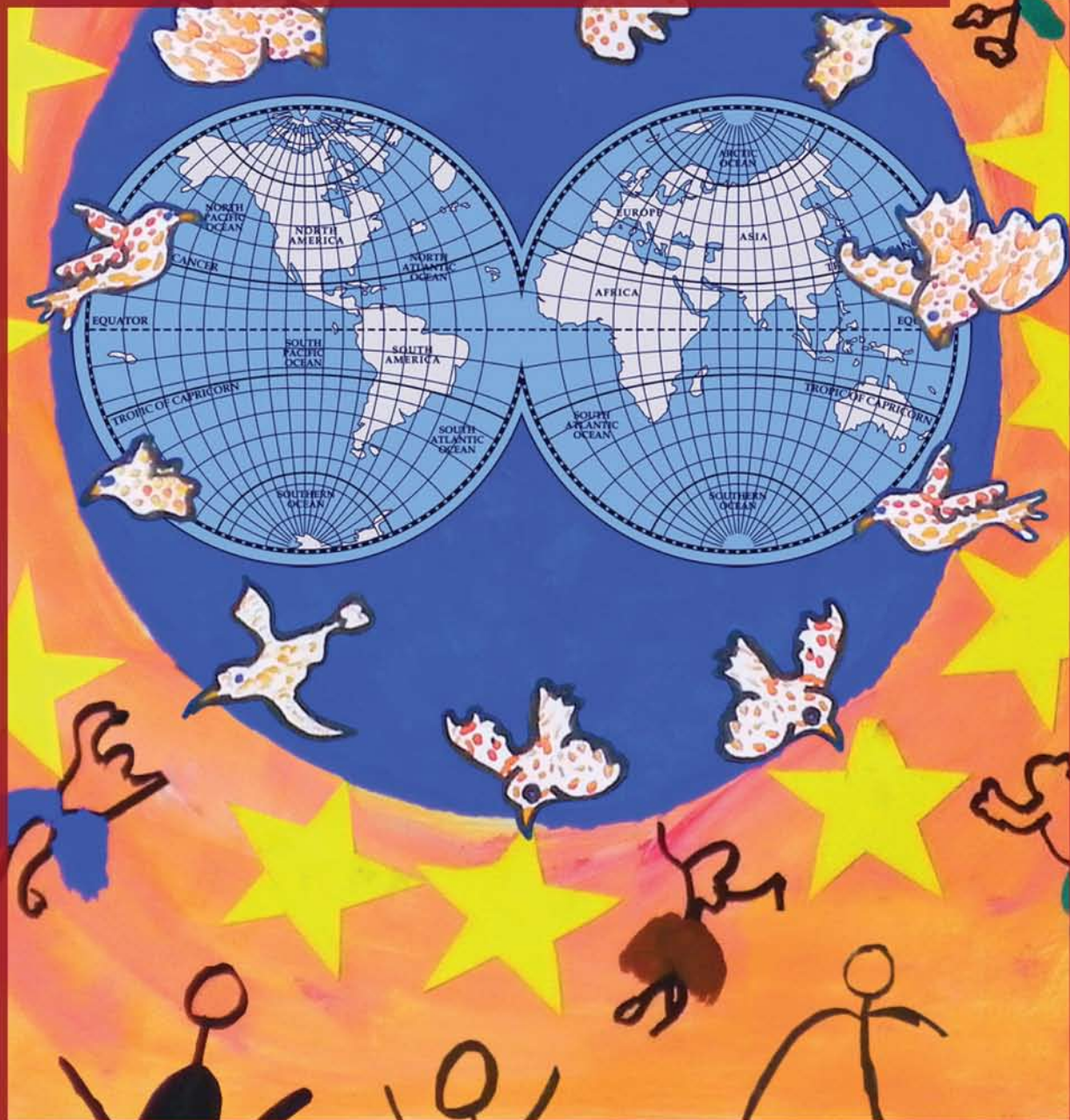


Multikulturel diversitet og specialundervisning



MULTIKULTUREL DIVERSITET OG SPECIALUNDERVISNING

SAMMENFATTENDE RAPPORT

European Agency for Development in Special Needs Education



European Agency for Development in Special Needs Education (herefter agenturet) er en uafhængig, selvstyreende organisation, støttet af sine medlemslande samt Europa-Kommissionen og Europa-Parlamentet.

Agenturet, medlemslandene og Europa-Kommissionen er ikke ansvarlige for indlæg fra enkeltpersoner i rapporten og repræsenterer ikke nødvendigvis samme holdning som udtrykt i disse indlæg.

Rapporten er redigeret af projektledere Axelle Grünberger, Mary Kyriazopoulou og Victoria Soriano fra agenturet, på basis af indlæg fra agenturets repræsentantskabsmedlemmer, nationale koordinatore og udvalgte nationale eksperter på området. Bagest i rapporten findes en liste over alle bidragydere.

En særlig tak skal rettes til Trinidad Rivera, rådgiver på det svenske Specialpedagogiska skolmyndigheten (styrelsen for særlig uddannelsesstøtte).

Uddrag af rapporten kan gengives med angivelse af kildereference som følger: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. *Multikulturel diversitet og specialundervisning*, Odense, Danmark.

Rapporten findes i 21 sprogversioner, som kan downloades fra agenturets hjemmeside: www.european-agency.org

Denne version er oversat til dansk fra den engelske originalversion.

Oversættelse: Anita Strandsbjerg

Forsideillustration: collage af Pascal Souvais, Ecole d'Enseignement Secondaire Spécialisé de la Communauté Française, Verviers, Belgien.

ISBN: 978-87-92387-56-1 (Elektronisk udgave)

ISBN: 978-87-92387-93-6 (Trykt udgave)

© European Agency for Development in Special Needs Education 2009

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

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

www.european-agency.org



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

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



INDHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	5
INDLEDNING.....	7
1. TEORETISK BAGGRUND	11
1.1 Den aktuelle situation i Europa	11
1.2 Afvigelser	13
1.2.1 Målgruppe	13
1.2.2 Tilgængelig information	14
1.2.3 Foranstaltninger i undervisningen	15
1.3 Fællestræk i forskningen.....	16
1.3.1 Tilgængelig information	16
1.3.2 Foranstaltninger i undervisningen	18
1.3.3 Støtteforanstaltninger	19
1.3.4 Vurderingsprocedurer	22
2. NATIONAL INFORMATION	25
2.1 Målgruppe	25
2.2 Tilgængelig information om elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund	28
2.3 Foranstaltninger i undervisningen.....	32
2.3.1 Foranstaltninger til elever med indvandrerbaggrund.....	33
2.3.2 Foranstaltninger til elever med handicap/særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund	34
2.3.3 Ansvarlige myndigheder.....	35
2.3.4 Samarbejde	37
2.3.5 Forældredeltagelse	37
2.3.6 Finansiering.....	38
2.4 Støtteforanstaltninger	40
2.4.1 Udfordringer for skoler og lærere	40
2.4.2 Holdninger.....	42
2.4.3 Virkningen af støtteforanstaltninger	44
2.4.4 Inklusion i multikulturelle klasser	46
2.5 Vurdering	47
3. PRAKTISKE UNDERSØGELSER	51



3.1 Besøg.....	51
3.1.1 Malmø	52
3.1.2 Athen	53
3.1.3 Paris	55
3.1.4 Bruxelles.....	57
3.1.5. Amsterdam	59
3.1.6 Warszawa.....	61
3.2 Generelt	63
3.2.1 Målgruppe	63
3.2.2 Tilgængelig information	63
3.2.3 Foranstaltninger i undervisningen	64
3.2.4 Støtteforanstaltninger	65
3.2.5 Vurdering.....	66
4. KONKLUSIONER OG ANBEFALINGER.....	69
4.1 Tilgængelig information	69
4.2 Foranstaltninger i undervisningen.....	70
4.3 Støtteforanstaltninger	72
4.4 Vurdering	73
REFERENCER	74
BIDRAGYDERE	78
Kontaktoplysninger på besøgte steder	81



FORORD

Denne rapport er resultatet af en undersøgelse foretaget af European Agency for Development in Special Needs Education (herefter agenturet) om specialundervisning for elever med indvandrerbaggrund – et område af høj prioritet for agenturets medlemslande.

Agenturets repræsentanter i de deltagende landes undervisningsministerier udtrykte allerede i 2005 interesse for at lave en undersøgelse om emnet, med fokus på mulighederne for at afhjælpe særlige undervisningsmæssige behov hos denne gruppe af elever fra forskellige kulturer og ofte også med et andet sprog med sig i bagagen end det, der tales i deres nye land.

I alt 25 lande deltog i undersøgelsen – Cypern, Danmark, Estland, Finland, Flamsk Belgien og Fransk, Frankrig, Grækenland, Holland, Island, Italien, Letland, Litauen, Luxembourg, Malta, Norge, Polen, Portugal, Schweiz (de fransk- og tysktalende områder), Spanien, Storbritannien (England), Sverige, Tjekkiet, Tyskland, Ungarn og Østrig.

Hvert land valgte en eller to eksperter til undersøgelsen. De har sammen med agenturets repræsentantskabsmedlemmer og nationale koordinatore ydet et meget betydningsfuldt arbejde for projektet og rapporten, lokalt såvel som nationalt. Kontaktoplysninger og adressen på projektets websted findes bagest i rapporten.

Rapporten er en sammenfatning af projektets resultater og er baseret på de deltagende landes egne rapporter og undersøgelser af praksis. Dette materiale findes også på projektets websted, på adressen: <http://www.european-agency.org/agency-projects/>

Cor J.W. Meijer

Direktør

European Agency for Development in Special Needs Education



INDLEDNING

Denne rapport fremstiller resultaterne fra en undersøgelse foretaget af European Agency for Development in Special Needs Education, på foranledning af medlemslandenes repræsentanter, om specialundervisning for elever med indvandrerbaggrund. Repræsentanterne bad landene om at undersøge forholdene omkring dette sammensatte emne og komme med konkrete anbefalinger som resultat af deres undersøgelser.

Ordet specialundervisning dækker over foranstaltninger til elever med særlige undervisningsmæssige behov. UNESCO definerer således specialundervisning i regi af den inkluderende undervisning som indsats og støtte målrettet særlige undervisningsmæssige behov (UNESCO 1994).

Migration er et følsomt emne som ofte får en negativ klang. Migration har altid fundet sted i Europa – mest af økonomiske årsager, hvor folk har søgt bedre livs- og arbejdsvilkår – og i de senere årtier har vi tillige set en anden form for migration som følge af konflikter og krig. Folk med anden kulturel baggrund modtages dog ikke altid med åbne arme i de samfund de kommer til. Ofte ses forskellighederne som en udfordring i stedet for en berigelse, også i undervisningen.

Europæiske og internationale organisationer har derfor opfordret nationale myndigheder til at levere undervisning af høj kvalitet til alle elever, uanset deres oprindelse og kulturelle baggrund. UNESCO siger klart, at „skoler skal modtage alle børn, uanset deres fysiske, intellektuelle, sociale, følelsesmæssige eller sproglige situation. Dette gælder både handicappede og særligt begavede børn, gadebørn, børnearbejdere, børn på afsidesliggende steder og børn i nomadebefolkninger, børn i sproglige, etniske eller kulturelle minoriteter og børn i andre marginaliserings- eller udstødningstruede områder eller grupper” (UNESCO, 1994).

Europarådets handleplan 2006–2015 nævner også, at folk med handicap fra minoritetsgrupper, handicappede migranter og flygtninge kan være i en særlig vanskelig situation foranlediget af diskrimination eller mangel på viden om det offentlige systems ydelser m.v. Medlemslandene bør derfor sikre, at der tages højde for sproglig og kulturel baggrund og de særlige behov hos disse minoritetsgrupper.



I FN's konvention om rettigheder for personer med handicap hedder det, at „personer med handicap er på lige fod med andre berettiget til anerkendelse og støtte af deres særlige kulturelle og sproglige identitet” (Artikel 30,2008).

Ordet „indvandrer” eller „immigrant” defineres forskelligt af de deltagende lande. Forskellene har afsæt i det enkelte lands situation i forhold til den befolkningsgruppe, det handler om. De bunder også i landenes historie og den politiske og økonomiske situation. „Immigrant”, „indvandrer” eller „fremmed” bruges alt afhængig af hvor eleven eller forældrene er født eller hvilket sprog der tales hjemme – ofte et andet end i det land de bor i.

OECD (2006) og Eurydice (2004) bruger ordet indvandrerelever med reference til „fremmede elever” eller „førstegenerations elever”, når både eleven og forældrene er født uden for det land de bor i. Andengenerationsindvandrere er født i landet, men deres forældre er født uden for landet. Tredje- og fjerdegenerationsindvandrere er altså „indfødte”: de kan have statsborgerskab i det land, de bor i, de er født i landet og mindst en af deres forældre er født i landet. I lande med en lang tradition for indvandring betragtes den tredje og de efterfølgende generationer ikke som indvandrerelever, men snarere som elever med anden etnisk baggrund eller som minoritetsgrupper.

Det er vigtigt at understrege, at agenturets undersøgelse ikke handler om generelle undervisningsproblematikker i forhold til elever med indvandrerbaggrund, men udelukkende om særlige spørgsmål i forbindelse med elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund. Formålet er at kortlægge, hvordan man bedst kan støtte elever med særlige undervisningsmæssige behov, når de har en anden kulturel baggrund og i nogle tilfælde også taler et andet sprog.

Dette tosidede aspekt afføder spørgsmålene:

- a) I hvilket omfang opfattes sprogproblemer som indlæringsvanskeligheder;
- b) Hvordan vurderes færdigheder og behov hos elever med indvandrerbaggrund;
- c) Hvordan yder man den bedste støtte til lærere og familier.

De udvalgte eksperter skulle afdække målgruppens karakteristika for:



- Elever med alle former for handicap/særlige undervisningsmæssige behov;
- Elever, som er indvandrere i den forstand om de:
 - i) er første-, anden- eller tredjegerationsindvandrere;
 - ii) taler et andet sprog, eller måske blot et sprog som ligner det, der tales i det land, de bor i;
 - iii) har statsborgerskab i det land de bor i;
 - iv) har en ugunstig undervisningsmæssig eller økonomisk baggrund i forhold til det land de bor i;
- Elever med en anden kulturel baggrund.

Som undersøgelsen skred frem, blev det stadig mere nødvendigt med en nøjere definition af begrebet indvandrer eller immigrant. Der skulle tages højde for alle skoleelever i befolkningen, dvs. både nytilkomne (indvandrere/immigranter) og elever med statsborgerskab i landet, men tilhørende en etnisk minoritetsgruppe. Undersøgelsens målgruppe omfatter derfor elever med særlige undervisningsmæssige behov, som er indvandrere eller tilhører en etnisk minoritetsgruppe. Termen indvandrerbaggrund gælder således hele denne målgruppe.

På trods af de forskellige omstændigheder i de deltagende lande blev man enige om fem centrale områder for undersøgelsen:

1. Målgruppen, som defineret i landene;
2. Eksisterende information på lokalt (og/eller nationalt) niveau;
3. Foranstaltninger til elever og deres familier;
4. Støttetiltag;
5. Vurderingsmetoder til at klarlægge evner og behov hos elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund.

Manglen på eksisterende information om emnet var naturligvis en vigtig udfordring. Dette kan godt opfattes som et positivt tegn og en følge af, at diskrimination ikke er genstand for stor opmærksomhed i undervisningen rundt om i landene.

Projektet viser dog en noget mere nuanceret virkelighed, hvilket da også bekræftes i det følgende.



Undersøgelsen består af flere elementer:

- En opsummering af flere undersøgelser og offentliggjorte forskningsresultater med fokus på de fem ovenfor nævnte områder. Den gennemgås i kapitel 1.
- Et spørgeskema udarbejdet sammen med eksperterne, med det formål at samle lokal information inden for de fem områder. Der blev desuden udarbejdet et spørgeskema til nationalt brug, som det var frivilligt at udfylde. På baggrund af resultaterne fra spørgeskemaerne lavede eksperterne udkast til lokale og nationale rapporter, der udgjorde basis for den sammenfatning, der præsenteres i kapitel 2.
- En praktisk undersøgelse med udgangspunkt i de fem nøgleområder. Seks geografiske områder blev udvalgt til en nærmere undersøgelse af undervisning i lande med en lang tradition for indvandring eller med mange nytilkomne elever. Resultaterne herfra beskrives i kapitel 3.
- En samlet opsummering af alle resultater, inklusive eksempler på praksis, foretaget af agenturets projektarbejdere og med efterfølgende diskussioner med eksperterne. Forslag og hovedkonklusioner herfra er samlet i kapitel 4: Konklusioner og anbefalinger.



1. TEORETISK BAGGRUND

1.1 Den aktuelle situation i Europa

I dette kapitel er samlet de vigtigste problemstillinger om undervisning af elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund. Det er problemstillinger som er fremhævet i forskellige europæiske undersøgelser, analyser og forskningsprojekter. Der er fokus på de fem allerede nævnte nøgleområder (definition af målgruppen, eksisterende information, undervisningsmæssige foranstaltninger, støtte og vurderingsmetoder). På projektets hjemmeside findes en referenceliste over europæisk, internationalt og nationalt materiale anvendt i undersøgelsen: www.european-agency.org/agency-projects

Litteraturundersøgelsen bestod i en systematisk gennemgang af forskellige databaser (f.eks. ERIC, EBSCO Academic Search Elite, Google Scholar, Libris) og trykte publikationer om undervisning af elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund. Da internettet jo bruges i stadig stigende omfang, blev der naturligvis også foretaget en omfattende gennemgang af internet-baserede materialer, såsom relevante websider, rapporter, abstrakter og afhandlinger om emnet.

Da projektet fokuserer på Europa, blev gennemgangen naturligvis koncentreret omkring forskning og arbejde udført i de europæiske lande. Der er dog også medtaget nogle interessante indlæg fra amerikanske og canadiske kilder (f.eks. AMEIPH, 1998 og 2001; National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002; Losen og Orfield, 2002).

Foruden undersøgelser foretaget af enkeltpersoner eller med et nationalt eller lokalt tilsnit, har opmærksomheden været rettet mod institutionelle undersøgelser og rapporter med fokus på Europa, f.eks. fra Europa-Kommissionen, Det Europæiske Observatorium for Racisme og Fremmedhad (nu Den Europæiske Unions Agentur for Grundlæggende Rettigheder), Eurydice, og også institutioner med en bredere geografisk dækning som OECD og UNESCO.

Der er medtaget forskningsresultater, som er op til 15 år gamle, hvilket har været nødvendigt grundet det snævre område og den meget begrænsede litteratur om emnet.



Indvandring er et udbredt fænomen i de fleste europæiske lande, og nogle lande har en lang tradition for indvandring. Andre steder er indvandring et forholdsvis nyt fænomen: i lande som tidligere bar præg af udvandring, oplever man nu en omfattende indvandring. En undersøgelse fra OECD foretaget i 2006 viser, at indvandringen „med stor sandsynlighed” fortsætter på samme niveau og at den inden for Europas grænser endda vil være stadigt stigende. Disse demografiske ændringer har også ændret befolkningens identitet, og samfundet bliver stadig mere multikulturelt.

Mangfoldigheden afspejles naturligvis også i de europæiske skoler. Skolerne tager imod elever fra mange forskellige etniske befolkningsgrupper og lande og elever, hvis forældre er født uden for det land, de nu bor i. Disse elever har en anden kulturel baggrund og taler ofte et andet sprog end det, der tales i værtslandet.

Både lovgivningen og undervisningssystemet spiller en vigtig rolle i integrationen af personer med indvandrerbaggrund. Europa-Kommissionens grøn bog om indvandring fra 2008 understreger, at det store antal elever med indvandrerbaggrund får konsekvenser for uddannelsessystemet, og at europæiske skoler bør tilpasse sig disse elevers tilstedeværelse og tage højde for deres behov i bestræbelserne på at levere kvalitetsundervisning for alle. Skolerne skal vise vejen til et rummeligt samfund, da de tilbyder den bedste mulighed for, at indvandrere og elever fra værtslandet kan komme tættere på hinanden og lære at respektere hinandens forskelligheder. Sproglig og kulturel mangfoldighed kan være en uvurderlig ressource for skolerne. Politiske beslutningstagere bør være yderst opmærksomme på de nye befolkningsgrupper, ligesom skoler over hele Europa har en stor opgave med at tilgodese behovene hos elever med indvandrerbaggrund.

Fagfolk, forskere og beslutningstagere viser stigende interesse for elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund, både på europæisk og nationalt niveau. Men selv om alle lande ønsker at tilpasse politikker og praksis for undervisningen til elevernes nye multikulturelle identitet, er der ikke foretaget større undersøgelser om effekten af disse tilpasninger for specialundervisningen. Agenturets projekt er således det første forsøg på at undersøge status for elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund i de europæiske skoler.



Litteraturen viser, at der er gennemført europæiske undersøgelser enten om specialundervisning (f.eks. Meijer, Soriano og Watkins, 2003; OECD, 2004) eller om undervisning af elever med indvandrerbaggrund (f.eks. Eurydice, 2004; OECD, 2006). Men der er ingen undersøgelser om kombinationen af disse to faktorer.

Der er dog fundet få referencer, hvor de to emner forbindes: f.eks. et projekt under Comenius 2 om forholdene for handicappede børn af indvandrere og sigøjnere, som blev gennemført mellem 1996 og 1998 med deltagelse af ni lande. Et andet projekt også under Comenius 2 og med deltagelse af tre lande, gennemgik undervisningsmaterialer for elever med handicap og indvandrerbaggrund og blev gennemført mellem 1999 og 2001. Herudover blev der afholdt en europæisk konference om migrantbørn med særlige undervisningsmæssige behov, den 7. og 8. juni 1999 i København.

Nogen forskning har således fundet sted inden for Europa om de potentielle dobbelte ulemper for elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund. Der er også gennemført nogle undersøgelser, men de er dog begrænsede til at omfatte lokale eller nationale forhold.

I resten af kapitlet ser vi nærmere på resultaterne af disse få undersøgelser. Der er bevidst sat fokus på kombinationen af de to aspekter – indvandring og specialundervisning. Derfor er forskning om elever med indvandrerbaggrund så vidt muligt sorteret fra, hvis de ikke samtidig har haft særlige undervisningsmæssige behov.

De fællestræk fra forskningen, der har fundet anvendelse i projektet, belyses nærmere i afsnit 1.3, men først skal vi se på områder, hvor der er afvigelser i terminologi, fremgangsmåde eller resultater (afsnit 1.2). I de to næste afsnit beskrives disse områder med udgangspunkt i projektets fem nøgleområder.

1.2 Afvigelser

1.2.1 Målgruppe

Der er ingen fælles terminologi i Europa, som definerer elever med indvandrerbaggrund. I nogle undersøgelser bruges „ethnic minority” (etnisk minoritet) eller „minority ethnic groups” (etnisk minoritetsgruppe) (f.eks. (UNESCO, 1994; SIOS, 2004; Lindsay, Pather, Strand, 2006; Rosenqvist, 2007), mens der andre steder ses termer som „migrants” (migranter) (OECD, 2007; Europa-Kommissionen,



2008), „immigrants” (indvandrere) (OECD, 2006; Eurydice, 2004), „bilingual pupils” (tosprogede elever) eller „minority groups” (minoritetsgrupper) (Europarådet, 2006). De fleste børn i Europa er i dag født i det land de bor og går i skole i. I grænseområderne ser man dog et stadig stigende antal indvandrere opholde sig midlertidigt – de har måske planer om at rejse ud af Europa, selv om de godt kan opholde sig i et grænseområde i lang tid. Derfor kan det ofte være problematisk at bruge betegnelser, som på den ene eller anden måde refererer til migration.

Den manglende konsekvens i terminologien afspejler forskelligheden i landenes tilgang til og opfattelse af migration, i politikker såvel som i praksis, samt den særskilte historiske baggrund for hvert enkelt land. Vi vil ikke komme nærmere ind på forskellen i definitioner, da det centrale spørgsmål jo er at undersøge, hvordan man bedst muligt afhjælper problemer hos elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund.

1.2.2 Tilgængelig information

Litteraturundersøgelsen viser, at der ikke i dag findes globale og sammenlignelige statistikker over antallet af elever i Europa med indvandrerbaggrund, der modtager specialundervisning. Undersøgelser viser, at det er næsten umuligt at indsamle internationale data, da nationale statistikker ikke kan samkøres med hinanden.

Poulain, Perrin, Singleton (2006) nævner erkendelsen af, at det ikke er let at indsamle data om migration, og at både systemer til indsamling og definitioner af begrebet er meget forskellige fra land til land. Videre siger de, at der ikke findes nogen internationalt anerkendt indikator for optælling af befolkninger med indvandrerbaggrund. Troværdige data er ikke nødvendigvis sammenlignelige på europæisk niveau, da kilder, definitioner og opfattelser er så forskellige, som de er.

Ifølge Fassman (Pflegerl, 2004) berører indvandring i dag en langt større del af befolkningen end det var tilfældet blot tilbage i 1950'erne. Statistik om indvandring bør behandles med forbehold, idet dens reelle omfang ofte undervurderes en del. Fassman nævner således, at nettomigrationen i 2002 i Europa var større end i USA, som dog er et af de største indvandrersamfund i verden.

Agenturets undersøgelse forsøger at afspejle den faktiske situation. I kapitel 2 gennemgås de indsamlede – hovedsageligt lokale – data.



1.2.3 Foranstaltninger i undervisningen

Der hersker forskellige meninger om metoder til forbedring af undervisningen af elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund.

Ifølge undersøgelsen drejer de største uenigheder sig om elevens modersmål, og i hvor høj grad brugen heraf skal spille ind i undervisningen. Her er der ingen generel enighed: nogle forskere går ind for tosproget undervisning, mens andre mener, at eleverne kun skal undervises på det sprog, der tales i værtslandet (nogle mener endda, at man også i familien bør tale værtslandets sprog).

På samme måde kan brug af modersmålet i skolen ses som en hjælp for eleven, men det kan også indebære en risiko for at elever, som taler det samme fremmede sprog holdes uden for gruppen af elever som taler værtslandets sprog. En flersproget tilgang til undervisningen for alle elever er derfor en ny social og didaktisk måde, hvorpå man kan åbne op for brugen af alle sprog i skolen og dermed gøre børnene bevidste om hinandens forskelligheder (Candelier, 2003; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot og de Pietro, 2003).

Litteraturen diskuterer også spørgsmålet om fagfolkernes rolle. En del forskning fastslår, at fagfolk ikke behøver at vide en masse om elevernes eller familiernes kulturelle baggrund for at have god interaktion med dem. SIOS, et samarbejdsorgan for etniske organisationer i Sverige mener, at det ikke er nødvendigt at vide alt om en persons kulturelle baggrund for at kunne gennemføre vellykkede møder og skabe grundlag for et godt arbejde. Ligeledes hedder det, at man ikke behøver være ekspert i „kultur” eller forskellige sprog. Men man skal møde en person og vedkommendes kultur med ubetinget åbenhed. Det som betyder noget, er hvad folk deler og hvad alle har tilfælles (SIOS, 2004).

Andre kilder går stærkt ind for, at fagfolk med samme etniske baggrund som eleven eller familien kan yde en langt bedre indsats for børnene. I rapporten fra en europæisk konference om migrantbørn med særlige undervisningsmæssige behov, afholdt i juni 1999 i København, hedder det, at tosprogede børn udelukkende skal undervises af, om ikke tosprogede, så i det mindste af folk med en grundig forståelse for barnets kulturelle baggrund og sprog.

Leman (1991) hævder, at lærere med indvandrerbaggrund spiller en vigtig interkulturel rolle, idet de kan bygge bro mellem værtslandets



kultur og kulturen i barnets oprindelsesland. Verkuyten og Brug (2003) påpeger også, at lærere med forskellig etnisk baggrund kan tilføje undervisningen ekstra perspektiv og fungere som rollemodeller.

Selv om der er delte meninger, viser europæisk litteratur om elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund dog også en række enslydende resultater og konklusioner. De vil blive gennemgået nærmere i det følgende.


1.3 Fællestræk i forskningen

1.3.1 Tilgængelig information

Det første enslydende resultat fra forskning og undersøgelser afslører et misforhold i andelen af elever med indvandrerbaggrund i specialundervisningen. En del nationale undersøgelser viser betydelige skævheder i vurderingen af elever med indvandrerbaggrund, hvilket medfører at de enten er over- eller underrepræsenterede i specialundervisningen (Leman, 1991; Manço, 2001; Henriot, 1996; Lindsay, Pather og Strand, 2006; Werning, Löser og Urban, 2008). Internationale undersøgelser bekræfter, at indvandrer- og minoritetsgrupper i uforholdsmæssigt omfang sluses ind i specialundervisningen (OECD, 2007).

Som nævnt af Det Europæiske Observatorium for Racisme og Fremmedhad er det i adskillige EU-medlemslande „almindeligt med en overrepræsentation af migrantelever og elever fra etniske minoriteter i specialskolerne ... Hvis det antages, at fordelingen af elever med handicap er nogenlunde ens i alle etniske grupper, viser denne overrepræsentation i specialklasserne, at en del af eleverne er fejlanbragt i klasserne” (Det Europæiske Observatorium for Racisme og Fremmedhad, 2004). Amerikanske studier bekræfter dette. Losen og Orfield (2002) nævner, at „en uhensigtsmæssig praksis i de almindelige klasser såvel som i specialklasserne har medført både overrepræsentation og fejlklassificering af elever fra minoritetsgrupper, særligt farvede børn, og har påført dem ekstra vanskeligheder”.

Misforholdet i andelen af elever med indvandrerbaggrund i specialundervisningen er mest fremtrædende, når der er tale om elever med psykiske udviklingshæmninger og indlæringsvanskeligheder. Det kan skyldes: flere problemer med social adfærd



blandt indvandrerbefolkningen og etniske minoritetsgrupper; manglende tidlig indsats og/eller sundhedspleje blandt disse grupper; fordomme blandt borgerne i værtslandet om personer med indvandrerbaggrund og problemer med at vurdere behov og evner hos elever med indvandrerbaggrund korrekt.

Det kan være vanskeligt at skelne mellem indlæringsvanskeligheder og sproglige vanskeligheder. F.eks. „viser underrepræsentationen af alle asiatiske folkeslag og kinesiske elever med svære indlæringsvanskeligheder og autisme spektrum forstyrrelser, at det kan være svært at skelne indlæringsvanskeligheder fra problemer, hvis målgruppe forbindes med områder, hvor engelsk er almindeligt som andet sprog” (Lindsay, Pather og Strand, 2006). Desuden siger Salameh (2003; 2006), at „tosprogethed aldrig medfører eventuelle sprogvanskeligheder. Et tosproget barn med sprogvanskeligheder har vanskeligheder både med modersmålet og værtslandets sprog”.

I forskningen fremhæves det også, at fattigdom har stærk indflydelse på elevers placering i specialundervisningen. I betragtning af de dårlige sociale og økonomiske betingelser, som nogle indvandrere og etniske minoritetsgrupper lever under, kan der opstå sundhedsmæssige problemer, der kan påvirke børnenes udvikling. Fattigdom er derfor en risikofaktor i forbindelse med fremkomsten af visse former for særlige undervisningsmæssige behov på et senere tidspunkt i løbet af opvæksten. Dette er udgangspunktet for teorien om sociale og økonomiske afsavn, som siger, at elever med indvandrerbaggrund har samme slags problemer som indfødte fra de lavere sociale lag i samfundet (Nicaise, 2007).

Det kan konkluderes, at en uforholdsmæssigt stor andel af elever med indvandrerbaggrund i specialundervisningen kan forklares ved en større andel af etniske minoritetsgrupper blandt samfundets lavere sociale lag. Werning, Löser og Urban (2008) siger, at „man kan forestille sig situationen for børn og familier med indvandrerbaggrund som multisystemisk udelukkelse. Familierne kan være afskåret fra at få statsborgerskab, de har kun marginal mulighed for at tage del i det økonomiske marked i samfundet og adgangen til arbejdsmarkedet er også begrænset. Oven i alt dette har deres barn stærkt begrænsede muligheder for at klare sig godt i undervisningen”.




En sådan situation skal dog undersøges nøje, hvilket også understreges af Lindsay, Pather og Strand (2006): „Samfundsøkonomiske ulemper (fattigdom) samt køn har større indflydelse på den generelle udbredelse af særlige undervisningsmæssige behov end etnisk baggrund. Men efter faktorer som fattigdom, køn og aldersgruppe kommer så etnisk minoritetsforhold som væsentlig faktor for, hvordan man er repræsenteret i forskellige sammenhænge i forhold til hvide, britiske elever”.

Den uforholdsmæssigt store andel af elever med indvandrerbaggrund i specialskolerne kan være tegn på, at det ikke er lykkedes at imødekomme disse elevers behov i den almene undervisning. Det har fået forskere til at sætte spørgsmålstegn ved kvaliteten af den undervisning, der gives elever med indvandrerbaggrund i det almene skolesystem. I litteraturen lægges især vægt på to ting: procedurer for vurdering og visitering af eleverne og undervisningsmetoder for elever med indvandrerbaggrund.

Undersøgelser i forskellige europæiske lande om dette afslører en anden vigtig tendens, nemlig at både personer med særlige undervisningsmæssige behov og personer med indvandrerbaggrund opfattes af andre (sagsbehandlere, fagfolk, andre elever osv.) som repræsentanter for deres gruppe. Med andre ord er der en tendens til at kategorisere og behandle elever med indvandrerbaggrund eller elever med særlige undervisningsmæssige behov ud fra den opfattelse, man har af de „grupper”, de tilhører. Disse opfattelser får eleven selv til at glide i baggrunden, da vedkommende bliver et symbol for gruppen, og gruppen forbindes med behandling og støtte (når det drejer sig om elever med særlige undervisningsmæssige behov) eller med kultur og religion (når der er tale om elever med indvandrerbaggrund og etniske minoriteter). Det er en beklagelig tendens, da enkeltpersoner naturligvis ikke repræsenterer en hel kultur eller en hel gruppe. Kategoriseringer og forudfattede meninger om „gruppen” tilslører den virkelige person og gør ham eller hende ubetydelig, og dermed er marginaliseringen i gang (SIOS, 2004).

1.3.2 Foranstaltninger i undervisningen

Analyseret forskning og publikationer om emnet indikerer også, at misforholdet i andelen af elever med indvandrerbaggrund i specialundervisningen afspejler det faktum, at pædagogikken og undervisningsmetoderne i den almindelige undervisning ikke lever op



til de krav, der stilles for at kunne opfylde de undervisningsmæssige behov hos denne særlige gruppe.

Litteratur om elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund nævner også, at lærere ikke er klar over, hvor meget deres undervisning er rodfæstet i deres egen kultur. Undervisningsmetoder og holdninger hos eleverne varierer meget i forhold til hvilken kultur der tales om. I nogle samfund er det helt normalt at eleverne lærer gennem interaktion med lærerne, mens andre kulturer ikke accepterer, at børn taler direkte med voksne, men at de i stedet lærer ved at lytte til de voksnes indbyrdes samtaler. Derfor bør lærerne så vidt det er muligt forklare den kulturelle baggrund for deres undervisning og uddybe hvad der forventes af eleverne. I stedet for at have tilbøjelighed til at give elever med indvandrerbaggrund lettere opgaver (især når de ikke er født og opvokset med værtslandets sprog), bør lærere forsøge at øge disse elevers kendskab til klassens arbejde (Rapport fra europæisk konference om migrantbørn med særlige undervisningsmæssige behov, København, juni 1999).

1.3.3 Støtteforanstaltninger

Litteraturen om undervisning af elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund understreger også familiens vigtige rolle. Undersøgelser viser, at familier til elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund generelt ikke bruger de tilgængelige støtteforanstaltninger så meget som de kunne. De hyppigste årsager til dette er, at elevens familie ikke taler værtslandets sprog, at familien ikke forstår systemet og de tilbudte foranstaltninger godt nok, at den ikke er vant til at modtage støtte i hjemlandet og at den er bange for at blive vist ud af landet hvis den „stiller for store krav”.

Det er derfor af afgørende betydning, at familier til elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund får udførlig information om deres muligheder. Det skal sikres, at forældrene forstår værtslandets syn på specialundervisning og hvordan undervisningssystemet og tilgangen til undervisningen fungerer i det pågældende land. Familien bør helt fra starten have forståelig, direkte og tilgængelig information, om nødvendigt gennem en tolk eller en ansat, som taler familiens sprog. Informationen mellem skole og hjem kan måske gøres bedre ved brug af forskellige



midler (f.eks. fotos af elevaktiviteter). Det er også god praksis at etablere diskussionsgrupper blandt familierne – det har desuden den fordel, at der skabes bånd mellem forældrene og man undgår at familier med børn med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund bliver isolerede.

I en del forskningsmateriale foreslås det, at denne informationsformidling ikke blot foregår i én retning, altså fra skole til hjem, men at familierne også informerer skolen om deres barn, og at den tages med på råd, når der skal tages beslutninger om barnets skolegang. Under konferencen om migrantbørn med særlige undervisningsmæssige behov i København i juni 1999 blev det understreget, at „en vellykket undervisning af en elev fra en etnisk minoritetsgruppe afhænger af et godt samarbejde, rådgivning og gensidig forståelse mellem forældre og lærere. Lærerprofessionen skal afmytologiseres, og forældrene skal kunne deltage i skolens beslutningsprocesser”.

Familierne bør som hovedregel inddrages som partnere. I undersøgelser om dette anbefales det stærkt, at skolen inddrager hele familien, ikke blot forældrene, men også søskende, bedsteforældre og øvrige familiemedlemmer. Nogle undersøgelser viser, at det særligt i familier med indvandrerbaggrund har stor indflydelse på hele familiestrukturen at have et barn med særlige undervisningsmæssige behov, og at det kan medføre en ændring af de enkelte familiemedlemmers rolle (SIOS, 2004).

Fagfolkernes opgave er i korte vendinger at sikre et godt samspil med familierne og at undgå kulturelle sammenstød. Moro (2005) siger: „enhver fremgangsmåde, hvor der ikke tages hensyn til den kulturelle særegenhed vil kun bidrage yderligere til at udvide kløften mellem de to verdener et barn med indvandrerbaggrund lever i. Dermed bidrager vi i praksis til at udelukke dem fra modtagersamfundet – altså til at marginalisere dem. Men hvis man tager højde for den kulturelle baggrund, vil man derimod fremme de individuelle behandlingsstrategier, læringsprocessen og deltagelsen i modtagersamfundet”.

I litteraturen lægges vægt på et positivt engagement af elever og forældre, med fokus på succesoplevelser. De socialkulturelle, kognitive og sproglige forskelle blandt familier og elever bør hyldes, ikke kun fordi det forebygger diskrimination, men også for at fremme



selvværdet og motivationen hos elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund.

Endelig slås det fast, at hvis opgaven skal lykkes og man skal være godt rustet til at tage imod udfordringen fra den nye generation af skoleelever, skal lærere og andre fagfolk være uddannede til opgaven. Alle undersøgelser viser, at uddannelse og videreuddannelse er afgørende, hvis man skal forbedre vurderingsprocedurer, kvaliteten af undervisningen og samarbejdet med familier til elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund. Den nye generation af elever kræver især mere og bedre efteruddannelse af fagfolk og yderligere udvikling af undervisningsmetoder til lærerne. Desuden skal de forskellige aktører samarbejde; det gælder ikke kun lærere, men også psykologer, hjælpelærere og øvrige ansatte, sundhedsfagligt personale osv.

En grundig undersøgelse af den eksisterende, hovedsageligt europæiske, litteratur om elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund viser først og fremmest, at selv om der er tale om en stadig mere synlig målgruppe, og selv om de politiske beslutningstagere og fagfolk interesserer sig for den, findes der kun begrænset forskning og undersøgelser om dette specifikke område. Der er typisk lavet undersøgelser om én af de to faktorer: undervisning af elever med særlige undervisningsmæssige behov eller undervisning af elever med indvandrerbaggrund. Kun meget få undersøgelser beskæftiger sig med begge faktorer.

Det samme ser ud til at være tilfældet rundt om i de europæiske lande-politikker og praksis er rettet mod enten den ene eller den anden faktor. Foranstaltninger i undervisningen er oftest målrettet enten elever med særlige undervisningsmæssige behov eller elever med indvandrerbaggrund. For eksempel er sprogundervisning af elever med indvandrerbaggrund sædvanligvis ikke tilpasset elever med særlige behov. På den anden side er de vurderingsmetoder og -værktøjer, der bruges til at klarlægge elevens evner og færdigheder, kun sjældent tilpasset elevens kulturelle baggrund.

Al forskning om undervisning af elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund viser således, at der er brug for mere udvikling, hvilket kræver at politikker og praksis tages op til overvejelse og nye tiltag iværksættes. Derfor er det også nødvendigt at gennemføre yderligere forskning og undersøgelser på området.



1.3.4 Vurderingsprocedurer

Med udgangspunkt i det forholdsvist store antal elever med indvandrerbaggrund i specialundervisningen, er der i diverse undersøgelser sået tvivl om kvaliteten af især de foreløbige vurderinger af elever med indvandrerbaggrund (Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007). Vurderingsmetoder og -værktøjer er ofte rodfæstet i kulturen i elevens værtsland og processen er derfor kulturelt ensidig. Børn med en anden kulturel baggrund har færre muligheder for at afkode de kulturelle referencer, som implicit ligger i det materiale de testes med, end børn som har værtslandets kulturelle baggrund med sig. Det anbefales derfor at gennemgå vurderingsmateriale og -procedurer og så vidt muligt få kortlagt de kulturelle referencer, de kan indeholde.

En af de mest fremtrædende kulturelle barrierer for elever med indvandrerbaggrund når de vurderes er naturligvis sproget, hvilket også nævnes gentagne gange i litteraturen. Landon bruger ved konferencen om migrantbørn med særlige undervisningsmæssige behov i København i 1999 dysleksi som eksempel og siger, at „vi er nødt til at fjerne de barrierer eleverne står over for, før vi kan finde de elever som har problemer. Antallet af tosprogede børn med dyslektiske problemer er meget mindre end blandt indfødte: eleverne har faktisk læsevanskeligheder, men ingen stiller en klar diagnose... Lærerne ser ikke problemet, fordi de ikke ved, hvordan man foretager en vurdering”.

Nogle hævder, at tosprogede elever med indvandrerbaggrund bør have en tosproget foreløbig vurdering og/eller, at vurderingen bør foretages af fagfolk med et indgående kendskab til elevens sprog og kulturelle baggrund (Cline, 1999; Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007).

I andre tilfælde må vurderingen udføres uden brug af sprog. Der er dog stadig kulturelle forskelle, som kan påvirke en nonverbal vurdering, hvis man ikke er opmærksom på dem. (F.eks. i forbindelse med definition af farver eller kontekst, som nævnt af Salameh, 2006). I kapitel 2 ses nærmere på brugen af nonverbale vurderingsprocedurer.

Endelig viser forskningen, at vurderinger bør være udførlige og helhedsorienterede i den forstand, at der tages højde for elevens situation på alle planer; omstændighederne ved familiens



indvandring, sprog, kultur, lokalområdet i værtslandet, forholdene i hjemmet osv.

Agenturets undersøgelse om elevvurderinger i et inkluderende undervisningsmiljø (Watkins, 2007) viser, at opfattelsen af formativ vurdering¹ har ændret sig i de fleste europæiske lande i de senere år, idet man har forstået de svagheder, der ligger i at opfatte vurderinger som de rene tests af eleverne. Indholdet af formative vurderinger er derfor udvidet så de dækker mere end blot det akademiske. Formative vurderingsprocedurer tager nu sigte på at kunne gennemføres som et samarbejde mellem elev, forældre og lærere i stedet for af eksterne eksperter. Agenturets projekt viste, at de fleste europæiske lande stadig har dette som en målsætning for foreløbige vurderinger i specialundervisningen.

¹ Som nævnt i agenturets projekt om elevvurderinger i et inkluderende undervisningsmiljø gennemføres formative vurderinger oftest i klasseværelset af lærere og andre fagfolk, som arbejder sammen med lærerne. Resultaterne bruges som informationskilder til beslutningstagere om undervisningsmetoder og videre tiltag. Foreløbig vurdering eller identificering er opdagelsen og afgrænsningen af mulige undervisningsmæssige behov hos eleven, som vil medføre en systematisk indsamling af information, der skal bruges til at beskrive elevens styrker, svagheder og behov. Foreløbig vurdering kan indgå som et led i andre vurderingsprocedurer og kan involvere eksterne eksperter uden for det almene skolesystem (f.eks. sundhedsfagligt personale).



2. NATIONAL INFORMATION

I dette kapitel opsummeres indholdet fra de nationale rapporter om de fem nøgleområder i undersøgelsen – definition af målgruppen, eksisterende data, foranstaltninger i undervisningen, støttetiltag og vurderingsprocedurer. Indholdet er baseret på et spørgeskema indsamlet af de nationale eksperter i samarbejde med forskellige services, kommuner og skoler, om undervisningen af elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund, set i et lokalt og/eller nationalt perspektiv. Informationen kommer hovedsageligt fra lokalområderne. Der er også indsamlet data om den procentvise andel af personer med indvandrerbaggrund blandt den skolesøgende befolkning i de forskellige lande. Der er ikke fremlagt data om den procentvise andel af elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund, da de nationale rapporter kun indeholder sparsomme oplysninger om dette.

Nærmere oplysninger om specifikke nationale og lokale data, spørgsmål og diskussioner om elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund i de deltagende lande findes i de nationale rapporter på agenturets hjemmeside for projektet, på adressen www.european-agency.org/agency-projects

I det følgende gennemgås resultaterne fra spørgeskemaerne.

2.1 Målgruppe

Europa har en stor tilgang af indvandrere, og migration er i stigende grad blevet et interessant emne i mange lande. De nationale rapporter bruger forskellige definitioner af ordet „indvandrer”. De fleste lande bruger „indvandrer”, „fremmed” eller „udlænding” i forhold til personens og forældrenes fødested, nationalitet og det sprog, der tales i familien.

I lande med lang tradition for indvandring skelnes der mellem:

- Nytilkomne og/eller førstegenerationsindvandrere, hvor elever og forældre er født i et andet land end værtslandet;
- Andengenerationsindvandrere, som er født i værtslandet, men hvis forældre er født i et andet land; og
- Tredje- og fjerdegenerationsindvandrere, som er født i værtslandet, og hvor mindst én af forældrene er født i værtslandet og måske har



værtslandets statsborgerskab. Tredje- og fjerdegenerationsindvandrere (og deres efterkommere) betegnes normalt ikke indvandrere, men „elever med anden etnisk baggrund” eller tilhørende en „minoritetsgruppe” eller en „etnisk gruppe”.

Både i lovgivningen og i praksis betegnes indvandrerelever oftest ud fra et undervisningsmæssigt synspunkt i henhold til elevens sprogkundskaber: tosprogede eller flersprogede elever, eller elever med et andet modersmål end værtslandets. Det gælder alle elever, som må lære mere end et sprog under opvæksten.

Som tidligere nævnt blev projektets eksperter bedt om at indhente oplysninger om alle elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund (både nytilkomne og elever tilhørende en etnisk minoritetsgruppe).

Man kan inddеле landene i forskellige grupper, svarende til de forskellige typer af indvandring:

- Lande med lange traditioner for indvandring, som skyldes industrielle og økonomiske faktorer og/eller kolonial fortid (f.eks. Belgien, Danmark, Frankrig, Holland, Luxembourg, Schweiz, Storbritannien, Sverige, Tyskland, Østrig).
- Lande, hvor indvandring er et forholdsvis nyt fænomen, opstået i de sidste årtier af det 20. århundrede, som Finland, Island, Norge, eller lande, hvorfra der tidligere var stor udvandring, som Cypern, Grækenland, Italien, Malta, Portugal, Spanien.
- De nye EU-medlemslande som Estland, Letland, Litauen, Polen, Tjekkiet, Ungarn, der hovedsageligt modtager asylansøgere eller flygtninge fra Mellemøsten og indvandrere fra det tidligere Sovjetunionen.

Indvandrere bosat i Europa kommer fra mange forskellige lande, men kan inddeles i tre hovedgrupper: personer fra EU- og EØS-lande og Schweiz, asylansøgere, flygtninge og andre tidligere bosat i Nordafrika, samt personer fra andre lande.

Den procentvise andel af befolkningen med indvandrerbaggrund varierer en del i de europæiske lande. I nogle lande har man kun omkring 1 % indvandrere (f.eks. Polen, Litauen) og i andre lande har op til 40 % af befolkningen indvandrerbaggrund (f.eks. Luxembourg). Det er vanskeligt at sammenligne data i landene af flere årsager:

- Der bruges forskellige definitioner af ordet „indvandrere“;
- Der er forskellige procedurer for at opnå indfødsret;
- Data henviser enten til lokale eller nationale forhold, eller begge dele;
- Data er indsamlet på forskellige tidspunkter mellem 2005 og 2007.

Med dette in mente fremgår det af tabel 1, at andelen af indbyggere med indvandrerbaggrund i de fleste lande ligger mellem 6 og 20 %.

Tabel 1 Procentvis andel af befolkningen med indvandrerbaggrund (data er baseret på nationale rapporter fra 2005, 2006 og 2007)

1–5 %	5,01–10 %	10,01–20 %	> 20 %
Danmark	Belgien	Estland	Luxembourg*
Finland	Cypern	Frankrig	Schweiz
Litauen	Grækenland	Holland	
Malta	Island	Letland	
Polen	Italien	Storbritannien (England)	
Portugal	Norge	Sverige	
Tjekkiet	Spanien	Tyskland	
Ungarn		Østrig	

*over 40 %

Antallet af sprog talt af elever og deres familier med indvandrerbaggrund varierer en del i de forskellige lande og kommuner: fra 18 til mere end 100 forskellige sprog i nogle lande.

En stor del af befolkningen har indvandrerbaggrund – i nogle lande og kommuner kommer mere end halvdelen af den lokale befolkning fra ikke-europæiske lande (f.eks. Tyrkiet, Irak, Somalia, Rusland, Pakistan, Brasilien, Ukraine, Marokko).

I nogle lande, f.eks. Sverige, kom de fleste indvandrere op til 1970erne og i nogle lande endda helt op til 1990erne af økonomiske årsager og søgte efter bedre leve- og arbejdsvilkår. Op gennem 1990erne steg antallet af flygtninge fra Mellemøsten og borgere fra Østeuropa og det tidligere Sovjetunionen drastisk.



Tallene varierer naturligvis fra land til land, men et gennemgående faktum er, at antallet af indvandrere, som kommer til Europa af sociale og økonomiske årsager er stigende, hvilket forstærkes yderligere af den frie mobilitet over grænserne inden for EU.

2.2 Tilgængelig information om elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund

De fleste lande har ikke mange data om elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund. Regeringsorganer har forskellige ansvarsområder, og der er ingen koordineret dataindsamling. Også andre årsager spiller ind. Nogle lande har ingen officielle statistikker om folks etniske oprindelse ud over statsborgerskab og fødeland, ud fra princippet om ikke at videreformidle personlige oplysninger om race, etnisk oprindelse, handicap eller religiøs overbevisning. Andre lande har ingen systematisk indsamling af data om elever med særlige undervisningsmæssige behov eller elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund, hverken lokalt eller nationalt. I nogle kommuner er der så få elever med indvandrerbaggrund, at det ikke er relevant at registrere dem. Den bedste måde at få oplysninger på er gennem skolerne, da de jo har børnene. Nogle kommuner har disse oplysninger, men de nationale statistikker er ikke pålidelige.

Ifølge tallene indsamlet af eksperter på lokalt og nationalt niveau varierer den procentvise andel af elever med indvandrerbaggrund en del i de forskellige lande, og også i kommuner og skoler inden for det samme land. Som sagt er det vanskeligt at sammenligne data mellem landene på grund af de forskellige definitioner på „indvandrer” og det faktum at data kan repræsentere lokale eller nationale myndigheder eller begge dele.

Med disse forbehold vil man i tabel 2 se, at i de fleste lande er andelen af elever i den skolepligtige alder med indvandrerbaggrund mellem 6 og 20 % (i Luxembourg er tallet over 38 %).

Tabel 2 Procentvis andel af elever med indvandrerbaggrund i den skolepligtige alder (i forhold til alle lokale elever i den skolepligtige alder, i skoleårene 2005, 2006 og 2007)

1–5 %	5,01–10 %	10,01–20 %	> 20 %
Finland	Belgien	Estland	Luxembourg
Litauen	Cypern	Frankrig	Schweiz
Malta	Danmark	Holland	Tyskland
Polen	Grækenland	Letland	
Portugal	Island	Storbritannien (England)	
Tjekkiet	Italien*	Sverige	
Ungarn	Norge	Østrig	
	Spanien		

*Tallene fra Italien stammer fra skoleåret 2007/2008

Antallet og andelen af familier og elever med indvandrerbaggrund varierer en hel del i kommunerne i hvert land og har oftest at gøre med kommunens størrelse og geografiske beliggenhed. De fleste familier med indvandrerbaggrund bor i de større byer og i forstæderne, fordi man regner med at der er bedre muligheder for uddannelse og arbejde her. Derfor kan koncentrationen af elever med indvandrerbaggrund i hovedstæderne være både to og tre gange større end på landsplan (f.eks. i Amsterdam, Athen, Bruxelles, Lissabon, London, Madrid, Paris).

Selvom der ikke findes data for elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund i alle deltagende lande, har nogle lande alligevel kunnet levere data på nationalt, føderalt, regionalt og/eller lokalt plan. Nogle har leveret både nationale og føderale, regionale eller lokale data (f.eks. Cypern, Holland, Italien, Litauen, Luxembourg, Schweiz, Spanien, Tyskland, Østrig), mens andre har leveret for regioner eller skoler (f.eks. Belgien, Finland, Frankrig, Grækenland). Andre igen har kun data på nationalt plan (Portugal, Storbritannien (England), Tjekkiet,). Data indsamlet af eksperterne refererer enten til det overordnede antal og procentdelen af elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund på nationalt, føderalt, regionalt og/eller lokalt plan, eller til et bestemt antal og en bestemt procentdel i forskellige



kommuner og/eller skoler. Data er derfor ikke lette at sammenligne og kan ikke opstilles i en tabel.


Nærmere oplysninger om specifikke nationale og lokale data i de forskellige lande findes i de nationale rapporter på agenturets hjemmeside for projektet.

På baggrund af ovenstående ses i mange nationale rapporter en betydelig skævfordeling af elever med indvandrerbaggrund, hvilket medfører at de enten er over- eller underrepræsenterede i specialundervisningen. Det har vækket bekymring i nogle lande gennem mere end 30 år, f.eks. i Storbritannien (England). Her var der i 1970'erne en tilsyneladende overrepræsentation af børn, som var emigreret fra Caribien til England og gik i specialskole. Andre lande fortæller, at der i mange kommuner er forholdsvis flere elever med indvandrerbaggrund i specialundervisningen, og at antallet stiger, jo længere man kommer op i klasserne (indtil sidste del af grundskolen). Det gælder f.eks. i Belgien, Danmark, Finland, Norge og Sverige. En undersøgelse fra Oslo (1998) viste, at elever med indvandrerbaggrund var overrepræsenterede i alle dele af specialundervisningen (Nordahl og Øverland, 1998).

Derudover er andelen af elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund i specialskolerne større end andelen af elever med særlige undervisningsmæssige behov fra værtslandet – og som konsekvens heraf er det omvendt i de almene skoler. Rapporten fra Schweiz viser, at overrepræsentationen er blevet stadig større gennem de seneste 20 år, og at den gennemsnitlige stigning i antallet af elever med indvandrerbaggrund i specialskolerne er meget større end den samlede stigning af elever med indvandrerbaggrund i den skolepligtige alder.

Nogle statistiske oplysninger fra kommuner og skoler, som har deltaget i dette projekt synes at udløse et paradoks, når de undersøges nærmere. Det gælder f.eks. i Østrig, Finland og Grækenland. Det fremgår, at der i nogle skoler er flere elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund end der er elever med særlige undervisningsmæssige behov, som ikke har indvandrerbaggrund. I andre kommuner og skoler ser det omvendte ud til at være tilfældet.

Der kan naturligvis være tale om rene tilfældigheder. En anden mulighed er, at skolerne vurderer elevernes fremgang på forskellige



måder. Andre igen fremhæver, at de stadig flere tilbud om specialklasser og stigningen i antallet af specialuddannet personale påvirker efterspørgslen efter tilbuddene – hvis tilbuddet er der, har lærerne tendens til at tage imod det, især hvis de ikke får andre former for støtte til eleverne. Det kan også være, at elever med indvandrerbaggrund fejlbedømmes, dvs. man tror de har særlige undervisningsmæssige behov, mens der i virkeligheden blot er tale om sprogvanskeligheder. Overrepræsentation ses ofte, hvor der er sprog- eller læsevanskeligheder.

På den anden side risikerer man, at særlige undervisningsmæssige behov hos en indvandrer elev ikke opdages, fordi skolen forklarer indlæringsproblemer, læse- og sprogvanskeligheder m.v. med manglende kendskab til værtslandets sprog. Der er især problemer med at skelne mellem elever med indvandrerbaggrund, som blot har brug for sprogundervisning og elever som har særlige undervisningsmæssige behov.

En nyere undersøgelse fra Storbritannien (England) af alle elever i de offentlige skoler (ca. 6,5 millioner) tegner et lidt mere komplekst billede (Lindsay, Pather og Strand, 2006). Her er der stor forskel i antallet af elever med generelle eller særlige former for behov blandt de forskellige etniske minoritetsgrupper. Agenturets undersøgelse viser betydelige forskelle mellem forskellige etniske minoritetsgrupper med hensyn til sociale støtteforanstaltninger. F.eks. viste undersøgelsen, at 14,1 % af hvide, britiske elever får gratis skolemad, mens dette gælder for 30 % af elever med caribisk baggrund og hele 43,8 % af elever med afrikansk baggrund. I Storbritannien tilbydes ordningen med skolemad børn fra lavere sociale lag og bruges som en indikator til at måle omfanget af fattigdom.

Men selv efter man har taget køn, alder og social status i betragtning, viser undersøgelsen alligevel et interessant mønster for, hvordan elever med særlige undervisningsmæssige behov fordeler sig blandt de forskellige etniske minoritetsgrupper. Andelen af farvede elever med særlige undervisningsmæssige behov var *ikke* markant forskellig fra andelen af hvide. Alligevel er der 1½ gange større sandsynlighed for, at elever med caribisk baggrund placeres i gruppen af elever med adfærdsmæssige, emotionelle og sociale vanskeligheder. Elever fra Bangladesh og Pakistan har mindre sandsynlighed end britiske elever for at lande i denne gruppe. Dog



gælder det for elever især fra Pakistan, at der er 2½ gange større sandsynlighed for, at de kategoriseres som hørehæmmede eller synshandicappede eller placeres i gruppen med svære indlæringsvanskeligheder.

2.3 Foranstaltninger i undervisningen

De nationale rapporter viser den samme tendens i de fleste europæiske lande, nemlig at der lægges stadig større vægt på menneskerettigheder og lige muligheder i integrationspolitikken. Det betyder i praksis, at personer med indvandrerbaggrund og deres familier tilbydes en række foranstaltninger, der har til formål at lære værtslandets sprog, få et arbejde og blive integreret i lokalsamfundet. Det indebærer bl.a. sprogkurser, uddannelses- og erhvervsrettede kurser, bedre sociale og uddannelsesmæssige vilkår for piger og kvinder, integration i lokalsamfundet, aktiviteter i multikulturelle omgivelser, interkulturel undervisning, integration gennem sportsaktiviteter osv.

Derfor har elever med indvandrerbaggrund i de fleste europæiske lande også de samme rettigheder til undervisning både i førskolealderen og i den skolepligtige alder, samt til videreuddannelse, på lige fod med elever fra værtslandet. Med andre ord gælder nøjagtig de samme love og regler for alle elever, herunder elever med indvandrerbaggrund.

I overensstemmelse med dette viser de nationale rapporter også, at elever med særlige undervisningsmæssige behov og elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund tilbydes de samme undervisningsmæssige foranstaltninger og tiltag. I henhold til lovgivningen i de fleste europæiske lande har elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund altså ret til de samme former for specialundervisning og tilbydes samme foranstaltninger på nationalt, regionalt eller lokalt niveau som andre elever.

De har desuden ret til at modtage yderligere støtteforanstaltninger, og disse kan inddeles i to grupper: foranstaltninger tiltænkt alle elever med indvandrerbaggrund og foranstaltninger særligt rettet mod elever med undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund. I begge tilfælde udbydes en lang række foranstaltninger på nationalt, regionalt og lokalt plan i de forskellige lande. De vil blive undersøgt nærmere i det følgende.



2.3.1 Foranstaltninger til elever med indvandrerbaggrund

- Særlige modtagelsescentre i lokalområdet eller på selve skolen: disse tager imod nytilkomne elever med indvandrerbaggrund;
- Forberedelses- eller modtagelsesklasser: for elever med indvandrerbaggrund, normalt for nytilkomne og elever, som ikke mestrer værtslandets sprog så godt. Disse elever får ekstra undervisning i værtslandets sprog og kultur, normalt for en periode op til et år og flyttes herefter til den undervisning som passer dem bedst;
- Asylcentre: for asylansøgere og flygtninge; her findes også skoler til børnene;
- Sprogtests af alle tosprogede elever, som starter i skolen, for at afdække deres kompetencer i værtslandets sprog og tilpasse lektionerne herefter;
- Intensive sprogkurser for at lære værtslandets sprog;
- Centre for multikulturalisme: her er normalt tale om en lokal skole, som er udvalgt til at modtage elever med indvandrerbaggrund;
- Kulturtolke: normalt lærere med samme modersmål som eleven, som kan skabe kulturelle bånd mellem familier med indvandrerbaggrund og det nye skolesamfund;
- Lektiehjælp: eleverne kan få hjælp til lektierne efter skoletid;
- Støtteundervisning: eleverne kan få en mere individuel undervisning i mindre grupper;
- Hjælpelærere: nogle har selv indvandrerbaggrund og kan vejlede eleverne på modersmålet;
- Tolkning: kan ydes ved samtaler mellem skolens personale og forældre med indvandrerbaggrund;
- Interkulturelle aktiviteter for alle børn: iværksættes på forskellige trin i undervisningen, for at udvikle sociale, kognitive, emotionelle og instrumentelle færdigheder, flersproglig bevidsthed og sprog- og kommunikationsfærdigheder;
- Information til forældrene om skole- og undervisningsmæssige tilbud: i form af brochurer, som oftest oversættes til forskellige sprog (hovedsageligt de mest almindelige fremmedsprog);



- Ekstraundervisning, tværkulturel undervisning, uddannelses- og erhvervsvejledning, udarbejdelse og brug af tilpasset læringsmateriale, interaktive materialer via internettet, osv.;
- Interkulturelle uddannelsesforløb for lærere.

Alle nationale rapporter anerkender betydningen af de ressourcer elever og familier med indvandrerbaggrund tilfører værtslandet samt, ikke mindst, anvender til at pleje deres egen identitet og udvikle motivationen til læring.


Nogle lande har lovfæstet garanti for modersmålsundervisning i børnehaven, grundskolen og på ungdomsuddannelserne. Det er helt i tråd med den forskning, som indikerer, at modersmålsundervisning forbedrer elevernes præstationer og resultater, især i den tidlige barndom. Eleverne kan også, hvis det skønnes nødvendigt, få undervisning på deres modersmål i specifikke fag, med det formål at opbygge deres selvtillid og støtte deres udvikling som tosprogede individer med en multikulturel identitet.

De fleste lande ser tosproget undervisning som et positivt tiltag, men det understreges også, at der mange steder er langt mellem lovfæstede garantier og praksis. Der er også store forskelle på, hvordan tiltagene iværksættes i de forskellige regioner og kommuner i de enkelte lande.

2.3.2 Foranstaltninger til elever med handicap/særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund

Ud over de ovenfor nævnte foranstaltninger tilbydes elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund støtte i forhold til deres individuelle behov. Der er normalt tale om samme slags støtte, som tilbydes andre elever med særlige behov. Eksempler på dette kan være, at:

- Eleven går i en almindelig klasse og får støtte af en speciallærer i klassen;
- Eleven går i en almindelig klasse og får støtte af en speciallærer uden for klassen;
- Eleven går i en almindelig klasse, men får også specialundervisning i en mindre gruppe gennem kortere eller længere tid;
- Eleven og klasselæreren får støtte af et lokalt hjælpemiddelcenter eller andre specialister;

-
- 
- Eleven får en individuel undervisningsplan;
 - Eleven går helt eller delvis i en specialklasse i en almindelig skole;
 - Eleven går i en specialskole.

Den største udfordring i de fleste lande er, at disse foranstaltninger er rettet enten mod elever med særlige behov eller elever med indvandrerbaggrund. Der er ikke mange tilfælde, hvor man har den fornødne støtte, kompetence og ekspertise på begge områder, og hvor alle behov hos eleven imødeses. Både støttecentre, lærere og specialister har generelt meget lidt erfaring med elever med indvandrerbaggrund. Endnu færre har erfaring med elever med indvandrerbaggrund og særlige undervisningsmæssige behov. Der er behov for en videreudvikling af færdigheder og metoder til at imødekomme denne dobbelte udfordring.

2.3.3 Ansvarlige myndigheder

Der findes en række forskellige myndigheder med ansvar for tiltag, aktioner og initiativer til fordel for elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund. Disse foranstaltninger tildeles på grundlag af den centrale eller decentrale politiske og administrative struktur og de forskellige landes uddannelsessystemer.

Undervisningsministerierne er i de fleste lande den øverste ansvarlige myndighed, og de definerer de generelle nationale målsætninger for politikker og praksis, ligesom de har ansvaret for at evaluere resultater og sikre kvalitet i undervisningen. I nogle lande samarbejder undervisningsministerierne med andre relevante ministerier om dette ansvar (f.eks. ministerier for immigration og integration).

Afhængigt af graden og omfanget af decentralisering af undervisningen i de forskellige lande er ansvarsfordelingen baseret på det hovedprincip, at det er det relevante ministerium som definerer de nationale målsætninger for undervisningen, mens centrale eller føderale myndigheder, kommuner og skoler er ansvarlige for, at undervisningsaktiviteterne gennemføres i henhold til lovgivningen, og at nationale og føderale målsætninger bliver opfyldt.

Som regel opstiller vejledninger for læseplaner i de enkelte lande nogle undervisningsmæssige værdier og udlægger ansvaret for de forskellige dele af aktiviteter og målsætninger. Skolerne kan så inden



for disse rammer opstille en plan for undervisningen på lokalt niveau. Skolerne kan i mange tilfælde selv planlægge, hvilke midler og ressourcer de vil bruge på at indfri målsætningerne, og der er mange forskellige måder at implementere læseplanerne på.

Der er mange forskellige nationale instanser, som arbejder med undervisning og støtte til elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund, både nationalt, regionalt og lokalt. De mest almindelige er:

- Institutter for undervisning og uddannelse;
- Institutter for bedre skolefærdigheder;
- Institutter for specialundervisning;
- Institutter for specialskoler;
- Universiteter og seminarier;
- Organisationer for etniske minoritetsgrupper;
- Sundheds- og socialcentre;
- Diagnosecentre, vurderings- og rådgivningscentre;
- Centre for undervisningsmidler;
- Pædagogisk-psykologiske rådgivninger;
- Netværker af skoler, velfærdsinstitutter og organisationer, kommuner osv.;
- Rehabiliteringscentre;
- Interkulturelle centre;
- Religiøse organisationer.

Kommuner med et større antal elever med indvandrerbaggrund har ofte medarbejdere, som specifikt planlægger og koordinerer undervisningen af disse elever. Andre kommuner har et særligt team af forskellige eksperter i multikulturel undervisning fra forskellige områder: fra tidlig indsats over for småbørn over grundskoleområdet, erhvervsuddannelser og til voksenundervisning. Disse teams arbejder med at forbedre vilkårene for udvikling og undervisning af elever med indvandrerbaggrund, med vægt på livslang læring.

I de store byer med mange familier med indvandrerbaggrund er det ofte et fåtal af skoler, der tager imod børnene. I nogle skoler har



således over 80 % af eleverne indvandrerbaggrund. Der kan derfor nemt opstå ghettoer. I Danmark tillader folkeskoleloven som et forsøg på at undgå dette, at elever med forskellig etnisk baggrund kan tilmeldes andre skoler end den de lokalt hører ind under.

2.3.4 Samarbejde

Alle lande fremhæver vigtigheden af samarbejdet mellem alle aktører i undervisningen af elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund. Det er en grundlæggende forudsætning for gode resultater, at der aktivt samarbejdes tværfagligt mellem undervisningssektoren, den sociale sektor og sundhedssektoren; mellem instanser der arbejder med unge og de som arbejder med tidlig indsats og børns vilkår, sundheds- og socialforvaltninger osv. Faktisk tyder alt på, at hvis der ikke samarbejdes mellem de forskellige instanser, daler effekten af undervisningen af elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund mærkbart.

2.3.5 Forældredeltagelse

Der er forskel på, hvordan forældrene involveres i processen i de forskellige lande, og hvilke tiltag der iværksættes for at hjælpe elever med indvandrerbaggrund og deres familier med tilmelding og valgmuligheder i skolesystemet. Der er lagt mest vægt på formidlingen af information til forældrene, hvorimod selve de undervisningsmæssige foranstaltninger til forældre ikke har været genstand for megen analyse. Der er stor forskel på, hvilke metoder der tages i brug for at involvere forældrene, afhængigt af lande, kommuner og endda skoler i det samme land, ligesom der også er stor forskel på forældrenes aktivitetsniveau.

Der findes forskellige foranstaltninger rettet mod forældre:

- Skriftligt materiale og multimedier som f.eks. Dvd'er på forskellige sprog (normalt på de mest almindelige fremmedsprog) om det almene skolesystem såvel som specialundervisningssystemet, hvilke foranstaltninger, der tilbydes, læseplaner m.v.;
- Særlige informationsdage i kommunen eller på skolen, hvor der ved hjælp af tolke fortælles om undervisningssystemet, foranstaltninger til elever med indvandrerbaggrund, læseplaner m.v.;
- Tolkning når der kommunikeres mellem skole og hjem, og i visse tilfælde også ved møder mellem forældre og lærere. Hvis det er



nødvendigt, ydes der også tolkebistand under de særlige introduktionsmøder med nytilkomne familier, så man kan forklare dem hvilke rettigheder de har vedrørende undervisningen af børnene i børnehave og skole, og hvilke værdier der ligger til grund for den nationale læseplan;


- Lærere eller assistenter, som taler familiens modersmål og kan hjælpe med at fremme samarbejdet med familien;
- Møder med organisationer for indvandrerfamilier, hvor familien kan få information og stille spørgsmål om barnets skolegang;
- Sprogkurser i værtslandets sprog;
- I særlige tilfælde kan forældreorganisationer yde støtte til forældre til børn med indvandrerbaggrund.

De fleste lande understreger vigtigheden af, at skoler og familier samarbejder om at opnå den bedste og mest afbalancerede udvikling og integration af elever med indvandrerbaggrund i undervisningen. Dette kræver naturligvis tid, og der er brug for yderligere arbejde med at involvere forældrene i skolens aktiviteter.

2.3.6 Finansiering

Det er vanskeligt at få et klar overblik over udgifterne ved de tilbud, der ydes elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund og deres familier. Det skyldes hovedsageligt, at de fleste lande tilbyder foranstaltninger til alle elever med særlige undervisningsmæssige behov, uanset hvor de kommer fra. Undervisningsministerierne og andre ministerier med ansvar for integrationspolitik for elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund, yder støtte til supplerende relevante aktiviteter og projekter. I de fleste lande er det de lokale myndigheder og skoler, som vurderer behov og prioriteter og modtager økonomisk støtte fra den centrale eller føderale regering til de nødvendige foranstaltninger, med loft over udgiftsniveauet.

Der er særskilte budgetter til aktiviteter til fremme af integrationen og tiltag og programmer som tager sigte på at eliminere skævheder og sprogvanskeligheder. De dækker f.eks. udgifter til modtagelsesklasser, førskoleundervisning, specialundervisning, sprogkurser og modersmålsundervisning. De kan også dække udgifter i grundskolen til sprogaktiviteter for nytilkomne elever med indvandrerbaggrund, forældreinddragelse, overgang til et andet trin i undervisningen,



uddannelse af sproglærere, foranstaltninger til at begrænse antallet af elever, der forlader skolen for tidligt og uden de nødvendige kundskaber, m.v.

Nogle få kommuner (bl.a. i Holland) har iværksat et system, hvor bevillingerne følger den enkelte elev, hvilket synes at være effektivt, når der er tale om elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund. Ideen med systemet er at midlerne skal anvendes direkte til den elev som har brug for dem; med andre ord et system baseret på efterspørgsel og ikke udbud. Eleven kan således medbringe finansieringen til den skole vedkommende skal gå i.

I andre lande kritiseres denne model dog. Nogle forfattere (f.eks. Bleidick, Rath og Schuck, 1995) refererer til det problematiske dilemma med at kategorisere eleverne; nogle skoler får kun tildelt ressourcer til at tackle udfordringer (som et stigende antal indvandrerelever), hvis de kategoriserer eleverne med afvigelser, svagheder eller særlige behov.

Nogle kantoner i Schweiz har indført et alternativt finansierings-system: i stedet for at kategorisere de enkelte elever finansieres skolerne på basis af elevernes sociale og økonomiske situation. Det giver fordele til skoler i områder med høj arbejdsløshed og flere indvandrerfamilier. Det sociale indeks, som er basis for fordelingen af ressourcer er udviklet på et empirisk grundlag (Milic, 1997, 1998). Skolerne kan selv bestemme, hvad de ekstra bevillinger skal bruges til, f.eks. kan de nedsætte antallet af elever i klasserne, ansætte speciallærere eller tilmelde de enkelte elever særlige undervisningsforløb.

Undervisning i skolens fag på de forskellige modersmål ser ud til at være et emne, der er nogen uenighed om. Nogle fagfolk og forskere påpeger de øgede udgifter ved tosproget undervisning og anfægter landenes lovmæssige forpligtelse til at gennemføre en sådan tosprogsundervisning. Det er desuden vanskeligt at garantere en fornuftig modersmålsundervisning, hvis der tales over 100 forskellige sprog i et land. Nogle fagfolk nævner også manglen på uddannelse af lærere på dette område, mens andre hævder, at der er brug for individuelle løsninger med en gradvis overgang fra modersmålsundervisning til undervisning på værtslandets sprog.

Det er vigtigt at skelne mellem:

- Modersmålsundervisning ud over den almene undervisning;



- Uddybende forklaringer på modersmålet (f.eks. ved brug af tolk) i sprogundervisningen;
- Tosproget undervisning i alle fag.

I nogle lande er modersmålsundervisning ikke blot et økonomisk spørgsmål, men også et spørgsmål om landets undervisningspolitik, ideologi og nationale identitet.

Der tilbydes forskellige foranstaltninger i landene, og også i regioner og kommuner i samme land. Ifølge de nationale rapporter kan forskellene skyldes faktorer som national undervisningspolitik kontra føderal politik, centraliseret eller decentraliseret ansvar for tildelingen af foranstaltninger, omfanget af menneskelige og økonomiske ressourcer, samarbejdet mellem de forskellige instanser og udbydere, tilstedeværelsen af og sammenhængen mellem de anvendte strategier, kompetence og engagement i undervisningen osv.

2.4 Støtteforanstaltninger

På baggrund af de forskellige former for støtteforanstaltninger til elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund i landene, opstiller de nationale rapporter de udfordringer som skoler, lærere, elever og familier står over for, ligesom de beskriver de positive resultater af støttetildelingen.

2.4.1 Udfordringer for skoler og lærere

Rapporterne nævner en række forskellige faktorer som tilsammen giver skoler, lærere, elever og familier en del udfordringer. I alle rapporter angives det klart, at de foreløbige vurderinger af behovene hos tosprogede elever er en stor udfordring for skoler og lærere. Resultaterne af standardiserede vurderinger og/eller psykologiske tests synes ikke at være pålidelige og giver ikke det rette billede af elevens færdigheder og potentiale. Hovedårsagen til dette er, at de er udviklede og tilpassede etsprogede børn i værtslandet eller andre steder, f.eks. USA.

Mange rapporter præsenterer forskningsresultater, f.eks. om afvigelserne i andelen af elever med indvandrerbaggrund i specialundervisningen. Dette giver et misvisende billede af enten over- eller underrepræsentation i alle former for specialundervisningen. Overrepræsentation ses ofte i forbindelse med elever med



sprog- og kommunikationsproblemer samt læsevanskeligheder. På den anden side ser man tilfælde, hvor man ikke registrerer elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund, fordi skolen forklarer, at problemer med indlæring, sprog, læsning og stavning skyldes manglende kendskab til værtslandets sprog. Den største udfordring for skoler og lærere ser ud til at være at kunne skelne mellem elever, som har brug for sproglig støtte og elever, som har særlige undervisningsmæssige behov.

Rapporterne anfører også, at mange kommuner og lande ikke råder over tilstrækkelige støtteforanstaltninger til at kunne hjælpe elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund med at nå læseplanen målsætninger. Det er især vanskeligt i tilfælde, hvor eleven stadig er i gang med den grundlæggende undervisning i værtslandets sprog. Rapporterne afslører en stor mangel på materiale til undervisning på modersmålet i forskellige fag og til undervisning af elever med særlige behov og indvandrerbaggrund. Elever, som kommer til værtslandet i 13–16-års-alderen med en begrænset skolegang og måske har læsevanskeligheder oplever store problemer i skolen. Modsætningerne mellem oprindelseslandet og værtslandet er en udfordring, og skolerne har svært ved at støtte elever i sådanne situationer.

Et andet problem er skolernes og lærernes manglende kompetencer i forhold til elever med indvandrerbaggrund. Et fåtal af skoler har erfaringer med elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund.

Nogle lande oplyser, at visse lærere har en indgroet holdning om, at elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund automatisk giver problemer. Lærere forholder sig ofte kun til ét af de to træk ved eleven: enten de særlige undervisningsmæssige behov eller det faktum, at eleven har indvandrerbaggrund. I nogle tilfælde fremstiller læreren de to aspekter som modsatte eller adskilte; f.eks. er det set, at elever med autisme blev nægtet undervisning på deres modersmål. Her blev elevens særlige behov sat i første række og fremstillet som en hindring for at få støtte, som var målrettet elever med indvandrerbaggrund. Lærere bør derfor tænke over deres undervisning og hvordan den kan tilpasses de ændrede omstændigheder. Det indebærer en omstrukturering af det indhold og de metoder og processer, som anvendes i undervisningen, undervisningsmaterialer, forældreinddragelse osv.



Lærere, som arbejder med elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund glemmer desuden ofte elevernes baggrund, fordi der er så meget andet, de skal håndtere i undervisningen af disse elever. De fokuserer derfor på at undervise eleven med udgangspunkt i dennes handicap.

Nogle rapporter anfører, at elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund især i specialundervisningen i de sidste år i grundskolen og på ungdomsuddannelserne er meget udsatte for påvirkning fra andre elever. Skolerne bør derfor hjælpe med at prøve at undgå, at disse elever involveres i kriminalitet. Det kan f.eks. gøres ved at forberede dem til arbejdsmarkedet. Schweiz nævner desuden problemer med social adskillelse i skolerne, især hvis der etableres specialklasser for elever med særlige behov eller elever, som forventes at opnå dårligere resultater. Disse elever risikerer at lære ting fra andre, som måske ikke anses for socialt acceptable og kan derfor udvikle en uønsket adfærd. Social inklusion af alle elever kan være redskabet til at undgå dette.

Mange lande nævner det manglende samarbejde mellem de forskellige instanser, der arbejder med elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund. I mange kommuner mangler man desuden en systematisk overvågning og evaluering af anvendelsen af pædagogiske interkulturelle metoder.

Ensartetheden, som jo forekommer i adskilte klasser, kan medføre yderligere sociale vanskeligheder, hvorimod en mere inklusiv tilgang til undervisningen, hvor mangfoldigheden sættes i fokus, kan være med til at udvikle de sociale kompetencer hos alle elever.

2.4.2 Holdninger

Nogle skoler synes at bære præg af en atmosfære af racisme og negative holdninger over for elever med indvandrerbaggrund. Af de nationale rapporter fremgår det, at der ikke er gjort nok for at elever med indvandrerbaggrund og elever fra værtslandet kan lære hinanden bedre at kende – der mangler interkulturelle tiltag på skolerne. Elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund kan føle sig isolerede, da det ofte er vanskeligt at integrere dem i en almindelig klasse efter forløbet i en forberedelsesklasse.

Integrationsprocessen kræver megen fleksibilitet hos lærerne i det almene skolesystem. Rapporterne anfører, at elever med særlige



undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund ofte oplever mobning i skolen.

Rapporterne fremhæver også, at forældre kan have svært ved at hjælpe deres barn med lektierne på grund af sprogvanskeligheder, manglende uddannelse og/eller analfabetisme. Forældre med indvandrerbaggrund samarbejder ikke altid aktivt med skolen. De kan også have en anden opfattelse af begrebet specialundervisning end personer, som er opvokset i værtslandet – at modtage specialundervisning kan opfattes som at blive stempet negativt. Forældre kan desuden have forskellige forventninger til piger og drenge; nogle opfatter drenges uddannelse som mere værdifuld end pigers, og derfor opstår der konflikter mellem skole og hjem. Derfor må man nå frem til en fælles forståelse. Det er vigtigt at understrege, at det er skolens ansvar at fremme samarbejdet med hjemmet, men også at udviske sociale uligheder.

Forholdet mellem kultur og religion kan også skabe problemer for elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund og for familierne. Lærerne kan f.eks. arbejde meget anderledes end lærerne fra elevens oprindelsesland. Visse kulturer støtter overhovedet ikke udviklingen af elever med særlige undervisningsmæssige behov, eller det kan være at forældrene skammer sig over at have et barn med et handicap. Teenagere, og især piger, holdes i nogle kulturer hjemme for at hjælpe til med husarbejdet. Herudover gennemgår forældrene ofte en meget vanskelig tilpasningsproces og står over for mange sociale problemer. Børnenes problemer afspejler måske disse vanskelige familieforhold.

Andre nationale rapporter nævner, at den største udfordring er, at skolerne ikke tilpasser sig forandringerne og de nye elever. Det kan medføre situationer, hvor man har et multikulturelt lokalområde, men de lokale skoler og lærere retter stadig undervisningen kun mod etsprogede elever, så alle elever forberedes til at leve i et statisk og monokulturelt samfund.

Boligpolitikken omkring indbyggere med indvandrerbaggrund medfører i mange kommuner, at disse familier bor tæt i de samme områder. Et stigende antal beboere med indvandrerbaggrund i et bestemt lokalområde kan få negative konsekvenser for integrationen af elever. På den anden side modtager nogle kommuner kun få



elever med indvandrerbaggrund, og derfor er der ikke megen hjælp i disse kommuners skoler til sådanne elever. Der er ofte mangel på kvalificerede lærere og ressourcer til at kunne støtte elever med indvandrerbaggrund.

Endelig nævnes det i de fleste nationale rapporter, at kulturelle og sproglige vanskeligheder hos en eller begge af forældrene – og ofte også hos barnet – kan give store udfordringer i kommunikationen med skolen.

2.4.3 Virkningen af støtteforanstaltninger

Ud over de nævnte udfordringer kommer der selvfølgelig også mange gode resultater ud af de støtteforanstaltninger, der gives til og af skolen og lærerne og til elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund. Nedenfor gives et par eksempler.

I mange lande har kommunerne ansat koordinatorene med ansvar for planlægning, tilrettelæggelse og udvikling af undervisningen af elever med særlige behov og indvandrerbaggrund. Der kan også være eksperter til rådighed, som arbejder specifikt på immigrationsområdet, f.eks. psykologer eller sagsbehandlere. Mange kommuner har desuden konsulenter og personale, som koordinerer samarbejdet mellem skoler, lærere og familier med indvandrerbaggrund.

Skolerne anser det som fundamentalt at have ansatte med specialviden, som lærere og undervisningsassistenter til modersmålsundervisning, lærere, der underviser i værtslandets sprog som andetsprog, lærere i forberedelsesklasserne, klasselærere, samarbejdende pædagoger, der kan fungere som kulturtolke og specialundervisningslærere til elever med indvandrerbaggrund.

Individuelle undervisningsplaner tilrettelagt for elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund er et meget vigtigt støttetiltag. Tosproget undervisning bruges også i nogle kommuner og synes at være meget effektivt. En elev med indvandrerbaggrund kan følge sit eget individuelle studieforløb i stedet for et årligt pensum, hvilket ser ud til at virke rigtig godt, især for nytilkomne elever. Det giver fleksibilitet i skemaet og i indholdet og har desuden den fordel, at eleven ikke behøver gå klassen om, selv om vedkommende ikke har nået alle de målsætninger, der er sat i det almindelige pensum. Mange skoler yder ekstra hjælp og lektiehjælp efter skoletid til elever med indvandrerbaggrund.



Det er vigtigt at de lærere, som underviser elever med særlige behov og indvandrerbaggrund, får fuld opbakning af skoleledelsen. Lærerne anser også samarbejde og støtte fra kolleger som vigtigt for at opnå gode resultater. Kompetencer spiller også en vigtig rolle. Nogle lærere har taget kurser på skolen og/eller fået vejledning i, hvordan man bedst støtter elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund.

I nogle lande (f.eks. Ungarn) viser forskningen, at tilfældige og individuelle faktorer kan være afgørende for en vellykket integration af elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund. Her er primært tale om lærernes holdninger, mobilitet og egnethed. En vellykket integration afhænger primært af lærernes personlighed, faglige engagement og pædagogiske erfaring.

Tidlig sprogstimulering af elever med indvandrerbaggrund (f.eks. børn mellem tre og fem år) har naturligvis positiv effekt på den senere sproglige udvikling. Forskere anerkender desuden det faktum, at sprogstimulering giver mulighed for en tidligere påvisning af særlige undervisningsmæssige behov hos tosprogede elever med indvandrerbaggrund. I nogle lande (f.eks. Sverige) har man udviklet et særligt program om støtte til mindre børn ved sproglæring. Programmet er baseret på nyere undersøgelser og forskningsresultater.

Programmet går bl.a. ud på at opmuntre børnene til både at tale værtslandets sprog og deres modersmål, at hjælpe dem op på et godt sprogligt niveau, at tale meget til dem og lade dem selv tale meget, at lytte med et åbent sind, at støtte børnenes interaktion med forældre og kammerater, at føre dialoger, at skabe et rigt og stimulerende miljø, at arbejde i små grupper og at anerkende børnenes og familiens ressourcer.

Andre steder (f.eks. i Zürich i Schweiz) viser resultater fra eksterne evalueringer, at de multikulturelle skoler får et bedre image, hvis alle skoler får støtte til at håndtere det stigende antal elever med indvandrerbaggrund. Forældre og den brede offentlighed synes bedre om skolerne, undervisningen forbedres for alle elever – ikke kun elever med indvandrerbaggrund – lærerne får væsentligt bedre kvalifikationer, forbedrer samarbejdet og udvikler fælles strategier for undervisningen.



I nogle lande vælger skolerne en interkulturel tilgang i bestræbelserne på at styrke det sociale fællesskab blandt børnene og har desuden flersprogede undervisningsforløb for at fremme kognitive, sociale og emotionelle færdigheder. I andre lande (f.eks. Portugal) har den enkelte elevs klasselærer ansvar for alle støtteforanstaltninger og vurderinger og alle tiltag koordineres i den almene skole. Supplerende sprogundervisning koordineres ved at støtte elevens særlige undervisningsmæssige behov gennem en individuel undervisningsplan. Det er en inkluderende undervisningspolitik, som fremmer god praksis for en tilgang, hvor barnet sættes i centrum.


2.4.4 Inklusion i multikulturelle klasser

De fleste lande nævner, at selv om der ikke findes mange komplette forskningsforløb om støtteforanstaltninger til elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund, er der dog mindre undersøgelser og evalueringsrapporter, som er udført nationalt eller lokalt. Nedenfor beskrives de væsentligste succesfaktorer og hindringer i forhold til et inkluderende eller segregeret undervisningsmiljø i multikulturelle klasser, som udledt af disse mindre undersøgelser.

Principperne om inkluderende undervisning er opfyldt i mange skoler, hvor elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund går side om side med deres klassekammerater. Dette kræver tilstrækkelige ekstra ressourcer og støtte til førstnævnte elever. Læseplansdifferentiering og inddragelse af indhold og materialer som understøtter elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund er også meget vigtige ingredienser i den inkluderende undervisning. Undervisning i mindre grupper i nogle fag har også vist sig at have en positiv effekt.

Det har også vist sig, at lærere og assistenter, som giver modersmålsundervisning, tosprogede lærere og speciallærere, som arbejder i klassen ved siden af læreren er god praksis og giver gode resultater.

De positive tiltag omfatter også støtte fra skoleledelsen og en positiv holdning blandt skolens personale, hvilket naturligvis er med til at skabe et inkluderende undervisningsmiljø. Uddannelse og efteruddannelse af lærere er ligeledes af stor betydning. Fagfolk hylder den åbenhed, der findes på skoler, hvor lærerne samarbejder både med hinanden og med organisationer og fagfolk uden for undervis-



ningsområdet. Nogle kommuner overvejer at lade forberedelsesklasserne omfatte multikulturelle grupper og ikke kun grupper med elever fra en eller to kulturer. Personale med indvandrerbaggrund anses for at være et værdifuldt aktiv.

2.5 Vurdering²

De fleste lande er meget opmærksomme på at vurdere tosprogede elevers færdigheder i værtslandets sprog. Det gælder også behovet for støtte til sprog læringen i børnehaven eller ved skolestart. Gode sprogkunderskaber er afgørende for en god skolegang. Mange lande anvender sprogscreening i vurderingen.

Alle lande har en række værktøjer og tests til vurdering af elevernes udvikling og grundlæggende akademiske færdigheder og til afdækning af eventuelle særlige undervisningsmæssige behov. De fleste er standardiserede værktøjer og tests, udviklet hovedsageligt til tosprogede elever. Nogle af dem oversættes til forskellige sprog, men ved oversættelsen af sprogtests bliver selve testen også ændret – den bliver gjort sværere eller lettere, da sætningskonstruktioner og bøjningsformer jo er forskellige fra sprog til sprog. Sværhedsgraden af ord eller udtryk er heller ikke altid ens for alle sprog, selv om betydningen er den samme. Selv hvis materialet oversættes til elevens modersmål, vil de kulturelle forskelle ofte skabe hindringer og påvirke resultatet.

I nogle tilfælde gennemføres vurderingen ved hjælp af en tolk, som enten blot oversætter den skriftlige test og vejledningen eller går videre og forklarer indholdet nærmere i forsøg på at begrænse konsekvenserne af kulturelle og samfundsøkonomiske forskelle. Forældrene kan også blive bedt om at gøre dette, men det har dog medført en del kritik, idet mange mener, at de er for tæt på eleven til at kunne udføre et sådant job tilfredsstillende.

² „Vurdering” defineres som de måder, hvorpå lærere og andre involverede i elevens undervisningsforløb systematisk indsamler og anvender information om elevens resultater og/eller udvikling i forskellige sammenhænge (akademisk, adfærdsmæssigt og socialt). Vi omtaler to former for vurdering: *foreløbig vurdering*, som skal afdække elevens færdigheder og mulige undervisningsmæssige behov, og *formativ vurdering*, hvor resultaterne fortæller om elevens læring og bruges som vejledning for læreren i den videre planlægning af undervisningen.



I nogle lande bruges nonverbale materialer til vurdering af elevens kognitive færdigheder, netop for at begrænse den kulturelle indflydelse og eventuelle sprogvanskeligheder.

En række lande (f.eks. Cypern, Danmark, Finland, Grækenland, Sverige, Tyskland) påpeger, at de værktøjer, der anvendes til vurdering af eleverne ikke er beregnet på elever med indvandrerbaggrund, hvilket skaber en del problemer. Fagfolk bør derfor være meget forsigtige, når de fortolker resultaterne. Elever med indvandrerbaggrund har ikke samme forudsætninger for at opnå gode resultater som elever fra værtslandet, fordi deres sprogkunderskaber og/eller andre påkrævede færdigheder ikke er lige så gode. I Europa bliver psykologiske værktøjer og tests sjældent tilpasset behovene hos elever med indvandrerbaggrund.

En kvalificeret vurdering af elevens individuelle behov afhænger derfor i høj grad af den person, som udfører den og vedkommendes evne til at inddrage tosprogethed og multikulturelle aspekter i vurderingen og bedømmelsen af resultaterne. Selv om de tosprogede elever i mange lande udgør over 10 % af det samlede elevtal, findes der ingen særlige regler eller krav til de fagfolk, som vurderer dem.

For at løse problemet kræves derfor en holistisk tilgang til vurderingen af elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund, med fokus på udvikling og læring. Lærere vurderer ofte eleverne kontinuerligt og er i løbende dialog med elev og forældre. Målsætningerne for elevens læring er baseret på niveauet af grundlæggende færdigheder, historik og hele situation. Her er information fra forældre og eleven selv af stor betydning. Hvis der er brug for flere vurderinger af eleven, bruger skolen tværfaglige teams, hvor alle involverede (klasselæreren, andre faglærere, sproglærere, lærere i modtagelsesklassen, lærere som giver modersmålsundervisning og specialundervisningslærere) bidrager med information om eleven. Sagsbehandlere og psykologer inddrages også i vurdering og kortlægning af elevens særlige undervisningsmæssige behov og læringsvanskeligheder.

I nogle lande og/eller kommuner (f.eks. i Finland) vælger nogle psykologer at kombinere de traditionelle vurderingsmetoder med intersproglige analyser af barnets andetsprog og måske beskrivelser af barnets færdigheder i sit modersmål.



Når der er brug for yderligere vurdering for at kortlægge elevens særlige undervisningsmæssige behov eller læringsproblemer, vil man i de fleste lande lade skolen og/eller forældrene henvise eleven til særlige institutter for vurdering, diagnosticering og støtte (f.eks. pædagogisk-psykologisk rådgivning, ressourcecentre, medicinsk-pædagogiske centre, vurderings- og støttecentre osv.). Vurderingen gennemføres på baggrund af udtalelser fra skolen og forældrene samt observationer, undersøgelser og tests af barnet, udført af specialister (f.eks. psykologer eller pædagoger). Specialisterne rådgiver skolen og forældrene om barnets udvikling og hvilken støtte der er påkrævet.

Ved start i den nye skole i værtslandet kræves dokumentation for elevens undervisning i oprindelseslandet (f.eks. rapporter og testresultater). Men mange forældre har ikke disse oplysninger længere. I tilfælde af manglende information eller tvivl om elevens undervisningsmæssige behov ved skolestarten vil man foretage en pædagogisk-psykologisk vurdering med udgangspunkt i dokumentation fra oprindelseslandet, hvis den findes, og/eller supplerende tests for at afdække elevens færdigheder og afgøre om og hvilken støtte eleven skal have.

I nogle lande, f.eks. Storbritannien (England, Skotland og Wales) kan forældrene appellere til en domstol eller en anden instans eller organisation for specialundervisning og handicap, hvis de ikke er tilfredse med de lokale myndigheders beslutninger om vurderinger og ekstra støtteforanstaltninger til barnet. Det kan være, hvis de lokale myndigheder afviser at gennemføre en vurdering eller ikke vil udtale sig om barnets særlige behov og komme med forslag om foranstaltninger eller evt. anbringelse i en bestemt skole.

Der er en række instanser og fagfolk involverede i vurderingen af elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund, afhængigt af de bestemmelser og vurderingsmetoder som gælder i de enkelte lande. Elevens færdigheder og behov opdages som regel af klasselæreren, hvorefter de afgrænses i samarbejde med specialundervisningslærere.

I mange tilfælde vil alle elevens lærere deltage i vurderingsforløbet (dvs. både lærere i forberedelsesklassen, lærere som giver modersmålsundervisning og undervisning i værtslandets sprog, specialundervisningslærere m.v.). Hvis det skønnes nødvendigt, vil også



specialister fra kommunen eller skolen tage del i vurderingen (psykolog, sygeplejersker, socialrådgiver, talepædagog, læge mv.), eller det lokale ressourcecenter kan deltage. Det er også vigtigt, at forældrene deltager. Skolen kan om nødvendigt rådgive eleven og forældrene om, hvordan de kan få yderligere støtte fra andre vurderingsteams, rehabiliteringscentre, social- og sundhedssektoren, lokale ressourcecentre, centre for vurdering og diagnosticering, centre for specialundervisning m.v.

Når resultaterne af vurderingen foreligger, vil skolen i samarbejde med de involverede instanser afgøre, hvilken form for specialpædagogisk støtte eleven skal have. Derefter udarbejdes en handlingsplan med en nærmere beskrivelse af de nødvendige foranstaltninger.

Ovenstående er oplyst i de nationale rapporter og understreger kompleksiteten i forholdet mellem særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund. Forskellige parametre, som f.eks. socialkulturel baggrund, normer, religiøs overbevisning, køn, økonomi m.v. kan også have en væsentlig indflydelse.



3. PRAKTISKE UNDERSØGELSER

De praktiske undersøgelser er baseret på resultaterne fra de seks besøg på udvalgte steder i Malmø, Athen, Paris, Bruxelles, Amsterdam og Warszawa. De blev valgt ud fra følgende kriterier:

- a) De ville gerne arrangere besøg og undersøgelser i deres land;
- b) De repræsenterer kulturel og undervisningsmæssig mangfoldighed;
- c) De repræsenterer en god kombination af lande med en lang tradition for indvandring og lande, hvor indvandring er et forholdsvis nyt fænomen.

Deltagerne skulle under besøgene se praktiske eksempler på, hvordan elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund fungerede i forskellige undervisningsmæssige rammer i forhold til de fem områder, man havde valgt at se nærmere på i projektet.

De involverede fagfolk i værtslandene var på forhånd informeret om projektet og de fem nøgleområder, deltagerne skulle undersøge og diskutere med dem. Alle besøg foregik efter samme model: præsentation af emnet af lokale og/eller nationale eksperter, præsentation af de udvalgte steder og besøg hos og diskussioner med fagfolk fra værtslandet, efterfulgt af eksperternes diskussioner og foreløbige undersøgelser.

Da det er vigtigt at få belyst situationen fra alle sider, deltog også ved hvert besøg enten en familie til en elev med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund, en fagperson som ikke var lærer, en person som vurderer eleverne samt en politisk beslutningstager.

I alle værtslande var de involverede parter meget hjælpsomme og delte velvilligt ud af deres erfaringer, både gode og dårlige. Alle var desuden meget engagerede i deres arbejde og i projektet.

3.1 Besøg

Vi vil i det følgende kort introducere hvert af de udvalgte steder med en efterfølgende gennemgang af resultaterne fra besøget. Yderligere oplysninger om de valgte skoler og institutioner samt kontakt-



oplysninger findes på agenturets hjemmeside for projektet på adressen www.european-agency.org/agency-projects

Kontaktoplysninger fra de besøgte steder findes også bagest i rapporten.


3.1.1 Malmø

Det første besøg fandt sted i Malmø. Her besøgte eksperterne ikke uddannelsescentre, men havde i stedet møder med fagfolk fra almene grundskoler med elever mellem 7 og 16 år og fra et støttecenter.

Værtslandets deltagere var alle tilknyttet Rosengård, et byområde i Malmø, hvor ca. 34 % af indbyggerne har indvandrerbaggrund. Arbejdsløsheden blandt indvandrere er generelt meget høj og ses i Rosengård på helt op til 80 %. Elever med indvandrerbaggrund bosat i Sverige kommer oftest fra landene i Mellemøsten og det tidligere Jugoslavien. Der er en stor koncentration af indvandrerlever fra disse lande i Rosengårds skoler, og indvandrerbørn udgør også den største gruppe i børnehaveklasserne, hvor barnet kan tilmeldes fra 6-årsalderen.

Sverige har en decentraliseret undervisningspolitik, og kommunerne er derfor meget selvstyrende og har god erfaring med at implementere undervisningspolitikker. Kommunalbestyrelsen i Malmø tildeler ekstra ressourcer til fremmede, og elever og familier tilbydes generelt en bred vifte af foranstaltninger, hvoraf nogle er specifikt rettede mod familier med indvandrerbaggrund. Det gælder f.eks. immigrationscentre, lokale sundhedscentre for småbørn eller for indvandrere og flygtninge, centre for modersmålsundervisning osv. Man prøver i høj grad at involvere forældrene, selv om der ofte opstår kommunikationsproblemer. Familier med indvandrerbaggrund forstår ikke altid skolernes og undervisningssystemets indretning og funktion og kan derfor føle, at de isoleres fra samfundet. Eksperterne fremhæver også et andet problem af stor betydning, nemlig at det er en langvarig proces at søge om og få opholdstilladelse i Sverige.

Loven foreskriver, at børn og unge som ikke har svensk som modersmål har ret til modersmålsundervisning, både i grundskolen og på ungdomsuddannelserne. Formålet er naturligvis at give børn og unge mulighed for at udvikle deres modersmål og lære mere om den kultur de stammer fra, samtidig med at de bliver bevidste om forskelle og ligheder mellem de to kulturer. Elever kan også modtage



undervisning i bestemte fag på modersmålet. Svenske fagfolk understregede dog, at det kan være svært at finde lærere som taler det pågældende modersmål, især hvis der er tale om en minoritetsgruppe. Men man er enige om, at det er meget vigtigt, at eleverne undervises og vurderes både på modersmålet og på svensk. Forskellige baggrunde kræver forskellige lærings- og kommunikationsmetoder. Kulturel mangfoldighed skal præsenteres positivt og støttes i skolerne.

Elever med indvandrerbaggrund går principielt i den almindelige skole, med undtagelse af elever med hørevanskeligheder, som ofte får særlig støtte og kan tilmeldes specialklasser eller særlige forløb. Særlige forløb tilbydes også elever med psykiske udviklingshæmninger – de følger en specialklasse i den almindelige skole, hvor støtten oftest gives i klasseværelset af hjælpelærere og mobile støtteteams. Skolerne råder over gode materialer og hjælpemidler til dette formål.

Lærere og personale fra støttecentret prioriterer især tidlig indsats, samarbejde med forældrene og skolen og en god atmosfære. Man er meget opmærksom på, at en høj koncentration af indbyggere med indvandrerbaggrund skaber risiko for ghettodannelser.

3.1.2 *Athen*

Det andet besøg fandt sted i Athen, hvor gruppen besøgte en grundskole for elever i 6–12-årsalderen og en anden grundskole for de lidt ældre elever mellem 12 og 16 år, begge i det almene skolesystem. Man besøgte også et vurderingscenter.

På skolen for de yngre elever er der 110 børn, herunder 40 med indvandrerbaggrund. Skolen for de ældre elever huser 270 børn og unge, heraf 25 med indvandrerbaggrund. To af dem har særlige undervisningsmæssige behov. De fleste elever kommer fra lande uden for EU, som Albanien, Moldovien, Ukraine, Rusland, afrikanske lande, Pakistan, De Forenede Arabiske Emirater og Tyrkiet. Fra EU-landene er specielt Rumænien, Polen og Bulgarien repræsenteret.

For begge skoler gælder, at tilgangen af indvandrer elever fra så mange forskellige lande er et relativt nyt fænomen. Det er ofte svært at skelne indvandrer elever fra græske elever, da det i Grækenland er tilladt familier med indvandrerbaggrund at tage et græsk navn. Det skyldes et forsøg på at dæmme op for diskrimination og ser ud til at virke, hvis man kan sproget. Begge skoler er meget åbne over for



multikulturelle tiltag og har en fleksibel tilgang til undervisningen. Skolen for de yngre elever forsøger at skabe god kontakt til familierne, så de kan føle sig velkomne fra starten. Personalet får den nødvendige støtte til at kunne praktisere inkluderende undervisning. Skolerne skal følge en fælles national læseplan, men lærerne laver også individuelle undervisningsplaner til de enkelte elever. Nytilkomne elever får tilbudt et langsomt og fleksibelt integrationsforløb for at lære græsk. Det første halvandet år har eleverne kun mundtlige eksaminer.

Elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund gennemgår et vurderingsforløb, som foretages af et vurderingscenter. Centret rådgiver herefter lærerne om tilpasning af læseplanen til den enkelte elev. En psykolog og en speciallærer er ligeledes tilknyttet eleverne. Speciallæreren underviser hovedsageligt i matematik og græsk, og undervisningen foregår i små grupper med højst fem elever, som får op til ti lektioner i alt.

Det vurderingscenter gruppen besøgte er relativt nyt og servicerer elever fra 250 skoler i Athen. Centret har 18 ansatte, som arbejder tværfagligt. Centret er en offentlig institution under undervisningsministeriet. Vurderingerne er gratis, men der er en ventetid på mellem et og to år. Der er ingen forskel på typen af foranstaltninger, der tilbydes elever med indvandrerbaggrund og de græske elever, men opgaverne tilpasses, så der tages hensyn til sproglige og kulturelle forskelle. Elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund bliver observeret hjemme eller i skolen, ligesom der bruges både formelle, uformelle og nonverbale tests til dem. Hvis en elev er blevet vurderet i sit oprindelsesland oversættes resultaterne til græsk, men eleven vurderes også i Grækenland. Der følges op på vurderingen efter tre år med en ny vurdering. Vurderinger af elever med indvandrerbaggrund foretages altid på skolen.

Vurderingscentret har et uformelt samarbejde med forældrene, skolerne og undervisningsministeriet. Forældrene modtager den endelige udtalelse fra centret vedrørende deres barns behov og kan så selv bestemme, om de vil give den til skolen eller ej. Ansatte på centret og lærere er enige om, at familierne mangler information på deres eget sprog, hvilket kan medføre kommunikationsproblemer. Samarbejdet mellem skolerne og vurderingscentret er meget bygget på anbefalinger til skolerne fra centret, men skolerne er dog ikke



forpligtede til at følge dem. I nogle tilfælde mangler man ressourcer, hvilket giver en del overfyldte klasser. Vurderingscentret udarbejder også anbefalinger til undervisningsministeriet om, hvilke ressourcer der bør anvendes på eleverne og i skolerne.

Selv om det stigende antal elever fra forskellige kulturer er et forholdsvis nyt fænomen, er engagementet fra skoleledelsen og lærerne dog tydeligt på begge de skoler, gruppen besøgte. Man har en fleksibel læseplan og lægger vægt på et godt elevsamarbejde. Der er også et godt samarbejde med eksterne instanser og en god ansvarsfordeling mellem dem og skolerne.

3.1.3 Paris

Det tredje besøg fandt sted i Paris, hvor man besøgte fire almene før- og grundskoler. Eleverne her er mellem tre og 11 år gamle. På én af skolerne har man en såkaldt „CLIS”, en særlig integrationsklasse, som følger et integrationsprogram og støtter elever med særlige undervisningsmæssige behov i de almindelige klasser sideløbende med, at de får særlig støtte på de områder, hvor det er nødvendigt.

De fire skoler ligger i samme område, et såkaldt prioritetsområde for undervisning med mange indvandrere. Her lever mange familier under vanskelige økonomiske forhold, og arbejdsløsheden er høj. Der er ca. 680 elever i skolerne, hvoraf 85 % har indvandrerbaggrund. De fleste kommer fra lande i Nord- og Vestafrika, som er tidligere franske kolonier, men også fra Asien og, i mindre udstrækning, det øvrige Europa. 50 % af eleverne får støtte af speciallærere, og 12 elever går i den særlige integrationsklasse. Skolerne arrangerer mange fritidsaktiviteter efter skoletid og i ferierne for at give eleverne nogle ekstra muligheder, forældrene ikke kan give dem. Familier med lav indkomst får nedslag i prisen på disse aktiviteter, og børnene får gratis frokost i skolen. På trods af disse tiltag føler mange af lærerne, at den økonomiske støtte ikke rækker tilstrækkeligt til at imødekomme alle de behov, skolen står over for hos eleverne.

De fire skoler har et tæt samarbejde med et center for etnopsykologi, som er delvist finansieret af kommunen. Her arbejder en psykolog og fire kulturmediatorer, der fungerer som en slags brobygning mellem forældre og skole. Centrets medarbejdere støtter skolens personale og tilbyder hjælp til familierne, hvis børnene har problemer med



læringen. De holder møder med familierne på skolen to gange om måneden uden for skoletiden. Viden om og forståelse for kulturen i oprindelseslandet betragtes som et stort aktiv i arbejdet med at støtte børnene, familierne og skolen. Skolerne er meget åbne for tiltaget og for deltagelse af forældrene. Forældrene deltog i vores besøg og kom med megen værdifuld information om deres forståelse af elevernes reaktioner. Eleverne anvises til skolerne afhængigt af, hvor de bor, så der er altså ikke frit skolevalg.

Elever med indvandrerbaggrund går i den almindelige skole. Hvis de har indlæringsvanskeligheder bliver de i skolen, men får den nødvendige støtte af speciallærere og andre fagfolk. Skolen stiller bøger til rådighed, som er tilpasset elever med særlige undervisningsmæssige behov. Støtten ophører, når eleven når op på det forventede niveau, men hvis problemerne fortsætter vil skolepsykologen, som arbejder sammen med skolens speciallærer, efter samtykke fra forældrene tilbyde at vurdere elevens behov. Hvis skolens tilbud ikke rækker eller familien ikke vil tage imod det, kan eksterne social- og sundhedsmyndigheder træde til. De vurderer elevens behov og kan måske tilbyde terapi (f.eks. til elever med nedsat hørelse). Ved andre former for problemer, som f.eks. mobilitetsproblemer eller psykiske problemer vil der være andre eksterne instanser indblandet. En vurdering kan også medføre, at eleven kommer i en specialklasse.

Undervisningen foregår på fransk og med franske lærebøger. Nogle elever forstår og taler ikke fransk særlig godt, og derfor findes nogle få skoler i området med forberedelsesklasser, hvor de kan forbedre deres franskkundskaber. Her kan de få undervisning i fransk fra tre måneder og op til højst et år og skal så tilbage til deres egen skole. Man ser ikke modersmålsundervisning som relevant, selv ikke for lærere med indvandrerbaggrund. Førsteprioriteten er at lære fransk.

Der hersker en god atmosfære på skolerne, som er velindrettede med god plads til eleverne. Aktiviteterne tilrettelægges nøje ud fra elevernes behov. Lærerne nævnte nogle få problemstillinger, som yderligere økonomisk støtte, mere efteruddannelse og vanskeligheder med at få lærere til at søge arbejde på skolerne, fordi de ligger i et område præget af mange problemer.



3.1.4 Bruxelles

Det fjerde besøg fandt sted på to fransktalende skoler i Bruxelles – en almindelig grundskole og en specialskole – samt på et flamsktalende vurderingscenter. Skolernes elever er mellem to et halvt og 14 år gamle.

Inden det første besøg fandt sted fik gruppen mulighed for at høre to udtalelser fra en familie og fra en gruppe unge med indvandrerbaggrund, og efterfølgende tale med dem. Familien nævnte de hindringer, de møder i bestræbelserne på at få den bedste specialundervisning og derefter få barnet videre i den almindelige undervisning. Den udtrykte også problemer med racisme. De unge havde nogenlunde samme mening, og herudover har de problemer med deres identitet og har svært ved at finde ud af, hvilken kultur de egentlig tilhører. Sommetider føler de sig afvist både af værtslandet og af deres egen etniske gruppe. Faktisk har de rod i to forskellige kulturer, hvilket skal accepteres først af dem selv og derefter af deres omgivelser.

Den almindelige grundskole lå i et område med mange indvandrere, især fra Nordafrika, men også fra Asien, europæiske lande uden for EU og nogle få fra Sydamerika. Skolen er meget opmærksom på situationen, da den har ca. 400 elever fra 57 forskellige lande. Der er fem såkaldte brobygningsklasser for nytilkomne elever, som kan gå her i op til et år, før de kommer i den klasse, der svarer til deres niveau. Eleverne kan komme i en brobygningsklasse på alle tidspunkter af skoleåret. På besøgstidspunktet var der 80 elever i disse klasser, og alle havde meget dårlige franskkundskaber. Sprogfærdigheder er det vigtigste kriterium for klassernes sammensætning. Eleverne syntes ikke at have særlige undervisningsmæssige behov, kun sprogproblemer. De taler mange forskellige sprog og har forskellige aldre og kompetencer. De yngre elever var delt i tre niveauer og havde en interkulturel lærer blandt lærerstaben. De ældre elever var delt i fem niveauer og havde kun fransktalende lærere.

Atmosfæren var venlig og elever såvel som lærere virkede motiverede. Disciplin og faste regler er en del af de traditionelle metoder i Belgien og accepteres som en del af undervisningen. Der er en kombination af autoritet og respekt for mangfoldighed. På besøgstidspunktet deltog skolen i et pilotprojekt om sprog og




oprindelseskultur, hvor det franske sprog blev indlemmet i indvandrerelevens kultur. Hvis resultaterne er gode, vil projektet efter planen blive gennemført på 80 andre skoler i den franske del af Belgien.

Lærerne var meget positive over for elevernes forskellige kulturelle baggrunde. De anvendte forskellige metoder og didaktiske tiltag i arbejdet med at lære eleverne fransk, og de tog alle tilgængelige værktøjer i brug for at lette kommunikationen og læringsprocessen. Nogle få ting skal bemærkes: udvalget af undervisningsmateriale bør ikke kun foretages ud fra elevernes sproglige niveau, men også ud fra alder, der kan i nogle specifikke fag være brug for tilpassede tekster, og flere fælles aktiviteter med andre klasser kan være med til at lette overgangen til en almindelig klasse. Fælles læring skaber et godt anti-diskriminatorisk miljø i brobygningsklasserne, og skolen opfylder sin rolle som det første berøringspunkt mellem forskellige kulturer og lande. Det bliver også nemmere at involvere familierne. Der skal være plads til dialog og til at give lærerne den nødvendige støtte.

Specialskolen er en erhvervsskole med elever fra grundskoleniveau til ungdomsuddannelser. Der er 300 elever, heraf 60 % med indvandrerbaggrund. Skolen har til huse i en ret stor bygning med en del arkitektoniske udfordringer. Eleverne har indlæringsvanskeligheder og adfærdsproblemer og nogle har fysiske handicap. Fagfolk på skolen fortalte om manglende kommunikation med familierne på grund af sprogbarrieren. I nogle tilfælde er der også problemer med at kommunikere med elever med indvandrerbaggrund, fordi al undervisning foregår på fransk, og her bruger lærerne ofte billedbøger. Samme problemstilling kan påvirke elevvurderingerne, selv om lærerne er opmærksomme på det. Der er ikke megen kontakt med de almene skoler.

VCLB Koepel er en national sammenslutning af centre for støtte og vejledning til skoleelever, som støtter og koordinerer arbejdet i de 48 tilknyttede regionale centre. VCLB Koepel arbejder således ikke direkte med elever og familier. Centrene ydes gratis, og de støttes af det flamske undervisningsministerium. Centrene tilbyder støtte og vejledning til elever, forældre, lærere, grundskoler, gymnasier og andre ungdomsuddannelser. Formålet med VCLB er at lægge flere bemyndigelser ud til skoler, lærere og forældre. Man ønsker at styrke det almene skolesystem, lette rådgivningen, finde



præventive strategier og stille gode diagnoser, fjerne forstyrrende faktorer og fremme positive tiltag. Ifølge personalet støder elever fra værtslandet og elever med indvandrerbaggrund på samme slags problemer, når de kommer fra lavindkomstfamilier. Man understreger, at det som er godt for indvandrer elever også er godt for alle andre elever. Der er ikke specifik opmærksomhed på elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund.

3.1.5. Amsterdam

Femte besøg var i Amsterdam, hvor gruppen var rundt på to specialskoler for børn, en erhvervsskole i fem afdelinger for unge handicappede samt to vurderingscentre. Under besøget talte et medlem af det hollandske parlament om problemer og nødvendige tiltag i forbindelse med diskrimination og om, hvordan man kan øge kvaliteten i undervisningen for de mest udsatte elever. Bl.a. blev nævnt prioritering af undervisningen i førskolen og de tidlige skoleår, særlige sprogklasser og flere penge til undervisning af elever med sprogvanskeligheder.

Den ene specialskole har 320 elever mellem tre og 13 år, hvoraf ca. 70 % har indvandrerbaggrund. Skolen tilbyder støtte til elever med tale- og sprogvanskeligheder og har desuden en mobil støtteordning for elever andre steder i Amsterdam. Skolens primære målsætning er udvikling af gode tale- og sprogfærdigheder. Nogle af eleverne begyndte i en almindelig skole men blev på grund af sproglige vanskeligheder henvist til specialskolen. Nogle vender tilbage til den almindelige skole, men mange bliver på specialskolen gennem hele grundskoleforløbet.

Der er frit skolevalg, selv om det i praksis kan være vanskeligt at udnytte for forældre med indvandrerbaggrund. De lokale skoler vil i nær fremtid få opgaven med at vurdere elever og i samarbejde med forældrene finde den bedste skole til den enkelte elev.

Specialskolen bruger mange visuelle hjælpemidler og materiale, som kan udvide elevernes ordforråd og fremme samarbejdet med forældrene. Man har et tæt samarbejde med almindelige skoler, hvor man har forløb med efteruddannelse af lærere, støtte og opfølgning. Skolens ansatte fremhævede betydningen af, at elevvurderinger bør foretages så tidligt som muligt og straks følges op med en tidlig indsats.



På den anden specialskole går der 153 elever mellem fire og 12 år. De har svære indlæringsvanskeligheder og kommunikationsproblemer (f.eks. autisme). 85 % af eleverne har indvandrerbaggrund og kommer især fra Afrika og Asien og i mindre omfang fra andre lande i Europa. 40 elever er integreret i en almindelig skoleklasse. Skolen har også mobile støtteordninger. Lærerne i specialskolen underviser desuden mod betaling lærere i de almindelige skoler i at håndtere elever med autisme, som går i en almindelig klasse.

Specialskolen er inklusiv i den forstand, at elever med autisme sættes sammen i blandede grupper, og alle har en individuel undervisningsplan. Nonverbal kommunikation er også meget udbredt på skolen.

Der lægges stor vægt på forældresamarbejde ved alle aktiviteter, både i undervisningen og i fritiden. Der tilbydes tolkning i situationer, hvor det er nødvendigt for en bedre kommunikation mellem lærere og forældre. Man har også kontaktbøger mellem lærere, forældre og elever. På trods af disse tiltag er der alligevel elever, som ikke passer skolen. Modersmålsundervisning har ikke høj prioritet, selv om tre af lærerne har indvandrerbaggrund. Der lægges stor vægt på at integrere eleverne i værtslandet.

Erhvervsskolen for børn og unge er som nævnt spredt over fem afdelinger og modtager elever med lette til moderate indlæringsvanskeligheder, ofte i kombination med adfærdsproblemer. Her er ca. 300 elever mellem 12 og 20 år, og over 80 % har indvandrerbaggrund. En af afdelingerne har især mange elever fra den tidligere hollandske koloni Surinam i Sydamerika. Det skønnes, at de fleste elever godt vil kunne klare sig i det almene skolesystem, hvis de får ekstra støtte. Lærerne fortalte, at det kulturelle afsavn i høj grad påvirker tilegnelsen af sproget og læringen. Eleverne mangler tilpas kontrol, undervisning i emner, de forstår og flere praktisk orienterede undervisningsforløb. Hver elev har sin egen læseplan tilpasset hans eller hendes færdigheder. Efter fire år på skolen begynder eleverne at arbejde ude i forskellige virksomheder.

Der hersker en god atmosfære i alle fem af skolens afdelinger. Der er klare regler, som respekteres af alle og det er et sikkert miljø at færdes i. Lærerne er meget engagerede og giver de unge megen individuel opmærksomhed og bruger også gerne fritiden på dem. Materialer og udstyr er tilpasset de unge. Der er velstrukturerede



ordninger for elever der skal ud på arbejdsmarkedet, og skolen har god kontakt med erhvervslivet.

Samarbejdet med forældrene er af varierende kvalitet. Nogle afdelinger har megen informationsudveksling med forældrene, mens det ikke ser ud til at være tilfældet andre steder. Især forældre til eleverne fra Surinam fortalte, at de oplever megen diskrimination i samfundet.

Skolen tilbyder særlig sprogundervisning til elever, som ikke har hollandsk som modersmål. Der ser ikke ud til at være megen kontakt med de almene skoler i området.

De to vurderings- og rehabiliteringscentre arbejder mest med unge med alvorlige adfærdsmæssige og sociale problemer. De fleste af dem har indvandrerbaggrund og kommer især fra Nordafrika. Nogle har været i berøring med politi og domstole. Centrene arbejder på at lære de unges baggrund at kende, planlægger en observationsperiode sammen med dem og forsøger at ruste dem til arbejdslivet. Samarbejdet med familierne har høj prioritet, og man bruger gerne tolke og/eller familiemæglere for at klarlægge og forstå den enkelte families situation.

3.1.6 Warszawa

Sjette og sidste besøg var på fem almene skoler i Warszawa, to for elever op til sjette/syvende klassetrin og tre for elever herfra og op til niende/tiende klassetrin. Herudover besøgte gruppen en forening til fri retshjælp for indvandrere. Skolerne for de yngre elever er offentlige, mens skolerne for de ældre er private.

De to skoler for yngre elever har over 700 elever mellem seks og 14 år. På den ene går der 35 elever, som hovedsageligt kommer fra Tjetjenien og det Nordlige Kaukasus. Der er stor variation i antallet af elever med indvandrerbaggrund, idet Polen ofte bruges som et transitland for indvandrerfamilier. Elevernes største udfordring er sproget, foruden naturligvis de krigstraumer de må kæmpe med. De lokale undervisningsmyndigheder sørger for undervisning i polsk to gange om ugen. Skolen samarbejder med foreningen til fri retshjælp til indvandrere om et pilotprojekt, den Multikulturelle Skole, som støttes af kontoret for undervisningsmyndigheder i Warszawa. Formålet med projektet er at integrere elever med indvandrerbaggrund i skolen. En undervisningsassistent fra Tjetjenien fungerede som kulturtolk og mediator og gav også modersmåls-



undervisning. Modersmålsundervisning anses som vigtigt for elevernes kulturelle identitet og fortsatte integration. Der er ingen elever med særlige undervisningsmæssige behov på disse skoler.

På den anden skole for yngre elever har ca. 10 % indvandrerbaggrund og kommer hovedsageligt fra Vietnam. De har ingen særlige undervisningsmæssige behov – tværtimod udviser de gode resultater, og hvis det ønskes, betaler familierne gerne for ekstraundervisning til barnet.


Skolerne for de ældre elever er ret nye og pædagogikken er stærkt påvirket af fremtrædende undervisere og politikere. To af skolerne har i alt 420 elever mellem 13 og 16 år. 30 af disse er flygtninge fra Tjetjenien og lande i Asien og Afrika. Herudover er der 27 andre elever med indvandrerbaggrund. To af eleverne har særlige undervisningsmæssige behov. Skolen drives af forældre og lærere i fællesskab.

Eleverne optages ved en adgangseksamen, dog ikke elever med særlige undervisningsmæssige behov. Forældrene betaler skolepenge, og 6 % af pengene hensættes til lån til elever fra økonomisk dårligt stillede familier. Lidt under 10 % af eleverne er fritaget for at betale skolepenge. Skolerne er delvist finansieret af undervisningsmyndighederne.

Skolernes vigtigste målsætninger er at lære eleverne at leve i et demokratisk samfund og motivere dem til at være åbne over for andre kulturer og miljøer. Forældrene giver stor støtte til lærerne. Ansvarer deles mellem lærere, forældre og elever. Skolerne benytter bl.a. vejledning og formativ vurdering. Eleverne får ekstraundervisning i polsk eller andre fag i tilfælde af problemer. De tjetjenske elever får desuden undervisning på modersmålet i nogle fag.

Den tredje skole for ældre elever har 103 elever i alderen 16 til 19 år, heraf 9 med indvandrerbaggrund. Ingen af eleverne har særlige undervisningsmæssige behov. Skolen tilstræber ligesom de to andre skoler for ældre elever at forberede eleverne til en aktiv deltagelse i et moderne, multikulturelt og demokratisk samfund.

Foreningen til fri retshjælp for indvandrere er en NGO, der arbejder for gratis retshjælp til personer som marginaliseres og diskrimineres, nemlig migranter, flygtninge og asylansøgere. Foreningen agerer mellemmand over for de lokale myndigheder og hjælper desuden



med tolkning m.v. Foreningen er som nævnt involveret i et pilotprojekt med en af skolerne for yngre elever og stiller en medarbejder til rådighed til sproglig støtte og integration af eleverne.

3.2 Generelt

Alle besøg gav mulighed for at opleve forskellige former for praksis, at udveksle informationer og diskutere med fagfolk på området og med familier. Det er umuligt at referere alle diskussioner i detaljer, men i det følgende sammenfattes hovedtrækkene fra deltagernes samtaler med de involverede parter og med hinanden. De fremstilles kronologisk efter de fem centrale områder for undersøgelsen og omhandler kun de steder, gruppen besøgte.

3.2.1 Målgruppe

Besøgene gav indblik i mange forskellige situationer, både i lande med en lang tradition for indvandring og i lande, hvor indvandring er et forholdsvis nyt fænomen og oftest affødt af politiske eller økonomiske omstændigheder. Overalt er der indvandrere med meget forskellig oprindelse. Kun én af de besøgte skoler har en overrepræsentation af elever fra værtslandet eller en tidligere koloni. Alle fagfolk vi talte med, mener at antallet af nytilkomne elever er i stadig stigning, og denne opfattelse gælder især i lande uden længere tradition for indvandring.

De kulturelle forskelle synes ikke at blive opfattet negativt på skolerne. Der hersker generelt en positiv stemning, og fagfolk prøver at fremhæve de værdier, andre kulturer bringer med sig til værtslandet, selvom forskellene dog i nogle tilfælde giver anledning til problemer, „som skal løses”. Det gælder især på skoler med en høj koncentration af elever med indvandrerbaggrund, og hvor familierne har mange sociale og økonomiske problemer. Nogle fagfolk nævnte også, at de kan finde det vanskeligt at håndtere den nye situation i undervisningen.

3.2.2 Tilgængelig information

Her skal tages højde for to faktorer ved besøgene: beliggenheden og typen af skole. Hvad angår beliggenheden, har skoler i områder med en høj koncentration af beboere med indvandrerbaggrund naturligvis også en høj koncentration af elever med indvandrerbaggrund; helt op til 85 % eller endda mere i nogle skoler. Fagfolk var enige om, at dette kan medføre ghettodannelse eller „indvandrerdominerede”



skoler. Det er især tilfældet i områder med sociale og økonomiske problemer.


Typen af skole – almindelig eller specialskole – er et andet aspekt, der skal tages i betragtning, fordi de indsamlede oplysninger kun er foretaget på få skoler. De almene skoler, vi besøgte har uanset antallet af elever med indvandrerbaggrund et begrænset antal elever med særlige undervisningsmæssige behov i forhold til specialskolerne. De almene skoler benytter specialuddannet personale og forskellige eksterne støtteorganer til at varetage integrationen af og støtten til disse elever. Hvis skolen ikke kan imødekomme elevens behov ved hjælp af de tilgængelige ressourcer, bliver vedkommende henvist til en specialskole.

I specialskolerne udgør andelen af elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund mellem 60 og 80 % af skolens samlede elevtal. Personalet er opmærksomt på dette. Nogle specialskoler samarbejder med de almene skoler, som modtager og integrerer elever med henblik på at få dem til at blive i det almene skolesystem. Men det er ikke almindeligt forekommende. Specialskolerne tager hovedsageligt imod elever med indlæringsvanskeligheder og adfærdsproblemer.

3.2.3 Foranstaltninger i undervisningen

Bortset fra et enkelt tilfælde er de fleste af de skoler, rådgivningstjenester m.v. vi besøgte offentlige og gratis. Skolerne finansieres på forskellig måde i forhold til landets undervisningspolitik: enten centralt af staten eller decentralt af kommunerne eller gennem private donationer.

Familier og elever med indvandrerbaggrund har samme rettigheder som resten af værtslandets indbyggere. Alle involverede i besøgene er enige om vigtigheden af at respektere elevernes og familiernes rettigheder og bekæmpe diskrimination. Man ser dog visse situationer, som godt kan føre til diskrimination. Der er f.eks. ikke altid frit skolevalg, og selv i lande hvor det er tilfældet, kan det i praksis være svært for indvandrerfamilier at benytte sig af på grund af kommunikationsproblemer mellem familien og det offentlige system. Det kan medføre overrepræsentation af elever med indvandrerbaggrund i visse områder eller i visse specialskoler. Nogle familier fortalte også, at de ofte føler sig adskilte og ikke rigtigt accepterede af befolkningen i værtslandet.



Familierne kan modtage økonomisk støtte i lighed med resten af befolkningen, hvis det skønnes nødvendigt. I nogle tilfælde reduceres eller fjernes udgifter til skoleaktiviteter og -services, som f.eks. frokost i skolen, for familier med sociale og økonomiske problemer. Fagfolk påpeger dog, at den økonomiske støtte ikke dækker behovene hos alle elever. Det gælder især for skoler i dårligt stillede områder og synes at gælde for alle elever og altså ikke blot elever med indvandrerbaggrund.

Skolerne samarbejder med forskellige instanser, afhængigt af hvilken type skole, det drejer sig om. Især sundheds- og socialektoren er involveret i samarbejdet. Et særligt samarbejde sås i Paris, med et center for etnopsykologi og i Malmø, hvor der er støtteam til rådighed for de lokale skoler.

Samarbejdet mellem skolerne og de forskellige eksterne instanser er dog ofte meget uformelt. På skolerne udtrykte man behov for at øge samarbejdet med andre organisationer, f.eks. etniske foreninger. Man nævnte også værdien af det arbejde, personer med forskellige etniske og kulturelle baggrunde kan tilbyde. Det er vigtigt ikke blot af praktiske årsager med at overvinde sprogbarrierer og fremme kommunikationen med familierne, men også for bedre at kunne forstå, hvilke holdninger de forskellige kulturer har til personer med handicap og/eller særlige undervisningsmæssige behov.

Alle besøgte steder lægger stor vægt på information og kommunikation til og fra forældrene og fuld forældredeltagelse i beslutninger omkring barnet. Skolernes personale er dog klar over, at der kan være seriøse huller i kommunikationen på grund af sprogvanskeligheder.

3.2.4 Støtteforanstaltninger

Alle de skoler, vi besøgte har sat adskillige tiltag i værk for at lette integrationen af elever med indvandrerbaggrund. De involverede fagfolk er meget opmærksomme på vigtigheden af at lære værtslandets sprog så hurtigt som muligt, især når det gælder nytilkomne elever, og at blive god til det. Fagfolk påpegede, at skolerne spiller en afgørende rolle som et mødested for forskellige kulturer og er det første skridt hen imod den videre integration i værtssamfundet.

Lærerne på de besøgte skoler har som den største målsætning at overvinde sprogvanskelighederne med forskellige midler. Nogle skoler har særlige brobygningsklasser, hvor eleverne kan gå i en



periode og modtage støtte. Derudover har man sprogundervisning og i få tilfælde tosproget undervisning. Andre tilbyder støtte til lærerne – også på modersmålet – i hovedfagene. Der bruges oftest etsprogede bøger, men også alternative læringsmetoder ved hjælp af billeder og letlæseligt materiale finder anvendelse. De fleste fagfolk arbejder efter et fleksibelt pensum, og nogle skoler udarbejder individuelle undervisningsplaner til eleverne. Alle lægger stor vægt på at arbejde individuelt med den enkelte elev.

Personalets positive holdning er helt sikkert af stor betydning for de opnåede resultater, men der er også udfordringer at overvinde, især når det gælder behovet for efteruddannelse af lærere.

Selv om der gøres en stor indsats og lærerne generelt er meget engagerede, er der stadig nogle spørgsmål, der trænger sig på:

- Hvordan skelner man mellem sprogproblemer og indlæringsvanskeligheder?
- I hvilken udstrækning påtager de almene skoler sig ansvaret for at støtte eleverne, og gør specialskolerne tilstrækkeligt for at hjælpe elever tilbage til undervisningen i den almene skole?
- Bruger skolerne tilstrækkelige og pålidelige redskaber i arbejdet med at påvise elevernes reelle behov og derefter give den nødvendige støtte?

3.2.5 Vurdering

De besøgte vurderingscentre er offentlige og gratis. De er tilgængelige for elever, forældre, lærere og skoler. Hovedformålene er at påvise elevernes behov, informere og vejlede forældrene og styrke og støtte arbejdet i de almene skoler. Personalet på centrene lægger vægt på præventive metoder og på at hjælpe skolerne med at anvende dem. Et særligt eksempel på anvendelsen af præventive metoder så vi på to centre, som gjorde brug af fagfolk fra retssystemet i en bestemt sag om unge med alvorlige adfærdsvanskeligheder. Et af centrene bruger kulturmediatorer og har iværksat et 2 måneder langt observationsprogram om disse unge.

De ansatte på vurderingscentre er opmærksomme på vigtigheden af (foreløbige) vurderinger på to sprog – modersmålet og værtslandets sprog – for bedre at kunne forstå, hvilke behov elever med indvandrerbaggrund har. På trods af dette er det kun få centre, som bruger tosprogede vurderinger. Sprogvanskeligheder afhjælpes



med uformelle såvel som formelle værktøjer og verbal og nonverbal kommunikation. Det blev nævnt, at kun få af de nytilkomne elever har medbragt information om vurderinger foretaget i oprindelseslandet.

Emnet vurdering var under besøgene genstand for mange diskussioner og spørgsmål. Sprogvanskelighederne er tydelige – det gælder ved kontakt og kommunikation med familierne, påvisning af elevernes behov m.v. – i en grad, så værdien af vurderingerne kan risikere at blive væsentligt forringet. Elever med indvandrerbaggrund er underrepræsenterede på vurderingscentrene. Det kan skyldes, at forældrene ikke får tilstrækkelig information om bl.a. denne foranstaltning. Det kan også være et kulturspørgsmål, da holdningen til særlige undervisningsmæssige behov og specialundervisning varierer i forskellige kulturer. Der er en række alvorlige problemstillinger, som skal overvejes grundigt i forbindelse med påvisning af særlige undervisningsmæssige behov hos elever med indvandrerbaggrund.

Besøgene giver naturligvis ikke et fuldstændigt billede af situationen på lokalt niveau – de besøgte steder er ikke nødvendigvis repræsentative for hele det pågældende land, men skal ses som eksempler, der forhåbentlig kan skabe en bedre forståelse for og viden om lokale omstændigheder.



4. KONKLUSIONER OG ANBEFALINGER

Undersøgelsen sætter fokus på nogle generelle emner, som bekræfter relevansen af de spørgsmål deltagerne stillede sig selv ved projektets start:

- a) I hvilket omfang opfattes sprogproblemer som indlæringsvanskeligheder?
- b) Hvordan vurderes færdigheder og behov hos elever med indvandrerbaggrund?
- c) Hvordan yder man den bedste støtte til lærere og familier?

Europæiske skoler bliver stadig mere multikulturelle. Det bringer nye situationer i undervisningen med sig, der ofte opfattes som komplekse, netop fordi de er nye. Før modtog Europa familier fra tidligere kolonier eller lande med samme økonomiske og industrielle vækst. To nye situationer er nu opstået: familier kommer til Europa som flygtninge eller asylansøgere eller opholder sig i transit i et land, indtil de rejser videre. Skolerne spiller en vigtig rolle, da de ofte er familiens første møde med værtssamfundet.

Nedenfor gennemgås de vigtigste konklusioner på fire centrale områder, og der opstilles anbefalinger for fagfolk og politiske beslutningstagere.

4.1 Tilgængelig information

Indsamlingen af information var som ventet ikke nogen nem opgave. De fleste informationer er samlet på lokalt plan. Nogle lande har i kølvandet på denne undersøgelse introduceret nye systemer til dette formål. Det er vigtigt at understrege, at den indsamlede information ikke giver et komplet billede af situationen i de deltagende lande og ikke nødvendigvis repræsenterer hele det land, den er indsamlet for.

Mange nationale rapporter afslørede et væsentligt misforhold i antallet af elever med indvandrerbaggrund, så de i specialundervisningen fremstår som enten over- eller underrepræsenterede. Ifølge de fleste rapporter udgør elever med indvandrerbaggrund i skoleåret 2005/2006 mellem seks og 20 % af eleverne i den skolepligtige alder. National information og den praktiske undersøgelse viser, at elever med indvandrerbaggrund især er overrepræsenterede i forbindelse med indlæringsvanskeligheder og, i



nogen grad, adfærdsproblemer. Dette forhold bør undersøges nærmere. Der er flere indbyrdes afhængige faktorer, som også skal tages under overvejelse: typen af behov – indlæringsproblemer, og typen af elever – elever med lav socialkulturel og/eller økonomisk status. Elever med indvandrerbaggrund er i nogle tilfælde overrepræsenterede i specialundervisningen, når det handler om indlæringsproblemer, hvilket tyder på at der hersker en del forvirring omkring skellet mellem indlæringsproblemer og sprogvankeligheder. Der er helt sikkert behov for yderligere forskning i denne problemstilling.

Anbefalinger: Informationsmateriale

Der bør indsamles mere information og forskes yderligere for at undersøge det åbenlyse misforhold i antallet af elever med indvandrerbaggrund i specialundervisningen.


Den vigtigste målsætning vil være at få yderligere dokumentation omkring dette misforhold.

4.2 Foranstaltninger i undervisningen

Alle lande har et varieret udbud af undervisningsmæssige foranstaltninger i overensstemmelse med nationale politikker for undervisning og inklusion. Lovgivningen er forskellig fra land til land, og det gælder også fordelingen af ansvaret mellem instanserne. Alle lande har dog et fælles princip om respekt for menneskerettigheder og lige muligheder for alle. Udbuddet af foranstaltninger til elever med særlige undervisningsmæssige behov er også tilgængeligt for elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund.

Der er tre vigtige udfordringer, som bør tages op. For det første har de forskellige fagfolk og instanser ikke den nødvendige forenede ekspertise i specialundervisning og elever med indvandrerbaggrund, når de skal imødekomme elevernes kombinerede behov.

For det andet har det i nogle lande vist sig, at undervisning på begge sprog, altså elevens modersmål og værtslandets sprog, forbedrer elevens præstationer, især hvis den gives i en tidlig alder. Det giver eleverne et bedre selvværd og fremmer deres personlige udvikling som tosprogede individer med en tosidet kulturel identitet. Der er dog stor forskel på omfanget af tosproget undervisning i de enkelte lande og også i forskellige dele i samme land. For det tredje fremhæver alle



lande samarbejdet mellem forskellige instanser og forældrenes aktive medvirken som grundlæggende nødvendigt for at opnå gode resultater. Her skal både fagfolk og familier tage hensyn til hinandens kulturelle forskelle.

Eksperter påpeger ligeledes behovet for at iværksætte og forbedre samarbejdet med organisationer, der repræsenterer forskellige etniske minoritetsgrupper. Dette samarbejde kan blive langt bedre.

Anbefalinger: Foranstaltninger i undervisningen

Beslutningstagere bør sikre, at menneskerettigheder og lige muligheder for alle respekteres, som de er fastsat ved lov i de enkelte lande. De største politiske målsætninger bør være at eliminere diskrimination, racisme og fremmedhad og oplyse og støtte op omkring god praksis på lokalt og nationalt niveau. God praksis fremmer inkluderende tiltag med vægt på mangfoldighed og åbenhed over for de værdier eleverne tilfører undervisningen, uanset hvor de kommer fra og hvilke behov de har.

Skolerne bør kunne vejlede omkring inklusion og have tilstrækkelige ressourcer til at kunne gennemføre inkluderende undervisning. Skolerne bør have som målsætning:

- a) At forstå og respektere elevernes mangfoldighed;
- b) At undgå segregering af eleverne ved optagelse og registrering;
- c) At anerkende, støtte og iværksætte strategier til hjælp for elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund;
- d) At involvere sig aktivt i samarbejdet med andre instanser, herunder foreninger af og for indvandrere;
- e) At fremme kommunikationen og samarbejdet med familierne.

Skolerne bør have en interkulturel politik, som passer ind i lokalsamfundet og tager hensyn til de specifikke behov, der er her. Det kræver, at lærere i den almene skole såvel som i specialskolerne øger deres viden og færdigheder omkring kulturel mangfoldighed og undervisning i samfund med multikulturel diversitet.

Den overordnede målsætning vil være at få mere inklusion ind i den daglige undervisning og sørge for, at skoler og fagfolk får de nødvendige ressourcer. Dannelsen af ghettoer skal forhindres ved at undgå segregering og eksklusion af eleverne.



4.3 Støtteforanstaltninger

Alle lande råder over en bred vifte af støtteforanstaltninger til elever og lærere. Der er bl.a. undervisning i værtslandets sprog gennem tosproget undervisning, såkaldte brobygningsklasser, støtte til lærerne og lektiehjælp til eleverne efter skoletid. Individuelle undervisningsplaner nævnes også som et redskab af stor betydning. Det samme gælder støtte og engagement fra skoleledere og lærere og et godt samarbejde mellem alle involverede. Lærerkompetence, engagement og erfaring er nøgleord. I nogle lande har man gennemført andre initiativer med gode resultater, f.eks. med mindre arbejdsgrupper i nogle fag eller hjælp i klassen af lærere eller hjælpelærere fra samme oprindelsesland som eleverne.

Det ser også ud til at give gode resultater, hvis man i de individuelle undervisningsplaner tager højde for elevernes kulturelle baggrund og erfaringer, når man vælger materiale og indhold. Det gælder naturligvis også elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund.

Anbefalinger: Støtteforanstaltninger

Undervisningsmyndigheder bør overveje, hvilke former for tosproget undervisning eller multikulturelle tiltag, der virker bedst i en lokal sammenhæng, når det gælder elevernes udvikling, sociale inklusion og opbygning af selvværd.

Skoler med en stor andel af flersproglige elever skal støttes i at udvikle en sprogpolitik, der egner sig til netop deres skole. Det kræver:

- a) En nærmere undersøgelse af skolens hele situation;
- b) En plan for, hvordan kvaliteten af de tilgængelige støtteforanstaltninger kan forbedres.

Lærerne bør tilpasse deres undervisning til elevernes behov og opmuntre forældrene til at involvere sig. Lærerne bør støttes af andre kvalificerede fagfolk og hjælpelærere med forskellige kulturelle baggrunde.

Hovedformålet vil være at give de almene skoler den bedst mulige støtte, så de kan imødesæ behovene hos en forskelligartet elevgruppe, uanset arten af disse behov og elevernes etniske oprindelse.



4.4 Vurdering

Der er forskellige instanser og fagfolk involverede i de foreløbige vurderinger af elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund, afhængigt af de enkelte landes regler og metoder. De fleste procedurer er standardiserede og beregnet til elever fra værtslandet. Nogle metoder og tests oversættes til forskellige sprog, og i andre tilfælde bruges tolkning under selve vurderingen. Nonverbale metoder anbefales også i mange tilfælde. På trods af disse tiltag spiller de kulturelle forskelle stadig en stor rolle og er et problem for elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund.

Sproglige og kulturelle barrierer og risikoen for at få alt for ensartede resultater af de standardiserede vurderinger kan afhjælpes ved en holistisk tilgang med fokus på elevernes læringsprocesser og udvikling. Lærere gennemfører ofte flere på hinanden følgende vurderinger og er i løbende dialog med elever og forældre. Her er information og dokumentation fra forældrene af stor betydning, men det er dog ikke altid muligt at fremskaffe den. Det er vigtigt at fokusere på elevernes grundlæggende færdigheder, historik og hele livssituation. Der bør inddrages information fra alle elevernes lærere i vurderingen (klasselærer, støttelærere, speciallærere m.v.), fra andre fagfolk som psykologer og socialrådgivere og fra forældrene.

Anbefalinger: Vurderingsforløb

Vurderinger bør gøre det nemmere at skelne mellem sprogsvækeligheder og indlæringsvækeligheder. Alle aktører i skolen bør involveres og dele ansvaret for vurderingsforløbet.

Den vigtigste målsætning er at udvikle materialer, som egner sig til elever med særlige undervisningsmæssige behov og indvandrerbaggrund.

Indsamlingen og analysen af tilgængelig information om emnet samt spørgeskemaerne og de praktiske undersøgelser har i nogen udstrækning givet svar på de spørgsmål, vi ønskede at beskæftige os med. I løbet af projektet er der kommet mange nye problemstillinger til, og der er stillet flere spørgsmål, end der er givet svar på. Vi håber, dette første projekt vil give anledning til yderligere undersøgelser og mere detaljerede analyser inden for området.



REFERENCER

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 2001. *Disability+Migration: A New Planetary Reality*, Montreal: Materiale fra FN's verdenskonference mod racisme, racediskrimination, fremmedhad og dermed beslægtet intolerance

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 1998. *Vers une politique de la formation continue*, Montreal: Statuspapir til undervisningsministeren i Quebec

Andersson F., 2007. *Challenging Experiences: Generation of Knowledge in a Research Circle*, Stockholm: Stockholm Universitet

Bleidick U., Rath W. og Schuck K., 1995. „Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“: *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 41, s. 247–264


Candelier M., 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles: De Boeck

Europa-Kommissionen, 2008. *Grønbog. Migration og mobilitet: udfordringer og muligheder for uddannelsessystemerne i EU*: Europa-Kommissionen, KOM (2008) 423 endelig

Europarådet, 2006. *Rekommendation om Europarådets handlingsplan til fremme af handicappedes rettigheder og deltagelse i samfundet: Improving the quality of life for people with disabilities in Europe 2006–2015*, Strasbourg: Europarådet. Rekommandation Rec (2006) 5, vedtaget af Ministerudvalget den 5. april 2006 på det 961. møde for ministrenes repræsentanter

Det Europæiske Observatorium for Racisme og Fremmedhad, 2004. „Comparison on Enrolment Figures in Special Education” i *Migrants, Minorities and Education: Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union*, Luxembourg: Kontoret for Den Europæiske Unions Publikationer

Eurydice, 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, Bruxelles: Eurydice (Europa-Kommissionen, Generaldirektoratet for Uddannelse og Kultur)



Forenede Nationer, 2008. Konvention om rettigheder for personer med handicap og valgfri tillægsprotokol (trådt i kraft den 3. maj 2008 efter vedtagelse den 13. december 2006, New York, De Forenede Nationers Organisation

Henriot (Van Zanten) A., 1996. „L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique” i *Revue Française de Pédagogie*, nr.177: oktober–december 1996. s. 87–194

Henriot (Van Zanten) A., 1997. „Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration?” i *Anthropology and Education Quarterly*, bind 28, nr. 3: september 2007, s. 351–374

Leman J., 1991. „The Education of Immigrant Children in Belgium” i *Anthropology and Education Quarterly*, bind 22, nr. 2: juni 1991, s. 140–153

Lindsay G., Pather S. og Strand S., 2006. *Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation*, Warwick: Forskningsrapport 757, Warwick Universitet

Losen D. J. og Orfield G. (redaktører), 2002. *Racial Inequity in Special Education*, Harvard: Harvard Universitets Presse

Manço A., 2001. „La scolarité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine en Belgique francophone” i *L'Observateur*, Paris, nr. 6–7, s. 17–21

Meijer, C., Soriano, V. og Watkins, A. (redaktører), 2006. *Specialundervisning i Europa: Støtteforanstaltninger for elever på de ældste klassetrin. Temapublikation*. Middelfart, European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C., Soriano, V. og Watkins, A. (redaktører), 2003. *Specialundervisning i Europa. Temapublikation*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Milic A., 1998. *Methodisches Vorgehen. Sozialindexierte Schülerpauschale*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Milic A., 1997. *Sozialindexierte Schülerpauschale*, Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt



Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Moro M. R., 2005. *Working with children of immigrant parents*, Bobigny: Association Internationale d'EthnoPsychanalyse

National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002. *Minority Students in Special and Gifted Education*, Washington DC: National Academy Press

Nicaise I., 2007. *Education and Migration: Policies and Practices for Integration and social Inclusion*, referat fra seminaret for Generaldirektoratet for Uddannelse og Kultur, Bruxelles, 9. oktober 2007

Nordahl T. og Øverland T., 1998. Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune, Undervisnings- og forskningsministeriet, rapport 20/98 fra forskingsinstituttet NOVA

OECD, 2004. *Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, Paris: OECD

OECD, 2006. *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003*, Paris: OECD

OECD, 2007. „Groups at Risk: The Special Case of Migrants and Minorities” in *No More Failures: Ten Steps to Equity Education*, Paris: OECD

Perregaux C., de Goumoëns C., Jeannot D. og de Pietro J.-F., 2003. *EOLE: Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*, Neuchâtel: CIIP. bind I og II

Pflegerl J., 2004. *Immigration and Family. Annual Seminar Helsinki, Finland, 8–10 June 2002. Synthesis*. Wien: Østrigs Institut for Familieforskning, materialesamlingen, hæfte 18

Poulain M., Perrin N. og Singelton A. (redaktører), 2006. *Towards Harmonised European Statistics on International Migration*, Louvain La Neuve, Universitetspressen

Rosenqvist J., 2007. *Specialpedagogik I Mångfaldens Sverige. Om Elever Med Annan Etnisk Bakgrund än Svensk/Särskolan*, Sverige: Specialpedagogiska Institutet, Kristianstad Universitet

Salameh E.-K. 2003. *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*, Lund Universitet



Salameh E.-K., 2006. „Considerations when meeting bilingual children”, Foredrag for ekspertgruppe fra European Agency for Development in Special Needs Education, Malmø, 7. december 2006

SIOS: Samarbejdsorgan for etniske organisationer i Sverige, 2004. *We Are All Unique, And Yet More Alike Than We Imagine. A Book About Disability, Ethnicity, Reception and Treatment*, Sverige: SIOS

UNESCO, 1994. *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*. Vedtaget på Verdenskonference om Specialundervisning: Adgang og Kvalitet, Salamanca, UNESCO

Udviklingscentret for Undervisning og Uddannelse af Tosprogede Børn og Unge (uc2). *Report on the European Conference on Migrant Children with Special Educational Needs; Copenhagen 7th–8th June 1999*, Copenhagen

Verkuyten M. og Brug P., 2003. „Educational Performance and Psychological Disengagement among Ethnic Minority and Dutch Adolescents” i *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), s. 189–200

Watkins, A. (redaktør), 2007. *Elevvurdering i et inkluderende undervisningsmiljø: Retningslinjer for politikker og praksis*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education

Werning R., Löser J. M. og Urban M., 2008. „Cultural and Social Diversity. An Analysis of Minority Groups in German Schools” i *The Journal of Special Education*, bind 42, nr. 1: maj 2008, s. 47–54



BIDRAGYDERE

Cypern	Eftihia KALLEPITI	ekallepiti@gmail.com
	Kalomira IOANNOU	ioannoukalomira@yahoo.com
Danmark	Preben SIERSBAEK	siersbaek@uvm.dk
	Tina FEHRMANN	Tina.Fehrmann@uvm.dk
Estland	Maie SOLL	maie.soll@hm.ee
	Kai KUKK	kai.kukk@hm.ee
Finland	Hanna-Mari SARLIN	hanna-mari.sarlin@welho.com
	Anne NURMINEN	anne.nurminen@saunalahti.fi
Flamsk Belgien	Jef VERRYDT	j.verrydt@pandora.be
	Josee VAN LEEMPUT	josee.van.leemput@khk.be
Frankrig	Cécile LESTOCQUOY	cecile.lestocquoy@laposte.net
	Dominique LENORMAND	dominiquel@orange.fr
Fransk Belgien	Thérèse SIMON	therese.simon@cfwb.be
	Jean-Claude DE VREESE	jeanclaude.devreese@skynet.be
Grækenland	Katerina SPETSIOTOU	katerinaspetsiotou@gmail.com
	Maria MICHAELIDOU	smi@acm.org
Holland	Wim VAN OOSTEN	directie@kingmaschool.nl
	Dominique LENORMAND	dominiquel@orange.fr
Island	Hulda DANIELSDOTTIR	hulda.karen.danielsdottir@reykjavik.is
Italien	Matteo TALLO	matteo.tallo@istruzione.it
	Leandra NEGRO	leandra.negro@istruzione.it

Letland	Dina BETHERE	dina@lieppa.lv
	Mudite REIGASE	mudite.reigase@vsic.gov.lv
Litauen	Lina PALACIONIENE	lina.palacioniene@sppc.lt
	Virginija STUMBRIENE	virginija.stumbriene@flf.vu.lt
Luxembourg	Gilbert STEINBACH	gil.steinbach@education.lu
Malta	Alexander SPITERI	alexander.spiteri@gov.mt
Norge	Merete BAEKKEVOLD	mbe@udir.no
	May-Britt MONSRUD	may-britt.monsrud@statped.no
Polen	Krzysztof SIKORA	krzys@rasz.edu.pl
	Aleksandra CHRZANOWSKA	ollencja@wp.pl
Portugal	Isabel PAES	isabel.paes@acidi.gov.pt
	Graça FRANCO	graca.franco@clix.pt
Schweiz	Priska SIEBER	priska.sieber@phz.ch
	Christiane PERREGAUX	Christiane.Perregaux@pse.unige.ch
Spanien	Ana Maria TURIEL PINTADO	anamtp@princast.es
	Virginia JIMENEZ	jimenez_vir@gva.es
	Leandra NEGRO	leandra.negro@istruzione.it
Storbritannien	Geoff LINDSAY	Geoff.Lindsay@warwick.ac.uk
	Sonali SHAH	spls@s@leeds.ac.uk
Sverige	Fia ANDERSSON	Fia.Andersson@specped.su.se
	Kristina LANGBY GRUBB	kristina.langby_grubb@malmo.se



Trinidad RIVERA

trinidad.rivera@spsm.se

Tjekkiet

Milos KUSY

milos.kusy@seznam.cz

Věra VOJTOVÁ

vojtova@ped.muni.cz

Tyskland

Peter WACHTEL

Peter.Wachtel@mk.niedersachsen.de

Angelika SCHAUB

Angelika.Schaub@mbwjk.rlp.de

Ungarn

Szilvia NÉMETH

nemethsz@oki.hu

Margit KOCZOR

koczormargit@mail.tvnet.hu

Østrig

Irene MOSER

Irene.Moser@phsalzburg.at

Judith STENDER

judith.stender@ssr-wien.gv.at

Kontaktoplysninger på besøgte steder

Malmø	Rosengård Resource Center Malmø By 20 580 Malmø lena.becking@malmo.se barbro.jarnhall@malmo.se tove.m.nilsson@malmo.se
	Kryddgårdsskolan (grundskole i Rosengården) Vougts väg 15 213 72 Malmø kryddgårdsskolan@malmo.se
	Dragon preschool center (førskolecenter) Möllevångsgatan 46 214 20 Malmö kristina.langby_grubb@malmo.se
Athen	6 th Dimotiko Kifisias (grundskole for elever mellem 6 og 12 år) 53, L. Katsoni Street (og 1 st May) 13 561 Athen johntsat@otenet.gr http://6dim-kifis.att.sch.gr/global-sch-autosch/default/
	3 rd Gymnasio Kifisias (grundskole for elever mellem 12 og 16 år) Patrwn and Korinthou Street. N. Kifisia 145 64 Athen library@3gym-kifis.att.sch.gr http://3gym-kifis.att.sch.gr/arxiki.htm
	A' KDAY of Athens, vurderingscenter Kandanou 18 11 526 Athen E-mail@kday-a-athin-att.sch.gr
Paris	Ecole polyvalente Binet A (grundskole for elever fra 6-11 år) 60 rue René Binet 75 018 Paris ce.0753737e@ac-paris.fr
	Ecole élémentaire Binet B (grundskole for elever fra 6-11 år) 60 rue René Binet 75 018 Paris ce.0751443L@ac-paris.fr



	Ecole maternelle (førskole for børn fra 2/3- 6 år) 60 rue René Binet 75 018 Paris ce.0751380t@paris.fr
	Ecole polyvalente Labori (grundskole for elever fra 6-11 år) 19 rue Labori 75 018 Paris ce.0751107w@paris.fr
Bruxelles	Athénée Royal Serge Creuz (grundskole) Avenue du Sippelberg 2 1080 Molenbeek Saint Jean www.sergecreuz.be
	Ecole Schaller (specialskole for børn og unge) Avenue Schaller 87 1160 Auderghem www.ecoleschaller.org
	VCLB Koepel (forening af centre for støtte og rådgivning til elever) Anatole France 119 1030 Schaarbeek www.vclb-koepel.be
Amsterdam	Kingmaschool (specialskole for yngre elever) Beijerlandstraat 2 1025 NN Amsterdam www.kingmaschool.nl
	Van Koetsveldschool (specialskole for børn) Archimedesplantsoen 98 1098 KB Amsterdam, Netherlands www.zmlkoetsveld.nl
	Alexander Roozendaalschool (specialskole for børn med tale- og sprogvanskeligheder) Jan Tooropstraat 13 1062 BK Amsterdam www.roozendaalschool.nl
	De Zeehoeve (organisation for arbejde og erhvervsindkomst) Gemeente Amsterdam – Dienst Werk en Inkomen www.maatwerk.amsterdam.nl

	De Bascule (vurderings- og rehabiliteringscenter) Postbus 303 1115 ZG Duiwendrecht www.debascule.nl
Warszawa	Gymnasium n°20 (for elever fra 6./7.-9./10. klassetrin) Raszyńska street 22 02-026 Warszawa www.rasz.edu.pl
	Gymnasium N° 20 (afdeling af ovenstående) Startowa street, 9 02-248 Warszawa www.startowa.edu.pl
	Multicultural Secondary School (for elever fra 6./7.-9./10. klassetrin) Kłopotowskiego street 31 03-720 Warszawa www.humanistyczne.pl
	Primary School N° 273 (for elever op til 6./7. klassetrin) Balcerzaka street, 1 01-944 Warszawa www.szkola273.pl
	The Association for Legal Intervention (forening til fri retshjælp for indvandrere) Al.3 Maja street 12, local 510 00-391 Warszawa www.interwencjaprawna.pl
	Primary School N° 220 (for elever op til 6./7. klassetrin) Jana Pawła II street, 26a 00-133 Warszawa www.sp220.pl

Denne rapport sammenfatter resultaterne fra en undersøgelse foretaget af European Agency for Development in Special Needs Education om specialundervisning i samfund med multikulturel diversitet. Undersøgelsen er foretaget på foranledning af agenturets repræsentanter i medlemslandene.

Undersøgelsen sætter fokus på tre hovedspørgsmål:

a) i hvilket omfang opfattes sprogproblemer som indlæringsvanskeligheder, b) hvordan vurderes færdigheder og behov hos elever med indvandrerbaggrund, og c) hvordan yder man den bedste støtte til elever, lærere og familier.

Undersøgelsen strakte sig over tre år og involverede en række nationale eksperter fra de 25 deltagende lande. Eksperterne indsamlede og analyserede national information, og det har givet nogle interessante foreløbige resultater.

Da undersøgelsen er den første af sin art i Europa er der under forløbet kommet mange nye problemstillinger til, og der er stillet flere spørgsmål, end der er givet svar. Vi håber, projektet vil give anledning til yderligere undersøgelser og mere detaljerede analyser inden for området.

