

EUROPEISK LÆRERUTDANNING FOR INKLUDERING

Utfordringer og muligheter



European Agency for Development in Special Needs Education

EUROPEISK LÆRERUTDANNING FOR INKLUDERING

– utfordringer og muligheter

European Agency for Development in Special Needs Education



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Dette dokumentet er utarbeidet med støtte fra Europakommisjonens generaldirektorat for utdanning og kultur: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

Synspunktene som kommer frem i dette dokumentet, er utelukkende synspunktene til prosjektpartnerne, og Europakommisjonen kan ikke holdes ansvarlig for måten informasjonen i dette dokumentet kan bli brukt på.

Redigert av: Verity Donnelly, European Agency for Development in Special Needs Education

Vi takker de utnevnte ekspertene fra landene som deltok i prosjektet *Lærertutdanning for inkludering*, for deres bidrag som er brukt i utarbeidelsen av dette dokumentet.

Det er tillatt å bruke utdrag fra dokumentet hvis det henvises klart til kilden. Det skal henvises til rapporten på følgende måte: European Agency for Development in Special Needs Education (2011) *Europeisk lærertutdanning for inkludering – utfordringer og muligheter*, Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education

ISBN (Papirutgave): 978-87-7110-199-7

ISBN (Elektronisk): 978-87-7110-220-8

© European Agency for Development in Special Needs Education 2011

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


Brussel-kontoret
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussel Belgia
Tlf.: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



INNHOLDSFORTEGNELSE

| | |
|--|-----------|
| FORORD | 5 |
| 1. INNLEDNING | 7 |
| 1.1 Tilnæringsmåte for prosjektet <i>Lærerutdanning for inkludering</i> ..8 | |
| 1.1.1 <i>Prosjektmateriell</i> | 9 |
| 1.2 Synteserapport om lærerutdanning for inkludering | 10 |
| 1.2.1 <i>Formålene med rapporten</i> | 11 |
| 1.2.2 <i>Eksempler på praksis i landene</i> | 12 |
| 1.2.3 <i>Rapportstruktur</i> | 12 |
| 2. LÆRERUTDANNINGEN I EUROPA OG INTERNASJONALT – INKLUDERINGSDEBATTEN | 13 |
| 3. SIDER VED LÆRERUTDANNINGEN..... | 18 |
| 3.1 Strukturen på lærerutdanningen | 18 |
| 3.1.1 <i>Opptakskrav</i> | 19 |
| 3.1.2 <i>Representasjon av minoritetsgrupper</i> | 20 |
| 3.2 Innholdet i lærerutdanningen | 21 |
| 3.2.1 <i>Vurdering</i> | 22 |
| 3.3 Tilnæringer til lærerutdanningen | 23 |
| 3.3.1 <i>Særskilte og integrerte emner</i> | 25 |
| 3.3.2 <i>Sammenslåtte emner</i> | 29 |
| 3.4 Holdninger og verdier i lærerutdanningen..... | 31 |
| 3.5 Oppsummering | 33 |
| 4. PRAKSISOPPLÆRING..... | 34 |
| 4.1 Oppsummering | 39 |
| 5. LÆRERUTDANNERE | 41 |
| 5.1 Faglig utvikling | 44 |
| 5.2 Oppsummering | 45 |
| 6. LÆRERKOMPETANSER..... | 46 |
| 6.1 Vurdere kompetanse..... | 50 |
| 6.2 Oppsummering | 51 |
| 7. KVALITETSSIKRING OG OPPFØLGING..... | 53 |



| | |
|---|-----------|
| 7.1 Oppsummering | 55 |
| 8. MER GENERELLE RETNINGSLINJER SOM STØTTER EN LÆRERUTDANNING FOR INKLUDERING..... | 56 |
| 8.1 Terminologi | 56 |
| 8.2 Helhetlige retningslinjer som støtter alle elevene..... | 57 |
| 8.3 Ansvarlighet | 59 |
| 8.4 Oppsummering | 60 |
| 9. HOVEDPROBLEMSTILLINGER OG UTFORDRINGER..... | 61 |
| 9.1 Spørsmål rundt lærerutdanningen | 61 |
| 9.1.1 Rekruttere og beholde lærere..... | 61 |
| 9.1.2 Lærerutdannere..... | 63 |
| 9.1.3 Partnerskap med skoler | 64 |
| 9.1.4 Forskningsbaserte endringer..... | 65 |
| 9.1.5 Lærerkompetanser..... | 65 |
| 9.2 Mer generelle problemstillinger | 66 |
| 9.2.1 Terminologi | 66 |
| 9.2.2 Identifikasjon av elever..... | 67 |
| 9.2.3 Tilrettelegging for alle elever | 68 |
| 9.2.4 Motsetninger..... | 69 |
| 10. ANBEFALINGER FOR RETNINGSLINJER OG PRAKSIS | 71 |
| 10.1 Anbefalinger for lærerutdanningen..... | 71 |
| 10.2 Anbefalinger for mer generelle retningslinjer | 74 |
| AVSLUTTENDE KOMMENTARER..... | 77 |
| LITTERATURLISTE | 79 |
| BIDRAGSYTERE | 87 |



FORORD

Da Verdens helseorganisasjon lanserte rapporten *World Report on Disability* i New York (juni 2011), understreket jeg hvor viktig lærerne er: "Vi kan diskutere inkludering på mange nivåer, på enten et begrepsmessig, politisk, normativt eller forskningsnivå. Til syvende og sist er det imidlertid læreren som har det daglige ansvaret for elevene i klasserommet! Det er læreren som gjennomfører prinsippene for inkluderende opplæring. Hvis en lærer ikke klarer å lede opplæringsarbeidet for elever med ulike behov i det ordinære klasserommet, er alle gode hensikter for inkluderende opplæring uten verdi. Så utfordringen fremover er å utarbeide læreplaner og lære lærerne hvordan de skal håndtere mangfold på en god måte."

EAs treårige prosjekt ble startet i 2009 for å undersøke hvordan lærerutdanningen forbereder alle lærere på å være inkluderende. 55 eksperter fra 25 land har deltatt: Belgia (både den flamsk- og fransktalende delen), Danmark, Estland, Finland, Frankrike, Kypros, Irland, Island, Latvia, Litauen, Luxembourg, Malta, Nederland, Norge, Polen, Portugal, Slovenia, Spania, Storbritannia (England, Nord-Irland, Skottland og Wales), Sveits, Sverige, Tsjekkia, Tyskland, Ungarn og Østerrike.

Ekspertgruppen har bestått av offentlige byråkrater (som har ansvar for lærerutdanning og inkluderende opplæring) og både lærerutdannere og spesialpedagogutdannere. I løpet av prosjektet har også mange andre aktører vært involvert, for eksempel lærerstudenter, lærere og skoleledere, lokale administratorer, representanter fra frivillige organisasjoner, elever og foreldre. EA vil takke alle for deres verdifulle bidrag. (I vedlegg 1 er det mer informasjon og en oversikt over ekspertenes kontaktinformasjon.)

Denne rapporten er en sammenfatning av de detaljerte rapportene fra deltakerlandene om retningslinjer og praksis for lærerutdanning for inkludering. For å fremheve interessante eksempler og komme med anbefalinger til veien videre, benytter rapporten seg også av litteraturgjennomgangen av retningslinjer og forskning som ble produsert i forbindelse med prosjektet, samt informasjon som ble samlet inn i de 14 besøkene i landene. I prosjektet skal det også utarbeides en *profil for den inkluderende læreren*. Denne profilen skal gi en beskrivelse av de kompetanseområdene som er nødvendige for å forberede alle lærerstudentene på å arbeide i



2. LÆRERUTDANNINGEN I EUROPA OG INTERNASJONALT – INKLUDERINGSDEBATTEN

Dette kapitlet gir en oversikt over noen av landenes felles utfordringer når de beveger seg i retning av mer inkluderende utdanningssystemer, og spesielt hovedproblemstillingene rundt det å utvikle en mer inkluderende lærerutdanning.

Mange land bruker nå termen “inkludering” for en langt bredere gruppe elever som er sårbare for å bli ekskludert, og ikke bare for elever som har behov for tilpasset opplæring / spesialundervisning. Den 48. internasjonale konferansen om utdanning (2008) oppfordret politikere til å anerkjenne at “inkluderende opplæring er en kontinuerlig prosess, der målet er å tilby opplæring av høy kvalitet for alle og fjerne alle former for diskriminering, samtidig som man respekterer mangfoldet og elevenes og samfunnenes ulike evner, behov, særtrekk og læringsforventninger” (UNESCO-IBE 2008, s. 3).

Terminologien er et viktig punkt som trekkes frem i nyere litteratur og i landrapportene i forbindelse med dette prosjektet. Ainscow m.fl. (2006) anerkjente at dette var et komplekst område og utviklet følgende typologi av seks måter å tenke på inkludering på. Alle disse måtene kommer i ulik grad frem i landrapportene:

- Inkludering som gjelder funksjonshemmede elever og andre som har behov for tilpasset opplæring / spesialundervisning;
- Inkludering som en reaksjon på disiplinær ekskludering;
- Inkludering som gjelder alle grupper som er sårbare for å bli ekskludert;
- Inkludering i betydningen av å utvikle en skole for alle;
- Inkludering i betydningen utdanning for alle;
- Inkludering som en prinsippbasert tilnærming til utdanningen og samfunnet.

Haug (2003) hevder at det finnes to definisjonsnivåer – ett som er knyttet til ideologi og fokus på verdier, og et annet som er knyttet til hvordan utdanningspraksisen påvirkes (dvs. økt tilhørighet, deltakelse, demokratisering og læringsutbytte for alle).

Mens mange land beveger seg mot ideen om en “skole for alle”, fortsetter andre å fokusere hovedsakelig på elever med



funksjonshemming og behov for tilpasset opplæring / spesialundervisning, og på elever med sjenerende oppførsel. I en rekke land brukes fortsatt termen “integrering”, som hovedsakelig har assosiasjoner til diskusjoner om hvorvidt elever skal plasseres på spesialskoler eller ordinære skoler. I rapporten fra Ungarn nevnes en nyere debatt der det diskuteres om inkludering betyr at alle elevene “er under samme tak” på samme skole, eller om deres deltakelse i en “felles læringsinnsats” gjør at inkludering er forenlig med spesialskoler.

Et mindretall av landene har begynt å erstatte kategorier som er knyttet til behov for tilpasset opplæring / spesialundervisning og funksjonshemming, med ideer om hindringer for læring og deltakelse. Norwich (2010) påpeker at termen “behov for tilpasset opplæring / spesialundervisning” ble lansert for å gå bort fra kategorier som fokuserte på mangler, og øke fokuset på hva som trengs for å tilby læringsmuligheter og legge til rette for læring. Selv om det vies mer oppmerksomhet til vurderingskonteksten og læringsmiljøet, brukes det ofte fortsatt en negativ kategorisering. Denne debatten er ikke ny. I 1993 fastslo Ayers: “I den personsentrerte aktiviteten som opplæring er, kommer ethvert forsøk på å definere kategorier til å innsnevre vår synsvidde og villedde vår visjon og våre hensikter. Merkelapper ... gir oss én enkelt linse som er fokusert på én bestemt mangel, men det vi heller trenger er en rekke ulike perspektiver på barnas styrker, som for øvrig hele tiden endrer seg” (s. 228).

Naukkarinen (2010) påpeker at lærere må lære seg å se at elevene har “multiintelligenser og mange ulike måter å lære på, i stedet for at de tilhører en kategori” (s. 190). Med en slik forståelse kan det utvikles en modell som består av kontinuerlig tilrettelegging, i stedet for en modell der det brukes tilpasset opplæring / spesialundervisning som er basert på kategorisering og spesialisering. Det er nødvendig å vektlegge både deltakelse og læring – å ikke lenger ta elever ut av klasserommet for å gi dem spesialundervisning som tar sikte på å “fikse” problemene. Pijl (2010) hevder at en slik medisinsk modell, deriblant å gi lærerne spesialistutdanning, i seg selv kan føre til en økning i antallet elever som får tilpasset opplæring / spesialundervisning. Dette kan også skje hvis lærerne er usikre eller mangler kompetanse om hvordan de skal ivareta behovene til elever med ulike behov. Stadig flere innser imidlertid at det er behov for å erstatte “mangelbasert” tilrettelegging



med nye opplærings- og læringsmetoder og ta hensyn til miljøet for å øke skolens kapasitet til å håndtere mangfold på en god måte.

Sliwka (2010) beskriver paradigmeskiftet fra homogenitet til heterogenitet og deretter til mangfold – terminologi som i stadig større grad også brukes i Europa. I denne situasjonen anerkjennes først ikke forskjeller, deretter betraktes de som en utfordring som må håndteres, og til slutt betraktes de som en verdi eller mulighet. Under det første paradigmet (homogenitet) betraktes elevene som like og behandles på samme måte. Under det andre (heterogenitet) gjøres det tilpasninger for å ta hensyn til ulikheter. Under det tredje paradigmet (mangfold) betraktes ulikheter som en ressurs for individuell og gjensidig læring og utvikling. I landrapportene bruker ni land termen “heterogen” eller “heterogenitet”, og selv om stadig flere bruker termen “mangfold”, gjenspeiler ikke alltid denne endringen i terminologi en endring i tenkemåten.

Det er viktig å samordne terminologien i et land, og om mulig på tvers av land, for å legge til rette for økt inkludering i utdanningen og i det europeiske samfunnet generelt. Det er også avgjørende at den underliggende ideologien som forbindes med termene som brukes, er velkjent, for eksempel språk som støtter skiftet fra et “veldig” syn på funksjonshemming til en tilnærming som bygger på menneskerettigheter. Terminologi diskuteres i mer detalj i kapittel 8 i denne rapporten.

For at det skal være mulig å oppnå en samordnet terminologi og sikre en helhetlig tilnærming til utarbeidelsen av retningslinjer, trengs det bred debatt for å oppnå enighet mellom viktige aktører om verdiene og prinsippene som skal brukes. Arnesen m.fl. (2009) hevder at retningslinjer for inkludering i utdanning har vært forbundet med følgende mer generelle verdier og prinsipper:

- Tilgang og kvalitet;
- Likeverd og sosial rettferdighet;
- Demokratiske verdier og deltakelse;
- Balanse mellom fellesskap/individualitet og mangfold.

Usikkerhet om retningslinjene for inkludering oppstår når det gjøres forsøk på å ta hensyn til ulike verdier og løse dilemmaet om fellesskap (møte behovene til alle barn og arbeide for tilhørighet og aksept) og differensiering (møte behovene til den enkelte). Som



Minnow har gitt uttrykk for (1990): “Når fører det å behandle mennesker ulikt, til at ulikhetene fremheves og stigmatiserer eller hindrer dem på grunn av dette? Og når fører det å behandle mennesker likt, til at vi overser ulikhetene og kan komme til å stigmatisere eller hindre dem på grunn av dette?” (s. 20)


Dette gjelder også for hvor elevene bør få opplæring, hva (innhold på læreplanen) de bør få opplæring i, og hvordan (pedagogikk) opplæringen bør gjennomføres. Disse motsetningene diskuteres i kapittel 8.

Det er imidlertid en gruppe unge med svært komplekse behov som nok alltid kommer til å trenge tilrettelegging. I slike tilfeller er det maktpåliggende for inkluderende opplæring å utvikle uavhengighet i størst mulig grad og sørge for at alle unge opplever givende relasjoner med andre, slik at det blir mulig å utvikle støttenettverk i lokalmiljøet.

Når det gjelder barn og unge med funksjonshemming, har *FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne* endringskraft, men selv om mange land har undertegnet og stadfestet konvensjonen – og EU har undertegnet både konvensjonen og den valgfrie protokollen (se <http://www.un.org/disabilities/>) – er det fortsatt store ulikheter i Europa med hensyn til tolkningen av “inkluderende opplæring” og hva dette betyr i praksis.

Artikkel 24 i konvensjonen slår fast at inkluderende opplæring gir det beste opplæringsmiljøet for barn og unge med funksjonshemming og bidrar til å fjerne hindringer og utfordre stereotyper. Konvensjonen understreker behovet for å gi lærerne utdanning i hvordan de gjennomfører opplæringen i inkluderende klasserom. Denne konklusjonen støttes av mange andre meddelelser på europeisk nivå som anerkjenner mangfoldet i dagens klasserom.

I den nye *Rådskonklusjoner om den sosiale dimensjon i utdanning og opplæring* (Ministerrådet, 2010) står det at utdannings- og opplæringssystemer i Europa må sikre både likeverd og kvalitet og anerkjenne at det er avgjørende å forbedre læringsresultater og nøkkelkompetanse for alle, ikke bare for å sikre økonomisk vekst og være konkurransedyktig, men også for å redusere fattigdom og fremme sosial inkludering. Dette vektlegger hvor viktig det er med helhetlige retningslinjer som fremmer samarbeid mellom ulike sektorer og sikrer samordning på tvers av alle arbeidsområder.



Garcia-Huidobro (2005) påpeker at likeverd må være i sentrum av generelle politiske avgjørelser og ikke begrenset til mindre viktige retningslinjer som tar sikte på å korrigere virkningene av generelle retningslinjer som ikke er i tråd med prinsipper som likeverd eller forebygging.

OECD (2007) fremhevet to dimensjoner av likeverd i utdanning: rettferdig behandling (som innebærer å sørge for at personlige og sosiale forhold ikke er en hindring for å oppnå gode resultater i opplæringen) og inkludering (som innebærer å sørge for at det tilbys en minimumsstandard for utdanning for alle). OECD fastslår at inkluderende opplæring er ønskelig av følgende grunner:

- Det er en menneskerett at mennesker skal kunne utvikle evnene sine og delta fullt ut i samfunnet. De langsiktige sosiale og økonomiske kostnadene av utdanningssvikt er høye;
- De som ikke har ferdigheter til å delta sosialt og økonomisk, skaper høyere kostnader for helse, inntektsstøtte, barnevern og trygd;
- Økt migrasjon skaper nye utfordringer for den sosiale tilhørigheten i enkelte land, mens andre land lenge har hatt problemer med integrering av minoriteter. Likeverd i utdanningen øker den sosiale tilhørigheten og tilliten.

Barton (1997) har en passende konklusjon til dette kapitlet: "Inkluderende opplæring handler om å møte mangfold. Det handler om å lytte til nye stemmer, være åpen, gi muligheter til alle og vise tydelig at 'ulikheter' verdsettes" (s. 234).

I resten av denne rapporten skal vi diskutere hovedproblemstillingene rundt det å utvikle en lærerutdanning som gir de fremtidige lærerne ferdighetene, kunnskapen og forståelsen, holdningene og verdiene de trenger for å arbeide i inkluderende miljøer. Du finner mer informasjon om alle tekstboksene og eksemplene i de neste kapitlene i de individuelle rapportene på <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>



3. SIDER VED LÆRERUTDANNINGEN

Dette avsnittet beskriver viktige sider ved lærerutdanninger for inkludering i EAs medlemsland, og gir en kort oversikt over strukturen på og innholdet i lærerutdanningen.


3.1 Strukturen på lærerutdanningen

En av hovedprioriteringene for lærerutdanningen, som landene identifiserte i starten av studien, var behovet for å se på strukturen for å skape en lærerutdanning for inkludering, og å slå sammen utdanningen av allmennlærere og spesialpedagoger. Lærerens rolle er i endring, noe som stadig flere anerkjenner, og dette understreker hvor viktig det er med betydelige endringer i måten lærerne forberedes på sin rolle og sitt ansvar som yrkesutøver. I rapporten fra Litauen står det følgende: “Kunnskapssamfunnet kommer til å endre lærerens rolle. Kunnskapsholderen blir erstattet av den som organiserer læringsprosessen, den som skaper læringsmuligheter, rådgiveren, partneren, mellomledet mellom eleven og ulike moderne informasjonskilder” (s. 4).

Informasjonen i landrapportene viser at det finnes mange lærerutdanninger av ulik varighet og med ulikt innhold. Selv om Bologna-reformene i høyere utdanning i Europa har ført til økt formelt samsvar, varierer varigheten av lærerutdanningen med mellom 2 og 5,5 år. De fleste landene krever imidlertid et 3- eller 4-årig bachelorstudium, og i et mindretall av landene kan dette påbygges til et 4- eller 5-årig masterprogram (f.eks. Finland, Frankrike, Island, Portugal, Spania). Dette er uten tvil en positiv utvikling, både med hensyn til lærerens status og til at det blir mer tid til relevante studier og praksis. Samtidig må man ha i mente at en mer inkluderende tilnærming ikke kan oppnås bare ved å “pøse på” med mer innhold.

Det er to hovedmodeller for lærerutdanningen. Den første er den “parallele”, der man studerer samtidig både “skolefagene” og kunnskapen og ferdighetene som trengs for å gi opplæring i dem. Den andre er den “etterfølgende”, der utdanningen på en høyere utdanningsinstitusjon i ett eller flere “skolefag” etterfølges av en egen del med emner som pedagogikk, didaktikk, klasseromspraksis osv.

Det er interessant å se at Spania er på vei bort fra en grad samt et kort pedagogisk oppdateringsemne for lærere på ungdomstrinnet og



heller innfører studier på masternivå, på grunn av bekymring for frafallsprosenten på ungdomstrinnet. I Frankrike planlegges det også et skifte fra en “etterfølgende” til en “parallellell” modell. I Tyskland er lærerutdanningen delt inn i to trinn, et trinn med høyere utdanning samt pedagogikk og didaktikk som utføres på praksisskoler.

I noen land gjennomføres lærerutdanningen på høyere utdanningsinstitusjoner som ikke har universitetsstatus, men som har tillatelse til å tildele grader. Frankrike har imidlertid nylig flyttet all lærerutdanning til universiteter og gått over til studier på masternivå med større vekt på det akademiske innholdet. Studiestrukturen, innholdet og praksisperioden varierer i landene, og vi ser nærmere på dette i de neste avsnittene i denne rapporten.

Noen få land er i ferd med å utvikle kortere modeller eller yrkesbasert opplæring. Teach First-programmet i Storbritannia (England) gir lederskapsutvikling og overførbare ferdigheter for “svært motiverte avgangselever av høyt kaliber” i et toårig program. Et lignende program er under utvikling i Tyskland, Estland og Latvia. De fleste av studiene følger imidlertid en tradisjonell modell der studentene er fulltid på utdanningsinstitusjonen og har perioder med praksis på skoler.

Den økende bruken av IKT i nettbaserte og “blandede” emner (der det brukes flere ulike metoder) kan bidra til å gjøre studiene mer fleksible og påvirke innholdet i alle emnene. Fjernundervisning og e-læring tilbys også. Dette skjer spesielt der den geografiske plasseringen og spredt befolkning gjør at det blir vanskelig å reise til skolen, eller at det blir vanskelig å danne opplæringsgrupper. Det må forskes mer på om denne utviklingen kan gjøre utdanningen mer tilgjengelig og øke mangfoldet i lærerstaben.

3.1.1 Opptakskrav

For opptak til lærerutdanningen krever alle landene et tilfredsstillende vitnemål fra videregående skole eller tilsvarende når det gjelder karakterer i eksamener på høyere nivå. Litauen har nylig tatt i bruk en “motivasjonstest” som skal brukes i prosessen med å velge kandidater til lærerutdanningen. Et mindretall av landene har tester som brukes til å regulere opptaket til lærerutdanningen. Nyere forskning av Menter m.fl. (2010) viser imidlertid at det er mange sider ved effektiv opplæring som ikke lar seg forutsi på en pålitelig måte gjennom tester av akademiske evner. Denne konklusjonen finnes det definitivt støtte for i litteraturgjennomgangen for prosjektet og i



landrapportene. Begge understreker hvor viktig det er med holdninger, verdier og tenkemåter i tillegg til kunnskap og ferdigheter for å utvikle en inkluderende praksis. Dette, sammen med anlegg som gjør det mulig å utvikle den nødvendige kompetansen, er vanskelig å kartlegge selv i en intervjusituasjon. Derfor trengs det mer forskning på metoder for utvelgelse av kandidater til lærerutdanningen.

Selv i land der læreryrket har høy status og det er større konkurranse om plassene, f.eks. i Finland, finnes det ingen garanti for at de akademisk dyktigste kandidatene blir de mest effektive lærerne. Det må tas hensyn til kandidatenes erfaring fra arbeid med elever med ulike behov, og tankene de har gjort seg om dette, sammen med informasjon fra erfarent personale om noen av de anleggene som er nødvendige i inkluderende praksis.

Opptakskravene er blitt mer fleksible for voksne søkere og personer med funksjonshemming, og relevant tidligere læring kan komme med i betraktningen for slike søkere. I noen av rapportene uttrykkes det imidlertid bekymring for at opptakskravene diskriminerer enkelte minoritetsgrupper i en tid der det er bred enighet om at lærerstaben bør ha en sammensetning som bedre gjenspeiler befolkningen som helhet.

Artikkel 24 i *FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne* (2006) krever at partene skal "treffe hensiktsmessige tiltak for å ansette lærere, herunder lærer med nedsatt funksjonsevne, som kan tegnspråk og/eller blindeskrift" (s. 15). Noen land (f.eks. Frankrike, Irland, Kypros, Sverige, Tyskland) oppgir at de jobber aktivt med dette.

3.1.2 Representasjon av minoritetsgrupper

Bare 7 av de 29 rapportene inneholder informasjon som er basert på formelt innhentede data om antallet elever og lærere fra minoritetsgrupper. I noen land er det begrensninger for innsamling av data, spesielt data om seksuell legning.

De fleste landene som ikke samler inn data, rapporterer uformelt at personer med funksjonshemming og personer fra etniske minoritetsgrupper er underrepresentert blant lærerstudenter og kvalifiserte lærere, og det samme ser ut til å være tilfelle for lærerutdannere.



I noen land jobbes det aktivt med å øke antallet menn som tas opp til lærerutdanningen, spesielt i opplæring på barnetrinnet, og med å øke mangfoldet i lærerstaben. Selv om det er bred enighet om at det å ha gode rollemodeller er viktig i utviklingen av en inkluderende praksis, gjenstår det imidlertid mye arbeid for å fjerne hindringene som utvelgelsesprosessen i mange land skaper.

3.2 Innholdet i lærerutdanningen

I noen få land er innholdet i lærerutdanningen definert i lovverket. En annen gruppe land definerer standarder / generell kompetanse, men lar de enkelte universitetene/høgskolene avgjøre studieinnholdet. En tredje gruppe land lar universitetene/høgskolene bestemme alt innholdet selv. Dette fører selvsagt til forskjeller, ikke bare mellom, men også innenfor samme land. Det blir også stadig mer vanlig at lærerstudentene er med på å utforme studiet.

I de fleste landene består studiene av en kombinasjon av et hovedfag og andre fag, generelle emner (deriblant pedagogikk, psykologi, filosofi osv.) og perioder med praksisopplæring. Innholdet varierer vanligvis i henhold til alderstrinnet studenten vil jobbe på, og mange land sier at studiene for lærere på ungdomstrinnet er mer fagbaserte, mens studiene for lærere på barnetrinnet har større vekt på pedagogikk.

Flere land sier at det ikke er nok tid til å dekke alt innholdet som anses som nødvendig i lærerutdanningen. Rapporten fra Malta påpeker at dette gjør det vanskelig å introdusere "ekstra" innhold om inkludering og mangfold, spesielt for lærere på ungdomstrinnet.

Situasjonen kan forbedres hvis det skiftes til en modell der relevant innhold bygges inn i alle emnene og det lages sammenhengende koblinger på tvers av emnene på institusjonene.

Arbeid i Storbritannia (Skottland) tyder på at opplæring for lærere for alle elever bør slås sammen, uavhengig av alderstrinn. Dette støtter riktignok synet på at lærere først og fremst bør være lærere for barn, ikke "leverandører" av innhold på læreplanen, men denne ideen får nok ikke støtte hos alle fagspesialister.

En nyere undersøkelse som ble utført for dette prosjektet, viste at mindre enn 50 % av de 43 tyske universitetene med lærerutdanningsprogrammer for lærere på barnetrinnet, tilbyr forelesninger eller seminarer som fokuserer på inkludering / inkluderende




opplæring. En småskalastudie i Litauen viste tilsvarende at bare 31 % av universiteter og høyskoler som tilbyr lærerutdanning, tok med noe innhold om tilpasset opplæring / spesialundervisning – og det gjaldt som oftest for lærerutdanningen på ungdomstrinnet.

Danmark og flere andre land identifiserer seg med dilemmaet som beskrives i rapporten fra Sverige, nemlig at problemstillinger rundt mangfold og inkludering fremdeles som oftest diskuteres i emner/fag om tilpasset opplæring / spesialundervisning, i stedet for av samtlige lærerutdannere i alle generelle emner. Forfatterne anerkjenner at hvis inkluderingssspørsmål innlemmes i alle emner, kan det være en risiko for at opplæringen blir mindre effektiv, eller at man fullstendig mister fokus. De anerkjenner at de pedagogiske følgene av ulike lærevansker/funksjonshemminger krever bruk av spesialister. Litteraturen og synspunktene til prosjekteksperter tyder imidlertid på at formålet på lang sikt bør være å utvikle enkeltemner som skal forberede alle lærere på å møte elevenes ulike behov.

Rapporten fra Spania påpeker at mange fag om inkludering er knyttet til “utviklingen av tilpasset opplæring / spesialundervisning og integrering av elever med behov for tilpasset opplæring / spesialundervisning på skolen”, i stedet for at ulike aspekter ved mangfold håndteres mer generelt. Dette er helt i tråd med Gultig (1999), sitert i prosjektets litteraturgjennomgang, som sier at lærerutdanningen har en tendens til å gå i detaljfellen, for eksempel å lære elevene om menneskerettigheter i stedet for å bruke menneskerettighetene som en tilnæringsmåte. Haug (2003) påpeker imidlertid at forelesere og studenter må gjøres kjent med diskusjonene og løsningene som er prøvd og avvist på veien mot en skole for alle, hvis de skal unngå å bli “lurt av populistisk politisk retorikk” (s. 111).

3.2.1 Vurdering

Etter hvert som mer aktive opplæringsmetoder introduseres i lærerutdanningen, er det også nødvendig å endre måten de akademiske kravene og praksisopplæringen vurderes på. Det blir stadig vanligere at lærerstudentene er involvert i vurderingen av eget arbeid og læring, og i vurderingen av medstudentenes arbeid og læring. Vurderingen utføres for både akademiske oppgaver og skolepraksis med tilnærmingen “vurdering som fremmer læring” som oppfordrer lærerstudentene til å reflektere over sitt eget arbeid og sine prestasjoner og formulere egne mål for forbedringer og, med



støtte etter behov, planer for fremtidig læring. Harris og Lázár (2011) understreker hvor viktig det er med veiledet refleksjon og sier: “Det er vanskelig å gi utfordringer hvis man ikke vet hvor lærerkandidatene/lærerne ‘befinner seg’” (s. 105).

Hattie (2009) fremhever også at det er viktig å vite noe om lærerstudentenes forståelse for å kunne gi progressive utfordringer. En slik tilnærming på lærerutdanningsinstitusjonene kommer igjen til å skape en god modell for en mer inkluderende vurderingspraksis på skolene.

Flere land, som Frankrike, Malta og Storbritannia (Nord-Irland), bruker porteføljer der det samles informasjon og rapporteres om lærerstudentenes fremgang på alle kompetanseområdene. Porteføljer som inneholder eksempler på arbeid og refleksjoner over erfaringer i studier og praksis, kan fokusere på arbeidsområder (for eksempel de “myke ferdighetene” som er tilegnet under praksis) som kan være vanskeligere å vurdere gjennom mer formelle oppgaver eller tester/eksamener. Porteføljer kan få lærerstudentene til å stille spørsmål om “hvorfor” og bruke dypere, kritisk tenking. Disse vurderingsmetodene kan imidlertid være mer arbeidsintensive og forutsetter at lærerutdannerne tilegner seg nye og andre ferdigheter, kunnskap og erfaringer.

I det neste avsnittet diskuteres de ulike tilnærmingene til en lærerutdanning for inkludering, og det henvises til eksempler på praksis fra landrapportene.

3.3 Tilnærminger til lærerutdanningen

I dette avsnittet brukes hovedtilnærmingene til lærerutdanningen som er identifisert av Pugach og Blanton (2009). Dette omfatter “særskilte” emner eller egne programmer; “integreerte” emner som er utviklet gjennom samarbeid mellom personalet på og fakulteter for allmenn- og spesialpedagogutdanning; og “sammenslåtte” emner der lærerutdanningen utruker alle lærere med ferdigheter, kunnskap og holdninger for å ta ansvar for og møte behovene til alle elevene. For å gå over til en “sammenslått” modell kan fremgangsmåten være å innlemme noe innhold i egne moduler (særskilte emner) eller å velge en integrert tilnærming for å øke mulighetene for at lærerpersonalet kan samarbeide. Alle slike trinn krever god organisering, for eksempel for å sikre riktig tidsbruk for emner og for å sikre at



koblinger brukes på optimal måte slik at "særskilte" emner påvirker tenking og praksis på et større plan.

En oversikt over de 29 rapportene landene har sendt inn, viser at mindre enn 10 % av landene tilbyr et spesialemne i tilpasset opplæring / spesialundervisning i løpet av lærerutdanningen. De fleste landene innlemmer nå noe innhold om det å møte behovene til ulike elever, men dette varierer sterkt fra et fokus på tilpasset opplæring / spesialundervisning og funksjonshemming til vektlegging av å møte de ulike behovene til alle elevene. Siden det også brukes ulik terminologi, er det vanskelig å danne seg et riktig bilde, men de fleste landene rapporterer at slikt innhold i lærerutdanningen ofte bare er "ad hoc"-innhold og vanligvis frittstående med liten integrering i andre områder av studiet. Når det gjelder tidsbruk, varierer også innholdet om integrering fra én eller flere moduler til en betydelig og noen ganger obligatorisk del av studiet.

I Island ble det i 2010 utført en studie på lærerutdanningen for dette prosjektet, der over 200 emner ble gruppert i fem ulike typer:

- Inkluderende opplæring er hovedinnholdet: Dette er emner om inkluderende opplæring som bygger på ideer om inkluderende opplæring og hvor hovedinnholdet er inkluderende praksis. I denne gruppen ble det identifisert to emner;
- Inkluderende opplæring til en viss grad: Dette er emner som integrerer ideen om inkluderende opplæring, som er en del av innholdet i emnet. I denne gruppen ble det identifisert ti emner;
- Inkluderende opplæring er indirekte: Emnet bygger på mangfold på mange ulike måter, selv om inkluderende opplæring sjeldent eller aldri nevnes. I denne gruppen ble det identifisert 20 emner;
- Ingen inkluderende opplæring: Det er ingenting i beskrivelsen av innholdet i emnet som tyder på at det legges vekt på en mangfoldig elevgruppe, inkluderende, flerkulturell opplæring eller elever med behov for tilpasset opplæring / spesialundervisning. De fleste emnene på lærerutdanningen faller inn i denne gruppen;
- Behov for tilpasset opplæring / spesialundervisning eller flerkulturell opplæring: Disse emnene fokuserer på tilpasset opplæring / spesialundervisning. Noen av dem omhandler funksjonshemninger eller spesifikke lærebehov, mens andre fokuserer på flerkulturalitet. Her ble det identifisert to emner.



Tekstboksen med eksemplet fra Island illustrerer en rekke mulige måter å håndtere sider ved inkludering/mangfold på, og hevder at det er bedre å betrakte disse modellene som en sammenhengende enhet i stedet for forskjellige tilnærminger.

Det trengs mer forskning for å finne ut hvordan disse modellene påvirker sammenhengen mellom emnene på læreplanen, og hvordan de øker kunnskapen og ferdighetene. Det er også verdt å se på hvordan samarbeidet mellom fakulteter og lærerutdannere og spesialpedagogutdannere påvirker lærerutdannelsens holdninger og synspunkter om inkludering av alle elever. Det kan tenkes at noen lærerutdannere holder fast ved sitt “tradisjonelle” syn på lærerutdanningen, og at alle emner om inkludering og mangfold forblir “et tillegg” med begrenset innflytelse på tenkemåten til personalet eller lærerstudenter. Noen land rapporterer imidlertid at særskilte emner faktisk bidrar til å øke bevisstheten om mulige urettferdigheter på skolen og åpner opp for diskusjon om relevante aspekter.

Noen ganger kan det imidlertid være vanskelig å bedømme innhold på grunn av språket som brukes. I Østerrike dekker de fleste høyere utdanningsinstitusjoner fagene heterogenitet, inkludering, individualisering, tilrettelegging for begavede elever og prosjektorienterte og elevsentrerte metoder i allmennlærerutdanningen, men termen “inkludering” brukes bare i læreplanverket til fire utdanningsinstitusjoner. I Danmark er termen “differensiering” vanlig.

Dette punktet illustreres også av de sveitsiske nasjonale anbefalingene til innhold om behov for tilpasset opplæring / spesialundervisning i lærerutdanningen (COHEP, 2008). Anbefalingene går utover det tradisjonelle synet på funksjonshemming eller behov for tilpasset opplæring / spesialundervisning, og omfatter grunnleggende spørsmål om behovet for tilpasset opplæring / spesialundervisning, spørsmål om mangfold, opplæring i inkluderende miljøer, samarbeidspraksis og skoleutvikling og organisatorisk utvikling mot inkludering. Dette innholdet bør utgjøre 5 % av lærerutdanningsprogrammene for både barne- og ungdomstrinnet.

3.3.1 Særskilte og integrerte emner

Flere land har introdusert emner eller moduler som skal støtte en inkluderende praksis. Selv om mange av disse er særskilte emner,



omfatter de fleste samarbeid mellom fakulteter eller personale og underbygger bestemte ideer eller konsepter på tvers av emner. Det er derfor enklere å se på disse modellene som en sammenhengende enhet, som nevnt ovenfor, og i dette avsnittet beskrives derfor både særskilte og integrerte modeller. Dette illustreres av følgende eksempel fra Spania:


UAM-universitetet i Madrid har utviklet et kjernefag på 6 studiepoeng som heter “Psykologisk-pedagogiske grunnlag for inkluderende opplæring”, og det gis opplæring i faget i den andre halvdel av lærerutdanningen for barnetrinnet. Dette faget har et perspektiv som er basert på konseptet “mangfold” og ikke på omsorg for en bestemt elevgruppe. Det skal underbygge konsepter, prosedyrer og inkluderende pedagogiske verdier i faget “Utdanning som fremmer likeverd og medborgerskap” (6 studiepoeng).

Faget er bygd opp rundt de tre hovedtrekkene som beskrives i UNESCOs definisjon (2005) av inkluderende opplæring (tilstedeværelse, læring og deltakelse) og fokuserer spesielt på elever med innvandrerbakgrunn og behov for tilpasset opplæring / spesialundervisning. Innholdet omfatter prinsippene for universell utforming for læring (CAST 2008) og fjerning av hindringer for meningsfull læring.

Det tas sikte på at opplæringsmetodene som brukes i utviklingen av faget, skal samsvare med tilnærmingen, og at de skal gjøre at lærerstudentene utvikler en ansvarsfølelse for egen læring. De fører en læringsdagbok under faget og opprettholder en e-portefølje. Hele opplærings- og læringsprosessen støttes av bruk av en e-læringsplattform i Moodle for å oppfordre til deltakelse som er knyttet til den individuelle læringsprosessen.

Det er fastslått tre mål for vurderingen: ett som er relatert til “kunnskap” (vises i arbeid, tester og evalueringer), et annet som går ut på “å vite hvordan man gjør og organiserer” (vises i kvaliteten på porteføljen og utførelse av avtalt arbeid eller overholdelse av frister), og til slutt et mål som går ut på “å vite hvordan man skal være og delta i klassen” (vises gjennom aktiv deltakelse i diskusjoner, enten i forsamlinger eller virtuelt på forumet).

En sammenslutning av universiteter rundt Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) i Paris tilbyr et emne som heter “Tilnærminger med flere referanser til mangfoldet i samfunnet”, som



har en varighet på 80 timer over 2 år. På Högskolan i Borås i Sverige er det et emne på 7,5 studiepoeng som er inkludert i rammeverket for generelle utdanningsstudier. Emnet omhandler “perspektiver innenfor tilpasset opplæring / spesialundervisning”, og det skal gi en generell forståelse av hvilken rolle tilpasset opplæring / spesialundervisning spiller på en “skole for alle”. Spørsmål om inkludering/ekskludering og normalitet/ulikhet diskuteres, og det vurderes hvor viktig det er at alle lærere har ferdigheter om tilpasset opplæring / spesialundervisning. I Latvia har alle lærerstudenter et innføringsemne i tilpasset opplæring / spesialundervisning. Tekstboksen nedenfor fra Storbritannia (Nord-Irland) beskriver et program som er utformet for å hjelpe lærerne med å arbeide med elever med ulik kulturell og språklig bakgrunn.

For å håndtere de “nye” kravene til lærerne om at de må forstå ulike kulturelle og religiøse forskjeller, og utfordringene med å arbeide med elever som ikke har engelsk som morsmål, utviklet en av de høyere utdanningsinstitusjonene i Storbritannia (Nord-Irland) et program som besto av to deler: forstå mangfold, og arbeide med elever som ikke har engelsk som morsmål.

Programmet gjennomføres med en serie forelesninger og seminarer som holdes av de ansatte og noen eksterne forelesere. Det utvikles kompetanse relatert til faglige verdier (ta ansvar for alle elever), sosial, kulturell og språklig bakgrunn, tilpasset opplæring / spesialundervisning og inkludering samt faglige ferdigheter og utøvelse (planlegge og forberede, samarbeide med andre voksne, fremme et trygt og utfordrende læringsmiljø og bruke en rekke opplæringsstrategier og vurderinger).

I Tyskland tilbyr universitetet i Köln fag i inkluderende opplæring, der lærerstudenter som skal bli allmennlærere og spesialpedagoger jobber “side ved side” for å reflektere over skolebesøk, emnearbeid og vurderinger. En tilsvarende samarbeidsbasert tilnærming blir brukt på universitetet i Siegen. I emnet “Grundschule-Forderschule – Gemeinsamer Unterricht” (Grunnskole – Spesialschule – Inkluderende opplæring) kan lærerstudenter på barne- og ungdomstrinnet besøke en rekke spesialskoler og ordinære skoler, vurdere de ansattes perspektiver fra mange ulike yrker og samarbeide på seminarer og i diskusjoner.

I Norge er det innført et nytt obligatorisk fag på 60 studiepoeng som heter Pedagogikk og elevkunnskap. Dette faget er fordelt på de



første tre årene i lærerutdanningen og skal gi en faglig plattform, metodisk kompetanse og kompetanse til å ivareta relasjonelle og sosiale forhold. Studentene må i tillegg skrive en bacheloroppgave (15 studiepoeng) om emner som er relevante for faget.


I eksemplet nedenfor arbeider lærerstudenter sammen med personer med lærevansker/funksjonshemming og utvikler ressurser som kan brukes med lokale skoler.

På avdelingen for utdanning på universitetet på Kypros får lærerstudentene presentert det teoretiske grunnlaget for studier i lærevansker/funksjonshemming. De oppfordres til å se sammenhenger med programmet for inkluderende opplæring for å utvikle en opplæringspraksis som tar hensyn til elever med lærevansker/funksjonshemming og er med på å utvikle positive holdninger til elever med lærevansker/funksjonshemming.

Siden dette aspektet er fraværende i det nasjonale læreplanverket og tekstbøkene for studiet, oppfordrer emnet lærerne til å tenke kritisk og kombinere det teoretiske rammeverket med deres opplæringsferdigheter for å utforme intervensjonsprogrammer på skolenivå som skal utvikle positive holdninger og fremme den sosiale modellen i stedet for den medisinske modellen eller veldedighetsmodellen.

I denne modulen presenteres og analyseres arbeid fra personer med lærevansker / funksjonshemming for å se om det kan brukes som en ressurs i opplæringen. Iblant inviteres personer med lærevansker/funksjonshemming til diskusjoner i klassen, der de snakker om livet sitt og hva de jobber med. Lærerstudentene oppfordres til å bygge nettverk med organisasjoner for personer med lærevansker/funksjonshemming for å samle inn ressurser, og arbeide med lokale skoler for å gjennomføre intervensjonsprogrammet. Denne modulen er en del av spesialiseringen for lærerstudenter for barnetrinnet.

Forskning tyder på at særskilte emner eller moduler med innhold om elever med behov for tilpasset opplæring / spesialundervisning og andre minoritetsgrupper kan fremheve "forskjellene" mellom elevene. Dette kan igjen føre til at lærerne tror de ikke er i stand til å lede opplæringsarbeidet for bestemte elevgrupper med mindre de har tatt spesialpedagogiske fag. Mange land rapporterer imidlertid at slike



emner virker positivt på ferdigheter, kunnskap og holdninger, noe som overføres til andre emner og til studentenes praksisarbeid.

I følgende eksempel fra Sveits brukes det e-læring for å utvikle en rekke relevante ferdigheter og kunnskap.

“Læringsarena: Inkluderende tilpasset opplæring / spesialundervisning på lærerutdanningen” på universitetet i Zürich er et valgfritt emne som kombinerer problembasert læring (PBL) og ulike former for læring for å skape realistiske læringsmiljøer for lærerstudenter. På e-læringsplattformen er det materiale om elever med behov for tilpasset opplæring / spesialundervisning i inkluderende miljøer, i form av dokumenter, beskrivelser, videoer og intervjuer. Lærerstudentene tar på seg rollen som et skoleteam som arbeider med eleven og har oppgaven med å utarbeide en individuell opplæringsplan og fullgode tilretteleggingstiltak for eleven på skolen. Lærerstudentene og lærerutdannerne opptre som “coacher” og diskuterer og evaluerer resultatene sammen. Dette faget utvikler kunnskap om behov for tilpasset opplæring / spesialundervisning, samarbeid og gruppearbeid, diagnostikk og vurdering som fremmer læring, planlegging av individuell opplæring, differensiering og individualisering av opplæringen.

I Tyskland ble de integrerte bachelor- og masteremnene i spesialpedagogikk på universitetet i Bielefeld utviklet for å fjerne det skarpe skillet mellom allmennlærerutdanningen og spesialpedagogutdanningen. Feltet spesialpedagogikk er integrert i studieprogrammet “pedagogisk kunnskap”. I opplæringen brukes det en tverrfaglig sammenligning av ulike perspektiver, og den omfatter diskusjon om heterogenitet, mangfold og ulikheter. Det integrerte programmet i spesialpedagogikk fokuserer på læring og emosjonell og sosial utvikling og skal forberede lærere på å arbeide på “skoler for alle barn”.

3.3.2 Sammenslåtte emner

En rekke land arbeider for å sikre at innhold som er relevant for inkluderende opplæring, innlemmes i alle emnene.

I Finland er en innføring i tilpasset opplæring / spesialundervisning obligatorisk i all lærerutdanning, selv om innholdet varierer fra universitet til universitet. Stort sett dreier det seg om å anerkjenne og sette navn på ulikhetene og relatert pedagogisk praksis, og lærerne gjøres oppmerksomme på at de som fagpersoner har plikt til å




forbedre både de kognitive og sosiale ferdighetene. Det forventes at lærerne utvikler kompetanse for å samarbeide med flere instanser, til å samarbeide med og støtte foreldrene og være bevisst på rollen de har med å skape mer rettferdighet i samfunnet. Til sist lærer de å gjennomføre læreplanen for elever med ulike behov, i tråd med prinsippene for universell utforming. Lærerutdanningen som helhet er basert på ideen om lærere som forskere som reflekterer, analyserer og deretter tilpasser læringen i en kontinuerlig prosess.

I Storbritannia (Nord-Irland) skal læreplanverket for lærerutdanningen bygge på lærerstudentens egenskaper, utgjøre grunnlaget for deres kunnskap og forståelse av retningslinjene og beste praksis for tilpasset opplæring / spesialundervisning, og utvikle deres evne til å arbeide med alle elever, uansett funksjonsevne. Det brukes en sammenslått tilnæringsmetode i alle fagene i lærerutdanningen, der studentene skal vurdere de individuelle behovene til alle elevene og planlegge opplæringen etter det. I tillegg gjøres det en mer tydelig vurdering av retningslinjer og praksis rundt behov for tilpasset opplæring / spesialundervisning i visse emner og moduler.

Litteraturen tyder på at den sammenslåtte tilnærmingen krever nøye planlegging og samarbeid mellom fakulteter hvis den skal bli sammenhengende og effektiv. Hvordan høyere utdanningsinstitusjoner kan bevege seg mot en slik tilnærming, er beskrevet i følgende eksempel, som gir en oversikt over arbeid som er utført i Storbritannia (Skottland).

Universitetet i Aberdeen ble grunnlagt av den skotske regjeringen (2006–10) for å utvikle nye tilnæringer til utdanning av lærere for inkluderende opplæring, og sikre at de nyutdannede lærerne (1) har større bevissthet om og forståelse av de pedagogiske og sosiale problemene/forholdene som kan virke inn på elevenes læring, og (2) har utviklet strategier de kan bruke til å støtte og håndtere slike utfordringer. Dette arbeidet tar hensyn til det mer generelle konseptet om inkludering i opplæringen og faren for ekskludering som er forbundet med migrasjon, mobilitet, språk, etnisk bakgrunn og intergenerasjonell fattigdom.

Reformene i lærerutdanningsprogrammet i Aberdeen har vært drevet av tre hovedkonsepter: (1) forståelsen av at utfordringen med en inkluderende praksis er å respektere og møte ulikheter slik at



elevene får tilgang til, og ikke ekskluderes fra, det som er vanlig tilgjengelig for andre i klasserommet. En slik forståelse er tydelig når (2) læreren arbeider for å gjøre det som er vanlig tilgjengelig, tilgjengelig for alle, i stedet for å gjøre noe “ekstra” eller “annet” enn det som er tilgjengelig for andre. Dette er en kompleks pedagogisk metode som forutsetter (3) en ny måte å betrakte opplæring og læring på som fungerer for de fleste elevene, i tillegg til noe “ekstra” eller “annet” for dem som har problemer, til planlegging av timer og læringsmuligheter som gjør det mulig for alle elevene å delta i klasserommet (Florian og Rouse, 2009). Det innbyrdes forholdet mellom disse tre hovedkonseptene vises i praksis som samspillet mellom lærere som “vet”, “handler” og “tenker”. Dette er i tråd med Shulmans (2007) konseptualisering av yrkesbasert læring som et samspill mellom hodet (kunnskap), hendene (ferdighet eller handling) og hjertet (holdninger og meninger).

I praksis har disse ideene blitt brukt som grunnlag for reformene i læreplanverket for doktorgraden i utdanning, og de samsvarer også med innholdet i det fireårige bachelorstudiet i utdanning. Prosjektet for inkluderende praksis oppfordrer lærerstudentene til å tenke i videste forstand på ansvaret de har for elevenes læring.

Eksemplene ovenfor viser utviklingen av en lærerutdanning for inkludering. Dette skjer dels gjennom emner som skal øke kunnskapen og forståelsen av viktige sider ved inkludering og pedagogikk, og dels gjennom praksis for å møte de ulike behovene til elevene i klasserommet. Overgangen til et sammenhengende hele gjennom innføring av moduler som “dekker” inkludering, til en situasjon der alle lærerstudentene følger den samme læreplanen som forbereder dem på å inkludere alle elevene, krever økt samarbeid mellom lærerutdannere med dette kompetanseområdet og deres kolleger i andre fakulteter. Det krever også reformer i større skala for å sikre at skoler som er tilknyttet modellen til høyere utdanningsinstitusjoner, iverksetter inkluderende praksis og sikrer samordning når det gjelder hovedbudskapene.

3.4 Holdninger og verdier i lærerutdanningen

Betydningen av holdninger og verdier i lærerutdanningen trekkes frem i mange av landrapportene. Som Forlin (2010) påpeker, er inkluderende opplæring noe som går rett på lærernes tenkemåte og utfordrer deres innerste tanker om hva som er rett og rettferdig.



Ryan (2009) undersøkte holdningene til lærere i den teoretiske lærerutdanningen og definerte holdninger som en flerdimensjonal egenskap som består av kognisjon (tanker og kunnskap) som antas å påvirke handlinger (atferd) og affekt (følelser).

Flere av landene trekker frem at det er viktig med positive erfaringer for å endre holdninger, men selv om det virker som om lærerutdanningen kan bidra til å påvirke holdninger, verdier og tenkemåter, er det få eksempler i rapportene på hva som er den beste måten å oppnå endringer på. Data fra alle deler av prosjektet støtter imidlertid opp om synet på at det er en væremåte som er avgjørende for inkluderende praksis og som ikke kan oppnås gjennom kunnskapsoverføring eller krysses av på en liste over kompetanser.


På Karlsuniversitetet i Praha samarbeider studenter som studerer spesialpedagogikk kombinert med andre fag (som blir lærere på ordinære skoler), på prosjektet "Vi opplever én dag sett gjennom deres øyne" (*Jedeme v tom s vámi*).

En lærerutdanning for inkludering er mer effektiv når det brukes konkrete eksempler i stedet for muntlige og abstrakte presentasjoner. Derfor skulle lærerstudentene prøve å reise med offentlig transport som (a) en person i rullestol, og som (b) assistent til en funksjonshemmet person. Dette utvikler en rekke kompetanseområder, for eksempel problemløsning, kommunikasjon, selvrefleksjon, laginnsats, fleksibilitet og evnen til å kjenne igjen uetiske og andre upassende holdninger og oppførsel i samfunnet.

Lærerstudentene får forståelse for de fysiske og sosiale hindringene som personer med funksjonshemming opplever daglig. De blir talspersoner for rettighetene til funksjonshemmede med utgangspunkt i refleksjonene de har skrevet ned om erfaringen, og kan bruke denne praktiske tilnærmingen når de senere skal skape et inkluderende miljø i klasserommet/skolen.

I Østerrike står det følgende i utdanningsdepartementets prinsipperklæring:

"En av de viktigste oppgavene i utdanningen av lærere på barne- og ungdomstrinnet er å stimulere dem til å diskutere og reflektere over egne holdninger og konsepter av funksjonshemming på en kritisk måte for å unngå ekskluderende holdninger. Alle studentene bør få opplæring i de relevante konseptuelle og operasjonelle



tilnærmingene (paradigmene) i tilpasset opplæring / spesialundervisning og inkluderende opplæring, og om hvordan disse tilnærmingene har utviklet seg i en historisk kontekst. Studentene skal oppfordres til å reflektere over de grunnleggende etiske spørsmålene som er relatert til paradigmene, og til å ta nøye overveide beslutninger” (Feyerer, Niedermair og Tuschel 2006, s. 16).

Rapporten fra Østerrike viser at innholdet og metodene som ble brukt i en tverrfaglig modul om inkludering, hadde en positiv innvirkning på lærerstudentenes holdninger til felles opplæring av elever med og uten funksjonshemming. I løpet av et selvbevissthetsprosjekt på lærerutdanningen i Salzburg rapporterte lærerstudentene også om varige endringer i sin holdning til personer med funksjonshemming.

3.5 Oppsummering

Dette kapitlet har gitt en oversikt over utviklingen mot felles kjerneinnhold i lærerutdanningen for lærere for alle elever og unge. Dette viser behovet for økt fokus på pedagogikk for fagspesialister som tar sikte på å lede opplæringsarbeid for elever på ungdomstrinnet.

Eksemplene fra landrapportene viser at det er mulig å inkludere innhold som øker lærerstudentenes bevissthet om elevenes ulike behov – ikke bare elever som har funksjonshemming og behov for tilpasset opplæring / spesialundervisning – men mange andre som kan være sårbare for lave prestasjoner og ekskludering.

Disse eksemplene belyser også behovet for å øke samarbeidet innenfor høyere utdanningsinstitusjoner og ytterligere integrering av slikt innhold i alle emnene i lærerutdanningen. Det legges også vekt på behovet for å tilby opplevelser og muligheter for samhandling og diskusjon for å påvirke elevenes holdninger og verdier. Som Richardson (1996) hevder, kan holdninger og tenkemåter plasseres i ulike deler av hjernen, slik at lærerne kan uttrykke holdninger som fremmer sosial rettferdighet og like muligheter, samtidig som de oppfører seg på en måte som er i strid med dette i klasserommet. Dette understreker hvor viktig det er å snakke om lærerstudentenes tenkemåter og ideer, og hvor viktig det er å sette søkelyset på motsetninger mellom tanker/ ideer og praksis.



4. PRAKSISOPPLÆRING

Praksisopplæringen er en av hovedkomponentene i lærerutdanningen, men det varierer i landene hvor mye tid lærerstudentene tilbringer i praksis på skole. Noen land er på vei mot en mer praksisbasert opplæringsmodell, mens andre er bekymret for at en slik tilnærming kan føre til at "lærerne blir teknikere" som mangler den akademiske plattformen studentene får gjennom emner på høyere utdanningsinstitusjoner.

Det varierer også hvordan elevene finner frem til praksisskolen. Noen få land bruker et sentralisert system, mens andre gir studentene lov til å velge skole selv. På Island har for eksempel lærerstudentene praksisopplæring på samme skole hvert av de tre årene og bygger videre på sin erfaring, mens de fleste andre landene oppfordrer studentene til å skaffe seg erfaring i en rekke ulike skoler og miljøer.


I Storbritannia (England) fant det offentlige kontrollorganet Ofsted (2008) ut at nøkkelen til kvaliteten på lærerutdanningen ligger i forskjellene i praksisopplæringen på skolene. Mange land rapporterer at det er vanskelig å finne nok gode praksisplasser, spesielt plasser som utgjør en modell for inkluderende praksis, og dette er en stor hindring for effektiv integrering av teori og praksis.

For at studentene skal få muligheter til å arbeide direkte med elever med ulike behov, bruker noen land praksisopplæring på spesialskoler eller i lokalmiljøet. Andre land supplerer skolepraksisen med en rekke simulerte opplevelser, som i eksemplet nedenfor.

I Latvia kan lærerstudentenes muligheter til å håndtere komplekse praktiske situasjoner være begrenset av deres rolle i praksisopplæringen. Evalueringsferdigheter, samt ferdigheter til å ta beslutninger og reagere i en gitt situasjon, utvikles derfor gjennom rollespill og arbeid med kasusstudier. Lærerstudentene viser sin reaksjon på faktaene og prøver å analysere situasjonen fra ulike synsvinkler ved å finne argumentene og de underliggende årsakene for alle aktører som er innblandet. Alle har mulighet til å si hva de mener og forsvare sin posisjon.

Følgende situasjon kan for eksempel være gjenstand for diskusjon:

Moren til en gutt på 8 år med hørselshemming som bruker rullestol,




kommer til den ordinære skolen i april og ber om å få en skoleplass for sønnen i september. Lærerstudentene avgjør hvilke personer (lærere, foreldre, rektor, sosialarbeidere, andre fagpersoner) som bør trekkes inn, og hvilke spørsmål som bør stilles for å møte elevens pedagogiske behov. Lærerstudentene må vurdere potensielle vanskeligheter og egnede løsninger for eleven, foreldrene, skolen og klassekameratene, samt i forhold til læringsmiljøet og elevens fysiske tilgang.

Denne prosessen hjelper lærerstudentene til å revurdere sin oppfatning av ulike funksjonshemminger og elevenes ulike behov i opplæringen. De blir bedre til å løse konflikter, ta avgjørelser, underbygge sitt synspunkt og arbeide i gruppe – og til å trekke inn andre fagpersoner. De innser at læreren ikke kan løse alle problemer alene og gjøre alt – han/hun må vite hvor de kan henvende seg for å få hjelp og ikke skamme seg over å gjøre det. Denne innsikten er viktig.

I praksisperioden har lærerstudenter i Spania “dobbel opplæring”: a) på skolen av en profesjonell veileder som følger med på og vurderer studentenes arbeid i henhold til standardkriterier universitetene har definert, og b) en akademisk veileder som også overvåker prosessen, oppfordrer studentene til å reflektere over læringsprosessen på skolen, og som vurderer lærerstudenten ved endt praksisperiode.

Det er helt klart nødvendig med et tett og godt samarbeid mellom høyere utdanningsinstitusjoner og skoler hvis man skal få maksimalt utbytte av praksisopplæringen på skolene. Tekstboksen nedenfor fra Finland illustrerer dette.

I den finske lærerutdanningen er det tett forbindelse mellom teori og praksis. Etter teoretiske studier har studentene praksisopplæring i 5–6 uker hvert år. Lærerne på demonstrasjonsskolen og universitetslærerne følger med på studentens praksisopplæring for å fremme samarbeid mellom lærere og gi et bredere syn på det å lede opplæringsarbeidet i heterogene klasser. Ofte plasseres lærerstudentene også sammen med sine medstudenter for å få erfaring i samarbeidsbasert opplæring. I løpet av eller etter hver praksisperiode er det vanligvis et pedagogisk eller didaktisk seminar på universitetet, der studentene reflekterer over erfaringene de har hatt i praksisperioden og på besøkene på ulike skoler. Refleksjon



anses som en viktig del av den faglige utviklingen. Lærerstudentene bygger opp teorigrunnlaget for praksisen trinnvis for å bli bevisste på sin egen utdanningsfilosofi og identitet som lærer. Denne tilnærmingen støtter synet på praksis som en toveis prosess som ikke bare gjør at elevene får praktisk bruk for kunnskap de har ervervet i løpet av studiet, men som også har betydning for studentenes tilegnelse og bruk av ny teoretisk kunnskap.

Island har introdusert ideen om “tilknyttede” skoler som tar aktivt del i lærerutdanningen ved å delta i et “læringsfelleskap” av lærere på skolen og veiledere fra høyere utdanningsinstitusjoner. Denne tilnærmingen bidrar til at lærerne blir mer bevisste på hvordan de handler i ulike situasjoner, og at de reflekterer over årsakene, slik at det blir tydeligere hvilken kunnskap som ligger til grunn for praksisen.

På universitetet i Malta er det introdusert et emne på 4 studiepoeng om å håndtere mangfold, som vurderes gjennom et prosjekt som gjennomføres i løpet av en 6-ukers praksisperiode. Lærerstudentene blir bedt om å identifisere en elev eller en elevgruppe med ulike styrker og behov. De må planlegge, gjennomføre og evaluere fire timer som møter disse ulikhetene, og skrive en kort journal der de reflekterer over prosessen. Journalen skal deles med medstudentene på lærerutdanningen. Opplæringsdelen i faget gir en innføring i åpenhet for mangfold, at alle har rett til kvalitetsutdanning og differensiert opplæring og planlegging av individuell opplæring. Lærerstudentene har bemerket at de overviner engstelsen for og utvikler trygghet til å arbeide med elever med behov for tilpasset opplæring/ spesialundervisning, som trenger individuell læring. Faget fører også til vellykket inkludering av elever som ellers kanskje ekskluderes fra klassen sin på en eller annen måte, og til bedre samarbeid med foreldre og støttepersonale.

Dette eksemplet understreker at det er behov for en integrert tilnærming der lærerutdanningsinstitusjonen og praksisskolene samarbeider for å legge til rette for en kontinuerlig dialog om studentens progresjon i ukene med praksisopplæring.

I noen lærerutdanningsprogrammer i Litauen har lærerstudentene i begynnelsen av studiet praksis der de observerer og reflekterer. De tilbringer noen uker i ulike praksisplasser og har mulighet til å observere, reflektere over og diskutere ulike praktiske situasjoner. Praksis med observasjon brukes også i andre land (f.eks. Latvia og



Østerrike) og er i tråd med forskning fra USA (Darling-Hammond m.fl., 2005) som tyder på at lærerkandidater bør få slik erfaring i begynnelsen av programmet. Tidlig praktisk erfaring kan gi et teoretisk grunnlag og hjelpe lærerstudentene med å se hvorfor læringen er relevant.

Noen land utarbeider en plan for en progressiv utvikling av ferdigheter gjennom praksisopplæring på skole hvert år i løpet av studiet.


I Danmark angir loven fra 2007 om utdanning av lærere til folkeskolen visse opplæringskompetanser som bør erverves gjennom praksis på skole, i 24 uker (36 studiepoeng) i løpet av det fireårige studiet. Fokuset for hvert år er på:

- 1 – læreridentitet, skole og læringskultur;
- 2 – mål for, innhold i og evaluering av opplæringen;
- 3 – samarbeid og læringsmiljø;
- 4 – faglig opplæring.

I Norge brukes det en tilsvarende modell med fokus på bestemte temaer i hver praksisopplæring: Førsteåret – lærerens rolle og didaktikk; andreåret – studentmangfold; tredje- og fjerdeåret – skolen som en organisasjon og et faglig fellesskap, samarbeid med foreldre og andre.

På Høgskolen i Oslo innføres det et nytt obligatorisk kurs i 2011/12. Studentene tar matematikk, pedagogikk og et tredje fag etter eget valg, sammen med støtte i IKT. Kurset tar utgangspunkt i at når opplæringen på ungdomstrinnet blir mer krevende med hensyn til leseforståelse, kan elever med et minoritetsspråk bli mer sårbare. Kurset er knyttet til studentenes praksisopplæring, som gjennomføres i fire uker i vårsemesteret.

Før praksisopplæringen har lærerstudentene forelesninger om grunnleggende ferdigheter i de ulike fagene. De setter opp en timeplan som tar for seg videre utvikling av de grunnleggende ferdighetene rettet mot både elever med og uten norsk som morsmål, under veiledning fra personalet på universitetet. Studenten gjennomfører timeplanen i det flerkulturelle klasserommet i praksisopplæringen på skolen der personalet fra universitetet er til stede.



Dette kurset gir en bred forståelse av tverrfagligheten ved grunnleggende ferdigheter, og av betydningen av å samarbeide med lærerkolleger for å bedre elevenes utvikling av grunnleggende ferdigheter. Lærerstudentene får også forskningsbasert forståelse av hvordan mangel på leseforståelse i ulike fag påvirker læringsresultatet for alle elevene, men spesielt for dem som ikke har norsk som morsmål. Det er også viktig å sikre at lærerstudentene aktivt bruker ulik språklig og kulturell kompetanse som elever med annen språklig og kulturell bakgrunn bringer inn i klasserommet.

Selv om fokuset her er på grunnleggende ferdigheter, viser dette eksemplet hvordan innhold effektivt kan "integreres" på tvers av enkeltemner/fagområder for å utvikle en bredere forståelse av tverrfagligheten ved grunnleggende ferdigheter, og viktigheten av samarbeid med lærerkolleger.


I Storbritannia (England) leveres ressursene for bruk på lærerutdanningsinstitusjonen og i faglig utvikling av Training and Development Agency for Schools (TDA) <http://www.tda.gov.uk/>

Materiellet for lærerutdanningen omfatter en brukerveiledning, informasjon om de viktigste faktorene for inkludering, filmklipp og veiledning om observasjon av timer. Ressursene for de ettårige doktorgradsprogrammene omfatter fagbasert informasjon og en personlig læringsoppgave. Denne obligatoriske oppgaven krever at alle lærerne arbeider intensivt i 6–8 timer med én enkelt elev som har lærevansker/funksjonshemming.

Opgaven omfatter observasjon, lesing av informasjon om en elev og planlegging av opplæring som skal gjennomføres under tilsyn av koordinatoren for tilpasset opplæring / spesialundervisning på skolen og koordinatoren for lærerutdanningen som representerer programmet på praksisskolen.

Lærerstudenten utvikler kompetanse til å tilpasse opplæring og læring, utvikle positive holdninger og bygge gode relasjoner til elever med funksjonshemming eller behov for tilpasset opplæring / spesialundervisning, praktisk opplæringskunnskap og praktiske opplæringsferdigheter. Dette har vist seg å være positivt for lærerutdannere, lærerstudenter og elever.

Landrapportene og prosjektets litteraturgjennomgang støtter utviklingen av et tydelig konseptuelt rammeverk som gjør det enklere for studentene å se sammenhengen mellom teoretisk og praktisk



læring. Hvis ikke dette er på plass, kan praksisen på skolen spille en større rolle enn læringen på utdanningsinstitusjonen og kanskje ikke støtte utviklingen av en inkluderende praksis, siden det i de fleste land er vanskelig å finne nok fullgode praksisplasser.

I Storbritannia (Nord-Irland) blir den akademiske delen av programmet kontekstualisert i praksisopplæringen, der lærerstudenter deltar i selvrefleksjon og evaluering. I praksisopplæringen det siste året samarbeider lærerstudentene tett med klasselæreren, støttelæreren og andre fagpersoner for å bli kjent med en elev og gjøre alt de kan for å inkludere ham eller henne gjennom hele praksisopplæringen. De dokumenterer informasjon om elevens prioriterte lærings- og tilretteleggingsbehov og vurderer hvordan lærevansker/funksjonshemming påvirker læringen. Mål planlegges og praksisen evalueres. Lærerstudentene rapporterer at de synes dette er en utfordrende, men givende del av praksisopplæringen det siste året, og de innser at selv uten erfaring, ekspertise og ressurser, er det mulig å ta godt vare på elevene og gi dem en følelse av tilhørighet og understreke at de er verdifulle i klassen og har mye å bidra med. Kompetansen som utvikles, omfatter læreren i rollen som inkluderende lærer, samarbeidspartner, forsker, læringstilrettelegger, bruker av differensiert praksis, veileder, kontrollør og vurderingsinstans.

Graden og formen for tilrettelegging og veiledning for lærerstudentene i praksisopplæringen på skolen er også avgjørende, og eksemplene her fremhever hvor viktig det er med et tett bånd mellom utdanningsinstitusjoner og praksisskoler, samt hvor viktig det er med opplæring for skolepersonale som er deltatt i veiledningen i praksisopplæringen. Disse tiltakene må iverksettes for å sikre at beskjedene som gis i opplæringen og teoretiske diskusjoner stemmer overens med dem som gis av lærere og seniorpersonale på praksisskolen.

4.1 Oppsummering

I dette avsnittet har vi sett på hvor viktig det er at lærerstudentene har praksisopplæring på skole. Som Hager and McIntyre (2006) fastslår: "uansett hvilke ferdigheter lærerstudentene må lære seg med tanke på sin fremtidige karriere, er det på skolene de må lære seg disse ferdighetene" (s. 65).



Selv om det kan være vanskelig å finne nok tilfredsstillende praksisplasser i inkluderende miljøer for lærerstudentene, er det mange eksempler i landrapportene på nyskapende praksis, der nøye planlagte øvelser og god støtte for lærerstudentene skal redusere avstanden mellom teori og praksis og gi studentene mulighet til å granske sine egne tenkemåter og verdier og begynne å utvikle ferdighetene som er nødvendige for å møte elevenes ulike behov i klasserommet. Et annet poeng som tas opp, er viktigheten av en systemendring i større skala for å utvikle mer inkluderende skoler, og behovet for utdanning og faglig utvikling for mentorer og skolebaserte veiledere i praksisopplæringen, samt for lærerutdannere. Dette diskuteres nærmere i de neste kapitlene.



5. LÆRERUTDANNERE

Rapporten om kollegabasert læring i lærerutdannelsen (Europakommisjonen, juni 2010) definerer lærerutdannere som “alle som aktivt arbeider med (formell) opplæring av lærerstudenter og lærere” (s. 3). Dette inkluderer alle som arbeider i lærerutdanningen og med kontinuerlig faglig utvikling.

Denne definisjonen gir uttrykk for at lærerutdannere er en svært heterogen gruppe. I dette prosjektet fokuseres det hovedsakelig på lærerutdannere på høyere utdanningsinstitusjoner, selv om mye av innholdet i denne rapporten også gjelder for skolebaserte lærerutdannere og lærerutdannere i andre miljøer.

I noen land har lærerutdannere på høyere utdanningsinstitusjoner høye akademiske kvalifikasjoner (mastergrad eller PhD) i et relevant fagområde. Bred erfaring innen opplæring, inkludert fra opplæring av elever med ulik bakgrunn, trekkes stadig oftere frem som en fordel. Arbeidet i Europakommisjonens kollegabaserte læringsaktivitet for utveksling av erfaringer viser imidlertid at mange land ikke har definerte krav for hva som må til for å bli lærerutdanner, og at denne gruppen bare med forsiktighet samordnes med andre akademiske fagdisipliner.

Snoek, Swenne og van der Klink (2009) analyserte retningslinjer for lærerutdanningen på et internasjonalt nivå og fant få henvisninger til lærerutdannelsens profesjon. Som følge av dette foreslår de at det utvikles et innføringsprogram og ytterligere faglig utvikling for å øke statusen til lærerutdannerne som en spesialisert profesjon.

Informasjon som er samlet inn i EAs prosjekt, viser at selv om ansatte på høyere utdanningsinstitusjoner som tilbyr fag i tilpasset opplæring / spesialundervisning, kan ha kvalifikasjoner og erfaring på dette området, kreves det ikke en slik bakgrunn for lærerutdannere.

I Østerrike må lærerutdannere ha arbeidet som lærer i minst sju år, slik at de har fått erfaring på minst noen områder som er relevante for inkluderende opplæring (f.eks. atferdsvansker, barn og unge med innvandrerbakgrunn, begavede barn). Andre land fremhever behovet for nyere og relevant erfaring fra opplæring. Slik erfaring kan kanskje best sikres gjennom praksisen til enkelte høyere utdanningsinstitusjoner der lærerutdannere fortsetter å lede opplæringsarbeid på demonstrasjonsskoler (f.eks. Finland).



Det varierer også i hvilken grad lærerutdannere samarbeider med kolleger som har spesialistkompetanse på området funksjonshemming, behov for tilpasset opplæring / spesialundervisning eller mangfold. I de fleste landene er dette samarbeidet uformelt, selv om noen land, f.eks. Malta, vurderer å gjøre det mer formelt. I enkelte land har nyansatte i lærerutdanningen kvalifikasjoner i både allmennutdanning og spesialpedagogikk, i et forsøk på å redusere avstanden mellom disse.

Praktiske hindringer nevnes, for eksempel der lærerutdannerne ikke arbeider sammen hver dag. Det geografiske området for ulike emner og bruken av fysiske lokaler kan også spille inn. I rapporten fra Østerrike kommer det frem at problemer med å finansiere "dobbel bemanning" gjør at mange høyere utdanningsinstitusjoner bare tilbyr en begrenset modell for samarbeid.

Det er bred enighet om at alle lærerutdannere må gjenspeile teorien i praksis og ta i bruk flere opplæringsmetoder, for eksempel dem som er nevnt ovenfor. Som det står i rapporten fra Storbritannia (Nord-Irland): "De pedagogiske tilnæringsmåtene som brukes i emner i lærerutdanningen, bør fremme samarbeid, refleksjon og diskusjon."

Boyd m.fl. (2007) mener at en utfordring for nye lærerutdannere i høyere utdanning er å gå fra et mer restriktivt læringsmiljø (noe som ses på mange skoler) til et mer ekspansivt læringsmiljø, som blant annet omfatter mer samarbeid, muligheter for refleksjon og personlig utvikling og utvidelse av faglige grenselinjer. Swennen og van der Klink (2009) hevder også at lærere som blir lærerutdannere, går inn i et helt annet yrke som spesielt krever kompetanse i konseptet opplæring *om* opplæring.

Ideelt sett bør lærerutdannere gå foran med et eksempel på inkluderende praksis for lærerstudentene, men Burns og Shadoian-Gersing (2010) påpeker at dette kan bli vanskelig siden bare noen få i dagens generasjon av lærere og lærerutdannere har erfaring fra opplæring i inkluderende miljøer i sin egen utdanning.

Forfatterne av rapporten fra Spania mener også at opplæringsmetodene som får størst betydning for fremtidige læreres utdanning når det gjelder å forbedre den inkluderende praksisen, er de metodene der lærere i høyere utdanningsinstitusjoner bruker de samme prinsippene og tar i bruk metoder for inkludering. For eksempel:



-
- Vise aksept og respekt for at lærerstudentene er ulike, og betrakte dette som en berikende del av opplæringen;
 - Kjenne til de enkelte lærerstudentenes utgangspunkt og vurdere hva de vet om temaene de skal arbeide med, før de får nye læringsopplevelser eller ser på hva som er riktig innhold;
 - Skape en aktiv læringsopplevelse der alle deltar, og som tar hensyn til lærerstudentenes ulike ferdigheter, læremåter og motivasjon;
 - Fremme muligheten for å tilpasse læringsinnholdet, gi lærerstudentene mulighet til å velge, og bruke ulike måter for å fortelle om hva de har lært;
 - Tilpasse vurderingsmetodene, samle inn ulike data om lærerstudentens fremgang og prestasjoner;
 - La studentene samarbeide, samtidig som det understrekes at hver enkelt student er ansvarlig for sin egen fremgang;
 - Bruke IKT for å gjøre tilgang og deltakelse enkelt for lærerstudentene;
 - Eksplisitt fremme verdier og etikk som går ut på at alle har rett til utdanning av høy kvalitet;
 - Alltid støtte opp om (på ulike måter) kritisk refleksjon over tenkemåter og holdninger til mangfold, og hvordan det kan tas opp i inkluderende miljøer.

Rapporten fra Island understreker også behovet for at lærerutdannere viser samsvar mellom teori og praksis ved at de utfører opplæringen og arbeidet slik de vil at lærerstudentene skal gjøre det, og at de tilbyr en rekke tilnæringsmåter til inkluderende pedagogikk. På universitetet på Island får alle lærerstudentene tilbud om et valgfritt emne som fokuserer på inkluderende opplæring, og opplæringen gjennomføres av en lærerutdanner og en grunnskolelærer med erfaring fra inkluderende miljøer. Et grunnlag for utforming av læreplanen introduseres, og det undersøkes nærmere hvordan man kan utforme et læringsmiljø for elever med ulike behov.

I stadig større grad foregår ikke bare opplæringen i emnene i form av forelesninger og seminarer, men også gjennom muligheter for diskusjon og refleksjon, samarbeid med medstudenter, veiledere og



andre relevante aktører. I Polen består praksisopplæringen av mer aktive metoder, for eksempel filming av klasser for analyse og rollespill. De fleste landene bruker nå en kombinasjon av mer formelle metoder og selvledede studier og problembasert læring. Nyskapende praksis inkluderer modelleringsprinsipper som universell utforming og ulike måter å presentere innhold, oppmuntre til deltakelse og gi uttrykk for synspunkter på.

5.1 Faglig utvikling


I mange land arrangerer personalet på høyere utdanningsinstitusjoner utviklingsaktiviteter for lærerutdannere. Dette kan skje gjennom formelle, offisielt godkjente fag eller ved å gi informasjon, deltakelse på nasjonale og internasjonale konferanser samt forskningsbaserte aktiviteter. Disse mulighetene er stort sett rettet mot lærerutdannere på høyere utdanningsinstitusjoner, og i liten grad mot øvingslærere/praksislærere i skolen.

I Estland tilbyr alle universiteter fag om “opplæring i høyere utdanning” som omfatter ulike sider ved mangfold i samfunnet. Eduko-programmet tilbyr også læringsaktiviteter for lærerpersonale. De oppfordres til å delta på kurs, konferanser, seminarer og sommer- og vinterskoler som tar for seg ulike sider ved lærerutdanning. I 2008 utarbeidet EA for lærerkompetanse i Litauen retningslinjer for opplæring av skolebaserte mentorer og veiledere.

I Sverige utvikler lærerutdannere sine ferdigheter gjennom tett kontakt med skolene, inkludert veiledning av studentene i praksisopplæringen og gjennom praksisforskning. I Belgia (den flamsktalende delen) verdsetter lærerutdannere spesielt praksisforskning og samarbeid med bachelor-etter-bachelor-programmene (et påbyggende bachelorprogram med fagspesialisering) for tilpasset opplæring / spesialundervisning på samme institusjon.

Skoleledere og skolebaserte mentorer spiller også en viktig rolle i lærerutdanningen og bør også tilbys gode muligheter for faglig utvikling.

Selv om lærerutdannere i de fleste landene deltar individuelt i nasjonale og internasjonale nettverk, prosjekter eller forskningsfellesskap, ser det ut til å være liten sammenheng mellom slike tiltak og ansettelsen av lærerutdannere. Deres kontinuerlige faglige utvikling er ofte “ad hoc”-tiltak. Nyere forskning (Boyd et al.,



2006; Murray, 2005) tyder på at nyansatte lærerutdannere får en ujevn og iblant utilstrekkelig innføring i yrket, en innføring som ofte skjer internt i avdelingen og gjennom uformell læring. Det systematiske innføringsprogrammet for lærerutdannere og deres kontinuerlige faglige utvikling, spesielt relatert til det å møte ulike behov i klasserommet, må derfor utvikles for å fremme en lærerutdanning for inkludering.

5.2 Oppsummering

Kvalifikasjonene og erfaringene – og også rollene – til lærerutdannere i Europa varierer stort, og det samme gjelder mulighetene for samarbeid mellom fakulteter og kolleger. Dette kan ha betydning for utviklingen av emner som fremmer en inkluderende praksis. Det er heller ingen samordnede innføringsprogrammer eller muligheter for faglig utvikling, verken for lærerutdannere på høyere utdanningsinstitusjoner eller for lærerutdannere som arbeider på skoler. Det må umiddelbart settes søkelys på dette området for å videreutvikle lærerutdannerens “skjulte profesjon” (Europa-kommisjonen, 2010, s. 1).



6. LÆRERKOMPETANSER


Over 75 % av landene som er med i prosjektet, beskriver en form for lærerkompetanser eller standarder. De fleste defineres på nasjonalt nivå, og i noen land er de lovfestet, mens andre land gir veiledning som ikke er lovfestet. I noen få land defineres ikke dette sentralt, men det gis retningslinjer for individuelle høyere utdanningsinstitusjoner på enten nasjonalt eller regionalt nivå. Uavhengig av om det finnes ønskede standarder eller kompetanse, er den praktiske utformingen og gjennomføringen av emnene i mange land de enkelte institusjonenes ansvar. Du finner en oppsummering over landsspesifikk informasjon om lærerutdanningsinstitusjoner og bruk av kompetanse for inkluderende opplæring på <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Snoek m.fl. (2009) hevder at “en viktig prioritering er at landene har en tydelig, konsis beskrivelse eller profil av hva det forventes at lærerne skal kunne, og hva de skal gjøre” (s. 2). Under diskusjonene i prosjektet var det enkelte eksperter som trakk frem at økningen av markedsstyrte utdanningssystemer, der skolene kan kjøpe inn opplæring fra mange ulike leverandører, kan gjøre det ekstra viktig å ha definerte kompetanser for å sikre samordnet utforming av retningslinjer og praksis i lærerutdanningen samt samordnet evaluering av hvor effektiv den er.

Termene “kompetanser” og “standarder” er ikke ensbetydende, og følgende definisjoner er utarbeidet sammen med eksperter for bruk i prosjektet *Lærerutdanning for inkludering*.

- “Standarder” henviser generelt til et sett metoder som kan brukes til å evaluere emnene som tilbys lærerstudenter/lærere/lærerutdannere – resultatene som er oppnådd i et studieprogram;
- Kompetanser er noe som utvikles over tid der studenter og lærere på lærerutdanningen viser trinnvis mestring i en rekke miljøer og situasjoner. De utgjør dermed grunnlaget for både lærerutdanningen og for kontinuerlig faglig utvikling.

Problemstillingene som er diskutert i avsnitt 3.3 om særskilte, integrerte eller sammenslåtte modeller i lærerutdanningen, har også betydning for utviklingen av standarder og kompetanser. Noen land dekker stort sett ulike sider ved inkluderende praksis i de faglige




standardene for allmennlærere eller kompetansebeskrivelser som er definert for lærerutdanningen. Andre land definerer mer spesifikke krav som skal bidra til å øke forståelsen av inkludering. Dette bringer oss tilbake til dilemmaet som er diskutert tidligere, om hvorvidt det å slå sammen slike forhold til generelle kompetanser fører til tap av fokus, selv om en slik tilnærming definitivt er å foretrekke på lang sikt.

I Portugal betraktes prinsippet om inkludering som en integrert del i landets kultur. Lærerkompetansene for inkludering er derfor ikke tydelig definert, men forutsettes for alle lærere for barnetrinnet. Kompetansene omfatter det å:

- Utvikle læreplanen i et inkluderende miljø, integrere den teoretiske kunnskapen og ferdighetene som trengs for å fremme studentenes læring;
- Organisere, utvikle og evaluere opplæringsprosessen basert på en konkret analyse av hver enkelt situasjon, nemlig mangfoldet av kunnskap, ferdigheter og erfaringer som hver elev har når han/hun starter på eller fortsetter læringsprosessen;
- Utvikle interesse og respekt for andre mennesker og kulturer og fremme læring av andre språk, mobilisere de tilgjengelige ressursene;
- Fremme elevenes aktive deltakelse, samarbeid og solidaritet og respekt for en demokratisk utdanning.

I Frankrike er det definert 10 ferdigheter som betraktes som nødvendige for alle lærere. I rapporten fra Frankrike er det mer informasjon om ulike sider ved disse ferdighetene som er relevante for utviklingen av inkluderende praksis.

En lærerutdanningsinstitusjon for lærere på barnetrinnet i den flamsktalende delen av Belgia utførte forskning for å identifisere den viktigste kompetansen for inkluderende lærere på barnetrinnet, som grunnlag for reform i læreplanverket. I begynnelsen så forskerne etter kompetanser på området tilpasset opplæring / spesialundervisning, men mot slutten av studien ble ikke disse lenger ansett som sentrale for en inkluderende praksis. Følgende kompetanser ble valgt som avgjørende for inkludering, spesielt det siste punktet som hovedsakelig dreier seg om holdninger: Sørg for



at elevene har det bra; differensiering av læreplanen, støtte og evaluering (helst i klassen); mer kommunikasjon med foreldre; samarbeid med eksterne og interne kolleger i klasserommet; nysgjerrighet, kritisk tenking, fleksibilitet og ansvarsfølelse.

I rapporten fra Norge står det følgende: “Nye fremtidige lærere skal ikke bare kunne oppdage og identifisere elever med behov for tilpasset opplæring / spesialundervisning og handle for å møte disse behovene ... Det forventes at de, som lærere, møter/ forebygger lærevansker hos elevene, og at de tilpasser opplæringen etter elevenes individuelle evner og forutsetninger, slik at det skapes et godt (inkluderende) miljø i klassen” (s. 5). I Norge forventes det at lærerkandidater kjenner til formålene med utdanning, verdigrunnlaget og det juridiske grunnlaget for utdanning, i tillegg til elevenes rettigheter.

I Østerrike betraktes kompetanser som personlige forutsetninger for å kunne håndtere situasjoner på en god måte. De består av kognitive, men også metakognitive og motivasjonsrelaterte aspekter. Kompetansene som kreves for inkluderende opplæring, er definert i et dokument fra utdanningsdepartementet (Feyerer et al., 2006) og omfatter følgende:

- Differensiering og individualisering, lærersentrert opplæring;
- Bruk og produksjon av læremateriell, utforming av læringsmiljøer;
- Vurdering, tilbakemelding og evaluering av elevens prestasjoner;
- Samarbeid med lærere, foreldre og ansatte fra andre fagområder;
- Refleksjon over og endring av egne verdier, holdninger og praksis;
- Interkulturell læring, opplæring i kjønnsrelaterte spørsmål og opplæring av begavede elever;
- Ytterligere selvstendig læring via forskning, erfaringer;
- Kvalitetssikring og skoleutvikling (f.eks. bruke inkluderingsindeksen);
- Gode relasjoner til alle skolepartnere for å gi et godt inntrykk.

Sju universiteter i Storbritannia (Skottland) samarbeidet for å utarbeide et rammeverk for inkludering som skulle støtte opp om standardene for lærerutdanningen. Dette vektlegger spesielt at det bør være en sammenhengende utvikling gjennom hele lærerens



karriere. I Storbritannia (England, Nord-Irland og Wales) omfatter standardene også mange av kompetansene som er beskrevet ovenfor, som en integrert del av standardene som forventes av alle lærere.

I kompetanseprofilen for læreryrket (2007) i Litauen er det definert fire kompetanseområder: kulturell kompetanse, faglig kompetanse, generell kompetanse og spesialkompetanse. Mange av kompetansene sammenfaller med de som er nevnt ovenfor, men i tillegg fremheves behovet for å:

- Anerkjenne hvor viktig hjemmemiljøet er for barnets opplæring, og mangfoldet av familieverdier;
- Lede opplæringsarbeidet basert på humanistiske verdier;
- Skape et miljø som er basert på toleranse og samarbeid.

I Tsjekia, for eksempel på Karlsuniversitetet i Praha, tilbys det emner som omfatter det å forbedre samarbeidet med foreldrene. Andre land, som for eksempel Slovenia, fremmer ideen om tverrfaglig arbeid, og noen inviterer forelesere fra andre sektorer til å bidra i emnene. På universitetet i Tartu i Estland gir det obligatoriske faget "Pedagogisk kommunikasjon" lærerstudentene mulighet til å innlede og opprettholde kontakt med elever og foreldre med ulik bakgrunn i en rekke aktiviteter der det kreves gjensidig partnerskap og kommunikasjon for å utvikle evnen til å møte mangfold med åpenhet, forståelse og holdningsendringer.

Prosjektets litteraturgjennomgang, landrapportene og studiebesøkene viser at praksis med refleksjon er et viktig kompetanseområde for alle lærere, noe som spesielt innebærer:

- Åpenhet for nye ideer (vitebegjær og vilje til å være på utkikk etter forbedringspotensial), ansvar (tenke over hvilke konsekvenser praksis får for elevenes muligheter i livet) og helhjertet innsats i alt man gjør;
- Vurdering på grunnlag av spørsmål og forskning – refleksjon ved handling og refleksjon om praksis (Schön, 1983);
- Kreativ bruk av eksternt utviklede rammeverk for opplæring og læring, og en kritisk holdning til "vedtatte sannheter" (Pollard m.fl., 2005).



I prosjektets studiebesøk i 2011 ble det understreket at lærere må utvikle sin egen begrunnelse for praksis, der de støttes av skoleledere og veiledere som bør oppmuntre til “faglig frihet” og nyskapende tilnæringsmåter som tar hensyn til at elevene er ulike.

Lauriala (2011) mener at klasseromsituasjonen er så kompleks at den krever “unik og autentisk” praksis fra læreren. Lærerne må derfor utvikle sin egen faglige identitet og fagkunnskap samt personlige pedagogiske teorier.

Sciberras (2011) hevder på tilsvarende måte at hvis vi skal fremme en inkluderende filosofi, er det avgjørende å respektere at elevene er ulike og skape miljøer der de kan være kreative på sin unike måte. Hun mener at det er mer sannsynlig at lærere som føler seg respektert og støttet med hensyn til eget faglig mangfold, skaper og legger til rette for inkluderende miljøer i klassen.

6.1 Vurdere kompetanse

Hvis det skal være mulig å finne ut hvordan lærerutdanningen påvirkes av slike profiler eller kompetansebeskrivelser, må prestasjoner vurderes på en samordnet måte. Dette krever trolig at lærerutdannerne må utvikle nye ferdigheter og tilnæringer, siden det er de som må vurdere kompetansenivået til lærere i den teoretiske lærerutdanningen og fastslå hvilken hjelp de trenger for å gå videre i læringsprosessen.

Warford (2011) bruker arbeidet til Vygotsky (1986) om den proksimale utviklingssonen på lærerutdanningen, og foreslår at det kan legges til rette for utvikling ved å identifisere avstanden mellom hva lærerkandidater kan gjøre på egen hånd, og nivået de kan oppnå gjennom strategisk hjelp fra andre kvalifiserte personer.

Læreplanen på lærerutdanningsinstitusjonen i Oberösterreich skiller mellom følgende kompetanseområder: bli en fagperson gjennom opplæring (opplæringskompetanse), komme godt overens med unge (pedagogisk kompetanse), være flink i (arbeids)livet (personlig kompetanse), aktivt organisere skolen (skoleutviklingskompetanse). Kompetansen som omhandler heterogenitet, finnes på alle områder.

Følgende kompetansestadier er blitt identifisert av lærerutdannere:

- Naiv handling og etterligning;
- Handling i henhold til spesifikasjoner;

- Overføring og generalisering;
- Selvstendighet.

Institusjonen anerkjenner at ikke alle lærerstudentene starter sin kompetanseutvikling på det første stadiet, og at ulike kompetanser oppnås på ulik tid. Stadiene ovenfor viser den økende selvstendigheten i lærerens praksis og hans/hennes refleksjon som er veiledet av teori, og der det unngås “mekanistisk” bruk av kompetanse. Formålet er å fremme et godt samspill mellom teori og praksis ved at studentene får bruke det teoretiske innholdet i opplæringen i praksis så snart som mulig, og ved å oppmuntre til refleksjon for å unngå at den teoretiske kunnskapen ikke blir brukt. Siden kompetanse ikke kan observeres direkte, vurderes prestasjonene på grunnlag av den relevante kompetansen.

Jansma (2011) sammenligner faglig kompetanse med et isfjell, der bare toppen (som representerer lærerens praksis) er synlig. Under overflaten ligger personlige egenskaper, faglige holdninger og tenkemåter og faglig kompetanse basert på kunnskap og ansvar.

6.2 Oppsummering

De fleste landene trekker frem følgende nøkkelkompetanse som aller viktigst for utviklingen av en inkluderende praksis:

- Ha evne til refleksjon over egen læring og kontinuerlig søke etter informasjon om hvordan utfordringer kan overvinnes, og støtte en nyskapende praksis;
- Sørge for at elevene har det bra, ta ansvar for å møte alle behov for læring og tilrettelegging, og sikre en god etisk holdning og gode relasjoner;
- Samarbeide med andre (fagpersoner, foreldre) for å vurdere og planlegge en interessant læreplan for å møte elevenes ulike behov og fokusere på likhet og menneskerettigheter;
- Bruke flere metoder for inkluderende opplæring, gruppearbeid og selvstendig arbeid som er i tråd med formålene med læringen, elevenes alder og evner/utviklingsnivå, og evaluere læring og effektiviteten av metodene som brukes;
- Ta opp språklæring i et flerspråklig perspektiv og betrakte kulturelt mangfold som en ressurs.



Utviklingen av slik kompetanse er helt avgjørende i lærerutdanningen, men det legger også til rette for kontinuerlig læring gjennom hele yrkeslivet, understøttet av en urokkelig tro på og forpliktelse til å gjennomføre inkluderende prinsipper. Moran (2009) mener at det bare er gjennom å diskutere og utforske den bredere betydningen av kompetanser at lærerutdannere og lærerstudenter “blir bevisste på sin egen identitet og sine verdier, og på den viktige rollen de har med å ‘forme’ elevene og forberede dem på å leve i et demokratisk samfunn” (s. 8).



7. KVALITETSSIKRING OG OPPFØLGING

I de fleste landene må lærerutdanningsprogrammene godkjennes eksternt av et sentralt organ og/eller utdanningsdepartementet. Kontinuerlig kvalitetssikring kan utføres via eksterne kontroller (f.eks. av Ofsted i England) og via eksterne parter i vurderinger og eksamener. Andre metoder for kvalitetssikring omfatter ekstern validering av programmer ved gransking (vanligvis årlig) av kvaliteten på lærerstudentenes resultater som utføres av eksterne granskere, interne prosesser med godkjenning og validering av fag, interne prosesser for egenevaluering og kvalitetsforbedring.

I Irland har Teaching Council nylig lagt frem kriteriene og retningslinjene som leverandørene av lærerutdanningsprogrammer må følge. Denne rollen i vurderingen og godkjenningen av lærerprogrammet er atskilt fra den akademiske godkjenningen som programmene også må få. Akademisk godkjenning gis hvis programmet er egnet for tildeling av grad/diplom, mens faglig godkjenning for et yrke er en vurdering som tar stilling til om programmet forbereder studentene på yrkeslivet.

Kvalitetssikring kan også være basert på egenevaluering, som i Estland. Rådgivningsgruppen for lærerutdanningsprogrammer (programråd) består av representanter for alle de relevante aktørene, inkludert studenter og arbeidsgivere. De har ansvaret for å evaluere hvor effektivt programmet er, og for å sette opp en strategisk plan. I rapporten fra Estland understrekes det imidlertid at arbeidsgivere bør i enda større grad trekkes inn i evalueringen og utformingen av emner i lærerutdanningen. Andre land nevner også at det er viktig å trekke personer med funksjonshemming inn i programplanleggingen.

Selv om det blir stadig mer vanlig å innhente synspunktene til tidligere studenter eller nyutdannede lærere, for eksempel gjennom spørreskjema eller en undersøkelse, er det få land som har en systematisk oppfølging av nyutdannede lærere, eller en evaluering av lærerutdanningen som ser spesifikt på inkludering eller som fokuserer på hensynet til mangfold som et kriterium.

Inclusive Practice Project i Storbritannia (Skottland) har fulgt opp nyutdannede lærere som en del av et forskningsprosjekt, for å evaluere effekten av reformene, og i Belgia (den flamsktalende delen) arbeides det med å utvikle en metode som skal brukes til å følge opp studentene. Det trengs en strengere tilnærming til



fagevaluering og oppfølging av nyutdannede lærere som kan brukes som grunnlag for fremtidige endringer, der det kanskje brukes definerte kompetanser som grunnlag for å vurdere kvaliteten på den inkluderende praksisen.

I Irland mottar noen institusjoner uformelle tilbakemeldinger gjennom tidligere studenter som ber om råd, og gjennom seminarer for tidligere studenter der de gir tilbakemelding på den teoretiske lærerutdanningen og forteller om utfordringene og erfaringene i det første året som lærer. Én institusjon nevnte at tidligere elever nylig hadde kommet tilbake til institusjonen i løpet av sitt første år som lærer for å delta på en rekke møter om støtte for elever med behov for tilpasset opplæring / spesialundervisning og inkludering. Resultatet var et sommerkurs som var utformet av nyutdannede lærere for nyutdannede lærere, som tok opp situasjoner lærerne hadde opplevd i sitt første år som lærer.

På universitetet i Tammerfors i Finland inviterte forelesere studenter til å diskutere inkludering. Slike diskusjoner ble også gjennomført med nyutdannede lærere, erfarne lærere og forskere for å utvikle et nytt fag som heter "Mangfold i utdanningen".

Lærerutdanningsleverandører i Storbritannia (Wales) har ansvar for å gi hver lærerstudent en Career Entry Profile (CEP) som skal legges til rette for overgangen fra lærerutdanningen til innføringsperioden med veiledning når de begynner å jobbe på skolen. Nyutdannede lærere må vise denne profilen til veilederen for innføringsperioden, som er en lærer som skal støtte dem. Profilen hjelper nyutdannede lærere med å fokusere på prestasjoner og mål i den første tiden av lærerkarriere og, til å delta i diskusjoner i forbindelse med planlegging for hvordan behov for faglig utvikling skal oppfylles. Den utgjør en forbindelse mellom lærerutdanningsinstitusjonen og skolen der elevene gjennomfører innføringsperioden.

En rekke land er i ferd med å utvikle rollen til skolebaserte veiledere eller mentorer, og tilbyr opplæring til disse nøkkelpersonene (f.eks. Danmark, Storbritannia (England), Sverige og Østerrike). I Norge har kommunene ansvar for organisering av grunnskoleutdanningen, og derfor er det de som organiserer mentorprogrammet på skolene. Lærerutdanningsinstitusjonene har blitt bedt om å utvikle et deltidsstudieprogram på 30 studiepoeng for lærere som ønsker å bli mentorer. Programmet kvalifiserer studentene til å arbeide som



mentorer, og meningen er også at det skal vekke lærernes interesse for kvalitetsutvikling i læring.

En stortingsmelding fra 2009 i Norge anerkjenner at frafallsprosenten blant lærerstudentene er en stor utfordring. En annen utfordring er det høye antallet lærere som slutter i yrket. Sitat fra rapporten fra Norge:

“Erfaring og forskning viser at møtet med realitetene i klasserommet, og det å ha alt ansvaret for opplæringen selv, kan være en sjokkartet opplevelse for nyutdannede lærere. Klasseromsarbeidet i lærerutdanningen skjer i et kontrollert miljø, der svært kvalifiserte veiledere er tilgjengelige ... En nyutdannet lærer har derimot ikke noe sikkerhetsnett ... Da er det ikke rart at mange synes situasjonen er overveldende” (s. 7).

Ett mål for lærerutdanningsreformen er å gi studentene en mykere start på lærerkarrieren, og livslang utvikling av faglig kompetanse. Alle nyutdannede lærere skal få tilbud om oppfølging av en kvalifisert og erfaren mentor som gir dem faglig og praktisk støtte og hjelper dem med å bli mer trygge ved å gi dem tilgang til den kollektive kompetansen og erfaringene i skolemiljøet. En slik praksis kan også innebære muligheter for læring gjennom å diskutere praksis som er observert på skolene og som kanskje er i strid med viktige ting studentene lærte i lærerutdanningen. I tillegg til at man unngår sløsing med læringsressurser som skyldes frafall, skal slike støttetiltak også forbedre kvaliteten på opplæringen.

Dette reiser spørsmålet om hvordan lærerkvalitet skal defineres. Skal lærerne vurderes utelukkende på grunnlag av studentenes akademiske prestasjoner? Hvis et bredere spekter av resultater skal vurderes og verdsettes, hvordan kan de defineres og måles på en tydelig måte? Det trengs ytterligere forskning for å finne ut mer om dette og klargjøre hvordan kvalitetsopplæring i inkluderende miljøer ser ut i praksis.

7.1 Oppsummering

Vi har diskutert ulike sider rundt kvalitetssikring av lærerutdanningen og oppfølging av nyutdannede lærere. Det er tydelig at det trengs en strengere og mer systematisk fagevaluering og oppfølging av nyutdannede lærere. Dette bør inngå i den reflekterte holdningen om livslang læring til alle som deltar i lærerutdanningen.



8. MER GENERELLE RETNINGSLINJER SOM STØTTER EN LÆRERUTDANNING FOR INKLUDERING

Mange av aspektene rundt situasjonen i Europa og internasjonalt som ble diskutert i kapittel 2 i denne rapporten, er også nevnt i landrapportene, og dette behandles nå mer i detalj.

Flere land har lover som støtter inkludering, mens andre har utviklet strategier eller handlingsplaner som er mer veiledende. *FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne* får også stadig mer innflytelse.


De fleste landene har nylig gjennomført, eller er i ferd med å gjennomføre, store endringer i utdanningspolitikken og læreplanverket. Dette er et resultat av én eller flere av følgende faktorer:

- Bekymring for lave prestasjoner, noe som vises i nasjonale vurderinger og internasjonale sammenligninger, f.eks. PISA;
- Økt misnøye blant elever på ungdomstrinnet og tidlig frafall;
- Demografiske endringer og økt antall elever med ulik kulturell og språklig bakgrunn;
- Behov for å endre læreplanverket for å ta hensyn til viktige prioriteringer, for eksempel fremme sosial tilhørighet og ta hensyn til effekten av den økonomiske situasjonen.

I det neste avsnittet ser vi på noen av de viktigste sakene som drøftes idet landene arbeider med disse faktorene.

8.1 Terminologi

Når landene skal beskrive bakgrunnen for og (enda viktigere) den politiske konteksten rundt utviklingen av en lærerutdanning for inkludering, gir rundt en tredel av landene en definisjon av ordet "inkludering". I noen få land brukes ikke termen "inkludering", men alternativer som "skole for alle" (Sverige) "fokus på mangfold" (Spania) og "differensiering" (Danmark). Landene befinner seg også på ulike stadier når det gjelder å gå bort fra termen "integrering". Denne termen (se kapittel 2 i denne rapporten) har oftest blitt forbundet med spørsmål rundt det å plassere elever med funksjonshemming i ordinære miljøer, ofte med fokus på hva som er barnets "mangler" i stedet for på skolemiljøets begrensninger.



Selv om mange land har begynt å bruke termen “inkludering” og en mye bredere forståelse av dette konseptet (f.eks. i henhold til UNESCO, 2009), finnes det fremdeles store forskjeller i forståelsen av begrepet og som følge av det også i praksisen. I landrapportene kommer det tydelig frem at landene i stadig større grad bruker terminologien rundt “heterogenitet”, og at de befinner seg på ulike stadier på veien mot et mangfoldsparadigme.

Enhver kategorisering av elevene må granskes, og det må fokuseres på å fjerne individuelle hindringer for læring. I *World Report on Disability* (2011) står det følgende: “... å kategorisere barn i utdanningssystemet kan ha negative følger, blant annet stigmatisering, avvising fra medelever, lavere selvtillit, lavere forventninger og begrensede muligheter” (s. 215).

Generelt er mangelen på faste definisjoner av viktige termer en utfordring, noe som særlig trekkes frem i rapporten fra Slovenia. I rapporten fra Frankrike nevnes også bruken av språk, og det påpekes at til tross for endringer i terminologien har ikke konseptene egentlig endret seg. I rapporten fra Spania står det at “når det snakkes om inkludering, tenker mange lærere, uavhengig av utdanningsnivå, ofte bare på bestemte ‘funksjonshemmede elever og tiltak’, mens mangfold bør betraktes som en ordinær generell aktivitet”.

Denne usikkerheten gjenspeiler forskjeller i formålene med og funksjonene til undervisningen og dens ideologiske grunnlag. Dette kan få betydning for utviklingen av tydelige og sammenhengende retningslinjer for inkluderende opplæring.

8.2 Helhetlige retningslinjer som støtter alle elevene

Det ser ut som stadig flere innser at det er behov for helhetlige retningslinjer som står i innbyrdes forhold til hverandre. Et skifte mot inkluderende opplæring kan altså ikke skje i isolasjon, men krever en endring av hele systemet, og da særlig mer samarbeid mellom politiske organer og en tverretattlig tilnærming, slik OECD har tatt til ordet for (2010).

I Portugal definerer lov 49/2005 retten til utdanning og kontinuerlig læring for å fremme utvikling av enkeltpersoner for å skape et mer demokratisk samfunn. I Spania støtter også den konstitusjonelle loven av 2006, som understøttes av sterke verdier, en helhetlig tilnærming til inkludering, likeverd og rettferdighet og ikke-



diskriminering. I Frankrike støtter lov 2005/02 like rettigheter og muligheter, deltakelse og medborgerskap for personer med funksjonshemming.


I Norge ble loven for spesialskoler og ordinære skoler slått sammen så tidlig som i 1976, og den nye rapporten *Rett til læring* (2009) understreker hvor viktig det er med gode relasjoner, medvirkning og tilpasset læring for alle.

Noen viktige prinsipper for inkluderende opplæring og lærerutdanning er angitt i de nasjonale anbefalingene til den sveitsiske konferansen for rektorer på lærerutdanningsinstitusjoner (COHEP, 2008). Prinsippene omfatter anerkjennelse av at ordinære skoler er stedet for inkluderende opplæring for alle barn, og at lærerne på ordinære skoler må kunne opptre profesjonelt og kompetent i inkluderende opplæringsmiljøer.

I Tyskland fastslår det faste møtet mellom utdanningsministre og kulturministre i Bundesländer (KMK) følgende i et strategidokument (april 2010): "Samtlige lærere skal forberedes på og få opplæring i inkluderende opplæring for alle elevene ... for å få den nødvendige kompetansen til å håndtere ulike former for heterogenitet" (s. 4).

For å innføre slike retningslinjer og praksis og legge til rette for økt inkludering, anerkjenner landene at det er viktig med underbyggende verdier og en positiv kultur på skolen og i samfunnet. Rapporten fra Island slår fast at et av målene for elevene er å få forståelse og toleranse for mangfold og de mange kulturene som finnes på Island og rundt om i verden. Forfatterne synes det er vanskelig å se hvordan en slik forståelse kan utvikles hvis skolemiljøene og praksisen er atskilt, og elevene ikke eksponeres for mangfoldet som finnes i landet. Hvis denne praksisen heller ikke er synlig i lærerutdanningen, blir det vanskelig å forberede studentene på mangfold.

I mange land er det egne tilbud for enkelte elevgrupper, og dette påvirker nødvendigvis opplæringen som lærerne får. Læreplan og vurderinger samt pedagogikk må utformes slik at de legger til rette for at elever med ulike behov kan prestere og arbeide på ulikt nivå i den samme klassen. De må sørge for at mer generelle behov for tilrettelegging – for eksempel helserelevante og sosiale behov – også tas opp gjennom tett samarbeid med andre sektorer.



Mange av rapportene nevner at det er behov for mer samarbeid og felles opplæring for den bredere gruppen av fagpersoner som arbeider med elevene, for å legge til rette for utvikling av et mer inkluderende system. Nyere reformer i Tyskland har også fremhevet viktigheten av felles tilnæringsmåter og lokalt samarbeid for elever, der det tas hensyn til læring utenfor skolen.

EAs rapport om *Tidlig intervensjon i førskolealder – Fremgang og utvikling 2005–2010* anbefaler bedre koordinering av tjenester med felles forståelse av ulike profesjoner og felles evalueringsstandarder, i tillegg til helhetlig støtte for familier ved å koble utviklingen av retningslinjer for tidlig intervensjon til retningslinjer for barneomsorg, jobb, bolig osv.

Selv om dette prosjektet har fokusert på lærerutdanningen, har mange av ekspertene i landene understreket behovet for en sammenheng mellom utdannings- og utviklingsmuligheter for lærere og skoleledere, uten “hull” eller mangel på samordning mellom de ulike utdanningssektorene. Teaching Council i Irland har skapt en slik sammenheng for å beskrive de formelle og uformelle utdannings- og utviklingsaktivitetene for livslang læring som lærerne deltar på i løpet av karrieren. Sammenhengen omfatter lærerutdanningen, prøveperioden, tidlig og kontinuerlig faglig utvikling og også støtte senere i karrieren, der hver fase glir over i den neste slik at det blir et dynamisk samspill mellom dem.

8.3 Ansvarlighet

Det er nødvendig å se på de nåværende systemene for ansvarlighet og hvordan disse systemene påvirker standarder og likeverd for å legge til rette for utviklingen mot mer inkludering. Noen av landrapportene nevner at vektlegging på høye standarder for akademiske prestasjoner kan jobbe mot, i stedet for å støtte opp om, retningslinjer for inkludering. Meijer (2003) har påpekt at motsetningen mellom skolens behov for å oppnå bedre akademiske resultater og situasjonen for sårbare elever, øker. Forlin (2010) påpeker også at lærere kan oppleve motsetninger der myndighetenes politikk krever mer inkludering, men likevel forventer at skolene skal oppnå (stadig bedre) resultater på tradisjonelle eksamener.

Moran (2009) hevder at lærerutdannerne kan være “for opptatt av konformitet og defensivt søker samsvar når de streber etter å møte



standardene” (s. 3). De må kunne se arbeidet sitt i en større sammenheng og ha i mente at opplæring bør finne sted i en demokratisk dialog som er verdibasert, etikkorientert og sosialt bevisst (Sachs, 2003).

Funnene i UNESCO-rapporten *Learning Divides* (Willms, 2006) gir grunnlag for å hevde at sterke skoleprestasjoner og likeverd kan gå hånd i hånd. *UNESCOs retningslinjer om inkludering i Europa* (2009) anerkjenner to viktige sider ved kvalitet – elevens kognitive utvikling og utdanningens rolle med å fremme verdier og holdninger for ansvarlig medborgerskap og/eller kreativ og følelsesmessig utvikling. Det er dette bredere perspektivet som må tas med når det vurderes hvordan “kvalitet” kan måles i utdanningen – og lærerutdanningen.

8.4 Oppsummering

Dette avsnittet har oppsummert den bredere politiske rammen som er nødvendig for å støtte utvikling av en lærerutdanning for inkludering. Oppsummeringen har vist at landene som har deltatt i prosjektet, har sammenfallende hovedproblemstillinger. Avsnittet fremhever spesielt behovet for følgende:

- Samordnet terminologi rundt inkludering og mangfold, og en klar forståelse av det ideologiske grunnlaget;
- Helhetlige retningslinjer som står i innbyrdes forhold til hverandre, og bedre samarbeid mellom fagpersoner;
- Større klarhet om ansvarlighet og motsetningen mellom høye akademiske standarder og inkluderende opplæring.



9. HOVEDPROBLEMSTILLINGER OG UTFORDRINGER

Dette avsnittet gir en oversikt over hovedproblemstillingene og utfordringene som kommer frem i landrapportene, og som støttes av aktuell litteratur og situasjonen i Europa og internasjonalt, som beskrevet i kapittel 2. Det gis en kort analyse som brukes som grunnlag for anbefalingene i kapittel 10.

9.1 Spørsmål rundt lærerutdanningen

Når vi beveger oss mot mer nyskapende tilnærminger til lærerutdanningen, oppstår det en rekke krav som, ifølge Bates (2005), kommer fra politiske forventninger, byråkratiske standarder og krav relatert til bestemte samfunnsinteresser. I dette avsnittet ser vi på noen av hovedproblemstillingene som må vurderes hvis en robust og vedvarende endring skal kunne finne sted i lærerutdanningen.

9.1.1 Rekruttere og beholde lærere

I Europa er det betydelig variasjon når det gjelder lærerrekuttering og hvor mange lærere som forlater læreryrket. I én gruppe land, blant annet Frankrike og Tyskland, er det flere lærerstudenter enn ledige stillinger. I Finland og Irland er lærerrekutteringen også svært god, og i Østerrike er det flere nyutdannede lærere enn ledige stillinger. I en annen gruppe land strever imidlertid myndighetene med å fylle plassene på lærerutdanningsprogrammer og å få tak i kvalifiserte lærere til ledige stillinger. Lærerrekutteringen er vanskelig, spesielt i matematikk og naturfag på ungdomstrinnet.

Aldersprofilen i læreryrket er også en problemstilling. Mange lærere kommer til å pensjonere seg i løpet av de neste ti årene, og mange utdanningssystemer bruker stadig flere lærerassistenter i flere ulike roller (Moon, 2007).

Det er imidlertid ikke nok å bare fylle ledige stillinger. Det er svært viktig å ansette personer som har de rette verdiene, holdningene, kompetansene og kunnskapen. Forskning utført av Auguste m.fl. (2010) tyder på at de beste utdanningssystemene i verden bare rekrutterer sine lærere fra den øverste delen av karakterskalaen og skaper en gjensidig forsterkende balanse mellom høy selektivitet og attraktiv arbeidsforhold. Dette er noe få europeiske land oppnår.




I land som Frankrike og Tyskland har lærerne status som offentlig ansatte, noe som gir trygghet og stabilitet. I enkelte områder av Storbritannia har det imidlertid vært nødvendig å tilby ekstra lønn for å få ansatt lærere i enkelte fag på ungdomstrinnet. Det ser ut til å være færre problemer på barnetrinnet, spesielt siden lærerutdanningen i de fleste landene nå ivaretas av høyere utdanningsinstitusjoner, og at statusen til lærere på barnetrinnet har økt. Det er imidlertid viktig med nærmere analyse av faktorene som påvirker rekrutteringen av lærere på barne- og ungdomstrinnet, for å kunne anbefale retningslinjer på dette området.

Moran (2009) mener at lærerne må ta tilbake statusen og verdigheten som noen av de ledende intellektuelle i samfunnet, og ikke være "leverandører av andre personers programmer". Hun konkluderer med følgende: "De som bare fokuserer på opplæringsteknikker og standarder i læreplanverket, og som ikke i tillegg engasjerer seg i mer generelle sosiale og moralske spørsmål, fremmer et snevert syn på opplæring og læreryrket" (s. 15).

Det må også forskes mer på prosessene som brukes til å velge ut søkere til lærerutdanningen. Hvordan kan det tas avgjørelser som også tar hensyn til søkerens verdier og holdninger? Kvalifikasjoner eller opptakstester gir ingen pekepinn om dette (se avsnitt 2.1), og intervjuer kan også ha begrenset omfang. Artikkel 24 i *FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne* krever at partene treffer hensiktsmessige tiltak for å ansette lærere med nedsatt funksjonsevne. Hvordan kan det legges til rette for dette i rekrutteringsprosessen?

Moon (2007) understreker behovet for utvikling av sammenhengende retningslinjer på dette området, og formulerer ti nøkkelspørsmål. De tre viktigste for dette prosjektet er:

- Hva ville karakterisere en sterk nasjonal og lokal struktur for retningslinjer for rekruttering og opplæring av lærere, og tiltak for å hindre at lærere forlater yrket?
- Hvordan kan det politiske rammeverket innlemme lærerne i en demokratisk medvirkning i beslutningsprosessen?
- Er det mulig å kartlegge et sett med rettigheter som gir betydelig respekt for lærernes rolle som fagperson på alle nivåer?



En rapport i 2010 av UNESCO og Den internasjonale arbeidsorganisasjonen understreket også at lærerne er viktige, og fastslo at “det å investere for lite i lærere er kortsynt og på lang sikt en hindring for økonomisk og sosial velferd” (s. 4). Hvis det ikke lykkes å rekruttere et mer mangfold av lærere i yrket, kan det også være en hindring for en mer generell samfunnsendring.

9.1.2 Lærerutdannere

Lærerutdannere er nøkkelpersoner når det gjelder å sikre en lærerstab av høy kvalitet. Likevel er det mange europeiske land som ikke har bestemte retningslinjer for hvilken kompetanse lærerutdannerne bør ha, eller for hvordan de bør velges eller opplæres.

Swennen og van der Klink (2009) hevder at mange lærerutdannere har problemer med å tilpasse seg de akademiske forventningene til lærerutdanningsarbeid i høyere utdanning, og at de synes det er vanskelig å tilpasse sine pedagogiske ferdigheter til arbeid med voksne studenter. De legger til at det også trengs en innføring i formelle forsknings- og publiseringsaktiviteter. Cochran-Smith (2005) påpeker viktigheten av det “symbiotiske” forholdet mellom å være både forsker og yrkesutøver i en berikende lærerutdanning.

Boyd m.fl. (2007) hevder at innføringsprogrammet for lærerutdannere bør strekke seg over tre år, slik at de får tid til å samarbeide med sjefer og mentorer for å reflektere over sin nye rolle og pedagogikken for lærerutdanningen, jobbe med skoler og delta i forskningsaktiviteter. I et tidligere arbeid hevdet Cochran-Smith (2004) at mange lærerutdannere ikke har hatt de transformerende læringserfaringene som er nødvendige for å bryte med de konservative antakelsene som ligger til grunn for mange lærerutdanningsprogrammer, og at de derfor trenger støtte for å lære om rase, rasisme, mangfold og sosial rettferdighet i utdanning.

Det å forberede nye lærere på å bli “inkluderende” krever så mye mer enn å legge til et emne eller en modul om tilpasset opplæring / spesialundervisning, og lærerutdannerne må utvikle ekspertise til å håndtere omstridte problemer og reflektere over sine egne verdier og holdninger. Praksisen må også “gjenspeile” ideene de presenterer, for eksempel ved å sørge for noe tilpasning eller differensiering av emner for studenter med ulik alder/livserfaring, sosial, kulturell eller språklig bakgrunn og studenter med funksjonshemming. Lærerstudentene har også ulike holdninger og verdier samt ulikt syn



på og ulik erfaring med hva som er effektiv opplæring, og disse synspunktene må tas opp og brukes som en ressurs for videre utvikling. Nødvendige endringer i vurderingsmetodene på lærerutdanningen får også konsekvenser for lærerutdannernes faglige utvikling. Det er jo de som må vurdere kompetansenivået til lærere i den teoretiske lærerutdanningen, og finne ut hva lærerstudentene trenger for å videreutvikle seg.

Haug (2003) ser på endringer i lærerutdanningen på metanivå og påpeker at den ser ut til å preges av en stabil kollektiv kultur som reagerer sakte på endringer. Han påstår at ferdighetene, kunnskapen og forståelsen som lærerne må ha, ikke kan utvikles med enkle tiltak, og at lærerutdanningen må ha et større perspektiv og en mer generell tilnærming enn hva som er tilfelle på grunnskolen. Han hevder: “betydningen av (inkluderende skoler) for lærerutdanningen kan ikke ignoreres eller argumenteres mot under dekke av instrumentalisme, eller fordi det anses å være av kortvarig betydning” (s. 98).

9.1.3 Partnerskap med skoler

Praksisopplæringen er et viktig element ved alle emner i lærerutdanningen, og mye avhenger av måten lærerutdanningsinstitusjoner samarbeider med skoler på. Mulige modeller omfatter demonstrasjonsskoler for lærere (f.eks. Finland), der lærerutdannere arbeider på skoler, og praksisen er basert på forskning. Nettverk eller fellesskap for praksis som omfatter grupper av skoler sammen med lærerutdannere, kan sikre god tilbakemelding på arbeidet til nyutdannede lærere. Nyutdannede lærere kan også gi tilbakemelding gjennom denne typen nettverk om fremtidig innhold i emner og aktuelle utfordringer i skolepraksisen. Nettverk kan brukes til mer enn å dele praksis, det kan også støtte nyskaping og forbedring samt iverksetting av reformer. På den måten bør de være organiske og laterale (ikke hierarkiske), og kontinuerlig være under utvikling for å sikre nye kontakter som kan utvide og utfordre tenkemåter.

Slikt samarbeid og kollegialitet kan dermed støtte lærerutdannere i arbeidet med å utvikle sin egen pedagogikk og fleksible vurderingsmetoder (f.eks. porteføljer). Samarbeidsbasert og skolebasert praksisforskning på inkluderende praksis, som trekker inn lærerutdanningsinstitusjoner, bør være del av den faglige utviklingen for lærerutdannere.



9.1.4 Forskningsbaserte endringer

Mangelen på kumulativ storskalaforskning og empiriske bevis i lærerutdanningen er blitt påpekt av OECD (2010) og også i nyere gransking av lærerutdanningen i Storbritannia (Skottland) (Menter m.fl., 2010). Denne typen forskning bør utføres for å sikre relevant bevismateriale som endringer kan baseres på. Eksemplene i denne rapporten setter søkelyset på noen hovedproblemstillinger for forskning, blant annet:

- Effektiviteten av ulike utdanningsløp;
- Tilnærminger til lærerutdanningen og læreplanverket for lærerutdanningen;
- Betydningen av særskilte, integrerte og sammenslåtte emner, og hvordan man kan gå fra en sammenheng mellom fag til ett enkelt emne i lærerutdanningen som forbereder alle lærerne på mangfold.

Andre problemstillinger omfatter utvelgelse av lærere, prøveperiode og støtte, oppfølging av nyutdannede lærere og profesjonalisering og faglig utvikling av både lærere og spesielt lærerutdannere.

Bruken av kompetanseområder bør utforskes for å sikre enighet om hvordan “god” inkluderende praksis ser ut, og hvordan man kan forberede lærerne på å bruke de mest effektive tilnærmingene. Kompetanser som en dynamisk kombinasjon av kunnskap, forståelse, ferdigheter og evner, som er utviklet i løpet av læringsprosessen, er ikke alltid lett å måle i seg selv. En kompetansebasert tilnærming krever derfor også at vurderingspraksisen endres og får konsekvenser for den faglige utviklingen av lærerutdannere, som beskrevet ovenfor.

9.1.5 Lærerkompetanser

Under EAs prosjekt har det vært bred enighet om hvilke kompetanser nyutdannede lærere må ha for å kunne ta ansvar for alle elevene i klassen på en trygg måte, lede læringsarbeidet og ta hånd om elevens atferd. I tillegg til fagkunnskap må lærerne ha kunnskap om barnas/de unges utvikling, og pedagogiske ferdigheter – inkludert konstruktivistiske tilnærminger, problembasert læring og samarbeidsbasert læring – tilnærminger som gjør at de kan skape valg og muligheter for alle elevene får tilgang til og forstår informasjon og kan svare på ulike måter.



Lærerne må også ta ansvar for sin livslange læring. De må utvikle forskningsferdigheter og ferdigheter i bruk av forskningsresultater. Mellommenneskelige ferdigheter og en forståelse av faktorene bak samarbeid er helt avgjørende for å samarbeide med andre, deriblant fagpersoner og foreldre som kan bidra til en fullstendig forståelse av elevenes behov.

Lærere må i større grad gå fra å være “private” til “kollektive” fagutøvere og se at de selv bidrar til de komplementære ferdighetene i hele skolemiljøet. Lærerutdanningen må også påvirke lærernes holdninger og kjerneverdier, som i hvert fall delvis må utvikles gjennom samhandling med personer med ulike behov. Slike erfaringer må være av høy kvalitet, og det må være tid til dyptgående diskusjoner som støttes av relevant forskningsarbeid og studier, og bruk av veiledere som har trygghet, engasjement og ekspertise.

Etter hvert som flere elever får opplæring i inkluderende miljøer, bør antallet studenter som går inn i læreryrket med direkte og positiv erfaring med inkludering, øke tilsvarende. Dette kommer igjen til å øke kvaliteten på den inkluderende opplæringen, siden disse lærerne utvikler seg i karrieren og blir rollemodeller, veiledere og mentorer for studenter og nyutdannede lærere. Den nødvendige ekspertisen må også sikres kontinuerlig for å møte de mer komplekse behovene til noen av elevene.

Utviklingen av økende erfaring og ekspertise som en del av en større systemendring bidrar dermed til å sikre kvaliteten på lærerutdanningen og praksisopplæringen og redusere “avstanden mellom teori og praksis”.

9.2 Mer generelle problemstillinger

9.2.1 Terminologi

En hovedproblemstilling for alle landene i prosjektet gjelder terminologien som brukes om inkludering og opplæring som fremmer mangfold. Etter hvert som landene beveger seg mot en mer generell definisjon av inkludering, er det tydelig at det i noen tilfeller bare er språket som er endret, mens praksisen ikke er endret i betydelig grad. Dette gjelder spesielt på området funksjonshemming, der språket er spesielt følelsesbetont og bærer med seg gamle “skjulte” tenkemåter og assosiasjoner (for eksempel veldedighetsmodellen eller den medisinske modellen og konseptet “integrering”). Arbeid som pågår med *FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med*



nedsatt funksjonsevne, som nylig er stadfestet av EU og mange av de individuelle EU-medlemslandene, bør legges til rette for kontinuerlig utvikling på dette området.

Språket som brukes om inkludering, er uløselig knyttet til det grunnleggende synet på verdien av og formålet med utdanningen og likeverd i samfunnet. Denne problemstillingen må derfor diskuteres for å sikre at språket ikke virker negativt inn på politikken på dette området – som må være en integrert del av all politisk planlegging. Hvis språket som brukes, fortsetter å fremme “atskilt opplæring” eller “forskjeller” for ulike grupper i samfunnet, kommer det til å bli utviklet retningslinjer for “tilleggstiltak” som skal rette opp de opprinnelige retningslinjene som ikke var inkluderende.

9.2.2 Identifikasjon av elever

Problemene med språk som er diskutert ovenfor, påvirker også identifikasjonen av elever som har behov for ytterligere tilrettelegging, og fører til betydelige forskjeller i prosesser og prosedyrer, som ofte er koblet til komplekse finansieringsordninger. “En overflod av initiativer”, byråkratiske systemer og krav fra lite fleksible retningslinjer kan utgjøre en hindring for utviklingen av en inkluderende praksis. Meijer (2003) påpeker at grunnen til at enkelte land identifiserer flere elever som elever med funksjonshemming / behov for tilpasset opplæring / spesialundervisning enn andre, er knyttet til administrative, økonomiske og prosedyrebaserte regler, og ikke nødvendigvis gir et riktig bilde av forekomsten og typen behov for tilpasset opplæring / spesialundervisning. Det er slike prosesser og prosedyrer som kan redusere tiden, arbeidet og ressursene i arbeidet for inkludering.

Tjenestetilbudet i mange land er basert på identifikasjon og kategorisering av elevene, i stedet for sammenhengende tjenester som skal møte elevenes ulike behov. Det må legges vekt på tilrettelegging i klasserommene, i stedet for at elever “skilles” fra medelevene i den ordinære klassen.

McGrady m.fl. (2001) analyserte historiene til elever med “lærevansker” og konkluderte med at en pedagogisk kategorisering bare er nyttig hvis det bidrar til at personer får riktig forståelse av lærevansker og kan utvikle effektive strategier for å håndtere de pedagogiske, psykologiske og sosiale utfordringene.



En langsiktig endring i identifikasjonsprosessen må baseres på en tydelig ideologi og forpliktelse til grunnleggende verdier, nøkkelkonsepter og terminologi som påvirker praksisen, for eksempel “den felles etikken” (Hart m.fl., 2006). Her gjøres det ingen antagelser om “evner” og hvilken progresjon elevene kan ha. Fokuset er på å bedre evnene og mulighetene til alle elevene.

9.2.3 Tilrettelegging for alle elever

I *World Report on Disability* (2011) står det at “utdanningssystemene må gå bort fra mer tradisjonell pedagogikk og ta i bruk mer elevsentrerte tilnæringsmåter som anerkjenner at alle elevene har evne til å lære og har en unik måte å lære på” (s. 220).

God praksis i opplæringen er stort sett det samme for alle elevene, men det krever nyskapende tenking og høye forventninger for å øke “læringsevnen”. Det trengs fleksible og interaktive tilnæringsmåter for å støtte deltakelse og læring for samtlige elever, slik at de kan oppfatte, forstå, få utbytte av og behandle informasjon, og uttrykke seg på ulike måter.

Lærerutdanningsinstitusjoner må, i tråd med disse prinsippene, tro på at studentene har evne til å bli gode “inkluderende” lærere. Det som er viktig for alle elevene, inkludert barn og unge på skolen og studenter og lærere, er at de utvikler sin måte å tenke på (Dweck, 2006), og at de føler seg trygge til å utforske nye ideer og se på feil som en mulighet til å lære.

Nyutdannede lærere må forstå hvor komplekst opplæring og læring er, og hvor mange faktorer som spiller inn. De må anerkjenne at alle elevene bør være aktivt med på å gi mening til læringen, i stedet for å være passive forbrukere av stramt obligatorisk innhold på læreplanen.

Alexander (2008) hevder at termen pedagogikk bør brukes til å “antydde kombinasjonen av selve opplæringen og verdiene, materialet, teoriene og de kollektive historiene som ligger til grunn for, former og forklarer det”. Han sier at det er “et ord som kommer til å føre oss bort fra den innskrenkende pragmatismen om ‘hva som fungerer’ og over til en verden av ideer og argumenter” (s. 173).

For at lærerne skal kunne forstå mangfold og bevege seg mot en inkluderende praksis, må de først forstå seg selv og sine verdier sett i forhold til andre. Rodriguez (2010) mener at lærerne må anerkjenne at de stort sett er som alle andre, men at de også har noen



egenskaper felles med visse andre, og noen egenskaper som gjør dem helt unike. Denne tenkemåten må deretter brukes for alle elevene som grunnlag for forståelse og for å kunne møte elevenes generelle, spesifikke og individuelle behov.

9.2.4 Motsetninger

Knapt noen vil bestride at det må være høye standarder for alle elever. Det er imidlertid behov for å sette spørsmålstegn ved verdiene og antagelsene som “standardene” gjenspeiler i de ulike landene. Hvis bare et smalt spekter av “evner” verdsettes, er det sannsynlig at ulike former for kategorisering og båssetting fortsetter. Dette gjør det vanskelig å skape klasserom der alle kan lykkes. Lærerne må utfordre vanlige syn på årsakene til lave prestasjoner og reflektere over hvordan skolesystemet påvirkes av – og kan opprettholde – store sosiale ulikheter. De bør ikke godta en begrenset – eller begrensende – læreplan for noen elever (Abu El-Haj og Rubin, 2009).

Carini (2001) snakker om “menneskelighet og verdsetting av menneskelighet” som utgangspunkt for utdanning, og understreker at alle elever må være “skapere og handlingspersoner, aktive agenter i verden og sitt eget liv” (s. 20). Dette synet krever en ny vurderingsmetodologi, og en ny måte å vurdere og verdsette elever og også lærerne deres på.

Noen land er i ferd med å redusere bruken av ekstern vurdering av elevenes prestasjoner, dels fordi det er vanskelig å administrere, og dels på grunn av en mulig motsetning mellom fokus på akademiske standarder og på generelle prestasjoner som er mer i samsvar med prinsippene for inkludering. Skolene bør utvikle effektive systemer for kvalitetssikring, men de må balansere kravene til eksterne myndigheter med behovet for å identifisere og maksimere utviklingen til alle elevene.

Lærerutdanningen må forberede lærerstudentene på å observere elevene uten bruk av kategorier. De bør beskrive læringsprosesser og resultater som ikke vises tydelig nok på tester eller sjekklister, men som gir et riktigere bilde av elevenes evner, og kan utgjøre grunnlaget for videre læring. Du finner mer informasjon om disse temaene i *Vurdering i inkluderende miljøer*, som ble produsert av EA i 2007. Språket som brukes i vurderingen, må granskes, og det må utvikles pedagogikk som fokuserer på hele spekteret av elever, ikke bare “gjennomsnittet”.



Lærerstudenter må derfor også forberedes på å utvikle og følge en læreplan som setter spørsmålsteget ved strukturelle ulikheter og “konkurrerende utdanninger”. Ivatts (2011) understreker behovet for å “utvide samfunnets ansvarsgrunnlag for å avgjøre hvilken kunnskap, verdier, ferdigheter og forståelse som er relevant og viktig å føre videre til barn og unge”. Han mener at dette ville skape mer demokratisk deltakelse og bidra til å motstå konkurranseaspektet ved læreplanens utforming og dermed unngå risikoen for at “viktig informasjon ... blir sårbar for ‘avkrysningsmodellen’ for inkludering og samsvar” (s. 35).

OECD (2011) påpeker at en forbedring blant elevene med lave prestasjoner ikke trenger å skje på bekostning av elever med gode prestasjoner. PISA-resultatene tyder på at landene som hadde mest forbedring, eller som er blant de som presterer best, er de landene som oppretter tydelige, ambisiøse politiske mål, overvåker elevenes prestasjoner, gir de enkelte skolene mer autonomi, gir den samme læreplanen for alle 15-åringene, investerer i lærerforberedelse og -utvikling, og støtter skoler og elever som har lave prestasjoner.

Selv om det fremdeles er en potensiell konflikt mellom det å møte elevenes ulike behov og det å forvente at alle skal oppnå felles standarder, må lærerne fokusere på å tilby reelle læringsmuligheter for alle unge, og ikke bare mulighet til å delta i og vurderes i vurderinger der mye står på spill for skolen, men som har liten betydning for elevene.

Anbefalingene i neste kapittel tar utgangspunkt i problemstillingene som er nevnt i dette avsnittet. De er utarbeidet på grunnlag av analysen av den gjeldende praksisen på lærerutdanningsinstitusjoner i Europa, slik den er beskrevet av eksperter fra EAs medlemsland, og også på møter og diskusjoner som ble holdt i løpet av prosjektet.



10. ANBEFALINGER FOR RETNINGSLINJER OG PRAKSIS

Lærerutdanningen på mange institusjoner over hele Europa må videreutvikles hvis den på en effektiv måte skal forberede lærerne på å arbeide med mangfold i inkluderende klasserom. Eksemplene på nyskapende praksis i denne rapporten viser hvordan institusjonene selv kan ta fatt på veien mot en mer inkluderende praksis for å forberede lærerstudentene på å jobbe i inkluderende miljøer. Disse endringene bør overvåkes nøye, slik at de kan brukes som grunnlag for tiltakene som settes frem i anbefalingene som presenteres i denne rapporten.

Anbefalingene i dette kapitlet presenteres i to deler. Den første gruppen med anbefalinger gjelder direkte for lærerutdanningen og retter seg derfor hovedsakelig mot fagpersoner som arbeider på dette området. Det er imidlertid viktig å være klar over at reformer i lærerutdanningen ikke kan lykkes uten mer generelle støttende retningslinjer både innenfor og utenfor utdanningssektoren.

Den andre gruppen med anbefalinger er rettet mot politikere, som må opprette et sammenhengende politisk rammeverk for å administrere den generelle systemendringen som er nødvendig for å skape en lærerutdanning for inkludering.

10.1 Anbefalinger for lærerutdanningen

Effektive tilnæringsmåter for å forbedre rekrutteringen av lærerkandidater og for å beholde lærerne i yrket bør utforskes, i tillegg til hvordan man kan øke antallet lærere med ulik bakgrunn, også lærere med funksjonshemming.

Nyere forskning tyder på at ferdighetstester ikke er en pålitelig måte å velge lærerkandidater på, men mange av egenskapene man ser etter i lærere, er ikke så enkle å identifisere gjennom kvalifikasjoner eller intervjuer.

For å velge de riktige lærerkandidatene og redusere frafallet i lærerutdanningen eller senere i karrieren, må det utføres mer arbeid for å:

- Undersøke utvelgelsesprosessen, med det formålet å øke mangfoldet i lærerstaben både for å skaffe rollemodeller og for å øke den kulturelle kunnskapen og forståelsen av funksjonshemming i læreryrket fra ulike perspektiver;



- Undersøke lærernes status og måter å øke statusen på ved å fremme en sammenhengende faglig utvikling og akademiske standarder som sammenfaller med det andre profesjonsgrupper har. Det er viktig å formidle bildet av lærerne som reflekterte fagutøvere som regelmessig oppdaterer sin kompetanse og bruker nyere forskningsfunn i arbeidet sitt, og det er viktig å unngå enhver tilnærming som reduserer lærerne til "teknikere", eller læringsprosessen til en avkrysningsprosess.

Det må forskes på hvor effektive de ulike utdanningsløpene er, og på organiseringen, innholdet og pedagogikken i emnene, for å utvikle lærernes kompetanse til å møte elevenes ulike behov.

Det finnes for tiden begrenset med forskningsdata som kan brukes som grunnlag for retningslinjer og praksis i lærerutdanningen. Et skifte mot en kompetansebasert tilnærming krever endringer i innholdet, pedagogikken og vurderingen på lærerutdanningen. Det trengs fokusert, langsiktig forskning for å undersøke følgende:

- Hvor effektive de ulike utdanningsløpene er, f.eks. 4- eller 5-årige bachelor-/masterprogrammer, doktorgradsprogrammer, kortere og skolebaserte utdanningsløp for lærere til elever på alle alderstrinn og i alle fagområder;


- Hvordan lærerutdanningsprogrammene organiseres når det gjelder særskilte, integrerte eller sammenslåtte emner, og hvordan man kan bevege seg langs spekteret fra særskilte fag, via mer samarbeid og integrering av innhold og til et sammenslått tilbud;

- Hvilke kompetanseområder som trengs for god inkluderende praksis, som grunnlag for samordnede vurderinger om hvor effektiv lærerutdanningen er, og praksisen til nyutdannede lærere;

- Hva som er de mest effektive måtene å forbedre kompetansen til lærere i den teoretiske lærerutdanningen på (verdier, holdninger, ferdigheter, kunnskap og forståelse), dvs. innhold, pedagogikk og vurdering for å forberede dem på en inkluderende praksis.

"Profesjonen" til lærerutdannere må videreutvikles med forbedringer i rekruttering, innføringsprogram og kontinuerlig faglig utvikling.

Kompetanseprofilen til lærerutdannere i høyere utdanningsinstitusjoner og skolepersonale med dette ansvaret bør heves ved at det ansettes kandidater med nødvendig ekspertise og kvalifikasjoner. Samarbeid mellom fakulteter på institusjoner og mellom



lærerutdannere og kolleger bør videreutvikles for å sikre at positive holdninger samt kunnskap/forståelse om å lede opplæringsarbeidet for elever med ulike behov, bidrar til en samordnet tilnærming til inkludering som omfatter hele institusjonen, med sterke konseptuelle koblinger på tvers av alle emnene.

Det trengs mer arbeid for å:

- Utvikle et formelt innføringsprogram som del av en sammenhengende faglig utvikling;
- Utforske hvordan personale på høyere utdanningsinstitusjoner kan få fersk og relevant erfaring fra klasseromspraksis, f.eks. gjennom samarbeid med inkluderende skoler, muligheter til å delta i praksisforskning og bruke forskningsfunnene i praksis. Fagpersonalet på praksisskoler bør på tilsvarende måte delta i akademisk forskning;
- Undersøke hva innføringen av en kompetansebasert tilnærming betyr for utvikling av lærerutdannelsens ferdigheter, kunnskap og forståelse. Dette bør gjøres for å finne ut hvilket kompetansenivå lærerstudentene har, og for å planlegge læring med studenten for å forbedre nøkkelområder.

Skoler og lærerutdanningsinstitusjoner må samarbeide for å sikre gode modeller på praksisskoler og for at elevene skal få en god praksisopplæring på skolene.

Praksisopplæring er en viktig del av alle emner på lærerutdanningsinstitusjoner. Den må underbygges av en tydelig forståelse av det teoretiske grunnlaget for å fjerne avstanden mellom teori og praksis og sikre at praksisen ikke blir en avkrysningsøvelse der det fokuseres på de ferdighetene det er enklest å observere og måle. Innføring av en kompetansebasert tilnærming kan ytterligere støtte en effektiv vurdering i praktiske situasjoner. Modellen med demonstrasjonsskoler er verdt å undersøke nærmere siden den støtter en skolepraksis som bygger på nyere forskning og vedlikeholder ferdighetene til lærerutdannerne. Det trengs mer arbeid for å:

- Undersøke effektive modeller for praksisopplæring (f.eks. samtidige i stedet for etterfølgende, spiralføremet utvikling av nøkkelkonsepter) som grunnlag for teori;



- Utforske effektiv veiledning for å legge til rette for ytterligere læring. Dette omfatter også undersøkelse av nødvendige holdninger, verdier, ferdigheter og kompetanse for veiledere/mentorer på lærerutdanningsinstitusjoner og skoler;
- Klargjøre hvilken rolle praksisopplæringen eventuelt spiller på spesialskoler, for å skape bevissthet og utvikling av enkelte ferdigheter for å muliggjøre veiledet refleksjon om hovedproblemstillingene rundt inkludering. En slik praksis, som anerkjenner at inkludering er en kontinuerlig prosess, ville være et springbrett mot ytterligere utvikling, siden det er vanskelig å finne inkluderende miljøer for lærerstudentenes praksisopplæring;
- Undersøke muligheten for at nettverk kan skape muligheter for samarbeid med skoleansatte som også er involvert i lærerutdanningen og med et bredere spekter av organisasjoner som kan gi praktisk erfaring og personlige kontakter som øker kunnskapen og forståelsen av mangfold.


10.2 Anbefalinger for mer generelle retningslinjer

Anbefalingene nedenfor er for alle politikere og ikke bare dem som spesifikt har ansvar for området tilpasset opplæring / spesialundervisning eller funksjonshemming. Utviklingen av mer inkluderende retningslinjer eller praksis er et felles ansvar som bør ligge til grunn for alle politikere som arbeider med utdanning generelt og lærerutdanning spesielt.

Det trengs en mer generell systemreform for å sikre utviklingen av inkluderende skoler, slik at det kan legges til rette for en lærerutdanning for inkludering.

Det blir stadig mer fokus på hvor viktige lærerne er, og lærerutdanningen må derfor også prioriteres. Lærerutdanningen kan imidlertid ikke betraktes isolert. Den fullstendige systemreformen som er nødvendig for å legge til rette for endringer i lærerutdanningen, forutsetter politisk forpliktelse og sterkt lederskap i alle sektorer og alle de relevante aktørene på utdanningsområdet. Et slikt tverrsektorielt samarbeid kan bidra til å endre erfaringssyklusen til fremtidige lærere og innlede utviklingen av holdningene og verdiene som skaper et grunnlag for inkluderende praksis.

Videre arbeid bør fokusere på følgende:

- 
-
- Å utvikle retningslinjer på tvers av sektorene for å legge til rette for inkluderende opplæring som en nøkkelkomponent i et mer inkluderende samfunn;
 - Å iverksette en fleretatlig praksis på alle nivåer for å legge til rette for en helhetlig tilnærming til hvordan behovene til elevene og deres familier skal møtes.

Reform må omfatte klargjøring av språket som brukes når det snakkes om inkludering og mangfold.

Kategorisering forsterker sammenligninger, bygger hierarkier og kan redusere forventningene og dermed også læringen. Det bør fokuseres på å skape enighet rundt riktig språkbruk og å utvikle en tydelig begrunnelse for bruken. Dette bør skje:

- Det må bli slutt på å kategorisere barn og unge, siden dette kan føre til opplæring og tjenestetilbud som er adskilt fra ordinære miljøer for elever fra de mest sårbare gruppene;
- Det trengs en politisk reform som legger til rette for at alle lærere og relevante fagpersoner utvikler en klar forståelse av premissene som forbindes med ulik terminologi, samt følgene av å bruke slik terminologi;
- Elevene må anses å ha en individuell, mangeartet og foranderlig identitet. Det må sørges for at lærerne kan møte mangfoldet av behov i europeiske klasserom på en faglig trygg måte.

Det bør iverksettes retningslinjer som tar sikte på å utvikle "sammenhengende støtte" slik at lærerne kan møte mangfoldet av behov.

Responsiv vurdering bør identifisere elevenes behov for tilrettelegging på et tidlig stadium og sikre at det er enkelt å organisere nødvendig tilrettelegging på en måte som sikrer full deltakelse i klassen, på skolen og i samfunnet generelt. Dette krever følgende:

- Skolene må sikres økt kapasitet til å møte et større mangfold av behov og til å gi alle elevene tilrettelegging i nærmiljøet;
- Ekspertise og effektiv tilrettelegging for elever med mer komplekse behov må sikres. Lærerrådgivere/spesialister og andre fagpersoner (som kan omfatte lærere fra spesialskoler/ressurssentre) bør gi



støtte i klassen for å dele ekspertise og videreutvikle ferdighetene til alle lærerne.

Vurderinger som påvirker lærernes arbeid, bør gjenspeile hvor viktig det er med mer generelle prestasjoner som er mer i samsvar med prinsipper for inkludering.

Utviklingen av mer inkluderende retningslinjer og praksis kan potensielt være i konflikt med et smalt fokus på akademiske standarder. Det er nødvendig å være tydelig på hvilke verdier utdanningssystemene bygger på, og sørge for at "målinger" fokuserer på det som egentlig er viktig. Når det gjelder de mer generelle resultatene av opplæringen, er et av hovedspørsmålene "hvilken type utdanning for hva slags type samfunn?" Politikerne bør:

- Ta hensyn til *Rådskonklusjoner om den sosiale dimensjon i utdanning og opplæring* (Ministerrådet, 2010), og se på måter å måle og vurdere et bredt spekter av resultater av opplæringen, der det anerkjennes at å forbedre læringsresultatene også er avgjørende for å redusere fattigdom og fremme sosial inkludering;

- Være oppmerksom på hvor viktig samtlige lærere og lærerutdannere er for å ta inkluderingen et skritt videre, og anerkjenne og støtte denne prosessen med sammenhengende, langsiktige retningslinjer på internasjonalt, europeisk og nasjonalt nivå for fagområdene i lærerutdanningen, læreplanen for skolen, pedagogikk, vurdering og ansvarlighet.

Vi håper at disse anbefalingene stimulerer til diskusjon og ideer til hvordan man kan utvikle en lærerutdanning for inkludering, for derigjennom å skape mer inkluderende utdanningssystemer over hele Europa.



AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Enhver reform i lærerutdanningen må være del av en mer generell systemreform som støtter inkludering. Lærerutdanningens betydning anerkjennes av stadig flere, i tillegg til det faktum at retningslinjer og praksis på dette området forutsetter samarbeid mellom politikerne for å sikre en helhetlig tilnærming.

Det er viktig å anerkjenne hvor komplekse spørsmålene rundt lærerutdanningen er. Dyson (2005) hevder at tiden er inne for å gå lenger enn forenklede diskusjoner om teori/praksis, profesjon/dyktighet, ferdigheter/kunnskap, opplæring/utdanning, skole / høyere utdanningsinstitusjon, inn i en ny æra basert på samarbeid, aksept for mangfold, effektiv dialog og ressursdeling og over til en ny modell for lærerutdanningen. En slik utvikling kommer neppe til å finne sted hvis ikke prinsippet om inkludering er en sentral del av tenkemåten til politikere og andre relevante aktører – spesielt skoleledere – og er innebygd i samfunnets kultur og i skolene som er en del av denne kulturen.

En endring i stor skala tar nødvendigvis tid, noe som understreker viktigheten av samordnede, langsiktige retningslinjer i stedet for kontinuerlig reform på et mindre plan. I forordet til Europarådets publikasjon *Lærerutdanning for endring* (2011) påpeker Ólafsdóttir: “Våre utdanningssystemer fortsetter å reprodusere forløp ... som hovedsakelig fokuserer på overføring av kunnskap og forberedelse på yrkeslivet. De glemmer at formålet med utdanning også er å forberede elevene på et liv som aktive medborgere, personlig utvikling og vedlikehold, i et livslangt perspektiv, av en bred og avansert kunnskapsbase” (s. 8).

Fordelene med økt inkludering, som er forbundet med andre prioriteringer som sosial rettferdighet og tilhørighet i samfunnet, er også langsiktige, og satsing på barnehage/førskole og et stadig mer inkluderende utdanningssystem er trolig mer effektiv ressursbruk enn kortsiktige initiativer som tar sikte på å “tette hull” eller støtte bestemte marginaliserte grupper.

På prosjektkonferansen i Zürich i september 2010 fastslo den innledende taleren Tony Booth at inkludering er en “prinsippbasert tilnærming mot utviklingen av utdanningen og av samfunnet”. Han understreket at det trengs mer klarhet om de ulike perspektivene ved inkludering for at alle aktører skal kunne ta velorienterte beslutninger.



Dette gjelder definitivt for alle lærere – og for lærerutdannere som spiller en nøkkelrolle i å utvikle tenkemåten og forme praksisen til morgendagens lærere.

Huber (2011) skriver: “Hvis vi vil møte dagens utfordringer i vår globale verden, må utdanningen som tilbys, utvikle det fulle potensialet til hver medborger i våre mangfoldige demokratier, slik at de kan bidra med all sin erfaring og ekspertise i veien videre. Dette er ikke lenger bare et humanistisk ønske, det er nå en nødvendighet for at våre demokratier skal overleve” (s. 146).

I 2005 hevdet OECD at det viktigste virkemidlet for bedre skolerresultater trolig er å heve lærernes kompetanse. Politikerne og fagpersonene som har vært med i dette prosjektet, foreslår at dette resonnetet kan videreutvikles – det viktigste virkemidlet for å fremme et mer inkluderende samfunn, er trolig å forberede lærerstudentene på å møte mangfold.

Visjonen om et mer likeverdig utdanningssystem forutsetter lærere som har nødvendig kompetanse til å møte elevenes mangfoldige behov. Vi håper at denne synteserapporten kan gi noen ideer og inspirasjon til arbeidet videre med å tilby kvalitetsutdanning til alle elevene.



LITTERATURLISTE

Abu El Haj, T. R. og Rubin, B.C. (2009) Realizing the equity-minded aspirations of de-tracking and inclusion: Towards a capacity-oriented framework for teacher education. *Curriculum Enquiry*, 39 (3), 435–463, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Ainscow, M., Booth, T. og Dyson, A., med Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. og Smith, R. (2006) *Improving Schools: Developing Inclusion*. London: Routledge.

Alexander, R. (2008) *Essays on pedagogy*. London: Routledge.

Arnesen, A., Allen, J. og Simonsen, E. (red.) (2009) *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe.

Auguste, B., Kihn, P. og Miller, M. (2010) *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. McKinsey & Company.

Ayers, W. (1993) *To teach: The journey of a teacher*. New York: Teachers College Press.

Barton, L. (1997) Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic. *Inclusive Education*, 3 (1), 231–242.

Bates, R. (2005) An anarchy of cultures: The politics of teacher education in new times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 231–241.

Boyd, P., Baker, I., Harris, K., Kynch, C. og McVittie, E. (2006) Working with multiple identities: supporting new teacher education tutors in Higher Education, i Bloxham, S., Twiselton, S. og Jackson, A. (red.) *Challenges and Opportunities: developing learning and teaching in ITE across the UK*. ESCalate 2005 Conference Proceedings, Higher Education Academy. Nettressurs tilgjengelig på www.escalate.ac.uk/2419 (siste lesedato: april 2011.)

Boyd, P., Harris, K. og Murray, J. (2007) *Becoming a teacher educator: Guidelines for the induction of newly appointed lecturers in Initial Teacher Education*. Higher Education Academy, Subject Centre for Education, ESCalate, University of Bristol.



Burns, T. og Shadoian-Gersing, V. (2010) *The importance of effective teacher education for diversity in Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD.

Butcher, J., Howard, P., Labone, E., Bailey, M., Groundwater-Smith, S., McFadden, M., McMeniman, M., Malone, K. og Martinez, K. (2003) Teacher education, community service-learning and student efficacy for community engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (2), 109–122.

Carini, P. (2001) *Starting strong: A different look at children, schools and standards*. New York: Teachers College Press.

CAST (2008) *Universal design for learning guidelines*. 1.0. Wakefield, MA: CAST. Nettressurs tilgjengelig på <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html> (siste lesedato: 14/01/11).

Cochran-Smith, M. (2004) *Walking the road: race, diversity and social justice in teacher education*. Multi-cultural education series, New York/London: Teachers College, Columbia University.

Cochran-Smith, M. (2005) Teacher Educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 219–225.

COHEP (2008) Analyse und Empfehlungen: Heilpädagogik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. [Analyse og anbefalinger: spesialpedagogikk i lærerutdanningen.] Arbeitsgruppe Heilpädagogik der COHEP, desember 2008.

Darling-Hammond L. og Bransford, J. (red.) (2005) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dyson, M. (2005) Australian Teacher Education: Although Reviewed to the Eyeball is there Evidence of Significant Change and Where to now? *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (1), 4. Nettressurs tilgjengelig på <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol30/iss1/4> (siste lesedato: juli 2011.)

Dweck, C. (2006) *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books.

Europakommisjonen DG-EAC (2010) *The Profession of Teacher Educator in Europe. Education and Training 2020 programme*,



Cluster: Teachers and Trainers. Rapport fra Peer Learning Activity, Reykjavik, 21.–24. juni 2010.

European Agency for Development in Special Needs Education (2010) *Tidlig intervensjon i førskolealder – Fremgang og utvikling 2005–2010*, Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education/ UNESCO (2010) *Inclusive Education in Action – Project Framework and Rationale*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Europakommisjonens generaldirektorat for utdanning og kultur (2010) *The Profession of Teacher Educator in Europe. Education and Training 2020 programme, Cluster: Teachers and Trainers.* Report of a Peer Learning Activity, Reykjavik, Island 21.–24. juni 2010.

Feyerer, E., Niedermair, C. og Tuschel, S. (2006) *Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik*. Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen. [Tilpasset opplæring / spesialundervisning og inkluderende utdanning – opplæring og faglige kvalifikasjoner. Prinsipperklæring om lærerutdanning og etterutdanning på høyere utdanningsinstitusjon] Wien: Bm: bwk, Abteilung I/8, 10.6.2006. Nettressurs tilgjengelig på <http://www.cisonline.at/index.php?id=358&L=1>.

Florian, L., og Rouse, M., (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594–601.

Forlin, C. (2010) Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 177–184.

FN (2006) *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: FN. Nettressurs tilgjengelig på <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

FN (2006) *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations. Nettressurs tilgjengelig på <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

Garcia Huidobro, J. E. (2005) *La igualdad en educacion como bien democratico y de desarrollo*. Ponencia presentada en la Reunion del



Comite Intergubernamental del PRELAC, organizada por la UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6 y 7 de Diciembre de 2005. [Like muligheter i utdanning som et demokratisk gode for utvikling. Dokument levert til møtet i den mellomstatlige komiteen for PRELAC, arrangert av UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6.–7. desember 2005].

Gultig, J. (1999) *Can teacher education transform schooling? Schooling and teaching in post-apartheid South Africa*. AREA Annual Meeting, Montreal. April, 1999.

Hagger, H. og McIntyre, D. (2006) *Learning teaching from teachers*. Maidenhead: Open University Press.

Harris, R. og Lázár, I. (2011) Ways to bring about change, i Huber, J. og Mompoin-Gaillard, P. (red.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. og McIntyre, D. (2006) *Learning without Limits*. Open University Press.

Hattie, J.A.C. (2009) *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Oxford: Routledge.

Haug, P. (2003) Qualifying teachers for the school for all, i Booth, T., Nes, K. og Stromstad, M. (red.) *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge Falmer.

Huber, J. (2011) Making a difference, i Huber, J. og Mompoin-Gaillard, P. (red.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Huber, J. og Mompoin-Gaillard, P. (red.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

ILO/UNESCO (2009) *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*. Rapport fra 10. sesjon. Paris, 28. september–2. oktober 2009.

Ivatts, A.R. (2011) Education vs educations, i Huber, J. og Mompoin-Gaillard, P. (red.) (2011) *Teacher Education for Change*.



The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Jansma, F. (2011) *Teacher Quality: Professional competence and the quality of education.* Innlegg på Teacher Education for Inclusion Project Country Study Visit, Universitetet på Kypros, mars 2011.

Kyriazopoulou, M. og Weber, H. (red.) (2009) *Utvikling av et sett med indikatorer – for inkluderende opplæring i Europa,* Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Lauriala, A. (2011) *Teacher's pedagogical autonomy as an antecedent for inclusive education.* Innlegg presentert i et av landene som ble besøkt i forbindelse med prosjektet Lærerutdanning som fremmer inkludering, Universitetet i Lapland, april 2011.

McGrady, H., Lerner, J. og Boscardin, M. L. (2001) The educational lives of students with learning disabilities, i Rodis, P. Garrod, A. og Boscardin, M. L. (red.), *Learning disabilities and life stories (177–193).* Boston: Allyn and Bacon.

Meijer, C.J.W. (red.) (2003) *Inkluderende opplæring og klasseromspraksis.* Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Meijer, C.J.W. (red.) (2003) *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries.* Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. og Lewin, J. (2010) *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century.* Scottish Government Social Research.

Ministerrådet (2010) *Council conclusions on the social dimension of education and training.* 3013th Education, Youth and Culture Meeting, Brussel, 11. mai 2010.

Minnow, M. (1990) *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion and American Law.* Ithaca: Cornell University Press.

Moon, B. (2007) *Research analysis; Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices.* UNESCO-arbeidsdokument.

Moran, A. (2009) Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education? *International Journal of Inclusive Education*, 13 (1), 45–61.



Murray, J. (2005) *Investigating Good Practices in the Induction of Teacher Educators into Higher Education*. ESCalate, University of Bristol.

Naukkarinen, A. (2010) From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 185–196.

Norwich, B. (2010) A response to ‘Special Educational Needs: A New Look’, i Terzi, L. (red.) (2010) *Special Educational Needs: A New Look*. London: Continuum.

Ofsted (2008) How well new teachers are prepared to teach pupils with learning difficulties and/or disabilities. London: Ofsted (www.ofsted.gov.uk).

Ólafsdóttir, Ó. (2011) Foreword, i Huber, J. og Mompoin-Gaillard, P. (red.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.

OECD (2007) *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD.

OECD (2010) *Improving health and social cohesion through education*. Paris: OECD.

OECD (2010) *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris: OECD.

OECD (2011) *PISA in Focus 2. Improving performance: leading from the bottom*. Mars 2011.

Pijl, S.J. (2010) Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 197–201.

Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. og Warwick, P. (2005) *Reflective teaching. Evidence-informed Professional Practice 3rd Edition*. London: Continuum



Pugach, M.C. og Blanton, L.P. (2009) A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 575–582.

Rådet for Den europeiske union (2010) *Council conclusions on the social dimension of education and training*. 3013th Education, Youth and Culture meeting, Brussel, 11. mai 2010.

Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach, i Sikula, J. (red.) *Handbook of Research on Teacher Education*, 2nd edition. New York: Macmillan.

Rodriguez, H. (2010) *Seven Essential Components for Teacher Education for Inclusion*. Innlegg i forbindelse med prosjektet Inclusive Education in Action. Nettressurs tilgjengelig på <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=247>

Ryan, T.G. (2009) An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9 (3), 180–187.

Sachs, J. (2003) *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Sciberras, M. (2011) *Profile of inclusive Teachers – Reactions and Reflections*. Innlegg på Teacher Education for Inclusion Project Country Study Visit, Universitetet på Malta, mars 2011.

Shulman, L. (2007) *Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference*. New Orleans, februar 2007.

Sliwka, A. (2010) From homogeneity to diversity in German education, i *Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD.

Snoek, M., Swennen, A. og van der Klink, M. (2009) *The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education*. TEPE, 2009.

Swennen., A. og van der Klink, M. (2009) *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*. Dordrecht: Springer.



UNESCO-IBE (2008) Conclusions and recommendations of the 48th session of the *International Conference on Education* (ED/BIE/CONFINTED 48/5) Genève: UNESCO IBE. Nettressurs tilgjengelig på <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language* (revidert versjon) Cambridge: MIT Press.

Warford, M. (2011) The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 252–258.

Watkins, A. (red.) (2007) *Vurdering i inkluderende miljøer – Viktige temaer i teori og praksis*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

WHO (2011) *World Report on Disability*. Genève: WHO.

Willms, D.J. (2006) *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.



BIDRAGSYTERE

| Land | Navn |
|----------------------------|---|
| Belgia (flamsktalende del) | Ms Annet de Vroey |
| Belgia (fransktalende del) | Mr Jean-Claude De Vreese |
| Danmark | Ms Bodil Gaarsmand Mr Nils-Georg Lundberg |
| Den tsjekkiske republikk | Ms Kateřina Vitásková Ms Miroslava Salavcová |
| Estland | Ms Vilja Saluveer Ms Karmen Trasberg |
| Finland | Ms Suvi Lakkala Ms Helena Thuneberg |
| Frankrike | Ms Nathalie Lewi-Dumont Ms Catherine Dorison |
| Irland | Mr Alan Sayles Ms Áine Lawlor |
| Island | Ms Hafdís Guðjónsdóttir Ms Jóhanna Karlsdóttir |
| Kypros | Ms Elli Hadjigeorgiou Ms Simoni Symeonidou |
| Latvia | Ms Guntra Kaufmane Ms Sarmīte Tūbele |
| Litauen | Mr Giedrius Vaidelis Ms Lina Milteniene |
| Luxembourg | Mr Alain Adams |
| Malta | Ms Felicienne Mallia Borg Mr Paul Bartolo |
| Nederland | Mr Frank Jansma Mr Dominique Hoozemans |
| Norge | Ms Toril Fiva Ms Unni Vere Midthassel |



| | |
|-----------------------------|---|
| Polen | Ms Agnieszka Wołowicz Ms Beata Rola |
| Portugal | Ms Maria Manuela Micaelo Ms Maria Manuela Sanches Ferreira |
| Slovenia | Ms Damjana Kogovšek |
| Spania | Ms Pilar Pérez Esteve Mr Gerardo Echeita Sarrionandia |
| Storbritannia (England) | Mr Brahm Norwich Mr John Cornwall |
| Storbritannia (Nord-Irland) | Mr John Anderson Mr Martin Hagan |
| Storbritannia (Skottland) | Ms Lani Florian |
| Storbritannia (Wales) | Mr Huw Roberts Ms Sue Davies |
| Sveits | Mr Pierre-André Doudin Mr Reto Luder |
| Sverige | Mr Bengt Persson |
| Tyskland | Mr Thomas Franzkowiak Ms Kerstin Merz-Atalik |
| Ungarn | Ms Csilla Stéger Mr Iván Falus |
| Østerrike | Mr Ivo Brunner Mr Ewald Feyerer |

Vi vil også gjerne anerkjenne bidragene fra følgende personer:

| | |
|--------------------------|--|
| Den tsjekkiske republikk | Ms Iva Strnadová Ms Radka Topinková |
| Finland | Ms Marita Mäkinen |
| Frankrike | Mr Pierre Francois Gachet |
| Luxembourg | Mr Marco Suman Ms Joëlle Renoir |



| | |
|-----------------------|---------------------|
| Nederland | Mr Rutger Stafleu |
| | Mr Jos Louwe |
| Norge | Ms Marit Strømstad |
| Sverige | Ms Kerstin Hultgren |
| Storbritannia (Wales) | Mr Cliff Warwick |

Vi ønsker særlig å takke Kari Nes (prosjektkonsulent), Norge, og PAG-medlemmene (styringsgruppen) for deres støtte: Bernadette Céleste, Frankrike; Don Mahon, Irland; Mudite Reigase, Latvia; Irene Moser, Østerrike (medlem frem til september 2010).

Europeisk lærerutdanning for inkludering – utfordringer og muligheter gir en sammenfatning av retningslinjer og praksis fra de 25 landene som er medlem i European Agency for Development in Special Needs Education. Formålet med prosjektet var å undersøke hvordan lærerutdanningen forbereder lærerstudentene på å møte behovene til en mer sammensatt elevgruppe i klasserommet.

Denne rapporten er basert på deltakerlandenes detaljerte rapporter om retningslinjer og praksis på dette arbeidsområdet. I tillegg er det en gjennomgang av retningslinjer og litteratur samt informasjon fra besøkene som ble gjennomført i ulike land i forbindelse med prosjektet.

Rapporten beskriver prosjektets metodikk og bakgrunnsinformasjon for lærerutdanning i Europa, med fokus på det som fremmer inkludering. Den inneholder informasjon om strukturen på og innholdet i lærerutdanningsprogrammene, for eksempel praksisopplæring rollen til og utviklingen av lærerutdannere. Rapporten peker dessuten på hvilke kompetanser en god inkluderende lærer må ha.

Eksempler på nyskapende praksis gis gjennom hele rapporten. Til slutt presenteres en gjennomgang av det mer generelle politiske rammeverket som trengs for å legge til rette for en lærerutdanning for inkludering. I tillegg gis det en oppsummering av hovedproblemstillinger og utfordringer. Rapporten inneholder anbefalinger til generelle og mer spesifikke retningslinjer som kan bane vei for en lærerutdanning som fremmer inkludering.