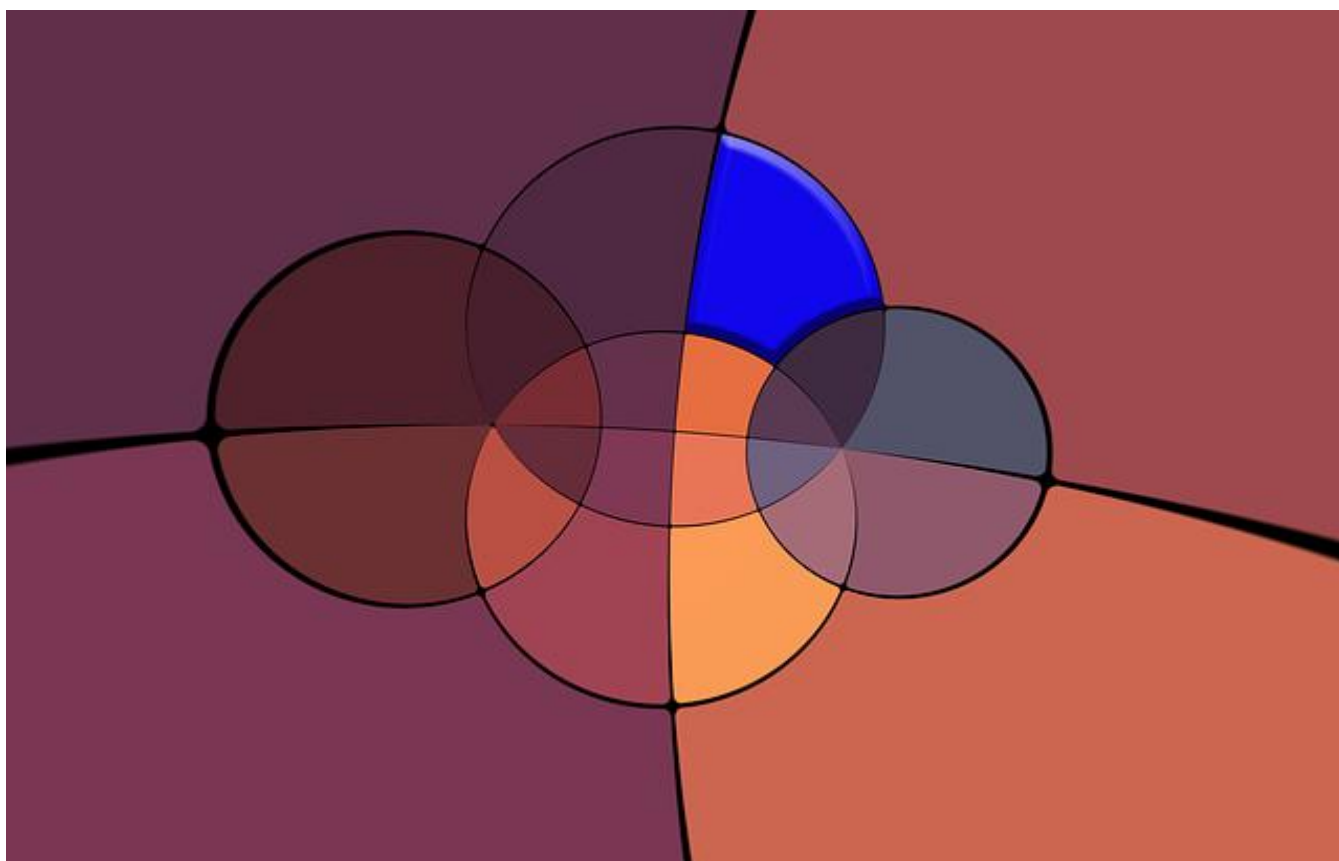




SPECIĀLĀS IZGLĪTĪBAS SISTĒMA BALTIJAS VALSTĪS UN ZIEMEĻVALSTĪS

2025. gada decembris

Sintēzes ziņojums

LATVIJAS REPUBLIKAS
SAEIMA

Par ziņojuma saturu ir atbildīgas tā autore Elīna Apsīte-Beriņa un redaktore Inese Grumolte-Lerhe.

Pārpublicēšanas, citēšanas vai citādas izmantošanas gadījumā atsauce uz ziņojumu, tā autorēm un Latvijas Republikas Saeimu ir obligāta. Nekomerčiālos nolūkos ziņojumu drīkst pārpublicēt vai citādi izmantot bez īpašas saskaņošanas ar Latvijas Republikas Saeimu un ziņojuma autoriem.

Atsaucoties uz ziņojumu, izmantojama šāda norāde:

Apsīte-Beriņa, E., 2025. *Speciālās izglītības sistēma Baltijas valstīs un Ziemeļvalstīs*. Sintēzes ziņojums. Rīga: Latvijas Republikas Saeimas Analītiskais dienests.

Ziņojums ietver saites uz ārējām vietnēm, un pastāv iespējamība, ka tās ar laiku vairs nefunkcionēs. Latvijas Republikas Saeima un autores neuzņemas atbildību par ārējo uzturētāju nodrošinātām tīmekļvietnēm.

Latvijas Republikas Saeima un ziņojuma autores neuzņemas atbildību par ziņojumā iekļautās informācijas turpmāku izmantošanu un tās sekām.

Ziņojums neatspoguļo Latvijas Republikas Saeimas kā likumdevēja viedokli.

Visas mantiskās tiesības uz ziņojumu pieder Latvijas Republikas Saeimai.

Rīga, 2025

SINTĒZES ZIŅOJUMA MĒRĶIS

Raksturot speciālās izglītības sistēmu Baltijas valstīs un Ziemeļvalstīs.

ZIŅOJUMĀ APSKATĪTIE JAUTĀJUMI:

1. Kāda ir speciālās izglītības izpratne atsevišķās valstīs?
2. Kā Baltijas valstīs un Ziemeļvalstīs tiek organizēta speciālā izglītība?

Satura rādītājs

GALVENIE SECINĀJUMI	2
IEVADS.....	3
1. SPECIĀLĀ IZGLĪTĪBA JEB IZGLĪTĪBA PERSONĀM AR SPECIĀLĀM VAJADZĪBĀM	4
2. DĀNIJA.....	12
2.1. Politikas principi un svarīgākie fakti	12
2.2. Mācību procesa organizācija un nodrošinājums	13
2.3. Finansēšana	14
3. IGAUNIJA	16
3.1. Politikas principi un svarīgākie fakti	16
3.2. Mācību procesa organizācija un nodrošinājums	17
3.3. Finansēšana	19
4. LIETUVA	20
4.1. Politikas principi un svarīgākie fakti	20
4.2. Mācību procesa organizācija un nodrošinājums	21
4.3. Finansēšana	24
5. NORVĒGIJA	26
5.1. Politikas principi un svarīgākie fakti	26
5.2. Mācību procesa organizācija un nodrošinājums	28
5.3. Finansēšana	30
6. SOMIJA	32
6.1. Politikas principi un svarīgākie fakti	32
6.2. Mācību procesa organizācija un nodrošinājums	33
6.3. Finansēšana	36
7. ZVIEDRIJA	38
7.1. Politikas principi un svarīgākie fakti	38
7.2. Mācību procesa organizācija un nodrošinājums	39
7.3. Finansēšana	42
IZMANTOTĀ LITERATŪRA UN AVOTI	44

GALVENIE SECINĀJUMI

Iekļaujošā izglītība ir mūsdienās aktuāla izglītības pieeja, kuras virsmērķis ir nodrošināt vienlīdzīgas iespējas visiem izglītojamiem neatkarīgi no viņu individuālajām izglītības vajadzībām. Regulējuma un politikas plānošanas dokumentu līmenī iekļaujošā izglītība ir nostiprināta arī ziņojumā aplūkotajās valstīs, tomēr tās ieviešana praksē lielākoties ir saistīta ar vairākiem izaicinājumiem. Paustās apņemšanās ne vienmēr nodrošina nepieciešamo resursu, tostarp cilvēkresursu, pieejamību, un tādējādi tiek kavēta gan iekļaujošās, gan speciālās izglītības efektīva realizācija.

Ziemeļvalstis samērā aktīvi iedzīvina iekļaujošās izglītības principus. Vērojami centieni samazināt skolēnu izglītošanu segregētā izglītības vidē jeb speciālajās izglītības iestādēs. Šai nolūkā par būtisku tiek uzskatīta agrīna intervence, daudzlīmeņu atbalsta sistēma, kā arī dažādu iesaistīto pušu savstarpējās sadarbības veicināšana. Tomēr izglītība segregētā vidē visās aplūkotajās valstīs tiek saglabāta kā risinājums skolēnu ar ļoti smagiem traucējumiem izglītošanai. Šīs pieejas pamatā ir uzskats, ka speciālās skolas un speciālās klases bērniem ar speciālām vajadzībām (turpmāk arī – BSV) kopumā spēj nodrošināt intensīvāku aprūpi un vairāk individualizētu mācību procesu nekā vispārējās izglītības iestādes.

Plaši izplatīta pieeja speciālās izglītības nodrošināšanai ir speciālo skolu pārveide par resursu centriem. Speciālo skolu pieredze un specializētie resursi var kalpot par atbalsta struktūru vispārīzglītojošām skolām. Tas ir sevišķi būtiski tālab, ka apskatīto valstu vispārējās izglītības iestādēs vērojams pedagogu ar specifiskām pedagoģiskajām kompetencēm trūkums, kas kavē izglītojamo speciālo izglītības vajadzību (turpmāk arī – SIV) efektīvu nodrošināšanu tajās.

Bērna speciālo vajadzību noteikšanā Ziemeļvalstīs būtiska loma uzticēta pašvaldības pedagoģiski psiholoģiskajiem dienestiem. Tie citstarp izvērtē bērna speciālās izglītības vajadzības. Visbiežāk šāda izvērtējuma mērķis ir nevis diagnožu noteikšana, bet gan izglītojamā individuālo vajadzību identificēšana.

Ziemeļvalstīs ieviesta daudzlīmeņu atbalsta sistēma, kuras zemākajā līmenī ietverti vispārējās izglītības pielāgojumi, vidējā līmenī – tā dēvētie speciālie pielāgojumi, savukārt trešajā līmenī – vēl specifiskāki pielāgojumi. Turklāt Ziemeļvalstu izglītības pārvaldība ir balstīta uz decentralizācijas principu, kas ļauj elastīgi pielāgot mācību procesu konkrētām vajadzībām un specifikai.

Ziemeļvalstīs atbalsts izglītojamam pamatā tiek sniegts, nevis balstoties uz diagnozi, bet gan koncentrējoties uz individuālajām izglītības vajadzībām.

Finansējuma atvēlēšanas principus un speciālo vajadzību noteikšanas praksi nepieciešams periodiski pārvērtēt. Nereti valstu praksē konstatēta arī šāda iezīme – speciālo izglītības vajadzību apmierināšanai atvēlētā finansējuma palielināšana nozīmē arī to bērnu skaita pieaugumu, kuriem noteiktas SIV. Minētais novērojums daudzviet Eiropā raisījis bažas par to, ka finansējuma sistēma stimulē skolas piesaistīt papildu finansējumu un tādējādi tajās palielinās bērnu ar speciālām vajadzībām skaits.

IEVADS

Mūsdienās izglītības sistēmās aktuāla ir iekļaujošās izglītības pieeja, kuras mērķis ir nodrošināt vienlīdzīgas iespējas iegūt izglītību visiem skolēniem neatkarīgi no viņu individuālajām vajadzībām un spējām, kā arī sociālā un kultūras konteksta. To panāk, izglītojamos ar SIV iekļaujot vispārizglītojošajā mācību iestādē un tādējādi samazinot šādu bērnu skaitu speciālajās skolās. Jautājumā par virzību uz iekļaujošās izglītības praksi jau vairākus gadu desmitus Eiropas valstīs kopumā valda visai liela vienprātība. Tomēr pētījumos līdzās iekļaušanas pozitīvajiem aspektiem konstatētas arī šā procesa ēnas puses (*Drabble, 2013*).

Virzība uz iekļaušanu var tikt pamatota no trim atšķirīgiem aspektiem (1. attēls).

 Izglītošanas aspekts	Prasība nodrošināt, lai visi bērni mācītos vienuviet, nozīmē to, ka izglītības iestādēm jāizstrādā tādas mācību pieejas, kuru ietvaros tiek ņemtas vērā un respektētas katra bērna individuālās vajadzības un īpatnības.
 Sociālais aspekts	Tiek uzskatīts, ka iekļaujošās skolas veicina pozitīvu attieksmi pret atšķirībām, jo bērni mācās kopā un tādējādi veidojas pamats taisnīgai un uz iekļaušanu vērstai sabiedrībai, kurā diskriminācija netiek atzīta par normu.
 Ekonomiskais aspekts	Tiek pausts viedoklis, ka veidot un uzturēt tādas skolas, kas visus skolēnus izglīto zem viena jumta, esot ekonomiski izdevīgāk nekā veidot sarežģītu sistēmu ar dažādu veidu skolām, kas specializējas noteiktas bērnu mērķgrupas izglītošanā.

1. attēls. Iekļaujošās izglītības prakses pamatojums

Balstīts uz: *Ainscow, 2020*

Tomēr jāapzinās, ka bērnu ar SIV veiksmīga iekļaušana vispārējās izglītības sistēmā prasa gan papildu resursus, gan mācību procesa pielāgojumus. Turklāt izaicinājumus rada fakts, ka dažādas procesā iesaistītās puses uz iekļaušanu nereti raugās šauri, proti, lielākoties caur fiziskās vides pieejamības prizmu, nepietiekamu uzmanību veltot emocionālajiem un sociālajiem aspektiem, kas ir sevišķi svarīgi izglītojamiem ar SIV. Šādi apstākļi var negatīvi ietekmēt gan izglītojamo mācību sasniegumus, gan izglītības sistēmas spēju nodrošināt nepieciešamās atbalsta sistēmas. Rezultātā bērns var tikt emocionāli izslēgts no vides pat tad, ja fiziski šī vide būtu uzskatāma par iekļaujošu.

Speciālās izglītības izpratne mainās – segregējoša pieeja tiek aizstāta ar tādu modeli, kurā speciālā izglītība tiek uztverta kā daļa no plašākas iekļaujošās izglītības sistēmas. Tā vairs netiek interpretēta tikai kā atsevišķu institūciju funkcija, bet gan kā individualizēts atbalsts bērniem ar speciālām vajadzībām jebkurā izglītības vidē. **Šādas pieejas pamatā ir uzskats, ka visi skolēni ir spējīgi mācīties, ja tiek nodrošināti viņu vajadzībām atbilstoši resursi, pielāgota vide un pedagoģiskā pieeja.** Speciālās izglītības mērķis ir ne tikai akadēmisko rezultātu sasniegšana, bet arī skolēna personiskā izaugsme, sociālā iekļaušanās un dzīves kvalitāte ilgtermiņā. **Svarīgs ir arī daudzprofesionāls atbalsts – mācību procesā tiek iesaistīti ne tikai skolotāji, bet arī speciālie pedagogi, logopēdi, psihologi, sociālie darbinieki un citi speciālisti** (*EASNIE, 2022; EC, 2021*).

1. SPECIĀLĀ IZGLĪTĪBA JEB IZGLĪTĪBA PERSONĀM AR SPECIĀLĀM VAJADZĪBĀM

Attiecībā uz to, ko izglītības kontekstā nozīmē jēdziens "speciālās vajadzības", dažādās valstīs nav vienotas izpratnes. Definēšanu apgrūtina citstarp tas, ka trūkst vienotas individuālo mācīšanās grūtību klasifikācijas. Tādējādi Eiropas valstīs uz bērniem ar SIV tiek attiecināti dažādi apzīmējumi (*Drabble, 2013*). Šajā ziņojumā jēdzieni "speciālā izglītība" un "speciālo vajadzību izglītība" (turpmāk arī – SVI) tiek lietoti kā sinonīmi, kas arī atbilst jēdziena lietojumam angļu valodā (*Cameron et al., 2024*). **Speciālā izglītība jeb izglītība personām ar speciālām vajadzībām ir izglītības forma, kas ļauj nodrošināt papildu atbalstu un pielāgotas pedagoģiskās metodes, lai sekmētu tādu personu iesaisti un panākumus mācību procesā, kurām dažādu iemeslu dēļ ir nepieciešama individuāla pieeja.** Šādas pieejas mērķis ir nodrošināt skolēniem iespēju pilnvērtīgi piedalīties izglītības procesā un sasniegt noteiktos mācību rezultātus. **Individuāla pieeja ir nepieciešama gadījumos, kad personai ir ierobežotas fiziskās, intelektuālās, emocionālās vai sociālās spējas, kā arī, piemēram, uzvedības traucējumi.** Speciālās izglītības ietvaros īstenotajās programmās bieži tiek piedāvāts tas pats izglītības saturs, kas pieejams vispārējā izglītības sistēmā. Taču šajās programmās tiek ņemtas vērā izglītojamo specifiskās vajadzības, nodrošinot atbilstošus resursus – piemēram, speciāli sagatavotu personālu, pielāgotu aprīkojumu un mācību vidi, kā arī, ja nepieciešams, pielāgotu mācību saturu un mērķus. Šīs programmas var tikt īstenotas gan vispārējās izglītības iestādēs – integrējot skolēnus iekļaujošā vidē –, gan speciālās izglītības iestādēs vai atsevišķās mācību grupās atbilstoši skolēna vajadzībām (*EASNIE, 2022; UNESCO, 1994b; UNESCO, 2012*).

Speciālo izglītības vajadzību noteikšana praksē ir saistīta ar vairākiem izaicinājumiem. Piemēram, saistībā ar fiziskajiem un sensorajiem traucējumiem pastāv samērā vienota un plaši izplatīta izpratne par to, kādai vajadzētu būt optimālai funkcionēšanai. Savukārt ievērojami grūtāk ir izvērtēt sociālās, emocionālās un uzvedības problēmas, piemēram, autiskā spektra traucējumus (turpmāk arī – AST) vai mācīšanās traucējumus. Šādos gadījumos izpratne par to, ko uzskatīt par optimālu funkcionēšanu, var ievērojami atšķirties, tāpēc **katra gadījuma individuāls izvērtējums kļūst sevišķi nozīmīgs.** Šeit būtiska loma ir speciālista sniegtam profesionālajam vērtējumam. Turklāt statistika rāda, ka tieši šāda veida traucējumi – sociālie, emocionālie un uzvedības – ir konstatējami vairumā SIV gadījumu (*Drabble, 2013*).

Bērna izglītības vajadzību korekta noteikšana ir būtisks priekšnosacījums piemērota atbalsta nodrošināšanai izglītības procesā. Pētījumos īpaši uzsvērta agrīnu attīstības traucējumu atklāšanas nozīmība, jo **tieši savlaicīga diagnostika veido pamatu efektīvai palīdzībai un intervences stratēģijām.** Agrīnā iesaistīšanās nozīmē dažādu veidu atbalsta pasākumus (sociālus, medicīniskus, psiholoģiskus un izglītojošus), kas tiek sniegti bērniem un viņu ģimenēm nolūkā apmierināt bērna speciālās vajadzības jau attīstības sākumposmā (*EASNIE, 2006*). Ja pirmsskolas vecumā netiek nodrošināts visaptverošs attīstības skrīnings, atbildība bieži vien pāriet uz skolas pedagogu pleciem. Tas nozīmē, ka skolotājs bieži kļūst par pirmo profesionāli, kurš pamana iespējamās attīstības grūtības un veic sākotnējo izvērtējumu. Pamatojoties uz saviem novērojumiem, pedagogs tālāk virza bērnu uz speciālista konsultāciju vai diagnostikas procesu, tādējādi uzsākot agrīnas palīdzības sniegšanas ķēdi. Pētījumi nesniedz viennozīmīgu atbildi par to, cik lielā mērā skolotājam būtu jāiesaistās speciālo izglītības vajadzību noteikšanā, tomēr tajos tiek uzsvērta nepieciešamība pēc specializētām zināšanām un profesionālām prasmēm, kas ir būtiskas, lai šis process būtu kvalitatīvs un bērnam labvēlīgs (*Drabble, 2013*). Tāpat literatūrā uzsvērts, ka **visiem skolotājiem būtu jāprot atpazīt tādu brīdinošu signālu,** kas varētu liecināt par bērna attīstības traucējumiem vai mācīšanās grūtībām. Lietpratēji atzīst, ka šādas zināšanas tiek uzskatītas par būtiskām un tāpēc tās būtu integrējamās pedagogu sākotnējās izglītības programmās (*Rose, 2009*). Pētījumos gūts apliecinājums tam, ka **efektīvākajās agrīnās iesaistīšanās stratēģijās ir prioritizēta ģimenes loma bērna attīstībā.** Šajā kontekstā īpaša uzmanība jāpievērš informācijas pieejamībai

un pakalpojumu nodrošināšanai, ko atvieglo decentralizācija un pieņemamas izmaksas. Tāpat būtiska ir starpdisciplināra pieeja darbam ar ģimenēm, kā arī efektīva koordinācija starp dažādiem sektoriem un iesaistītajām pusēm. Svarīgi ir nodrošināt stabilu mājas vidi, kur bērns ar speciālām vajadzībām pavada lielu daļu savas agrīnās bērnības, kā arī sniegt vecākiem nepieciešamo atbalstu. Pētījumos gūts apliecinājums tam, ka piemērota mājas vide ir būtisks faktors, kas daudzējādā ziņā nosaka to, kā bērns turpmāk attīstās un apgūst zināšanas (*EASNIE, 2006*).

Praksē dažādās valstīs ir novērojama šāda iezīme – neraugoties uz valsts līmenī noteikto politiku, lēmumiem un normatīvo regulējumu, kur uzsvērtas BSV tiesības apmeklēt vispārizglītojošās skolas, **izglītojamie daudzviet tiek klasificēti galvenokārt tādēļ, lai skolas varētu saņemt papildu resursus**. Kritiķi norāda, ka tā dēvētā medicīniskā modeļa (proti, izglītības grūtības tiek skaidrotas tikai no bērna trūkumu skatpunkta) pielietojums kavē progresu. Skolām izglītojamo individuālās atšķirības būtu jāuztver nevis kā "problēmas, kuras jārisina", bet gan kā iespēja bagātināt mācību procesu (*Ainscow, 2020*). Un patiešām – salīdzinot dažādu valstu pieredzi, konstatēts, ka, palielinot atvēlēto finansējumu tādu izglītojamo apmācībai, kuriem nepieciešams specifisks atbalsts, pieaug arī to bērnu skaits, kuriem SIV tiek noteiktas. Viena no iespējamām šīs parādības interpretācijām ir tāda, ka **dažās valstīs pastāvošie izglītības finansēšanas modeļi var stimulēt SIV identificēšanu**. Praksē tas nozīmē, ka skolām var būt finansiāli izdevīgi tas, ka skolēniem tiek oficiāli diagnosticētas SIV, jo tādējādi izglītības iestāde var pieteikties papildu finansējumam, lai spētu nodrošināt izglītojamo individuālās vajadzības (*Ebersold and Evans, 2008; Ebersold and Meijer, 2016*).

Praksē dominē divi pamata resursu piešķiršanas modeļi speciālo vajadzību izglītībai:

Ievades (input) modelis izglītības finansēšanā ir balstīts uz konkrētu, iepriekš identificētu vajadzību, kas noteiktas izglītojamiem ar speciālajām vajadzībām skolā, pašvaldībā vai reģionā, vai arī uz konkrētu vajadzību kategorijām (2. attēls).

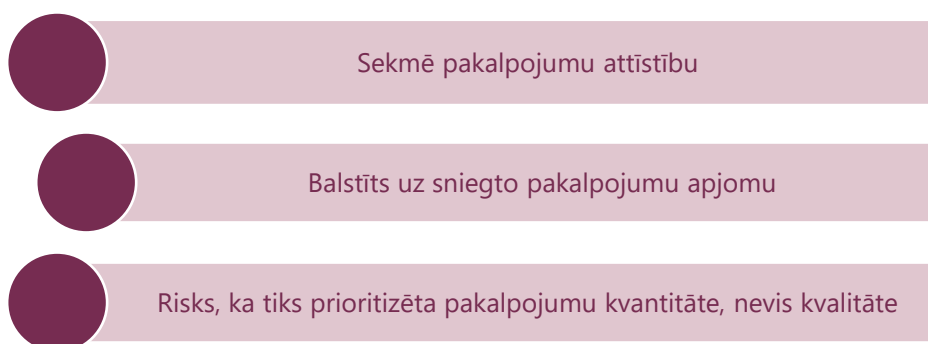


2. attēls. Ievades modeļa raksturojums

Balstīts uz: *Meijer and Watkins, 2016*

Finansējuma piešķiršana šajā modeli ir tieši atkarīga no vajadzību formulēšanas. Tomēr šim modelim piemīt arī negatīvi blakusefekti. **Tiek novērota stratēģiska uzvedība, proti, izglītības iestādes var būt ieinteresētas noteikt speciālās izglītības vajadzības pēc iespējas lielākam skolēnu skaitam**, lai gūtu papildu finansējumu. Šī pieeja var kavēt iekļaujošas pieejas īstenošanu, jo bērniem salīdzinoši biežāk tiek noteiktas SIV arī tādos gadījumos, kad grūtības, ar ko viņi sastopas mācību procesā, varētu tikt risinātas vispārējās izglītības ietvaros bez formalizētas kategorizēšanas. Šādos gadījumos nevēlams blakusefekts ir tas, ka vispārīzglītojošās skolas var tikt motivētas uzņemt lielāku BSV skaitu, pat ja tām trūkst nepieciešamo resursu, personāla vai cita veida veikspējas, lai šādiem skolēniem nodrošinātu kvalitatīvu izglītību un atbalstu. Turklāt šis modelis bieži vien ir saistīts ar apjomīgām, sarežģītām un resursietilpīgām administratīvajām procedūrām – tostarp diagnožu noteikšanu, kategorizēšanu, sūdzību izskatīšanu un potenciāli pat tiesvedību, kas var kavēt efektīva atbalsta sniegšanu praksē. Tāpat ievades modelis var demotivēt speciālās skolas pildīt vispārīzglītojošo skolu resursu centru funkciju, jo to finansējums bieži vien ir tieši sasaistīts ar konkrēto BSV skaitu. Šādai sistēmai trūkst elastības, kas būtu nepieciešama, lai speciālās skolas varētu sniegt atbalstu ne tikai izglītojamiem, kuri mācās attiecīgajā skolā, bet arī plašākai mērķgrupai.

Caurplūdes (throughput) modelis izglītības finansēšanā ir balstīts uz sniegto pakalpojumu vai veiktās darbības apjomu, nevis tieši uz skolēnu vajadzībām. Šajā pieejā galvenie kritēriji finansējuma piešķiršanai ir, piemēram, skolu, pašvaldību vai reģionu nodrošināto pakalpojumu apjoms, kopējais skolēnu skaits vai demogrāfiskie un darbības rādītāji (3. attēls).



3. attēls. Caurplūdes modeļa raksturojums

Balstīts uz: Meijer and Watkins, 2016

Finansējums tiek piešķirts ar nosacījumu, ka tiks izveidoti vai uzturēti konkrēti pakalpojumi – piemēram, speciālais atbalsts, logopēda vai sociālā pedagoga piesaiste, atbalsta personāla apmācība u. c. Tiek uzskatīts, ka **šis modelis var sekmēt pakalpojumu attīstību, jo motivējot pašvaldības un skolas strukturēt, paplašināt un noturēt atbalsta mehānismus**. Tomēr šai pieejai piemīt arī trūkumi. Tā kā finansējums nav tieši sasaistīts ar pakalpojumu kvalitāti vai faktiskajām skolēnu vajadzībām, **pastāv risks, ka sistēma var novest pie zemas aktivitātes un inertas pieejas, proti, pie tā, ka pakalpojumi tiek uzturēti drīzāk formāli**, nekā reāli tos pielāgojot aktuālajām vajadzībām (Meijer and Watkins, 2016).

Vairumā Eiropas valstu pēdējos gadu desmitos notiek konsekventa speciālo skolu skaita samazināšana un BSV aizvien biežāk izglītību saņem vispārīzglītojošajās skolās (Drabble, 2013). Par būtisku pavērsiena punktu attiecībā uz speciālajām izglītības vajadzībām tiek uzskatīta 1994. gadā sarīkotā Salamankas Pasaules speciālo izglītības vajadzību konference. Tajā vairāk nekā 90 valstis un 25 starptautiskas organizācijas tikās, lai apspriestu tā dēvēto "izglītības visiem" principu, īpaši akcentējot iekļaujošās izglītības nozīmību. **Šīs pieejas pamatā ir centieni nodrošināt kvalitatīvu izglītību visiem izglītojamiem, respektējot ikviena individuālās vajadzības un potenciālu** (Meijer and Watkins, 2016). Tomēr, neraugoties uz plašo jēdziena lietojumu un šīs pieejas

atbalstīšanu politiskā līmenī (*Ainscow et al., 2019*), nav izveidojusies viennozīmīga un vispārpieņemta izpratne par to, kāds saturs būtu jāietver jēdziena “iekļaujošā izglītība” skaidrojumā. Lietpratēji šajā kontekstā aicina izstrādāt skaidrus, izmērāmus un konkrētus iekļaušanas indikatorus, kas ļautu pārorientēties no ideoloģiskas un deklarativas pieejas jēdziena “iekļaušana” lietošanai uz praktiski īstenojamu, pārbaudāmu un efektīvu izglītības praksi (*Næss et al., 2024*). Turklāt trūkst ne tikai vienotas definīcijas, bet nav arī skaidri noformulēts tas, kā būtu jāfunkcionē skolām, kurās īstenotā pieeja tiek uzskatīta par iekļaujošu (*Ainscow et al., 2019*).

Cits iekļaujošas izglītības raksturojums priekšplānā izvirza centienus noteikt un novērst izglītības barjeras bērniem, nodrošinot ikvienam piekļuvi izglītības procesam, iespēju būt klāt un aktīvi līdzdarboties šajā procesā, kā arī sasniegt optimālus akadēmiskos un sociālos rezultātus skolā (*Slee, 2018*). Vairākums iekļaujošas izglītības definīciju apliecina vienotu nostāju par to, ka bērniem ar speciālām vajadzībām izglītība būtu jāiegūst kopā ar saviem vienaudžiem vispārīzglītojošās skolās (*Göransson and Nilholm, 2014; Haug, 2017; UNESCO, 1994a*) un ka skolām jācenšas pielāgot izmantojamās pieejas tādējādi, lai tās atbilstu visu bērnu individuālajām vajadzībām (*Danforth and Naraian, 2015*).

Izglītības pētnieki iekļaujošās izglītības definējumā uzsver vairākus būtiskus aspektus (4. attēls):



4. attēls. Iekļaujošās izglītības definējuma aspekti

Balstīts uz: *Mitchell and Sutherland, 2020*

Šajā kontekstā iekļaušanu var uzskatīt par daudzdimensionālu fundamentālu principu, kas aptver dažādus lēmumu pieņemšanas līmeņus, attīstības procesus skolās, kā arī ikdienas sociālās un akadēmiskās prakses (*Næss et al., 2024*).

Par vienu no galvenajām iekļaujošās izglītības priekšrocībām tiek uzskatīta tās spēja veicināt skolēnu akadēmisko attīstību, vienlaikus izglītības iestādēs stiprinot daudzveidību, vienlīdzību un sociālo integrāciju. Šāda pieeja palīdz mazināt BSV atstumtības risku, kas var rasties ne tikai invaliditātes, bet arī dažādu sociālu, fizisku vai institucionālu ierobežojumu dēļ. **Iekļaujošās izglītības pamatā ir sistēmiska pieeja, ar kuras palīdzību var izglītības vidi un procesus pielāgot skolēnu vajadzībām, nevis censties mainīt skolēnu, lai tas atbilstu esošajai sistēmai.** Šāda pieeja balstās uz pieņēmumu, ka atstumtību izraisa nevis paša indivīda īpatnības, bet gan sistēmas nespēja adekvāti reaģēt uz daudzveidību (*Ainscow, 2020; Hansen et al., 2020; Nilholm and Göransson, 2017; UNICEF, 2014*). Šajā kontekstā tiek īpaši uzsvērtas ikviena skolēna tiesības piekļūt vispārējai, “parastajai” izglītības sistēmai neatkarīgi no viņa spējām un vajadzībām vai tās sociālās, kultūras un etniskās vides, no kuras viņš nāk (*UNESCO, 1994b*).

Dažādos pētījumos – tostarp Ziemeļvalstīs veiktajos – skaidri apliecināts, ka nolūkā nodrošināt efektīvu iekļaujošās izglītības īstenošanu ir **nepieciešama cieša un koordinēta dažādu iesaistīto pušu sadarbība**. Īpaši nozīmīga ir mērķtiecīga sadarbība starp vispārizglītojošo skolu pedagogiem un speciālistiem ar padziļinātām zināšanām un prasmēm speciālās izglītības jomā (*Paulsrud and Nilholm, 2020; Drabble, 2013; Tegtmeier and Jorgensen, 2022*). Tāpat izcelta vecāku loma saiknes veidošanā starp skolēnu individuālajām vajadzībām un skolas vidi, kā arī to institūciju loma, kurās izglītojas pedagogi, skolu administrācijas pārstāvji u. c. iesaistītās puses. Turklāt jāņem vērā, ka tikai sekmīga dažādu sektoru pārstāvju sadarbība spēj bērnam nodrošināt visaptverošu atbalstu, tādējādi būtiska šajā procesā ir arī veselības aprūpes, bērnu aizsardzības un sociālo pakalpojumu sektoru iesaiste (*Ainscow, 2020*).

Iekļaujošās izglītības īstenošanu praksē var apgrūtināt virkne dažādu faktoru. Bieži tiek norādīts uz **nepietiekamu sadarbību starp izglītības iestādes darbiniekiem**, kā arī uz pedagogu pārmērīgu darba slodzi, kas ierobežo iespējas individuāli pievērsties BSV. **Par problēmu tiek uzskatīta arī pārmērīga paļaušanās uz pedagogu asistentiem**, kuriem nereti trūkst pietiekamas profesionālās sagatavotības darbam ar BSV. Tas savukārt var negatīvi ietekmēt nepieciešamā atbalsta kvalitāti un bērnu iespējas līdzdarboties izglītības procesā. **Būtisks izaicinājums ir arī piemērotu un pielāgotu mācību līdzekļu trūkums** (*Engevik et al., 2016; Nilsen, 2020*). Tādējādi iekļaušana praksē ne vienmēr noris veiksmīgi, un šī situācija krasi kontrastē ar deklaratīvajiem Salamankas konferences uzstādījumiem (*Ainscow, 2020; Hjörne and Säljö, 2019; UNESCO, 1994b*).

Mūsdienās gan aizvien biežāk tiek uzsvērts, ka **arī pilnīgas iekļaušanas pieejai ir trūkumi**. Lietpratēji nenoliedz – iekļaujošā izglītība nav princips, ko būtu iespējams ieviest nekritiski un universāli visos gadījumos (*De Beco, 2017*), un dažādās izglītības sistēmās ir tādas SIV, ko vairāku iemeslu dēļ patiešām ir grūti vai pat neiespējami nodrošināt vispārizglītojošajās skolās (*Norwich, 2014*). Pastāv bažas, ka daļai izglītojamo – jo sevišķi tiem, kuriem ir uzvedības traucējumi vai AST –, mācoties vispārizglītojošā skolā pēc principa “zem viena jumta”, mācību rezultāti ir zemāki, nekā varētu būt citos apstākļos. Lietpratēji norāda – lai arī **šādi skolēni tiek fiziski iekļauti izglītības procesā, viņi nereti piedzīvo emocionālu izolāciju vai sociālu izslēgšanu**. Šādu risku, pēc atsevišķu lietpratēju ieskata, var efektīvāk mazināt specializētā vidē, kur ir piemēroti resursi, individualizēta pieeja un atbilstoši sagatavots personāls (*Beizītere u. c., 2020; Terzi, 2014*). Ir iespējami tādi gadījumi, kad BSV iekļaušana vispārizglītojošā skolā un klasē var nebūt labākā izvēle šāda izglītojamā tiesību uz izglītību nodrošināšanai, kas vienlaikus saistāma arī ar Konvencijā par bērna tiesībām noteikto bērna vislabāko interešu principu (*Beizītere u. c., 2020*). Vairumā valstu pastāv virkne izņēmumu attiecībā uz to, kādas SIV tiek apmierinātas vispārizglītojošajās skolās. Piemēram, **bērni ar smagiem funkcionāliem traucējumiem, kā arī kurlmēmi bērni vai bērni, kuri lielāko dienas daļu pavada gultā, visbiežāk saņem izglītību segregētā vidē**. Tas nozīmē, ka jautājums par iekļaušanu drīzāk ir jautājums par to, vai vispārizglītojošās skolas spēj strukturēt savu darbību tā, lai apmierinātu, piemēram, tādu skolēnu vajadzības, kuriem ir salīdzinoši vieglas vai pārejošas speciālās vajadzības, attīstības traucējumi vai funkcionēšanas ierobežojumi (*Avramidis and Norwich, 2010*). **Turklāt nepastāv skaidrs un viennozīmīgs šķirums starp tām speciālajām vajadzībām, kuras vispārizglītojošās skolas spēj apmierināt, un tām vajadzībām, kuras pārsniedz šo iespēju robežas** (*Langager, 2014*).

Ieviešot iekļaujošās izglītības pieeju, ir būtiski nodrošināt bērna psiholoģisko komfortu. Piemēram, bērniem ar AST nereti tiek novērota paaugstināta sensorā jutība, tātad darbā ar šādiem skolēniem var būt nepieciešams speciāls aprīkojums vai mācību vides pielāgojumi. Pētījumos gūts apliecinājums arī tam, ka šādi bērni biežāk saskaras ar apsmiešanu vai psiholoģisku vardarbību, jo sevišķi atšķirīgās uzvedības dēļ. Viņiem, piemēram, var būt raksturīga domāšana skaļi, intensīva koncentrēšanās uz noteiktu objektu, eholālīja u. c. Bērni ar speciālām vajadzībām vispārizglītojošās skolās nereti kļūst mazāk populāri vienaudžu vidū un viņiem ir salīdzinoši grūtāk veidot draudzīgas un noturīgas sociālās saites (*Pijl et al., 2008*). Papildu atbalsta sniegšana vispārizglītojošās skolās ikvienā situācijā būtu jāorganizē pārdomāti un iejūtīgi. Arī pārlietu izteikta un acīmredzama īpaša attieksme var nebūt efektīva un var pat radīt stigmatizācijas risku, kas savukārt var kavēt bērna

attīstību un apgrūtināt viņa iekļaušanos skolas vidē (*Keslair et al., 2011*). Secināms, ka tādējādi **var izveidoties paradoksāla situācija, proti, iekļaušana pastāv līdzās marginalizācijai**.

Analizējot iekļaujošās izglītības koncepciju un ar tās īstenošanu saistītos izaicinājumus, kā arī dažādu valstu pieredzi vienlīdzīgu iespēju nodrošināšanā skolēniem, iespējams izdalīt virkni grūtību un izaicinājumu (5. attēls).

Definējumi, kas pieļauj interpretācijas	Iekļaujošās izglītības jēdziens tiek interpretēts atšķirīgi, tādēļ ir apgrūtināta vienotas pieejas izstrādāšana tās īstenošanai
Apņemšanās regulējuma un politiku līmenī negarantē resursu pieejamību	Virkne valstu saskaras ar dažādu veidu resursu trūkumu, tas savukārt liedz iespēju efektīvi īstenot iekļaujošo izglītību
Vāja iesaistīto pušu koordinācija	Lai optimāli īstenotu iekļaujošo izglītību, nepieciešama koordinēta dažādu pušu rīcība, kuras bieži vien trūkst. Iespējamais risinājums – resursu centru izveide
Pedagogu nesagatavotība un pārslogde	Kvalificētu pedagogu trūkums un pārslogoti esošie pedagogi. Darbu nereti veic izglītības asistenti bez atbilstošas profesionālās sagatavotības
Vecāku attieksme	Vecāku uzticēšanās iekļaujošai izglītībai ir būtiska, taču bieži vien tā ir zema, jo sevišķi gadījumos, kad trūkst informācijas un atbalsta
Iekļaušana: fiziska, bet ne vienmēr emocionāla	Atsevišķas izglītojamo grupas var uzrādīt vājakus mācību sasniegumus, ja iekļaušanas princips tiek reducēts uz fizisko aspektu, nepietiekami novērtējot emocionālo aspektu
Izglītības resursu trūkums	Nereti nākas sastapties ar mācību procesam nepieciešamo resursu (mācību materiālu, materiāltehniskā nodrošinājuma u. c.) trūkumu

5. attēls. **Iekļaujošās izglītības pieeja un ar tās īstenošanu saistītie izaicinājumi**

Balstīts uz: *Ainscow, 2020; Beizītere u. c., 2020; Buli-Holmberg et al., 2023; EASNIE, 2009; DE, 2001; Keles et al., 2024; Mendoza and Heymann, 2024; Nilholm, 2021; Nilsen, 2020; Paseka and Schwab, 2020; Rozenfelde, 2016; Saloviita, 2020; UNESCO, 2017; Næss et al., 2024*

Literatūrā nereti tiek uzsvērts, ka salīdzinājumā ar parastajām klasēm **speciālās skolas un speciālās klases kopumā spējot nodrošināt intensīvāku aprūpi un vairāk individualizētu mācību procesu nekā vispārizglītojošās skolas**. Šādu pieeju ļauj īstenot salīdzinoši mazais skolēnu skaits, ciešākas skolotāju un skolēnu attiecības, kā arī mērķtiecīgāka koncentrēšanās uz konkrētajām izglītības vajadzībām. Tomēr arī šādi risinājumi, kas balstīti segregētā vidē, rada savus izaicinājumus. Starp tādiem minama iespējama sociālā izolācija, ierobežotas savstarpējās mijiedarbības iespējas, kā arī skolēna grūtības iekļauties plašākā sabiedrībā (*Tegtmejer and Jorgensen, 2022*). Nopietns izaicinājums ir saistīts ar mācību sasniegumiem. Pētījumi liecina, ka segregētā vidē skolēni nereti nesaņem pilnvērtīgu izglītību un tas savukārt negatīvi atsaucas uz viņu turpmākajām izglītības vai karjeras iespējām (*Granite and Graham, 2012; Powell, 2006; Tegtmejer and Jorgensen, 2022*). Atsevišķi **pētījumi apliecina, ka lielākā daļa tādu bērnu ar speciālām vajadzībām, kuri mācās speciālajās skolās, šīs izglītības iestādes pabeidz ar samērā zemiem mācību sasniegumiem**. Šāda situācija tikai daļēji skaidrojama ar skolēnu individuālajiem funkcionēšanas ierobežojumiem. Būtiska ietekme ir arī tam, ka **speciālās izglītības vidē salīdzinājumā ar vispārizglītojošajām skolām bieži vien tiek pazeminātas akadēmiskās prasības**, kā arī nereti tiek izlaisti vai netiek pilnvērtīgi apgūti atsevišķi mācību priekšmeti (*Biewer and Luciak, 2011*). Tomēr pētījumos gūtās atziņas šajā

ziņā nav viennozīmīgas. Citos pētījumos, salīdzinot BSV mācību rezultātus iekļaujošā vidē un speciālajās skolās, nav konstatētas ievērojamas atšķirības (*Drabble, 2013*).

Šajā kontekstā **jānovērtē arī tie ieguvumi, ko BSV izglītošanā var sniegt tā dēvētā iekļaujošās speciālās izglītības pieeja** (*Hardy and Woodcock, 2015*). Tas nozīmē pielietot iekļaujošās izglītības pieejas un vērtības, sintezējot tās ar speciālās izglītības intervencēm, stratēģijām un procedūrām. Praksē tas nozīmē, ka joprojām darbojas divu veidu skolas. Speciālās skolas nodrošina izglītību bērniem, kuru speciālo vajadzību līmenis ir salīdzinoši augstāks un kuru vajadzību efektīva apmierināšana vispārīgizglītojošajā skolā ir liels izaicinājums. Turklāt speciālajās skolās strādā speciālisti, kam ir zināšanas un prasmes, kuras nepieciešamas darbam ar šādu augstāku speciālo vajadzību līmeni un kuru vispārīgizglītojošajās skolās strādājošajiem pedagogiem nereti pietrūkst. Savukārt vispārīgizglītojošajās skolās var tikt nodrošināts pietiekams atbalsts, lai efektīvi izglītotu bērnus ar mērenākām speciālajām vajadzībām (*Ališauskas et al., 2015; Hornby, 2015*).

Eiropā šajā ziņā visai plaši izplatīta ir tā dēvētā daudzceļu pieeja, kas nozīmē daudzveidīgu pieeju iekļaušanai. Piemēram, pieejamas pilna vai nepilna laika kombinētās klases, tiek piedāvāta izvēle mācīties vispārīgizglītojošajā vai speciālajā skolā, kā arī īstenotas dažādas izglītības iestāžu sadarbības formas. Šādu pieeju īsteno citstarp arī Dānija, Lietuva un Somija (*Rozenfelde, 2016*). **Lai varētu nodrošināt speciālo izglītību, tiek piedāvāts risinājums pārveidot speciālās skolas par resursu centriem** (6. attēls).



6. attēls. **Atbalsta personāla sastāvs speciālo izglītības vajadzību nodrošināšanai**

Balstīts uz: *ECPRD, 2024*

Šādas pieejas priekšrocība ir tā, ka nepieciešamības gadījumā vispārīgizglītojošajās skolās būtu pieejami speciālisti ar atbilstošām zināšanām un prasmēm, taču viņu klātbūtne nav obligāta katrā izglītības iestādē. **Speciālo skolu pieredze un specializētie resursi var kalpot kā atbalsta struktūra vispārīgizglītojošajām skolām**, nodrošinot padziļinātas konsultācijas, apmācību un praktiskus ieteikumus darbam ar skolēniem, kuriem ir speciālas vajadzības. Resursu centros tiek sniegts atbalsts individuālo mācību plānu izstrādē un īstenošanā, mācību materiālu un metožu pielāgošanā, kā arī tiek veicināta pedagogu profesionālā izaugsme. Speciālo izglītības vajadzību nodrošināšanai nepieciešams daudzveidīgs un starpdisciplinārs atbalsta personāls. Turklāt resursu

centri var nodrošināt gan tiešu atbalstu vispārējās izglītības iestādēm, gan arī konsultatīvu palīdzību ģimenēm (*Florian and Sretenov, 2021; Drabble, 2013; UNESCO, 2009*).



2. DĀNIJA

2.1. Politikas principi un svarīgākie fakti

Dānijas vispārējās izglītības likums noteic, ka **ikvienam bērnam, kura attīstībai nepieciešama speciāla uzmanība vai atbalsts, ir tiesības saņemt speciālo izglītību un atbilstošu pedagoģisko atbalstu** (ECPRD, 2024; Folketing, 2024). Likumā bērni ar speciālām izglītības vajadzībām tiek definēti kā "bērni, kuru attīstībai nepieciešama speciāla uzmanība vai atbalsts". Šāds atbalsts var tikt nodrošināts dažādā izglītības vidē – gan vispārizglītojošo skolu klasēs, gan speciālajās klasēs, gan arī speciālajās skolās. Izglītojamie ar SIV var mācīties vispārizglītojošajās izglītības iestādēs, saņemot individuāli pielāgotu atbalstu, kas ietver viena vai vairāku mācību priekšmetu aizstāšanu ar pielāgotu mācību saturu un metodēm. Izglītības procesu iespējams īstenot arī speciālajās klasēs vai pilnībā specializētās izglītības iestādēs (Eurydice, 2024b). Tas nozīmē, ka **līdztekus iekļaujošās izglītības attīstībai Dānijā joprojām darbojas arī speciālās izglītības iestādes – speciālās skolas**. Tās ir paredzētas tādiem bērniem ar smagiem vai vairākiem funkcionāliem traucējumiem, kuru vajadzības vispārizglītojošajās skolās nav iespējams apmierināt un sniegt šai mērķgrupai nepieciešamo atbalstu (Eurydice, 2024d; Folketing, 2024). 2023. gadā Dānijā bija 121 speciālā skola (Egelund, 2024). Turklāt **speciālās izglītības atbalsta organizēšana segregētā vidē, proti, speciālajās klasēs vai speciālajās skolās, Dānijā ir saistīta ar vēsturiski spēcīgi iesakņojušos praksi** (Rangvid, 2016).

2013. gadā Dānijas valdība un Valsts pašvaldību asociācija vienojās par stratēģisko mērķi panākt, lai 96 % bērnu un jauniešu mācītos vispārizglītojošajās skolās. Lai šo mērķi sasniegtu, aptuveni puse Dānijas pašvaldību izvēlējās ieviest tā dēvēto iekļaušanu veicinošo pārvaldības modeli (*inkluderende styringsmodel*), kas paredz to, ka vispārizglītojošās skolas maksā tā dēvēto segregācijas nodevu par katru BSV, kuram tiek liegta iespēja mācīties vispārizglītojošajā vidē un kurš tiek novirzīts uz speciālo izglītības iestādi. **Lai gan šis modelis paredz finansiālu stimulu iekļaujošās pieejas ieviešanai skolās, izglītības politikas lietpratēji uzsver, ka tās īstenošanu praksē apgrūtina vairāki faktori, tostarp tas, ka skolām nepietiek resursu un atbalsta mehānismu un tādējādi liegta iespēja nodrošināt kvalitatīvu izglītību bērniem ar speciālām vajadzībām** (Justsen, 2024). Sākotnēji noteiktais mērķis samazināt tādu BSV īpatsvaru, kuri izglītojas segregētā mācību vidē, no 5,6 % 2010. gadā līdz 4 % 2015. gadā vēl pat 2022. gadā nebija sasniegts. Turklāt tika novērota pretēja tendence: pēc reformu ieviešanas speciālajās skolās un klasēs izglītojas pat vairāk BSV nekā pirms reformu uzsākšanas. **Turklāt skolēnu vidū pieaudzis arī intensīva speciālās izglītības atbalsta saņēmēju īpatsvars, tostarp to bērnu skaits, kuriem iknedēļas atbalsta stundu apjoms sasniedz visaugstāko līmeni**.

Lai arī iekļaušanu veicinošais pārvaldības modelis konceptuāli ir iecerēts kā instruments iekļaujošās izglītības stiprināšanai, praksē tas rada virkni izaicinājumu skolu vadībai. Skolu administrācijai nereti nākas sastapties ar dilemmu: no vienas puses, pastāv vēlme saglabāt skolēnus savā izglītības iestādē, un tas vienlaikus nozīmē arī attiecīgā finansējuma piesaisti, taču, no otras puses, nereti trūkst nepieciešamo profesionālo zināšanu, prasmju un citu veidu resursu, lai efektīvi atbalstītu skolēnus ar SIV iekļaujošā vidē. Arī pašvaldību iespējas nodrošināt pietiekamu finansējumu speciālās izglītības īstenošanai nereti ir ierobežotas. Tādējādi šī situācija rada strukturālu spriedzi starp izvirzītajiem iekļaujošās izglītības mērķiem un pašvaldību praktiskajām iespējām tos sasniegt (Andreasen et al., 2022; Justsen, 2024; Tegtmeyer and Jorgensen, 2022).

Dānijā reģionu kompetencē ir tikai ļoti specializētas izglītības iestādes, piemēram, speciālās skolas nedzirdīgiem un vārdzirdīgiem bērniem, neredzīgiem bērniem, bērniem ar vairāku veidu invaliditāti, kā arī skola bērniem, kuri ārstējas slimnīcā, un konsultatīvā grupa maziem bērniem ar smagiem traucējumiem. **Savukārt visas pārējās speciālās izglītības iestādes ir vietējo**

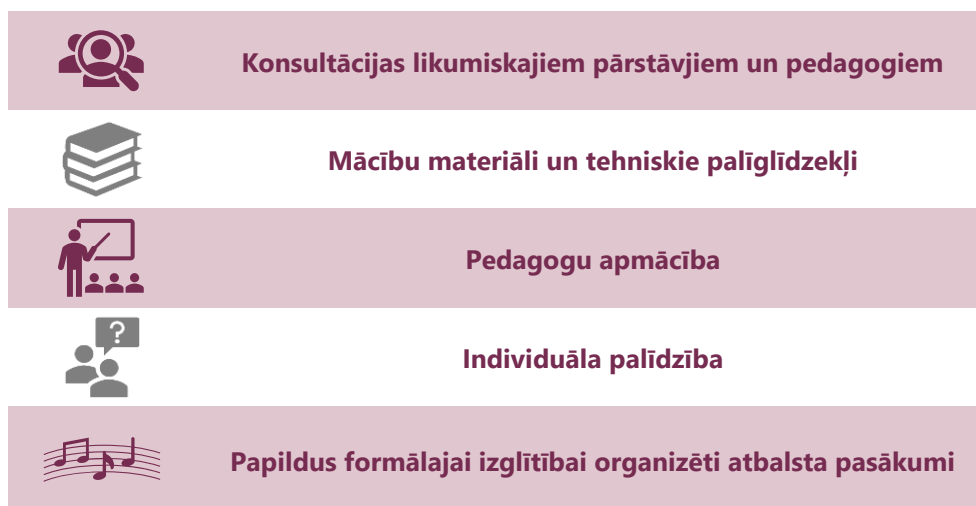
pašvaldību pārziņā (Eurydice, 2024d). Izglītojamos ar speciālām vajadzībām izglītības ieguvei var pārcelt uz citām pašvaldībām, tomēr vairākums pašvaldību veido un uztur savu izglītības iestāžu tīklu, tostarp arī speciālās izglītības iestādes (EASNIE, 2020c).

2.2. Mācību procesa organizācija un nodrošinājums

Ja saskaņā ar izglītības iestādes sākotnējo atzinumu tiek noteikts, ka bērnam varētu būt nepieciešama speciālā izglītība, **katrā pašvaldībā esošais Pedagoģiski psiholoģisko konsultāciju dienests sniedz pedagoģiski psiholoģisko izvērtējumu** par bērna vajadzībām. **Izvērtējuma primārais mērķis nav noteikt diagnozi, bet gan identificēt izglītojamā individuālās vajadzības.** Dienestā darbojas dažādu profilu speciālisti, piemēram, psihologi, logopēdi, dzirdes terapeiti un sociālie darbinieki, kuri pilda arī konsultatīvās funkcijas (EASNIE, 2020f; ECPRD, 2024; Eurydice, 2024d). Pašlaik vērojama tāda tendence, ka aizvien vairāk bērnu tiek nosūtīti uz pašvaldības Pedagoģiski psiholoģisko konsultāciju dienestu, lai saņemtu izvērtējumu, un aizvien vairāk izglītojamo pēc šāda novērtējuma arī tiek atzīti par personām ar speciālām vajadzībām. **Šī tendence izglītības sistēmai rada papildu problēmas, kas jārisina, lai nodrošinātu kvalitatīvus un savlaicīgus atbalsta pakalpojumus.** Tāpat problemātiska ir pakalpojumu nodrošināšanas koordinācija pašvaldībās. Kompetenču sadalījums starp izglītības iestādēm, Pedagoģiski psiholoģisko konsultāciju dienestu, finansējuma piešķirējiem, izglītojamiem un viņu likumiskajiem pārstāvjiem šajā ziņā nav nepārprotami skaidrs (Justsen, 2024).

Izglītības iestādes vadītājam sadarbībā ar Pedagoģiski psiholoģisko konsultāciju dienestu un izglītojamā likumiskajiem pārstāvjiem ir jāseko līdzi bērna attīstībai. Pusēm sadarbojoties, ne retāk kā reizi gadā tiek pieņemts lēmums par speciālās izglītības turpināšanu, pielāgošanu vai pārtraukšanu (Eurydice, 2024b).

Kopš 2014. gada **speciālajā izglītībā pamatskolas un 10. klases skolēniem tiek nodrošināts daudzveidīgs atbalsts** (7. attēls).



7. attēls. **Atbalsta nodrošinājums speciālajā izglītībā Dānijā**

Balstīts uz: Folketing, 2014

Uz bērniem, kuri Dānijā uzturas vismaz sešus mēnešus, attiecas prasība iegūt obligāto izglītību. Katrs bērns ir piesaistīts konkrētai izglītības iestādei, ņemot vērā viņa dzīvesvietu. Pašvaldība ir tiesīga norīkot bērnu citas izglītības iestādes apmeklēšanai gadījumos, kad viņa attīstībai nepieciešams specifisks atbalsts, ko nav iespējams nodrošināt dzīvesvietai tuvākajā izglītības iestādē, kā arī gadījumos, kad ir vajadzīgs būtisks valodas atbalsts, piemēram, dāņu valodas

kā otrās valodas apguvē. Ja bērna likumiskie pārstāvji nevēlas, lai bērns apmeklētu tuvāko pieejamo izglītības iestādi, viņiem ir tiesības iesniegt pieteikumu izglītojamā uzņemšanai citā izglītības iestādē. Tomēr šādā gadījumā mācības izvēlētajā mācību iestādē iespējamās vienīgi tad, ja konkrētajā skolā ir brīva vieta un skola spēj sniegt atbilstošu izglītības pakalpojumu. Bērniem ar SIV lielākoties ir tiesības turpināt izglītību tajā iestādē, kurā viņi ir uzņemti. Tomēr tad, ja pedagoģiski psiholoģiskajā novērtējumā konstatēts, ka speciālo vajadzību dēļ nepieciešamas izmaiņas, bērns var tikt pārvirzīts uz citu – piemērotāku – izglītības iestādi (*Eurydice, 2024d; UVM, 2023*).

Dānijā **valsts vispārējās izglītības iestādēs nereti trūkst pedagogu ar specifiskām pedagoģiskajām kompetencēm un līdz ar to ir kavēta izglītojamo speciālo izglītības vajadzību apmierināšana** (*Justsen, 2024*). Valstī nav izveidota skaidra un formāla izglītības programma, kas sagatavotu speciālistus tieši darbam ar bērniem, kuriem ir SIV. Speciālās izglītības izvēles kurss ir pieejams skolotāju izglītības programmās, savukārt maģistra studiju līmenī iespējama specializācija speciālajā un sociālajā pedagoģijā. Tādējādi speciālās izglītības jomā darbojas divu veidu speciālisti – skolotāji un sociālie pedagogi, kuri strādā gan speciālajās skolās un klasēs, gan vispārējās izglītības iestādēs (*Cameron et al., 2024*).

Ja izglītojamam nepieciešams mācību atbalsts mazāk nekā deviņas stundas nedēļā, šo atbalstu nodrošina vispārizglītojošajā klasē. Lai to nodrošinātu, var lietot dažādus paņēmienus, piemēram, diferencēt mācības, izveidot specializētas grupas, iesaistīt mācību procesa nodrošināšanā divus skolotājus vai arī skolotāja palīgu. Izvēloties kādu no minētajiem mācību organizācijas paņēmieniem, iespējams nodrošināt, ka izglītojamais saglabā ciešu saikni ar klasi un aktīvi piedalās vispārizglītojošajā mācību procesā (*Eurydice, 2024b*). **Diferencētas mācīšanas koncepcija atbilstoši vispārējās izglītības likumam paredz to, ka mācību process ir maksimāli pielāgojams katra izglītojamā individuālajām vajadzībām.** No 1. klases līdz 10. klasei mācības var tikt organizētas gan vienas klases ietvaros, gan starpklašu grupās, ja šāda pieeja tiek uzskatīta par pedagoģiski pamatotu. Tomēr lielāko daļu mācību dienas visiem skolēniem paredzēts mācīties kopā (*EASNIE, 2020f; Folketing, 2024*).

Reizi gadā skolēniem ar SIV tiek izstrādāts individuāls vērtēšanas plāns, kurā ietverta informācija par izglītības mērķu sasniegšanu. Vienojoties ar skolēnu un viņa likumiskajiem pārstāvjiem, iespējams izmantot alternatīvu vērtēšanas formu – rakstveida izvērtējumu, kurā tiek analizēti sasniegumi konkrētajā mācību priekšmetā. Šādā gadījumā tiek vērtēts, cik lielā mērā skolēns ir sasniedzis konkrētajā priekšmetā izvirzītos mācību mērķus (*EASNIE, 2020f*).

2.3. Finansēšana

Dānijas **izglītības sistēma tiek finansēta saskaņā ar tā dēvēto taksometra principu jeb principu "nauda seko skolēnam"**. Proti, finansējums izglītības iestādei tiek piešķirts, balstoties uz faktisko skolēnu skaitu un apgūto mācību apjomu (*ECPRD, 2024; Eurydice, 2024c; UVM, 2018*).

Speciālās izglītības finansēšana tiek organizēta ar Dānijas Izglītības un kvalitātes aģentūras starpniecību. Izglītības iestāde var iesniegt attiecīgu pieprasījumu aģentūrai, kas pēc tā izvērtēšanas piešķir grantus skolēnu ar SIV atbalstam. Šie līdzekļi ir paredzēti, lai nodrošinātu kvalitatīvu mācību procesu izglītojamiem ar funkcionāliem traucējumiem vai citiem ierobežojumiem, kuri apgrūtinā viņu pilnvērtīgu iesaisti vispārējās izglītības apguves procesā. Aģentūra arī uzrauga to, vai piešķirtais finansējums tiek izlietots atbilstoši noteiktajam mērķim. Granti tiek piešķirti uz noteiktu laika periodu, un izglītības iestādēm ir pienākums informēt aģentūru, ja mainās skolēna vajadzības un ja atbalsts vairs nav nepieciešams. Jauniešiem, uzsākot darba gaitas vai iegūstot bezdarbnieka statusu, līdz brīdim, kamēr viņiem tiek nodrošināts nepieciešamais atbalsts saskaņā ar sociālās aizsardzības jomas normatīvo regulējumu, valsts noteiktu laika periodu sniedz palīdzību. Šis pārejas periods var ilgt līdz trim mēnešiem pēc statusa maiņas (*SPSU, 2024*).

Skolēniem ar SIV valsts papildus apmaksā palīgīdzekļus, piemēram, kompensējošas lasītprasmes tehnoloģijas skolēniem ar disleksiju vai IT palīgīdzekļus skolēniem ar redzes traucējumiem. Arī pašvaldību pienākums ir nodrošināt palīgīdzekļus personām ar pastāvīgiem fiziskiem vai garīgiem traucējumiem (*Folketing, 2024*). Tāpat pieejami asistenta pakalpojumi skolēniem ar kustību traucējumiem, atbalsta stundas skolēniem ar garīga rakstura traucējumiem, speciāli izstrādāti mācību materiāli, kā arī zīmju valodas un rakstveida tulkošana (*Medvedova, 2023*). Šāds atbalsts ir pieejams dažādās izglītības iestādēs, tostarp valsts un privātās izglītības iestādēs, internātskolās, profesionālajās skolās, pirmsskolas izglītības iestādēs, augstākās izglītības iestādēs, kā arī iestādēs, kas nodrošina mūžizglītību (*SPSU, 2024*).



3. IGAUNIJA

3.1. Politikas principi un svarīgākie fakti

Igaunijas normatīvais regulējums ikvienam bērnam garantē tiesības iegūt izglītību neatkarīgi no viņa individuālajām attīstības īpatnībām vai speciālajām vajadzībām. Valsts izglītības sistēma ir veidota, ievērojot iekļaujošās izglītības principus (*EASNIE, 2020d; ECPRD, 2024; MER Estonia, 2014; HARNO, 2024; Riigikogu, 1999; Riigikogu, 2010*). Iekļaujošās izglītības rādītāji valstī pakāpeniski uzlabojas, un to izglītojamo īpatsvars, kuri iekļauti vispārizglītojošajās klasēs un vispārējās izglītības iestādēs un saņem pastiprinātu un speciālu atbalstu, pastāvīgi pieaug. 2023. gadā 72,8 % bērnu ar SIV mācījās vispārējās izglītības iestādēs (*Liba, 2024; Intervija, Latvija, 09.12.2024.*).

2017. gadā tika veikti grozījumi Pamatskolu un vidusskolu likumā, kas paplašināja iespējas skolām un to dibinātājiem organizēt mācību procesu atbilstoši izglītojamo individuālajām vajadzībām, kā arī ieviest atbalsta sistēmas. Tika atcelta iepriekšējā, uz diagnozi balstītā speciālo klašu klasifikācija. Vienlaikus tika stiprināta valsts loma attiecībā uz efektīvākas uzraudzības un izglītības procesa kvalitātes nodrošināšanu bērniem, kam nepieciešams papildu atbalsts (*EASNIE, 2023a*).

Izglītības un jaunatnes aģentūras paspārnē darbojas valsts izglītības konsultāciju sistēma – *Rajaleidja* centru tīkls ar reģionālajām filiālēm visā Igaunijā. Šai struktūrai ir būtiska loma Igaunijas speciālajā izglītībā. ***Rajaleidja galvenais mērķis ir sniegt pedagoģiski psiholoģisko atbalstu un profesionālos ieteikumus bērna izglītības ceļa organizēšanai***, sadarbībā ar izglītības iestādēm palīdzot identificēt faktorus, kas kavē bērna izglītības progresu, un iesakot konkrētus atbalsta pasākumus vai mācību procesa pielāgojumus. Centrs darbojas kā izvērtēšanas un konsultāciju institūcija un tiešā veidā atbalsta pasākumus neīsteno. Tajā nodarbinātie ***speciālisti izvērtē izglītojamā vajadzības un sniedz ieteikumus par piemērotāko atbalsta veidu un intensitāti***. *Rajaleidja* atbalsts ir pieejams arī bērnu vecākiem, un arī viņiem centrs piedāvā konsultācijas par bērna vajadzībām, attīstību un izglītības iespējām. Vecākiem *Rajaleidja* sniedz konsultatīva rakstura pakalpojumus, savukārt izglītības iestādēm un pašvaldībām centra sniegtās norādes ir saistošas. Piemēram, ja *Rajaleidja* ārpussskolas konsultāciju komanda sniedz atzinumu, ka bērnam būtu piemērotas mācības speciālajā klasē, pašvaldībai ir pienākums nodrošināt šādu iespēju, ja tam piekrīt arī vecāki (*ECPRD, 2024; Rajaleidja, 2020; Rajaleidja, 2024*).

Rajaleidja centri sniedz izglītības iestādēm ieteikumus šādos jautājumos:

- ***pastiprinātā un speciālā atbalsta (sk. tālāk) īstenošana***, tostarp mācību procesa organizācija, mācību vides pielāgošana izglītojamā vajadzībām, kā arī atbalsta speciālistu pakalpojumu piesaiste;
- ***mācību rezultātu prasību pazemināšana vai aizstāšana***, ja tiek atzīts, ka šāds risinājums atbilst izglītojamā spējām un būtu vēlams viņa attīstībai;
- ***atbrīvošana no noteiktu obligāto mācību priekšmetu apguves***, pamatojoties uz izvērtējumu;
- ***vienkāršotu, adaptīvu vai uz aprūpi balstītu mācību īstenošana***;
- ***mācības mājniecībā veselības stāvokļa dēļ***;
- ***izglītības iestādes gatavības izvērtēšana*** saistībā ar BSV uzņemšanu un ieteikumu sniegšana par obligātās izglītības uzsākšanas atlikšanu;
- ***neformālās izglītības organizēšana*** bērniem, kuri ir sasnieguši obligātās izglītības apguvei nepieciešamo vecumu, taču dažādu iemeslu dēļ nav gatavi apgūt formālo izglītību;

- **bērna attīstībai nepieciešamo apstākļu nodrošināšana pirmsskolas izglītības iestādē,** tostarp uzņemšana integrētajās vai speciālajās grupās atbilstoši bērna speciālajām vajadzībām (*Riigiportaal, 2024*).

Iekļaujošās izglītības pieeja paredz, ka **BSV mācās dzīvesvietai vistuvāk esošajā izglītības iestādē**, kur viņiem tiek nodrošināti nepieciešamie apstākļi (*EASNIE, 2020d*). **Vienlaikus** tiek atzīts, ka **speciālā skola uzskatāma par piemērotu risinājumu tādiem izglītojamiem, kuriem nepieciešama ļoti specifiska mācību organizācija un resursietilpīgi atbalsta pasākumi** (*Eurydice, 2023e*). Izvēli par labu bērna mācībām vai nu tuvākajā vispārējās izglītības skolā, vai segregētā vidē speciālajā skolā var veikt arī bērna likumiskie pārstāvji (*EASNIE, 2020d*). Lai sekmētu iekļaujošās izglītības pieejas attīstību Igaunijā, valstī darbojas speciāli šim mērķim izveidota nevalstiska organizācija – iekļaujošās izglītības centrs. Tā sadarbojas ar izglītības iestādēm, pedagogiem, vecākiem un speciālistiem, sniedzot apmācību un konsultācijas. Centrs saņem finansējumu gan no valsts budžeta, gan Eiropas Savienības fondiem.

Igaunijā nav ieviesta speciālās izglītības programmu klasifikācijas sistēma. Tiek ievērots princips, ka bērnam nepieciešamais atbalsts tiek noteikts, balstoties uz viņa individuālajām vajadzībām, nevis uz invaliditātes statusu vai medicīnisko diagnozi. Taču izglītojamiem ar intelektuālās attīstības traucējumiem ir izstrādāts atsevišķs pamatzglītības standarts – vienkāršotā valsts mācību programma pamatzglītības pakāpei (*Riigikogu, 2010 – likuma versija, kas spēkā no 01.02.2018.*).

Izglītības sistēma sastopas ar visai nopietniem izaicinājumiem. Viens no tiem ir atbalsta personāla (piemēram, psihologu, logopēdu, speciālo pedagogu) un dažādu resursu trūkums. Joprojām aktuāli ir arī infrastruktūras pielāgojumi, jo sevišķi telpu nodrošināšana mācībām mazās grupās un citi līdzīgi risinājumi. Lai nodrošinātu atbalstu speciālo izglītības vajadzību apmierināšanai, izglītības iestādēm nereti nākas pieņemt darbā tādus darbiniekus, kuriem trūkst attiecīgu pedagoģisko prasmju (*Intervija, Latova, 09.12.2024.; Liba, 2024*).

3.2. Mācību procesa organizācija un nodrošinājums

Gan pirmsskolas izglītības, gan vispārējās izglītības posmā pedagogu pienākums ir uzraudzīt bērna attīstību un labbūtību, kā arī nepieciešamības gadījumā pielāgot mācību procesu atbilstoši katra bērna individuālajām vajadzībām un spējām, lai tādējādi tiktu veicināta bērna fiziskā un kognitīvā attīstība (*EASNIE, 2018a; ECPRD, 2024; Eurydice, 2023e; Riigikogu, 1999; Riigikogu, 2010*).

Atbalsts skolēniem tiek sniegts atbilstoši triju līmeņu atbalsta sistēmai (8. attēls).



8. attēls. Izglītojamo atbalsta līmeņi Igaunijā

Balstīts uz: *ECPRD, 2024; HARNO, 2024*

Nepieciešamību pēc vispārējā atbalsta sākotnēji izvērtē izglītības iestāde. Ja tiek konstatēts, ka atbalsts ir nepieciešams, par to tiek informēti izglītojamā likumiskie pārstāvji un izglītības iestāde organizē pedagoģiski psiholoģisko izvērtēšanu. **Atbalsts tiek nodrošināts izglītojamiem, kas saskaras ar grūtībām izpildīt obligātās izglītības prasības vai atpalc mācību sasniegumu ziņā.** Atbalsta formas var būt gan individuālas papildu nodarbības, gan atbalsta speciālistu pakalpojumi, kā arī korigējošas nodarbības individuāli vai grupā. Izglītības iestāde ir tiesīga veikt izmaiņas vai pielāgojumus mācību laikā, saturā, procesā un mācību vidē. Atbilstoši nepieciešamībai izglītojamam var tikt izstrādāts individuāls mācību plāns (*Riigikogu, 2010*).

Pastiprinātais atbalsts tiek nodrošināts izglītojamiem, kuriem ilgstošu mācīšanās grūtību, psiholoģisku vai uzvedības traucējumu, citu veselības traucējumu vai invaliditātes dēļ ir pastāvīgi nepieciešami atbalsta speciālistu pakalpojumi, kā arī individuāls mācību plāns vienā, vairākos vai visos mācību priekšmetos. Šāds atbalsts var ietvert nepilna laika individuālu apmācību, mācības mazākās grupās, individuālu atbalstu vispārizglītojošās klasēs vai mācības speciālajā klasē.

Savukārt **speciālais atbalsts tiek piemērots izglītojamiem** ar smagiem un pastāvīgiem garīga rakstura traucējumiem, intelektuālās attīstības vai sensorajiem traucējumiem vai vairākiem invaliditātes veidiem, **kad nepieciešami speciāli izglītības pasākumi, pielāgota vide, speciālas mācību metodes, līdzekļi un nepārtraukti atbalsta speciālistu pakalpojumi.** Pēc nepieciešamības šāda veida atbalsts var tikt integrēts ar sociālajiem un/vai veselības aprūpes pakalpojumiem (*ECPRD, 2024; HARNO, 2024*).

Lai sasniegtu mācību programmā formulētos mērķus un sniegtu izglītojamiem nepieciešamo atbalstu, **var tikt veidotas tā dēvētās mācību palīggrupas jeb limeņa grupas,** kurās tiek apvienoti skolēni ar līdzīgām izglītības vajadzībām un attīstības līmeni. Tiek uzskatīts, ka šādās grupās iespējams gan nodrošināt sekmīgāku mācību procesu, gan efektīvāk sniegt atbalstu skolēniem ar speciālām vajadzībām (*ECPRD, 2024*).

Tādiem **izglītojamiem, kuru veselības stāvoklis neļauj piedalīties mācību procesā izglītības iestādes telpās, ir iespēja apgūt pamatzglītību vai vispārējo vidējo izglītību ārpus skolas telpām** – piemēram, mājās, dienas centrā vai citā piemērotā vidē. Šādos gadījumos izglītību nodrošina tā pašvaldība, kurā izglītojamais dzīvo. **Iespēja iegūt izglītību mājāmācībā veselības apsvērumu dēļ iespējama gadījumos, kad bērnam ir smagi funkcionāli traucējumi, hroniskas slimības vai invaliditāte.** Šāda izglītības forma tiek īstenota, pamatojoties uz bērna likumiskā pārstāvja iesniegumu un saskaņā ar neatkarīgu lietpratēju, piemēram, *Rajaleidja* centra speciālistu, atzinumu (*EASNIE, 2018a; Eurydice, 2023e*).

Izglītojamiem, kuri pabeiguši pamatskolu pēc valsts vienkāršotās pamatzglītības programmas (kuras apguvi arī var ieteikt *Rajaleidja* speciālisti), kā arī tiem, kuri beiguši pamatskolu pēc vispārējās pamatzglītības programmas, bet kuriem SIV dēļ nepieciešama papildu sagatavošanās, **var tikt piedāvātas tā dēvētās papildu mācības. Šī iespēja paredzēta skolēniem, kuri:** attiecīgajā gadā ir ieguvuši pamatskolas beigšanas apliecību; vēl nav gatavi turpināt izglītību nākamajā izglītības pakāpē; nav uzņemti izvēlētajā izglītības iestādē vai kuriem nepieciešams papildu laiks un atbalsts, lai veiksmīgi iekļautos darba tirgū. Papildu mācības ilgst vienu mācību gadu (*EASNIE, 2018a; ECPRD, 2024; Eurydice, 2023e*).

Izglītojamā **mācībās uzrādītais progress tiek vērtēts vismaz reizi gadā vai tādā termiņā, ko noteikuši Rajaleidja speciālisti.** Šie speciālisti sadarbībā ar pedagogiem un atbalsta personālu vismaz reizi gadā izvērtē ieteiktā atbalsta aktualitāti un efektivitāti, kā arī sniedz ieteikumus turpmākajiem atbalsta pasākumiem (*EASNIE, 2018a; Eurydice, 2023e*).

Izglītojamiem ar SIV, kuriem ir noteiktas pazeminātas prasības attiecībā uz valsts izglītības programmā paredzētajiem mācību rezultātiem vai kuriem šie rezultāti ir aizstāti atbilstoši skolas mācību plānam vai individuālajam mācību plānam, **mācību gada noslēgšanas kritērijs ir mācību rezultātu sasniegšana atbilstoši attiecīgajā plānā noteiktajam. Izglītojamiem ar SIV ir tiesības**

kārtot pamatizglītības noslēguma pārbaudījumus ar speciāli pielāgotiem nosacījumiem (*Eurydice, 2023e*).

Izglītojamie, kas mācās atbilstoši valsts pamatskolas mācību programmai, kā arī tie, kuri apgūst vienkāršoto mācību programmu, saņem apliecinājumu par pamatizglītības ieguvu. Pēc bērna likumisko pārstāvju pieprasījuma šādu apliecinājumu var izsniegt arī tad, ja gada vai noslēguma pārbaudījumu vērtējums ir "vāji" vai "neapmierinoši" ne vairāk kā divos mācību priekšmetos. Apliecinājumā tiek norādīts, kāda veida mācību programma ir apgūta (*EASNIE, 2018a; Eurydice, 2023e*).

3.3. Finansēšana

No valsts budžeta tiek piešķirts finansējums pašvaldībām un privāto izglītības iestāžu pārvaldītājiem, lai segtu ar izglītības iestāžu darbību saistītās izmaksas par tiem izglītojamiem, kuri saņem pastiprināto vai speciālo atbalstu. Lielāks finansējums ir paredzēts pedagogu darba samaksaī, kā arī ar izglītības atbalsta nodrošināšanu saistīto izmaksu segšanai. Tāpat finansējums tiek piešķirts skolēnu atbalsta pasākumiem, mācību materiālu un līdzekļu, kā arī vides pielāgošanai (*ECPRD, 2024; Rīgikogu, 1998; Rīgikogu, 2010; Vabariigi Valitsus, 2015*).

Izglītības iestāžu finansējuma avots ir atkarīgs no tā, vai attiecīgā izglītības iestāde atrodas valsts, pašvaldības vai privātā sektora pārziņā. Skolas, kas ir valsts pārziņā, attiecīgi tiek finansētas no valsts budžeta. Pašvaldības izglītības iestādes tiek finansētas no pašvaldības budžeta un papildus saņem arī atbalstu no centrālās valdības. Abos gadījumos papildu finansējumu var sniegt juridiskās personas. **Privāto izglītības iestāžu izdevumus sedz galvenokārt to īpašnieki, taču atsevišķos gadījumos šīs iestādes var saņemt arī finansiālu pašvaldības vai valsts atbalstu.** Papildus būtisku ieguldījumu izglītības finansēšanā nodrošina arī ES struktūrfondi (*Eurydice, 2023c*). Lielākā daļa speciālo izglītības iestāžu ir valsts dibinātas un pārraudzītas, un ar to darbību saistītās izmaksas tiek finansētas no valsts budžeta līdzekļiem.

Kopš 2018. gada no valsts budžeta tiek paredzēts finansējums, lai segtu arī tādus ar izglītības iestāžu darbību saistītus izdevumus, kas rodas darbā ar izglītojamiem, kuri saņem pastiprinātu vai speciālu atbalstu. Šis finansējums paredzēts, lai segtu izmaksas, kas saistītas ar speciālo pedagogu, logopēdu, psihologu un sociālo pedagogu pakalpojumu nodrošināšanu. Līdzvērtīgs atbalsts pieejams arī privātajām vispārējās izglītības iestādēm. Piešķirot šo finansējumu, netiek ņemts vērā tas, vai izglītojamais ar SIV mācās vispārīzglītojošajā vai speciālajā skolā (*Eurydice, 2023c*).

Mācības vispārīzglītojošajā skolā paredz pielāgotu mācību vidi, kā arī atbalsta pakalpojumu un nepieciešamā aprīkojuma pieejamību. Tā kā skolas apmeklējums ir obligāts visiem bērniem un jauniešiem vecumā no septiņiem līdz 17 gadiem, izglītība jānodrošina ikvienam, tostarp arī tiem izglītojamiem, kuriem ir vissmagākie funkcionālie traucējumi (*Eurydice, 2023a; Eurydice, 2023c*). Aprūpes pakalpojumi bērniem ar smagu invaliditāti vai vairākiem invaliditātes veidiem noteiktos gadījumos tiek finansēti no valsts budžeta līdz 18 gadu vecuma sasniegšanai. Izglītojamiem ar invaliditāti un viņu ģimenēm tiek nodrošināts atbalsts, lai segtu ar invaliditāti saistītus papildu izdevumus, tostarp, piemēram, transporta kompensācijas (*Eurydice, 2023a*).

Prasības ēku un infrastruktūras pieejamības nodrošināšanai ir noteiktas attiecīgajos tiesību aktos, un par to ievērošanu atbildīgs ir ēkas īpašnieks vai lietotājs. Finansējums iekļaujošās izglītības īstenošanai, tostarp vides pieejamības uzlabošanai, bija un joprojām ir pieejams no Eiropas Sociālā fonda līdzekļiem 2014.–2020. un 2021.–2027. gada plānošanas periodā.



4. LIETUVA

4.1. Politikas principi un svarīgākie fakti

Lietuvas izglītības likumā **speciālās izglītības vajadzības definētas kā nepieciešamība pēc papildu palīdzības un atbalsta pakalpojumiem mācību procesā**, ko ietekmē konkrētā izglītojamā spējas, iedzimti vai iegūti funkcionēšanas traucējumi, nelabvēlīgi sociālie, kultūras vai vides faktori. Likums noteic, ka **bērniem ar SIV ir tiesības saņemt izglītību dzīvesvietai tuvākajā izglītības iestādē**. Kopš 2024. mācību gada sākuma visām pirmsskolas un vispārējās izglītības iestādēm ir pienākums uzņemt bērnus ar speciālām vajadzībām, ja viņu likumiskie pārstāvji, konsultējoties ar speciālistiem, attiecīgo izglītības iestādi atzinuši par piemērotāko. Ja nepieciešams, šādi bērni var mācīties arī izglītības iestādēs vai klasēs, kas speciāli pielāgotas vai izveidotas skolēnu ar SIV vajadzību nodrošināšanai, citstarp – ar individuālām mācību programmām un speciālistu atbalstu. Speciālās klases vispārīzglītojošajās skolās tiek izveidotas nolūkā veicināt iekļaušanu – lai skolēni ar SIV varētu mācīties kopā ar vienaudžiem, tuvāk savai dzīvesvietai, vienlaikus samazinot nepieciešamību pēc atsevišķām speciālajām skolām. Tomēr **Lietuvā vēl aizvien darbojas arī speciālās skolas** (*Seimas, 1991*), kas īsteno vispārējās izglītības programmas izglītojamiem ar SIV, nodrošinot pielāgotu mācību vidi. Tās ir īpaši izveidotas un aprīkotas ar nepieciešamajiem resursiem, un tajās strādā profesionāls personāls, kas spēj atbilstoši reaģēt uz skolēnu individuālajām vajadzībām. Šajās skolās tiek sniegts plašs izglītības atbalsts, tostarp pedagoģiskā, psiholoģiskā un sociālā palīdzība.

Galvenie pamatprincipi un pasākumi izglītojamo ar SIV atbalstam:

- **īpašu atbalsta pasākumu ieviešana**, lai pielāgotu vidi un mācību procesu skolēniem ar kustību traucējumiem un citām funkcionēšanas grūtībām;
- **skaidri formulēti mērķi un konkrēti pasākumi**, kas nodrošina skolēnu ar invaliditāti pilnvērtīgu līdzdalību skolas dzīvē un aktivitātēs;
- **vienlīdzīgu tiesību principa ievērošana**, garantējot ikvienam skolēnam pieeju izglītībai un iespēju aktīvu iesaistīties mācībās neatkarīgi no viņa funkcionālajām spējām;
- **pedagogu profesionālā pilnveide**, nodrošinot apmācību un metodisko atbalstu darbā ar skolēniem, kuriem ir speciālas izglītības vajadzības;
- **vecāku un likumisko pārstāvju iesaistīšana**, īpaši attiecībā uz bērniem ar invaliditāti, lai veicinātu sadarbību starp ģimeni un skolu;
- **atbalsta pasākumu koordinācija** sadarbībā ar skolas atbalsta komandu (speciālais pedagogs, logopēds, psihologs, sociālais pedagogs u. c.) (*EASNIE, 2013*).

Viena no valsts līmeņa institūcijām, kas Lietuvā nodrošina atbalstu bērniem ar SIV, ir Valsts izglītības aģentūra – 2019. gadā Lietuvas Izglītības, zinātnes un sporta ministrijas dibināta iestāde. Aģentūras Izglītības atbalsta departamenta Psiholoģiskās un speciālās izglītības nodaļa veic citstarp šādas funkcijas:

- veido un attīsta sistēmu efektīvu psiholoģiskā, speciālpedagoģiskā un sociālpedagoģiskā atbalsta mehānismu nodrošināšanai skolēniem;
- sniedz metodisko un konsultatīvo atbalstu vispārējās izglītības iestādēm un izglītības palīdzības centriem;
- koordinē un organizē metodisko materiālu izstrādi speciālistiem – logopēdiem, speciālajiem pedagogiem, psihologiem, sociālajiem pedagogiem u. c.;
- koordinē valsts līmeņa profilakses programmas (*EASNIE, 2020g*).

Kopš 2017. gada **Lietuvas pašvaldībās darbojas arī starpinstitutionālās sadarbības koordinatori**. To galvenais uzdevums ir identificēt bērnu un jauniešu vajadzības un koordinēt izglītības, sociālā atbalsta un veselības aprūpes pakalpojumus bērniem no dzimšanas līdz 18 gadu vecumam (vai līdz 21 gada vecumam – gadījumos, kad bērnam ir smagas vai vairāku veidu speciālās izglītības vajadzības), kā arī atbalsta pasākumus viņu vecākiem vai aizbildņiem (*EASNIE, 2020g*).

Specializētie izglītības resursu centri Lietuvā darbojas valsts un reģionu līmenī un sniedz metodisko atbalstu izglītības iestādēm, vispārīgas konsultācijas pedagogiem un izglītojamo vecākiem, padziļinātas profesionālās konsultācijas, ko nodrošina speciālie pedagogi, logopēdi, psihologi un citi speciālisti. Šo centru darbība tiek uzskatīta par būtisku iekļaujošās izglītības sistēmas pilnveides elementu. **Pārveidojot daļu speciālo skolu par resursu centriem, tiek nodrošināta ilgtspējīga metodiskā un konsultatīvā atbalsta pieejamība izglītības iestādēm visā valstī** (*EASNIE, 2020g; ECPRD, 2024*). Piemēram, Viļņas Šilas speciālā skola ir izveidojusi mobilo komandu, kas dodas uz citām izglītības iestādēm, lai sniegtu konsultācijas un praktisku atbalstu. Šāda veida sadarbība starp speciālajām un vispārējās izglītības iestādēm ļauj īstenot pieredzes apmaiņu un centienus kopīgi rast risinājumus dažādām situācijām (*EASPD, 2024*). **Resursu centros iespējams arī iznomāt specializētu aprīkojumu** skolēniem ar dažādu veidu traucējumiem, tādējādi nodrošinot nepieciešamo tehnisko un materiālo atbalstu mācību procesa pilnvērtīgai norisei (*EASNIE, 2020g*).

Izglītības likums attiecībā uz izglītojamiem ar SIV noteic citstarp to, ka **vispārējās un profesionālās izglītības programmas tiek pielāgotas izglītojamiem ar SIV, nodrošinot nepieciešamos atbalsta pasākumus un metodiskos pielāgojumus**. Arī augstākās izglītības programmas tiek piemērotas studējošajiem ar SIV, ņemot vērā katras augstākās izglītības iestādes veikspēju un pieejamās atbalsta sistēmas. Izglītojamiem ar SIV var būt nepieciešams ilgāks vai īsāks laiks formālās izglītības programmas apguvei nekā noteikts programmas standartā. Mācību process var norisināties ar pārtraukumiem vai pa posmiem (moduļiem). Turklāt izglītojamie ar smagiem vai vairāku veidu traucējumiem var turpināt izglītību vispārīzglītojošajās skolās vai speciālajās klasēs līdz 21 gada vecumam, ja tas nepieciešams viņu attīstībai un mācību sasniegumu nodrošināšanai (*Seimas, 1991*).

4.2. Mācību procesa organizācija un nodrošinājums

Speciālās izglītības organizēšanā Lietuvā **būtiska loma ir tādiem darba formātiem un institutionālām struktūrām kā izglītības iestādēs izveidotās bērnu labklājības komisijas un pašvaldību pedagogiski psiholoģiskie dienesti** (1. tabula).

1. tabula

Bērnu labklājības komisijas un pedagogiski psiholoģiskā dienesta raksturojums un funkcijas

Balstīts uz: *ECPRD, 2024; Seimas, 2011; SMSM, 2024*



Bērnu labklājības komisija izglītības iestādē
(*Vaiko gerovės komisija*)

Ja izglītojamā sekmes ir zemākas nekā vienaudžiem un situāciju nav iespējams risināt tikai ar pedagoga iesaisti, pedagogs var nosūtīt izglītojamo uz bērnu labklājības komisiju, lai izvērtētu problēmu cēloni.

Komisijā darbojas dažādu jomu speciālisti – pedagogi, psihologi, sociālie pedagogi un citi izglītības atbalsta darbinieki. Komisijas sastāvs un darbības kārtība tiek noteikta izglītības iestādes iekšējos noteikumos, ievērojot normatīvo regulējumu valstī.

Bērnu labklājības komisijai ir tiesības lūgt izglītojamā likumiskajiem pārstāvjiem iesniegt papildu dokumentus, lai



Pedagoģiski psiholoģiskais dienests

nodrošinātu precīzāku mācību vajadzību izvērtēšanu un saņemtu piekrišanu palīdzības sniegšanai.

Komisija sniedz ieteikumus izglītības iestādes vadībai par nepieciešamajiem uzlabojumiem mācību procesā un resursu nodrošināšanā.

Ja nepieciešams, skolēns var tikt nosūtīts uz pašvaldības pedagoģiski psiholoģisko dienestu situācijas padziļinātai izvērtēšanai un speciālistu konsultācijām.

Dienests konsultē par SIV noteikšanas procesu un sniedz ieteikumus piemērotas izglītības vides nodrošināšanai.

Pēc novērtējuma veikšanas speciālisti pārrunā rezultātus ar bērna likumiskajiem pārstāvjiem un pedagogu, kā arī nepieciešamības gadījumā nosaka speciālās izglītības atbalsta veidus.

Atbalsts var ietvert: mācību programmas pielāgošanu, speciālos mācību un/vai tehniskos līdzekļus, izglītības vides pielāgošanu, mācību sasniegumu vērtēšanas kārtības pielāgošanu, pārbaudes darbu un noslēguma pārbaudījumu organizēšanas kārtības pielāgošanu, vērtēšanas instrukciju pielāgošanu u. c.

Dienests pēc izvērtējuma veikšanas bērna likumiskajiem pārstāvjiem iesaka piemērotāko izglītības iestādi, kurā ir atbilstoši speciālisti un piemērota izglītības vide.

Ja izglītojamam tiek noteiktas SIV, izglītības iestādei ir tiesības pieteikties uz paaugstinātu valsts finansējumu.

Izglītojamo SIV atbilstoši Izglītības, zinātnes un sporta ministrijas noteiktajai kārtībai **tiek iedalītas trijos intensitātes līmeņos, proti, zema, vidēja, kā arī augsta un ļoti augsta līmeņa vajadzības** (*Eurydice, 2023f*).

Katram izglītojamam ar SIV izglītības iestāde izstrādā individuālo mācību plānu, kurā noteikts nepieciešamais izglītības atbalsts un citu speciālistu iesaiste izglītības efektivitātes paaugstināšanai. Šā plāna ietvaros izglītības iestāde var organizēt papildu aktivitātes ārpus mācību stundām, lai veicinātu izglītojamā attīstību. Plāna īstenošanai tiek piesaistīts koordinators (piemēram, kāds skolas speciālists), kura pienākums ir sadarbībā ar pedagogiem, izglītības atbalsta speciālistiem, izglītojamo un viņa likumiskajiem pārstāvjiem noteikt izglītības un atbalsta mērķus, kā arī nodrošināt individuālo nodarbību plānu realizāciju atbilstoši attiecīgās klases mācību grafikam (*Eurydice, 2023f*). Organizējot izglītības procesu izglītojamiem ar speciālajām vajadzībām, izglītības iestāde ņem vērā vairākus būtiskus aspektus, kas saistīti ar mācību formas izvēli, mācību programmu pielāgošanu un materiāltehnisko nodrošinājumu (9. attēls).



Mācību forma



Mācību programma



Materiāltehniskais nodrošinājums un vide

- | | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Pilnīga vai daļēja integrācija vispārējā izglītībā • Mācības mājās • Speciālās izglītības iestāde | <ul style="list-style-type: none"> • Vispārējās izglītības mācību programma • Individuālajām speciālajām vajadzībām pielāgota mācību programma | <ul style="list-style-type: none"> • Mācību līdzekļi • Piemērotas mācību vides nodrošināšana atbilstoši izglītojamā vajadzībām |
|---|--|--|

9. attēls. Izglītības procesa organizācija un nodrošinājums bērniem ar SIV

Balstīts uz: *Eurydice, 2023f*

Izglītības iestāde ir tiesīga par vienu līdz divām stundām nedēļā samazināt obligāto mācību stundu skaitu tiem izglītojamiem, kuri apgūst pielāgotās vai individuālās izglītības programmas, šo stundu apjomu novirzot neformālās izglītības komponentes stiprināšanai. Izglītojamiem ar nelielām grūtībām garīgās veselības jomā, kā arī tiem, kuri mācās mazākumtautību valodā un izglītību apgūst mājās, ir tiesības uz sešām individuālās apmācības stundām nedēļā. Šīs stundas tiek veltītas gan vispārējās izglītības pamatpriekšmetu apguvei, gan aktivitātēm, kas pielāgotas izglītojamā speciālajām vajadzībām. Izglītības saturs tiek strukturēts atsevišķās attīstības jomās, aptverot sociālo prasmju attīstību, kognitīvo funkciju veicināšanu, orientēšanos vidē, māksliniecisko darbību un praktisko iemaņu apguvi. Pirmsskolas vecuma bērniem ar speciālajām vajadzībām, kuri neapmeklē pirmsskolas izglītības iestādi, saskaņā ar spēkā esošajiem normatīvajiem aktiem, kas reglamentē pedagogiskā atbalsta sniegšanu šai mērķa grupai, tiek nodrošināta speciālā pedagogiskā palīdzība mājās (*EASNIE, 2016a; EASNIE, 2020a; Eurydice, 2023f; Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania and Minister of Health of the Republic of Lithuania, 2000*).

Tiem pedagogiem, kuri strādā ar bērniem ar SIV, ir pienākums pielāgot mācību metodes, mācību programmas saturu un izvēlēties atbilstošus mācību līdzekļus, lai nodrošinātu mācību procesa pieejamību un atbilstību bērnu individuālajām vajadzībām. **Izglītības iestāde nodrošina skolēniem ar SIV nepieciešamos mācību materiālus bez maksas**, izmantojot šim nolūkam paredzētos resursus, kas tiek finansēti no valsts piešķirtās mērķdotācijas, kas attiecas uz visu klasi kopumā (*EASNIE, 2016a; EASNIE, 2020a; Eurydice, 2023f*). Izglītojamiem ar SIV tiek nodrošināti bezmaksas transporta pakalpojumi uz izglītības iestādi un atpakaļ, izmantojot speciāli pielāgotus transportlīdzekļus (*EASNIE, 2020g*).

Izglītojamam ar SIV, kurš apgūst vispārējās izglītības programmu, mācību sasniegumi un progress tiek vērtēti atbilstoši Vispārējās izglītības programmas sasniegumu kritērijiem. Ja izglītības programma ir pielāgota, mācību progress un sasniegumi tiek vērtēti atbilstoši individuālajā mācību plānā noteiktajiem mērķiem. Šis process tiek apspriests ar izglītojamo, viņa likumiskajiem pārstāvjiem un izglītības atbalsta speciālistiem (*Minister of Education, Science and Sports of the Republic of Lithuania, 2022*).

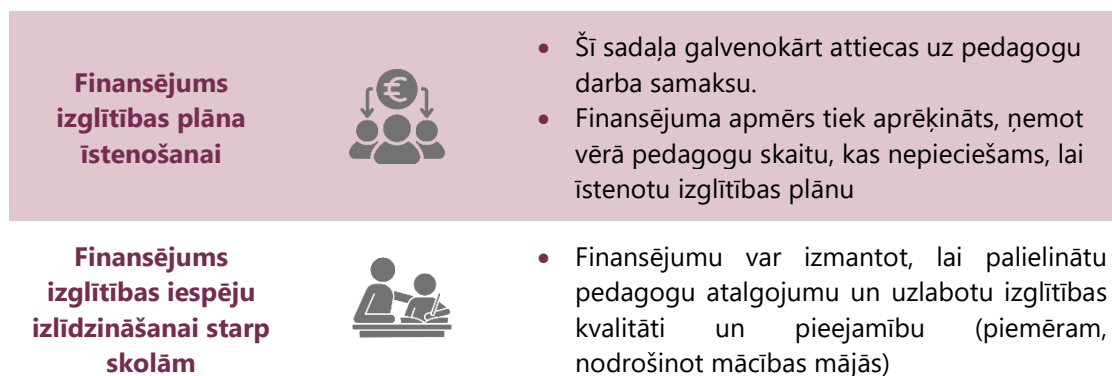
Lai novērtētu izglītojamā uzrādīto progresu un sasniegumus, **Lietuvā tiek izmantotas dažādas vērtēšanas formas, kas tiek pielāgotas skolēna individuālajām vajadzībām un izglītības programmas specifikai**. Vērtēšanas mērķis ir sniegt atbalstu skolēnam mācību procesā, sekmēt viņa attīstību un nodrošināt atgriezenisko saiti gan pašam skolēnam, gan pedagogiem un vecākiem. Viena no būtiskākajām vērtēšanas pieejām ir **formatīvā vērtēšana, kas notiek mācību procesā un ietver gan mutvārdu, gan rakstveida atsauksmes par skolēna darbu**. Tā palīdz skolēnam izprast savas stiprās puses un attīstības iespējas, kā arī kalpo par pamatu turpmāko

mācību plānošanai. **Diagnosticiskā vērtēšana tiek veikta, lai identificētu skolēna individuālās vajadzības un mācību grūtības, kas var ietekmēt mācību sasniegumus, kā arī, lai veiktu mācību plānošanu.** Šāda vērtēšana var būt daļa no mācību gada sākumā veiktiem novērtējumiem vai tiek organizēta īpašās situācijās, piemēram, pirms atbalsta pasākumu piešķiršanas. Vērtēšanas forma un metodes tiek noteiktas atbilstoši izglītības iestādes izvēlētajai pieejai un pedagogu profesionālajai kompetencei. **Savukārt informatīvā vērtēšana tiek izmantota, lai regulāri informētu par skolēna progresu mācībās. Šim nolūkam tiek veidoti, piemēram, starpposmu pārskati vai semestra vērtējumi.** Šī pieeja ir svarīga saziņai ar vecākiem un nodrošina pārskatāmu informāciju par skolēna attīstību (*Eurydice, 2023f*).

Tiem skolēniem, kuri apgūst individualizētu pamatzglītības programmu vai programmu, kas balstīta uz sociālo un funkcionālo prasmju attīstību, vērtēšanas kārtību, tostarp izmantotās metodes, termiņus un formātu, nosaka konkrētā izglītības iestāde, balstoties uz skolēna individuālo mācību plānu. Šāda pieeja ļauj pielāgot vērtēšanu katra skolēna attīstības līmenim, spējām un vajadzībām, kā arī veicina starpdisciplināru sadarbību, iesaistot pedagogus, dažādus speciālistus un pēc nepieciešamības arī sociālos un veselības aprūpes darbiniekus. Pēc katras mācību programmas daļas apguves izglītojamais, kurš apguvis individualizēto pamatzglītības mācību programmu, individualizēto vidējās izglītības programmu vai sociālo prasmju attīstības mācību programmu, saņem apliecinājumu par mācību sasniegumiem un atzinumu par pārcelšanu nākamajā klasē. Apliecinājumā ir norādīti mācību priekšmetu nosaukumi, to kodi un gada vērtējumi (*Eurydice, 2023f*).

4.3. Finansēšana

Kopš 2020. gada **Lietuvā izglītības iestāžu finansēšanas modelis ir balstīts uz izglītojamo skaitu klasē un to dēvē par klases grozu.** Tā ir fiksēta valsts subsīdija, kas paredzēta skolēnu apmācības izmaksu segšanai. **Finansējumu veido divas daļas, kas paredzētas attiecīgi izglītības plāna īstenošanai un izglītības iespēju izlīdzināšanai starp skolām** (10. attēls).



10. attēls. Valsts subsīdiju sadalījums izglītības izmaksu segšanai

Balstīts uz: *Eurydice, 2024a; Eurydice, 2023d*

Pašvaldība var piešķirt papildu līdzekļus pasākumiem, kuru mērķis ir mazināt mācīšanās rezultātu atšķirības skolēniem, kuri nāk no dažādiem sociālajiem, ekonomiskajiem un kultūras slāņiem. Šie līdzekļi tiek piešķirti atsevišķi pašvaldībām vai skolām, lai nodrošinātu konkrētas izglītības vajadzības, piemēram, atbalstu skolēniem ar speciālajām vajadzībām, mācību līdzekļu iegādi vai pedagogu profesionālo pilnveidi (*Lietuvos Respublikos Vyriausybė, 2018*). Vienlaikus paustas bažas par to, ka finansējuma piešķiršanas mehānisms neveicina iekļaušanu, jo **līdzekļi lielākoties (94 % gadījumu) tiek izlietoti pedagogu atalgojumam, savukārt cita veida atbalsts bērnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanai ne vienmēr ir pietiekams** (*Eurydice, 2023d; Eurydice, 2024a*).

"Klases groza" modeļa ietvaros piešķiramais finansējums tiek pārdalīts pašvaldībām, proti, tām ir starpnieka loma finansējuma sadalē. **Pašvaldības ir atbildīgas par speciālās izglītības iestāžu uzturēšanu.** Tās ir atbildīgas gan par speciālo skolu un centru uzturēšanu, gan par speciālo klašu izveidi un uzturēšanu, kā arī par speciālistu nodrošināšanu. **Tāpat tām ir jā rūpējas par izglītības iestāžu fiziskās vides pieejamības nodrošināšanu,** tostarp ēku pielāgošanu izglītojamiem ar speciālām vajadzībām, ārpusklases aktivitāšu organizēšanas iespējām un speciālo izglītības iestāžu infrastruktūras pieejamību (*EASNIE, 2020g*). **Izglītības iestāžu infrastruktūras uzlabošanā tiek ieguldīti ievērojami finanšu līdzekļi, lai samazinātu vides piekļūstamības šķēršļus.** Tiek īstenota tā dēvētā Tūkstošgades skolu programma, kuras mērķis ir reorganizēt un pilnveidot skolu infrastruktūru, nodrošinot vienlīdzīgu piekļuvi izglītībai visiem bērniem neatkarīgi no viņu dzīvesvietas vai sociālekonomiskā statusa. Programmas īstenošana uzsākta 2022. gada janvārī ar 210 miljonu *euro* finansējumu no Atveseļošanas un noturības fonda. Programmas ietvaros iespējams saņemt atbalstu gan pedagogu apmācībai, gan izglītības iestāžu infrastruktūras attīstībai. Plānots, ka vismaz 80 % Lietuvas pašvaldību līdz 2026. gada jūnija beigām īstenos Tūkstošgades skolu programmu, sniedzot atbalstu 150 izglītības iestādēm (*EC, 2024; MF of Lithuania, 2024*).



5. NORVĒĢIJA

5.1. Politikas principi un svarīgākie fakti

Viens no centrālajiem izglītības politikas principiem valstī ir iekļaušana. **Iekļaujošās izglītības īstenošana Norvēģijā balstās uz pieņemumu par tā dēvēto pielāgoto izglītību**, kas tiek uzskatīta par galveno instrumentu vienlīdzīgas un iekļaujošas izglītības nodrošināšanā (*EASNIE, 2016b; Eurydice, 2025c*).

Saskaņā ar Norvēģijas Izglītības likumu visiem bērniem ir vienādas tiesības saņemt 10 gadus ilgu obligāto bezmaksas izglītību, kas aptver vecuma posmu no sešiem līdz 16 gadiem. **Likums noteic skolu sistēmas pamatprincipus: vienlīdzība, iekļaušana un pielāgošana mācību procesā.** Tas nozīmē, ka visiem skolēniem – neatkarīgi no viņu individuālajām spējām, izcelsmes vai saskarsmes ar sistēmiskām barjerām un aizspriedumiem – ir tiesības uz vienlīdz kvalitatīvu izglītību un iespējām mācīties kopīgā izglītības vidē (*Buli-Holmberg et al., 2023; Stortinget, 2023*). **Vairākumam skolēnu, kuriem nepieciešams speciāls izglītības atbalsts, tiek nodrošināta iespēja mācīties vispārējās izglītības iestādēs.** Tikai nelielai daļai bērnu tiek piedāvāta iespēja izglītību iegūt speciālajās skolās vai klasēs un tas lielākoties attiecas uz izglītojamiem ar ļoti nopietniem attīstības traucējumiem (*Eurydice, 2023g*).

2023. gadā, pārskatot Norvēģijas Izglītības likumu, tika veiktas būtiskas izmaiņas jēdzienu lietojumā. Termins "speciālā izglītība" tika aizstāts ar terminu **"individuāli pielāgota izglītība", kas uzsver elastīgu un uz vajadzībām balstītu pieeju atbalsta sniegšanai.** Likums paredz, ka šādu izglītību izglītojamiem nodrošina "pēc nepieciešamības, lai sasniegtu apmierinošus mācību rezultātus". Likumā tiek lietoti arī tādi jēdzieni kā "personiskā palīdzība", "fiziskais atbalsts" un "tehniskā palīdzība", turklāt resursi var tikt nodrošināti arī bez speciālista formāla atzinuma, kas liecina par visai augstu elastību un uzticēšanos profesionāļu vērtējumam izglītības iestādēs. Lai gan Norvēģijas atbalsta sistēma BSV izglītībā formāli nav strukturēta kā triju līmeņu atbalsta modelis, lietpratēju vērtējumos atzīmēts, ka praksē atbalsta intensitāte un forma tiek diferencēta līdzīgi kā līmeņos balstītā pieejā (*UDIR, 2024b*).

Pielāgota izglītība ir pieejama ne tikai tiem skolēniem, kuriem ir konstatētas noteikta rakstura vajadzības, bet gan visiem skolēniem. Turklāt kopš 2018. gada visām skolām ir pienākums piedāvāt tā dēvēto intensīvo apmācību 1.–4. klašu skolēniem, kuriem pastāv risks, ka viņu mācību sasniegumi lasīšanā, rakstīšanā vai aritmētikā varētu būt zemāki par vēlamo līmeni. Intensīvo apmācību Norvēģijas skolās iespējams īstenot mazās grupās vai individuāli, noteiktos periodos, balstoties uz skolēnu vajadzībām un mācību progresu. Šī forma, kopā ar pielāgoto izglītību, funkcionāli atbilst pirmajam un otrajam līmenim triju līmeņu atbalsta modeli, kas tiek izmantots daudzviet Eiropā. Savukārt individuāli pielāgotā izglītība, kas tiek īstenota pēc formāla lēmuma, var tikt uzskatīta par trešo līmeni, jo tā paredz visintensīvāko, personalizētāko un mērķtiecīgāko atbalstu (*Stortinget, 2023; UDIR, 2024b*).

Speciālās izglītības organizācija pirmsskolas, pamata un vidējās izglītības pakāpē ir Izglītības un apmācības direktorāta jeb Izglītības un pētniecības ministrijas izpildaģentūras pārziņā (*EASNIE, 2016b*). Tai ir plašs darbības profils, tostarp mācību programmu un novērtēšanas sistēmu izstrāde, pedagogu profesionālās pilnveides pasākumi, statistiskās informācijas izglītības jomā apkopošana un analīze (*UDIR, 2024b*).

Norvēģijā Izglītības un pētniecības ministrijas paspārnē darbojas Valsts speciālās pedagoģijas resursu centrs Statped ar filiālēm daudzviet valstī. Tā galvenais uzdevums ir nodrošināt, lai vietējās un otrā līmeņa pašvaldības saņemtu pakalpojumus un atbalstu kompetenču attīstībai, kas nepieciešama darbā ar tādiem bērniem, kam nepieciešama individuāli pielāgota

izglītība. Centra kompetencē ir profesionālās attīstības nodrošināšana speciālās pedagogijas jomā, konsultāciju sniegšana izglītības iestādēm situācijās, kad nepieciešama papildu kompetence vai sarežģītāku gadījumu vadība, mācību materiālu izstrāde, kā arī kad nepieciešams veikt izvērtējumu un analīzi, lai labāk izprastu bērna vajadzības un ieteiktu atbilstošus atbalsta pasākumus. *Statped* izstrādā mācību materiālus un sniedz apmācības neredzīgiem un vājredzīgiem, kā arī nedzirdīgiem bērniem un skolēniem (*Eurydice, 2025c*).

Savukārt **katrā pašvaldībā ir izveidots pedagogiski psiholoģiskais dienests**. Redzes, dzirdes vai smagu traucējumu jomā darbojas arī valsts līmeņa specializētie šāda veida dienesti. **Pedagoģiski psiholoģiskā dienesta galvenais uzdevums ir izvērtēt bērna, pusaudzņa vai pieaugušā vajadzības, ja attiecīgajai personai ir grūtības mācību procesā. Pamatojoties uz izvērtējumu, dienests sniedz ieteikumus un konsultācijas, lai nodrošinātu nepieciešamo atbalstu izglītībā.**

Iemesli, kuru dēļ var tikt pieprasīts pedagoģiski psiholoģiskā dienesta izvērtējums, ir dažādi. Piemēram, valodas attīstības traucējumi un runas grūtības, vispārējās mācīšanās grūtības vai problēmas noteiktos mācību priekšmetos, lasīšanas un rakstīšanas traucējumi (piemēram, disleksija), grūtības, kas saistītas ar spēju saprast skaitļus un strādāt ar tiem (diskalkulija u. c.), neverbālās mācīšanās traucējumi, grūtības ar uzmanības noturēšanu un koncentrēšanos, sociālās un emocionālās problēmas, uzvedības traucējumi, redzes vai dzirdes traucējumi. Pedagoģiski psiholoģiskā dienesta darbības profils gan ir ievērojami plašāks. **Šā dienesta veiktais preventīvais darbs ietver dažādu veidu atbalstu, apmācību un vadlīnijas pirmsskolas un vispārējās izglītības iestādēm** šo iestāžu centienos novērtēt bērnu adaptācijas vajadzības un iespējami agrīni ieviest nepieciešamos pasākumus (*UDIR, 2024b*). Pedagoģiski psiholoģiskais dienests sniedz dažādus pakalpojumus (11. attēls).

Konsultācijas	Profesionālas konsultācijas un ieteikumi pirmsskolas izglītības iestādēm un skolām par izglītības procesa organizēšanu un mācību vides pilnveidi
Kompetenču stiprināšana	Palīdz izglītības iestādēm stiprināt to kompetenci, attīstīt organizatoriskos risinājumus un uzlabot atbalsta sistēmas
Novērtējums	Nodrošina, ka profesionāli novērtējumi tiek veikti un dokumentēti saskaņā ar Izglītības likumā noteiktajiem mērķiem
Plānošana	Sniedz atbalstu mācību procesa plānošanā un īstenošanā bērniem un skolēniem, kuriem ir nepieciešama papildu palīdzība
Vajadzību izvērtējums	Sniedz izvērtējumu par nepieciešamību ieviest speciālās izglītības vai citus pielāgotus atbalsta pasākumus

11. attēls. Pedagoģiski psiholoģiskā dienesta sniegtie pakalpojumi Norvēģijā

Balstīts uz: *UDIR, 2024b*

Pedagoģiski psiholoģiskais dienests sniedz pakalpojumus, kas ietilpst pašvaldības obligāto pakalpojumu klāstā. Šos pakalpojumus var administrēt un organizēt atsevišķas pašvaldības vai vairākas pašvaldības kopīgiem spēkiem. Vietējām un apgabalu pašvaldībām ir tiesības nodrošināt šos pakalpojumus arī kopīgi (*UDIR, 2012; UDIR, 2024a*).

5.2. Mācību procesa organizācija un nodrošinājums

Uz visiem izglītojamiem visos izglītības līmeņos attiecināms pieņēmums par pielāgoto izglītību. Tas nozīmē, ka vispārējās izglītības ietvarā tiek īstenoti nevis individuāli pielāgojumi, bet gan pielāgošanās mācību programmām un mācību metodēm tādējādi, lai tās atbilstu dažādajām izglītojamo vajadzībām (*Næss et al., 2024*). Šāda pieeju dara iespējamu citstarp pedagogu lielā autonomija mācību plānu īstenošanā. Savukārt tiem skolēniem, kuri šāda formāta ietvaros nespēj uzrādīt apmierinošus mācību rezultātus, ir tiesības uz speciālo izglītību un individualizētu mācību plānu (*Stortinget, 2023*). Vienlaikus tas nozīmē, ka lēmums par speciālo izglītību netiek pieņemts, balstoties uz diagnozi, taču šāds lēmums ir nepieciešams.

Lai īstenotu **individuāli pielāgotu izglītības programmu**, par to jālemj vietējai vai apgabala pašvaldībai (12. attēls), kas pieņem lēmumu, pamatojoties uz lietpratēju sniegto novērtējumu. Šādu **atbalsta pasākumu piemēro tikai tiem skolēniem, kuri nespēj sasniegt apmierinošus mācību rezultātus parastās pielāgotās izglītības ietvaros**. Individuāli pielāgotas izglītības programmas apguve tiem skolēniem, kuriem noteikts speciālās izglītības statuss, notiek pēc individuāla izglītības plāna. Tas balstās uz pedagoģiski psiholoģiskā dienesta atzinumu par skolēna vajadzībām. Plānu sadarbībā ar skolēna likumiskajiem pārstāvjiem izstrādā skola, nosakot mācību mērķus, metodes un vērtēšanas kārtību, kā arī nepieciešamos atbalsta pasākumus. Vismaz reizi gadā tiek izvērtēta plāna īstenošanas efektivitāte un nepieciešamības gadījumā tiek noteiktas izmaiņas tajā (*ECPRD, 2024; Myrbakken Hoft, 2024; Stortinget, 2023*).



12. attēls. Individuāli pielāgotās izglītības programmas nodrošināšanas posmi

Balstīts uz: *UDIR, 2024b*

Izglītojamā likumiskajiem pārstāvjiem ir jāsniedz rakstveida piekrišana pašvaldības pedagoģiski psiholoģiskā dienesta lēmumam par nepieciešamību bērnam nodrošināt speciālo izglītību (*Stortinget, 2023*). Bērna likumiskie pārstāvji ir tiesīgi iesniegt sūdzību, ja uzskata, ka speciālā izglītība bērnam netiek nodrošināta optimāli (*ECPRD, 2024; UDIR, 2024b*).

Speciālā izglītība var ietvert dažādus atbalsta pasākumus, kas tiek pielāgoti katra skolēna individuālajām vajadzībām. Par speciālo izglītību skolā atbild tās vadītājs, pedagogi un speciālie pedagogi. Speciālo palīdzību ierobežotā apmērā var nodrošināt arī asistenti, taču viņu kompetencē nav izglītības saturs (*Eurydice, 2025c*). Dažkārt sniegt speciālo izglītību nozīmē nodrošināt papildu palīdzību vai speciālus palīg līdzekļus mācībām vispārīzglītojošā vidē, citos gadījumos runa var būt par mācību organizāciju mazākās, diferencētās grupās u. tml. Vienlaikus noteikts, ka **speciālā izglītība prioritāri ir jānodrošina klasē, ciktāl tas ir lietderīgi**. Pēdējā gadu desmita laikā – no 2014./2015. mācību gada līdz 2023./2024. mācību gadam – ievērojami pieaudzis to skolēnu īpatsvars, kuri saņem speciālo izglītību parastajās klasēs – attiecīgi no 32 % līdz 51 %. Speciālās izglītības organizēšanu būtiski ietekmē skolas lielums. Jo lielāka skola, jo lielāka iespēja, ka BSV mācās ārpus vispārīzglītojošajām klasēm. Savukārt mazākās skolās biežāk tiek praktizēta individuāla pieeja – skolēni saņem speciālo izglītību vienatnē. Tas var būt saistīts gan ar to, cik daudz ir skolēnu, kuriem ir līdzīgas vajadzības, gan ar resursu ierobežojumiem. Lielākās skolās biežāk ir iespējams veidot speciālās izglītības grupas.

Atbalsta ietvaros skolēnam var tikt piešķirtas speciālās izglītības stundas ar skolotāju, asistentu vai ar abiem. 96 % skolēnu, attiecībā uz kuriem pieņemts individuāls lēmums par speciālo izglītību, 2023./2024. mācību gadā saņēma atbalstu skolotāja vadībā, savukārt 46 % skolēnu ticis nodrošināts noteikts skaits stundu ar asistenta atbalstu. Šie rādītāji pēdējo gadu laikā ir bijuši samērā stabili. Jāuzsver, ka asistenta sniegtais atbalsts galvenokārt papildina skolotāja darbu, nevis to aizstāj (*UDIR, 2024a*). Jāatzīmē, ka Norvēģijā **speciālās izglītības jomā strādājošā profesionāļa loma nav skaidri definēta**, un tādējādi dažādām iesaistītajām pusēm rodas neskaidrības par šo speciālistu kompetences robežām. Lietpratēji pauž bažas par to, ka pašlaik **aptuveni puse no tiem izglītojamiem, kuriem būtu nepieciešams speciālās izglītības atbalsts, saņem to nepilnīgi kvalificētu speciālistu vadībā**. Šim personālam nereti nepietiekot zināšanu un prasmju, lai nodrošinātu optimālu pedagogisko pieeju bērniem ar speciālām vajadzībām. Tas savukārt rada izaicinājumus gan attiecībā uz izglītības un atbalsta kvalitāti, gan vienlīdzīgu iespēju nodrošināšanu (*Cameron et al., 2024; Kolnes et al., 2021*).

Speciālās izglītības ietvaros sniegtā atbalsta apjoms dažādās skolās, pašvaldībās un reģionos var ievērojami atšķirties, un tam var būt dažādi sarežģīti iemesli. Piemēram, **skolu dibinātājiem un vadītājiem var būt atšķirīga izpratne par to, kuras vajadzības būtu risināmas pielāgotas izglītības ietvaros un kad nepieciešami individuāli lēmumi par speciālās izglītības nodrošināšanu**. Tāpat iespējamās atšķirīgas Izglītības likuma interpretācijas, kas ietekmē lēmumu pieņemšanu praksē. Arī lielākajās pašvaldībās būtiski atšķiras attiecībā uz speciālo izglītību pieņemto lēmumu skaits. Šīs atšķirības norāda, ka **speciālās izglītības izpratne un piemērošanas prakse dažādās pašvaldībās var nesakrist** (*UDIR, 2024a*).

Ja skolēnam ir grūtības sekot vispārējai izglītības programmai, par pamatu viņa mācību sasniegumu novērtēšanai kļūst individuāli pielāgotā mācību programma un tajā izvirzītie mērķi (*Eurydice, 2023g*).

Izglītojamie, kuri nesaņem valsts piedāvāto speciālo izglītību, var izmantot arī privāto izglītības pakalpojumu sniedzēju nodrošinātos pakalpojumus (*Myrbakken Hoft, 2024*).

Nedzirdīgiem un vārdzirdīgiem bērniem un jauniešiem likumā noteiktas tiesības saņemt izglītību norvēģu zīmju valodā, kā arī apgūt šo valodu. Norvēģu zīmju valodai ir oficiālas valsts valodas statuss, un tā netiek uzskatīta par daļu no speciālās izglītības. Informācijas un komunikācijas tehnoloģiju rīkiem ir būtiska loma mācību procesā. Lai nodrošinātu kvalitatīvu izglītību bērniem ar dzirdes traucējumiem arī ikdienas mācību vidē, daudzās skolās tiek izmantoti tehniskie palīg līdzekļi, piemēram, mikrofoni skolotājiem, dzirdīgajiem skolēniem un skaņas pastiprinātāji klasēs, kas ievērojami uzlabo skaņas uztveramību (*Eurydice, 2023g*).

Attiecībā uz iegūstamo kvalifikāciju vidusskolas posmā skolēni, kuri apgūst speciālo izglītību, iedalāmi divās grupās:

- pirmajā grupā ietilpst skolēni, kuri iegūst izglītību nolūkā saņemt pilnu kvalifikāciju un standarta vidusskolas diplomu. Šāds diploms ir līdzvērtīgs tam, ko saņem vispārējās izglītības programmā;
- otrajā grupā ietilpst skolēni, kuri apgūst speciālo izglītību nolūkā iegūt zemākā līmeņa kvalifikāciju, ko dēvē par pamatkvalifikāciju.

Saskaņā ar Izglītības likumu pamatkvalifikācija apzīmē jebkādu izglītības vai apmācības veidu, kas nenodrošina iespēju tikt uzņemtam augstākās izglītības iestādē, kā arī apmācības noslēgumā netiek piešķirta pilna profesionālā kvalifikācija. Par iegūto pamatkvalifikāciju tiek izsniegts apmācības sertifikāts (*Eurydice, 2023g*).

Pašlaik **Izglītības un pētniecības ministrijas līmenī norisinās darbs, lai pilnveidotu speciālās izglītības sistēmu.** Viens no darbības virzieniem ir starpnozaru sadarbības veicināšana centienos rast optimālākus risinājumus, citstarp iekļaujošas prakses veicināšanai izglītībā. Darba grupa izstrādā tā dēvēto Balto grāmatu jeb sociālās vienlīdzības un mobilitātes problemātikai veltītu dokumentu kopumu (*Myrbakken Hoft, 2024*).

5.3. Finansēšana

Norvēģijā visiem skolēniem ir tiesības uz bezmaksas valsts pamatzglītību un vidējo izglītību. Šīs tiesības attiecas kā uz mācību procesu, tā arī uz izdevumiem, kas ar to saistīti. **Ģimenēm, kurās aug bērni ar SIV, ir pieejams speciāls finansiāls atbalsts.** Šādu atbalstu visbiežāk nodrošina sociālie dienesti, ņemot vērā ģimenes individuālo situāciju un bērna vajadzības. Atbalsta mērķis ir veicināt bērna attīstību, labklājību un iekļaušanos izglītības sistēmā, kā arī atvieglot ģimenes ikdienu. Tomēr Norvēģijā nav tāda atbalsta, kas būtu **paredzēts tieši izglītībai ģimenēm, kurās ir BSV.** Norvēģijas Darba un labklājības pārvalde administrē ar ģimenēm saistītos pabalstus. Šī institūcija ir atbildīga par to, lai nodrošinātu nelabvēlīgā situācijā esošu iedzīvotāju grupu vajadzības un apkarotu nabadzību, piemēram, veicinot nodarbinātību un līdzdalību. Tāpat ir **iespējams saņemt finansējumu, lai iegādātos speciālo aprīkojumu, kā arī mācību līdzekļus bērniem ar speciālām vajadzībām** (*Eurydice, 2025b*).

Vienlaikus Norvēģijā pašvaldībām ir noteikts pienākums nodrošināt vairākus papildu atbalsta pakalpojumus skolēniem, lai veicinātu vienlīdzīgas iespējas izglītībā un atvieglotu viņu ģimeņu ikdienu. Viens no šādiem papildu atbalsta pakalpojumiem ir, piemēram, **dienas aprūpes un transporta nodrošināšana.** Pašvaldībām jānodrošina pagarinātās dienas aprūpes pakalpojumi 1.–4. klašu skolēniem gan pirms, gan pēc mācību stundām, bet 1.–7. klašu skolēniem ar speciālām vajadzībām jānodrošina individuālajām vajadzībām pielāgoti aprūpes pakalpojumi. **Šie pakalpojumi tiek finansēti gan no pašvaldību budžeta, gan vecāku līdzmaksājumiem.** Turklāt saskaņā ar Izglītības likuma 3.–7. pantu skolēniem noteiktos apstākļos pienākas bezmaksas transports uz skolu. Šī norma piemērojama attiecībā uz 2.–10. klašu skolēniem, ja attālums no dzīvesvietas līdz skolai pārsniedz četrus kilometrus, attiecībā uz 1. klases skolēniem, ja minētais attālums pārsniedz divus kilometrus, un attiecībā uz visiem skolēniem neatkarīgi no dzīvesvietas attāluma līdz skolai, ja ceļš uz skolu ir īpaši bīstams vai fiziski grūts (*Eurydice, 2025b*).

Norvēģijas izglītības finansēšanas sistēmas būtiska iezīme ir izteikta decentralizācija un plaša vietējo pašvaldību rīcības autonomija. Tas nozīmē, ka lielākā daļa valsts finansējuma izglītībai tiek piešķirta kā vispārēji, konkrētiem projektiem vai izglītības iestādēm neiezīmēti līdzekļi. Par līdzekļu sadali ir atbildīgas vietējās pašvaldības. **Pirmsskolas izglītības iestādes tiek finansētas galvenokārt no vietējo pašvaldību līdzekļiem,** kas sedz aptuveni 85 % no kopējām ar izglītības nodrošināšanu saistītajām izmaksām. Atlikusi daļa sastāv no vecāku līdzmaksājumiem. **Pamatskolas un sākumskolas (obligātās izglītības posms) pilnībā finansē pašvaldības. Vidējās izglītības iestādes finansē apgabali (fylker), kas atbild par izglītības organizēšanu šajā posmā.** Tādējādi valsts tiešais finansējums skolām tiek piešķirts ļoti ierobežotā apjomā (*EASNIE, 2020b*). Decentralizētā finansēšanas sistēma ļauj pielāgoties vietējām vajadzībām un nodrošina elastīgu

pieeju izglītības kvalitātes un pieejamības uzturēšanai visos valsts reģionos (*EASNIE, 2020b; Eurydice, 2025b*).

Statped darbību finansē valsts. Ievērojams valsts finansējuma apjoms tiek novirzīts pedagoģiski psiholoģiskajam dienestam. Savukārt Izglītības un apmācību direktorāts administrē dotāciju shēmu, kas ļauj izdevniecībām laist klajā speciālajai izglītībai nepieciešamos mācību līdzekļus.

Skolu ēku uzturēšanu un ekspluatācijas izmaksu segšanu bieži organizē atsevišķa pašvaldības vai apgabala nodaļa, kas specializējas ēku apsaimniekošanā un tehniskajā uzturēšanā (*Eurydice, 2025b*). Pirms vairākiem gadiem vismaz 10 % ēku tika konstatēti būtiski trūkumi pieejamības ziņā (*Bufdir, 2018; Regjeringen, 2021*), neraugoties uz to, ka **tiek praktizēta tā dēvētā universālā dizaina pieeja, kuras mērķis ir padarīt vidi pieejamu ikvienam** (*Regjeringen, 2021, Stortinget, 2017*). Valstī tiek realizēta dotāciju shēma, kuras mērķis ir attīstīt un stiprināt universālā dizaina ieviešanu. Shēmu pārvalda Norvēģijas Bērnu, jauniešu un ģimenes direktorāts. Mērķgrupa ir personas ar funkcionāliem traucējumiem. Dotācijām var pieteikties reģistrētas valsts, pašvaldību un privātas institūcijas, pētniecības iestādes, organizācijas un fondi. Tiek īstenots pilotprojekts, kura mērķis ir integrēt universālā dizaina principus ilgtspējīgas pilsētvides attīstībā un iekļaujošas sabiedrības veidošanā. Projektu īsteno Norvēģijas Arhitektu asociācija sadarbībā ar vairākām pašvaldībām Norvēģijā (*ECPRD, 2024*).



6. SOMIJA

6.1. Politikas principi un svarīgākie fakti

Somijas izglītības sistēmas pamatprincips ir bērna labāko interešu ievērošana. Katram bērnam ir tiesības uz labklājību, aprūpi un aizsardzību, un attiecībā uz jebkuru lēmumu, kas skar bērnu, tiek ņemts vērā arī viņa viedoklis. Šī pieeja savukārt balstīta ANO Konvencijā par bērna tiesībām (*UN, 1989*) un nostiprināta Likumā par agrīno pirmsskolas izglītību un aprūpi (*Eduskunta, 1998a*). Saskaņā ar ANO Konvenciju par personu ar invaliditāti tiesībām tiek nodrošināta vienlīdzīga attieksme pret visiem bērniem un aizliegta jebkāda veida diskriminācija, tostarp uz invaliditātes pamata (*EASNIE, 2020e; UN, 2006*). Tādējādi **Somijas pamatizglītība balstās uz iekļaujošu pieeju, kas paredz, ka skolēniem atbalsts jāsaņem galvenokārt dzīvesvietai tuvākajā izglītības iestādē un vispārizglītojošajās klasēs.** Skolēniem bez maksas nodrošināmi nepieciešamie atbalsta pasākumi, tostarp palīgierīces, tulkā un asistenta pakalpojumi pēc nepieciešamības u. c. **Atbalsts izglītojamiem ar SIV netiek saistīts ar izglītojamā diagnozi, bet gan ar individuālajām izglītības vajadzībām** (*ECPRD, 2024*).

Lai gan Somijas izglītības standartos **iekļaujošā izglītība ir noteikta kā pamatprincips, tomēr šis jēdziens valstī nav skaidri definēts.** Turklāt praksē attiecībā uz BSV joprojām plaši tiek izmantoti segregēti risinājumi (*Cameron et al., 2024*).

Valsts finansēto izglītības un apmācības sistēmu, kas ietver pirmsskolas izglītību un aprūpi no dzimšanas līdz skolas vecumam, pamatizglītību, vidējo izglītību, vispārējo vidējo izglītību un profesionālo izglītību un apmācību, kā arī augstāko un pieaugušo izglītību, Somijā pārrauga Izglītības un kultūras ministrija. Ministrija ir atbildīga par publiski finansētās izglītības politikas izstrādi un īstenošanu visā valstī. Savukārt Somijas Nacionālā izglītības aģentūra pārrauga un izstrādā valsts mācību programmas un kvalifikāciju prasības visos izglītības līmeņos. Vienlaikus **Somijas izglītības pārvaldība ir balstīta uz decentralizācijas principa,** proti, Somijas izglītības sistēma izceļas ar augstu autonomijas līmeni, kas ļauj elastīgi pielāgot mācību procesu konkrētām vajadzībām un specifikai (*EASNIE, 2024k*).

Somijas Izglītības aģentūras paspārnē darbojas Valteri institūciju tīkls, kas sniedz dažādus atbalsta pakalpojumus bērniem un jauniešiem ar SIV. Centra sastāvā ietilpst sešas izglītības iestādes, kas izvietotas dažādos Somijas reģionos. Tās sniedz kvalitatīvu izglītību un rehabilitācijas iespējas bērniem un jauniešiem, kuriem nepieciešams īpašs atbalsts mācību procesā, lai viņi varētu pilnvērtīgi attīstīties. *Valteri* skolas ir paredzētas tādiem skolēniem, par kuriem ir pieņemts lēmums par speciālā atbalsta (sk. tālāk) nodrošināšanu un kuriem nav iespējams organizēt piemērotu izglītību dzīvesvietai tuvāk esošajās skolās. Šis valsts pārziņā esošās speciālās izglītības iestādes vienlaikus kalpo arī kā attīstības un pakalpojumu centri, kas sniedz lietpratēju atbalstu pašvaldībām un citām izglītības iestādēm. Vienlaikus lietpratēji uzskata, ka *Valteri* institūciju lomu būtu vērts izvērtēt, lai apsvērtu, kā šī institūcija varētu vēl aktīvāk un mērķtiecīgāk atbalstīt iekļaujošās izglītības attīstību. 2024. gadā *Valteri* skolu tīklā strādāja aptuveni 550 darbinieku un piedāvātos pakalpojumus izmantoja ap 2500 bērnu no aptuveni 70 % Somijas pašvaldību (*CRN, 2024; EASNIE, 2024k; Valteri, 2025*).

Somijā **pamatizglītību nodrošina arī divas privātās un piecas tā dēvētās valsts reformu skolas.** Šo izglītības iestāžu uzdevums ir nodrošināt mācības inovatīvā un iekļaujošā veidā. Šajās skolās tiek mācīti skolēni, kuriem ir dažādu veidu vajadzības, tostarp arī tādi, kuriem nepieciešams speciāls atbalsts. Valsts pārziņā esošās reformu skolas, kas darbojas arī kā bērnu aizsardzības iestādes, sniedz izglītību, kā arī nodrošina bērnu labbūtības pakalpojumus, īpašu uzmanību veltot bērniem ar speciālām vajadzībām (*Eurydice, 2025d*).

Bērniem ar smagu invaliditāti vai nopietnām veselības problēmām tiek piedāvāta arī iespēja apgūt vispārējo izglītību ilgākā laika periodā. Atzīstot, ka šādiem bērniem deviņu gadu laikā sasniegt noteiktos izglītības mērķus var būt izaicinoši, tiek piedāvāts pagarināt izglītības ieguves termiņu, tādējādi nodrošinot papildu laiku mācībām un individuālu atbalstu. Šī izglītības forma ietver plašāku rehabilitāciju, atbalstu ikdienas prasmju apguvē un nereti arī sociālās iekļaušanas pasākumus, kas palīdz skolēniem pilnvērtīgi iekļauties sabiedrībā. Šāda speciālās izglītības programma tiek organizēta gan speciālās izglītības iestādēs, gan integrēti vispārizglītojošajās skolās (*ECPRD, 2024*).

Īpašs atbalsts izglītojamiem tiek sniegts arī pārejā starp dažādiem izglītības posmiem. Skolēniem, kuriem ir tiesības saņemt speciālo atbalstu, pienākas arī, piemēram, karjeras konsultantu palīdzība. Konsultanti atbalsta izglītojamos un viņu ģimenes, palīdzot izprast iespējamās turpmākās izglītības ceļus un pieņemt lēmumus par profesionālo nākotni, tostarp par individuāli piemērotām mācību programmām vai profesionālās izglītības virzieniem (*EASNIE, 2024k*).

6.2. Mācību procesa organizācija un nodrošinājums

Aptuveni kopš 2010. gada Somijas izglītības sistēmā tiek īstenotas būtiskas reformas, lai aizvien plašāk ieviestu iekļaujošas izglītības pieeju. Kopš tā laika **atbalsts izglītojamiem tiek nodrošināts, balstoties uz triju līmeņu atbalsta modeli** (2. tabula).

2. tabula

Triju līmeņu atbalsta modeļa raksturojums

Balstīts uz: *Cameron et al., 2024; EASPD, 2023; ECPRD, 2024; Eduskunta, 1998b; Eurydice, 2025d; Rytivaara et al., 2023*

Atbalsta modelis	Raksturojums
Vispārējais atbalsts	Tiek sniegts visiem skolēniem, kuriem dažkārt mācību procesā ir nepieciešama papildu palīdzība. Šāda veida atbalsts ir elastīgi nodrošināms un pieejams, tiklīdz tiek konstatēta skolēna vajadzība pēc tā. Viens no biežāk sastopamajiem vispārējā atbalsta paveidiem ir tā dēvētā korigējošā apmācība. Tas nozīmē, ka skolēniem, kuri kādā mācību posmā piedzīvo grūtības vai pagaidu atpalcību no programmas prasībām, tiek sniegta īstermiņa palīdzība. Šis atbalsts var ietvert arī papildu mācību stundas, individuālu darbu ar skolotāju vai cita veida pielāgojumus, kas var palīdzēt pārvarēt konkrētos izaicinājumus.
Pastiprināts atbalsts	Tiek nodrošināts tādiem skolēniem, kuriem ar vispārējo atbalstu nepietiek, lai sekmīgi piedalītos mācību procesā un sasniegtu noteiktos mērķus, un par kuriem tiek atzīts, ka viņiem nepieciešama intensīvāka, strukturētāka un mērķtiecīgāka palīdzība. Šāda veida atbalsts tiek nodrošināts, pamatojoties uz pedagoģisko novērtējumu. Atbalsta sniegšana tiek organizēta, ievērojot skolēna individuālo mācību plānu, kurā iekļauti konkrēti attīstības un mācību mērķi, atbalsta pasākumu apraksts un īstenošanas kārtība.

**Speciālais
atbalsts**

Paredzēts skolēniem ar ilgstošām mācīšanās vai attīstības grūtībām. **Šādi izglītojamie mācās saskaņā ar individuālu mācību plānu, kas tiek īstenots vispārīgizglītojošajā skolā, speciālajā klasē vai speciālajā izglītības iestādē.**

Lai nodrošinātu speciālo atbalstu, ir nepieciešams vispusīgs vairāku speciālistu izvērtējums, kas ietver pedagoģisko novērtējumu un citu speciālistu atzinumus. Pirms lēmuma pieņemšanas izglītības iestāde uzklaua izglītojamo un viņa likumiskos pārstāvjus. Ja lēmums ir pretrunā ar vecāku gribu, viņiem ir tiesības to pārsūdzēt.

Nepieciešamība pēc speciālā atbalsta tiek regulāri pārskatīta, taču obligāti tas darāms, noslēdzot otro un sesto klasi, kā arī gadījumos, kad mainās skolēna vajadzības. Skolēnam tiek izstrādāts individuāls mācību plāns, kuru pēc vajadzības pielāgo vispārējās izglītības programmai, definējot mērķus un atbalsta pasākumus gan skolēna mācību procesam, gan izglītības iestādes darbam.

Paredzēts, ka speciālais atbalsts sniedzams pēc iespējas tuvāk skolēna dzīvesvietai. Mācību uzsākšanas vecums izglītojamiem ar speciālā atbalsta vajadzībām neatšķiras no pārējiem skolēniem, proti – mācības jāuzsāk septiņu gadu vecumā. Skolēniem ar speciālām vajadzībām jānodrošina tūlka un asistenta pakalpojumi, kā arī citi speciālās palīdzības veidi, tostarp rehabilitācija, labbūtības pakalpojumi, profesionālās orientācijas konsultācijas u. c.

Šiem skolēniem mācību stundu skaits atbilst vispārējās izglītības programmas stundu plānam. Tikai izņēmuma gadījumos būtisku iemeslu dēļ skolēns var tikt atbrīvots no atsevišķu mācību priekšmetu apguves, un tādā gadījumā viņam tiek piemērota individualizēta mācību programma.

Izglītojamo, kas saņem pastiprināto un speciālo atbalstu, īpatsvars kopš reformu uzsākšanas ir palielinājies (*Cameron et al., 2024*). Pašlaik esošā triju līmeņu atbalsta sistēma tiek reformēta nolūkā stiprināt proaktīvu, savlaicīgu intervenču nozīmi skolēnu atbalstā. Jaunā pieeja paredz, ka agrīna atbalsta sniegšana ir efektīvāka un mazāk resursietilpīga nekā korektīvās darbības vēlāk. Reformas ietvaros plānots arī precizēt noteikumus par mācību grupu veidošanu, lai skolēniem nepieciešamais atbalsts būtu pieejams tieši mācību laikā klasē un lai nebūtu nepieciešama papildu apmācība vai mācības pēc stundām (*Intervija, Palmqvist, 20.11.2024; Pulkkinen, 2024*).

Somijas Valsts izglītības aģentūra lemj par valsts pamatizglītības programmu un, pamatojoties uz to, izglītības iestādes izstrādā mācību programmas. Valdība lemj par vispārējiem valsts izglītības mērķiem un mācību stundu sadalījumu dažādu mācību priekšmetu un mācību priekšmetu grupu apguvei. **Somijas pamatizglītības saturs tiek īstenots, balstoties uz divām vispārējām mācību programmām.** Viena no tām ir strukturēta pa atsevišķiem mācību priekšmetiem, savukārt otra – pielāgota skolēniem ar smagiem un vairākiem funkcionēšanas traucējumiem, un tā balstās uz funkcionālajām jomām. Funkcionālajās jomās balstītā programma paredz izglītību skolēniem ar vissmagāko invaliditāti, koncentrējoties uz viņu individuālo vajadzību apmierināšanu un prasmju attīstību. Šajā programmā uzsvars tiek likts uz **motorikas un kustību prasmju, valodas un komunikācijas prasmju, sociālo prasmju, ikdienas dzīves iemaņu, kognitīvo spēju attīstīšanu.** Individuālais mācību plāns tiek veidots, pamatojoties uz izvēlēto izglītības programmu un atbalsta pasākumiem, kas noteikti saskaņā ar lēmumu par skolēnam

piešķirto speciālo atbalstu. Plānā tiek iekļauti apgūstamie mācību priekšmeti, mācību mērķi un saturs, progresa uzraudzības kārtība, kā arī skolēna vērtēšanas metodes. Plāna atbilstība skolēna vajadzībām tiek regulāri izvērtēta un pēc nepieciešamības pārskatīta, taču to veic ne retāk kā reizi mācību gadā. Plāna izstrādē iesaistās dažādi speciālisti – gan izglītības iestādes darbinieki, gan sociālās aprūpes, veselības aprūpes un jaunatnes jomas, nodrošinot starpdisciplināru pieeju skolēna atbalstam un attīstībai (*ECPRD, 2024; Eurydice, 2025d*).

Saskaņā ar pamatzglītības programmas nosacījumiem nepilna laika speciālo izglītību iespējams nodrošināt vairākos veidos, piemēram, īstenojot mācības kopā ar pārējiem skolēniem, mazās grupās vai individuālās apmācības formā. Skolēni nereti turpina mācīties vispārizglītojošā vidē, bet vienlaikus saņem specializētu atbalstu, piemēram, noteiktās stundās, mazo grupu nodarbībās vai individuāli, atkarībā no viņu vajadzībām (*Takala et al., 2020*).

Speciālajā izglītībā grupu lieluma ierobežojumi ir noteikti tādējādi, lai nodrošinātu kvalitatīvu mācību procesu un sniegtu efektīvu atbalstu skolēniem ar SIV. Grupas lielums tiek pielāgots, ņemot vērā skolēnu spējas, izmantotās mācību metodes un izvirzītos izglītības mērķus.

Speciālās izglītības speciālisti iedalās divās grupās: speciālo klašu skolotāji (pedagogi, kuri strādā ar skolēniem, kas apgūst pilna laika speciālās izglītības programmas) un **speciālās izglītības skolotāji** (pedagogi, kuri galvenokārt sniedz nepilna laika atbalstu skolēniem vispārizglītojošajās skolās, nodrošinot mācības speciālajos mācību priekšmetos vai palīdzību mācību procesā atbilstoši skolēnu speciālajām vajadzībām). Neatkarīgi no izvēlētās specializācijas speciālās izglītības speciālistiem ir nepieciešams iegūt maģistra grādu. To iespējams paveikt, **apgūstot maģistra studiju programmu speciālajā izglītībā vai vispirms iegūstot klases vai mācību priekšmeta skolotāja kvalifikāciju, pēc kuras tiek apgūta vienu gadu ilga pēcdiploma programma speciālajā izglītībā** (*Sundqvist et al., 2019*).

Speciālās izglītības skolotāji padziļināti apgūst zināšanas par mācīšanās traucējumiem, uzvedības un emocionālajām grūtībām, kā arī citiem funkcionāliem traucējumiem un invaliditāti raksturojošiem stāvokļiem. Pēdējā gadu desmita laikā aizvien lielāks uzsvars tiek likts uz starpdisciplināru sadarbību, kā arī iekļaujošās izglītības pieeju un metožu izmantošanu mācību procesā (*Cameron et al., 2024*). Jāņem vērā, ka Somijā speciālās izglītības skolotāji veic nozīmīgu darbu skolēnu atbalsta nodrošināšanā. Viņi palīdz noteikt, kāda līmeņa atbalsts skolēniem vajadzīgs, kā arī palīdz plānot un īstenot šo skolēnu mācību procesu. Šie speciālisti cieši sadarbojas ar vispārējās izglītības skolotājiem, sniedzot tiem konsultācijas un metodisko atbalstu (*Björn et al., 2016*). Somijas izglītības sistēma tiek atzinīgi vērtēta attiecībā uz panākumiem lasītprasmes uzlabošanā un skolēnu ar lasīšanas grūtībām skaita samazināšanā. Kā viena no galvenajām šo panākumu atslēgām tiek minēta ciešā sadarbība starp vispārējās izglītības skolotājiem un speciālās izglītības speciālistiem. Skolotāji regulāri konsultējas ar savas skolas speciālo pedagogu, kas nodrošina nepārtrauktu atbalstu un profesionālu padomu ikdienas darbā ar skolēniem. Šāda sadarbība ir iespējama tādēļ, ka ievērojama daļa Somijas speciālās izglītības skolotāju strādā konkrētā skolā, pavadot tur vidēji 18 stundas nedēļā. Šis modelis ir samērā reti sastopams citās Eiropas valstīs, kur speciālie pedagogi bieži vien strādā vairākās izglītības iestādēs un tādējādi ir mazāk pieejami sadarbībai ikdienā (*Ise et al., 2011*).

Tomēr saskaņā ar lietpratēju vērtējumu situācija Somijā nav ideāla. Proti, ir identificēta vajadzība pēc papildu vadlīnijām un kvalitatīvas skolotāju apmācības iekļaujošās izglītības jomā. Somijā **novērojams kvalificētu pirmsskolas izglītības un speciālās izglītības pedagogu trūkums un vienlaikus daļai skolotāju pietrūkst pedagoģisko kompetenču**, kas saistītas ar atbalsta sniegšanu, iekļaušanu un efektīvu sadarbību starp speciālistiem (*EASNIE, 2024k*).

Valsts pamatzglītības programmā ir noteiktas gan mācību metodes, gan izmantojamie mācību materiāli, kas veicina kvalitatīvu un vienotu izglītības procesa norisi visā valstī. Pedagogi sadarbībā ar izglītības iestādes atbalsta komandas speciālistiem – speciālajiem pedagogiem, psihologiem, sociālajiem pedagogiem, logopēdiem, pedagogu asistentiem un medicīnisko

personālu – kopīgi pieņem lēmumus par skolēna mācību procesa virzību un nepieciešamajiem atbalsta pasākumiem. Mācību programmā ir noteikti gan vispārīgie, gan konkrētajiem mācību priekšmetiem atbilstošie vērtēšanas kritēriji, kas kalpo kā pamats skolēnu snieguma objektīvai izvērtēšanai. Izglītības iestādēm ir pienākums līdztekus formālajam vērtējumam sniegt skolēniem un viņu likumiskajiem pārstāvjiem detalizētu vērtējuma skaidrojumu. Tiek skaidrotas skolēna stiprās puses, kā arī tās jomas, kurās nepieciešams papildu atbalsts un attīstība (*EASNIE, 2024k; EDUFI, 2014; Eurydice, 2025d*).

Skolēnu sasniegumu vērtējums pamatzīglītībā var tikt izteikts dažādās formās. Skaitliskie vērtējumi (parasti 10 ballu skalā) tiek piemēroti 1.–7. klašu skolēniem, savukārt vārdiskie vērtējumi ir pieļaujami un izmantojami visos klašu posmos, īpaši gadījumos, kad tas ir pedagoģiski pamatoti vai noteikts individuāli. Izsniegto apliecinājumu par izglītības ieguvu, vērtējumi tiek norādīti tikai tajos mācību priekšmetos, kuros skolēns ir mācījies pēc individualizētas mācību programmas. Pamatizglītība tiek uzskatīta par pabeigtu, kad skolēns ir apguvis visu vispārējās izglītības vai individuālā plāna ietvaros īstenoto pamatzīglītības programmu (*Eurydice, 2025d*).

6.3. Finansēšana

Izglītojamiem ar SIV bez maksas sniedzams specializēta mācību procesa nodrošināšanai nepieciešamais atbalsts – asistenta pakalpojumi, mācību grāmatas u. c. Tie skolēni, kuri dzīvo izglītības iestādes nodrošinātā mājoklī, saņem arī bezmaksas uzturu un personīgo aprīkojumu. Turklāt viņiem tiek nodrošināts arī transports ceļam uz mājām (*Eurydice, 2025d*).

Somijas izglītības sistēmas pamatā ir publiskais finansējums. 75 % no izglītības iestāžu finansējuma sedz no pašvaldības budžeta līdzekļiem un 25 % – no valsts budžeta (*Eurydice, 2025a; Eurydice, 2025d*). Finansējuma apmērs, ko pašvaldības saņem no valsts pirmsskolas izglītībai un pamatzīglītībai, ir atkarīgs no pašvaldībā dzīvojošo 6–15 gadus veco bērnu skaita. Finansējums ik gadu tiek aprēķināts, balstoties uz faktiskajām izmaksām, par ko ik gadu ziņo izglītības iestādes.

Līdzekļus speciālistu pakalpojumiem, kas tiek nodrošināti triju līmeņu atbalsta sistēmas ietvaros, piešķir pašvaldības, taču vienota, centralizēta pieeja šajā ziņā netiek īstenota. Šādas atšķirības finansēšanas praksē rada nevienlīdzību starp pašvaldībām, īpaši attiecībā uz spēju nodrošināt kvalitatīvu un visiem pieejamu pamatzīglītību. Situācijās, **kad pašvaldībām trūkst līdzekļu, tiek pieņemti lēmumi, kas var ierobežot atbalstu un kavēt iekļaujošās izglītības principu īstenošanu praksē** (*EASNIE, 2024k*). Pašvaldībām ir pilnīga autonomija attiecībā uz līdzekļu izlietojumu, ja vien tās nodrošina visus tos pakalpojumus, kuru sniegšana saskaņā ar normatīvo regulējumu ir to kompetencē. Somijā **pozitīvās diskriminācijas sistēma, kā arī finansējuma nodrošināšana katram izglītojamam, kurš ir tiesīgs saņemt specializētu atbalstu**, ir būtiski instrumenti, kas veicina iekļaujošās izglītības īstenošanu. Šāda finansēšanas politika ļauj mērķtiecīgi novirzīt resursus skolēniem ar dažādām izglītības vajadzībām, veicinot vienlīdzīgas iespējas mācīties (*EASNIE, 2024k*).

Somijā **atbildība par vides pieejamības nodrošināšanu izglītības jomā ir sadalīta starp vairākām galvenajām institūcijām. Tās darbojas saskaņoti**, lai nodrošinātu iekļaujošās izglītības sistēmu. Somijas Izglītības un kultūras ministrija ir augstākā līmeņa institūcija, kas nosaka vispārējo politiku, izstrādā normatīvo regulējumu un stratēģisko ietvaru attiecībā uz pieejamību izglītības, tostarp speciālās izglītības, jomā. Ministrija ir atbildīga par to, lai izglītības jomu reglamentējošajos tiesību aktos tiktu iekļauti tādi noteikumi, kas nodrošina vienlīdzīgas iespējas visiem, tostarp attiecībā uz vides pieejamību. Savukārt Somijas Valsts izglītības aģentūra darbojas Izglītības un kultūras ministrijas pakļautībā un ir atbildīga par mācību programmu izstrādi, vadlīniju un atbalsta sniegšanu izglītības sistēmas īstenošanai. Aģentūra izstrādā ieteikumus un materiālus, kas saistīti ar iekļaujošās izglītības pieejas īstenošanu un pieejamības nodrošināšanu skolās, tostarp par fiziskās vides pielāgojumiem un atbalsta pasākumiem izglītojamiem ar speciālām vajadzībām (*OKM, 2024*).

Savukārt pašvaldību pārziņā ir praktiskie risinājumi skolu ēku un telpu pieejamības nodrošināšanai, pielāgojumu veikšana un nepieciešamā aprīkojuma iegāde. Sadarbībā ar šīm institūcijām pieejamības jomā aktīvi līdzdarbojas arī dažādas nevalstiskās organizācijas un lietpratēju grupas, kas sekmē labās prakses izplatīšanu un veicina inovācijas pieejamības jomā (*Eurydice, 2025a*).

Mūsdienīgas izglītības iestādes paraugs Somijā ir Harjula skola. No 2017. gada līdz 2022. gadam ar Eiropas Investīciju bankas finansējumu ir veikti vairāki izglītības modernizācijas projekti, un Somija šajā periodā ir saņēmusi aptuveni vienu miljardu *euro*, lai uzlabotu un pielāgotu savas izglītības iestādes mūsdienu vajadzībām. Harjula skolā īstenota inovatīva pieeja mācību telpu organizācijai, aizvietojo īerastās klases ar atvērtu mācību vidi. Īpaša uzmanība skolā tiek veltīta iekļaujošai izglītībai. Piemēram, bērniem ar autiskā spektra traucējumiem pieejamas speciāli aprīkotas telpas, kā arī profesionāls atbalsta personāls – pedagogi un asistenti (*EIB, 2023; OKM, 2024*).



7. ZVIEDRIJA

7.1. Politikas principi un svarīgākie fakti

Saskaņā ar Zviedrijas Skolu likumu **izglītības sistēmā dominē princips "vienlīdzīga un kvalitatīva izglītība visiem"** (*Riksdag*, 2010). Tas nozīmē, ka skolēniem, kuriem nepieciešams papildu atbalsts, nevajadzētu tikt izdalītiem kā atsevišķai grupai, pret kuru izturas atšķirīgi. Attiecīgi arī atbalsta pasākumi ir saistīti nevis ar konkrētām diagnozēm vai sociālajām kategorijām, bet gan ar katra skolēna spēju vismaz minimālā apmērā uzrādīt noteiktas zināšanas neatkarīgi no grūtību iemesla (*EASNIE*, 2023b). **Zviedrijas izglītības sistēma līdz šim izcēlusies ar iekļaujošu pieeju izglītības sistēmā, tomēr pēdējā laikā ir aktualizējušies risinājumi, kas uzsver segregācijas nozīmi** (*Taneja-Johansson and Powell*, 2024). Proti, segregācija tiek atzīta par pieļaujamu, ja tā veicina konkrēta izglītojamā izaugsmi, un attiecīgi valstī darbojas arī speciālo vajadzību skolas, kas paredzētas skolēniem ar smagiem intelektuālās attīstības un fiziskiem traucējumiem. Speciālās skolas darbojas kā resursu centri un ir valsts pārraudzībā.

Zviedrijā skolēniem ar smagiem intelektuālās attīstības un fiziskiem traucējumiem ir ar likumu nodrošinātas tiesības uz pielāgotu izglītību, ja viņi objektīvu iemeslu dēļ nespēj sasniegt vispārējās izglītības sistēmā (*grundskolan*) valsts noteiktos mērķus. **Pielāgotā obligātā izglītība (*anpassad grundskola*) nozīmē to, ka tā ir atbilstīga izglītojamā individuālajām attīstības iespējām un mācību vajadzībām.** Šis apzīmējums kopš 2023. gada 2. jūlija oficiāli aizstāj iepriekšējo nosaukumu "obligātā skola izglītojamiem ar intelektuālās attīstības traucējumiem", un vienlaikus šis formāts kalpo kā alternatīva vispārīzglītojošajām obligātajām skolām (*EASNIE*, 2023b). Tiesības uz izglītību šādā formātā tiek noteiktas, piemēram, situācijās, **kad fiziskā invaliditāte – atsevišķi vai kopā ar citiem funkcionāliem traucējumiem – būtiski apgrūpina spēju sekot vispārējās izglītības programmai** un skolēnam nepieciešama regulāra rehabilitācija un atsevišķos gadījumos arī uzturēšanās skolēnu mītnēs ar atbilstošu aprūpi un atbalsta personālu (*Eurydice*, 2023h).

Izglītības un pētniecības ministrijas paspārnē Zviedrijā darbojas citstarp Valsts speciālo vajadzību izglītības un skolu aģentūra. Tās pienākums ir nodrošināt atbalstu bērniem ar speciālām vajadzībām, pedagogu apmācību, kvalitatīvas izglītības iespējas speciālajās skolās, kā arī pieejamus un pielāgotus mācību materiālus. Piedāvātie resursi papildina tos, kas jau pieejami skolās un pašvaldībās, tādējādi sniedzot papildu atbalstu izglītības kvalitātes uzlabošanā (*SPSM*, 2019a).

Zviedrijā darbojas vairākas (piecas) reģionālās speciālo vajadzību skolas. Šīs izglītības iestādes ir **paredzētas atšķirīgām mērķgrupām**, ņemot vērā konkrētās attīstības, saziņas vai funkcionālās vajadzības. Skolēniem ar dzirdes traucējumiem ir pieejama viena valsts vidusskola, savukārt skolēniem ar smagiem fiziskiem traucējumiem četras valsts vidusskolas (*Eurydice*, 2023h). Papildus šīm reģionālajām skolām Zviedrijā ir arī trīs valsts mēroga speciālās skolas (*specialskola*), kas uzņem audzēkņus no visas valsts, specializējoties darbā ar dažādām mērķgrupām. Izglītība ir pieejama izglītojamiem, kuriem ir redzes traucējumi un vēl citi invaliditātes veidi, kā arī izglītojamiem ar dzirdes trūkumu vai traucējumiem, dzirdes traucējumiem apvienojumā ar intelektuālās attīstības traucējumiem vai ar smagiem runas un valodas traucējumiem. Katrā no šīm izglītības iestādēm tiek nodrošināts mācību process skolēniem piemērotā formā, atbilstoša vide, kā arī vajadzīgais materiāltehniskais nodrošinājums (13. attēls).



Mācību process tiek pielāgots skolēnu kognitīvajām spējām un mācīšanās stilam.



Fiziskā un emocionālā vide ir veidota tādējādi, lai garantētu drošību un pieejamību.



Mācību procesā tiek izmantoti komunikācijas līdzekļi, kas atbilst skolēnu valodas, dzirdes, redzes vai citu traucējumu specifikai – piemēram, alternatīvi komunikācijas rīki, zīmju valoda vai uz vizuālās uztveres balstītas metodes.

13. attēls. Mācību procesa nodrošinājums Zviedrijā

Balstīts uz: [EASNIE, 2023b](#)

Minētās skolas ir valsts finansētas un nodrošina bezmaksas izglītību, tostarp, ja nepieciešams, uzturēšanos skolai piederošās ēkās un atbalsta pakalpojumus. Izglītības ieguvei šajās skolās bērnus piesaka vecāki, un lēmumu par uzņemšanu pieņem attiecīgās pašvaldības, ievērojot bērna vajadzības un intereses ([SPSM, 2023](#)).

7.2. Mācību procesa organizācija un nodrošinājums

Noteikts, ka izglītībā atbalstu var sniegt divos pamata veidos:

- **papildu pielāgojumi** (*extra anpassningar*) – tos optimālā situācijā nodrošina paši skolotāji (asistenti šajā procesā netiek iesaistīti). Tie ietver nelielus pielāgojumus mācību procesā, lai atbalstītu skolēna individuālās vajadzības;
- **speciālais atbalsts** (*särskilt stöd*) – šāds atbalsts tiek sniegts skolēniem, kuriem izstrādāts individuālais rīcības plāns, un to var nodrošināt kā skolotāji, tā arī cits atbilstošs personāls.

Paredzēts, ka **skolēnam vispirms jāsaņem papildu pielāgojumi, un vienīgi gadījumos, kad ar tiem nepietiek, var tikt nozīmēts speciālais atbalsts** ([Cameron et al., 2024](#)).

Zviedrijas izglītības sistēma ir atzīta par vienu no visvairāk decentralizētajām pasaulē. Šāda **decentralizācija ļauj pielāgot izglītības procesus konkrētās vides un atsevišķo izglītojamo vajadzībām** ([EASNIE, 2023b](#)). Viena no šādas pielāgošanas izpausmēm ir tā dēvētais rīcības plāns skolēnam. Proti, **Zviedrijas obligātajās skolās skolēniem, kuriem nepieciešams īpašs atbalsts, tiek izstrādāts individuāls rīcības plāns**. Par skolēna vajadzību izvērtēšanu pirms plāna sastādīšanas ir atbildīgs izglītības iestādes vadītājs. Pašu plānu parasti izstrādā skolotāji, sadarbojoties ar izglītojamo, viņa vecākiem, kā arī atbalsta speciālistiem.

Individuālajā rīcības plānā speciālā atbalsta realizācijai tiek identificētas skolēna vajadzības un norādīti līdzekļi to nodrošināšanai (3. tabula). Šie plāni tiek regulāri pārskatīti, tādējādi ļaujot pielāgot risinājumus un ieviest nepieciešamās izmaiņas skolēna iespējami labākai attīstībai un mācību procesam ([Riksdag, 2010](#)). Skolēniem, kuriem nepieciešams īpašs atbalsts, ir tiesības saņemt speciālistu palīdzību. Visa izglītība tiek organizēta iespējami atbilstoši valsts mācību programmām, vienlaikus akcentējot individuālo mācību vajadzību nodrošināšanu ([EASNIE, 2023b](#)).

Speciālā atbalsta nepieciešamības noteikšana un rīcības plāna izstrāde
 Balstīts uz: *Cameron et al., 2024; EASNIE, 2019; Riksdag, 2010; Skolverket, 2024*

Rīcības plāna izstrādes posmi	Raksturojums
Riska identificēšana 	Pedagogs izvērtē, vai pastāv risks, ka izglītojamais varētu nesasniegt minimālo nepieciešamo mācību rezultātu līmeni.
Papildu pielāgojumu nodrošināšana 	Izglītojamam tiek sniegts mērķēts atbalsts, īstenojot papildu pielāgojumus mācību procesā – īstermiņa pasākumus konkrētu mācību izaicinājumu risināšanai.
Ziņošana iestādes vadītājam 	Ja izglītojamam sniegtais atbalsts izrādās nepietiekams, pedagogs par to informē izglītības iestādes vadītāju.
Izvērtējums un speciālā atbalsta noteikšana 	Izglītības iestādes vadītājs nodrošina, ka tiek izvērtētas izglītojamā vajadzības pēc speciāla atbalsta, lai nepieciešamības gadījumā šādu atbalstu varētu sniegt. Pamatojoties uz izvērtējuma rezultātiem, tiek noteikti ilgtermiņa pasākumi , kas pielāgoti skolēna individuālajām vajadzībām, piemēram, individuālā apmācība, mācības speciālās izglītības grupā, pielāgota mācību programma vai tālmācība.
Individuālā rīcības plāna izstrāde	Izglītojamam tiek sniegts speciālais atbalsts, balstoties uz speciāli viņam izstrādātu individuālo rīcības plānu.

Pašvaldībai ikvienam skolēnam ir jānodrošina vieta skolā, ciktāl tas iespējams, turklāt jāņem vērā arī vecāku vēlmēs attiecībā uz izglītības iestādes atrašanās vietu. Šo lēmumu pārsūdzēt nav iespējams. Savukārt lēmumu par skolēna neuzņemšanu izglītības programmā, kas paredzēta izglītojamiem ar intelektuālās attīstības traucējumiem, ja atteikuma pamatojums ir pieņēmums, ka skolēns var apmeklēt vispārīzglītojošo skolu, var pārsūdzēt Izglītības apelācijas padomē. Turklāt nevienam skolēnu nedrīkst izslēgt no obligātās izglītības programmas, kas paredzēta izglītojamiem ar intelektuālās attīstības traucējumiem (*EASNIE, 2023b*).

Viens no svarīgākajiem obligātās izglītības uzdevumiem skolēniem ar smagiem intelektuālās attīstības traucējumiem ir nodrošināt stabilu pamatu aktīvai līdzdalībai ikdienas dzīvē un sagatavot viņus pilnvērtīgai pieaugušo dzīvei. Pielāgotā obligātā skola skolēniem ar intelektuālās attīstības traucējumiem īsteno specifiskas mācību programmas. Šīs mācību programmas ir izstrādātas tādējādi, lai ļautu skolotājiem elastīgi izvēlēties noteikta mācību satura apguvei piemērotākos mācību materiālus un darba metodes.

Vidusskola skolēniem ar intelektuālās attīstības traucējumiem (*anpassad gymnasieskola*) kopš 2013. gada darbojas pēc īpaši izstrādātas mācību programmas. Šajā izglītības posmā tiek praktizēta pielāgotā pieeja, atbilstoši kurai izstrādāti **atsevišķi mācību stundu plāni, tematiski koncepti un konkrēti programmas mērķi**, kas saskaņoti ar pielāgotās obligātās izglītības mērķiem. **Vidusskolas**

izglītības apguve skolēniem ar intelektuālās attīstības traucējumiem ilgst četrus gadus un aptver vismaz 3600 mācību stundas, kas sadalītas starp pamatpriekšmetiem, programmas specifiskajiem mācību priekšmetiem un profesionālās ievirzes kursiem. Skolēniem ir iespēja izvēlēties kādu no **astoņām valsts izglītības programmām**: māksla; transportlīdzekļu inženierija; uzņēmējdarbība un vadība; rokdarbi; viesnīcu, restorānu un ēdināšanas serviss; rūpniecība; plašsaziņas līdzekļi; dabas resursu izmantošana.

Skolēnu ar dzirdes traucējumiem mācību mērķi gan speciālajās skolās, gan valsts vidusskolās ir līdzvērtīgi vispārīzglītojošo skolu izvirzītajiem mērķiem attiecīgajā izglītības pakāpē. Tomēr papildus vispārējiem izglītības mērķiem šiem skolēniem ir noteikti arī specifiski mērķi valodu apguvē, jo sevišķi zviedru un angļu valodā. Speciālajām skolām, kas nodrošina izglītību skolēniem ar dzirdes traucējumiem, ir pienākums sagatavot viņus divvalodīgai saziņai. Tas nozīmē, ka skolēniem pēc absolvēšanas jāspēj saprast zviedru zīmju valodu; jāprot lasīt un rakstīt zviedru valodā; paust domas un idejas zīmju valodā; sazināties rakstveidā angļu valodā (*Eurydice, 2023h*).

Izglītība skolēniem ar smagiem fiziskiem traucējumiem, ciktāl iespējams, **tiek pielāgota katra skolēna individuālajām vajadzībām, nodrošinot mācību procesa īstenošanu vispārīzglītojošās vidusskolas vidē**. Atbilstoši skolēna veselības stāvoklim **mācību laiks var tikt pagarināts**, lai nodrošinātu pilnvērtīgu zināšanu apguvi. Šie skolēni apgūst vispārējās vidējās izglītības programmas, taču gadījumos, kad fiziskās invaliditātes dēļ ir būtiski apgrūtināta konkrētas mācību programmas daļas apguve, skolēns var saņemt atbrīvojumu no mācību satura apguves attiecīgajā mācību priekšmetā līdz pat 50 % apmērā no visa konkrētā mācību priekšmeta satura (*Eurydice, 2023h*).

Mācību organizācija Zviedrijā nav centralizēti noteikta, tādējādi skolu vadībai un pedagogiem ir plaša rīcības brīvība plānot mācību stundu saturu, izvēlēties piemērotas metodes un materiālus, iesaistot arī skolēnus un viņu vecākus. Mācības tiek organizētas, pielāgojoties katra skolēna individuālajām vajadzībām un spējām. **Mācību materiāli skolēniem ar speciālām vajadzībām visās izglītības pakāpēs ir pieejami bez maksas**. Par šo materiālu izstrādi atbild Valsts speciālās izglītības un skolu aģentūra (*Eurydice, 2023h*).

Līdzās vispārīzglītojošo skolu pedagogiem speciālās izglītības jomā Zviedrijā strādā speciālās izglītības skolotāji un SIV koordinatori (*Cameron et al., 2024; Göransson et al., 2015*).

Speciālajās skolās mācību process tiek pielāgots katra skolēna individuālajām vajadzībām. Parasti skolēni mācās pilna laika klātienē, taču, ja nepieciešams, tiek nodrošinātas arī nepilna laika mācības. Tiem bērniem un jauniešiem, kuri dzīvo tālu no skolas, ir pieejami internāti. **Izglītības programmu saturs speciālajās skolās būtiski neatšķiras no vispārējās obligātās izglītības programmu satura**. Visi speciālo skolu darbinieki ir sagatavoti darbam ar skolēniem, kuriem nepieciešami pielāgojumi, proti, viņiem ir zināšanas par valodu un komunikāciju, alternatīviem saziņas līdzekļiem, pielāgotiem mācību materiāliem un palīg līdzekļiem. Šādās skolās ir mazākas mācību grupas un vairāk pedagogu. Tādējādi iespējams efektīvāk pielāgot mācību procesu skolēnu individuālajām vajadzībām. **Speciālās skolas Zviedrijā nodrošina 10 gadus ilgu apmācību**. Skolēniem, kuri ir nedzirdīgi vai vājdzirdīgi, tiek piemērota divvalodu izglītības prasība – viņiem mācību procesā vienlīdz jāattīsta gan zviedru valoda, gan zviedru zīmju valoda. Tādējādi šie skolēni apgūst par vienu mācību priekšmetu (proti, zīmju valodu) vairāk nekā vispārējās izglītības skolās. Arī citās speciālajās skolās, kas paredzētas dažādām skolēnu mērķgrupām, tiek īstenota 10 gadus ilga apmācība, jo bērniem, kuri tajās mācās, nepieciešams vairāk laika mācību vielas apguvei, ņemot vērā viņu individuālās spējas un vajadzības (*SPSM, 2023*).

Vienlaikus arī Zviedrijā pastāv izaicinājumi. Tostarp atzīts, ka skolēni ar SIV nereti nesaņem nepieciešamo atbalstu pietiekami savlaicīgi. Lai situāciju uzlabotu, valdība ir lēmusi veikt izpēti nolūkā pārskatīt esošo speciālās izglītības sistēmu un izstrādāt risinājumus uzlabojumiem vairākos virzienos (14. attēls).



Speciālās izglītības pakalpojumu pieejamības un kvalitātes uzlabošana: tiks vērtēta atbalsta pakalpojumu pieejamība skolēniem un šo pakalpojumu atbilstība izglītojamo individuālajām vajadzībām.



Papildu pielāgojumi: plānots pārskatīt kārtību, kādā skolēniem tiek nodrošināti papildu pielāgojumi mācību procesā.



Dažādu iesaistīto pušu sadarbības veicināšana: pausta apņemšanās meklēt risinājumus sadarbības pilnveidošanai starp izglītības iestādēm, veselības aprūpes iestādēm un citām iesaistītajām pusēm, lai nodrošinātu vispusīgu atbalstu bērniem ar speciālām vajadzībām.



Izglītojamo veselības aprūpe: plānots pārskatīt izglītojamo veselības aprūpes sistēmu, lai nodrošinātu, ka visi skolēni saņem nepieciešamo medicīnisko, psiholoģisko un sociālo atbalstu.

14. attēls. Speciālās izglītības pilnveides pasākumi Zviedrijā

Balstīts uz: *EASNIE, 2023b; Högberg, 2024*

7.3. Finansēšana

Skolu likums nosaka pašvaldību **pienākumu nodrošināt pirmsskolas izglītības, pamatizglītības un vidējās izglītības pakalpojumus, kas skolēniem pieejami bez maksas** (*ECPRD, 2024; Riksdag, 2010*). Pašvaldības saņem finansējumu arī valsts dotāciju veidā (*ECPRD, 2024; SPSM, 2019b*). **Pašvaldības piešķir finansējumu gan valsts, gan privātajām izglītības iestādēm, izmantojot tā dēvēto skolas vaučeru sistēmu, kas paredz, ka finansējums seko skolēnam.** Skolas tādējādi saņem finansējumu par katru skolēnu, un šī finansējuma griestus katram mācību gadam nosaka pašvaldība. Valsts un privātajām skolām finansējuma apmērs parasti neatšķiras. Tā dēvētās *friskolor* jeb brīvās skolas ir privātas, taču tās nedrīkst iekasēt papildu maksu no skolēniem, ņemot vērā, ka arī tās tiek finansētas no publiskajiem līdzekļiem (*SKR, 2018*).

Speciālās izglītības iestādes Zviedrijā ir valsts pārziņā, proti, Valsts speciālo vajadzību izglītības un skolu aģentūras pārraudzībā, un tās galvenokārt finansē valsts, bet daļu izglītības iestāžu izmaksu sedz arī pašvaldības, kurās izglītojamie dzīvo (*ECPRD, 2024*). **Pašvaldības nereti sedz arī izmaksas, kas saistītas ar papildu atbalsta personāla nodrošināšanu un sniedz ieguldījumu pedagogu skaita nodrošināšanā** (*Raščevska u. c., 2017*).

Skolēniem, kas iegūst pamatizglītību, normatīvais regulējums paredz arī tiesības uz bezmaksas ēdināšanu. Pašvaldībai savukārt ir pienākums nodrošināt bezmaksas skolas transportu, taču tas neattiecas uz tiem skolēniem, kuri pašvaldības piedāvātās izglītības iestādes vietā izvēlējušies apmeklēt izglītības iestādi citviet (*Eurydice, 2023b*).

Izglītības pakalpojumu sniedzēji var pieteikties arī Valsts speciālo vajadzību izglītības un skolu aģentūras administrētajam finansējumam. Piemēram, gan **vispārējās izglītības iestādes, gan speciālās skolas var saņemt mērķētu atbalstu programmas "Speciālām intervencēm skolās" ietvaros**. Šī programma paredzēta, lai veicinātu un attīstītu iekļaujošas mācību vides veidošanu skolā. Dotācijas var tikt piešķirtas dažādiem nolūkiem, piemēram, mācību materiālu pielāgošanai (*ECPRD, 2024; SPSM, 2019a*).

Vides pieejamības prasības ir noteiktas, piemēram, Izglītības likumā, kas paredz, ka nav pieļaujami tādi gadījumi, kad persona ar invaliditāti tiek nostādīta neizdevīgā situācijā tikai tādēļ, ka nav veikti nepieciešamie vides pieejamības uzlabošanas pasākumi (*ECPRD, 2024; Riksdag, 2008*).

IZMANTOTĀ LITERATŪRA UN AVOTI

- Ainscow, M., 2020.** Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), pp. 7–16. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2020.1729587>> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].
- Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Miltenienė, L., 2015.** Meeting children's special educational needs in school. A Lithuanian case. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, pp. 113–125. Pieejams: <<https://pdfs.semanticscholar.org/6000/4e320eb642d571a745aa7af846ddef3fd9.pdf>> [Sk. 2025. gada 10. janvārī].
- Andreasen, A. G., Rangvid, B. S., Lindeberg, N. H., 2022.** Støtte, støttebehov og elevresultater. Delrapport 1. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand. Pieejams: <<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf22/marts/220921-delrapport-1--stoette--stoettebehov-og-elevresultater.pdf>> [Sk. 2025. gada 15. jūlijā].
- Avramidis, E. and Norwich, B., 2010.** Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), pp. 129–147. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250210129056>> [Sk. 2025. gada 15. jūlijā].
- Beizītere, I., Grumolte-Lerhe, I., Ziemane, I., Valtenbergs, V., 2020.** Iekļaujošā izglītība bērniem ar speciālām vajadzībām Latvijā. Rīga: Saeimas Analītiskā dienesta pētījuma galaziņojums. Pieejams: <<https://www.saeima.lv/petijumi/leklaujosa-izglitiba-berniem-spec-vajadzibam-latvija.pdf>> [Sk. 2024. gada 16. oktobrī].
- Biewer, G. and Luciak, M., 2011.** Equity and inclusive education in Austria: A comparative analysis. In: Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Waitoller, F. R. (Eds.). *Inclusive Education – Examining Equity on Five Continents*, pp. 17–44. Cambridge: Harvard Education Press.
- Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S., Fuchs, D. H., 2016.** The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), pp. 58–66. Pieejams: <<https://doi.org/10.1177/0731948715594787>> [Sk. 2025. gada 21. jūlijā].
- Buli-Holmberg, J., Sigstad, H. M. H., Morken, I., Hjörne, E., 2023.** From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: a qualitative literature review. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), pp. 79–94. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2022.2031095>> [Sk. 2024. gada 3. oktobrī].
- Cameron, D. L., Herlofsen, C., Jensen, C. R., Lindqvist, G., Molbæk, M., Ström, K., Sundqvist, C., 2024.** The special education profession in four Nordic countries in light of evolving policies on inclusion and special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 39(6), pp. 849–865. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2024.2425500>> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].
- Danforth, S., Naraian, S., 2015.** This new field of inclusive education: Beginning a dialogue on conceptual foundations. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(1), pp. 70–85. Pieejams: <<https://meridian.allenpress.com/idd/article-abstract/53/1/70/1631/This-New-Field-of-Inclusive-Education-Beginning-a>> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].
- De Beco, G., 2017.** The right to inclusive education: why is there so much opposition to its implementation? *International Journal of Law in Context*, 14(3), pp. 396–415. Pieejams: <https://www.researchgate.net/publication/321289134_The_Right_to_Inclusive_Education_Why_is_There_so_much_Opposition_to_its_Implementation> [Sk. 2025. gada 3. janvārī].
- Drabble, S., 2013.** Support for children with special educational needs (SEN). Pieejams: <<https://doi.org/10.7249/RR180>> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].
- Ebersold, S. and Evans, P., 2008.** A supply-side approach for a resource-based classification system. In: Florian, L., McLaughlin, M. J. (Eds.). *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives*, pp. 31–44. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ebersold, S. and Meijer, C., 2016.** Financing inclusive education: Policy challenges, issues and trends. *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap*, 8, pp. 37–62. Pieejams: <<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/s1479-363620160000008004/full/html>> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].
- Eduskunta, 2018a.** Act on Early Childhood Education and Care (540/2018). 13.07.2018. Pieejams: <<https://www.finlex.fi/api/media/statute-foreign-language->

<translation/687728/mainPdf/main.pdf?timestamp=2018-07-12T21%3A00%3A00.000Z>> [Sk. 2024. gada 16. septembrī].

Eduskunta, 1998b. *Act on Primary and Lower Secondary Education (Basic Education Act)*. 21.08.1998. Pieejams: <<https://www.finlex.fi/en/legislation/translations/1998/eng/628>> [Sk. 2025. gada 16. martā].

Engevik, L. I., Naess, K. A. B., Berntsen, L., 2016. Quality of inclusion and related predictors: Teachers' reports of educational provisions offered to students with Down syndrome. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(1), pp. 34–51. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313831.2016.1212252>> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), 2006. *Special Needs Education in Europe: Provision in Post-primary Education*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Pieejams: <<https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary-education-Thematic-EN.pdf>> [Sk. 2025. gada 12. jūlijā].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), 2016a. *Country Policy Review and Analysis: Lithuania*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Pieejams: <<https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/CPRA/Phase1/CPRA%20Lithuania.pdf>> [Sk. 2024. gada 16. decembrī].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), 2016b. *Country Policy Review and Analysis: Norway*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Pieejams: <<https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/CPRA/Phase1/CPRA%20Norway.pdf>> [Sk. 2024. gada 16. septembrī].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), 2018a. *Country Policy Review and Analysis: Estonia*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Pieejams: <<https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/CPRA/Phase2/CPRA%20Estonia.pdf>> [Sk. 2024. gada 16. septembrī].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), 2019. *Country Policy Review and Analysis – Sweden*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Analysis grid. Pieejams: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/cpra_sweden_grid.pdf> [Sk. 2025. gada 16. jūlijā].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), 2020a. *Country information for Lithuania – Legislation and policy*. Pieejams: <<https://www.european-agency.org/country-information/lithuania/legislation-and-policy>> [Sk. 2024. gada 16. decembrī].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), 2020b. *Financing of inclusive education systems – Norway*. Pieejams: <<https://www.european-agency.org/country-information/norway/financing-of-inclusive-education-systems>> [Sk. 2024. gada 16. septembrī].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), 2020c. *Legislation and policy – Denmark*. Pieejams: <<https://www.european-agency.org/country-information/denmark/legislation-and-policy>> [Sk. 2025. gada 15. jūlijā].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), 2020d. *Legislation and policy – Estonia*. Pieejams: <<https://www.european-agency.org/country-information/estonia/legislation-and-policy>> [Sk. 2024. gada 16. septembrī].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), 2020e. *Legislation and policy – Finland*. Pieejams: <<https://www.european-agency.org/country-information/finland/legislation-and-policy>> [Sk. 2024. gada 16. septembrī].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), 2020f. *Systems of support and specialist provision – Denmark*. Pieejams: <<https://www.european-agency.org/country-information/denmark/systems-of-support-and-specialist-provision>> [Sk. 2024. gada 16. septembrī].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), 2020g. *Systems of support and specialist provision – Lithuania*. Pieejams: <<https://www.european-agency.org/country-information/lithuania/systems-of-support-and-specialist-provision>> [Sk. 2025. gada 18. jūlijā].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), 2022. *Agency Position on Inclusive Education Systems. Second edition*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Pieejams: <<https://www.european-agency.org/sites/default/files/Agency-Position-Paper-2025-EN.pdf>> [Sk. 2025. gada 30. jūlijā].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), 2023a. *Country Report: Estonia*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Pieejams: <<https://www.european-agency.org/sites/default/files/CSM%20Country%20Report%20Estonia.pdf>> [Sk. 2025. gada 18. jūlijā].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), 2023b. *Legislation and policy – Sweden*. Pieejams: <<https://www.european-agency.org/country-information/sweden/legislation-and-policy>> [Sk. 2024. gada 16. septembrī].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), 2024. *Findings Report on the Legislative Frameworks of Inclusive Provision of Finland and Ireland – Executive Summary*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Pieejams: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TSI_FIQUE_FIEE_D2.3_Executive_summary.pdf> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].

European Association of Service Providers for Persons with Disabilities (EASPD), 2023. *Transition from Special Education to Inclusive Education Systems*. Brussels: EASPD. Pieejams: <[https://easpd.eu/fileadmin/user_upload/Publications/EASPD-Transfer of Knowledge 23 pr.pdf](https://easpd.eu/fileadmin/user_upload/Publications/EASPD-Transfer_of_Knowledge_23_pr.pdf)> [Sk. 2025. gada 12. februārī].

European Commission (EC), 2021. *Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021–2030*. Brussels: European Commission. Pieejams: <https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/disability/union-equality-strategy-rights-persons-disabilities-2021-2030_en> [Sk. 2025. gada 30. jūlijā].

European Education and Culture Executive Agency (Eurydice), 2023a. *Early childhood and school education funding – Estonia*. Pieejams: <<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/estonia/early-childhood-and-school-education-funding>> [Sk. 2025. gada 18. jūlijā].

European Education and Culture Executive Agency (Eurydice), 2023b. *Early childhood and school education funding – Sweden*. Pieejams: <<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/sweden/early-childhood-and-school-education-funding>> [Sk. 2024. gada 16. septembrī].

European Education and Culture Executive Agency (Eurydice), 2023c. *Funding in education – Estonia*. Pieejams: <<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/estonia/funding-education>> [Sk. 2025. gada 18. jūlijā].

European Education and Culture Executive Agency (Eurydice), 2023d. *Funding in education – Lithuania*. Pieejams: <<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/lithuania/funding-education>> [Sk. 2025. gada 21. jūlijā].

European Education and Culture Executive Agency (Eurydice), 2023e. *Separate special education needs provision in early childhood and school education – Estonia*. Pieejams: <<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/estonia/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and-school-education>> [Sk. 2024. gada 1. novembrī].

European Education and Culture Executive Agency (Eurydice), 2023f. *Separate special education needs provision in early childhood and school education – Lithuania*. Pieejams: <<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/lithuania/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and-school-education>> [Sk. 2024. gada 1. novembrī].

European Education and Culture Executive Agency (Eurydice), 2023g. *Separate special education needs provision in early childhood and school education – Norway*. Pieejams: <<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/norway/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and-school-education>> [Sk. 2025. gada 21. jūlijā].

European Education and Culture Executive Agency (Eurydice), 2023h. *Separate special education needs provision in early childhood and school education – Sweden*. Pieejams: <<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/sweden/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and-school-education>> [Sk. 2025. gada 21. jūlijā].

European Education and Culture Executive Agency (Eurydice), 2024a. *Early childhood and school education funding – Lithuania*. Pieejams: <<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/lithuania/early-childhood-and-school-education-funding>> [Sk. 2025. gada 21. jūlijā].

European Education and Culture Executive Agency (Eurydice), 2024b. *Educational support and guidance – Denmark*. Pieejams: <<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/denmark/educational-support-and-guidance>> [Sk. 2024. gada 1. novembrī].

- European Education and Culture Executive Agency (Eurydice), 2024c.** *Funding in education – Denmark.* Pieejams: <<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/denmark/funding-education>> [Sk. 2024. gada 1. novembrī].
- European Education and Culture Executive Agency (Eurydice), 2024d.** *Separate special education needs provision in early childhood and school education.* Pieejams: <<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/denmark/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and-school-education>> [Sk. 2024. gada 1. novembrī].
- European Education and Culture Executive Agency (Eurydice), 2025a.** *Early childhood and school education funding – Finland.* Pieejams: <<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/finland/early-childhood-and-school-education-funding>> [Sk. 2025. gada 21. jūlijā].
- European Education and Culture Executive Agency (Eurydice), 2025b.** *Early childhood and school education funding – Norway.* Pieejams: <<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/norway/early-childhood-and-school-education-funding>> [Sk. 2025. gada 21. jūlijā].
- European Education and Culture Executive Agency (Eurydice), 2025c.** *Educational support and guidance – Norway.* Pieejams: <<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/norway/educational-support-and-guidance>> [Sk. 2025. gada 21. jūlijā].
- European Education and Culture Executive Agency (Eurydice), 2025d.** *Separate special education needs provision in early childhood and school education – Finland.* Pieejams: <<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/finland/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and-school-education>> [Sk. 2025. gada 21. jūlijā].
- Finnish national agency for education (EDUFI), 2014.** *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* Pieejams: <<https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/9407084>> [Sk. 2025. gada 21. jūlijā].
- Florian, L. and Sretenov, D., 2021.** *From special school to resource centre: supporting vulnerable young children in Central and Eastern Europe. A guide for positive change.* Pieejams: <<https://www.issa.nl/sites/default/files/u327/From%20Special%20School%20to%20Resource%20Centre.pdf>> [Sk. 2025. gada 15. jūlijā].
- Folketing, 2014.** *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. BEK nr 693 af 20/06/2014.* Pieejams: <<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/693>> [Sk. 2024. gada 16. novembrī].
- Folketing, 2024.** *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr 989 af 27/08/2024.* Pieejams: <<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/989>> [Sk. 2024. gada 16. novembrī].
- Göransson, K., Lindqvist, G., Nilholm, C., 2015.** Voices of special educators in Sweden: a total-population study. *Educational Research*, 57(3), pp. 287–304. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131881.2015.1056642>> [Sk. 2025. gada 21. jūlijā].
- Göransson, K. and Nilholm, C., 2014.** Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), pp. 265–280. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2014.933545>> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].
- Granite, E. and Graham, L., 2012.** Remove, rehabilitate, return? The use and effectiveness of behaviour schools in New South Wales, Australia. *The International Journal on School Disaffection*, 9(1), pp. 39–50. Pieejams: <<https://eprints.qut.edu.au/57506/>> [Sk. 2025. gada 15. jūlijā].
- Hansen, J. H., Carrington, S., Jensen, C. R., Molbæk, M., Secher Schmidt, M. C., 2020.** The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), pp. 47–57. Pieejams: <<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730112>> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].
- Hardy, I. and Woodcock, S., 2015.** Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), pp. 141–164. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2014.908965>> [Sk. 2025. gada 10. janvārī].
- Haridus-ja Noorteamet (HARNO), 2024.** *Kaasav haridus.* Pieejams: <<https://harno.ee/kaasav-haridus>> [Sk. 2024. gada 23. oktobrī].
- Haug, P., 2017.** Understanding inclusive education: Ideals and Reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), pp. 206–217. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15017419.2016.1224778>> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].

- Hjörne, E. and Säljö, R., 2019.** Teaching and learning in the special education setting: Agency of the diagnosed child. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(3), pp. 224–238. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632752.2019.1609239>> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].
- Hornby, G., 2015.** Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), pp. 234–256. Pieejams: <<https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8578.12101>> [Sk. 2025. gada 10. janvārī].
- Ise, E., Blomert, L., Bertrand, D., Fáisca, L., Puolakanaho, A., Saine, N. L., Surányi, Z., Vaessen, A., Csépe, V., Lyytinen, H., Reis, A., Schulte-Körne, G., 2011.** Support systems for poor readers: Empirical data from six EU member states. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), pp. 228–245. Pieejams: <<https://doi.org/10.1177/0022219410374235>> [Sk. 2025. gada 21. jūlijā].
- Keles, S., Ten Braak, D., Munthe, E., 2024.** Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: A systematic scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), pp. 431–446. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2022.2148277>> [Sk. 2024. gada 3. oktobrī].
- Keslair, F., Maurin, E., McNally, S., 2011.** *Every child matters? An evaluation of special educational needs' programmes in England*. IZA Discussion Papers, No. 6069., Institute for the Study of Labour. Pieejams: <<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/58895/1/689702744.pdf>> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].
- Kolnes, J., Øverland, K., Midthassel, U. V., 2021.** A system-based approach to expert assessment work – exploring experiences among professionals in the Norwegian Educational Psychological Service and schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), pp. 783–801. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2020.1754904>> [Sk. 2025. gada 21. jūlijā].
- Langager, S., 2014.** Children and youth in behavioural and emotional difficulties, skyrocketing diagnosis and inclusion/exclusion processes in school tendencies in Denmark. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(3), pp. 284–295. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13632752.2014.883785>> [Sk. 2025. gada 15. jūlijā].
- Lietuvos Respublikos Seimas (Seimas), 1991.** *Švietimo įstatymas (Nr. I-1489)*. 25.06.1991. Pieejams: <<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/df672e20b93311e5be9bf78e07ed6470>> [Sk. 2024. gada 5. novembrī].
- Lietuvos Respublikos Seimas (Seimas), 2011.** *Dėl mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių*. 30.09.2011. Pieejams: <<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.408134>> [Sk. 2024. gada 5. novembrī].
- Lietuvos Respublikos Vyriausybė, 2018.** *Dėl Mokymo lėšų apskaičiavimo, paskirstymo ir panaudojimo tvarkos aprašo patvirtinimo*. 11.07.2018. Pieejams: <<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/acd82c9188fa11e8aa33fe8f0fea665f/asr>> [Sk. 2025. gada 7. oktobrī].
- Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija (SMSM), 2024.** *Švietimo pagalba specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams*. Pieejams: <<https://smsm.lrv.lt/lt/veiklos-sritys-1/smm-svietimas/svietimas-pradinis-ugdymas/svietimo-pagalba-specialiuju-ugdymosi-poreikiu-turintiems-mokiniam/?lang=lt>> [Sk. 2024. gada 5. novembrī].
- Medvedova, M. 2023.** *How to get special educational support*. Pieejams: <<https://www.the-intl.com/post/how-to-get-special-educational-support>> [Sk. 2025. gada 18. jūlijā].
- Meijer, C. and Watkins, A., 2016.** Changing conceptions of inclusion underpinning education policy. *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap*, 8, pp. 1–16. Pieejams: <<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/s1479-363620160000008001/full/html>> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].
- Mendoza, M. and Heymann, J., 2024.** Implementation of inclusive education: A systematic review of studies of inclusive education interventions in low- and lower-middle-income countries. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(3), pp. 299–316. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1034912X.2022.2095359>> [Sk. 2024. gada 3. oktobrī].
- Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania and Minister of Health of the Republic of Lithuania, 2000.** *Dėl moksleivių mokymo namuose organizavimo tvarkos*. 16.03.2000. Pieejams: <<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.106374?jfwid=32ocqrgvo>> [Sk. 2025. gada 10. oktobrī].
- Ministry of Finance of the Republic of Lithuania (MF of Lithuania), 2024.** *The government approves the draft state budget for 2025*. Pieejams: <<https://finmin.lrv.lt/en/news/the-government-approves-the-draft-state-budget-for-2025/>> [Sk. 2024. gada 3. novembrī].

- Mitchell, D. and Sutherland, D., 2020.** *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. 3rd ed. London: Routledge. Pieejams: <<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780429401923/really-works-special-inclusive-education-david-mitchell-dean-sutherland>> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].
- Næss, K. A. B., Hokstad, S., Furnes, B., Hesjedal, E., Østvik, J., 2024.** Inclusive education for students with special education needs in Norway. *Remedial and Special Education*, 45(6), pp. 351–358. Pieejams: <<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/07419325241260750>> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].
- Nilholm, C. and Göransson, K., 2017.** What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), pp. 437–451. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2017.1295638>> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].
- Nilsen, S., 2020.** Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), pp. 980–996. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2018.150334>> [Sk. 2024. gada 5. oktobrī].
- Norwich, B., 2014.** Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), pp. 495–510. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0305764X.2014.963027>> [Sk. 2025. gada 15. jūlijā].
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM), 2024.** *OKM: talousarvioesitys 8,45 miljardia euroa vuodelle 2025*. Pieejams: <https://okm.fi/en/-/eur-8.45-billion-budget-proposal-for-the-ministry-of-education-and-culture-for-2025?languageId=fi_FI> [Sk. 2024. gada 16. novembrī].
- Paseka, A. and Schwab, S., 2020.** Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), pp. 254–272. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2019.1665232>> [Sk. 2024. gada 5. oktobrī].
- Paulsrud, D. and Nilholm, C., 2020.** Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), pp. 1–15. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2020.1846799>> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].
- Pijl, S. J., Frostad, P., Flem, A., 2008.** The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), pp. 387–405. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313830802184558>> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].
- Powell, J. J. W., 2006.** Special education and the risk of becoming less educated. *European Societies*, 8(4), pp. 577–599. Pieejams: <<http://direct.mit.edu/euso/article-pdf/8/4/577/2489622/14616690601002673.pdf>> [Sk. 2025. gada 15. jūlijā].
- Rajaleidja, 2020.** *Where can I find help? For Parents*. Pieejams: <https://rajaleidja.ee/wp-content/uploads/2020/12/Lapsevanemale_ENG_A4.pdf> [Sk. 2025. gada 18. jūlijā].
- Rajaleidja, 2024.** *Sekkumise "Hariduse tugiteenused" elluviimiseks toetuse andmise tingimused*. Tallinn: Haridus-ja Teadusministeerium. Pieejams: <https://rajaleidja.ee/wp-content/uploads/2024/01/Lisa_Sekkumise-%E2%80%9EHariduse-tugiteenused-elluviimiseks-toetuse-andmise-tingimused_0.pdf> [Sk. 2025. gada 18. jūlijā].
- Rangvid, B. S., 2016.** *Does Exposure to Returning SEN Students Harm Peers' Outcomes?* Working Paper 04:2016. Copenhagen: The Danish National Centre for Social Research. Pieejams: <<https://emu.dk/sites/default/files/2018-10/Does%20Exposure%20To%20Returning%20SEN%20Students%20Harm%20Peers%20Outcomes.pdf>> [Sk. 2025. gada 15. jūlijā].
- Raščevska, M., Nīmante, D., Umbraško, S., Šūmane, I., Martinsone, B., Žukovska, I., 2017.** *Pētījums par bērniem ar speciālām vajadzībām sniedzamo atbalsta pakalpojumu izmaksu modeli iekļaujošas izglītības īstenošanas kontekstā*. Rīga: Latvijas Universitāte. Pieejams: <<https://ppdb.mk.gov.lv/datubaze/petijums-par-berniem-ar-specialam-vajadzibam-sniedzamo-atbalsta-pakalpojumu-izmaksu-modeli-ieklausosas-izglitibas-istenosanas-konteksta-2/>> [Sk. 2025. gada 15. jūlijs].
- Riigiportaal, 2024.** *Students with special educational needs*. Pieejams: <<https://www.eesti.ee/eraisik/en/artikkel/education-and-research/general-education/students-with-special-educational-needs>> [Sk. 2025. gada 18. jūlijā].

- Riigikogu, 1998.** *Private Schools Act*. 03.06.1998. Pieejams: <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/503092024005/consolide#para22> [Sk. 2024. gada 15. decembrī].
- Riigikogu, 1999.** *Preschool Child Care Institutions Act*. 18.02.1999. Pieejams: <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/510092024002/consolide#para14> [Sk. 2024. gada 23. oktobrī].
- Riigikogu, 2010.** *Basic Schools and Upper Secondary Schools Act*. 09.06.2010. Pieejams: <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/501092025002/consolide/current> [Sk. 2024. gada 23. oktobrī].
- Riksdag, 2010.** *Skollag (2010:800). Svensk författningssamling (SFS 2010:800)*. Pieejams: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/ [Sk. 2024. gada 16. septembrī].
- Rose, J., 2009.** *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties: An independent report from Sir Jim Rose to the Secretary of State for children, schools and families*. Pieejams: https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/14790/7/00659-2009DOM-EN_Redacted.pdf [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].
- Rozenfelde, M., 2016.** *Skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs atbalsta sistēma*. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte. Pieejams: https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/32003/298-55964-Rozenfelde_Marite_mr16007.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Sk. 2025. gada 3. janvārī].
- Saloviita, T., 2020.** Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), pp. 270–282. Pieejams: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2018.1541819> [Sk. 2024. gada 3. oktobrī].
- Schwab, S., 2024.** Epilogue: towards a more comprehensive understanding of inclusive and special education. *European Journal of Special Needs Education*, 39(6), pp. 977–982. Pieejams: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/08856257.2024.2425519?scroll=top&needAccess=true> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].
- Skolverket, 2024.** *Curriculum for compulsory school for pupils with intellectual disabilities – Lgra22*. Pieejams: <https://www.skolverket.se/download/18.11f7c7851925054d8c646/1727947823040/pdf13130.pdf> [Sk. 2025. gada 21. jūlijā].
- Slee, R., 2018.** *Defining the scope of inclusive education: think piece prepared for the 2020 Global education monitoring report, inclusion and education*. Pieejams: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265773> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM), 2019a.** *Funding*. Pieejams: <https://www.spsm.se/om-oss/other-languages/english/our-mission/funding/> [Sk. 2024. gada 16. novembrī].
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM), 2019b.** *The National Agency for Special Needs Education and Schools*. Pieejams: <https://www.spsm.se/om-oss/other-languages/english/the-swedish-education-system/the-national-agency-for-special-needs-education-and-schools/> [Sk. 2024. gada 16. novembrī].
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM), 2023.** *Special Needs Schools*. Pieejams: <https://www.spsm.se/om-oss/other-languages/english/our-mission/special-needs-schools/> [Sk. 2025. gada 21. jūlijā].
- SPSU, 2020 The Danish Agency for Education and Quality (SPSU), 2024.** *Laws and orders*. Pieejams: <https://www.spsu.dk/for-sps-ansvarlige/love-og-bekendtgørelser> [Sk. 2025. gada 18. jūlijā].
- Stortinget, 2017.** *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (likestillings- og diskrimineringsloven)*. 16.06.2017. Pieejams: <https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/2017-06-16-51> [Sk. 2025. gada 21. jūlijā].
- Stortinget, 2023.** *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (LOV-2023-06-09-30)*. 09.06.2023. Pieejams: <https://lovdata.no/static/lovtidend/ltavd1/2023/nl-20230609-030.pdf> [Sk. 2024. gada 16. septembrī].
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., Ström, K., 2019.** The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), pp. 601–616. Pieejams: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2019.1572094> [Sk. 2025. gada 21. jūlijā].
- Sveriges Kommuner och Regioner (SKR), 2018.** *Guidelines for special education support*. Pieejams: <https://skr.se/download/18.5627773817e39e979ef5d0df/1642496866364/7585-697-1.pdf> [Sk. 2025. gada 21. jūlijā].

- Takala, M., Silfver, E., Karlsson, Y., Saarinen, M., 2020.** Supporting pupils in Finnish and Swedish schools – teachers' views. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), pp. 313–332. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2018.1541820>> [Sk. 2025. gada 21. jūlijā].
- Taneja-Johansson, S. and Powell, J. J. W., 2024.** Confronting the idealised 'Nordic model' in education with contemporary realities of special education in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 39(6), pp. 866–881. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2024.2425501>> [Sk. 2025. gada 21. jūlijā].
- Tegtmejer, T. and Jorgensen, H. C. Q., 2022.** In search of a middle ground. A case study of special educational support in between ordinary school and segregated settings in Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 28(12), pp. 2906–2920. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2022.2135780>> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].
- Terzi, L., 2014.** Reframing inclusive education: educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), pp. 479–493. Pieejams: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764X.2014.960911>> [Sk. 2025. gada 10. janvārī].
- Undervisningsministeriet (UVM), 2018.** *The taximeter system. Fact sheet no. 101221*. Pieejams: <<https://eng.uvm.dk/-/media/filer/uvm-eng/pdf/fact-sheets/101221-the-taximeter-system.pdf>> [Sk. 2025. gada 15. jūlijā].
- United Nations Children's Fund (UNICEF), 2014.** *Conceptualizing Inclusive Education and Contextualizing it within the UNICEF Mission: Webinar 1 – Companion Technical Booklet*. New York City: New York: UNICEF. Pieejams: <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/IE_Webinar_Booklet_1_0.pdf> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 1994a.** *Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Paris: UNESCO. Pieejams: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753>> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 1994b.** *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. Pieejams: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>> [Sk. 2025. gada 10. jūlijā].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2009.** *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO. Pieejams: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>> [Sk. 2025. gada 3. janvārī].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2017.** *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO. Pieejams: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>> [Sk. 2025. gada 3. janvārī].
- Utdanningsdirektoratet (UDIR), 2012.** *The PPT and special education assistance*. Pieejams: <https://gtsvn.uit.no/freecorpus/orig/eng/admin/depts/udir.no/ppt_engelsk_informasjon.pdf> [Sk. 2025. gada 21. jūlijā].
- Utdanningsdirektoratet (UDIR), 2024a.** *Fakta om grunnskolen 2023–2024*. Pieejams: <<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2023/fakta-om-grunnskolen-20232024/spesialundervisning/>> [Sk. 2024. gada 16. jūlijā].
- Utdanningsdirektoratet (UDIR), 2024b.** *Tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging i ny opplæringslov*. Pieejams: <<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/tilpasset-opplaring-og-individuell-tilrettelegging-i-ny-opplaringslov/>> [Sk. 2024. gada 16. novembrī].
- Vabariigi Valitsus, 2015.** *Riigieelarve seaduses kohaliku omavalitsuse üksustele määratud toetusfondi vahendite jaotamise ja kasutamise tingimused ja kord*. Määrus nr. 16 (06.02.2015). Pieejams: <<https://www.riigiteataja.ee/akt/122062024012>> [Sk. 2025. gada 3. martā].
- Valteri – Centre for Learning and Consulting (Valteri), 2025.** *Support for learning and school attendance*. Pieejams: <<https://www.valteri.fi/en/>> [Sk. 2025. gada 3. februārī].

Informācijas pieprasījums

European Centre for Parliamentary Research and Documentation (ECPRD), 2024. *Special Education System. Request No. 5886.*

Intervijas

Intervija ar R. Palmqvist (20.11.2024.). Intervija ar Somijas Nacionālā izglītības padomes (*The Finnish National Board of Education*) speciālisti Riia Palmqvist.

Intervija ar V. Latova (09.12.2024.). Intervija ar Igaunijas Iekļaujošās izglītības centra (*Kaasava Hariduse Keskus*) speciālisti Viktoria Latova.

Nepublicētie materiāli

Egelund, N., 2024. *Informācijas pieprasījums par speciālās izglītības sistēmas organizāciju Dānijā.* 20.11.2024. [Elektroniska sarakste ar Ārhusas Universitātes profesoru Niels Egelund].

Högberg, E., 2024. *Informācijas pieprasījums par speciālās izglītības sistēmas organizāciju Zviedrijā.* 16.12.2024. [Elektroniska sarakste ar Valsts speciālās izglītības un skolu aģentūra (*The National Agency for Special Needs Education and Schools (SPSM)*) analītiķi Elisabeth Högberg].

Justsen, M., 2024. *Informācijas pieprasījums par speciālās izglītības sistēmas organizāciju Dānijā.* 20.12.2024. [Elektroniska sarakste ar Dānijas Izglītības un kvalitātes aģentūras Pamatizglītības centra (*Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Center for Folkeskole*) vecāko konsultantu Mads Justsen].

Liba, P., 2024. *Informācijas pieprasījums par speciālās izglītības sistēmas organizāciju Igaunijā.* 13.12.2024. [Elektroniska sarakste ar Igaunijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas Vispārējās izglītības politikas departamenta padomnieci Piret Liba].

Myrbakken Hoft, K., 2024. *Informācijas pieprasījums par speciālās izglītības sistēmas organizāciju Norvēģijā.* 19.11.2024. [Elektroniska sarakste ar Izglītības direktorāta Iekļaušanas un pedagoģiskā atbalsta departamenta (*Senior Advisor, Inclusion and Pedagogical Support*) vecāko padomnieci Kari Myrbakken Hoft].

Pulkkinen, J., 2024. *Informācijas pieprasījums par speciālās izglītības sistēmas organizāciju Somijā.* 02.12.2024. [Elektroniska sarakste ar Jyväskylä Universitātes speciālās izglītības pētnieci dr. Jonna Pulkkinen].

Titullapas noformējumam izmantots attēls no tīmekļvietnes:

<<https://pixabay.com/illustrations/individuality-diversity-uniqueness-9270078/>>.

Darba noformējumam izmantoti attēli no tīmekļvietnēm:

<<https://www.flaticon.com>> un <<https://freelagicons.com>>.

Pētījums ir izstrādāts Saeimas Prezidija un Frakciju padomes lēmuma izpildes ietvaros.

Pētījuma tēmu pieteikušas frakcija PROGRESĪVIE, Zaļo un Zemnieku savienības frakcija un frakcija JAUNĀ VIENOTĪBA.

Saeimas Analītiskais dienests ir Saeimas pētnieciskā struktūrvienība, kas veic pētniecisko darbu parlamenta vajadzībām. Tas sniedz likumdevējam atbalstu lēmumu pieņemšanas procesā, normatīvā regulējuma pilnveidē un kontrolē pār izpildvaru.

Šis pētījums ir izstrādāts, lai raksturotu speciālās izglītības sistēmas organizāciju Baltijas valstīs un Ziemeļvalstīs.