio sutrikimų turinčių vaikų ugdymą. Tuo tikslu yra planuojami pokalbiai su tėvais, siekiama glaudesnio ryšio tarp tėvų ir mokyklos. Lygindama specialiosios mokyklos ir bendrojo lavinimo mokyklos teikiamą pagalbą, ekspertė teigia, kad skirtumai nėra esminiai:

Specialiosios mokyklos [emocijų ir elgesio sutrikimų turintiems mokiniams] dirba panašiai, kaip ir pradinės, bet jose klasės yra mažesnės, yra daugiau specialistų etc. Yra daug įvairių galimybių, viskas priklauso nuo vaiko poreikių, nuo pagalbos, kurią gali suteikti mokykla, nuo to, ko tikisi tėvai. [E 2]

Autizmo spektro sutrikimų turinčių mokinių ugdymas

Olandijoje yra apie 0,58% autistiškų asmenų⁷. Jie pagal WSNS (*Į mokyklą kartu*) politiką gali lankyti bendrojo lavinimo arba specialiąją mokyklą. Kaip jau minėta anksčiau, specialusis ugdymas pagal tikslines grupes Olandijoje yra

suskirstytas į 4 klasterius. Autistiški vaikai dažnai turi kompleksinių sutrikimų, todėl nusprendus, kad vaikas lankys specialiąją mokyklą, jos tipas parenkamas, atsižvelgiant į dominuojantį sutrikimą. Pvz., mokiniai, kurių intelektas žemesnis nei 70 IQ, patektų į 3 klasterį (judesio ir padėties, intelekto ar kompleksinių sutrikimų turinčių, lėtinėmis ligomis sergančių vaikų ugdymas).

Olandijos nacionalinio ugdymo turinio plėtros instituto specialistė nurodė, kad:

Kai kurios specialiosios mokyklos, skirtos intelekto ar kompleksinių sutrikimų turintiems vaikams, įsteigia atskiras klases autistiškiems mokiniams. [E2]

Jeigu mokinytis turi tik intelekto sutrikimą, į 3 klasterį jis patektų tik tada, jeigu jo intelektas žemesnis nei 60 IQ. Autistiški mokiniai, turintys žymių elgesio sutrikimų, bet sąlygiškai aukštą intelektą (IQ 70 ir daugiau), patenka į 4 klasterį (elgesio sutrikimų turinčių vaikų ugdymas).

Autizmo spektro sutrikimų turintys mokiniai, kurių didžiausia problema yra elgesys, gali būti ugdomi specialiosiose mokyklose mokiniams, turintiems elgesio ir emocijų sutrikimų apskritai, arba besispecializuojančiose būtent šioje srityje. Tačiau, jei dominuojančia problema yra pripažįstamas su autizmo spektro sutrikimu susijęs elgesys, mokinių intelekto koeficientas turi būti 70 ir daugiau.

Komentuodamas specialiojoje mokykloje autizmo spektro sutrikimų turintiems sąlygiškai aukšto intelekto mokiniams teikiamą pagalbą, ekspertas nurodė, kad:

Tokioje mokykloje taikomos visos įmanomos aplinkos ir ugdymo pritaikymo priemonės būtent šiai mokinių grupei: tai, kaip kalbama, kaip elgiamasi, priemonės, kurios naudojamos. Tačiau svarbiausias pedagogų įrankis yra nuostatos. Mokykla turi galimybes teikti mokiniams visą paramą ir pagalbą, kurios jiems reikia, tačiau pasaulyje už mokyklos ribų viskas yra kitaip, todėl vaikai turi išmokyti prisitaikyti. Visi mokytojai, dirbantys su šiais mokiniais, yra specialieji pedagogai, išklause dar papildomus darbus su autistiškais vaikais kursus (tuo specialioji mokykla labai skiriasi nuo bendrojo lavinimo mokyklos, kur pagalbą mokiniams dažniausiai teikia mokytojas, ne specialusis pedagogas). Mokykloje taip pat dirba psichologas, tačiau nėra logopedo. Taip pat dirba specialiuju poreikiu koordinatorius ir elgesio specialistas, turintis psichologo išsilavinimą, kuris teikia pagalbą ne mokiniams, o mokytojams. Klasėje gali būti daugiausia 14 mokinių, dirba mokytojas ir padėjėjas. Tai pradinė mokykla, kurią baigę mokiniai, jei tik įmanoma,

⁷ <http://autismdiva.blogspot.com/2006/03/welcome-to-holland.html>

eina į bendrojo lavinimo mokyklą, o jeigu ne – į specialiąją vidurinę mokyklą. Apskritai yra ir kitų specialiųjų mokyklų, kuriose ugdomi tiek mokiniai, turintys kitų elgesio ir emocijų sutrikimų, tiek autizmo spektro sutrikimų. Tačiau mokinių, pasižyminčių agresyviu elgesiu, ir autistiškų mokinių poreikiai, **mokytojų** nuostatos skiriasi, todėl jų ugdymas kartu sunkiai įmanomas, tai gali būti nesaugu autistiškiems mokiniams, todėl egzistuoja skirtingos mokyklos. Kartais ir autistiški mokiniai gali elgtis agresyviai, tačiau priežastys, kodėl jie tai daro, yra visai kitos. Diena tokioje mokykloje atrodo tokia pati, kaip ir bendrojo lavinimo mokykloje, bet naudojamos priemonės ir nuostatos skiriasi. Svarbiausias aplinkos pritaikymo požymis – aplinkos struktūrinimas ir vizualinė parama (piktogramos, simboliai etc.), taip pat svarbu darbo vietas mokiniui izoliavimas, individualios erdvės sukūrimas. Tačiau individualiai su mokiniams dirbama mažai, tik tais atvejais, kai reikia suteikti tam tikrų žinių apie adekvatų, tinkamą elgesį(...) Be to, mokiniai gali gauti ir papildomą socialinių tarnybų pagalbą namuose. Baigdami šią specialiąją mokyklą mokiniai gali gauti jų pasiekimų lygį atitinkantį pažymėjimą – tokį patį, kaip ir bendrojo lavinimo mokykloje, arba specialų. [E 3]

SUP turinčių mokinių ikiprofesinis ir profesinis ugdymas

Sudėtinga Olandijos vidurinio mokymo sistema yra organizuota taip, kad mokiniai pagal pradinės mokyklos baigiamojo testo rezultatus yra nukreipiami mokytis į skirtingo lygmens išsilavinimą teikiančias vidurines mokyklas. Žemesniojo lygio mokyklos, nesuteikiančios teisės vėliau stoti į aukštesnias mokyklas, yra orientuotos į praktinį mokymą, rengimą profesijai, amatui. Į šias mokyklas pagal pradinės mokyklos baigimo rezultatus dažniausiai ir patenka specialiųjų poreikių turintys mokiniai. Atsižvelgiant į akademinis pasiekimus, mokiniai gali pereiti į kito lygmens (aukštesniojo arba žemesniojo) mokymąsi.

Kiekvieno tipo vidurinėje mokykloje ugdymas pradedamas pagal pagrindinį arba esminį ugdymo turinį. Jį sudarantys dalykai yra tie patys, nepriklausomai nuo mokyklos tipo⁸.

Ikiprofesinis vidurinis mokymas (*VMBO*, pasirengimas būsimam profesiniam mokymuisi) yra tas lygmuo, kurį dažniausiai renkasi olandų vaikai (apie 60%). *VMBO* mokiniai gali rinktis iš 4 skirtingų mokymosi planų: teorinė programa, mišri programa, vidurinė vadybos mokymosi programa ir pagrindinė profesinė programa, ir 4 mokslų sričių:

technologijų ir inžinerijos, gerovės ir priežiūros, verslo, žemės ūkio.

Taip pat veikia vidurinės mokyklos, skirtos vaikams, turintiems SUP, pavyzdžiui, mokyklos vaikams, turintiems fizinę negalę, klausos ar regėjimo sutrikimų turintiems arba lėtinėmis ligomis sergantiems vaikams. Be to, jaunuoliams, kurie, nors ir gaudami papildomą pagalbą, patiria sunkumų besimokydami vidurinėje mokykloje, yra prieinamas *praktinis mokymas*. Praktinio mokymo centrai leidžia tokiems jaunuoliams įgyti kvalifikaciją ne mokyklos aplinkoje. Didžioji dalis mokymo vyksta darbo vietose, atliekant praktines užduotis. Centrai sudaro galimybes mokytis staliaus, suvirintojo, metalo apdirbėjo, dažytojo ir kt. amatų. Visos mokymo programos derina tarpusavyje mokymąsi auditorijoje ir praktinį mokymą. Pvz., profesinio ugdymo kryptis numato mažiausiai 20%, bet ne daugiau nei 60% praktinio mokymo. Praktinio mokymo dalis apima mokymą darbo vietoje (ol. *BPV*) – mokiniai atlieka praktiką įmonėse, teikiančiose praktinį mokymą. Ši sistema teikia privalumų abiem pusėms, nes mokiniai įgyja praktinės patirties, o įmonė pelnosi iš gabumų, kuriuos gali atskleisti naujas mokinsys. Be to, specifiniai prekybos ir pramonės sektoriai teikia ypatingą reikšmę mokymui, taip užtikrindami, kad pats sektorius turėtų gana gerai parengtą personalą ateityje (*DYNOT / Dynamic Onlinetool for Guidance*).

Specialiosiose vidurinėse mokyklose mokiniai taip pat gali mokytis skirtingais lygmenimis: praktiniu, ikiprofesiniu viduriniu, bendruoju viduriniu, priešuniversitetiniu.

Apibendrinimas ir diskusija

Olandijos specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo politika, kaip ir daugelio kitų Europos valstybių, orientuota į inkliuziją ir inkliuzinį ugdymą. Siekiama kurti tokią ugdymo sistemą, kuri užtikrintų galimybę mokytis ir reikalingą pagalbą kiekvienam besimokančiajam – tarp jų ir neįgaliesiems, migrantams, asmenims, gyvenantiems nepalankiomis socialinėmis sąlygomis. Olandijoje inkliuzinis ugdymas suvokiamas plačiąja prasme, o Lietuvoje inkliuzijos ir inkliuzinio ugdymo idėjos neretai siejamos tik su specialiųjų poreikių asmenų ugdymu. Pasižymėjimu tikrosios inkliuzinio ugdymo sampratos sklaidos tiek nacionalinio lygmens doku-

⁸ Olandijos švietimo sistema. Dynot: Dynamic Online tool for Guidanc (<http://www.dynot.net>).

mentuose, tiek ugdymo aplinkose. Siekiant efektyviai tenkinti visų besimokančiųjų poreikius (taip pat ir specialiųjų poreikių turinčių vaikų) akcentuojama lankstesnių ugdymo formų svarba. Iš esmės Olandijos specialiojo ugdymo sistema, panašiai kaip ir Lietuvos, siūlo keletą alternatyvų renkantis ugdymo formą – mokiniai gali rinktis bendrojo lavinimo (kurioje realizuojamos inkliuzinio ugdymo idėjos) arba specialiąją mokyklą (jeigu specialieji ugdymosi poreikiai yra dideli). Olandijos specialiosios mokyklos, veikiančios kaip resursų centrai, glaudžiai bendradarbiauja su bendrojo lavinimo mokyklomis, teikdamos joms pagalbą (specialistų konsultacijas, būtiną kompensacinę techniką, kt.). Panašų modelį norėta įgyvendinti ir Lietuvoje, nes *Specialiojo ugdymo įstatyme* (1998)⁹ nurodoma, jog specialiosios mokyklos viena iš misijų – teikti metodinę pagalbą bendrojo ugdymo įstaigų pedagogams, tėvams (ar vaiko globėjams), ugdantiems specialiųjų poreikių asmenis, tačiau realiai ši funkcija nėra realizuojama, nes tam nėra sukurtų nei teisinių, nei praktinių galimybių.

Olandijoje specialiųjų poreikių tenkinimas prasideda bendrojo lavinimo mokyklos klasėje, jei SUP dar nebuvo identifikuoti iki mokyklos. Kai mokykla nepajėgi įvertinti SUP ir teikti tinkamą pagalbą, konsultacijos gali būti kreipiamasi į konsultavimo tarnybas. Konsultavimo tarnyba kartu su mokykla, tėvais, vaiku, prireikus pasitekusi kitus specialistus ir tarnybas, priima sprendimą dėl tolesnio vaiko ugdymo. Pripažįstama ugdymo formų įvairovė, o ugdymo formą nulemia tai, kur geriausiai tenkinami vaiko poreikiai. Šia prasme galima identifikuoti daug tapatumų su mūsų šalyje taikoma SUP vertinimo ir ugdymo formos skyrimo sistema.

Analizuojant SUP turinčių mokinių pasiskirstymą pagal ugdymo formas Olandijoje pastebima, kad specialieji poreikiai yra konstatuojami tik tais atvejais, kai mokinys patiria didelių mokymosi sunkumų. Mokiniai, kuriems identifikuoti SUP, dažniau ugdomi specialiosiose mokyklose arba specialiosiose klasėse nei bendrojo lavinimo mokyklose. Palyginti nedidelis SUP turinčių mokinių skaičius Olandijoje (lyginant su Lietuvos situacija, kur SUP turinčių mokinių yra apie 10%) yra susijęs su SUP tenkinimo sistemos skirtumais: Lietuvoje specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas dažnai

deleguojamas specialistams (logopedams, specialiesiems pedagogams), kurie teikia pagalbą tiesiogiai mokiniui, o galimybė steigti tokį etatą mokykloje yra tiesiogiai susijusi su specialiųjų poreikių mokinių skaičiumi. Olandijoje nedidelių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas yra visų pirma klasės mokytojo atsakomybė. Mokykloje esantis specialiojo ugdymo koordinatorius atlieka tarpininkavimo, konsultavimo, bet ne ugdymo funkcijas. Tačiau individualizuotai ar specialiajai pagalbai teikti yra skiriamas tikslingas papildomas finansavimas, t. y. mokiniai, kurie dėl tam tikrų priežasčių (pvz., dėl nepalankios socioedukacinės aplinkos) patenka į rizikos grupę, gauna papildomą finansavimą, kuris leidžia mokyklai steigti papildomus mokytojų ar specialistų etatus.

Vaikų, turinčių elgesio ir emocijų sunkumų, taip pat autizmo spektro sutrikimų, ugdymui (formoms, būdams ir kt.) būdinga tai, kad vyrauja bendra tendencija ugdyti mokinius bendrojo lavinimo mokykloje. Kai kuriais atvejais, kai elgesio sunkumai yra žymūs, mokiniai gali būti nukreipiami į specialiąsias arba specializuotas mokyklas. Atsižvelgiant į mokinių individualius poreikius, ypatingas dėmesys skiriamas palankių emocijų ir socialinių sąlygų užtikrinimui bei tinkamam SUP tenkinimui. Laikomasi nuostatos, kad emocijų ir elgesio sunkumų turinčių vaikų SUP tenkinimas turi būti orientuotas ne tik į mokinio elgesio keitimą, bet ir į ugdymo aplinkos bei sąveikų pokyčius, akcentuojant pozityvaus paskatinimo nuostatą. Ugdant vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimų, ypatingas dėmesys teikiamas šių vaikų socializacijai. Lietuviškame modelyje reali pagalbos konkrečioje ugdymo įstaigoje ir ugdymo formų pasiūla šiai grupei vaikų itin ribota, nors formaliai švietimą reglamentuojantys teisės aktai leidžia kurti lankstesnę sistemą.

Apibendrinus tyrimų rezultatus darytina išvada, kad Olandijos SUP turintys mokiniai dalyvauja bendroje profesinio ir ikiprofesinio ugdymo bei orientavimo sistemoje, kuri yra pagrindinio ir vidurinio ugdymo dalis. Mokiniai pagal pradinės mokyklos baigimo rezultatus renkasi tam tikro lygmens vidurinę mokyklą, daugiau arba mažiau orientuotą į ikiprofesinį ar profesinį ugdymą. Vienu atveju daugiau laiko skiriama praktikai ir ikiprofesiniam ugdymui darbo vietoje, kitu atveju – akademiniam

⁹ Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas. 1998-12-15. Nr. 969. Prieiga internete: <<http://www.smm.lt/ti/docs/istatymai/viii-969.htm>>.

mokymui. Tuo tarpu Lietuvoje atlikto tyrimo „Mokinių profesinis informavimas, konsultavimas ir orientavimas mokyklose“ išvados rodo, kad Lietuvos ikiprofesinio ugdymo ir konsultavimo sistema ir profesinio rengimo sistema yra ne taip glaudžiai susijusios, mokyklose vykdomas profesinis orientavimas yra nepakankamas, vyksta vangiai, trūksta vientisumo veikiančiai juridinei bazei, kuri išsamiai reglamentuotų profesinio orientavimo politiką, sistemos struktūrą, koordinavimo ir veiklos principus, laiduotų teikiamų paslaugų kokybę bei efektyvumą.

Literatūra

- Ahlers, J. Ministerie Van Buitenlandse Zaken (1999). *Going to School in the Netherlands*. Den Haag: LDC Publicaties.
- Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
- Geurts, E., Lambrechts, B. (2008). Educational Policies that Address Social Inequality. Country Report: The Netherlands [žiūrėta 2010-02-04]. Prieiga internete: <<http://www.epasi.eu/>>.
- Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All* (2005). UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.
- Indrašienė, V., Rimkevičienė, V., Gaigalienė, M., Railienė, A., Grinytė, L. (2006). Mokinių profesinis informavimas, konsultavimas ir orientavimas mokyklose. ŠMM švietimo būklės tyrimai. Prieiga internete: <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/prof_inf_paskut_paskutiniausias.pdf>.
- Karsten, S., Peetsma, T., Roeleveld, J., Vergeer, M. (2001). The dutch policy of integration put to the test: differences in academic and psychosocial development of pupils in special and mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 16, No. 3, 193–205.
- Kingdom Of The Netherlands. Ministry Of Education, Culture And Science. Eurydice Unit (2000). *The Education System in the Netherlands* (1999). [Online] via the EURYBASE database at <http://www.eurydice.org/>.
- Koopmans-van Noorel, A. (2009). The design of the curriculum for pupils with mental disabilities in mainstream primary education in the Netherlands: The complex practice and the bottlenecks from a teacher's perspective. Paper for the ECER in Vienna, September 28-30. SLO ATIONAL Institute for Curriculum Development, The Netherlands.
- LR Specialiojo ugdymo įstatymas. 1998-12-15. Nr. 969. Prieiga internete: <<http://www.smm.lt/ti/docs/istatymai/viii-969.htm>>.
- Mooij, T., Smeets, E. (2009). Towards systemic support of pupils with emotional and behavioural disorders. *International Journal of Inclusive Education*, (13)6, 597–616.
- Pijl, S. J., Van Den Bos, K. (2001). Redesigning regular education support in The Netherlands. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 16.
- Pijl, S. J., Hamstra, D. (2005). Assessing pupil development and education in an inclusive setting. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 9, No. 2, 181–192.
- Telešienė, A. (2005). Kitiškiosios diskurso analizės metodologinio principo taikymas sociologiniuose tyrimuose. *Filosofija. Sociologija*, 2, 1–6.

ISSN 1392-5369

*Specialusis ugdymas. 2010. Nr. 1 (22), 141–148**Special Education. 2010. No. 1 (22), 141–148*

FORMS OF SPECIAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION: THE DUTCH EXPERIENCE

Lina Miltenienė, Rita Melienė

Šiauliai University

25 P. Višinskio g., LT-76351 Šiauliai

The article introduces a research, the aim of which was to reveal the experiences in applying forms and ways of education of students with special educational needs (SEN) in Holland in the context of inclusive education. By applying document analysis (of accessible official legal acts in English and secondary sources), secondary statistical data analysis, and a semi-structured interview with experts, the distribution of students with SEN according to the forms of education was analysed, the specificity of educating students with emotional and behaviour difficulties and disorders of the spectrum of autism were highlighted, and pre-vocational and vocational education of students with SEN was discussed.

Keywords: *special education forms, inclusive education, special educational needs, emotional and behaviour difficulties, autism spectrum disorders, pre-vocational education.*

Introduction

The definition of the research methodology

Since legal acts and official documents in Lithuania have decreed a provision that all students, also those with special educational needs (SEN) have the right to be educated together with their peers in an educational institution which is closest to their place of residence, optimal forms and ways have been sought to ensure a quality education and self-education for all students – with and without SEN. Difficulties that have arisen have to be overcome by implementing ideas of inclusive education. Inclusion and inclusive education is a priority educational trend in many countries both on the political and practical levels. The United Nations Education, Science and Culture Organisation, UNESCO¹, in explaining the meaning of this concept defines *inclusion* as a process in which, by tolerating the differences of all the students, an active participation of all the students in the learning activities, cultural and social life of the community is pursued. Success cases are sought in foreign countries. The Lithuanian special education system, just like that of any other country, is unique, determined by certain historical and cultural factors. That is why it goes without saying that the

experience of no one country can be transferred and applied directly. However, getting to know the variety, especially of those countries that started implementing inclusive attitudes much earlier than Lithuania, allows for the construction of a system of provision of special educational support for students with SEN which best meets the needs and the situation of our country and ensures favourable educational conditions for all the students. The following **problem questions** were raised: *what are Dutch experiences in educating students with SEN, what models of education of students with SEN do exist? How is inclusive education implemented? What forms of education of students with SEN (especially those with emotional and behaviour difficulties, autism) are applied? How do students with SEN participate in the system of pre-vocational and vocational training?*

The aim of the present research is to analyse the system of meeting special educational needs and discerning success stories in implementing the ideas of inclusive education in the Netherlands.

The research subject is the experiences of educating students with SEN in the Netherlands.

¹ Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. (2005). UNESCO
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

Research methods, sample and procedures

To achieve the research aim, a discourse analysis was chosen. The analysed discourse can be described by the following key elements:

1) the subject is the Dutch experience in educating students with SEN in the context of inclusion;
2) the content and context are document analysis (legal acts accessible in English and secondary sources), a secondary statistical data analysis, a survey of experts as participants of the analysed system (the participants are analysed as part of the context). In this context, a discourse is understood as a certain subculture or as an arena of a particular interaction, where social actors express their ideas, values and attitudes in various forms. In such a case, the researchers concentrate their attention on the descriptive analysis of the discourse subject and contents as well as on its participants (Telešienė, 2005).

In order to answer the mentioned problem questions, a document (legal acts accessible in English and secondary sources analysis) analysis, a secondary statistical data analysis and a semi-structured interview with experts (N = 7) were carried out. The interviewees were experts of the Institute for Development of the Content of Education of the Netherlands (SLO); the head teacher of a special school “Mozaiek” for students with behaviour and emotional difficulties (of the autistic spectrum) from Enschede; the head teacher of a primary mainstream school of Almel, OBS de Roets, a deputy-head of OBS de Roets; a teacher from OBS de Roets; a representative of administration of a regional expert centre REC Oostmarke (Enschede). The interview was conducted having agreed upon it in advance, while visiting educational and other institutions. In order to maintain confidentiality, the experts’ thoughts were coded in the text (E1, E2 etc.).

The interview data was processed and analysed by singling out notional statements of the respondents, explaining or substantiating the data of the analysis of documents and other sources revealing the experiences of the experts and their evaluations of the educational phenomena connected with the education of students with SEN.

The research outcomes

The forms and ways of educating students with SEN in the Netherlands: a general overview of the Dutch experiences

The policy of inclusion *Together to school* (abbreviated in Dutch WSNS) has been implemented in Holland since 1991. The aims of this policy are as follows:

- To provide opportunities for the students with SEN to attend mainstream schools;
- To control the funds allocated for the associations of mainstream and special schools, which are used to finance special schools and special education in mainstream schools;
- To improve the provision of necessary facilities and equipment for mainstream schools so that as many as possible students could attend these schools and so that all the students could receive such support which they need.

The policy *Together to school*, first of all, foresees a possibility for a choice: i. e. students with SEN aren’t sent to special schools automatically, attempts are made to integrate them in the mainstream schools. Special school is recommended only in the case when even with special support the child cannot be successfully educated in a mainstream school.

The system of financing special education has been changed since 2003: a move has been made from supply oriented financing towards demand oriented financing. This is a *back pack* system, when students “bring” financing with them to a chosen school. Parents, having decided what school their child is going to attend (mainstream or special), also participate in deciding how these funds should be used (what professionals, equipment, teaching aids, etc. are necessary). This is important in ensuring that funds allocated for special education aren’t used for any other needs.

The inclusive education policy *Together to school* is, first of all, focussed on the following groups:

- Autistic children
- Children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)
- Dyslexic children
- Gifted children.

Whilst identifying SEN, two different procedures can be used in Holland: a) one is applied for the children included in the *Together to school* policy, b) another is for the children who could be potentially educated in special schools.

Children can start attending special schools from the age of 5. Primary education lasts until they are 12 (Dutch *speciaal onderwijs*), while from 12 years of age continued special education starts (Dutch *voortgezet speciaal onderwijs*). Continued special education isn't offered by all schools; also it can be of different levels. The highest level of continued special education is usually HAVO².

The following professionals can provide support in special schools (Ahlers, 1999): assistant teachers, psychologists, social workers (pedagogues³); remedial teachers, providing support in learning to write, read and count; speech therapists and doctors.

For some time, special education institutions have been expanding, until in 1997 they reached such a level that 4.3% of 6–11 year-old students were attending special schools (Pijl, 1997, quoted from Pijl, Hamstra, 2005). A decree issued in 1996 announced a radical change in the network of special schools, their financing and the legal basis so that as many as possible students could attend mainstream schools (quoted from Pijl, Hamstra, 2005).

Special educational support in a mainstream school

Support for the students with SEN in mainstream schools is most often provided by peripatetic teachers, specialists of certain spheres, belonging to the expert centres situated in special schools. These professionals consult teachers, but they do not provide support directly for the student (Kingdom of The Netherlands. Ministry Of Education, Culture and Science, 1999). An expert, whilst commenting on the support provision to the students with SEN in mainstream schools, said the following:

When a mainstream school teacher sees that a student needs some specialist help, s/he talks to the parents and together they fill out a document of a certain form. Then they go to a service which evaluates if there is a disorder, assesses the student's achievements and decides if extra special support should be provided. If it

is decided that special support should be provided, the student can choose to be educated in a special school. Then we [specialists from regional expert centres] start providing support – we do everything to improve the child's achievements, to make a progress. Our support can also be of a material kind (certain special equipment, furniture, etc.) and immaterial – we can explain, show to the teacher how to work with such a student. We consult the teacher (we can show him/her how to work), but we do not provide direct help. Teachers often lack information. [E7].

Schools usually have SEN coordinators, who consult teachers but also do not provide direct support for the child. If there is a need, two teachers work in the classroom. Another expert's view:

Professionals working at school are first of all responsible for all the teachers testing the kids in time. The teacher evaluates the results of the test and if there is a need applies to professionals in order to identify the problem. If there is a need, an individual learning plan is designed. Preparation of the individual learning plan is the class teacher's responsibility; however, they often ask the SEN coordinator for help. There are two types of tests: school level (in January and June) and national level. (E5)

According to the policy *Together to school*, the evaluation of the students with mild learning difficulties and meeting their needs is first of all the responsibility of the class teacher. If the teacher is unable to meet the SEN of the student, s/he can apply to the SEN coordinator of the school or a support teacher in the regional service to support schools. Another step may be sending the student for a consultancy to a regional assessment team. These teams, often consisting of a psychologist, a doctor, a social worker (pedagogue) and a qualified SEN teacher assess the student and his/her special needs. The initiative for such a consultation often belongs to the class teacher, who has to get an agreement from the head teacher, school support service and the parents. The expert emphasised that:

The number of consultancies with let's say a psychologist depends on the availability of the funds, that the school can afford; that is why the students are selected for such consultations very carefully. It is aimed at increasing the teachers' qualifications. Some of them improve their qualifications by attending various courses, others continue with their studies (on Master courses). [E4]

² HAVO – senior general secondary education.

³ In Lithuania, it is usually social pedagogues who work in educational institutions.

A distribution of students with SEN according to the forms of education, identification of SEN

The European Agency for Development in Special Needs Education on its website⁴ presents information (on the basis of the data of the Ministry of Education of the Netherlands) that in academic year 2006/2007, children with SEN accounted for 3.67% of the total school population (i. e. the total number of students). 2.46% of the total number of students were educated in special schools, whilst 1.21% of students were totally integrated in mainstream schools (in inclusive environment).

A relatively small part of students with SEN is associated with the order of identifying SEN. The Law on Expert Centres foresees that a student can be allocated special education if s/he satisfies a few criteria:

- In the case of visual impairment: visual acuity < 0.3 or vision field < 30.
- In the case of hearing impairment: the weakening of hearing to > 80 dB.
- In the case of learning difficulties an additional financing is allocated if IQ < 55.
- In the case of motor and position disorders, also in the case of chronic diseases decision is based on the doctor's recommendation.
- In the case of a behaviour disorder, it is demanded that the diagnosis is confirmed by the DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), problems at school, at home and in the community, limited opportunities to participate in the process of education due to the behaviour problems should be enumerated.

The assessment consists of an evaluation of the state of health, cognitive development and specific developmental aspects (the language, emotional stability, attention, motivation) and a description of the situation of the family and cultural environment. On the basis of such an evaluation, conclusions are made not only about the optimal form of education but recommendations for education are provided⁵.

Research carried out by Koopmans-van Noorel (2009) surveyed 109 teachers (SEN co-

ordinators) from 105 schools; it showed that on average every school had 5 students who were identified as having SEN and allocated extra financing ("personal funds"). Ninety-three percent of schools applied a *child in a group* (or integration, inclusion) model. Only 1% of schools had separate groups for children with (major) special educational needs.

Education of students with emotional and behaviour difficulties

In the Netherlands, students with emotional and behaviour difficulties (EBD) are usually educated in mainstream schools. For the recording of EBD, the student has to be diagnosed according to the classification DSM-IV, problems at school, at home and in the community, limited opportunities to participate in the process of education due to behaviour problems should be enumerated. In such a case, the student can be educated either in a mainstream or in a special school, depending on the parents' choice.

Only in those cases when the school really cannot help a child and proves this, a special school is recommended, because in Holland we adhere to the policy that as many as possible children should be educated in mainstream schools. For instance, Almel municipality has an established limit on the number of students in special schools –2% of the whole population. [E2]

Since 1998, special schools for EBD children (Dutch abbreviation *LOM*), and children with moderate learning difficulties (Dutch *MLK*), have been reorganised into schools for special primary education (Dutch *SBAO*), the activities of which are regulated by the Law on Primary Education⁶.

The data of the teacher survey (Scholte, Van der Ploeg, 2006, quoted from Mooij, Smeets, 2009) show that, in their opinion, 4.3% of students in mainstream schools have an ADHD, 5.5% demonstrate aggressive and socially unacceptable behaviour, 2.5% have defiant behaviour, 7.3% have anxiety and mood disorders, and 1.1% have features of autism.

In Holland, students with severe emotional and behavioural disorders can be educated in mainstream schools; in such cases professionals from special schools provide support. For these students to receive the support they have to be assessed by a special commission and to satisfy the criteria of DSM-IV (Diagnostic

⁴ <http://www.european-agency.org/country-information/netherlands/national-overview/identification-of-special-educational-needs>

⁵ <http://www.european-agency.org/country-information/netherlands/national-overview/identification-of-special-educational-needs>

⁶ <http://www.european-agency.org/country-information>

and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition). Since 2003, when the assessment order was set in motion, the number of students who were diagnosed with this disorder has been constantly increasing. Also, there are quite a few students in mainstream schools with some other less complicated disorders, who do not receive any extra financing (Mooij, Smeets, 2009).

Other research shows (Mooij, Smeets, 2009), that environments suitable for prevention and management of EBD are seldom organised. Only in exceptional cases do schools engage in experimenting by dividing students into smaller groups, by organising cooperative learning, or by allocating curators for the students. It is stated that teachers lack class management skills. Schools are trying to ensure favourable emotional conditions by making a permanent agenda, by encouraging collaboration, by emphasising the importance of respect, by making agreements with students, by giving incentives for positive behaviour and by defining the rules of behaviour.

Emotional and behaviour difficulties are identified both systematically (by using questionnaires and sociograms) and spontaneously (by purposefully observing students). SEN coordinator and class teacher discuss the students whose results are below the set limit. If an additional consultation is necessary, it can be applied for other institutions, e. g., to the youth care services. When necessary, an individual educational plan is made. However, differently from when learning difficulties are caused by certain cognitive disorders, the school does not associate the individual educational plan with social-emotional education. Another important aspect is the involvement of parents in the education of EBD children. Talks with parents are planned to achieve this, and a closer link between the parents and school is sought. Whilst comparing support provided by mainstream and special school, the differences, in the expert's view, are insignificant:

Special schools [for EBD children] work in a similar way as primary schools, but classes are smaller in them, there are more professionals, etc. Various opportunities exist, everything depends on the child's needs, on the support that the school can provide, on parents' expectations. [E 2]

Education of students with varieties of autism

There are about 0.58% autistic persons in the Netherlands⁷. According to the WSNS (*Together to school*) policy, they can attend either mainstream or special school. As has been mentioned above, special education in Holland is divided into 4 clusters. Autistic children usually have complex disorders; that is why having decided that a child will go to a special school, its type is chosen in accordance with the dominating disorder. E. g., students with the IQ below 70, would be placed in cluster 3 (education of students with motor and posture, intellect or complex disorders).

A specialist from the national institute of the development of the content of education [E2] pointed out that:

Some special schools for students with intellectual or complex disorders have separate classes for autistic children.

Students with intellectual disorders are ascribed to cluster 3 only if their IQ is below 60. Autistic students with severe behaviour problems but relatively high intellect (IQ = 70 or above) are ascribed to cluster 4 (education of children with behaviour disorders).

Students with various disorders of the spectrum of autism, whose major problem is behaviour, can be educated in special schools for EBD students or schools specialising in the sphere of autism. However, if behaviour associated with a spectrum of autism is recognised as the dominating problem, the students' IQ should be 70 and over.

An expert, while commenting on the support provided to the students with various disorders of autism and relatively high IQ, pointed out that:

In such a school the environment is maximally adjusted to the education of this group of students: the way we talk, the way we behave, the teaching aids. However, the most important instrument of the teachers is their attitudes. The school has all the opportunities to provide the students with help and support they need, but in the world beyond the school everything is different, that is why the child has to learn to adjust. All the teachers working with these students are special pedagogues, having attended extra courses on working with autistic children (this is the major difference between special and mainstream school, where support is most often provided by a

⁷ <http://autismdiva.blogspot.com/2006/03/welcome-to-holland.html>

teacher, and not a special teacher). The school also has a psychologist, but no speech therapist. It also has a SEN coordinator and a behaviour specialist with a background in psychology, who provides support for the teachers and not the students. The class can have maximum of 14 students, a teacher and a support teacher. It is a primary school, after which students, if possible, go to a secondary school, and if not – to a special school. On the whole there are other special schools, where both children with other EBD and autism are educated. However, the needs and **the attitudes of teachers** towards students with aggressive behaviour and autistic students differ, that is why their co-education is hardly possible; it can be dangerous for autistic student; that is why we have separate schools. Sometimes autistic students can be aggressive, too, but the reasons why they are doing this are completely different. The day in such a school looks the same as in a mainstream school, however, the means and attitudes are different. The most important feature of the environment adjustment is its structuring and visual support (pictograms, symbols, etc.), isolation of the working place for the student, creation of an individual space, is also important. However, there is little individual work done with the students, only in those cases when knowledge has to be imparted about the appropriate adequate behaviour. (...) Also, the students can get extra help from social services at home. Upon finishing this school, the students can receive a certificate corresponding to their level of achievement – the same as in a mainstream school, or a special one. [E 3]

Pre-vocational and vocational education of students with SEN

A complex system of secondary education in the Netherlands is organised in such a way that depending on the results of the primary school tests, the students are sent to secondary schools, providing various levels of education. Schools of a lower level, which do not allow entering higher education upon finishing them, are oriented towards practical teaching, preparation for a vocation or a trade. These are the schools that students with SEN are usually sent to after the results of the primary school testing. Depending on their academic achievement, students can move from one level of education to another (higher or lower).

Education in all types of secondary schools begins with the basic or key content of education. The subjects making up this content are the same and do not depend on the type of school⁸.

Pre-vocational secondary education (VMBO, preparation for the prospective vocational education) is the level most often chosen by the Dutch students (about 60%). VMBO students can choose among 4 different curricula: a theoretical programme, a mixed programme, a secondary managerial programme, and the main vocational programme; and 4 spheres of science: technologies and engineering, welfare and care, business and agriculture.

Also, there are secondary schools for students with SEN, e. g., students with physical, hearing or visual disability or those ill with chronic diseases. Also, for young people who have difficulties in studying in a secondary school even with some extra support, *practical teaching* is available. Practical teaching centres allow such young people to get a qualification outside the school environment. Most teaching is provided at the work place by performing practical tasks. The centres offer opportunities to learn such trades as carpenter, welder, metal processor, painter, etc. All the teaching programmes combine teaching in a classroom and practical teaching. For instance, vocational training foresees at least 20%, but not more than 60% of practical teaching. Practical teaching includes teaching at the work place (Dutch *BPV*). Students have their practical placements at the companies providing practical teaching. This system is mutually advantageous, because the students acquire practical experiences, whilst the company profits from the abilities which can be revealed by a new student. Also specific trade and industry sectors pay particular attention to teaching, thus ensuring that the sector itself could have well-trained personnel in the future (*DYNOT / Dynamic Onlinetool for Guidance*).

In special secondary schools, students can also learn on different levels: practical, secondary pre-vocational, general secondary and pre-university levels.

⁸ Olandijos švietimo sistema. Dynot: Dynamic Online tool for Guidanc (<http://www.dynot.net>).

Generalisation and discussion

The policy of meeting SEN in the Netherlands as in many other European countries, is oriented towards inclusion and inclusive education. The aim is to ensure an opportunity to learn and to receive necessary support for every learner, including people with disability, migrant people, persons living under adverse social conditions. In Holland, inclusive education is understood in the broad sense, while in Lithuania the ideas of inclusion and inclusive education are often associated exclusively with the education of persons with SEN. Dissemination of the real understanding of the concept of inclusive education both at the level of national documents and educational environments is lacking. In order to efficiently meet the needs of all the learners (also those with SEN), the importance of the more flexible forms of education is emphasised. Essentially the system of special education in the Netherlands, as well as in Lithuania, offers a few alternatives while choosing the form of education: students can choose to be educated in a mainstream school (which implements the ideas of inclusive education) or a special school (if SEN are more profound). Special schools in Holland, acting as resource centres, maintain close relationships with mainstream schools by providing them with support (specialist consultations, necessary compensatory equipment, etc.). A similar model was meant to be implemented in Lithuania, because the Law on Special Education (1998)⁹ states that one of the missions of a special school is to provide methodological support for mainstream school teachers, parents (or carers), educating persons with SEN. However, this function has not been implemented due to the absence of both legal and practical opportunities.

In Holland, meeting special needs begins in a mainstream classroom if SEN were not identified before going to school. When the school is not able to assess and meet SEN, consultancy can be sought in consultancy services. The consultancy service, together with the school, parents, and the child, by inviting other professionals and services, makes a decision about the further education of the child. A variety of forms of

education is recognised, and the choice of the form depends on where the child's needs are met best. In this sense, the system has many similarities with the system applied in Lithuania.

An analysis of the distribution of students with SEN according to the form of education in Holland shows that SEN are stated in those cases when the student has serious learning difficulties. Students identified with SEN, are more often educated in special schools or special classes than in mainstream schools. A relatively small number of students with SEN in Holland (in comparison with the situation in Lithuania, where about 10% of students have SEN) is connected with the differences in the system of meeting SEN: in Lithuania meeting SEN is often delegated to professionals (speech therapists, special pedagogues) who provide support directly to the student, while an opportunity to have such professionals at school directly depends on the number of students with SEN. In Holland, meeting small SEN is first of all the responsibility of the class teacher. A SEN coordinator at school has the function of a mediator and a consultant, but not an educator. However, purposeful extra financing is allocated for individualised or special support, i. e. students who for some reasons (e. g., due to the unfavourable socio-educational environment) fall in a risk group get extra financing, which allows the school to have some extra teachers or professionals.

A general tendency in terms of education (forms, ways, etc.) for children with EBD, also those with various forms of autism, is their education in mainstream schools. In some cases, when behaviour difficulties are considerable, students can be referred to special or specialised schools. With regard to the individual needs of students, particular attention is paid to ensuring favourable emotional and social conditions and properly meeting the needs of SEN. The prevailing attitude is that meeting SEN of students with EBD has to be geared not only towards changing the student's behaviour but also to the changes in educational environment and interactions by emphasising positive encouragement. While educating children with autistic spectrum disorders, particular attention is paid to the socialisation of the students. In the Lithuanian model, a real supply in a concrete educational institution and in terms of the forms of education for this group of students is very limited, although

⁹ *Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas*. 1998-12-15. Nr. 969. <http://www.smm.lt/ti/docs/istatymai/viii-969.htm>.

the legal acts regulating education allow creating a more flexible system.

Summing up the research outcomes it can be concluded that students with SEN in Holland participate in the system of vocational and pre-vocational counselling and education which is part of basic and secondary education. Depending on the results of primary education, students choose secondary education of a certain level, more or less oriented towards vocational training. In one case, more time is allocated for practice and pre-vocational training at a working place, in another case – for academic education. Whilst the conclusions of the research “Vocational information, counselling and training at school” conducted in Lithuania show that the system of pre-vocational

education and counselling and the system of vocational training in Lithuania are not so closely connected. Vocational counselling conducted at school is insufficient and tardy; while the existing legal basis lacks consistency. It should provide detailed regulations concerning vocational counselling policy, the structure of the system, principles of coordination and activities and ensure the quality and efficiency of the services.

**References attached to the original paper
(p. 140)**

Received 2010 03 31