

INKLUDERENDE UNDERVISNING I EUROPÆISKE LÆRERUDDANNELSER

Udfordringer og muligheder



**INKLUDERENDE UNDERVISNING I
EUROPÆISKE
LÆRERUDDANNELSER
– Udfordringer og muligheder**

**Det Europæiske Agentur for Udvikling af Undervisning af
Personer med Særlige Behov**



Lifelong Learning Programme



Education and Culture DG

Rapporten er udgivet med støtte fra Europa-Kommissionen, Generaldirektoratet for Uddannelse og Kultur:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

Projektets partnere er alene ansvarlige for indholdet af rapporten. Europa-Kommissionen kan ikke drages til ansvar for den eventuelle anvendelse af oplysningerne.

Redigeret af: Verity Donnelly, Det Europæiske Agentur for Udvikling af Undervisning af Personer med Særlige Behov

Med bidrag fra nationale eksperter fra de deltagende lande.

Uddrag af rapporten kan gengives med angivelse af kilde reference som følger: Det Europæiske Agentur for Udvikling af Undervisning af Personer med Særlige Behov (2011) *Inkluderende undervisning i europæiske læreruddannelser – Udfordringer og muligheder*, Odense, Danmark: Det Europæiske Agentur for Udvikling af Undervisning af Personer med Særlige Behov

ISBN (Trykt udgave): 978-87-7110-186-7

ISBN (Elektronisk udgave): 978-87-7110-207-9

© **European Agency for Development in Special Needs Education 2011**

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

Bruxelles-kontor
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Bruxelles, Belgien
Tlf.: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



INHOLD

FORORD	5
1. INDLEDNING	7
1.1 Projektets opbygning	8
1.1.1 <i>Output</i>	9
1.2 Sammenfattende rapport	10
1.2.1 <i>Målsætninger</i>	11
1.2.2 <i>Eksempler på praksis</i>	11
1.2.3 <i>Rapportens opbygning</i>	11
2. LÆRERUDDANNELSER I EUROPÆISK OG INTERNATIONAL SAMMENHÆNG – “INKLUSIONSDEBATTEN”	13
3. DEN GRUNDLÆGGENDE LÆRERUDDANNELSE – STRUKTUR OG INDHOLD	18
3.1 Struktur	18
3.1.1 <i>Adgangskrav</i>	19
3.1.2 <i>Minoritetsgrupper</i>	20
3.2 Indhold	21
3.2.1 <i>Vurderingsmetoder</i>	23
3.3 Uddannelsesforløbet.....	23
3.3.1 <i>Særskilte og integrerede kursusforløb</i>	26
3.3.2 <i>Blandede kursusforløb</i>	30
3.4 Værdier og holdninger	32
3.5 Resumé	33
4. PRAKTIK	35
4.1 Resumé	40
5. UNDERVISERE PÅ LÆRERUDDANNELSERNE	42
5.1 Faglig udvikling	45
5.2 Resumé	46
6. LÆRERKOMPETENCER	47
6.1 Kompetencevurdering.....	51
6.2 Resumé	52



7. KVALITETSSIKRING OG OPFØLGNING	54
7.1 Resumé	56
8. OVERORDNEDE RAMMER FOR INKLUDERENDE UNDERVISNING I LÆRERUDDANNELSEN.....	57
8.1 Terminologi	57
8.2 En holistisk tilgang	58
8.3 Ansvarsfordeling	60
8.4 Resumé	61
9. VIGTIGE PROBLEMSTILLINGER OG UDFORDRINGER	62
9.1 Læreruddannelser.....	62
9.1.1 <i>Ansættelse og fastholdelse</i>	62
9.1.2 <i>Undervisere på læreruddannelserne</i>	64
9.1.3 <i>Samarbejde med skoler</i>	65
9.1.4 <i>Videnbaserede ændringer</i>	66
9.1.5 <i>Lærerkompetencer</i>	66
9.2 Overordnede rammer.....	67
9.2.1 <i>Terminologi</i>	67
9.2.2 <i>Identificering af elever</i>	68
9.2.3 <i>Støtte til alle elever</i>	69
9.2.4 <i>Modstridende krav</i>	70
10. ANBEFALINGER FOR POLITIKKER OG PRAKSIS.....	72
10.1 Anbefalinger for fagfolk.....	72
10.2 Anbefalinger for beslutningstagere	75
KONKLUSION.....	78
REFERENCER	80
DELTAGENDE EKSPERTER	88



FORORD

WHO's rapport *World Report on Disability* blev offentliggjort i juni 2011 i New York, og jeg benyttede lejligheden til at understrege lærernes vigtige rolle: "Inkluderende undervisning kan debatteres på mange planer: som begreb, retningslinjer eller i politisk eller forskningsmæssig sammenhæng, men til syvende og sidst er det læreren som står i klassen og skal undervise en række meget forskellige elever og studerende! Det er læreren som skal omsætte teori til praksis, og er han eller hun ikke i stand til at uddanne alle slags elever i almenundervisningen, er de gode intentioner for inkluderende undervisning ikke meget værd. Derfor ligger fremtidens udfordringer i at udvikle læseplaner og uddanne lærere, så der sættes fokus på at håndtere de mange forskelligheder hos elever og studerende".

Agenturet påbegyndte i 2009 et treårigt projekt, hvor man blandt andet ville undersøge, hvordan alle lærere i det almene skolesystem i løbet af grunduddannelsen forberedes til at praktisere inkluderende undervisning. 55 eksperter fra 25 lande har medvirket i projektet. De deltagende lande er: Belgien (flamsk- og fransktalende regioner), Cypern, Danmark, Estland, Finland, Frankrig, Holland, Irland, Island, Letland, Litauen, Luxembourg, Malta, Norge, Polen, Portugal, Schweiz, Slovenien, Spanien, Storbritannien (England, Nordirland, Skotland og Wales), Sverige, Tjekkiet, Tyskland, Ungarn og Østrig.

Der var politiske beslutningstagere med i ekspertgruppen – med ansvar for læreruddannelser og inkluderende undervisning – og undervisere fra både almene og speciallæreruddannelser. Andre har også bidraget, f.eks. lærere fra videregående uddannelsesinstitutioner, skoleledere, lokale administratorer, repræsentanter fra frivillige organisationer, elever, studerende og forældre. Agenturet takker alle for det store arbejde de har lagt i projektet. (Kontaktoplysninger for ekspertgruppen findes i bilag 1.)

Rapporten er en sammenfatning af nationale rapporter om politikker og praksis for inkluderende undervisning i læreruddannelsen fra de deltagende lande. Der er også anvendt litteraturundersøgelser, baseret på materialer fra de 14 nationale studieture, der blev gennemført i projektperioden, med relevante eksempler og anbefalinger. Der vil blive udarbejdet en såkaldt Profil for den inkluderende lærer, som beskriver de nødvendige kompetencer for at



kunne uddanne alle lærere til at praktisere inkluderende undervisning under hensyntagen til elevernes forskelligheder. Vi håber naturligvis at rapporten og profilen kan bidrage positivt til at fremme inkluderende undervisning i læreruddannelsen i hele Europa.

Cor Meijer

Direktør

Det Europæiske Agentur for Udvikling af Undervisning af Personer med Særlige Behov



1. INDLEDNING

Læreruddannelser har høj politisk prioritet, ikke blot i Europa, men også globalt. Over alt anerkendes den stadig stigende brug af inkluderende undervisningsmetoder, både blandt lærere og på læreruddannelserne.

I WHO's *World Report on Disability* (2011) hedder det: "Uddannelsen af lærere i det almene skolesystem er afgørende for deres evne og kompetence til at undervise børn med forskellige behov". Rapporten understreger, at der i forløbet skal fokuseres mere på holdninger og værdier, ikke blot på viden og færdigheder.

I slutningen af 2007 mødtes repræsentanter fra agenturets medlemslande for at diskutere inkluderende undervisning i læreruddannelsen, og man besluttede at lave en undersøgelse om emnet med start i 2009.

Efter en række overvejelser og under hensyntagen til de områder, der dengang var i fokus på europæisk såvel som nationalt plan, blev det besluttet at arbejde med det centrale spørgsmål: hvordan forberedes lærere på grunduddannelserne rundt om i Europa bedst muligt til at praktisere inkluderende undervisning?

I begyndelsen blev der kun refereret til lærere i det almene skolesystem, men det blev senere ændret til at omfatte alle lærere, fordi alle lærere bør forberedes grundigt til at tage ansvar for alle elever i klassen. Man var også bevidst om, at mange lærere har brug for støtte til at opnå de nødvendige kompetencer til at påtage sig dette ansvar.

Det treårige projekt skulle fokusere på essentielle færdigheder, viden og forståelse samt de nødvendige holdninger og værdier for at kunne undervise, uanset hvilket fag, specialområde eller aldersgruppe af elever man har, eller hvilken type af skole man arbejder på.

Målsætningen var at udbrede information om politikker og praksis for inkluderende undervisning i læreruddannelsen, i form af:

- Anbefalinger til institutioner for læreruddannelser;
- Anbefalinger til politiske beslutningstagere;
- Eksempler på innovativ praksis.



Agenturets medlemslande ville også vide noget om, hvilke kompetencer, holdninger og standarder der kræves af lærere i inkluderende undervisningsmiljøer. Man er derfor i gang med at udarbejde en såkaldt profil for den inkluderende lærer. Profilen er baseret på input fra hvert af de deltagende lande, men afstemt, så den kan anvendes på europæisk plan. Den omtales nærmere i kapitel 1.1.

Denne rapport beskriver metodologien og baggrunden for inkluderende undervisning i læreruddannelsen i Europa. Informationen er opsummeret fra nationale rapporter indleveret af de deltagende lande. Som allerede nævnt deltog 25 lande, men der blev indleveret 29 landerapporter, idet både Flamsk og Fransk Belgien afleverede hver en rapport, og det samme gjaldt de fire områder af Storbritannien – England, Nordirland, Skotland og Wales.

1.1 Projektets opbygning

Efter en litteraturundersøgelse om politikker og forskning tilbage fra år 2000 (jf. <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>) blev der lavet en indledende undersøgelse i agenturets medlemslande om problemstillinger og udfordringer omkring inkluderende undervisning i læreruddannelsen. Herefter indsamlede man yderligere information om politikker og praksis gennem et spørgeskema til udvalgte eksperter i landene.

I oktober 2009 afholdtes det første møde i Dublin, efterfulgt af et mere omfattende projektmøde i september 2010 i Zürich. Projektets planlægning og tilsigtede resultater blev diskuteret både ved møderne og gennem et intenst netværkssamarbejde.

I 2010 blev der gennemført studiebesøg i 5 lande, efterfulgt af yderligere 9 besøg i 2011. Besøgene gav anledning til værdifuld debat om problemstillinger og især kompetencekrav til “den inkluderende lærer” blandt eksperter og politiske beslutningstagere. Rapporter fra alle studiebesøg findes på hjemmesiden: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-study-visits>

Man etablerede en rådgivningsgruppe bestående af repræsentantskabsmedlemmer og nationale koordinatore fra agenturet samt en ekstern konsulent, Kari Nes, fra Norge. Desuden mødtes en udvidet rådgivningsgruppe regelmæssigt under hele projektet, med deltagelse af repræsentanter fra Europa-Kommissionens General-



direktorat for Uddannelse og Kultur (GD-EAC), OECD's Center for Uddannelsesforskning og Innovation (OECD-CERI) og UNESCO's Internationale Kontor for Uddannelse (IBE), alt sammen for at sikre overensstemmelse med øvrige europæiske og internationale tiltag på området.

1.1.1 Output

Udover litteraturundersøgelserne omfatter projektet:

- Rapporter om inkluderende undervisning i læreruddannelsen i 29 lande. De findes alle på hjemmesiden: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>. Her kan man søge efter bestemte emner på tværs af landene;
- Et matrixdokument, hvor dokumentation fra projektet er linket direkte til anbefalingerne i denne rapport. Matrixdokumentet er baseret på litteratur- og politikundersøgelser, nationale rapporter og studiebesøg, og krydshenviser til anbefalingerne i rapportens sidste kapitler. Det findes også på hjemmesiden: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>
- En *Profil for den inkluderende lærer* udarbejdet under projektet som resultat af forskning, national information og især diskussioner blandt eksperter og aktører ved studiebesøgene. De 9 studiebesøg i 2011 blev brugt specifikt til at validere indholdet af profilen.

Profilen opstiller rammerne for de kompetenceområder, der er relevante for alle læreruddannelsesforløb (dvs. uanset alder, fase, sektor eller undervisningsmetoder). Kompetenceområderne skal udvikles i løbet af grunduddannelsen og bruges som fundament for den senere faglige udvikling. Profilen er baseret på en række værdier, man er enige om er essentielle for alle lærere, som arbejder med inkluderende undervisning og dermed skal tage ansvar for alle slags elever. Kompetenceområderne har fokus på:

- Respekt for forskelligheder: forskelligheder anses som en ressource og et værdifuldt bidrag i undervisningen;
- Støtte til alle elever: lærerne har store forventninger til alle elevers præstationer;



- Samarbejde: det er vigtigt for alle lærere at kunne arbejde sammen med andre;
- Personlig faglig udvikling: undervisning er en læringsproces – lærerne har ansvar for deres eget livslange læringsforløb.

Man har defineret holdninger, overbevisninger, vidensniveau og forståelse, evner og færdigheder for hvert kompetenceområde. Profilen er international og kan tilpasses forholdene i de enkelte lande.

Yderligere oplysninger om profilen findes på hjemmesiden: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

Rapporten bygger på de forskellige kilder fra projektet og beskriver resultaterne fra undersøgelsen om inkluderende undervisning i læreruddannelserne i Europa.


1.2 Sammenfattende rapport

Man kan i EURYDICE's Eurybase-rapporter finde omfattende information om uddannelse i Europa, herunder også grunduddannelser for lærere. Disse rapporter fås fra EURYDICE's hjemmeside:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Teams bestående af agenturets repræsentantskabsmedlemmer og nationale koordinatører har sammen med de nationale eksperter udfyldt et spørgeskema om inkluderende undervisning i læreruddannelsen, som bygger videre på Eurybase-rapporterne. De forskellige teams skulle kommentere definitionen af inkluderende undervisning og nationale politikker og principper med særlig betydning for inkluderende undervisning i læreruddannelsen i deres land. Der skulle også findes information om og innovative eksempler på aktuelle politikker og praksis. Spørgeskemaet findes på projektets hjemmeside, kaldet TE4I (Teacher Education for Inclusion) på adressen <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

De nationale informationer har udgjort den største kilde i forberedelsen af rapporten. Men inkluderende undervisning indgår i mange forskellige kontekster og opfattes forskelligt, så derfor er de nationale rapporter primært anvendt her til at identificere fælles grundlag og problemstillinger og analysere forskellene med henblik



på at lære af disse og afdække mulige løsninger. Der er for nylig gennemført en del reformer af de videregående uddannelser rundt om i Europa, og derfor undergik de fleste lande en del ændringer på tidspunktet for undersøgelsen – og nogle gør det stadig.

1.2.1 Målsætninger

Målsætningerne med rapporten er at:

- Give et overblik over nationale tendenser, ligheder og forskelle, med relevant information fra andre kilder – litteraturundersøgelserne og studiebesøgene;
- Definere de problemstillinger og fælles udfordringer, der findes omkring inkluderende undervisning i læreruddannelsen i forskellige nationale kontekster, over for politiske beslutningstagere og institutioner for grundlæggende læreruddannelser;
- Stille information til rådighed om fornyelser og tiltag til ændringer i politikker og praksis for læreruddannelserne;
- Definere anbefalinger for den grundlæggende læreruddannelse og for en bred uddannelsespolitik, understøttet af europæisk og national information og forskning.

1.2.2 Eksempler på praksis

Mange lande har givet eksempler på praksis i læreruddannelsen, som er beskrevet her for at illustrere vigtige problemstillinger. Praksis er forskellig, ikke blot mellem landene, men også inden for de enkelte lande, og eksemplerne repræsenterer derfor ikke definitiv eller konsistent landepraksis.

Nogle eksempler vises i tekstbokse som vignetter i kapitlerne 2, 3, 5 og 6 for at vise nogle nyskabende tiltag i lærernes grunduddannelse. De sigter på at motivere til at skabe læreruddannelser, som effektivt forbereder alle lærere til at håndtere elevernes forskellige behov i nutidens klasseværelser. Andre eksempler på landepraksis findes løbende i teksten.

1.2.3 Rapportens opbygning

Ordet “elev” bruges generelt som reference til børn og unge i skolealderen. “Lærerstudende” refererer til personer, som er i gang med en læreruddannelse. Der lægges vægt på ordet uddannelse i læreruddannelsen, for at understrege behovet for, at de lærerstudende engagerer sig og reflekterer grundigt over, hvordan de



opnår den nødvendige viden og forståelse for at kunne udvikle deres færdigheder.

I det følgende omtales nogle af de fælles udfordringer defineret af medlemslandene og af nyere europæisk og international litteratur. Herefter gives et overblik over praksis for inkluderende undervisning i læreruddannelsen i de enkelte lande, herunder særlige karakteristika, læseplaner, vurderinger, information om undervisere og kompetencer. Resultaterne analyseres i afsnittet om problemstillinger og udfordringer, efterfulgt af en gennemgang af anbefalinger til at håndtere disse med henblik på at få bedre inkluderende undervisning ind i læreruddannelserne.



2. LÆRERUDDANNELSER I EUROPÆISK OG INTERNATIONAL SAMMENHÆNG – “INKLUSIONSDEBATTEN”

I dette kapitel ser vi på nogle af de fælles udfordringer for de deltagende lande i arbejdet for et mere inkluderende undervisnings-system, naturligvis især hvad angår inkluderende undervisning i læreruddannelserne.

I mange lande bruges nu begrebet “inklusion” om en langt større gruppe af udsatte elever end elever med særlige undervisningsmæssige behov. Den 48. internationale uddannelseskongress i 2008 anbefalede de politiske beslutningstagere at anerkende “inklusion som en proces med det formål at tilbyde undervisning af høj kvalitet for alle, under hensyntagen til individuelle forskelligheder samt forskellige evner og behov, karakteristika og forventninger til læring hos de studerende og i samfundet og ved afskaffelse af alle former for diskrimination” (UNESCO-IBE 2008).

Både nyere litteratur og de nationale rapporter stiller spørgsmål omkring terminologi. Ainscow m.fl. udviklede i 2006 seks indfaldsvinkler til inkluderende undervisning, som alle i større eller mindre grad er afspejlet i de nationale rapporter:

- Inkluderende undervisning i forbindelse med handicappede og andre med “særlige undervisningsmæssige behov”;
- Inkluderende undervisning som svar på disciplinær eksklusion;
- Inkluderende undervisning i forhold til alle grupper udsat for eksklusion;
- Inkluderende undervisning i udviklingen af en skole for alle;
- Inkluderende undervisning som uddannelse for alle;
- Inkluderende undervisning som en principbaseret tilgang til undervisning og samfund.

Haug (2003) foreslår to niveauer for definitionen – et for ideologi og værdipolitik og et andet, som handler om disse begrebers indflydelse på praksis (altså en højere grad af fællesskab, deltagelse og demokratisering og en påvirkning, som gavner alle).


Mange lande anerkender ideen om “en skole for alle”, men nogle vedbliver at fokusere på elever med handicap og særlige undervisningsmæssige behov og/eller adfærdsproblemer. En del



lande bruger også fortsat termen "integration", som især forbindes med diskussioner om placeringen af elever i specialskoler eller i almene skoler. Ungarn fortæller i sin rapport om en nylig debat om, hvorvidt inkluderende undervisning betyder, at alle elever er "under samme tag" i en almindelig skole, eller om de er med i en fælles læringsindsats, hvorved inkluderende undervisning kan forenes med en placering i specialskole.

Et fåtal af lande er begyndt at erstatte kategoriseringen af særlige undervisningsmæssige behov og handicap med ideer om hindringer for læring og deltagelse. Norwich (2010) nævner, at termen "særlige undervisningsmæssige behov" er opstået for at komme væk fra kategorisering og øge fokus på læringsmuligheder og støtte i læringen. Men på trods af den øgede opmærksomhed på vurderinger og læringsmiljøer er det ofte svært at fjerne fokus fra den negative kategorisering. Det er en velkendt debat. Allerede i 1993 sagde Ayers, at "i en menneskeorienteret aktivitet som undervisning vil alle forsøg på at definere kategorier forværre vort syn og give os vildledende visioner og intentioner. Kategorisering afføder et koncentreret fokus på en særlig mangel, når det vi har brug for, er flere forskellige måder at se barnets altid skiftende styrker på".

Naukkarinen (2010) understreger, at lærere skal se deres elever som børn med mange intelligenser og måder at lære på i forskellige dimensioner, og ikke som tilhørende en bestemt kategori. Denne opfattelse gør det muligt at udvikle kontinuerlige støtteforanstaltninger frem for en specialundervisningsmodel baseret på kategorisering og specialisering. Det er nødvendigt at fokusere på deltagelse og læring og at komme væk fra modellen med at trække elever væk fra klasseværelset for at give dem specielle input med henblik på at "afhjælpe" deres problemer. Pijl (2010) indikerer, at en sådan medicinsk model, herunder specialuddannelse af lærere, i sig selv kan medføre en stigning i henvisningerne til specialundervisning. Det samme gælder lærernes manglende tillid og kompetencer, når de skal håndtere forskellige elevers behov. Men man anerkender i stigende grad behovet for at erstatte "kompenserende" støtteforanstaltninger med en reform af undervisning og læring og en øget opmærksomhed på læringsmiljøer, så skolerne bedre kan håndtere elevernes forskelligheder.



Sliwka (2010) beskriver paradigmeskiftet fra homogenitet over heterogenitet til mangfoldighed – terminologien anvendes også i stigende grad i Europa. Først anerkendes forskelligheder slet ikke, senere opfattes de som en udfordring, der skal overvindes og endelig som et aktiv eller en mulighed. Under det første paradigme (homogenitet) opfattes eleverne som ens og behandles ens. Under det andet (heterogenitet) foretages forskellige tilpasninger til elevernes forskelligheder, og under det tredje (mangfoldighed) opfattes forskellighederne som en kilde til individuel og gensidig læring og udvikling. Ni lande bruger fortsat termerne “heterogen” og “heterogenitet”, og selv om stadig flere bruger “forskelligheder” eller “mangfoldighed” afspejler dette dog ikke altid ændringer i måden at tænke på.

Det er vigtigt at blive enige om en konsekvent terminologi i de enkelte lande, og hvis muligt også landene imellem, som et led i bestræbelserne på at få mere inklusion i undervisningen og i det europæiske samfund som helhed. Det er også vigtigt at ideologien forbundet med den anvendte terminologi forstås over alt, f.eks. ved en sprogbrug der understreger skiftet fra det “barmhjertige” syn på handicap til en tilgang, der mere fokuserer på menneskerettigheder. Spørgsmålet om terminologi gennemgås nærmere i kapitel 8.

For at opnå konsekvens i terminologien og sikre en holistisk tilgang til udformningen af politikker er der brug for en bred debat, så der kan opnås i hvert fald nogen enighed blandt hovedaktørerne på området, om vejledende værdier og principper. Arnesen m.fl. (2009) nævner, at politikker for inklusion i forbindelse med undervisning associeres med følgende almene værdier og principper:

- Adgang og kvalitet;
- Lighed og social retfærdighed;
- Demokratiske værdier og deltagelse;
- Balance mellem samfund/sammenhold og forskelligheder.

Der opstår naturligt nok usikkerhed om inklusionsbegrebet, når der skal redegøres for de forskellige værdier, og man samtidig skal finde en løsning på dilemmaet omkring fællesskab (alle børns behov skal imødeses og samhørighed og accept skal være i højsædet) og differentiering (børnenes individuelle behov skal tilgodeses), som anført af Minnow (1990): “Hvornår fremhæver en individuel



behandling af folk deres forskelligheder, så det medfører stigmatisering og hindringer for dem? Og hvornår giver en lige behandling af alle grobund for at understrege forskellene og dermed stigmatisere og hindre dem på det grundlag?”

Denne problemstilling har også betydning for, hvor eleverne skal undervises, hvad de skal undervises i (indhold af læseplanen) og hvordan de skal undervises (pædagogik). Dette beskrives nærmere i kapitel 8.

Man må dog ikke glemme, at der er en gruppe af unge med meget komplekse behov, som altid vil have brug for støtte. Her kræver den inkluderende undervisning, at elevens uafhængighed udvikles mest muligt, samtidig med at alle skal lære at indgå i et fællesskab, så man kan fremme brugen af lokale netværk og støtteforanstaltninger.

Med hensyn til børn og unge med handicap hjælper FN's *Konvention om rettigheder for personer med handicap* i mange tilfælde med til at skabe de nødvendige ændringer, men selv om mange lande både har underskrevet og ratificeret konventionen – EU selv har underskrevet både konventionen og den tilhørende valgfri protokol (<http://www.un.org/disabilities/>) – er der stadig stor forskel på, hvordan de europæiske lande fortolker begrebet “inkluderende undervisning” og hvad det medfører i praksis.

Konventionens artikel 24 nævner, at inkluderende undervisning giver det bedste undervisningsmiljø for børn med handicap og er med til at nedbryde barrierer og bekæmpe stereotyper. Den understreger behovet for at uddanne lærere til at praktisere inkluderende undervisning – hvilket støttes i mange andre europæiske meddelelser, som også anerkender de stadig mere udbredte forskelligheder rundt om i klasserne.

Rådets konklusioner om den sociale dimension af uddannelse (Ministerrådet, 2010) nævner, at uddannelsessystemer over hele EU skal sikre både lighed og topkvalitet. Det er vigtigt at forbedre uddannelsesniveaet og sørge for, at alle får de nødvendige kompetencer, ikke kun for at skabe økonomisk vækst og konkurrenceevne, men også for at begrænse fattigdom og skabe social inddragelse. Der skal være en overordnet politik, som skal fremme samarbejdet mellem forskellige organer og sikre sammenhæng i arbejdet. Garcia-Huidobro (2005) understreger, at lighed bør være omdrejningspunktet for de overordnede politiske



beslutninger. Lighedsbegrebet skal ikke begrænses til at optræde i nogle perifere beslutninger som tages for at rette op på en politik, der ikke lever op til krav om retfærdighed og forebyggelse.

OECD (2007) fremhæver to dimensioner af lighed inden for uddannelse – retfærdighed, hvilket betyder at personlige og sociale omstændigheder ikke må hindre muligheden for uddannelse, og inkluderende undervisning, som skal sikre basale minimumsstandarder af uddannelse for alle. OECD begrundes ønsket om inkluderende undervisning således:

- Set i et menneskerettighedsperspektiv er det nødvendigt at udvikle sine færdigheder og deltage fuldt ud i samfundet. Svigt på uddannelsesområdet har store langsigtede sociale og økonomiske konsekvenser.
- Manglende færdigheder til at kunne bidrage socialt og økonomisk til fællesskabet medfører større omkostninger på sundhedsområdet, til overførselsindkomster, børnevelværd og tryghedsskabende foranstaltninger.
- Den stigende migration skaber nye udfordringer for den sociale samhørighed i nogle lande, mens andre står over for nogle langsigtede problemer med at integrere minoritetsgrupper. Lige muligheder for uddannelse fremmer tillid og samhørighed.

Barton (1997) kommer med en passende konklusion: “Inkluderende undervisning handler om at reagere på forskelligheder, være åben over for det ukendte, inddrage alle og gå til opgaven med værdighed”.

Rapporten fokuserer på at give studerende på læreruddannelserne færdigheder, viden og forståelse, holdninger og værdier til at indfri dette mål. Vignetterne og eksemplerne i det følgende kan suppleres med beskrivelser fra de nationale rapporter, som findes på hjemmesiden: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>



3. DEN GRUNDLÆGGENDE LÆRERUDDANNELSE – STRUKTUR OG INDHOLD


I dette kapitel ses nærmere på de centrale elementer af inkluderende undervisning i læreruddannelsen i agenturets medlemslande. Vi vil undersøge strukturen og indholdet i den grundlæggende læreruddannelse.

3.1 Struktur

Deltagerne i den indledende spørgeundersøgelse fandt det vigtigt at se på en struktur til forbedring af inkluderende undervisning i læreruddannelsen og at sammenlægge uddannelserne af lærere i det almene system og speciallærere. Lærernes rolle har ændret sig, og derfor har man brug for markante ændringer i uddannelsesforløbene, hvis de nye lærere skal kunne påtage sig tilsvarende nye roller og ansvarsområder. Rapporten fra Litauen siger: "I et videnbaseret samfund vil lærerens rolle ændres: den som har viden vil efterhånden blive erstattet af den som kan organisere læringsprocessen, skabe muligheder for læring, rådgive og fungere som bindeled mellem eleven og de forskellige moderne informationskilder".

De nationale rapporter afslører en bred vifte af grunduddannelsesforløb for lærere, af forskellig længde og med varierende indhold. Bologna-reformerne af videregående uddannelser i Europa har ganske vist medført en stigende overensstemmelse i de forskellige landes systemer, men grunduddannelsesforløbene kan stadig vare fra 2 til 5½ år. I de fleste lande kræves et 3- eller 4-årigt studieforløb afsluttet med en bacheloreksamen, og i få lande er dette udvidet til en 4- eller 5-årig kandidatuddannelse (f.eks. Finland, Portugal, Island, Frankrig og Spanien). Det er en klar positiv udvikling, da det højner uddannelsens status og giver ekstra tid til studiet – men naturligvis kan man ikke skabe mere inkluderende undervisning i uddannelsen blot ved at forlænge den.

De to hovedmodeller i grunduddannelsen er den "parallelle" model, hvor forløbene afvikles samtidig for den faglige og den pædagogiske del af uddannelsen, og den "konsekutive" model, hvor det faglige uddannelsesforløb efterfølges af et pædagogisk uddannelsesforløb med didaktik, praksis i klasseværelset etc.



Det er interessant, at Spanien er ved at indføre kandidatuddannelser i stedet for som tidligere et forløb afsluttet med en eksamen, efterfulgt af et såkaldt "opdateringsforløb" for at blive lærer på ungdomsuddannelserne. Skiftet til kandidatuddannelser skyldes bekymring for antallet af studerende, der falder fra i løbet af dette opdateringsforløb. I Frankrig planlægger man også at skifte fra den nuværende konsekutive forløb til den parallelle model. I Tyskland er læreruddannelsen opdelt i to faser, et videregående uddannelsesforløb og pædagogik og didaktik, som finder sted i skolerne.

I nogle lande gennemføres læreruddannelsen på en videregående uddannelsesinstitution, som ikke har status af universitet, men som udsteder eksamensbeviser. I Frankrig har man dog for nylig flyttet al læreruddannelse til universiteterne og indført kandidatuddannelser med større vægt på det akademiske indhold. Uddannelsesforløbene varierer i de forskellige lande, både i struktur, indhold og tid i praktik på skolerne, som vi også vil se nærmere på i det følgende.

En lille gruppe lande er ved at udvikle såkaldte "fast-track-modeller" med et mere erhvervsfokuseret forløb. F.eks. udbyder programmet "Teach First" i Storbritannien (England) et toårigt forløb med ledelsesudvikling og generiske færdigheder, til "kandidater med stort potentiale og høj motivation". Et lignende forløb er under udvikling i Tyskland, Estland og Letland. De fleste uddannelsesforløb følger dog stadig den traditionelle model med fuldtidsstudier afbrudt af praktikforløb i skolerne.

Den stigende brug af informations- og kommunikationsteknologi på internet-baserede og blandede kurser (med forskellige læringsmetoder) giver mere fleksibilitet i læringen. Fjernstudier og e-læring vinder indpas, især i tyndt befolkede områder, hvor det kan være svært at få adgang til uddannelsesinstitutioner eller oprette studiegrupper. Måske kan tilgængeligheden til undervisning forbedres og der kan skabes større mangfoldighed på den konto, hvilket bør undersøges nærmere.

3.1.1 Adgangskrav

Alle lande har adgangskrav for at komme ind på den grundlæggende læreruddannelse, i form af et adgangsgivende eksamensbevis fra en gymnasial uddannelse eller tilsvarende karakterer fra en højere uddannelse. I Litauen har man for nylig indført en såkaldt "motivationstest" ved optagelsesprøven. Nogle få lande bruger tests



udover eksamensbeviser forud for optagelsen, men nyere forskning (Menter m.fl., 2010) viser, at der er mange andre ting, der tæller, når man måler, hvor god en lærer er, og disse kan ikke påvises ved hjælp af akademiske tests. Dette understøttes klart både af projektets litteraturundersøgelse og de nationale rapporter, som fremhæver holdninger, værdier og overbevisninger i tilgift til viden og færdigheder som essentielt i udviklingen af en inkluderende undervisningspraksis. Det er svært at klarlægge disse begreber, også selv om man har interviews i forbindelse med optagelsesproceduren, lige som det også er svært at definere nøjagtigt hvilke tiltag, der især fremmer udviklingen af disse kompetencer. Der kræves yderligere forskning i metoder til udvælgelse af kandidater til læreruddannelsen.

Selv i lande, hvor det giver høj status at være lærer, og hvor der konkurreres en del om studiepladserne, som f.eks. i Finland, er der ingen garanti for, at studerende med de bedste akademiske kvalifikationer også bliver de bedste lærere. Tidligere erfaringer med elever med særlige behov har stor betydning, og det samme gælder referencer fra andre mere erfarne ansatte, når der skal tages stilling til særlige problemstillinger.

Adgangskravene er mere fleksible for ældre ansøgere og ansøgere med handicap, og man skeler i højere grad til tidligere erfaringer hos disse. Nogle lande mener dog, at kravene kan være diskriminerende for særlige minoritetsgrupper, når man samtidig er enige om at sammensætningen af lærerstanden så vidt muligt bør afspejle befolkningens sammensætning som helhed.

Artikel 24 i FN's *Konvention om rettigheder for personer med handicap* (2006) fordrer deltagerstaterne at "tage passende foranstaltninger til at beskæftige lærere, herunder lærere med handicap, som har kompetence i tegnsprog og/eller punktskrift. Lande som Cypern, Tyskland, Frankrig, Irland og Sverige er ved at iværksætte sådanne foranstaltninger.

3.1.2 Minoritetsgrupper

Kun 7 ud af 29 nationale rapporter har formelt indsamlet data om antallet af studerende og lærere fra minoritetsgrupper. Nogle lande har restriktioner omkring indsamling af sådanne data, specielt omkring seksuel orientering.



Hovedparten af de lande, som ikke har indsamlet data, kan alligevel fortælle noget, nemlig at personer med handicap og personer fra etniske minoritetsgrupper er underrepræsenterede blandt lærer-studerende og kvalificerede lærere, og det samme ser ud til at gælde for undervisere på lærerstudiet.

Nogle lande arbejder på at få flere mandlige studerende, som kan blive lærere især i de mindre klasser, og på at øge mangfoldigheden blandt lærerstanden generelt. Selv om man er klar over vigtigheden af at have de rette rollemodeller for at sikre inklusion i undervisningen, kræver det et stort arbejde at nedbryde de barrierer, der stadig eksisterer for optagelse på læreruddannelsen i mange lande.

3.2 Indhold

I et fåtal af lande er indholdet i læreruddannelserne fastsat ved lov. Andre lande har fastlagt standarder og generelle kompetencer, men lader det være op til de enkelte uddannelser at bestemme det nærmere indhold. En tredje gruppe af lande lader indholdet være helt op til uddannelsesstedet. Det medfører i sagens natur en del forskelle mellem landene, men også inden for de enkelte lande. Der er en stigende tendens til at involvere de studerende selv i planlægningen af uddannelsesforløbet.

I de fleste lande indeholder læseplanen en kombination af hoved- og bifag, generelle fag som pædagogik, psykologi, filosofi etc. afløst af perioder med praktik. Indholdet varierer sædvanligvis i forhold til alderen på de elever, de studerende gerne vil undervise, og i mange lande er indholdet for studerende der vil undervise på ungdomsuddannelserne mere fagorienteret end for studerende, som vil undervise i grundskolen, hvor der til gengæld lægges mere vægt på det pædagogiske.

I mange lande er man helt klar over, at der ikke er tid nok på den grundlæggende læreruddannelse til at dække alt det nødvendige stof. Malta nævner f.eks. at det derfor er svært at skulle lægge ekstra stof ind om inkluderende undervisning og mangfoldighed, især for studerende, som vil undervise på ungdomsuddannelser.

Det vil måske være muligt at afhjælpe situationen ved at inddrage det relevante indhold i alle kursusforløb og skabe en sammenhæng mellem de forskellige kurser på uddannelsesinstitutionerne.



Forsøg i Storbritannien (Skotland) indikerer, at undervisningen af de lærerstuderende ikke bør tilrettelægges efter, hvilke aldersgrupper af elever, de ønsker at undervise. Dette støtter opfattelsen af, at lærerens rolle først og fremmest er netop at være lærer for alle børn – og ikke “leverandører” af en læseplan – men man kan dog forestille sig, at nogle faglærere ikke deler denne opfattelse.

En nyere undersøgelse fra projektet viste, at mindre end 50 % af de tyske institutioner, der udbyder uddannelsen som lærer i grundskolen, har lektioner eller kurser med inkluderende undervisning på programmet. Et mindre studium i Litauen viser ligeledes, at kun 31 % af de steder, som udbyder læreruddannelsen har specialundervisning/inkluderende undervisning på skemaet, og den er hovedsageligt målrettet de studerende, som vil være lærere i grundskolen.

Danmark og en række andre lande nikker genkendende til et dilemma, som beskrives i den svenske rapport, nemlig at emner vedrørende mangfoldighed og inklusion stadig diskuteres mest i forbindelse med kurser i specialundervisning og ikke så ofte blandt undervisere i de generelle kursusfag. Forfatterne er klar over, at man ved at bringe emnet inklusion ind i al undervisning risikerer at mindske effekten eller helt miste fokus, og at de pædagogiske konsekvenser af forskellige former for handicap skal håndteres med en vis grad af specialviden. Både litteraturen og de fleste projektekspertes indikerer dog, at målet i fremtiden må være at udvikle de enkelte undervisningsforløb, så alle lærere forberedes til at imødegå alle slags behov hos eleverne.

Spaniens rapport viser, at indholdet i mange kurser om inkluderende undervisning er bestemt af “udviklingen af specialundervisning og integration af særlige undervisningsmæssige behov i skolerne” snarere end af ønsket om at lære at tackle problemer omkring mangfoldighed og elevernes forskelligheder. Gultig (1999) er enig og siger, at læreruddannelsen risikerer at blive for detaljeorienteret, f.eks. ved at man underviser i faget menneskerettigheder i stedet for tage en menneskerettighedsorienteret tilgang til undervisningen. Haug (2003) siger dog, at undervisere og studerende er nødt til at gøre sig bekendt med de argumenter og løsninger, der er afprøvet og forkastet under processen med at skabe en skole for alle, hvis de ikke skal “fanges af en populistisk politisk retorik”.



3.2.1 Vurderingsmetoder

I takt med indførelsen af mere aktive undervisningsmetoder i den grundlæggende læreruddannelse må man også ændre metoderne til at vurdere både de akademiske krav og praktikforløbene. De lærerstuderende bliver i stigende grad involveret i vurderingen af både egne og medstuderendes arbejdsmetoder og læring. Der sker vurderinger både af de akademiske opgaver og praktikforløbene, i form af "formativ vurdering", hvor underviserne opfordres til at tænke over deres egne præstationer og derefter – med den hjælp de behøver – udforme deres egne målsætninger til forbedring og planer for videre læring. Harris og Lázár (2011) understreger betydningen af sådanne refleksioner under vejledning og siger, at "det vil være vanskeligt at tilbyde nogen udfordring, hvis man ikke ved på hvilket plan lærerne eller de studerende befinder sig".

Hattie (2009) er enig i, at viden om hvordan de studerende tænker er en forudsætning for at kunne skabe progressive udfordringer, hvilket igen vil skabe mere inkluderende vurderingsmetoder i skolerne.

I mange lande (f.eks. Frankrig, Malta og Storbritannien (Nordirland)) benytter man en såkaldt portfolio – en slags personlig kompetenceattest – hvor man systematisk samler alle arbejder, som viser den studerendes fremskridt og præstationer inden for de forskellige kompetenceområder. Portfolioer med eksempler på den studerendes arbejde, studier og praktiske erfaringer kan fortælle om områder, hvor det ellers kan være svært at vurdere den studerendes arbejde ved hjælp af formelle tests og eksamener (f.eks. de "blødere kvalifikationer" man har erhvervet sig ved at undervise ude i skolerne). Portfolioen kan motivere de lærerstuderende til at spørge sig selv "hvorfor" og dermed engagere sig i dybere, mere kritisk tænkning. Metoden kan dog være temmelig arbejdskrævende, og der er brug for forskellige og nye færdigheder, viden og erfaring fra undervisernes side.

Nedenfor gennemgås forskellige måder, hvorpå man kan sikre mere inkluderende undervisning i læreruddannelsen, med henvisninger til eksempler på praksis fra de forskellige lande.

3.3 Uddannelsesforløbet

I det følgende gennemgås det centrale indhold i den grundlæggende læreruddannelse, som beskrevet af Pugach og Blanton (2009). Pugach og Blanton skelner mellem "særskilte" kurser eller separate




programmer, "integrerede" forløb udviklet både af lærere i almene fag og i specialundervisningen og "blandede" forløb, hvor man på grundforløbet udvikler færdigheder, viden og holdninger til at kunne imødesee alle elevers behov. På de blandede forløb kan man måske med fordel inddrage særskilte kurser eller integrerede forløb, hvilket giver lærerne mulighed for et bredere samarbejde. Det kræver dog en omhyggelig fordeling af den afsatte tid og god planlægning for at sikre, at de særskilte forløb indgår på rette måde i et bredere perspektiv.

Af de 29 nationale rapporter fremgår det, at mindre end 10 % af landene tilbyder særlige kurser i specialundervisning på den grundlæggende læreruddannelse. I de fleste lande undervises der i at håndtere forskellige elevers særlige behov, men der kan være store forskelle i tilgangen til emnet – nogle forløb har megen fokus på handicap og særlige behov, og andre drejer sig mere overordnet om at kunne imødesee alle elevers behov. Terminologien er også forskellig, så det er vanskeligt at beskrive det nøjagtige indhold, men de fleste lande bekræfter, at der oftest er tale om ad hoc-forløb og særskilte forløb uden større sammenhæng med de øvrige fag. Der er også stor forskel på, hvor megen tid der bruges på inklusionsrelateret indhold – det kan variere fra et eller et par moduler og til en væsentlig og sommetider obligatorisk del af forløbet.

I en undersøgelse fra Island foretaget for projektet i begyndelsen af 2010 kunne man inddele over 200 kursusforløb i den grundlæggende læreruddannelse i fem forskellige typer:

- Forløb med hovedvægten på inkluderende undervisning: Disse forløb bygger på principperne om inkluderende undervisning og fokuserer mest på inkluderende praksis. To forløb faldt ind under denne gruppe;
- Forløb med en vis grad af inkluderende undervisning. Her integreres principperne om inkluderende undervisning som en del af indholdet. Ti forløb kunne henføres til denne gruppe;
- Forløb, hvor inkluderende undervisning berøres indirekte: Der lægges vægt på mangfoldighed og forskelligheder, dog uden at man beskæftiger sig direkte med inkluderende undervisning. Tyve kurser kunne placeres i denne gruppe;
- Forløb uden indhold af inkluderende undervisning.



Kursusbeskrivelserne nævner ikke noget om forskelligartede befolkningsgrupper, inkluderende eller multikulturel undervisning eller elever med særlige behov. De fleste forløb falder inden for denne gruppe;

- Forløb med specialundervisning eller multikulturel undervisning. Her er der vægt på undervisning i handicap, særlige undervisningsmæssige behov eller multikulturalisme. To forløb blev fundet i denne gruppe.

Eksemplerne fra Island viser forskellige tilgange til emnerne inklusion og mangfoldighed og bør ses som kontinuerlige snarere end separate modeller.

Der kræves yderligere forskning for at kunne fastslå, hvilken indflydelse forskellige modeller har på læseplanens sammenhæng og udviklingen af viden og færdigheder, og det bør også undersøges, hvad samarbejdet mellem institutter og undervisere i almene fag og specialundervisningsfag betyder for undervisernes holdninger og overbevisning om at kunne inkludere alle elever i undervisningen. Nogle undervisere holder sig måske til deres "traditionelle" syn på læreruddannelsen, og ethvert kursus som beskæftiger sig med inkluderende undervisning og mangfoldighed forbliver et "vedhæng" med begrænset indflydelse på underviserens eller de studerendes måder at tænke på. Nogle lande nævner dog, at de særskilte kurser faktisk er med til at øge bevidstheden om mulige uligheder i skolerne og giver anledning til diskussion om relevante problemstillinger.

Sprogbrugen kan også sommetider gøre det vanskeligt at vurdere kursernes indhold. Selv om de fleste uddannelsessteder i Østrig beskæftiger sig med emner som heterogenitet, inkluderende undervisning, individualisering, højtbegavede elever samt projektorienterede og elevcentrerede metoder i den almindelige læreruddannelse, bruges termen "inkluderende undervisning" i læseplanen kun på fire uddannelsessteder. I Danmark er termen "differentiering" meget udbredt.

De nationale anbefalinger for specialundervisning i den grundlæggende læreruddannelse i Schweiz (fra sammenslutningen af rektorer ved læreruddannelserne COHEP, 2008) gør op med den traditionelle opfattelse af specialundervisning og handicap og indlemmer grundlæggende spørgsmål om særlige undervisningsmæssige behov, mangfoldighed/forskellighed, undervisning i



inkluderende miljøer, samarbejde i praksis samt skolemæssig og organisatorisk udvikling hen imod inklusion. Disse emner skal dække 5 % af indholdet både på de grundlæggende og de videre uddannelsesforløb.

3.3.1 Særskilte og integrerede kursusforløb


I adskillige lande har man indført kurser eller moduler med specifik fokus på inkluderende undervisning i praksis. Mange af dem er særskilte forløb, men de fleste inkluderer alligevel et samarbejde mellem forskellige fakulteter eller undervisere og deler visse ideer og begrebsopfattelser. Som nævnt ovenfor kan de derfor bedst betragtes som kontinuerlige, og de særskilte og integrerede modeller beskrives derfor her under et, hvilket afspejles i nedenstående eksempel fra Spanien:

Det selvstyrende universitet i Madrid har udviklet et kursus til 6 ECTS-point (ECTS: det europæiske meritoverførsels- og meritakkumuleringsystem) om det psykologisk-pædagogiske grundlag for inkluderende undervisning. Kurset udbydes på anden halvdel af grunduddannelsen. Der tages udgangspunkt i begrebet "forskellighed/mangfoldighed" – ikke i, hvordan man underviser særlige grupper af elever – og formålet er at styrke begreber, procedurer og værdier for inkluderende undervisning. Navnet på kurset kan oversættes med "uddannelse for lighed og medborgerskab".

Forløbet er centreret omkring de tre dimensioner i den inkluderende undervisning som defineret af UNESCO (2005): nærvær, læring og deltagelse, og har fokus på elever med særlige behov og elever med indvandrerbaggrund. Der undervises bl.a. i principperne om universelt design (fra CAST, 2008) og hvordan man nedbryder barriererne for god læring.

Man forsøger at anvende undervisningsmetoder, som er i overensstemmelse med kursets overordnede principper og at give de studerende en følelse af ansvar for egen læring. De studerende skal skrive dagbog under forløbet og har en internetbaseret portfolio, som de skal ajourføre. Forløbet understøttes med en platform for e-læring via Moodle-systemet, som de studerende opfordres til at deltage i sideløbende med deres individuelle læringsforløb.

Man har fastsat tre standarder: én for "viden" (afspejlet i de studerendes arbejde, tests og evalueringer), en anden for "fremgangs



måde og organisering” (afspejlet i portfolioen og ansvaret for arbejdet og overholdelsen af deadlines) og en tredje for “væremåde og deltagelse i klassen” (afspejlet i den aktive deltagelse i personlige og virtuelle diskussioner).

En gruppe af universiteter tilknyttet de uafhængige læreruddannelsesinstitutioner, Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, (IUFM) i Paris tilbyder et lignende kursus om “forskellige tiltag til befolkningens mangfoldighed”, på i alt 80 timer over 2 år. På Högskolan i Borås i Sverige har man et kursusforløb på de almene studier, til 7,5 ECTS, om “perspektiver for specialundervisningen”, som har til formål at give de studerende en grundlæggende forståelse for specialundervisningens rolle i “skolen for alle”. Her diskuteres inklusion vs. eksklusion og normalitet/forskellighed i lyset af, hvad der kræves af specialundervisningskundskaber for alle lærere. I Letland får alle studerende på den grundlæggende læreruddannelse et introduktionskursus i specialundervisning. Nedenstående eksempel fra Storbritannien (Nordirland) beskriver et kursusforløb for lærere, som arbejder med elever fra forskellige kulturelle og sproglige baggrunde.

En uddannelsesinstitution for lærere i Storbritannien (Nordirland) har udviklet et todelt kursusforløb med fokus på nogle af de “nye” krav, der stilles til lærerne om forståelse af kulturelle og religiøse forskelligheder samt udfordringer ved at undervise elever, som ikke har engelsk som modersmål. På den ene del undervises i forståelse af forskelligheder og på den anden i at arbejde med elever, hvis modersmål ikke er engelsk.

Forløbet består af en række forelæsninger, seminarer og workshops afholdt af institutionens personale og med eksterne foredragsholdere. De studerende lærer om faglige værdier (at engagere sig i alle elever), forskellig social, kulturel og sproglig indflydelse, specialundervisning og inklusion, og de træner faglige færdigheder (planlægning og forberedelse, samarbejde med andre voksne, fremme af et trygt og udfordrende læringsmiljø og strategier for undervisning og vurderingsforløb).

I Tyskland udbyder universitet i Köln kurser i inkluderende undervisning, hvor studerende, der vil undervise i det almene system arbejder sammen med specialundervisningsstuderende omkring skolebesøg, opgaver i læseplanen og vurderingsforløb. Et lignende forløb findes på Siegen Universitet, hvor både studerende, der vil



undervise i grundskolen og på ungdomsuddannelserne kan følge et kursus kaldet Grundskole-Specialskole – Inkluderende undervisning, hvor de kan besøge både specialskoler og almene skoler, lære af medarbejdere fra mange forskellige fag og arbejde sammen på seminarer og i forskellige diskussionsfora.

I Norge har man netop indført et obligatorisk forløb til 60 ECTS-point, om pædagogik og elevrelaterede færdigheder. Kurset er fordelt over de tre første år på den grundlæggende læreruddannelse og har til formål at opbygge de studerendes faglige kendskab til området og udvikle en metodologisk tilgang til sociale problemstillinger. Herudover skal de skrive en bacheloropgave (15 ECTS-point) om et kursus-relevant emne.

Nedenstående eksempel viser, hvordan nogle studerende på den grundlæggende læreruddannelse arbejder med handicappede og herigennem opbygger ressourcer som kan bruges i de lokale skoler.

På universitetet på Cypern er der et særligt kursusforløb for de studerende på den grundlæggende læreruddannelse, hvor de ser på handicap i relation til undervisning og uddannelse og opfordres til at drage paralleller til inkluderende undervisning. Hermed tilskyndes de til at få handicapkulturen ind i deres fremtidige undervisningspraksis og fremme de positive holdninger til handicappede.

Undervisning i handicapkulturen er ikke omfattet af læseplanen, og kurset giver de studerendes god mulighed for at udvikle kritisk tænkning og kombinere teorien med egne færdigheder som undervisere. Formålet er bl.a. at få dem til at udvikle særlige indsatsprogrammer til skolerne for at fremme positive holdninger og en mere social tilgang til handicappede. Man ønsker dermed at komme væk fra den medicinske og velgørenhedsprægede opfattelse af personer med handicap.

På kurset fremlægger de lærerstuderende arbejdsopgaver fra elever med handicap og ser på dem som mulige redskaber i deres egen fremtidige undervisning. Elever med handicap inviteres med jævne mellemrum ind i klassen for at tale om sig selv, deres liv og arbejde. De lærerstuderende opfordres til at opbygge netværk med handicaporganisationer og lokale skoler for at indsamle materialer og iværksætte indsatsprogrammerne. Kurset indgår i specialiseringsforløbet for studerende, som vil være lærere i grundskolen.



Forskningen indikerer, at kursusforløb med fokus på elever med særlige behov og andre minoritetsgrupper kan risikere at udbygge elevernes "forskelligheder", hvilket igen kan foranledige lærere til at tro, at de ikke kan undervise visse grupper af elever, medmindre de har specialiseret sig. Omvendt lyder det fra mange lande, at disse kurser faktisk har en positiv effekt på de studerendes viden, færdigheder og holdninger, hvilket smitter af på andre kurser og på arbejdet ude i skolerne.

I det følgende eksempel fra Schweiz bruger man e-læring som middel til at opbygge de studerendes viden og færdigheder på en række relevante områder.

I Zürich har man et valgfrit kursus på læreruddannelsen om specialundervisning og inklusion, som kombinerer problembaseret læring og blandet læring for at kunne give de studerende på den grundlæggende læreruddannelse et realistisk billede af læringsmiljøet. Man har en e-læringsplatform, hvor der kan uploades casestudier med elever med særlige undervisningsmæssige behov i den almene undervisning, i form af dokumenter, beskrivelser, videoklip og interviews. De lærerstuderende skal optræde som et team, der arbejder med eleven og skal udarbejde en individuel undervisningsplan og finde de rette måder at støtte eleven på i skolen. De studerende og deres undervisere, der fungerer som vejledere, diskuterer og evaluerer sammen de opnåede resultater. Kurset udvikler de studerendes viden om særlige undervisningsmæssige behov, samarbejde, diagnosticering og formativ vurdering, individuel undervisningsplanlægning og differentiering.

I Tyskland har man et integreret bachelor- og kandidatforløb i specialundervisning på Bielefeld Universitet, som blev indført for at dæmme op for den skarpe opdeling mellem de almene fag og specialundervisningsfagene. Specialundervisningen er lagt ind under et kursus om pædagogik. Undervisningen foregår bl.a. ved en tværfaglig sammenligning af forskellige synsvinkler samt diskussioner om heterogenitet, mangfoldighed og forskelligheder. Der lægges megen vægt på læring i forhold til den sociale og følelsesmæssige udvikling, og målet er at forberede de kommende lærere til at undervise i "en skole for alle".



3.3.2 Blandede kursusforløb


I mange lande forsøger man at sikre inkluderende undervisning på skemaet i alle kursusforløb på læreruddannelsen.

I Finland er grundlæggende specialundervisning obligatorisk i al læreruddannelse, selv om indholdet dog kan variere en del på de forskellige institutioner. Normalt indeholder forløbet diskussioner omkring afgrænsning og benævnelse af forskelligheder og dertil hørende pædagogisk praksis, og de studerende konfronteres med deres faglige pligt til at fremme elevernes kognitive og sociale færdigheder. Det forventes at man lærer at samarbejde med forskellige instanser, at arbejde med og støtte forældrene og at være sig sit ansvar bevidst, når det gælder fremme af lige muligheder for alle elever. De studerende lærer også at hjælpe elever med mange slags behov i undervisningen, ud fra principperne om universelt design. Hele læreruddannelsen er baseret på holdningen om, at lærere er forskere, som hele tiden analyserer og tilpasser deres undervisning.

I Storbritannien (Nordirland) ønsker man med den grundlæggende læreruddannelse at bygge videre på de studerendes kvaliteter, optimere deres viden om og forståelse for politikker og god praksis i forbindelse med elever med særlige undervisningsmæssige behov samt at styrke deres færdigheder i at arbejde med elever på alle niveauer. Man har blandede kursusforløb, hvor de studerende lærer at håndtere alle elevens individuelle behov og planlægge undervisningen ud fra dette. Man har herudover særlige kurser, hvor politikker og praksis gennemgås mere detaljeret.

Af litteraturen fremgår det, at de blandede kursusforløb kræver omhyggelig planlægning og et godt samarbejde mellem de forskellige fakulteter. Nedenfor er et eksempel fra Storbritannien (Skotland) på, hvordan de videregående uddannelsesinstitutioner kan løse en sådan udfordring.

Aberdeen Universitet modtog i perioden 2006-10 økonomisk støtte fra den skotske regering til et projekt om inkluderende undervisning i læreruddannelsen, som skulle sikre at nyuddannede lærere (1) har en større bevidsthed om og forståelse for de undervisningsmæssige og sociale problemstillinger der kan påvirke børnenes læring; og (2) har udviklet nogle strategier, der kan afhjælpe problemerne. Man



arbejder ud fra en bredere opfattelse af inklusion i undervisningen og er bevidst om de konsekvenser i form af udelukkelse, der ofte følger af situationer, hvor migration, mobilitet, sprogvanskeligheder, etnicitet og fattigdom blandt generationerne på den ene eller anden måde dominerer billedet.

Reformen af den grundlæggende læreruddannelse i Aberdeen er hovedsageligt drevet af tre opfattelser: (1) en forståelse af, at udfordringen ved inkluderende undervisning består i at respektere og reagere på forskelligheder på en måde, så eleverne får del i hvad andre elever normalt har adgang til i stedet for at afskæres fra disse ting. Den forståelse er til stede, når (2) læreren arbejder på at udvide tilgængeligheden af det, andre elever normalt har adgang til, til at gælde for alle, i modsætning til at gøre noget "ekstra" eller "anderledes" for at elever med særlige behov skal få samme adgang som andre. Det er en kompleks pædagogisk bestræbelse, hvis udfald afhænger af (3) et skift i opfattelsen af undervisning og læring fra at være noget som virker for de fleste elever, og hvis man så sætter det sammen med noget "supplerende" eller "anderledes", så virker det også for de elever, som har problemer, og så hen til at være noget, hvor man skaber muligheder for at alle elever kan være med i klassen (Florian og Rouse, 2009). Sammenhængen mellem disse tre opfattelser udtrykkes i praksis gennem interaktionen mellem lærerens "viden", "gøren" og "overbevisning", hvilket igen falder i tråd med Shulman's konceptualisering (2007) af faglig læring som læreplads både for hovedet (viden), hånden (gøren – praktiske færdigheder) og hjertet (overbevisninger – det etiske og moralske aspekt).

Disse ideer har dannet grundlag for reformer af læreruddannelserne på kandidatniveau og er også på linje med indholdet i det fireårige bachelorforløb. Projektet i Aberdeen har motiveret de studerende til at tænke ud af boksen, når det gælder ansvaret for elevernes læring.

Eksemplerne afspejler udbredelsen af inkluderende undervisning i læreruddannelsen ved hjælp af kursusforløb, der skal øge de studerendes viden om og forståelse for nogle afgørende problemstillinger omkring inkluderende undervisning, samt hvilken pædagogik og praksis der virker bedst til at imødesee elevernes forskellige behov. Skiftet væk fra indførelsen af moduler der "dækker emnet" inkluderende undervisning og hen imod en situation, hvor alle studerende på den grundlæggende læreruddannelse har det samme



pensum, som dækker undervisningen af alle elever, kræver mere samarbejde mellem undervisere inden for dette felt og deres kolleger fra andre fakulteter. Det kræver også en større reform for at sikre, at der ude i de tilknyttede skoler også praktiseres inkluderende undervisning, og at der er sammenhæng i arbejdet skolerne imellem.

3.4 Værdier og holdninger

Spørgsmålet om værdier og holdninger i læreruddannelsen berøres i mange af de nationale rapporter. Som Forlin (2010) udtrykker det, har inklusion en direkte virkning på lærernes trosretning, da den udfordrer deres inderste tanker om, hvad der er rigtigt og forkert.


Ryan (2009) undersøgte holdninger hos lærerstuderende i praktik og definerede en holdning som flerdimensional og bestående af: kognition (overbevisninger og viden), som formodes at påvirke handlinger (opførsel) og affekt (følelser).

De fleste lande er klar over, hvor stor en indflydelse holdningsændringer kan få i en positiv retning, men selv om uddannelsesforløbet kan være med til at ændre de lærerstuderendes holdninger, værdier og overbevisninger, er der i de nationale rapporter kun få eksempler der viser, hvordan man bedst frembringer disse ændringer. Det står dog klart, at det er en bestemt væremåde, som har afgørende positiv indflydelse på inklusiv praksis, og som man ikke kan lære sig gennem tilegnelse af viden og kompetencer.

På Karlsuniversitetet i Prag samarbejder nogle studerende i specialundervisning kombineret med andre fag om et projekt de har kaldt "At leve en dag gennem dine øjne" ('Jedeme v tom s vámi'). De studerende vil arbejde i det almene skolesystem.

Inkluderende undervisning i læreruddannelsen bliver langt mere synlig og virker mere effektivt, når de studerende benytter sig af konkrete oplevelser og begivenheder frem for verbale og mere abstrakte præsentationer. Derfor lærer de bl.a. at bruge den offentlige transport i rollen som (a) kørestolsbruger og (b) handicaphjælper. Det styrker en lang række kompetencer, bl.a. i forhold til problemløsning, kommunikation, selvrefleksion, samarbejde, fleksibilitet og evnen til at genkende uetiske og upassende holdninger og væremåder.

De studerende lærer at kende de fysiske og sociale hindringer,



personer med et handicap slås med i hverdagen. De bliver en slags fortalere for de handicappedes rettigheder, med udgangspunkt i egne oplevelser, og de kan bruge disse meget værdifulde praktiske erfaringer til at skabe inkluderende undervisningsmiljøer i de skoler og klasser, de kommer til at undervise i.

I programerklæringen fra Undervisningsministeriet i Østrig hedder det:

“En af de vigtigste opgaver i uddannelsen af lærerstuderende til grundskolen er at motivere dem til kritiske debatter og refleksioner omkring deres egne holdninger og opfattelser af handicap, så man kan udrydde tanken om segregation.

Enhver lærerstuderende bør gøre sig bekendt med de begrebsmæssige og operationelle strategier (paradigmer) for specialundervisning og inklusion og deres udvikling op gennem historien. De studerende skal inspireres til at tænke over fundamentale etiske spørgsmål knyttet til disse paradigmer, samt til at træffe bevidste og velovervejede beslutninger omkring værdier” (Feyerer, Niedermair og Tuschel, 2006).

Den østrigske rapport viser, hvordan indhold og metoder i et tværfagligt modul om inkluderende undervisning havde en mærkbart positiv effekt på de studerendes holdninger til fælles undervisning af elever med og uden handicap. Studerende fra lærerseminariet i Salzburg fortalte også om et projekt om selverkendelse, som virkelig havde påvirket deres holdninger til personer med handicap.

3.5 Resumé

Vi har her set nærmere på den aktuelle tendens hen imod fælles kernemoduler i læreruddannelsen for alle kommende lærere i grundskolen. Denne tendens vil sandsynligvis kræve mere fokus på pædagogikken for kommende faglærere på ungdomsuddannelserne.

Eksemplerne fra de nationale rapporter viser, at det sagtens kan lade sig gøre at skabe et indhold i forløbene, som øger de lærerstuderendes opmærksomhed på elevernes forskellige former for behov – ikke blot når det gælder elever med handicap og særlige undervisningsmæssige behov, men også andre elever, som måske er mere sårbare over for dårlige resultater og social udstødelse end gennemsnittet.



Eksemplerne viser også behovet for mere samarbejde med de videregående uddannelsesinstitutioner og på tværs af alle læreruddannelser. Man ser et behov for erfaringsudveksling og flere muligheder for samspil og diskussioner, der kan påvirke de studerendes holdninger og værdier positivt. Richardson (1996) nævner, at holdninger og overbevisninger kan splittes op i bevidstheden, således at en lærer kan demonstrere, at han/hun i sin holdning støtter social retfærdighed og lige muligheder, men vedkommendes handlinger i klassen kan sagtens være i modstrid med den udviste holdning. Dette understreger, hvor vigtigt det er at være helt klar og tydelig omkring de lærerstuderendes ideer og overbevisninger og straks gøre noget ved selv den mindste spænding eller uoverensstemmelse, der måtte opstå i den forbindelse.



4. PRAKTIK

Praktikken er en af hjørnesteenene i den grundlæggende læreruddannelse, og dog er der stor forskel på, hvor megen tid de studerende tilbringer i praktik. Nogle lande er ved at udvikle en mere praktikorienteret læreruddannelse, mens andre er bange for at den model vil give mere "fagtekniske" lærere, som dermed kommer til at mangle den akademiske stringens, der findes på de videregående uddannelsesforløb.

Der er også forskel på, hvordan man finder de skoler, der skal udgøre praktikstederne. Få af landene har et meget centraliseret system, mens man i andre lader de studerende finde deres egne praktiksteder. I Island skal de lærerstuderende være i praktik det samme sted i tre år, hvorved de får en kontinuerlig erfaring, men i de fleste lande opfordrer man dem til at søge praktik på forskellige skoler og i forskellige læringsmiljøer for at få den bredest mulige erfaring.

I Storbritannien (England) har det statslige agentur Ofsted (2008) konstateret, at kvaliteten i den grundlæggende læreruddannelse for en stor del sikres gennem så mange forskellige praktiksteder til de studerende som muligt. I mange lande er det vanskeligt at finde praktiksteder af en tilstrækkelig kvalitet, og især steder, der kan fungere som modeller for en inklusiv praksis, hvilket er en væsentlig hindring for en effektiv formidling både af teori og praksis.

I nogle lande finder man praktiksteder i specialskolerne eller i lokalsamfundet, for at give de studerende muligheden for at arbejde direkte sammen med elever med forskellige behov. I andre lande suppleres praktikken med en række simulerede begivenheder, som i nedenstående eksempel.

I Letland kan det være svært at give de lærerstuderende muligheder for at afprøve komplekse situationer i praksis, og derfor bruger man ofte rollespil og casestudier som redskaber til at træne deres færdigheder i evaluering, beslutningstagning og håndtering af en given problematisk situation. De studerende udtrykker deres reaktion på en række kendsgerninger og forsøger at analysere situationen fra forskellige synspunkter ved at søge argumenter og underliggende handlinger fra alle sider. På den måde får alle mulighed for at diskutere deres holdninger og retfærdiggøre deres standpunkter.



Et eksempel på en sådan tænkt situation kunne være:


En mor til en 8-årig dreng, som har nedsat hørelse og bruger kørestol, henvender sig til den lokale almene skole i april måned for at høre om muligheden for at få en plads til sønnen i september. De lærerstuderende skal afgøre, hvilke personer (lærere, forældre, skoleleder, sagsbehandlere, socialrådgivere og andre) der skal inddrages i sagen, og hvilke spørgsmål der skal stilles for at sikre, at barnets undervisningsmæssige behov tilgodeses bedst muligt. Derfor er de studerende nødt til at overveje mulige problemstillinger og passende løsninger både for barnet, forældrene, skolen og klassekammeraterne, men også i forhold til undervisningsmiljøet og barnets fysiske adgang til skolen.

En sådan proces kan være med til at opfriske de studerendes viden om forskellige handicap og særlige behov. De bliver bedre til konfliktløsning, samarbejde – ved at skulle inddrage andre fagfolk – og beslutningstagning samt til at argumentere for deres holdninger. Og vigtigst af alt, de lærer at forstå, at man som lærer ikke kan løse alle problemer selv men er nødt til at vide, hvor man kan søge hjælp – og ikke være bange for at gøre det.

I Spanien får de lærerstuderende i praktik en slags “dobbelt vejledning”: a) de får i skolen en vejleder som kontrollerer og vurderer deres arbejde i forhold til nogle standardkriterier leveret af universiteterne, og b) de får en akademisk vejleder, som også følger processen, opfordrer den studerende til at reflektere over læringen og eventuelt vurderer vedkommendes arbejde.

For at få det optimale udbytte af praktikken må man etablere et tæt samarbejde mellem de videregående uddannelsesinstitutioner og skolerne. Et sådant samarbejde ses i nedenstående eksempel fra Finland.

I den finske læreruddannelse er teori og praksis tæt forbundet med hinanden. Efter nogle indledende teoretiske forløb skal de studerende i praktik i 5-6 uger hvert år på såkaldte øvelsesskoler tilknyttet universiteterne. Både lærerne på øvelsesskolerne og underviserne på universiteterne superviserer praktikforløbet, så der opstår et samarbejde mellem dem, og man får et bredere syn på undervisningen i forskellige klasser. De studerende sættes også gerne sammen om at undervise en klasse, så de lærer at



samarbejde om undervisningen. Under eller efter hvert praktikforløb afholdes normalt et pædagogik- eller didaktikseminar tilbage på universitetet, hvor de studerende kan gennemgå de opnåede erfaringer fra praktikken og fra besøg på forskellige skoler. Seminaret er en vigtig del af de studerendes faglige udvikling. De opbygger gradvist teorier til at understøtte deres praksis, så de bliver bevidste om deres egen undervisningsfilosofi og identitet som lærer. Man ser på praktikken som en todelt proces, hvor de studerende både bruger den viden de har fået under praktikforløbet og får og bruger ny teoretisk viden.

Også i Island har man indført begrebet “samarbejdsskoler” som en vigtig del af læreruddannelsen. Lærerne på skolerne samarbejder med lærerne på universitetet, og de studerende udvikler deres egen praksisteori ved at reflektere over egne praksiserfaringer med lærerarbejdet i sin helhed.

På Malta har man på universitetet introduceret et forløb til 4 ECTS-point om håndtering af forskelligheder. De lærerstuderende skal finde en elev eller en gruppe elever med forskellige styrker og behov. Derefter skal de planlægge, iværksætte og evaluere fire lektioner med fokus på disse forskelligheder og sammenfatte forløbet for deres medstuderende. Forløbet giver et godt kendskab til emner som åbenhed over for forskelligheder, retten til kvalitet i uddannelsen og differentieret undervisning samt individuel planlægning af undervisningen. Det hjælper de lærerstuderende med at overvinde eventuelle bekymringer og at udvikle tillid til deres evner til at arbejde med elever med særlige behov, som har brug for individuel vejledning. Desuden får man et vellykket inkluderende undervisningsforløb af en eller flere elever, som man måske ikke ville have fået uden deres deltagelse, og man får forbedret samarbejdet med forældrene og andre støttepersoner.

Eksemplet underbygger behovet for integrerede tiltag, hvor uddannelsesstedet og praktikskolerne samarbejder og er i løbende dialog om den lærerstuderendes arbejde i praktiktiden.

I Litauen har man på nogle læreruddannelser såkaldte praktiske observationsforløb i begyndelsen af studiet. De studerende tilbringer nogle få uger på forskellige praktiksteder, hvor de kan observere praktiske situationer, som de kan reflektere over og diskutere. Disse observationsforløb findes også i andre lande (f.eks. Østrig og Letland) og falder i tråd med amerikansk forskning (Darling-



Hammond m.fl., 2005) som indikerer, at lærerstuderende bør opbygge den slags erfaringer helt fra starten af studieforløbet. Praktisk erfaring tilegnet tidligt i forløbet kan nemlig udgøre en rigtig god kontekst for teorien og kan tydeliggøre dens relevans.

I nogle lande planlægger man hvilke færdigheder, de studerende skal tilegne sig under praktikforløbet for hvert studieår.


I Danmark har man i Lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (2006) fastlagt progressivt, hvilke kompetencer de studerende skal tilegne sig i løbet af praktikken på i alt 24 uger (36 ECTS-point) under det fireårige studium. Fokusområderne for de fire år er:

1. studieår – Læreridentitet, skole og undervisningskultur;
2. studieår – Undervisningens mål, indhold og evaluering;
3. studieår – Samarbejde og læringsmiljø;
4. studieår – Professionel lærervirksomhed.

I Norge har man en lignende model med fokus på specifikke områder for hvert praktikforløb: 1. år – Lærerens rolle og didaktik, 2. år – Elevernes forskelligheder, 3. og 4. år: – Skolen som organisation og fagligt fællesskab, samarbejde med forældre og andre.

På Oslo Universitet har man i studieåret 2011/2012 introduceret et nyt obligatorisk forløb med matematik, pædagogik og yderligere et fag, sammen med informations- og kommunikationsteknologi. Det skyldes, at der på de sidste år i grundskolen stilles større krav til elevernes læseforståelse, hvilket kan være en ulempe for elever med anden etnisk baggrund. Kurset skal gennemføres i forbindelse med et 4-ugers praktikforløb på forårssemestret.

Før praktikken undervises de studerende i de grundlæggende færdigheder inden for de forskellige fag. Herefter kan de udarbejde en skemaplan, hvori skal indgå den videre udvikling af disse færdigheder for elever både med og uden norsk som første sprog og med vejledning fra underviserne. Til sidst skal de studerende under praktikken gennemføre deres skemaplan i en klasse med elever med multikulturel baggrund og med en vejleder til stede.



De studerende lærer om tværfaglighed i elevernes grundlæggende færdigheder og vigtigheden af at samarbejde med andre lærere om at fremme disse færdigheder. De lærer også at se, hvordan manglende læseforståelse i forskellige fag påvirker resultatet hos alle elever, men især hos elever med norsk som andetsprog. De studerende skal også lære aktivt at bruge de forskellige sproglige og kulturelle kompetencer, som disse elever bringer med sig.

Selv om fokus her er på de grundlæggende færdigheder viser eksemplet, hvordan man effektivt kan "integrere" indholdet fra en række fag og dermed få en dybere bevidsthed om tværfagligheden i de grundlæggende færdigheder og vigtigheden af at samarbejde med de øvrige lærere.

I Storbritannien (England) er det Training and Development Agency for Schools (TDA), en rådgivningstjeneste for skolepersonale, (<http://www.tda.gov.uk/>) som leverer materiale til de grundlæggende læreruddannelser. Materialet handler bl.a. om inkluderende undervisning og kan bestå af filmsekvenser og vejledning om observation i klassen. Til de etårige overbygningsuddannelser har man særligt emnebaseret materiale og en personlig læringsopgave, hvor alle studerende skal arbejde intenst i 6-8 timer med en elev med et bestemt indlæringsproblem eller handicap.

Denne opgave indebærer observation af eleven, læsning af vedkommendes logbog eller elevjournal samt planlægning af undervisningen, under vejledning af skolens specialundervisningskoordinator og koordinatoren for grundlæggende uddannelser, som står for overbygningens praktikforløb ude i skolen.

De studerende udvikler kompetencer i personaliseret læring og undervisning, de opbygger nogle positive holdninger og forhold til elever med handicap og/eller særlige undervisningsmæssige behov og de får viden og praktiske undervisningsfærdigheder. Både underviserne, de lærerstuderende og eleverne har draget stor nytte af forløbet.

Både litteraturen og de nationale rapporter indikerer, at der er brug for en klar og tydelig begrebsramme, der kan være med til at koble teori og praktisk læring. Har man ikke det, kan praktikken meget vel blive tillagt større vægt end den teoretiske undervisning, og da man i de fleste lande har problemer med at finde tilstrækkeligt kvalificerede



praktiksteder, kan dette hæmme udviklingen af god inkluderende praksis.

I Storbritannien (Nordirland) har man sørget for at inkorporere de akademiske komponenter i praktikken ved at engagere de lærerstuderende i selvrefleksion og evalueringer. I det sidste praktikår arbejder de tæt sammen med klasselæreren, en hjælpelærer og andre fagfolk om at lære en enkelt elev godt at kende og inkludere vedkommende i undervisningen. De skal definere elevens prioritetsområder og behov for støtte og udrede konsekvenserne af vedkommendes læringsvanskeligheder/handicap. De planlægger nogle bestemte målsætninger og evaluerer den anvendte praksis. De lærerstuderende synes, opgaven er udfordrende, men meget lærerig og finder ud af, at manglende erfaring, ekspertise og ressourcer ikke behøver være en hindring for at få eleven til at føle sig velkommen og værdsat som en vigtig del af klassen. De opbygger kompetencer som praktiserende lærer, samarbejdspartner, forsker og læringsformidler, de oplever at kunne gøre en forskel, og de lærer at vurdere, overvåge og evaluere.

Kvaliteten af den vejledning de studerende får i løbet af praktiktiden er naturligvis afgørende, og de foregående eksempler viser da også, at det er nødvendigt med et tæt samarbejde mellem uddannelsesinstitutionen og praktikstedet (skolen), og at praktikstedets vejledere bør forberedes grundigt til opgaven. Kun på den måde sikres overensstemmelsen mellem teori og praksis.

4.1 Resumé

Som det fremgår af ovenstående har praktikstederne stor indflydelse på kvaliteten af læreruddannelsen. Hagger og Macintyre (2006), påpeger at "uanset hvad de lærerstuderende skal lære i praksis som lærere, så er det i skolerne de skal lære det".

Selv om det kan være svært at finde kvalificerede praktiksteder med god inkluderende undervisning, indeholder de nationale rapporter dog mange eksempler på innovativ praksis, hvor god planlægning og støtte til de studerende giver en meningsfuld sammenhæng mellem teori og praksis. Det er et godt afsæt for de studerende til at kunne arbejde med deres egne overbevisninger og værdier og begynde at udvikle de nødvendige færdigheder til at kunne imødesee elevernes forskellige behov.



Men der er også behov for mere omfattende systemiske ændringer, hvis man skal gøre sig håb om flere og bedre inkluderende skoler, ligesom det er nødvendigt med bedre uddannelse og faglig udvikling både for vejledere på skolerne og for undervisere på læreruddannelserne. Det ser vi nærmere på i det følgende.



5. UNDERVISERE PÅ LÆRERUDDANNELSERNE

Europa-Kommissionens rapport om peer-læring for undervisere på læreruddannelserne (2010) definerer disse undervisere som “alle der aktivt fremmer den (formelle) læring for lærere og lærerstuderende”. Dette omfatter det grundlæggende uddannelsesforløb såvel som den løbende videreuddannelse af lærere.


Definitionen indikerer, at undervisere på læreruddannelserne udgør en meget forskelligartet gruppe. Her fokuseres hovedsageligt på undervisere på de videregående uddannelsesinstitutioner, selv om mange af resultaterne fra denne undersøgelse også vil gælde for undervisere på skoler og i andre miljøer.

I nogle lande har undervisere på institutioner for videregående uddannelser en master- eller ph.d.-grad inden for et relevant fagområde. Det er i stigende grad vigtigt at have erfaring med at undervise elever med forskellige behov. Europa-Kommissionens undersøgelser om peer-læring viser dog, at mange lande ikke har nogen egentlige fastsatte adgangskrav, og at færdiguddannede undervisere på læreruddannelserne kun forsøgsvis sidestilles med uddannede i andre akademiske discipliner.

Snoek, Swenne og van der Klink (2009) har undersøgt politiske beslutninger om læreruddannelser på internationalt plan og fandt kun meget lidt om det faglige niveau for underviserne. De har derfor foreslået at arbejde med at fremme underviserens status som faggruppe.

Agenturets projekt viser, at underviserne på de videregående uddannelsesinstitutioner måske nok har erfaringer og kvalifikationer til at undervise i specialundervisning, men generelt kræves der ingen særlig ekspertise på området for at kunne undervise i de generelle fag.

I Østrig skal undervisere på læreruddannelsen have syv års arbejds erfaring som lærer, så de har i det mindste nogen erfaring med inkluderende undervisning (f.eks. i forbindelse med adfærdsvanskeligheder, børn og voksne med anden etnisk baggrund eller særligt højtbegavede børn). I andre lande har man et stort behov for nyere erfaring hos underviserne. Det er sandsynligvis nemmest at opnå og fastholde en sådan erfaring i lande som f.eks. Finland, hvor underviserne fortsætter med at undervise på øvelsesskoler.



Der er naturligvis også forskel på, hvor meget undervisere i generelle fag samarbejder med kolleger med specialundervisning/handicap og forskelligheder som ekspertiseområder. I de fleste lande er der et uformelt samarbejde, men nogle steder, som f.eks. på Malta, er man begyndt at formalisere dette samarbejde. I nogle lande har nyansatte på de grundlæggende læreruddannelser kvalifikationer til at undervise både i almene og specialundervisningsfag, og man forsøger hermed at udjævne forskellene mellem de to områder.

Der er også nogle praktiske hindringer, f.eks. hvis undviserne ikke arbejder sammen til daglig. Kursernes forskellige geografiske placering kan være problematisk. Østrig nævner, at det er svært at få undervisere til at arbejde mere sammen, medmindre man f.eks. betaler for to undervisere på ét sted, hvilket naturligvis kan være vanskeligt.

Der er bred enighed om, at undervisere på læreruddannelserne skal foregå med et godt eksempel og udvide spektret af undervisningsmetoder. Rapporten fra Storbritannien (Nordirland) nævner f.eks. at “de pædagogiske tiltag på de grundlæggende læreruddannelser skal fremme samarbejde, refleksioner og diskussioner”.

Boyd m.fl. (2007) nævner en af udfordringerne for nye undervisere på de videregående uddannelser, nemlig at komme væk fra det lidt restriktive læringsmiljø (som findes på mange skoler) og hen imod et mere ekspanderende miljø, med blandt andet et bredere samarbejde, muligheder for refleksion og personlig udvikling og udvidelse af de faglige grænser. Swennen og van der Klink (2009) bemærker, at lærere, som bliver undervisere på læreruddannelserne dermed skifter til en anden profession, som kræver at de skal undervise *om* undervisning.

Undervisere på læreruddannelserne skal ideelt set udforme en inkluderende undervisningspraksis for de studerende, men som Burns og Shadoian-Gersing (2010) påpeger, er der blandt den nuværende generation af lærere og undervisere kun få, som endnu har haft tilstrækkelig personlig erfaring med inkluderende undervisning i deres egen studietid, så dette krav kan være vanskeligt at honorere i praksis.


Forfatterne til den spanske rapport mener også, at de undervisningsmetoder, der vil virke bedst på de fremtidige læreres



inkluderende praksis, er de metoder der hylder anvendelsen af ensartede principper og overensstemmende metodologier blandt underviserne på de videregående læreruddannelser. Det kan f.eks. være:

- At vise accept af og respekt for de studerendes forskelligheder og se dem som en fordel i undervisningen;
- At gøre sig bevidst om hver enkelt studerendes udgangspunkt ved at vurdere vedkommendes viden om de emner, der skal arbejdes med, før man giver sig i kast med indholdet;
- At motivere de studerende til aktiv deltagelse i læringen under hensyntagen til forskellene hvad angår færdigheder, læringsmetoder og motivation;
- At gøre indholdet mere afvekslende, give de studerende mulighed for at vælge og bruge forskellige måder til at give udtryk for deres læringsniveauer;
- At veksle mellem forskellige vurderingsmetoder og få flere slags feedback på de studerendes fremgang og præstationer;
- At opfordre de studerende til samarbejde og samtidig gøre det klart, at de er ansvarlige for egen læring;
- At bruge informationsteknologi og kommunikationsmidler til at fremme de studerendes adgang til og deltagelse i studierne;
- At gøre eksplicit brug af værdier og etik omkring retten til en kvalitetsuddannelse for alle;
- At støtte al kritisk overvejelse i forhold til overbevisninger og holdninger om forskelligheder og hvordan de håndteres i et inkluderende undervisningsmiljø.

Island understreger ligeledes behovet for, at underviserne på læreruddannelserne går foran og underviser sådan som de gerne vil have deres studerende til at undervise, samt sørger for at de har flere forskellige tilgange til en inklusiv pædagogik. På universitetet udbydes et valgfrit kursus til alle lærerstuderende med interesse for inkluderende undervisning, hvor der ud over en underviser fra universitetet også er en underviser fra en grundskole. Man får et udkast til en læseplan hvor man skal undersøge, hvordan man skaber et læringsmiljø for en gruppe forskelligartede elever.



Man ser i stigende grad muligheder for diskussionsfora, refleksion og samarbejde med medstuderende, vejledere og andre relevante fagfolk lagt ind i kursusforløbene. I Polen har man f.eks. indført flere nye metoder, som optagelse af film i klasserne, som bruges til analyser og rollespil. I de fleste lande bruger man i dag de formelle metoder sammen med mere selvstændige studier og problembaseret læring. Innovativ praksis er også at “udforme” principper som universelt design og forskellige måder at præsentere på, at motivere til deltagelse og at udtrykke holdninger.

5.1 Faglig udvikling

I mange lande har man medarbejderudvikling for undervisere på de videregående uddannelsesinstitutioner. Medarbejderudvikling kan ske på mange måder, lige fra formelt godkendte kurser til fremskaffelse af informationer, medvirken ved nationale og internationale konferencer eller forskningsaktivitet. Disse muligheder er dog oftest tiltænkt undervisere på de videregående uddannelsesinstitutioner, hvorimod undervisere af lærerstuderende i skolerne ikke får nær så megen opmærksomhed på dette område.

I Estland har man på alle universiteter kurser om undervisning på de videregående uddannelser, som også omhandler mangfoldighed. Eduko-programmet, som støtter udviklingen af læreruddannelser i Estland, har også fokus på den videre uddannelse af undervisere, som gennem programmet kan deltage i kurser og konventioner, seminarer samt sommer- og vinterskoler centreret omkring læreruddannelse. I 2008 udarbejdede det nationale center for lærerkompetencer i Litauen ligeledes retningslinjer for undervisning og uddannelse af vejledere og mentorer i skolerne.

I Sverige efter- og videreuddanner undervisere på læreruddannelsen sig gennem et tæt samarbejde med skolerne, hvor de blandt andet superviserer elevers og studerendes praktik og udfører forskningsaktiviteter. I Flamsk Belgien lægger underviserne stor vægt på aktiv forskning og har et tæt samarbejde med de såkaldte bachelor-after-bachelor-uddannelser (en form for bachelor-uddannelse, men med faglig specialisering) i specialundervisning.

Skoleledere og skolevejledere er også vigtige i den grundlæggende læreruddannelse og bør ligeledes have de rette faglige muligheder for at videreuddanne sig.



I de fleste lande er underviserne på læreruddannelsen også med i nationale og internationale netværk, projekter eller forskningsfællesskaber. Der er dog ikke mange fællestræk blandt landene vedrørende ansættelsesproceduren for undervisere, og deres faglige udvikling foregår ofte på ad hoc-basis. Nyere forskning (Boyd m.fl. 2006; Murray, 2005) viser, at introduktionen af nyansatte undervisere er meget uensartet og somme tider utilstrækkelig. Den sker ofte kun i afdelingerne og på en uformel måde. Det er nødvendigt med en systematisk indslusning af undervisere på læreruddannelserne, hvis man skal sikre en fortsat stabil faglig udvikling, især i forhold til deres opgave om at imødesee elevers og studerendes forskellige behov.

5.2 Resumé

Der er således store forskelle rundt om i Europa, når man ser på underviseres kvalifikationer og erfaring – og ikke mindst deres roller – og det er der også på deres muligheder for at samarbejde med andre fakulteter og kolleger. Det kan få betydning for, hvordan man skal sammensætte kursusforløb om inkluderende praksis. Mulighederne for god indslusning og faglig udvikling er også temmelig uensartede, både for undervisere på videregående uddannelser og ude i skolerne. Det er en problemstilling, der bør tages op snarest, så man kan videreudvikle den mere "skjulte del" af professionen som underviser (Europa-Kommissionen, 2010).



6. LÆRERKOMPETENCER

Over 75 % af de deltagende lande har en beskrivelse af lærerkompetencer eller standarder. De fleste er vedtaget på nationalt plan og i nogle lande understøttet af lovgivningen, mens man i andre lande blot har vejledninger uafhængige af loven. Enkelte lande har vejledninger som ikke gælder for hele landet, men er udarbejdet på nationalt eller regionalt plan for hver enkelt videregående uddannelsesinstitution. Uanset om de ønskede standarder eller kompetencer findes eller ej, er det i mange lande uddannelsesinstitutionen, som selv udformer og iværksætter kurserne. Læs mere om kompetencer i den inkluderende undervisning i læreruddannelsen på <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Snoek m.fl. (2009) nævner, at “alle lande bør som en overordnet prioritet have en klar og koncis beskrivelse eller profil af lærerens forventede viden og handlinger”. Nogle af projektets eksperter mener, at dette vil blive endnu vigtigere i fremtiden, da man ser flere og flere markedsdrevne uddannelsessystemer, hvor skolerne kan købe undervisere ind fra en række udbydere, og derfor er det nødvendigt at sikre overensstemmelse, både i udviklingen af politikker og praksis for læreruddannelsen, men også i evalueringen af dens kvalitet og virkning.

Termerne “kompetencer” og “standarder” er ikke synonyme, og projektets eksperter har udarbejdet følgende definitioner:

- Standarder refererer generelt til en række målsætninger, som lærere, lærerstuderende eller kursusforløb kan evalueres imod – det summariske udbytte ved slutningen af et forløb;
- Kompetencer udvikles over tid, hvor lærerstuderende og lærere viser progressiv beherskelse i forskellige situationer og omgivelser. Kompetencer danner grundlag både for uddannelsesforløbet og den videre faglige udvikling.

De tidligere omtalte inddelinger af kursusmodellerne i den grundlæggende læreruddannelse som særskilte, integrerede eller blandede forløb har også betydning for udviklingen af kompetencer og standarder. I nogle lande er inkluderende praksis hovedsageligt omfattet af de generelle faglige standarder eller kompetencer, som er fastsat for de grundlæggende læreruddannelser, mens man i andre




lande har udarbejdet mere specifikke krav for at fremme forståelsen af inklusionsbegrebet. Det bringer os tilbage til det føromtalte spørgsmål om, hvorvidt det at inddrage specifikke problemstillinger om inkluderende undervisning i de generelle kompetencer vil medføre at man mister fokus – selv om det klart vil være det ideelle at gøre på længere sigt.

I Portugal opfattes inklusionsprincippet som en uundværlig del af landets kultur, og man har derfor ikke specifikt defineret lærerkompetencer i forhold til inkluderende undervisning. Det forventes at alle grundskolelærere har de rette kompetencer til at kunne:

- Udarbejde inkluderende læseplaner, hvor elevernes nødvendige videnskabelige færdigheder opbygges;
- Tilrettelægge, udvikle og evaluere undervisningen med udgangspunkt i de forskellige niveauer af viden, færdigheder og erfaringer, eleverne befinder sig på, når de begynder eller fortsætter et læringsforløb;
- Udvikle interesse i og respekt for andre personer og kulturer, støtte indlæring af fremmedsprog og mobilisere de rette ressourcer hertil;
- Fremme elevernes aktive deltagelse, samarbejde, solidaritet og respekt for et demokratisk uddannelsesforløb.

I Frankrig har man defineret ti slags færdigheder, som man mener alle lærere skal besidde. I den franske landerapport kan man læse nærmere om disse færdigheder og deres relevans for udviklingen af en inkluderende praksis.

En uddannelsesinstitution for lærerstuderende i Flamsk Belgien har forsket i de vigtigste kompetencer for lærere i den inkluderende undervisning i grundskolen, som grundlag for en reform af læseplanen. Forskerne fokuserede først på kompetencer i relation til særlige undervisningsmæssige behov, men ved slutningen af undersøgelsen havde man fundet frem til, at sådanne kompetencer ikke havde afgørende betydning for inkluderende praksis. Man fandt i stedet følgende kompetencer vigtige – især sidstnævnte, som refererer til holdninger: at kunne tage sig af elevernes velbefindende, at kunne differentiere læseplanen, at kunne støtte og evaluere (helst i klasseværelset), at kunne kommunikere godt med forældrene, at



kunne samarbejde med eksterne såvel som interne kolleger i klasseværelset, at kunne være nysgerrig, tænke kritisk, være fleksibel og udvise ansvarlighed.

I den norske rapport hedder det, at “lærere skal i fremtiden ikke blot kunne genkende og afhjælpe elevernes særlige behov ... de forventes også at skulle imødegå og forhindre indlæringsvanskeligheder hos de enkelte elever og tilpasse undervisningen til deres individuelle evner og forudsætninger, samtidig med at de skaber og fastholder et godt inkluderende undervisningsmiljø”. De norske lærerstuderende forventes at kende undervisningens formål, værdigrundlag og lovgrundlag samt elevernes rettigheder.

I Østrig anser man lærerkompetencer som en personlig forudsætning for at kunne håndtere enhver situation. Her har man kognitive såvel som metakognitive og motivationsmæssige aspekter med som kompetencekrav. Kompetencer i forhold til at kunne formidle inkluderende undervisning er offentliggjort af det østrigske undervisningsministerium (Feyerer m.fl., 2006) og omfatter:

- Differentiering og individualisering, elev-centreret undervisning;
- Udarbejdelse og anvendelse af undervisningsmateriale, design af læringsmiljøer;
- Vurdering, feedback og evaluering af elevernes præstationer;
- Samarbejde med forældre og lærere, herunder lærere fra andre fagområder;
- Refleksion over og tilpasning af egne værdier, holdninger og handlinger;
- Interkulturel læring, køn og ligestilling samt undervisning af særligt højt begavede børn;
- Yderligere selvstændig læring som forskning og erfaringsudveksling;
- Kvalitetssikring og skoleudvikling (f.eks. ved brug af Index for inclusion – den britiske version af Inklusionshåndbogen);
- Gode relationer til samarbejdspartnere i skolerne og gode evner til at skabe positiv indflydelse på den offentlige mening.

Syv universiteter i Storbritannien (Skotland) har sammen udarbejdet nogle nationale rammer for inkluderende undervisning, som kan



understøtte standarderne i den grundlæggende læreruddannelse. De skal bl.a. fungere som vejledning for lærernes videre faglige udvikling på inklusionsområdet og understreger som sådan den kontinuerlige udvikling i en lærerkarriere. Standarderne for Storbritannien (England, Nordirland og Wales) indeholder ligeledes mange af de ovenfor beskrevne kompetencer, som må siges at være en integreret del af de forventede standarder for alle lærere.


Litauen har også en kompetenceprofil for lærere (2007) med vægt på fire kompetenceområder: fælles-kulturelle kompetencer, faglige kompetencer, generelle kompetencer og specifikke kompetencer. Mange af dem er allerede beskrevet ovenfor, men herudover har man i Litauen også krav om at:

- Anerkende betydningen af barnets hjemmemiljø og forskellene i familieværdier som vigtige faktorer i undervisningen;
- Undervise eleverne ud fra et humanistisk værdigrundlag;
- Skabe et læringsmiljø baseret på tolerance og samarbejde.

På Karlsuniversitetet i Prag underviser man f.eks. i at forbedre samarbejdet med elevernes forældre. Andre lande som f.eks. Slovenien vil gerne fremme det tværfaglige samarbejde, bl.a. ved at invitere eksterne forelæsere til kurserne. På Tartu Universitet i Estland har man et obligatorisk undervisningsforløb for studerende på den grundlæggende læreruddannelse om pædagogisk kommunikation, hvor de arbejder med børn og forældre med forskellig baggrund omkring en række aktiviteter, der kræver gensidigt samarbejde og kommunikation, så de lærer at udvikle evnen til at imødesee forskelligheder med et åbent sind.

Både litteraturgennemgangen, de nationale rapporter og studiebesøgene har vist, at et af de vigtigste kompetenceområder for alle lærere handler om refleksiv praksis, herunder især:

- Åbenhed (“vilje til at vide” og søge efter noget bedre), ansvar (bevidsthed om konsekvenserne af en given handling for elevernes muligheder) og helhjertethed;
- Vurdering ud fra undersøgelser og forskning – refleksion-i-handling og refleksion-over-handling (Schön, 1983);

-
- 
- Kreativ formidling af de eksternt udviklede rammer for undervisning og læring og spørgsmålet om “vedtagne sandheder” (Pollard m.fl., 2005).

Studiebesøgene i 2011 viste yderligere, at lærere er nødt til at udvikle deres egne bevæggrunde for handling, godt støttet af skoleledere og inspektører, som bør opmuntre “den faglige frihed” samt af innovative tiltag, hvor der er taget hensyn til lærernes forskelligheder.

Lauriala (2011) mener, at den komplekse situation i klasseværelset kræver “enestående og oprigtig” handling fra lærerens side. Lærere må derfor opbygge deres egen faglige identitet og viden i takt med deres personlige pædagogiske teorier.

Sciberras (2011) siger ligeledes, at et inkluderende livssyn fordrer, at man respekterer lærernes forskelligheder og giver dem mulighed for at være kreative på deres egen unikke måde. Hun mener, at en lærer, som føler sig respekteret og opfordres til at værne om sine egne faglige forskelligheder, uvilkårligt vil være mere motiveret til at skabe og fremme et inkluderende undervisningsmiljø.

6.1 Kompetencevurdering

Man skal finde en samordnet og ensartet måde, hvorpå man kan vurdere de lærerstuderendes præstationer for at finde ud af, hvilken rolle disse kompetenceprofiler spiller i uddannelsesforløbet. Dette vil sandsynligvis kræve nye metoder og færdigheder hos underviserne, som skal fastslå kompetenceniveauet hos de lærerstuderende i praktik og finde ud af hvad der skal til for at hjælpe dem videre.

Warford (2011) arbejder med Vygotsky's (1986) teori om nærmeste udviklingszone og nævner, at man kan komme et skridt videre, hvis man finder ud af, hvor langt der er fra det, de lærerstuderende kan gøre alene, til hvad de kan opnå med en strategisk formidlet hjælp fra mere erfarne personer.

På lærerseminariet i Øvre Østrig skelner man i læseplanen mellem følgende kompetenceområder: Professionel underviser (undervisningskompetence), et godt forhold til unge (pædagogisk kompetence), et godt (arbejds-)liv (selvkompetence), organisationstalent (skoleudviklingskompetence). Kompetencer i form af håndtering af forskelligheder hører med ind under alle områder.

Underviserne på seminariet har defineret fire udviklingstrin for disse kompetencer:



- Naiv handling og imiteren;
- Handling efter forskrifter;
- Overflytning og generalisering;
- Selvstændig styring.


Ikke alle lærerstuderende begynder deres kompetenceudvikling med det første trin, ligesom det er forskelligt hvor lang tid der bruges på at opnå de enkelte trin. Trinnene illustrerer den stigende selvstændighed i lærerens handlinger samt vedkommendes refleksioner, styret af teorien. Formålet er at få et holdbart samspil mellem teori og praksis, idet teorien omsættes til praksis så hurtigt som muligt, og dermed forhindres den teoretiske viden i at forblive teoretisk. Kompetencer kan ikke observeres direkte, og bedømmelsen foretages derfor ud fra den præstation, der er gennemført ud fra den givne kompetence.

Jansma (2011) sammenligner faglige kompetencer med et isbjerg, hvor kun toppen (lærerens handling) er til syne. Under overfladen ligger basen med personlige kvaliteter, professionelle holdninger og overbevisninger samt det faglige repertoire, forankret i viden og ansvar.

6.2 Resumé

De fleste lande mener således, at følgende kompetencer hos de lærerstuderende er med til at fremme inklusiv praksis:

- At reflektere over egen læring og fortsat søge efter viden til at tackle udfordringer og støtte innovativ praksis;
- At være opmærksom på elevernes trivsel, tage ansvar for at imødesee alle slags behov for støtte og læring samt sikre positive værdier og forhold;
- At samarbejde med andre (forældre og fagfolk) om at lave motiverende læseplaner, som imødeser alle elevers behov og at fokusere på lighed og rettigheder;
- At benytte sig af mange forskellige "inklusive" undervisningsmetoder, gruppearbejde og selvstændigt arbejde i forhold til elevernes alder, færdigheder og udviklingstrin og at evaluere læringen og de anvendte metoder;

-
- 
- At fokusere på sproglæring i en multikulturel sammenhæng og at sætte pris på kulturelle forskelligheder som en værdifuld ressource i undervisningen.

Det er vigtigt at udvikle sådanne kompetencer i den grundlæggende læreruddannelse, men de vil også være nyttige i forhold til den videre karriere, sammen med en oprigtig tro og en dedikeret indsats, når det gælder inkluderende undervisning. Moran (2009) nævner, at undervisere og lærerstuderende kun ved at undersøge kompetencernes videre betydning kan "blive klar over deres egen identitet og værdiposition samt den afgørende rolle, de spiller i forberedelsen og formningen af fremtidige medborgere i et demokratisk samfund".



7. KVALITETSSIKRING OG OPFØLGNING


I de fleste lande skal forløbene på de grundlæggende læreruddannelser godkendes eksternt af en central myndighed og/eller Undervisningsministeriet. Man kan foretage løbende kvalitetssikring gennem eksternt inspektion (som f.eks. Osted i England) og ved eksterne vurderinger og undersøgelser. Man kan også lave eksterne valideringer (normalt årlige) af de lærerstuderendes resultater, interne godkendelser og valideringer eller intern selvevaluering og kvalitetsforbedring.

Undervisningsrådet i Irland har for nylig fastsat kriterier og retningslinjer for observation af forløbene på den grundlæggende læreruddannelse. Proceduren for inspektion og godkendelse er ikke den samme som for den akademiske godkendelse, der også skal foretages. Den akademiske godkendelse drejer sig om, hvorvidt forløbet kan tildeles en akademisk grad, men Undervisningsrådets faglige godkendelse sker ud fra en vurdering af, om forløbet lever op til kravene om at forberede den studerende ordentligt til sit fag.

Kvalitetssikring kan også ske ved selvevaluering, hvilket er tilfældet i Estland, hvor man har rådgivende udvalg med deltagelse af alle aktører, herunder studerende og arbejdsgivere. Disse udvalg skal evaluere effekten af undervisningsforløbene og udarbejde en strategiplan. Man mener dog, at arbejdsgiverne bør involveres mere i processen, end det er tilfældet i dag. Også i andre lande understreger man betydningen af at involvere personer med handicap i planlægningen af forløbene.

Det bliver stadig mere udbredt også at hente synspunkter hos tidligere studerende eller nyuddannede lærere, f.eks. ved hjælp af spørgeskemaer eller undersøgelser. Det er dog kun få lande, som har en decideret systematisk opfølgingsproces, med specifik fokus på inklusion eller forskelligheder som et egentligt kriterium.

I Storbritannien (Skotland) har man gennem det tidligere omtalte projekt i Aberdeen om inkluderende undervisning i læreruddannelsen fulgt op på nye lærere for at evaluere virkningen af reformen, og i Flamsk Belgien er man også ved at udvikle en metode til opfølgning. I fremtiden er der brug for strammere procedurer for evaluering og opfølgning på nye lærere, måske ved hjælp af et sæt fælles kompetencer som grundlag for bedømmelse af kvaliteten af den inkluderende undervisning.



I Irland nævner man, at nogle uddannelsesinstitutioner får uformel feedback fra gamle studerende, som ønsker rådgivning og ved seminarer for kandidater, der har været i praktik eller skal fortælle om deres første år som lærer. En af institutionerne fortæller om et nyligt tiltag, hvor kandidater deltog i en række møder om inkluderende undervisning og særlige behov efter deres første år som undervisere. Dette resulterede i et sommerkursus tilrettelagt af nyuddannede lærere for nyuddannede lærere, om problemstillinger i løbet af det første år som lærer.

En række forelæsere på Tampere Universitet i Finland opfordrede på et tidspunkt de studerende til at diskutere inkluderende undervisning. Man mødtes også med både nyuddannede og mere erfarne lærere samt forskere for at tilrettelægge et nyt kursusforløb om forskelligheder/mangfoldighed i undervisningen.

I Storbritannien (Wales) får alle kandidater på den grundlæggende læreruddannelse en såkaldt karriereindgangsprofil, der skal hjælpe dem i overgangen til deres arbejde ude i skolerne. Nyuddannede lærere skal give profilen til deres vejleder, en lærer som hjælper dem med de første opgaver i deres nye job. Profilen hjælper de nyuddannede lærere med at fokusere på mål og præstationer i starten af deres karriere og at samarbejde om håndteringen af de faglige behov for udvikling. Herudover skabes der nyttige forbindelser mellem uddannelsesinstitutionen og de skoler, hvor lærerne har deres første job.

I mange lande har man skolebaserede vejledere og mentorer (f.eks. Danmark, Storbritannien (England), Sverige og Østrig). I Norge hører grundskolen under kommunerne, som tilrettelægger mentorprogrammer for nyuddannede lærere. Uddannelsesinstitutionerne er blevet bedt om at udarbejde et deltidsstudieforløb til 30 ECTS-point for lærere, som gerne vil være mentorer. Hermed håber man også på en stigende interesse blandt lærerne for kvalitetsudvikling i undervisningen.

Hvidbogen fra 2009 om læreruddannelse i Norge nævner som en seriøs udfordring frafaldsprocenten blandt de lærerstuderende og det store antal lærere, som forlader lærergerningen: "Både forskning og erfaringer viser os, at det for nye lærere kan være en traumatisk oplevelse pludselig at blive konfronteret med virkeligheden i form af en skoleklasse. Den praktiske erfaring, lærerne har fået under



studiet, er hentet i nogle meget kontrollerede omgivelser, hvor de har haft nogle erfarne vejledere ved siden af sig... Men en god lærer arbejder jo uden sikkerhedsnet ... Ikke overraskende, at mange finder situationen overvældende”.

Et af formålene med den igangværende reform af læreruddannelserne i Norge er således at give nyuddannede lærere en blødere start og mulighed for at udvikle deres faglige kompetencer gennem livslang læring. Alle nye lærere tilbydes opfølgning af en erfarne mentor, som kan yde faglig og praktisk støtte og hjælpe den nye lærer med at opbygge fortroligheden til jobbet ved hjælp af de fælles kompetencer og erfaringer, skolen ligger inde med. Man vil kunne forhindre et spild af gode lærerressourcer, hvis man kan få ældre lærere til at blive længere i faget, og ordningen vil også forbedre kvaliteten af undervisningen.

Dette fører os til spørgsmålet om, hvordan man definerer kvalitet. Skal lærere udelukkende bedømmes ud fra de studerendes præstationer? Hvis der skal andre parametre ind, hvordan defineres og måles disse? Der er brug for yderligere forskning for at klarlægge disse spørgsmål og finde ud af, hvordan kvalitetsundervisning i et inkluderende undervisningsmiljø ser ud i praksis.

7.1 Resumé

Diskussionerne om kvalitetssikring i læreruddannelserne og opfølgning på nyuddannede lærere viser, at der er behov for et strammere system, hvis man skal nå det ønskede resultat. Alle involverede bør derfor tænke dette ind som en varig del af lærergerningen.



8. OVERORDNEDE RAMMER FOR INKLUDERENDE UNDERVISNING I LÆRERUDDANNELSEN

En del af de i kapitel 2 omtalte problemstillinger er også nævnt i de nationale rapporter og vil her blive behandlet nærmere.

Nogle lande støtter inkluderende praksis gennem lovgivningen, mens andre har mere rådgivende tiltag i form af strategier og handlingsplaner. FN's *Konvention om rettigheder for personer med handicap* får også stadig større betydning.

De fleste lande har indført eller er ved at indføre ændringer i uddannelsespolitikker og -systemer, hvilket skyldes en eller flere af følgende faktorer:

- Bekymring for utilstrækkelig uddannelse, som det er vist flere gange i nationale vurderinger og internationale sammenligninger som Pisa-undersøgelsen;
- Manglende tilpasning blandt elever på de ældste klassetrin og unge, som forlader skolen for tidligt;
- Demografiske ændringer og flere elever med forskellige kulturelle og sproglige baggrunde;
- Stigende behov for at fokusere på prioritetsområder som f.eks. social samhørighed og økonomi.

I det følgende vil vi se nærmere på nogle af de faktorer, der har betydning for landene i arbejdet med at løse disse problemer.

8.1 Terminologi

Omkring en tredjedel af de deltagende lande har i forbindelse med projektet udarbejdet en definition på inkluderende undervisning. Et par lande bruger ikke termen "inkluderende undervisning" i særlig stort omfang men i højere grad begreber som "en skole for alle" (Sverige) "fokus på forskelligheder" (Spanien) og "differentiering" (Danmark). Der er også stor forskel på, hvor de enkelte lande står i forhold til brugen af ordet "integration". Som nævnt i kapitel 2 forbindes "integration" hovedsageligt med spørgsmål omkring placeringen af elever med særlige behov i det almene skolesystem, oftest med fokus på det enkelte barns svagheder og ikke på de begrænsninger der findes i skolemiljøet.



Selv om mange lande i dag bruger termen “inkluderende undervisning” og man har en langt mere vidstrakt opfattelse af begrebet (som f.eks. defineret af UNESCO, 2009), er der stadig store forskelle på, hvordan inkluderende undervisning forstås og dermed praktiseres. De nationale rapporter viser også tydeligt, at man i stigende omfang bruger ordet “heterogenitet”, og at der er mange måder at opfatte forskelligheder på.

Spørgsmålet om kategorisering af eleverne skal tages op til revision, så der kommer mere fokus på, hvordan eleverne overvinder deres individuelle hindringer for læring. I WHO’s nyligt udkomne *World Report on Disability* (2011) hedder det: “... at kategorisere børn i uddannelsessystemet kan have negative konsekvenser som stigmatisering, afvisning fra klassekammeraterne, lavt selvværd, lave forventninger og begrænsede muligheder”.

Den manglende enighed om fælles definitioner på nogle af nøgleterminerne er altså fortsat et problem. Især Slovenien understreger dette, og Frankrig nævner også, at ændringer i sprogbrugen ikke har betydet reelle ændringer i opfattelsen af begreberne. I rapporten fra Spanien hedder det, at “inkluderende undervisning egentlig blot får mange lærere til at tænke “særlige elever og tiltag”, selv om man automatisk burde tænke på forskelligheder”.

Usikkerhed omkring sprogbrugen afspejler forskellene i målsætninger og opfattelsen af undervisningens funktion i samfundet samt den underliggende ideologi, og kan således påvirke udviklingen af en klar og sammenhængende politik for inkluderende undervisning.

8.2 En holistisk tilgang

Man er ved at blive klar over behovet for en holistisk og sammenhængende politik – man kan ikke arbejde isoleret og der er brug for systemiske reformer – og især over behovet for et større samarbejde mellem beslutningstagerne og i det hele taget en integreret tilgang fra myndighedernes side, som anbefalet af OECD (2010).

Portugisisk lovgivning fremhæver retten til uddannelse og fortsat læring som led i den globale udvikling for individet mod et mere demokratisk samfund. I Spanien støtter man ligeledes gennem lovgivningen en holistisk tilgang til inklusion, lighed og ikke-diskrimination, stærkt understøttet af moralske værdier. Også i



Frankrig taler man i lovgivningen om lige rettigheder og muligheder, deltagelse og medborgerskab i forhold til personer med handicap.

I Norge sammenlagde man helt tilbage i 1976 lovgivningen om specialskoler og almene skoler, og vigtigheden af samspil, deltagelse og personlig læring for alle understreges i en af Undervisningsministeriet nyligt udgivet rapport om retten til læring.

I Schweiz har man også nogle vigtige principper om inkluderende undervisning og læreruddannelser, fremhævet i de nationale anbefalinger for specialundervisning i den grundlæggende læreruddannelse (fra sammenslutningen af rektorer ved læreruddannelserne COHEP, 2008). Man anerkender f.eks. at inklusion af alle børn sker bedst i de almene skoler, og at alle lærere i almenskolen skal være fagligt kompetente til at undervise i et inkluderende skolemiljø.

I Tyskland har det fælles organ for de tyske delstaters uddannelses- og kulturministre (KMK) i april 2010 udgivet et strategipapir, hvori det hedder at “alle lærere skal have grundig vejledning i inkluderende undervisning af alle elever ... så de får de nødvendige kompetencer til at kunne håndtere alle slags forskelligheder”.

Landene er enige om vigtigheden af værdier og positive skole- og samfundskulturer i arbejdet for mere og bedre inkluderende undervisning. Island nævner, at et mål for eleverne er at arbejde med forståelse af og tolerance over for forskelligheder og de mange kulturer, der findes i Island og rundt om i verden. Forfatterne til den islandske rapport mener, at det vil være svært for eleverne at udvikle en sådan forståelse, hvis skolemiljøer forbliver segregerede, så de ikke konfronteres med forskelligheder. Hvis læreruddannelserne ligeledes bærer præg af mere segregation end inklusion, er det svært at forberede de studerende til at kunne håndtere elevernes forskelligheder.

Mange lande har særskilte foranstaltninger til undervisning af nogle grupper af elever, og dette får uundgåeligt konsekvenser for uddannelsen af lærere. Både læseplaner og vurderingsprocedurer skal sammen med de pædagogiske tiltag udformes, så man tilgodeser elevernes forskellige behov – man kan arbejde på forskellige niveauer i den samme klasse, ligesom man skal sikre, at yderligere støttebehov i form af f.eks. sundheds- eller sociale behov også tilgodeses via et godt samarbejde med andre sektorer.



I mange lande har man brug for et bedre samarbejde og flere fælles uddannelsestiltag for hele gruppen af fagfolk omkring eleverne for at sikre fortsat inklusion. Nye reformer i Tyskland viser da også vigtigheden af fælles tiltag og lokalt samarbejde ud over det, man oplever i skolen.

I agenturets rapport *Tidlig indsats over for småbørn – Udviklingstendenser 2005-2010* anbefales en forbedret koordinering af indsatsen, med en fælles forståelse af problemstillingerne hos medarbejdere fra forskellige fagområder. Dette skal ske parallelt med en mere holistisk indsats over for familier, i den forstand, at indsatsen skal koordineres med indsatsen på andre relevante områder som tidlig indsats, børnepasning, arbejdsforhold, bolig osv.

Selv om projektet handler om grundlæggende læreruddannelser, understreger mange eksperter behovet for at få nogle kontinuerlige udviklingsmuligheder for lærere og skoleledere i de forskellige sektorer i uddannelsessystemet, uden "huller" eller uoverensstemmelser. Undervisningsrådet i Irland har udviklet et sådant kontinuerligt forløb, hvor man beskriver de formelle og uformelle aktiviteter, lærerne engagerer sig i gennem hele karrieren. Forløbet omfatter den grundlæggende læreruddannelse, introduktion til jobbet som nyuddannet lærer, den løbende faglige udvikling og også sen karriereudvikling, hvor de forskellige stadier glider ind i hinanden og skaber en dynamisk sammenhæng.

8.3 Ansvarsfordeling

Mere og bedre inklusion betyder også, at man må se på ansvarsfordelingen omkring læreruddannelserne, og hvordan denne fordeling påvirker standarder og lighedsbegreber. Nogle lande påpeger, at ønsket om en høj akademisk standard kan være en hindring for at gennemføre politikker til fremme af inkluderende undervisning. Meijer (2003) nævner det stadig større modsætningsforhold mellem presset på skolerne for at levere bedre resultater og de udsatte elevers sårbarhed. Forlin (2010) siger ligeledes, at de statslige politikkers krav om inkluderende undervisning og de samtidige forventninger til skolerne om stadig bedre eksamensresultater kan skabe et vist spændingsforhold, som tydeligt mærkes blandt lærerne.

Moran (2009) siger, at undervisere på læreruddannelserne også kan "blive alt for optagede af konformiteten og deres defensive ønsker



om tilpasning i jagten på at overholde standarder". De må lære at opfatte arbejdet i en bredere sammenhæng og huske på, at undervisningen bør foregå inden for rammerne af en demokratisk dialog drevet af værdier, etik og social bevidsthed (Sachs, 2003).

UNESCO's rapport *Learning Divides* (Willms, 2006) om præstationer og lighed i skolesystemerne viser, at lighed og gode resultater faktisk kan gå hånd i hånd. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, også fra UNESCO (2009) taler om to vigtige elementer af kvalitet – elevens kognitive udvikling og selve uddannelsens rolle i udviklingen af værdier og holdninger som ansvarlige medborgere. Man må fastholde dette bredere perspektiv i forsøget på at udvikle metoder til måling af kvalitet i undervisningen – og i læreruddannelserne.

8.4 Resumé

Vi har her set på de overordnede politiske rammer, der skal være på plads for at fremme inkluderende undervisning i læreruddannelserne såvel som sammenhæng i systemerne landene imellem. Der er altså i særdeleshed behov for:

- Overensstemmelse i terminologien omkring inkluderende undervisning og forskelligheder samt en klar forståelse af den underliggende ideologi;
- En holistisk og sammenhængende politik og et bedre samarbejde mellem fagfolk;
- Bedre overblik over ansvarsfordelingen og det modsætningsforhold, der synes at være mellem kravet om høje akademiske standarder og inkluderende undervisning.



9. VIGTIGE PROBLEMSTILLINGER OG UDFORDRINGER

Vi vil nu se nærmere på de problemstillinger og udfordringer, der ifølge de deltagende lande bør tages op, hvilket der i litteraturen såvel som i europæisk og international sammenhæng er enighed om, jf. kapitel 2. Analysen her danner grundlag for anbefalingerne beskrevet i kapitel 10.

9.1 Læreruddannelser

Ifølge Bates (2005) opstår der en række behov i forbindelse med nye tiltag for inkluderende undervisning i læreruddannelsen, som har rod i politiske forventninger, bureaukratiske standarder og krav om beskyttelse af særlige interesser i samfundet. Nogle vigtige områder kræver særlig opmærksomhed, hvis man skal gennemføre stabile og vedvarende ændringer i læreruddannelsen.

9.1.1 Ansættelse og fastholdelse

Antallet af lærere til rådighed i systemet varierer meget rundt om i Europa, ligesom der er stor forskel på, hvor længe lærerne bliver i faget. I én gruppe af lande, herunder Frankrig og Tyskland, er der flere som ønsker at blive lærere, end der er ledige stillinger i faget. Finland og Island uddanner også forholdsvis mange lærere, og også i Østrig er der flere nyuddannede lærere, end der er ledige stillinger. I en anden gruppe af lande har man derimod svært ved at få studerende ind på den grundlæggende læreruddannelse og at få tilstrækkeligt kvalificerede lærere til de ledige stillinger – det gælder især stillinger inden for de matematiske og videnskabelige fag i de ældre klasser og på ungdomsuddannelserne.

Lærernes alder kan være et problem, idet mange går på pension inden for de næste ti år, og derfor ansætter man flere og flere paraprofessionelle til at assistere med forskellige opgaver (Moon, 2007).

Det er naturligvis ikke nok blot at udfylde de ledige stillinger – det er afgørende at tiltrække personer med de rette værdier og holdninger og med den krævede viden og kompetence. Forskning foretaget af Auguste m.fl. (2010) indikerer, at man i de uddannelsessystemer der anses for verdens bedste, kun ansætter lærere fra den bedste tredjedel af kandidatgruppen og dermed skaber både et højt udvæl-



gelsesniveau og attraktive arbejdsbetingelser. Kun få europæiske lande er i stand til dette.

I lande som Tyskland og Frankrig tilbydes man som lærer i kraft af sin status som tjenestemand god sikkerhed og stabilitet i jobbet. Men nogle steder i Storbritannien har man skullet betale ekstra for at opveje manglen på lærere i de ældste klasser og på ungdomsuddannelserne. Der er ikke helt samme problem i grundskolen, især fordi den grundlæggende læreruddannelse i de fleste lande nu har status som en videregående uddannelse, hvilket har givet grundskolelærerne bedre betingelser. Beslutningstagerne på området har dog brug for yderligere information om, hvilke faktorer der spiller ind ved ansættelsen af lærere på henholdsvis grundskoleniveau og ved ungdomsuddannelserne.

Moran (2009) mener, at lærerne bør genskabe deres status og værdighed som nogle af de ledende intellektuelle i samfundet, og ikke blot "leverandører af andres dagsordener." Hun nævner, at "lærere som kun fokuserer på teknikker og standarder for læseplaner, som ikke også involverer sig i tidens større sociale og moralske spørgsmål, støtter et forarmet og udpint syn på undervisningen og fagligheden".

Man bør også se nærmere på optagelsesprocedurerne til læreruddannelsen. Hvordan træffer man beslutninger om potentielle læreres holdninger og værdier? Det er klart, at kvalifikationer og optagelsesprøver ikke fortæller noget om dette (jf. kapitel 2.1) og det bliver heller ikke altid berørt under jobsamtaler. FN's *Konvention om rettigheder for personer med handicap* pålægger i artikel 24 deltagerstaterne at træffe passende foranstaltninger til at beskæftige lærere med handicap, men hvordan kan man i optagelsesforløbet sikre dette?

Moon (2007) understreger behovet for en sammenhængende udvikling af politikker på området med ti nøglespørgsmål, hvoraf tre har særlig interesse i denne sammenhæng:

- Hvilke faktorer skal være til stede for at skabe nogle stærke nationale såvel som lokale politikker for ansættelse og fastholdelse af lærere og for efter- og videreuddannelse?
- Hvordan sikrer man lærernes demokratiske medvirken i beslutningsprocessen?



- Kan man definere rettigheder, der giver lærerrollen den værdighed, som er så betydningsfuld?

I en rapport fra 2010 fremhæver UNESCO og Den Internationale Arbejdsorganisation (ILO) også lærernes rolle: "... manglende investering i lærere er kortsigtet og vil uvilkårligt modvirke social og økonomisk fremgang". Sørger man heller ikke for at få lærere med forskelligartede egenskaber ind i faget, kan det ligeledes forhindre større samfundsmæssige ændringer.


9.1.2 Undervisere på læreruddannelserne

Undviserne på læreruddannelserne har afgørende betydning for lærerstandens kvalitet. Alligevel har man i mange europæiske lande ingen faste regler for, hvilke kompetencer de skal besidde eller hvordan de skal udvælges og undervises.

Swennen og van der Klink (2009) mener, at mange undervisere har svært ved at tilpasse sig de akademiske forventninger, der stilles til deres undervisning på de videregående uddannelser, og at det er vanskeligt for dem at arbejde med voksne studerende. De har også brug for at vide mere om forskning og udgivelse af bøger og andet materiale. Cochran-Smith (2005) nævner den vigtige "symbiotiske" forbindelse mellem forskningsaktiviteter og praktisk undervisning som berigende for læreruddannelserne.

Boyd m.fl. (2007) foreslår en treårig introduktionsperiode for undervisere på læreruddannelserne, hvor de får tid til at arbejde sammen med ledere og mentorer omkring deres nye rolle og pædagogikken i de grundlæggende læreruddannelser, og også får mulighed for at samarbejde med skoler og deltage i forskningsaktiviteter. Cochran-Smith har tidligere sagt (2004), at mange undervisere på læreruddannelserne ikke har fået de lærings-erfaringer, som er nødvendige for at bremse den konservatisme, der præger mange uddannelsesforløb, og at de derfor behøver hjælp til at lære mere om race, racisme, forskelligheder og social retfærdighed i uddannelsessystemet.

At forberede nye lærere til at blive "inkluderende" lærere kræver meget mere end blot et ekstra kursusforløb eller modul om specialundervisning, og undervisere på læreruddannelserne må opbygge ekspertise i at håndtere omdiskuterede problemstillinger og arbejde med deres egne dybere personlige værdier og holdninger. De bør omsætte deres ideer til praksis ved f.eks. at sørge for en vis



personliggørelse og differentiering af kursusforløbene for at kunne undervise studerende af forskellig alder og med forskellige livserfaringer, sociale, kulturelle eller sproglige baggrunde samt studerende med handicap. De lærerstuderende kommer også med forskellige holdninger og værdier og har forskellige meninger om og erfaringer med "effektiv" undervisning, hvilket bør tages ad notam og udnyttes i den videre udvikling. De nødvendige ændringer i vurderingsmetoder i læreruddannelserne får også betydning for underviserne – der vil blive krævet vurderinger af kompetenceniveauet hos lærerstuderende i praktik og, nok så vigtigt, kvalificerede bud på, hvad der skal til for at få dem videre.

Haug (2003) noterer sig, at læreruddannelserne er præget af en stabil kultur, der kun langsomt tilpasser sig ændringer. Det kræver mere end blot nogle enkle foranstaltninger at udvikle den nødvendige viden og forståelse hos lærerne, og man bør i læreruddannelserne anlægge en bredere tilgang end den, som afspejles ude i skolerne i dag. Som Haug siger: "den inkluderende skoles betydning for læreruddannelserne kan ikke fornægtes eller modarbejdes under dække af en opfattelse af, at den ikke varer ved".

9.1.3 Samarbejde med skoler

Praktikken er en vigtig del af al læreruddannelse, og meget afhænger derfor af et godt samarbejde mellem uddannelsesinstitutionen og de skoler, hvor de studerende er i praktik. Et eksempel er Finland, hvor man har de førnævnte øvelsesskoler, hvor undervisere fra uddannelsesinstitutionen arbejder ude i skolerne, og hvor man bruger forskningen i praksis. Man kan danne netværk med grupper af skoler, som sammen med undervisere fra læreruddannelserne kan give feedback på nyuddannede læreres præstationer. Omvendt kan nye lærere også give feedback om fremtidige kursusforløb og aktuelle udfordringer i forbindelse med praktikken. Sådanne netværk kan handle om andet end praktik – man kan f.eks. arbejde for fornyelse og forbedringer gennem reformer. Det bør naturligvis være tværgående netværksgrupper, ikke hierarkiske, så der er mulighed for løbende udvikling, nye kontakter og mere vidtrækkende tænkning.

En sådan form for kollegialt samarbejde kan derfor hjælpe undervisere på læreruddannelserne med at udvikle deres egen pædagogik og fleksible vurderingsmetoder (f.eks. brug af portfolioer). Forsknings samarbejde om inkluderende praksis med deltagelse af



institutioner for læreruddannelser bør indgå som en del af undervisernes faglige udvikling.

9.1.4 Videnbaserede ændringer

Som nævnt af OECD (2010) og som det også har vist sig ved den nylige reform af læreruddannelserne i Storbritannien (Skotland) (Menter m.fl., 2010), findes der ikke tilstrækkeligt samlet forskningsmateriale og empiriske data på området, og der må forskes yderligere for at frembringe tilstrækkeligt materiale til at kunne understøtte de ønskede ændringer. Eksemplerne i denne rapport afspejler nogle af de områder, der bør forskes i, bl.a.:

- Effektiviteten af forskellige indgange til lærergerningen;
- Tilgangen til læreruddannelsen og læseplanen på den grundlæggende læreruddannelse;
- Effekten af særskilte, integrerede og blandede kursusforløb og hvordan man finder frem til et enkelt uddannelsesforløb, hvor alle lærere forberedes til at kunne håndtere alle slags forskelligheder.

Andre interessante områder indbefatter ansættelse af lærere, introduktionsforløb, opfølgning omkring nye lærere samt den faglige udvikling blandt lærere og især blandt undervisere på læreruddannelserne.

Man bør ligeledes se på brugen af kompetenceområder og sørge for enighed om, hvad der kendetegner inkluderende praksis af god kvalitet, og hvordan man bedst forbereder lærerne til at bruge de mest effektive tiltag. Kompetencer er en dynamisk kombination af viden, forståelse, færdigheder og evner, som udvikles løbende gennem læring og derfor kan være vanskelige at måle i sig selv. Man må derfor ændre proceduren for vurdering, hvilket igen vil få indflydelse på den faglige udvikling blandt undervisere på læreruddannelserne, som nævnt ovenfor.

9.1.5 Lærerkompetencer

Der har under projektet været bred enighed om, hvilke kompetencer nyuddannede lærere skal besidde for at kunne tage ordentligt ansvar for alle elever i klassen, levere god læring og håndtere forskellige adfærdsmønstre. Ud over den faglige viden skal lærerne have viden om børns og unges udvikling, pædagogiske færdigheder – herunder konstruktivistiske færdigheder, viden om problembaseret læring og



elevsamarbejde – så de kan give alle elever valg og mulighed for at tilegne sig viden og respondere på den på forskellig vis.

Lærere bør acceptere, at de også selv går gennem en livslang læringsproces. De skal lære at forske og udnytte forskningsresultaterne. Gode samarbejdsevner er altafgørende i arbejdet med forældre og andre fagfolk, som jo alle er med til at skabe den fulde forståelse for elevens behov.

Lærere bør i højere grad bevæge sig fra at være “private” til at være “kollektive” udøvere af deres hverv og betragte sig som bidragydere til hele skolesystemet. Uddannelsesforløbet bør også få indflydelse på de holdninger og kerneværdier, som udvikles – i det mindste delvist – gennem samarbejdet med personer med forskellige behov. Der skal være tid til indgående diskussioner, understøttet af relevante studier og forskning under vejledning af undervisere, som besidder både ekspertise, overbevisning og engagement.

Efterhånden som der uddannes flere lærere i inkluderende undervisningsmiljøer, vil de positive holdninger og erfaringer blandt dem også brede sig. Kvaliteten af den inkluderende undervisning vil blive bedre og bedre, efterhånden som disse lærere udvikler sig og bliver vejledere og mentorer for studerende og nyuddannede lærere. Erfaringer og færdigheder skal konstant holdes ved lige, så man til stadighed kan håndtere også de mere komplekse behov hos nogle elever.

Den stigende mængde erfaring og ekspertise som del af en større systemisk ændringsproces er derfor med til at skabe og sikre kvaliteten i læreruddannelserne og praktikforløbene og at mindske afstanden mellem teori og praksis.

9.2 Overordnede rammer

9.2.1 Terminologi

Brugen af terminologi omkring inkluderende undervisning og forskelligheder er et centralt spørgsmål i alle de deltagende lande. Efterhånden som man nærmer sig en bredere definition på inkluderende undervisning står det klart, at sprogbrugen i nogle tilfælde nok har ændret sig, men praksis forbliver nærmest uændret. Det gælder især omkring handicap, hvor sprogbrugen er særligt følelsesbetonet og præget af mangeårige “skjulte” betydninger og associationer (f.eks. omkring velgørenhedsmodellen eller den



medicinske tilgang og begrebet "integration"). Ratificeringen af FN's *Konvention om rettigheder for personer med handicap* gennemført af EU og mange enkelte medlemsstater vil motivere til det fortsatte arbejde med også at ændre praksis.

Sprogbrugen omkring inklusion og inkluderende undervisning hænger uløseligt sammen med fundamentale overbevisninger om undervisning og social lighed. Man må forhindre, at dette påvirker udformningen af politikker på området i en negativ retning og sikre dette princip også i alle andre politikker. Hvis sprogbrugen leder tanken hen på "adskillelse" eller "forskel" i forhold til visse samfundsgrupper, vil politikker også med større sandsynlighed blive udformet som en slags "vedhæng" til i forvejen anvendte politikker, som ikke er inkluderende.

9.2.2 Identificering af elever

Sprogbrugen har også betydning for, hvordan man identificerer elever med behov for ekstra støtte og kan dermed medføre ret store forskelle i de anvendte procedurer til dette formål. Dette hænger ofte sammen med en kompleks finansieringspolitik. En overflod af (ugennemførte) initiativer, bureaukrati og politikker uden fleksibilitet kan alt sammen modvirke udviklingen af en inkluderende praksis. Meijer (2003) nævner, at årsagen til, at nogle lande tilsyneladende har flere elever med handicap og/eller særlige behov end andre skal findes i udformningen af administrative og finansielle regler og procedurer, og at tallene altså ikke afspejler de reelle forekomster og typer af særlige undervisningsmæssige behov. Sådanne regler og procedurer kan altså virke til hinder for en bedre inkluderende undervisning.

I mange lande identificerer og kategoriserer man stadig eleverne frem for at basere støtten på et sæt sammenhængende foranstaltninger. Man bør i højere grad give støtten i klasseværelset frem for at adskille eleverne fra deres kammerater og give dem separat hjælp.

McGrady m.fl. (2001) undersøgte livsforløbet hos nogle elever, der havde fået påskriften "indlæringsvanskeligheder" og fandt ud af, at en sådan undervisningsrelateret kategorisering kun har værdi, hvis den giver en præcis forståelse af indlæringsvanskeligheder og gør det muligt at udvikle nogle effektive strategier til at imødesee de



undervisningsmæssige, psykologiske og sociale udfordringer forbundet hermed.

Ændringer i måden, hvorpå man identificer elever med særlige behov vil kun være holdbare, hvis de understøttes af en klar ideologi og en dedikeret interesse for fundamentale værdier, nøglebegreber og terminologi af betydning for praksis, som f.eks. hos Hart m.fl. (2006), som ikke udstikker præmisser om "evner" og hvor langt de enkelte elever kan nå, men fokuserer på at øge kapaciteten hos alle elever.

9.2.3 Støtte til alle elever

WHO's *World Report on Disability* (2011) nævner, at man skal "væk fra de traditionelle pædagogikker i uddannelsessystemerne og iværksætte nogle mere læringsfokuserede tiltag, hvor man anerkender den enkelte elevs evner til at lære og hans/hendes måde at lære på".

God undervisningspraksis har stort set den samme betydning for alle elever, men kræver nytænkning og reelle forventninger om at øge "læringskapaciteten". Uanset hvem der træder ind i klassen, skal vedkommendes deltagelse og læring støttes af fleksible og sammenhængende tiltag, som gør det muligt at forstå og bearbejde information og udtrykke sig på sin egen individuelle facon.

Derfor må man på læreruddannelserne også tro på, at de studerende har den nødvendige kapacitet til at kunne praktisere god inkluderende undervisning. Det er vigtigt for alle elever – børn og unge i skolerne, studerende og også lærerne selv – at udvikle en "fleksibel" (modsat fikseret) tankegang (Dweck, 2006) og at føle sig sikker nok til at udforske nye ideer og se de fejl man laver, som muligheder for at lære mere.

Nyuddannede lærere skal lære at forstå kompleksiteten og de mange faktorer, der spiller ind i undervisningen og læringsprocessen. De må anerkende, at alle elever aktivt skal involveres i deres egen læring og ikke må være passive forbrugere af en foreskrevet læseplan.

Alexander (2008) foreslår at anvende termen "pædagogik" til at "antyde kombinationen af den pædagogiske indsats (undervisningen) og de værdier, vidnesbyrd, teorier og fælles historier der former og forklarer den". Han fortsætter: "Det er et ord som leder tanken væk



fra den snæversynede opfattelse af “hvad som virker” og hen imod en verden præget af ideer og argumenter”.

Hvis lærere skal forstå forskelligheder og udvikle en inkluderende praksis, skal de kunne forstå sig selv og deres egne værdier i forhold til andre. Rodriguez (2010) mener, at lærere skal indse, at de generelt er som folk er flest, men at de har noget til fælles med visse andre og nogle karaktertræk som gør dem helt unikke. Denne tankegang skal så udbygges til at omfatte alle elever, så den virker som grundlag for at kunne forstå og imødesee deres generelle, særlige og individuelle behov.

9.2.4 Modstridende krav

De fleste er enige om behovet for at sætte høje standarder for alle elever. Men der kan sættes spørgsmålstejn ved, hvilke værdier og præmisser disse standarder afspejler i de forskellige lande. Måles “evner” kun i et begrænset omfang, vil kategoriseringen af eleverne sandsynligvis fortsætte og gøre det vanskeligt at skabe klasser, hvor alle klarer sig godt. Lærerne er nødt til at udfordre den almindeligt udbredte opfattelse om årsagerne til elevernes dårlige resultater og fokusere på, hvordan skolesystemet påvirkes af – og kan være med til at fastholde – større sociale uligheder. De bør under ingen omstændigheder acceptere begrænsede – og begrænsende – læseplaner for eleverne (Abu El-Haj og Rubin, 2009).

Carini (2001) taler om “kvaliteten og værdien af at være menneske” som udgangspunktet for undervisningen og understreger, at alle elever skal være “skabere og handlingsmennesker, aktive operatører i verden og deres eget liv”. Dette synspunkt kræver en ændring i vurderingsprocedurerne og de måder, hvorpå eleverne – og også lærerne – “måles” og vurderes.

Nogle lande skærer ned på den eksterne kontrol af elevernes præstationer, grundet vanskeligheder med forvaltningen og den potentielle konflikt mellem interessen for akademiske standarder og mere vidtrækkende resultater, som er mere i tråd med principperne om inkluderende undervisning. Skoler bør udvikle effektive systemer til kvalitetssikring, men skal afbalancere kravene fra eksterne myndigheder med behovet for at kortlægge og optimere alle elevers fremskridt.

De lærerstuderende skal forberedes til at kunne iagttage eleverne uden at ville kategorisere dem – gennem metoder som ikke afspejles



i prøver og tjeklister, men som bedre kan vise elevernes kapacitet og bruges som input til videre læring. Man kan læse mere om dette i agenturets rapport *Elevvurdering i et inkluderende undervisningsmiljø* fra 2007. Sprogbrugen i forbindelse med elevvurderinger bør revurderes og der skal udvikles en pædagogik, som indbefatter hele paletten af elever og ikke kun fokuserer på gennemsnittet.

De lærerstuderende skal derfor også lære at udarbejde og formidle en læseplan, der stiller spørgsmål ved strukturelle uligheder og "konkurrencepræget undervisning". Ivatts (2011) understreger behovet for at "udvide samfundets ansvarsgrundlag for at kunne afgøre, hvilken viden og hvilke værdier, færdigheder og opfattelser der er relevante og værd at viderebringe til børn og unge". Han mener, dette vil fremme en mere demokratisk deltagelse og modvirke de konkurrencebetonede læseplaner og den deraf følgende risiko for, at "vigtige budskaber underlægges en slags afkrydsningskontrol i forhold til inklusionsniveauet".

OECD (2011) understreger, at forbedringer hos de elever der klarer sig dårligst ikke behøver at ske på bekostning af de øvrige elever. Pisa-undersøgelsen viser, at de lande som har størst fremgang eller ligger blandt de bedste er lande, som formår at iværksætte klare målsætninger for deres politikker, kontrollere elevernes resultater, give skolerne mere selvbestemmelse, anvende samme læseplan til alle 15-årige elever, investere i udvikling af lærerkompetencer og støtte de skoler og elever, som klarer sig dårligst.

Den potentielle konflikt mellem evnen til at imødesee elevernes forskellige behov og at opfylde fælles standarder vil stadig være der, men det er lærernes opgave at give alle unge muligheder for reel læring og ikke blot mulighed for at deltage i og blive bedømt ud fra nogle højtprofilerede elevvurderinger, som ikke giver mening for dem.

Vi vil i det følgende fremsætte anbefalinger for disse problemstillinger, primært ud fra praksis i læreruddannelserne rundt om i Europa, som den er beskrevet af eksperter fra agenturets medlemslande og diskuteret under projektet.



10. ANBEFALINGER FOR POLITIKKER OG PRAKSIS

Læreruddannelserne bør i mange tilfælde videreudvikles, hvis man vil sikre, at fremtidige lærere forberedes ordentligt til at kunne håndtere forskelligheder i et inkluderende undervisningsmiljø. Eksemplerne på innovativ praksis viser, at uddannelsesinstitutionerne selv så småt er ved at bevæge sig i den rigtige retning og er blevet bedre til at ruste de studerende til at arbejde i inkluderende miljøer. Man bør holde nøje øje med disse ændringer og bruge den nyvundne viden, når nedenstående anbefalinger skal omsættes til praksis.

Vi har valgt at fremsætte to sæt anbefalinger, hvoraf det første relaterer direkte til læreruddannelser og derfor hovedsageligt er rettet mod de fagfolk, der arbejder inden for dette område. Man skal dog være opmærksom på, at enhver reform af læreruddannelserne kræver bred opbakning fra hele uddannelsessektoren – og også fra andre sektorer.

Det andet sæt anbefalinger er rettet mod beslutningstagere, som jo skal sørge for rammerne for den videre systemiske ændring, der skal til for at få mere inkluderende undervisning ind i læreruddannelserne.


10.1 Anbefalinger for fagfolk

Effektive forbedringer af ansættelsesproceduren for nye lærere og en bedre fastholdelse af lærere i faget, samt tiltag til at få flere lærere med forskellig baggrund, herunder lærere med handicap, ind i faget.

Nyere forskning viser, at færdighedsprøver ikke er en helt pålidelig metode ved udvælgelse af lærerkandidater, men det kan være svært at finde de egenskaber man søger hos en lærer blot ved at se på vedkommendes kvalifikationer eller ved interviews.

For at kunne udvælge de rigtige kandidater og begrænse antallet af studerende, der falder fra i løbet af den grundlæggende uddannelse eller senere efter at have opnået ansættelse, er det nødvendigt at:

- Se nærmere på udvælgelsesproceduren med den målsætning for øje, at man skal skabe større mangfoldighed blandt lærerne, så de både kan være rollemønstre og være med til at øge den kulturelle viden om og forståelse af handicap i lærerfaget;



- Se på lærernes status og hvordan den kan styrkes gennem fortsat faglig udvikling og forbedring af de akademiske standarder i takt med andre faggrupper. Lærere er reflekterende praktikere, som løbende forbedrer deres kompetencer og bruger forskningen i deres arbejde, og den status skal styrkes. Man må ikke forsøge at reducere dem til at være "fagteknikere" eller degradere undervisningen til en proces med opgaver, der afkrydses efter løsning.

Forskning i virkningen af forskellige tilgange til lærergerningen, forløbenes tilrettelæggelse og indhold samt anvendt pædagogik, så man sikrer den bedst mulige kompetenceudvikling hos lærerne i forhold til håndteringen af elevernes forskellige behov.

Der er i øjeblikket kun begrænset viden og dokumentation, der kan tjene som grundlag for politikker og praksis for inkluderende undervisning i læreruddannelserne. Mere og bedre kompetenceudvikling kræver ændringer både hvad angår indhold, pædagogik og vurderingsforløb i de grundlæggende læreruddannelser. Der er brug for grundig og langsigtet forskning i:

- Virkningen af forskellige tilgange til læreruddannelsen, f.eks. 4/5-årige bachelor/kandidatuddannelser, efter- og videreuddannelser, fast-track-procedurer og skolebaserede uddannelsesforløb for lærere, der skal undervise elever i alle fag og aldersgrupper;

- Opdelingen i særskilte, integrerede og blandede kursusforløb; hvordan man fostrer mere og bedre samarbejde og integrerer forløbene;

- De nødvendige kompetencer for at kunne praktisere inkluderende undervisning af høj kvalitet, så man kan få overensstemmende vurderinger af effekten af uddannelsesforløbet og praksis for nyuddannede lærere;

- Hvordan man bedst optimerer kompetencerne hos de lærerstuderende i praktik (værdier, holdninger, færdigheder, viden og forståelse) dvs. gennem indhold, pædagogik og vurderinger, så de forberedes bedst muligt.

Selve professionen som underviser på læreruddannelserne skal forbedres i forhold til ansættelsesprocedurer, introduktionsforløb og undervisernes fortsatte faglige udvikling.

Profilen skal højnes for undervisere på de videregående uddannelsesinstitutioner og deres vejledere ude i skolerne. Der skal



ved udvælgelsen ses grundigt på erfaringer og kvalifikationer. Man skal udvikle samarbejdet mellem de forskellige fakulteter på uddannelsesinstitutionerne og mellem underviserne og sikre, at uddannelsesinstitutionerne gennem viden, forståelse og positive holdninger til jobbet som underviser af elever med forskellige behov får en samlet tilgang til og en stærk fælles begrebsopfattelse af inklusion og inkluderende undervisning.


Nogle vigtige målsætninger indbefatter:

- Etableringen af et formelt introduktionsforløb som en del af den fortsatte faglige udvikling;
- Fastholdelse og vedligeholdelse af den erfaring underviserne fra de videregående uddannelser har fået ude i klasserne, f.eks. gennem et tæt samarbejde med inkluderende skoler, deltagelse i aktionsforskning og praktisk implementering af forskningsresultater. Vejledere ude i skolerne bør ligeledes involveres i akademisk forskning;
- Mere viden om effekten af en kompetencebaseret tilgang til udviklingen af underviseres færdigheder, viden og forståelse, så man kan klarlægge kompetenceniveauet og den videre læring med den studerende og sikre, at der tages fat på områder, hvor der er brug for forbedring.

Skoler og institutioner for læreruddannelser skal samarbejde om at udvikle god praksis i skolerne og sikre gode praktikpladser.

Praktikforløbene er en vigtig del af al læreruddannelse, og der skal være en klar forståelse af den underbyggende teori, så man kan mindske kløften mellem teori og praksis og sikre, at praktikken ikke bliver en slags afkrydsningsøvelse, hvor man sætter flueben ved de færdigheder, der er lettest at måle og observere. Her kan en kompetencebaseret tilgang måske give en mere effektiv vurdering af praksis. Modellen med øvelsesskoler bør undersøges nærmere, da den bygger på nyere forskning og sikrer at undervisernes færdigheder holdes ved lige. Derudover bør man:

- Se på modeller for god undervisningspraksis (f.eks. sideløbende frem for fortløbende modeller, spiraludvikling af nøglebegreber) og dermed skabe teoretisk kontekst;
- Se på effektive strategier for supervision og erfaringsformidling for videre læring, herunder afdække essentielle holdninger, værdier,



færdigheder og kompetencer for vejledere/mentorer på læreruddannelserne og ude i skolerne;

- Finde ud af om man på nogle praktiksteder kan sætte særlig fokus på bestemte nøgleområder. Man skal selvfølgelig anerkende vejen til inklusion som en sammenhængende proces, men dette kunne fungere som et springbræt for den videre udvikling i mange lande, hvor det er svært at finde inkluderende praktiksteder;
- Undersøge om der findes netværk for samarbejde med kolleger ude i skolerne, som er involveret i uddannelse af lærere, og med andre organisationer med erfaringer og kontakter og dermed hele tiden øge sin viden om og forståelse for forskelligheder.

10.2 Anbefalinger for beslutningstagere

Nedenstående anbefalinger er for alle beslutningstagere og er altså ikke rettet specifikt mod aktører i specialundervisningen eller på handicapområdet. Udviklingen af inkluderende politikker og praksis er et fælles ansvar og bør indgå som en naturlig del af udviklingen for alle beslutningstagere på uddannelsesområdet, herunder læreruddannelsen.

Der er brug for omfattende systemiske ændringer for at sikre den fortsatte udvikling af inkluderende skoler og inkluderende undervisning i læreruddannelsen.

Man anerkender i stigende grad lærernes vigtige rolle, og læreruddannelsen skal derfor også opprioriteres. Her kan man naturligvis ikke stå alene, og de nødvendige reformer kræver engagement og god ledelse fra beslutningstagere i alle sektorer, også ud over undervisningssektoren. Et sådant tværfagligt samarbejde kan hjælpe fremtidige lærere med at udvikle de holdninger og værdier, der er brug for i den inkluderende undervisning.

Det er vigtigt at:

- Udvikle politikker for inkluderende undervisning på tværs af alle sektorer som et vigtigt element af et mere inkluderende samfund;
- Inddrage flere instanser på alle niveauer og anlægge en holistisk tilgang til arbejdet med at imødesee behovene hos eleverne og deres familier.



Reformer skal også indbefatte en afklaring af sprogbrugen omkring inkluderende undervisning, mangfoldighed og forskelligheder.

Når man kategoriserer eleverne, vil man uvægerligt sammenligne og lave hierarkier, ligesom man kan nedtone forventningerne til eleven og dermed hæmme læringen. Der skal være konsekvens i sprogbrugen og der skal udarbejdes et klart anvendelsesgrundlag. Det er især vigtigt at:

- Undlade at kategorisere børn og unge, da man derved nemt kan forfalde til at give dem undervisning og foranstaltninger, som er specielt rettede mod særligt udsatte grupper;
- Iværksætte reformer, der hjælper lærere og andre fagfolk med at forstå præmisserne for og konsekvenserne af at benytte uens terminologi;
- Se på eleverne som personer med individuelle, mangartede og skiftende identiteter. Lærere skal rustes til trygt at kunne imødesee elevernes forskellige behov.


Der skal indføres en række sammenhængende støtteforanstaltninger, der giver lærerne mulighed for at imødesee alle forskellige slags behov hos eleverne.

Elevvurderingerne skal tidligt kunne afsløre behovene for støtte hos alle elever og hvilken støtte, der er mest hensigtsmæssig under hensyntagen til ønsket om fuld deltagelse i klassen, skolen og det omgivende samfund. Hertil kræves:

- Mere kapacitet i skolerne til at imødesee flere forskelligartede behov og støtte alle elever i deres eget nærmiljø;
- Fastholdelse af allerede eksisterende ekspertise og støtte til elever med mere komplekse læringsbehov – vejledere, specialister og andre fagfolk (herunder eksperter fra specialskoler og/eller ressourcecentre) skal dele deres viden med lærerne ude i klassen.

Ansvarsfordelingen blandt beslutningstagerne bør vise, at man er interesseret i at skabe resultater, der lever op til principperne om inkluderende undervisning.

Politikker og praksis for inkluderende undervisning kan skabe konflikter i forhold til ønsket om høje akademiske standarder – man skal gøre tydeligt opmærksom på de underliggende værdier, der bærer uddannelsessystemerne og fokusere på, hvad der virkelig har



værdi. Man skal spørge “hvilken slags undervisning skal der være i hvilken slags samfund?” Beslutningstagere bør især:

- Notere sig *Rådets konklusioner om den sociale dimension af uddannelse* (Ministerrådet, 2010) og finde nye måder at måle og vurdere resultater på, idet man anerkender, at bedre uddannelse er afgørende i kampen mod fattigdom og social udelukkelse;

- Anerkende vigtigheden af læreres, underviseres og vejlederes opgave med at sætte dagsordenen for inkluderende undervisning og støtte dem ved at sikre sammenhængende, langsigtede politikker for inkluderende undervisning på internationalt, europæisk og nationalt plan, både i forhold til læreruddannelser, læseplaner ude i skolerne, pædagogik, elevvurderinger og ansvarsfordeling.

De foreslåede anbefalinger kan forhåbentlig give anledning til diskussion og forslag til mere og bedre inkluderende undervisning i læreruddannelserne som én af milepælene på vejen mod mere og bedre inkluderende undervisning i hele Europa.



KONKLUSION

Reformering af læreruddannelserne skal ske som et led i de større systemiske reformer hen imod mere og bedre inkluderende undervisning. Man bliver stadig mere bevidst om vigtigheden af læreruddannelser af en høj kvalitet, i takt med det stigende behov for samarbejde på tværs af beslutningstagere og sektorer for at sikre et holistisk perspektiv.

Problemstillingerne er komplekse. Dyson (2005) indikerer, at tiden er moden til at komme videre fra diskussioner med fokus på teori/praksis, profession/håndværk, færdigheder/viden, praktik/undervisning, placering i skoler/på videregående uddannelsesinstitutioner og ind i en ny æra med samarbejde, accept af forskelligheder, effektiv dialog og ressourcodeling som nøgleord i læreruddannelsen. Det sker kun, hvis beslutningstagere og andre aktører på området – især skoleledere – integrerer inklusionsprincippet helt og fuldt i tanker og handlinger, og hvis det rodfæstes i samfundskulturen og ude i skolerne.

Omfattende ændringer tager naturligvis tid og kræver en langsigtet og sammenhængende indsats. Ólafsdóttir nævner i forordet til Europarådets publikation *Teacher Education for Change* (2011): "Uddannelsessystemerne bliver ved med at genskabe mønstre ... som mest handler om overførsel af viden og forberedelse til arbejdsmarkedet, hvor man glemmer at målet med uddannelse også er at forberede elever og studerende til at blive aktive medborgere, at udvikle sig personligt og at vedligeholde og fortsat tilegne sig viden".

Mere og bedre inkluderende undervisning har, sammen med andre prioriteter som social retfærdighed og samhørighed nogle langsigtede fordele, og investeringer i førskolepædagogik og et mere inkluderende uddannelsessystem vil være langt mere rentable end kortsigtede tiltag, som blot vil "lukke hullerne" eller blive rettet mod bestemte udsatte grupper.

Ved konferencen i Zürich i september 2010 beskrev Tony Booth inkluderende undervisning som "en principbaseret tilgang til udvikling af undervisning og samfund". Han understregede behovet for mere klarhed over perspektiverne for inkluderende undervisning, så man bedre kan foretage de rigtige valg. Dette er relevant for alle lærere – og for undervisere på læreruddannelserne, som jo har stor indflydelse på, hvordan praksis vil se ud i fremtiden.



Huber (2011) skriver: "Den globale verdens udfordringer kræver undervisning og uddannelse, der udvikler det fulde potentiale for enhver borger i ethvert demokrati, så alle erfaringer og al ekspertise udnyttes. Det er ikke længere bare et humanistisk ønske, det er blevet nødvendigt for demokratiets overlevelse".


OECD sagde i 2005, at en højnelse af kvaliteten i læreruddannelsen sandsynligvis vil være den mest effektive måde at forbedre præstationerne i skolen på. Beslutningstagere og fagfolk fra projektet går skridtet videre og anbefaler at det vigtigste i udviklingen af et mere inkluderende samfund er at forberede lærerne grundigt til at håndtere forskelligheder.

Mere lighed i uddannelse og undervisning vil kun kunne opnås, hvis lærerne udstyres med de kompetencer, der er nødvendige for at kunne imødesee elevernes forskellige behov. Vi håber, rapporten kan give inspiration og fostre ideer til det fortsatte arbejde med at sikre undervisning og uddannelse af høj kvalitet for alle.



REFERENCER

- Abu El Haj, T. R. og Rubin, B.C. (2009) Realizing the equity-minded aspirations of de-tracking and inclusion: Towards a capacity-oriented framework for teacher education. *Curriculum Enquiry*, 39 (3), 435-463, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education (OISE)
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. med Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. og Smith, R. (2006) *Improving Schools: Developing Inclusion*. London: Routledge
- Alexander, R. (2008) *Essays on pedagogy*. London: Routledge
- Arnesen, A., Allen, J. og Simonsen, E. (redaktører) (2009) *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Europarådet
- Auguste, B., Kihn, P. og 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. og McVittie, E. (2006) Working with multiple identities: supporting new teacher education tutors in Higher Education, i Bloxham, S., Twiselton, S. og Jackson, A. (redaktører) *Challenges and Opportunities: developing learning and teaching in ITE across the UK*. ESCalate 2005 Konferenceprotokol, Higher Education Academy. Elektronisk version: www.escalate.ac.uk/2419 (senest besøgt april 2011)
- Boyd, P., Harris, K. og Murray, J. (2007) *Becoming a teacher educator: Guidelines for the induction of newly appointed lecturers in Initial Teacher Education*. Higher Education Academy, Subject Centre for Education, ESCalate, Bristol Universitet



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

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

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

CAST (2008) *Universal design for learning guidelines*. 1.0. Wakefield, MA: CAST. Elektronisk udgave: <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html> (senest besøgt 14/01/11)

Cochran-Smith, M. (2004) *Walking the road: race, diversity and social justice in teacher education*. Serie om multikulturel uddannelse, New York og London: Teachers College, Columbia Universitet, Colombia

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

COHEP (2008) Analyse und Empfehlungen: Heilpädagogik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. [Analyse og anbefalinger: specialundervisning i almen- og læreruddannelser]. COHEP arbejdsgruppe om specialundervisning, december 2008

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

Det Europæiske Agentur for Udvikling af Undervisning af Personer med Særlige Behov (2010) *Tidlig indsats over for småbørn – Udviklingstendenser 2005–2010*, Odense, Danmark

Det Europæiske Agentur for Udvikling af Undervisning af Personer med Særlige Behov/ UNESCO (2010) *Inclusive Education in Action – Project Framework and Rationale*. Odense: Danmark: Det Europæiske Agentur for Udvikling af Undervisning af Personer med Særlige Behov



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

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 version: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol30/iss1/4> (senest besøgt juli 2011)

Europa-Kommissionen, Generaldirektoratet for Uddannelse og Kultur: (2010) *The Profession of Teacher Educator in Europe. Education and Training 2020 programme, Cluster: Teachers and Trainers*. Aktivitetsrapport om læring for ligestillede (peer-læring) Reykjavik, Island, 21.–24. juni 2010

Feyerer, E., Niedermair, C. og Tuschel, S. (2006) Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik. [Specialundervisning og inkluderende undervisning – uddannelse og faglige kvalifikationer]. Oplæg om grundlæggende og videregående uddannelser samt efteruddannelse på institutioner for læreruddannelse]. Wien: Bm: bwk, Abteilung I/8, 10.6.2006. Elektronisk udgave: <http://www.cisonline.at/index.php?id=358&L=1>

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

FN (2006). *Konvention om rettigheder for personer med handicap*. New York: United Nations. Elektronisk version: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

FN's Organisation for Uddannelse, Kultur, Kommunikation og Videnskab (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO

FN's Organisation for Uddannelse, Kultur, Kommunikation og Videnskab (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO

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*. [Lighed i uddannelse som demokratisk udviklingsgode]. Oplæg til møde i PRELAC's Mellemstatslige Komité,



afholdt af UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6.–7. december 2005]

Gultig, J. (1999) *Can teacher education transform schooling? Om undervisning og skolegang i Sydafrika efter afskaffelsen af apartheid*. AREA årsmøde, Montreal. april, 1999

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

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

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

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

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

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

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

Internationale Arbejdsorganisation, Den (ILO)/UNESCO (2009) *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*. Referat fra den 10. samling. Paris, 28. september – 2. oktober 2009

Ivatts, A.R. (2011) Education vs educations i Huber, J. og Mompoin-Gaillard, P. (redaktører) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Jansma, F. (2011) *Teacher Quality: Professional competence and the quality of education*. Oplæg fra studiebesøg på Cypern



Universitet i forbindelse med projektet Inkluderende undervisning i europæiske læreruddannelser, marts 2011

Kyriazopoulou, M. og Weber, H. (redaktører) (2009) *Indikatorer – udvikling af indikatorer for inkluderende undervisning i Europa*, Odense, Danmark: Det Europæiske Agentur for Udvikling af Undervisning af Personer med Særlige Behov

Lauriala, A. (2011) *Teacher's pedagogical autonomy as an antecedent for inclusive education*. Oplæg fra studiebesøg på Laplands Universitet i forbindelse med projektet Inkluderende undervisning i europæiske læreruddannelser, april 2011

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

Meijer, C.J.W. (redaktør) (2003) *Eksempler på god praksis i den inkluderende undervisning*. Middelfart: Det Europæiske Agentur for Udvikling af Undervisning af Personer med Særlige Behov

Meijer, C.J.W. (redaktør) (2003) *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: Det Europæiske Agentur for Udvikling af Undervisning af Personer med Særlige Behov

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. og Lewin, J. (2010) *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Social forskning for den skotske regering

Ministerrådet (2010) *Rådets konklusioner om den sociale dimension af uddannelse*. 3013. samling i Rådet (uddannelse, ungdom og kultur), Bruxelles, 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*. Arbejdsrapport fra UNESCO

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, Bristol Universitet

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. (redaktør) (2010) *Special Educational Needs: A New Look*. London: Continuum

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

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

Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD

Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling (2007) *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD

Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling (2010) *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris: OECD


Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling (2010) *Improving health and social cohesion through education*. Paris: OECD

Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling (2011) *PISA in Focus 2. Improving performance: leading from the bottom*. Marts 2011

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



- Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. og Warwick, P. (2005) *Reflective teaching. Evidence-informed Professional Practice*, 3. udgave. London: Continuum
- Pugach, M.C. og Blanton, L.P. (2009) A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 575-582
- Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach, i Sikula, J. (redaktør) *Handbook of Research on Teacher Education*, 2. udgave. New York: Macmillan
- Rodriguez, H. (2010) *Seven Essential Components for Teacher Education for Inclusion*. Oplæg til projektet Inclusive Education in Action (Praksis i den inkluderende undervisning) Elektronisk version: <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*. Oplæg fra studiebesøg på Maltas Universitet i forbindelse med projektet Inkluderende undervisning i europæiske læreruddannelser, marts 2011
- Shulman, L. (2007) *Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference*. New Orleans, februar 2007
- Sliwka, A. (2010) From homogeneity to diversity in German education. I *Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD
- Snoek, M., Swennen, A. og van der Klink, M. (2009) *The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education*. TEPE, 2009
- Swennen., A. og van der Klink, M. (2009) *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*. Dordrecht: Springer



UNESCO-IBE (2008) Konklusioner og anbefalinger fra den 48. internationale uddannelseskongres (ED/BIE/CONFINTED 48/5) Geneva: UNESCO IBE. Elektronisk version: <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html>

Verdenssundhedsorganisationen (2011) *World Report on Disability*. Geneva: Switzerland. WHO

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

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

Watkins, A. (redaktør) (2007) *Elevvurdering i et inkluderende undervisningsmiljø – Retningslinjer for politikker og praksis*. Odense, Danmark: Det Europæiske Agentur for Udvikling af Undervisning af Personer med Særlige Behov

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



DELTAGENDE EKSPERTER

Land	Navn
Belgien (flamsk region)	Annet de Vroey
Belgien (fransk region)	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
Frankrig	Nathalie Lewi-Dumont Catherine Dorison
Holland	Frank Jansma Dominique Hoozemans
Irland	Alan Sayles Áine Lawlor
Island	Hafdís Guðjónsdóttir Jóhanna Karlsdóttir
Letland	Guntra Kaufmane Sarmīte Tūbele
Litauen	Giedrius Vaidelis Lina Milteniene
Luxembourg	Alain Adams
Malta	Felicienne Mallia Borg Paul Bartolo
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
Tjekkiet	Kateřina Vitásková Miroslava Salavcová
Tyskland	Thomas Franzkowiak Kerstin Merz-Atalik
Ungarn	Csilla Stéger Iván Falus
Østrig	Ivo Brunner Ewald Feyerer



Desuden takkes for bidrag fra:

Finland	Marita Makinen
Frankrig	Pierre Francois Gachet
Holland	Rutger Stafleu
	Jos Louwe
Luxembourg	Marco Suman
	Joëlle Renoir
Norge	Marit Stromstad
Storbritannien (Wales)	Cliff Warwick
Sverige	Kerstin Hultgren
Tjekkiet	Iva Strnadová
	Radka Topinková

Vi vil især takke projektkonsulent Kari Nes og medlemmerne af rådgivningsgruppen: Bernadette Céleste, Frankrig; Don Mahon, Irland; Mudite Reigase, Letland; Irene Moser, Østrig (medlem indtil september 2010).

Rapporten om *Inkluderende undervisning i europæiske læreruddannelser – Udfordringer og muligheder* giver et godt overblik over politikker og praksis for området i 25 af agenturets medlemslande. Projektet, som ligger til grundlag for rapporten, havde som målsætning at undersøge, hvordan lærere på grunduddannelserne uddannes til at tage vare på behovene hos forskellige grupper af elever i klassen.

De deltagende lande har samlet og bearbejdet information om politikker og praksis på nationalt niveau og har desuden gennemgået litteraturundersøgelser og været på studiebesøg i udvalgte lande.

Rapporten beskriver situationen i de deltagende lande og fortæller om struktur og indhold i læreruddannelserne, praktikforløb og rollen som underviser på læreruddannelsen. Der sættes fokus på de nødvendige kompetencer for at kunne blive en god lærer i et inkluderende skolemiljø.

Rapporten indeholder eksempler på god og innovativ praksis og afrundes med et overblik over de overordnede politikker for inklusion i læreruddannelserne og en sammenfatning af de vigtigste problemstillinger og udfordringer. Projektets eksperter har udarbejdet anbefalinger til fremme af inklusion i læreruddannelserne, både for beslutningstagere og de fagfolk, som arbejder på området.