

KENNARAMENNTUN Í ANDA SKÓLA ÁN AÐGREININGAR Í EVRÓPU

Viðfangsefni og tækifæri



European Agency for Development in Special Needs Education

**KENNARAMENNTUN Í ANDA SKÓLA
ÁN AÐGREININGAR Í EVRÓPU
– Viðfangsefni og tækifæri**

Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Aðalskrifstofa framkvæmdastjórnar ESB á sviði mennta- og menningarmála styrkti gerð þessarar skýrslu: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

Þetta skjal endurspeglar aðeins skoðanir þeirra sem tóku þátt í verkefninu og framkvæmdastjórn ESB ber ekki ábyrgð á því hvernig viðkomandi upplýsingar kunna að verða notaðar.

Ritstjórn: Verity Donnelly, starfsmaður hjá Evrópumíðstöðinni.

Þakka ber sérfræðingum frá aðildarlöndunum, sem tóku þátt í verkefninu um kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar, framlag sitt við gerð þessarar skýrslu.

Leyfilegt er að nota útdrætti úr skýrslunni að því tilskildu að heimildar sé greinilega getið. Vísa skal til skýrslunnar á eftirfarandi hátt: Evrópumíðstöðin fyrir þróun í sérkennslu (2011) *Kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar í Evrópu – Viðfangsefni og tækifæri*, Óðinsvé, Danmörku: Evrópumíðstöðin fyrir þróun í sérkennslu.

ISBN (prentuð útg.): 978-87-7110-194-2

ISBN (rafræn útg.): 978-87-7110-215-4

© European Agency for Development in Special Needs Education 2011

Secretariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Sími: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brussels Office
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels, Belgium
Sími: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



EFNISYFIRLIT

FORMÁLI	5
1. INNGANGUR.....	7
1.1 Aðferð sem beitt var í verkefningu um kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar.....	8
1.1.1 Afrakstur verkefnisins	9
1.2 Yfirlitsskýrsla um kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar	10
1.2.1 Markmið skýrslunnar	11
1.2.2 Dæmi um starfshætti í einstökum löndum	11
1.2.3 Uppbygging skýrslunnar.....	12
2. KENNARAMENNTUN Í EVRÓPSKU OG ALÞJÓÐLEGU SAMHENGI – UMRÆÐAN UM „SKÓLA ÁN AÐGREININGAR“ ...	13
3. MEGINÞÆTTIR ALMENNAR KENNARAMENNTUNAR	18
3.1 Formgerð almennrar kennaramenntunar	18
3.1.1 Inntökuskilyrði.....	19
3.1.2 Fulltrúar minnihlutahópa.....	20
3.2 Inntak náms í almennu kennaranámi	21
3.2.1 Námsmat.....	22
3.3 Aðferðir sem beitt er í almennu kennaranámi	23
3.3.1 Stakir og samþættir áfangar	25
3.3.2 Samrunaáfangar.....	29
3.4 Viðhorf og gildismat í almennu kennaranámi	31
3.5 Samantekt.....	32
4. VETTvangsnám.....	34
4.1 Samantekt.....	39
5. FRÆDSLUAÐILAR	41
5.1 Fagleg þróun.....	44
5.2 Samantekt.....	45
6. FÆRNI KENNARA.....	46
6.1 Færni metin.....	50



6.2 Samantekt.....	51
7. GÆDATRYGGING OG EFTIRFYLGNI	53
7.1 Samantekt.....	55
8. VÍÐTÆKARI FRUMDRÖG AÐ STEFNUMÓTUN SEM STYÐUR KENNARAMENNTUN Í ANDA SKÓLA ÁN AÐGREININGAR	56
8.1 Hugtök	56
8.2 Heildstæð stefnumótun til handa öllum nemendum	57
8.3 Ábyrgðarskylda	59
8.4 Samantekt.....	60
9. LYKILMÁLEFNI OG BRÝN VERKEFNI.....	61
9.1 Málefni sem varða kennaramenntun.....	61
9.1.1 Starfsráðningar og úthald í starfi	61
9.1.2 Fræðsluaðilar	63
9.1.3 Samvinna við skóla	64
9.1.4 Breytingar byggðar á röksemdum	64
9.1.5 Færni kennara	65
9.2 Almenn stefnumál	66
9.2.1 Hugtakanotkun	66
9.2.2 Greining nemenda.....	67
9.2.3 Stuðningur við alla nemendur.....	67
9.2.4 Mótsagnarkennd markmið.....	68
10. TILLÖGUR UM STEFNUMÁL OG STARFSHÆTTI.....	71
10.1 Tillögur sem snúa að menntun kennara.....	71
10.2 Tillögur um stefnumál í víðara samhengi	74
LOKAORÐ.....	77
HEIMILDIR	79
HÖFUNDAR EFNIS.....	87



FORMÁLI

Þegar alþjóðaskýrslan um fötlun, *World Report on Disability*, kom út á vegum Alþjóðaheilbrigðismálastofnunarinnar og var kynnt í New York (í júní 2011) lagði ég áherslu á mikilvægi kennara: „Hægt er að fjalla um skóla án aðgreiningar á ýmsum sviðum: hugmyndasviði, stefnumótunarsviði, hagnýtu sviði eða rannsóknarsviði, en þegar upp er staðið er það kennarinn sem þarf að hafa stjórn á nemendum í skólastofnunni! Það er kennarinn sem útfærir meginreglurnar sem gilda um skóla án aðgreiningar. Ef hann er ekki fær um að sinna öllum nemendum sínum eru öll góðu áformin um skóla án aðgreiningar einskis virði. Verkefni framtíðarinnar er því að þróa námsefni og fræða kennara um hvernig takast skuli á við fjölbreyttan hóp nemenda.“

Þriggja ára rannsókn Evrópumíðstöðvarinnar á því hvernig almennt kennaranám undirbýr alla verðandi kennara undir starf í skólum án aðgreiningar hófst árið 2009. Kallaðir voru til fimmtíu og fimm sérfræðingar frá tuttugu og fimm löndum: Austurríki, Belgíu (flæmsku- og frönskumælandi hluta), Bretlandseyjum (Englandi, Norður-Írlandi, Skotlandi og Wales), Danmörku, Eistlandi, Finnlandi, Frakklandi, Hollandi, Írlandi, Íslandi, Kýpur, Lettlandi, Litháen, Lúxemborg, Möltu, Noregi, Portúgal, Póllandi, Slóveníu, Spáni, Sviss, Svíþjóð, Tékklandi, Ungverjalandi og Þýskalandi.

Sérfræðingarnir fengu til liðs við sig stefnumótandi aðila – á sviði kennaramenntunar og náms án aðgreiningar – og fræðsluaðila sem kenna bæði almennum kennurum og sérkennurum. Fleiri voru fengnir til að taka þátt í verkefninu, þar á meðal kennaranemar, kennarar og skólastjórnendur, stjórnendur innan sveitarfélaga, fulltrúar frjálsra félagasamtaka, nemendur og foreldrar. Evrópumíðstöðin kann þeim öllum bestu þakkir fyrir framlag sitt. (Nánari upplýsingar og skrá yfir sérfræðinga er að finna í viðauka 1.)

Þessi skýrsla er unnin upp úr skýrslum þátttökulandanna um stefnu og starfshætti sem lúta að kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar. Hún byggir einnig á rannsóknarritgerðum sem unnar voru í tengslum við verkefnið og upplýsingum sem aflað var í námsferðum til fjórtán landa þar sem dregin eru fram áhugaverð dæmi og tillögur gerðar um leiðir til úrbóta. Hluti af verkefninu er *Færnilýsing fyrir kennara í skólum án aðgreiningar* þar sem gerð er grein fyrir þeirri færni sem kennarar þurfa að búa yfir til að geta tekist



á við aðstæður þar sem nemendahópur er fjölbreyttur. Vonir standa til að þessi skýrsla og færnilýsingin muni koma að gagni við þróun kennaramenntunar í anda skóla án aðgreiningar í Evrópu.

Cor Meijer

framkvæmdastjóri

Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu



1. INNGANGUR

Málefni sem varða kennaramenntun eru ofarlega á baugi jafnt í Evrópu sem um heim allan og staðfest hefur verið að starf kennara og þar með menntun þeirra skuli í auknum mæli beinast að því að menntakerfi verði heildtækari eða heildstæðari en ella.

Í *World Report on Disability* (2011) er lögð áhersla á eftirfarandi atriði: „Mikilvægt er að almennir kennarar fái viðeigandi fræðslu til að þeir verði færir um að kenna börnum með ólíkar þarfir“, og lögð er áhersla á að þessi þjálfun snúist ekki síður um viðhorf og gildi en þekkingu og hæfni (bls. 222).

Síðla árs 2007 hittust fulltrúar aðildarlanda Evrópumíðstöðvar fyrir þróun í sérkennslu til að ræða málefni tengd viðfangsefninu „kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar“ sem valið hafði verið sem aðalrannsóknarverkefni Evrópumíðstöðvarinnar frá og með árinu 2009.

Í kjölfar umræðna og með tilliti til þáverandi forgangsmála í Evrópu og innan aðildarlandanna var tekin ákvörðun um að eftirfarandi spurning yrði lögð til grundvallar: Hvernig getur almenn kennaramenntun gert alla kennara færa um að starfa í skólum án aðgreiningar?

Í verkefnislýsingunni var í fyrstu talað um „almenna kennara“, en því var síðar breytt í „alla“ kennara þar sem þátttakendum í verkefninu fannst eindregið að gera ætti alla verðandi kennarar færa um að axla ábyrgð gagnvart öllum nemendum sínum. Þeir tóku einnig fram að margir kennarar þyrftu stuðning við að öðlast þá hæfni.

Í þessu þriggja ára verkefni var lagt upp með rannsókn á þeirri grundvallarfærni, þekkingu og skilningi, viðhorfum og gildum sem hver sá sem starfa vill sem kennari þarf að búa yfir, burtséð frá því hvaða faggrein, sérsviði eða aldursflokkur hann sinnir eða hvers konar skóla hann starfar við.

Markmiðið var að afla upplýsinga um þá stefnu og starfshætti sem stuðla að framþróun kennaramenntunar í anda skóla án aðgreiningar. Settar yrðu fram:

- Tillögur fyrir kennaramenntunarstofnanir;
- Tillögur fyrir stefnumótendur;



- Dæmi um nýbreytni í starfi.

Þar sem aðildarlöndin fóru einnig fram á upplýsingar um færni, viðhorf og staðla sem gilda skulu um alla kennara sem starfa í skólum án aðgreiningar, er einn lykilþáttur verkefnisins færnilýsing fyrir kennara sem starfa í slíkum skólum, byggð á upplýsingum frá hverju landi en samþykkt á Evrópuvísu. Nánari upplýsingar er að finna í kafla 1.1.


Gerð er grein fyrir þeirri aðferðafræði sem beitt var í rannsókninni og þeim sjónarmiðum sem liggja að baki kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar í Evrópu. Ritið inniheldur einnig samantekt á upplýsingum úr skýrslunum sem þátttökulöndin, sem talin eru upp í formálanum, lögðu fram. Tuttugu og fimm lönd tóku þátt í verkefninu en tuttugu og níu skýrslur voru þó lagðar fram; frönsku- og flæmskumælandi hlutar Belgíu sendu hvor sína skýrslu, og frá Bretlandseyjum komu skýrslur frá Englandi, Norður-Írlandi, Skotlandi og Wales.

1.1 Aðferð sem beitt var í verkefninu um kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar

Gerð var úttekt á alþjóðlegum skrifum um stefnumótun og rannsóknarritum sem komið höfðu út frá og með árinu 2000 (tiltæk á slóðinni: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>), og síðan fór fram grunnkönnun innan aðildarlandanna á lykilatriðum og verkefnum sem varða kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar. Þá voru teknar saman enn ítarlegri upplýsingar um stefnu og starf og spurningalistar sendir til tiltekinna sérfræðinga í þátttökulöndunum.

Fundur til að hrinda verkefninu úr vör var haldinn í Dublin í október 2009 og annar fundur um verkefnið var haldinn í Zürich í september 2010. Báðir þessir fundir, auk tækifæra til frekara samstarfs, stuðluðu að því að sérfræðingar frá öllum löndunum tóku þátt í að skipuleggja verkefnið og leggja drög að framsetningu þess.

Árið 2010 var farið í námsferðir til fimm landa og níu slíkar ferðir voru farnar árið 2011. Þessar ferðir voru verkefninu mikilvægar þar sem sérfræðingum og stefnumótandi aðilum gafst þá tækifæri til að ræða saman um lykilmálefni og ekki síst um þá færni sem kennarar í skólum án aðgreiningar skulu búa yfir. Nánari upplýsingar um námsferðirnar eru á slóðinni: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-study-visits>



Ráðgjafahópur, skipaður aðilum úr fulltrúaráði, verkefnastjórum og starfsfólki Evrópumíðstöðvarinnar, sem og einum utanaðkomandi ráðgjafa, Kari Nes frá Noregi, veitti aðstoð við verkefnið. Stærri hópur ráðgjafa hélt einnig fundi með fulltrúum frá stjórnarsviði framkvæmdastjórnar ESB um mennta- og menningarmál (DG-EAC), miðstöð Efnahags- og framfarastofnunar á sviði rannsókna og nýbreytni í menntamálum (OECD-CERI) og Alþjóðaskrifstofu Menningarmálastofnunar SP (UNESCO) á sviði menntamála (IBE) til að tryggja að verkefnisvinnan væri í samræmi við önnur Evrópu- og alþjóðaverkefni á þessu sviði.

1.1.1 Afrakstur verkefnisins

Auk úttektar á stefnumótunar- og rannsóknarritum sem þegar hefur verið getið um voru eftirfarandi skrif afrakstur verkefnisins:

- Skýrslur um kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar frá tuttugu og níu löndum. Allar þessar skýrslur er hægt að nálgast á slóðinni: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>. Landsskýrslurnar eru settar fram á samræmdan hátt til að hægt sé að finna tiltekin efnisatriði í þeim öllum;
- Grunnskjal þar sem röksemdarfærslur úr verkefninu undirbyggja tillögur sem settar eru fram, yfirlitsskýrsla verkefnisins. Í grunnskjalinu er stuðst við upplýsingar úr stefnumótunar- og rannsóknarúttekt, landsskýrslum og námsferðum og vísað er til þeirra gagna í tillögum sem kynntar eru í lokaköflum skýrslunnar. Sjá á slóðinni: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion> ;
- *Færnilýsing fyrir kennara í skólum án aðgreiningar*, skýrsla sem unnin var samhliða verkefninu; stuðst var við niðurstöður rannsókna, upplýsingar frá þátttökulöndunum og þó einkum viðræður við sérfræðinga og aðra viðkomandi aðila í námsferðum. Námsferðirnar níu sem farið var í árið 2011 miðuðu einkum að því að meta og sannreyna það sem stendur í *Færnilýsingu fyrir kennara í skólum án aðgreiningar*.

Þessi lýsing gefur yfirlit yfir þá færni sem krafist skal í öllu kennaranámi (þ.e. er ekki sértæk eftir aldursflokkum, þroskastigi/áfanga, skólastigi eða einhverri tiltekinni kennsluaðferð). Færnisvið skal þróa í almennu kennaranámi og nota sem undirstöðu frekari faglegrar uppbyggingar. Lýsingin byggir á grunngildum sem



samkomulag ríkir um og litið er á sem afar mikilvæg kennurum sem starfa í skólum án aðgreiningar og axla ábyrgð gagnvart öllum nemendum. Færnisviðin eru eftirfarandi:

- að geta lagt mat á ólíkar þarfir nemenda: að líta á fjölbreytileika sem mannauð og menntunarauka;
- að veita öllum nemendum stuðning: kennarar hafa væntingar um að allir nemendur nái árangri;
- að geta unnið með öðrum: samstarf og teymisvinna er öllum kennurum mikilvæg;
- að þroskast í starfi: kennsla er námsferli – kennurum ber að stunda símenntun.

Viðhorf og skoðanir, þekking og skilningur, hæfni og geta eru liðir á hverju færnisviði. Lýsingin er höfð viðtæk að yfirlögðu ráði til að einstök lönd geti aðlagð hana eigin aðstæðum; það var gert í samráði við fjölda viðkomandi aðila.

Nánari upplýsingar um færnilýsinguna er að finna á slóðinni: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

Síðast en ekki síst er yfirlitsskýrslan afrakstur verkefnisins. Hún byggir á öllum gögnum sem stuðst var við þannig að meginniðurstöður varðandi kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar í Evrópu liggi fyrir.

1.2 Yfirlitsskýrsla um kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar

Verkefnisteymi Evrópumiðstöðvarinnar var ljóst að skýrslur í gagnagrunni EURYDICE-upplýsinganetsins (Eurybase) innihalda yfirgripsmiklar upplýsingar um menntamál í Evrópu, þar á meðal upplýsingar um almenna kennaramenntun. Skýrslur í gagnagrunni EURYDICE-upplýsinganetsins er að finna á slóðinni: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Teymi í hverju landi skipuð aðilum í fulltrúaráði og verkefnastjórum Evrópumiðstöðvarinnar, ásamt þarlendum sérfræðingum, svöruðu spurningalista og veittu þannig upplýsingar um kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar; þær upplýsingar voru ekki endurtekning á fyrirliggjandi gögnum í Eurybase heldur hrein viðbót við þau. Svarendur voru beðnir að segja álit sitt á því hvernig skóli án



aðgreiningar er skilgreindur og hvaða stefnumál og meginreglur stuðla fyrst og fremst að kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar í viðkomandi landi. Þeir veittu einnig upplýsingar um stefnu og starfshætti á þessu sviði og gáfu dæmi um ýmsar nýjungar. Hægt er að nálgast spurningalistana á heimasíðu verkefnisins: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Þessar landsupplýsingar voru helstu heimildirnar sem stuðst var við í skýrslugerðinni. Vegna ólíkra aðstæðna og mismunandi skilnings á námi án aðgreiningar hafa upplýsingarnar úr landsskýrslunum þó einkum verið notaðar til að varpa ljósi á almenn atriði og lykilmálefni, og til greiningar á ólíkum aðstæðum sem upp kunna að koma til að hægt sé að draga af þeim lærdóm og benda á hugsanlegar úrbætur. Tekið skal fram að vegna nýlegrar endurskoðunar á æðri menntun í Evrópu áttu verulegar breytingar sér stað víðast hvar meðan könnunin fór fram.

1.2.1 Markmið skýrslunnar

Markmið með þessari skýrslu eru eftirfarandi:

- að taka saman helstu stefnumál á landsvísu og það sem er líkt og ólíkt með sambærilegum gögnum, sem og upplýsingar frá öðrum þáttum verkefnisins – fræðaskrifum og námsferðum;
- að tilgreina meginmálefni og sameiginleg verkefni stefnumótandi aðila og kennaramenntunarstofnana sem vinna að því að byggja upp kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar við ólíkar aðstæður;
- að miðla upplýsingum um nýjungar og aðferðir sem stuðla að breytingum á stefnu og starfi á sviði kennaramenntunar;
- að setja fram tillögur um almenna kennaramenntun, og menntastefnu í víðum skilningi, sem byggja á upplýsingum og rannsóknargögnum á lands- og Evrópuvísu.

1.2.2 Dæmi um starfshætti í einstökum löndum

Dæmi um það hvernig kennaramenntun er háttað hafa borist frá ýmsum löndum og þau hafa verið notuð í skýrslunni til að varpa ljósi á lykilatriði. Þar sem starfshættir eru mismunandi eftir löndum eru þetta ekki í öllum tilvikum dæmi um endanleg eða samræmd vinnubrögð.



Nokkur einstök dæmi eru sett upp í rammagreinum, eins og sjá má í 2., 3., 5. og 6. kafla. Þau sýna hvernig nýstárlegum aðferðum er beitt í almennu kennaranámi og er ætlað að gefa hugmyndir um hvernig kennaranámið á að geta veitt öllum verðandi kennurum fræðslu um hvernig ólíkum sérþörfum nemenda, sem blasa við í skólum nú til dags, skal mætt. Stytttri dæmi um starfshætti er að finna hér og þar í meginmáli skýrslunnar.

1.2.3 Uppbygging skýrslunnar

Í skýrslunni er hugtakið „nemandi“ yfirléitt notað um börn og unglinga á skólaaldri og hugtakið „kennaranemi (nemi)“ eða „verðandi kennari“ um þá sem stunda kennaranám. Hugtakið „kennaranám“ er notað í stað „kennarabjálfunar“ til að endurspegla hve nauðsynlegt það er að kennarar kynni sér rannsóknir og einbeiti sér að því auka færni sína með staðgóðri þekkingu og skilningi.

Í næsta kafla skýrslunnar er fjallað um nokkur brýnustu verkefni sem bent hefur verið á í aðildarlöndunum og í nýlegum evrópskum og alþjóðlegum fræðiritum. Síðan er yfirlit yfir hvernig staðið er að kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar í viðkomandi löndum, þar sem litið er til lykilatriða, námsefnis og námsmats, sem og upplýsinga um fræðsluaðila og færni þeirra. Greining á niðurstöðum skýrslunnar eru tekin saman í kafla um lykilmálefni og brýn verkefni, og síðan eru settar fram tillögur um hvernig niðurstöðum skuli beitt til að efla megi kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar.



2. KENNARAMENNTUN Í EVRÓPSKU OG ALÞJÓÐLEGU SAMHENGI – UMRÆÐAN UM „SKÓLA ÁN AÐGREININGAR“

Í þessum kafla er fjallað um nokkur brýn verkefni sem blasa við í löndum þar sem unnið er að því að menntakerfið bjóði upp á fleiri skóla án aðgreiningar, og þó einkum þau lykilatriði sem lúta að kennaramenntun í þeim anda.

Víða um lönd er hugtakið „án aðgreiningar“ farið að vísa til mun fleiri nemenda sem eiga á hættu að einangrast en einungis þeirra sem greindir hafa verið með sérþarfir. Á 48. fundi Alþjóðlegrar ráðstefnunnar um menntamál (2008) var lagt til að stefnumótandi aðilar staðfestu að: „nám án aðgreiningar sé stöðugt ferli sem miði að því að góð menntun standi öllum til boða, jafnframt því sem tillit er tekið til fjölbreytileika nemenda og ólíkra námsþarfa og námsgetu, eiginleika og væntinga nemenda og samfélagsins, og að hvers kyns mismunun verði útrýmt“ (UNESCO-IBE 2008, bls. 3).

En hugtakanotkun er eitt af þeim lykilatriðum sem fjallað er um í nýlegum fræðiritum og einnig í landsskýrslum á vegum verkefnisins. Ainscow and colleagues (2006) gerðu sér grein fyrir þessu vandamáli og flokkuðu á eftirfarandi sex vegu hvað falist getur í hugtakinu „skóli án aðgreiningar“, eins og glögggt má sjá að einhverju marki í landsskýrslunum:

- skóli án aðgreiningar vegna fatlaðra námsmanna og annarra sem greindir hafa verið „með sérþarfir í námi“;
- skóli án aðgreiningar sem svar við faglegru einangrun;
- skóli án aðgreiningar fyrir alla þá sem eiga á hættu að einangrast;
- skóli án aðgreiningar sem skóli fyrir alla;
- skóli án aðgreiningar sem „menntun fyrir alla“;
- skóli án aðgreiningar sem grundvallarregla varðandi menntun og samfélag.

Haug (2003) telur að um tvenns konar skilgreiningu sé að ræða – annars vegar sé átt við hugmyndafræðileg viðhorf og gildi og hins vegar hvernig þessi viðhorf og gildi hafa áhrif á námsframvindu (þ.e. með auknum félagsskap, þátttöku, lýðræði og ávinningi fyrir alla).

Í fjölda landa er stefnt að því að skólinn verði „fyrir alla“, en annars staðar er athyglinni enn beint að nemendum sem eru fatlaðir og með




sérþarfir, sem og nemendum sem kunna að valda ónæði í skólafunni. Hugtakið „skóli án aðgreiningar“ er einnig víða notað áfram í umræðum um hvort nemendur skuli skráðir í sérskóla eða almenna skóla. Í landsskýrslunni frá Ungverjalandi er greint frá nýlegum umræðum um hvort „skóli án aðgreiningar“ merki að allir nemendur séu „undir sama þaki“ í almennum skóla, eða taki þátt í „sameiginlegri námstilraun“, sem leiði til þess að „skóli án aðgreiningar“ geti því einnig átt við um sérskóla.

Í fáeinum löndum eru hugtök sem tengjast sérþörfum og fötlun farin að víkja fyrir hugmyndum um hindranir í námi. Norwich (2010) heldur því fram að hugtakið „sérþarfir í námi“ hafi komið til sögunnar til að bæta úr hugtakaskorti og beina athygli að því sem gera þyrfti til að námstækifæri og stuðningur væru til staðar. En þrátt fyrir aukna áherslu á námsmat og námsumhverfi er neikvæðu formerkin þó enn víða að finna. Þessi umræða er ekki ný af nálinni. Árið 1993 sagði Ayers: „Í hinu mannúðarmiðaða kennslustarfi draga allar tilraunir til skilgreininga úr væntingum, villa okkur sýn og eru misvísandi. „Merkimiðar“ ... eru eins og linsa sem beinist að skorti á einhverju einu tilteknu atriði þegar nauðsynlegt er að sjá síbreytilega styrkleika barns frá mörgum sjónarhornum“ (bls. 228).

Naukkarian (2010) bendir á að kennarar verði að líta svo á að nemendur búi yfir „alls kyns gáfum og beiti ýmsum námsaðferðum fremur en að þeir tilheyri allir sama flokki“ (bls. 190).

Út frá þessum skilningi má þróa mólél fyrir „samfellda stuðningsþjónustu“ í stað sérkennslu sem byggist á flokkun og sérhæfingu. Ekki þarf síður að leggja áherslu á þátttöku nemenda en námið sjálft og hætta að taka nemendur út úr skólafunni til að veita þeim sérfræðiaðstoð sem ætlað er að „laga“ það sem veldur erfiðleikum. Pijl (2010) telur að læknisfræðileg viðhorf af því tagi, ásamt sérþjálfun kennara, geti í sjálfu sér leitt til þess að nemendur verði í auknum mæli settir í sérkennslu, og hið sama gildi um skort kennara á sjálfstrausti og getu til að koma til móts við ólíkar þarfir nemenda. Þörfin fyrir að leggja af „viðbótar“-stuðning og endurbæta náms- og kennsluhætti og viðhorf til umhverfisins þannig að skólar verði hæfari til að bregðast við fjölbreytileika er stöðugt að verða útbreiddari.

Sliwka (2010) lýsir því hvernig viðmið breytast frá einsleitni (homogeneity) yfir í sundurleitni (heterogeneity) og síðan til



fjölbreytileika (diversity) – sem eru hugtök sem einnig eru notuð í auknum mæli í Evrópu.

Í þessu samhengi er í fyrsta lagi ekki viðurkennt að nemendur séu mismunandi, síðan er litið á þá staðreynd sem verkefni sem þarf að leysa og að lokum sem góðan kost eða tækifæri.

Samkvæmt fyrsta viðmiðinu (einsleitni) eru allir nemendur litnir sömu augum og komið er eins fram við þá. Samkvæmt því næsta (sundurleitni) eru gerðar ráðstafanir vegna mismunandi getu nemenda en samkvæmt hinu þriðja (fjölbreytileika) er sá þáttur talinn skila einstaklingsbundnum sem og gagnkvæmum ávinningi og þroska. Í landsskýrslunum nota níu lönd hugtakið „sundurleitur“ eða „sundurleitni“, en þó að hugtakið „fjölbreytileiki“ sé notað víðar, þá endurspeglar sú breyting á hugtakanotkun ekki alltaf breyttan hugsanahátt.

Mikilvægt er að á landsvísu sé samkomulag um að hugtök séu samræmd og að fleiri lönd komi sér síðan saman um hugtakanotkun, eftir því sem unnt er, til að nám, og í víðara samhengi evrópskt samfélag, verði í ríkara mæli án aðgreiningar. Einnig er mikilvægt að fólk skilji almennt þá hugmyndafræði sem liggur að baki hugtökunum sem notuð eru, svo sem að talað sé um mannréttindi en ekki góðgerðastarf í tengslum við fötlun. Nánar er fjallað um notkun hugtaka í 8. kafla.

Ef gæta skal samræmis í hugtakanotkun og tryggja heildstæðar aðferðir við stefnumótun þurfa að fara fram almennar umræður til að viðkomandi hópar geti komist að samkomulagi um viðmiðanir og reglur. Arnesen and colleagues (2009) segja að í menntamálum hafi eftirfarandi gildi og grundvallarreglur verið höfð að leiðarljósi í stefnumótun um skóla án aðgreiningar:

- aðgengi og gæði;
- sanngirni og félagslegt réttlæti;
- lýðræðisleg gildi og þátttaka;
- jafnvægi milli (sam)félagslífs og fjölbreytileika.

Óvissa skapast í kringum stefnumál þegar reynt er að taka tillit til margvíslegra gilda og leysa úr mótsögninni milli hins almenna (að þörfum allra barna sé mætt og allir fái að njóta sín innan sama hópsins) og einstaklingsmiðunar (að einstaklingsbundnum þörfum sé sinnt) eins og Minnow orðar það (1990): „Hvenær eykur ólík meðferð



greinarmun á fólki, veldur afturför eða stendur í vegi fyrir framförum? Og hvenær fer sama meðferð að hætta að skipta máli og valda jafnvel afturför eða standa í vegi fyrir framförum? (bls. 20).

Þetta vandamál hefur einnig áhrif á það hvar kennsla skal fara fram, hvaða námsefni skal nota og hvaða kennsluáferð skal beitt. Fjallað er nánar um þetta í 8. kafla.

En þó skal vera ljóst að tiltekinn hópur ungmenna með mjög flóknar sérþarfir mun ávallt koma til með að þurfa á stuðningi að halda. Í slíkum tilvikum er brýnt að nám án aðgreiningar stuðli að sjálfstæði einstaklingsins eftir því sem mögulegt er og séð verði til þess að öll ungmenni kynnist jákvæðum samskiptum til að hægt sé að byggja upp stuðningsnet innan sveitarfélaga.

Hvað varðar fötluð börn og unglinga, þá boðar *Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks* breytingar, en þótt samningurinn hafi verið undirritaður og fullgiltur í fjölda landa – og sjálft Evrópusambandið hafi undirritað bæði hann og valfrjálsar bókanir hans (sjá nánari upplýsingar á: <http://www.un.org/disabilities/>) – þá eru enn mjög skiptar skoðanir í Evrópu um hvernig túlka beri „nám án aðgreiningar“ og hvað í því felst.

Í 24. grein samningsins segir að besta námsumhverfi fatlaðra barna sé í skólum án aðgreiningar, þannig er hindrunum rutt úr vegi og staðalmyndum ögrað. Í samningnum er lögð áhersla á að þjálfar þurfi kennara sem starfa í skólum án aðgreiningar – atriði sem stutt er af fjölda annarra gagna sem á Evrópuvísu viðurkenna aukinn fjölbreytileika í skólum nú til dags.

Í nýlegum *Niðurstöðum Evrópuráðsins um félagslegan þátt menntunar og starfsþjálfunar* (Evrópuráð menntamálaráðherra 2010), er tekið fram að menntakerfin í Evrópulöndunum þurfi að tryggja bæði gæði og jafnræði og viðurkenna að aukinn námsárangur og grundvallarfærni allra nemenda skiptir sköpum, ekki aðeins hvað varðar hagvöxt og samkeppnishæfni heldur dragi slíkt einnig úr fátækt og eflí félagslega aðlögun. Þetta varpar ljósi á mikilvægi heildstæðrar stefnumótunar sem stuðlar að samstarfi stjórnarstofnana og tryggir samræmi á öllum sviðum. Eins og Garcia-Huidobro (2005) bendir á verður jafnræði að vera í fyrirrúmi við ákvarðanatöku í almennum stefnumálum en ekki einungis aukaatriðum sem snúast um að leiðrétta þau áhrif almennrar stefnu sem samræmast ekki hugmyndum um réttlæti eða forvarnir.



Efnahags- og framfarastofnun Evrópu (2007) lagði áherslu á tvö atriði sem snúa að réttlæti: óhlutdrægni, sem felur í sér að tryggt sé að persónulegar eða félagslegar aðstæður standi ekki vegi fyrir menntunarmöguleikum, og nám án aðgreiningar, sem felur í sér að tryggt sé að allir njóti grunnmenntunar. Efnahags- og framfarastofnun staðhæfir að nám án aðgreiningar sé ákjósanlegt af eftirfarandi ástæðum:

- Það eru sjálfsgöð mannréttindi að fólki sé gert kleift að þroska hæfileika sína og taka fullan þátt í samfélaginu. Félagsleg byrði og fjárhagslegur kostnaður vegna menntunarskorts er mikill til langtíma litið;
- Þeir sem ekki eru færir um að taka þátt í félags- og efnahagslífi skapa aukinn kostnað vegna heilbrigðisþjónustu, bótagreiðslna, trygginga og velferðarþjónustu við börn;
- Í sumum löndum ögrar aukinn fjöldi innflytjenda félagslegri samheldni, en önnur lönd standa frammi fyrir langvarandi vandamálum vegna aðlögunar minnihlutahópa að samfélaginu. Jafnrétti til náms eykur félagslega samheldni og traust.

Viðeigandi niðurstöðu á þessum kafla er að finna hjá Barton (1997) sem skrifar: „Nám án aðgreiningar snýst um að koma til móts við mannlega fjölbreytni; það snýst um að hlusta á framandi raddir, vera móttækilegur, hvetja alla til dáða og fagna því sem er „öðruvísi“ og sýna því virðingu“ (bls. 234).

Í eftirfarandi köflum er fjallað um lykilmálefni sem stuðla að þróun kennaramenntunar þannig að faginu sé sinnt af færni, þekkingu og skilningi, og með viðhorfum og gildismati sem uppfylla væntingar um slíkt. Nánari upplýsingar um rammagreinar og dæmi í eftirfarandi köflum er að finna í landsskýrslunum á slóðinni: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>



3. MEGINÞÆTTIR ALMENNRRAR KENNARAMENNTUNAR

Í þessum kafla er meginþáttum kennaramenntunar í anda skóla án aðgreiningar í aðildarlöndum Evrópumíðstöðvarinnar gerð skil og sett fram greining á formi og innihaldi almenns kennaranáms.

3.1 Formgerð almennrar kennaramenntunar

Eitt helsta forgangsverkefnið sem fram kom í könnun við upphaf rannsóknarinnar var að endurskoða þyrfti formgerð kennaranámsins þannig að áhersla á skóla án aðgreiningar yrði aukin og almennt kennaranám og sérkennaranám fellt saman. Stöðugt fleiri viðurkenna að hlutverk kennara sé að breytast og áhersla er lögð á að endurskoða þurfi þá fræðslu sem kennarar fá til að geta tekist á við starf sitt og ábyrgðarsvið. Í skýrslunni frá Litháen segir: „Þekkingarsamfélagið vill breytingar á því hlutverki sem kennarinn gegnir: „kennarinn skal ekki lengur vera „handhafi þekkingar“ heldur sá sem skipuleggur námsferlið, skapar námstækifæri, veitir ráðgjöf, er samstarfsaðili og milliliður sem vísar nemendum á ýmsar upplýsingaveitur nútímans“ (bls. 4).

Upplýsingar úr landsskýrslunum sýna að um ýmiss konar námsáfanga er að ræða í kennaranáminu, mismunandi að lengd og innihaldi. Þó að Bologna-ferlið um samstarf á sviði æðri menntunar í Evrópu hafi skilað auknu samræmi í formsatriðum, þá tekur kennaranámið allt frá tveimur árum upp í fimm og hálf ár enn þann dag í dag. Í flestum landanna er þó krafist BA-náms sem tekur þrjú eða fjögur ár, en á fáeinum stöðum er þó krafist fjögurra eða fimm ára náms til meistaraþráðu (svo sem í Finnlandi, Portúgal, Íslandi, Frakklandi og Spáni). Þetta er augljóslega jákvæð þróun, bæði hvað varðar stöðu kennara og aukinn tíma til rannsókna og þjálfunar – og hafa skal í huga að ekki er hægt að tileinka sér aðferðir sem lúta að skóla án aðgreiningar með því einu að „bæta við“ námsefni.

Tvö aðalmódel almennrar kennaramenntunar eru annars vegar „samhliða aðferðin“ þar sem námsgreinar skólans og sú þekking og hæfni sem þarf til að kenna þær eru til umfjöllunar samtímis, og hins vegar er „samfellda aðferðin“ þar sem námi á háskólastigi í einni eða fleiri námsgrein er fylgt eftir með sérstöku námskeiði þar sem uppeldis- og kennslufræði, starfið í skólastofunni o.s.frv. er tekið fyrir.



Athyglisvert er að á Spáni er verið að breyta náminu þannig að í stað kennaraprófs og stutts endurmenntunarnámskeiðs fyrir framhaldsskólakennara skal ljúka meistaranámi vegna þess hve brottfall nemenda er mikið á framhaldsskólastiginu. Í Frakklandi er einnig sú breyting í bígerð að skipta úr „samfelldu aðferðinni“ í „samhliða aðferðina“. Í Þýskalandi er kennaranáminu skipt í tvo áfanga, háskólanám og síðan nám í uppeldis- og kennslufræði sem fer fram í æfingaskólum.

Í sumum löndum fer kennaranámið fram í kennaraskólum sem eru ekki á háskólastigi en geta útskrifað nemendur. Í Frakklandi var allt kennaranám nýlega flutt inn í háskólana og gert að meistaranámi með aukinni áherslu á fræðilegt efni. Námstilhögun, námsefni og námstími er mismunandi eftir löndum; fjallað verður um það í köflunum hér á eftir.

Í fáeinum löndum er verið að koma upp styttri námsleiðum eða starfsþjálfun. „Teach First“-námið á Bretlandseyjum (Englandi) er tveggja ára nám á sviði skólastjórnunar fyrir útskrifaða kennara sem sýna „mikinn árangur og áhuga“. Svipað nám er í undirbúningi í Þýskalandi, Eistlandi og Lettlandi. Yfirleitt er þó um hefðbundið nám að ræða með skyldumætingu og vettvangsnámi í skólum.

Með aukinni notkun upplýsinga- og samskiptatækni í námi sem fer fram á netinu og „blönduðum“ námskeiðum (þar sem ýmsum aðferðum er beitt) er hægt að auka sveigjanleika námsins og hafa áhrif á námsefnið. Einnig er verið að kynna fjarnám og nám á netinu, einkum fyrir fólk í dreifbýli og á fámennum stöðum þar sem erfitt er að sækja háskóla eða komast í samband við kennara. Kanna þarf nánar slíkar leiðir til að bæta aðgengi að námi og auka fjölbreytileika í kennarastétt.

3.1.1 Inntökuskilyrði

Hvarvetna er krafist stúdentsprófs eða sambærilegs prófs á framhaldsskólastigi til að geta hafið almennt kennaranám. Í Litháen var nýlega kynnt til sögunnar svokallað „hvatapróf“ sem haft er til hliðsjónar við inntöku nema í kennaranám. Í fáeinum löndum eru haldin inntökupróf í kennaranám en nýlegar rannsóknir Menters and colleagues (2010) sýna að skilvirkt kennslustarf er víðtækara svið en svo að próf í bóklegri kunnáttu geti sagt fyrir um hæfni með áreiðanlegum hætti. Fræðirit og landsskýrslur sem rannsóknin byggir á styðja þessa niðurstöðu, þar sem í báðum tilvikum er bent á



mikilvægi viðhorfa, grunngilda og skoðana, auk þekkingar og hæfni, við uppbyggingu náms án aðgreiningar. Þessi atriði, ásamt hæfileikum sem stuðla að tilskilinni færni, er erfitt að meta, jafnvel í viðtölum og frekari rannsókna er þörf á aðferðum við innritun í kennaranámið.

Jafnvel í löndum þar sem kennsla er vel metið starf og mikil samkeppni er um stöður, svo sem í Finnlandi, er engin trygging fyrir því að hæfustu einstaklingarnir, í fræðilegu tilliti, verði bestu kennararnir. Taka verður tillit til reynslu umsækjenda af því að starfa með nemendum með ólíkar námsþarfir og hugmynda þeirra þar að lútandi, sem og umsagna reynslumikils starfsfólks um æskilega eiginleika sem kennsla í skólum án aðgreiningar krefst.

Inntökuskilyrði fullorðinna og fatlaðs fólks eru stöðugt að verða sveigjanlegri og tekið er tillit til fyrri menntunar þegar um slíka umsækjendur er að ræða. Í sumum landsskýrslunum er þó getið um vandamál vegna inntökuskilyrða þar sem tilteknir minnihlutahópar mæta fordómum á tímum þegar almennt samkomulag er um að kennarastéttin skuli í ríkara mæli endurspeglar samfélagið í heild sinni.


Í 24. grein *Samnings Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks* (2006) er kveðið á um að aðildarríkin geri „viðeigandi ráðstafanir til þess að ráða kennara, þ.m.t. fatlaða kennara, sem eru sérhæfðir í táknmáli og/eða blindralettri“ (bls. 15). Í sumum löndum (t.d. Kýpur, Þýskalandi, Frakklandi, Írlandi og Svíþjóð) er tekið fram að þar sé reynt að koma til móts við þetta ákvæði.

3.1.2 Fulltrúar minnihlutahópa

Aðeins sjö af tuttugu og níu landsskýrslum veita upplýsingar úr gögnum sem aflað hefur verið á formlegan hátt um fjölda nemenda og kennara sem tilheyra minnihlutahópum. Í sumum löndum er öflun upplýsinga háð takmörkunum, einkum varðandi kynhneigð fólks.

Flest þau lönd sem ekki hafa aflað slíkra gagna geta aðeins stuttlega um að fatlað fólk og þeir sem tilheyra þjóðernislegum minnihlutahópum séu í minnihluta meðal kennaranema og útskrifaðra kennara og sama virðist gilda um fræðsluaðila.

Í sumum löndum er unnið að því að fá fleiri karlmenn til starfa, einkum í grunnskólum, og auka fjölbreytileika innan kennarastéttarinnar. Enda þótt mikilvægi viðeigandi fyrirmynda sé almennt viðurkennt við uppbyggingu náms án aðgreiningar er enn



langt í land að þeim fyrirstöðum sem fyrir hendi eru víða um lönd við val á kennurum verði rutt úr vegi.

3.2 Inntak náms í almennu kennaranámi

Í fáeinum löndum er námsframboð í almennu kennaranámi lögbundið. Í nokkrum öðrum löndum eru settir fram staðlar/almenn færni, en hver menntastofnun látin um að ákveða inntakið. Í enn öðrum löndum hafa menntastofnanir algjört sjálfraði við val á inntaki. Þetta veldur því óhjákvæmilega að mikill munur er á inntaki námsins milli landa og ekki síst innan landa. Aukin tilhneiging er til að kennaranemarnir taki sjálfir þátt í að móta námið.

Víðast hvar samanstendur námið af aðalnámsgreinum og aukanámsgreinum, almennum menntunarfræðum – þar á meðal kennslufræði, sálfræði, heimspeki o.s.frv., og svo vettvangsnámi. Námsefnið er yfirleitt breytilegt eftir því hvaða aldurshópi nemandinn ætlar sér að kenna og hjá mörgum löndum kemur fram að nám framhaldsskólakennara beinist fyrst og fremst að tilteknum faggreinum en í námi grunnskólakennara sé meiri áhersla lögð á kennslufræði.

Ýmis lönd viðurkenna að ekki sé tími til að komast yfir allt efni sem talið er nauðsynlegt í almennu kennaranámi. Eins og fram kemur í skýrslunni frá Möltu er því erfitt um vik að koma inn „viðbótar“-efni um nám án aðgreiningar og fjölbreytileika, einkum í námi framhaldsskólakennara.

Ástandið gæti lagast ef tekið yrði upp módel þar sem tiltekna greinar væru felldar inn í alla áfanga og tengslum komið á milli áfanga innan menntastofnana.

Á Bretlandseyjum (Skotlandi) hefur verið lagt til að kennaranám fyrir öll skólastig verði fellt saman, án tillits til aldurshóps nemenda. Þó að þetta styðji það sjónarmið að kennarar skuli fyrst og fremst uppfræða börn – en ekki koma námsefni „til skila“ – kunna sumir sérfræðingar að hafa efasemdir um þessa hugmynd.

Nýleg könnun sem gerð var fyrir þetta verkefni sýndi að innan við helmingur fjörutíu og þriggja þýskra háskóla sem mennta grunnskólakennara buðu upp á fyrirlestra eða námskeið þar sem fjallað var um nám án aðgreiningar. Einnig sýndi lítil rannsókn í Litháen að aðeins 31% menntastofnana á háskólastigi sem bjóða




upp á kennaranám voru með námsefni um sérkennslu/nám án aðgreiningar – og um grunnnám var að ræða í flestum tilvikum.

Danmörk og nokkur önnur lönd taka undir þann vanda sem fram kemur í landsskýrslu Svíþjóðar, þar sem segir að málefni sem lúta að fjölbreytileika og námi án aðgreiningar séu aðallega til umfjöllunar í sérkennaranámi en ekki að sama marki í almennu kennaranámi. Höfundar telja varhugavert að fjallað sé um málefni sem tengjast námi án aðgreiningar í öllum námsáföngum því að þá sé hætt við að áherslan á þau minnki eða glatist með öllu. Þeir telja einnig að sérfræðipækkingar í kennslufræðilegum atriðum sé þörf gagnvart ýmiss konar fötlun. En samkvæmt fræðiritum og skoðunum ýmissa sérfræðinga sem unnu að verkefninu er talið að til lengri tíma litið skuli stefnt að því að tilteknir áfangar verði settir á laggirnar til að allir kennarar fái kennslu í því hvernig takast skuli á við ólíkar sérþarfir nemenda.

Í skýrslunni frá Spáni er bent á að margir námsáfangar um skóla án aðgreiningar tengist „þróun sérkennslu og því að skólar taki upp sérkennslu“ í stað þess að fjalla frekar um fjölbreytileika nemenda, eins og Gultig (1999), sem getið er um í heimildum verkefnisins, segir en hann heldur því fram að í kennaranáminu sé tilhneiging til að falla í þá gildru að einblína á smáatriði, svo sem að fræða nemendur um mannréttindi í stað þess að nálgast málefni frá mannréttindasjónarmiði. Haug (2003) bendir þó á að fyrirlesarar og nemendur þurfi að kynna sér röksemdafærslur og lausnir sem hafa verið reyndar en hafnað í því ferli sem miðar að skóla fyrir alla, ef þeir eiga ekki að „láta blekkjast af pólitískri orðræðu“ (bls. 111).

3.2.1 Námsmat

Þar sem stöðugt virkari kennsluaðferðir eru teknar upp í almennu kennaranámi þarf einnig að breyta mati á fræðilegum kröfum og vettvangsnámi. Kennaranemar eru í auknum mæli farnir að taka þátt í að meta eigið nám og starfshætti, sem og nám og starf jafningja sinna. Mat á bæði bóklegum verkefnum og vettvangsnámi fer fram með svokölluðu „leiðsagnarmati“ sem er kennaranemum hvatning til að ígrunda eigið starf og frammistöðu og setja fram, með þeirri aðstoð sem þörf krefur, eigin markmið um úrbætur og áætlanir um frekara nám. Harris og Lázár (2011) leggja áherslu á leiðsögn við námsmat og segja: „Erfitt verður að setja sér einhver markmið án þess að vita hvar nemendur/kennarar „eru staddir“ (bls. 105).



Hattie (2009) vekur einnig athygli á hve mikilvægt sé að gera sér grein fyrir skilningi kennaranema til að geta lagt fyrir þá hvetjandi verkefni. Slíkar aðferðir í kennaramenntunarstofnunum munu síðan verða gott módel sem stuðlar að námsmati fyrir alla í skólum.

Í ýmsum löndum (t.d. Frakklandi, Möltu og Bretlandseyjum (Norður-Írlandi)) eru notaðar svonefndar námsferilsmöppur til upplýsingasöfnunar og til að sýna árangur/framfarir kennaranema á öllum sviðum. Námsferilsmöppur sem innihalda sýnishorn af verkefnum og hugleiðingar um nám og starfsreynslu geta varpað ljósi á ýmsa þætti (svo sem þá „mjúku eiginleika“ sem fólk tileinkar sér í vettvangsnámi) sem erfiðara gæti verið að leggja mat á með formlegum verkefnum eða prófum. Námsferilsmöppurnar geta orðið til þess að kennaranemar leiti svara við ýmsum spurningum og verði gagnrýnari í hugsun en ella. Slíkar matsaðferðir kunna þó að krefjast meiri vinnu og kalla á nýja og öðruvísi færni, þekkingu og reynslu meðal fræðsluaðila.

Í næsta kafla er fjallað um ýmsar aðferðir í tengslum við kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar og vísað í dæmi um starfshætti í landsskýrslunum.

3.3 Aðferðir sem beitt er í almennu kennaranámi

Í þessum kafla verður stuðst við helstu aðferðir sem beitt er í almennu kennaranámi, og tilgreindar eru af Pugach og Blanton (2009). Um er að ræða „staka“ („discrete“) námsáfanga eða sérstakar einingar, „samþætta“ („integrated“) áfanga, sem starfsfólk sérkennsludeilda og almennra deilda hefur þróað í sameiningu, og svokallaða „samrunaáfanga“ („merged“ courses) þar sem kennaranemar í almennu námi öðlast færni, þekkingu og viðhorf til að geta axlað ábyrgð og komið til móts við þarfir allra nemenda. Með slíkum „samruna“ ætti ef til vill að yfirfæra sumt námsefni í sérstakar einingar (staka áfanga) eða samþætta námið til að auka möguleika starfsfólks á því að eiga samvinnu. Standa þarf vel að öllum slíkum breytingum, til dæmis hvað varðar tímalengd áfanga og hvernig best sé að samtengja námið til að tryggja að „stakt“ námsefni hafi áhrif á viðhorf og starfshætti.

Þegar litið er yfir landsskýrslurnar tuttugu og níu kemur í ljós að innan við 10% landanna bjóða upp á sérstakt sérkennslunámskeið í almennu kennaranámi. Í flestum landanna er nú að finna eitthvert námsefni um hvernig mæta skal sérþörfum nemenda, en það er mjög



mismunandi, allt frá því að snúast um sérþarfir og fötlun til áherslu á nauðsyn þess að þörfum allra nemenda sé mætt. Þar sem hugtakanotkun er einnig á reiki er erfitt að draga upp nákvæma mynd, en í flestum löndum kemur fram að slíkt efni sé oft „sértækt“ og oftast sé um að ræða sjálfstætt námsefni sem tengist lítið öðrum námsgreinum. Hvað varðar tímalengd, þá er námsefni sem lýtur að skóla án aðgreiningar einnig mismunandi, getur samsvarað einni eða fleiri einingum en er stundum verulegur hluti námsins og stundum skylduefni í áfanga.

Snemma árs 2010 var gerð könnun á Íslandi á almennri kennaramenntum í tengslum við þetta verkefni, og þar voru rúmlega 200 áfangar flokkaðir á fimm mismunandi vegu:

- Nám án aðgreiningar er aðalnámsefnið: Þetta eru áfangar um nám án aðgreiningar; þeir byggja á hugmyndum um slíkt nám og fara fyrst og fremst fram sem vettvangsnám í skóla án aðgreiningar. Tveir áfangar voru í þessum flokki;
- Nám án aðgreiningar sem hluti af námsefni: Þetta eru áfangar þar sem hugmyndin um nám án aðgreiningar er felld að námsefninu og er hluti af því. Tíu áfangar voru í þessum flokki;
- Náms án aðgreiningar er óbeint getið: Áfanginn byggir á ýmsan hátt á fjölbreytileika þótt sjaldan eða aldrei sé minnst á nám án aðgreiningar. Tuttugu áfangar voru í þessum flokki;
- Náms án aðgreiningar ekkert getið: Ekkert í áfangalýsingunni bendir til að lögð sé á áhersla á mannlegan fjölbreytileika, skóla án aðgreiningar, fjölmenningarlegt nám eða nemendur með sérþarfir. Flestir áfangar kennaranámsins voru í þessum flokki;
- Sérþarfir eða fjölmenningarlegt nám: Námsefnið í þessum áföngum er sérhæft; hluti af því fjallar um fötlun eða sérþarfir í námi og hluti um fjölmenningu. Tveir áfangar voru í þessum flokki.

Rammagreinin frá Íslandi sýnir ýmsar leiðir til að fjalla um nám án aðgreiningar/fjölbreytileika og bent er á að betra sé að líta á þessi mólél í samhengi en sem aðskildar aðferðir.

Frekari rannsóknar er þörf til að greina áhrif þriggja mismunandi móðela á samræmingu námskráa og hvort þekking og færni eykst, og einnig er vert að hugleiða hvaða áhrif samstarf milli deilda og þeirra sem annast kennslu í sérkennslunámi og almennu kennaranámi hefur á viðhorf og skoðanir fræðsluaðila varðandi nám



án aðgreiningar fyrir alla. Hugsanlegt er að sumir haldi sig við „hefðbundin“ sjónarmið í náminu og að allir áfangar þar sem reynt er að fjalla um nám án aðgreiningar og fjölbreytileika verði áfram „viðbót“ sem hefur takmörkuð áhrif á hugsanahátt starfsfólks eða kennaranema. En hjá sumum löndum kemur fram að með stökum áföngum sé vakin athygli á því að um mismununun kunni að vera að ræða í skólum og þar gefist möguleiki á að ræða þau vandamál.

Stundum getur verið erfitt að dæma um innihald námsefnis vegna hugtakanotkunar. Þó að fjallað sé um sundurleitni, nám án aðgreiningar, einstaklingsmiðað nám, stuðning við bráðgera nemendur og verkefnismiðaðar og nemendamiðaðar aðferðir í almennu kennaranámi í flestum háskólum Austurríkis kemur hugtakið „skóli án aðgreiningar“ aðeins fyrir í námsefni fjögurra háskóla þar. Í Danmörku er hugtakið „einstaklingsmiðun“ almennt notað.

Þetta atriði er einnig til umfjöllunar í tillögum Sviss um sérþarfir í námi sem námsefni í almennri kennaramenntun (COHEP, 2008). Þær tillögur ganga lengra en hefðbundin sjónarmið varðandi sérþarfir í námi/fötlun og fela í sér grundvallarspurningar um sérþarfir í námi; spurningar um fjölbreytileika, kennslu í skólum án aðgreiningar; samstarf og þróun skóla og skipulagsþróun sem miðar að heiltdækri skólustefnu. Þetta efni ætti að spanna 5% af bæði grunnskólaefni og framhaldsskólaefni.

3.3.1 Stakir og samþættir áfangar

Í ýmsum löndum eru skipulagðir námsáfangar eða -einingar um starf í skólum án aðgreiningar. Þó að í mörgum tilvikum sé um einstaka áfanga að ræða, þá kalla þeir á samstarf milli deilda og starfsfólks og stuðla að ákveðinni hugmynda- eða hugtakanotkun í öllum áföngum. Af þessum sökum er auðveldara að líta á þessi módel/námið sem samfellda heild, eins og segir hér frammar, og þessi kafli fjallar því bæði um staka og samþætta áfanga. Eftirfarandi dæmi frá Spáni varpar ljósi á þetta:

Autonomous Madrid University hefur sett á laggirnar 6 ECTS-eininga áfanga sem er kjarnagrein í seinni hluta náms fyrir kennslu á grunnskólastigi og kallast „Psycho-pedagogical Bases for Inclusive Education“. Í þessum áfanga er gengið út frá hugtakinu „fjölbreytileiki“, en ekki tilteknum nemendahópi sem þarfnast



sérstakrar umönnunar, og honum er einkum ætlað að renna stoðum undir hugtök, aðferðir og gildi náms án aðgreiningar í áfanganum „Education for Equality and Citizenship“ (6 ECTS-einingar).

Áfanginn er skipulagður á grunni þriggja atriða sem fram koma í skilgreiningu UNESCO á skóla án aðgreiningar (2005): viðveru, námi og þátttöku, og beinist einkum að nemendum með sérparfir og nemendum af innflytjendaættum. Meðal námsefnis eru meginreglur kenningarinnar „Universal Design for Learning“ (CAST 2008) og hvernig stunda megi nám án hindrana.

Kennsluáðferðir sem notaðar eru við að miðla þessu námsefni miðast að því að vera í samræmi við innihaldið og þroska með kennaranemum ábyrgðartilfinningu gagnvart eigin námi. Þeir skrifa námsdagbók í þessum áfanga og nota rafræna námsmöppu. Í öllu náms- og kennsluferlinu er stuðst við námsumsjónarkerfið Moodle til að hvetja þá til að fylgjast með eigin námsferli.

Sett hafa verið þrjú viðmið um námsmat: eitt í tengslum við „kunnáttu“ (kemur fram í áfangavinnunni, prófum og mati), annað í tengslum við það „að kunna að framkvæma og skipuleggja“ (kemur fram í rafrænu námsmöppunni, og fylgni við próf- og vinnuáætlanir). Og hið þriðja tengist því „að vita hvernig koma skal fram og starfa í skólastofunni“ (kemur fram í virkri þátttöku í fundarumræðum eða á netvettvangi).

Samtök háskóla í kringum Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) í París bjóða einnig upp á áfanga sem kallast „Multi-referenced approaches to the diversity of the public“ og er 80 klst. áfangi sem kenndur er á tveggja ára tímabili. Í Borås-háskóla í Svíþjóð er einn áfangi í almenna kennaranáminu sem gefur 7,5 ECTS-einingar og fjallar um „sjónarmið varðandi sérkennslu“. Þessum áfanga er ætlað að gefa innsýn í hvaða hlutverki sérkennsla gegnir í „skóla fyrir alla“. Fjallað er um hvað felst í skóla með/án aðgreiningar og hvað er eðlilegt/öðruvísi og hve mikilvægt sé að allir kennarar séu hæfir til að mæta „sérpörfum“. Í Lettlandi taka allir kennaranemar þátt í undirbúningsnámskeiði þar sem fjallað er um sérkennslu. Í eftirfarandi rammagrein frá Bretlandseyjum (Norður-Írlandi) er sýnd áætlun til stuðnings kennurum sem eru með nemendur frá ýmsum menningarheimum sem tala ólík tungumál.

Til að mæta „nýjum“ kröfum um skilning kennara gagnvart mismunandi menningu og trúarhefðum, og gagnvart nemendum sem hafa ekki ensku sem aðaltungumál hefur verið sett upp námsáætlun í tveim hlutum í einum kennaraskóla á Bretlandseyjum (Norður-Írlandi): skilningur gagnvart mannlegri fjölbreytni og nemendum sem hafa ensku sem annað tungumál.

Haldnir eru fyrirlestrar, námskeið og vinnufundir, og fengnir eru utanaðkomandi fyrirlesarar. Sú færni sem þetta veitir tengist faglegum gildum (ábyrgð gagnvart öllum nemendum), félagslegu, menningarlegu og tungumálatengdu samhengi, sérkennslu og námi án aðgreiningar, sem og faglegri hæfni og starfsaðferðum (skipulagi og undirbúningi, samvinnu við aðra, öruggu og hvetjandi námsumhverfi og notkun ýmiss konar kennsluaðferða og námsmats).

Í Þýskalandi býður Kölnarháskóli upp á áfanga um nám án aðgreiningar, þar sem nemar í almennu kennaranámi og nemar í sérkennslunámi vinna náið saman og fjalla um heimsóknir í skóla, áfangavinnu og námsmat. Svipaður samstarfsáfangi hefur einnig verið settur á laggirnar í háskólanum í Siegen. Í áfanganum þar, sem kallast „Grundschule-Forderschule – Gemeinsamer Unterricht“ (Grunnskóli – Sérskóli – Nám án aðgreiningar), geta nemar í kennaranámi fyrir grunn- og framhaldsskólastig heimsótt ýmsa skóla, bæði almenna skóla og sérskóla, kynnt sér viðhorf starfsfólks í ýmsum faggreinum og unnið saman á námskeiðum og umræðufundum.

Í Noregi hefur nýr 60 ECTS-eininga skylduáfangi verið settur á laggirnar undir yfirskriftinni „Pedagogy and Pupil-related Skills“. Þessi áfangi er kenndur á fyrstu þremur árum kennaranámsins og miðar að því að nemendur öðlist þekkingu á efni, færni til að nota það og hæfni til að takast á við félagsleg vandamál. Auk þess skrifa nemendur BA-ritgerð (15 ECTS-einingar) um efni sem er til umfjöllunar í áfanganum.

Í eftirfarandi dæmi vinna kennaranemar með fötluðu fólki og leita úrræða sem nýtast í skólum innan sveitarfélagsins.

Í kennaradeild Kýpurháskóla er nemendum kynnt fræðileg undirstaða fötlunarfræða. Þeir eru hvattir til að tengja þá fræðslu námi án aðgreiningar og þróun kennsluaðferða sem koma til móts við fötlunarmenningu og miða að því að skapa jákvætt viðhorf gagnvart fötlun.



Þar sem fötlunarmenningar er hvorki getið í almennri námskrá né kennslubókum eru nemendur í áfanganum hvattir til að vera gagnrýnir í hugsun og tengja fræðilegan grunn við kennslureynslu sína. Þannig geti þeir þróað áætlanir sem stuðla að jákvæðu viðhorfi; að litið sé á fötlun út frá félagslegu sjónarmiði en ekki sem læknisfræðilegt fyrirbæri.


Í þessum áfanga er það starf sem fatlaðir vinna kynnt og skilgreint með það fyrir augum að hægt sé að nota slíkar upplýsingar í kennslu. Einnig er fötluðu fólki stundum boðið að taka þátt í umræðum við nemendur um líf sitt og starf. Kennaranemar eru beðnir að koma á samstarfi við samtök fatlaðra til að safna upplýsingum og vinna með skólum innan sveitarfélagsins að því að útfæra áætlanir sínar. Þessi eining er hluti af sérhæfingu nema fyrir kennslu á grunnskólastigi.

Í rannsóknnum kemur fram að stakar einingar eða áfangar sem fjalla um nemendur með sérþarfir og aðra minnihlutahópa geti aukið „greinarmuninn“ sem er á nemendum. Þetta geti síðan leitt til þess að kennarar telji sig ekki geta kennt tilteknum nemendahópum nema þeir hafi sérhæft sig til þess í námi. Í ýmsum löndum kemur þó fram að slíkir áfangar hafi vissulega jákvæð áhrif á færni, kunnáttu og viðhorf, sem nýtist einnig í öðrum áföngum og hagnýtu starfi.

Í eftirfarandi dæmi frá Sviss er tölvutengt nám notað til að þróa ýmiss konar færni og kunnáttu.

„Learning Arena: Inclusive Special Education (LAISE)“ í kennaradeild Zürich-háskóla er valfrjáls áfangi þar sem fjallað er bæði um lausnaleyfingarnám og blandað nám sem byggist á því að nemendur fá í hendur raunveruleg vandamál eða úrlausnarefni sem þeir eiga að ráða fram úr. Í tölvutengda náminu eru dæmi um nemendur með sérþarfir í skólum án aðgreiningar notuð í formi ýmissa gagna, lýsinga, myndskreiða og viðtala. Kennaranemar gegna hlutverki teymis sem vinnur með nemandanum og er ætlað að setja upp einstaklingsáætlun og finna leiðir til að veita honum stuðning í skólanum. Kennaranemarnir og fræðsluaðilar sem eru þeim til leiðbeiningar ræða saman og meta árangurinn. Þessi áfangi stuðlar að þekkingu á sérþörfum í námi, samstarfi og samvinnu, greiningu og mati, gerð einstaklingsáætlana og einstaklingsmiðaðri kennslu.

Í Þýskalandi var settur á laggirnar áfangi um sérkennslu í almennum skólum til BA-prófs og meistaraþráðu í háskólanum í Bielefeld til að



afnema hina stífu aðgreiningu milli almenns kennaranáms og sérkennslunáms. Sérkennslusviðið er felld inn í áfangann um rannsóknir í „menntavísindum“. Kennslan fer fram með þverfaglegum samanburði á ýmsum sjónarmiðum og umræðum um einsleitni, fjölbreytileika og greinarmun. Í þessum áfanga er fyrst og fremst fjallað um nám og tilfinningalegan og félagslegan þroska og miðað er að því að kennarar verði hæfir til að kenna í „skóla fyrir alla“.

3.3.2 Samrunaáfangar

Í ýmsum löndum er unnið að því að tryggja að námsefni um skóla án aðgreiningar sé til staðar í öllum áföngum kennaranámsins

Í Finnlandi er grunnnám í sérkennslu skyldubundið í öllu kennaranámi, þó að námsefnið sé ekki hið sama alls staðar. Yfirleitt er námið í umræðuformi og gengur út á að bera kennsl á hið afbrigðilega og gefa því nafn, sem og tengda þætti í kennslustarfinu, og kennurum er gerð ljós fagleg skylda þeirra að stuðla að bæði vitrænni og félagslegri hæfni nemenda. Kennurum er ætlað að þróa með sér færni til að starfa í þverfaglegu umhverfi, starfa með foreldrum og veita þeim stuðning, og vera meðvitaðir um það hlutverk sitt að stuðla að jafnrétti í samfélaginu. Síðast en ekki síst læra þeir að útfæra námsefnið fyrir ólíka nemendur samkvæmt almennum meginreglum. Kennaramenntunin er í heild sinni byggð á hugmyndinni um kennarann sem rannsóknaraðila sem ígrundar og greinir kennsluaðferðir og hagar þeim síðan þannig að um samfellt ferli sé að ræða.

Á Bretlandseyjum (Norður-Írlandi) miðar kennaranámið að því að ganga út frá eiginleikum kennaranema, auka þekkingu þeirra og skilning á stefnu í sérkennslu og bestu starfsháttum og gera þá hæfa til að kenna öllum nemendum. Í öllum áföngum námsins er þeirri „samrunaaðferð“ beitt að hvetja nemana til að taka tillit til einstaklingsbundinna þarfa allra nemenda og skipuleggja starf sitt í samræmi við það. Auk þess er fjallað nánar um stefnumál og starfshætti á sviði sérþarfa í sérstökum áföngum og einingum.

Í heimildarritum kemur fram að „samrunaaðferðin“ krefjist vandlegs undirbúning og samstarfs milli deilda eigi hún að vera samfelld og skilvirk. Í eftirfarandi dæmi, þar sem greint er frá því starfi sem farið hefur fram á Bretlandseyjum (Skotlandi), er því lýst hvernig háskólastofnanir geta tileinkað sér slíka aðferð.





Háskólinn í Aberdeen fékk styrk frá skosku heimastjórninni (2006–2010) til að þróa nýjar aðferðir í kennaranámi í anda náms án aðgreiningar og tryggja að nýútskrifaðir kennarar: (1) séu meðvitaðir um og hafi aukinn skilning á námserfiðleikum og félagslegum vandamálum sem geta haft áhrif á nám barna; og (2) hafi þróað aðferðir sem þeir geta beitt til að takast á við slík vandamál. Í þessu starfi er litið til náms án aðgreiningar í viðum skilningi og þeirrar tilhneigingar til útlökunar/einangrunar sem tengist innflytjendum, fólksflutningum, tungumáli, þjóðerni og fátækt kynslóð fram af kynslóð.

Þrjár meginhugmyndir liggja að baki þessum breytingum á kennaranáminu í Aberdeen: (1) skilningur á því að í skólum án aðgreiningar beri að virða og koma til móts við fjölbreyttan hóp nemenda á þann hátt að allir taki þátt í daglegu starfi í skólastofunni. Slíkur skilningur kemur fram í því að (2) kennarinn stuðlar að því að daglega starfið verði fjölbreyttara en ella í stað þess að eitthvað sé gert „til viðbótar“ eða „öðruvísi“ en það sem nemendum almennt er ætlað. Þetta er flókin kennslufræðileg viðleitni sem háð er (3) breyttum hugsanahætti um nám og kennslu, og felst í því að í stað aðferða sem hæfa flestum nemendum ásamt einhverju „til viðbótar“ eða „öðruvísi“ fyrir þá sem eiga við erfiðleika að etja, verði til námsefni og námstækifæri sem allir nemendur geta tekið þátt í (Florian and Rouse, 2009). Tengslin milli þessara þriggja meginhugmynda koma fram í starfi kennarans þegar allt fer saman: kunnátta, framkvæmd og trúin á hlutina. Þessi skilgreining er í samræmi við þá hugmyndafræði Shulmans (2007) að höfuð (þekking), hönd (færni eða framkvæmd) og hjarta (viðhorf og skoðanir) liggi til grunna faglegu starfi.

Þessar hugmyndir voru í raun grundvöllur endurskoðunar á námi til kennsluréttinda og eru einnig í samræmi við fjögurra ára BA-nám. Ofangreind aðferð er kennaranemum hvatning til að hugsa í víðara samhengi um þá ábyrgð sem þeir bera á námi barna.

Dæmin hér fyrir framan sýna þá þróun sem átt hefur sér stað varðandi kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar. Kenndir eru áfangar sem miða að því að auka þekkingu og skilning á helstu vandamálum sem fylgja slíku skólastarfi sem og faglegu starfi í skólastofunni þar sem um ólíkar sérþarfir er að ræða. Þróunin frá því að farið er að kenna áfanga sem „spanna“ nám án aðgreiningar og þar til staðan verður sú að allir kennaranemar fylgi sama námsefni



sem veitir undirbúning til kennslu í „skóla fyrir alla“ krefst aukinnar samvinnu milli fræðsluaðila sem eru sérhæfðir á þessu sviði og starfsfélaga þeirra í öðrum deildum. Umtalsverðar umbætur þarf einnig til að tryggja að skólar sem eru í samstarfi við háskólastofnanir séu fyrirmyndir um skóla án aðgreiningar og að milli þeirra sé samræmi í meginatriðum.

3.4 Viðhorf og gildismat í almennu kennaranámi


Í skýrslum flestra landa er fjallað um mikilvægi viðhorfa og grunngilda í kennaranáminu. Eins og Forlin (2010) bendir á veltur nám án aðgreiningar beinlínis á því hvaða skoðanir kennara hafa og höfðar til innstu afstöðu þeirra til þess hvað sé réttlátt og sanngjarnt.

Ryan (2009) rannsakaði viðhorf kennaranema og skilgreindi viðhorf sem margslungið fyrirbæri sem samanstendur af: hugsun (skoðunum og þekkingu) sem talin er hafa áhrif á aðgerðir (hegðun) og tilfinningar (geðhrif).

Víða um lönd er bent á mikilvægi þess að jákvæð reynsla kunnri að breyta viðhorfum, en þótt svo virðist sem kennaranámið geti haft áhrif á viðhorf, gildismat og skoðanir sýna aðeins fáein dæmi í landsskýrslunum sem greina frá leiðum til að stuðla að slíkum breytingum. Röksemdir í öllum hlutum verkefnisins styðja þó það sjónarmið að tiltekinn framgangsmáti sé afar mikilvægur í skólum án aðgreiningar og hann sé ekki hægt að tileinka sér með þekkingaröflun eða með því að haka við lista yfir hæfni.

Í Charles University í Prag vinna nemendur sem stunda nám í sérkennslu og öðrum faggreinum (þeir sem munu kenna í almennum skólum) saman að verkefninu „Í einn dag sjáum við með þínum augum“ („Jedeme v tom s vámi“).

Þar sem námið verður mun skilvirkara þegar stuðst er við reynslu úr raunveruleikanum heldur en með fyrirlesturum eða sýnikennslu prófa kennaranemar að fara á milli staða með almennum samgöngutækjum sem (a) einstaklingur í hjólastól og (b) aðstoðarmaður fatlaðs einstaklings. Af því má draga ýmiss konar lærdóm, svo sem hvernig leysa skuli vandamál, eiga samskipti, stunda sjálfsskoðun, vinna í hópi, sýna sveigjanleika og átta sig á siðferðilega röngum og óviðeigandi viðhorfum og hegðun í samfélaginu.



Kennaranemarnir kynnst af eigin raun þeim líkamlegu og félagslegu hindrunum sem fatlað fólk þarf að glíma við í daglegu lífi. Með skriflegri umfjöllun um eigin reynslu gerast þeir baráttumenn fyrir réttindum fatlaðra og geta nýtt sér þá reynslu þegar að því kemur að skapa aðstæður sem henta öllum í starfi sínu sem kennarar.

Í álitsgerð menntamálaráðuneytisins í Austurríki stendur:

„Eitt meginatriðið í námi grunnskólakennara er að hvetja þá til að ræða um og gera sér grein fyrir eigin viðhorfum og hugmyndum gagnvart fötlun á gagnrýninn hátt, og vinna þannig gegn viðhorfum sem lúta að aðgreiningu.

Allir sem stunda slíkt nám ættu að kynna sér hugtök og starfsaðferðir (viðmið) sem nota skal í sérkennslu og námi án aðgreiningar, og þróun þeirra í sögulegu samhengi. Þeir skulu hvattir til að gera sér grein fyrir siðferðilegum grundvallarspurningum sem tengjast viðkomandi viðmiðum, og til að taka meðvitaðar ákvarðanir varðandi gildismat“ (Feyerer, Niedermair og Tuschel 2006, bls. 16).

Í skýrslunni frá Austurríki má sjá að námsefni og aðferðir sem beitt var í þverfaglega áfanganum um „nám án aðgreiningar“ hafði jákvæð áhrif á viðhorf kennaranema gagnvart því að fatlaðir og ófatlaðir stundi nám saman. Í verkefni um sjálfsskilning í kennaraskólanum í Salzburg greindu nemar einnig frá því að viðhorf þeirra gagnvart fötluðum hefðu breyst varanlega.

3.5 Samantekt

Í þessum kafla hefur verið fjallað um þá stefnu að kjarnainntak náms verði hið sama í öllu kennaranámi; sú stefna kann að krefjast þess að aukin áhersla verði lögð á kennslufræði í námi sérgreinakennara sem starfa á framhaldsskólastigi.

Dæmin úr landsskýrslunum sýna að hægt er að koma inn viðfangsefnum sem auka skilning kennaranema á ólíkum þörfum nemenda – ekki einungis þeirra sem eru með sérþarfir og fötlun – heldur einnig margra annarra sem eiga á hættu að verða undir í námi og einangrast.

Þessi dæmi sýna einnig þörfina fyrir aukið samstarf innan háskólastofnana og að slíkt nám verði tekið upp í öllum áföngum kennaranámsins. Einnig er lögð áhersla á að reynsla og tækifæri til samskipta og umræðna séu nauðsynlegir þættir sem móti viðhorf og gildismat kennaranema. Eins og Richardson (1996) segir, þá er hægt



að sundurliða viðhorf og skoðanir í huganum þannig að kennarar láti í ljós viðhorf sem styðja félagslegt réttlæti og jöfn tækifæri, en svo sé annað uppi á teningnum þegar í skólastofuna sé komið. Þetta sýnir hve brýnt er að fjallað sé með skýrum hætti um hugmyndir og skoðanir kennaranema og að tekið sé á málum ef þær sýna sig ekki í verki.



4. VETTVANGSNÁM

Vettvangsnám er mikilvægur liður í almennu kennaranámi, en mismunandi er milli landa hve miklum tíma kennaranemar verja í skólum. Í sumum löndum er verið að auka hagnýta þjálfun en annars staðar beinast áhyggjur manna að því að með slíkum aðferðum sé verið að gera kennarastarfið tæknilegra á kostnað hinnar fræðilegu áherslu í náminu.

Vettvangsnámið er einnig mismunandi eftir því hvernig staðið er að vali á skólum. Í fáeinum löndum er kerfið þar að lútandi miðstýrt en annars staðar fá kennaranemar sjálfir að finna sér skóla til vettvangsnáms. Á Íslandi stunda til dæmis kennaranemar vettvangsnám á sama stað á þriggja ára tímabili og byggja þar upp reynslu sína, en í flestum öðrum löndum eru nemar hvattir til að afla sér reynslu sem víðast og í fleiri en einum skóla.


Á Bretlandseyjum (Englandi) lagði eftirlitsstofnunin Ofsted (2008) áherslu á að starfsreynsla í mismunandi skólum væri lykillinn að góðri kennaramenntun. Í ýmsum landsskýrslum kom fram að erfitt reyndist að finna nógu góða staði til vettvangsnáms, einkum staði þar sem nám færi fram án aðgreiningar, og að þetta væri helsta fyrirstaða skilvirkrar samþættingar fræðikenninga og kennslustarfs.

Í nokkrum löndum fer vettvangsnám fram í sérskólum eða stofnunum innan sveitarfélagsins til að kennaranemum gefist tækifæri til að vinna milliliðalaust með nemendum með sérþarfir. Annars staðar er, auk vettvangsnáms, boðið upp á ýmiss konar sýndarreynslu eins og sjá má í eftirfarandi dæmi.

Í Lettlandi þar sem tækifæri til að takast á við flóknar raunaðstæður gefast sjaldan í vettvangsnámi er hæfni í að taka ákvarðanir og takast á við tiltekna aðstæður þjálfuð með hlutverkaleikjum og greiningu á dæmigerðum tilvikum. Kennaranemar gera grein fyrir afstöðu sinni til málsatvika og reyna að greina aðstæður út frá ýmsum sjónarmiðum, rökstyðja álit sitt og finna út hvað liggur að baki aðgerða allra þeirra sem að málinu koma. Allir fá möguleika á að gera grein fyrir skoðunum sínum og réttlæta afstöðu sína.

Eftirfarandi aðstæður kunna til dæmis að vera til umræðu:

Móðir átta ára gamals drengs, sem er heyrnarskertur og notar hjólastól, fer í apríl og sækir um að barnið fái að hefja skólagöngu í



almennum grunnskóla í september. Kennaranemarnir ákveða hvaða aðilar (kennarar, foreldrar, skólastjórnendur, félagsráðgjafar eða annað fagfólk) skuli koma að málinu og hvaða spurninga skuli spurt þannig að komi verði til móts við þarfir barnsins. Nemarnir þurfa að velta því fyrir sér hvaða erfiðleika sé við að etja og hvernig megi leysa þá á viðeigandi hátt fyrir barnið, foreldrana, skólann og skólafélagana, þeir huga einnig að námsumhverfinu og hvort þar sé aðgengi fyrir fatlaða.

Þetta ferli gerir nemunum kleift að nýta þá þekkingu sem þeir hafa aflað sér um ýmiss konar fötlun og sérþarfir nemenda. Þannig auka þeir hæfni sína til að leysa úr ágreiningi, taka ákvarðanir, rökstyðja skoðanir sínar og vinna í hópi – fá annað fagfólk til liðs við sig. Og síðast en ekki síst átta þeir sig á því að kennarinn getur ekki leyst öll vandamál upp á einsdæmi og gert allt; hann/hún verður að vita hvar leita skal aðstoðar og hika ekki við að gera það.

Þegar kennaranemar á Spáni eru í vettvangsnámi fá þeir leiðsögn á tveim stöðum: a) í skólanum hjá fagaðila sem fylgist með þeim og metur starf þeirra samkvæmt tilteknum viðmiðum sem háskólar setja og b) hjá fræðsluaðila sem fylgist einnig með ferlinu, segir álit sitt á námsferlinu í skólanum og leggur mat á frammistöðu þeirra.

Ljóst er að nán og jákvæð tengsl þurfa að vera milli háskólastofnana og skóla eigi vettvangsnám að skila hámarksárangri. Eftirfarandi rammagrein frá Finnlandi varpar ljósi á slíka starfshætti.

Í kennaranáminu í Finnlandi eru fræðikenningar og hagnýtt starf þétt samofin. Eftir tiltekið bóknám stunda kennaranemar vettvangsnám í 5-6 vikur á ári. Bæði fyrirlesarar í svokölluðum sýnikennsluskólum, eða vettvangskennarar, og háskólakennarar hafa eftirlit með vettvangsnáminu til að sýna hvernig samstarf milli kennara skal vera, og gefa aukna innsýn í kennsluhætti þegar nemendahópur er sundurleitur. Oft eru kennaranemar einnig látnir vinna með jafningjum sínum til að fá sjálfir reynslu af samvinnu í kennslustarfinu. Meðan á vettvangsnámi stendur eða þegar því lýkur hverju sinni er yfirleitt haldið námskeið í háskólanum þar sem nemarnir fjalla um þá reynslu sem þeir hafa aflað sér og heimsóknir sínar í ýmsa skóla. Litið er á slíka umfjöllun sem mikilvægan þátt í faglegum þroska þeirra. Kennaranemarnir þróa smám saman kenningu sem starf þeirra byggir á til að gera sér grein fyrir eigin



hugmyndum um nám og kennslu og eigin sjálfsmynd sem kennari. Þessi aðferð þjónar hinu tvíþætta ferli vettvangsnámsins þar sem nemarnir öðlast ekki aðeins betri skilning á þeirri þekkingu sem þeir hafa aflað sér í náminu heldur læra þeir einnig að tileinka sér og nýta fræðilega þekkingu.

Á Íslandi hefur hugmyndin um „samstarfsskóla“ verið útfærð, en þeir skólar eiga hlutdeild í kennaranáminu með því að vera liður í „menntasamfélagi“ kennara sem þar starfa og háskólakennara. Á þennan hátt verða kennarar meðvitaðri um til hvaða aðgerða þeir grípa við ýmsar aðstæður og gera sér grein fyrir ástæðu þess; þannig kemur þekkingin að baki aðgerðar betur fram.

Í háskólanum á Möltu er 4 ECTS-eininga áfangi um fjölbreytileika nemenda sem metinn er út frá verkefni sem unnið er á sex vikna tímabili í vettvangsnámi. Kennaranemar eru beðnir að benda á einn nemanda eða hóp nemenda sem er með sérþarfir og sýnir mismunandi námsgetu. Þeir þurfa að skipuleggja, útfæra og meta ferns konar námsefni sem kemur til móts við þessar aðstæður, halda dagbók þar sem gerð er stuttlega grein fyrir ferlinu og deila reynslu sinni með samnemendum sínum. Í kennsluhluta áfangans er fjallað um málefni á borð við vilja til að takast á við fjölbreytileika, góða menntun sem mannréttindi, sem og einstaklingsmiðaða kennslu og einstaklingsáætlanir. Kennaranemar öðlast þannig sjálfsöryggi og sigrast á ótta sínum við að kenna nemendum með sérþarfir sem þurfa á einstaklingsmiðaðri kennslu að halda. Áfanginn skilar einnig þeim árangri að nemandi, sem ekki er víst að hefði ella getað fylgt bekknum, aðlagast vel og samstarf við foreldra og stuðningsaðila verður betra.

Þetta dæmi ítrekar þörfina fyrir samþættar aðgerðir þar sem kennaramenntunarstofnunin og samstarfsskólarnir gæta þess í sameiningu að stöðugt sé fylgst með kennaranemanum þær vikur sem hann er í starfsþjálfun.

Í Litháen er kennaranámi sums staðar þannig háttað að nemarnir hefja nám sitt með sýnikennslu þar sem þeir fá innsýn í kennarastarfið. Þeir eru í nokkrar vikur í ýmsum skólum og fá tækifæri til að fylgjast með, ígrunda og ræða um ýmsar aðstæður á vettvangi. Slík sýnikennsla fer einnig fram annars staðar (t.d. í Austurríki og Lettlandi) og er í samræmi við rannsóknarstarf í Bandaríkjunum (Darling-Hammond og félagar, 2005) þar sem lagt er til að kennaranemar fái slíka reynslu í upphafi námsins. Starfsreynsla



Í upphafi getur sett fræðin í samhengi þannig að nemarnir átti sig á mikilvægi námsins.

Í sumum löndum er gerð áætlun um þá auknu hæfni sem kennaranemar skulu öðlast með starfsþjálfun á hverju námsári.

Í Danmörku er í lögum frá 2007 um menntun kennara í dönskum grunnskólum kveðið á um tiltekna hæfni sem kennaranemar skulu tileinka sér með starfsreynslu á 24 vikum (36 ECTS-einingum) í hinu fjögurra ára kennaranámi. Áhersla hvers árs er lögð á:

- 1 – sjálfsmynd kennarans, mennta- og skólamenningu;
- 2 – markmið, námsefni og kennslumat;
- 3 – samstarf og námsumhverfi;
- 4 – kennslustarfið.

Í Noregi er um svipað módel að ræða þar sem lögð er áhersla á tiltekin þemu í hvert sinn sem starfsþjálfun fer fram: á 1. ári – hlutverk kennarans og kennslufræði; á 2. ári – fjölbreytileika nemanda; á 3. og 4. ári – skólann sem stofnun og fræðasamfélag, samstarf við foreldra og aðra aðila.

Við háskólann í Ósló er árunum 2011-2012 verið að innleiða nýjan skylduáfang. Þar leggja nemar stund á stærðfræði, kennslufræði og eina námsgrein til viðbótar ásamt upplýsingatækni. Áfanginn byggist á þeirri staðreynd að þar sem námið í efri bekkjum grunnskólans gerir auknar kröfur um lesskilning geti nemendur sem hafa norsku sem annað tungumál átt undir högg að sækja. Áfanginn tengist starfsþjálfun kennaranema á vorönn.

Áður en þeir hefja starfsþjálfun fá þeir kennslu í grunnatriðum ýmissa námsgreina. Síðan búa þeir til námsáætlun, undir eftirliti fræðsluaðila, þar sem grunnkunnátta er enn frekar útfærð, bæði fyrir norskumælandi nemendur og þá sem hafa norsku sem annað móðurmál. Að lokum kenna nemarnir samkvæmt áætlun sinni í fjölmenningarlegri skólastofu að fræðsluaðilum viðstöddum.

Þessi áfangi eykur skilning á því að „lykilhæfni“ er í raun þverfagleg og að mikilvægt sé að eiga samstarf við samkennara sína til að nemendur fái meira út úr náminu. Kennaranemar fá einnig innsýn í rannsóknir sem sýna hvernig skortur á lesskilningi í ýmsum



námsgreinum hefur áhrif á árangur allra nemenda, en einkum þó þeirra sem hafa norsku sem annað tungumál. Einnig er mikilvægt að verðandi kennarar verði færir um að nýta sér tungumálakunnáttu og menningarlega þekkingu sem nemendur frá öðrum málssvæðum og menningarheimum búa yfir.

Þó að hér sé lögð áhersla á lykilhæfni, þá sýnir þetta dæmi hvernig hægt er að „sambætta“ námsefni nokkurra áfanga/námsgreina til að auka skilning á því að lykilhæfni er í eðli sínu þverfagleg og mikilvægt sé að kennarar vinni saman.


Á Bretlandseyjum (Englandi) útvegar TDA (Training and Development Agency for Schools, <http://www.tda.gov.uk/>) kennaraskólum og fagaðilum efnivið.

Meðal efnis fyrir kennaraskóla eru notendahandbók, upplýsingar um undirstöðuatriði náms án aðgreiningar, myndskreið og leiðbeiningar þar að lútandi. Meðal efnis fyrir eins árs framhaldsnámið eru upplýsingar um faggreinar og einstaklingsbundin námsverkefni. Þetta er skylduverkefni og ætlast er til að allir kennarar vinni hnitmiðað í 6-8 klukkustundir með einum nemanda sem greindur hefur verið með fötlun/námserfiðleika.

Í verkefninu felst að gera athuganir, lesa skýrslur um nemandann og skipuleggja kennslu sem fara skal fram undir eftirliti sérkennara í skólanum og fulltrúa kennaraskólans sem hefur umsjón með vettvangsnáminu í viðkomandi skóla.

Neminn fær m.a. reynslu í einstaklingsmiðaðri kennslu og námi, viðhorf hans verða jákvæðari; hann kynnist nemendum með sérþarfir/fötlun og öðlast þekkingu og hæfni í kennslustarfinu. Komið hefur í ljós að fræðsluaðilar, kennaranemar og nemendur njóta allir góðs af þessu starfi.

Landsskýrslurnar og fræðiritin sem stuðst var við í verkefninu renna stöðum undir skýran hugmyndalegan grunn sem auðveldar nemum að tengja fræði og skólastarf. Ef slíkur grunnur er ekki til staðar getur starfsreynslan vegið þyngra en námið í kennaraskólanum – og í ljósi þess hve erfitt er víðast hvar að finna nógu góða skóla til vettvangsnáms – þá er ekki víst að hugmyndir um nám án aðgreiningar skili sér.



Á Bretlandseyjum (Norður-Írlandi) er hinn fræðilegi hluti námsins tengdur vettvangsnámi þar sem kennaranemar ígrunda eigin hugmyndir og starf og taka þátt í námsmati. Á lokaári sínu vinna nemar í vettvangsnámi, í nánú samstarfi við bekkjarkennara, stuðningskennara og annað fagfólk, að því að kynnst einum nemanda og sjá til þess á allan hátt að hann eða hún sé virkur þátttakandi í bekknum. Þeir skrá upplýsingar um það sem nemandinn vill helst læra og þá aðstoð sem hann þarfnast, og íhuga hvaða áhrif viðkomandi erfiðleikar/fötlun hafa á nám hans. Sett eru markmið og starfið er metið. Kennaranemarnir greina frá því að þetta sé krefjandi en gefandi þáttur í vettvangsnámi þeirra á lokaári og gera sér ljóst að jafnvel þótt reynslu, sérfræðikunnáttu og úrræði skorti er hægt að láta alla nemendur finna að þeir séu velkomnir og mikilvægir og leggi sitt af mörkum í bekknum. Meðal þess sem nemar tileinka sér er að starf kennarans felst í kennslu án aðgreiningar, þeir læra að eiga samvinnu við aðra, stunda rannsóknir, vera leiðbeinandi, beita ýmsum starfsaðferðum, hafa umsjón og eftirlit og annast námsmat.

Sá stuðningur og umsjón sem kennaranemar í vettvangsnámi njóta skiptir einnig sköpum og dæmin hér sýna hve mikilvægt er að kennaramenntunarstofnanir og æfingaskólar starfi náið saman og að þeir kennarar sem hafa umsjón með vettvangsnáminu fái góða þjálfun. Þannig þarf fyrirkomulagið að vera til að tryggj sé að þau skilaboð sem gefin eru í fyrirlesturum og fræðilegum umræðum séu í samræmi við það sem kennarar og fræðsluaðilar í æfingaskólum boða.

4.1 Samantekt

Í þessum kafla hefur verið fjallað um mikilvægi vettvangsnáms. Eins og Hagger og Macintyre (2006) orða það: „allt sem kennaranemar þurfa að læra að framkvæma sem verðandi kennarar þurfa þeir að tileinka sér innan veggja skólanna“ (bls. 65).

Þó að erfitt kunní að vera að finna góða skóla til vettvangsnáms sýna landsskýrslurnar mörg dæmi um nýbreytni í starfi þar sem vel skipulögð reynsla og góður stuðningur sem kennaranemar fá opna augu þeirra fyrir því að fræðikenningar og skólustarf fara ekki alltaf saman og veita þeim tækifæri til að skoða eigin hug og gildi, og þróa með sér þá hæfni sem nauðsynleg er til að geta tekist á við ólíkar sérþarfir nemenda. Einnig er bent á að gera þurfi stórfelldar



kerfisbundnar breytingar til að koma á heildstæðari skólastefnu og efla þurfi menntun og faglega reynslu leiðsagnaraðila og umsjónarmanna í vettvangsnámi, sem og fræðsluaðila. Fjallað er um þessi mál í eftirfarandi köflum.



5. FRÆÐSLUAÐILAR

Í skýrslunni *Peer Learning on the Profession of Teacher Educator* (Framkvæmdastjórn Evrópusambandsins, júní 2010) eru fræðsluaðilar skilgreindir sem „allir þeir sem koma kennaranemum og kennurum í (formlegu) námi til aðstoðar“ (bls. 3). Þetta á við um þá sem koma að almennri kennaramenntun og framhaldsfræðslu fyrir kennara.

Þessi skilgreining gefur til kynna að fræðsluaðilar séu mjög sundurleitir hópur. Í þessu verkefni er sjónum einkum beint að fræðsluaðilum sem starfa í háskólum, þótt víða í skýrslunni sé einnig fjallað um fræðsluaðila sem starfa í skólum og öðrum stofnunum.

Í sumum löndum hafa fræðsluaðilar sem starfa í háskólum lokið meistaraþáttum eða doktorsþáttum á tilteknu fagsviði. Mikil kennslureynsla, m.a. af því að hafa kennt nemendum með ólíkan bakgrunn, er í auknum mæli talin vera kostur. Könnun framkvæmdastjórnar ESB á jafningjafræðslu leiðir þó í ljós að víða um lönd hafa ekki verið sett nein skilyrði varðandi starf fræðsluaðila og að þetta fagsvið er aðeins að hluta til sett til jafns við aðrar fræðigreinar.

Snoek, Swenne og van der Klink (2009) gerðu úttekt á því sem skrifað hefur verið um stefnumótun á sviði kennaramenntunar á alþjóðavísu og fundu aðeins fáeinar vísbendingar um fagkunnáttu fræðsluaðila. Þar af leiðandi leggja þeir til að komið verði á aðlögunarferli og frekari faglegri þróun til að efla stöðu fræðsluaðila sem sérfræðinga.

Upplýsingar sem aflað var fyrir verkefni Evrópumíðstöðvarinnar sýna að í háskólastofnunum sem bjóða upp á nám í sérkennslu kann starfsfólk að vera með menntun og reynslu á því sviði, en þess er almennt ekki krafist að fræðsluaðilar sem kenna í almennum áföngum séu með slíkan bakgrunn.

Í Austurríki þurfa fræðsluaðilar að hafa starfað sem kennarar í sjö ár, þannig að þeir hafi a.m.k. öðlast reynslu á einhverjum sviðum sem lúta að námi án aðgreiningar (t.d. hegðunartrúflunum, börnum og unglingum af innflytjendaættum, bráðgerum börnum). Í öðrum löndum er tilgreint að nýlegrar og víðeigandi kennslureynslu sé krafist. Slík kennslureynsla kemur ef til vill best fram í háskólastarfi þar sem fræðsluaðilar kenna í sýnikennsluskólum, (t.d. í Finnlandi).



Einnig er mjög mismunandi hve mikla samvinnu fræðsluaðilar eiga við þá starfsfélaga sína sem eru sérfræðingar á sviði sérkennslu/fötlunarfræða eða fjölmenningar. Víðast hvar er slík samvinna óformleg þó að sums staðar, svo sem á Möltu, sé unnið að því að hún fari fram með formlegum hætti. Sums staðar eru þó bæði almenn kennslufræði og sérkennslufræði orðinn liður í almennu kennaranámi í því skyni að brúa bilið þar á milli.

Getið er um fyrirstöður, svo sem þegar fræðsluaðilar vinna ekki saman í daglegu starfi sínu. Einnig getur skipt máli hvar kennsla í ýmsum áföngum fer fram og hvernig aðstæðum er háttáð. Í skýrslunni frá Austurríki er tekið fram að þar sem erfitt sé að fjármagna „tvöfalt starfslið“ bjóði ýmsar menntastofnanir aðeins upp á takmarkað samstarf.

Almennt samkomulag er um að öllum fræðsluaðilum beri að starfa samkvæmt eigin boðskap og taka upp fjölbreyttari kennsluaðferðir eins og þeirra sem getið er um hér fyrir framan. Eins og segir í skýrslunni frá Bretlandseyjum (Norður-Írlandi): „Kennslufræðilegar aðferðir sem notaðar eru við menntun kennara ættu að stuðla að samstarfi, ígrundun og umræðum“.

Boyd and colleagues (2007) telja brýnt að nýir fræðsluaðilar sem starfa á háskólastigi hverfi frá námsumhverfi sem setur ákveðnar skorður (eins og sjá má í mörgum skólum) og víkki starfsvettvang sinn, m.a. með auknu samstarfi við aðra, tækifærum til ígrundunar og persónulegs þroska, og færi út fagsvið sitt. Hvað varðar kennara sem gerast fræðsluaðilar benda Swennen og van der Klink (2009) einnig á að þar sé farið yfir á annað fagsvið sem krefst hæfni til annars konar kennslu (þ.e. kennslu *um* kennslustarfið).

Fræðsluaðilar ættu í raun að vera kennaranemum til fyrirmyndar um kennsluhætti án aðgreiningar, en Burns og Shadoian-Gersing (2010) benda á að þar sem aðeins fáir kennarar og fræðsluaðilar, sem nú eru að störfum, hafi fengið persónulega reynslu af skólum án aðgreiningar í eigin námi kunní slíkt að vera vandkvæðum bundið.

Höfundar spænsku skýrslunnar telja einnig að það sem skipta muni mestu máli í námi verðandi kennara, og auka hæfni þeirra sem kennarar í skólum án aðgreiningar, sé að lærifeður þeirra fylgi allir sömu meginreglum og beiti aðferðum sem lúta að heiltdækri skólustefnu. Dæmi:



- Viðurkenni og virði fjölbreyttan hóp kennaranema og líti á slíkt sem innblástur í kennslustarfinu;
- Séu meðvitaðir um getu hvers nema í upphafi; meti þekkingu hans á viðfangsefnum sem fram undan eru áður en kennsla hefst eða námsefnið er kynnt;
- Hvetji til virkrar þátttöku í náminu og taki tillit til mismunandi hæfni, námsaðferða og áhugasviða;
- Stuðli að því að notað sé fjölbreytt kennsluefni, og hvetji nema til að velja og nota ýmsar leiðir til að sýna árangur í náminu;
- Beiti ýmsum aðferðum við námsmat, safni gögnum um framfarir og frammistöðu nema;
- Láti nema vinna saman að verkefnum, jafnframt því sem þeim sé gert ljóst að þeir einir beri ábyrgð á frammistöðu sinni;
- Noti upplýsinga- og samskiptatækni til að auðvelda nemum aðgengi og þátttöku;
- Leggi sérstaka áherslu á grunngildi og siðareglur sem lúta að jöfnum rétti allra til góðrar menntunar;
- Stuðli ávallt og með ýmsum hætti að gagnrýninni hugsun varðandi viðhorf og skoðanir á fjölbreytileika og hvernig takast skuli á við slíkt í skólum án aðgreiningar.

Í skýrslunni frá Íslandi er einnig lögð áhersla á hve brýnt sé að fræðsluaðilar ryðji brautina með því að kenna og starfa á þann hátt sem þeir vilja að kennaranemar komi til með að starfa, og miðli ýmsum kennslufræðilegum aðferðum sem beita má í skólum án aðgreiningar. Í Háskóla Íslands stendur öllum kennaranemum til boða að taka þátt í valnámskeiði þar sem fjallað er um nám án aðgreiningar undir handleiðslu fræðsluaðila og kennara sem starfar í skóla án aðgreiningar. Kynnt er undirstaða námskrárgerðar og hvernig skapa má námsumhverfi fyrir fjölbreyttan hóp nemenda.

Áfanginn samanstendur ekki einungis af fyrirlestrum og námskeiðum heldur gefst í auknum mæli tækifæri til umræðna og ígrundana, svo og samvinnu við ýmsa jafningja, leiðsagnaraðila og aðra viðkomandi aðila. Í Póllandi eru notaðar enn virkari aðferðir, t.d. eru tekin upp myndskreið í skólastofunni og notuð til greiningar og hlutverkaleiks. Núorðið er hefðbundnum aðferðum víðast hvar beitt í bland við sjálfstæðar rannsóknir og lausnaleitarnám. Til nýjunga í starfi teljast



„fyrirmyndar“-reglur svo sem um almennt fyrirkomulag og hvernig kynna má námsefni á ýmsan hátt, og hvetja til þátttöku og skoðanaskipta.

5.1 Fagleg þróun

Í ýmsum löndum skipuleggja háskólastofnanir starfsnám fyrir fræðsluaðila. Um er að ræða allt frá formlegum námskeiðum, sem veita tiltekin réttindi, til ýmiss konar upplýsinga, þátttöku í alþjóðlegum og innlendum ráðstefnum og rannsóknartengdum verkefnum. Þetta nám er fyrst og fremst ætlað fræðsluaðilum sem starfa innan háskólastofnana en einnig að hluta til þeim sem starfa í skólum.

Í Eistlandi bjóða allir háskólar upp á námskeið um „kennslu í æðri menntastofnunum“ þar sem m.a. er fjallað um fjölbreytileika í samfélaginu. „Programme Eduko“ býður einnig upp á ýmiss konar framhaldsfræðslu fyrir kennara og þeir eru hvattir til að taka þátt í námskeiðum og ráðstefnum, málstofum sem og vetrar- og sumarskólum þar sem fjallað er um sértæk efni fyrir kennara. Árið 2008 stóð miðstöð kennaramenntunar í Litháen einnig fyrir því að samdar voru leiðbeiningar um þjálfun námsráðgjafa og leiðsagnaraðila.

Í Svíþjóð auka fræðsluaðilar hæfni sína með nánun samstarfi við skólana, m.a. með því að leiðbeina nemum í vettvangsnámi og vinna að starfsrannsóknum. Í Belgíu (flæmskumælandi hlutanum) sinna fræðsluaðilar einkum starfsrannsóknum og eru í samvinnu við sérkennsludeild sem býður upp á nám til BA-prófs að loknu öðru BA-prófi innan sömu menntastofnunar (þ.e. BA-nám sem veitir faglega sérhæfingu).

Hvað varðar almenna kennaramenntun, þá gegna skólastjórnendur og leiðsagnaraðilar í skólum einnig mikilvægu hlutverki og ættu jafnframt að fá viðeigandi námstækifæri.

Þó að fræðsluaðilar víða um lönd taki þátt í innlendu eða alþjóðlegu samstarfi og verkefna- eða rannsóknarhópum, virðist lítið samræmi vera í starfi fræðsluaðila og fagleg kunnátta þeirra er oft á sértækum grunni. Rannsóknir (Boyd et al., 2006; Murray, 2005) sýna að faglegur undirbúningur fræðsluaðila sem nýlega hafa tekið til starfa er ekki hinn sami og stundum ófullnægjandi, og fer oft fram innan ráðuneyta og í óformlegu námi. Því þarf að koma á kerfisbundnum undirbúningi og áframhaldandi starfsmenntun fyrir fræðsluaðila,



einkum hvað lýtur að því að koma til móts við ólíkar sérþarfir nemenda og stuðla þannig að því að kennaramenntun verði í anda skóla án aðgreiningar.

5.2 Samantekt

Hæfni og reynsla – og ekki síst hlutverk – fræðsluaðila í Evrópu er afar mismunandi og einnig möguleikarnir á samstarfi milli deilda og starfsfélaga. Það getur haft áhrif á þróun námskeiða sem fjalla um nám án aðgreiningar. Einnig skortir samræmdan undirbúning og framhaldsfræðslu fyrir fræðsluaðila sem starfa innan háskólastofnana eða í skólum. Þetta krefst skjótra aðgerða og byggja þarf betur upp hið „ósýnilega starf“ sem fræðsluaðilar sinna (Framkvæmdastjórn ESB, 2010, bls. 1).



6. FÆRNI KENNARA

Rúmlega 75% þeirra landa sem tóku þátt í verkefninu gera grein fyrir færni sem kennarar skulu hafa eða stöðlum þar að lútandi. Víðast hvar gilda ákvarðanir um slíkt á landsvísu og eru sums staðar bundnar í lögum, en annars staðar er ekki um lögskipaðar leiðbeiningar að ræða. Í fáeinum löndum eru ákvarðanir ekki samræmdar, en einstakar háskólastofnanir fá leiðbeiningar þar að lútandi sem gilda á landsvísu eða fyrir tiltekin svæði. Hvort sem um er að ræða staðla eða tiltekna færni er háskólastofnunum víðast hvar í sjálfsvald sett hvernig áfangar eru skipulagðir og útfærðir. Samantekt á upplýsingum frá einstökum löndum um almennt kennaranám og hvaða færni er krafist til kennslu án aðgreiningar er að finna á slóðinni: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Snoek and colleagues (2009) segja það „algjört forgangsmál að í öllum löndum sé fyrir hendi skýr og hnitmiðuð lýsing á því hvað ætlast er til að kennarar kunni og geri“ (bls. 2). Í umræðum við vinnslu þessa verkefnis létu nokkrir sérfræðingar þá skoðun í ljós að þar sem menntakerfi verði stöðugt markaðsmiðaðri og skólar geti keypt þjálfun hjá ýmsum aðilum sé innleiðing á tiltekinni færni enn mikilvægari en áður til að tryggja sé að ákveðið samræmi ríki í stefnumótun og starfsháttum þegar kemur að menntun kennara og mati á skilvirkni hennar.

Hugtökin „færni“ og „staðlar“ hafa ekki sömu merkingu og sérfræðingar hafa komist að samkomulagi um að eftirfarandi skilgreiningar skuli nota í TE41-verkefninu:

- Staðlar vísa venjulega til tiltekinna aðferða og hægt er að meta áfanga í námi kennaranema og kennaraskólakennara út frá þeim – sem og heildarniðurstöðu í námslok;
- Færni þróast með tímanum og kennaranemar og kennarar sýna stöðugt aukna leikni við ýmsar aðstæður. Þannig er færnin í senn undirstaða kennaranámsins og grundvöllur faglegrar framþróunar.

Efnið sem fjallað var um í kafla 3.3 og varðar staka áfanga, samþætta áfanga eða samrunaáfanga í kennaranáminu hefur einnig áhrif á þróun staðla og færni. Í sumum löndum er aðallega getið um nám án aðgreiningar í faglegum stöðlum um almenna kennaramenntun eða færnilýsingum fyrir kennaranema, en annars

staðar eru tilgreindar sértækari kröfur um meiri skilning á námi án aðgreiningar. Þetta vekur aftur á móti þær spurningar sem áður hefur verið fjallað um hvort sameining slíkra þátta í almennum færnikröfum leiði til þess að áhersluatriði glatist – þó að slíkar aðferðir, til langtíma litið, séu augljóslega hið eina rétta.

Í Portúgal eru meginreglur heildtækrar skólastefnu taldar vera órofa hluti af menningu landsins, þannig að færni kennara þar að lútandi er ekki tilgreind sérstaklega, heldur er þess vænst að allir grunnskólakennarar búi yfir slíkri færni sem tekur m.a. til eftirfarandi atriða:

- að móta námsefni í skóla án aðgreiningar og samþætta fræðilega þekkingu og nauðsynlega færni til að efla nám nemenda;
- að skipuleggja, þróa og meta kennsluferlið út frá tiltekinni greiningu á aðstæðum hverju sinni, þ.e. mismunandi þekkingu, færni og reynslu nemenda við upphaf skólagöngu eða í áframhaldandi námi;
- að vekja áhuga á og virðingu fyrir öðru fólki og menningu og hvetja til tungumálanáms með því að nýta úrræði sem eru til staðar;
- að hvetja til virkrar þátttöku nemenda, samstarfs og samstöðu og virðingar fyrir lýðræðislegri menntun.

Í Frakklandi hefur verið gerður listi yfir færni (tíu atriði) sem talið er nauðsynlegt að allir kennarar búi yfir. Upplýsingar sem þar koma fram og varða þróun náms án aðgreiningar er að finna í skýrslunni frá Frakklandi.

Í kennaraskóla einum í flæmskumælandi hluta Belgíu fór fram rannsókn á því hvaða færni væri helst krafist af kennurum í grunnskólum án aðgreiningar, áður en námskrá var endurskoðuð. Í upphafi var leitað eftir færni sem tengdist sérfræðiþekkingu á sérþörfum en í lok rannsóknarinnar var slík færni ekki talin vera meginatriðið í skólastarfi án aðgreiningar. Eftirfarandi atriði voru talin skipta sköpum í slíku skólastarfi, einkum síðasta atriðið sem snýst fyrst og fremst um viðhorf: að velferð nemenda sé höfð í fyrirrúmi, námsefni, stuðningur og námsmat sé einstaklingsmiðað (einkum í kennslustundum); meiri samskipti séu höfð við foreldra; að starfsfélagar (innanhúss sem utanaðkomandi) vinni saman í skólastofunni; að forvitni, gagnrýnin hugsun, sveigjanleiki og ábyrgðartilfinning sé fyrir hendi.



Í skýrslunni frá Noregi segir: „verðandi kennarar skulu ekki aðeins vera færir um að greina sérþarfir hjá nemendum sínum og gera ráðstafanir til að mæta þeim ... ætlast er til að í starfi sínu komi þeir til móts við/komi í veg fyrir námserfiðleika hjá einstaklingum og aðlagi kennslu sína að hæfni þeirra og forsendum og gæti þess að öllum líði vel í bekknum“ (bls. 5). Ætlast er til að norskir kennaranemar séu meðvitaðir um markmið og grunngildi menntunar, lagalegan grundvöll og réttindi nemenda.

Í Austurríki er litið á færni sem persónulega forsendu þess að geta tekist á við aðstæður hverju sinni; hún felst í vitsmunalegum en einnig vitundarlegum og hvetjandi viðhorfum. Í riti sem gefið var út á vegum menntamálaráðuneytisins (Feyerer et al, 2006) er kveðið á um færni sem krafist er í skólastarfi án aðgreiningar og þar eru eftirtalin atriði talin upp:

- einstaklingsmiðað nám og námsaðlögun, nemendamiðað nám;
- notkun og gerð námsefnis, mótun námsumhverfis;
- námsmat, endurgjöf og mat á frammistöðu nemenda;
- samvinna við starfsfélaga, foreldra og starfsfólk í öðrum greinum;
- ígrundun og aðhæfing eigin gilda, viðhorfa og starfshátta;
- þvermenningarlegt nám, kynjafræði og menntun bráðgerra nemenda;
- framhaldsþjálfun á eigin vegum með rannsóknarvinnu og aukinni reynslu;
- gæðatrygging og þróun skóla (t.d. með því að nota „Vísi fyrir nám án aðgreiningar“;
- góð tengsl við alla sem koma að skólastarfinu til að hafa jákvæð áhrif á almenningsálitid.

Sjö háskólar í Bretlandi (Skotlandi) unnu saman að því að búa til rammaáætlun um nám án aðgreiningar til stuðnings stöðlum um almenna kennaramenntun. Þar er einkum lögð áhersla á að kennarar haldi stöðugt áfram að auka hæfni sína. Á Bretlandseyjum (Englandi, Norður-Írlandi og Wales) innihalda staðlar einnig mörg þeirra atriða sem lýst er hér fyrir framan og þau eru órofa hluti af þeim færnikröfum sem allir kennarar skulu uppfylla.

Í lýsingu á færni sem kennarastarfið krefst (Profile of the Competence of the Teacher's Profession, 2007) í Litháen er um fjögur svið að ræða: sammeningarlega færni, faglega færni, almenna færni og sértæka færni. Þó að margar af þeim færnikröfum sem þar koma fram séu hinar sömu og getið er um hér frammar er þar einnig lögð áhersla á eftirfarandi atriði:

- að viðurkenna skuli mikilvægi heimilisaðstæðna þegar menntun barna er annars vegar og ýmis og ólíku gildi sem fjölskyldulíf byggir á;
- að kennsla fari fram í samræmi við mannúðleg gildi;
- að skapað sé umhverfi þar sem umburðarlyndi og samvinna séu höfð í fyrirrúmi.

Í Tékklandi, t.d. í Charles University í Prag, eru haldin námskeið til að bæta samskipti og samvinnu við foreldra. Í öðrum löndum, svo sem Slóveníu, er lögð áhersla á þverfaglegt starf, og sums staðar er fyrirlesurum frá öðrum stofnunum boðið að taka þátt í námskeiðum. Á skyldunámskeiði sem kallast „Pedagogical communication“ í Tartu-háskóla í Eistlandi gefst kennaranemum tækifæri til að byggja upp samband við börn og foreldra með ólíkan bakgrunn í alls kyns starfsemi sem krefst gagnkvæmrar þátttöku og samskipta í því skyni að þroska hæfni þeirra til að koma til móts við fjölbreyttan nemendahóp af opnum hug, sýna skilning og breytta afstöðu.

Bæði fræðaskrif, landsskýrslur og námsferðir benda til að ígrundun sé lykilatriði varðandi hæfni í öllu kennslustarfi, einkum er mikilvægt:

- að vera opinn fyrir nýjungum (hafa þekkingarvilja og leita stöðugt betri leiða), vera ábyrgur (hugsa um þau áhrif sem hlutir hafa á líf nemenda) og heill og óskiptur í starfi;
- að dæma út frá rannsóknum og upplýsingum – ígrundun í starfi og ígrundun um starf (Schön, 1983);
- að sýna skapandi hugsun gagnvart kennslu- og námsfyrirkomulagi sem þróað er af utanaðkomandi aðilum og velta fyrir sér „viðteknum sannleik“ (Pollard and colleagues, 2005).

Í námsferðum á vegum verkefnisins árið 2011 var lögð áhersla á að kennurum beri að rökstyðja eigin aðgerðir, og njóti til þess stuðnings



skólastjórnenda og umsjónarmanna sem hvetji til „faglegs frelsis“ og nýrra aðferða í ljósi þess hve kennarar eru ólíkir.

Lauriala (2011) telur að flókin staða sem upp kann að koma í skólastofunni krefjist „sértækra og einstæðra“ aðferða af hálfu kennarans. Kennarar þurfi því að byggja upp sína eigin faglegu sjálfsmynd og þekkingu jafnframt því að tileinka sér kennslufræðikenningar og gera þær að sínum.

Sciberras (2011) sagði einnig að til að grundvallarviðhorf heildtækrar skólastefnu næðu fótfestu væri mikilvægt að virða fjölbreyttan hóp kennara og skapa umhverfi sem gerir þeim kleift að vera skapandi á sinn eigin hátt. Hún telur að kennarar sem finna sig njóta virðingar og stuðnings séu líklegri en ella til að skapa aðstæður sem henta öllum í kennslustarfinu.

6.1 Færni metin

Nauðsynleg er að fyrir hendi sé samræmd aðferð til að meta árangur svo að hægt sé að komast að því hvaða áhrif færnilýsingar hafa á almennt kennaranám. Slíkt kann að krefjast nýrrar hæfni og aðferða meðal fræðsluaðila sem þurfa að komast að því hvaða færni verðandi kennarar búa yfir og hvað gera þarf til að hvetja þá áfram í námi sínu.

Warford (2011) styðst við verk Vygotsky (1986) í *The zone of proximal teacher development*, og telur að hraða megi þróuninni með því að finna út hvaða munur sé á því sem kennaranemar geta gert upp á sitt eindæmi og hvaða árangri þeir kynnu að ná með skipulegri aðstoð sér hæfari aðila.

Í námskrá kennaraskólans í Efra-Austurríki var greint á milli eftirfarandi færnisviða: að vera fagmaður í kennslu (kennslufærni); að semja vel við ungt fólk (fræðslufærni); að ganga vel í (starfs-) lífi (sjálfsfærni); að vera virkur í skipulagningu skólastarfs (skólaþróunarfærni). Færni við að kenna fjölbreyttum hópi nemenda á við á öllum sviðum.

Fræðsluaðilar hafa sett fram eftirfarandi færnisvið:

- að nota einfaldar aðferðir og líkja eftir;
- að fara eftir forskrift;
- að yfirfæra og draga almenna ályktun;

- að stjórna á sjálfstæðan hátt.

Tekið er fram að kennaranemar séu ekki allir á byrjunarreit í upphafi og að mismunandi sé hvenær þeir öðlist tiltekna færni. Þessi fjögur svið sýna hvernig kennarinn verður smám saman sjálfstæðari í starfi, fylgir fræðikenningum og forðast að beita kunnáttu sinni á „vélrænan“ hátt. Markmiðið er að tvíanna saman fræði og skólastarf með því að nýta fræðin eins fljótt og unnt er í starfi og hvetja til ígrundunar til að virkja hina fræðilegu þekkingu. Þar sem færni verður ekki beinlínis rannsökuð er dæmt eftir frammistöðu sem byggist á viðkomandi færni.

Jansma (2011) líkir faglegri færni við ísjaka þar sem aðeins toppurinn (þ.e. framkoma kennarans) er sýnilegur. Undir yfirborðinu er undirstaðan, þ.e. persónulegir eiginleikar, faglegt viðhorf og skoðanir og faglegt viðmót sem byggist á þekkingu og ábyrgðarkennd.

6.2 Samantekt

Í flestum landanna kemur í stuttu máli sagt fram að sú færni kennara sem mikilvægust er talin við uppbyggingu skólastarfs án aðgreiningar sé fólgin í eftirfarandi atriðum:

- að ígrunda eigið nám og leita stöðugt leiða og upplýsinga til að leysa brýn verkefni og stuðla að nýjum starfsaðferðum;
- að gæta velferðar nemenda, sjá til þess að komið sé til móts við allar sérþarfir þeirra og að andrúmsloft sé jákvætt og samskipti góð;
- að eiga samstarf við aðra (fagfólk, foreldra) til að veða og meta aðstæður og skipuleggja áhugaverða námskrá þar sem ólíkum þörfum nemenda er mætt og jafnréttis og mannréttinda er gætt;
- að beita ýmsum „heildstæðum“ kennsluaðferðum, hópvinnu og einstaklingsmiðuðum verkefnum sem hæfa námsmarkmiðum, aldri og hæfni/þroskastigi nemenda, og leggja mat á námið og skilvirkni þeirra aðferða sem notaðar eru;
- að styðja við tungumálakunnáttu þar sem nemendur koma frá ýmsum málsvæðum og líta á menningarlega fjölbreytni sem ágóða fyrir alla.

Líta skal á þróun slíkrar færni sem mikilvægan þátt í almennu kennaranámi og lið í símenntun í starfi sem byggist á staðfastri trú og



áherslu á meginreglur heildtæks skólstarfs. Moran (2009) telur að aðeins með því að skoða og rannsaka hvað felst í færni í víðum skilningi geri fræðsluaðilar og kennaranemar sér „grein fyrir eigin sjálfsmynd og gildismati, og því mikilvæga hlutverki sem felst í að undirbúa ungt fólk fyrir þátttöku í lýðræðislegu þjóðfélagi“ (bls. 8).



7. GÆÐATRYGGING OG EFTIRFYLGNI

Í flestum löndum hlýtur almenn kennaramenntun faggildingu hjá opinberri stofnun og/eða menntamálaráðuneyti. Stöðugt gæðæfirlit þarf að fara fram á vegum utanaðkomandi aðila (t.d. Ofsted í Englandi), og utanaðkomandi aðilar þurfa að koma að námsmati og prófum. Gæði eru einnig tryggð með utanaðkomandi mati á námsáætlunum (yfirlitt árlega), þar sem fram fer könnun á frammistöðu kennaranema, innra mati á einstökum áföngum, sem og innra sjálfsmati og gæðaferlum.

Á Írlandi hefur kennararáðið nýlega gefið út viðmið og leiðbeiningar sem skipuleggjendur almennrar kennaramenntunar þurfa að taka tillit til. Auk þessa eftirlits og faggildingar kennaramenntunar þurfa námsáætlanir einnig að njóta fræðilegrar viðurkenningar. Fræðileg viðurkenning er byggð á því að námsáætlun samræmist tiltekinni prófgráðu en faggilding byggist á mati á því hvort tiltekið nám veiti starfsundirbúning á viðkomandi sviði.

Gæðamat getur einnig, eins og í Eistlandi, verið byggt á sjálfsmati. Ráðgefandi aðilar á sviði almennrar kennaramenntunar (námsæfnisráðgjafar) eru fulltrúar allra sem að náminu koma, þar með talið nemenda og atvinnurekenda. Þeir sjá um að meta skilvirkni námsins og gera áætlun. Í skýrslunni frá Eistlandi er þó tekið fram að þátttaka atvinnurekenda í mati og útfærslu á kennaranáminu ætti að vera meiri. Annars staðar er þess einnig getið hve mikilvægt sé að fatlað fólk komi að þessu starfi.

Þó að stöðugt verði algengara að leita álits útskrifaðra nema og kennara sem nýlega hafa lokið námi, t.d. með spurningalistum og skoðanakönnunum, þá fer kerfisbundin eftirfylgni með nýjum kennurum og mat á kennaramenntun, með sérstöku tilliti til náms án aðgreiningar eða fjölbreytileika meðal nemenda, aðeins fram í fáeinum löndum.

Í verkefninu sem unnið er að á Bretlandseyjum (Skotlandi) hefur rannsóknarstarfið að hluta til verið fólgið í því að fylgjast með nýjum kennurum til að meta áhrif breytinganna og í Belgíu (flæmskumælandi hlutanum) er verið að þróa aðferðir til eftirfylgni með kennaranemum. Til að breytingar geti átt sér stað þarf að herða mat á námsáföngum og koma á eftirfylgni við nýja kennara, og ganga ef til vill út frá tiltekinni færni við mat á „gæðum“ í skólastarfi án aðgreiningar.



Á Írlandi fá nokkrar menntastofnanir óformlega endurgjöf þar sem útskrifaðir kennarar leita ráða þar, einnig eru haldin námskeið þar sem þeir geti sagt álit sitt á náminu og miðlað reynslu sinni af fyrsta ári sínu í starfi. Ein þessara stofnana greindi frá því að nýlega hefðu útskrifaðir nemendur komið þangað aftur til að sækja fundi um sérþarfir í námi/skóla án aðgreiningar á fyrsta starfsári sínu sem kennarar. Í kjölfar þess var haldið sumarnámskeið sem nýútskrifaðir kennarar skipulögðu til að fjalla sín á milli um þau vandamál sem þeir þurftu að glíma við fyrsta árið í starfi.


Í háskólanum í Tampere í Finnlandi buðu fyrirlesara kennaranemum á umræðufundi um skóla án aðgreiningar. Slíkir umræðufundir voru einnig haldnir með nýjum kennurum, eldri kennurum og rannsóknaraðilum til undirbúnings nýjum áfanga sem kallast „Diversity in education“.

Kennaraskólakennarar á Bretlandseyjum (Wales) sjá um að kennaranemar fái eins konar starfslýsingu (Career Entry Profile – CEP) til að styðjast við þegar þeir ljúka námi og hefja starfsferil sinn. Nýútskrifuðum kennurum ber að ganga út frá þessari starfslýsingu í samvinnu við leiðsagnaraðila sinn sem er kennari sem tilnefndur er til að veita þeim stuðning þegar þeir hefja kennslu í fyrsta sinn. Starfslýsingin auðveldar nýútskrifuðum kennurum að einbeita sér að markmiðum sínum í upphafi starfsferilsins; að taka þátt í umræðum um þróun faglegrar hæfni og tengja saman fræðilegt nám sitt og starfið í skólanum þar sem þeir fá sína fyrstu starfsreynslu.

Víða um lönd er verið að móta starf leiðsagnaraðilar í skólum og koma á þjálfun fyrir þessa lykilaðila (t.d í Austurríki, Danmörku, Bretlandseyjum (Englandi) og Svíþjó. Í Noregi fer fram grunnám á vegum sveitarfélaga sem skipuleggja námskeið fyrir leiðsagnaraðila í skólum. Kennaramenntunarstofnanir hafa verið beðnar um að koma á fót 30 ECTS-eininga hlutanámi fyrir kennara sem vilja gerast leiðsagnaraðilar. Námið mun veita leiðsagnaraðilum réttindi, og vonir standa til að það veiki einnig áhuga meðal kennara á gæðapróun í kennslustarfinu.

Í hvítbók Noregs frá 2009 er litið á brottfall kennaranema úr námi sem alvarlegt verkefni til úrlausnar, sem og hve hátt hlutfall kennara hættir störfum. Þar segir:

„Reynsla og rannsóknir sýna að nýir kennarar geta orðið fyrir áfalli þegar þeir standa allt í einu frammi fyrir bláköldum veruleikanum í



skólafundum og þeirri ábyrgð sem fylgir kennarastarfinu. Vettvangsnám kennaranema fer fram í vernduðu umhverfi þar sem sérhæfðir leiðsagnaraðilar eru þeim innan handar ... Útskrifaður kennari er aftur á móti ekki með neitt öryggisnet ... Það er ekki að undra þótt mörgum finnist það yfirþyrmandi“ (bls. 7).

Meðal markmiða við endurskoðun á kennaranáminu er „mýkra“ upphaf á starfsferlinu og að fagleg færni verði æviverk. Öllum nýjum kennurum mun standa til boða að hæfur og reynslumikill leiðsagnaraðili fylgi þeim eftir, veiti þeim faglegan og hagnýtan stuðning og hjálpi þeim að byggja upp sjálfstraust með því að opna þeim leið inn í þann reynslubanka sem skólasamfélagið býr yfir. Þannig geta einnig skapast tækifæri til að draga lærdóm af umræðum um starfshætti í skólum sem kunna að brjóta í bága við þau lykilskilaboð sem fólgin hafa verið í náminu. Slíkur stuðningur ætti að auka gæði kennslustarfsins og draga einnig úr þeirri þekkingarsóun sem fylgir brottfalli úr starfi.

Þetta vekur spurningar um hvernig gæði kennara eru skilgreind. Ætti að dæma kennara eingöngu út frá bóklegri frammistöðu nemenda þeirra? Ef skoða skal og meta árangur á almennari hátt, hvernig á þá að skilgreina hann og mæla? Frekari rannsókna er þörf til að kanna þessi mál og skýra hvernig kennsla á háu gæðastigi fer í raun fram í skólum án aðgreiningar.

7.1 Samantekt

Fjallað hefur verið um málefni sem lúta að því að tryggja gæði kennaranámsins og veita nýjum kennurum eftirfylgni. Ljóst er að þörf er fyrir strangara og kerfisbundnara mat á áföngum og eftirfylgni með nýjum kennurum, sem ætti að vera liður í því „viðhorfi“ allra sem koma að kennaranámi að menntun sé æviverk.



8. VÍÐTÆKARI FRUMDRÖG AÐ STEFNUMÓTUN SEM STYÐUR KENNARAMENNTUN Í ANDA SKÓLA ÁN AÐGREININGAR

Mörg þeirra málefna sem fjallað er um í evrópsku og alþjóðlegu samhengi í 2. kafla þessarar skýrslu hafa einnig verið nefnd í landsskýrslunum og verða nú tekin til ítarlegri umfjöllunar.

Í ýmsum löndum hefur verið sett löggjöf sem kveður á um skóla án aðgreiningar en annars staðar hafa verið gerðar aðgerðaáætlanir sem ætlað er að vera ráðgefandi. *Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks* hefur einnig stöðugt meiri áhrif.


Víðast hvar hafa verulegar breytingar átt sér stað að undanfögnu hvað varðar menntastefnu og námskrárgerð og einn eða fleiri eftirfarandi þátta eru ástæða þess:

- áhyggjur af slökum árangri eins og fram kemur í námsmati innan einstakra landa og alþjóðlegum samanburðarrannsóknnum eins og PISA;
- aukin óánægja meðal nemenda á framhaldsskólastigi og ótímabært brottfall úr skóla;
- lýðfræðilegar breytingar og aukinn fjöldi nemenda frá ýmsum menningarheimum sem tala ýmis tungumál;
- nauðsyn þess að endurskoða námskrá og endurraða forgangsverkefnum, svo sem stuðla að félagslegri samstöðu og taka mið af efnahagsaðstæðum.

Í næsta kafla verða tekin fyrir nokkur lykilatriði, sem fjallað er um í landsskýrslunum, til að leita svara við þessum þáttum.

8.1 Hugtök

Við lýsingu á bakgrunni og enn fremur því hver stefnan er varðandi kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar kemur fram skilgreining á heildtæku skólasterfi í um þriðjungi landsskýrslanna. Í nokkrum löndum er hugtakið „skóli án aðgreiningar“ ekki notað, heldur önnur hliðstæð hugtök á borð við „skóli fyrir alla“ (í Svíþjóð), „tillit til fjölbreytileika“ (á Spáni) og „einstaklingsmiðun“ (í Danmörku). Löndin eru einnig misjafnlega langt á veg komin við að leggja af hugtakið „aðlögun/samþætting“. Eins og fram kemur í 2. kafla hefur þetta hugtak fyrst og fremst tengst skólagöngu fatlaðra nemenda í



almennum skólum, og oft með áherslu á einstaklingsbundna hömlun þeirra fremur en takmarkanir í námsumhverfinu.

Þó að mörg lönd hafi tekið upp hugtakið „skóli án aðgreiningar“ og lagt mun víðari skilning í það (eins og UNESCO gerir, 2009), er þó enn mjög misjafnt hvernig á það er litið og þar með hvernig starfshættir eru. Einnig má sjá í landsskýrslunum að víða um lönd er notkun á hugtakinu „sundurleitni“ að aukast og þar er umræðan farin að snúast um fjölbreytileika, en þó mismikið.

Endurskoða þarf hvernig staðið er að flokkun nemenda og vinna að því að einstaklingsbundnar aðstæður standi ekki í vegi fyrir því að viðkomandi geti stundað nám. Í *World Report on Disability* (2011) segir: „... Flokkun/stimplun barna í menntakerfinu getur haft neikvæð áhrif, kallað á fordóma, höfnun/einelti, lélegt sjálfsmat, litlar væntingar og takmörkuð tækifæri“ (bls. 215).

Almennt blasir við hve brýnt er að samræma notkun lykilhugtaka; fjallað er sérstaklega um þetta vandamál í landsskýrslunni frá Slóveníu. Í frönsku skýrslunni er einnig getið um þennan vanda og tekið fram að þrátt fyrir breytta orðanotkun hafi hugtökin ekki tekið raunverulegum breytingum. Í skýrslunni frá Spáni segir: „þegar rætt er um skóla án aðgreiningar hugsa margir kennarar á öllum skólastigum einungis um tiltekna „sérkennslunemendur og aðferðir“ þegar almennt ætti að taka mið af fjölbreyttum hópi nemenda.“

Slík óvissuatriði endurspeгла mismunandi markmið og starfshætti í skólasamfélaginu, og þá hugmyndafræði sem að baki liggur, og geta haft áhrif á þróun skýrrar og samfelldrar stefnu um nám án aðgreiningar.

8.2 Heildstæð stefnumótun til handa öllum nemendum

Knýjandi nauðsyn virðist vera fyrir þá heildtæku stefnu – að námi án aðgreiningar verði ekki komið á nema með kerfisbreytingu – einkum auknu samstarfi milli stefnumótandi stofnana og því stjórn-sýslufyrirkomulagi sem Efnahags- og framfarastofnun (OECD) mælir með (2010).

Í Portúgal kveða lög nr. 49/2005 á um réttinn til menntunar og símenntunar sem stuðlar að almennum þroska einstaklingsins í lýðræðislegu þjóðfélagi. Grunnlöggjöfin á Spáni frá 2006, sem byggir á sterkum grunngildum, styður einnig heildstætt viðhorf til náms án aðgreiningar, réttlætis og jafnréttis. Í Frakklandi kveða lög nr.



2005/02 einnig á um jafnrétti, jöfn tækifæri og samfélagslega þátttöku fatlaðra.

Þegar árið 1976 voru í Noregi sett á sameiginleg lög um sérskóla og almenna skóla, og í nýlegri skýrslu, „Right to Learning“ er lögð áhersla á mikilvægi samskipta, þátttöku og einstaklingsmiðaðs náms fyrir alla.


Í tillögum COHEP (Conference of Rectors of Universities of Teacher Education) í Sviss eru settar fram nokkrar mikilvægar meginreglur um nám án aðgreiningar og kennaramenntun (COHEP, 2008). Þar er kveðið á um að öll börn skuli stunda nám án aðgreiningar í almennum skólum og að kennarar í þeim skólum skuli vera hæfir til að starfa á faglegan hátt í umhverfi þar sem heildtækt skólustarf fer fram.

Í áætlunarskjali fastanefndar ráðherra mennta- og menningarmála þýsku sambandsríkjanna (apríl 2010) segir: „allir kennarar skulu vera menntaðir til að kenna öllum nemendum án aðgreiningar ... til að öðlast nauðsynlega færni í að takast á við sundurleitni af ýmsum toga“ (bls. 4).

Með innleiðingu slíkrar stefnu og starfshátta og aukinni áherslu á nám án aðgreiningar er mikilvægi grunngilda og jákvæðrar skóla- og samfélagsmenningar viðurkennt í viðkomandi löndum. Í skýrslunni frá Íslandi kemur fram að meðal markmiða sé að nemendur öðlist skilning og umburðarlyndi gagnvart fjölbreytileika mannlífsins og þeim mörgum menningarbrotum sem finna má á Íslandi og um heim allan. Höfundar draga í efa að slíkur skilningur geti skapast ef kennsla og skólustarf fer ekki fram á sama stað fyrir alla nemendur og þeir fái ekki kynnst því fjölbreytta mannlífi sem er í landinu. Einnig sé erfitt að búa kennaranema undir starf í skólum án aðgreiningar ef þeir kynnst ekki slíku í námi sínu.

Það hefur óhjákvæmilega áhrif á kennaranámið að tilteknum hópum sé enn þann dag í dag kennt í sérskólum víða um lönd. Haga skal námskrá, námsmati og kennsluaðferðum þannig að nemendur með ýmiss konar sérþarfir geti náð árangri, að unnið sé á mismunandi stigum innan sama bekkjarins og að þörfum þeirra sem þurfa mikinn stuðning – til dæmis heilbrigðisþjónustu og félagslegan stuðning – sé einnig mætt í nánu samstarfi við aðrar stofnanir.

Í ýmsum landsskýrslum kemur fram að þörf sé fyrir meira samstarf og sameiginlega fræðslu fyrir þann stóra hóp fagfólks sem kemur að



námi barna, þannig að skólakerfið geti orðið heildtækara. Í nýlegri endurskoðun í Þýskalandi var einnig lögð áhersla á hve mikilvægt væri að að sömu aðferðum væri beitt og að samstarf væri innan sveitarfélaga um menntun barna.

Í skýrslu Evrópumiðstöðvarinnar, *Skjót afskipti – Framfarir og þróun 2005–2010*, er mælt með aukinni samræmingu þjónustugreina og gagnkvæmum skilningi fagfólks sín á milli, sem og sameiginlegum matsstöðlum, þannig að með samtengdri stefnumótun um skjót afskipti, umönnun barna, atvinnu, húsnæðismál o.s.frv. sé fjölskyldum veittur almennur stuðningur.

Þó að þetta verkefni hafi fyrst og fremst beinst að almennri kennaramenntun hafa ýmsir sérfræðingar frá viðkomandi löndum bent á þörfina fyrir framhaldsfræðslu og námstækifæri fyrir kennara og skólastjórnendur þar sem samræmi ríki milli faggreina. Kennararáðið á Írlandi hefur þróað slíka fræðsluáætlun til að lýsa bæði formlegu og óformlegu námi og sjálfsnámi kennara sem stunda símenntun alla sína starfsævi. Þessi áætlun nær til almenna kennaranámsins, fyrstu starfsreynslu, faglegs þroska frá upphafi og einnig stuðnings í starfi síðar meir, þar sem hvert stigið tekur við af öðru í virku samspili.

8.3 Ábyrgðarskylda

Skoða þarf þau kerfi sem lúta að ábyrgðarskyldu og áhrif slíkra kerfa á staðla og jafnrétti í tengslum við frekari þróun skóla án aðgreiningar. Í nokkrum landsskýrslum segir að sú áhersla sem lögð sé á bóklega frammistöðu kunni fremur að vinna gegn heildtækri skólastefnu en styðja hana. Meijer (2003) vakti athygli á að togstreitan milli kröfunnar um aukin afköst skólanna annars vegar og hins vegar þeirra aðstæðna sem viðkvæmir nemendur búa við fari vaxandi. Forlin (2010) bendir einnig á að kennarar kunni að finna fyrir togstreitu þar sem stefna stjórnvalda krefst þess að skólastarf verði heildtækara – en ætlast þó jafnframt til þess að skólarnir skili (í stöðugt auknum mæli) góðum prófnidurstöðum.

Moran (2009) segir að fræðsluaðilar geti einnig lagt „of mikla áherslu á samræmi og eftirfylgni við sett fyrirmæli þegar þeir leitast við að fara eftir stöðlunum“ (bls. 3). Þeim beri að líta á starf sitt í víðara samhengi og hafa í huga að kennslustarfið eigi að vera liður í lýðræðislegri samræðu sem er gildismiðuð, siðferðilega rétt og félagslega meðvituð (Sachs, 2003).



Niðurstöður UNESCO-skýrslunnar, *Learning Divides* (Willms, 2006), sýna að fyrirmyndarstarf í skólum og jafnrétti geta farið saman. Í UNESCO-skýrslunni *Policy Guidelines on Inclusion in Education* (2009) er bent á tvo mikilvæga gæðapætti – vitsmunalegan þroska nemenda og það hlutverk menntunar að efla gildi og viðhorf ábyrgrar borgaravitundar og/eða skapandi og tilfinningalegan þroska. Hafa verður þetta víðara samhengi í huga þegar fjallað er um hvernig mæla skal „gæði“ menntunar – og kennaramenntunar.

8.4 Samantekt

Í kaflanum var fjallað um að víðari stefnuramma þurfi til að stuðla að frekari þróun kennaramenntunar í anda skóla án aðgreiningar og áhersla lögð á að lykilmálefni séu samræmd í þeim aðildarlöndum Evrópumíðstöðvarinnar sem taka þátt í verkefninu. Í kaflanum er einkum bent á þörfina fyrir:

- samræmi í hugtakanotkun um skóla án aðgreiningar og fjölbreytileika og að skilningur á þeirri hugmyndafræði sem að baki liggur sé fyrir hendi;
- heildstæða og samtengda stefnu og aukið og betra samstarf milli fagfólks;
- opnari umræðu um ábyrgðarskyldu og hugsanlega togstreitu milli bóklegra staðla og náms án aðgreiningar.



9. LYKILMÁLEFNI OG BRÝN VERKEFNI

Í þessum kafla eru dregin saman þau lykilmálefni og brýnu verkefni sem bent er á í landsskýrslunum, sem og í fræðaskrifum og þeirri umræðu sem fram fer í Evrópu og á alþjóðavísu, sjá 2. kafla. Einnig er gerð greining á tilteknum atriðum til að undirbyggja tillögurnar sem settar eru fram í 10. kafla.

9.1 Málefni sem varða kennaramenntun

Með nýbreytni og nýjungum í kennaranámi koma upp ýmsar kröfur samkvæmt Bates (2005) sem tengjast pólitískum væntingum, kerfisbundnum stöðlum og tilteknum samfélagslegum hagsmunamálum. Í þessum kafla verður fjallað um nokkur þessara lykilmálefna sem huga þarf að ef breyta á kennaramenntun á ákveðinn og varanlegan hátt.

9.1.1 Starfsráðningar og úthald í starfi

Í Evrópu er framboð á kennurum og úthald þeirra í starfi afar mismunandi. Í nokkrum löndum, þar á meðal Frakklandi og Þýskalandi, er fjöldi þeirra sem öðlast vilja kennararéttindi mun meiri en kennarastöður í boði. Í Finnlandi og Írlandi er framboð á kennurum einnig mikið, og í Austurríki eru nýútskrifað kennarar fleiri en þörf er fyrir. Í öðrum löndum eiga skólayfirvöld erfitt með að fá nógu marga til að hefja kennaranám og manna lausar kennarastöður með fólki sem hefur tilskilin réttindi; erfitt er að fá kennara til starfa, einkum í stærðfræði og öðrum raunvísindagreinum á framhaldsskólastigi.

Aldurssamsetning í kennarastéttinni er einnig vandamál þar sem margir kennarar munu fara á eftirlaun næsta áratuginn og í stað kennara eru stöðugt ráðnir fleiri stuðningsfulltrúar sem gegna ýmsum störfum (Moon, 2007).

En það er ekki nóg að ráða í lausar kennarastöður; mikilvægt er að fá fólk til starfa sem er með réttu viðhorfin, gildismatið, færnina og þekkinguna. Rannsóknir Auguste and colleagues (2010) sýna að í þeim menntakerfum sem skila bestum árangri á heimsvísu eru allir kennarar sem ráðnir eru valdir úr fremstu röð útskriftarnema og þar er lögð áhersla á að gagnkvæmt jafnvægi ríki milli þess vandaða vals og aðlaðandi starfsaðstæðna; aðeins fáein Evrópulönd geta státað af þessu.



Í löndum á borð við Þýskaland og Frakkland eru kennarar opinberir starfsmenn sem njóta öryggis og stöðugleika. Sums staðar á Bretlandseyjum hefur þó þurft að bjóða aukagreiðslur til að manna stöður þar sem kennara hefur vantað í tilteknum greinum á framhaldsskólastigi. Svo virðist sem vandamálin séu færri á grunnskólastigi, einkum eftir að almenn kennaramenntun er víðast hvar komin á háskólastig og staða grunnskólakennara þar með betri. En nánari greining á þeim þáttum sem hafa áhrif á framboð af kennurum á grunn- og framhaldsskólastigi er nauðsynleg til að hægt sé að segja til um stefnu á þessu sviði.


Moran (2009) telur að kennarar þurfi að endurheimta stöðu sína og virðingu sem leiðandi menntamenn í samfélaginu í stað þess að „miðla efni af verkaskránni annarra“. Niðurstaða hennar er eftirfarandi: „Þeir sem einblína eingöngu á kennslutækni og námskrárstaðla, en taka ekki einnig tillit til þeirra félagslegu og siðferðilegu álitamála sem uppi eru, rýra orðstír kennslustarfsins og kennarastéttarinnar (bls. 15).

Vinna þarf betur að því hvernig staðið er að innritun nema í kennaranámið. Hvernig er hægt að taka ákvarðanir með tilliti til grunngilda og viðhorfa umsækjenda? Ljóst er að færni- eða inntökupróf skera ekki úr um slíkt (sjá kafla 2.1), og viðtöl veita einnig takmarkaðar upplýsingar á því sviði. Í 24. grein *Samnings Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks* er kveðið á um að aðildarríki geri viðeigandi ráðstafanir til þess að ráða fatlaða kennara, en hvernig getur ráðningarferlið gert það kleift?

Moon (2007) leggur áherslu á hve brýnt sé að koma á samræmdri stefnu á þessu sviði og setur fram tíu lykilsurningar. Þær þrjár sem mestu máli skipta í þessu verkefni eru eftirfarandi:

- Hvað ætti að einkenna öflugna stefnu, bæði innan sveitarfélaga og á landsvísu, varðandi framboð á kennurum, úthald þeirra í starfi og starfspjálfun?
- Hvernig getur stefnuramma 21. aldar stuðlað að lýðræðislegri þátttöku kennara í ákvarðanatökum?
- Er hægt að tilgreina réttindi sem auka virðingu fyrir kennarastarfinu á öllum menntastigum á 21. öldinni?

Í skýrslu sem UNESCO og Alþjóðavinnuáráðastofnunin gaf út árið 2010 er einnig lögð áhersla á mikilvægi kennarastéttarinnar, og þar



segir að „skammsýni sé að fjárfesta ekki nægilega í kennarastéttinni, með því sé einungis verið að vinna gegn efnahagslegri og félagslegri velferð“ (bls. 4). Verði val á kennurum ekki fjölbreyttara en raun ber vitni geti það á sama hátt staðið í vegi fyrir frekari þjóðfélagsbreytingum.

9.1.2 Fræðsluaðilar

Fræðsluaðilar gegna lykilhlutverki þegar kemur að því að auka gæði kennarastéttarinnar. Í flestum Evrópulöndum er þó ekki nein sérstök stefna ráðandi varðandi færni sem þeir skulu búa yfir eða hvernig þeir skulu valdir eða þjálfaðir.

Swennen og van der Klink (2009) telja að margir fræðsluaðilar eigi í erfiðleikum með að uppfylla þær væntingar sem fylgja því að kenna á háskólastigi og finnist erfitt að laga kennsluhætti sína að fullorðnum námsmönnum. Samkvæmt þeim þarf að rannsaka þetta atriði og birta fleiri fræðigreinar. Cochran-Smith (2005) vekur athygli á því hve mikilvæg þessi tvíþættu tengsl eru: að vinna að rannsóknum og vera samtímis í því starfi að kenna kennaranemum.

Boyd og félagar (2007) telja að sérhæfing fræðsluaðila eigi að fara fram á þriggja ára tímabili þar sem þeim gefst tími til að vinna með skólastjórnendum og leiðsagnaraðilum, ígrunda hið nýja hlutverk sitt og kennaranámið frá fræðilegu sjónarmiði, og taka þátt í skólastarfi og rannsóknum. Í eldra riti bendir Cochran-Smith (2004) á að margir fræðsluaðilar hafi ekki haft nauðsynlega undirstöðu til að brjóta upp hinar íhaldssömu hugmyndir sem liggja að baki á ýmsum sviðum kennaranámsins og þurfi þar af leiðandi stuðning við að tileinka sér málaflokka á borð við kynþáttamál, kynþáttafordóma, fjölbreytileika og félagslegt réttlæti í skólum.

Meira þarf til en einungis viðbótarnámskeið eða áfanga í sérkennslu til að undirbúa kennara fyrir starf í skólum án aðgreiningar og fræðsluaðilar þurfa að vera sérhæfðir til að geta tekist á við átakamál og vera trúir eigin lífsgildum og viðhorfum. Starfshættir þeirra þurfa einnig að bera vitni um þær hugmyndir sem þeir boða, til dæmis með því að námskeið séu að vissu marki einstaklingsmiðuð með tilliti til mismunandi aldurs nemenda og lífsreynslu, tungumáls, félagslegs og menningarlegs bakgrunns, og einnig fatlaðra nemenda. Viðhorf og gildismat kennaranema er einnig mismunandi, sem og skoðanir þeirra og reynsla varðandi „skilvirka“ kennslu, en taka ber tillit til þess og nýta til frekari þroska. Nauðsynlegar breytingar á matsaðferðum í



kennaranáminu munu einnig hafa áhrif á hvernig starf fræðsluaðila þróast, þar sem krafist er umsagnar um hæfni verðandi kennara og síðast en ekki síst hvað þeim ber að gera til að geta vaxið í starfi.

Um huglægar breytingar varðandi kennaramenntun segir Haug (2003) að svo virðist sem þær einkennist af traustri menningarheild sem bregst hægt við breytingum. Hann heldur því fram að færni, þekkingu og skilning sem kennarar þurfi að búa yfir sé ekki hægt að ávinna sér með einföldum hætti og til að undirbúa kennara fyrir langan starfsferil þurfi kennaranámið að miðla mun víðtækari sýn og almennari aðferðum en nú tíðkast í grunnskólum. Hann segir: „ekki má vanmeta eða mæla á móti mikilvægi (skóla án aðgreiningar) í kennaranáminu undir yfirskini verkfærahyggju (instrumentalism) eða vegna þess að mikilvægi þess þáttar sé talið vera skammlíft“ (bls. 98).

9.1.3 Samvinna við skóla

Vettvangsnám er lykilþáttur í öllum áföngum kennaranámsins og miklu máli skiptir hvernig samstarfi kennaramenntunarstofnana við skóla er háttað. Nefna má sýnikennsluskóla (t.d. í Finnlandi) þar sem fræðsluaðilar eru að störfum í skólunum og starfshættir eru byggðir á rannsóknum. Tengslanet eða starfseiningar, sem hópar skóla og fræðsluaðilar eiga aðild að, geta stutt viðeigandi viðbrögð gagnvart frammistöðu nýrra kennara. Nýir kennarar geta einnig notað slík tengslanet til að koma á framfæri álitinu sínu varðandi námsefni og brýn úrlausnarefni í skólastarfinu. Tengslanet geta ekki einungis miðlað reynslu heldur stuðlað að nýjungum og úrbótum, og útfærslu á þeim. Sem slík ættu þau að vera hagnýt og hliðlæg (ekki stigskipt), og í stöðugri þróun til að tryggj sé að með nýjum aðilum þróist nýjar hugmyndir.

Slíkt samstarf og samvinna gæti því verið fræðsluaðilum stuðningur við þróun eigin kennsluaðferða og sveigjanlegra matsaðferðir (t.d. með námsmöppum). Rannsóknir á kennslu án aðgreiningar og aðferðum þar að lútandi, sem fara fram í skólum í samvinnu við kennaramenntunarstofnana, ættu að vera liður í faglegri þróun fræðsluaðila.

9.1.4 Breytingar byggðar á röksemdum

Efnahags- og framfarastofnunin (2010) og nýleg endurskoðun á kennaramenntun á Bretlandseyjum (Skotlandi) (Menter and colleagues, 2010) benda á að rök byggð á reynslu og víðtæka



rannsókn á kennaramenntun skorti. Slík rannsókn þyrfti að fara fram til að tryggj sé að viðeigandi rök liggja að baki breytingaráformum. Dæmin í þessari skýrslu varpa ljósi á nokkra lykilþætti sem þarfnast rannsókna, þar á meðal:

- hagkvæmni mismunandi leiða í kennaranámi;
- aðferðir sem beitt er í kennaranámi og kennsluefni; og
- hlutverk stakra áfanga, samþættra áfanga og samrunaáfanga og hvernig best sé að haga náminu fram að einum almennum áfanga þar sem allir verðandi kennarar fræðast um fjölbreytileika meðal nemenda.

Meðal annarra þátta er val á kennurum, aðlögun og stuðningur, eftirfylgni með nýjum kennurum, sem og fagmennska og faglegur þroski kennara, ekki síst fræðsluaðila.

Kanna þarf hvernig færniþróun er beitt þannig að sátt sé um hvernig nám án aðgreiningar „af bestu gæðum“ skuli fara fram og hvernig kennarar verði best búnir undir að beita skilvirkustu aðferðunum. Erfitt getur reynst að leggja mat á færni sem samanstendur af þeirri þekkingu, skilningi, hæfni og getu sem áunnist hefur í námsferlinu. Könnun á færni mun því einnig krefjast breytinga á matsstarfinu og mun hafa áhrif á faglega þróun fræðsluaðila eins og þegar hefur komið fram.

9.1.5 Færni kennara

Við vinnslu þessa verkefnis hefur ríkt almennt samkomulag um hvaða færni nýir kennara þurfi að búa yfir til að geta annast alla nemendur sína á ábyrgan hátt, haft stjórn á námi þeirra og haldið aga. Auk kunnáttu í viðkomandi námsgrein þurfa kennarar að kunna skil á þroskaferli barna/unglinga og hafa kennslufræðilega þekkingu – þar með talið á hugsmíðikenningunni, lausnaleytnámi og samvinnunámi – aðferðum sem þeir geta notað til að skapa nemendum tækifæri til að nema og skilja upplýsingar og bregðast við á ólíka vegu.

Kennarar þurfa einnig að gera sér grein fyrir að eigin símenntun er hluti af starfi þeirra. Þeir þurfa að öðlast færni í að stunda rannsóknir og nýta sér rannsóknarniðurstöður. Hæfni í samskiptum og skilningur á eðli samvinnu eru grundvallaratriði í samstarfi við aðra, svo sem fagfólk og foreldra, sem leggja sitt af mörkum til að fullkominn skilningur fái á því hverjar þarfir nemandans eru.



Kennarar þurfa í auknum mæli að starfa með öðrum og átta sig á að með starfi sínu stuðla þeir að betra skólasamfélagi. Kennaranámið verður einnig að hafa áhrif á viðhorf og lífsgildi kennara, a.m.k. að hluta til vegna samskipta við fólk með ýmsar sérþarfir. Vanda skal til þess þáttar í náminu, gefa tíma til ítarlegra umræðna, auk viðeigandi rannsókna og kannana undir umsjón leiðsagnaraðila sem býr yfir sjálfsöryggi, ábyrgðartilfinningu og sérfræðipækkingu. Þar sem hópur þeirra sem gengið hafa í skóla án aðgreiningar hefur stækkað ætti kennaranemum með beina og jákvæða reynslu af heildtæku skólastarfi að fara fjölgandi. Gæði kennslu í skólum án aðgreiningar munu því aukast þegar slíkir kennarar koma til starfa og gerast fyrirmyndir og leiðsagnaraðilar verðandi kennaranema og nýrra kennara. Viðeigandi sérhæfing er einnig nauðsynleg til að hægt sé að koma til móts við flóknar sérþarfir tiltekinna nemenda.


Með því að byggja upp meiri reynslu og sérfræðipækkingu sem hluta af viðameiri kerfisbreytingum munu gæði kennaramenntunar og vettvangsnáms aukast og bilið milli fræða og skólastarfs minnka.

9.2 Almenn stefnumál

9.2.1 Hugtakanotkun

Meðal helstu vandamála í öllum þátttökulöndunum er notkun hugtaka á sviði náms án aðgreiningar. Í löndum þar sem skilgreining á námi án aðgreiningar er að verða víðtækari er ljóst að í sumum tilvikum er það aðeins tungumálið sem breytist en áhrif þess á starfshætti eru lítil. Þetta á einkum við á því sviði fötlunar þar sem orðræðan er mjög tilfinningabundin og gefur í skyn „duldar“ meiningar og hugrenningatengsl (t.d. góðgerðarsjónarmið eða læknisfræðileg viðhorf og hugmyndina um „aðlögun“). Það starf sem unnið hefur verið í tengslum við *Samnings Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks*, sem nýlega hefur verið fullgiltur í Evrópusambandinu sem og í ýmsum aðildarlöndum, ætti að stuðla að áframhaldandi breytingum á þessu sviði.

Orðalagið sem notað er um nám án aðgreiningar er ekki hægt að aðgreina frá grundvallarskoðunum um eðli og tilgang menntunar og réttlæti í samfélaginu. Því þarf að fjalla um þetta atriði til að tryggja að það hafi ekki neikvæð áhrif á stefnumótun á þessu sviði – sem síðan skal sambætta allri annarri stefnumótun. Ef það orðalag sem notað er heldur áfram að vísa til „aðgreiningar“ eða þess að „greinarmunur“ sé gerður á ýmsum hópum samfélagsins er líklegt að



stefnan sem mótuð er byggist á einhvers konar „viðbótar“-aðferðum sem ætlað er að leiðrétta upphaflega (ekki heildtæka) skólafestu.

9.2.2 Greining nemenda

Vandinn varðandi orðalag sem fjallað er um hér frammar hefur einnig áhrif á greiningu nemenda með sérþarfir og leiðir til þess að töluverður munur er á ferli og aðferðum sem beitt er, en slíkt tengist oft flókinni tilhögun fjárveitinga. „Of mikið álag“, skrifræði og ákvæði ósveigjanlegra stefnumála eru atriði sem öll geta staðið í vegi fyrir heildtæku skólafesti. Meijer (2003) bendir á að sú staðreynd að í sumum löndum greinist fleiri nemendur með sérþarfir/fötun en annars staðar endurspeglir ekki tíðni og tegundir sérþarfa heldur tengist það stjórnsýslulegum, fjárhagslegum og réttarfarslegum reglum. Það eru slíkir ferlar og aðferðir sem geta dregið úr framgangi heildtækrar skólafestu.

Úrræðin víða um lönd byggjast fremur á því að greina og flokka nemendur en að veita samfellda þjónustu til að koma til móts við einstaklingsbundnar sérþarfir. Leggja þarf áherslu á stuðning í skólafestunni fremur en að nemendur séu „aðskildir“ frá jafningjum sínum.

McGrady and colleagues (2001) könnuðu ítarlega lífssögu nemenda sem greindir höfðu verið „með námsörðugleika“, og niðurstaða þeirra var sú að slík flokkun kæmi aðeins að gagni ef fólk öðlast þar með nákvæman skilning á námserfiðleikum og þróaði skilvirkar áætlanir til að takast á við vandamál sem lúta að námsástundun eða eru af sálfræðilegum og félagslegum toga.

Byggja þarf langtímabreytingu á greiningarferli á skýrri hugmyndafræði og grunngildum, lykilhugtökum og hugtakanotkun sem hefur áhrif á starfshætti, svo sem „siðareglum fyrir alla“ (Hart og félagar, 2006). Hér er ekkil um að ræða hugmyndir um hæfni og hve miklum framförum nemendur geta tekið, heldur er áherslan lögð á að auka getu allra nemenda.

9.2.3 Stuðningur við alla nemendur

Í *World Report on Disability* (2011) kemur fram að „menntakerfi þurfi að leggja hefðbundna kennslufræði að baki og taka upp nemendamiðaðri aðferðir þar sem gengið er út frá því að hver einasti einstaklingur sé fær um að læra og beiti við það sérstökum aðferðum“ (bls. 220).



Hið sama gildir almennt um góða kennsluhætti öllum nemendum til handa en það krefst nýrrar hugsunar og hárra hugmynda að auka „námsgetu“. Beita þarf sveigjanlegum og gagnvirkum aðferðum til að fá alla viðstadda til að taka þátt og læra, allir nemendur þurfa að fá að skynja, skilja, vinna úr upplýsingum og tjá sig á sinn eigin hátt.

Í samræmi við þessar meginreglur skulu kennaramenntunarstofnanir ganga út frá því að verðandi kennarar séu færir um að gegna starfi í skóla án aðgreiningar. Lykilatriðið fyrir allar nemendur, bæði börn og unglunga í skólum sem og kennaranema og kennarana sjálfa, er að þróa með sér það hugarfar að vaxa í námi og starfi (Dweck, 2006), vera óhræddir við að kanna nýjar hugmyndir og læra af mistökum.


Nýjum kennurum verður að vera ljóst hve flókið það er að kenna og læra og hve margir þættir hafa áhrif þar á. Þeir skulu ganga út frá því að allir nemendur séu virkir í námi sínu og skilji það sem þeir eru að læra í stað þess að láta „mata sig“ á fyrirfram ákveðnu námsefni.

Alexander (2008) bendir á að hugtakið kennslufræði skuli notað til að „gefa í skyn hvað felst í kennslustarfinu í tengslum við þau gildi, gögn, kenningar og sameiginlegu reynslusögur sem móta það og skýra“. Hann heldur áfram og segir að það sé „orð sem leiðir okkur frá hinni hægju hentistefnu um hvað það er sem „virkar“ og inn í heim hugmynda og röksemda“ (bls. 173).

Til að öðlast skilning á fjölbreytileika og aðhyllast nám án aðgreiningar þurfa kennarar að skilja bæði sjálfa sig og lífsgildi sín í tengslum við aðra. Rodriguez (2010) segir að kennarar verði að gera sér grein fyrir því að þeir séu að flestu leyti eins og allir aðrir, en eigi jafnframt tiltekna eiginleika sameiginlega með nokkrum öðrum, fáein sérkenni geri þá síðan alveg einstaka. Þessi hugsanaháttur verði síðan að ná til allra nemenda sem grundvöllur fyrir skilningi og því að komið sé til móts við almennar, sértækar og einstaklingsbundnar sérþarfir þeirra.

9.2.4 Mótsagnarkennd markmið

Fáir mæla gegn því að krefjast skuli mikils af öllum nemendum. Þó er brýnt að skoða hvaða gildi og væntingar þær „kröfur“ endurspegla í viðkomandi löndum. Ef aðeins er litið til færni á fáeinum sviðum er líklegt að hvers kyns flokkun og stimplun verði áfram við lýði og erfitt verði um vik að koma á skólastarfi þar sem allir geti náð árangri. Nauðsynlegt er að kennarar setji spurningarmerki við algengar skoðanir á því hvað valdi vangetu og velti fyrir sér hvernig skólakerfið



verður fyrir áhrifum af – og getur viðhaldið – félagslegri mismunun. Þeir mega ekki láta viðgangast að nokkru barni sé látið í té takmarkað – eða á einhvern hátt takmarkandi – námsefni (Abu El-Haj og Rubin, 2009).

Carini (2001) talar um „mennsku og gildi mennskunnar“ sem grundvöll menntunar og leggur áherslu á að allir nemendur þurfi að vera „gerendur, virkir þátttakendur í heiminum og eigin tilveru“ (bls. 20). Þetta sjónarmið krefst breytinga á matsaðferðum – á hvern hátt nemendur og einnig kennarar þeirra – eru „mældir“ og metnir.

Í nokkrum löndum fer utanaðkomandi eftirlit með frammistöðu nemenda minnkandi þar sem erfitt er að koma slíku við, og einnig vegna hugsanlegrar togstreitu milli áherslu á bóklega staðla annars vegar og hins vegar almennrar frammistöðu, sem samræmist fremur meginreglum um nám án aðgreiningar. Þróa þyrfti skilvirk gæðakerfi í skólum, og leita jafnvægis milli þeirra skilyrða sem utanaðkomandi yfirvöld setja og þeirrar nauðsynjar að greina og hámarka framfarir allra nemenda.

Kennaranámið skal búa verðandi kennara undir að líta á nemendur án flokkaskiptingar – og lýsa námsferli og frammistöðu sem próf og gátlistar endurspegla ekki nægilega vel en sýna þeim mun betur námsgetu nemenda og hvernig frekara námi þeirra skal hagað. Nánari umfjöllun um þessi mál er að finna í skýrslunni *Námsmat í skólum án aðgreiningar* sem Evrópumíðstöðin sendi frá sér árið 2007. Endurskoða þarf „orðalag varðandi námsmat“ og kennslufræðihugmyndir sem beinast að öllum nemendum, en ekki einungis þeim sem eru í „meðallagi“.

Verðandi kennarar þurfa því einnig að fá þjálfun í að þróa og kenna námsefni sem setur spurningarmerki við innbyggðan ójöfnuð og „samkeppni í námi“. Ivatts (2011) leggur áherslu á að nauðsynlegt sé að „auka ábyrgðarsvið samfélagsins þegar kemur að því að ákveða hvaða þekkingu, gildum, færni og skilningi er mikilvægt að miðla áfram til barna og unglunga.“ Hann telur að þá yrði þátttaka lýðræðislegri og dregið yrði úr samkeppnisþáttum í námskrágerð og meðfylgjandi hættu á að „mikilvæg skilaboð ... eigi í vök að verjast gagnvart því „að hakað sé við reiti“ þegar nám án aðgreiningar og aðlögun er annars vegar (bls. 35).

Efnahags- og framfarastofnunin (2000) bendir á að umbætur á aðstæðum þeirra nemenda sem minnst mega sín þurfi ekki að vera á



kostnað þeirra sem betur eru settir. Í niðurstöðum PISA-rannsóknar kemur fram að þau lönd sem sýna mestar framfarir, eða eru meðal þeirra sem standa sig best, eru þau lönd sem eru með skýra og metnaðarfulla stefnumótun, fylgjast með frammistöðu nemenda, veita einstökum skólum aukið sjálfstæði, eru með sömu námskrá í boði fyrir alla fimmtán ára unglinga, fjárfesta í kennaramenntun og veita skólum og nemendum sem eiga erfitt uppdráttar stuðning.

Á meðan enn ríkir togstreita milli þess að komið sé til móts við ýmsar sérþarfir nemenda og væntinga um að allir uppfylli almenna staðla þurfa kennarar að einbeita sér að því að veita öllu ungu fólki tækifæri til náms, en ekki einungis til að vera með og gangast undir hagsmunatengt námsmat sem skiptir það litlu máli.

Í tillögunum sem settar eru fram í næsta kafla er leitast við að koma til móts við þau vandamál sem hér hefur verið fjallað um; þær byggjast fyrst og fremst á því starfi sem fram fer í kennaramenntunarstofnunum víða í Evrópu, eins og sérfræðingar aðildarlanda Evrópumíðstöðvarinnar lýsa því og eins og gerð hefur verið grein fyrir á fundum og í umræðum sem fram hafa farið í tengslum við verkefnið.



10. TILLÖGUR UM STEFNUMÁL OG STARFSHÆTTI

Gera þarf frekari breytingar á kennaranáminu í ýmsum menntastofnunum Evrópu ef það á að veita verðandi kennurum tilskilinn undirbúning undir kennslu í skólum án aðgreiningar þar sem nemendahópur er fjölbreyttur. Dæmin um nýbreytni í starfsháttum, sem nefnd hafa verið í þessari skýrslu, sýna hvernig menntastofnanir gætu sjálfar byrjað að innleiða heildtækari starfshætti og veita þannig verðandi kennurum betri undirbúning en ella. Fylgjast þarf grannt með þessum breytingum til að styðja betur við þær aðgerðir sem mælt er með í tillögunum sem settar eru fram í skýrslunni.

Tillögunum sem kynntar eru í þessum kafla er skipt í tvo hluta. Í fyrri hlutanum snúast þær um kennaranámið og er því fyrst og fremst beint til fagfólks sem starfar á því sviði. En bent skal á að varla er þess að vænta að nokkur endurskoðun á kennaranáminu skili árangri nema til komi almennari stefnumótun þeim til stuðnings í menntakerfinu – og víðar.

Tillögunum í seinni hlutanum er beint til stefnumótenda sem þurfa að setja fram heildstæðan stefnuramma til að þær viðtæku kerfisbreytingar sem nauðsynlegar eru kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar verði að veruleika.

10.1 Tillögur sem snúa að menntun kennara

Kanna þarf hvernig standa má betur að innritun nema í kennaranám og draga úr brottfalli, og leita skal leiða til að fá fleiri kennara með ólíkan bakgrunn, þar með talið fatlaða einstaklinga, til starfa.

Nýlegar rannsóknir sýna að ekki er hægt að reiða sig á hæfnipróf sem áreiðanleg kost við innritun í kennaranám, en marga þá eiginleika sem leita skal að í fari kennara er þó ekki auðvelt að greina út frá menntun eða með viðtölum.

Til að rétt verði staðið að inntöku í kennaranám og dregið úr brottfalli nema í almennu kennaranámi og síðar kennara í starfi er frekara átaks þörf í eftirfarandi atriðum:

- Rannsaka þarf hvernig staðið er að inntöku með það fyrir augum að auka þurfi fjölbreytileika innan kennarastéttarinnar, bæði í þeim tilgangi að sýna fordæmi og til að auka þekkingu og skilning á málefnum fatlaðra í kennarastarfinu út frá ýmsum sjónarmiðum.



- Skoða þarf stöðu kennara og hvernig má styrkja hana með aukinni símenntun og faglegum stöðlum sem eru sambærilegir þeim stöðlum sem gilda um aðrar starfsstéttir. Skapa þarf ímynd kennara sem fagmanna sem endurnýja færni sína og kunnáttu á reglubundinn hátt og tileinka sér nýjar rannsóknarniðurstöður í starfi sínu, og sporna gegn tilhneigingum í þá veru að kennarar séu einungis „tæknimenn“ eða að kennslustarfið felist í því að haka við reiti.

Rannsaka þarf hvernig námi skal háttað til að kennslustarfið verði sem skilvirkast, hvernig áfangar eru skipulagðir og hvaða námsefni og kennslufræðiaðferðir gera verðandi kennara hæfasta til að mæta ólíkum þörfum nemenda.

Þekkingargrunnur sem móta skal starf og stefnu kennaramenntunar í anda skóla án aðgreiningar er enn takmörkunum háður. Til að hægt sé að kanna færni þarf að gera breytingar á námsefni, kennslufræðilegum aðferðum og námsmati í almennu kennaranámi. Nákvæmar langtímarannsóknir þurfa að fara fram á eftirfarandi sviðum:

- Hvernig námi skal háttað til að kennslustarfið verði sem skilvirkast, hvort það er með 4-5 ára BA- eða meistaranámi, námi að loknu réttindanámi eða flýtleið í skólum fyrir kennara sem kenna allar námsgreinar og öllum aldursflokkum;

- Hvernig skipuleggja skal almenna kennaramenntun þar sem um er að ræða staka áfanga, samþætta áfanga eða samrunaáfanga, og hvernig sameiginlegt námsefni verður afrakstur samvinnu og samþættingar;

- Hvaða færnisvið eru nauðsynleg í góðu, heildtæku skólastarfi til að stöðugt sé hægt að fylgjast með skilvirkni kennaranámsins og starfsháttum nýrra kennara;

- Hvað það er sem gerir verðandi kennara færa í starfi (gildismat, viðhorf, hæfni, þekking og skilningur), þ.e. námsefni, kennslufræðiaðferðir og námsmat sem undirbúningur fyrir starf í skólum án aðgreiningar.

Áfram þarf að byggja upp „starfsgrein“ fræðsluaðila og endurskoða ráðningar- og aðlögunarferli sem og framhaldsfræðslu.

Lýsing á starfi fræðsluaðila innan kennaramenntunarstofnana og starfsfólks í skólum sem gegnir þessu starfi ætti að verða ítarlegri þegar aðilar með viðeigandi sérfræðilþekkingu og færni koma til



starfa. Samstarf milli deilda innan menntastofnana og milli fræðsluaðila og starfsfélaga þeirra þarf að aukast til að jákvæð viðhorf ásamt þekkingu/skilningi á kennslu nemenda með ólíkar þarfir stuðli að því að samræmdum aðferðum sé beitt innan menntastofnana og að sömu hugmyndafræði sé fylgt í öllum áföngum.

Áfram þarf að vinna að því að:

- Þróa formlegt aðlögunarferli sem er hluti af samfelldri og stöðugri faglegri framþróun;
- Leita leiða til að þeir sem starfa í háskólum fylgist stöðugt með því sem fram fer í skólum, t.d. með nánú samstarfi við skóla án aðgreiningar, möguleikum á að taka þátt í starfendarannsóknum og nýta síðan niðurstöðurnar í starfi. Starfsfólk í skólum ætti á sama hátt að taka þátt í fræðilegum rannsóknum;
- Rannsaka hvaða áhrif færnikröfur hafa á starf fræðsluaðila, hæfni þeirra, þekkingu og skilning, til að sjá megi að hve miklu leyti kröfum er mætt og til að bæta megi skipulag og miðlun þekkingar með verðandi kennurum á lykilsviðum.

Gott samstarf þarf að vera á milli skóla og kennaramenntunarstofnana til að tryggja að æfingaskólar og staðir þar sem vettvangsnám fer fram séu til fyrirmyndar.

Þar sem vettvangsnám er stór hluti allra námsáfanga þarf að ríkja fullkominn skilningur á fræðikenningum sem að baki liggja til að hægt sé að brúa bilið milli fræða og skólustarfs og tryggja að kennslustarfið felist ekki í því „að haka við reiti“ þar sem einblínt er á þá hæfni nemenda sem auðveldast er að fylgjast með og mæla. Auknar kröfur um færni geta enn fremur stuðlað að skilvirku námsmati í skólustarfi. Vert er að skoða betur hina svokölluðu sýnikennsluskóla þar sem stuðst er við nýjustu rannsóknir í starfi og fræðsluaðilar búa yfir tilskilinni færni. Áfram þarf að vinna að því að:

- Rannsaka hvernig skilvirkt skólustarf getur farið fram (t.d. að lykilhugtök þróast samhliða) þannig að fræðilegt samhengi skapist;
- Kanna hvernig virku eftirliti er háttað og miðla reynslu sem kemur til góða í náminu. Í því fælist einnig könnun á viðhorfum, gildum, hæfni og færni sem umsjónaraðilar í kennaramenntunarstofnunum og skólum skulu hafa til að bera;



- Skilgreina hvaða tilgangi sértækt vettvangsnám kann að þjóna, í því skyni að auka skilning og hæfni sem stuðlar að frekari ígrundun varðandi lykilmálefni sem lúta að námi án aðgreiningar. Slíkir starfshættir, þar sem litið er á nám án aðgreiningar sem stöðugt ferli, væru „áfangi“ á leið til frekari þróunar þar sem víða um lönd er vandkvæðum bundið að finna skóla án aðgreiningar til vettvangsnáms;

- Rannsaka hvernig tengslanet geta skapað möguleika á samvinnu við starfsfélaga, sem einnig koma að námi kennaranema, og við fleiri stofnanir sem kunna að miðla hagnýtri reynslu með persónulegum kynnum fólks sem leiða til aukinnar þekkingar og skilnings á fjölbreytileika.

10.2 Tillögur um stefnumál í víðara samhengi

Eftirfarandi tillögur eru ætlaðar öllum stefnumótandi aðilum, ekki einungis þeim sem koma einkum að sérkennslu eða málefnum fatlaðra. Þróun heildtækrar stefnu og starfshátta í víðara samhengi er á allra ábyrgð og ætti að vera öllum stefnumótandi aðilum á sviði menntunar, og þó einkum kennaramenntunar, ofarlega í huga.

Gera þarf víðtækar kerfisbreytingar til að tryggja að skólar án aðgreiningar nái að þróast og stuðlað sé að kennaramenntun í anda slíkra skóla.

Mikilvægt starf kennarans nýtur stöðugt meiri viðurkenningar og því verður að setja kennaranámið í forgang. En kennaramenntunin er ekki einangrað fyrirbæri. Til að allar kerfisbreytingar sem gera þarf vegna breytinga á kennaranámi geti átt sér stað þurfa stefnumótandi aðilar úr öllum geirum samfélagsins og allir sem koma að menntamálum að veita þeim eindreginn stuðning og vera í forsvari. Með slíku þverfaglegu starfi er hægt að rjúfa reynslumúr verðandi kennara og byrja að innleiða það gildismat og viðhorfsbreytingar sem liggja skulu að baki heildtæku skólastarfi.

Áfram þarf að vinna að:

- Mótun þverfaglegrar stefnu til að nám án aðgreiningar verði lykilatriði í samfélagi án aðgreiningar;

- Að koma á þverfaglegu starfi á öllum stigum til að komið verði til móts við sérþarfir nemenda og aðstandenda þeirra á heildstæðan hátt.

Endurskoðun skal einnig ná til hugtakanotkunar þegar fjallað er um nám án aðgreiningar og fjölbreytileika.

Flokkun og stimplun nemenda stuðlar að samanburði og stigskipan, og getur dregið úr væntingum og þar með námsárangri. Vinna skal að því að koma á samkomulagi um hugtakanotkun og að röksemdafærsla þar að lútandi verði skýr og óyggjandi. Mikilvægt er að:

- Hverfa frá flokkaskiptingu barna og unglinga sem getur orðið til þess að þeim nemendum sem minnst mega sín séu fundin önnur úrræði og námsleiðir en almennt gilda;
- Koma á stefnubreytingu sem stuðlar að því að allir kennarar og fagaðilar öðlist skilning á forsendum og mikilvægi þess að hugtök séu notuð á annan hátt en áður;
- Líta á nemendur sem einstaklinga með ólík og breytileg persónueinkenni. Kennarar skulu vera í stakk búnir til að mæta ólíkum þörfum nemenda í skólastofum – hvarvetna í Evrópu.

Innleiða þarf stefnu um að kennarar fái „samfelldan stuðning“ til að vera í stakk búnir til að mæta öllum sérþörfum nemenda sinna.

Með námsmati ætti að vera hægt að greina þarfir allra nemenda í upphafi þannig að auðvelt verði um vik að skipuleggja þann stuðning sem þörf er fyrir til að nemendur geti stundað nám með skólafélögum sínum og tekið þátt í félagslífi. Þetta krefst:

- Umbóta á aðstæðum í skólum til að þar sé hægt að koma til móts við ýmiss konar sérþarfir og veita öllum nemendum í viðkomandi skólahverfi stuðning.
- Sérfræðiaðstoðar fyrir nemendur með flóknar sérþarfir – ráðgjafar/ sérfræðingar og annað fagfólk (t.d. kennarar frá sérskólum/ stuðningsmiðstöðvum) þurfa að koma til aðstoðar við kennsluna til að miðla þekkingu sinni og gera aðra kennara hæfari til starfa.

Sú ábyrgðarskylda sem felst í starfi kennara ætti að endurspeglar hve mikilvægt er að víðtækari framfarir eigi sér stað með tilliti til heildtækra stefnu.

Þróun heildtækari stefnu og starfshátta kann að stangast á við þrengri áherslu á fræðilega staðla – gera þarf skýra grein fyrir þeim gildum sem menntakerfi byggja á og tryggja að „aðferðir“ taki mið af því sem raunverulega skiptir máli. Þegar litið er til menntunar



almennt og hvaða árangri hún skilar er lykilspurningin eftirfarandi: „hvers konar menntun í hvers konar þjóðfélagi?“ Stefnumótandi aðilum ber að:

- Taka mið af *Niðurstöðum varðandi félagslegan þátt menntunar og starfsþjálfunar* (Evrópuráð menntamálaráðherra, 2010) og leita leiða til að vega og meta allt það sem menntun hefur í för með sér, og viðurkenna að aukinn námsárangur er afgerandi liður í því að draga úr fátækt og efla félagslega aðlögun;

- Gefa gaum mikilvægu starfi allra kennara og fræðsluaðila sem vinna að framgangi náms án aðgreiningar, og viðurkenna og styðja slíkt starf með langtímastefnumótun á alþjóðavettvangi, innan Evrópu og á landsvísu, varðandi menntun kennara og þau svið sem hún byggir á; námskrá, kennslufræði, námsmati og ábyrgðarskyldu.

Vonir standa til að tillögurnar sem settar eru fram í þessum kafla hvetji til umræðna og sýni leiðir til að kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar geti orðið lykilþáttur í því að evrópsk menntakerfi byggja í ríkari mæli á heildtækri skólafestun.



LOKAORÐ

Öll endurskoðun á menntun kennara skal vera hluti af víðtækari kerfisbreytingum sem stuðla að námi án aðgreiningar. Mikilvægi kennaranámsins nýtur stöðugt meiri viðurkenningar jafnframt því sem stefna og starf á þessu sviði krefst samstarfs milli stefnumótandi aðila.

Brýnt er að mönnum sé ljóst að málaflókkar sem snerta kennaramenntun eru flóknir. Dyson (2005) telur að tímabært sé að hverfa frá hefðbundinni umræðu um fræði/starf, faggrein/atvinnu, hæfni/þekkingu, þjálfun/menntun, starf í skólum/háskólum og hefja hana á nýjum grundvelli sem byggist á samstarfi, fjölbreytileika sem viðurkenndri staðreynd, gagnkvæmum samskiptum og miðlun úrræða þannig að til verði nýtt inntak kennaramenntunar. Ekki er líklegt að slík þróun eigi sér stað nema stefnumótendur og aðrir viðkomandi aðilar hafi tileinkað sér meginlögmál heildtæks skólustarfs og að þau séu órofa hluti af menningarlífi samfélagsins og skólanna.

Meiri háttar breytingar taka óhjákvæmilega langan tíma og það sýnir hve mikilvægt er að samræmd langtímastefna sé fyrir hendi í stað þess að stöðugt fari fram minniháttar úrbætur. Í formála að riti Evrópuráðsins *Teacher Education for Change* (2011) segir Ólafsdóttir: „Menntakerfi okkar viðhalda stöðugt ímynd ... sem beinist fyrst og fremst að því að miðla þekkingu og undirbúa nemendur fyrir starfsferil, en gleyma því að markmið menntunar er einnig að búa þá undir líf sem virkir þjóðfélagsþegnar, efla persónulegan þroska þeirra og veita góðan og almennan þekkingargrunn, séð í ljósi símenntunar“ (bls. 8).

Aukin áhersla á nám án aðgreiningar, tengt öðrum forgangsmálum, svo sem félagslegu réttlæti og samheldni, er einnig langtímaávinningur, og með því að fjárfesta í menntun yngstu barnanna og gera menntakerfin stöðugt heildtækari má vænta þess að þau úrræði komi að meira gagni en skammtímalausnir sem ætlað er að „brúa bil“ eða styðja tiltekna jaðarhópa.

Á ráðstefnu um verkefnið sem haldin var í Zürich í september 2010 sagði aðalfyrirlesarinn Tony Booth, að skóli án aðgreiningar væri „grundvallarreglan í þróun menntunar og samfélagsins alls“. Hann lagði áherslu á nauðsyn þess að umræðan um hin ýmsu sjónarmið á



Þessu sviði yrði opnari til að allir viðkomandi aðilar gætu tekið upplýstar ákvarðanir. Þetta á við um allar kennara – og fræðsluaðila sem gegna því lykilhlutverki að móta hugsanahátt og starfshætti kennara framtíðarinnar.

Huber (2011) skrifar: „Ef við viljum takast á við þau brýnu verkefni sem blasa við um allan heim í dag, þá þarf sú menntun sem í boði er að þroska hæfileika allra þjóðfélagsþegna í lýðræðisríkjum okkar svo að þeir geti með reynslu sinni og sérþekkingu lagt sitt af mörkum til úrbóta. Þess er ekki lengur óskað af mannúðarástæðum, þetta er orðin brýn nauðsyn til að lýðræðið lifi af“ (bls. 146).

Árið 2005 hélt Efnahags- og framfarastofnunin því fram að það stefnumál sem líklegast væri til að bæta frammistöðu skóla væri aukin gæði kennara. Stefnumótendur og sérfræðingar sem unnið hafa að þessu verkefni telja að þróa megi þessi rök enn frekar – með því að búa kennara undir að takast á við fjölbreyttan hóp nemenda sé líklegast að samfélag án aðgreiningar nái að þróast.

Til að réttlátara menntakerfi geti orðið að veruleika þurfa kennarar að búa yfir hæfni til að mæta ýmsum sérþörfum og vonir standa til að þessi skýrsla gefi einhverjar hugmyndir og innblástur svo að áfram verði unnið að því að allir nemendur hljóti góða menntun.



HEIMILDIR

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

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. ásamt 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. (ritstj.) (2009). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strassborg: Council of Europe.

Auguste, B., Kihn, P. og Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. 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, í Bloxham, S., Twiselton, S. og Jackson, A. (ritstj.) *Challenges and Opportunities: developing learning and teaching in ITE across the UK*. ESCalate 2005 Conference Proceedings, Higher Education Academy. Rafrænar heimildir á netslóðinni: www.escalate.ac.uk/2419 (sótt í apríl 2011).

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



Burns, T. og Shadoian-Gersing, V. (2010). *The importance of effective teacher education for diversity in Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. París: 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. Rafrænar heimildir á netslóðinni: <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html> (sótt 14. jan. 2011).

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

Cochran-Smith, M. (2005). *Walking the road: multiple perspectives*. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 219-225.

COHEP (2008). Analyse und Empfehlungen: Heilpädagogik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. [Analysis and recommendations: special education in general and teacher education]. Arbeitsgruppe Heilpädagogik der COHEP, Dezember 2008.

Council of Ministers (2010). *Council conclusions on the social dimension of education and training*. 3013th Education, Youth and Culture meeting, Brussels, 11. maí 2010.

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

Dyson, M. (2005). Australian Teacher Education: Although Reviewed to the Eyeball is there Evidence of Significant Change and Where to now? *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (1), 4. Rafrænar heimildir á netslóðinni: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol30/iss1/4> (sótt í júlí 2011).



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

Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu (2010). *Skjót afskipti – Framfarir og þróun 2005–2010*, Óðinsvé, Danmörk: Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu.

Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu/UNESCO (2010). *Inclusive Education in Action – Project Framework and Rationale*. Óðinsvé, Danmörk: Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu.

European Commission DG-EAC (2010). *The Profession of Teacher Educator in Europe. Education and Training 2020 programme, Cluster: Teachers and Trainers*. Report of a Peer Learning Activity, Reykjavík, Ísland 21.–24. júní 2010.

Feyerer, E., Niedermair, C. og Tuschel, S. (2006). *Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik*. Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen. [*Special Needs Education and Inclusive Education – Training and Professional Qualifications*. Position paper on initial, further and in-service training at the Universities of Education]. Wien: Bm: bwk, Abteilung I/8, 10.6.2006. Rafrænar heimildir á netslóðinni: <http://www.cisonline.at/index.php?id=358&L=1>

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

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

Garcia Huidobro, J. E. (2005). *La igualdad en educacion como bien democratico y de desarrollo*. Ponencia presentada en la Reunion del Comité Intergubernamental del PRELAC, organizada por la UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6 y 7 de Diciembre de 2005. [*Equality in Education as a democratic good for development*. Paper submitted to the meeting of the Intergovernmental Committee of PRELAC, organised by UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6–7 December 2005].

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



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

Harris, R. og Lázár, I. (2011). Ways to bring about change in Huber, J. og Mompoin-Gaillard, P. (ritstj.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strassborg: 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 in Booth, T., Nes, K. og Stromstad, M. (ritstj.) .) *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge Falmer.

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

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

International Labour Organisation/UNESCO (2009). *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*. Report of 10th Session. París, 28. september – 2. október 2009.

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

Jansma, F. (2011). *Teacher Quality: Professional competence and the quality of education*. Paper given at Teacher Education for Inclusion project Country Study Visit, University of Cyprus, mars 2011.

Kyriazopoulou, M. og Weber, H. (ritstj.) (2009). *Þróun vísbenda – fyrir nám án aðgreiningar í Evrópu*, Óðinsvé, Danmörk: Evrópumíðstöðin fyrir þróun í sérkennslu.



Lauriala, A. (2011). *Teacher's pedagogical autonomy as an antecedent for inclusive education*. Paper given at Teacher Education for Inclusion project Country Study Visit, University of Cyprus, mars 2011.

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

Meijer, C.J.W. (ritstj.) (2003). *Nám án aðgreiningar og árangursríkt starf í kennslustofunni*. Míddelfart: Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu.

Meijer, C.J.W. (ritstj.) (2003). *Sérkennsla í Evrópu árið 2003 – Stefnan í 18 Evrópulöndum*. Míddelfart: Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu.

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

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

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

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

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

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

Norwich, B. (2010). A response to 'Special Educational Needs: A New Look' í Terzi, L. (ritstj.) (2010) *Special Educational Needs: A New Look*. London: Continuum.



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

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

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

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

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

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

Organisation for Economic Co-operation and Development (2011). *PISA in Focus 2. Improving performance: leading from the bottom*. Mars 2011.

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

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

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

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

Rodriguez, H. (2010). *Seven Essential Components for Teacher Education for Inclusion*. Paper prepared for the Inclusive Education in Action Project. Rafrænar heimildir á netslóðinni:



<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*. Paper given at Teacher Education for Inclusion project Country Study Visit, University of Malta, mars 2011.

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

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

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

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

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

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

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



United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations. Rafrænar heimildir á netslóðinni:

<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

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

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

Watkins, A. (ritstj.) (2007). *Námsmat í skólum án aðgreiningar – Lykilatriði í stefnumótun og starfi*. Óðinsvé, Danmörk: Evrópumíðstöðin fyrir þróun í sérkennslu.

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

World Health Organisation (2011). *World Report on Disability*. Geneva: Sviss, WHO.



HÖFUNDAR EFNIS

Land	Nafn
Austurríki	Ivo Brunner Ewald Feyerer
Belgía (flæmskumælandi hluti)	Annet de Vroey
Belgía (frönskumælandi hluti)	Jean-Claude De Vreese
Bretland (England)	Brahm Norwich John Cornwall
Bretland (Norður-Írland)	John Anderson Martin Hagan
Bretland (Skotland)	Lani Florian
Bretland (Wales)	Huw Roberts Sue Davies
Danmörk	Bodil Gaarsmand Nils-Georg Lundberg
Eistland	Vilja Saluveer Karmen Trasberg
Finnland	Suvi Lakkala Helena Thuneberg
Frakkland	Nathalie Lewi-Dumont Catherine Dorison
Holland	Frank Jansma Dominique Hoozemans
Írland	Alan Sayles Áine Lawlor
Ísland	Hafdís Guðjónsdóttir Jóhanna Karlsdóttir
Kýpur	Elli Hadjigeorgiou Simoni Symeonidou
Lettland	Guntra Kaufmane Sarmīte Tūbele



Litháen	Giedrius Vaidelis Lina Milteniene
Lúxemborg	Alain Adams
Malta	Felicienne Mallia Borg Paul Bartolo
Noregur	Toril Fiva Unni Vere Midthassel
Portúgal	Maria Manuela Micaelo Maria Manuela Sanches Ferreira
Pólland	Agnieszka Wołowicz Beata Rola
Slóvenía	Damjana Kogovšek
Spánn	Pilar Pérez Esteve Gerardo Echeita Sarrionandia
Sviss	Pierre-André Doudin Reto Luder
Svíþjóð	Bengt Persson
Tékkland	Kateřina Vitásková Miroslava Salavcová
Ungverjalani	Csilla Stéger Iván Falus
Þýskaland	Thomas Franzkowiak Kerstin Merz-Atalik

Við þökkum einnig eftirfarandi aðilum fyrir framlög sín:

Bretland (Wales)	Cliff Warwick Radka Topinková
Finnland	Marita Makinen
Frakkland	Pierre Francois Gachet
Holland	Rutger Stafleu Jos Louwe
Lúxemborg	Marco Suman



	Joëlle Renoir
Noregur	Marit Stromstad
Svíþjóð	Kerstin Hultgren
Tékkland	Iva Strnadová

Kari Nes verkefnisráðgjafi og aðilar að PAG, Bernadette Céleste frá Frakklandi, Don Mahon frá Írlandi, Mudite Reigase frá Lettlandi, Irene Moser frá Austurríki (aðili þar til í september 2010) fá bestu þakkir fyrir veitta aðstoð.

Kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar í Evrópu – Viðfangsefni og tækifæri inniheldur samantekt á stefnumálum og starfsháttum í tuttugu og fimm aðildarlöndum Evrópumíðstöðvarinnar. Rannsakað var hvernig almennt kennaranám getur gert alla kennara færa um að koma til móts við sérþarfir ólíkra nemenda í skólastofunni.

Skýrslan er byggð á nákvæmum lýsingum á stefnu og starfi á þessu sviði, sem aðildarlöndin tóku saman, en einnig úttekt sem gerð var á stefnumótunar- og rannsóknarritum, svo og gögnum sem aflað var í námsferðum.

Gerð er grein fyrir þeirri aðferðafræði sem beitt var í rannsókninni og þeim sjónarmiðum sem liggja að baki kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar í Evrópu. Lýst er formi og innihaldi almenns kennaranáms, þar á meðal í vettvangsnámí, hlutverki og starfsþróun fræðsluaðila, og þeirri færni sem krafist er af kennurum í skólum án aðgreiningar.

Í skýrslunni má finna ýmis dæmi um nýstárlega starfshætti sem undirbyggja niðurstöður hennar ásamt samantekt á lykilmálefnum og verkefnum og yfirliti yfir víðari stefnuramma til stuðnings kennaramenntun í anda skóla án aðgreiningar. Að lokum eru settar fram tillögur um stefnumál í víðara samhengi en þó fyrst og fremst um hvernig stuðla megi að frekari þróun kennaramenntunar í anda skóla án aðgreiningar.