

# LÄRARUTBILDNING FÖR INKLUDERANDE UNDERVISNING I EUROPA

Utmaningar och möjligheter



European Agency for Development in Special Needs Education



**LÄRARUTBILDNING FÖR  
INKLUDERANDE UNDERVISNING I  
EUROPA**  
– Utmaningar och möjligheter



Lifelong Learning Programme



Education and Culture DG

Denna rapport har framställts med stöd av EU kommissionens Generaldirektorat för Utbildning och Kultur:  
[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm)

De uppfattningar som uttrycks i denna rapport projektdeltagarnas egna. Kommissionen kan inte ställas till svars för användningen av informationen i detta dokument.

Redaktör: Verity Donnelly, European Agency for Development in Special Needs Education (the Agency)

De insatser som de nationellt sakkunniga i projektet Lärarutbildning för inkluderande undervisning i Europa har bidragit med har varit av stort värde.

Utdrag ur rapporten är tillåtna under förutsättning att tydlig källa anges. Rapporten bör refereras enligt följande: European Agency for Development in Special Needs Education (2011) *Lärarutbildning för inkluderande utbildning i Europa – Utmaningar och möjligheter*, Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education

ISBN: SE, 978-87-7110-204-8  
ISBN: SE, PDF 978-87-7110-225-3  
Bestnr. 00242

© European Agency for Development in Special Needs Education 2011

Sekretariat  
Østre Stationsvej 33  
DK-5000 Odense C, Danmark  
Tel: +45 64 41 00 20  
[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

Brysselkontor  
3 Avenue Palmerston  
BE-1000 Bryssel, Belgien  
Tel: +32 2 280 33 59  
[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)



## INNEHÅLL

<b>FÖRORD .....</b>	<b>5</b>
<b>1. INLEDNING .....</b>	<b>7</b>
1.1 Tillvägagångssätt för the Agency's projekt om lärarutbildning som främjar inkluderande undervisning .....	8
1.1.1 <i>Projektets resultat</i> .....	9
1.2 Sammanfattande rapport om projektet Lärarutbildning som främjar inkluderande undervisning .....	10
1.2.1 <i>Rapportens mål</i> .....	11
1.2.2 <i>Nationella exempel</i> .....	11
1.2.3 <i>Rapportens struktur</i> .....	12
<b>2. EUROPEISKA OCH INTERNATIONELLA KONTEXTER FÖR LÄRARUTBILDNING – DEBATTEN OM INKLUDERANDE UNDERVISNING .....</b>	<b>13</b>
<b>3. MODELLER FÖR GRUNDUTBILDNING AV LÄRARE .....</b>	<b>18</b>
3.1 Den grundläggande lärarutbildningens struktur .....	18
3.1.1 <i>Intagningskrav</i> .....	19
3.1.2 <i>Representation av minoritetsgrupper</i> .....	20
3.2 Innehåll i grundutbildning för lärare.....	21
3.2.1 <i>Bedömning</i> .....	22
3.3 Modeller för grundutbildning för lärare .....	23
3.3.1 <i>Fristående och integrerade kurser</i> .....	26
3.3.2 <i>Spritt kursinnehåll</i> .....	29
3.4 Förhållningssätt och värderingar i grundutbildningen för lärare .	32
3.5 Sammanfattning.....	33
<b>4. VERKSAMHETSFÖRLAGD UTBILDNING .....</b>	<b>35</b>
<b>5. LÄRARUTBILDARE.....</b>	<b>42</b>
5.1 Professionell utveckling .....	45
5.2 Sammanfattning.....	46
<b>6. LÄRARKOMPETENSER.....</b>	<b>47</b>



6.1 Bedömning av kompetenser .....	51
6.2 Sammanfattning.....	52
<b>7. KVALITETSGRANSKNING OCH UPPFÖLJNING .....</b>	<b>54</b>
7.1 Sammanfattning.....	56
<b>8. ETT VIDARE RAMVERK MED RIKTLINJER SOM STÖD FÖR EN LÄRARUTBILDNING SOM FRÄMJAR INKLUDERING.....</b>	<b>57</b>
8.1 Terminologi .....	57
8.2 Holistiska riktlinjer som stöd för alla elever .....	58
8.3 Tillförlitlighet.....	60
8.4 Sammanfattning.....	61
<b>9. HUVUDFRÅGOR OCH UTMANINGAR .....</b>	<b>62</b>
9.1 Frågor om lärarutbildning.....	62
9.1.1 <i>Rekrytering och att behålla lärare i yrket</i> .....	62
9.1.2 <i>Lärarutbildare</i> .....	64
9.1.3 <i>Partnerskap med skolor</i> .....	65
9.1.4 <i>Evidensbaserade förändringar</i> .....	66
9.1.5 <i>Lärarkompetenser</i> .....	66
9.2 Vidare frågor om riktlinjer.....	67
9.2.1 <i>Terminologi</i> .....	67
9.2.2 <i>Identifiering av elever</i> .....	68
9.2.3 <i>Stöd för alla elever</i> .....	69
9.2.4 <i>Motsägelsefulla agendor</i> .....	70
<b>10. REKOMMENDATIONER FÖR RIKTLINJER OCH PRAKTIK ..</b>	<b>72</b>
10.1 Rekommendationer för lärarutbildning .....	72
10.2 Rekommendationer för vidgade riktlinjer.....	75
<b>AVSLUTANDE KOMMENTARER.....</b>	<b>78</b>
<b>REFERENSER .....</b>	<b>80</b>
<b>DELTAGARE .....</b>	<b>88</b>



## FÖRORD

Vid lanseringen av WHO's *Världsrappport om funktionsnedsättning* i New York i juni 2011, poängterade jag lärarnas betydelse: "Vi kan diskutera inkluderande undervisning på många nivåer: på konceptuell eller normativ nivå, relaterat till riktlinjer eller forskning, men till sist är det läraren som måste hantera mångfalden av elever i klassrummet! Det är läraren som tillämpar principerna om inkluderande undervisning. Om läraren inte har förmågan att hantera mångfalden av elever i klassrummet är alla goda intentioner om inkluderande undervisning värdelösa. Den framtida utmaningen är därför att utveckla kursplaner och utbilda lärare att hantera mångfald".

The Agency's treåriga projekt påbörjades 2009 för att undersöka vilken beredskap alla lärare i de ordinarie undervisningsmiljöerna har fått i sin grundutbildning för att arbeta inkluderande. 55 sakkunniga från 25 länder har deltagit, Belgien (från både den flamländska och fransktalande delen), Cypern, Danmark, Estland, Finland, Frankrike, Irland, Island, Lettland, Litauen, Luxembourg, Malta, Nederländerna, Norge, Polen, Portugal, Schweiz, Slovenien, Spanien, Storbritannien (England, Nordirland, Skottland och Wales), Sverige, Tjeckien, Tyskland, Ungern och Österrike.

I gruppen av sakkunniga har ingått beslutsfattare ansvariga för lärarutbildning och inkluderande undervisning, samt lärarutbildare för både den ordinarie lärarutbildningen och specialpedagogiska utbildningar. Under projektets gång har ett större antal aktörer med anknytning till området också deltagit, däribland lärarstuderande, lärare och skolledare, lokala skolhuvudmän, representanter för frivilligorganisationer, elever och föräldrar. The Agency tackar alla dessa för deras värdefulla bidrag. (Vidare information och de sakkunnigas kontaktuppgifter finns i Bilaga 1.)

Denna rapport är en syntes av detaljerade nationella rapporter om lärarutbildning som ska främja inkludering som tagits fram i de deltagande länderna. Den redogör också för en litteraturöversikt där en genomgång gjorts om riktlinjer och forskning. Som en del av projektet har information också samlats in under de 14 studiebesök som genomförts i de deltagande länderna i syfte att lyfta fram intressanta exempel och ge rekommendationer på möjliga vägar



framåt. Projektet kommer också att utforma ett dokument till stöd för inkluderande lärare som syftar till att definiera vilken kompetens som krävs för att alla lärare ska vara förberedda för att arbeta inkluderande, med hänsyn till den mångfald som kan finnas i ett klassrum. Förhoppningen är att denna rapport, tillsammans med profilen, ska ge ett betydelsefullt bidrag till utvecklingen av lärarutbildning som främjar inkludering i hela Europa.

**Cor Meijer**

Direktör

European Agency for Development in Special Needs Education





---

## 1. INLEDNING

Frågan om lärarutbildningen ligger högt på den politiska agendan i hela Europa, men även i övriga världen. Lärarens och lärarutbildningens roll samt kännetecknen för utveckling mot ett mer inkluderande undervisningssystem uppmärksammas.

*Världsrapporten om funktionsnedsättning* (2011) understryker: "lämplig utbildning av lärare är avgörande för om de ska vara säkra och kompetenta att undervisa barn med olika behov" och lyfter fram behovet av att sådan utbildning har fokus på attityder och värderingar, inte bara kunskaper och förmågor (s. 222).

I slutet av 2007, möttes representanter för the European Agency for Development in Special Needs Education (the Agency) för att diskutera frågor som berör lärarutbildning som främjar inkluderande undervisning. Från 2009 och framåt har detta sedan varit ett prioriterat område för the Agency.

Efter de diskussioner som fördes vid den tiden, och med hänsyn till de prioriteringar som då var aktuella på europeisk nivå och i medlemsländerna, beslutades att sätta fokus på den grundläggande frågan: "hur kan lärare genom sin grundläggande utbildning förberedas att arbeta inkluderande?"

Inledningsvis inriktades projektet på lärare i de ordinarie undervisningsmiljöerna, men omfattade senare alla lärare. Projektdeltagarna menade att alla lärare bör vara beredda att ta ansvar för samtliga elever i de klasser de arbetar med. De ville också uppmärksamma att många lärare behöver stöd för att utveckla en sådan kompetens.

Det treåriga projektet sjuösattes för att undersöka vilka grundläggande förmågor, kunskap och förståelse, attityder och värderingar som behövs i lärarrollen. Detta oavsett vilka ämnen, inriktningar eller åldrar man kommer att arbeta med eller vilken skola man kommer att arbeta på.

Projektets mål var att tillhandahålla information om bra exempel och riktlinjer för att stödja utvecklingen av lärarutbildning som främjar inkluderande undervisning. Detta skulle ske genom:

- Rekommendationer för lärosäten med lärarutbildning;
- Rekommendationer för beslutsfattare;



- Goda exempel.

Eftersom the Agency's medlemsländer också efterfrågade information om vilka kompetenser, attityder och värderingar som krävs för lärare som arbetar i inkluderande undervisningsmiljöer, kommer ett viktigt resultat av projektet att vara en profil för inkluderande lärare, med utgångspunkt i informationen från de olika deltagarländerna, men sammanställd på europeisk nivå. Mer information finns i avsnitt 1.1.


Den här rapporten beskriver projektets metod, bakgrund och sammanhang med utgångspunkt i existerande lärarutbildningar för inkluderande undervisning i Europa. Den ger en sammanfattning av de nationella rapporter som deltagarländerna bidragit med, vilka anges i förordet. Det finns 29 nationella rapporter, trots att det var 25 länder som deltog i projektet. Den flamländska och fransktalande delen av Belgien bidrog med varsin rapport och Storbritannien bidrog med fyra, en från vardera England, Nordirland, Skottland och Wales.

## **1.1 Tillvägagångssätt för the Agency's projekt om lärarutbildning som främjar inkluderande undervisning**

Projektet inleddes med litteraturgenomgångar av internationella riktlinjer och forskning sedan år 2000 (båda finns på: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>). Därefter genomfördes en inledande genomgång av några grundläggande frågor och utmaningar med anknytning till lärarutbildning som främjar inkluderande undervisning i medlemsländerna. Mer detaljerad information om riktlinjer och verksamheter samlades då in genom ett frågeformulär till de sakkunniga som deltagarländerna utsett.

Ett inledande möte hölls i Dublin i oktober 2009 och ett ytterligare möte för alla deltagare, hölls i Zürich i september 2010. De sakkunniga fick genom mötena möjlighet att, förutom att träffa sina nätverk, först planera projektet och sedan dra slutsatser om resultat.

2010 genomfördes 5 studiebesök och ytterligare 9 under 2011. Besöken gav värdefulla bidrag till projektet genom att ge tillfälle till diskussion mellan sakkunniga och beslutsfattare om viktiga frågor och i synnerhet om kompetens för inkluderande lärare. Utförlig information om studiebesöken finns på: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-study-visits>



---

Projektet har fått stöd av en grupp med representanter för the Agency: ledamöter ur styrelsen, nationella samordnare, Agency-personal och en extern konsult, Kari Nes från Norge. En utökad referensgrupp möttes också under projektets gång med representanter för EU kommissionens Generaldirektorat för utbildning och kultur, (DG-EAC), Organisation for Economic Co-operation and Development Centre for Educational Research and Innovation (OECD-CERI) och UNESCO's International Bureau of Education (IBE) för att säkerställa samstämmighet med andra europeiska och internationella initiativ inom området.

### **1.1.1 Projektets resultat**

Förutom litteraturgenomgången som nämndes ovan, har projektet resulterat i följande delar:

- 29 nationella rapporter om lärarutbildning som främjar inkluderande undervisning. Dessa finns tillgängliga på: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>. De nationella rapporterna presenteras också i ett enhetligt format för att möjliggöra jämförelser mellan länder efter olika tema;
- En matris som kopplar resultat från projektet direkt till de rekommendationer som ges i den här sammanfattande rapporten. Matrisen bygger på information från litteraturgenomgången, genomgången av riktlinjer, de nationella rapporterna och studiebesöken. Resultatet beskrivs med referens till de rekommendationer som presenteras i de sista kapitlen av den här rapporten, <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion> ;
- *Ett dokument till stöd för inkluderande lärare* som utvecklats under projektet som ett resultat av forskning, nationell information och framför allt genom diskussioner med de sakkunniga i projektet och olika aktörer under studiebesöken. De nio studiebesöken under 2011 användes specifikt för att validera och verifiera innehållet i dokumentet.

Dokumentet visar ett ramverk av kompetensområden som är relevanta för alla slag av lärarutbildningar (det vill säga ingen särskild ålder, stadium, sektor eller sätt att bedriva undervisningen). Dessa kompetensområden bör utvecklas under grundutbildningen och ligga till grund för senare professionell utveckling. Dokumentet bygger på



överenskomna grundvärderingar som omfattar alla lärare som arbetar i inkluderande undervisningsmiljöer där läraren tar ansvar för alla elevers lärande. Kompetensområdena är följande:

- Att värdera elevers olikheter: skillnader uppfattas som en värdefull tillgång i undervisningen;
- Att stödja alla elever: lärare har höga förväntningar på alla elevers resultat;
- Att arbeta med andra: att samarbeta och arbeta i lag ska vara grundläggande för alla lärare;
- Personlig professionell utveckling: att undervisa är ett lärande – lärare tar ansvar för sitt eget livslånga lärande.

Attityder och övertygelser, kunskap och förståelse, färdigheter och förmågor anges för varje kompetensområde. Dokumentet spänner avsiktligt över ett brett fält för att möjliggöra för länder att anpassa det till relevanta lokala sammanhang.


Mer information om dokumentet finns på projektets webbplats: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

Slutligen, har man i projektet tagit fram denna sammanfattande rapport, som bygger på all information som projektet resulterat i. Syftet är att presentera aktuella resultat med anknytning till lärarutbildning som främjar inkluderande undervisning i hela Europa.

## **1.2 Sammanfattande rapport om projektet Lärarutbildning som främjar inkluderande undervisning**

Projektgruppen hänvisar till EURYDICE's Eurybase rapporter, som är uttömmande informationskällor om undervisning på europeisk nivå. De innefattar information om grundutbildning för lärare. EURYDICE Eurybase rapporter finns på: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php)

Nationella grupper bestående av the Agency's styrelsemedlemmar, nationella samordnare och sakkunniga svarade tillsammans på ett antal frågor avseende inkluderande lärarutbildning som kompletterar och utvecklar informationen i Eurybase. Respondenterna ombads kommentera definitionen av inkluderande undervisning, nationella riktlinjer och principer som särskilt inverkar på lärarutbildning som främjar inkluderande undervisning i deras land. De lämnade också



---

information om innovativa exempel och aktuella riktlinjer och verksamheter inom området. Frågeformuläret finns på projektets webbplats: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

De nationella rapporterna har varit den viktigaste källan för att ta fram den sammanfattande rapporten. På grund av olika nationella kontexter och olika förståelse av begreppet inkluderande undervisning, har informationen från de nationella rapporterna i den sammanfattande rapporten använts huvudsakligen för att lyfta fram gemensamma och grundläggande frågor av vikt. Vidare har den använts till analyser av vilka olikheter som förekommer för att ge möjlighet till utveckling och visa möjliga vägar framåt. Det bör noteras att på grund av den senaste tidens förändringar inom högre utbildning i Europa har de flesta länder nyligen genomgått eller går för närvarande igenom betydande förändringar.

### **1.2.1 Rapportens mål**

Rapportens mål är att:

- Tillhandahålla en sammanfattning av utvecklingen i deltagarländerna, likheter och skillnader med information som förklarar sammanhangen, information från andra projekt som bekräftar resultaten, litteraturgenomgången och studiebesöken;
- Identifiera huvudfrågor och gemensamma utmaningar för beslutsfattare och lärosäten som anordnar grundläggande lärarutbildning som främjar inkludering utifrån olika nationella policy-kontexter;
- Sprida information om nyheter och strategier för att övervinna hinder när policy och praktik inom lärarutbildningen ska förändras;
- Identifiera rekommendationer för lärares grundutbildning och riktlinjer för utbildning i ett vidare perspektiv, med stöd av resultaten av europeisk och nationell information och forskning.

### **1.2.2 Nationella exempel**

Många länder har bidragit med exempel på hur lärarutbildning utformas. Dessa har använts för att illustrera viktiga frågor. Eftersom verksamheterna skiljer sig åt mellan länderna, representerar



exemplen inte nödvändigtvis alla förekommande nationella verksamheter.

Några fristående exempel presenteras i textboxar, som vinjetter i kapitel 2, 3, 5 och 6 för att visa nya och intressanta modeller för grundutbildning av lärare. Syftet är att stimulera till nya tankar i arbetet med att utforma lärarutbildningar som på ett effektivt sätt ska förbereda alla nya lärare att möta varierande behov i dagens elevgrupper. Kortare exempel på nationella verksamheter ges löpande i texten.

### **1.2.3 Rapportens struktur**

I rapporten används begreppet elev för barn och ungdomar i skolåldern och lärarstuderande för dem som genomgår lärarutbildningen.

Nästa avsnitt diskuterar några av de gemensamma utmaningar som deltagarländerna och aktuell europeisk och internationell litteratur identifierar. Rapporten ger sedan en sammanfattning av ländernas praktiska genomförande av lärarutbildningar som främjar inkluderande undervisning. Den innefattar huvuddrag, innehåll i kursplaner, bedömning och information om lärarutbildningarna och deras kompetenser. Analyser av resultat sammanfattas i ett avsnitt om huvudfrågor och utmaningar innan rekommendationer ges om hur man ska hantera dessa för att stärka lärarutbildningar som främjar inkluderande undervisning.



---

## 2. EUROPEISKA OCH INTERNATIONELLA KONTEXTER FÖR LÄRARUTBILDNING – DEBATTEN OM INKLUDERANDE UNDERVISNING

Detta kapitel beskriver några vanliga utmaningar som länder ställs inför i utvecklingen mot ett mer inkluderande utbildningssystem, i synnerhet några huvudfrågor för att utveckla en mer inkluderande lärarutbildning.

Många länder använder nu begreppet inkluderande undervisning om undervisningen för en mycket större grupp elever som riskerar exkludering än dem som bedömts vara i behov av särskilt stöd. Den 48:e sessionen av International Conference on Education (ICE) (2008) rekommenderade att beslutsfattare bör uppmärksamma att: "inkludering är en pågående process med målsättningen att erbjuda utbildning av god kvalitet för alla med respekt för mångfald och olika behov och förmågor, särdrag och förväntningar på undervisningen ifrån både elever och samhället i stort, samt hindra alla former av diskriminering" (UNESCO-IBE 2008, p. 3).

En huvudfråga som dock rests i aktuell litteratur såväl som i de nationella rapporterna gäller terminologi. Ainscow med flera (2006) som uppmärksammar frågans komplexitet, har formulerat sex olika sätt att uppfatta inkludering. Dessa tankesätt finns alla representerade i olika grad i de nationella rapporterna:

- Inkludering som en omtanke om i synnerhet studerande med funktionsnedsättning och andra som bedöms ha behov av särskilt stöd i undervisningen;
- Inkludering som ett svar på exkludering som en disciplinär åtgärd, t ex då en elev har beteendesvårigheter;
- Inkludering i relation till alla grupper som är i riskzonen för att bli exkluderade;
- Inkludering som en utveckling av en skola för alla;
- Inkludering som "Education for all", dvs. utbildning för alla oavsett till exempel etnisk bakgrund, kön eller social tillhörighet;
- Inkludering som ett principiellt förhållningssätt till utbildning och samhälle.




Haug (2003) föreslår två nivåer av definitionen, en som gäller ideologi och värden och en annan som berör hur dessa påverkar utbildningen (d.v.s. ökad gemenskap, deltagande, demokratisering och att ge nytta för alla).

Medan många länder rör sig mot definitionen "en skola för alla", fortsätter andra att sätta fokus i huvudsak på elever med funktionsnedsättning, elever i behov av särskilt stöd samt elever vars beteende är störande i klassrummet. Begreppet integrering fortsätter också att användas i ett antal länder, i huvudsak i relation till diskussionen om placering av elever i specialskolor eller de ordinarie undervisningsmiljöerna. Den nationella rapporten från Ungern refererar till en aktuell debatt om huruvida inkludering ska innebära att alla elever ska finnas under samma tak i en gemensam skola eller följa samma gemensamma pedagogik, vilket innebär att inkludering kan vara det samma som undervisning i särskilda undervisningsgrupper.

Ett mindre antal länder börjar ersätta kategorier knutna till särskilt stöd i undervisningen och funktionsnedsättning med idéer om hinder för lärande och deltagande. Norwich (2010) konstaterar att begreppet 'särskilt stöd i undervisningen' en gång introducerades för att komma bort från formuleringar om brister för att i stället sätta fokus på vad som krävs för att tillhandahålla möjligheter till lärande och stöd. Trots en ökad uppmärksamhet på de sammanhang där bedömningar görs och olika lärandemiljöer, finns de negativa stämplarna ofta kvar. Debatten är inte ny. 1993 konstaterade Ayers: "I det nya sättet att undervisa med människan i centrum, kommer alla försök att definiera kategorier att försämra vår sikt, missrikta våra visioner och avleda våra avsikter. Etiketter ger oss en enkel lins att se igenom med fokus på en enskild brist, när det vi behöver är flera sätt att upptäcka och se ett barns ständigt skiftande styrkor och förmågor" (s. 228).

Naukkarinen (2010) påpekar att lärare måste uppmärksamma att elever har "multipla intelligenser och inlärningsstilar med många dimensioner, snarare än att tillhöra en kategori" (s. 190). En sådan förståelse möjliggör utvecklingen av en modell för kontinuerligt stöd, istället för en modell för särskilt stöd som baserar sig på kategorisering och specialisering. Tyngdpunkten bör ligga både på deltagande och lärande, och inte på att ta ut elever ur klassrummet för specialiststöd med målsättningen att "reparera" svårigheter. Pijl





---

(2010) menar att en modell med ett sådant medicinskt tänkande, och en därav följande speciallärarutbildning, i sig kan leda till en ökad andel elever i specialundervisning. Det kan också leda till att lärare upplever bristande självförtroende och kompetens att möta elevernas skiftande behov. Behovet att ersätta kompensatoriskt stöd med förändringar av undervisningen och undervisningsmiljön för att förbättra skolornas förmåga att bemöta mångfald håller dock på att uppmärksammas på ett bredare plan.

Sliwka (2010) beskriver paradigmskiftet från homogenitet genom heterogenitet till mångfald, med en terminologi som används allt mer i Europa. Med denna beskrivning uppmärksammas olikheter först inte alls för att därefter ses som en utmaning som ska hanteras och slutligen betraktas olikhet en resurs eller möjlighet. I det första paradigmet (homogenitet), uppfattas elever som lika och behandlas lika. I det andra (heterogenitet) görs anpassningar utifrån elevers olikheter medan olikheter i det tredje paradigmet (mångfald), ses som en resurs för individuellt och ömsesidigt lärande och utveckling. I de nationella rapporterna använder nio länder begreppen heterogen eller heterogenitet, medan ännu fler använder begreppet mångfald. Det återspeglar att förändringen i terminologi inte alltid innebär ett förändrat tankesätt.

Det är viktigt att använda en gemensam terminologi i, och om möjligt mellan länderna, för att stödja en utveckling mot en högre grad av inkludering i undervisningen i ett vidare europeiskt samhälle. Det är också viktigt att den bärande ideologi som ligger bakom de begrepp som används är väl förankrad, till exempel språk som stöder utvecklingen från ett "medlidande" synsätt på funktionsnedsättningar till ett synsätt som bygger på mänskliga rättigheter. Frågan om terminologi diskuteras mer ingående i kapitel 8.

För att uppnå en enhetlig terminologi och säkerställa ett holistiskt förhållningssätt till beslutsfattande, krävs en omfattande debatt bland viktiga aktörer om vilka värden och principer som ska ligga till grund för arbetet. Arnesen m.fl (2009) menar att riktlinjer för inkluderande undervisning har kopplats samman med följande vidare värderingar och principer:

- Tillgång och kvalitet;
- Jämställdhet och social rättvisa;
- Demokratiska värden och delaktighet;



- Balans mellan gemenskap och mångfald.

Då man strävar efter att tillvarata olika värden och lösa dilemmat mellan gemenskap (att möta alla elevers behov och främja delaktighet och acceptans) och mångfald (att möta individuella behov) kan det uppstå en osäkerhet om riktlinjer. Minnow (1990): "Förstärks olikheter av att man behandlar människor olika och stigmatiserar det eller hindrar det dem? Är det okänsligt att bemöta olika människor lika och stigmatiseras eller hindras de av detta?" (s. 20)

Det är frågor som också påverkar var eleverna ska ha sin undervisning, vilket innehållet ska vara och hur pedagogiken ska utformas. Dessa spänningar diskuteras vidare i kapitel 8.

Det finns dock en grupp unga med mycket komplexa behov som alltid kommer att behöva stöd. I dessa fall är det nödvändigt att i en inkluderande undervisning att så långt som möjligt utveckla de ungas självständighet. Det blir då viktigt att säkerställa att alla ungdomar får uppleva goda relationer som möjliggör utvecklingen av stödjande nätverk i lokalsamhället.

För frågor som rör barn och ungdomar med funktionsnedsättning, utgör FN's konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning, en kraft för förändring. Många länder har signerat och ratificerat konventionen och EU har signerat både konventionen och det fakultativa protokollet (se: <http://www.un.org/disabilities>, för mer information), men det finns fortfarande en stor variation mellan hur olika länder i Europa tolkar begreppet "inkluderande undervisning" och vad det innebär i praktiken.

Artikel 24 i konventionen deklarerar att inkluderande undervisning ger den bästa utbildningsmiljön för barn med funktionsnedsättningar och bidrar till att riva barriärer och utmana stereotyper. Konventionen understryker behovet av att utbilda alla lärare att arbeta inkluderande, vilket är en slutsats som stöds av många europeiska uttalanden som uppmärksammar en ökad mångfald i elevgrupperna.

Den aktuella *Council Conclusions on the Social Dimension of Education and Training* (Ministerrådet, 2010) uppmärksammar att de europeiska utbildningssystemen behöver garantera både rättvisa och spetskompetens och erkänna att det inte bara är ekonomisk tillväxt och konkurrenskraft som krävs för att minska fattigdom och fostra social inkludering utan att det också är nödvändigt att alla elever får



förbättrade resultat och grundläggande kompetens. Detta lyfter fram betydelsen av heltäckande riktlinjer för att främja samarbete mellan myndigheter och säkerställa överensstämmelse mellan alla arbetsområden. Garcia-Huidobro (2005) påpekar att rättvisa måste stå i centrum vid beslut om generella riktlinjer och inte begränsas till perifera riktlinjer med syfte att korrigera effekterna av de riktlinjer som inte är förenliga med rättvisa eller förebyggande arbete.

OECD (2007) lyfter fram två dimensioner av rättvisa i utbildningen: rättvisa, vilket innebär att säkerställa att personliga och sociala omständigheter inte ska vara ett hinder för att uppnå studieresultat, och inkludering, vilket innebär att garantera en grundläggande minimumstandard av utbildning för alla. OECD slår fast att inkluderande undervisning är önskvärd på grund av att:

- Det finns ett påbud genom de mänskliga rättigheterna att människor ska kunna utveckla sina kapaciteter och ha möjlighet till full delaktighet i samhällslivet. Den långsiktiga sociala och ekonomiska kostnaderna av att utbildningssystemet misslyckas är höga;
- De som saknar förmågan att delta i det sociala och ekonomiska livet generar högre kostnader för sjukvård, socialförsäkring, arbetslöshetskassa, barnomsorg och kriminalvård;
- En ökad migration medför nya utmaningar i fråga om social enighet för vissa länder medan andra länder står inför ett långsiktigt arbete med att integrera minoriteter. Rättvisa i skolan stärker social enhet och tillit.

En lämplig slutsats av detta kapitel ges av Barton (1997) som skriver: "Inkluderande undervisning handlar om att stå upp för mångfalden; det handlar om att lyssna till obekanta röster, vara öppen, stärka alla deltagare och om att värdigt hylla olikheten" (s. 234).

Resten av rapporten har som syfte att diskutera de huvudfrågor som finns kring utveckling av en lärarutbildning som utrustar de studerande med den förståelse och de förmågor, kunskaper, förståelse, attityder och värderingar som krävs för att utöva läraryrket.

Mer information om alla vinjetter och exempel som inkluderats i texten finns i de enskilda nationella rapporterna som presenteras på: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>



### 3. MODELLER FÖR GRUNDUTBILDNING AV LÄRARE


Detta avsnitt behandlar huvuddragen i lärarutbildningar som främjar inkluderande undervisning i medlemsländerna och ger en analys av struktur och innehåll i de kurser som ingår i grundutbildningen för lärare.

#### 3.1 Den grundläggande lärarutbildningens struktur

En av de viktigaste prioriteringarna som respondenterna identifierade i början av studien var behovet av att se över utbildningarnas struktur för att förstärka utbildningen för inkluderande undervisning och smälta samman de ordinarie lärarutbildningarna med speciallärarutbildningarna. Lärares förändrade roll uppmärksammas allt mer, med betoning på behovet av betydande förändringar av hur lärare blir förberedda för sin professionella roll och sitt ansvar. Rapporten från Litauen slår fast: "Kunskapssamhället kommer att förändra lärarrollen: i stället för att vara den som besitter kunskapen kommer läraren att vara den som organiserar lärandeprocessen, skapar inlärningstillfällen, ger råd för lärandet, är en partner och medlare mellan elev och olika moderna informationskällor" (s. 4).

Information från de nationella rapporterna visar att det finns ett stort utbud av kurser för lärare inom grundutbildningen av olika längd och med olika innehåll. Trots att Bologna-reformen för högre utbildning i Europa har resulterat i en större samstämmighet varierar lärarutbildningarnas längd mellan 2 och 5,5 år. Majoriteten av länder kräver dock en tre eller fyraårig utbildning och några kräver ett 4 eller 5-årigt Mastersprogram (till exempel Finland, Portugal, Island, Frankrike och Spanien). Detta är en positiv utveckling både ifråga om lärares status och den utökade tiden för studier och verksamhetsförlagd utbildning. Inkluderande undervisning uppnås dock inte bara av att lägga till ytterligare innehåll.

De två huvudsakliga modellerna för den grundläggande lärarutbildningen är den "samtidiga", i vilken både de ämnen man ska undervisa och kunskaper och förmåga att undervisa studeras samtidigt, och den "uppdelade" där studier av ett eller flera ämnen inom institutioner för högre utbildning följs av en separat kurs med pedagogik, didaktik, klassrumspraktik med mera.



---

Spanien håller på att gå från ett system med en examen med tillägg av en kort pedagogisk översikt kurs för lärare i senare delen av grundskolan och gymnasiet till ett system med utbildning på Masters-nivå. Detta på grund av problem med elevavhopp från dessa utbildningsstadier. I Frankrike planeras också en förändring av systemet från en "uppdelad" till en "sammanhållen" modell. I Tyskland, är lärarutbildningen uppdelad i två stadier, den ena med högre utbildning och den andra med pedagogik och didaktik i en praktikskola.

I vissa länder anordnas lärarutbildningen av institutioner som inte har universitetsstatus, men som kan utfärda examen. Frankrike har dock nyligen överfört all lärarutbildning till universiteten med Masters-kurser med större akademisk tyngd. Kursernas utformning, innehåll och längden på den arbetsplatsförlagda utbildningen varierar mellan länderna vilket kommer att beskrivas i senare kapitel av rapporten.

Ett litet antal länder utvecklar "snabbutbildningar" eller arbetsbaserad utbildning. "Teach First"-programmet i Storbritannien (England) tillhandahåller ledarutveckling och liknande utvecklingsområden för studenter med hög förmåga och motivation genom ett tvåårigt program. Liknande program utvecklas för närvarande i Tyskland, Estland och Lettland. Majoriteten av kurser följer dock traditionella modeller med heltidsstudier på högskola med perioder av verksamhetsförlagd utbildning på skolor. Den ökade användningen av informationsteknik i webbaserade och "mixade" utbildningar (där en kombination av olika metoder används) ger möjligheter att öka flexibiliteten i kurserna och att påverka innehållet i dem. Distansutbildningar och e-learning introduceras också, särskilt där geografiska hinder och liten befolkning gör det svårt att resa till utbildningarna eller begränsar gruppstorlekarna. De möjligheter till en ökad tillgänglighet och mångfald i lärargrupperna som följer med en sådan utveckling bör utforskas.

### **3.1.1 Intagningskrav**

Alla länder kräver fullständiga gymnasiebetyg eller liknande examen för antagning till lärarutbildningen. Litauen har nyligen introducerat ett "motivationstest" för att stödja urvalet av lärarstudenter. Några länder har intagningsprov för att reglera antagningen till lärarutbildningen, men aktuell forskning av Menter och kollegor (2010) visar att det finns många dimensioner av effektivt lärande som inte går att förutse på ett säkert sätt genom akademiska tester.



Slutsatsen stöds i högsta grad av litteraturgenomgången och de nationella rapporterna i det här projektet, vilka lyfter fram betydelsen av attityder, värderingar, övertygelser kombinerat med kunskap och förmåga för att utveckla inkluderande verksamheter. Detta och fallenhet för att utveckla sådan kompetens som krävs är svår att förutse, även genom intervjuer. Det krävs mer forskning om metoder för antagning av lärarstudier.

Inte heller i länder där läraryrket har hög status och där det finns större konkurrens om utbildningsplatserna, som i Finland, finns några garantier för att de akademiskt mest lämpade kommer att bli de bästa lärarna. Man behöver ta hänsyn till studenternas tidigare erfarenheter av att arbeta med elever med varierande behov och deras reflektioner kring detta, samt referenser från erfaren personal om några av de personlighetsdrag som är viktiga för inkluderande undervisning.


Inträdeskraven blir mer flexibla för äldre sökande och personer med funktionsnedsättning. Relevanta tidigare studier kan tas med i beräkningen för sådana sökanden. Några länder reser dock frågan om antagningskriterier som diskriminerar vissa minoritetsgrupper i en tid då det finns en allmän uppfattning om att lärargruppernas sammansättning bör reflektera befolkningen som helhet.

Artikel 24 i FN's Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (2006) kräver att konventionsstaterna "vidtar lämpliga åtgärder för att anställa lärare, däribland lärare med funktionsnedsättning" som är kvalificerade i teckenspråk och/eller blindskrift" (s. 15). Några länder (till exempel Cypern, Tyskland, Frankrike, Irland och Sverige), anger att de aktivt arbetar för att åtgärda frågan.

### **3.1.2 Representation av minoritetsgrupper**

Endast 7 av 29 nationella rapporter ger information som grundar sig på formellt insamlade uppgifter om antalet studerande och lärare från minoritetsgrupper. I några länder finns begränsningar i insamlingen av data, särskilt ifråga om sexuell läggning.

De flesta länder som inte samlar in information, rapporterar ändå anekdotiskt om underrepresentationen av personer med funktionsnedsättning och personer från minoritetsgrupper bland studerande och färdiga lärare och situationen verkar vara densamma för lärarutbildare.



---

I vissa länder görs ansträngningar för att öka antalet män i lärarutbildningarna, särskilt för undervisning av elever i de yngre åren, och för att öka mångfalden i lärargruppen. Trots att det är allmänt erkänt att goda förebilder är en viktig aspekt för att utveckla inkluderande verksamheter, krävs en hel del arbete för att undanröja de hinder som uttagningsprocessen utgör i många länder.

### **3.2 Innehåll i grundutbildning för lärare**

I ett litet antal länder är innehållet i lärarutbildningens kurser bestämt av lagstiftning. I en andra grupp av länder finns regler eller grader av kompetens-standards men man lämnar beslut om kursernas innehåll till enskilda lärare. En tredje grupp länder lämnar beslut om utbildningens innehåll helt till högskolorna. Detta leder oundvikligen till en variation, inte bara mellan länderna, men också inom länderna. En växande trend är att involvera lärarstuderandena själva i kursernas utformning.

I de flesta länder består kurserna av en kombination av huvudämnen och tilläggsämnen, allmän utbildningskunskap som pedagogik, psykologi, filosofi med mera, samt perioder av verksamhetsförlagd utbildning. Innehållet varierar vanligen beroende på vilka åldrar man ska undervisa och många länder rapporterar att kurser för lärare i senare delen av grundskolan är mer inriktade mot ämnen, medan kurser för undervisning i de yngre åldrarna har större fokus på pedagogik.

Flera länder uppmärksammar att det saknas tid för att täcka allt det innehåll som anses nödvändigt i grundutbildningen för lärare. Rapporten från Malta pekar på att ytterligare innehåll som har fokus på inkluderande undervisning och mångfald är svår att lägga till, särskilt i utbildningen för lärare som ska arbeta i den senare delen av grundskolan och på gymnasiet.

En modell där ett sådant innehåll ingår i alla kurser och kopplingar görs mellan kurserna inom institutionen, kan förbättra den situationen.

Erfarenheter från Storbritannien (Skottland) visar att all utbildning för lärare bör ske gemensamt oavsett vilken åldergrupp man senare ska arbeta med. Det stöder tanken att lärare i första hand bör vara lärare för barn och ungdomar och inte förmedlare av ämneskunskaper. Detta kan dock motsägas av ämnesspecialister.



En aktuell undersökning i anslutning till projektet visade att mindre än 50 % av de 43 tyska universiteterna med lärarutbildningar för lärare i den tidigare delen av grundskolan erbjöd kurser eller seminarier med fokus på inkluderande undervisning. En småskalig studie i Litauen visade också att endast 31 % av de universitet och lärare som arbetar med lärarutbildning inbegrep något innehåll om inkluderande undervisning eller särskilt stöd. De flesta av dem hade fokus på undervisning i de tidigare åren.


Danmark och flera andra länder har samma dilemma som uttrycks i den nationella rapporten från Sverige. Den beskriver hur frågor om inkluderande undervisning och mångfald fortfarande mest diskuteras i kurser om särskilt stöd i undervisningen och inte så mycket av lärare i de allmänna kurserna. Författarna menar att det finns en fara i att inbegripa inkluderande undervisning i alla kurser då risken finns att frågan förminskas eller helt försvinner. De menar att den pedagogik som måste följa av olika funktionsnedsättningar kräver specialistkunskaper. Resultat från litteraturen och majoriteten av de sakkunniga i projektet anser att målet på längre sikt bör vara att utveckla enskilda kurser för att förbereda alla lärare för att möta en mångfald av behov.

Rapporten från Spanien visar att många kurser om inkluderande undervisning är kopplade till "utvecklingen av särskilt stöd i undervisningen och integrering av särskilt stöd i skolan", snarare än att behandla frågor om mångfald på ett bredare plan. Detta överensstämmer med Gultigs uppfattning (1999), vilken citeras i litteraturgenomgången. Han menar att lärarutbildningar har en tendens att fokusera på detaljer, till exempel att undervisa om mänskliga rättigheter, snarare än att ha mänskliga rättigheter som ett förhållningssätt. Haug (2003) menar dock att lärare och studenter behöver ta till sig de argument och lösningar som redan prövats och förkastats i utvecklingen mot en skola för alla, om de inte ska "förledas av populistisk politisk retorik" (s. 111).

### **3.2.1 Bedömning**

Då mer aktiva undervisningsstrategier introduceras i den grundläggande utbildningen, måste bedömningsförfarandet förändras, både vad gäller teoretiska kunskaper och praktik. Lärarstudenter blir allt mer involverade i bedömningen av sitt eget och andra studenters arbete och lärande. Perspektivet "bedömning för lärande" används vid bedömningar av både mer teoretiskt





---

inriktade uppgifter och av verksamhetsförlagd utbildning. Det ska uppmuntra studenterna att reflektera över sitt eget arbete och agerande. Med lämpligt stöd ska de formulera sina egna mål för personliga förbättringar och planera sitt fortsatta lärande. Harris och Lázár (2011) understryker betydelsen av väggledd reflektion och säger: "Det är svårt att erbjuda utmaningar utan att veta var de studerande befinner sig i sitt lärande och sin utveckling" (s. 105).

Hattie (2009) lyfter också fram betydelsen av kunskap om lärarstuderandenas förståelse, för att kunna ge utmaningar som leder dem framåt. Om lärarutbildningarna har ett sådant förhållningssätt kommer det i sin tur att ge en bra modell för mer inkluderande bedömningar i skolorna.

Flera länder (till exempel Frankrike, Malta, Storbritannien (Nordirland)) använder portfolios som ett sätt att samla och förmedla information om de studerandes framsteg. Portfolios som innefattar exempel på arbeten och reflektioner kring både studier och verksamhetsförlagd utbildning kan sätta fokus på sådana arbetsområden (till exempel de "mjukare förmågor" som förvärvas under verksamhetsförlagd utbildning) som kan vara svårare att bedöma genom mer formella uppgifter, prov eller examinationer. Portfolios kan ge de lärarstuderande ett djupare och mer kritiskt tänkande. Sådana bedömningsmetoder kan dock vara mer arbetsintensiva och kräva nya kunskaper och förmågor hos lärarutbildarna.

I nästa avsnitt diskuteras olika förhållningssätt till lärarutbildning som främjar inkludering, utifrån de exempel som beskrivs i de nationella rapporterna.

### **3.3 Modeller för grundutbildning för lärare**

De modeller för lärares grundutbildning som Pugach och Blanton (2009) har identifierat, kommer att användas i det här avsnittet. De skiljer mellan "fristående kurser" eller "fristående program"; "integrerade" kurser som utvecklats i samarbete mellan generella inriktningar och institutioner med särskilt stöd som inriktning och slutligen kursmoment som är fördelade över flera kurser. I de senare ska grundutbildning utrusta de studerande med förmågor, kunskaper och förhållningssätt så att de kan ta ansvar för och möta alla elevers behov. I utvecklingen mot att alla moment inom lärarutbildningen förbereder för inkluderande undervisning, kan ett lämpligt steg vara




att inkludera en del av kursinnehållet i flera separata moduler (fristående kurser) eller anta ett integrerat förhållningssätt, och öka möjligheterna till lärarsamarbete. Alla sådana steg kommer att kräva en noggrann översyn, till exempel att tidsfördelningen är tillräcklig och att kurserna samordnas för att sprida kursernas innehåll till ett vidare tänkande och praktik.

En genomgång av de 29 nationella rapporterna, visar att mindre än 10 % av länderna erbjuder specialpedagogisk specialisering i den grundläggande utbildningen för lärare. De flesta länder har nu någon form av undervisning om att möta olika elevers behov, men variationen är stor, från att sätta fokus på särskilt stöd och funktionsnedsättning till att fokusera på att möta alla elevers skiftande behov. Eftersom den terminologi som används också skiftar, är det svårt att ge en tillförlitlig bild av situationen. Majoriteten av länder vittnar dock om att utbildning om specialpedagogik och liknande frågor, ofta är fristående moment och vanligtvis inte kopplas till övriga studier i grundutbildningen. Vad gäller tidsfördelning finns också stora skillnader, från en eller några få inslag om inkludering till stora och ibland obligatoriska moment i utbildningen.

En studie om grundutbildningen för lärare genomfördes på Island 2010 som en del av projektet. Studien delade in över 200 kurser i fem olika grupper:

- Undervisning som främjar inkludering är huvudinnehållet: kurser om inkluderande undervisning som bygger på idéer om inkludering och där huvudinnehållet är strategier för inkludering. Två kurser återfanns i denna grupp;
- Undervisning som främjar inkludering är en del av innehållet: kurser som integrerar idéer om inkludering som en del av kursinnehållet. Tio kurser återfanns i denna grupp;
- Undervisning som främjar inkludering är indirekt: kurser som bygger på mångfald i flera olika bemärkelser, även om inkluderande undervisning sällan eller aldrig nämns. Tjugo kurser ingick i denna kurs;
- Ingenting om undervisning som främjar inkludering: Det finns inget i kursbeskrivningen som antyder att det finns en betoning på



befolkningens mångfald, inkluderande eller mångkulturell undervisning eller elever i behov av särskilt stöd. De flesta kurserna i lärarutbildningen ingår i denna grupp;


- Särskilt stöd i undervisningen eller mångkulturell undervisning: Innehållet i dessa kurser är specialiserat; några introducerar funktionsnedsättningar eller särskilda behov av stöd i undervisningen, andra har fokus på mångkultur. Två sådana kurser fanns.

Exemplet från Island visar hur inkludering och frågor om mångfald kan behandlas med stor variation och att frågorna hellre ska ingå kontinuerligt i utbildningen än som enskilda inslag.

Det behövs mer forskning för att slå fast vilken inverkan de olika modellerna har på samstämmigheten mellan olika delar i kursplanen och för utveckling av kunskap och förmåga. Det är också värt att undersöka vilken betydelse samarbete mellan institutioner och mellan lärarutbildare som arbetar med grundutbildning och de som arbetar med specialpedagogiska inriktningar, har för lärarutbildares uppfattning om inkludering. Det kan vara så att lärarutbildare faller tillbaka på sina traditionella uppfattningar om lärarutbildning och att försök att lägga tyngd på frågor om inkludering och mångfaldsfrågor blir "pålägg" utan egentligen inverkan på varken lärarutbildare eller lärarstuderande. Några länder rapporterar dock att även fristående kurser bidrar till att öka medvetenheten om ojämlikheter i skolan och ger möjlighet till diskussion om relevanta frågeställningar.

Det kan ibland vara svårt att bedöma innehållet i kurser på grund av språkskillnader. I Österrike används begreppet "inkludering" endast av fyra lärosäten trots att de flesta behandlar frågor som heterogenitet, inkludering, individualisering, stärkandet av begåvade elever, samt projektorienterat och elevcentrerat arbetssätt i den ordinarie lärarutbildningen. I Danmark används begreppet "differentiering" flitigt.

Detta illustreras också av nationella rekommendationer om specialpedagogik i grundutbildningen för lärare i Schweiz (COHEP, 2008). Riktlinjerna går längre än den traditionella synen på specialpedagogiska insatser och funktionsnedsättning och innefattar grundläggande frågeställningar om särskilt stöd, mångfaldsfrågor, att undervisa i inkluderande undervisningsmiljöer, samarbetsrutiner samt skol- och organisationsutveckling som främjar inkludering.



---

Utbildning med ett sådant fokus bör täcka 5 % av all lärarutbildning, oavsett stadium.

### **3.3.1 Fristående och integrerade kurser**


Flera länder har introducerat kurser eller moduler som är utformade för att främja inkluderande verksamheter. Även om många av dem för närvarande är separata kurser, innefattar de flesta samarbete mellan institutioner eller lärare, och stärker idéer eller koncept som delas av flera kurser. Av den anledningen är det lättare att se dessa modeller som kontinuerliga, (som beskrivs ovan) och det här avsnittet beskriver därför både fristående och integrerade modeller. Detta illustreras av följande exempel från Spanien:

Det autonoma universitetet i Madrid har utvecklat kursen "Psychopedagogical Bases for Inclusive Education" som hålls under den andra halvan av utbildningen för lärare i den tidigare delen av grundskolan, med omfattningen 6 ECTS-poäng (European Credit Transfer and accumulation System). Kursen antar ett perspektiv som baseras på begreppet "mångfald" och inte på särskilda elevgrupper. Den är särskilt utvecklad för att stärka begrepp, metoder och värdet av undervisning som främjar inkludering och som tas upp i kursen "Education for Equality and Citizenship" (6 ECTS).

Kursen utgår från de tre dimensioner som UNESCO ger i sin definition av undervisning som främjar inkludering (2005): närvaro, lärande och deltagande. Den har särskilt fokus på elever i behov av särskilt stöd och elever med utländsk bakgrund. Den innefattar bland annat principen om "Universal Design for Learning" (CAST 2008) och att överbrygga hinder för ett meningsfullt lärande.

Avsikten är att de undervisningsmetoder som används i kursen ska vara förenliga med det förhållningssätt som lärs ut och utveckla ett ansvarstagande för det egna lärandet hos de studerande. De skriver loggbok under kursen och använder en e-portfolio. Hela undervisnings- och lärandeprocessen stöds av en e-learning plattform i Moodle för att uppmuntra delaktighet i den egna lärandeprocessen.

Tre former av riktlinjer för bedömning har antagits: en i förhållande till "kunskap" (som kommer till uttryck under arbetets gång, genom tester och utvärderingar), en annan i förhållande till förmågan att organisera och genomföra undervisningen (vilken kommer till uttryck




i arbetet med e-portfolion, hur man genomför överenskomna uppgifter och håller deadlines), och slutligen kopplat till ett personligt uppträdande och deltagande i gruppen (vilket kommer till uttryck i diskussioner, personligen eller virtuellt).

På samma sätt erbjuder några universitet som är knutna till "Instituts Universitaires de Formation des Maîtres" (IUFM) i Paris en kurs med namnet "Multi-referenced approaches to the diversity of the public" som täcker 80 timmar över 2 år. Vid Högskolan i Borås i Sverige, ges kursen "Specialpedagogiska perspektiv" (6 poäng) inom ramen för den ordinarie lärarutbildningen. Kursen har till syfte att ge en grundläggande förståelse för specialpedagogikens roll i en "skola för alla". I kursen diskuteras frågor om inkludering och exkludering samt normalitet och olikheter. Man behandlar också behovet av specialpedagogisk kompetens hos alla lärare. I Lettland får alla lärarstudenter en introduktionskurs i specialpedagogik i grundutbildningen. Följande vinjett från Storbritannien (Nordirland) beskriver program för att ge stöd åt lärare i arbetet med elever från skiftande kulturella och språkliga bakgrunder.

För att möta de nya krav som ställs på lärare att förstå elever med skiftande kulturell och religiös bakgrund och de utmaningar elever med annat förstaspråk än engelska ställs inför, har en av grundutbildningarna för lärare på Nordirland utvecklat ett program i två delar: "Att förstå mångfald" och "Att arbeta med engelska som andra språk".

Programmet ges genom en serie föreläsningar, seminarier och workshops som leds av de ordinarie lärarna på lärarutbildningen med vissa bidrag av utomstående föreläsare. Den kompetens som utvecklas berör yrkesvärderingar (engagemang för alla elever), sociala, kulturella och språkliga sammanhang, specialpedagogik och inkludering samt yrkesförmågor och tillvägagångssätt (planering och förberedelse, att arbeta med andra vuxna, att främja en säker och stimulerande arbetsmiljö för eleverna och att använda en rad olika strategier för undervisning och bedömning).

I Tyskland erbjuder universitetet i Köln kurser om inkluderande undervisning, där lärarstudenter i den ordinarie lärarutbildningen och studenter i specialpedagogutbildningen arbetar tillsammans för att gemensamt reflektera över skolbesök, studieuppgifter och bedömning. En liknande samarbetsmodell används på universitet i Siegen. I kursen "Grundschule-Forderschule – Gemeinsamer



Unterricht" (Grundskol och gymnasium – Specialskola – gemensam undervisning), kan lärarstuderande som ska undervisa i grundskolan och gymnasiet besöka ett antal olika skolor, både vanliga skolor och specialskolor. Syftet är att sätta sig in i ett antal olika yrkesperspektiv och samarbeta i seminarier och diskussioner.


I Norge har en ny obligatorisk kurs på 60 ECTS lagts in under de första tre åren av den grundläggande lärarutbildningen. "Eleveorienterat arbetssätt" (PPS) heter kursen som ska utveckla ämneskunskaper, metodisk kompetens och förmåga att hantera relationer och sociala frågor. Dessutom skriver eleverna en uppsats (15 ECTS) med anknytning till kursen.

Nedanstående exempel beskriver hur lärarstuderande i grundutbildningen arbetar med personer med funktionsnedsättning och utvecklar material som kan användas i skolorna.

Inom lärarutbildningen vid universitetet i Cypern, får lärarstuderande på grundutbildningen en teoretisk grundkurs om funktionsnedsättningar. Eleverna uppmanas att anknyta till de riktlinjer som finns för att främja inkludering och utveckla undervisningsstrategier som tar hänsyn till funktionsnedsättningar. Målsättningen är att utveckla positiva attityder kring funktionsnedsättning.

Eftersom funktionsnedsättning inte finns omnämnt i den nationella läroplanen eller i läromedelstexter, uppmanar kursen lärare att tänka kritiskt och sammanföra sina teoretiska kunskaper och sin undervisningsförmåga. Syftet är att utveckla program för att skapa positiva attityder och främja en social modell i skolorna, hellre än att anta ett medicinskt perspektiv eller välgörenhetstänkande kring funktionsnedsättningar.

I kursen presenteras arbeten som är gjorda av personer med funktionsnedsättning och analyseras med hänsyn till hur det kan användas i undervisningen. Ibland bjuds personer med funktionsnedsättning in för att föreläsa och samtala om sitt liv och sitt arbete. Lärarstuderandena uppmanas att bygga nätverk med intresseorganisationer för att samla resurser och arbeta med lokala skolor för att genomföra sina åtgärdsprogram. Modellen är en del av en specialisering inom lärarutbildningen för lärare som ska arbeta i den tidigare delen av grundskolan.



Forskning visar att enskilda kurser eller moment om elever med funktionsnedsättningar eller andra minoritetsgrupper kan förstärka skillnader mellan elever. Detta kan i sin tur leda till att lärare tror att de inte kan undervisa vissa grupper av elever om de inte fått någon utbildning. Många länder rapporterar dock att sådan utbildning har positiv påverkan på lärares förmåga, kunskap och värderingar, vilket i sin tur har en positiv påverkan på andra kurser och lärarstudenternas praktiska arbete.

I följande exempel från Schweiz används e-learning för att utveckla olika kunskaper och förmågor.

”Learning Arena: Inclusive Special Education (LAISE)” på Zürich’s universitet för lärarutbildning är en frivillig kurs som kombinerar problembaserat lärande (PBL) och flexibelt lärande för att erbjuda realistiska undervisningssituationer för lärarstuderande i grundutbildningen. På en virtuell plattform presenteras elever med funktionsnedsättning i inkluderande undervisningsmiljöer genom dokumentation, beskrivningar, videor och intervjuer. De studerande antar rollerna som skolpersonal som arbetar med eleven och har uppgiften att utveckla en individuell undervisningsplan och lämpliga åtgärder för att stödja eleven i skolarbetet. Lärarstuderande och de lärarutbildare som fungerar som deras handledare diskuterar och utvärderas resultaten tillsammans. Kursen utvecklar kunskaper om specialpedagogik, samarbete, samverkan, diagnosticering och kartläggning av arbetet, individuella undervisningsplaner, samt differentierat och individualiserat lärande.

I Tyskland, på universitetet i Bielefeld, utvecklades en integrerad specialpedagogexamen och masterutbildning för att överbrygga klyftan mellan den ordinarie lärarutbildningen och specialpedagogiken. Specialpedagogiken är integrerad i studierna av utbildningsvetenskap. Undervisningen sker genom en tvärvetenskaplig jämförelse av olika perspektiv och innefattar diskussioner om heterogenitet, mångfald och olikheter. Det integrerade specialpedagogprogrammet har fokus på lärande och emotionell och social utveckling och syftar till att förbereda lärare för ”skolor för alla elever”.

### **3.3.2 Spritt kursinnehåll**

Ett antal länder arbetar för att säkerställa att alla kurser har något innehåll med inkluderande perspektiv.



I Finland är en specialpedagogisk grund obligatorisk i all lärarutbildning, även om innehållet varierar mellan olika universitet. Vanligtvis ingår diskussioner om hur man upptäcker och benämner olikheter och vilka pedagogiska strategier olikheterna för med sig. Lärare görs också medvetna om sitt professionella ansvar för att stärka både kognitiva och sociala förmågor. Lärare förväntas utveckla kompetens att samverka med andra enheter, samarbeta med och stödja föräldrar och vara medvetna om sin betydelse för att stärka jämlikhet i samhället. Det lär sig också att implementera kursplaner för olika elever, efter principerna om "universal design". Lärarutbildningen i sin helhet bygger på idén om läraren som forskare, som får stöd att reflektera, analysera och anpassa.


I Storbritannien (Nordirland), strävar kursplanen för lärares grundutbildning efter att bygga på de lärarstuderandes egenskaper, stärka deras kunskap och förståelse för riktlinjer om specialpedagogik och bra metoder samt utveckla deras förmåga att arbeta med olika elever med en stor variation av förmågor. Man har ett gemensamt förhållningssätt och i alla kurser i grundutbildningen uppmuntras de studerande att ta hänsyn till alla elevers behov i sin planering. Dessutom görs ett mer specifikt nedslag på specialpedagogiska riktlinjer och strategier i särskilda kurser och moment.

Litteraturen visar att den modell då kursinnehåll är utspritt över många kurser kräver en noggrann planering och samarbete mellan institutioner om det ska vara enhetligt och effektivt. Hur högskolor och universitet kan utveckla ett sådant perspektiv beskrivs i exemplet nedan, från Storbritannien (Skottland).

Universitetet i Aberdeen har av regeringen i Skottland fått anslag (2006–10) för att utveckla nya tillvägagångssätt i lärarutbildningen för att främja inkluderande undervisning och säkerställa att nyutexaminerade lärare: (1) har en större medvetenhet och förståelse för de utbildningsmässiga och sociala frågor som kan påverka elevernas lärande; och (2) har utvecklade strategier för att stödja och hantera sådana svårigheter. Det är ett arbete som inbegriper det vidare begreppet inkluderande undervisning och det exkluderande tryck som förknippas med migration, rörlighet, språk, etnicitet och fattigdom i flera generationer.

Tre aspekter har stått i fokus för reformerna i Aberdeen:





(1) förståelsen för att de inkluderande strategierna måste innebära att man respekterar och svarar upp mot människors olikheter på så sätt att elever inkluderas, i stället för att exkluderas från det som vanligtvis är tillgängligt i det dagliga arbetet i klassrummen. En sådan förståelse kommer till uttryck då (2) läraren arbetar för att utöka det som vanligtvis är tillgängligt för alla, istället för att vidta olika åtgärder för att kompensera för det som är tillgängligt för andra. Det är en komplex pedagogisk strävan som är beroende av (3) ett förändrat tankesätt kring undervisning och lärande, att skapa lektioner och lärandesituationer som gör det möjligt för alla elever att delta i klassens arbete i stället för att utgå från det som är tillgängligt för de flesta med tillägg eller anpassningar för dem som har svårigheter (Florian och Rouse, 2009). Sambandet mellan dessa tre aspekter uttrycks i praktiken genom samspelet mellan lärares "kunnande", "görande", och "värderingar". De uttrycken överensstämmer med Shulman's (2007) begreppsbyggnad av professionellt lärande som huvudets (kunskap), handens (förmåga, eller görande), och hjärtats (attityder och föreställningar) lärande.

I praktiken har de idéerna legat till grund för reformen av kursplanerna för "Post-Graduate Diploma in Education" (PGDE) och överensstämmer också med innehållet i den fyraåriga utbildningen för att nå en utbildningsexamen. Projektet "Inclusive Practice" uppmuntrar lärarstudenter att tänka brett om sitt ansvar för elevernas lärande.

Exemplen ovan visar hur lärarutbildning som ska främja inkludering har utvecklats genom olika slag av kurser. Dessa syftar till att stärka kunskapen om och förståelsen av frågor som berör inkludering och pedagogik och verksamheter för att möta en större variation av behov i klassrummen.

Utvecklingen från att introducera moduler som ska täcka undervisningen om inkludering till en situation där alla lärarstudenter i grundutbildningen har en gemensam kursplan som ska förbereda dem att inkludera alla elever, kommer att kräva mer samarbete mellan lärarutbildare och deras kollegor vid andra institutioner. Det kommer också att kräva mer omfattande reformer för att se till att de skolor som är kopplade till lärarutbildningar verkligen är inkluderande och konsekventa i viktiga frågor.



### 3.4 Förhållningssätt och värderingar i grundutbildningen för lärare

I många av de nationella rapporterna tar man upp betydelsen av attityder och värderingar i grundutbildningen för lärare. Inkluderande undervisning påverkar lärares tänkande direkt och utmanar deras innersta tankar om vad som är rätt och fel, menar Forlin (2010).

Ryan (2009) undersökte attityder hos lärarstuderande och definierade en attityd som ett mångdimensionellt drag bestående av: kognition (övertygelse och kunskap) som man föreställer sig ska påverka hur man handlar (beteende) och affekter (känslor).

Betydelsen av positiva erfarenheter för att förändra attityder är något som ett antal länder tar upp. Även om lärarutbildningen verkar kunna påverka attityder, värderingar och övertygelser finns få exempel i de nationella rapporterna som visar hur det bör göras. Exempel från alla delar av projektet stöder dock uppfattningen att det finns ett sätt att vara som är betydelsefullt för att lyckas med inkludering, som inte kan åstadkommas genom överföring av kunskap eller prickas av på en "kompetenslista".

På Karls-universitetet i Prag, samarbetar lärarstuderande som studerar specialpedagogik i kombination med andra ämnen (för undervisning i de ordinarie skolorna) i projektet "Vi lever en dag genom dina ögon" ("Jedeme v tom s vámi").

Eftersom en lärarutbildning som främjar inkludering blir mer effektiv då man använder konkreta demonstrationer hellre än verbala och abstrakta presentationer, får de studerande vara med om att resa med kommunala transportmedel (a) med rullstol och (b) som assistent till en person med en funktionsnedsättning. Detta utvecklar en rad kompetenser, bland annat problemlösning, kommunikation, självreflektion, lagarbete, flexibilitet och förmågan att upptäcka oetiska och på annat sätt olämpliga attityder och beteenden i samhället.

Lärarstuderande får bekanta sig med de fysiska och sociala hinder som människor med funktionsnedsättning dagligen möter. De får sedan, med utgångspunkt i sina reflektioner om dessa erfarenheter, försvara de rättigheter som personer med funktionsnedsättning har. De kommer också att kunna använda samma konkreta metod för att skapa en inkluderande arbetsmiljö i sitt framtida arbete.



I Österrike, beskriver utbildningsdepartementet sin värdegrund:

”En av de viktigaste uppgifterna för lärarutbildningen är att stimulera grundskolläroverande att kritiskt diskutera och reflektera över sina egna attityder och föreställningar om funktionsnedsättning för att övervinna segregerande attityder.

Alla studerande bör känna till de viktigaste begreppen och strategierna (paradigm) som används inom specialpedagogiken och för undervisning som främjar inkludering, samt deras historiska utveckling. De studerande ska inspireras att reflektera över de grundläggande etiska frågor som berör respektive paradigm, och fatta beslut som bygger på egna aktiva värderingar” (Feyerer, Niedermair och Tuschel 2006, s. 16).

Rapporten från Österrike visar att det innehåll och de metoder som används i en tvärvetenskaplig modul om inkludering har en positiv inverkan på de läroverandes attityder om gemensam undervisning av elever med och utan funktionsnedsättning. Under ett projekt om självmedvetande på Lärarhögskolan i Salzburg, rapporterade de läroverande att deras attityder till människor med funktionsnedsättning varaktigt förändrats.

### **3.5 Sammanfattning**

Det här kapitlet har handlat om trenden mot en gemensam grund för alla lärarutbildningar. En sådan grund kan kräva ett ökat fokus på pedagogiken för ämnesspecialister som ska arbeta med elever i senare delen av grundskolan och gymnasiet.

Exemplen från de nationella rapporterna visar möjligheter att inbegripa sådant innehåll i kurserna som skapar medvetenhet hos läroverande om de skriftande behov som elever kan ha. Det gäller inte enbart undervisningen av elever i behov av särskilt stöd eller elever med funktionsnedsättningar, utan också andra som riskerar att underprestera och exkluderas.

Exemplen lyfter också fram behovet av en utveckling mot ett bättre samarbete inom lärarutbildningar och ytterligare integration av sådana frågor över alla kurser på lärarutbildningen. Behovet av att ge erfarenheter och möjligheter till interaktion och diskussion för att påverka de studerandes attityder och värderingar understryks också. Som Richardson (1996) visar, kan attityder och värderingar vara omedvetna, vilket gör att lärare kan uttrycka värderingar om social



---

rättvisa och lika möjligheter, men ändå agera på ett sätt som motverkar det i klassrummet. Det understryker betydelsen av att vara tydlig med de värderingar lärarstuderande bör omfamna och uppmärksamma alla motsägelser mellan dessa och de praktiska förhållningssätt de studerande utvecklar.



## 4. VERKSAMHETSFÖRLAGD UTBILDNING

Verksamhetsförlagd utbildning är en huvudkomponent i grundutbildningen för lärare, men hur mycket verksamhetsförlagd utbildning de studerande får varierar mellan länderna. En del länder låter utbildningen allt mer baseras på verksamhetsförlagd utbildning, medan andra länder befärrar att en sådan modell kan göra utbildningen för teknisk och sakna den akademiska tyngd som lärarutbildningens egna kurser ger.


Den verksamhetsförlagda utbildningen varierar också ifråga om hur praktikskolor rekryteras. Ett litet antal länder har centraliserade system medan andra tillåter de studerande att hitta egna praktikplatser. På Island till exempel, har lärarstuderande samma praktikplats i tre år för att fördjupa sina erfarenheter, medan de flesta länder uppmuntrar eleverna att få erfarenheter från olika skolor och miljöer.

I Storbritannien (England), identifierade den nationella inspektionsmyndigheten, (Ofsted, 2008) variationen av praktikplatser som en av grundbultarna för en kvalitativ grundutbildning för lärare. Många länder visar på svårigheter att hitta tillräckligt många bra praktikplatser, särskilt placeringar i inkluderande undervisningsmiljöer, och det utgör ett stort hinder för en effektiv integrering av teori och verksamhetsförlagd utbildning.

För att kunna ge möjlighet att arbeta direkt med elever med olika typer av behov, har man i vissa länder, använt praktikplatser i specialskolor eller i lokalsamhället. Andra länder kompletterar praktikplatser med andra typer av stimulerande erfarenheter som i följande exempel.

I Lettland kan möjligheterna att få hantera komplexa praktiska situationer vara begränsade av den roll den lärarstuderande har under sin utbildningstid. Förmågan att utvärdera, fatta beslut och reagera på en given situation utvecklas därför på grundutbildningen genom rollspel och analyser av fallstudier. Studerande får uttrycka sina reaktioner på en given situation och träna på att belysa situationen från olika perspektiv genom att undersöka alla berörda parter argument och handlande. Alla får möjlighet att uttrycka sina åsikter och försvara sin ståndpunkt.

Följande situation kan till exempel diskuteras:




En mamma till en åttaårig pojke som är rullstolsbunden och har en hörselskada kommer i april till den ordinarie skolan för att anmäla sin son, som ska börja på skolan i september. Den lärandestuderande fattar beslut om vilka som ska involveras (lärare, föräldrar, rektor, socialarbetare och andra yrkesföreträdare) och vilka frågor man behöver ta upp för att kunna möta de behov som barnet har. Den studerande behöver överväga eventuella svårigheter och lämpliga åtgärder för barnet, föräldrarna, skolan och klaskamraterna, men också för undervisningsmiljön och den fysiska tillgängligheten.

Den här processen hjälper de lärarstuderande att revidera den kunskap de fått om olika funktionsnedsättningar och olika behov elever kan ha i undervisningen. De förbättrar sin förmåga till konfliktlösning, beslutsfattande, att formulera sina synpunkter och lagarbete – hur man involverar andra yrkesgrupper. Framför allt lär de sig att förstå att lärare inte kan lösa alla problem och göra allting på egen hand, utan måste be om hjälp och inte skämmas för att göra det.

Under den verksamhetsförlagda undervisningen får lärarstuderande i Spanien dubbel handledning: a) på den verksamhetsförlagda utbildningen av en professionell handledare som har översyn och bedömer arbetet enligt de kriterier som universitetet ger och b) en akademisk handledare som också har översyn över processen, främjar reflektion kring inlärningsprocessen i skolan och eventuellt bedömer den lärarstuderande.

Det behövs ett nära och positivt förhållande mellan lärosäten och den skola som tar emot den lärarstuderande för att få så stor nytta som möjligt av den arbetsförlagda utbildningen. Följande exempel från Finland illustrerar detta.

I den finska lärarutbildningen är teori och praktik nära sammanlänkade. Varje år, efter en period av teoretiska studier, får lärarstuderande i grundutbildningen 5–6 veckors arbetsförlagd utbildning. Både universitetslärare, lärare på demonstrationsskolor eller "fältlärare" har översyn över den lärarstuderandes arbetsplatsförlagda utbildning. Syftet är att fungera som modell för lärarsamarbete och ge en vidare bild av att arbeta i heterogena klasser. Lärarstuderande får också ofta en placering tillsammans med en kurskamrat för att få erfarenhet av att undervisa tillsammans.



Under eller efter varje period av verksamhetsförlagd utbildning hålls ett pedagogiskt eller didaktiskt seminarium på universitetet, då den studerande får reflektera över sina erfarenheter under den verksamhetsförlagda utbildningen och besök på olika skolor. Reflektion uppfattas som en viktig del av den professionella utvecklingen. Den lärarstuderande fördjupar sina kunskaper om teori för att bygga en grund för den praktiska verksamheten, steg för steg blir de medvetna om sin egen utbildningsfilosofi och läraridentitet. Det här tillvägagångssättet stöder uppfattningen om verksamhetsförlagd utbildning som en tvåvägsprocess som inte bara tillåter den studerande att applicera sina kunskaper i ett sammanhang utan också påvekar hur de förvärvar och använder sina teoretiska kunskaper.

Island har på liknande sätt introducerat idén om "samarbetskolor" som har en aktiv roll i lärarutbildningen genom att delta i "lärgrupper" av lärare på skolor och handledare på lärarutbildningar. Det här förhållningssättet hjälper lärare att bli mer medvetna om sitt handlande i olika situationer, reflektera över orsaker till det samt tydliggöra den kunskap som ligger bakom handlandet.

På universitetet i Malta har ett block om att bemöta mångfald (4 ECTS-poäng) introducerats. Det blir bedömt genom ett projekt som genomförs under en 6 veckors verksamhetsförlagd utbildningsperiod. De lärandestuderande ska välja ut en grupp elever med varierande förmågor och behov. Deras uppgift är att planera, genomföra och utvärdera fyra lektioner som svarar upp mot den variation som finns i gruppen. De ska också föra en kortfattat reflekterande logg om processen och dela den med kurskamraterna. Den teoretiska delen av kursen innehåller en introduktion om frågor som rör öppenhet för inkludering, rätten till god utbildning samt varierad undervisning och individuella undervisningsplaner. De lärarstuderande märker att de kommer över sin rädsla och stärker sitt självförtroende i fråga om att arbeta med elever i behov av särskilt stöd som behöver individualiserad undervisning. Kursen leder också till en lyckad inkludering av elever som annars riskerar att på något sätt bli exkluderade från sina klasser och förbättrar samarbetet med föräldrar och stödpersonal.

Exemplet förstärker behovet av ett integrerade tillvägagångssätt där lärarutbildningen och skolan som tar emot lärarstuderande



samarbetar till stöd för en pågående dialog om den lärarstuderandes arbete och utveckling under den verksamhetsförlagda utbildningen.

Inom en del av programmen för lärarutbildning i Litauen, får lärarstuderande auskultera i början av sina studier. De tillbringar ett par veckor i olika undervisningsmiljöer och får tillfälle att observera, reflektera och diskutera olika praktiska situationer. Auskultation förekommer också i andra länder (till exempel Österrike och Lettland) och har stöd av forskning från USA (Darling-Hammond m.fl, 2005) som visar att lärarstuderande bör få sådana erfarenheter i början av sin utbildning. Tidiga erfarenheter av verksamhetsförlagd utbildning kan ge ett sammanhang för senare teoriska studier och ge de studerande en bättre förståelse för sådana studier.

Några länder gör en plan för den progressiva utvecklingen av förmågor som ska ske genom verksamhetsförlagd utbildning under varje utbildningsår.


I Danmark specificerar förordningen från 2007, om utbildning för lärare i grundskolan/folkeskolen, vilka kompetenser de studerande ska förvärva under den verksamhetsförlagda utbildningen. Den löper under 24 veckor (36 ECTS) under den fyra åriga utbildningen. Fokus för varje år är:

- 1 – Läraridentitet, skol- och undervisningskultur;
- 2 – Mål, innehåll och utvärdering av lärande;
- 3 – Samarbete och lärandemiljöer;
- 4 – Professionell undervisning.

I Norge används en liknande modell med fokus på ett särskilt tema för varje period av verksamhetsförlagd utbildning: År 1 – "Läraryrollen och didaktik"; År 2 – "Elevers olikheter"; År 3 och 4 – "Skolan som organisation och professionell enhet, samarbete med föräldrar och andra".

På Oslo universitet har en ny obligatorisk kurs introducerats under läsåret 2011/12. Man studerar matematik, pedagogik och ytterligare ett ämne, kombinerat med it-stöd. Kursen bygger på vetenskapen om att undervisningen blir mer krävande efter de första åren av grundskolan i fråga om läsförståelse att elever med ett minoritetsspråk kan bli mer utsatta. Kursen är kopplad till den verksamhetsförlagda utbildningen under fyra veckor på vårterminen.





Innan den verksamhetsförlagda utbildningen startar får de lärarstuderande föreläsningar om vad som utgör grundkunskaperna i sina olika ämnen. Därefter ska de tillsammans med sin handledande lärarutbildare utveckla en lektionsplanering för att bygga vidare på grundkunskaperna, som riktar sig till elever med eller utan norska som första språk. Slutligen ska eleverna genomföra undervisningen i en mångkulturell undervisningsmiljö med lärarutbildarna närvarande.

Kursen utvecklar en bredare förståelse för hur flera ämnen är berörda då eleverna lär sig grunderna i ett ämne. Den visar också på betydelsen av samarbete lärare emellan och att stärka elevernas grundkunskaper. De lärarstuderande får också en forskningsbaserad förståelse av hur bristen på läsförståelse påverkar resultatet i olika ämnen, och särskilt för dem med norska som andra språk. Det är också viktigt att möjliggöra för lärarstuderande att aktivt använda de språkliga och kulturella kompetenser som eleverna för med sig i undervisningen.


Fokus ligger här på grundkunskaper, men exemplet visar ett bra sätt att integrera innehållet i olika ämnen/kurser för att skapa en bredare förståelse av hur olika ämnen samspelar vid inläringen av grundkunskaper och betydelsen av samarbete mellan lärare.

I Storbritannien (England) tillhandahåller "the Training and Development Agency for Schools" (TDA) <http://www.tda.gov.uk/> resurser för grundutbildningen för lärare och professionell utveckling.

Materialet för grundutbildningen innehåller en användarmanual, information om inkluderingens grundpelare, filmsekvenser och en guide för lektionsobservationer. För de ettåriga vidareutbildningarna finns ämnesrelaterad information och en individuell uppgift. Uppgiften som är obligatorisk innebär att läraren ska arbeta med en enskild elev med en diagnosticerad funktionsnedsättning eller inlärningssvårighet, under 6–8 timmar.

Uppgiften innefattar observation, kartläggning av elevens läsförmåga och att planera undervisningen. Uppgiften ska genomföras under handledning av en specialpedagog i skolan och den lärarutbildare som representerar programmet i den skola som tar emot den lärarstuderande.

De kompetenser som utvecklas är en personlig lärstil, positiva



attityder, kompetens att skapa relationer med elever i behov av särskilt stöd och praktisk förmåga att undervisa. Lärarutbildare, lärarstuderande och elever har alla dragit nytta av arbetet.

De nationella rapporterna och den litteratur och forskningsgenomgång som genomfördes som en del av projektet stöder betydelsen av att utveckla en tydlig begreppsram som ska hjälpa de studerande att koppla ihop teori och praktik. Om detta inte sker kan den verksamhetsförlagda utbildningen bli mer betydelsefull för de blivande lärarnas yrkesmässiga identitetsskapande, än undervisningen på universitetet eller högskolan. Med tanke på de svårigheter som de flesta länder vittnar om att hitta tillräckligt många bra utbildningsplatser för den verksamhetsförlagda utbildningen, kan detta hindra utvecklingen av undervisning som främjar inkludering.

I Storbritannien (Nordirland) ska de akademiska studierna få ett sammanhang under den verksamhetsförlagda utbildningen då den lärarstuderande ska ägna sig åt självreflektion och utvärdering. Under det sista utbildningsåret arbetar den studerande nära tillsammans med sina handledare i klassrummet, stödlärare och annan personal för att lära känna en särskild elev och göra sitt yttersta för att han eller hon ska inkluderas genom hela arbetet. Den studerande ska dokumentera information om elevens viktigaste lärande och behov av stöd samt ta ställning till vilken inverkan inlärningssvårigheterna har för lärandet. Mål ska fastslås och ska utvärderas. De lärarstuderande har upplevt att det är en utmanande, men givande del av det avslutande året på lärarutbildningen. De upplever att även om erfarenhet och resurser saknas är det möjligt att ge varje elev ett välkomnande och en känsla av tillhörighet som en värdefull klasskamrat som har något att bidra med. Den kompetens som utvecklas är lärarens arbete med praktisk inkludering, samarbete, forskning, att främja lärande, bedömning, översyn, utvärdering och att reflektera över praktiken utifrån sin bedömning.

Omfattningen och utformningen av stöd och handledning till den studerande under den verksamhetsförlagda utbildningen är också avgörande. Exempelen visar betydelsen av ett nära samarbete mellan universitet och högskolor och de skolor som tar emot lärarstuderande, liksom utbildning för skolpersonal som är involverad i handledningen. Det är särskilt viktigt för att det som förmedlas i den teoretiska undervisningen också ska överensstämma med det som



lärare och personal faktiskt praktiserar på den skola som tar emot de lärarstuderande.

I kapitlet har betydelsen av den verksamhetsförlagda utbildningen beskrivits. Hagger och Macintyre (2006), skriver: "Vad de studerande än behöver lära sig för sin framtida lärargärning, så är det i skolan de behöver lära sig det" (s. 65).

Även om det kan vara svårt att organisera placeringar för verksamhetsförlagd utbildning i inkluderande verksamheter visar de nationella rapporterna många bra exempel. Det är skolor där man erbjuder noga planerade verksamheter och god handledning för de lärarstuderande så att man kan överbrygga klyftan mellan teori och praktik, liksom klyftan mellan högskola eller universitet och den verksamhetsförlagda utbildningen. Där får de studerande möjlighet att utforska sina egna föreställningar och värderingar och börja utveckla de förmågor de behöver för att möta den mångfald av behov som finns i ett klassrum. Betydelsen av storskaliga och systematiska förändringar för att utveckla mer inkluderande undervisningsmiljöer har kommit till uttryck. Likaså har behovet av utbildning och professionell utveckling för mentorer och handledare på skolorna samt för lärarutbildare uttryckts. De frågorna diskuteras i följande kapitel.



## 5. LÄRARUTBILDARE

Rapporten "Peer Learning on the Profession of Teacher Educator" (Europakommissionen, juni 2010) definierar lärarutbildare som "alla de som aktivt underlättar (det formella) lärandet för lärarstuderande och lärare" (s. 3). Det gäller förstås även dem som arbetar med grundutbildning för lärare och kontinuerlig professionell utveckling.

Definitionen antyder att gruppen av lärarutbildare är en mycket heterogen grupp. I det här projektet ligger fokus huvudsakligen på lärarutbildare som arbetar på högskolor och universitet, även om mycket av innehållet i rapporten också är användbart för lärarutbildare på skolor och andra enheter.

I visa länder har lärarutbildare på universitet och högskolor höga akademiska kvalifikationer (master- eller doktorexamen) inom ett visst ämne. En bred undervisningserfarenhet, med undervisning av elever med olika bakgrund, blir allt mer viktigt som merit. EU-kommissionens arbete om ömsesidigt lärande visar att många länder inte har formulerade kriterier för arbetet som lärarutbildare och att denna grupp inte nödvändigtvis är i nivå med andra akademiska discipliner.

Snoek, Swenne och van der Klink (2009) analyserade riktlinjer för lärarutbildning på internationell nivå och fann inte så många referenser till lärarutbildares professionalism. De föreslår därför att man inleder en process för vidare professionell utveckling för att stärka lärarutbildarnas status som yrkesgrupp.

Information som samlats in för the Agency's projekt visar att personal på de lärosäten som ger specialpedagogiska kurser, kan ha kvalifikationer och erfarenheter inom det området, medan att en sådan bakgrund inte vanligtvis krävs av lärarutbildare som arbetar med övriga kurser.

I Österrike måste lärarutbildare ha sju års lärarerfarenhet, med erfarenhet inom åtminstone några områden som är relevanta för inkluderande undervisning (till exempel beteendesvårigheter, elever med utländsk bakgrund eller särskilt begåvad elever). I andra länder efterfrågas aktuell och relevant undervisningserfarenhet. Aktuell undervisningserfarenhet befästs kanske starkast i verksamheter på de högskolor och universitet där lärarutbildare fortsätter att arbeta i demonstrationsskolor (till exempel Finland).



I vilken utsträckning lärarutbildare på de allmänna kurserna samarbetar med kollegor som är specialiserade inom områdena specialpedagogik, funktionsnedsättning eller mångfald varierar också. I de flesta länder sker ett sådant samarbete på informell basis även om det i vissa länder, som till exempel i Malta finns tendenser att göra sådana kopplingar mer formella. I vissa länder har nya lärare på grundutbildningarna, under senare tid haft kvalifikationer inom både det generella utbildningsområdet och specialpedagogik, för att minska gapet mellan de båda områdena.

Praktiska svårigheter nämns. Till exempel finns svårigheter när lärarutbildare inte arbetar tillsammans på daglig basis. Den geografiska placeringen av olika kurser och behovet av utrymme har också betydelse. I rapporten från Österrike beskriver man att många högskolor och universitet har ett begränsat samarbete på grund av svårigheter att finansiera fler lärare.

Det finns ett brett samförstånd om att alla lärarutbildare behöver arbeta praktiskt med sitt undervisningsområde och omfatta en större bredd av undervisningsmetoder, som de som nämnts ovan. I rapporten från Storbritannien (Nordirland) står det: "De pedagogiska tillvägagångssätt man använder i grundutbildningen för lärare bör främja samarbete, reflektion och diskussion".

Boyd med flera (2007) anser att en utmaning för nya lärarutbildare på högskolor och universitet, är att gå från mer restriktiva inlärningsmiljöer (som finns i många skolor) till mer expansiva lärandemiljöer, och att bland annat involvera mer samarbete, möjligheter till reflektion och personlig utveckling samt utökade professionella gränser. Swennen och van der Klink (2009) menar att övergången från att vara lärare till att bli lärarutbildare är en övergång till en helt annan yrkesroll som särskilt kräver förmåga till "ett andra gradens undervisande", att undervisa om att undervisa.

Lärarutbildare bör kunna demonstrera inkluderande undervisning i lärarutbildningen, men Burns och Shadoian-Gersing (2010) noterar att det kan vara svårt eftersom få av den nuvarande generationens lärare och lärarutbildare har personliga erfarenheter av inkluderande undervisningsmiljöer från sin egen skoltid.


Författarna till den spanska rapporten tror också att de undervisningsmetoder som kommer att ha den största inverkan på framtida lärares undervisning i fråga om en förbättrad inkludering, är



de metoder som används på lärarutbildningen enligt principer om inkludering:

- att visa acceptans och respekt för olikheter bland studenter, som något som berikar undervisningen,
- att ta reda på varje studerandes utgångspunkt, kartlägga vad de vet om det ämne de ska arbeta med innan man presenterar nya möjligheter till lärande eller inriktar sig på lämpligt innehåll,
- att inbjuda till aktivitet och deltagande i lärprocesser, som tar hänsyn till variationen av förmågor, inlärningsstilar och motivation hos eleverna,
- att främja möjligheten att variera innehållet i studierna, stimulera de studerande att välja och använda olika sätt att uttrycka vad de har lärt sig,
- att variera metoderna för bedömning och att samla olika uttryck för de studerandes framgång och agerande,
- att använda sig av samarbete och gemensamma arbeten mellan studerande och samtidigt tydliggöra enskilda studerandes ansvar för sin egen utveckling,
- att använda informationsteknologi och kommunikation för att underlätta tillgänglighet och delaktighet,
- att uttryckligen framhålla värderingar och etik med anknytning till allas rätt till en god utbildning,
- att alltid och med olika medel stödja kritisk reflektion om föreställningar och attityder till mångfald och hur man bemöter dem i inkluderande miljöer.

Den nationella rapporten från Island lyfter på samma sätt fram behovet för lärarutbildare att fungera som förebilder genom att undervisa och arbeta på det sätt som de vill att deras lärarstuderande ska göra och erbjuda en variation av tillvägagångssätt för inkluderande pedagogik. På Island erbjuds alla lärarstuderande en kurs med fokus på inkluderande undervisning. Den hålls av en lärarutbildare tillsammans med en lärare från en grundskola som arbetar inkluderande. Man introducerar ramarna för hur man utvecklar kursplaner och undersöker hur man kan utforma en lärmiljö som passar för varierade elevgrupper.



---

I allt högre grad är innehållet i kurserna inte bara föreläsningar och seminarier, utan ger också möjligheter till diskussion och reflektion, samarbete med olika kurskamrater, handledare och andra berörda. Verksamhetsförlagd utbildning i Polen innefattar mer aktiverande metoder såsom att filma klasser för analyser och rollspel. De flesta länder tillämpar nu en blandning av mer formella metoder och självstyrande studier och problembaserat lärande. Nya tillvägagångssätt är till exempel läromodeller som "universal design" och olika sätt att presentera ett innehåll, uppmuntra deltagande och uttrycka åsikter.

## 5.1 Professionell utveckling

I många länder anordnar universitet och högskolor fortbildning för lärarutbildarna. Det kan ske genom formellt godkända kurser, genom att tillhandahålla information eller närvara på nationella och internationella konferenser och forskningsbaserade aktiviteter. Det är dock till största del möjligheter som erbjuds lärare på lärarutbildningarna, medan lärarutbildare på skolorna får mindre uppmärksamhet.

I Estland ger alla universitet kurserna "Teaching in Higher Education" som innefattar aspekter av mångfald i samhället. "Programme Eduko" ger också möjligheter till kontinuerlig utbildning av undervisande personal. De uppmuntras att delta i kurser, konvent, seminarier samt sommar- och vinterskolor som avhandlar vad som utmärker lärarutbildningen. 2008 utformade, "the Centre of Teacher Competences" i Litauen också riktlinjer för utbildningen av mentorer och handledare, på de skolor som tar emot lärarstudier.

I Sverige utvecklar lärarutbildarna sina förmågor i nära kontakter med skolor genom att handleda studenternas verksamhetsförlagda utbildning och genomföra aktionsforskning. I Belgien (den flamländska delen) sätter lärarutbildarna särskilt värde på aktionsforskning och samarbete med program för vidareutbildning inom specialpedagogik på samma institution.

Skolledare och mentorer på skolorna spelar en viktig roll i grundutbildningen för lärare och bör få samma möjligheter till lämplig professionell utveckling.

Trots att lärarutbildare i de flesta länder, är individuellt involverade i nationella och internationella nätverk, projekt och forskargrupper, verkar det finnas liten enhetlighet i tillsättandet av tjänster för lärarutbildare och deras kontinuerliga professionella utveckling är



ofta tillfällig. Aktuell forskning (Boyd m.fl., 2006; Murray, 2005) visar att arbetsintroduktionen av en ny lärarutbildare är ojämn och ibland otillräcklig. Den sker ofta inom enheten och genom ett informellt lärande. Man behöver utveckla en systematisk introduktion av lärarutbildare och deras kontinuerliga professionella utbildning, i synnerhet i fråga om att möta varierande behov i klassrummen och för att driva utvecklingen mot inkludering vidare.

## **5.2 Sammanfattning**

Läroutbildares kvalifikationer, erfarenheter och roller varierar stort, liksom möjligheterna till samarbete mellan institutioner och kollegor. Det är något som kan påverka utvecklingen av kurser som ska främja inkluderande undervisning. Inte heller finns det några enhetliga möjligheter till introduktion och professionell utveckling för lärarutbildare på högskolor och universitet eller för dem som arbetar i skolorna. Det är ett område som kräver snar uppmärksamhet för att vidare utveckla den dolda yrkesgrupp som lärarutbildare utgör (Europakommissionen, 2010, s. 1).



---



## 6. LÄRARKOMPETENSER

Över 75 % av de länder som deltar i projektet beskriver någon form av lärarkompetens eller standard. De flesta är utformade på nationell nivå och i vissa länder är den lagstiftad, medan andra länder ger icke-bindande råd. I ett litet antal länder, är sådana formuleringar inte centralt överenskomna, utan görs på varje enskild lärarutbildning, antingen på nationell eller på regional basis. Oavsett om det finns önskvärda kompetenser eller standards, är den praktiska utformningen och genomförandet av kurser i många länder en fråga för varje enskild lärarutbildning. En sammanfattning av ländernas information om grundutbildning för lärare och användningen av kompetenser för inkluderande undervisning finns på: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Snoek m.fl. (2009) konstaterar att ”det är viktigt att länderna snarast gör ett tydligt ställningstagande eller utformar en profil för vad lärare förväntas veta och göra” (s. 2). Under de diskussioner som hållits under projektet, har en del sakkunniga hävdade att sådana överenskommelser kan få en ökad betydelse när vi ser en ökning av vinstdrivande skolor där skolor kan köpa in utbildning från olika aktörer. Gemensamma beskrivningar av vilka kompetenser lärare bör ha kan säkerställa enhetlighet i utvecklingen av riktlinjer och praktik i lärarutbildningen och i utvärderingen av dess effektivitet.

Begreppen kompetens och standard är inte utbytbara och gruppen av sakkunniga i projektet har kommit överens om följande definition.

- Standards är en uppsättning mått efter vilka lärarstuderande, lärare och kurser på lärarutbildningen kan utvärderas, det sammanfattade resultatet i slutet av ett utbildningsprogram;
- Kompetenser uppfattas som något som utvecklas över tiden då lärare på grundutbildningen och lärare i en ökande grad behärskar ett antal olika miljöer och situationer. I det avseendet utgör de både grunden för lärarutbildningen och för den fortsatta professionella utvecklingen.

Den fråga som diskuterades i avsnitt 3.3 om fristående, integrerade eller utspridda modeller i lärarutbildningen påverkar också utvecklingen av standards och kompetenser. Medan vissa länder huvudsakligen täcker aspekter av inkluderande undervisning i sin




generella standard för lärarprofessionen eller ställningstaganden om de kompetenser som grundutbildningen för lärare ska träna, redogör andra länder för mer specifika krav med målsättningen att främja större förståelse för inkludering. Det uppmärksammar återigen det dilemma som diskuterades tidigare om huruvida sådana frågor förlorar fokus om de sprids ut i den generella kompetensen. På lång sikt vore det dock idealistiskt om så skedde.

I Portugal uppfattar man inkluderingens principer som en integrerad del av landets kultur. Lärarkompetens för inkludering är inte uttryckligen formulerade. Lärare i den tidigare delen av grundskolan förväntas dock ha den kompetensen. Den innefattar:

- att utveckla kursplaner i en inkluderande undervisningsmiljö, integrera vetenskap och nödvändiga förmågor för att främja elevers lärande,
- att organisera, utveckla och utvärdera undervisningsprocessen med utgångspunkt i konkreta analyser av varje situation, nämligen den variationen av kunskaper, förmågor och erfarenheter som varje elev har då han eller hon påbörjar eller fortsätter sitt kontinuerliga lärande,
- att utveckla intresse och respekt för andra människor och kulturer, främja inlärningen av andra språk och mobilisera tillgängliga resurser,
- att främja ett aktivt deltagande av elever, samarbete och solidaritet samt respekt för en demokratisk undervisning.

I Frankrike har man formulerat 10 förmågor som man anser att alla lärare ska ha. De aspekter som är relevanta för utvecklingen av en inkluderande undervisning beskrivs i den nationella rapporten för Frankrike.

En högskola för lärare som ska undervisa i den tidigare delen av grundskolan i Flandern i Belgien genomförde en forskningsstudie för att identifiera de huvudsakliga kompetenser som krävs av lärare som ska arbeta inkluderande i den tidigare delen av grundskolan. Studien var en del av en reform av kursplanen. I början av studien sökte forskarna efter kompetenser med anknytning till specialpedagogiken, medan man i slutet av projektet inte längre uppfattade att dessa var lika centrala för inkludering. Följande kompetenser valdes ut som



avgörande för undervisning som ska främja inkludering och särskilt den sista delen som huvudsakligen refererar till attityder: att värna om alla elevers välmåga, differentieringen av undervisningens innehåll, stöd och utvärdering (helst i klassen), närmare kommunikation med föräldrar, samarbete med externa och interna kollegor i klassrummet, nyfikenhet, kritiskt tänkande, flexibilitet och ansvarskänsla.

Den norska rapporten konstaterar: ”nya framtida lärare ska inte bara kunna upptäcka behov av stöd hos sina elever och vidta åtgärder för att möta dem ... de förväntas som lärare också kunna bemöta svårigheter att lära hos enskilda elever och anpassa sin undervisning till de förmågor och förutsättningar som enskilda elever har, samt upprätthålla en god och inkluderande lärandemiljö” (s. 5). Norska lärarstudier förväntas känna till mål, värdegrund och rättslig grund för undervisningen, samt elevernas rättigheter.

I Österrike uppfattas kompetenser som personliga förutsättningar som är nödvändiga för att hantera situationer på ett bra sätt; de har kognitiva, men också meta-kognitiva och motiverande aspekter. Den kompetens som krävs för en inkluderande undervisning har publicerats av utbildningsdepartementet (Feyerer m. fl, 2006) och innefattar:

- differentiering och individualisering, elevcentrerad undervisning,
- användning och produktion av undervisningsmaterial, utformning av lärandemiljöer,
- bedömning, feedback och utvärdering av elevernas prestationer,
- samarbete med lärare, föräldrar och andra yrkesföreträdare,
- reflektion om och anpassning av lärarens egna värderingar, attityder och handlingar,
- interkulturellt lärande, genderutbildning och undervisning av särskilt begåvade elever,
- självständig vidareutveckling via forskning och erfarenheter,
- kvalitetssäkring av skolutveckling (till exempel genom att använda dokumentet ”Inkludering – Handbok för ökad delaktighet och gemenskap i skolan”,
- goda relationer med alla skolpartners för ett positivt inflytande på den allmänna opinionen.



Sju universitet i Storbritannien (Skottland) samarbetade för att ta fram ett ramverk för inkludering som stöd för den standard som finns för grundutbildningen för lärare. Ramverket lägger särskild betoning på en kontinuerlig utveckling för läraren under hela karriären. I Storbritannien (England, Nordirland och Wales) finns standards som också innefattar många av de kompetenser som beskrivs ovan, som en integrerad del av den standard som förväntas av alla lärare.


I Litauen anger man fyra kompetensområden i "The Profile of the Competence of the Teacher's Profession" (2007): gemensam kompetens i fråga om skolkultur, professionell kompetens, allmän och specifik kompetens. Medan många av de kompetenser som listas sammanfaller med dem som beskrivits ovan specificerar Litauen också behovet av att:

- uppmärksamma betydelsen av hemförhållanden för barnens utbildning och mångfalden av familjernas värderingar,
- undervisa eleverna i enlighet med humanistiska värden,
- skapa en miljö som bygger på tolerans och samarbete.

I Tjeckien, till exempel på Karl-universitetet i Prag, har man inkluderat kurser för att förbättra samarbetet med föräldrar. Andra länder såsom Slovenien främjar tanken på tvärprofessionellt arbete och en del inbjuder föreläsare från andra enheter för att bidra till utbildningen. I Estland, på universitetet i Tartu, ger den obligatoriska kursen "Pedagogical communication" lärarstudierande i grundutbildningen möjligheten att initiera och upprätthålla kontakt med barn och föräldrar med olika bakgrund. Genom en rad olika aktiviteter som kräver ömsesidigt samarbete och kommunikation ska förändrade attityder och förmågan att med ett öppet sinne möta olikheter och utvecklas.

Projektets litteraturgenomgång, studiebesök och de nationella rapporterna visar att reflektion är en huvudkompetens för alla lärare, vilket innebär:

- öppenhet (viljan att veta och söka efter något bättre), ansvar (att tänka på konsekvenserna av ett handlande och elevernas möjligheter i livet) och vänlighet,
- väl underbyggda bedömningar som bygger på förfrågningar, forskning och reflektion, i och om arbetet. (Schön, 1983),

- 
- 
- kreativ anpassning av externt framtagna ramar för undervisning och lärande och ett ifrågasättande av "allmänna sanningar" (Pollard med flera, 2005).

Under de studiebesök som genomfördes som en del av projektet under 2011, underströks att lärare behöver utveckla sin egen uppsättning handlingsstrategier, med stöd av skolledare och inspektörer som bör uppmuntra "professionell frihet" och innovativa tillvägagångssätt som tar hänsyn till olikheter i lärargruppen.


Lauriala (2011) menar att komplexiteten i undervisningssituationen kräver unika och autentiska tillvägagångssätt. Läraren måste därför bygga upp sin egen professionella identitet och kunskap i kombination med personliga pedagogiska erfarenheter.

Sciberras (2011) framhåller på samma sätt respekten för mångfalden bland lärare. Att skapa undervisningsmiljöer som möjliggör för dem att vara kreativa på sitt eget sätt är avgörande för att ingjuta inkluderande värderingar. Hon föreställer sig att lärare som känner sig respekterade och stöttade med utgångspunkt i sin egen professionalitet är mer benägna att skapa och underlätta inkluderande undervisningsmiljöer.

## **6.1 Bedömning av kompetenser**

För att kunna avgöra vilken inverkan profiler eller ställningstaganden om kompetenser har på grundutbildningen för lärare, behövs ett enhetligt sätt att bedöma prestationer. En sådan förändring kommer sannolikt att kräva nya förmågor och tillvägagångssätt av lärarutbildare. De kommer att behöva säkra kompetensnivån hos lärarstuderande och vad som behövs för att de ska kunna gå vidare i sitt lärande.

Warford (2011) tillämpar Vygotsky's arbete (1986) om "den närmaste utvecklingszonen" på lärarutbildningen, och föreslår att utveckling kan stödjas av att identifiera avståndet mellan vad lärarstuderande kan åstadkomma på egen hand och den nivå de kan uppnå genom strategiskt stöd från mer kompetenta.



Kursplanen för en lärarutbildning i Österrike skiljer på följande kompetensområden: att kunna ge professionella instruktioner ("instruktionskompetens"), att komma väl överens med barn och ungdomar ("utbildningskompetens"); att lyckas i arbetslivet ("självkännedom") och att aktivt organisera skolan ("skolutvecklingskompetens"). Kompetensen att hantera och förhålla sig till heterogenitet löper över alla områden.

Följande kompetenssteg har identifierats i lärarutbildningen:

- naivt agerande och kopierande,
- att handla efter instruktioner,
- att överföra och generalisera,
- autonom kontroll.


Lärrhögskolan som har formulerat de olika stegen påpekar att alla lärarstudenter inte börjar sin utveckling från det första steget, och att olika kompetenser utvecklas vid olika tidpunkter. De steg som beskrivs ovan visar en växande självständighet i en lärares agerande. Genom reflektioner med utgångspunkt i teorin, förebygger man stelbenta tillämpningar av sådana kompetenser. Målsättningen är att så snart som möjligt främja ett hållbart samspel mellan teori och praktik genom att omsätta det teoretiska innehållet om lärande i praktik, uppmuntra till reflektion för att undvika att teoretisk kunskap förblir inaktiv. Eftersom kompetenser inte kan observeras direkt, görs bedömningar om det uppträdande som blir resultatet av respektive kompetens.

Jansma (2011) jämför professionell kompetens med ett isberg där endast toppen (som representerar lärares handlingar) är synlig. Under ytan finns en bas av personliga kvaliteter, professionella attityder och övertygelser, samt en professionell repertoar baserad på kunskap och ansvar.

## 6.2 Sammanfattning

De huvudkompetenser som lyfts fram av majoriteten av länder som de mest relevanta för utveckling av inkluderande verksamheter innefattar vanligtvis:

- reflektion över det egna lärandet och att kontinuerligt söka ny information för att övervinna utmaningar och att stödja nya tillvägagångssätt,

- 
- 
- att vara uppmärksam på elevernas välmående, ta ansvar för att möta alla behov i lärandet och av stöd, samt att säkerställa en positiv värdegrund och goda relationer,
  - samarbete med andra (yrkesgrupper och föräldrar) för att utvärdera och planera på ett engagerande sätt för att möta de varierande behov som elever har och att vara uppmärksam på frågor om jämlikhet och mänskliga rättigheter,
  - att använda en variation av inkluderande metoder, grupparbete och individuellt arbete med hänsyn till syftet, elevens ålder och förmåga och utveckling samt att utvärdera lärandet och effektiviteten i de metoder som använts,
  - att arbeta med språkinläring i mångspråkiga miljöer och att värdera kulturell mångfald som en resurs.

Utvecklingen av sådana kompetensbeskrivningar kan betraktas som avgörande för grundutbildningen för lärare, men kommer också att kunna fungera som stöd för ett fortsatt lärande under arbetslivet, förstärkt av en stark tilltro till inkluderande principer. Moran (2009) menar att det bara är genom att engagera sig i och utforska den vidare betydelsen av kompetenser som lärarutbildare och lärarstuderande "blir medvetna om sin egen identitet och vilka värderingar de har, och sin avgörande roll för att förbereda och forma framtida medborgare i ett demokratiskt samhälle" (s. 8).



## 7. KVALITETSGRANSKNING OCH UPPFÖLJNING

I de flesta länder är lärarutbildningarna centralt reglerade. Kontinuerlig kvalitetsgranskning kan göras av en extern inspektion (till exempel Ofsted i England) och genom externt deltagande i bedömningar och examinationer. Andra metoder för kvalitetsgranskning är till exempel extern validering av programmen genom genomgångar (vanligtvis årligen) med externa examinatorer av de lärarstuderandes resultat, interna processer för godkännande av kurser och validering samt intern självgranskning och processer för kvalitetsförbättringar.


På Irland har "The Teaching Council" nyligen givit ut de kriterier och riktlinjer som utbildningsanordnare måste följa för grundutbildningen av lärare. Den här genomgången och ackrediteringen av lärare i grundutbildningen är separerad från den akademiska ackreditering som programmen också går igenom. Akademisk ackreditering gäller huruvida programmet är lämpligt för den examen som ska ges medan professionell ackreditering är en bedömning av huruvida programmet förbereder den studerande att arbeta i det yrke det utbildats för.

Kvalitetsgranskning kan också, som i Estland, bygga på självgranskning. Det rådgivande organen för grundutbildningen för lärare (Programme Councils) består av representanter av alla berörda, även studerande och anställda. De är ansvariga för utvärdering av programmets effektivitet och att ta fram planer för utveckling. Rapporten från Estland poängterar dock att anställda i högre grad bör delta i utvärderingen och utformningen av kurserna i grundutbildning för lärare. Andra länder nämner också betydelsen av att involvera personer med funktionsnedsättning i planeringen av programmen.

Medan det blir allt mer vanligt att samla in synpunkter från tidigare studerande och nytexaminerade lärare (NQTs), till exempel genom enkäter och frågeformulär, har få länder någon systematisk uppföljning av nya lärare eller utvärdering av grundutbildningen som har något särskilt fokus på inkludering eller uppmärksamhet mot mångfald som ett kriterium.

"The Inclusive Practice Project" i Storbritannien (Skottland) har gjort en uppföljning med nya lärare som en del av ett forskningsprojekt, för att utvärdera vilken påverkan genomförda reformer har haft. Belgien





---

(flamländska delen) utvecklar för närvarande ett instrument för uppföljning med studerande. För att kunna genomsyra framtida förändringar behövs ett mer rigoröst tillvägagångssätt för utvärdering av kurser och uppföljningar av och med nya lärare, möjligen med överenskomna kompetenser som grund för bedömningar av kvalitet i inkluderande verksamheter.

På Irland får en del institutioner informell feedback genom tidigare studerande som återkommer med frågeställningar. Man har också seminarier med nytexaminerade för att få feedback om utbildningen och för att de nya lärarna ska få dela med sig om de utmaningar de möter under sitt första år som lärare. En institution beskrev en seminarieserie som genomförts för nytexaminerade, för att ge stöd i specialpedagogiska frågor och om inkludering. Resultatet blev en sommarkurs för nytexaminerade som utformades av nya lärare, kring de frågor som varit aktuella för dem under deras första år som lärare.

På universitetet i Tammerfors i Finland, bjöd föreläsare in studerande för att diskutera inkludering. Sådana diskussioner hölls också med både nya lärare, mer erfarna lärare och forskare för att utveckla en ny kurs – ”Mångfald i utbildning”.

Utbildningsanordnare för lärares grundutbildning i Storbritannien (Wales) ansvarar för att ge varje lärarstuderande en ”Career Entry Profile” (CEP) som stöd för övergången från lärarutbildningen till introduktionen på den nya arbetsplatsen. Den nytexaminerade läraren är själv ansvarig för att involvera handledare på skolan om profilen. Handledaren är en lärare som är utsedd för att ge den nya läraren stöd under den första tiden i det nya yrket. Profilen är till hjälp för den nytexaminerade läraren att behålla fokus på sina målsättningar och följa sina egna framgångar under den första tiden i läraryrket. Den fungerar också som stöd för att ta del av gemensamma diskussioner kring planer för professionell utveckling och som länk mellan lärarutbildningen och den första arbetsplatsen.

Ett antal länder utvecklar skolbaserade handledare och mentorer och anordnar utbildning för dem (till exempel Österrike, Danmark, Sverige, Storbritannien (England)). I Norge är det kommunerna som ansvarar för grundskolorna och som organiserar mentorprogram i skolorna. Lärarutbildningarna har blivit ombedda att utveckla en 30-poängs kurs på halvtid för lärare som vill bli mentorer. Programmet



ska ge kvalifikationer för mentorer och förhoppningen är att det också kommer att stimulera intresset för kvalitetsutveckling i undervisningen.

2009 års vitbok i Norge uppmärksammar avhoppet av lärarstuderande, men även av lärare som lämnar sitt yrke, som en viktig utmaning:

”Erfarenhet och forskning visar att den plötsliga konfrontationen med verkligheten i klassrummet och lärarens totala ansvar kan vara traumatiskt för nya lärare. Erfarenheterna av undervisning under lärarutbildningen var under kontrollerade former, med kompetenta handledare till hands ... En kvalificerad lärare å andra sidan, arbetar utan skyddsnet ... Inte konstigt att man kan finna det överväldigande” (s. 7).

Ett mål för den norska reformen av lärarutbildningen är att tillhandahålla en mjukare start på lärarkarriären och en livslång utveckling av den professionella kompetensen. Alla nya lärare ska erbjudas uppföljning av en kvalificerad och erfaren mentor, som kan ge professionell och praktiskt stöd och hjälpa lärarna att stärkas i sin yrkesroll, med stöd av den sammanlagda kompetensen och erfarenheten som finns på skolan. Ett sådant tillvägagångssätt kan också ge möjlighet till lärande, genom diskussioner om vad man sett på skolan som kan stå i konflikt med vad man lärt sig under grundutbildningen. Förutom att förhindra ett slöseri med lärarresurser genom avhopp, bör ett sådant stöd kunna förbättra kvaliteten i undervisningen.

Detta reser frågan om hur man definierar lärarkvalitet. Bör lärare bli bedömda enbart utifrån elevernas akademiska prestationer? Om man ska kunna uppmärksamma och värdera ett vidare resultat, hur ska det resultatet i så fall definieras och mätas? Vidare forskning kring dessa frågor är nödvändig för att klargöra vad som kännetecknar en god inkluderande undervisning.

## **7.1 Sammanfattning**

I kapitlet har de frågor som rör kvalitetsgranskning av lärarutbildning och uppföljning av nya lärare diskuterats. Uppenbarligen behövs en mer rigorös och systematisk utvärdering av kurser och uppföljning av nya lärare, vilket också bör vara en del av ett långsiktigt reflekterande och lärande hos alla dem som är involverade i lärarutbildning.



## **8. ETT VIDARE RAMVERK MED RIKTLINJER SOM STÖD FÖR EN LÄRARUTBILDNING SOM FRÄMJAR INKLUDERING**

Många av de frågor som kommer upp i europeiska och internationella sammanhang och som diskuterades i kapitel 2 har också tagits upp i de nationella rapporterna och ska här diskuteras mer ingående.

Ett antal länder har lagstiftning på plats som stöder inkludering, medan andra har utvecklat strategier eller handlingsplaner av en mer rådgivande karaktär. FN's konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning har också allt mer inflytande.

Majoriteten av länder har nyligen genomgått eller går för närvarande igenom betydande förändringar av riktlinjer för utbildning och kursplaner, pådrivna av en eller flera av följande faktorer:

- oro för dåliga resultat som kommit till uttryck i nationella bedömningar och internationella jämförelser såsom PISA,
- ökande missnöje bland elever i senare delen av grundskolan och gymnasiet och tidiga avhopp,
- förändrad demografi och ökande andel elever med varierande kulturell och språklig bakgrund,
- ett behov av att revidera kursplanerna för att göra viktiga prioriteringar, till exempel att främja social sammanhållning och att vidta åtgärder mot effekterna av det aktuella ekonomiska klimatet.

Nästa avsnitt undersöker några av de frågor som för närvarande diskuteras i sammanhanget.

### **8.1 Terminologi**

Ungefär en tredjedel av länderna har en definition av inkludering för att beskriva bakgrunden och framför allt de riktlinjer som utgör sammanhanget kring utvecklingen mot en lärarutbildning som främjar inkludering. Några länder använder inte begreppet inkludering utan använder alternativ som "en skola för alla" (Sverige) "uppmärksamhet mot mångfald" (Spanien) och "differentiering" (Danmark). Länder håller också på att gå vidare från att använda begreppet "integration", men är på olika steg i den utvecklingen. Det



begreppet har, som diskuterades i kapitel 2, huvudsakligen förknippats med frågor kring skolplacering av elever med funktionsnedsättning i de ordinarie skolorna. Man har då ofta haft fokus på individuella brister hos barnet snarare än på begränsningar i skolmiljön.

Många länder har gått vidare och använder begreppet "inkludering" och en vidare förståelse av detta begrepp (som det formulerades av UNESCO, 2009), men det finns fortfarande en stor variation i förståelsen av begreppet, och som följd därav, i verksamheten. I de nationella rapporterna framkommer också att många länder i högre grad använder en terminologi med anknytning till begreppet "heterogenitet" och är på väg mot ett tankesystem som bygger på olikheter.

Etiketter som leder till kategoriseringar av elever behöver ses över då man rör sig mot att sätta fokus på att undandropa individuella hinder för lärandet. Världsrapporten om funktionshinder (2011) slår fast: "... att ge elever etiketter i skolorna kan ha negativa effekter, såsom stigmatisering, utstötning ur gruppen, låg självkänsla, lägre förväntningar och begränsade möjligheter" (s. 215).

Överhuvudtaget fortsätter bristen på överenskomna definitioner av viktiga begrepp att vara en utmaning. Det är en fråga som särskilt uppmärksammas av den nationella rapporten från Slovenien. Den franska rapporten refererar också till frågan om hur språket används, och noterar att trots förändringar i terminologin, har begreppen inte riktigt förändrats. I rapporten från Spanien konstateras: "när man talar om inkludering tänker många lärare, på alla nivåer, ofta bara på vissa 'särskilda elever och åtgärder', fast uppmärksamheten mot mångfald bör vara vanligt och allmänt förekommande."

Sådana osäkerheter reflekterar de olikheter som finns i fråga om målsättningar och funktion för skolan i samhället och den underliggande ideologin. Det kan påverka utvecklingen av tydliga och enhetliga riktlinjer för inkluderande undervisning.

## **8.2 Holistiska riktlinjer som stöd för alla elever**

Det tycks finnas en ökande medvetenhet om behovet av holistiska och samverkande riktlinjer, att en utveckling mot inkluderande undervisning inte kan ske isolerad utan kräver systematiska reformer. Särskilt betonas en högre grad av samverkan mellan



beslutsfattande organ och regeringen, vilket också förordats av OECD (2010).

I Portugal anger Lag 49/2005 rätten till den personliga utvecklingen som ett kontinuerligt lärande för att främja utvecklingen mot ett mer demokratiskt samhälle. I Spanien stöder "The Organic law" från 2006, på samma sätt ett holistiskt förhållningssätt till inkludering, rättvisa och icke-diskriminering. I Frankrike stöder också Lag 2005/02 lika rättigheter och möjligheter, delaktighet och medborgarskap för människor med funktionsnedsättning.

Så tidigt som 1976, suddade man i Norge ut gränserna mellan lagstiftningen för specialskolor och de ordinarie skolorna och i den aktuella rapporten "Rätten till lärande" poängterar man betydelsen av relationer, deltagande och ett individuellt lärande för alla.

Några viktiga principer om inkluderande undervisning och lärarutbildning anges i de nationella rekommendationerna från "the Swiss Conference of Rectors of Universities of Teacher Education" (COHEP, 2008). De påminner om det faktum att det är i de ordinarie skolorna som inkludering av alla elever ska ske och att lärare i dessa skolor måste ha förmågan att agera professionellt och kompetent i inkluderande undervisningsmiljöer.

I Tyskland slår "the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Bundeslander" (KMK) i ett strategiskt dokument (april 2010) fast att: "alla lärare ska vara förberedda och utbildade för en inkluderande undervisning för alla elever ... för att skaffa de rätta kompetenser som behövs för att arbeta med olika former av heterogenitet" (s. 4).

Deltagarländerna uppmärksammar betydelsen av grundläggande värderingar och en positiv skol- och samhällskultur för att kunna genomföra riktlinjer och praktik som kan stödja en utveckling mot större inkludering. Rapporten från Island förklarar att ett av målen för eleverna är att få förståelse och tolerans för mångfald, att förstå de många kulturer som finns på Island och i resten av världen. Författarna menar att det är svårt att föreställa sig hur en sådan förståelse ska kunna utvecklas om skolmiljön och verksamheten är segregerad och eleverna inte exponeras för den mångfald som finns i landet. Om sådana verksamheter dessutom inte finns i grundutbildningen för lärare, kommer det på samma sätt att vara



svårt att förbereda de studerande för den mångfald de senare kommer att möta.

De särskilda undervisningsgrupper som finns i vissa länder påverkar oundvikligen lärarutbildningen. Kursplaner och bedömningssystem, i kombination med pedagogik, måste utformas för att främja alla olika elevers prestationer, på olika nivå i samma klass. De ska också säkerställa att vidare behov av stöd bemöts, bland annat hälsobehov och sociala behov, genom nära samarbete med andra enheter.

Många nationella rapporter lyfter fram behov av ett bättre samarbete och gemensam undervisning för den grupp av personal som arbetar med eleverna för att främja utvecklingen mot ett mer inkluderande system. Nya reformer i Tyskland har också påpekat betydelsen av gemensamma tillvägagångssätt och lokalt samarbete för elever, med lärande utanför skolan i åtanke.

The Agency rapport om *Tidiga insatser för barn i behov av stöd – Framsteg och utveckling 2005–2010* rekommenderar en förbättrad samordning av olika enheter. Olika yrkesgrupper bör ha en gemensam förståelse och standard för utvärdering i kombination med ett holistiskt stöd för familjer. Det ska ske genom gemensamma riktlinjer för verksamheter inom tidigt stöd, barnomsorg, arbetsförmedling, bostäder med mera.

Även om det aktuella projektet har fokus på grundutbildningen för lärare, har många nationella sakkunniga poängterat behovet av kontinuerlig utbildning och utvecklingsmöjligheter för lärare och skollära med nära förbindelse mellan olika sektorer av utbildningssystemet. "The Teaching Council" på Irland, har utvecklat en sådan beskrivning av formella och informella utbildnings- och utvecklingsaktiviteter för lärare under lärarkarriären. Beskrivningen innefattar grundutbildningen, introduktionen på arbetsplatsen, tidig och kontinuerlig professionell utveckling och senare stöd i karriären. De olika stegen går in i varandra och anknyter till de andra på ett dynamiskt sätt.

### **8.3 Tillförlitlighet**

För att stödja utvecklingen mot en högre grad av inkludering, krävs uppmärksamhet mot de nuvarande kontrollsystemen och påverkan av sådana system på de standards som finns och på rättvisa. Några nationella rapporter ger uttryck för att en tyngdpunkt på höga akademiska resultat kan motarbeta, snarare än att samverka med



riktlinjer för inkludering. Studier av Meijer (2003) visade att spänningen mellan å ena sidan kravet på bättre skolresultat, och å andra sidan situationen för utsatta elever ökar. Forlin (2010) påpekar också att lärare kan uppleva spänningar då regeringens riktlinjer kräver mer av inkludering och samtidigt stöder skolans förväntningar om goda resultat på traditionella examen.

Moran (2009) menar att lärarutbildare också kan "snärja in sig i konformitet och en rigid efterlevnad av överenskommelser i sina försök att nå de standards som finns" (s. 3). De behöver se sitt arbete i ett vidare sammanhang, och påminna sig om att undervisning bör ske inom ramen för en medveten dialog, värdeorienterad, etiskt inriktad och socialt medveten (Sachs, 2003).

Resultaten av UNESCO's rapport "*Learning Divides*" (Willms, 2006) ger bevis för att starka skolresultat och rättvisa kan gå hand i hand. UNESCO's "*Policy Guidelines on Inclusion in Education*" (2009) anger två viktiga komponenter av kvalitet, å ena sidan den kognitiva utvecklingen hos eleverna och å andra sidan utbildningens betydelse för att främja de värden och attityder som kännetecknar ett ansvarstagande medborgarskap och/eller kreativ och emotionell utveckling. Det är detta vidare perspektiv man behöver hålla i minnet då man avgör hur kvalitet i utbildningen och lärarutbildningen, ska mätas.

## 8.4 Sammanfattning

Det här kapitlet sammanfattar de vidare ramverk med riktlinjer som stödjer utvecklingen av en lärarutbildning som främjar inkludering. I avsnittet uppmärksammas också den enhetlighet som råder mellan deltagarländerna om viktiga frågor. Särskilt uppmärksammas behovet av:

- enhetlig terminologi för begrepp med anknytning till inkludering och mångfald och en klar förståelse av underliggande ideologi,
- holistiska och sammanlänkade riktlinjer och förbättrat samarbete mellan yrkesgrupper,
- bättre klarhet om ansvar och de konflikter som skulle kunna finnas mellan höga akademiska resultat och inkluderande undervisning.



## 9. HUVUDFRÅGOR OCH UTMANINGAR

Det här kapitlet sammanfattar de huvudfrågor och utmaningar som lyfts fram i de nationella rapporterna, med stöd av aktuell litteratur och i europeiska och internationella sammanhang, som beskrivs i kapitel 2. Vidare ges viss analys som bas för de rekommendationer som ges i kapitel 10.

### 9.1 Frågor om lärarutbildning

I utvecklingen mot mer innovativa tillvägagångssätt i lärarutbildningen finns olika krav, som enligt Bates (2005) är ett resultat av politiska förväntningar, byråkratiska standards och anspråk på särskilda samhällsintressen. Avsnittet kommer att ta upp några av de frågor som behöver ses över om en stabil och varaktig förändring av lärarutbildningen ska kunna genomföras.

#### 9.1.1 Rekrytering och att behålla lärare i yrket

Frågan om tillgång och att kunna behålla lärare i yrket varierar kraftigt i Europa. I en grupp länder, bland annat Frankrike och Tyskland, överstiger antalet som vill undervisa, antalet tjänster. Finland och Irland har också en stor tillgång på lärare, liksom Österrike, där antalet nyutbildade lärare överskrider antalet lediga tjänster. I andra länder kämpar myndigheterna med att fylla utbildningsplatserna i grundutbildningen för lärare och lediga tjänster med rätt utbildad personal. Där är lärarrekryteringen problematisk, särskilt i matematik och naturvetenskap i senare delen av grundskolan och på gymnasiet.

Lärarkårens åldersprofil är också problematisk då många lärare kommer att pensioneras de närmaste tio åren. Många utbildningssystem försöker komplettera lärare med en större andel personal som bara är delvis utbildade (Moon, 2007).

Det är dock inte tillräckligt att bara fylla vakanser, det är också nödvändigt att attrahera personer med rätt värderingar, attityder, kompetenser och kunskap. Forskning av Auguste med flera (2010) visar att världens bäst presterande utbildningssystem rekryterar alla sina lärare bland de bästa av de nytexaminerade och har en stark och ömsesidig balans mellan hög selektion och attraktiva arbetsförhållanden. Få europeiska länder lyckas med det.





I länder som Tyskland och Frankrike innebär lärares status som tjänsteman säkerhet och stabilitet. I vissa områden av Storbritannien har dock extra lönepåslag krävts för att attrahera lärare där det saknats i den senare delen av grundskolan och på gymnasiet. Det verkar inte vara lika svårt i den tidigare delen av grundskolan, särskilt sedan grundutbildningen för lärare i de flesta länder nu faller under högskolor och universitet och yrkets status har förbättrats. Som underlag för beslutsfattare inom området skulle det dock behövas mer forskning om vilka faktorer som påverkar tillgången på lärare på olika stadier.

Moran (2009) tror att lärare behöver återta sin status och värdighet som en del av samhällets ledande intellektuella, och inte bara "förmedlare av andras agenda". Hon sammanfattar: "De som bara har fokus på undervisningsmetoder och kursplaner, och som inte också engagerar sig i de större sociala och moraliska frågorna i sin tid, bekräftar den försvagade bilden av lärare och läraryrket" (s. 15).

Mer forskning behövs också om de antagningsprocesser som används vid antagningen till grundutbildningen för lärare. Hur kan man avgöra värderingar och attityder hos potentiella lärare? Kvalifikationer och inträdesprov ger uppenbarligen inte sådan information (se avsnitt 2.1) och intervjuer kan också ha ett begränsat fokus. Artikel 24 i FN's konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning kräver att staterna vidtar åtgärder för att säkerställa att lärare med funktionsnedsättning anställs. Hur kan rekryteringsprocessen göra detta möjligt?

Moon (2007) understryker behovet av enhetliga riktlinjer och ställer tio huvudfrågor. De tre mest relevanta för detta projekt är följande:

- Vad skall karaktärisera starka nationella och lokala riktlinjer och strukturer som främjar tillgången på lärare, får dem att stanna kvar inom yrket och främjar deras yrkesutövning?
- Hur kan riktlinjer för 2000-talet utformas för att lärare på ett demokratiskt sätt ska kunna delta i beslutsfattandet?
- Kan en uppsättning befogenheter identifieras som ger dignitet till lärares yrkesroll på alla nivåer, under 2000-talet?

En rapport från 2010 av UNESCO och ILO (the International Labour Organisation) understryker också betydelsen av lärare och slår fast att, "... att inte investera i lärare är kortsiktigt och motverkar i



förlängningen ekonomiskt och socialt välstånd” (s. 4). På samma sätt kan ett misslyckande att rekrytera en större mångfald i lärarkåren också motverka en vidare social utveckling.

### **9.1.2 Lärarutbildare**


Lärarutbildarna är huvudaktörer för att säkerställa en kvalitativt god lärarkår. Många europeiska länder har dock inga uttryckliga riktlinjer för vilken kompetens de bör besitta, eller om hur de bör väljas ut eller utbildas.

Swennen och van der Klink (2009) anser att många lärare har svårigheter att anpassa sig till de akademiska förväntningar som ställs i arbetet på en lärarutbildning och tycker att det är svårt att anpassa sina pedagogiska kunskaper till att arbeta med vuxna elever. De tillägger att det också behövs en introduktion till formell forskning och publicering av forskningsresultat. Cochran-Smith (2005) noterar betydelsen av det symbiotiska förhållandet mellan att samtidigt vara forskare och verksam i en berikande lärarutbildning.

Boyd med flera (2007) föreslår att introduktionen av lärarutbildare bör ske under en treårsperiod. Den bör ge tid för att arbeta med ledare och handledare, att tänka igenom den nya rollen som pedagog på grundutbildningen för lärare, att arbeta med skolor och delta i forskning. I tidigare arbeten har Cochran-Smith (2004) framfört att många lärarutbildare inte har tillräckliga erfarenheter av förändringsarbete för att motverka de konservativa antaganden som ligger bakom många lärarutbildningsprogram. De behöver därför stöd för att uppmärksamma frågor om ras, rasism, mångfald och social rättvisa i utbildningen.

Att förbereda nya lärare för att arbeta inkluderande kräver mycket mer än att lägga till kurser eller moduler i specialpedagogik. Lärarutbildare behöver ökad kunskap för att kontinuerligt bemöta dessa frågor och arbeta med sina egna grundläggande värderingar och attityder. Deras verksamhet måste också stå som modell för de idéer de representerar, till exempel genom att utforma kurserna så att de erbjuder individualisering och differentiering för studerande i olika åldrar och med olika erfarenheter, social, kulturell och språklig bakgrund, liksom för studerande med funktionsnedsättningar.

Lärarstuderande bär också med sig olika attityder och värderingar, liksom olika åsikter om och erfarenheter av ”god” undervisning. Denna bakgrund behöver tas till vara och användas som en resurs



---

för vidare utveckling. De förändringar av bedömningsmetoder i lärarutbildningen som kommer att behöva genomföras, kommer också att ha betydelse för lärarutbildares utveckling, eftersom de behöver göra bedömningar om kompetensnivån hos lärarstuderanden och vad som krävs för att utveckla den egna verksamheten.

Om man ser på förändringarna i lärarutbildningen på en övergripande nivå, menar Haug (2003) att det verkar som om lärarutbildningen karaktäriseras av en stabil kollektiv kultur som inte är så mottaglig för förändringar. Han menar att de förmågor, kunskaper och förståelse som lärare behöver, inte kan utvecklas genom enkla åtgärder och lärarutbildning. För att förbereda lärare för en lång karriär, krävs ett vidare perspektiv och ett mer allmänt tillvägagångssätt än vad som ryms i dagens skolor. Han konstaterar: "betydelsen (av inkluderande skolor) för lärarutbildningen kan inte negligeras eller argumenteras emot under täckmanteln "instrumentalism" eller därför att man anser att dess betydelse inte kommer att bli varaktig" (s. 98).

### **9.1.3 Partnerskap med skolor**

Undervisning är huvudinnehållet i alla kurser i lärarutbildningen och mycket hänger på hur lärarutbildningarna samarbetar med skolorna. En modell som förekommer är att använda sig av "demonstrationsskolor" (till exempel i Finland) där lärarutbildare arbetar i skolor och verksamheten förstärks av forskning. Nätverk eller verksamhetsgrupper där grupper av skolor och lärarutbildare ingår kan stödja bra feedback till nya lärare. Genom sådana nätverk kan nya lärare också ge feedback om framtida utbildningar och utmaningar i sitt arbete på skolan. Nätverk behöver inte bara handla om att dela verksamheter utan kan också ge stöd åt nyheter, förbättringar och reformer. De bör då vara organiska och horisontella (inte hierarkiska) och kontinuerligt utvecklas för att se till att nya kontakter knyts och tankarna utmanas.

Ett sådant samarbete och kollegialitet kan stödja lärarutbildarna när de utformar pedagogik och flexibla bedömningsmetoder, (till exempel portfolios). Kollaborativ, skolbaserad aktionsforskning om inkluderande verksamheter, som involverar institutioner för lärarutbildning bör bilda en röd tråd av professionell utveckling av lärarutbildare.



### **9.1.4 Evidensbaserade förändringar**

Bristen på storskalig, kumulativ forskning och empiriska resultat i lärarutbildningen har uppmärksammats av OECD (2010) och av den aktuella genomgången av lärarutbildningen i Storbritannien (Skottland) (Menter m.fl, 2010). Sådan forskning bör genomföras för att skapa en informationsbank med relevant forskning, som kan ligga till grund för förändringar. Exempelen i rapporten lyfter fram några viktiga frågor för forskning:

- hur effektiva olika undervisningsätt är,
- tillvägagångssätt för lärarutbildningar och kursplaner för grundutbildningar för lärare,
- den roll fristående, integrerade och utspridda kursavsnitt spelar och hur man på bästa sätt ska utveckla lärarutbildningen mot en samlad grundutbildning som förbereder lärarna för mångfald.

Andra frågor som kräver forskning är urvalet av lärare, introduktion och stöd, uppföljning av nya lärare samt professionaliseringen och den professionella utvecklingen för lärare och i synnerhet lärarutbildare.

En användning av kompetensområden bör utforskas för att komma fram till en tillförlitlig överenskommelse om vad som utgör kvaliteten i inkluderande verksamheter och hur man på bästa sätt ska förbereda lärare att använda de bästa tillvägagångssätten. Kompetens som en dynamisk kombination av kunskap, förståelse, färdigheter och förmågor, som utvecklats under en inlärningsprocess kan inte alltid enkelt mätas avskilda från sitt sammanhang. Därför kan ett tillvägagångssätt som inriktar sig på kompetenser också kräva förändringar av bedömningsmetoderna och komma att påverka den professionella utvecklingen hos lärarutbildare, som beskrivits ovan.

### **9.1.5 Lärarkompetenser**

Under projektet har det funnits ett brett samförstånd om de kompetenser som krävs av nya lärare för att göra det möjligt för dem att med gott självförtroende ta ansvar för alla elever i klasserna och hantera lärande och beteenden. Förutom ämneskunskaper behöver lärare kunskap om barn och ungdomars utveckling och pedagogiska kunskaper, bland annat konstruktiva tillvägagångssätt, problembaserat lärande och kooperativt lärande. Det är tillvägagångssätt som möjliggör för dem att skapa val och möjligheter



för alla elever att ta till sig och förstå information och att reagera på den på olika sätt.

Lärare behöver också se sig själva som ständigt lärande. De behöver utveckla förmågan att forska och använda forskningsresultat. Förmågan till samarbete och en förståelse för hur samarbete fungerar är viktiga för att arbeta med andra, däribland personal och föräldrar som bidrar till elevernas behov.

Lärare behöver gå från att verka enskilt till att vara kollektiva aktörer och uppfatta att de bidrar till hela skolans skicklighet och förmåga. Grundutbildning för lärare måste också påverka lärares attityder och grundvärderingar, åtminstone delvis, genom interaktion med människor med olika behov. Sådana erfarenheter måste vara av hög kvalitet med tid för djupgående diskussioner, med stöd av relevant forskning och studier, vägleda av handledare med lämpligt förtroende, engagemang och kunskap.

Då fler elever får sin undervisning i inkluderande undervisningsmiljöer, kommer fler studerande på lärarutbildningen ha direkta och positiva erfarenheter av inkluderande undervisning. Detta kommer i sin tur att förbättra kvaliteten på den inkluderande undervisningen, då lärarna kommer vidare i sin karriär och fungerar som modeller, handledare och mentorer för studerande och nya lärare. Specialistkunskaper måste också upprätthållas för att möta de mer komplexa behov som finns hos en del elever.

Genom att utveckla en växande kunskapsbank och specialistkunskaper som en del av en större systematisk förändring kommer kvaliteten i lärarutbildningen och den verksamhetsförlagda utbildningen att säkerställas. Därmed kommer gapet mellan teori och praktik att minska.

## **9.2 Vidare frågor om riktlinjer**

### **9.2.1 Terminologi**

En viktig fråga för alla länder i projektet är den terminologi som för närvarande används i anknytning till inkludering och utbildning för mångfald. Då länderna rör sig mot en vidare definition av inkludering, blir det tydligt att det i vissa fall bara är språket som har förändrats med liten påverkan på praktiken. Det gäller särskilt inom området funktionsnedsättning, där språket är särskilt känsloladdat och bär med sig långvariga "dolda" betydelser och associationer (till exempel



modeller som bygger på välgörenhetsmodeller eller medicinska bedömningar och begreppet "integration"). Aktuellt arbete av FN, om *Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*, som nyligen ratificerats av EU liksom många enskilda medlemsländer, bör stödja de pågående förändringarna inom detta område.

Det språk som används om inkludering går inte att skilja från grundläggande värderingar om syftet och formen för utbildning och rättvisa i samhället. Terminologin behöver därför diskuteras för att se till att den inte har en negativ påverkan på de riktlinjer som finns inom området. Terminologin måste också bli en integrerad del i utformningen av riktlinjer. Om det språk som används fortsätter att skapa "separationer" eller "olikheter" mellan olika grupper i samhället, är det troligt att man kommer att vara tvungen att skapa ytterligare riktlinjer i form av pålagda åtgärder för att korrigera de ursprungliga riktlinjer som inte var inkluderande.

### **9.2.2 Identifiering av elever**

Språkfrågan påverkar också identifieringen av elever i behov av särskilt stöd, och skapar stora skillnader i processer och tillvägagångssätt för att identifiera eleverna. Detta är i sin tur kopplat till komplexa finansieringssystem. Överbelastade byråkratiska system och krav genom rigida riktlinjer kan motarbeta utvecklingen mot inkluderande undervisning. Meijer (2003) pekar på det faktum att en del länder har identifierat fler elever i behov av särskilt stöd och elever med funktionsnedsättning än andra, är kopplat till administrativa, finansiella och organisatoriska regelverk, snarare än att återspegla den faktiska förekomsten och typer av behov av särskilt stöd. Det är sådana processer och procedurer som kan stjäla tid, ansträngningar och resurser från utvecklingen mot inkludering.

Många länders verksamheter grundar sig på att identifiera och kategorisera elever, snarare än på kontinuerliga åtgärder för att bemöta den mångfald av enskilda behov som finns hos eleverna. Tyngdpunkten måste ligga på att ge stöd i klassrummen, snarare än att eleverna ska skiljas från sina klasskamrater.

McGrady m.fl. (2001) analyserade de elevers livshistorier som identifierats ha inlärningssvårigheter och slog fast att en benämning på inlärningssvårigheter endast har ett värde om det gör det lättare att förstå svårigheterna och utforma effektiva strategier för att möta



de utmaningar de för med sig i undervisningen, psykologiskt och socialt.

Långsiktiga förändringar av tillvägagångssättet för att hitta de elever som behöver stöd, kommer att behöva ha sin grund i en tydlig ideologi och engagemang för grundläggande värden, viktiga begrepp och en terminologi som inverkar på verksamheter, som en etik som omfattar alla (Hart med flera, 2006). I den finns inga antaganden om förmåga och vilka framgångar elever kan göra, fokus är i stället på att öka kapaciteten hos alla elever.

### **9.2.3 Stöd för alla elever**

I *Världsrapporten om Funktionsnedsättning* (2011) framförs att "utbildningssystemet behöver röra sig bort från traditionell pedagogik och använda mer elevcentrerade tillvägagångssätt som tillvaratar alla enskilda elevers förmåga till inläring och särskilda inlärningsstil" (s. 220).

Bra undervisningssätt är i grunden desamma för alla elever, men kräver nytänkande och höga förväntningar för att öka "inlärningsförmågan". Flexibla och interaktiva tillvägagångssätt behövs som stöd för delaktighet och lärande av alla elever, med möjlighet att uppfatta, förstå, engagera sig i och bearbeta information och uttrycka sig på olika sätt.

I enlighet med dessa principer måste lärarutbildningar ha en tilltro till att de lärarstuderande kan skapa goda inkluderande lärandemiljöer. Vad som är avgörande för alla elever, studerande och lärare är att man utvecklar tanke sätt för tillväxt (Dweck, 2006) och att kunna känna sig fri att utforska nya idéer och se misslyckanden som möjligheter till lärande.

Nya lärare måste förstå komplexiteten i undervisning och lärande och alla de faktorer som påverkar lärandet. De bör uppmärksamma att alla elever aktivt ska involveras i ett meningsskapande av sitt eget lärande, snarare än att vara passiva konsumenterna av ett föreskrivet kursplan innehåll.

Alexander (2008) föreslår att begreppet pedagogik ska användas för att "binda samman undervisandet som handling och de värderingar, bevis, teorier och kollektiva historier som uppfyller, formar och förklarar den". Det är, säger han, "ett ord som ska leda oss bort från den sjukliga pragmatismen om 'vad som fungerar' till en sfär av idéer och argument" (s. 173).



För att förstå mångfald och arbeta mot inkluderande verksamheter, behöver lärare förstå sig själva och sina egna värderingar i relation till andra. Rodriguez (2010) menar att lärare måste upptäcka att de på de flesta sätt är lika andra, men att de också, fast vissa karaktärsdrag är gemensamma, har drag som gör dem helt unika. Ett sådan tänkande måste sedan utökas till alla elever som grund för att förstå och möta både generella, specifika och individuella behov.

#### **9.2.4 Motsägelsefulla agendor**


Få personer skulle motsäga behovet av hög standard för alla elever. Det finns dock ett behov av att ifrågasätta vilka värderingar och antaganden som ligger bakom om en sådan standard i olika länder. Om endast en snäv uppsättning av "förmågor" värdesätts, är det sannolikt att olika former av kategorisering och benämningar kommer att fortsätta, och göra det svårt att skapa klassrumsmiljöer där alla kan lyckas. Lärare behöver utmana de vanliga förställningarna om orsakerna till att en del elever inte lyckas och reflektera över hur skolsystemet påverkas av, och kan vidmakthålla, stora sociala ojämlikheter. De bör inte tolerera en begränsad eller begränsande kursplan för något barn (Abu El-Haj and Rubin, 2009).

Carini (2001) talar om "mänsklighet och värdesättandet av mänskighet" som en utgångspunkt för utbildning, och understryker att alla elever behöver 'fatta beslut och handla' och vara aktiva deltagare i världen och i sina liv" (s. 20). Ett sådant synsätt kräver en förändring av metoder för bedömning och på det sätt vilket elever och även deras lärare blir bedömda och värderade.

Vissa länder har minskat den externa översynen av elevernas resultat på grund av frågans hanterbarhet, liksom den potentiella konflikten mellan att sätta fokus på akademisk standard och vidare prestationer, mer i linje med principer om inkludering. Skolor bör utveckla effektiva system för kvalitetsgranskning, men balansera kraven från externa myndigheter med behovet av att identifiera och maximera alla elevers framgångar.

Läroutbildningen behöver förbereda lärarstuderande att observera elever utan att kategorisera dem. Det kan man göra genom att beskriva lärandeprocesser och resultat som inte kan reflekteras på ett bra sätt genom tester eller checklistor, men som på ett mer rättvisade sätt avspeglar elevernas kapacitet och förmågor och stärker vidare lärande. Vidare diskussioner om dessa frågor finns i





---

rapporten *Bedömning och inkludering – Riktlinjer och metoder* (the Agency 2007). Den terminologi som används i samband med bedömningar behöver ses över och man behöver utveckla en pedagogik som har fokus på alla elever, inte bara genomsnittseleven.

Lärarstuderande behöver därför också vara beredda att utveckla och undervisa efter en kursplan som ifrågasätter strukturella ojämlikheter och "konkurrerande utbildningar". Ivatts (2011) understryker behovet av att "vidga samhällets ansvar för beslut om vilken kunskap och förståelse och vilka värderingar och förmågor som bör föras vidare till barn och unga." Han tror att detta skulle stödja ett mer demokratiskt deltagande och hjälpa till att stå emot den tävlingsinriktning som kännetecknar kursplaner och den därav följande risken att "viktiga budskap ... blir sårbara för sådana modeller för inkludering som utgår från 'checklistor' och efterlevnad" (s. 35).

OECD (2011) påpekar att förbättringar för de lägst presterande eleverna inte behöver ske på bekostnad av högpresterade. Resultaten från PISA visar att de länder som gjort de största förbättringarna, eller som har de bästa resultaten, är de som har tydliga och ambitiösa riktlinjer och mål, har en översyn av elevernas resultat, ger en större frihet åt enskilda skolor, erbjuder samma kursplaner för alla 15-åringar, investerar i lärares förberedelser och utveckling och ger stöd åt skolor och elever med låga resultat.

Medan den potentiella konflikten mellan att möta alla de behov elever kan ha och att förvänta sig att alla elever ska nå de allmänna målen kvarstår, behöver lärare sätta fokus på att tillhandahålla riktiga inlärningsmöjligheter och bedömningar för alla unga, inte bara "high-stake" bedömningar som har liten mening för dem.

De rekommendationer som presenteras i följande kapitel försöker bemöta de frågor som beskrivits här. De har sin huvudsakliga utgångspunkt i den analys av aktuella europeiska lärarutbildningar, som de beskrivits av projektets sakkunniga och i de möten och diskussioner som hållits under projektet.



## 10. REKOMMENDATIONER FÖR RIKTLINJER OCH PRAKTIK

Många lärarutbildningar i Europa behöver utvecklas om de på ett bra sätt ska kunna förbereda lärare för den mångfald av elever de kommer att möta i inkluderande undervisningsmiljöer och klassrum. De exempel på nya metoder och tillvägagångssätt som givits i den här rapporten visar hur lärarutbildningar i sig kan utvecklas mot mer inkluderande verksamheter för att bättre kunna förbereda de lärarstuderande att arbeta inkluderande. Sådana förändringar bör följas noga för att ytterligare förstärka de åtgärder som ges i de rekommendationer som presenteras här.

Rekommendationerna presenteras i två delar. I den första delen ges rekommendationer med anknytning till lärarutbildningen och riktar sig därför till dem som är berörda av detta område. Man bör dock vara medveten om att det är svårt att lyckas med reformer av lärarutbildningen utan stöd av mer omfattande riktlinjer för både utbildningssektorn och samhället i övrigt.

Den andra delen av rekommendationer riktar sig direkt till beslutsfattare. De behöver ge ett enhetligt ramverk för riktlinjer för att styra den vidare systematiska förändring som krävs för att påverka lärarutbildningar så att de främjar inkludering.


### 10.1 Rekommendationer för lärarutbildning

Effektiva tillvägagångssätt för att förbättra rekryteringen av lärarstuderande och minska avhoppet bör utforskas i kombination med olika sätt att öka antalet lärare med olika bakgrund, däribland lärare med funktionsnedsättningar.

Aktuell forskning visar att tester av förmågor inte är en framkomlig väg för rekryteringen av lärarstuderande. Många av de egenskaper man söker hos lärare kan dock också vara svåra att identifiera genom kvalifikationer eller genom intervjuer.

För att göra ett bra urval av lämpliga lärarstuderande och minska antalet avhopp då de lärarstuderande senare börjar arbeta, behövs ytterligare arbete med att:

- undersöka urvalsprocessen, och ha i minnet att målsättningen bör vara att öka mångfalden i lärarkåren, och därigenom öka den kulturella kunskapen och förståelsen för frågor om funktionsnedsättning inom yrkeskåren från olika perspektiv,



---

- undersöka lärares status och hur man kan stärka den genom en förbättrad kontinuerlig professionell utveckling och en akademisk standard liknande andra yrkesgruppers. Man bör sprida bilden av lärare som reflekterande yrkesutövare som regelbundet uppdaterar sin kompetens och tillämpar aktuell forskning i sitt arbete. Man bör på samma sätt stå emot all utveckling mot tillvägagångssätt som reducerar lärare till tekniker eller undervisningsprocesser till att ifylla i checklistor.

Forskning bör genomföras om hur effektiva olika modeller för lärarutbildning är, hur kurser organiseras samt innehåll och pedagogik för att på bästa sätt utveckla lärares kompetens att möta den variation av behov som elever har.


Den forskningsbas som ska ligga till grund för riktlinjer och verksamheter i lärarutbildningar som ska främja inkludering, är för närvarande begränsad. En utveckling mot ett förhållningssätt som har fokus på kompetenser kommer att kräva förändringar av innehåll, pedagogik och bedömning inom grundutbildningen för lärare. Det finns ett behov av en omfattande och långsiktig forskning för att undersöka:

- effektiviteten av olika modeller för lärarutbildning till exempel 4- och 5-åriga mastersprogram, vidareutbildningar, snabbutbildningar och skolbaserade utbildningar för undervisning i alla ämnen och av elever i alla åldrar;

- organisationen av grundutbildningen för lärare och om kurser ska vara fristående, integrerade eller om kursinnehåll ska fördelas över flera olika kurser. Man behöver också se över hur man kontinuerligt ska utveckla utbildningen från att ge till övervägande del separata kurser till att genom ett större samarbete och integration av kurser, sprida ut innehållet över flera kurser;

- vilka kompetensområden som krävs för kvalitet och inkluderande verksamheter för att förstärka enhetliga bedömningar av lärarutbildningarnas effektivitet och nyutbildade lärares arbete;

- de mest effektiva sätten att påverka lärarstuderandes kompetenser (värderingar, attityder, förmågor, kunskap och förståelse) d.v.s. innehåll, pedagogik och bedömning för att förbereda dem för att arbeta inkluderande.



Arbetet som lärarutbildare behöver utvecklas. Förbättringar behövs inom områdena rekrytering, introduktion och kontinuerlig professionell utveckling.

Profilen för lärarutbildare på högskolor och universitet och skolpersonal med ett sådant ansvar bör höjas genom att man utser kandidater med de rätta kunskaperna och erfarenheterna. Samarbete mellan fakulteter, inom institutioner och mellan lärarutbildare och kollegor bör utvecklas mer, för att säkerställa att positiva attityder liksom kunskap och förståelse för att arbeta med elever med varierande behov bidrar till ett enhetligt förhållningssätt till inkludering på lärarutbildningen med starka kopplingar mellan kurserna i fråga om de begrepp som används.

Mer arbete behövs för att:

- utveckla en formell introduktionsprocess som en del av en kontinuerlig professionell utveckling;
- utforska nya sätt för personal på lärosäten att hålla erfarenheterna från klassrummen aktuella, till exempel genom ett nära samarbete med inkluderande skolor, möjligheter att delta i aktionsforskning och att omsätta forskningsresultat i verksamhet. Skolbaserad personal bör på samma sätt involveras i akademisk forskning;
- undersöka vilken betydelse det skulle ha att i högre grad sätta fokus på kompetenser och bidra till att utveckla lärarutbildares förmågor, kunskaper och förståelse. Förhoppningen är att det skulle bli lättare att utvärdera den studerandes framsteg och att planera och genomföra förbättringar inom de områden som behöver utvecklas.

Skolor och lärarutbildningar bör samarbeta för att se till att det finns goda förebilder och bra placeringar i den verksamhetsförlagda utbildningen.

Verksamhetsförlagd utbildning bör vara en del av alla kurser i grundutbildningen för lärare. Underliggande teori bör tydliggöras för att överbygga gapet mellan teori och praktik och för att verksamheten inte ska bli "en avprickning på en checklista" med fokus på de förmågor som är lättast att observera och mäta. Ett förhållningssätt som sätter fokus på kompetenser kan ge ytterligare stöd för effektiv bedömning i praktiska situationer. Modellen med "demonstrationsskolor" är värd ett närmare utforskande eftersom det gynnar sådana verksamheter som har stöd av aktuell forskning och



upprätthåller lärarutbildarnas kompetens. Vidare arbete behövs för att:

- undersöka effektiva modeller för verksamhetsförlagd utbildning/lärarpraktik (till exempel att hellre göra en samlad VFU än att dela upp den i flera perioder, med en successiv utveckling av viktiga begrepp) som kan utgöra ett sammanhang för de mer teoretiska delarna av utbildningen;
- undersöka effektiv handledning, för att förmedla erfarenheter som stöd för vidare lärande. Även studier av vilka attityder, värderingar, förmågor och kompetenser som krävs av handledare/mentorerna i lärarutbildningar och skolor behövs;
- klargöra vilken betydelse samlade specialplaceringar skulle kunna ha för att skapa medvetenhet och viss utveckling av förmågor för att möjliggöra handledd reflektion om viktiga frågor med anknytning till inkludering. Även om inkludering är en pågående process skulle sådana verksamheter kunna vara en språngbräda för vidare utveckling då det i många länder är svårt att hitta platser för verksamhetsförlagd utbildning på skolor som arbetar inkluderande;
- utforska vilken potential nätverk kan ha för att ge möjligheter till samarbete med de kollegor i skolorna som också är involverade i lärarutbildningen och med en vidare grupp organisationer som skulle kunna ge praktiska erfarenheter och personliga kontakter för att vidga kunskaperna och förståelsen av mångfald.

## 10.2 Rekommendationer för vidgade riktlinjer

De rekommendationer som presenteras här riktar sig till alla beslutsfattare och inte bara till dem som ägnar sig särskilt åt specialpedagogik eller funktionsnedsättning. Utvecklingen av mer inkluderande riktlinjer och verksamheter är ett delat ansvar och bör vara en integrerad del av tänkandet för alla beslutsfattare, för utbildning i allmänhet och lärarutbildningen i synnerhet.

Som stöd för en utveckling av lärarutbildningar som främjar inkludering, behövs mer omfattande och systematiska reformer som säkerställer utvecklingen mot inkluderande skolor.

Lärares betydelse uppmärksammas allt mer och lärarutbildning måste därför prioriteras. Lärarutbildning kan dock inte agera isolerat. Den systemreform som behövs som stöd för förändring i



lärarutbildningen kommer att kräva ett engagemang och starkt ledarskap hos beslutsfattare inom alla sektorer och alla som är berörda inom utbildningsområdet. Ett sådant övergripande arbete kan hjälpa framtida lärare att utveckla de attityder och värderingar som behövs för att stärka inkluderande verksamheter.

Ytterligare arbete bör ha fokus på:

- utvecklingen av gemensamma riktlinjer för flera sektorer som stöd för inkluderande utbildning som en viktig del av ett mer inkluderande samhälle;
- verksamheter med flera enheter på alla nivåer som stöd för ett holistiskt tillvägagångssätt för att möta de behov som eleverna och deras familjer har.

Reformer innefattande ett klagörande av vad som avses då man talar om inkludering och mångfald.

Kategoriseringar och benämningar stärker jämförelser, bygger hierarkier och kan begränsa vilka förväntningar man har på eleverna och i förlängningen lärandet. Arbetet bör ha fokus på att skapa konsensus kring ett korrekt språk och utveckla ett tydligt motiv för dess användning. Man bör sträva mot:

- en utveckling bort från kategoriseringar och benämningar av barn och unga som kan främja att elever i de mest sårbara grupperna får sin utbildning och skolgång åtskild från eleverna i den ordinarie undervisningen;
- riktlinjer som hjälper alla lärare och yrkesverksamma inom området att utveckla en tydlig förståelse av vilka premisser som ligger bakom användningen av olika terminologi och vilken betydelse det får;
- ett synsätt som tillåter att eleverna har individuella, mångsidiga och över tiden skiftande egenskaper. Lärare måste utrustas för att med självförtroende möta den variation av behov som kan finnas i europeiska klassrum.

Man bör införa riktlinjer som ger möjlighet att utveckla ett kontinuerligt stöd för att lärare ska kunna möta hela den variation av behov som kan finnas hos eleverna.

Genom lyhörda bedömningar ska man identifiera alla elevers behov av stöd så tidigt som möjligt och underlätta organisationen av det



stöd som behövs på ett sätt som möjliggör en full delaktighet i klassen, skolan och samhället. Det behövs:

- en kapacitetsökning på skolorna för att bemöta en större variation av behov och stöd till alla elever i lokalsamhället;
- att ett kunnigt och effektivt stöd för elever med komplexa behov upprätthålls. Rådgivare, specialister och annan personal (vilket för närvarande kan innefatta lärare på specialskolor och resurscenter) bör ge stöd i den ordinarie undervisningsmiljön för att dela med sig av kunskaper och vidare utveckla alla lärares förmåga.

Den redovisningsskyldighet som påverkar lärares arbete bör återspegla betydelsen av de vidare resultat som är mer förenliga med principer om inkludering.

Utvecklingen av mer inkluderande riktlinjer och verksamheter kan komma att stå i konflikt med ett trångsynt fokus på akademisk standard. Det finns därför ett behov av att tydliggöra de värderingar som ligger till grund för utbildningssystemet och se till att åtgärder har fokus på vad som verkligen är viktigt. En viktig fråga i förhållande till de vidare resultaten av utbildningen är vilken typ av utbildning som eftersträvas och vilken typ av samhälle det ska bidra till att forma? Beslutsfattare bör:

- sätta fokus på "the Council Conclusions on the Social Dimension of Education and Training" (Ministerrådet, 2010), och utforska hur man kan mäta och värdera vidare resultat av utbildning, och uppmärksamma att det för att minska fattigdomen och fostra till social inkludering också är avgörande att fler elever blir kvar i skolsystemet;
- uppmärksamma alla lärares och lärarutbildares betydelse för att driva ett vidare arbete för inkludering framåt. Ett sådant arbete bör stödjas genom enhetliga, långsiktiga riktlinjer för de samhörande områdena lärarutbildning, kursplaner, pedagogik, bedömningar och redovisningsansvar, på internationell, europeisk och nationell nivå.

Förhoppningen är att de rekommendationer som presenterats här kan stimulera till diskussioner och idéer om möjliga vägar framåt. Målsättningen bör vara att utveckla en lärarutbildning som främjar inkludering, som en viktig del av utvecklingen mot mer inkluderande utbildningssystem i hela Europa.



## AVSLUTANDE KOMMENTARER

Alla reformer av lärarutbildningar bör vara en del av en större systematisk reform för att stödja inkludering. Lärarutbildningens betydelse uppmärksammas alltmer vid sidan av det faktum att det också krävs ett samarbete mellan beslutsfattare för riktlinjer och beslutsfattare för verksamheter, för att arbetet ska genomsyras av ett holistiskt förhållningssätt.

Det är viktigt att uppmärksamma den komplexitet som präglar de frågor som berör lärarutbildningen. Dyson (2005) menar att det är dags att gå vidare från förenklade debatter om teorier och praktik; yrke och hantverk; förmågor och kunskap; träning och utbildning; skolbaserad och högskolebaserad, mot en ny era baserad på samarbete, acceptans av olikheter, effektiv dialog och ett delande av resurser, mot en ny modell för lärarutbildning. En sådan utveckling kommer inte ske om inte principerna om inkludering utgör en integrerad del av beslutsfattares och andra berördas, särskilt skolledares, tänkande, och genomsyrar skol- och samhällskulturen.

Storskaliga reformer tar oundvikligen tid och det visar betydelsen av enhetliga, långsiktiga riktlinjer, hellre än kontinuerliga småskaliga reformer. I förordet till Eurparådets publikation "*Teacher Education for Change*" (2011), lyfter Ólafsdóttir fram: "Vårt utbildningssystem fortsätter att reproducera gamla spår ... som huvudsakligen fokuserar på förmedlingen av kunskap och förberedelser för yrkeslivet, och bortser ifrån att syftet med utbildningen också är att förbereda eleverna för det vuxna livet som aktiva medborgare, personlig utveckling och i det långa perspektivet att upprätthålla en bred och avancerad kunskapsbas" (s. 8).

Nyttan med en ökande inkludering, kopplad till andra prioriteringar såsom social rättvisa och ett sammanhållet samhälle, är också långsiktig. Investeringar i utbildningen för små barn och ett allt mer inkluderat utbildningssystem representerar troligen en mer effektiv användning av resurserna än kortsiktiga initiativ som utformats för att överbygga klyftor eller stödja olika marginaliserade grupper.

Under projektets konferens i Zürich i september 2010, konstaterade huvudtalaren Tony Booth att inkludering är ett "principiellt tillvägagångssätt för utveckling av utbildning och samhälle". Han underströk att det behövs en större klarhet om olika perspektiv av inkludering för att göra det möjligt för alla berörda att fatta väl





---

underbyggda beslut. Det gäller för alla lärare, och för lärarutbildare som spelar en viktig roll för att utveckla tänkandet och forma framtida lärares verksamheter.

Huber (2011) skriver: "Om vi vill möta de utmaningar som vår globala värld möter idag, måste den utbildning som ges utveckla varje medborgares fulla potential så att de kan bidra med alla sina erfarenheter och specialistkunskaper i samhällets utveckling. Detta är inte längre bara en humanistisk önskan utan har blivit en nödvändighet för våra demokratiers överlevnad" (s. 146).


2005 argumenterade OECD för att de riktlinjer som skulle ha den största nyttan för skolresultaten var riktlinjer för att öka lärarkvaliteten. De beslutsfattare och tjänstemän som arbetar med projektet menar att det är ett argument som kan föras ett steg vidare. Att förbereda lärare att hantera mångfald kan vara den riktlinje som kommer att ha den största inverkan på utvecklingen mot mer inkluderande samhällen.

Visionen om ett mer rättvist utbildningssystem kräver lärare som är utrustade med de kompetenser som behövs för att möta en mångfald av behov. Förhoppningen är att den här sammanfattande rapporten kan ge idéer och inspiration för att fortsätta arbetet mot att ge en kvalitativ utbildning till alla elever.



## REFERENSER

- Abu El Haj, T. R. och 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., Dyson, A. med Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. och Smith, R. (2006) *Improving Schools: Developing Inclusion*. London: Routledge
- Alexander, R. (2008) *Essays on pedagogy*. London: Routledge
- Arnesen, A., Allen, J. och Simonsen, E. (red.) (2009) *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Europarådet
- Auguste, B., Kihn, P. och Miller, M. (2010) *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. Mc. Kinsey & 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. och McVittie, E. (2006) Working with multiple identities: supporting new teacher education tutors in Higher Education, in Bloxham, S., Twiselton, S. och Jackson, A. (red.) *Challenges and Opportunities: developing learning and teaching in ITE across the UK*. ESCalate 2005 Conference Proceedings, Higher Education Academy. Elektronisk upplaga finns på: [www.escalate.ac.uk/2419](http://www.escalate.ac.uk/2419) (Senaste uppdatering April 2011)
- Boyd, P., Harris, K. och 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. och 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. och 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. Elektronisk upplaga finns på: <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html> (Last accessed 14/01/11)

Cochran-Smith, M. (2004) *Walking the road: race, diversity and social justice in teacher education*. Multi-cultural education series, New York och 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. [Analysis and recommendations: special education in general and teacher education]. Arbeitsgruppe Heilpädagogik der COHEP, december 2008

Darling-Hammond L. och 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, Elektronisk upplaga finns på: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol30/iss1/4> (senast nedladdad juli 2011)

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



Europakommissionen DG-EAC (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

European Agency for Development in Special Needs Education (2010) *Tidiga insatser för barn i behov av stöd – Framsteg och utveckling 2005–2010*, Odense, Danmark: 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: Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education

Feyerer, E., Niedermair, C. och Tuschel, S. (2006) *Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik*. Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen. [*Special Needs Education and Inclusive Education – Training and Professional Qualifications*. Paper från en inledande, vidare- och fortbildning på lärarutbildningen]. Wien: Bm: bwk, Abteilung I/8, 10.6.2006. Elektronisk upplaga finns på: <http://www.cisonline.at/index.php?id=358&L=1>

Florian, L., och 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

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. [*Equality in Education as a democratic good for development*. Presentation framtaget för ett möte med den mellanstatliga kommittén PRELAC, organiserat av UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6–7 december 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. och McIntyre, D. (2006) *Learning teaching from teachers*. Maidenhead: Open University Press

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

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. och Mc Intyre, 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 in Booth, T., Nes, K. och Stromstad, M. (red.) *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge Falmer

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

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

International Labour Organisation/UNESCO (2009) *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*. Rapport från den 10:e sessionen. Paris, 28 september – 2 oktober 2009

Ivatts, A.R. (2011) Education vs educations in Huber, J. och Mompoin-Gaillard, P. (red.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Europarådets publikationer

Jansma, F. (2011) *Teacher Quality: Professional competence and the quality of education*. Paper för studiebesök i projektet Lärarutbildning som främjar inkludering, University of Cyprus, mars 2011

Kyriazopoulou, M. och Weber, H. (red.) (2009) *Indikatorer – för utveckling av inkluderande undervisning 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*. Presentation för studiebesök i projektet Lärarutbildning som främjar inkludering, Laplands universitet, april 2011

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

Meijer, C.J.W. (red.) (2003) *Inkluderande undervisning och goda exempel*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C.J.W. (red.) (2003) *Särskilt stöd i Europa år 2003 – Riktlinjer för tillhandahållande i 18 europeiska*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

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

Ministerrådet (2010) *Council conclusions on the social dimension of education and training*. 3013th Education, Youth and Culture meeting, Bryssel, 11 maj 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 Working Paper

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' in 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](http://www.ofsted.gov.uk)

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

Organisation for Economic Co-operation and Development (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2007) *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *Improving health and social cohesion through education*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (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. och Warwick, P. (2005) *Reflective teaching. Evidence-informed Professional Practice 3<sup>rd</sup> Edition*. London: Continuum

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

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



Rodriguez, H. (2010) *Seven Essential Components for Teacher Education for Inclusion*. Paper framtaget till projektet "Inclusive Education in Action". Elektronisk upplaga finns 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*. Presentation inför studiebesök under projektet Lärarutbildning för inkluderande undervisning i Europa, University of Malta, mars 2011

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

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

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

Swennen., A. och 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 48<sup>th</sup> session of the *International Conference on Education (ED/BIE/CONFINTED 48/5)* Geneve: UNESCO IBE. Elektronisk upplaga finns 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





---

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

Världshälsoorganisationen (2011) *Världsrapporten om funktionsnedsättning*. Geneve: Schweiz. WHO

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

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

Watkins, A. (red.) (2007) *Assessment in Inclusive Settings – Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education

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



## DELTAGARE

Land	Namn
Belgien (flamländska delen)	Annet de Vroey
Belgien (fransktalande delen)	Jean-Claude De Vreese
Cypern	Elli Hadjigeorgiou Simoni Symeonidou
Danmark	Bodil Gaarsmand Nils-Georg Lundberg
Estland	Vilja Saluveer Karmen Trasberg
Finland	Suvi Lakkala Helena Thuneberg
Frankrike	Nathalie Lewi-Dumont Catherine Dorison
Irland	Alan Sayles Áine Lawlor
Island	Hafdís Guðjónsdóttir Jóhanna Karlsdóttir
Lettland	Guntra Kaufmane Sarmīte Tūbele
Litauen	Giedrius Vaidelis Lina Milteniene
Luxembourg	Alain Adams
Malta	Felicienne Mallia Borg Paul Bartolo
Nederländerna	Frank Jansma Dominique Hoozemans
Norge	Toril Fiva Unni Vere Midthassel
Polen	Agnieszka Wołowicz Beata Rola



Portugal	Maria Manuela Micaelo Maria Manuela Sanches Ferreira
Schweiz	Pierre-André Doudin Reto Luder
Slovenien	Damjana Kogovšek
Spanien	Pilar Pérez Esteve Gerardo Echeita Sarrionandia
Storbritannien (England)	Brahm Norwich John Cornwall
Storbritannien (Nordirland)	John Anderson Martin Hagan
Storbritannien (Skotland)	Lani Florian
Storbritannien (Wales)	Huw Roberts Sue Davies
Sverige	Bengt Persson
Tjeckien	Kateřina Vitásková Miroslava Salavcová
Tyskland	Thomas Franzkowiak Kerstin Merz-Atalik
Ungern	Csilla Stéger Iván Falus
Österrike	Ivo Brunner Ewald Feyerer

Följande personer har också bidragit till projektet:

Finland	Marita Makinen
Frankrike	Pierre Francois Gachet
Luxembourg	Marco Suman Joëlle Renoir
Nederländerna	Rutger Stafleu Jos Louwe
Norge	Marit Stromstad



---

Sverige	Kerstin Hultgren
Storbritannien (Wales)	Cliff Warwick
Tjeckien	Iva Strnadová Radka Topinková

Vi vill särskilt tacka Kari Nes, konsult i projektet och medlemmarna i PAG för deras stöd: Bernadette Céleste, Frankrike; Don Mahon, Irland; Mudite Reigase, Lettland; Irene Moser, Österrike (medlem sedan september 2010).



Läroarbetsutbildning för inkluderande undervisning i Europa – Utmaningar och möjligheter, är en sammanfattande rapport om hur läroarbetsutbildning kan främja inkludering och hur lärare i sin grundutbildning förbereds för att möta den mångfald av behov som kan finnas i en elevgrupp. 25 av the Agency's medlemsländer har deltagit i projektet.

Rapporten bygger på redogörelser från deltagarländerna, men också på genomgångar av riktlinjer och litteratur samt på den information som samlats in under de studiebesök som genomförts under projektet.

Rapporten beskriver vilka modeller som används för läroarbetsutbildningar i Europa och vilka sammanhang de bedrivs i. Den ger information om hur program för läroarbetsutbildning är utformade och vilket innehåll de har. Vidare beskrivs verksamhetsförlagd utbildning, läroarbetsutbildarnas roll och utveckling, samt vilken kompetens som är nödvändig för att arbeta inkluderande.

En mängd goda exempel beskrivs i rapporten. Den avslutas med en genomgång av de vidare ramverk som kan stödja läroarbetsutbildning som främjar inkludering. Rapporten ger också en sammanfattning av viktiga frågor och utmaningar för framtiden och en rad rekommendationer för vidgade riktlinjer och för en vidare utveckling av läroarbetsutbildningarna.