

SUSAN TETLER
LOTTE HEDEGAARD-SØRENSEN
LAURA MØRK EMTOFT
HILDE ULYSETH

KOMPARATIV UNDERSØGELSE AF LÆRERES TILEGNELSE AF SPECIALPÆDAGOGISKE KOMPETENCER GENNEM UDDANNELSE

RAPPORT TIL FORMANDSKABET FOR SKOLERÅDET



AARHUS UNIVERSITET

Susan Tetler, Lotte Hedegaard-Sørensen,
Laura Mørk Emtoft og Hilde Ulvseth

**Komparativ undersøgelse af læreres tilegnelse af
specialpædagogiske kompetencer gennem uddannelse**

Susan Tetler, Lotte Hedegaard-Sørensen,
Laura Mørk Emtoft og Hilde Ulvseth

**Komparativ undersøgelse af læreres tilegnelse
af specialpædagogiske kompetencer
gennem uddannelse**

(Danmark, Canada/Ontario, Finland, og Sverige)

Rapport til Formandskabet for Skolerådet
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, 2012

Titel:

*Komparativ undersøgelse af læreres tilegnelse af specialpædagogiske kompetencer gennem uddannelse
(Danmark, Canada/Ontario, Finland, og Sverige)*

Rapport til Formandskabet for Skolerådet

Forfatter:

Susan Tetler, Lotte Hedegaard-Sørensen, Laura Mørk Emtoft og Hilde Ulvseth

Udgivet af:

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, 2012 © 2012, forfatterne

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:

Knud Holt Nielsen

Forsidefoto:

Colourbox

ISBN:

978-87-7684-944-3 (elektronisk)

DOI:

10.7146/aul.29.49

Indhold

FORORD	5
1. RESUME	6
2. INDLEDNING	7
FORFATTERE	9
VIDENSKABELIG FØLGEGRUPPE	9
3. METODE	12
DATAINDSAMLING	13
DOKUMENTERNES KARAKTER OG ANALYSE	15
4. BESKRIVELSE AF DE FIRE LANDES GRUND- OG EFTERUDDANNELSE	17
CANADA/ONTARIO	17
DANMARK.....	21
FINLAND	28
SVERIGE.....	32
PÅ TVÆRS AF DE FIRE LANDES UDDANNELSER.....	38
5. DET SPECIALPÆDAGOGISKE FAGOMRÅDES INDHOLDSMÆSSIGE DIMENSION	42
ANALYSE AF FAGOMRÅDETS TRANSDISCIPLINARITET	44
DEFINITION AF SØGE- OG ANALYSEKRITERIER	46
ANALYSE AF FORHOLDET MELLEML ALMEN- OG SPECIALPÆDAGOGIK	57
INKLUSION OG SEGREGATION	64
INKLUSION OG UNDERVISNINGSDIFFERENTIERING	70
OPSAMLING AF ANALYSE AF DET SPECIALPÆDAGOGISKE FAGOMRÅDES VIDENSINDHOLD	75
6. VIDENSFORMER	79
KOMPETENCER	79
DEFINITION AF SØGE- OG ANALYSEKRITERIER I UNDERSØGELSEN	81
KOMPETENCE, HANDLING OG PROFESSIONSPRAKSISVIDEN	85
PÅ TVÆRS AF ANALYSEKATEGORIER.....	85
ANALYSE AF VIDENSFORMER	86
UDDANNELSER OG VIDENSFORMER (CANADA/ONTARIO).....	87
UDDANNELSER OG VIDENSFORMER (DANMARK)	91
UDDANNELSE OG VIDENSFORMER (FINLAND)	96
UDDANNELSER OG VIDENSFORMER (SVERIGE)	98
OPSAMLING OG TEMATISERING	101
EVIDENSBASERET VIDEN ELLER FILOSOFISK PROFESSIONSVIDEN	101
FORHOLDET MELLEML VIDENSKABELIG VIDEN OG PROFESSIONSVIDEN	109

7. PERSPEKTIVERING MED FOKUS PÅ STYRKER VED DE FIRE LANDES UDDANNELSER	119
VIDENSKABELIG METODE SOM GRUNDLÆGGENDE KOMPETENCE	119
BEVIDSTHED OM VÆRDIGRUNDLAG OG DANNESESASPEKTER	120
DET TRANSDISCIPLINÆRE PERSPEKTIV PÅ KOMPLEKSE SPECIALPÆDAGOGISKE PROBLEMSTILLINGER	120
INKLUSIONSPERSPEKTIVET	121
DEN DANSKE LÆRERUDDANNELSE VED EN KORSVEJ	122
LITTERATUR	124
BILAG 1: SØGE- OG ANALYSEKATEGORIER	129

Forord

Denne komparative undersøgelse af læreres tilegnelse af specialpædagogiske kompetencer gennem uddannelse i Danmark, Canada/Ontario, Finland og Sverige er gennemført i 2012 på foranledning af Formandskabet for Skolerådet.

Studiet er gennemført i perioden marts-november 2012 af et forskerteam ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet (DPU). Dette team har fået hjælp til opgaven af en videnskabelig følgegruppe samt repræsentanter fra de involverede uddannelsesinstitutioner i de fire lande.

Undersøgelsen er en totalundersøgelse, dvs. en undersøgelse af samtlige grund- og efteruddannelsessteder i Danmark, Canada/Ontario, Sverige og Finland. Forskerteamet takker alle professionshøjskoler i Danmark for samarbejde om indsamling af materiale til undersøgelsen. Ligeledes takkes medarbejdere ved universiteter og professionshøjskoler i Sverige, Canada/Ontario og Finland. Uden deres hjælp ville det ikke have været muligt at gennemføre studiet inden for den korte tidsfrist.

København, november 2012

Susan Tetler

Lotte Hedegaard-Sørensen

Laura Mørk Emtoft

Hilde Ulvseth

1. Resume

Denne rapport er en undersøgelse af læreres tilegnelse af specialpædagogiske kompetencer gennem uddannelse i Danmark, Sverige, Finland og Canada. De tre lande (udover Danmark) er udvalgt på basis af strategiske overvejelser over 1) enhedsskolemodel, 2) kulturelle og demografiske ligheder med Danmark og 3) performance i Pisa for den svagest præsterende fjerdedel af eleverne.

Samtlige grund- og efter/videreuddannelsessteder for lærere i de fire lande er inddraget i undersøgelsen. På basis af de indsamlede dokumenter vedrørende 1) lovgivning og bekendtgørelser, 2) studieordninger, 3) undervisningsplaner og 4) pensumlister beskrives og analyseres lærernes tilegnelse af specialpædagogiske kompetencer i forhold til fire overordnede temaer: 1) rammevilkår for de fire landes respektive uddannelser, 2) indholdet i 'faget' specialpædagogik ud fra, hvilke discipliner faget trækker på og således konstitueres af, 3) forholdet mellem almen-pædagogik og specialpædagogik samt 4) indholdet i 'faget' specialpædagogik ud fra grundlæggende videnskategorier: videnskabelig viden, som omfatter forskningsresultater, videnskabelig praksisviden, der omfatter videnskabsteori og forskningsmetode, professionsviden, som er vejledende for professionsudøvelsen, og praksisviden, som er praktikeres erfaringer med, hvad der virker.

I den afsluttende perspektivering fokuseres der på styrker ved de respektive fire landes grund- og efteruddannelse: videnskabelig metode som grundlæggende kompetence, bevidsthed om værdigrundlag og uddannelsesaspekter, det transdisciplinære perspektiv på komplekse specialpædagogiske problemstillinger og det inkluderende blik på læreprocesser i skolen.

2. Indledning

Undersøgelsen af læreres tilegnelse af specialpædagogiske kompetencer gennem uddannelse i Danmark, Canada/Ontario, Sverige og Finland er motiveret af, at der i Danmark er bred konsensus om, at flere elever skal inkluderes i den almindelige undervisning (Formandskabet for Skolerådet, 2010; EVA 2011). Det er samtidig Formandskabet for Skolerådets vurdering, at der i almenundervisningen savnes tilstrækkelige og adækvate specialpædagogiske kompetencer til at håndtere problemstillinger vedrørende komplekse læringsvanskeligheder hos et stigende antal af folkeskolens elever. Ligeledes vurderes det, at en af forudsætningerne for, at flere lærere efteruddanner sig inden for specialpædagogik, er en styrkelse af de uddannelses tilbud, der findes på det specialpædagogiske område.

Formålet med undersøgelsen er at foretage en international sammenligning af de kompetencer, lærerne kan tilegne sig gennem uddannelse. Undersøgelsen består af to dele. Den første del er en beskrivelse af rammerne for de fire landes læreruddannelses- og efteruddannelsesmuligheder i forhold til elever med særlige behov. Den anden del er en analyse af kompetence- og eksamensmål, pensum og undervisningsmaterialer i fag/moduler på læreruddannelserne samt en eller flere længerevarende efteruddannelser inden for specialpædagogisk bistand.

Når fokus er på elever i komplicerede læringssituationer, er det relevant at undersøge nærmere, hvordan de lande, der i internationale komparative undersøgelser som PISA opnår topplaceringer i forhold til den lavest præsterende fjerdedel af elever, uddanner deres lærere i forhold til at varetage specialpædagogiske undervisningsopgaver, og at sammenligne disse forhold med den måde, danske lærere uddannes på. Studiet retter opmærksomheden mod indholdet i de udvalgte landes uddannelser, hvad angår det specialpædagogiske professionsområde, selvom rammerne for uddannelserne også kort beskrives. Dette fokus er valgt, fordi der i dag allerede foreligger komparative undersøgelser af rammerne (institutionel placering, organisering, kompetencekrav, omfang af

uddannelse og fag etc.) for en række nationale grund-, efter- og videreuddannelser, men ikke af substansen (Rasmussen et al., 2010; EVA, 2008).

Der er udover Danmark valgt tre lande ud fra strategiske overvejelser over 1) enhedsskolemodel, 2) kulturelle og demografiske ligheder med Danmark og 3) performance i Pisa for den svagest præsterende fjerdedel af eleverne:

1. *Enhedsskolemodel.* Der er således valgt lande, hvor man har en enhedsskolemodel frem til det, der svarer til 9. klasse i Danmark. Begrundelsen er, at skolesystemer med spordeling eller andre former for permanent elevdifferentiering har så fundamentalt andre vilkår, at det gør sammenlignende undersøgelser inden for det specialpædagogiske område meget vanskelige. Dette betyder fx, at lande som Tyskland, Belgien og Singapore er udeladt.
2. *Kulturelle og demografiske ligheder med Danmark.* Ligeledes er der valgt lande, der har dels et bruttonationalprodukt pr. indbygger på stort set samme niveau som Danmark, dels bygger på en velfærdsmodel med betydelige ligheder med den danske, fx at specialundervisning er obligatorisk tilbud til elever med særlige behov, og at ekstra og privat finansieret undervisning ikke udgør en betydelig del af det samlede undervisningstilbud. Dette betyder fx, at et land som Korea er udeladt.
3. *Performance i Pisa for den svagest præsterende fjerdedel af eleverne.* Der er i undersøgelsen valgt to lande, hvor den svagest præsterende fjerdedel af eleverne klarer sig relativt godt i PISA samt et land, hvor den svagest præsterende fjerdedel af eleverne klarer sig på stort set samme niveau som Danmark. Dette sker for at få et sammenligningsgrundlag både med dansk niveau og med et niveau væsentligt over Danmark. Ud fra disse kriterier er Canada/Ontario og Finland valgt som de højtpræsterende, og Sverige er valgt med henblik på at fungere som sammenligningsland med Danmark.

Det gælder om Canada, Finland og Sverige, at de alle opfylder de to førstnævnte kriterier. Med hensyn til det tredje kriterium blev Canada nr. 6 i læsning i PISA 2009, mens Finland blev nr. 3. Sverige placerede sig som nr. 19, mens

Danmark blev nr. 24. Canada havde 10,3 % af eleverne under niveau 2 på læseskalaen, mens Finland havde 8,1 % under niveau 2. Sverige og Danmark lå med henholdsvis 17,5 % og 15,2 % under læseskalaens niveau 2 (Egelund, 2009). Der er dermed en markant forskel på størrelsen af de to landegrupperes svage læsere – der i PISA-sammenhæng betegnes som manglende funktionelle læsekompetencer. Det kan videre nævnes, at såvel Canada som Finland er karakteristiske ved, at lærerjobbet er attraktivt, mens det i både Sverige og Danmark er betydeligt sværere at rekruttere studerende til læreruddannelsen. Endelig gælder, at Canada ikke anvender totalt segregerede specialundervisningstilbud som fx specialklasser eller specialskoler, mens der såvel i Finland som i Sverige findes segregerede tilbud.

Det er vores hypotese, at man netop ved valget af de nævnte fire lande vil få mulighed for at identificere forskelle og ligheder i uddannelsesmuligheder for lærere i forhold til tilegnelse af specialpædagogiske kompetencer gennem uddannelse. Det forventes ligeledes, at analysen af de fire landes forskelligheder i uddannelsesstrukturer og pensum vil kunne være retningsgivende ved kommende revisioner af specialpædagogiske uddannelsesstilbud i Danmark.

Forfattere

- Susan Tetler, professor, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet
- Lotte Hedegaard-Sørensen, lektor, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet
- Laura Mørk Emtoft, lektor, UC Sjælland
- Hilde Ulvseth, videnskabelig assistent, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet

Videnskabelig følgegruppe

- Niels Egelund, professor v. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet
- Jens Rasmussen, professor v. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet

Stein Erik Ohna, professor v. Universitetet i Stavanger

Inger Assarsson, lektor v. Stockholms Universitet

Christian Quvang, lektor v. UC Syd

Mette Molbæk, lektor v. UC VIA

Danmark

Undersøgelsen er gennemført med støtte fra lokale medarbejdere ved professionshøjskolerne:

UCC: Karen Bønløkke Braad (Blaagaard), Christina Jørgensen (Zahle), Jette Kantsø (PD)

UC Lillebælt: Susanne Eskildsen (Svendborg), Hanne Kidde (Odense), Lars Stilling (Jelling), Karen Stougaard (PD)

UC Metropol: Inger Lodal Faurkjær (Metropol)

UC Nordjylland: Inger Marie Nielsen (Aalborg), Preben Olund Kirkegaard (PD), Svend Andreas Skov (Hjørring)

UC Sjælland: Laura Mørk Emtoft (Vordingborg), Mette Brun (Roskilde/Holbæk), Jørgen Christiansen (Roskilde/Holbæk), Helga Borgbjerg Hansen (PD)

UC Syd: Christian Quvang (Esbjerg), Pia Gormsen (Haderslev), Bodil Gaardsmand (PD)

UC VIA: Mette Molbæk (Skive, Aarhus), Anne Søndberg (Silkeborg), Lise Sommer (Nørre Nisum), Jørgen Lyhne (PD)

Canada (Ontario)

Undersøgelsen er gennemført med støtte fra canadiske medarbejdere på følgende universiteter:

Brocks University: Sheila Bennett

Lakehead University: Teresa Socha

Nipissing University: Warnie Richardson

Queen's University: John Freeman og Julia Brook

Trent University: Karleen Pendleton Jimenez

University of Toronto, OISE: Kathy Broad, Morgan Selvanathan og Dawn Bloomfield

University of Western Ontario: Jacqueline Specht

Wilfried Laurier University: Steve Sider

York University: Diane Vetter, Neita Israelite, Isabel Killoran og Alice Pitt

Finland

Undersøgelsen er gennemført med støtte fra finske medarbejdere på følgende universiteter:

Helsinki: Markku Jahnukainen og Miia Valento

Iyväskylä: Timo Saloviita og Elina Oksanen

Lapland: Sai Väyrynen

Turku: Minna Aslama

Åbo: Jannika Backholm og Kristina Ström

Sverige

Undersøgelsen er gennemført med støtte fra svenske medarbejdere på følgende universiteter/højskoler:

Borås: Kerstin Kolback

GIH Stockholm: Margareta Frykman

Gävle: Michael Melander

Göteborg: Ulla Alexandersson og Pija Ekström

Karlstad: Eva Rhöse Martinsson og Petra Wall

Kristianstad: Annette Byström

Linköping: Anna-Lena Gustavsson

Mälardalen: Kerstin Göransson, Anders Garpelin og Jenny Gwitén

Malmö: Roger Åkerman

Mittuniversitetet: Assar Hörnell

Stockholm: Inger Assarson og Brita Ernberg

Södertörn: Ann Mutvei Berrez

Umeå: Monica Liljeström og Maria Löfgren

Uppsala: Kristina Ahlberg

3. Metode

Undersøgelsen har haft til formål at beskrive rammer og vilkår for de fire landes læreruddannelser i forhold til følgende aspekter:

1. Det specialpædagogiske område i forhold til grunduddannelsen til lærer, fx lovgivning
2. De økonomiske rammer for uddannelsen
3. Omfang af fag og moduler inden for specialpædagogisk bistand, herunder i forhold til den samlede læreruddannelse
4. Undervisernes uddannelsesmæssige baggrund
5. Rekrutteringsforhold for de studerende, herunder eventuelle restriktioner i forhold til de studerendes påbegyndelse på fag og moduler om specialpædagogisk bistand.

Og på tilsvarende vis rammer og vilkår for relevante uddannelser inden for specialpædagogisk bistand i henhold til:

1. Det specialpædagogiske område i forhold til efteruddannelses tilbud, fx lovgivning
2. De økonomiske rammer for uddannelsen
3. Efteruddannelsens omfang
4. Beskrivelse af fag/moduler
5. Undervisernes uddannelsesmæssige baggrund
6. Rekrutteringsforhold for de studerende/kursister, herunder om efteruddannelsesmulighederne er målrettet lærere i den almindelige grundskole eller lærere i specielle undervisningstilbud

Med henblik på at belyse ovenfornævnte forhold er anvendt dokumentanalyse, spørgeskemaer og interview som metode. De komparative studier er således udført gennem en stramt struktureret dataindsamling og dataopsætning samt

analyse, der muliggør sammenligninger på tværs af lande og inden for de enkelte lande. Indsamling af materiale er foregået gennem fem måneder, hvor vi indledte med Danmark, så Ontario og senere Sverige og Finland. Indsamlingen er hovedsageligt foregået elektronisk, dog med supplerende interview. Følgende er en redegørelse for indsamling i de enkelte lande.

Dataindsamling

I Danmark er indsamlingen af dokumenter til grund-, PD- samt masteruddannelse foregået i perioden marts-april 2012. Faglige relevante nøglepersoner på de enkelte University Colleges har været kontaktet i forbindelse med henholdsvis læreruddannelsen og PD-uddannelsen. Ligeledes har enkelte nøglepersoner fra UC'erne været inddraget i en følgegruppe i forbindelse med vurdering af indholdet af det danske materiale samt komparation med de øvrige lande. Indsamlingen af dokumenter til de danske uddannelser er 100 %, dvs. der er modtaget materiale fra 15 læreruddannelser, 6 PD-uddannelser og 1 masteruddannelse. De involverede nøglepersoner fremgår af indledningen.

Indsamlingen af dokumenter fra Finland er hovedsageligt foregået fra juni-august 2012. Der er indkommet dokumenter fra fem ud af otte universiteter. Efter dokumentindsamlingen og en indledende analyse valgte vi at rejse til Finland for at interviewe nøglepersoner på udvalgte finske universiteter. Interview samt besøg på finske universiteter blev planlagt på grund af primært de sproglige udfordringer, der har været gennem analysen af dokumenterne. Interviewene har derved givet mulighed for at få bekræftet vores analyse af materiales indhold. Derudover har interviewene skabt grundlag for et mere dybdegående kendskab til rammerne om læreruddannelsen samt mulighed for at diskutere det finske uddannelsessystem i forhold til de øvrige landes læreruddannelser. De to universiteter, vi udvalgte til besøg, var Jyväskylä Universitet, da man her gennem de seneste år har arbejdet med en såkaldt "content infused approach", hvor et særligt obligatorisk specialpædagogisk program er afskaffet og forsøgt integreret i samtlige fag i klasse- og faglæreruddannelsen. Professor Timo Saloviita beretter:

Since 2005 we have preferred the “content infused approach” in which no separate special education courses are provided at all in our class teacher and subject teacher education. We think that it is the responsibility of all university teachers to integrate special issues in their instruction and lecturing ... It is our tenet that all our students qualify to teach all kinds of children in inclusive classrooms.

Interviewene i Jyväskylä gav således dels mulighed for at få indblik i ovenstående og dels for at få overblik over de specialpædagogiske specialiseringer, universitetet tilbyder. Interviewpersoner i Jyväskylä var professor Timo Saloviita og ph.d. Elina Oksanen.

Helsinki Universitet valgte vi at besøge, da man her har den største læreruddannelse i Finland og samtidig har en mere traditionel måde at tænke specialpædagogik ind i deres læreruddannelse. Ligeledes havde interviewpersonen, professor Markku Jahnukainen, erfaring med komparative studier af specialpædagogisk forståelse og inklusion i henholdsvis Canada og Finland efter et længerevarende ophold i provinsen Alberta. Interviewet gav således mulighed for at spørge ind til det komparative aspekt i nærværende undersøgelse. De tre interviewpersoner var enige om, at der er forskel på universiteterne, men at de har et tæt samarbejde om indholdet af specialpædagogisk undervisning. De har bekræftet, at de fem universiteter, der er indhentet materiale fra til nærværende undersøgelse, giver et dækkende billede af det specialpædagogiske indhold i den finske læreruddannelse. De involverede nøglepersoner i Finland fremgår af indledningen.

Indsamlingen af datamateriale for Ontario er sket gennem maj-juli 2012. Der formuleredes en kort redegørelse for nærværende projekt, projektgruppe samt en forespørgsel om interview med en faglig relevant nøgleperson, som kunne være behjælpelig med besvarelse af spørgsmål vedrørende rammer og tilsende det ønskede materiale. Der blev skabt kontakt med 9 ud af 13 universiteter. Hovedparten af nøglepersonerne havde mulighed for at deltage i et Skype-interview på omkring en halv times varighed. De involverede nøglepersoner i Canada/Ontario fremgår af indledningen. Enkelte af nøglepersonerne har ligeledes valideret vores forståelse af uddannelsessystemet i Ontario og samtidig

været behjælpelige med opfølgende spørgsmål i forbindelse med rammebeskrivelse og komparation.

Indsamlingen af dokumenter for grund- og efteruddannelse i Sverige er foregået i juni-august 2012. Sverige har i 2011 ændret deres læreruddannelse markant, hvilket har betydet, at indholdet af læreruddannelsen har ændret karakter. Det har givet udfordringer i forbindelse med indsamling af dokumenter til de specialpædagogiske fag, da der på nogle læreruddannelsesinstitutioner først vil være undervisningsplaner for specialpædagogik det kommende studieår. Det har betydet, at vi har modtaget materiale fra den gamle uddannelse eller fra fag, der har ligget uden for det specialpædagogiske felt, hvilke vi har fravalgt til denne undersøgelse. På den baggrund har vi 11 deltagende universiteter på grunduddannelsesniveau ud af de 20, vi har sendt forespørgsel til. For efteruddannelsen sendte vi forespørgsel til 10 uddannelsesinstitutioner og har modtaget materiale fra 8. Gennem rammebeskrivelsen har vi haft nøglepersoner fra Stockholm og Malmø Universitet til at validere vores forståelse af de forskellige uddannelser samt sparring i forbindelse med de analytiske resultater og komparation. De involverede nøglepersoner i Sverige fremgår af indledningen.

Dokumenternes karakter og analyse

Dokumentanalysen omfatter for såvel læreruddannelserne som for relevante efteruddannelser lovgivningsmæssige tekster eller andre forordninger, formålsbeskrivelser, samlet andele af årsværk/ECTS-point, omfang af fag og moduler, undervisningsplaner og pensum af henholdsvis obligatorisk og valgfri karakter. Pensum er blevet underkastet særskilte analyser. Spørgeskemaer til uddannelsesstederne har belyst de økonomiske rammer for uddannelserne, undervisernes uddannelsesmæssige baggrund og rekrutteringsforhold. Som ovenfor nævnt er der endvidere med nøglepersoner for de specialpædagogiske uddannelser i de fire lande foretaget interview, der har suppleret dokumentanalyserne og spørgeskemaundersøgelsen, hvor der har været tvivl om oplysningerne, eller hvor der har manglet oplysninger.

Der er foretaget synoptiske sammenstillinger af de indsamlede oplysninger med henblik på at vise forskelle mellem landene og inden for landene med

hensyn til lærernes grund- og efteruddannelser i forhold til de 11 ovenstående punkter. Dette fremgår af kapitel 4.

Undersøgelsen har endvidere haft til formål at afdække de specialpædagogiske studieelementers indholdsmæssige dimension. Litteratur i undervisningsplaner på læreruddannelsernes (og efteruddannelsernes) specialpædagogiske fagområde er blevet analyseret. Med analysen er det blevet undersøgt, hvordan – og i hvilket omfang – forskellige faglige og videnskabelige discipliner (psykologi, pædagogik, sociologi, matematik, læsning/skrivning, videnskabsteori m.m.) og forskellige indholdsmæssige faglige forståelser (segregering og inklusion fx) indgår i den specialpædagogiske vidensbase i lærer- og efteruddannelser. Analysen organiseres i to dele. Dette fremgår af kapitel 5.

Endelig har undersøgelsen haft fokus på kravene til den viden, der kendetegner de respektive uddannelsers kompetence- og eksamensmål, fx om det er forskningsbaseret, udviklingsbaseret og/eller bygger på 'praksis'-viden. I den sammenhæng har vi anvendt en udvidet version af den model, der blev anvendt i Rasmussen et al. (2010). Ved udvidet forstås, at der helt specifikt er inddraget specialpædagogiske aspekter i forhold til den tidligere undersøgelse af indhold i læreruddannelser. Kendetegnet ved denne metode er, at analyserne af kompetence- og eksamensmål, pensum, materialer og redskaber i lærer- og efteruddannelsernes specialpædagogiske fag og moduler gennemføres på grundlag af nogle på forhånd valgte søge- og analysekategorier (Bilag 1). Materialet analyseres ud fra en skelnen mellem fire vidensformer: *videnskabelig viden*, *videnskabelig praksisviden*, *professionsviden* og *professionspraksisviden* (Rasmussen, Kruse & Holm, 2007). Denne skelnen udspringer af, at viden om uddannelse og undervisning, herunder specialundervisning, produceres i henholdsvis det videnskabelige system og i uddannelsessystemet, og at det i hvert af disse systemer sker med forskellige kriterier og formål, herunder ikke mindst til praksis. Denne analyse fremgår af kapitel 6.

Undersøgelsen munder ud i en perspektivering med fokus på styrker ved de respektive landes grund- og efteruddannelser. Denne perspektivering fremgår af kapitel 7.

4. Beskrivelse af de fire landes grund- og efteruddannelse

Canada/Ontario

Læreruddannelsen i Ontario

I Canada fastlægges krav til struktur og indhold af læreruddannelsen i et samarbejde mellem de enkelte provinsregeringer, de regionale lærerforeninger og universiteterne. Uddannelse og således også læreruddannelse er et provinsanliggende, hvorfor læreruddannelsen kan være forskelligt organiseret fra provins til provins. Indeværende undersøgelse tager udelukkende udgangspunkt i provinsen Ontario. Rammebeskrivelsen for læreruddannelsen i Canada (Ontario) er udformet med udgangspunkt i dokumenter fra Ontario Ministry of Education¹, Ontario College of Teachers (OCT)² og flere universiteter i Ontario. Foruden brug af elektroniske dokumenter er der foretaget en række Skype-interview med nøglepersoner fra ni forskellige universiteter i Ontario.

I Ontario udbydes læreruddannelse ved 13 akkrediterede universiteter. Lærere, som er uddannet ved et akkrediteret universitet i Ontario, tildeles automatisk underviserlicens af The Ontario College of Teachers. Uddannelserne skal organiseres ud fra de love og bekendtgørelser³, OCT formulerer, for at deres studerende får mulighed for at erhverve undervisningslicensen.

Læreruddannelsen i Ontario organiseres på to forskellige måder. The Consecutive Teacher Education Program er opbygget således, at den studerende erhverver en Bachelor of Education i forlængelse af en fireårig undergraduate degree, fx Bachelor of Arts. Den lærerstuderende inden for dette program ender derfor med en dobbeltgrad. Bachelor of Education er en etårig uddannelse, hvor den studerende kvalificeres til undervisning inden for et af følgende klassetrin: 1) primary/junior (kindergarten-6. klasse), 2) junior/intermediate (4.-

¹ <http://www.edu.gov.on.ca/eng/>.

² <http://www.oct.ca/home.aspx>.

³ <http://www.oct.ca/about/legislation/?lang=en-CA>.

10. klasse), og 3) intermediate/senior (7.-12. klasse). Uddannelsen svarer til 32 uger, hvoraf omkring en fjerdedel anvendes på praktik. Det nøjagtige antal uger er varierende på de enkelte universiteter. Der er hovedsageligt et didaktisk fokus gennem uddannelsen, idet de studerende erhverver fag-faglige kompetencer gennem deres anden bacheloruddannelse, nemlig deres specialisering.

The Concurrent Teacher Education er en femårig uddannelse, hvor den studerende erhverver en undergraduate degree, som er den studerendes fag-specialisering, samtidig med en Bachelor of Education, der hovedsageligt fokuserer på didaktik og pædagogik. De lærerstuderende kvalificeres til undervisning for enten 1) primary/junior (kindergarten-6. klasse) eller 2) intermediate/senior (7.-12. klasse). Den integrerede uddannelse er forholdsvis ny i Ontario. Den blev oprettet ud fra et ønske om at lave en uddannelse, der kombinerer didaktik/pædagogik med fagspecifikke kompetencer i en højere grad, end den konsekutive umiddelbart giver mulighed for. Idet den integrerede form stadig er ny, er der enkelte mindre universiteter, som ikke tilbyder uddannelsen.

Generelt i Ontario tilbydes Master of Education på flere universiteter. Disse giver ikke undervisningslicens, men kvalificerer derimod de studerende til fx forskning og konsulentarbejde. Dog er der på Toronto Universitet to toårige masterprogrammer (Master of Teaching og Master of Arts in Child Study Education), der er organiseret med henblik på undervisning i grundskolen og derved giver undervisningslicens. Den studerende opnår en mastergrad på samme tid som en Bachelor of Education. Disse programmer uddanner højt kvalificerede og ofte også specialiserede lærere og vejledere.

I læreruddannelsen er der ingen krav, men udelukkende anbefalinger om undervisning inden for specialpædagogik. Konsekvensen af denne autonomi er blandt andet, at vægten af specialpædagogik i læreruddannelsen er meget varierende. På de fleste universiteter vil specialpædagogik indgå i Teacher Education Seminar eller i fag som eksempelvis *human development, diversity* og *teaching and learning for inclusive classrooms*. Vægten af specialpædagogik vil derfor i høj grad afhænge af den enkelte underviser. Nøglepersonerne fra de enkelte universiteter siger samtidig, at der i den fag-faglige undervisning altid vil forekomme diskussioner og evt. litteratur om børn i vanskeligheder inden for deres fag. Derudover er der, efter sigende, fokus på inclusive education og undervisningsdifferentiering i mange fag.

Praktik er obligatorisk for alle lærerstuderende og tilrettelægges ikke i særlig forbindelse med specialpædagogik. Alligevel har enkelte universiteter tiltag af mere specialpædagogisk karakter. Et eksempel herpå er fra Trent University, hvor de studerende skal undervise en elev to timer om ugen gennem en periode på 10 uger. Eleverne har som regel forskellige former for vanskeligheder, som de studerende ikke nødvendigvis bliver informeret om. Øvelsen består i, at de studerende skal tilrettelægge undervisningsforløbet og løbende evaluere på egen undervisning samt elevens læringsforløb med hensyn til elevens eventuelle vanskeligheder.

De øvrige universiteter beretter, at enkelte studerende kommer i de få specialklasser, der findes. Derudover gør deres store antal af inkluderede elever i den almindelige grundskole, at de fleste studerende gennem deres læreruddannelse vil møde elever med forskellige vanskeligheder og få mulighed for og erfaring med disse både gennem egen praksis og observation af undervisningen. I øvrigt arbejder en del studerende frivilligt på skolerne efter endt praktik sideløbende med deres uddannelse.

Specialpædagogisk efteruddannelse i Ontario

I Ontario er der ikke en speciallæreruddannelse i forbindelse med den almene læreruddannelse. Hvis de studerende ønsker specialpædagogisk specialisering, skal de læse Master of Education, hvor det er muligt at vælge enkelte specialpædagogiske fag. Dog er det kun på universitetet i Toronto, at det er muligt at læse to Masters, der giver undervisningslicens (Master og Arts og Master of Teaching). Den mere almindelige Master of Education uddanner studerende til at varetage fx konsulentarbejde.

Lærerstuderende kan efter endt uddannelse vælge specialpædagogiske kurser. Der findes tre kurser, hvor det ene kan tages lige efter endt uddannelse, og de to efterfølgende kurser kan erhverves efter henholdsvis et og to års erfaring. Når de studerende afslutter det tredje kursus, er de specialiseret inden for specialpædagogik og kan arbejde som speciallærere. Kurserne er på 125 timer og koster mellem 600-800 dollars, alt efter hvilket universitet de studerende vælger. Flere af de faglige nøglepersoner fortæller, at de studerende vil være nødt til at erhverve det første specialpædagogiske kursus, inden de får mulighed for at få et lærerjob. Skolerne i Ontario foretrækker altså studerende med

de mere specialiserede specialpædagogiske kompetencer i tillæg til deres almindelige læreruddannelse.

Økonomisk ramme

Uddannelse i Ontario er selvfinansieret; det vil sige, at de studerende selv betaler de enkelte fag, efterhånden som de tager dem. Derudover køber de studerende deres undervisningsmaterialer, hvilke de enkelte universiteter ofte samler i specialdesignede bøger eller i kursuspakker.

Datamateriale

Der er modtaget materiale fra 9 ud af 13 universiteter i Ontario. De tilsendte dokumenter er af varierende karakter. Grunde hertil kan være, at nogle universiteter udbyder samme fag med flere undervisere, andre udbyder flere forskellige fag, nogle nøglepersoner har haft vanskeligheder ved at indsamle alle dokumenter, og enkelte universiteter tilbyder kun den ene form for læreruddannelse. Variationen er altså både et resultat af den måde, hvorpå læreruddannelse organiseres i Ontario, og samtidig også et resultat af, at der kun vil være de undervisningsplaner tilgængelige, som er udformet på det tidspunkt, hvor indsamlingen foregår.

Nedenstående skema er en oversigt over de universiteter, der indgår i undersøgelsen, samt antallet af undervisningsplaner, der er modtaget inden for de enkelte uddannelsesformer.

	Concurrent obligatorisk	Consecutive obligatorisk	Concurrent valgfag	Consecutive valgfag	Master obligatorisk	Master valgfag
Brocks	1	1			Master tilbydes ikke	Master tilbydes ikke
Lakehead	4	4				1
Nipissing	1	1				
OISE	1	3				2
Queens	1	1				
Trent	Concurrent tilbydes ikke	1	Concurrent tilbydes ikke			
Western Ontario	1	1			1	5
Wilfred Laurier	Concurrent tilbydes ikke	1	Concurrent tilbydes ikke			
York	1	2		1		1

Som det fremgår af ovenstående skema, har alle universiteterne specialpædagogik som en del af deres obligatoriske pensum, dog i varierende mængder. Derimod tilbydes der ikke mange valgfag inden for området. Kathy Broad, Academic Director fra Toronto Universitet, fortæller i den forbindelse, at fx OISE arbejder på at implementere et valgfag i specialpædagogik, som dog ikke skal erstatte andre fag. Derfor bliver dette kun aktuelt, såfremt læreruddannelsen forlænges.

Danmark

Læreruddannelsen i Danmark

Læreruddannelsen i Danmark er en fireårig professionsuddannelse på bachelorniveau (240 ECTS), der giver adgang til undervisning på alle grundskolens trin (1.-10. klasse). I forhold til EU's kvalifikationsramme placeres læreruddan-

nelsen på niveau 6.⁴ Det generelle adgangskrav til læreruddannelsen er en bestået ungdomsuddannelse. Derudover er der adgangskrav til de enkelte linjefag. Den danske læreruddannelse udbydes af 7 professionshøjskoler placeret på 15 forskellige uddannelsessteder.⁵ Læreruddannelsen er udviklingsbaseret med forskningstilknytning.

Læreruddannelsen er detailstyret. Læreruddannelsesloven beskriver uddannelsens generelle formål og rammer, og i bekendtgørelsen er uddannelsens formål, struktur og fag detaljeret beskrevet. På baggrund af lov og bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (Undervisningsministeriet, 2006; Undervisningsministeriet, 2011a) udarbejder det enkelte uddannelsessted en studieordning. I studieordningen fremgår det, hvornår og hvordan uddannelsens fag udbydes; udbuddet varierer således i et vist omfang fra sted til sted. I det enkelte fag er fagenes identitet, fagenes mål og de centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF'er) derimod centralt beskrevet.

Læreruddannelsen er opdelt i fem blokke:

- Linjefag (144 ECTS)
- Praktik (36 ECTS)
- Pædagogiske fag (33 ECTS)
- Andre fælles fag (17 ECTS)
- Bacheloropgave (10 ECTS)

For de studerende er et af følgende undervisningsfag obligatorisk: dansk (aldersspecialiseret til enten begynder- og mellemtrin eller mellem- og sluttrin), matematik (aldersspecialiseret til enten begynder- og mellemtrin eller mellem- og sluttrin) og engelsk og naturfagligt fællesforløb som indledning til natur/teknik og fysik/kemi. Vælger den studerende begge aldersspecialiseringer i dansk eller matematik, udgør faget 108 ECTS, hvilket også er tilfældet, hvis den studerende vælger både natur/teknik og fysik/kemi. Således er der kun mulighed for et undervisningsfag (linjefag) på 36 ECTS. Vælger den studerende kun

⁴ <http://www.iu.dk/dokumentation/kvalifikationsrammer/niveauer/niveau-6>.

⁵ Blaagaard/KDAS, Zahle, Metropol, Roskilde/Holbæk, Vordingborg, Odense, Jelling, Esbjerg, Haderslev, Aarhus, Silkeborg, Skive, Nørre Nisum, Aalborg, Hjørring.

et af de obligatoriske fag, har vedkommende mulighed for at vælge et eller to linjefag alt efter fagets omfang, dvs. et fag på 72 ECTS eller to fag på 36 ECTS.

Linjefaget specialpædagogik

Linjefaget specialpædagogik udgør 36 ECTS-point, svarende til 0,6 årsværk. Adgangskravet er A-niveau i dansk på gymnasialt niveau, med minimumskarakter 2, eller dansk på B-niveau med minimumskarakteren 7 (Undervisningsministeriet, 2011a).

Det vejledende lektionstal i specialpædagogik er 240 lektioner samt 6 vejledningstimer i forbindelse med faget. Ifølge studieordninger fra udbudsstederne placerer linjefaget specialpædagogik sig på 3. og/eller 4. studieår. Faget afsluttes med en 45 minutter lang prøve med ekstern censur, og det er muligt for de studerende at skrive bachelorprojekt i faget specialpædagogik i samarbejde med de pædagogiske fag. Ifølge bekendtgørelsen skal praktik indgå i samspil med linjefaget (Undervisningsministeriet, 2011a). Der er på nuværende tidspunkt ikke nogen landsdækkende opgørelse over det faktiske søgetal til de enkelte linjefag, men det vurderes, at linjefaget specialpædagogik vælges af ca. 21 % af de lærerstuderende.⁶

Økonomisk ramme

Professionshøjskolerne er finansieret af staten. Der er ingen deltagerbetaling på læreruddannelsen, og de studerende er berettiget til at modtage Statens Uddannelsesstøtte, som de kan vælge at supplere med studielån. Studerende finansierer selv al litteratur og andet, de behøver til uddannelsen.

Datamateriale

Analysen af det specialpædagogiske linjefag på den danske læreruddannelse baseres på materiale fra samtlige 15 professionshøjskoler i Danmark.

Pædagogisk Diplomuddannelse i Specialpædagogik

Den Pædagogiske Diplomuddannelse (PD) er normeret til 60 ECTS-point, svarende til en studerendes fuldtidsarbejde i et år. Dog planlægges diplomuddan-

⁶ <http://www.eva.dk/nyheder/2012/fire-fakta-om-den-nye-laereruddannelse>.

nelsen oftest som et deltidsstudium, så den studerende kan arbejde sideløbende. I forhold til EU's kvalifikationsramme er den pædagogiske diplomuddannelse en supplerende kvalifikation, der placeres på niveau 6, dvs. på niveau med en bacheloruddannelse.⁷ PD-uddannelsen giver en specialisering inden for et givent område og udbydes ved syv professionshøjskoler (University Colleges) i Danmark. I nærværende undersøgelse tages udgangspunkt i den specialpædagogiske specialisering, som tilbydes på seks af UC'erne, da den syvende professionshøjskole ikke udbyder PD i specialpædagogik.

Adgang til uddannelsen er betinget af en gennemført uddannelse på niveau med en mellemlang videregående uddannelse som lærer, pædagog, tilsvarende (professions)bacheloruddannelse eller anden relevant uddannelse, der som minimum skal være på niveau med en kort videregående uddannelse eller en videregående voksenuddannelse gennemført som et reguleret forløb. Desuden skal den studerende, der optages på uddannelsen, have mindst to års relevant erhvervs erfaring efter gennemførelse af én af ovennævnte uddannelser.

PD-uddannelsen fungerer ud fra en fælles udarbejdet studieordning samt bekendtgørelse for diplomuddannelser (Undervisningsministeriet, 2011b). Den fælles studieordning er udformet ud fra EU's kvalifikationsramme, hvor læringsudbyttet beskrives ud fra viden, færdigheder og kompetencer.⁸ Ifølge bekendtgørelsen skal underviserne ved en institutions udbud af en diplomuddannelse samlet set have et kvalifikationsniveau, der er højere end afgangsniveauet for uddannelsen. Ved kvalifikationsniveau forstås ud over pædagogisk kompetence dokumenteret teoretisk, faglig samt erhvervs- og/eller professionsmæssig kompetence.

Uddannelsen består af fem moduler og et afgangprojekt: to moduler, *Pædagogisk viden og forskning* (10 ECTS) og *Undersøgelse af pædagogisk praksis* (5 ECTS), der er obligatoriske, og tre valgfrie fagmoduler, der hver er normeret til 10 ECTS. To af de tre faglige valgmoduler og afgangprojektet skal planlægges inden for den specialpædagogiske uddannelsesretning for at få den specialpædagogiske specialisering. Følgende ni fagmoduler kan vælges inden for specialpædagogik:

⁷ <http://www.iu.dk/dokumentation/kvalifikationsrammer/niveauer/niveau-6>.

⁸ <http://www.iu.dk/dokumentation/kvalifikationsrammer/begreber>.

1. Specialpædagogik i samtiden
2. Læring, kontakt og trivsel
3. Gennemgribende udviklingsforstyrrelser
4. Erhvervet hjerneskade
5. Generelle indlæringsvanskeligheder
6. Motoriske vanskeligheder og multihandicap
7. Sansemæssige vanskeligheder
8. Synsnedsættelse eller blindhed – udredning
9. Synsnedsættelse eller blindhed – læring, rehabilitering og udvikling

Økonomisk ramme

På den pædagogiske diplomuddannelse er der deltagerbetaling. Den studerende betaler pr. semester. Hvis en studerende, der er i arbejde, ønsker et fuldtidsstudium, kan der søges om Statens Voksenuddannelsesstøtte (SVU) i samråd med arbejdsgiveren.

Datamateriale

Analysen af indholdet på diplomuddannelsen i specialpædagogik baseres på materiale indsamlet fra seks University Colleges i Danmark. Der er dog variation i de hold, der udbydes på de enkelte uddannelsessteder, og derfor også i det materiale, der er tilsendt. Enkelte UC'er har valgt at fremsende materiale, som kan læses på andre uddannelser, da de er tilrettelagt med et specialpædagogisk fokus. Vi har valgt at inddrage al materialet, som de relevante UC'er har tilsendt. Følgende skema indeholder en liste over de enkelte fagmoduler samt antallet af UC'er, der har tilsendt materiale fra det konkrete modul.

	University Colleges (6)
Obligatoriske moduler	
1. Pædagogisk viden og forskning	2
2. Undersøgelse af pædagogisk praksis	2
Valgfrie moduler i specialpædagogik	
1. Specialpædagogik i samtiden	3
2. Læring, kontakt og trivsel	5
3. Gennemgribende udviklingsforstyrrelser	4
4. Erhvervet hjerneskade	1
5. Generelle indlæringsvanskeligheder	3
6. Motoriske vanskeligheder og multihandicap	
7. Sansemæssige vanskeligheder	
8. Synsnedsættelse eller blindhed – udredning	1
9. Synsnedsættelse eller blindhed – læring, rehabilitering og udvikling	2
• Fælles valgfrie moduler	
• Pædagogisk udviklingsarbejde	1
• Logopædi	
• Sproglige vanskeligheder	1
• Projektledelse og organisationsudvikling	
• Konsulentarbejdets metoder	1

Master i Specialpædagogik

Masteruddannelsen i specialpædagogik tilbydes udelukkende på Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) ved Aarhus Universitet. Masteruddannelsen er oftest planlagt som et deltidsstudium, idet de studerende har et arbejde sideløbende med deres studie. Studerende kan også vælge at tage enkeltmoduler som selvstændige kursusforløb.

Uddannelsesmæssigt adgangskrav: Adgang til uddannelsen forudsætter, at ansøgeren har en bacheloruddannelse i audiologopædi fra et universitet, en relevant professions-bacheloruddannelse eller en relevant læreruddannelse/pædagoguddannelse. Relevante uddannelser vil indeholde studieelementer af specialpædagogisk karakter (på bachelorniveau), fx linjefag i specialpædagogik, specialpædagogisk diplomuddannelse eller en speciallærer-uddannelse.

Erfaringsmæssigt adgangskrav: Mindst to års relevant erhvervs erfaring efter gennemført adgangsgivende uddannelse. Relevante faggrupper kan være lærere, pædagoger, socialrådgivere, sygeplejersker og ergo- og fysioterapeuter. Institut for Uddannelse og Pædagogik kan på grundlag af en individuel vurdering give adgang til uddannelsen for ansøgere, der ikke opfylder de nævnte uddannelses- og/eller erhvervs erfaringsmæssige forudsætninger, men som på andet grundlag skønnes at have de nødvendige forudsætninger for at kunne gennemføre uddannelsen. Kravet om erhvervs erfaring er ufravigeligt.

Masteruddannelsen i specialpædagogik er fordelt på fire moduler, der hver svarer til 15 ECTS. Dette giver masteruddannelsen en samlet værdi a 60 ECTS, svarende til et årsværk. I forhold til EU's kvalifikationsramme placeres masteruddannelsen på niveau med en kandidatuddannelse, dvs. niveau 7.⁹ Uddannelsen, Master i Specialpædagogik, fungerer ud fra Studieordningen for Masteruddannelse i specialpædagogik (2010), som er udarbejdet af Studienævnet for masteruddannelser ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole samt Universitetsloven¹⁰ og masterbekendtgørelsen¹¹. Uddannelsen indeholder følgende fire moduler:

- Modul 1. Specialpædagogikkens samfundsmæssige og videnskabsteoretiske perspektiv
- Modul 2. Specialpædagogikkens pædagogiske og læringsteoretiske perspektiv
- Modul 3. Specialpædagogikkens institutionelle og organisatoriske perspektiv

⁹ <http://www.iu.dk/dokumentation/kvalifikationsrammer/typer>.

¹⁰ <http://retsinformation.w0.dk/Forms/R0710.aspx?id=137835>.

¹¹ <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=127798>.

- Modul 4. Masterprojekt

Uddannelsens formål er at kvalificere den studerende generelt til løsning af konsulent- og ledelsesopgaver, rådgivning og vejledning i specialpædagogiske spørgsmål i stat, region og kommune og private organisationer samt til undervisnings- og udviklingsopgaver på seminarier, professionshøjskoler og centre for undervisningsmidler.

Økonomisk ramme

Masteruddannelsen finansieres gennem deltagerbetaling. Prisen er 17.500 kr. pr. modul og 70.000 kr. for hele uddannelsen.

Finland

Læreruddannelsen i Finland

Rammebeskrivelsen for den finske læreruddannelse er skrevet med udgangspunkt i dokumenter fra det finske undervisningsministerium¹², de forskellige universiteter samt Finlex, der indeholder relevant lovgivning¹³. Foruden den elektroniske dokumentation er der indsamlet viden gennem to interview med nøglepersoner fra to forskellige universiteter: Jyväskylä Universitet (professor Timo Saloviita og lektor Elina Oksanen) og Helsinki Universitet (professor Markku Jahnukainen).

Læreruddannelsen i Finland er en femårig uddannelse på kandidatniveau (300 ECTS). I forhold til EU's kvalifikationsramme placeres den finske læreruddannelse på niveau 7.¹⁴ Den finske læreruddannelse udbydes ved otte universiteter, og læreruddannelsessystemet er decentraliseret. Universiteterne er som autonome institutioner hver især ansvarlige for at udvikle deres respektive uddannelsesprogrammer. Det betyder, at læreruddannelserne kan falde forskelligt ud ved de forskellige uddannelsessteder. For nærværende projekt har en konsekvens af dette været, at det indsamlede materiale er af varierende karakter, særligt på grund af uddannelsernes forskellige opbygning.

¹² <http://www.minedu.fi/OPM/>.

¹³ <http://www.finlex.fi/fi/>.

¹⁴ <http://www.iu.dk/dokumentation/kvalifikationsrammer/typer>.

Uddannelsen er opbygget således, at de studerende vælger enten klasse-læreruddannelsen eller faglæreruddannelsen. Derudover er det også muligt at specialisere sig inden for specialpædagogik og derved erhverve en speciallæreruddannelse. Både klasselærer-, faglærer- og speciallæreruddannelsen er organiseret efter 3+2-modellen, hvor en gennemført bacheloruddannelse efterfølges af en kandidatgrad.

Det finske uddannelsessystem adskiller sig fra undersøgelsens øvrige landes uddannelsessystemer ved at have læreruddannelse på kandidatniveau. Det betyder, at der for Finland ikke vil være tale om grund- og efteruddannelse, men derimod vælges det i analysen at skelne mellem almen læreruddannelse, fag- og klasselærer samt specialiseringen som speciallærer.

Klasselæreruddannelsen giver adgang til undervisning af grundskolens yngre trin (1.-6. klasse) og giver kvalifikation til at undervise i de fleste af grundskolens fag¹⁵:

- Modersmålsundervisning (svensk/finsk)
- Matematik
- Naturfag og miljømæssige fag
- Humanistiske fag
- Kreative fag.

Ovenstående faglige kompetencer kombineres med pædagogiske og didaktiske kompetencer, hvor de studerende har specialpædagogik som en obligatorisk del af uddannelsen. For undersøgelsens involverede universiteter er de obligatoriske specialpædagogiske fag under 10 ECTS. De studerende får de pædagogiske og didaktiske kompetencer sideløbende og i forbindelse med den fagfaglige undervisning. Ud over den obligatoriske del er det muligt for klasselærerstudierende at læse et specialpædagogisk valgfag på 25 ECTS gennem deres uddannelse.

¹⁵http://www.oph.fi/download/47491_Distribution_of_lesson_hours_in_basic_education_2001.pdf.

Faglæreruddannelsen indeholder hoved- og bifagsstudier i undervisningsfag og kvalificerer til undervisning på grundskolens ældre trin (7.-10. klasse) samt på gymnasiale uddannelser. Uddannelsen er integreret, så de studerende erhverver de fag-faglige kompetencer sideløbende med de pædagogiske og didaktiske kompetencer. De studerende har endvidere gennem deres uddannelse obligatorisk undervisning inden for det specialpædagogiske område. For undersøgelsens involverede universiteter har fagene et omfang under 10 ECTS. Derudover har de studerende mulighed for at tage et valgfag på 25 ECTS. På enkelte universiteter kan de studerende, der ønsker det, både klasse- og faglærerstuderende, tage det ovennævnte valgfag på 25 ECTS, mens der på andre universiteter er en begrænsning på antallet af studerende, der bliver udvalgt. Udvælgelsen foregår gennem prøver og samtaler med de studerende. Klasse- og faglærere har ingen obligatorisk praktik i forbindelse med specialpædagogik, men de har lov til at vælge en specialpædagogisk praktik en gang gennem deres uddannelse.

Speciallæreruddannelsen giver, som de øvrige læreruddannelser, en kandidatgrad. Uddannelsens opbygning kan variere på de enkelte universiteter, men på trods af variationerne giver de enkelte uddannelser hver især adgang til en funktion som speciallærer i grundskolen. Overordnet set kan de studerende kombinere deres uddannelse på tre forskellige måder:

1. Det er på enkelte universiteter, fx Jyväskylä og Helsinki, muligt at tage en helt særlig tilrettelagt speciallæreruddannelse på 300 ECTS. Uddannelsen giver de studerende fag-faglige og didaktiske/metodiske kompetencer set i forhold til forskellige specialpædagogiske temaer. Obligatorisk specialpraktik er en del af uddannelsen.
2. Ud over den særligt tilrettelagte speciallæreruddannelse er det ligeledes muligt for både klasse- og faglærerstuderende at tage henholdsvis et specialpædagogisk fag på 25 ECTS og herefter en specialpædagogisk overbygning på 35 ECTS. Specialiseringen foregår sideløbende med den studerendes øvrige læreruddannelse. For studerende, der vælger denne studieretning, er specialpædagogisk praktik obligatorisk.

3. De studerende har dog også mulighed for, efter endt klasse- eller faglæreruddannelse, at tage en specialpædagogisk overbygning. Overbygningen vil være i form af de ovennævnte fag eller foregå på åbent universitet.

I Finland er det specialpædagogiske felt populært for de studerende og vælges på den baggrund af mange. Af den årsag har universiteterne begrænsninger for, hvor mange studerende der kan læse de enkelte fag. Det vil på enkelte universiteter, som nævnt ovenfor, være alle, der kan tage det første fag på 25 ECTS, men kun et begrænset antal, der kan få specialiseringen på 35 ECTS. Selektionen sker ud fra prøver, som universiteterne udarbejder, samt samtaler med de studerende. Enkelte universiteter udbyder ligeledes en specialpædagogisk specialisering på 60 ECTS. Denne er dog hovedsageligt forskningsrettet og erhverves ofte af studerende, der skal skrive ph.d. eller på anden måde deltage i forskning.

Økonomisk ramme

Universiteterne er finansieret af staten, og der er ingen deltagerbetaling. Dette betyder også, at de studerende ikke selv indkøber bøger. Disse er til rådighed på universitetet. De studerende er berettiget til at modtage uddannelsesstøtte under hele deres uddannelse.

Datamateriale

Der er modtaget materiale fra fem ud af otte universiteter. I følgende skema viser den lodrette linje de universiteter, der er indsamlet materiale fra, og på den vandrette linje vises hvilke og hvor mange kurser (hvis nogen) inden for hver kategori.

	Obligatorisk	Valgfag	Speciallæreruddannelse
Helsinki	2		1
Jyväskylä		2	1
Lapland	1	3	
Turku	1	3	1
Åbo	2	2	1

I alt er der for grunduddannelsen modtaget 16 undervisningsplaner, i alt 212 titler. For speciallæreruddannelsen er der modtaget 4 undervisningsplaner, i alt 463 titler.

For Helsinki Universitet kan enkelte af de kurser, der tilbydes på speciallæreruddannelsen, vælges som valgfag af andre lærerstuderende. I nærværende undersøgelse behandles disse udelukkende under speciallæreruddannelsen, hvorfor valgfag ikke er synlige i nedenstående skema. Det er individuelt for de enkelte universiteter, hvorvidt valgfagene er planlagt særligt for klasse- og faglærerstuderende, eller om de undervises sammen med speciallærerstuderende. Universitetet i Lapland har ikke en særlig speciallæreruddannelse, dog kan de studerende stadig opnå en specialisering ved at vælge de udbudte valgfag på henholdsvis 25 og 35 ECTS.

I Jyväskylä har det ikke været muligt at modtage materiale på specialpædagogik i læreruddannelsen, da dette er integreret i alle undervisningsplaner, så de arbejder med en såkaldt content infused approach, jf. metodekapitlet.

Sverige

Læreruddannelsen i Sverige

Rammebeskrivelsen i Sverige er udfærdiget ud fra dokumenter fra Högskoleverket¹⁶, Utbildnings-departementet¹⁷ samt oplysninger fra de enkelte universiteter/högskoler. Derudover har fagligt relevante nøglepersoner været inddraget for at verificere forståelsen af rammebeskrivelsens indhold.

¹⁶ <http://www.hsv.se/>.

¹⁷ <http://www.regeringen.se/sb/d/1454>.

Læreruddannelsen i Sverige er en 4-4,5-årig uddannelse på bachelorniveau (240-270 ECTS). I forhold til EU's kvalifikationsramme placeres den svenske læreruddannelse på niveau 6.¹⁸ Læreruddannelsen er placeret ved 25 højskoler og universiteter, hvoraf nogle af institutionerne også varetager flere efteruddannelser af lærere. Højskoler og universiteter organiseres under Højskoleforordningen¹⁹, som giver de enkelte uddannelsesinstitutioner autonomi til selv at tilrettelægge deres uddannelser.

Den nuværende læreruddannelse i Sverige er blevet ændret i efteråret 2011 og er derfor helt ny. Ændringen betød først og fremmest, at læreruddannelsesretningerne blev ændret fra förskola, fritidshem, grundskola og gymnasieskola til uddannelse som förskolläraryr, grundläraryr, ämnesläraryr eller yrkesläraryr. De fire uddannelser indeholder følgende:

1. *Førskolelæreruddannelse* er en uddannelse, der kvalificerer til at arbejde med børns udvikling og forberede dem på skolestart, dvs. børn i alderen 0-6 år. Uddannelsen er organiseret som en læreruddannelse, dvs. på et universitet eller en højskola.
2. Studerende på *grundlæreruddannelse* skal vælge mellem tre forskellige retninger:
 - Grundlærer til fritidshjem
 - Uddannelsen er normeret til 180 ECTS og læses over tre år
 - Grundlærer til førskoleklasse og grundskolens 1.-3. klasse
 - Uddannelsen er normeret til 240 ECTS og læses over fire år
 - Grundlærer til grundskolens 4.-6. klasse
 - Uddannelsen er normeret til 240 ECTS og læses over fire år.

Indholdet for grundlæreruddannelserne, førskole-6. klasse, er overordnet set ens. Forskellen er hovedsageligt det alderstrin, de studerende bliver specialiseret inden for. Gennem uddannelsen får de studerende undervisning inden for grundskolens fag som matematik, svensk, naturvidenskab og engelsk. Derud-

¹⁸ <http://www.iu.dk/dokumentation/kvalifikationsrammer/niveauer/niveau-6>.

¹⁹ <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19930100.HTM>.

over undervises der i mere metodiske og pædagogiske fag, der indeholder didaktik, evaluering, forskningsmetode samt almen- og specialpædagogik.

1. Studerende på *faglæreruddannelsen* skal vælge mellem to forskellige retninger:
 - Faglærer til grundskolens 7.-9. klasse
 - Uddannelsen er normeret til 270 ECTS og læses over 4,5 år
 - Faglærer til gymnasiet
 - Uddannelsen er normeret til 330 ECTS og læses over 5,5 år.

De studerende vælger her, hvilken studieretning de vil specialiseres inden for, fx sprog, naturvidenskab og matematik. Ud over den studerendes fagspecialisering indgår faget *uddannelsesvidenskabelig kerne* på 60 ECTS som obligatorisk del af uddannelsen. Den uddannelsesvidenskabelige kerne planlægges i blokke gennem uddannelsen, og specialpædagogik indgår som obligatorisk del heri. De enkelte universiteter/høgskolar har autonomi til selv at planlægge, hvornår i uddannelsen de enkelte temaer tages op.

1. *Erhvervslæreruddannelse* for fagpersoner, fx håndværkere, der skal undervise på gymnasieskolen. Uddannelsen er normeret til 90 ECTS og læses på 1,5 år.

For nærværende undersøgelse inddrages udelukkende grundlæreruddannelsen fra førskole-6. klasse samt faglæreruddannelsen til grundskolens 7.-9. klasse. Praktik er obligatorisk for alle lærerstuderende, dog er der ingen krav om, at denne skal være specialpædagogisk. Praktik udgør 30 ECTS gennem uddannelsen.

Specialpædagogisk efteruddannelse i Sverige

For uddannede lærere findes der flere specialpædagogiske specialiseringer, hvor to af de mest centrale, speciallærer- og specialpædagogprogrammet, indgår i denne undersøgelse. Når de to uddannelser sammenlignes med fx uddan-

nelser i Danmark, ligger speciallærer- og specialpædagogprogrammet på niveauet mellem den danske PD-uddannelse og den danske masteruddannelse.

Speciallærerprogrammet kan læses af allerede uddannede lærere. Uddannelsen tager halvandet år og er normeret til 90 ECTS. Uddannelsen er opdelt, så de studerende kan specialisere sig inden for en bestemt specialpædagogisk retning. Herunder er de forskellige retninger listet:

- Døvhed og høreskade
- Matematikudvikling
- Sprog-, skrive-, og læseudvikling
- Synsskade
- Udviklingsforstyrrelse
- Omfattende sprogvanskeligheder.

Der er forskel på, hvilke universiteter der udbyder de forskellige uddannelser. Uddannelserne giver de studerende mulighed for at blive ansat som speciallærer i både almindelige grundskoler og i specialklasser og specialskoler, alt efter hvilken specialisering der vælges. Antallet af studerende på speciallærerprogrammet på Stockholms Universitet er, ifølge Inger Assarson (lektor ved Stockholms Universitet), stigende. En tendens, der også ses på landsplan.

Specialpædagogprogrammet kan ligeledes læses af allerede uddannede lærere. Uddannelsen tager halvandet år og er normeret til 90 ECTS. De studerende kvalificeres til at samarbejde med andre lærere om børn og elever med særlige behov i den almindelige grundskole og i specialklasser.

Efteruddannelserne i Sverige er afgiftsfrie.

Økonomisk ramme

De svenske universiteter og högsckolar er statsfinansierede, så både den almindelige læreruddannelse samt efteruddannelse er gratis for studerende i Sverige. De studerende får uddannelsesstøtte gennem hele deres uddannelse, såfremt de får det antal studiepoint, der kræves. De har, som i Danmark, mulighed for at

optage studielån under uddannelsen.²⁰ Studerende på efteruddannelserne vælger selv, hvorvidt de tager uddannelse på del- eller fuldtid. Ofte arbejder de studerende på halvtid ved siden af deres studie og får økonomisk støtte fra arbejdsgiveren. Fuldtidsstuderende på efteruddannelserne har mulighed for at optage studielån. De studerende skal selv finansiere undervisningsmaterialer og andet, de behøver gennem studiet.

Datamateriale

Nedenstående skema illustrerer, hvilke universiteter/høgskolar der indgår i undersøgelsen, samt hvor mange (hvis nogen) undervisningsplaner der er tilsendt fra de enkelte uddannelser. Som beskrevet i kapitel 1 under dataindsamlingen har indsamling af materiale til grunduddannelsen været vanskeliggjort på grund af uddannelsens generelle omstrukturering. Vi har i undersøgelsen valgt kun at inddrage materiale fra den nye læreruddannelse, også selvom enkelte specialpædagogiske fag fra den gamle uddannelse fortsat udbydes til studerende. Analysen bidrager således med viden om, hvordan det specialpædagogiske felt generelt ser ud på læreruddannelsen på nuværende tidspunkt. Det har dog haft den konsekvens, at enkelte universiteter/høgskolar ikke er inddraget i undersøgelsen, fx Jönköping, fordi deres undervisningsplaner for det nye specialpædagogiske fag endnu ikke er udarbejdet.

²⁰ <http://www.csn.se/>.

	Grunduddannelse	Speciallærer	Specialpædagog
Borås	3		
GIH Stockholm	1		
Gøteborg		1	1
Gävle	2		
Karlstad	1	1	1
Kristianstad		1	1
Linköping		1	1
Malmø	1	1	1
Mitt	2		
Mälardalen	1	1	1
Stockholm	4	1	1
Södertorn	1		
Umeå	1	1	1
Uppsala	2		

Der er modtaget 19 undervisningsplaner for grunduddannelsen, i alt 289 titler. For speciallærer- og specialpædagogprogrammet er der tilsendt 8 undervisningsplaner pr. uddannelse, i alt er det henholdsvis 949 og 895 titler.

På tværs af de fire landes uddannelser

Læreruddannelserne

Nedenstående skema er en oversigt over de læreruddannelser, der indgår i undersøgelsen.

	Uddannelses-institutioner	Organisering	Type	Varighed	Niveau
Canada (Ontario)	13 universiteter	2 uddannelser: 1-årig overbygning 5-årig BA	Konsekutiv Integreret	5 år	Bachelor
Danmark	7 University Colleges	1 uddannelse: Ordinær læreruddannelse	Integreret	4 år	Bachelor
Finland	8 universiteter	2 uddannelser: Klasselærer Faglærer	Integreret Integreret	5 år	Kandidat
Sverige	25 universiteter/ högskolar	2 uddannelser: Klasselærer Faglærer	Integreret Integreret	4-4,5 år	Bachelor

Uddannelserne har relativ forskellig opbygning og indhold. Særligt adskiller den finske læreruddannelse sig fra de øvrige ved at være en kandidatuddannelse. Derudover har Danmark som det eneste land ingen universitetstilknytning, Sverige har det i nogen grad, og Ontario og Finland har udelukkende universitets- og forskningsbaseret læreruddannelse.

Hvad angår typer af uddannelser, er Ontario det eneste land, der har to forskellige typer. Den konsekutive uddannelse kendetegnes ved, at de studerende tilegner sig fag-faglige kvalifikationer for derefter at tage en didaktisk/pædagogisk overbygning, hvilket organiseres sideløbende i de integrerede uddannelser. Derudover bliver man i Sverige og Finland kvalificeret som enten klasse- eller faglærer, der samtidig er afgørende for, hvilke klassetrin den studerende hovedsagligt kommer til at undervise. Aldersopdelingen gør sig også

gældende for Ontario, dog ikke i samme grad, da det samtidig kombineres med de fag-faglige kompetencer. I Danmark er det udelukkende den fag-faglige specialisering, der kvalificerer de studerende, som kan undervise på alle alderstrin.

Rekrutteringsforhold for grunduddannelser

Der er stor forskel på de rekrutteringsforhold, der gør sig gældende for de enkelte lande. I Danmark og Sverige kræves uddannelse på ungdomsuddannelsesniveau. Danmark har umiddelbart ikke noget minimumskrav til karaktergennemsnit, medmindre der er flere ansøgere end studiepladser. Der er dog både i Danmark og Sverige minimumskrav til karaktererne for de enkelte fag, fx er det i Danmark påkrævet at have karakteren 7 i dansk på B-niveau eller 2 i dansk på A-niveau for at læse valgfaget specialpædagogik. I Finland skal de studerende have bestået ungdomsuddannelsen eller en videregående erhvervsuddannelse. Der er ikke et formelt minimumskrav for karaktergennemsnittet, men derimod udarbejder universiteterne egne adgangskrav, adgangsprøver og interview med henblik på kun at rekruttere de dygtigste studerende. I Ontario skal de studerende ligeledes have en ungdomsuddannelse, og også her er det de enkelte universiteter, der bestemmer yderligere adgangskrav. For flere universiteter er adgangskravet minimum karakteren B for at kunne ansøge, hvilket kombineres med praktisk erfaring, der kan opkvalificere de studerende i deres fremtidige lærerpraksis. De studerende i Ontario betaler mellem 60-100 dollars (alt efter hvilket universitet de ansøger) i ansøgningsgebyr.²¹

Antallet af optagne studerende varierer markant i de fire lande. I Danmark blev stort set alle ansøgere i 2011 optaget på læreruddannelsen²², hvilket også gør sig gældende for Sverige, hvor cirka 95 % af ansøgerne blev optaget.²³ I Finland berettede professor Markku Jahnukainen om, at cirka 10 % af alle finske ansøgere bliver optaget på læreruddannelsen hvert år. I Ontario er antallet af optagne studerende ligeledes begrænset, fx på Toronto Universitet, der i 2011 havde 3.995 ansøgere til 960 pladser.²⁴

²¹ <http://www.ouac.on.ca/teas/teas-fees/>.

²² Kilde til antal af ansøgere: http://www.kot.dk/KOT/hovedtal/Tab-1-2-3-4_2011.pdf.

²³ <http://www.hsv.se/download/18.7dac986013389229f6e80003952/UF46SM1101.pdf>.

²⁴ http://www.oise.utoronto.ca/ro/BEd_Tech_Admissions/Thinking_of_Applying/BEd_Admissions_Guide/Admission_Requirements_Selection.html.

Specialpædagogiske specialiseringer/efteruddannelser

	Organisering	Type	Varighed	Niveau
Canada (Ontario)	1 uddannelse: Master of Education	Integreret/ Efteruddannelse	2 år	Kandidat
Danmark	2 uddannelser: PD i specialpædagogik Master i specialpædagogik	Efteruddannelse Efteruddannelse	1 år 2 år	Bachelor Kandidat
Finland	1 uddannelse: Speciallærer	Integreret	5 år	Kandidat
Sverige	2 uddannelser: Specialpædagog Speciallærer	Efteruddannelse Efteruddannelse	1 ½ år 1 ½ år	Bachelor/kandidat Bachelor/kandidat

I Ontario læses en Master in Education, hvor det på nogle universiteter vil være muligt at vælge specialpædagogiske valgfag, som kan give den studerende en form for specialpædagogisk specialisering. Det er dog ifølge interviewpersonerne kun et fåtal af studerende, der vælger dette. Særligt fordi der kun gives undervisningslicens til masterstuderende fra Toronto Universitet. Andre universiteter tilbyder en Master of Education, som giver mulighed for forskning, forskellige typer af konsulentarbejde eller andre specialiserede professioner. De fleste studerende vælger de specialpædagogiske kurser efter endt læreruddannelse. Disse tages i tre omgange med henholdsvis et og to års mellemrum og ender med en specialisering. Kurserne er ikke inddraget i følgende undersøgelse, da de ikke afsluttes med en eksamen.

I Danmark giver diplomuddannelsen i specialpædagogik mulighed for ansættelse som speciallærer, mens Master i Specialpædagogik uddanner de studerende til forskning samt forskellige former for konsulentarbejde.

Finlands speciallæreruddannelse tilrettelægges enten som en selvstændig studieretning eller i forbindelse med klasse- eller faglæreruddannelsen. De studerende bliver derfor kvalificeret til specialpædagogisk undervisning. Få studerende kan også vælge et specialpædagogisk fag med henblik på forskning inden for området.

De svenske specialiseringer, specialpædagogprogrammet og speciallærerprogrammet, studeres efter endt læreruddannelse og er såkaldte 'påbygnadsuddannelser', efteruddannelser. Speciallærerprogrammet kvalificerer til specialpædagogisk undervisning, og specialpædagogprogrammet kvalificerer den studerende til et samarbejde med lærere i grundskolen om børn med vanskeligheder. Uddannelserne placerer sig på et niveau mellem bachelorgrad og kandidatgrad.

Rekrutteringsforhold på specialiseringer/efteruddannelser

Fælles for efteruddannelserne i Danmark, Ontario og Sverige er, at de studerende skal have en bachelorgrad, inden de kan påbegynde de respektive efteruddannelser. I Finland kan specialiseringen til speciallærer forstås som en overbygning på en allerede tilegnet bachelorgrad, men de studerende kan også på enkelte universiteter vælge den særligt tilrettelagte specialisering.

Undervisernes uddannelsesbaggrund

De formelle krav til undervisernes uddannelsesbaggrund er forskellige i de fire lande. For Danmark er kravet til undervisere på læreruddannelsen en kandidatgrad. Dog er der på flere læreruddannelsesinstitutioner i Danmark undervisere, der har en ph.d.-grad og flere med særlig specialiseret specialpædagogisk viden fx Master i Specialpædagogik. I Sverige er det et krav, at der er ansat både professorer og lektorer, der underviser, for at institutionen kan få eksamensrettigheder.²⁵ I Ontario og Finland skal alle undervisere på fuldtid have en ph.d.-grad.

Læreruddannelserne i alle fire lande gør brug af gæstelærere fra praksis i deres undervisning. I Ontario ansætter flere universiteter lærere fra omkringliggende skoler for en kortere periode, hvor der i de nordiske lande i højere grad anvendes gæstelærere til undervisning i enkelte timer nogle bestemte dage.

²⁵<http://62.95.69.15/cgi-bin/thw?%24%7BHTML%7D=sfst lst&%24%7BHTML%7D=sfst dok&%24%7BHTML%7D=sfst err&%24%7BMAXPAGE%7D=26&%24%7BTRIPSHOW%7D=format%3DTHW&%24%7BBASE%7D=SFST&%24%7BFORD%7D=FINN&%24%7BFREETEXT%7D=&BET=1992%3A1434&RUB=&ORG=&%24%7BSORT%7D=%C5R%2CLPNR+>

5. Det specialpædagogiske fagområdes indholdsmæssige dimension

I analysen af specialpædagogiske kompetencer, som lærerstuderende kan tilegne sig gennem uddannelse, indgår dels en analyse af det specialpædagogiske fagområdes vidensindhold og dels en analyse af fagområdets vidensformer.

I indeværende kapitel præsenteres analysen af fagområdets vidensindhold. Litteratur i undervisningsplaner på læreruddannelsernes (og efteruddannelsernes) specialpædagogiske fagområde er blevet analyseret. Med analysen er det blevet undersøgt, hvordan – og i hvilket omfang – forskellige faglige og videnskabelige discipliner (psykologi, pædagogik, sociologi, matematik, læsning/skrivning, videnskabsteori m.m.) og forskellige indholdsmæssige faglige forståelser (segregering og inklusion fx) indgår i den specialpædagogiske vidensbase; i læreruddannelser og efteruddannelser. Analysen organiseres i to dele.

Analysens første del bygger på en forståelse af fagområdet specialpædagogik som transdisciplinært. Det specialpædagogiske praksisfelt og de problemstillinger, der i dag udfordrer lærerne i skolen, kræver bl.a. en høj grad af kompleksitetshåndtering. Der er ingen enkle løsninger; tværtimod kalder det på multidisciplinaritet, interdisciplinaritet og ikke mindst transdisciplinaritet i vidensproduktion. Hvor multidisciplinaritet refererer til, at der blot er flere fagligheder, der giver et bud på det samme problem, men uden nødvendigvis at have en fælles dagsorden, så kræver interdisciplinaritet og transdisciplinaritet noget mere (Risør, 2009). Interdisciplinaritet indeholder flere fagligheders forsøg på at udøve en fælles indsats over for et fælles problem, blot med forskellige tilgange, mens transdisciplinaritet snarere kan ses som det ultimative tværfaglige samarbejde, hvor der sammen lægges planer for, hvilke metodiske eller analytiske tilgange der skal anvendes og er vigtige, og hvordan disse skal bruges (ibid.). På basis af analyser af den anvendte litteratur på uddannelserne kan vores design sige noget om mulighederne for, at studerende kan tilegne sig

kompetencer med udgangspunkt i et transdisciplinært perspektiv på specialpædagogiske problemstillinger. Om det så rent faktisk sker, ville kræve et design, som indbefatter interview af undervisere på uddannelserne og studerende samt observationer af, hvordan litteraturen kommer til anvendelse i selve undervisningen.

På den baggrund er den første analytiske kategorisering foretaget i forhold til de discipliner og fagområder, som konstituerer specialpædagogik i grund- og efteruddannelse: pædagogik, psykologi, sociologi, specialpædagogik/inkluderende pædagogik, læsning/skrivning, matematik, videnskabsteori & metode samt love, regler & bekendtgørelser, skønlitteratur og øvrige fag. Det transdisciplinære indfanges på to måder. Dels undersøges det, hvordan de enkelte uddannelser prioriterer mellem de nævnte discipliner og fagområder. Dels udgør kategorien specialpædagogik/inkluderende pædagogik i sig selv et muligt transdisciplinært område. Kategorien rummer generelle teorier om inklusion og samtidig en specifik rettedhed mod elever i komplicerede lærings-situationer.

Analysens anden del vedrører forholdet mellem specialpædagogik og almenpædagogik. Denne kategorisering har som formål at afdække sammenhængen mellem det almenpædagogiske og specialpædagogiske område. Grundantagelsen er, at der dels er flydende overgange mellem almenpædagogiske og specialpædagogiske problemstillinger, dels at der med fordel kan anvendes strategier, procedurer, metoder etc. (udviklet inden for det almenpædagogiske område) i forhold til specialpædagogiske problemstillinger og vice versa. Eksempler på dette er undervisnings-differentiering, evaluering og klasseledelse.

I forholdet mellem special- og almenpædagogik foretages endnu en skelnen. Det specialpædagogiske område bliver kategoriseret i henhold til inklusion og segregation. Inklusion forstås i denne sammenhæng som karakteristika ved et inkluderende læringsmiljø, dvs. muligheder for tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og præstation/performance (Farrell, 2004). Kategorien 'segregation' afgrænses til litteratur, der omhandler forskellige former for undervisning, der primært foregår adskilt fra almenundervisningen, samt specialiseret viden, der foreskriver en bestemt pædagogisk metode til en bestemt funktionsnedsættelse, såsom autisme, ADHD, blindhed og høretab.

En sidste skelnen mellem almen- og specialpædagogik foretages ud fra kriteriet inklusion og undervisningsdifferentiering. Ud over litteratur, der direkte omhandler inklusion og undervisningsdifferentiering, er der også inddraget litteratur omhandlende elevplaner og evaluering, da disse kan ses som en forudsætning for undervisningsdifferentiering.

Under de forskellige analysekategorier skelnes der mellem uddannelsesniveauerne. Afsnittene organiseres derfor gennemgående på følgende måde. Der indledes med analyse af de almindelige læreruddannelser, hvor alle lande inkluderes. Andet afsnit vil udelukkende behandle de efteruddannelser, der ikke er på masterniveau, dvs. de svenske efteruddannelser (speciallærer- og specialpædagogprogrammet) og den danske diplomuddannelse i specialpædagogik. Tredje afsnit vil indeholde den danske masteruddannelse i specialpædagogik og masteruddannelserne fra Ontario.

Den finske lærer- og speciallæreruddannelse er, som tidligere nævnt, uddannelse på masterniveau. Dette er et niveau højere end de øvrige landes læreruddannelser. På trods af denne forskel har vi i nærværende undersøgelse valgt at analysere og sammenligne den finske lærer- og speciallæreruddannelse med de øvrige almindelige læreruddannelser. Det betyder, at der for Finland ikke optræder nogen efter- eller masteruddannelse i analysen. De specialpædagogiske moduler i lærer- og speciallæreruddannelsen er derudover behandlet under ét, da analyserne viste, at der indholdsmæssigt ikke er forskel mellem de to uddannelser, der har betydning for vores resultater.

Analyse af fagområdets transdisciplinaritet

Det specialpædagogiske fagområde har undergået en gennemgribende forandring fra begyndelsen af 1990, men har sit teoretiske afsæt i det psykiatriske paradigme. Fagområdet var i sit udgangspunkt orienteret mod et medicinsk normalitetsbegreb og mod personer med medicinske afvigelser. Det medicinske normalitetsbegrebs rettedhed mod diagnosticering og kompenserende undervisning i segregerede læringsmiljøer blev overtaget af en psykologisk faglig tilgang (Kirkebæk, 2010; Egelund, Haug & Persson, 2006). Det er en antagelse i det psykiatriske perspektiv, at 'skaden' er iboende eleven, og at interven-

tioner rettes mod behandling og kompensation af elevens læringsvanskelighed. I forbindelse med denne del af det specialpædagogiske fagområde er der opstået specielle pædagogikker, der knytter sig til specielle diagnoser, og derved segregerede skoletilbud (Tetler & Langager, 2009).

Den segregerede specialundervisning er kommet i miskredit i Danmark og internationalt. Den kritiseres i den teoretiske debat for at føre til stigmatisering og til en fastholdelse af handicappede i rollen som afvigere og marginaliserede. Som en del af denne diskussion blev sammentækningen af pædagogisk psykologi og specialundervisning i nogen udstrækning brudt. Sociologiske teorier kom til mere og mere at influere området.

Feltet har været præget af modsætninger mellem to forskellige faglige tilgange. Især har modsætningerne drejet sig om diskussionen om fordele og ulemper ved den segregerede og individorienterede specialpædagogik. Der er i de senere års forskning, teoriudvikling og uddannelsespolitiske tiltag i stigende grad lagt vægt på afkategorisering og løsning af specialpædagogiske problemer inden for almenundervisningens rammer. Begreberne inklusion og undervisningsdifferentiering er dermed kommet til at stå ganske stærkt i såvel den danske som den internationale diskussion. De politiske systemer lovgiver for decentralisering og inkludering, og i den sammenhæng diskuteres det, hvordan systemers og fagpersoners faglighedsforståelse står i vejen for en realisering af lovgivning (Baltzer, 2004).

Det specialpædagogiske område stiller som en konsekvens af denne udvikling af faget og af politiske løsningsmodeller (segregeret undervisning eller inkluderende almenundervisning) krav om transdisciplinaritet. Det er et fagområde, der baserer sig på en række komplementære discipliner (fx psykologi, pædagogik, didaktik, sociologi, filosofi, historie, handicapplære og lovgivning). Aktuelt diskuteres det, hvorvidt den transdisciplinære tilgang til specialpædagogik på læreruddannelsen er et nødvendigt modsvar til den kompleksitet, som specialpædagogiske problemstillinger i professionspraksis implicerer. Samtidig diskuteres det, hvorvidt neuropædagogik og manualbaserede og kompensatoriske programmer og koncepter kan udgøre tilstrækkeligt konstruktive løsningsstrategier inden for det specialpædagogiske område (Hedegaard-Sørensen & Tetler, 2011).

I analysen af vidensindhold på læreruddannelser og efteruddannelser undersøges det, hvordan de enkelte lande prioriterer imellem forskellige faglige discipliner og fagområder i de valg, der træffes om litteretur, som de lærersteder præsenteres for.

Definition af søge- og analysekriterier

Litteraturen i undervisningsprogrammer, der udgør det empiriske grundlag for analysen, er grupperet efter primær faglig disciplin. Nogle titler kunne placeres under flere forskellige discipliner og er derfor placeret i den disciplinkategori, hvor hovedvægten ligger. Litteratur om klasseledelse, forældresamarbejde og evaluering er placeret under pædagogik, og litteratur om AKT (adfærd, kontakt og trivsel) er placeret under specialpædagogik/inkluderende pædagogik. Nedenfor er nævnt nogle litteratureksempler til illustration af, hvordan litteratur er blevet kategoriseret ud fra deres tilhørsforhold i en faglig disciplin.

Pædagogik indbefatter litteratur fra det pædagogisk-filosofiske område, det didaktiske område, det multikulturelle område og det professionsrettede område, herunder forældresamarbejde. Eksempler på denne litteratur er:

- Brodersen, Peter (m.fl.) (2007) *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*, Gyldendal
- Egelund, Niels (2010) *Undervisningsdifferentiering – Status og fremblik*, Dafolo
- Hansen, Bjarne Gorm & Annalisa Tams (red.) (2006) *Almen didaktik – Relationer mellem undervisning og læring*, Billesø & Baltzer
- Jensen, Elsebeth & Helle Jensen (2007) *Professionelt forældresamarbejde*, Akademisk Forlag
- Kristensen, René (2006) "Klasseledelse i et relationelt perspektiv". I: Andersen, Peter (m.fl.) *Klasse- og læringsledelse*, Unge pædagoger

Psykologi dækker ligeledes over et bredt felt. Kategorien indbefatter udviklingspsykologi, diagnoseforståelser, neuropsykologi, kommunikationsteori, relationsteori og pædagogisk psykologi. Eksempler på denne litteratur er:

- Bro, Kirsten (red.) (2009) *Psykologiske perspektiver på intervention*, Dansk Psykologisk Forlag
- Broberg, Anders (m.fl.) (2005) *Klinisk børnepsykologi*, Hans Reitzels Forlag
- Hermansen, Mads (m.fl.) (2005) *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*, Alinea
- Hertz, Søren (2008) *Børne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uanede muligheder*, Akademisk Forlag
- Kristensen, René (2006) *Fantastiske forbindelser – relationer i undervisning og læringsamvær*, Dafolo
- Ritchie, Tom (red.) (2006) *Relationer i skolen – perspektiv på liv og læring*, Billesø & Baltzer

Sociologi indeholder litteratur, der primært omhandler social ulighed og marginaliserede grupper. Derudover indgår i denne gruppe litteratur, der præsenterer sociologiske teoretikere. Eksempler på denne litteratur er:

- Ejrnæs, Morten (2007) "Normalitet og sociale afvigelser". I: Schou, Carsten & Carsten Pedersen: *Samfundet i pædagogisk arbejde*, Akademisk Forlag
- Gregersen, Camilla & Stinus Storm (2007) *Ingen arme, ingen kager*, Unge Pædagoger
- Jerlang, Espen (red.) (2009) *Sociologiske tænkere*, Hans Reitzels Forlag
- Jæger, Mads Meier (2008) "Kulturel ulighed bag social arv i uddannelse". I: *Socialforskningsinstituttet 1*

Specialpædagogik og inkluderende pædagogik indeholder litteratur, der omhandler særligt tilrettelagt undervisning for de elever, der har behov for indgribende tiltag for at kunne deltage aktivt i læringsfællesskaber, samt litteratur, der omhandler inklusion som idé og praksis. Eksempler på denne litteratur er:

- Baltzer, K. (2010) "Specialpædagogik – indsatsen over for elever, der er 'anderledes' på en besværlig eller uacceptabel måde", I: *Unge Pædagoger*, nr. 2

- Hedegaard-Sørensen, L. (2011) *Didaktik og pædagogik i specialpædagogisk arbejde*, DPT, nr. 2
- Kirkebæk, B. (2011) *Almagt og afmagt*, Akademisk Forlag
- Tetler, S. m.fl. (2011) *Inkluderet i skolens læringsfællesskab*, Dafolo

Læsning/skrivning indeholder litteratur, der omhandler generel læseteori, elever med læseproblemer og dysleksi. Eksempler på denne litteratur er:

- Elbro, Carsten (2008) *Læsevanskeligheder*, Gyldendal
- Lieberg, Caroline (2009) *Sådan lærer børn at læse og skrive*, Gyldendal
- Lund, Yvonne & Elsebeth Otzen (2006) *Specialpædagogisk guide til læsning og skrivning*, Specialpædagogisk Forlag
- Schultz, Mia Finnemann (2009) "Den gode undervisning i folkeskolen for børn med ordblindhed". I: *Ordblindbladet nr. 4*

Matematik indeholder litteratur, der omhandler elever med matematikproblemer og dyskalkuli. Eksempler på denne litteratur er:

- Adler, Bjørn (2008): *Dyskalkuli & Matematik*, Specialpædagogisk Forlag
- Hansen, Hans Christian (m.fl.) (2006): *Der er mere end ét svar – matematik og specialundervisning*, Alinea
- Lunde, Olav (2010): *Nu får jeg det til... – om tilpasset læring i matematik*, Special-pædagogisk forlag

Videnskabsteori & metode indeholder værker, der præsenterer forskellige videnskabsteoretiske tilgange, samt litteratur, der præsenterer forskellige kvantitative og kvalitative undersøgelsesmetoder og undersøgelsesdesign. Eksempler på denne litteratur er:

- Andersen, Ib (2008) *Den skinbarlige virkelighed: om vidensproduktion inden for samfundsvidenskaberne*, Samfundslitteratur
- Bjørndal, Cato (2003) *Det vurderende øje*, Klim
- Damsgaard, Hilde Larsen (2005) *Med åbne øjne. Observation og håndtering af problemadfærd*, Hans Reitzels Forlag
- Jacobsen, Bo (m.fl.) (1999) *Videnskabsteori*, Gyldendal uddannelse

Love, regler og bekendtgørelser indeholder nationallove, regler og bekendtgørelser om specialpædagogisk virksomhed, nationallove, regler og bekendtgørelser om skolens virksomhed og internationale erklæringer som børnekonventionen, FN's menneskerettighedskonvention, FN's handicapkonvention samt Salamanca-erklæringen. Eksempler på denne litteratur er:

- *Salamancaerklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning:*
<http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf>
- Stallknecht, Ane (2010): *Håndbog for specialundervisningens aktører*, Dafolo
- *Vejledning om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*

Skønlitteratur er kun anvendt i analysen af Finland og Sverige. Denne kategori indeholder skønlitteratur. Eksempler på denne litteratur er:

- Linderborg, Å. (2008) *Mig äger ingen*. Stockholm: Atlas
- Pohl, P.(1997) *Vi kallar honom Anna*. Stockholm: Alfabet
- Åkerman, Sofia (2007) *Zebraflickan*. Stockholm: Författarhuset

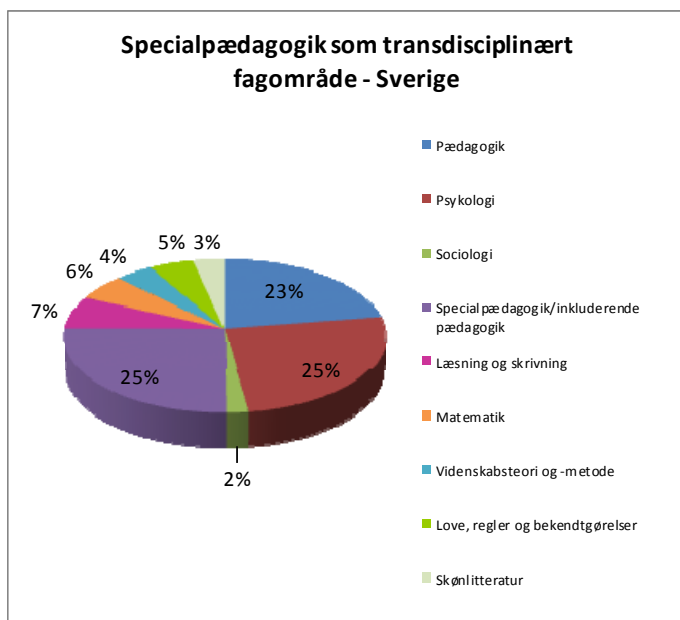
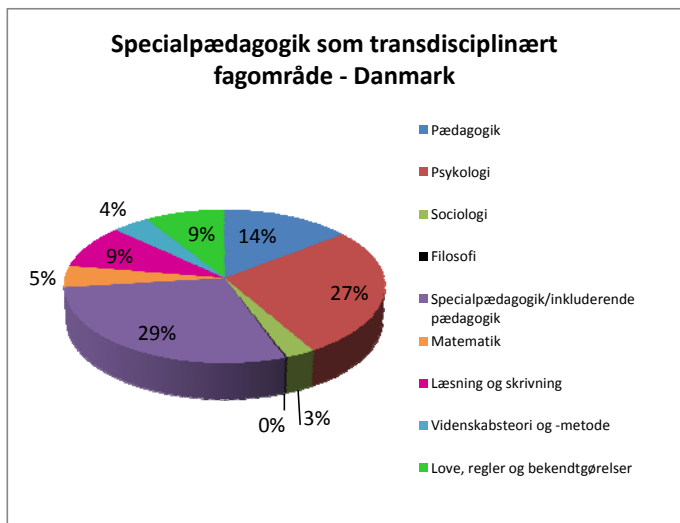
Øvrige fag er kun anvendt i analysen af Finland. Kategorien dækker over fagdidaktisk litteratur, der knytter sig til naturfag og de praktisk musiske fag. Eksempler på denne litteratur er:

- Helldén, G., Johnsson, G. Karlefors, I. & Vikström, A. (2010) *Vägar till naturvetenskapernas värld – ämneskunskap i didaktisk belysning*, Liber
- Lindgren, B. & Nordström, G. Z. (2009) *Det kreativa ögat – om perception, semiotik och bildspråk*, Lund: Studentlitteratur
- Persson, H. (1997) *Försök med kemi*, Almqvist & Wiksell

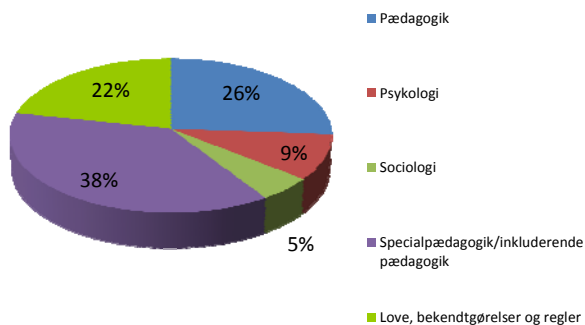
Transdisciplinaritet i læreruddannelserne

I analysen angives den procentdel, hver faglig disciplin bidrager med i uddannelserne. Analysen af den indholdsmæssige dimension tager udgangspunkt i den litteratur, der forefindes på undervisningsplaner fra de forskellige specialpædagogiske uddannelser i de fire lande. Analysen organiseres som tidligere

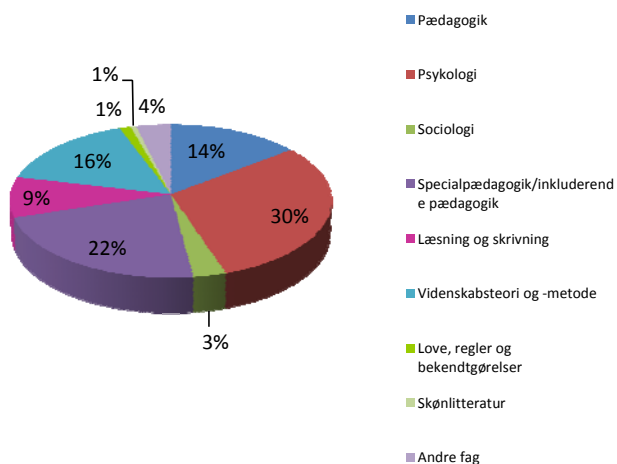
nævnt ud fra uddannelsesniveauer, så der skelnes mellem læreruddannelser, efteruddannelser og masteruddannelser.



Specialpædagogik som transdisciplinært fagområde - Ontario



Specialpædagogik som transdisciplinært fagområde - Finland



Generelt set lægger det specialpædagogiske fagområde op til transdisciplinari-
tet i alle lande, dog inkluderer fagområdet færre discipliner i Ontario end i de
nordiske lande. Betragtes den samlede mængde litteratur, er der enkelte kate-
gorier, der er dominerende med variation i, hvor stor en del af den samlede
mængde litteratur de enkelte kategorier udgør.

Inkluderende specialpædagogik udgør en væsentlig del af den samlede
mængde litteratur i samtlige lande, dog mindst i Finland med 22 % og i Sverige
med 25 % og størst i Ontario med 33 %. Danmark befinder sig i midten med 29
%. Overordnet set er det et højt prioriteret fagområde i samtlige lande.

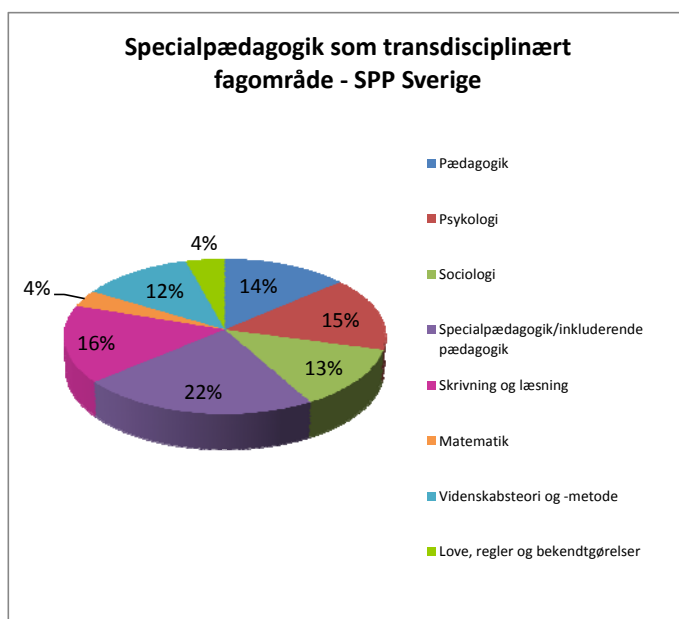
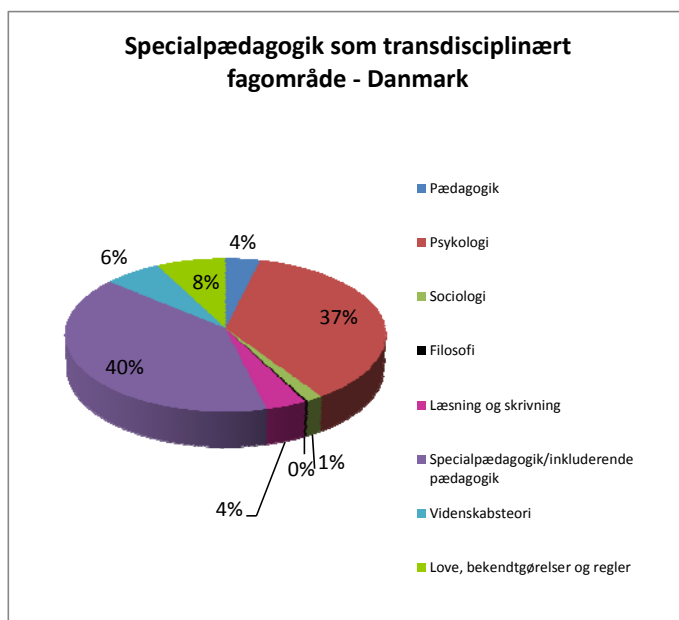
Psykologi er endnu en højt prioriteret fagdisciplin i den specialpædagogi-
ske litteratur. Finland har den højeste mængde litteratur med 30 %, men også
Sverige og Danmark har en stor andel af psykologi med henholdsvis 25 % og 27
%. Ontario skiller sig særligt ud i denne kategori, idet psykologi kun udgør 9 %
af den samlede litteratur.

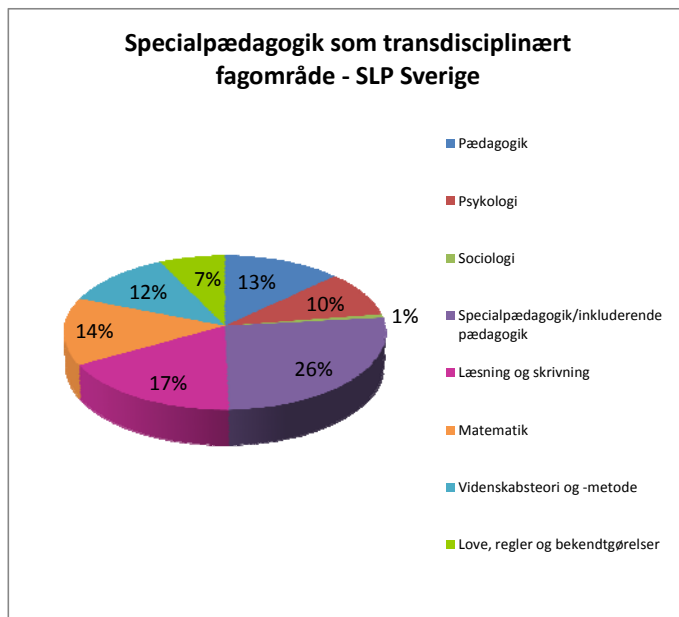
Pædagogik er et prioriteret område i alle lande, dog mindst i Danmark og
Finland, hvor andelen udgør 14 % af den samlede mængde litteratur, efterfulgt
af Sverige med 23 % og Canada med 26 %. Love og bekendtgørelser vægtes højt
i Canada, hvor det udgør 22 % af den samlede mængde litteratur. I Finland er
området stærkt nedprioriteret inden for den specialpædagogiske litteratur, idet
det kun udgør 1 %. I Danmark repræsenterer love og bekendtgørelser 9 % af
den samlede litteratur og i Sverige 5 %.

Videnskabsteori og metode udgør i Danmark og Sverige 4 % af den sam-
lede litteratur, Finland har 16 %, og Ontario skiller sig ud ved ikke at have den-
ne kategori repræsenteret i den samlede litteratur. Dermed ser det ud til, at det i
Finland anses som en kompetence, at den studerende igennem forskning, teori-
er og metoder bliver i stand til at begrunde, beskrive, analysere og vurdere
praksis.

Læsning, skrivning og matematik udgør en lille del af den svenske og
danske litteratur, og ligeledes i Finland ses kun en beskedne mængde litteratur
inden for læsning og skrivning. Ontario har ingen af disse fagområder repræ-
senteret i deres specialpædagogiske litteratur på læreruddannelserne.

Transdisciplinaritet i påbygningsuddannelser og PD-uddannelser





Når den samlede mængde litteratur for de to landes efteruddannelser betragtes, er der enkelte kategorier, der skiller sig ud både i forhold til prioriteringen af kategorien for det enkelte land i den samlede mængde litteratur og i forhold til den varierende prioritering af kategorierne landene imellem. På den danske diplomuddannelse er der generelt stor variation i den litteratur, der findes på de enkelte undervisningsplaner. Indholdets variation skyldes de forskellige moduler på PD-uddannelsen, indeholdende temaer om generel forståelse af elever i komplicerede læringssituationer til meget specialiserede moduler, fx blindhed og synsnedsettelse.

Inkluderende specialpædagogik udgør størstedelen af litteraturen på alle tre uddannelser, men udgør en markant større del på den danske diplomuddannelse med 40 % over for henholdsvis 22 % på specialpædagogprogrammet og 26 % på speciallærerprogrammet.

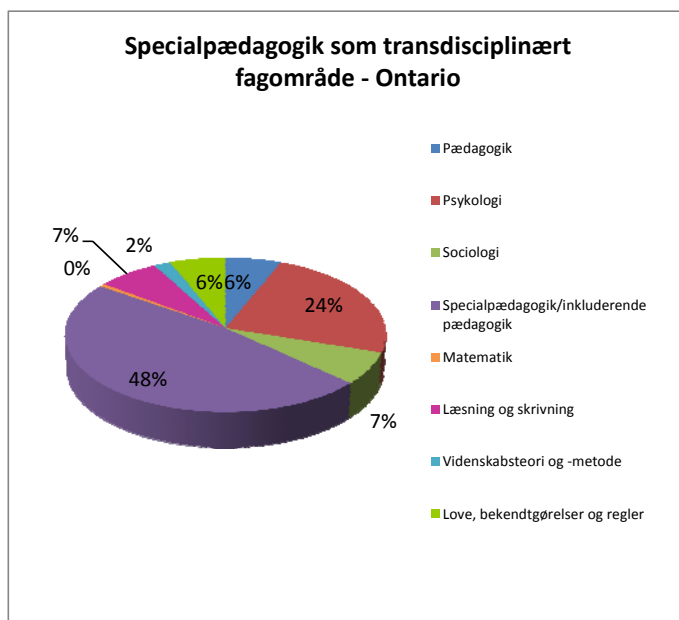
Den næststørste kategori i Danmark er psykologi, der repræsenterer 37 % af den samlede mængde litteratur. Psykologi udgør en markant mindre andel på begge uddannelser i Sverige, med henholdsvis 15 % på specialpædagogprogrammet og 10 % på speciallærerprogrammet. En psykologisk tilgang er altså

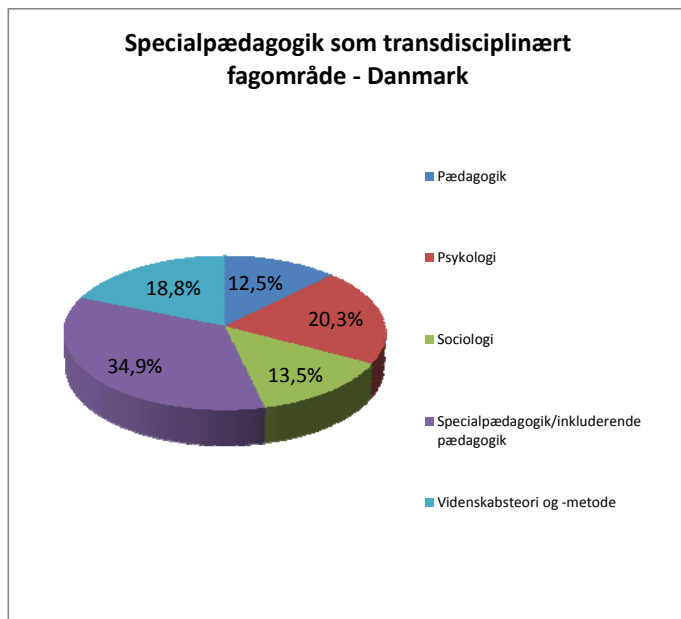
væsentlig mere anvendt i Danmark end i Sverige, hvilket kan skyldes de meget specialiserede moduler, der indgår i den danske diplomuddannelse.

Den næststørste kategori ved både specialpædagogprogrammet og speciallærerprogrammet i Sverige er læsning og skrivning, som udgør henholdsvis 16 % på specialpædagogprogrammet og 17 % på speciallærerprogrammet. Danmark skiller sig ud i denne kategori med kun 4 %. Fagområdet matematik udgør på specialpædagogprogrammet 4 % og på speciallærerprogrammet 14 %, men er ikke repræsenteret på diplomuddannelsen i Danmark.

Kategorien videnskabsteori og metode udgør på begge uddannelser i Sverige 12 % af den samlede litteratur. I Danmark udgør denne kategori halvdelen, nemlig 6 %.

Transdisciplinaritet i masteruddannelser





På begge uddannelser organiseres specialpædagogik ud fra en transdisciplinær forståelse. Canada trækker dog på væsentligt flere disciplinære kategorier end Danmark. Inden for det inkluderende specialpædagogiske område er der væsentlig variation på størrelsen af dette felt. Begge steder udgør denne kategori den største mængde af den samlede litteratur med henholdsvis 48 % i Ontario og 34,9 % i Danmark. Der er dog disse to lande imellem forskel, da området i Ontario udgør næsten halvdelen af den samlede litteratur, hvor det udgør cirka en tredjedel i Danmark.

I Ontario og Danmark er psykologi den næststørste kategori med henholdsvis 24 % i Ontario og 20,3 % i Danmark. Fagområdet læsning/skrivning og matematik udgør tilsammen 13 % af den samlede mængde litteratur i Ontario. I Danmark er disse fagområder ikke repræsenteret ved masteruddannelsen i specialpædagogik.

Videnskabsteori og metode udgør den tredjestørste kategori i Danmark med 18,8 %, mens denne kategori i Ontario blot udgør 2 % af den samlede mængde litteratur.

Opsamling på det transdisciplinære fagområde

Generelt er der bred konsensus om specialpædagogik som et transdisciplinært fagområde i alle fire lande; dette kommer dog til udtryk på forskellige måder. Inkluderende specialpædagogik er særligt prioriteret i Ontario, Sverige og Danmark. For Sverige indgår inkluderende specialpædagogik i samme omfang som psykologi på læreruddannelsen, mens inkluderende specialpædagogik prioriteres højere end psykologi på efteruddannelserne. Både i Danmark og Ontario er inkluderende specialpædagogik det dominerende fagområde, der øges i takt med, at uddannelsesniveautet stiger. Finland har som det eneste land psykologi som den største fagdisciplin, hvilket gør sig gældende både på den almindelige læreruddannelse og speciallæreruddannelsen.

I Danmark er der færre discipliner, jo højere i uddannelseshierarkiet der analyseres. Omvendt forholder det sig i Ontario og Sverige, hvor antallet af discipliner øges i takt med, at uddannelsesniveautet bliver højere. Finland har generelt den største andel videnskabsteori, hvor Ontario ikke har noget på læreruddannelsen og en meget lille del på masteruddannelsen. For alle fire lande gælder det, at andelen af videnskabsteori øges i takt med uddannelsesniveautet.

Analyse af forholdet mellem almen- og specialpædagogik

Denne analyse indledes med forholdet mellem almen- og specialpædagogik, mens der i de efterfølgende afsnit yderligere skelnes mellem inklusion/segregation og inklusion/undervisnings-differentiering. Disse differentieringer analyseres sammenholdt med uddannelsesniveauer. Det betyder, at der udarbejdes en analyse af læreruddannelserne i de fire lande, efterfulgt af efteruddannelserne i Sverige og PD-uddannelsen i Danmark og afsluttes med masteruddannelserne i Danmark og Ontario inden for hver af de tre differentieringer.

Litteraturen i undervisningsplaner fra læreruddannelser og efteruddannelser er blevet kategoriseret ud fra de to kategorier: specialpædagogik/inklusion og almenpædagogik. Analysen fokuserer på, hvordan og hvorvidt det specialpædagogiske fagområde trækker på almenpædagogiske faglige og teoretiske perspektiver. Interessen for forholdet mellem specialpædagogisk teori og almenpædagogisk teori står i forbindelse med udviklingen af det specialpædagogiske område, som det blev beskrevet i indledningen af analysen. Når

interessen i det specialpædagogiske felt har bevæget sig fra en psykiatriske individorienteret tilgang til en mere sociologisk og kontekstuel tilgang, bliver det interessant at undersøge, hvad det betyder for vægtningen mellem specialpædagogik og almenpædagogik. Teoretiske, politiske og faglige diskussioner om afkategorisering og kritikken af stigmatisering og segregering betyder, at der udvikles en vision om inkludering af elever i almenundervisningen.

Kategoriseringen af litteratur som enten specialpædagogisk eller almenpædagogisk har ikke været helt entydig. I den praksis, som litteraturen henvender sig til, er det vanskeligt at skelne mellem de to kategorier. I både almenpædagogiske og specialpædagogiske læringsmiljøer indgår specialpædagogiske/inklusionspædagogiske og almenpædagogiske faglige tilgange i et komplekst samspil i undervisningssituationer i praksis (Hedegaard-Sørensen, 2011). Det betyder for analysen, at noget litteratur har rummet både almenpædagogisk og specialpædagogisk teoretisk indhold. Eksempler på dette er: undervisningsdifferentiering, evaluering samt klasseledelse.

Den almenpædagogiske litteratur indeholder litteratur, som ikke specifikt retter sig mod specialpædagogiske problemstillinger, men som sigter mod en bredere almenpædagogisk diskussion. Eksempler på almenpædagogisk litteratur er:

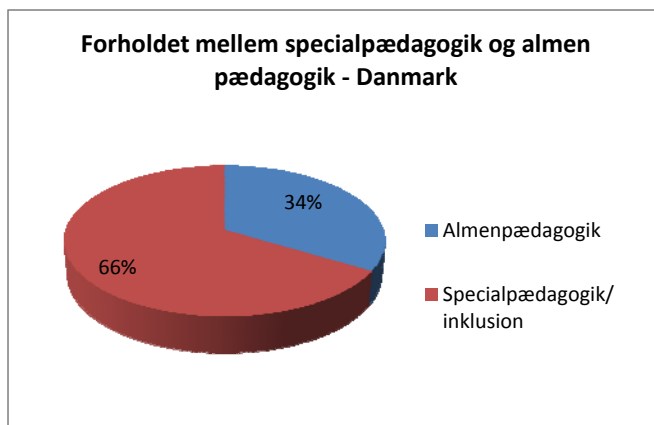
- Brodersen, Peter (m.fl.) (2007) *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*, Gyldendal
- Egelund, Niels (2010) *Undervisningsdifferentiering – Status og fremblik*, Dafolo
- Hansen, Bjarne Gorm & Annalisa Tams (red.) (2006) *Almen didaktik – Relationer mellem undervisning og læring*, Billesø & Baltzer
- Jensen, Elsebeth & Helle Jensen (2007) *Professionelt forældresamarbejde*, Akademisk Forlag

Den specialpædagogiske litteratur indeholder litteratur, som specifikt retter sig mod specialpædagogiske problemstillinger. Dvs. mod elever i komplicerede læringssituationer og mod diversitet og måden, pædagogiske miljøer kan forstås og problematiseres på i relation hertil. Eksempler på specialpædagogisk litteratur er:

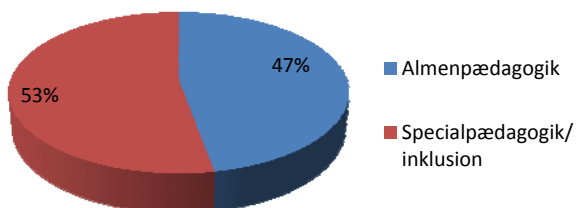
- Alenkær, Rasmus (red.) (2008) *Den inkluderende skole – en grundbog*, Frydenlund
- Christiansen, Jørgen (m.fl.) (2010) *Specialpædagogik – En grundbog*, Hans Reitzels Forlag
- Komische-Konnerup, Leo (2010) *Specialundervisning på hovedet*, Klim
- Mioskaro, Jóhannes (2008) "Pædagogisk arbejde med børn med autisme". I: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 1/2008
- Mølgaard Laustsen, Peter (2002) *Om auditiv processering hos flerhandede børn*, Danmarks Pædagogiske Universitet
- Tetler, Susan & Søren Langager (2009) *Specialpædagogik i skolen – En grundbog*, Gyldendal

Forholdet mellem almen- og specialpædagogik i læreruddannelserne

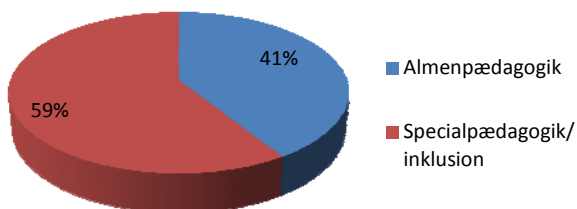
Nedenfor illustreres, hvordan de fire landes læreruddannelser og efteruddannelser prioriterer mellem specialpædagogik/inklusion og almenpædagogik i undervisningsplaner.



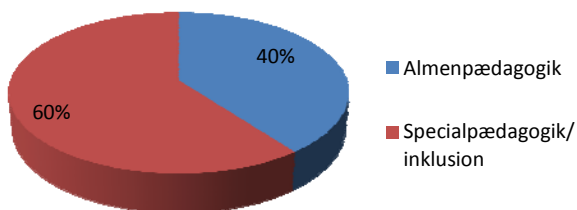
Forholdet mellem specialpædagogik og almen pædagogik - Sverige



Forholdet mellem specialpædagogik og almen pædagogik - Ontario



Forholdet mellem specialpædagogik og almen pædagogik - Finland

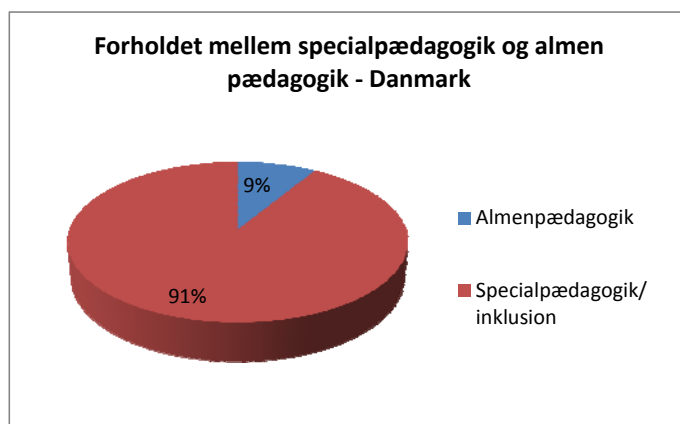


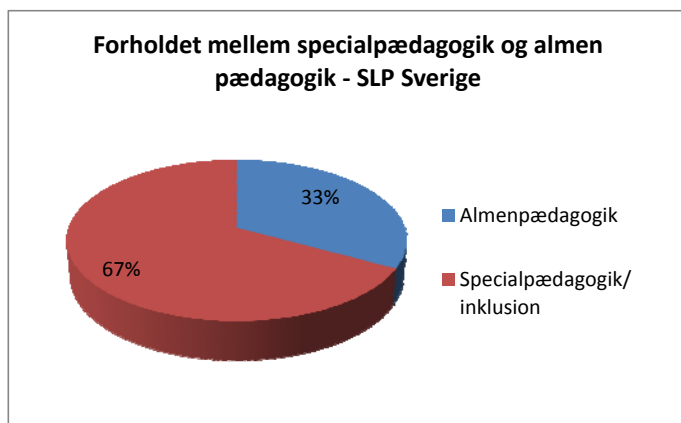
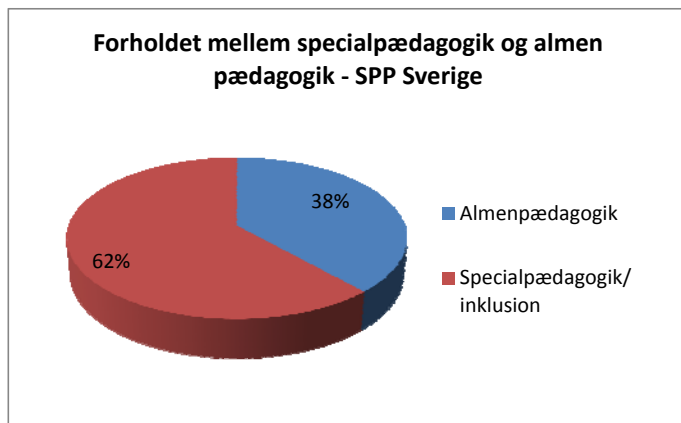
Når forholdet mellem litteratur inden for det almenpædagogiske område sammenholdes med litteratur inden for det specialpædagogiske område, fremgår det, at i alle lande prioriteres det specialpædagogiske område med mere end 50 %. I Danmark udgør specialpædagogik/inklusion 66 % og det almene område 34 %, dernæst Ontario med 59 % inden for specialpædagogik/inklusion og 41 % af litteraturen inden for almenpædagogik. I Finland udgør det specialpædagogiske/inkluderende område 60 % over for 40 % almenpædagogisk litteratur. I Sverige udgør specialpædagogik/inklusion 53 % og almenpædagogik 47 %.

Den måde, lærerstuderende tilegner sig specialpædagogiske kompetencer på via uddannelse, træder altså frem med en relativ stor vægt på almenpædagogiske teoretiske tilgange. Der er ikke stor variation mellem de enkelte landes læreruddannelser. Dog kan der identificeres en indholdsmæssig forskel mellem de enkelte landes læreruddannelser i forhold til, hvilken type specialpædagogisk og almenpædagogisk litteratur der indgår i undervisningsplanerne.

I Danmark, Sverige og Ontario er der i det specialpædagogiske/inkluderende område stor fokus på inklusion, hvorimod Finland har væsentligt mere fokus på litteratur, som kan placeres inden for det psykologiske og medicinske fagkompleks. Dvs. som fokuserer på diagnosticering, behandling og kompensation.

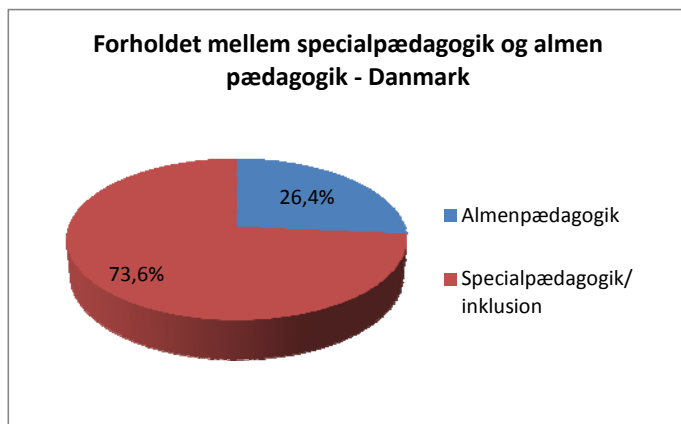
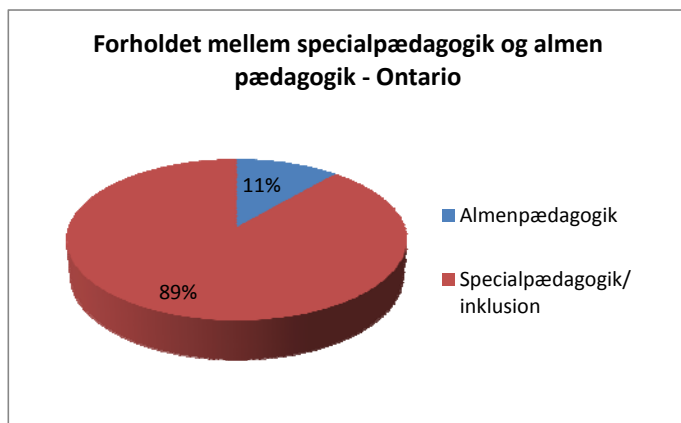
Forholdet mellem almen- og specialpædagogik i efteruddannelser





Når forholdet mellem specialpædagogik og almenpædagogik analyseres for efteruddannelserne i henholdsvis Danmark og Sverige, ændrer særligt forholdene for Danmark karakter sammenlignet med den almindelige læreruddannelse, jf. forrige afsnit. På specialpædagog- og speciallærerprogrammet i Sverige udgør almenpædagogik cirka en tredjedel af litteraturen, hvilket er et mindre procentvist fald i forhold til læreruddannelsen. I den danske diplomuddannelse er den procentvise andel faldet betydeligt mere, da kun 9 % af litteraturen er almenpædagogisk. Det skal dog her bemærkes, at den begrænsede mængde litteratur inden for det almenpædagogiske område i Danmark kan hænge sammen med de modtagne undervisningsplaner fra. Flere af dem har et specialiseret fokus på fx sproglige vanskeligheder og blindhed.

Forholdet mellem almen- og specialpædagogik på masteruddannelserne



Når forholdet mellem det almen- og det specialpædagogiske område på masteruddannelserne sammenholdes, fremgår det, at det specialpædagogiske område er det største ved begge uddannelser. I Canada udgør det specialpædagogiske område 89 %, og i Danmark udgør det 73,6 %.

Opsamling på forholdet mellem almen- og specialpædagogik

På læreruddannelserne er forholdet mellem almen- og specialpædagogik rimeligt ensartet i de fire lande, hvor Danmark har den mindste andel af almenpæ-

dagogisk litteratur, og andelen af almenpædagogisk litteratur bliver endog markant mindre på diplomuddannelsen i Danmark. Sveriges efteruddannelser har ligeledes et fald i den almenpædagogiske litteratur, dog udgør det kun en lille procentdel. På masteruddannelserne har Danmark over dobbelt så meget almenpædagogisk litteratur som Ontario.

Der ses en tydelig variation ved vægtningen af det almenpædagogiske område ved de to masteruddannelser, hvor særligt Ontarios prioritering mellem det special- og almenpædagogiske område skifter karakter fra den almindelige læreruddannelse og til den mere specialiserede masteruddannelse. I den mere specialiserede masteruddannelse udgør almenpædagogikken en væsentligt reduceret del – set i forhold til læreruddannelsen i både Ontario og i Danmark.

Inklusion og segregation

Inklusion og segregation skal i dette afsnit forstås som endnu en skelnen inden for det specialpædagogiske område. I denne analyse indgår udelukkende litteratur fra kategorien specialpædagogik, som den blev identificeret i analysen af forholdet mellem specialpædagogik/inklusion og almenpædagogik. De to kategorier, inklusion og segregering, henviser til de to forskellige faglige perspektiver, som blev beskrevet i indledningen: en medicinsk/psykologisk forståelse og en sociologisk/kontekstuel forståelse. De to perspektiver afføder to forskellige problem- og løsningsforståelser. I den medicinske/psykologiske tilgang er det en problem- og løsningsforståelse, som primært retter sig mod individet, mens problem- og løsningsforståelsen i den sociologiske tilgang er kontekstuel. Dvs. at blikket rettes mod individet i samspil med omgivelser/kontekst.

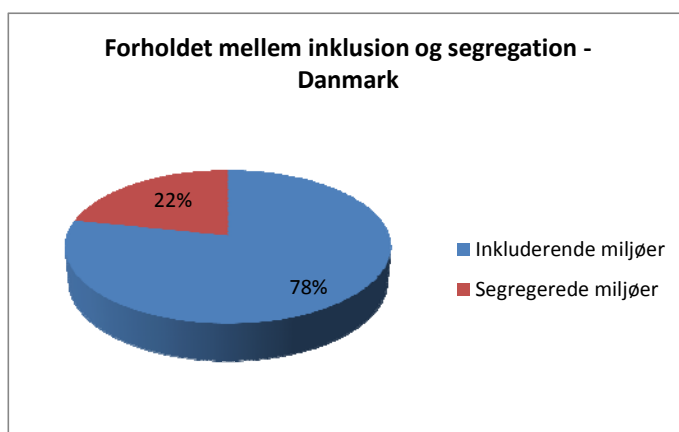
En medicinsk/psykologisk forståelse medfører en opmærksomhed på kompensation og behandling i segregerede læringsmiljøer, hvor en særlig pædagogik defineres i relation til det diagnosticerede 'problem'. Litteraturen, der er kategoriseret her, omhandler forskellige former for undervisning, som foregår adskilt fra almenundervisningen. Derudover indeholder litteraturen her forskellige typer af specialiseret viden, der foreskriver en bestemt pædagogisk metode til et bestemt problem, såsom autisme, ADHD, blindhed og høretab. Eksempler på denne litteratur er:

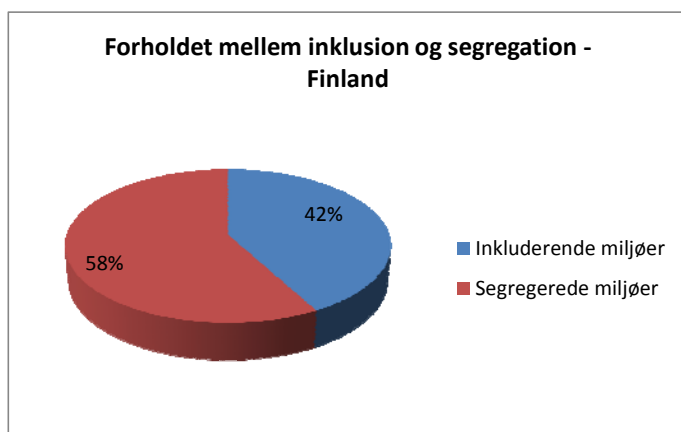
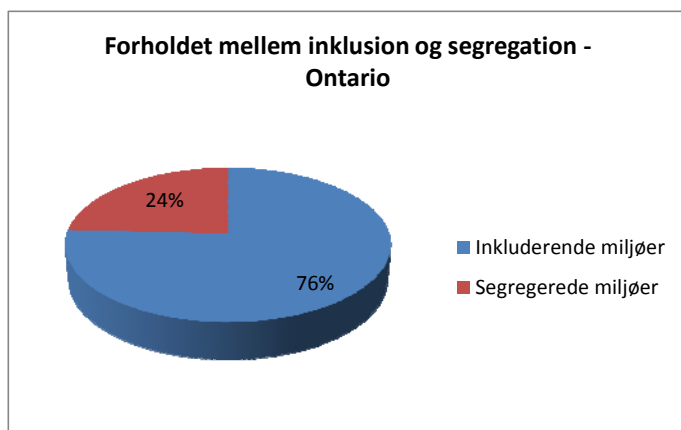
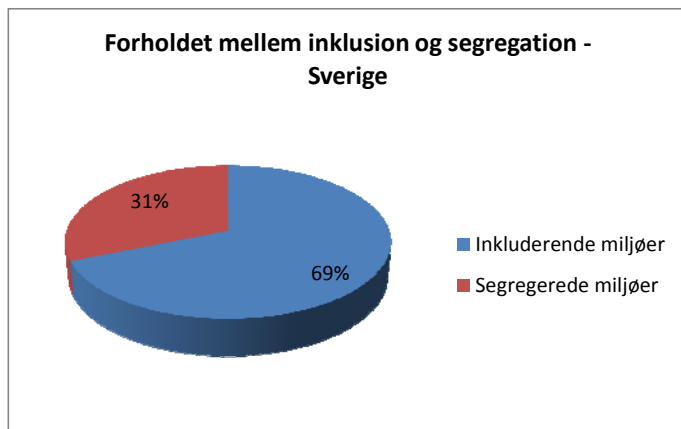
- Komische-Konnerup, Leo (2010) *Specialundervisning på hovedet*, Klim
- Mioskaro, Jóhannes (2008) "Pædagogisk arbejde med børn med autisme". I: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 1/2008
- Mølgaard Laustsen, Peter (2002) *Om auditiv processering hos flerhandicappede børn*, Danmarks Pædagogiske Universitet

En sociologisk/kontekstuel forståelse er snarere orienteret mod at skabe muligheder for tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og præstation/performance (Farrell, 2004) i almenundervisningen. Litteraturen, som indgår i denne kategori fokuserer på forskellige aspekter af inkluderende læringsmiljøer. Eksempler på denne litteratur er:

- Bryderup, I. (red.) 2011 *Diagnoser i social- og specialpædagogik*, Hans Reitzels Forlag
- Due, R. (2010) *Normalitet og abnormalitet i det pædagogiske felt*, Unge Pædagoger, nr. 5
- Christiansen, Jørgen (m.fl.) (2010) *Specialpædagogik – En grundbog*, Hans Reitzels Forlag
- Tetler, Susan & Søren Langager (2009) *Specialpædagogik i skolen – En grundbog*, Gyldendal

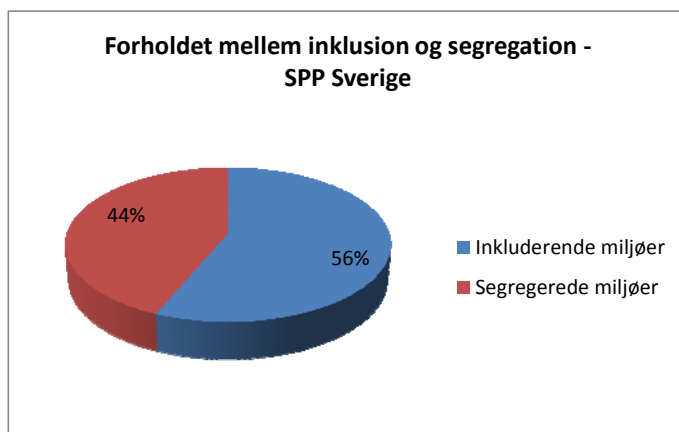
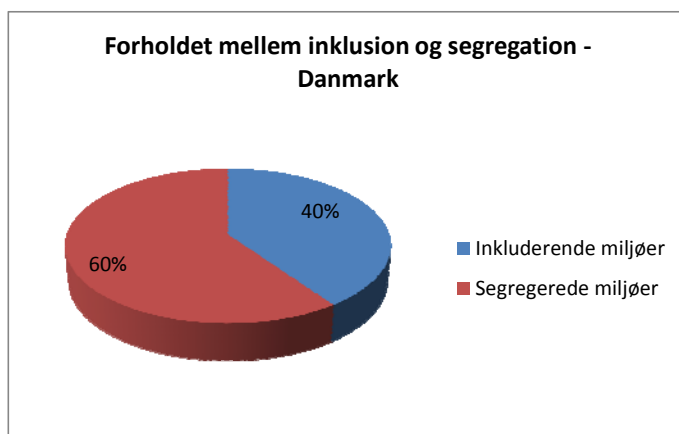
Forholdet mellem inklusion og segregation på læreruddannelserne

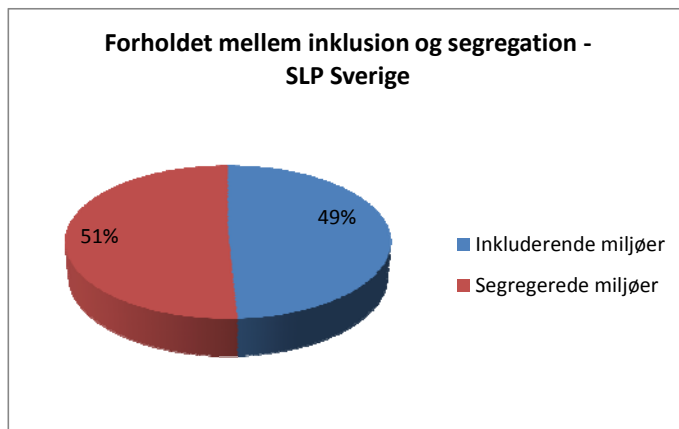




Når mængden af specialpædagogisk litteratur opdeles efter kategorierne inkluderende og segregerede miljøer, tegner der sig et ensartet billede af henholdsvis Danmark og Ontario. Det inkluderende miljø udgør 78 % i Danmark og i Ontario 76 %. I Sverige udgør indholdskategorien det inkluderende miljø 69 %. Finland skiller sig i denne sammenhæng ud med en overvægt af litteratur inden for det segregerede miljø med 58 % over for 42 % inden for det inkluderende miljø.

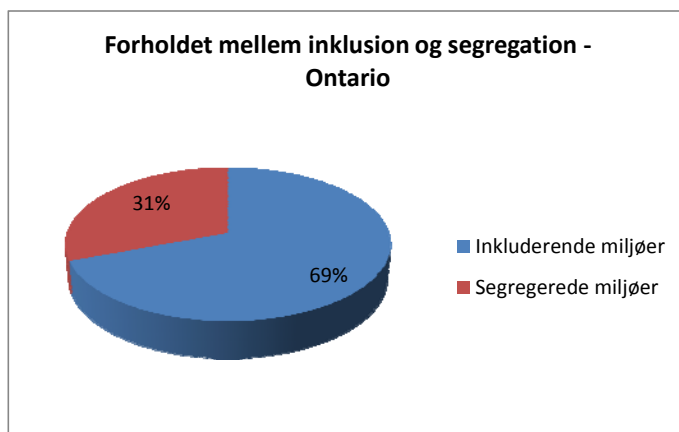
Forholdet mellem inklusion og segregation på efteruddannelser

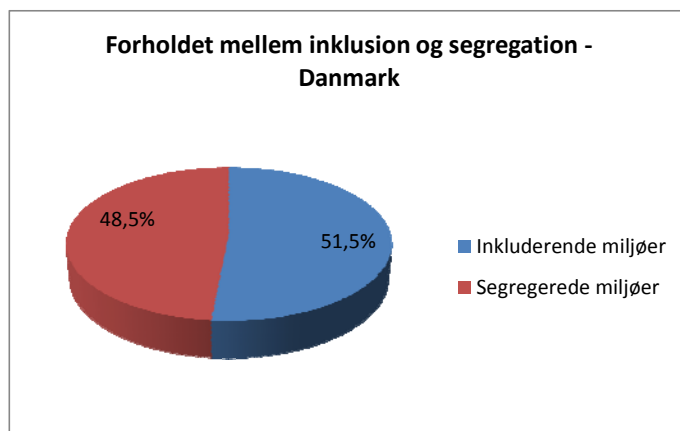




For efteruddannelserne i henholdsvis Sverige og Danmark er der variation mellem vægtningen af det inkluderende og segregerende miljø. De svenske efteruddannelser, specialpædagog- og speciallærerprogrammet, har en overensstemmelse mellem uddannelserne, hvor litteratur inden for de to miljøer har stort set samme fokus. I Danmark er fordelingen lidt anderledes, hvor det segregerende miljø prioriteres med 60 %.

Forholdet mellem inklusion og segregation på masteruddannelserne





Det inkluderende miljø prioriteres højt i Ontario, hvor det udgør 69 %. I Danmark prioriteres de to miljøer med lige stor vægt, da det inkluderende miljø udgør 51,5 % og det segregerende miljø 48,5 %.

Opsamling på inkluderende og segregerende miljøer

Prioriteringen af forholdet mellem inkluderende og segregerende miljøer varierer mellem de enkelte lande, men også internt i landene imellem uddannelsesniveauerne. Finlands lærer- speciallæreruddannelse har den største mængde litteratur rettet mod undervisning i segregerende læringsmiljøer. Ontario har gennemgående høj prioritering af litteratur med inkluderende fokus, hvilket også gør sig gældende for Danmark og Sverige. Sidstnævnte lande har dog et mindsket fokus på inkluderende miljøer i deres efteruddannelser, hvor særligt Danmark skiller sig ud.

Der er i alle lande i undersøgelsen fokus på øget læring og inklusion i forhold til elever med særlige behov. Der er dog væsentlige forskelle på de indholdsmæssige valg, der træffes på læreruddannelserne i forhold til fokus i litteraturen mellem inklusion og segregation. De forskellige valg kan muligvis tilskrives den virkelighed og vision, der er for folkeskolen i de undersøgte lande.

Danmark og Sverige har haft tradition for at have en større del af elever med særlige behov placeret i segregerede skoletilbud enten inden for almenskolenens rammer, såsom specialklasser, eller på specialskoler med lille eller ingen tilknytning til almenskolen. Begge lande har en relativ stor procentdel af lavt

præsterende elever i PISA-undersøgelserne, hvorfor både Danmark og Sverige for indværende er optaget af at inkludere flere elever i almenskolen og øge disses faglige præsentationer. I Danmark ses dette bl.a. ved den nuværende regerings regeringsgrundlag i forhold til en ændret definition af specialundervisningsbehov i bekendtgørelsen for specialpædagogisk bistand samt projektet "Nordisk skole". Både Danmark og Sverige har på deres læreruddannelser et væsentligt større fokus på inkluderende end på segregerede miljøer. Dette peger på, at man i læreruddannelsen er ved at omstille sig med henblik på at give lærerne kompetencer til udvikling af mere inkluderende læringsfællesskaber. Ved de svenske efteruddannelse, den danske PD-uddannelse og den danske masteruddannelse er der ligeledes stor fokus på inkluderende miljøer, dog ikke i lige så høj grad som på læreruddannelserne.

Canada-provinsen Ontario er gået fra at have mange elever i segregerede tilbud og være dårligt placeret i PISA til at ligge i top fem i PISA og have udviklet meget inkluderende skoler. De har formået at gå fra at undervise segregerede til at undervise inkluderende samtidig med, at elevernes præstationer er øget væsentligt. Denne udvikling er sket på baggrund af et partnerskab mellem folkeskolens aktører (Aisinger, 2011) og kan ses afspejlet i det store fokus på inklusion i den anvendte litteratur på både lærer- og masteruddannelserne.

Finland har generelt haft et stort fokus på at opspore og kortlægge børn med særlige behov, hvorfor de har haft et stort forbrug af segregerede tilbud; en stor del af disse er inden for almenskolens rammer i form af fx specialklasser eller specialundervisning (Jahnukainen, 2011). Denne tendens genfindes i det generelle billede af læreruddannelserne i Finland, hvor det største fokus er på undervisning i segregerede miljøer frem for inkluderende miljøer.

Der er dog en bevægelse i gang mod mere inkluderende skoler, hvilket afspejles i enkelte universiteters prioritering af litteratur i forhold til inklusion. Et eksempel på dette er læreruddannelsen ved universitetet i Jyväskylä.

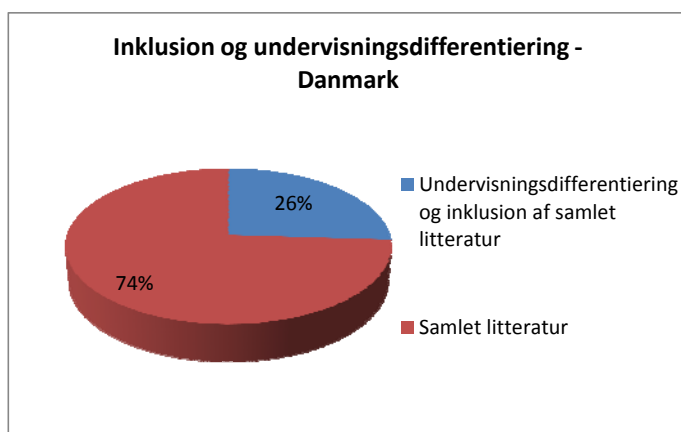
Inklusion og undervisningsdifferentiering

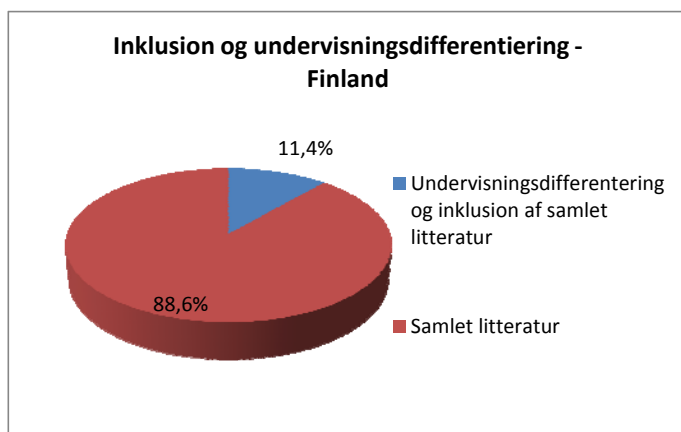
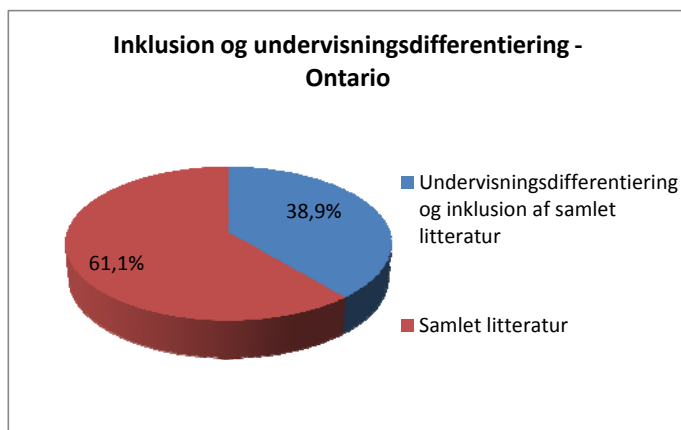
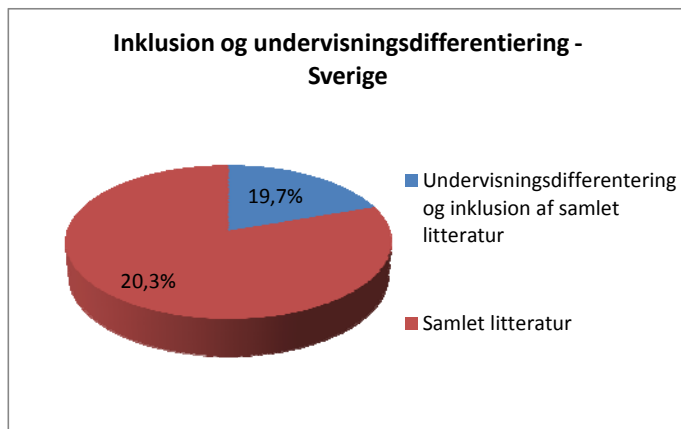
En sidste skelnen mellem almen- og specialpædagogik foretages ud fra kriteriet inklusion og undervisningsdifferentiering. Det fremanalyseres, hvordan forholdet ser ud i litteraturen mellem den samlede litteratur og litteratur, der fo-

kuserer på inklusion og undervisningsdifferentiering. Ud over litteratur, der direkte omhandler inklusion og undervisningsdifferentiering, er der også inddraget litteratur omhandlende elevplaner og evaluering, da disse kan ses som en forudsætning for undervisningsdifferentiering. Eksempler på litteratur er:

- Alenkær, Rasmus (red.) (2008) *Den inkluderende skole – en grundbog*, Frydenlund
- Egelund, Niels (2003) "Evaluering og dokumentation". I: *Udfordringer for skolen*, Kroghs Forlag
- Egelund, Niels (m.fl.) (2007) *Elevplaner – Teori og praksis*, Dansk Psykologisk Forlag II
- Håstein, Hallvard & Sidsel Werner (2005) *Plads til forskellighed*, Gyldendals Lærerbibliotek
- Tetler, Susan & Søren Langager (2009) *Specialpædagogik i skolen – En grundbog*, Gyldendal
- Tomlinson, Carol Ann (2007): *Differentiering i klasseværelset*, Anholt

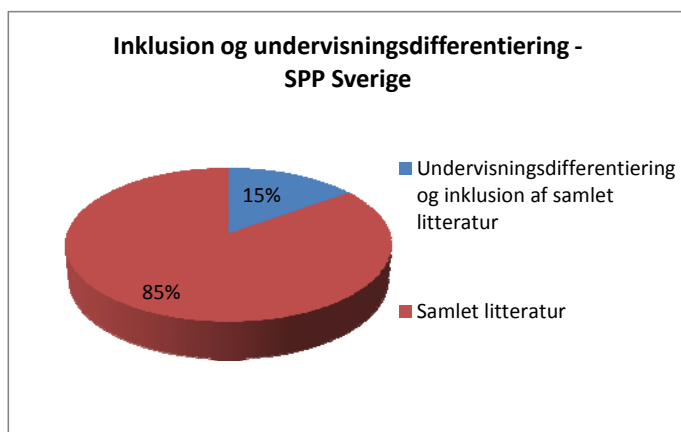
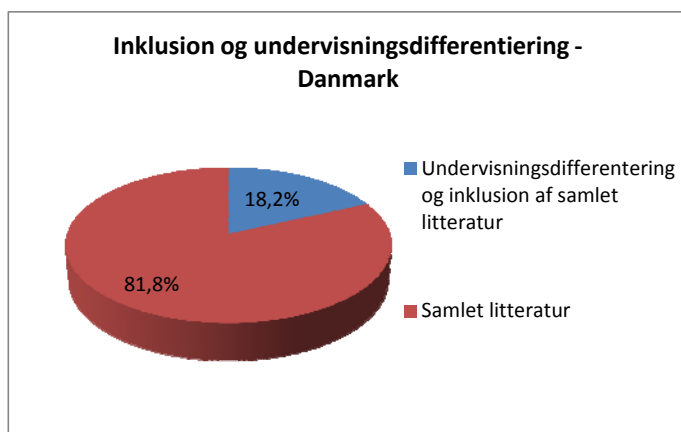
Inklusion og undervisningsdifferentiering på læreruddannelserne

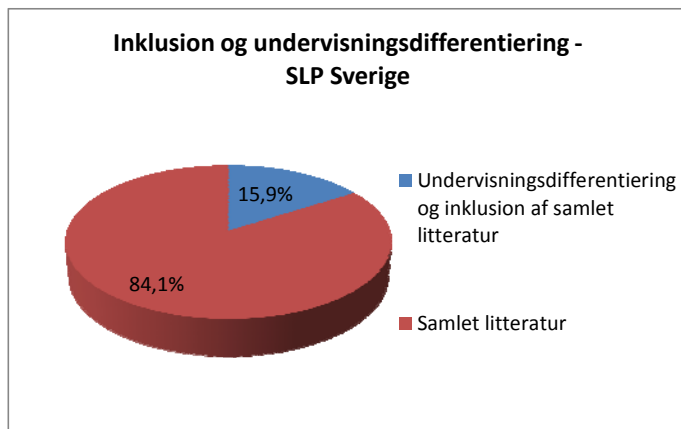




Litteratur omhandlende inklusion og undervisningsdifferentiering prioriteres forskelligt i de fire lande, hvor der vurderes at være særlig variation i prioriteringen i henholdsvis Finland og Ontario. Ontario har den største andel litteratur omhandlende inklusion og undervisningsdifferentiering, der udgør 38,9 %, mens Finlands andel udgør 11,4 % af den samlede mængde litteratur. Danmark og Sverige placerer sig i midten med henholdsvis 26 % og 19,7 %.

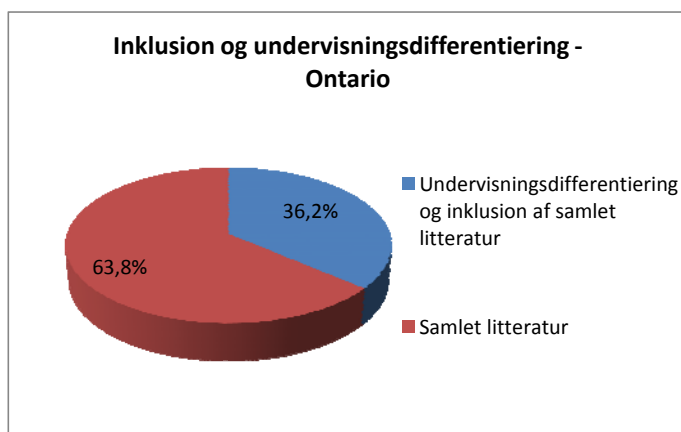
Forholdet mellem inklusion og undervisningsdifferentiering på efteruddannelser

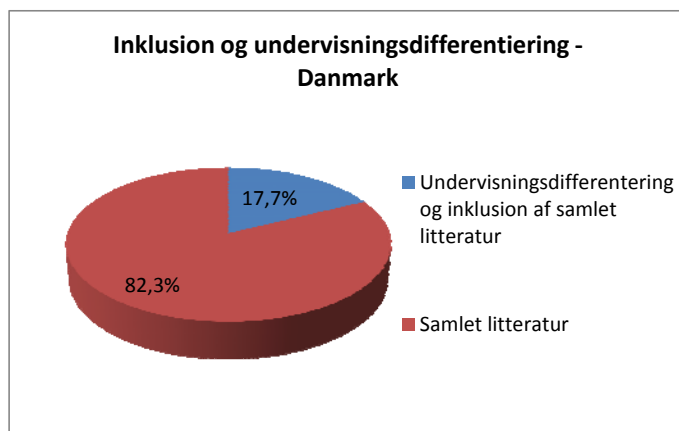




På efteruddannelserne i henholdsvis Sverige og Danmark vurderes der ensartethed i prioriteringen af litteratur om inklusion og undervisningsdifferentiering. Litteratur omhandlende inklusion og undervisningsdifferentiering i forhold til den samlede mængde litteratur udgør i Danmark 18,2 %, på specialpædagogprogrammet 15 % og på speciallærerprogrammet 15,9 %.

Forholdet mellem inklusion og undervisningsdifferentiering på masteruddannelserne





Afslutningsvis analyseres mængden af litteratur omhandlende inklusion og undervisningsdifferentiering i forhold til den samlede mængde på masteruddannelserne, der i Ontario udgør 36,2 % og 17,7 % i Danmark. Canada har således dobbelt så meget litteratur omhandlende inklusion og undervisningsdifferentiering som Danmark.

Opsamling på inklusion og undervisningsdifferentiering

Prioriteringen af inklusion og undervisningsdifferentiering er varierende mellem landene, mens der er konsensus mellem de enkelte uddannelser internt i landene. Ontario har gennemgående den største mængde litteratur med fokus på inklusion og undervisningsdifferentiering, hvor Finland har mindst. Danmark og Sverige har en rimeligt ensartet prioritering af inklusion og undervisningsdifferentiering gennem deres uddannelser og befinder sig i midten af de fire lande.

Opsamling af analyse af det specialpædagogiske fagområdes vidensindhold

Det specialpædagogiske fagområde på læreruddannelserne (og efteruddannelserne) i de fire lande fremstår som muligt *transdisciplinært*. Dels indeholder litteraturen i undervisningsprogrammerne på læreruddannelserne en stor spredning mellem forskellige discipliner og fagområder. Især den danske og den

svenske læreruddannelse træder frem med en stor variation af kategorier, da der indgår flere forskellige videnskabelige og faglige discipliner i fagområdet. Derudover udgør kategorien 'specialpædagogik/inkluderende pædagogik' en væsentlig del af den samlede litteratur på alle læreruddannelser i undersøgelsen (Finland 22 %, Sverige 25 %, Ontario 33 % og Danmark 29 %). Overordnet set er det et højt prioriteret fagområde i samtlige lande. Derudover indgår psykologi med stor vægt i tre landes undervisningsprogrammer på læreruddannelserne (Finland 30 %, Sverige og Danmark henholdsvis 25 % og 27 %). I Ontario indgår psykologi med kun 9 %. Derudover indgår pædagogik med stor vægt (Danmark og Finland 14 %, Sverige 23 % og Canada 26 %).

I efteruddannelsesområdet i Sverige og i Danmark udgør inkluderende specialpædagogik størstedelen af litteraturen (PD i Danmark 40 % og SPL og SPP i Sverige hhv. 26 % og 22 %). Psykologi udgør en væsentlig del af litteraturen i den danske PD-uddannelse (37 %) og udgør mindre på den svenske efteruddannelse (15 % og 10 %). Der er samlet en større variation af litteratur i den svenske efteruddannelse, end der er i den danske, hvor litteraturen samler sig i en dominans af inkluderende specialpædagogik og psykologi. I den svenske efteruddannelse prioriteres de øvrige kategorier en smule højere, end de gør i den danske PD. På masteruddannelserne i Ontario og i Danmark udgør inkluderende specialpædagogik den største andel med henholdsvis 48 % og 34,9 %. Og i Ontario indgår psykologi med 24 %. Dette skal sammenholdes med den meget lille andel (9 %), som psykologi indgår med på læreruddannelsen. I den danske masteruddannelse indgår pædagogik med stor vægt (18,8 %).

Der er ikke store variationer mellem de fire landes prioriteringer af forskellige faglige og videnskabelige discipliner på lærernes grund- og efteruddannelser. Dog må det fremhæves, at psykologi indgår med stor vægt i den finske læreruddannelse sammenlignet med de øvrige lande. Derudover træder Finland frem som det land, der i højest omfang prioriterer videnskabsteori og metode. Læreruddannelsen i Ontario træder frem som en uddannelse, der prioriterer sociologi og til dels pædagogik højt, sammenlignet med de øvrige læreruddannelser, mens psykologi indgår med stort set samme vægt.

Med hensyn til forholdet mellem *almen-* og *specialpædagogik/inklusion* er der ikke bemærkelsesværdige forskelle mellem de enkelte landes læreruddannelser. Dog træder den danske PD frem som en uddannelse, der prioriterer specialpæ-

dagogik/inklusion væsentligt (91 %). I Sverige indgår specialpædagogik/inkluderende pædagogik med 62 % på SPP og 67 % på SLP. På masteruddannelsen i Danmark prioriteres almenpædagogik en smule højere end i Ontario (26,4 % mod 11 %).

Når analysen rettes mod forholdet mellem litteratur, der angår *segregeret eller inkluderet* undervisning, træder forskelle frem mellem de fire lande. I Danmark, Sverige og Ontario prioriteres inklusion med henholdsvis 78 %, 69 % og 76 % i litteraturen i læreruddannelsernes undervisningsprogrammer. I Finland udgør litteratur, der omhandler *segregeret* undervisning, 58 %. På den finske læreruddannelse vægtes *segregeret* uddannelse altså højere. Det kan hænge sammen med, at både speciallæreruddannelsen og den generelle læreruddannelse indgår i analysen. Der er ikke efteruddannelse i det finske system. I den svenske og danske efteruddannelse ses en øget prioritering af litteratur, der angår *segregeret* undervisning (44 % på SPP, 51 % på SLP i Sverige og 60 % på PD i Danmark). På masteruddannelserne i Ontario og i Danmark indgår litteratur, der sigter mod *segregeret* undervisning med henholdsvis 31 % og 48,5 %.

Et lignende billede tegner sig, når analysen fokuserer på prioriteringen af litteratur om undervisningsdifferentiering og inklusion i relation til den samlede mængde litteratur på læreruddannelserne. Danmark prioriterer disse fagområder med 26 %, Sverige med 19,7 % og Ontario med 38,9 %, og Finland træder igen frem som det land, der prioriterer området lavest med 19,7 %. På efteruddannelsesområdet er der ingen store forskelle at bemærke. Dog viser masteruddannelsen i Ontario at vægte litteratur om undervisningsdifferentiering og inklusion med 36,2 %. Det må således siges at være et højt prioriteret fagområde på masteruddannelsen.

Som omtalt har det specialpædagogiske felt været præget af modsætninger mellem forskellige perspektiver og problem- og løsningsforståelser. Det viser sig i analysen, at begge disse perspektiver sameksisterer i læreruddannelser og på efteruddannelser som sideordnede perspektiver. Med den store vægt, der lægges på inkluderende specialpædagogik og en transdisciplinær tilgang til specialpædagogik (i valget om at prioritere forskellige fagområder og discipliner sammen), synes modsætningen mellem perspektiver at være aftaget. Netop denne tilgang indfanges i 'det relationelle perspektiv', som er udviklet på baggrund af de to ovenstående perspektivers risiko for reduktionisme. I stedet for

at se problemet enten som iboende det enkelte barn eller iboende skolen som organisation ses problemet som forankret i relationen mellem elever (med funktionsnedsættelser) og omgivelserne (Söder, 1999). En tilgang til specialpædagogik, som fordrer en transdisciplinær tilgang, da den både fokuserer på individuelle faktorer og sociale faktorer samt på relationen imellem dem.

Der er mulighed for at lægge vægt på transdisciplinære tilgange i alle læreruddannelser og efteruddannelser, der indgår i undersøgelsen. Dog ser det i Ontario ud til, at der er truffet et ret entydigt valg, hvad angår fokus på de specialpædagogiske kompetencer til at arbejde inkluderende og herunder at arbejde med differentieret undervisning. Kompetencerne i de øvrige lande ser væsentligt mere blandede ud, og der kan ikke på samme måde peges entydigt på enkelte specialpædagogiske kompetencer. I Finland prioriteres videnskabsteori og -metode langt højere end i de andre lande og må derfor antages at være vurderet som en væsentlig kompetence i det specialpædagogiske praksisfelt.

6. Vidensformer

Analysen af vidensformer foregår ud fra nogle på forhånd udvalgte søge- og analysekriterier, hvor der skelnes mellem vidensformer (Rasmussen, Kruse & Holm, 2007): videnskabelig viden, videnskabelig praksisviden, professionsviden og professionspraksisviden. Skelnen mellem vidensformer i fire dele baserer sig på antagelsen om, at viden om uddannelse og undervisning, herunder specialundervisning, produceres i henholdsvis det videnskabelige system og i uddannelsessystemet, og at det i hvert af disse systemer sker med forskellige kriterier og formål, herunder ikke mindst til praksis (Rasmussen, Bayer & Brodersen, 2010).

I analysen af specialpædagogiske kompetencer, som lærerstuderende kan tilegne sig gennem uddannelse, udgøres det empiriske grundlag primært af litteratur i undervisningsplaner fra specialpædagogiske fag og moduler i de fire landes læreruddannelser (samt efter- og videreuddannelser). Analysen er foretaget ved, at litteraturen er blevet kategoriseret i forhold til adskillelsen mellem videnskabelig viden og professionsviden i fem analyse- og søgekategorier:

- Empirisk videnskabelig viden
- Teoretisk-analytisk videnskabelig viden
- Videnskabelig praksisviden (metodologi og metode)
- Filosofisk professionsviden
- Evidensbaseret professionsviden.

Kompetencer

Analysen af vidensformer i læreruddannelsernes (og efteruddannelsernes) undervisningsplaner er en analyse af de former for viden, som studerende tilbydes, og undersøgelsens samlede mål er at foretage en sammenlignende analyse af de kompetencer, som lærerstuderende tilegner sig via uddannelse. Opmærksomheden på kompetencemål i uddannelsesdiskussioner generelt og kompe-

tencemål i styring af undervisning er et udtryk for et skift i interesse fra en indholdsorientering til en resultatorientering. Og med kompetencemål betones det, at vægten lægges på studerendes udbytte af undervisningen, det vil sige deres læringsudbytte.

En kompetencefokusering implicerer et fokus på det "at være i stand til at handle i relation til bestemte kendte, ukendte og uforudsigelige situationer" (Illeris, 2011: 33). Handleorienteringen udgør en central del af en kompetencefokusering, mens kvalifikationsbegrebet mere "drejer sig om nogle egenskaber, man har tilegnet sig, og som kan være en forudsætning for at handle i forskellige sammenhænge, men ikke relaterer sig direkte til disse sammenhænge og handlinger" (Illeris, 2011: 33).

Kompetence i uddannelse implicerer, at lærerstuderende tilegner sig kapaciteten til på vellykket måde at kunne håndtere komplekse krav og opgaver og at kunne handle i en kontekst gennem mobilisering af de tilegnede ressourcer: viden, færdigheder og refleksion.

I et komparativt studium af nordiske læreruddannelser (EVA, 2008) fremgår det, at den danske læreruddannelse er den eneste læreruddannelse i de nordiske lande, som ikke som overordnet formål betoner resultaterne og outcome af uddannelsesvirksomheden. Den danske læreruddannelse er med andre ord den eneste, som er mere indholdsorienteret end resultatorienteret. I forhold til indeværende undersøgelse betyder det, at den svenske og finske læreruddannelse – i modsætning til den danske – vil være organiseret omkring kompetencemål, hvorimod den danske vil være orienteret mod indholdsmål. Læreruddannelserne i Ontario betoner også resultater og outcome. Målene for læreruddannelserne i Ontario beskrives i en rapport fra Ontario Colleges of Teachers (OCT). Målene informeres af etiske standarder for lærerprofessionen: Standards of Practice for the Teaching Profession. Det fremgår her, at uddannelsen stræber efter, at lærere kan respondere på diversitet i klasserum, er etiske beslutningstagere, anerkendende over for antagelsen om, at deres egen måde at lære på påvirker elevers læring, at lærere er kritiske tænkere, kreative undersøgere, innovative, reflekterende praktikere og professionsforskere, samt at de er samarbejdende partnere i og omkring læringsmiljøer (OCT, 2006).

I den efterfølgende analyse trækkes der forbindelser mellem vidensformer og kompetencer. Analysen kan ses som en analyse af de kompetencer, som læ-

rerstuderende via litteratur får mulighed for at tilegne sig. Analysen har ikke specifikt beskæftiget sig med tilegnelsesprocessen, og det betyder, at den primært indfanger de typer af viden, som de studerende præsenteres for og formentligt arbejder med i deres studier. Det er vores antagelse, at forskellige former for viden – og arbejdet med forskellige former for viden – skaber rum for tilegnelsen af forskellige typer kompetencer, og denne antagelse vil udgøre fundamentet for analysens perspektivering af lærerstuderendes tilegnelse af specialpædagogiske kompetencer.

Definition af søge- og analysekriterier i undersøgelsen

Her defineres de søge- og analysekriterier, som analysen af vidensformer bygger på. *Videnskabelig viden* er en viden, som primært har som sit sigte at forklare og forstå fænomener. Det indebærer ikke at foreskrive, vejlede og instruere praksis. Tværtimod er videnskabelig viden om uddannelse og undervisning produceret uden for uddannelsessystemet med en optik, som er anderledes end den, uddannelsessystemet selv anvender. Videnskabelig viden er frembragt ved anvendelse af koden sandt/falsk. Søge- og analysekategorien 'videnskabelig viden' differentieres i denne undersøgelse yderligere i empirisk videnskabelig viden og teoretisk-analytisk videnskabelig viden.

Den *empiriske viden* inkluderer formidlingen af forskningsresultater fra empiriske undersøgelser. Det er en viden, som bygger på observation af praktik (situationer i praksis, hvor der handles) og interview af professionsudøvere om deres faglige selvforståelse og mening. Det er altså en viden, som har med praksis at gøre, men den har ikke i sit væsen et instruerende og vejledende sigte. Eksempler på denne viden er:

- Egelund, [fornavn] & Tetler (red.) (2009) *Effekter af specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Knudsen, H.[fornavn] (2010) *Har vi en aftale? – magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*, Nyt fra Samfundsvidenskaberne
- Kofoed, J. & D.M. Søndergaard (red.) (2009) *Mobning – sociale processer på afveje*, Hans Reitzels Forlag

- Rønn Larsen, M. (2011) "Børneperspektivet i grænselandet mellem folkeskole og specialklasse", I: Charlotte Højholt m.fl. *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*, Dansk Psykologisk Forlag

Den *teoretiske-analytiske viden* inkluderer viden, som fortrinsvist er teoretisk, og hvis sigte er at indkredse et fænomen eller en problemstilling (evt. knyttet til professionspraksis) teoretisk. Igen sigter denne viden ikke mod at instruere praksis i forhold til at være retningsgivende for en fremtidig praksis, men efter at ville analysere og forstå fænomener. Eksempler på dette er:

- Andersen, P.Ø. m.fl. (red.) (2007) *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, Hans Reitzels Forlag
- Brinkmann, [fornavn] (red.) (2010) *Det diagnosticerede liv – sygdom uden grænser*, Klim
- Hausstätter, R.S. (2009) *Specialpædagogiske dilemmaer*, Dafolo
- Kirkebæk, B. (2010) *Almagt og afmagt. Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer*, Akademisk Forlag
- Mik-Meyer, N. & K. Villadsen (2007) *Magtens former – sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren*, Gyldendal Akademisk

Videnskabelig praksisviden (forskningsmetode og metodologi) defineres som en viden, der angår forskningsmetode og metodologi. Videnskabelig praksisviden er den viden, som forskere og forskningen genererer for sig selv med henblik på gennemførelse af forskning. Den omfatter typisk overvejelser over videnskabs-teori samt overvejelser over forskningsmetoder og deres anvendelsesmuligheder og begrænsninger. Eksempler på denne viden er:

- Jacobsen, B. m.fl. (1999) *Videnskabsteori*, Gyldendal
- Kampmann, J. (1998) *Om børn som informanter*, www.Børnerådet.dk
- Larsen Damgaard, H. (2005) *Med åbne øjne, observation og håndtering af problemadfærd*, Hans Reitzel
- Rønholt, H. m.fl. (2003) *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelsen*, Institut for Idræt/Hovedland

Professionsviden om uddannelse og undervisning er produceret i uddannelsessystemet og for uddannelsessystemet, dvs. med uddannelsessystemets egen optik. Professionsviden er frembragt ved anvendelse af koden vejledende/ikke vejledende. Professionsviden tjener til uddannelsessystemets selvkorrektion af undervisningspraksis gennem selvfrembragte kriterier for succes og fiasko. Professionsviden udvikles med henblik på løsning af konkrete problemer i lokale kontekster, hvorfor den overvejende vil være kontekstspecifik viden. Dens funktion er at instruere praksis med henblik på at forbedre den. Den retter sig mod en fremtidig og bedre praksis. Søge- og analyse-kategorien professionsviden differentieres yderligere i *filosofisk* professionsviden og *evidensbaseret* professionsviden.

Den *filosofiske professionsviden* retter sig mod at forbedre praksis ud fra teoretiske, ideologiske og normative perspektiver, som er dominerende i litteraturen. Det er en viden, som er karakteriseret ved at tale inden for det specialpædagogiske felts diskurser, rammer og kategorier. Hvor den empiriske og teoretiske videnskabelige viden udgøres af forskning i specialpædagogik, kan filosofisk professionsviden defineres som specialpædagogisk teoriudvikling og forskning. Det er en skelnen imellem viden, som har specialpædagogisk praksis eller fænomener som magt, marginalisering m.m. som sit studieobjekt, og viden, som har specialpædagogikken som sin optik. Det vil sige, som kommunikerer med og inden for specialpædagogikkens dominerende diskurser som fx inklusion med henblik på at fremhæve og definere en god og bedre praksis. Eksempler på denne viden er:

- Alenkær, R. (2008) *Den inkluderende skole i praksis*, Frydenlund
- Bjerresgaard, H. (2010) *Elever lærer sammen*, Dafolo
- Spencer, K. (2009) *Cooperative learning*, Alinea
- Tetler, S. m.fl. (2011) *Inkluderet i skolens læringsfællesskab*, Dafolo

Den *evidensbaserede professionsviden* lader sig ikke definere snævert og entydigt. Der eksisterer en kamp om en definition af evidensbegrebet (Krogstrup, 2011), som følger modsætninger mellem videnskabsteoretiske positioner. Der er ifølge Krogstrup tre forskellige spor i debatten om evidens. 'Det eksperimentelle spor' baserer sig på kvantitativ forskningsmetodologi og på antagelsen om, at virkeligheden kan studeres objektivt. 'Det kritiske spor' inspireres af socialkonstruk-

tivisme. Ud fra kvalitativ forskningsmetodologi antages det, at evidens ikke kan "adskilles fra de antagelser, der influerer på fortolkning" (Krogstrup, 2011: 140). Og endelig 'det pragmatiske spor', som overkommer og forbinder forskelle mellem det eksperimentelle og kritiske spor. Casestudier udgør en dominerende form i det pragmatiske spor. I denne undersøgelse er bredden i evidensdiskussionen inddraget i søge- og analysekategorien. Indeholdt i kategorien er resultater fra forsøgs- og udviklingsarbejde, som bygger på beskrivelser af systematiserede erfaringer fra praksis ud fra alle de forskellige positioner, som Krogstrup nævner.

Samlet for den evidensbaserede viden i undersøgelsen er, at den kan beskrives som viden fra praksis, der ikke er videnskabelig og empirisk. Og som samtidig er kendetegnet ved, at den har et instruerende og anvisende forhold til praksis og i den forstand kan betegnes som professions-viden.

I relation til undersøgelsens opmærksomhed på specialpædagogiske kompetencer udgøres den evidensbaserede professionsviden også af viden om diagnoser og funktionsnedsættelser og af sammenhængen mellem diagnoser, pædagogikker og undervisningsmetoder – eller behandlingsmetoder. Det er en form for viden, der bygger på medicinsk og psykologisk viden om sprog, erkendelse, eksekutive funktioner, dysleksi, hjernen, udviklingsforstyrrelser osv., og hvordan undervisning og pædagogik kan kompensere for og tage højde for disse funktionsnedsættelser. Den evidensbaserede viden er evidensbaseret på to måder. Dels bygger den på viden fra praksis (om metoder), og dels bygger den på viden om fysiologi og kropsfunktioner – mere end på ideer og visioner. Eksempler på denne viden er:

- Elbro, C. (2007) *Læsevanskeligheder*, Gyldendal
- Fleischer, A. & Merland, J. (2008) *Eksekutive vanskeligheder hos børn. Vurdering og indsats i praksis*, Dansk Psykologisk Forlag
- Gasthercole, S. E. (2009) *Børn, læring og arbejdshukommelse*, Dansk Psykologisk Forlag
- Metner, L. & Storgård, P. (2008) *KRAP – kognitiv, Ressourcefokuseret og Anerkendende Pædagogik*, Dafolo

Kompetence, handling og professionspraksisviden

Studerendes tilegnelse af specialpædagogiske kompetencer gennem uddannelse og efteruddannelse fremanalyseres igennem studiet af litteratur, som studerende præsenteres for. Kompetence drejer sig om handlingsberedskab i situationer og til en form for viden, som kan betegnes som professionspraksisviden. Det er en viden, som praktikere genererer for sig selv med henblik på gennemførelse af mere hensigtsmæssig praksis. Praksisviden er genereret ved hjælp af koden brugbar/ikke brugbar, hvilket er en distinktion, som kombinerer to kriterier for professionspraksis, nemlig om den virker (what works), og om den gør det med rimelighed, dvs. på en måde, som praktikerne ud fra fx etiske overvejelser vil bringe i anvendelse. Praksisviden er praksisrefleksion og således erfaringsbaseret viden, der har som funktion at bidrage til at styrke den konkrete pædagogiske hverdagspraksis. I en analyse, som fokuserer på litteratur, bliver det i sagens natur vanskeligt at fastholde opmærksomheden på professionspraksisviden, sådan som den defineres ovenfor som handling. Professionspraksisviden som søge- og analysekategori indgår derfor ikke i analysen. Havde undervisningsplanerne indeholdt en række mere oplevelsesorienterede beretninger fra praksis i litteraturlisten, workshops m.m. som involverede samtaler og diskussioner med praktikere og/eller foredrag for praktikere, kunne professionspraksisviden have indgået som kategori. Da disse former har været meget lavt repræsenteret, er søge- og analysekategorien 'professionspraksisviden' valgt fra.

På tværs af analysekategorier

Analysekategorierne har været håndterbare. Det har været muligt at kategorisere litteraturen i forhold til typen af vidensform. Når der har været tvivl om, hvordan en titel/fagbog skal kategoriseres, er abstracts om artiklen eller fagbogen læst, og ud fra det er litteraturens form og sigte defineret. I nogle (meget få) tilfælde er det ikke entydigt, hvordan litteraturen kan kategoriseres, fordi bogen indeholder mange forskellige former og går på tværs af analysekategorien. I disse tilfælde har det været den mest dominerende form, som fagbogen indeholder, der har afgjort fagbogens placering.

Et eksempel på dette er Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2008) *Adfærdsproblemer hos børn og unge. Teoretiske og praktiske tilgange*, Dansk Psykologisk Forlag. Det er en bog, der kobler overordnede teorier og praktiske anvisninger. Bogen er blevet kategoriseret som filosofisk professionsviden (og ikke teoretisk videnskabelig viden), fordi dens hovedsigte er at formidle til professionsfeltet, hvordan undervisningen kan tilrettelægges for elever med adfærdsproblemer. Og af samme grund er den ikke blevet kategoriseret som evidensbaseret professionsviden. Bogens sigte er først og fremmest at formidle indsigter om undervisning og specialpædagogik og ikke om diagnosen ADHD og kompensatoriske metoder.

Et andet eksempel er Peer & Reid (2001) *Dyslexia: Successful Inclusion in the Secondary School*, David Fulton Publishers, London. Det er en bog, som ifølge resumeet fokuserer på sammenhængen mellem funktionsnedsættelsen dysleksi og undervisningen, og som samtidig arbejder med inklusion og inkluderende pædagogik, men først og fremmest med fokus på sammenhængen mellem funktionsnedsættelsen og undervisning. Og derfor er den kategoriseret i evidensbaseret viden og ikke i filosofisk viden, selvom grænserne kan være svære at trække helt entydigt.

Analyse af vidensformer

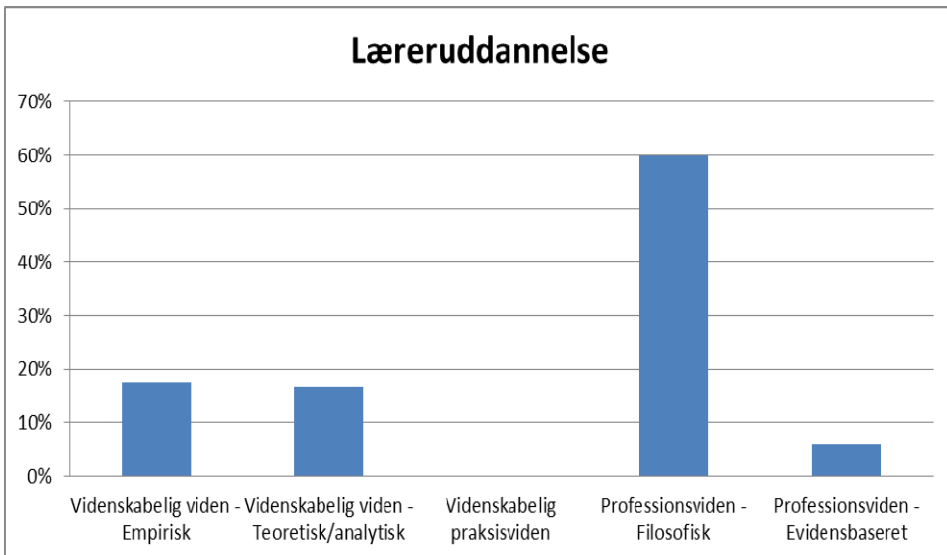
Analysen formidles i to grafer, som kommenteres og diskuteres. En graf, der indeholder fordelingen af vidensformer på læreruddannelser og efteruddannelse i de enkelte lande samlet, og en graf, der viser, hvordan fordelingen mellem vidensformer ser ud på de enkelte læreruddannelser (og efteruddannelser).

De fire landes uddannelsessystemer indeholder forskellige former for uddannelsesniveauer fra læreruddannelse til efteruddannelse. I Danmark og Sverige er det muligt at skelne mellem læreruddannelse og efteruddannelse, mens det i Finland og Ontario ikke på samme måde giver mening. Læreruddannelsen er placeret på universitetet og er forskningsbaseret, samtidig med at den retter sig mod studerendes tilegnelse af undervisningskompetence og -licens. Og efteruddannelsen er ikke organiseret som en akademisk overbygning på en professionsuddannelse. Som en konsekvens af forskelle mellem uddannelsessystemer er det ikke muligt at sammenligne direkte mellem niveauerne.

Uddannelser og vidensformer (Canada/Ontario)

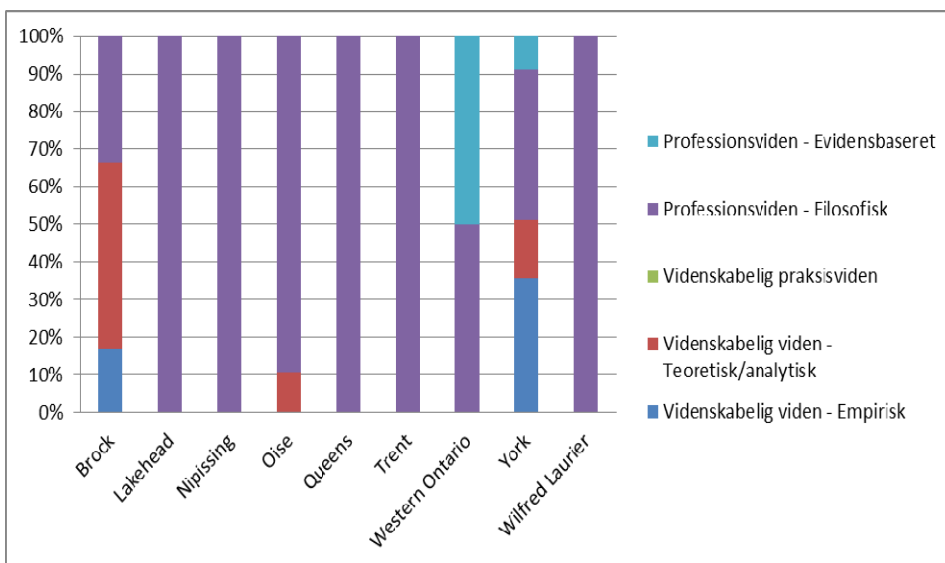
Læreruddannelsen i Ontario

Fordelingen af vidensformer på læreruddannelse i Ontario:



På læreruddannelsen i Ontario udgør den filosofiske professionsviden 60 % af den samlede litteratur, og den evidensbaserede udgør 6 %. Empirisk videnskabelig viden udgør 18 %, og den teoretiske-analytiske videnskabelige viden udgør 16 %. Videnskabelig praksisviden er fraværende. Indhold af specialpædagogisk karakter indgår i specifikke moduler i den samlede læreruddannelse i Ontario. I analysen af vidensformer har vi ikke inddraget den samlede læreruddannelse (og de pædagogiske og didaktiske fagområder i den), men udelukkende undervisningsprogrammer fra moduler med et specifikt specialpædagogisk fokus. Formodentligt indeholdes videnskabelig viden (empirisk, teoretisk-analytisk og videnskabelig praksisviden) i andre moduler på universitetet og er på den måde ikke egentligt udeladt i uddannelsen af den færdiguddannede lærer i Ontario.

Variation mellem fordelingen af vidensformer mellem universiteter i Ontario (læreruddannelse):

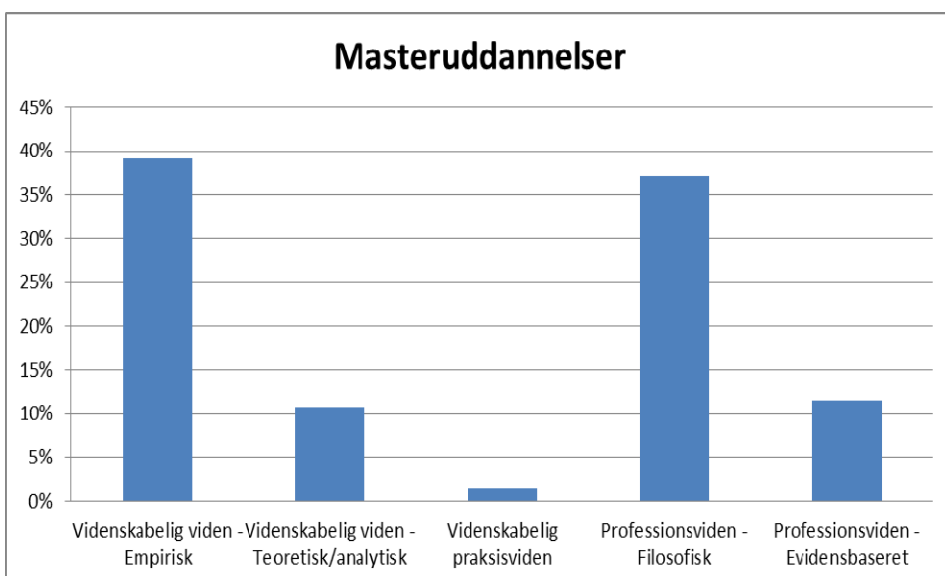


Det fremgår af figuren, at der er variation i prioriteringen af vidensformer mellem de enkelte læreruddannelser.

- Brock University prioriterer teoretisk videnskabelig viden højere end de andre universiteter.
- Lakehead University, Nipissing University, Queens University, Trent University og Wilfried Laurier University anvender en grundbog, som er kategoriseret som professionsviden, og synes derfor at prioritere det højt.
- OISE, University of Toronto, har først og fremmest anvendt grundbøger i deres undervisningsprogram til det specialpædagogiske modul, men kombinerer det med anden litteratur, som er teoretisk-analytisk videnskabelig.
- Universitetet Western Ontario kombinerer filosofisk og evidensbaseret professionsviden i to lige store puljer.
- York kombinerer alle former for viden på nær videnskabelig praksisviden – med en hovedvægt på professionsviden (både evidensbaseret og filosofisk).

Masteruddannelse i Ontario

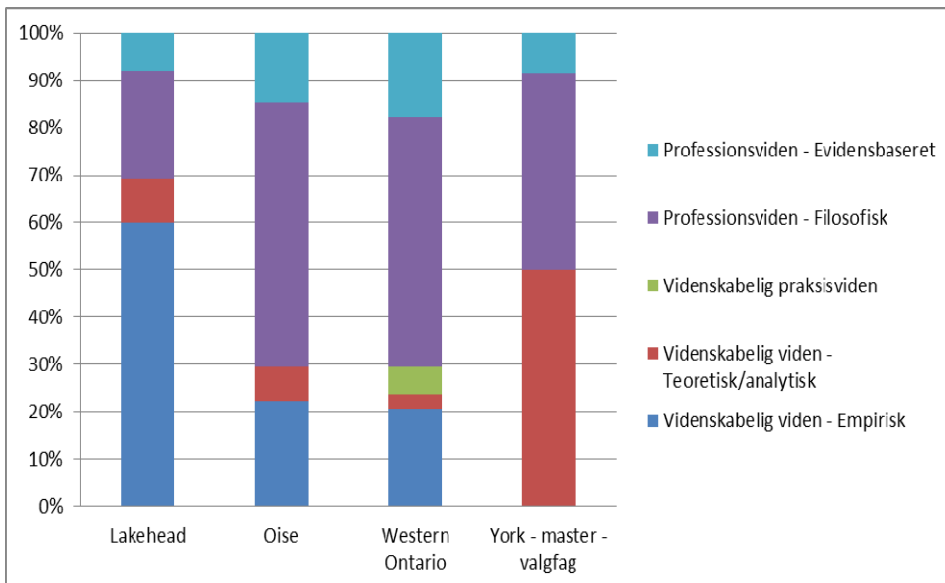
Derudover er der foretaget en analyse af toårige masterprogrammer fra fire universiteter (figur 12). Masterprogrammerne er overbygninger på fireårige bacheloruddannelser (Bachelor of Education Degree eller noget tilsvarende).



Masteruddannelserne i Ontario giver muligheder for forskning, typer af konsulentarbejder eller andre specialiserede professioner. To masteruddannelser på universitetet i Toronto giver undervisningslicens, og de indgår i materialet, som indgår i analysen af vidensformer på masteruddannelsen. Der er ikke en master i specialpædagogik, som er sammenlignelig med masteruddannelserne i Danmark og Finland. Det, der indgår i analysen, er fag og moduler med specialpædagogisk fokus i den generelle masteruddannelse.

På masteruddannelsen indgår empirisk videnskabelig viden med 39 %, og sammen med teoretisk-analytisk videnskabelig viden (11 %) og videnskabelig praksisviden (1 %) udgør videnskabelig viden samlet 51 % af masteruddannelsen. Professionsviden udgør 49 % og fordeler sig med 37 % til filosofisk professionsviden og 12 % til evidensbaseret professionsviden.

Fordeling af vidensformer mellem de enkelte universiteter, der udbyder masteruddannelser



Der kan identificeres en relativt stor variation mellem de enkelte masteruddannelsers prioritering af vidensformer.

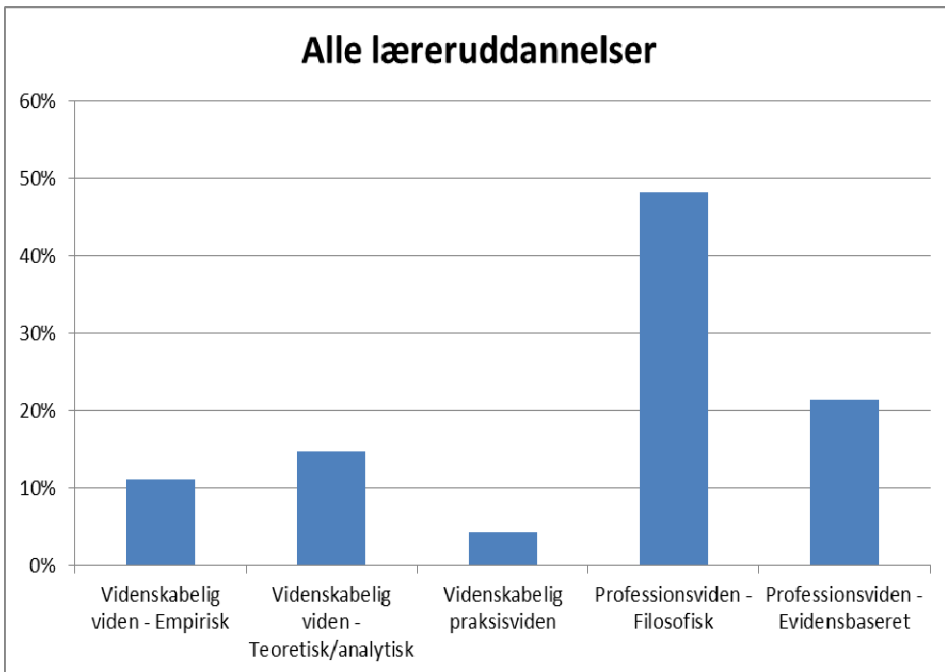
- På Lakehead University indgår videnskabelig empirisk viden med 60 % af den samlede litteratur, hvorimod de øvrige universiteter ikke prioriterer denne form for viden lige så højt.
- På OISE på universitetet i Toronto udgør den filosofiske professionsviden 56 %, mens videnskabelig viden (empirisk, teoretisk-analytisk og videnskabelig praksisviden) udgør 30 % af den samlede litteratur.
- På Western Ontario udgør filosofisk professionsviden 53 %, mens videnskabelig viden (empirisk, teoretisk-analytisk og videnskabelig praksisviden) udgør 29 % af den samlede litteratur.
- På York udgør teoretisk-analytisk videnskabelig viden 50 %, og sammen med filosofisk professionsviden (42 %) udgør de to vidensformer 92 %.

Uddannelser og vidensformer (Danmark)

Læreruddannelsen i Danmark

Den første figur viser fordelingen af vidensformer på læreruddannelsen i Danmark samlet, og den næste udtrykker fordelingen af vidensformer på de enkelte læreruddannelser.

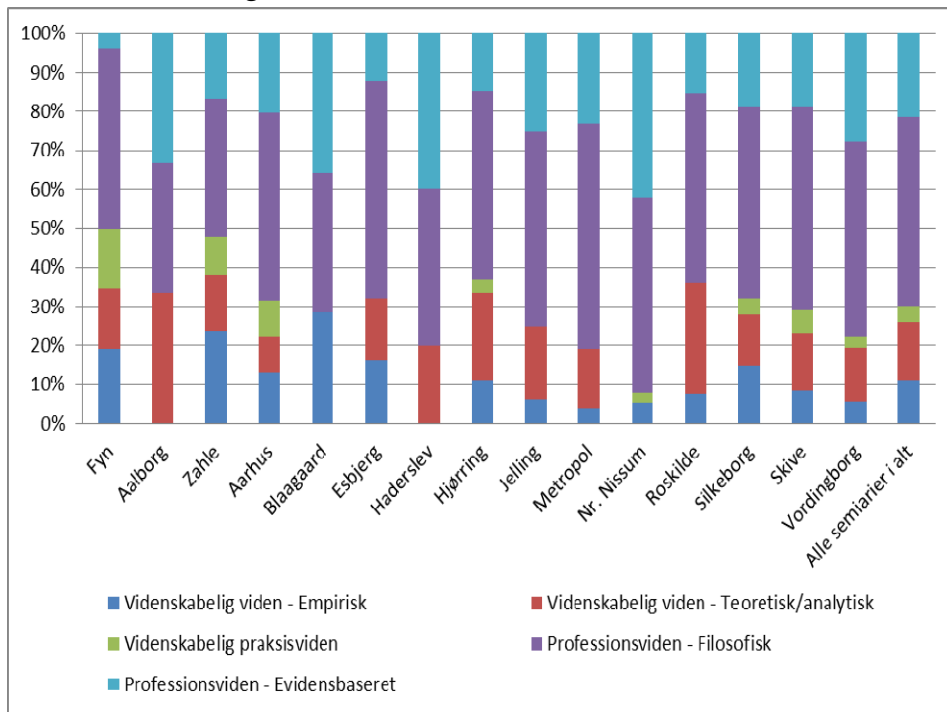
Fordelingen af vidensformer på læreruddannelsen i Danmark



I den danske læreruddannelse udgør professionsviden den absolutte hovedvægt i litteraturen, som studerende præsenteres for på linjefaget i specialpædagogik. Tæt på halvdelen (48 %) af den viden, som danske lærerstudierende præsenteres for, er filosofisk professionsviden, og næsten en fjerdedel (22 %) af den viden, som indgår, er evidensbaseret professionsviden. Samlet udgør professionsviden på landets læreruddannelsessteder i linjefaget specialpædagogik 70 % af den litteratur, som indgår i undervisningsprogrammerne. Videnskabelig vi-

den (empirisk og teoretisk) udgør henholdsvis 12 % og 14 %, mens videnskabelig praksisviden udgør 4 %.

Variation i fordeling af vidensformer mellem læreruddannelserne



Der er mange fællestræk ved den måde, som læreruddannelserne prioriterer mellem vidensformer. På samtlige læreruddannelser er den filosofiske professionsviden den form for viden, som i omfang fylder mest, mens de andre former for viden indgår i en spredt fordeling og i mindre omfang. To læreruddannelsessteder varierer fra dette billede. På læreruddannelsen i Aalborg og Blaagaard er den filosofiske professionsviden på linje med to andre kategorier af viden. På Aalborgs læreruddannelse fylder teoretisk videnskabelig viden og evidensbaseret professionsviden omtrent lige så meget som filosofisk professionsviden, og på Blaagaard fylder empirisk videnskabelig viden og evidensbaseret professionsviden næsten lige så meget som filosofisk professionsviden. Dette udgør en variation i forhold til den samlede hovedvægt af filosofisk professionsviden. Læreruddannelsen i Haderslev træder ligeledes frem og varierer i forhold til

det samlede billede. Her er den filosofiske og evidensbaserede vidensform lige omfattende og fylder ganske meget i forhold til andre vidensformer.

Pædagogisk Diplomuddannelse i specialpædagogik

Den første figur viser fordelingen af vidensformer på diplomuddannelsen i specialpædagogik samlet, mens den anden viser fordelingen af vidensformer mellem de enkelte UC'er.

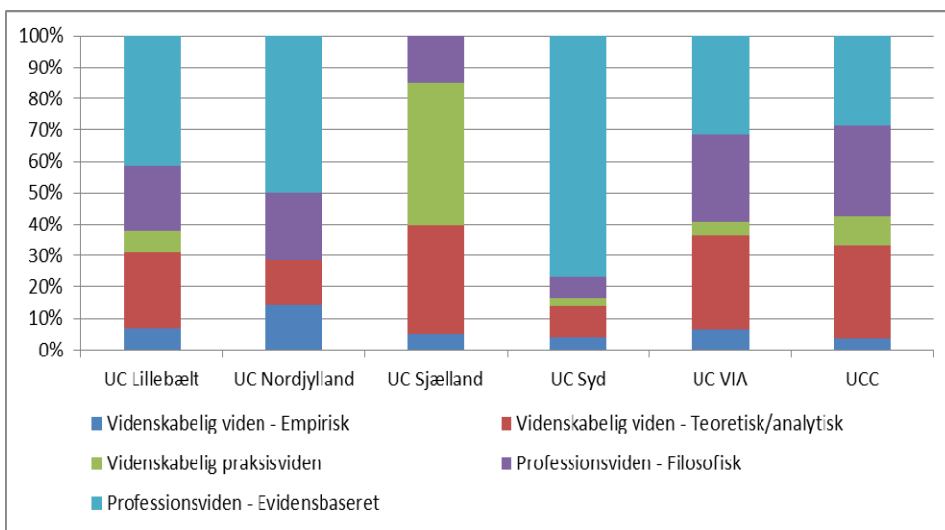
Den samlede fordeling af vidensformer på Diplomuddannelsen i specialpædagogik:



PD-uddannelserne i Danmark er samlet karakteriseret ved, at professionsviden (evidensbaseret og filosofisk) udgør 67 % af den samlede litteratur. Den evidensbaserede viden udgør 48 % af den samlede litteratur, mens den filosofiske viden udgør 19 %. Det vil sige, at som i linjefaget specialpædagogik udgør professionsviden ca. 70 % af den samlede litteratur i undervisningsprogrammerne. På læreruddannelsen i linjefaget specialpædagogik udgør filosofisk professionsviden ca. 50 %, hvorimod den i PD-uddannelsen i specialpædagogik udgør ca. 20 %. Den evidensbaserede professionsviden udgør 50 % af litteraturen på Diplomuddannelsen og ca. 20 % på læreruddannelsen. Derudover indgår den

teoretiske og analytiske viden med 22 % procent af den samlede litteratur. Viden om metode og metodologi og empiriske forskningsresultater udgør 11 % af den samlede litteratur.

Variation mellem prioritering af vidensformer på University Colleges i Danmark:



- UC Lillebælt prioriterer evidensbaseret professionsviden med 41 % og filosofisk professionsviden med 21 %. Altså, samlet 62 %.
- UC Nordjylland prioriterer evidensbaseret professionsviden med 50 % og filosofisk professionsviden med 21 %. Her udgør den videnskabelige praksisviden 0 %.
- UC Sjælland adskiller sig markant fra gennemsnittet. Her prioriteres videnskabelig praksisviden med 45 % af den samlede litteratur, der opgives i undervisningsprogrammer. Og derudover indgår videnskabelig, teoretisk-analytisk viden med 35 %. Kendetegnende for undervisningsprogrammerne fra UC Sjælland er, at der ikke opgives lige så meget litteratur som på andre uddannelser, hvorfor den statistiske variation forstærkes. Det betyder imidlertid ikke, at prioriteringen mellem forskellige typer af viden anfægtes.

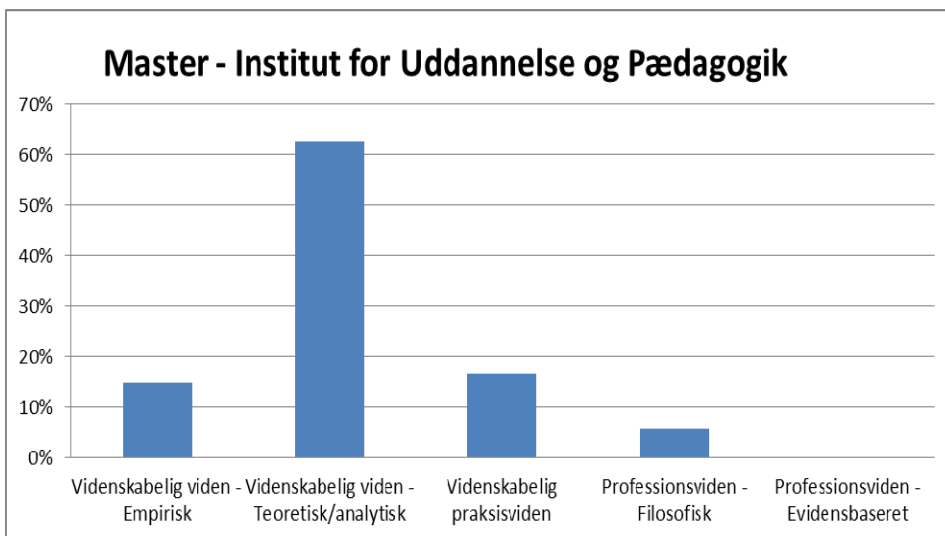
- UC Syd varierer i stort omfang fra gennemsnittet af prioriteringerne mellem vidensformer. Her udgør den evidensbaserede viden 76 % og den filosofiske professionsviden 7 % af den samlede litteratur, der indgår i undervisningsplaner.
- UC Via prioriterer professionsviden med samlet 59 %, filosofisk professionsviden med 28 % og evidensbaseret professionsviden med 31 %. Ud over professionsviden prioriteres teoretisk-analytisk viden med 30 %. Den videnskabelige praksisviden og empirisk videnskabelig viden udgør samlet 10 %.
- På UCC fordeler professionsviden sig i to lige store felter på 29 %. Den videnskabelige viden indgår med 4 %, den videnskabelige praksisviden med 9 % og den teoretiske og analytiske viden med 30 %.

Jævnfør opgørelse over datamateriale, som er indgået i undersøgelsen fra PD-uddannelserne i Danmark, er der stor variation mellem hold, der udbydes på uddannelserne, og stor variation i modulernes tematiseringer. På nogle UC'er udbydes det pågældende år en stor mængde PD-moduler, som er specialiserede (fx synsnedstættelser, blindhed), og på andre UC'er udbydes også og især mere generelle moduler (fx pædagogisk viden og forskning og undersøgelse af pædagogisk praksis).

Masteruddannelsen i specialpædagogik

På masteruddannelsen i specialpædagogik på Aarhus Universitet udgør den teoretiske-analytiske videnskabelige viden den absolutte hovedvægt på 63 %. Den evidensbaserede professionsviden er helt fraværende, og den filosofiske professionsviden udgør 5 %. Den empiriske videnskabelige viden (15 %), og den videnskabelige praksisviden (17 %) fordeler sig i næsten to lige store blokke.

Masteruddannelse i specialpædagogik:



Uddannelse og vidensformer (Finland)

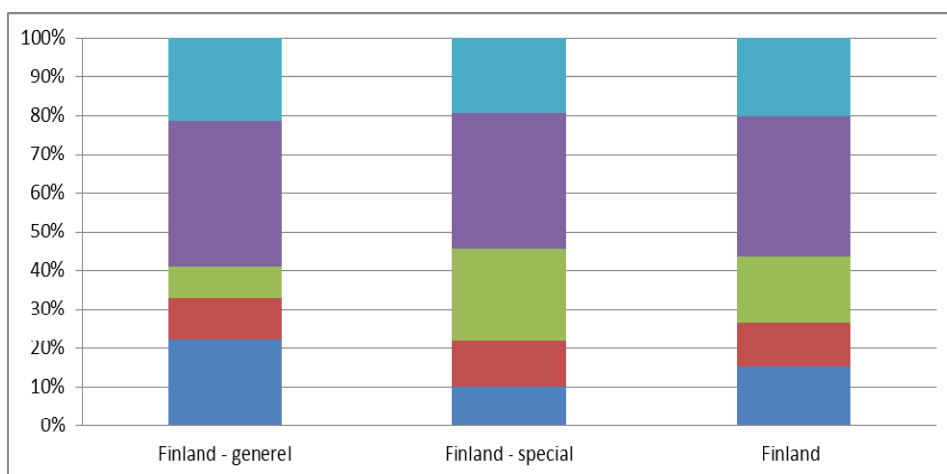
Læreruddannelsen i Finland



I den finske læreruddannelse prioriteres filosofisk professionsviden med 36 % og evidensbaseret professionsviden med 20 %. Altså samlet 56 %. Empirisk vi-

videnskabelig viden udgør 15 %, teoretisk-analytisk videnskabelig viden udgør 11 %, og videnskabelig praksisviden udgør 17 %. Samlet udgør videnskabelig viden 44 %.

Variation mellem den generelle læreruddannelse og speciallæreruddannelsen:



Der kan identificeres visse variationer mellem den generelle læreruddannelse og speciallæreruddannelsen:

- I den generelle læreruddannelse indgår empirisk videnskabelig viden med 22 %, teoretisk-analytisk videnskabelig viden med 11 %, videnskabelig praksisviden med 8 %, filosofisk professionsviden med 38 % og evidensbaseret professionsviden med 21 %.
- I speciallæreruddannelsen indgår empirisk viden med 10 %, teoretisk-analytisk viden med 12 %, videnskabelig praksisviden med 24 %, filosofisk professionsviden med 35 % og evidensbaseret professionsviden med 20 %.

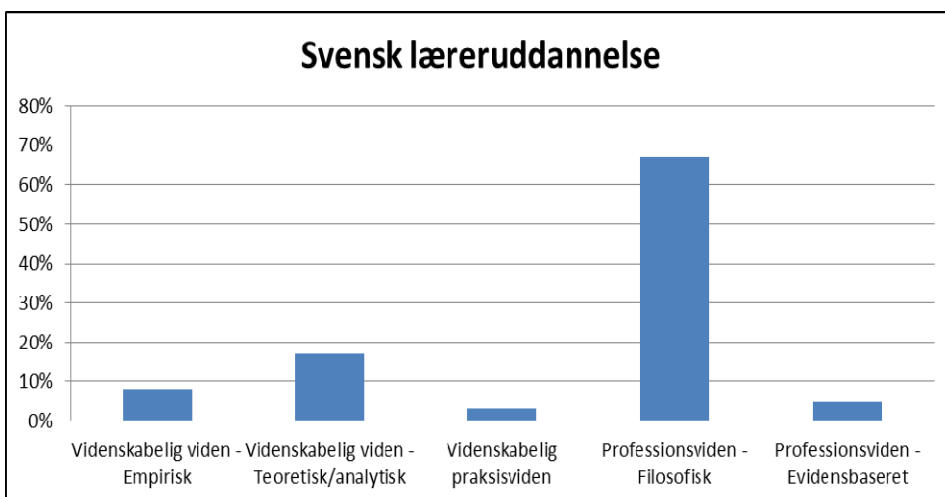
Variationen udgøres af en forskel i prioritering af empirisk videnskabelig viden, som prioriteres højt i den generelle læreruddannelse, mens videnskabelig praksisviden prioriteres højt i speciallæreruddannelsen.

Uddannelser og vidensformer (Sverige)

Læreruddannelsen i Sverige

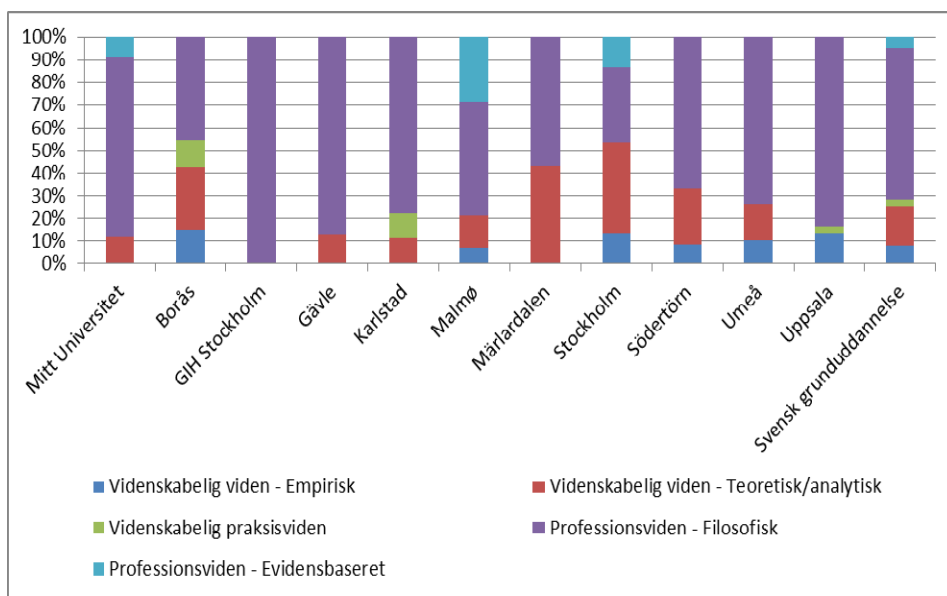
Den første figur viser fordelingen af vidensformer på læreruddannelsen i Sverige samlet, mens den anden figur viser fordelingen af vidensformer mellem de enkelte læreruddannelser i Sverige.

Den samlede fordeling af vidensformer i svensk læreruddannelse:



På den svenske læreruddannelse udgør den filosofiske professionsviden den hyppigst forekom-mende litteratur. Den udgør 67 % af den samlede mængde af litteratur i undervisningsprogram-mer. Ud over det udgør videnskabelig teoretisk-analytisk viden 17 %. Den empiriske viden (8 %), evidensbaseret viden (5 %) og videnskabelig praksisviden (3 %) udgør 16 %. Det skal derudover nævnes, at den empiriske viden primært udgøres af ph.d.-afhandlinger fra svenske ph.d.-studerende. I en canadisk sammenhæng udgør den empiriske viden forskningsresultater formidlet i internationale tidsskrifter.

Variation mellem prioritering af vidensformer på svenske læreruddannelser:



Der kan identificeres en mindre variation mellem de enkelte svenske læreruddannelser. Samlet set udgør filosofisk professionsviden sammen med teoretisk-analytisk videnskabelig viden den absolutte hovedvægt. Den evidensbaserede professionsviden udgør en meget ringe andel af den samlede litteratur på alle læreruddannelser (med en lille undtagelse på to læreruddannelser). Den videnskabelige praksisviden udgør i det samlede billede en meget lille del af litteraturen. Dog udgør den en noget større del på to læreruddannelser.

Svensk læreruddannelse er den uddannelse i undersøgelsen, som i størst omfang prioriterer filosofisk professionsviden og teoretisk-analytisk videnskabelig viden og fravælger evidensbaseret viden, professionsviden og empirisk viden.

Svensk efteruddannelse

Svensk efteruddannelse indeholder både specialpædagogprogrammet (SPP) og speciallærer-programmet (SPL). I den første figur (figur 8) vises fordelingen af vidensformer på påbygningsuddannelsen (SLP og SPP) samlet. I den anden figur (figur 9) vises fordelingen af vidensformer mellem SLP og SPP.

Fordeling af vidensformer i svensk efteruddannelse:



Som det fremgår af figuren, udgør filosofisk professionsviden 73 % af den samlede litteratur på den svenske efteruddannelse (påbygningsuddannelse). Videnskabelig praksisviden udgør 13 %. Empirisk videnskabelig viden udgør 6 %, og teoretisk-analytisk videnskabelig viden udgør 7 %. Den evidensbaserede professionsviden udgør 1 %.

Variation mellem SPP-programmet og SLP-programmet:



Der kan spores en mindre variation mellem prioriteringerne af vidensformer mellem de to efteruddannelsesprogrammer. I specialpædagogprogrammet (SPP med 49 %) prioriteres filosofisk professionsviden lidt højere end i speciallærerprogrammet (SLP med 39 %). Når den filosofiske professionsviden udgør en mindre del af den samlede litteratur på speciallærerprogrammet end på specialpædagogprogrammet, udgør den videnskabelige viden mere. Den empiriske videnskabelige viden udgør på SPP 16 %, mens den på SLP udgør 21 %. Endnu en variation mellem de to programmer er, at den evidensbaserede professionsviden udgør 1 % på speciallærerprogrammet og 0 % på specialpædagogprogrammet, mens videnskabelig praksisviden udgør 17 % på specialpædagogprogrammet og 18 % på speciallærerprogrammet. Den teoretiske-analytiske videnskabelige viden på SPP udgør 16 %, og på SLP udgør den 21 %.

Opsamling og tematisering

Analysen perspektiveres i forhold til følgende to diskussionsområder, som alle på forskellig vis refererer til undersøgelsens fokus på lærerstuderendes tilegnelse af specialpædagogiske kompetencer:

1. Forholdet mellem filosofisk viden og evidensbaseret professionsviden og betydningen for tilegnelsen af specialpædagogiske kompetencer
2. Forholdet mellem videnskabelig viden og professionsviden og betydningen for tilegnelsen af specialpædagogiske kompetencer.

Evidensbaseret viden eller filosofisk professionsviden

Betydningen for tilegnelse af kompetencer?

På tværs af de fire landes uddannelsessystemer tegner der sig nogle forskellige vægtninger af forholdet mellem evidensbaseret professionsviden og filosofisk professionsviden.

	Filosofisk professionsviden	Evidensbaseret professionsviden
Danmarks læreruddannelse:	48 %	22 %
Pædagogisk diplomuddannelse	19 %	48 %
Svensk læreruddannelse:	67 %	5 %
Svensk efteruddannelse:	73 %	1 %
Læreruddannelsen i Ontario	60 %	6 %
Finsk læreruddannelse	36 %	20 %

- Læreruddannelsen i Sverige og efteruddannelsen i Sverige er de lærer- og efteruddannelser i undersøgelsen, som i størst omfang baserer sig på filosofisk professionsviden og nedprioriterer den evidensbaserede professionsviden.
- Læreruddannelsen i Ontario prioriterer ligeledes den filosofiske professionsviden i forhold til den evidensbaserede professionsviden – dog ikke i lige så stort omfang som i den svenske læreruddannelse og efteruddannelse.
- Pædagogisk Diplomuddannelse (Danmark) prioriterer evidensbaseret professionsviden med 48 % og filosofisk professionsviden med 19 %.
- I den finske læreruddannelse og i den danske læreruddannelse er der nogenlunde samme fordeling mellem filosofisk professionsviden og evidensbaseret professionsviden. Her fordeler de to former for viden sig i to nogenlunde lige store blokke – dog med overvægt af filosofisk professionsviden i Danmark: 48 %/22 % og Finland 36 %/20 %. I dansk læreruddannelse udgør professionsviden samlet en større andel af den viden, som de studerende tilbydes i undervisningsplaner.

At læreruddannelsen i Ontario viser sig at være så domineret af filosofisk professionsviden, er måske et lettere forvrænget billede. Analysen bygger som tidligere nævnt på udvalgte moduler på større læreruddannelser ved akkrediterede universiteter, som tilbyder undervisnings-licens. Der kan være andre dominerende vidensformer i moduler, som ikke indgår i analysen, men som udgør

litteratur, som den læserstuderende præsenteres for. Analysen af læreruddannelsen i Ontario bygger helt specifikt i stort omfang på få grundbøger.

At der er en høj prioritering af evidensbaseret viden i den samlede analyse af vidensformer på PD i Danmark, hænger sammen med det varierede datamateriale, som indgår i undersøgelsen, jævnfør redegørelsen for undersøgelsens datamateriale.

Masteruddannelser i Danmark og Ontario

Når vi sammenligner masteruddannelser i Danmark og i Ontario, må vi tage nogle forbehold. I Danmark er masteruddannelsen i specialpædagogik en forskningsbaseret efteruddannelse, der kun sigter mod det specialpædagogiske område. 'Master of Education', 'Master of Arts' og 'Master of Teaching' i Ontario er alle uddannelser på masterniveau, som har et bredere pædagogisk uddannelsessigte. Specialpædagogisk tonede valgmoduler på disse masteruddannelser indgår i undersøgelsen og ikke samtlige moduler.

På masteruddannelserne i Ontario og i Danmark kan forholdet mellem evidensbaseret professionsviden og filosofisk professionsviden udtrykkes på følgende måder.

- På masteruddannelsen i Ontario indgår evidensbaseret professionsviden med 12 %, mens den helt fravælges i den danske masteruddannelse.
- Den filosofiske professionsviden udgør 37 % på masteruddannelsesmodulerne i Ontario og 5 % på den danske masteruddannelse.

Professionsviden indgår altså med 49 % på masteruddannelsen i Ontario og med 5 % på den danske masteruddannelse i specialpædagogik. Og i Ontario fordeler professionsviden sig med 12 % evidensbaseret viden og 37 % filosofisk viden.

Evidensbaseret eller filosofisk

Der er en tydelig forskel mellem den danske og svenske læreruddannelse på den ene side og læreruddannelserne i Finland og Ontario på den anden side. I Finland udgør den evidensbaserede viden væsentligt mere i omfang i undervisningsprogrammerne, end den gør det i Sverige og i Danmark, hvor filosofisk

professionsviden derimod udgør en væsentlig del af den samlede litteratur, henholdsvis 67 % i de svenske læreruddannelser og 48 % i de danske læreruddannelser.

I læreruddannelsen i Ontario udgør den filosofiske professionsviden 60 % og på masterniveau med undervisningslicens 37 %. På læreruddannelsen må der tages forbehold for det begrænsede materiale, som hovedsageligt består af grundbøger i et modul. Den evidensbaserede professionsviden udgør 6 % af uddannelsen i specialpædagogik. Denne ringe prioritering hænger dels sammen med en generel satsning på inklusion i Ontarios skoler og læreruddannelse. Det betyder, at læreruddannelsen sikrer inklusionskompetencer og specialpædagogiske kompetencer (jævnfør den danske revision af læreruddannelsen), mens de mere specialiserede kompetencer kan indhentes via efteruddannelseskurser og moduler, som lærere kan erhverve sig (købe) efter afsluttet læreruddannelse.

Når den evidensbaserede professionsviden udgør en så relativt lille del af den samlede litteratur, som lærerstuderende præsenteres for i Ontario, udgør til gengæld den empiriske videnskabelige viden i Ontarios læreruddannelse en markant større andel i litteraturen, end den gør det i det danske og svenske læreruddannelsessystem. Empirisk videnskabelig viden udgør 18 % i læreruddannelsen i Ontario, og den udgør 39 % på mastervalgfag. I Finland præsenteres studerende både for empiriske forskningsresultater og evidensbaseret professionsviden i et markant højere omfang end i de svenske og danske læreruddannelser. I den generelle læreruddannelse indgår empirisk videnskabelig viden med 22 % og den evidensbaserede professionsviden med 21 %, og i speciallæreruddannelsen indgår empirisk viden med 10 % og evidensbaseres professionsviden med 20 %. I de to uddannelser udgør empirisk og evidensbaseret viden 43 % og 30 % af den samlede litteratur, hvorimod den i den danske læreruddannelse udgør 16 % og i den svenske læreruddannelse 13 %.

Evidens (empirisk viden) eller filosofi og specialpædagogiske kompetencer

Finske lærerstuderende og lærerstuderende i Ontario præsenteres for og arbejder formodentlig med evidensbaseret viden og empirisk viden i højere grad end svenske og danske lærerstuderende. Hvad det kan betyde for lærerstu-

rendes tilegnelse af specialpædagogiske kompetencer, vil det følgende afsnit belyse nærmere.

Viden i det specialpædagogiske felt

Det specialpædagogiske vidensområde og praktiske felt har historisk været knyttet til det psykologiske og medicinske teoriunivers og videnskabelige tilgang. Og med det har området været tæt forbundet med 'det kliniske perspektiv', som ifølge Söder (1999) rummer en tilgang, som ser individuelle elevers vanskeligheder og problemer som individuelle defekter, der er iboende elever. I dette perspektiv fokuseres på udviklingen af metoder og undervisningstilgange, der behandler og kompenserer for individuelle effekter. Individet/eleven er i fokus både for problemdefinitionen og de pædagogiske tilrettelæggelser. Denne form for viden udgør den væsentligste del af den viden, der er kategoriseret som evidensbaseret professionsviden. Det er ikke en viden, som udelukkende består af medicinsk og psykologisk viden. Den trækker således ikke nødvendigvis på et medicinsk evidensbegreb.

Det er en viden, som tager afsæt i problemdefinitionen og i måden, hvorpå undervisningens tilrettelæggelse kan kompensere for eller tage højde for problemet. I OECD's distinktion mellem 'disabilities' (funktionsnedsættelser), 'difficulties' (lærings)vanskeligheder) og 'disadvantages' (udsathed) er det en vidensform, som både forholder sig til funktionsnedsættelser og i et vist omfang til undervisning og komplicerede læringssituationer. Fælles for litteratur, der betegnes som evidensbaseret professionsviden, er, at den forholder sig til det specialpædagogiske praksisområde. Det er en form for specialpædagogisk viden og en form for forskning (forsøgs- og udviklingsarbejder, erfaringsopsamlinger, eksperimenter, undervisningsmetoder og koncepter), der forholder sig vejledende og instruerende til praksis. En måde at udtrykke det på er, at den evidensbaserede professionsviden kan beskrives som specialpædagogisk forskning, mens den videnskabelige viden kan beskrives som forskning i specialpædagogik og i problemstillinger, som er relevante for det specialpædagogiske område.

Den filosofiske professionsviden adskiller sig fra både empirisk viden og evidensbaseret viden ved, at den ikke er forankret i viden om og erfaringer fra konkrete undervisningssituationer i klasserum. Det er omvendt en viden, som

udelukkende forholder sig vejledende og instruerende til praksis, men byggede på et ideologisk, filosofisk grundlag. Det er med andre ord en viden, som er løsrevet fra konkrete børn og konkrete undervisningssituationer i klasserum.

Denne viden placerer sig også inden for kategoriseringen fra OECD mellem forskelle, vanskeligheder og funktionsnedsættelser og har vist sig i undersøgelsen at udgøres af det, som i den specialpædagogiske diskussion er betegnet som 'det kontekstuelle perspektiv'. Det kontekstuelle perspektiv (Oliver, 1992) betoner skolens og omgivelsernes muligheder for at tilpasse sig eleveres forskellige behov (Söder, 1999). Den pædagogiske og politiske vision om inkluderende pædagogik udspringer af det kontekstuelle perspektiv og er tæt knyttet til det. Jævnfør diskussioner om specialpædagogik i den kommende læreruddannelse, hvor det diskuteres, hvordan inkluderingsdimensionen kan indgå i alle fag, hvor alle studerende i læreruddannelsen forpligtes på at arbejde med inkluderende læringsprocesser i den almindelige undervisning (forskelle). Derudover foreslås det, at 'specialpædagogik' indgår i hovedområdet 'styrkelse af lærernes grundfaglighed' med et fokus på undervisning af børn, der er i særligt komplicerede læringsituationer (vanskeligheder/OECD). Den viden, som er kategoriseret som filosofisk professionsviden, udgøres i denne undersøgelse i vidt omfang af litteratur inden for det kontekstuelle perspektiv, og den retter sig mod at vejlede og instruere lærere i at arbejde inkluderende og at arbejde med elever i komplicerede læringsituationer. Fælles for denne viden – i modsætning til den videnskabelige viden (teoretisk, analytisk og empirisk) – er, at den har et instruerende, vejledende og også normativt foreskrivende forhold til praksis, og at den mere bygger på ideologi og filosofi end på evidens.

Tilegnelsen af specialpædagogiske kompetencer

Når danske og svenske lærerstuderende (set i forhold til studerende i Finland og i Ontario) i omfattende grad præsenteres for (og formodentligt arbejder med) filosofisk professionsviden, må det konkluderes, at de arbejder med teorier om god og ideel specialpædagogik, som udvikles løsrevet fra undervisningssituationer i klasserum. De studerende præsenteres for ideologiske og teoretiske perspektiver om god praksis snarere end for erfaringsopsamlinger fra metoder og tilgange til undervisning og specialpædagogisk arbejde (evidens) og empiriske forskningsresultater af kompliceret og modsætningsfuld praksis.

Der findes en nordisk og bredere international teoretisk diskussion i det specialpædagogiske felt om forskningsperspektiver og betydningen af dem. Söder (1999) problematiserer, at den specialpædagogiske forskning (og litteratur, som produceres og indgår i læreruddannelser) er præget af a priori-antagelser, universelle værdier og normative grundantagelser. Söder peger på, at disse a priori-antagelser og normative værdier kommer til at styre forskningen og også de forståelser af de specialpædagogiske opgaver, som forskningen implicerer (og som formidles i fagbøger i feltet). Det medfører en vidensproduktion, som er funderet i en stræben efter at illustrere forskellige udgangspunkter (enten klinisk/psykomedicinsk eller kontekstuel/ sociologisk), og som ikke er baseret på empirisk undersøgelse (Söder, 1999). Forskere (og litteratur), som går ud fra antagelsen af, at problemer i læringsmiljøer udgår fra en defekt i individet, kommer ikke til konklusioner om den almene undervisnings problematiske sider, mens forskere, som har et kontekstuel udgangspunkt, vanskeligt kommer til konklusioner angående elevernes individuelle problemstillinger. Söder taler for, at den mere evidensbaserede viden og den empiriske forskning får en større plads i den specialpædagogiske forskning, især fordi den også rummer en problematisering af normative og idealiserede forestillinger. Söder fremhæver empirisk forskning, som informeres af det perspektiv, som i den specialpædagogiske diskussion betegnes som det 'relationelle perspektiv'. Et perspektiv, der ikke fikses i faste antagelser om børn og omgivelser, men som baserer sig på empirisk forskning om samspillet mellem elever (med funktionsnedsættelser) og læringsmiljøer og undervisningssituationer.

En lignende diskussion føres af Clarke, Dyson og Millward (1998). De viser, at den specialpædagogiske forskning er domineret af det kontekstuelle perspektiv og i kraft af det af en dominans af dekonstruktion og kritik af specialpædagogik og af stærke politiske og etiske holdninger og ikke af nuancerede empiriske undersøgelser af modsætningsfuld praksis (Clarke, Dyson & Millward, 1998).

Kompetencer

Hvad det betyder for lærerstudentenes tilegnelse af kompetencer, kan undersøgelsen ikke endeligt fastslå, men den store vægt på filosofisk professionsvi-

den kan problematiseres. Når vægten lægges på, at studerende tilegner sig teorier om enten god inkluderende praksis, inkluderende undervisning og mere specialiserede undervisningsmetoder, tilegner studerende sig kompetencen til at definere for sig selv, hvordan undervisningen ideelt set burde være. De studerende tilegner sig værdier og holdninger til undervisning. Men hvis disse værdier og holdninger først og fremmest diskuteres løsrevet fra praksis på uddannelsen, kan der sættes spørgsmålstegn ved, om studerende udvikler kompetencen til at kombinere viden og handling i praksis. Altså at sammenføje viden, færdigheder og refleksion som en del af deres kompetence. Den praksis, som den nyuddannede lærer skal møde, og som den lærerstuderende allerede møder i praktikken på uddannelsen, vil være langt mere dilemmafyldt og kompleks og vil forudsætte kompetencer, som går ud over det at tilegne sig værdier, holdninger og viden om 'best practice' fra litteratur.

Når det angår dominansen af den evidensbaserede viden (i betydningen instruerende viden), kan en lignende diskussion føres. Denne viden udspringer af det kliniske perspektiv og indeholder instruktioner om undervisningsmetoder i forhold til specifikke funktionsnedsættelser. Det er ikke nødvendigvis en viden, som formidler viden om undervisningsmiljøer og undervisningssituationer. Det er en viden, som opstiller manualer eller instruktioner for undervisningsmetoder. Også denne form for professionsviden kan problematiseres som ramme om lærerstuderendes kompetenceudvikling. Det er en form for viden, som henvender sig til praksis, men som ikke er funderet i empiriske og evidensbaserede (erfaringsopsamlinger fra praksis) undersøgelser af den komplekse undervisningspraksis.

En opmærksomhed på kompetencer og resultatmål inviterer til en problematisering af, hvordan læreruddannelsens formål og praksis bevæger sig fra en vægt på teoretisk viden (professionsviden og teoretisk-analytisk viden) mod en empirisk og evidensbaseret viden (forstået som viden, der tager afsæt i at forstå undervisningsmiljøer og undervisningssituationer i praksis) og mod bedre samspil mellem praktikken i læreruddannelserne og teoridelen i læreruddannelserne.

Forholdet mellem videnskabelig viden og professionsviden

Betydningen for tilegnelsen af kompetencer

Anden del af analysen af vidensformer fokuserer på forholdet mellem videnskabelig viden og professionsviden. Og ikke på forskellige former for professionsviden. På tværs af de fire landes uddannelsessystemer tegner der sig nogle forskellige vægtninger af forholdet mellem videnskabelig viden og professionsviden.

- I den danske læreruddannelse fordeler videnskabelig viden og professionsviden sig med henholdsvis 30 % og 70 % og i PD med 33 % og 67 %. En tredjedel af litteraturen er videnskabelig.
- I den svenske læreruddannelse fordeler videnskabelig viden og professionsviden sig med henholdsvis 28 % og 72 %. På den svenske efteruddannelse fordeler vidensformerne sig med henholdsvis 26 % og 74 %. En fjerdedel af litteraturen er videnskabelig på begge uddannelsesniveauer.
- På læreruddannelsen i Ontario ligger fordelingen mellem videnskabelig viden på 34 % og professionsviden på 66 %. En tredjedel af litteraturen er videnskabelig.
- Endelig på læreruddannelsen i Finland fordeler det sig sådan, at videnskabelig viden udgør 44 %, og professionsviden udgør 56 %. Tæt på halvdelen af litteraturen er videnskabelig.

Masteruddannelserne

Som omtalt i forrige analyserende perspektivering er det udelukkende den danske læreruddannelse, som ikke er placeret på universitetet. Det betyder, at sammenligningen mellem uddannelsessystemerne ikke er entydig. I Danmark er masteruddannelsen i specialpædagogik ikke en del af læreruddannelsen, men er en efter- og videreuddannelse, hvor masteruddannelserne i Ontario er mere indbyggede i læreruddannelsen. Alligevel fastholdes her igen, at masteruddannelsen i Danmark udgør en væsentlig del af uddannelsesmulighederne inden for det specialpædagogiske område, og at den bedst indgår i formidlingen af undersøgelsens resultat i sammenligning med masteruddannelserne i Ontario.

- Den danske master i specialpædagogik har en fordeling af videnskabelig viden på 65 % og professionsviden på 5 %.
- Masteruddannelsen i Ontario har en fordeling på 51 % videnskabelig viden og 49 % professionsviden.
- På masteruddannelsen i Ontario indgår empirisk videnskabelig viden med 39 %, og sammen med teoretisk-analytisk videnskabelig viden (11 %) og videnskabelig praksisviden (1 %) udgør videnskabelig viden samlet 51 % af masteruddannelsen. Professionsviden udgør 49 % og fordeler sig med 37 % til filosofisk professionsviden og 12 % til evidensbaseret professionsviden.

Forskningsbaseret læreruddannelse

De formelle krav til undervisernes uddannelsesbaggrund er, som nævnt før, forskellige i de fire lande. På den danske læreruddannelse er kravet til en lektor på læreruddannelsen en kandidatgrad (nogle undervisere har en ph.d.- grad og flere en mastergrad i Specialpædagogik). I Sverige er det et krav, at der er ansat både professorer og lektorer, og i Ontario og Finland skal alle undervisere på fuldtid have en ph.d.-grad.

Forskningsbaseringen fører ifølge analyseresultater fra denne undersøgelse ikke nødvendigvis til en øget grad af videnskabelig viden på uddannelserne. Som det fremgår af analyserne, er det udelukkende den finske læreruddannelse, som væsentligt adskiller sig fra de øvrige læreruddannelser med henblik på prioriteringen af videnskabelig viden. I Finland udgør den videnskabelige viden 51 %, i Ontario udgør den 40 %, mens den i den svenske læreruddannelse udgør 28 %, og på efteruddannelsen udgør den 26 %. I undervisningsplanerne til linjefaget specialpædagogik udgør videnskabelig viden 30 % og til den pædagogiske diplomuddannelse udgør den 33 %.

Videnskabelig viden udgør således en væsentlig større andel af den litteratur, lærerstuderende præsenteres for, på uddannelserne i Finland og i Ontario, mens det på læreruddannelserne i Danmark og i Sverige er professionsviden, der udgør den største andel.

Hvilken videnskabelig viden?

Der kan identificeres forskelle på, hvilken form for videnskabelig viden de forskellige læreruddannelser præsenterer lærerstuderende for.

- I dansk læreruddannelse udgør den empiriske videnskabelige viden 12 %, den teoretisk-analytiske videnskabelige viden 14 % og videnskabelig praksisviden 4 %. Og på PD-uddannelsen udgør den empiriske videnskabelige viden 5 %, den teoretisk-analytiske videnskabelige viden udgør 22 % og videnskabelig praksisviden 6 %.
- I den svenske læreruddannelse udgør den empiriske videnskabelige viden 8 %, den teoretisk-analytiske udgør 17 %, og videnskabelig praksisviden udgør 3 %. I den svenske efteruddannelse fordeler det sig med 6 % til empirisk videnskabelig viden, 7 % til teoretisk-analytisk videnskabelig viden og 13 % til videnskabelig praksisviden.
- I Ontarios læreruddannelser indgår den empiriske videnskabelige viden med 18 %, den teoretisk-analytiske videnskabelige viden med 16 %, og den videnskabelige praksisviden er fraværende (denne viden indgår i moduler på læreruddannelsen, som ikke er med i undersøgelsen). Uddannelsen er modulopbygget, og mere almene videnskabsteoretiske moduler er ikke inddraget i undersøgelsen).
- I den finske læreruddannelse, som prioriterer videnskabelig viden højt, fordeler vidensformerne inden for den videnskabelige viden sig mellem 15 % til empirisk videnskabelig viden, 11 % til teoretisk-analytisk videnskabelig viden og 17 % til videnskabelig praksisviden.

Formidlet i skemaform falder fordelingen af videnskabelige vidensformer ud, som det illustreres i det følgende skema:

	Empirisk videnskabelig viden	Teoretisk-analytisk videnskabelig viden	Videnskabelig praksisviden
Danmark	12 %	14 %	6 %
Sverige	8 %	17 %	13 %
Ontario	18 %	16 %	0 % ²⁶
Finland	15 %	11 %	17 %

- Sveriges og Finlands læreruddannelser (og også læreruddannelsen i Ontario) er de uddannelser, som prioriterer videnskabelig praksisviden højt.
- I Danmark, Ontario og Finland udgør empirisk viden relativt store andele af den videnskabelige viden.
- I den svenske læreruddannelse udgør den empiriske viden et relativt begrænset omfang – især når det medtænkes, at de fleste titler inden for kategorien empirisk videnskabelig viden udgøres af ph.d.-afhandlinger. I Ontario udgøres de af forskningsresultater fra empiriske undersøgelser af specialpædagogik i klasserum.
- I dansk læreruddannelse, i læreruddannelsen i Ontario og i Finland er der en ligelig fordeling mellem empirisk videnskabelig viden og teoretisk-analytisk videnskabelig viden.
- I svensk læreruddannelse prioriteres teoretisk-analytisk viden frem for empirisk viden.

Hvordan indgår den videnskabelige viden i læreruddannelserne?

To analytiske perspektiver kan udledes af ovenstående fordelinger af vidensformer. Dels kan det diskuteres, hvordan videnskabelig praksisviden indgår. Indgår den med henblik på udviklingen af en akademisk metodologisk kompetence, eller indgår den med henblik på udviklingen af professionskompetencer? Og dels kan det diskuteres, hvilken betydning det har for lærerstuderendes kompetenceudvikling, at der indgår empirisk forskning frem for teoretisk-

²⁶ Igen sammenhængende med, at videnskabsteori indgår i et modul på læreruddannelsen i Ontario, som ikke er medinddraget i undersøgelsen, som har fokuseret specifikt på specialpædagogisk tonede moduler.

analytisk videnskabelig viden. I tråd med første analyse af forholdet mellem filosofisk professionsviden og evidensbaseret professionsviden kan det diskuteres, hvilken betydning de to former for viden har for lærerstuderendes tilegnelse af specialpædagogiske kompetencer.

Videnskabelig viden – akademisering eller professionalisering?

Igennem dokumentanalyser af undervisningsplaner og interview af læreruddannere fra Finland (Elina Oksanen fra universitetet i Jyväskylä) og fra Ontario (Sheila Bennett fra Brock University) er der skabt indsigt i de måder, hvorpå den videnskabelige viden og især den videnskabelige praksisviden indgår i de to landes læreruddannelser.

I den finske læreruddannelse kombineres videnskabelige teorier og empiriske forskningsresultater samt videnskabelig praksisviden med praktikperioderne. Det betyder, at de lærerstuderende i deres praktikperioder, som også er knyttet til specialpædagogiske moduler og problemstillinger (i praktikken), anvender videnskabelige metoder. De lærerstuderende tilegner sig kompetencen til at observere og undersøge praksis ud fra videnskabelige metoder (video, narrativer, interview m.m.). Disse empiriske udsnit fra praksis indgår i læreruddannelsens teoretiske moduler og bliver analyseret ud fra teoretiske perspektiver. Underviserne på læreruddannelsen er aktive forskere, som sammen med studerende er optaget af at udforske praksis empirisk ud fra metodologiske overvejelser og at analysere praksis i lyset af metateoretiske perspektiver. Ifølge Elina Oksanen, Jyväskylä University, fremgår det, at praktikken ses som et 'must' i uddannelsen af lærere, der arbejder specialpædagogisk og arbejder med inklusion:

Students in teacher education program are allowed to practice (not compulsory) in special education, one practice period. Those classroom teacher students and early childhood education students who are really specializing in special needs education (60 credits), and want to have this qualification MUST have one practical period in special education or in inclusive classroom/organization. This period is 7 credits including some tasks, co-operation with other experts in that organization, report, seminar etc.

I den sidste del af interviewet fremgår det endvidere, hvordan praktikken, ud over at blive analyseret videnskabeligt, også anvendes til at etablere samarbejde mellem eksperter og videnspersoner, som indgår i skolens praksis.

I læreruddannelsen fra Ontario etableres der også relationer mellem praktikken og den teoretiske og videnskabelige del af læreruddannelsen. Først og fremmest møder lærerstuderende både praktikere med erfaring fra skoleområdet og forskere i løbet af læreruddannelsen. Og derudover er der en markant opmærksomhed på teori-praksisforholdet. Sheila Bennett fra Brock University formulerer det således:

Faculty at these programs is researchers with PhD's (though many faculties hire a lot of part time instructors who are usually retired school board people). Generally the courses are designed by the full time faculty member and the part time members are part of a team headed by the faculty member. So the instruction generally is very consistent. Text books generally blend theory and practice and instruction would also be linked explicitly with theory.

Det betones af Sheila Bennett, at kombinationen af højtuddannede forskere og personer med kendskab til praksis skaber rum for lærerstuderendes tilegnelse af kompetencer til at kunne både handle i, teoretisk begrunde og analysere og reflektere over praksis. I det efterfølgende citat udfoldes det, hvordan der på læreruddannelserne etableres seminarer, hvor der opstår læring og kompetenceudvikling i samspillet mellem teori og praksis og mellem aktører fra praksis og forskere i samspil med studerende:

As mentioned earlier theory and practice are combined in the instruction and materials that the students use. In many programs students take a philosophy of education and sometime a sociology of education course that are more focused on the theory of education. These themes and theories are linked to practice through things like seminar activities and cohort groups. Each faculty does things slightly differently but generally speaking the students who go to practicum meet with professors on a regular basis with a particular

group (cohort) of students where the linkages are discussed and made more explicit.

Det fremgår af disse citater og interview, at den finske læreruddannelse og læreruddannelsen i Ontario benytter videnskabelig viden til det formål, at lærer-studerende tilegner sig kompetencer i forhold til den profession, som de er ved at uddanne sig til. De lærerstudende får muligheder for at tilegne sig kompetencen til at handle, begrunde, reflektere over og analysere praksis som en del af deres læreruddannelse. Der er dog forskel på, hvordan den finske læreruddannelse og læreruddannelsen i Ontario forstår en organisering efter kompetencemål. Den finske læreruddannelse betoner sammenhængen mellem viden, færdigheder, refleksion og analyse og vægter en metodologisk og videnskabelig analyse af praksis – også som empiri. Dermed betones den reflektive og analytiske kompetence i relation til praksis. På læreruddannelsen i Ontario orienterer man sig specifikt efter at koble teori og praksis snarere end på at analysere praksis. Der etableres diskussions- og refleksionsrum på læreruddannelsen, som lærerstudende, medlemmer af professionen og ph.d.-uddannede læreruddannere er aktører i. I Ontario er læreruddannelsen således fokuseret på udviklingen af kompetencen til at forstå og agere i praksis.

I den danske læreruddannelse er der ligeledes ansatser til at koble teori og praksis. På læreruddannelsen i Skive arbejder lærerstudende med at observere praksis ud fra videnskabelige metoder og at analysere dem i løbet af læreruddannelsen. På mange danske læreruddannelser inviteres gæstelærere ind på læreruddannelserne, og der skabes på den måde muligheder for, at teori og praksis kobles og relateres på læreruddannelsen. Der er således ansatser til, at videnskabelig praksisviden indgår i relation til at studere praksis, men disse former for aktiviteter og den tænkning, som præger finsk læreruddannelse og læreruddannelsen i Ontario, synes ikke at være integreret på samme niveau. Den relativt begrænsede opmærksomhed på videnskabelig praksisviden kan ses som et udtryk for, at forskning i praksis er relativt udfoldet i den danske læreruddannelse. Dette, sammen med betoningen af professionsviden, hænger formodentlig sammen med, at læreruddannelsen ikke historisk har været resultatorienteret efter kompetencemål, men har været mere orienteret efter indhold og viden.

I den svenske læreruddannelse prioriteres videnskabelig praksisviden højt, mens empirisk viden og evidensbaseret professionsviden prioriteres lavt. Ligeledes betones den filosofiske professionsviden og den teoretisk-analytiske videnskabelige viden højt sammen med videnskabelig praksisviden. Der synes i den svenske læreruddannelse at være en tendens til, at den videnskabelige praksisviden retter sig mere mod læreruddannelsens opmærksomhed på opgaveskrivning og udviklingen af akademiske kompetencer end på udviklingen af professionskompetencer i forhold til at kombinere handling, begrundelse og analyse af praksis (situationer) og at forstå undervisningsmiljøernes komplekse praksis.

Empirisk videnskabelig viden og teoretisk-analytisk videnskabelig viden

Der er i alle læreruddannelser en ligelig fordeling mellem teoretisk-analytisk videnskabelig viden og empirisk videnskabelig viden. I den svenske læreruddannelse er empirisk videnskabelig viden relativt lavt prioriteret i forhold til de øvrige lande. Som det fremgik af første analyse af forholdet mellem evidensbaseret professionsviden og filosofisk professionsviden, viser den svenske læreruddannelse en klar prioritering af teoretisk viden og filosofisk professionsviden i forhold til evidensbaseret professionsviden og empirisk viden. I sammenligningen mellem de fire lande i forhold til, med hvilken vægt evidensbaseret viden og empirisk videnskabelig viden indgår, tegner følgende billede sig:

- I dansk læreruddannelse udgør videnskabelig viden og evidensbaseret viden tilsammen 33 % (4 % videnskabelig praksisviden) og PD 53 % (primært evidensbaseret professionsviden med 48 % og 6 % til videnskabelig praksisviden).
- I svensk læreruddannelsen udgør de to former for viden 13 % (3% videnskabelig praksisviden) og på efteruddannelsen udgør de 7 % (13 % videnskabelig praksisviden).
- I Ontarios læreruddannelse udgør de to former for viden 24 % (igen med det forbehold, at videnskabelig praksisviden indgår i læreruddannelsens øvrige moduler, og at der eksisterer en sammentænkning mellem de forskellige moduler for den lærerstuderende).

- I finsk læreruddannelse udgør de to former for viden 35 % (17 % videnskabelig praksisviden).

På masteruddannelserne i Ontario og i Danmark kan forholdet mellem empirisk videnskabelig viden og teoretisk-analytisk udtrykkes på følgende måder:

- På masteruddannelsen i Ontario indgår empirisk videnskabelig viden med 39 % og teoretisk-analytisk videnskabelig viden med 11 % (videnskabelig praksisviden indgår med 1 %).
- På masteruddannelsen i Danmark udgør den teoretisk-analytiske videnskabelige viden den absolutte hovedvægt på 63 %. Og den empiriske videnskabelige viden indgår med 15 % (videnskabelig praksisviden 17 %)

Når de fire landes uddannelsessystemer skal sammenlignes med henblik på de kompetencer, som det er muligt for lærerstuderende at tilegne sig via uddannelse, retter opmærksomheden sig mod uddannelser, som er mere indholdsorienterede, og uddannelser, som er mere kompetence-orienterede. En betoning af kompetencer betyder ikke nødvendigvis, at studerende præsenteres for et stort omfang af teorier for praksis – instruerende teorier. Det betyder i højere grad, at læreruddannelserne formulerer sig om studerendes tilegnelse af kompetencer – altså mod studerendes kompetenceudvikling og læring. Dvs. mod de studieaktiviteter, som læreruddannelserne rammesætter, og de læringsaktiviteter, som undervisningen faciliterer.

Undersøgelsen har ikke været grundigt inde i sådanne diskussioner. Det er på trods heraf muligt at pege på, at den danske og svenske læreruddannelse orienterer sig mere efter instruerende professionsteori og teoretisk-analytisk teori, mens der i uddannelsessystemet i Ontario og i Finland lægges større vægt på studerendes tilegnelse af analytiske kompetencer og på studerendes kendskab til professionspraksis via evidensbaseret viden og empirisk videnskabelig viden. Både i kraft af, at de studerende præsenteres for empiriske undersøgelser og evidensbaserede undersøgelser, selv foretager empiriske undersøgelser af praksis i samarbejde med læreruddannere, der er aktive forskere (Finland især),

og i kraft af partnerskaber, workshops mellem læreruddannere, professionsudøvere og lærerstuderende (især OISE).

Der er altså flere måder at tænke professionsforankring på og at tilrettelægge kompetenceudvikling på i de fire forskellige uddannelsessystemer. I den danske og svenske læreruddannelse lægges der vægt på, at de studerende præsenteres for instruerende praksisteorier. På læreruddannelsen i Ontario præsenteres studerende i højere grad for evidensbaseret viden og empirisk videnskabelig viden og får dermed mulighed for at tilegne sig en forståelse af den observerede praksis og ikke den idealiserede praksis. Derudover etableres der i Ontario møder mellem praksis, teori og forskning, som understøtter en professionsforankring med afsæt i den empiriske og observerede praksis. I Finland lægges der stor vægt på, at lærerstuderende udforsker praksis under deres uddannelse, og de studerende præsenteres for videnskabelige metoder til at indfange praksis. Denne praksis analyseres ud fra metateoretiske og professionsteoretiske perspektiver. I Finland tænkes professionsforankringen som de studerendes tilegnelse af analytiske kompetencer til at iagttage, analysere og udvikle praksis. Det er en integreret del af uddannelse og efteruddannelse.

Den finske læreruddannelse træder frem med den mest kompetencefokuserede og resultat-orienterede uddannelséstænkning. De finske lærerstuderende får mulighed for at analysere professionspraksis på læreruddannelsen. Der etableres især på den finske læreruddannelse en forbindelse mellem teoretisk-analytisk viden, filosofisk professionsviden, empirisk videnskabelig viden og evidensbaseret viden. Disse former for viden indgår i et vekselvirkningsforhold med hinanden og rettes mod analysen af praksis (professionspraksisviden). Der er stor sandsynlighed for, at denne analytiske kompetence (forstået som kompetencen til at indfange, analysere og udvikle praksis) kan beskrives som en professionskompetence. Det vil sige en kompetence, som skaber forudsætningerne for, at kommende lærere kan håndtere komplekse opgaver, kan handle i uforudsigelige situationer og i relation hertil at kombinere viden, færdigheder og refleksion. Det er en forståelse af professionsforankring, som antager, at praksis er uforudsigelig og kompleks og må håndteres åbent, nysgerrigt og fleksibelt på den ene side og samtidig på den anden side må udsættes for evaluering, refleksion, analyse og udvikling – på baggrund af mål og faglighed.

7. Perspektivering med fokus på styrker ved de fire landes uddannelser

Vi vil trække fire temaer frem i den afsluttende perspektivering af styrker ved de respektive fire landes grund- og efteruddannelse: videnskabelig metode som grundlæggende kompetence, bevidsthed om værdigrundlag og uddannelsesaspekter, det transdisciplinære perspektiv på komplekse specialpædagogiske problemstillinger og det inkluderende blik på læreprocesser i skolen.

Videnskabelig metode som grundlæggende kompetence

Det er en styrke, at den finske læreruddannelse vægter 'videnskabelig metode' og de lærerstuderendes tilegnelse af en undersøgende, kritisk analyserende kompetence. Den finske læreruddannelse er en femårig uddannelse på master-niveau, og undervisere på uddannelsen er aktive forskere på ph.d.-niveau. Det prioriteres på uddannelsen, at lærerstuderende kan 'forske i egen praksis' på forskellige måder på læreruddannelsen. På den måde tilegner de lærerstuderende sig viden om metateori, metode og metodologi, ligesom der sættes tid af til, at studerende reflekterer over og analyserer empiri (observationer, interview, vignetter, video m.m.) ud fra teoretiske og metodologiske perspektiver. Den finske læreruddannelse forankres i forskning og baserer sig på videnskabelig viden (i litteraturen), og samtidig er den kompetenceorienteret.

En kompetenceorientering består på den finske læreruddannelse dels i, at lærerstuderende får mulighed for at udvikle kendskab til praksis ud fra empiriske undersøgelser (både egne og andres), og dels i, at de studerende tilegner sig kompetencer til at evaluere og analysere situationer i praksis. Professionsforankring og kompetenceorientering består i, at de lærerstuderende får mulighed for at forbinde teoretiske perspektiver og problemstillinger i praksis. Dermed

skabes der forudsætninger for, at lærergerningens praktiske mestring tilegnes under uddannelsen – og ikke efter uddannelsen, hvor teoretisk læring så først skal omsættes i praksis. Derudover skabes der muligheder for, at lærerstuderende tilegner sig en kompetence til at undersøge, evaluere, udvikle praksis i og efter uddannelsen – og en sandsynlig parathed til at udvikle og reflektere over egen praksis i den kommende professionsudøvelse.

Bevidsthed om værdigrundlag og dannelsesaspekter

Det er en styrke i den svenske grund- og efteruddannelse, at der er så stærkt fokus på samfundsmæssigt bærende værdier og deres betydning for praksis i skolen, herunder specialpædagogisk praksis. Filosofiske perspektiver, såsom etik, demokrati og 'skolen for alle', prioriteres i indholdsvalget i de svenske grund- og efteruddannelser – og på en måde, så der fokuseres på, hvordan disse bærende værdier og holdninger ikke blot giver sig udtryk i, men også *kan* komme til udtryk i skolens læringskultur. De studerende tilegner sig værdier og holdninger til (god) undervisning, men det er samtidig vigtigt at understrege betydningen af, at disse værdier og holdninger ikke studeres/diskuteres løsrivet fra praksis, hvis det skal udvikle sig til kompetencen til at kombinere viden og handling i praksis.

Det transdisciplinære perspektiv på komplekse specialpædagogiske problemstillinger

På alle uddannelserne, der indgår i undersøgelsen, er der mulighed for at gøre det specialpædagogiske fagområde transdisciplinært i den forstand, at der trækkes på flere forskellige discipliner og fagområder i det udvalg af litteratur, som de studerende præsenteres for. Især den danske og svenske læreruddannelse prioriterer mange faglige discipliner i det specialpædagogiske fagområde. Det kan ses som en styrke at trække på en flerhed af discipliner og fagligheder til forståelse af komplekse specialpædagogiske problemstillinger i skolens læringsmiljøer og til indkredsning af konstruktive løsninger. Undervisningsopgavens kompleksitet og kompetencen til at håndtere opgaven professionelt forudsætter en vidensbase, der rummer flerhed i faglige perspektiver.

I Danmark og Sverige især indeholder det specialpædagogiske fagområde i grund- og efteruddannelse viden om fagdidaktik, om diversitet/inklusion, om undervisningsdifferentiering, om politik og samfund, om elever i vanskeligheder, om specialpædagogiske metoder. Det er alle videnselementer, der tilsammen indfanger den kompleksitet, praksis udgøres af. Kompetencen til at koble de forskellige videnselementer i relation til konkrete situationer i praksis (og/eller i relation til praksis) forudsætter en mere kompetenceorienteret uddannelsestænkning, hvor de studerende får mulighed for på uddannelsen at undersøge, evaluere og analysere praksis.

En sådan fokusering på læreruddannelsen udmøntes aktuelt i forslaget til en ny læreruddannelse. Analysen af den transdisciplinære tilgang til specialpædagogik i Danmark udgør et relevant fundament herfor, fordi en flerhed af faglige dimensioner og en kontekstuel og relationel tilgang til specialpædagogik allerede udgør vidensindholdet på uddannelsen. Det er en tilgang, hvor hverken specialpædagogisk specialiseret viden (diagnoser, metoder, kompensation, behandling) eller almenpædagogiske (inklusionspædagogiske) tilgange står alene, men hvor samspillet mellem individer (elever i vanskeligheder) og kontekster/omverden udgør den faglige interesse.

Inklusionsperspektivet

Det er en styrke i læreruddannelsen i Canada/Ontario, at der er truffet et klart valg af 'inklusion' som det bærende idégrundlag for skolens virksomhed, og at der er loyalitet i forhold til denne uddannelsespolitiske beslutning. Det giver sig bl.a. udtryk i, at lovgivningsstoffet er noget, de lærerstuderende forholder sig til med henblik på at tilrettelægge, gennemføre og evaluere praksis. Endvidere er det karakteristisk, at inklusionslitteraturen er prioriteret højt i læreruddannelsen, og det er karakteristisk, at det er litteratur, der er forankret i forskning, som er evidensbaseret og empirisk funderet. Det er således ikke det foreskrivende, som er omdrejningspunktet, men snarere den forskningsbaserede viden, som i en canadisk sammenhæng forstås som praksisnær og evidensbaseret (forstået bredt). Det interessante i denne sammenhæng er den udvikling, der i de seneste år er foregået i skolen. For eksempel er Canada-provinsen Ontario gået fra at have forholdsvis mange elever i segregerede tilbud og været dårligt placeret i

PISA til at ligge i top fem i PISA og have udviklet mere inkluderende skoler. Denne udvikling er blandt andet sket på baggrund af et partnerskab mellem skolens aktører og læreruddannelser.

Den danske læreruddannelse ved en korsvej

Opgaven med at foretage en komparativ undersøgelse af læreres tilegnelse af specialpædagogiske kompetencer gennem uddannelse blev overdraget til os ultimo januar, og kort tid efter blev det bekendtgjort, at en ny læreruddannelse skulle igangsættes med start i august 2013. For det specialpædagogiske fagområde betød det blandt andet, at linjefaget Specialpædagogik forsvandt ud af rækken af linjefag. I stedet blev specialpædagogiske fagelementer gjort obligatoriske for alle lærerstuderende og skal indgå i den del af læreruddannelsen, som omfatter 'Lærernes grundfaglighed'.

Inklusionsperspektivet tænkes i den nye læreruddannelse ind som en dimension, der så at sige gennemsyrrer alle læreruddannelsens fagområder, herunder også linjefagene. Tilbage er så spørgsmålet om, hvordan de mere 'specialiserede specialpædagogiske' kompetencer skal indgå i uddannelsen i forhold til de lærerstuderende, der ønsker at kvalificere sig til en specialundervisningspraksis.

I analysen af den hidtidige danske læreruddannelse har det været slående, at den set i forhold til de tre andre landes læreruddannelser er så relativt lidt kompetenceorienteret. Det kan få som konsekvens, at de studerende ikke har et tilstrækkeligt handleberedskab i forhold til de komplekse specialpædagogiske problemstillinger, de udfordres af i skolens aktuelle hverdag. Set i det lys er der inspiration at hente fra de andre tre landes uddannelser.

Afslutningsvis skal det understreges, at det ikke blot er den danske læreruddannelse, der er under forandring. Således er Ontario i gang med at udvikle deres læreruddannelse, ligesom Sverige for blot et par år siden fik en ny læreruddannelseslov, som endnu ikke er fuldt implementeret. Blandt andet har den indebåret, at det specialpædagogiske fagområde fra at have været et valgfag blev obligatorisk og nu indgår i den del af læreruddannelsen, som defineres som den 'uddannelsesvidenskabelige kerne'. Hvad den finske læreruddannelse angår, er man her i gang med at ændre indholdet af det specialpædagogiske

fagområde fra at have været meget specialiseret til i højere grad at være inklusionspædagogisk orienteret. Alle disse ændringer ses i øvrigt i tæt sammenhæng med, at skolen i de respektive fire lande undergår forandringer. Endnu en understregning af, at skoleudvikling og professionsudvikling, herunder læreruddannelses-udvikling, nødvendigvis betinger hinanden.

Litteratur (herunder offentlige dokumenter)

Aisinger, P. (2011). *Canada viser vej til en bedre skole*,
<http://www.folkeskolen.dk/69288/canada-viser-vej-til-en-bedre-skole-besøgt-d.4.11.2012>.

Baltzer, K. (2004). "Specialpædagogik i den rummelige skole". I: Egelund, N. (red.), *Specialpædagogisk praksis – indspil og udspil*. Emdrup: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Clarke, C., Dyson, A. & Millward, A. (red.). (1998). *Theorising Special Education*. London, New York: Routledge.

"Decree of Exams in Educational Sciences and Teacher Education" (576/1995). Lokaliseret i oktober 2012 på: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950576>.

"Den koordinerede tilmelding". *Hovedtal 2011*. Lokaliseret i november 2012 på: http://www.kot.dk/KOT/hovedtal/Tab-1-2-3-4_2011.pdf.

"Distribution of lesson hours in basic Education 2001". Lokaliseret i oktober 2012 på:
http://www.oph.fi/download/47491_Distribution_of_lesson_hours_in_basic_education_2001.pdf

Egelund, E (red.). (2009). *PISA 2009. Danske unge i en international sammenligning. Bind 1 – resultatrapport*. Frederikshavn: Dafolo.

Egelund, E., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderende pedagogik i skandinavisk perspektiv*. Stockholm: Liber.

"Europæisk Kvalifikationsramme". Lokaliseret i marts 2012 på:
<http://www.iu.dk/dokumentation/kvalifikationsrammer/eqf>.

EVA. (2008). *Komparativt studium af de nordiske læreruddannelser*. TemaNord. Nordisk ministerråd. København: Nordisk Ministerråd.

- EVA. (2011). *Indsatser for inklusion i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2012). *Fire fakta om den nye læreruddannelse*. Lokaliseret i november 2012 på: <http://www.eva.dk/nyheder/2012/fire-fakta-om-den-nye-laer Ruddannelse>.
- Farrell, P. (2004). "Making Inclusion a Reality for All". I: *School Psychologist International*, nr. 25, 5-19.
- Finsk uddannelseslovgivning. Lokaliseret [måned, år] på: <http://www.finlex.fi/fi/>.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2011). "Didaktisk refleksion og viden om diagnoser på det specialpædagogiske område". I: Bryderup, I. (red.) *Diagnoser i social- og specialpædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hedegaard-Sørensen, L. & Tetler, S. (2011). "Situating professionalism in Special Educational Practice, Educating preservice teachers for special education/-inclusive education". In: Mattsson, Rorrison & Vidar (ed.), *A Practicum Turn in Teacher Education*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publisher.
- "Högskoleförordning" (1993:100). Lokaliseret i september 2012 på: <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19930100.HTM>.
- "Högskoleverket". Lokaliseret [måned, år] på: <http://www.hsv.se/>
- Illeris, K. (2011). *Kompetence – hvad, hvorfor, hvordan?* Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jahnukainen, M. (2011). "Different Strategies, Different Outcomes? The History and Trends of the Inclusive and Special Education in Alberta (Canada) and in Finland". I: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55, 489-502.
- Kirkebæk, B. (2010). *Almagt og Afmagt*. København: Akademisk Forlag.
- Krogstrup, H.K. (2011). *Kampen om evidens, resultatmåling, effektevaluering og evidens*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling. (2011). *Bekendtgørelse af lov om universiteter (universitetsloven)*. Lokaliseret i april 2012 på: <http://retsinformation.w0.dk/Forms/R0710.aspx?id=137835>.

Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling. (2009). *Bekendtgørelse om masteruddannelser ved universiteterne (masterbekendtgørelsen)*. Lokaliseret i april 2012 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=127798>.

Oliver, M. (1992). "Intellectual Masturbation: A Rejoinder to Söder and Booth". *European Journal of Special Need Education*, nr. 1, 20-28

Ontario College of Teachers. (2006). *Preparing Teachers for Tomorrow. The Final Report 2006*. Lokaliseret d. 10. oktober 2012 på:
http://www.oct.ca/~media/PDF/Preparing%20Teachers%20for%20Tomorrow%20Final%20Report%202006/EN/tqr_report_e.ashx.

Ontario College of Teachers Act. (1996). Lokaliseret i juni 2012 på:
http://www.e-laws.gov.on.ca/html/statutes/english/elaws_statutes_96o12_e.htm.

Ontario Ministry of Education. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/>.

Ontario Provincial Legislation. <http://www.oct.ca/about-the-college/what-we-do/legislation/provincial-legislation>

Ontario Universities' Application Centre. *Fees*. Lokaliseret i oktober 2012 på:
<http://www.ouac.on.ca/teas/teas-fees/>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://www.minedu.fi/OPM/>.

Polkinghorne, D. E. (2004). *Practice of the Human Sciences – the Case for a Judgment-based Practice of Care*. New York: State University of New York Press.

Rasmussen, J., Bayer, M., Brodersen, M. (2010). *Komparativt studie af indholdet i læreruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore*. Emdrup: Danmark Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

<http://www.skolensrejsehold.dk/news/undersogelse%20om%20laereruddannelsen.aspx>

Rasmussen, J., Kruse, S., Holm, C. (2007). *Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Risør, M. B. (2009). "Om metodologi". I: *Tidsskrift for Forskning i Sygdom og Samfund*, nr. 10.

Söder, M. (1999). *NF-rapport, nr. 8.*

Tetler, S. & Langager, S. (red.) (2009). *Specialpædagogik i skolen. En grundbog.* København: Gyldendals Lærerbibliotek.

Skolerådets formandskab (2010): "Udtalelse om opfølgning på formandskabets anbefalinger om specialpædagogisk bistand".

Standards of Practice for the Teaching Profession. Lokaliseret i september 2012 på: <http://www.oct.ca/public/professional-standards/standards-of-practice>.

Statistiska Centralbyrån. (2011). *Universitet och högskolor. Sökande och antagna till högskoleutbildning på grundnivå och avancerad nivå höstterminen 2011.* Lokaliseret i oktober 2012 på:

<http://www.hsv.se/download/18.7dac986013389229f6e80003952/UF46SM1101.pdf>.

Studieordningen for Masteruddannelse i specialpædagogik (2010). Lokaliseret i april 2012 på: http://studieordning.au.dk/studieordningHTML/795_22-03-2011_Masteruddannelse%20i%20specialp%E6dagogik.html.

Undervisningsministeriet. (2006). *Lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.* Lokaliseret i marts 2012 på:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=25113>.

Undervisningsministeriet (2011a). *Bekendtgørelse om diplomuddannelser.* Lokaliseret i marts 2012 på:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=135960>.

Undervisningsministeriet. (2011b). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer.* Lokaliseret i marts 2012 på:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=137397&exp=1>.

University of Toronto. (2011). *Thinking of applying.* Lokaliseret i oktober 2012 på:

http://www.oise.utoronto.ca/ro/BEd_Tech_Admissions/Thinking_of_Applying/BEd_Admissions_Guide/Admission_Requirements_Selection.html.

Utbildningsdepartementet. <http://www.regeringen.se/sb/d/1454>

Utbildningsdepartementet. (1992). *Högskolelag* (1992:1434). http://62.95.69.15/cgi-bin/thw?%24%7BHTML%7D=sfst lst&%24%7BOOHTML%7D=sfst dok&%24%7BSNHTML%7D=sfst_err&%24%7BMAXPAGE%7D=26&%24%7BTRIPSHOW%7D=format%3DTHW&%24%7BBASE%7D=SFST&%24%7BFORD%7D=FIN&%24%7BFREETEXT%7D=&BET=1992%3A1434&RUB=&ORG=&%24%7BSORT%7D=%C5R%2CLPNR+.

Bilag 1

Søge- og analysekategorier

