



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Målgruppe rapport

PAESIC IO1

Maria Rosaria Polosa, Giulia Provenzale, Federico Liguori – **Youth Europe Service**. Charikleia Stathopoulou, Eleni Gana, **University of Thessaly**. Martin Barthel, Ewelina Barthel – **Comparative Research Network**. Leah Strauss, Luna Valgaard, Julia Rakogianni – **Crossing Borders**. Dimitrios Kondylis, Thomas Thyrring Engsig, Dorthe Munk Aabjerg, Susanne Dau, Kristoffer Egholm Wendelboe, Charlotte Heigaard Jensen – **University College of Northern Denmark**.

[02.09.2019]

Europa-Kommissionens støtte til produktionen af denne publikation udgør ikke en godkendelse af indholdet, som kun afspejler forfatterens egne synspunkter, og Kommissionen kan ikke holdes ansvarlig for den brug, der måtte blive gjort af de deri indeholdte oplysninger.

Indholdsfortegnelse

1	Introduktion.....	4
1.1	Overordnet formål med Erasmus+ projektet: Pedagogical Approaches for Enhanced Social Inclusion in the Classroom - PAESIC	4
1.2	Behov for samarbejde i målgruppen.....	5
1.3	Mål med intellektuelt output 1	6
1.4	Elementer fra den indledende tværnationale undersøgelsesrapport	6
2	Nationale rapporter.....	7
2.1	Tyskland	8
2.1.1	Introduktion – Social inklusion i tyske klasserum – Føderale politikker og regionalt svar	9
2.1.2	Perspektiver fra lærere – fokusgruppeinterview.....	11
2.1.3	Dybdegående interview - Lærer	13
2.1.4	Indsigt i skolelederens perspektiv.....	15
2.1.5	Opsummering	17
2.2	Grækenland.....	19
2.2.1	Introduktion	20
2.2.2	Feedback fra lærerne/dybdegående interviews.....	21
2.2.3	Feedback fra skolelederne / dybdegående interviews	25
2.2.4	Konklusion.....	27
2.3	Italien	29
2.3.1	Introduktion	30
2.3.2	Fokusgruppeinterview - Lærere.....	31
2.3.3	Dybdegående interviews: Lærer.....	32
2.3.4	Fokusgruppeinterview - Skoleledere	33
2.3.5	Dybdegående interview: skoleleder	36
2.3.6	Konklusion.....	37
2.4	Danmark	39
2.4.1	Introduktion	40
2.4.2	Fokusgruppeinterview og dybdegående interview: Lærere	41
2.4.3	Fokusgrupper og dybdegående interviews: Skoleledere.....	43
2.4.4	Konklusion.....	44
3	Ligheder og forskelle mellem lande og kulturer	45
	Forskelle og/eller ligheder mellem skolesystemerne	46
	Grækenland	46



Italien	47
Tyskland	48
Danmark	49
Inklusive tilgange	56
4 Opsummering	58
Bilag	59
Bilag 1 – Fokusgruppeinterviews protokol og interviewguide - Lærere.....	59
Bilag 2 – Fokusgruppeinterviews protokol og interviewguide – Skoleledere	64
Bilag 3 – Oversigt over nationale inputs til sekundær research	68
Bilag 4 – Indledende tværnational forskningsrapport.....	69
5 Referencer	82

1 Introduktion

1.1 Overordnet formål med Erasmus+ projektet: Pedagogical Approaches for Enhanced Social Inclusion in the Classroom - PAESIC

Motivationen for dette projekt er anerkendelsen af migrationskrisen i Europa i dag, som skaber mange forhindringer, men også muligheder for Europæiske borgere, da de indvandrere og flygtninge, der søger en "sikker havn" i Europa, bidrager til ændring i sammensætningen af elever på uddannelsesinstitutionerne og lærings-miljøerne. Vores motivation stammer fra et ønske om at nå ud til og støtte lærere, der arbejder med unge med indvandrer- og flygtningebaggrund - fremmer gensidig forståelse og respekt i klasselokalet. Derfor sigter projektet mod at fremme social inklusion, gensidig forståelse og respekt blandt unge og give praktisk uddannelse af undervisere, der arbejder i frontlinjen med modtagelse af nye borgere og kulturer. Dette kræver fælles indsatser på at bidrage til opbygningen af et mere sammenhængende europæisk samfund med et styrket socialt inkluderende miljø.

Europæiske lande bliver mere og mere forskelligartede, hvilket kan forklares med en stigning i indvandring fra tredjelande såvel som mobilitet inden for Europas grænser. Omkring 10 procent af befolkningen i EU i 2015 var migranter, og fem procent af disse var under 15 år (Janta & Harte, 2016i). Således ser vi i øjeblikket en stigning i antallet af elever med indvandrerbaggrund i europæiske skolesystemer. Det kunne argumentere for, at en mere forskelligartet elevpopulation er positiv i betragtning af vores viden om blandede skoler og den positive indflydelse, disse skoler har på elevernes præstationer. Forskellige problematiske tendenser vedrørende elever med indvandrerbaggrund dukker dog op i skoler i EU.

Det er muligt at identificere flere og sammenhængende forklaringer på hvorfor der er forskel på uddannelsesmæssige præstationer mellem elever med og elever uden en indvandrer- baggrund. Her er en forklaring eksempelvis, at værtslandets kultur udgør en barriere. Desuden kan tests og vurderinger mindste muligheden for at modtage støtte, hvilket kan gøre elever med migrant baggrund præsterer dårligere (Janta & Harte, 2016). En anden udfordring er, at elever med migrant baggrund ikke føler de hører til i deres respektive skolefællesskaber. Det er afgørende, at elever har oplevelsen af at høre til og eleverne har tætte relationer, da det har betydning for deres trivsel, selvforståelse og selvværd (Engsig, 2015).

Dette projekt forsøger derfor at støtte folkeskolelærere i at fremme social inklusion i klasseværelset, særligt iblandt elever med migrant og flygtningebaggrund, gennem undervisningsaktiviteter med fokus på, hvordan antidiskrimination, diversitet og fælles værdier kan italesættes.

Det vil give lærerne de interkulturelle kompetencer, som kræves for at bekæmpe diskrimination, ulighed og racisme. At fremme den sociale inklusion i klasserummet vil øge adgangen, deltagelsen og læringen hos elever med læringsvanskeligheder, særligt elever med migrant og flygtningebaggrund. Det vil på den måde mindste forskellen i læringsudbyttet hos eleverne.

Det vil yderligere understøtte læreres adgang til nye tilgange og metoder, især banebrydende pædagogiske tilgange og metoder tilpasset lærernes oplevelser og behov for at forbedre social integration.

Disse metoder og vores empiriske udbytte i projektet vil blive omdannet til en tilgængelig uddannelsesressource i form af onlinekurser og onlinematerialer som lærere kan støtte sig op ad i håndteringen af mangfoldige klasserum. Samarbejdet vil desuden blive styrket i på skolerne og iblandt eksterne interessenter, da skoleledere og skolepolitikere vil blive involveret i projektet.

Vi vil bidrage til at øge kvaliteten af undervisningen med innovative undervisningsmetoder, og på den måde styrke lærernes professionelle profil.

At støtte social inklusion i klasseværelset vil ydermere forbygge, at elever vil droppe ud af skolesystemet, særligt elever med lærings-vanskeligheder med migrant og flygtningebaggrund, da de vil føle sig mere set, hørt, forstået og inkluderet i klasseværelset.

Mål

De følgende mål er blevet udviklet for at imødekomme disse behov:

- At give undervisere et læringsrum til at dele metoder, samt tilegne sig bedre kreative og innovative egenskaber til at skabe en socialt inkluderende klasse.
- At skabe en platform for lærere, hvor de i fællesskab kan udvikle løsningsmuligheder og strategier for inklusion af udfordrede elever med migrant og flygtningebaggrund.
- At skabe dialog mellem skoleledere omkring promovningen af social inklusion i skoler.
- At engagere relevante uddannelsesmæssige autoriteter i følgende lande; Danmark, Grækenland, Italien og Tyskland, i at prioritere et socialt inkluderende uddannelsessystem.
- At identificere eksisterende forskning og forbinde den med reel praksis og eksperimenter med den for at imødekomme reelle behov i klasselokalet.
- At opmuntre og inspirere lærerne til gennem kompetenceudvikling at føle sig kompetente til arbejdet med at skabe social sammenhængskraft.
- At skabe et rum til dialog og solidaritet i læringsfællesskaberne med fokus på strategier for inklusionen af elever i skolen.
- At øge opmærksomheden på den positive effekt af migrationen i Europa, samt bidrage til at sikre social sammenhængskraft i europæiske læringsfællesskaber og samfund.

1.2 Behov for samarbejde i målgruppen

Udveksling af erfaringer på skoleniveau på kryds og tværs af undervisningsområder kan gøre det muligt for skoler og lærere i Europa at implementere tilgængelige hurtigere og bedre. Inklusionsproblematikkerne udgør en kæmpe fælles udfordring i hele Europa, men på samme tid skaber de en mulighed for at implementere en mere inkluderende tilgang i undervisningen. Fælles udfordringer kræver en fælles indsats.

En udveksling af viden og fri adgang til kurser omkring undervisningsmetoder og kompetencer vil skabe et fundament for bedre fremgangsmåder i europæiske lande og et fælles grundlag for yderligere udvikling på skoler med børn og unge med migrant og flygtningebaggrund.

1.3 Målet med denne rapport

Denne rapport er resultatet af det første intellektuelle output (IO1) af projektet PAESIC med formålet at præsentere lighederne og forskellene på et europæisk plan, da resultaterne undersøges på kryds og tværs af lande i Europa med udgangspunkt i deres behov for bedre inklusion i skolen. Denne rapport og resultaterne udgør et vigtigt fundament for udviklingen af projektet.

Rapporten er baseret på nationale rapporter udarbejdet af partnerne i landene; Tyskland, Grækenland, Italien og Danmark efter, at hvert land har foretaget fokusgruppeinterviews og dybdegående interviews med lærere og skoleledere. Partnerlandene anvendte de samme interviewguides og protokoller til interviewene (Bilag 1 og 2). Tematikkerne der kom frem under interviewene, blev brugt som en del af den sekundære undersøgelse, der undersøgte temaerne frembragt af informanterne. Desuden havde den sekundære undersøgelse til formål at give indblik i de vigtigste lokale, regionale og nationale problematikker i forhold til styrkelsen af social inklusion. En oversigt over den sekundære undersøgelse kan findes i bilag 3 i denne rapport.

1.4 Elementer fra den indledende tværnationale undersøgelsesrapport

Baseret på principperne af den komparative metode og gennemgangen af litteraturen beskrevet i den indledende tværnationale rapport (bilag 4), blev vi imellem partnerne involveret i projektet enige om grundlaget for de dybdegående interviews, der er beskrevet i hver af de fire nationale rapporter. Det er ud fra nedenstående punkter, at grundlaget for interviewene blev skabt.

- 1) Tid og ressourcer
- 2) Opfattelse af inklusion
- 3) Vidensbehov
- 4) Inkluderende tilgange
- 5) Sprog og kommunikation
- 6) Genkendelse
- 7) Kultur
- 8) Læreruddannelse
- 9) Definition
- 10) Professionelt samarbejde



11) Data

12) Elev/forældre deltagelse

2 Nationale rapporter

De nationale rapporter fra hver partnerorganisation involveret i projektet er udarbejdet på baggrund af de interviews, der er blevet foretaget med undervisere og skoleledere i hvert af de fire lande. I første omgang blev fokusgruppeinterviewsne foretaget med der blev foretaget finjusteringer af 'kategorierne' gennem komparativ analysemetode, der er gennemgående i hele projektet. De finjusterede kategorier blev efterfølgende anvendt i de dybdegående interviews med de samme deltagere fra hver af landene. De fire nationale rapporter vil blive præsenteret i følgende.

2.1 Tyskland

A large abstract graphic consisting of overlapping rounded shapes in red, orange, and yellow. Two horizontal blue lines cross the graphic, framing the title text.

PAESIC MÅLGRUPPE RAPPORT IO1

EWELINA BARTHEL, MARTIN BARTHEL

BERLIN, AUGUST 2019

PAESIC RAPPORT - NATIONAL ANALYSE GERMANY

2.1.1 Introduktion – Social inklusion i tyske klasser – Føderale politikker og regional respons

Tysklands føderale struktur medfører, at ansvaret for uddannelsespolitikkerne er placeret i og udført af hver af delstaterne i Tyskland. Det Føderale Uddannelsesministerium ([Bundesbildungsministerium](#), BMBF)¹ håndterer overordnede udfordringer i uddannelsessystemet så som udviklingen af heldagsskoler. Ifølge Uddannelsesrapporten i 2016 ([Bildungsbericht](#))² fremgik, at det er en tilbagevendende problematik i Tyskland, hvordan elever med forskellige evner skal undervises og udvikle deres faglighed sammen i skolen. Antallet af skoler, hvor elevgrupper med forskellige evner undervises sammen, er stigende. Det fremgår, at det giver eleverne en række færdigheder til, når de er færdig med folkeskolen.

Heldagsskoler ([Ganztagschulen](#))³ er indrettet med en infrastruktur, der tager hensyn til elever med forskellige evner, både indenfor og udenfor for klasseværelset. Desuden tilbyder de sports-, kulturelle- og andre aktiviteter til børn og unge. Den føderale og statslige regering har brugt i alt 4 billioner euro på programmet “The future of education and childcare” (Zukunft Bildung und Betreuung, IZBB)⁴, herunder særligt på udviklingen af heldagsskoler. De lokale autoriteter og andre skoleorganisationer har bidraget med mindst 10 % af det samlede beløb.

Grundet Tysklands føderale system er delstaterne ansvarlige for beslutninger vedrørende heldagsskolerne, hvilket er grunden til reglerne på heldagsskolerne varierer fra delstat til delstat.

Der er dog lavet rammeaftaler mellem autoriteterne ansvarlige for uddannelse og de forskellige paraplyorganisationer, som i detaljer fastlægger de organisatoriske og finansielle grundsten for samarbejdet mellem skoler, delstater og institutioner om heldagsskolernes aktiviteter.

Tyskland har mange redskaber til at fremme uddannelse for alle, især for unge fra familier med lavere økonomisk indkomst. Der er bl.a. lovgivningen om Føderal Uddannelseshjælp ([Bundesausbildungsförderungsgesetz](#), BAföG)⁵, hvor elever kan søge og modtage BAföG støtte som et stipendium i stedet for et lån. Forbundsregeringens uddannelsespakke ([Bildungspaket](#))⁶ bidrager med assistance til børn og unge op til deres 18 eller 25-års fødselsdag, hvis deres familier modtager kontanthjælp II ([Arbeitslosengeld II](#)) eller social ydelse ([Sozialgeld](#)), integrationsydelse, supplerende børnetilskud eller boligydelse. Uddannelsespakken inkluderer økonomisk støtte til:

- Læringsstøtte (ekstra undervisning, normalt begrænset til 35 timer pr skoleår).
- Skolemateriale (et beløb bliver givet til blyanter, kompas, gymnastiksæt, atlasser osv.)
- Deltagelse i sociale og kulturelle aktiviteter ⁷.

Under konferencen for ministerierne fra Uddannelses og kulturelle anliggender ([Kultusministerkonferenz, KMK](#))⁸ gør opmærksom på at minimere og eliminere diskriminerede kønsstereotyper. Dette specielt i forhold til undervisningsplaner, eksamensspørgsmål, undervisningen, undervisningsmateriale, strukturer (beslutningsprocesser, skolernes faglige og undervisningsmæssig profil, kvalitetssikringen, statistikker), personlig udvikling og skolens udstyr.⁹ -

KMKs beslutning om interkulturel uddannelse i skolerne ([Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule](#))¹⁰ opstiller desuden principper og mål for mangfoldighed i skolerne. Skolerne skal arbejde bevidst mod social, kulturel og sproglig mangfoldighed blandt eleverne, samt undgå direkte og indirekte diskrimination i skolerne¹¹.

Konferencen under Ministerierne for uddannelse og kulturelle anliggender (KMK), har i betragtning af den stigende migration til Tyskland, arbejdet for at få børn og unge med flygtningebaggrund hurtigst muligt indskrevet på en skole. Curriculum og læringsplaner er blevet tilpasset og sprogundervisningen er blevet forbedret. I forlæggelse heraf er kravene for læreruddannelserne, især for sprogundervisning (særligt for elever med tysk som deres andet sprog) blevet forbedret markant.

Interkulturelle kompetencer er i dag blevet en del af de fleste læreplaner på læreruddannelsen. I nogle af delstaterne udbydes tilbud til de skoler, der ønsker at udvikle deres interkulturelle profil. Den strukturerede udvikling af uddannelsespartnerskaber er endnu ikke implementeret i hele landet. I mange delstater er der programmer, der understøtter skoler i samarbejdet med ikke-skole partnere inden for integrationsområdet. Disse indsatser skal intensiveres yderligere i fremtiden og eksisterende foranstaltninger skal integreres bedre¹².

Velkomst- og sprogklasser – Berlin

Elever med migrant baggrund uden tyske sprogkunderskaber i Berlin deltager indenfor de første to år i sprogklasser, normalt ved siden af deres normale skolegang. Hvis der er behov for det deltager de i velkomstklasser fra tredje klasse.

Velkomstklasserne kører samtidig med den normale skolegang på folkeskoler, integrerede gymnasier og andre ungdomsuddannelser.

Velkomstklasserne bliver etableret i samarbejde mellem skolebestyrelsen og skolens ledelse på en skole hvert år.

En skole med en eller flere velkomstklasser udvikler et skolebaseret sprog-uddannelseskoncept, der inkluderer elever uden tyske sprogkunderskaber. De bliver undervist på tysk ud fra det niveau de er på og så vidt som muligt inden for standardemner der passer til deres klassetrin. Skolen sætter passende rammer, og målet er altid en flydende og vellykket overgang ind i en `normal` klasse.

Omfanget af undervisning i velkomstklasser er på folkeskoler 28 timer om ugen.

Omfanget af undervisning i velkomstklasser er på folkeskoler 28 timer om ugen.

Der er mange lærere ansat i velkomstklasserne, der ikke har studeret pædagogik, men har erfaring eller er uddannede til at undervise i tysk eller tysk som fremmedsprog. Mange af underviserne, der tidligere har arbejdet med voksenundervisning eller integrationskurser, der er obligatoriske for nytilkomne flygtninge.

Modersmålskurser

Modersmålskurser er et tilbud til elever fra første til tredje klasse og fortsætter ofte op til fjerde eller sjette klasse. Undervisningen er tilrettelagt af undervisere i forbundsstaten Berlin som supplement til faste timer og er gratis. Der er to gange undervisning pr uge og forgår på deltagernes modersmål.

Deltagelse i kurset er frivilligt, men efter eleven har indskrevet sig, er deltagelsen i kurset obligatorisk. Der skal mindst være 12 deltagere for at etablere en gruppe, men i tilfælde af der er for få interesserede elever, kan der formes en gruppe bestående af elever fra forskellige skoler.

I Berlin bliver klasser udbudt på tyrkisk, arabisk, mens andre grupper af migranter deltager i tilbud udbudt af andre (eksempelvis kirker, NGO'er, virksomheder eller konsulater).

Modersmålsklasserne bliver ofte undervist af de samme lærere, der har migrant baggrund eller sprogfærdigheder passende til gruppen af migranter. Der er kurser til lærere omkring social integration, men de er ikke obligatoriske.

2.1.2 Perspektiver fra lærere – fokusgruppeinterview

Fokusgruppeinterviewet foretaget i Tyskland blev afholdt med to folkeskoler med 400-1000 elever i Berlin. De to skoler var oprindeligt halvdagsskoler før den ene blev en heldagsskole og den anden blev en specialskole med fokus på sprogundervisning. De er begge offentlige skoler, som er placeret i hver deres del af byen. Vi interviewede seks lærere, tre kvindelige og tre mandlige. Fire af de interviewede er lærere og to af dem er pædagoger. Pædagogerne arbejder oftest i heldagsskolerne, hvor de bruger tid med eleverne i deres fritid eller i ferierne.

Interviewene blev afholdt i afslappede omgivelser udenfor skolen med et kaffemøde, der er en metodisk tilgang. I anden omgang blev lærerne præsenteret for udtalelser fra det første interview med formål at give plads til yderligere refleksion og inputs. Begge interviews varede mellem 45-60 minutter.

Inklusionsbegrebet

Inklusion er generelt forstået som inklusionen af elever med handicap i hverdagens klasserum. Begrebet blev brugt i politik til at beskrive inklusionen af handicappede elever ind i folkeskoler, hvilket farvede forståelsen af begrebet.

Social inklusion beskrev deltagerne under interviewet var at give lige muligheder til rige og fattige elever. Den interkulturelle version af begrebet bliver anset som integration, hvis der er migrant baggrund involveret i den sociale inklusion, mens *“Willkommenskinder”* eller *“Willkommensklasse”*, blev under interviewet brugt til at henvise til elever med migrant baggrund uden tyske sprogkundskaber.

Gruppen virkede meget enige om betydningen af de forskellige begreber, da de bliver brugt i deres dagligdag og i skoleadministrationen, samt i begrebsapparatet på deres lærer- eller pædagoguddannelse. Ansvar for social inklusion blev beskrevet som værende et delt ansvar mellem skolelederen, lærerne, eleverne, forældrene og politikkerne. Det blev understreget, at en succesfuld social inklusion afhænger af om skolen er villig til at implementere en social inklusion på et politisk og administrativt niveau.

Udfordringerne med inklusion er relateret til spørgsmålet om: Hvem vil implementere hvilke foranstaltninger? Grundet autonomien af den enkelte skole afhænger de programmer de vil implementere og initiativer de vil understøtte af skolelederen og skolens ressourcer.

Her kan skolelederens alder have en betydning, da ældre generationer ofte har en overbevisning om, at al undervisning i folkeskolen skal være på tysk og derfor skal skolens ressourcer anvendes til at understøtte tosprogede børn til at lære tysk. I de seneste år er universiteter begyndt at opfatte tosprogethed som en styrke, hvilket har påvirket de yngre generationer af skoleledere, der oftest er mere åben for nye sprog og kulturer.

Under interviewet sagde informanterne, at de følte sig godt klædt på metodisk, men de stadig har brug for mere støtte og flere hænder til at skabe en succesfuld integration af eleverne. Der kom en interessant betragtning frem i samarbejdet mellem lærere og pædagoger. I heldagsskolerne udgør lærerne og pædagogerne en enhed, idet de arbejder sammen hele dagen med den samme klasse, oplever deres konflikter og udarbejder strategier sammen, mens lærerne i de ‘normale’ folkeskoler underviser om morgenen og pædagogerne er til stede om eftermiddagen. Det kan skabe nogle forhindringer i samarbejdet mellem de to grupper, der kan påvirke den succesfulde integration af elever.

Det er på de fleste skoler en udfordring at kommunikere med forældrene, da der er sproglige barrierer. Skolen har tolke tilknyttet og ellers kan børnene ofte oversætte, men den generelle kommunikation mellem lærere og forældre er kompliceret. Det er især tilfældet, hvis der ikke er lærere eller pædagoger med etnisk minoritetsbaggrund eller med de fornødne sproglige færdigheder.

Pædagogiske kompetencer og social inklusion

Læreren har brug for en styrket interkulturel viden og forhandlingsevne. De bliver ofte undervist inden for området på pædagog- eller læreruddannelsen, men med den stigende diversitet på skolerne er der behov for mere viden og flere redskaber.

Det er ikke mange tilbud i form af tosprogede klasser, da undervisningen ofte sker på et sprog til enkelte individer og ikke til hele klassen. Undervisning omkring diversitet omhandler ofte religiøse begivenheder eller ferier, mad, myter, bøger, men omhandler sjældent andre sprog.

Efteruddannelsen til lærere fokuserer på elevernes udvikling, mens den interkulturelle eller tosprogede del af uddannelsen er valgfri, hvorfor den retning udelukkende bliver valgt af de lærere, der har en personlig og/eller faglig interesse inden for området.

Lærerne beskriver under interviewet, at de gerne ville dele deres erfaringer og fremgangsmåder, men de ikke har tid til rådighed. De fleste føler sig dog klædt på metodisk og praktisk til deres arbejde.

Da vi under interviewet spørger ind til, hvilke fremgangsmåder, der er særligt gode til at styrke social inklusion iblandt elever med migrant- eller flygtningebaggrund, blev de fleste informanter stille. Det kan udledes fra interviewet, at de fleste lærere er meget optaget af deres hverdagsarbejde, hvor social inklusion er et sideemne, der kun bliver taget op nogle gange, men de ikke har tid til at snakke og reflektere i dybden omkring problematikkerne. Lærerne beskriver, at der er den rette mængde støtte fra skolelederen, da der blandt andet er kommet mere personale med børnene migrant- og flygtningebaggrund.

I forhold til dette er såkaldte "*Sonderpädagogin*" blevet ansat til at arbejde med mindre grupper af "*Willkommenskinder*" og andre elever, der har sproglige udfordringer, men eleverne skal forblive det meste af tiden i de 'normale' klasser.

Lærerne understreger vigtigheden af, at børnene med sproglige udfordringer forbliver i klasser med andre børn, da det er den bedste måde de kan lære sproget og motivere elever og forældre til at lære sproget. I fag med mindre behov for de sproglige færdigheder så som matematik, musik, gymnastik eller billedkunst oplever eleverne, at de deltager på lige fod som de andre i stedet at blive separeret fra de andre, hvilket giver et større læringsudbytte.

2.1.3 Dybdegående interview - Lærer

Den interviewede lærer var en erfaren pædagog med mere end 25 års erfaring i skolebestyrelsen i Berlin. Hun blev uddannet fra GDR. Den folkeskole hun arbejder på, har omkring 500 elever med 71% børn og unge med migrant- eller flygtningebaggrund.

Kultur, sprog og viljen til kulturel udveksling

De vigtigste og afgørende færdigheder en lærer skal besidde for at fremme social inklusion er personlige færdigheder. Hun mener, at lærer skal have mere viden om andre kulturer, samt besidde interkulturelle kompetencer eller have en anden etnisk baggrund selv, da det kan gøre en stor forskel for den sociale inklusion i klasseværelset. I Tyskland er antallet af lærere med anden etnisk baggrund stigende. Desuden beskriver læreren, at migranternes accept af den tyske kultur også er vigtig, da det ikke er alle nytilkomne migranter eller flygtninge, der vil acceptere de tyske kulturelle normer.

Der udbydes muligvis nogle kurser med fokus på inklusion af regeringen i Berlin, men læreren siger, at hun ikke kender til sådanne kurser. Hun siger, at det ville være givende, hvis der i større grad kunne udveksles erfaringer mellem erfarne lærere på de forskellige skoler i landet, men det er ikke nemt påpeger hun, da der er mangel på tid. Det er dog muligt, at lærerne der arbejder sammen på en skole, kan udveksle deres erfaringer internt.

Lærer, der underviser i de normale klasser, siger, at de bringer det interkulturelle element ind i klasseværelset ved bl.a.:

“By asking pupils how they celebrate some holy days, birthdays or other traditions like Christmas, Easter, etc. Some of the children do not know all the Christian traditions or Sugar holy day.”

Det kan være svært for de yngre elever at svare på, da de ikke nødvendigvis ved, hvorfor man fejrer eksempelvis Ramadan og derfor ikke kan forklare det til de andre elever. Der er en del folkeskoleelever, som ikke besidder de sproglige færdigheder til at beskrive komplekse eller komplicerede kulturelle emner. I religionsklasserne bliver det religiøse og kulturelle taget op til diskussion, men det er mest på de ældre klassetrin.

Der er et behov for ekstra hænder, der kan hjælpe med eksempelvis børn, der ikke snakker det tyske sprog eller børn med særlige behov. Det kunne være en social pædagog, der kan samarbejde med læreren for en kortere periode, da lærernes løsning på sproglige udfordringer ofte er at få andre elever til at hjælpe med at oversætte eller forklare.

Desuden er forældrenes tilgang til integration afgørende, da nogle forældre forholder sig skeptisk til skolen, som de mener skal minde mere som skolerne i deres hjemland. Der er dog andre, der har den helt modsatte holdning. De fleste forældre vil dog gerne dele deres kultur ved bl.a. at tage mad fra deres hjemland med til skolearrangementer.

Den største udfordring er dog stadig det sproglige, da den er relateret til kommunikationsproblemer som bl.a. fremgår af nedenstående:

“Sometimes parents are not coming to parent – teacher evenings because they think that they would do not understand anything. There are as well parents who even with small knowledge of German show that they are taking care, they are coming to school and communicate very well.”

Det er særligt en udfordring, når børn uden kendskab til et eneste ord på tysk deltager i ‘normal’ klasseundervisning. I sådanne tilfælde bliver tosprogede børn bedt om at hjælpe med at oversætte i starten af timen. I de første par år af folkeskolen lærer børn et nyt sprog meget hurtigt, da de lærer sproget fra de andre elever i klassen. Det bliver altid forklaret, når et barn ankommer til klassen, at han eller hun ikke snakker eller forstår tysk og de andre børn bliver bedt om at tale tysk, vise og forklare alting til de nytilkomne. For jo flere børn, der snakker tysk i skolen – jo hurtigere kan de lære sproget. Her skal læren være et godt forgangsbillede ved at snakke rigtigt og tydeligt tysk.

Mange politikker er ikke implementeret i virkeligheden

Læreren har ikke kendskab til nogen konkret politik, der er blevet implementeret til at styrke social inklusion. Her er udfordringen på mange skoler, at de bliver lovet mange ting - det kan være lovning om ekstra lærere eller pædagoger til klasseundervisningen; men disse initiativer bliver sjældent implementeret fuldt ud, pga. manglende finansiering. Lærere og pædagoger på skolerne står overfor en stor udfordring i deres sociale inklusionsarbejde, da de ikke får de ekstra hænder og ressourcer de er blevet lovet.

Konflikter er oftest nogle, der ikke omhandler kulturelle aspekter i folkeskoleklasserne – især blandt de mindre børn, der ofte ser bort fra kulturelle forskelligheder hos dem selv eller andre. De børn, der vokser op i områder med en stor diversitet blandt beboerne, har en følelse af diversitet og rumlighed med sig. Hvis der opstår konflikter af kulturel karakter, så bliver diskussioner taget op i klasserne omkring menneskelige

værdier, samt kulturelle forskelle og ligheder med de elever der er involveret.

Læreren siger under interviewet:

"The idea of living together with many cultures will be more and more important."

Inklusionen og integrationen af elever med migrant- eller flygtningebaggrund er generelt meget succesfuld i folkeskolerne, men i nogle tilfælde er der faktorer, der gør det udfordrende som eksempelvis hos elever med indlæringsvanskeligheder.

2.1.4 Indsigt i skolelederens perspektiv

Resultaterne er baseret på Interview med en skoleleder på en af heldagsskolerne i Berlin-Wedding, der er et kulturelt mangfoldigt område. Skolen består af 73 % af elever med international baggrund, men det er en skole med færre procentdel af internationale elever i forhold til andre skoler i området. De ansatte på skolen består af halvt af lærere og halvt af pædagoger, der arbejder tæt sammen i overensstemmelse med skolens koncept.

Den tyske rapport indeholder ikke et fokusgruppeinterview med skoleledere, da det var vanskeligt at finde en gruppe, der havde tid til at deltage.

Koncepter inden for inklusion og integration

Hvis børn skal integreres godt i skolen, så skal de føle sig som ligeværdige medlemmer af skolefællesskabet. De skal behandles godt og tages seriøst af lærere, der skal opfordre og respektere elever uden at forskelsbehandle mellem dem. Lærere skal være åbne, autentiske, nemt tilgængelige, kreative og støtte udviklingen af børnenes individuelle færdigheder.

Pædagogerne skal forstå elevernes individuelle forskelle og kunne diagnosticere eleverne, hvis de har problemer. Det er vigtigt at planlægge støtte til barnet og gerne tidligst muligt.

For at forbedre den sociale inklusion i skolen, skal antallet af elever i hver klasse være mindre, da der er for mange elever i hver klasse på nuværende tidspunkt, hvilket giver læreren mindre tid til hver enkelt på en skoledag. De ansatte, der allerede er på skolerne, har brug for mere undervisning. Der er brug for flere hænder, frivillige og undervisere med fokus på integration. På trods af de fleste materialer kan findes i Berlin, så har skolen brug for flere materialer med nye og kreative metoder, der kan understøtte integrationen i klasserne. Nedenstående er en udtalelse fra skolelederen:

"The number of pupils in the classroom is still too high (about 26), by reducing them to 18 we will give the teacher and educator more time for each pupil. If you think about the lesson time – 45 minutes, divided it through 26 pupils (minus time for the introduction and end summery), there are few seconds for each child left. And of course, if there are 18 students, their situation looks much better. More teachers and more integration and special pedagogues (right now we have 2 students working as special pedagogues in our school), helping persons are of course needed. Pedagogues needs more educational support (special

education as special and integration pedagogues). Teachers or educators who can divide their hours and work with smaller groups. We need volunteers who help with reading and writing, more neighborhood mothers who support Willkommen classes, especially with Turkish and Arabic.”

Udfordringer og løsninger

Den største udfordring er, ifølge skolelederen, sproget hos eleverne og deres forældre. Der er behov for at forældrene også forstår skolen, og derfor er der tolke til at hjælpe dem som eksempelvis Område mødrene (Kiezmutter) eller tyske sprogklasser for voksne. En anden udfordring er at integrere forældrene i skolelivet, da de skal arbejde sammen med pædagogerne tilknyttet deres barn. Der er nogle forældre, der er bange for skolen som autoritær offentlig institution eller ikke samarbejder med skolen på grund af frygt for sanktioner.

Det er vigtigt at forstå børnenes tidlige udfordringer i deres udviklingsforløb for at få indsigt i, hvilken slags hjælp de har brug for. Brugbare redskaber er forskellige fremgangsmåder eller standardiserede diagnose tjeks, migrations sprogstøtte (*Baerenstark, Laube, Hamburg writing rehearsal, standardiserede MitSprache Förderung*). Det vigtigste er dog lærerens observation af det enkelte barn og hans/hendes reaktionsmønstre. Personalet er ansat af byen Berlin, hvilket giver en stor økonomisk sikkerhed og sikkerhed for de ansatte (permanente kontrakter og højere lønninger), samt en følelse af sikkerhed for skolens overlevelse.

Nationale, regionale politikker og regler til understøttelse af integration

I Tyskland skal alle skoler følge Grund- skoleforordningen (*Grundschulverordnung*) og Skoleloven (*Schulgesetz*). Det basale princip i de love er, at alle børn skal tilbydes støtte ud fra deres kompetencer og præstationer så meget som muligt.

I delstaten Berlin er værdier så som dialog, konsensus og demokratisk deltagelse højt værdsat. På skoler er der et særligt adfærdskodeks for elever og lærere, hvori der står, at alle kulturer skal behandles på samme måde og med respekt. Det er der særligt fokus på i klasseværelserne og alle burde blive behandlet ligeledes uden for klasseværelset.

Reevaluering af specialskolers rolle

Lærere med fokus på integration og specialpædagoger understøtter børn med særlige behov. De arbejder tæt sammen med lærerne og ungdomskontoret (Jugendamt). Her bliver brugt et særligt redskab, når børn skal udredes af pædagogerne, nemlig en diagnose rapport, men der er ofte for få til at bruge redskabet i forhold til skolernes behov. Desuden er antallet af folkeskolelærere og pædagoger begrænset, og der er ofte mangel på disse rundt omkring på skolerne. Mange af respondenterne ansætter folk, som er i et karriereskift (Quereinsteiger, som ikke er uddannede lærere), til at understøtte skolens ansatte.

Børn med større udviklingsudfordringer skal tilbydes mere støtte i 'normale' skoler eller skal overføres til specialskoler, der er mere specialiserede med uddannede pædagoger. Det er meget vigtigt, at der er specialtilbud til børn med særlige behov. Særligt disse specialskoler, mener skolelederen, har brug for mere støtte fra systemet:

“With a good plan and support those children could be included much faster there than in the regular school.”

2.1.5 Opsummering

Skolerne spiller en afgørende rolle for børn og unges sociale integration i Tyskland. På trods heraf er der ikke lige uddannelsesmuligheder for alle, da elevernes sociale baggrund og forældres uddannelsesniveau ofte har betydning for elevers præstationer i folkeskolen. Der er særligt ulige muligheder for elever med handicaps, indlæringsvanskeligheder og migrant- eller flygtningebaggrund.

For at skabe lige muligheder for børn og unge bør forbindelsen mellem egenskaber som social baggrund, handicap eller indvandrerbaggrund og deltagelse i uddannelse permanent afkobles.

Der er generelt forhindringer i forhold til udnyttelsen af det fulde potentiale af social inklusion. Det er for det første grundet, at social inklusion ofte bliver brugt som et buzzword, der ikke altid bliver handlet på i virkeligheden. Den anden grund er, at beslutninger tages i delstaterne, og derfor findes ingen overordnede retningslinjer eller regler for social inklusion nationalt. Det er en udfordring at begrebet 'inklusion' er abstrakt og definitionen er forskellig mellem de 16 delstater i Tyskland og regeringen. Der er stadig forvirring om begrebets betydning i diskussioner, især fordi det er blevet brugt at beskrive inklusionen af elever med handicap og inklusionen af elever med migrant- eller flygtningebaggrund. Disse diskussioner tager ikke kun forskellig form mellem delstaterne, men også imellem de forskellige uddannelsessektorer.

Generelt gør den uklare positionering politisk og den manglende viden om diskussionsniveauet i forskellige sektorer (nationalt, kommunalt, i skolen), processen omkring inklusion langsom, men det giver samtidig hver region plads til at eksperimentere og finde potentielle løsninger, der kan fungere for alle.

I forhold til at implementere socialt inkluderende strategier er der på skolerne en skepsis, da de frygter at skulle afgive flere af deres ressourcer, der i forvejen er sparsomme og bliver brugt på eksempelvis skolens infrastruktur.

Set fra skolens perspektiv hæmmer yderligere strukturelle barrierer social inklusion. Klasserne er for store til at arbejde individuelt med alle elever, og det ansatte personale er for lille eller for dårligt kvalificeret (hvis overhovedet).

En yderligere udfordring er kommunikationen mellem skolen, forældrene og eleverne, da de i mange tilfælde har sproglige udfordringer, hvilket udgør en barriere for en god integration af eleven. Det er især fordi skoler ofte fremstår som en del af et statsligt system, som forældrene ikke forstår.

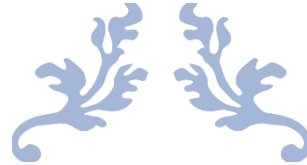
Der er stor forskel på de forskellige skolelederes og lærers holdning til diversitet, da undervisning i interkulturelle kompetencer først er kommet ind i læreruddannelsen i de senere år. De ældre ikke har fået uddannelse i dette, deres tilgang er i stedet improvisation på baggrund af elevernes forslag og råd fra andre lærere. Disse respondenter er samtidig ikke bevidste om de efteruddannelses tilbud der er tilgængelige. Her afhænger svaret af den enkelte lærer og dennes mulighed for at inddrage de andre elever mere i den sociale inklusion eller få en specialpædagog tilknyttet klassen.



I forhold til de børn som kommer i skole i en ung alder, og endnu ikke er blevet påvirket af samfundsdiskurserne omkring eks. migration og diversitet, føler lærerne sig kompetente nok til at arbejde med den sociale og kulturelle inklusion i klasseværelset.

De interviewede skoler føler sig metodologisk parate til at arbejde med social integration. De ansatte på skolerne vil dog gerne have inspiration til anvendelse af mere kreative metoder, holistiske løsninger, opnå mere erfaring med interkulturelle færdigheder og samarbejdet med forældrene. Desuden er der en kritik af, at mange ambitiøse fremgangsmåder er dårligt implementeret og underfinansierede, og alle respondenter er enige om at flere ansatte er afgørende for en vellykket integration af eleverne.

2.2 Grækenland



ΜΑΛΓΡΥΠΠΕ ΡΕΠΟΡΤ ΡΑΕΣΙΣ ΙΟ1

[Υπότιτλος εγγράφου]



2.2.1 Introduktion

En af de største og mest presserede udfordringer i Grækenland i forhold til de store flygtningestrømme, der i de seneste år er kommet ind i landet, er at uddannelsessystemet er under et enormt pres og skal tilpasses de nye omstændigheder.

Nytilkomne flygtnings ret til uddannelse i Grækenland har skabt stor bekymring og er blevet en prioritet hos Ministeriet for Uddannelse, Forskning & Religiøse anliggender siden skoleåret i 2016-2017.

Et af hovedmålene er, at integrationen af elever med migrant- og flygtningebaggrund i det græske skolesystem skal ske glat ud fra et princip om at alle børn har ret til viden. Det Hellenistiske Uddannelsesministerium har gjort en stor indsats for at integrere alle børn og unge med migrant- eller flygtningebaggrund til almindelige klasser ¹³.

Bestræbelserne på at integrere børn og unge med migrant- eller flygtningebaggrund har medført to omfattende initiativer: 1) Oprettelsen af modtagelseskurser (ReceptionCourse) sammen med 2) understøttende læringskurser (SupportiveLearningCourse) (eller de såkaldte ZEP eller DYEP-klasser). De to initiativer opfylder de basale uddannelsespolitiske krav til inklusionen af elever fra socialt sårbare grupper i skolen.

Disse programmer bidrager til elevernes uddannelses-proces ved at acceptere, respektere og anerkende elevernes forskellighed i form af sproglige færdigheder og kultur, samt ved at bruge denne forskellighed som en ressource i undervisningen af alle eleverne.

Elever på alle uddannelsesniveauer har mulighed for at blive indskrevet i de ovennævnte programmer, der placeret på fastlandet og på øerne i det Ægæiske hav (hovedsageligt Lesbos, Samos, Chios og Kos), samt de større byområder i Grækenland. Eftermiddags SLC-klasserne henvender sig til nyankomne flygtningebørn, der snakker lidt eller intet Græsk og forgår i skolerne tæt på de officielle flygtningelejre. Flygtningebørn, der deltager DYEP-klasserne, deltager i den generelle morgen skole sammen med etnisk græske elever og modtager supplerende uddannelsesstøtte. ¹⁴ Ved siden af modtageklasserne deltager eleverne i et intensivt græsk sprogundervisningsprogram. Derudover deltager eleverne med migrant- eller flygtningebaggrund, som en del af en glidende integration, i nogle af timerne i sammen med en almindelig klasse i eks. billedkunst, matematik, gymnastisk, musik, IT og fremmedsprog.

Ifølge Undervisningsministeriet blev der i løbet af skoleåret fra 2018 til 2019 udbudt ZEP klasser i 72 folkeskoler, 33 gymnasier og 32 børnehaver. ¹⁵ Der blev desuden etableret omkring 1.000 modtage klasser (DYEP) på alle uddannelsesniveauer. Det blev af Departementet for Koordination og Overvågning af flygtninge i samme skoleår angivet, at 12.867 elever med migrant- eller flygtningebaggrund blev indskrevet på alle uddannelsesniveauer. 4.577 af disse elever blev indskrevet i eftermiddagsklasserne (DYEP), 4.050 i modtageklasserne (ZEP) og de resterende 4.240 elever blev indskrevet på skoler uden disse tilbud. ¹⁶

Det er vigtigt at nævne, at der er nogle udfordringer, som skaber problemer og begrænser elevernes deltagelse i skolen. Det er bl.a. den begrænset uddannelseserfaring hos de lærere, der er ansat i RC og SLC-klasserne, samt lærernes manglende erfaring i arbejdet med børn og unge med traumer.

Det er derfor afgørende, at alle lærere og flygtningeuddannelses-koordinatorer tilegner sig den nødvendige viden om, hvordan man underviser flersprogede og multikulturelle klasser. Både de interviewede lærere og skoleledere påpeger de overvejelser og problematikker, der skal tages i betragtning, når man arbejder med elever med migrant- eller flygtningebaggrund.

2.2.2 Feedback fra lærerne/dybdegående interviews

Det overordnede fokus i interviewet med lærerne var på følgende:

- Definitionen af social inklusion i klasserummet
- De forskellige måder at forstå og implementere social inklusion i klasserummet
- Ansvar for social inklusion i klasserummet
- Udfordringer med social inklusion i klasserummet
- Nødvendig pædagogisk viden for at styrke social inklusion i klasserummet

Det kan efter interviewet konkluderes, at alle lærerne er utrolig optaget af social inklusion i klasseværelset. Desuden har den øgede diversitet og de sociale udfordringer i Grækenland haft en stor indflydelse på lærerne, skolen, samfundet, forældre og elever.

Det blev beskrevet af størstedelen af lærerne, at hovedprioriteten er alle skoler skal være et sted, hvor eleverne kan:

- Socialisere med klassekammerater,
- Interagere,
- Samarbejde,
- Danne grupper
- Lære hvordan de opsætter mål og opnår dem.

Lærernes bidrag og forskellige holdninger var særligt brugbare for at få indsigt i følgende:

- Social inklusion kan blive styrket ved at tydeliggøre, alle elevers ret til at blive inddraget i undervisningen i klasseværelset kombineret med lærernes indsats i at styrke elevers græksproglige færdigheder. Lærere skal benytte elevernes forskellige sproglige færdigheder som en ressource i klasseværelset og udforske mulighederne for at styrke elevernes græske sprog.
- Alle skoler skal tilbydes de rette faciliteter, der muliggør afholdelsen modtagelseskurser eller understøttede læringskurser til styrkelse af den sociale inklusion på skolen.
- Inklusionen kan styrkes ved at behandle alle med respekt.

De udfordringer lærerne møder i inklusion af elever med migrant- eller flygtningebaggrund er komplekse og på mange niveauer. Det kræver, at lærerne tilpasser den ensproglige undervisningspraksis (kun på græsk) til elevernes behov ved at skabe et flersproget og multimodalt læringsmiljø, der anerkender og udnytter det kulturelle og sproglige potentiale, som eleverne med migrant- eller flygtningebaggrund bidrager med til undervisningen. Dette kan opnås ved at styrke lærernes opmærksomhed og viden omkring de kulturelle, sociale og psykologiske aspekter som eleverne oplever i inklusions-processen på skolen i værtslandet. Hvis lærerne kan anerkende og interagere med eleverne omkring de kulturelle forskelle, kan de anvende en interkulturel pædagogik til at gøre inklusionen lettere.

Desuden skal der opbygges gode relationer til forældrene, da det essentielt for at forstå den enkelte elev og styrke dennes læringsevne og udbytte.

Diskrimination kan påvirke elevens uddannelsesmæssige udvikling – det kan være kommentarer om elevernes udseende, race eller etnicitet. Dette kan føre til, at eleven oplever frygt, stress og på længere sigt føre til en dårlig præstation i skolen.

Lærernes forslag til, hvordan skolepolitikken kan skabe bedre muligheder for social inklusion i klasseværelset, kan opsummeres således:

- Pensummet i skolen skal tage højde for alle elevens behov.
- Enhver lærer skal være opmærksom på elevernes individuelle behov, hvordan eleverne interagerer i grupper og den måde de ser sig selv.
- Forældre skal være opmærksomme på deres børns udvikling og trivsel.
- Mange lærere mangler erfaring i forhold til social inklusion og derfor skal kompetenceudvikling i social inklusion være obligatorisk for lærere, der arbejder med børn med migrant- eller flygtningebaggrund.
- De fleste lærere ved ikke, hvordan de skal håndtere de problematikker, der opstår i klasseværelset. Det fører til at de reproducerer stereotyper. De bruger eksempelvis den såkaldte 'color-blind' tilgang ved at tage udgangspunkt i, at alle elever i klasseværelset har samme behov, færdigheder og lærer på samme måde.
- Der burde være en evaluering af de pædagogiske tilgange som lærere benytter i klasseværelset.
- Lærere skal opfordre eleverne til at dele deres holdninger i klasseværelset og på den måde skabe et inkluderende læringsmiljø.

Desuden er statens bidrag, uanset skolens indsats, af afgørende betydning for etablering af social inklusion i klasseværelset. Dette kan opnås ved:

- Finansiering af nye faciliteter på skolerne, der kan bruges til afholdelse af modtagelseskurser.
- Ansættelse af flere lærere på skolerne, socialpædagoger og flygtninge-koordinatorer.
- Udvikling af understøttende kurser efter skoletid, så elever med migrant- eller flygtningebaggrund kan følge med i undervisningen og udvikle deres græsk sproglige færdigheder, da det afgørende at elevernes kan følge undervisningen på græsk.

De vigtigste pædagogiske tilgange, beskrevet af lærerne under interviewet, til effektivt at styrke den sociale inklusion i klasseværelset, er følgende:

- Læring gennem musik.
- Læring gennem kunst.
- Gruppearbejde og udveksling af gode praksisser på baggrund af diversitet af kulturelbaggrund.
- Imødekomme elever ud fra deres tidligere erfaringer og kulturelle baggrund med brug af IKT-teknologi.
- Interaktive aktiviteter; rollespil, diskussioner, storytelling, debatter, quiz og meget mere.

Hovedfokus i det dybdegående interview med lærerne var på følgende:

- Etableringen af social inklusion i klasseværelset.
- De kompetencer lærere skal besidde for at få indsigt i de sociale inkluderende og ekskluderende processer.
- Vigtigheden af konsensus om et inkluderende mindset.
- De faktorer der udfordrer social inklusion i klasseværelset.
- Eksempler på lærernes socialt inkluderende fremgangsmåder.
- Samarbejdet med forældrene, udfordringer og gode fremgangsmåder.
- Skole politikker, der udfordrer gode inkluderende praksisser.
- Anerkendelsen af elevernes individuelle behov.
- Behov for kompetenceudvikling af lærere.
- Udfordringer med hensyn til lærersamarbejdet, elevernes støtte til hinanden og gode eksempler.

En lærer sagde, at: *“the establishment of social inclusion depends on how the teacher communicates with the students; the way he/she addresses them, the frequency of their communication and the development of non-verbal communication.”*

Alle lærere burde være klædt på til at gribe ind i udfordrende situationer, der opstår i klasseværelset. Desuden beskrev læreren, at god kommunikation og rådgivning skal ydes til forældrene, hvis den sociale inklusion af elevernes skal fremmes.

I forhold til spørgsmålet om, hvilke kompetencer, der er brug for i forbindelse med at få indsigt i de socialt inkluderende og ekskluderende processer, beskrev læreren: *“inclusive education is a process of strengthening and enhancing the capacity of the teachers to reach the needs of all students in the classroom and especially those with refugee and migrant background. Teachers need to be interested in both content and pedagogical*

dimension. For example, a teacher wants to make a student happy, but is that enough? He/she should be aware about what education is and why school is like this."

Læren beskrev desuden, at det er utrolig vigtigt at der er et godt samarbejde på skolen, såfremt social inklusion skal styrkes i klasseværelset, hvilket fremgår af følgende: *"Consensus may not totally remove all tensions and contradictions but develops a compatibility and support to the effort of the teachers when developing inclusive educational techniques"*.

I forhold til samarbejdet med forældrene fortalte læreren stolt, at de udbød yderligere undervisning til forældrene i eftermiddagstimerne ud over de faste morgenkurser. Hertil sagde læreren: *"we have created conditions for parents to feel familiar and to contribute in their own way to school activities"*.

Finansiering og ressourcer er afgørende, når der skal etableres social inklusion i et klasseværelse. Særligt elever med migrantbaggrund har brug for økonomisk støtte, da størstedelen af dem ofte lever under økonomisk dårligere vilkår end øvrige elever, i nogle tilfælde mangler de basalt skoleudstyr.

Læreren beskriver: *"The reception Facilities for Refugee Education (RFRE) tried to provide us with an interactive blackboard as well as Internet connection in the classroom. The same happened in another school where I was earlier. We couldn't support innovative practices without them. For example, we couldn't speak about creating a real-time dictionary using images from the internet, without them"*.

Nationale og regionale skolepolitikker udgør en barriere i forhold til at skabe en god og inkluderende praksis på skolen bl.a. i tilfælde hvor elever med flygtningebaggrund har haft timer på andre tidspunkter end de græsketniske elever, dette kan modarbejde inklusionen af eleverne. Læreren forklarede, at på den anden side ville skolen muligvis opleve problemer med de etniskgræske elevers forældre, hvis eleverne med flygtningebaggrund deltog i den fælles undervisning. Dette rejser spørgsmålet: *"If they are in the class alone, how would teachers speak about inclusion?"*.

I forhold til anerkendelsen af den enkelte elev og dennes kulturelle baggrund, beskrev læreren, at den skole hun arbejdede på for et par år siden, introducerede interaktive aktiviteter rettet mod social inklusion. I en af aktiviteterne blev nogle elever sendt rundt i de forskellige klasseværelser for at spille spil med forskellige temaer baseret på gensidig tillid, dermed skabte eleverne relationer på kryds og tværs på skolen.

Læreren forklarede, at de mest egnede seminarer fokuserede på hvordan teater kan bruges som et undervisningsværktøj og hvordan man bedst muligt underviser i græsk som fremmedsprog. I den forbindelse understregede læreren: *"Training needs to include multimodal ways of teaching"*.

I slutningen af interviewet sagde læreren, at godt samarbejde mellem lærerne og støtten fra skolelederen på hendes skole har bidraget til, at eleverne føler sig velkomne uanset deres baggrund. Det har dermed ført til en vellykket etablering af social inklusion.

2.2.3 Feedback fra skolelederne / dybdegående interviews

Social inklusion hænger, ifølge skolelederne, sammen med et skolemiljø, hvor alle elever uanset deres nationalitet, hudfarve, religion eller kultur kan snakke, interagere, lære, samarbejde og lege sammen ligeværdigt.

I løbet af fokusgruppeinterviewet beskrev skolelederne følgende:

- Familiernes uddannelsesmæssige baggrund spiller en afgørende rolle for, elevens sociale inklusion. Et eksempel fremhævet under interviewet var en ung pige med kurdisk baggrund hvis far var tidligere medlem af et kurdisk politisk parti. Skolelederne fortalte, at dette indikerede et højt uddannelsesniveau, der førte til, at den unge pige hurtigt blev inkluderet i skolen.
- Familiernes økonomiske baggrund har ligeledes en afgørende betydning for elevernes sociale inklusion. Her delte skolelederne eksempler på elever fra familier med lavere økonomisk indkomst, der var droppet ud af skolen for at hjælpe deres familier med at forsørge sig selv.

Med hensyn til skolepolitikken påpeges det, at for at forhindre skolen i at blive kategoriseret som en "Ghettoskole", skal der være en ligelig fordeling af elever med migrant- eller flygtningebaggrund mellem alle skoler. Desuden nævnte de under interviewet, at det er vigtigt at psykologer eller socialrådgivere er tilknyttet skolerne.

Hver skoles politik skal være i overensstemmelse med undervisningsministeriets rammer og løsninger må søges tilvejebragt til ansattes fælles bedste. Derudover skal nye politikker med fokus på bekæmpelse af diskrimination på baggrund af etnicitet og kultur etableres og implementeres.

For så vidt angår uledsagede mindreårige påpegede skolelederne, at det er meget vigtigt at skolepolitikken er i stand til at imødekomme de specifikke behov hos denne minoritetsgruppe elever og levere en omfattende og forskelligartet uddannelsespolitik.

Nye pædagogiske tilgange er, som beskrevet af skolelederne, nødvendige for at lærerne kan tilpasse deres undervisning, møde de individuelle læringsbehov hos eleverne, forbedre deres viden om undervisningsteknikker og -metoder og få mere erfaring i at undervise i græsk som andetsprog.

Målet er for enhver skoleleder at give eleverne en følelse af at høre til og dette kan kun opnås gennem følgende:

- Samarbejde med de organisationer der arbejder med elever.
- Samarbejde med universiteter.
- Samarbejde mellem lærere og elevernes forældre.
- Sikring af systematisk efteruddannelse af lærere i skolen. Dette omfatter læringsstrategier, undervisningsmaterialer, vurderingsmetoder og udvikling stærke pædagogiske kompetencer.

- Information og uddannelsesmuligheder bliver udbudt til forældrene med henblik på at give dem en forståelse for, hvordan uddannelsessystemet fungerer og hvilke muligheder, det giver for deres børns fremtid.

Hovedfokus på det dybdegående interview med skolelederen var på følgende:

- Etableringen af social inklusion.
- Lærernes kompetencer og behov for yderligere uddannelse.
- Inkluderende Mindset og betydningen af konsensus.
- Udfordringer i forhold til social inklusion i klasserummet.
- Eksempler og gode metoder.
- Samarbejde mellem forældre, lærere og elever.
- Nationale og regionale skolepolitikker.

Skolelederen beskrev, at social inklusion kan opnås bl.a. ved hvordan eleverne sættes sammen i klassen eller ved at organisere spil på kryds og tværs af elevgrupper i skolegården.

Undervejs i interviewet blev et interessant eksempel nævnt. Baseret på ideen om, at elever ofte kopierer de ting, der udfordrer eller interesserer dem, blev der lavet en aktivitet med maling, hvor de græske elever skulle kopiere malerier malet af elever med minoritets- baggrunds.

Da skolelederen blev spurgt om, hvilke kompetencer det er nødvendige for en lærer at besidde i forhold til at styrke den sociale inklusion, sagde hun, at det er vigtigt med løbende opkvalificerende kurser i arbejdet med elever med migrant- eller flygtningebaggrund. Hun sagde mere specifikt: *“The majority of Greek teachers have several years of experience, but unfortunately only a few of them have been trained in gaining new knowledge and adopt new pedagogical approaches and diverse teaching methods that meet the learning need of all students. However, the point is that the teacher apart from his/her good will, should receive further support from the whole school community and the human resources and need to understand that there is always space for extra knowledge and training”*.

Skolelederen havde en særlig vigtig pointe, da hun snakkede om det inkluderende mindset i skolemiljøet. Hun sagde, at: *“The school unit consists of three main components. The teachers, the students and parents. All these three components are usually important for the learning process. As a result, when one of these components malfunctions, the whole system automatically collapses. In order to avoid that and achieve social inclusion teachers, students and parents should leave aside their negative attitude towards integration in the classroom”*.

Derudover fortalte skolelederen, hvordan det kan undgås at skolen bliver en såkaldt ‘Ghetto skole’. Hertil beskrev hun, at elever med migrant- eller flygtningebaggrund skal inkluderes i modtageklasser hvor de har deres egen lærer og på den måde nemmere kan sluses ind i det ordinære skolesystem og det omgivende samfund.

Skolelederen gav nogle eksempler på, hvordan forældre havde reageret kraftigt og måder hvorpå ansatte kan håndtere disse situationer. Det er eksempelvis en god fremgangsmåde at fastlægge møder mellem lærere, skoleleder og forældrebestyrelser. På disse møder bør socialrådgivere og andre eksperter desuden deltage. Hun understreger, at: *“The most essential thing is the conversations to be held under a calm environment, avoiding sharpened spirits and trying to achieve coherent and sufficient discussions in a frequent level”*.

Ud fra skolelederens perspektiv er indikatorer på, hvorvidt en elev er blevet socialt accepteret, måden hvorpå de etniske elevers forældre er overfor forældrene til elever med anden etnisk baggrund. Det er måden de hilser eller ikke hilser på, måden hvorpå de ser dem og taler om dem.

Social inklusion og integration i klasseværelset kan yderligere blive styrket gennem forskellige aktiviteter eller fortællinger fra eleverne omkring deres oprindelsesland, musik, sange og spil.

De nationale skolepolitikker, der understøtter uddannelsessystemets, opgave med social inklusion, er: Modtagelsesklasser for Flygtninge og Modtagelsesfaciliteter til Uddannelse af Flygtninge. Grundet manglende finansiering og ressourcer er det svært at etablere en god inkluderende praksis i skolerne.

Afslutningsvis beskrev skolelederen lærernes samarbejde og gav eksempler på gode inklusive fremgangsmåder. Hun fortalte, at der er et godt og effektivt samarbejde mellem lærerne på hendes skole, særligt inden for undervisningsprogrammer efter skoletid og morgenundervisningen, hvilket bidrog til at eleverne nemt blev integreret og accepteret af deres skolekammerater i klasseværelset.

2.2.4 Konklusion

Ud fra de empiriske data indsamlet via de dybdegående interviews med lærere og skoleledere kan det konstateres, at der er nogle faktorer som skal tages i betragtning, hvis elever med migrant- eller flygtningebaggrund med succes skal inkluderes i skolen og den enkelte klasse. Det er vigtigt at støtte og guide eleverne på den bedst mulige måde, for at de kan følge de egentlige undervisningsplaner og ikke føle sig dårligere stillede i forhold til deres skolekammerater. Det blev bl.a. forslået, at elever med migrant- eller flygtningebaggrund skal involveres i forskellige aktiviteter så som fysiske, boglige aktiviteter og kurser i græsk som andetsprog. På den måde kan de undgå at blive social ekskluderet fra skolefællesskabet. I forlængelse er det vigtigt, at der skabes et godt samarbejde og god kommunikation mellem lærere, forældre og lokalsamfund, hvis der skal skabes et positivt fundament for en styrket accept og inklusion af elever.

Det blev desuden nævnt, at der skal gøres noget ved de generelle udfordringer, der forhindrer en vellykket social inklusion af eleverne i skolefællesskabet. Dertil er det essentielt at implementere nye didaktiske metoder mange de forskellige sprog herunder det begrænsede engelsk som mange af eleverne med migrantbaggrund har tillært sig skal udnyttes. De skal lære det græske sprog gennem deltagelse i eksperimentelle projekter. Der skal ansættes flere flygtningeuddannelseskoordinatorer på de understøttende læringskurser, og de skal forberedes på at imødekomme det stigende antal børn og unge med migrant- eller flygtningebaggrund.

Alle skolelærere skal uddannes behørigt inden for følgende:

- Håndtering af problematiske og svære situationer i klasseværelset.



- Interkulturel kommunikation gennem brugen af medieværktøjer.
- Særlige undervisningsmetoder til elever, der ikke har græske sprogfærdigheder.
- Effektive undervisningsmetoder til elever med migrant- eller flygtningebaggrund.
- Formidling uden brug af verbal kommunikation.

Derfor er det særlig vigtigt for alle lærere og skoleledere, at de lærer om andre landes historie og kulturer. Desuden er der behov for at bruge alternative uddannelsesstilgange og -processer i klasseværelset. Det burde være en af regeringens prioriteter at sikre at modtagerkurser og øvrige understøttende læringskurser i hele landet fungerer på bedst mulig vis.



2.3 Italien

PAESIC NATIONAL REPORT

Situationen i Italien

2.3.1 Introduktion

De store strømme af flygtninge, der har krydset Italiens grænser, har skabt stor debat i landet. På den ene side er der behov for at håndtere situationen med hensyn til familie-sammenførelser og erhvervelse af statsborgerskab, men på den anden side bliver de nytilkomne flygtninge mødt med en flygtningefjendtlig politik, der modarbejder inklusion og integration. Den Italienske regering har lukket flere grænseovergange, hvilket har skabt kulturelle udfordringer i Europa og i Middelhavsområdet. Disse udfordringer påvirker skolerne, der oplever store udfordringer med integrationen på grund af eksklusion, stigmatisering og diskrimination.

Ifølge statistikker fra Statistics and Studies Office – MIUR (Ministry of Education University and Research) udgjorde elever uden italiensk statsborgerskab 9.7 % i skoleåret 2017 - 2018, hvilket var 11.000 mere end det forrige skoleår. Den region med flest elever uden italiensk statsborgerskab er Emilia Romagna (16%), fulgt af Lombardiet (14.7%), Umbrien (13.8%), Toscana (13.1%), Veneto and Piemonte (13.0%) og Ligurien (12.3%). I den region med færrest elever uden italiensk statsborgerskab er Campanien (2.4%).

I februar 2014 udstedte MIUR nye retningslinjer for modtagelse og integration af udenlandske elever i en national protokol. De ændrede de tidligere retningslinjer på baggrund af de operationelle indikatorer og modeller for integration og didaktisk støtte som nogle skoler havde implementeret, men retningslinjerne er ikke overholdt på et nationalt plan, da skolerne udvikler deres egne retningslinjer tilpasset deres forskellige situationer.

Hvis nationale politikker ikke er inkluderende, er det ofte lokalsamfundet, der spiller en vigtig rolle i at byde migranter velkommen. Selv i disse tilfælde kompenserer kun få gode oplevelser som Riace og Acquaformosa næppe et dystert scenarie, som MIPEX-rapporten tegner over uddannelsespolitikkerne i Europa, rapporten gør det klart, hvordan udenlandske elever ofte betegnes som en "Problematisk gruppe". Her tages elevernes individuelle behov ikke i betragtning som eksempelvis, hvordan forskellige undervisningsmetoder kan tilpasses og anvendes til første generations-, anden generations- elever eller nytilkomne elever med flygtningebaggrund.

Italien er i blandt de lande med ringeste adgang til forskellige typer af skoler for migranter og flygtninge. Der er for eksempel stor chance for at nytilkomne børn eller unge med migrant- eller flygtningebaggrund bliver placeret på det forkerte uddannelsesniveau, og mindre end halvdelen af de elever, der er født i et andet land, bliver placeret på et alderstilsvarende klassetrin. Omkring 1/3 del af eleverne, dropper ud af skolen, hvilket er 9 % flere end gennemsnittet i Europa (22%). Derudover er antallet af elever, der ikke går videre til næste klassetrin særligt foruroligende (8,7%), hvilket er fire gange højere end elever med italiensk etnisk baggrund (2.7%). Elever med anden etnisk baggrund præsterer oftest dårligere i skolen sammenlignet elever med italiensk etnisk baggrund. Forskellene på elevers præstationer fra omkring 15-årsalderen er en af de højeste i OECD-landene.

Inklusion er vigtigt på arbejdsmarkedet, uddannelsessystemet og i samfundet. I den politiske debat bliver flygtninge ofte set som mindre værd, og derfor får de ikke en ordentlig modtagelse i landet. Der skal i stedet implementeres inkluderende politikker med fokus på velfærd på skoler, arbejdspladser og i samfundet, for behovet har aldrig været større og mere presserende.¹⁷

2.3.2 Fokusgruppeinterview - Lærere

I en af regionerne, et mindre område placeret i midt i det sydlige Italien med landbrug som hovederhverv, er der få muligheder for at inkludere elever med migrant- eller flygtningebaggrund. Selvom regionen stadig er under pres fra flygtningestrømme fra hovedsageligt Afrika medfører manglen på infrastruktur og faciliteter, at de mange nytilkomne ikke får den nødvendige støtte i deres integrationsproces.

Der er få byer i regionen (ca. 60.000 borgere) og de fleste er små landsbyer, som konstant modtager familier med flygtningebaggrund. Der er udviklet forskellige integrationssystemer i disse landsbyer på kommunalt niveau, der tilbyder hjælp til de nytilkomne familier. Den støtte, der udbydes på skolerne, afhænger af skolernes størrelse og organisering.

De fleste af elever har muslimsk baggrund og deres familier er oftest involveret inden for landbrugssektoren og sælger deres varer på de lokale markeder. Der er oftest mindst fire i en familie og de har ofte boet i landet i længere tid. På trods af det, er de ikke blevet integreret i lokalsamfundene, men lever i parallelsamfund. De har oftest kun kontakt til de lokale borgere gennem handel.

Eleverne tager ofte til deres oprindelseslande på længere ferier, hvilket gør det svært for lærerne at følge med i deres udvikling. Der er i mange tilfælde brug for skræddersyede strategier til den enkelte elev for at få dem op på samme præstationsniveau som resten af deres klasse.

Yngre elever tager i større grad del i aktiviteter sammenlignet med ældre elever. Det er derfor nemmere at etablere gensidig respekt og samarbejde, når eleverne er yngre, når de bliver ældre, udviser de mere modstand i forhold til at tage del i traditioner, lokalsamfund, kultur og aktiviteter.

Der er som før nævnt udarbejdet en national protokol med retningslinjerne for integrationsprocessen, men de er oftest ikke fulgt på et nationalt plan, så skolerne bestemmer ofte deres egne retningslinjer og regler for den sociale inklusion. Nogle skoler har psykologer tilknyttet, nogle har et internt korps med fokus på inklusion af eleverne, mens andre ikke har nogen formelle retningslinjer.

Der er en del kaos, og store forskelle mellem regionerne på, hvordan de håndterer den sociale inklusion af eleverne. Ifølge lærerne selv afhænger succesen af social inklusion af lærernes personlige kvaliteter. Bortset fra protokoller, noter, papirer og strategier er det ofte læreren alene, der skal bruge hans eller hendes erfaringer og definition af social inklusion til at styrke den inklusion i klasseværelset.

Størstedelen af de interviewede lærere er positive over for at skulle at deltage i kurser med fokus på udvikling af deres kompetencer og på at lære nye undervisningsmetoder, der kan styrke den sociale inklusionsproces.

Derudover blev der ikke nævnt større udfordringer i forbindelse med social inklusion. Alle lærerne beskrev, at de var tilfredse med deres arbejde og de føler et stort ansvar for at eleverne klarer sig godt. Dog nævnte de, at der mangler ressourcer på skolerne i forhold til at øge den sociale inklusion af elever med migrant- eller flygtningebaggrund.

2.3.3 Dybdegående interviews: Lærer

Det vigtigt, at eleverne med migrant- eller flygtningebaggrund lærer italiensk og at lærerne kender til elevernes kulturelle baggrund, hvis den sociale inklusion skal styrkes. Der skal være en konsensus blandt personalet på skolen omkring social inklusion, hvis lærerne skal forbygge at eleverne bliver ekskluderet. I vores region er elever med migrantbaggrund fuldt integrerede. Det drejer sig hovedsageligt om elever fra Marokko og Rumænien.

Lærerne har en protokol (udarbejdet af skolen omkring inklusion) med socialt inkluderende aktiviteter, som løbende videreudvikles. De familier med migrant eller flygtningebaggrund, der har boet i landet i længere tid, snakker italiensk, og det er derfor lettere at få dem til at føle sig inkluderet. Protokollen har indregnet en administrativ fase organiseret af skolens sekretær. Der udarbejdes brochurer på forskellige sprog. Tosprogede moduler udsendes for at få information om familierne.

Fase 2 indeholder en samtale med familierne for at få indsigt i elevens baggrund, både elevens personlige og faglige baggrund, samt information om uddannelsessystemet i deres oprindelsesland. Derudover får familierne information om, hvilken støtte de kan modtage bl.a. i forhold til transport til og fra skolen, måltider m.fl. og reglerne på skolen. Man har nedsat en kommission som er ansvarlig for disse samtaler. Desuden afholdes møder med eleven med formål at vurdere hans eller hendes sproglige færdigheder og generelle viden. Her skal eleven tage en optagelsestest for at afgøre, hvilket klassetrin eleven skal indskrives på, da alderen ikke er det eneste kriterie, der skal tages i betragtning.

Optagelsestesten indeholder lytte-opgaver med letforståelige historier, eventyr, tegninger og beskrivelser af farver, kropsdele, tøj m.m. Efter at eleverne er blevet vurderet og indskrevet på et klassetrin, begynder deres uddannelse.

- Inklusionsfasen kaldes 'Accoglienza' og forgår de første par måneder eleven ankommer til den nye skole.
- Lærerne samarbejder om, hvilken strategi de skal benytte i forhold til elevernes individuelle behov for at disse føler sig inkluderet.
- I inklusionsfasen tages der bl.a. også højde for elevernes behov eksempelvis om de spiser kød mm.
- Eleverne skal lege, deltage i aktiviteter sammen og interagere for at lære deres klassekammerater at kende.
- I inklusionsfasen forgår desuden et kulturelt møde, hvor eleven eksempelvis tager mad, billeder og andet med fra sit oprindelsesland for at præsentere sin kultur for klassekammeraterne.

- Det er vigtigt, at eleven får mulighed for at fortælle sin egen historie og er stolt af at fortælle den.

Det er en stor udfordring, når elever tager på månedlange ferier og de ikke kan følge med resten af klassen. I sådanne tilfælde er der ofte brug for understøttende læringsindsatser. En anden udfordring er, at eleverne ændrer sig, når de bliver ældre. Når eleverne vokser op, virker de mindre åbne overfor nye kulturer og de bliver mere passive, mens det er nemmere at skabe dialog mellem børnene på kryds og tværs, når de er yngre. Eksempelvis deltager de oftere i fællesaktiviteter, mens de er små, mens de ofte melder sig ud af skolefællesskabet, når de bliver ældre.

Elevernes forældre forstår oftest ikke sproget, men ældre brødre agerer tolke mellem lærere og forældre. I hjemmet tales alene modersmålet. Til møder med lærerne er det fædre og brødre, der deltager, mens mødre bliver hjemme.

Ud over de institutionelle protokoller er anvendelse af lærernes personlige erfaring og viden den bedste måde at støtte eleven i inklusionsprocessen. Desuden skal lærerne have mulighed for at deltage i kurser med formål at give dem de interkulturelle kompetencer de har brug for i undervisningen af elever med en anden kulturel baggrund, men der er oftest ikke de nødvendige økonomiske ressourcer til at afholde sådanne kurser.

2.3.4 Fokusgruppeinterview - Skoleledere

Baseret på skoleledernes meninger (som har deltaget i fokusgruppen) ser det ud til, at begrebet inklusion er forstået, accepteret og delt i de teams, der arbejder i deres skole på forskellige niveauer (lærere, skoleledere, medhjælpere ...). Samtidig føler skolelederne ikke, at de kan garantere, at alle ansatte på deres skoler har en klar forståelse af forskellen mellem fysisk integration og social inklusion.

Skolelederne er bevidste om, at det ikke er alle deres medarbejdere, der har kendskab til gode socialt inkluderende praksisser, og derfor skal der ifølge dem, være klare retningslinjer til at understøtte deres arbejde.

Der er blevet implementeret mange indsatser med formål at styrke inklusionen på skolerne i Italien i de seneste år. Disse indsatser er stadig i gang, men de seneste politiske udspil udfordrer den måde inklusion er opfattet og værdsat i det italienske skole og lokalsamfundet.

Holdningen iblandt skolelederne i fokusgruppeinterviewet er, at deres medarbejdere er ansvarlige for en vellykket integration på skolerne, da alle de ansatte kan bidrage på på hver sin måde. Lærerne er i højere grad i kontakt med eleverne, men en vellykket inklusion afhænger af, at alle ansatte gør deres bedste for at styrke den sociale inklusion på skolen.

Skolelederne mener ikke, at der er specifikke barrierer, der hindrer en vellykket social inklusion i den nuværende undervisningspolitik.

Tilskyndet af det italienske undervisningsministerium har der blandt professionelle været et øget fokus på inklusion på det seneste. Hovedfokus har været på elever med mentale eller fysiske handicaps, der er dog også fokus på elever med flygtninge eller migrantbaggrund.

Desuden skal lokalsamfundet bidrage til at skabe et inkluderende miljø. Uanset elevernes baggrund, så har alle ret til ligeværdig behandling og lige muligheder i uddannelsessystemet. Det er vigtigt, at skolerne underviser alle elever i dette budskab.

På lokalt plan understøtter den førte politik omkring. Det er politisk bestemt hvor mange elever der må være på hver skole og den giver anvisninger i hvordan inklusionsprocessen skal organiseres. I nogle tilfælde er synergien mellem politik og skole virkelig god.

I skolerne i Italien er skolelederen ansvarlig for de bureaukratiske og administrative processer, samt relationen til elevernes familier og samarbejdspartnere, mens lærerne er mere fokuserede på forholdet til eleverne.

Skolelederne beskriver, at det hovedsageligt er lærerne, der er ansvarlige for den vellykkede sociale inklusion af elever. Skoleledere og lærere har forskellige og supplerende roller, men begge grupper beskriver, at der mangler klare rammer for inklusionsprocessen i samspillet mellem den fysiske integration og den sociale inklusion. Politikkerne beskriver den fysiske integration, men skolerne har ikke den nødvendige viden til at styrke den sociale inklusion. Ifølge skolelederne mangler skolerne de nødvendige redskaber, når ukendte situationer opstår. I sådanne tilfælde oplever skolerne, at de implementerer initiativer, men de er ikke sikre på udfaldet af disse initiativer. På det seneste har et par skoler taget initiativ til at beskrive proceduren for, hvad skolerne skal gøre med en nytilkommen elev fra han/hun ankommer til skolen til eleven kan betragtes som integreret i skolen.

Efter mange års arbejde uden de nødvendige redskaber eller ressourcer, er skolerne begyndt at indsamle gode fremgangsmåder og nedskrive dem til fremtidig brug.

De to største udfordringer skolelederne oplever i forhold til inklusionen af elever med migrant- eller flygtningebaggrund er sproget og kulturen. Den sproglige barriere skyldes, at de nytilkomne migranter eller flygtninge ikke kender det italienske sprog og mange lærere oftest ikke snakker andre sprog end italiensk. Derfor er det den første og største barriere som elever med migrant- eller flygtningebaggrund oplever, når de starter i skolen i Italien.

Den anden udfordring som lærerne oplever i arbejdet med eleverne med migrant- eller flygtninge baggrund er manglende kendskab til kultur. Det er nemlig også afgørende, hvorvidt lærerne kender til elevens baggrund og oprindelsesland. Oftest kender lærerne ikke til elevernes oprindelsesland, familier eller kulturelle forskelle. Det er desuden svært at få indsigt i ovennævnte, da familierne ofte er tilbageholdne med information, da de ikke kan snakke sproget eller det er svært for dem at åbne op omkring de udfordringer de oplever, og det tager tid at skabe en relation til læreren baseret på tillid. Dette er ifølge deltagerne i fokusgruppe interviewet særligt tilfældet med de arabiske familier.

Skolelederne beskrev, at de vigtigste pædagogiske kompetencer hos lærere i arbejdet med inklusionen af elever med migrant- eller flygtningebaggrund er sproglige færdigheder og empati. Der er mange lærere, der ikke er bevidste om de tilgange, der bliver anvendt i andre lande, hvilket ellers kunne være utrolig brugbar viden i forhold til at få elever med migrant- eller flygtningebaggrund til at føle sig inkluderet i klassen.

Pensum er forskellig fra land til land, men metodologier og tilgange til arbejdet med inklusion kunne sagtens benyttes til at styrke den sociale inklusion i klassen.

Under interviewet beskrev nogle af skolelederne, at lærerne skal have mulighed for at deltage i programmer med formål at styrke og nytænke deres metodiske kompetencer og redskaber, da mange stadig bruger gamle undervisnings-tilgange- og metoder. De skal i stedet bruge aktive og inddragende metoder, da disse ifølge skolelederne, er mere effektive i arbejdet med nytilkomne elever med migrant- eller flygtningebaggrund.

Lærere, der håndterer forskellige problemer relateret til den sociale inklusion af eleverne, har særligt behov for at udvikle deres kendskab til aktive og inddragende metoder, men mange lærere har svært ved at ændre deres undervisningsteknik- og tilgang. Derfor er der brug for, at de får kendskab til gode fremgangsmåder anvendt i andre lande. Desuden skal de lære at anvende tilgængelige teknologier, der kan skabe en bedre forståelse og kommunikation.

Der er mange ressourcer tilgængelige for lærere, der ønsker at udvikle deres undervisningsmetoder, men desværre er intet pensum særligt designet til at styrke den sociale inklusion af elever med migrant- eller flygtningebaggrund tilgængelig. Skolelederne pointerede, at der generelt mangler en designet og struktureret proces for den sociale inklusion, samt indsigt i de kompetencer der skal i spil i arbejdet med at guide eleverne gennem denne proces, da dette endnu ikke er blevet implementeret i Italien.

De seminarer som lærerne har mulighed for at deltage i, er bestemt af Undervisningsministeriet, og ofte har skolerne mindre eller ingen indflydelse på de seminarer, der bliver udbudt, hvorfor de ikke tager udgangspunkt i lærernes oplevelser og erfaringer i praksis.

Skolelederne siger også at de burde kunne supervisere ud fra de resultater lærernes kompetenceudvikling, og de valg som man træffer omkring didaktikken på skolen burde udbredes til alle ansatte på skolen. Skolen burde være ansvarlig for at opstille klare retningslinjer for, hvilke metodiske tilgange lærerne bruger i undervisningen med formål at opnå resultater, men dette besværliggøres af det italienske skolesystem.

Ud fra skoleledernes erfaringer mener de, at det er nemmere at etablere social inklusion i en mindre landsby eller samfund, da den katolske kirkes kritiske syn på integrationen af flygtninge stadig har stor indflydelse i landet. Oftest er det første sted flygtninge ankommer til nemlig kirken, hvorefter de bliver fordelt ud i de forskellige regioner.

Desuden virker det til, at den fysiske integration af flygtninge og migranter er lettere når den sker til lavere sociale klasser idet de ser ud til at være mere åbne for forskellighed.

I Potenza er der stadig stærk modstand blandt borgerne imod at modtage flygtninge. Der er mange familier som ikke lærer deres børn at være åbne overfor forskellighed, og ikke modtager de nytilkomne flygtninge fra andre lande og kulturer på en positiv måde.

Der er stadig meget arbejde, der skal gøres i forhold til integrationen af familierne i lokalsamfundene, og skolerne er delvist ansvarligere for denne proces bl.a. fordi de har kontakt til både forældre og elever.

Under interviewet blev nogle situationer med elever med migrant- eller flygtningebaggrund fremhævet, hvor de havde mobbet andre elever og opført sig dårligt i skolen. Disse situationer blev rapporteret til en socialrådgiver, der understøtter lærerne i arbejdet med elever med migrant- og flygtningebaggrund. Ifølge skolelederne er dette en særlig effektiv og brugbar metode til at styrke den sociale inklusion, men metoden har oftest været en tilfældig praksis og uden nogen garanti for kontinuitet.

De tilgange, der blev fremhævet under fokusgruppeinterviewet af skolelederne som særligt succesfulde, er følgende:

- Elev til elev-støtte benyttes i mange skoler. Tilgangen er effektiv da børnene hjælper hinanden og ved at gøre dette motiverer de sig selv.
- Kulturmediatorer: Det er en tilgang, der bliver brugt ofte og indebærer, at der er en professionel kulturmediator til stede i lokalsamfundet, som samarbejder med skolen om at styrke elevernes sociale inklusionsproces.

2.3.5 Dybdegående interview: skoleleder

I Italienske skoler er det lærerne og skolelederen, der håndterer opgaver relateret til etablering af social inklusion i klasseværelset. Alle medarbejdere, har dog mulighed for at tage del i denne proces, da alle har noget at bidrage med.

Nogle skoler har psykologer tilknyttet til at tilse og styrke den sociale inklusionsproces i klasseværelset, men det er dog lærerne, der har den tætteste kontakt til eleverne, og derfor det største ansvar for en vellykket social inklusion.

Hver skole har mulighed for at igangsætte initiativer med fokus på social inklusion, da der ikke er klare og ensrettede nationale/regionale/lokale retningslinjer. I regionen Basilicata, hvor de interviewede skoleledere og lærere kommer fra, beskriver en skoleleder, at regionen er åben over for nye initiativer til social inklusion og bidrager med mere finansiering til disse.

Skoler kan beslutte at samarbejde i projekter og lærerne kan selv vælge, hvorvidt de vil være involverede i projekterne.

Skolerne kan beslutte at bruge ekstra budgetmidler til kompetenceudvikling af lærere inden for social inklusion. Pengene kan også bruges til at ansætte professionelle til at understøtte lærerne i deres arbejde med og elever med migrant- eller flygtningebaggrund.

Både lærere og skoleledere har et delt ansvar for den sociale inklusion både på aktivitetsniveau og på overordnet beslutningsniveau.

Skolelederen beskriver, at kommunen bidrager til at skabe de rette rammer for social inklusion bl.a. via deres lokalpolitikker, finansiering af skolen og samarbejde med skolen.

Sammenlignet med mange andre regioner i Italien er der særlig opmærksomhed på social inklusion i regionerne Potenza og Basilicata, og dette kan skolelederne, mærke i deres daglige arbejde.

Ifølge lovgivningen i Italien skal børn og unge med mentale eller fysiske funktionsnedsættelser tilbydes støtte.

Der tilbydes en lignende støtte til elever med migrant- eller flygtninge baggrund, dog med fokus på sproglig udvikling. Det er kommunens ansvar at stille professionelle til rådighed til skolen, såfremt der ikke er den ekspertise blandt medarbejderne på skolen, der er brug for. Psykologer eller frivillige kan også blive involveret i specifikke projekter bl.a. i arbejdet med både elever og forældre.

Skolerne i Italien er meget optaget af at styrke den sociale inklusion bl.a. ved at byde eleverne velkommen

med et smil og få dem til at føle sig trygge.

Skolerne lægger stor vægt på børnene og på lærerne, at de får den rette støtte og hjælpe dem med at blive mere effektive i inklusionsprocessen. Desuden er skolen meget opmærksom på at regler i henhold til politik / politikker, læreruddannelsesbehov, der er specifikke for inkludering af indvandrere, er overholdt, og at skoler fremmer kompetenceudvikling mest muligt.

Skolelederen forklarer: *“I had a professional expert coming once from Milan to train teachers on how to properly use their voice in the class in order to facilitate a relationship with the students and teach the words that have to be used and the words that don't have to be used.”* Hun fortæller at 65 ud af ca. 100 lærere på hendes skole deltog i seminaret: *“The teachers – she follows – when asked to take part to training session that's really helpful always respond very positively.”*. Lærerne, beskriver hun, er særligt interesserede i praksisorienterede seminarer, der tager udgangspunkt i deres egne erfaringer og skolens behov snarere end teoribaserede seminarer. Disse seminarer er for alle interesserede og er gratis at deltage i og skal ikke forveksles med de seminarer som Uddannelsesministeriet udbyder og som er obligatoriske.

Da skolelederen fortæller om den generelle situation i Italien siger hun: *“We can admit that in these days we are experiencing in our country a true attack to inclusion”*. Det er særligt ét politisk parti, der modarbejder inklusionsarbejdet, idet partiet har en antiflygtninge - og racistisk agenda.

Skolelederen tror dog på, at det nuværende uddannelsessystem i Italien bidrager til inklusionen af elever med migrant- og flygtningebaggrund, hvilket hun understøtter med kommentaren: *“Our schools are still human”*.

2.3.6 Konklusion

skolelederne fremgår det, at den sociale inklusion er en vigtig del af elevernes integrationsproces. I Basilicata, som er den region i Italien lærerne og skolelederne kommer fra, er der ligeledes et stigende antal elever med migrant- og flygtningebaggrund, og derfor pointerer de, at der brug for at arbejde med den sociale inklusion af denne gruppe elever. Det er vigtigt, at elever med migrant- eller flygtningebaggrund bliver opfattet som almindelige elever og de ikke føler sig dårligere stillede end deres klassekammerater. Hertil pointeres det, at samarbejdet mellem lærere, forældre og lokalsamfundet er særlig vigtigt i forhold til at skabe et positivt skolemiljø for eleverne. Lærerne skal derfor undervises i, hvordan de skaber den bedst mulige undervisning til denne gruppe som deltager i modtagelses- og støtteklasser.

I nogle tilfælde er der dårlig kommunikation mellem skoler og politikere, men i de fleste tilfælde fungerer samarbejdet mellem de offentlige indsatser og skolerne godt eksempelvis i forhold til implementering af nationale retningslinjer, samarbejde med kommunerne eller til at få adgang til finansiering. Skolerne tilpasser de pædagogiske tilgange til konteksten og elevernes specifikke behov og lærerne anvender skræddersyede fremgangsmåder i forhold til den enkelte elev. Skoler uden ressourcer har sværere ved at implementere de nationale retningslinjer og styrke den sociale inklusion på skolen.

Både de lærere og skoleledere, der deltog i interviewet, mener, at den nuværende situation er en mulighed snare end et problem, så længe alle ansatte på skoler bidrager til den sociale inklusion af elever med migrant- og flygtningebaggrund. Skolelederne har i højere grad fokus på politikerne, samarbejdet med lokalsamfundet og samarbejdspartnerne, mens lærerne har fokus på eleverne, deres trivsel og præstationer i skolen. Begge parter er passionerede, entusiastiske, motiverede og arbejder sammen om at opnå det samme mål.



Selvom der er udbud af kompetenceudvikling, er man dog enige om at der mangler noget i læreruddannelsen.

Lærerne har særligt brug for uddannelse i forhold til:

- Træning i at blive mere effektive i arbejdet med inklusionen af elever med migrant- og flygtningebaggrund.
- Lettere tilgængelige ressourcer der kan styrke den sociale inklusion.
- At få adgang til praktiske ressourcer, eksempler, demonstrationer, redskaber, der nemt kan bruges i klasseværelset til at skabe den bedst mulige relation mellem eleverne og resten af klassen.
- At få adgang til ressourcer fra andre europæiske skoler, der kan støtte lærerne i at vælge aktiviteter og vælge den rette tilgang i deres undervisning.
- At få sproglige og kulturelle ressourcer, der kan mindske forskellen mellem eleverne med migrant- eller flygtninge baggrund og de italienske etniske lærere og elever.

Dette scenarie kan let ændres hvis regeringen viser stærkt engagement og handling.



NATIONAL RAPORT

- Situationen i Danmark

2.4.1 Introduktion

I mange Europæiske lande har der været en stigning i antallet af elever med migrant- eller flygtningebaggrund.¹⁸ Det er også tilfældet i Danmark, hvor der i 2015 var 1 ud af 4 elever med migrant- eller flygtningebaggrund. Det var det samme som gennemsnittet i OECD-landene (OECD, 2018¹⁹). Ifølge statistikker fra Uddannelsesministeriet i Danmark blev 708.829 elever indskrevet i folkeskole eller gymnasie i 2018. Ud af disse var 83.814 migranter eller flygtninge eller efterkommere. Der er 5 regioner i Danmark og antallet af børn og unge med migrant baggrund varierer fra region til region. De regioner i det sydlige Danmark og København har det største antal af elever med migrant- eller flygtningebaggrund, mens det nordlige Jylland har det færreste antal af elever med migrant- eller flygtningebaggrund (Uddannelsesministeriet, 2018²⁰).

Den nuværende uddannelsespolitik spiller en rolle, både på nationalt og et lokalt niveau i forhold til at understøtte inklusionen af alle elever i Danmark, men særligt inklusionen af bestemte grupper af elever. Det er bl.a. elever med særlige behov eller elever med migrant- eller flygtningebaggrund under uddannelse. I 2014 blev der foretaget nogle ændringer i det danske uddannelsessystem og de to vigtigste mål blev: 1) enhver elev skal udnytte deres fulde potentiale, og 2) sammenhængen med social baggrund og elevers præstation i skolen skal mindskes. Derudover blev der indført en såkaldt 'inklusions lov' af den danske regering. Denne lov var en ændring af den uddannelseslov, hvori ideen om specialuddannelse blev redefineret og det særligt tilrettelagte uddannelsessystem blev reformeret.

Ifølge loven skal elever, der bliver vurderet til at have brug for mere end ni timers ugentlig støtte, modtage specialuddannelse og den økonomiske støtte, der følger med denne vurdering (e.g. Engsig & Johnstone, 2015; Qvortrup & Qvortrup, 2015¹). Hvis det bliver vurderet, at eleven fungerer i det normale uddannelsestilbud med mindre end 9 timers ugentlig støtte, så skal eleven ikke tilbydes specialuddannelse. Dette ændrede opfattelsen af specialuddannelse og antallet af elever, der blev indskrevet på specialuddannelser, samt uddannelsessystemets specialuddannelsespraksis. Selvom inklusionsloven i Danmark særligt var rettet mod elever med særlige uddannelsesmæssige behov, blev hele tankegangen om specialuddannelse og inkluderende uddannelse ændret. Det var et resultat af det nye inklusionsparadigme i uddannelsessystemet, der medførte, at nytilkomne elever med migrant- eller flygtningebaggrund blev placeret i almindelige klasser i stedet for modtagelsesklasser. Det er endnu ikke blevet dokumenteret, hvilken påvirkning det har haft på elevernes læring, trivsel og følelse af at høre til. Uddannelsesministeriet publicerede materialet *Hele vejen rundt* henvendt til lærere. Materialet støtter lærerne i at vurdere nyankomne og flersprogede elevers sproglige færdigheder og kompetencer, og har til formål at støtte elevernes individuelle udvikling og læring.

Kommunalbestyrelsen, i hver af Danmarks 98 kommuner har det overordnede ansvar for folkeskolerne, hvilket betyder at kommunen bestemmer indholdet i skolepolitikkerne. Det er ligeledes et lokalt ansvar, at alle børn og unge modtager den uddannelse de har krav på. I en af de nordligste kommuner i Danmark har de indført en vision, som de kalder *A place for everything*, der involverer forskellige politikker og strategier

¹ Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). *Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev* [The inclusion competent teacher, pedagog and student]. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag

som bl.a. en strategi til udvikling af sprog, en strategi målrettet inklusions, en strategi målrettet modtagelse af flygtninge og en strategi målrettet integration.

Skolelederen er, inden for lovens rammer, de kommunale beslutninger og beslutninger truffet af skolebestyrelsen ansvarlig for kvaliteten af undervisningen og de lokalt inkluderende initiativer. DSA-vejledere tilbyder rådgivning til lærere, da de har en særlig viden og kompetencer, der tillader dem at udbyde rådgivning, guidning og undervisning til deres lærerkolleger inden for danskundervisning til elever med migrant- og flygtningebaggrund. Vejledere i DSA har til opgave at fokusere på den sproglige dimension i både dansk og kompetenceudvikling på skolen, og de kan deltage i undervisningen af et fag, eksempelvis med at facilitere sproglige aktiviteter inden for faget.

DSA-vejlederne tester årligt 5 klassernes og 7 klassernes sproglige kompetencer i de nationale tests. Dette resultat bliver diskuteret mellem lærerne på en klassekonference, som sammen planlægger yderligere indsats for de enkelte elever og hele klassen. Eleven får også lov til at se resultaterne af de nationale tests, og tage dem med hjem.

2.4.2 Fokusgruppeinterview og dybdegående interview: Lærere

I interviewet med lærerne, fulgte interviewer en interviewguide og protokol for at sikre, at resultaterne efterfølgende kunne sammenlignes på tværs af deltagerlandene i en tværnational tematisk analyse. Temaerne var følgende.

- Definitioner og forståelse af begrebet social inklusion
- Udfordringer i forhold til inklusionen af elever med migrant- eller flygtningebaggrund i klassen
- Ansvar for en succesfuld inklusion i klasseværelset
- Tegn på inklusion
- Pædagogiske praksisser som styrker social inklusion
- Barrierer for social inklusion i de førte politikker
- Nødvendig pædagogisk og didaktisk viden og kompetencer
- Kompetenceudvikling af lærere

De empiriske fund fra interviewene indikerer, at begrebet social inklusion er forstået forskelligt, men at det overordnet bliver forklaret med et pædagogisk og etisk mindset, der skaber plads til diversitet og har fokus på den enkelte elev, samt hendes eller hans forudsætninger og behov for at trives og lære i skolen.

Derudover sagde nogle af lærerne, at social inklusion er forbundet med antimobning og den enkelte elevs følelse af at høre til i skolemiljøet. Desuden gjorde nogle af lærerne det klart, at social inklusion afhænger af det fag, som der bliver undervist i. Med andre ord, så er social inklusion ikke et neutralt begreb og praksis, men har forskellige betydninger relateret til forskellige kontekster. Lærerne beskrev, at begrebet social inklusion er uafhængigt forbundet til elevernes kulturelle identitet. I diskussionen af betydningen af begrebet blev begrebet demokrati brugt i forhold til deres måde at forstå social inklusion, da det er en af kerneværdierne i skolesystemet.

I forhold til det konkrete arbejde med social inklusion, sagde lærerne, at de anvender et sæt af indikatorer på social inklusion i deres arbejde med børn med migrant- eller flygtningebaggrund. Disse indikatorer forholder sig til, om eleven har legeaftaler, deltager i forskellige aktiviteter og miljøer, snakker og socialiserer med andre elever, anerkender og respekterer andres kulturelle baggrunde. De beskriver, at der mangler den nødvendige finansiering i forhold til at overkomme de barrierer og udfordringer, som de oplever i arbejdet for at fremme social inklusion.

Følgende kan udledes af data i om de forskellige typer af barrierer:

- Fokus på test og vurdering af eleverne kan være en barriere for social inklusion
- Uddannelsespolitikker i forhold til at klargøre eleverne til videreuddannelse (gymnasiet)
- Mangel på forældreengagement i skolen
- Oplevelsen af utilstrækkelige støttende praksisser i klasserummet
- For mange elever i klassen
- Utilstrækkeligt med tid til at forberede god kvalitet i undervisning
- Kontekstuelle og overgangsbaserede problemer mellem skole til SFO (efter skoleaktiviteter)
- Utilstrækkeligt med tid til at undervise elever med migrant- eller flygtningebaggrund

I forhold til spørgsmålet omkring nødvendige pædagogiske og didaktiske kompetencer og tilgange til at styrke den sociale inklusion i klasseværelset, beskriver lærerne følgende:

- Læring i fællesskab har socialt inkluderende potentiale
- En klar struktur (klasseledelse)
- Legegrupper i de mindre klasser kan skabe en variation i elevernes relationer
- Mulighed for at lære modersproget vedsiden af danskundervisningen
- Undervisning med fokus på kulturer
- Viden om elevernes baggrund og implementeringen af denne viden i undervisningen
- DSA-vejledere
- Lærere med forskellig kulturel baggrund (rolle modeller)
- Viden om specialuddannelse
- En undervisningsplan der tager højde for og inkluderer kultur
- Mere viden om samarbejde med forældre
- Samundervisning og implementering af specialiseret viden i undervisningen
- En fundamental demokratisk tilgang til at undervisning og tilrettelæggelse af undervisningsplaner

- Bruge elevrådet
- Professionelle læringsfællesskaber

Data fra lærerens fokusgruppeinterview indeholder også central viden om synspunkterne på læreruddannelsen set i forhold til det pædagogiske og didaktiske arbejde med at forbedre social inklusion. En af de kompetencer, der blev særligt fremhævet som nødvendig for at fremme social inklusion af flere af lærerne, var differentieret undervisning. Hertil blev det nævnt, at faget dansk som andetsprog i læreruddannelsen som særlig vigtigt.

Mulighederne for at praktisere former for professionel coaching eller videns udveksling i professionelle læringsfællesskaber fremhæves også som noget, der både skal være en del af læreruddannelsen og noget, der burde være muligt i skolerne.

I de dybdegående interviews med lærere blev centrale fund fra fokusgruppeinterviewene undersøgt og uddybet. Et centralt tema, der kom frem i de dybdegående interviews, var betydningen af at inkorporere et elevperspektiv i arbejdet med at styrke social inklusion. Mere specifikt indebærer dette, at viden set fra elevperspektiv om elevernes trivsel og følelse af at høre til indsamles. Et andet tema i empirien var, at lærerne udtrykte et behov for at modtage en mere kvalificeret læreruddannelse, der specifikt har fokus på en inklusiv undervisning af elever med migrant- eller flygtningebaggrund. Lærerne understregede, at en del af dette program eller fag skal give lærerne de kompetencer og færdigheder, som er nødvendige for at tilbyde en kulturelt tilpasset undervisning. Det var endvidere et synspunkt, at nye lærere til en vis grad mangler tilstrækkelig viden om interkulturel pædagogik.

En respondent rapporterede, at lærere i en dansk kommune blev tilbudt et kursus i DSA (dansk som andetsprog), men at meget få lærere havde tilmeldt sig. Dette blev betragtet som enten en mangel på interesse eller utilstrækkelig tid og ressourcer, hvoraf læren beskrev, at det sidstnævnte var mere sandsynligt.

2.4.3 Fokusgrupper og dybdegående interviews: Skoleledere

I lighed med proceduren og de metodiske tilgange i interviewene med fokusgrupper og dybdegående interviews med lærere fulgte fokusgruppe- og dybdegående interviews med skoleledere specifikke scripts og protokoller for at kunne sammenligne og analysere på tværs af deltagerlandene i partnerskabet.

Spørgsmålene i disse protokoller dækkede følgende temaer:

- Begrebet social inklusion
- Pædagogisk lederskab i forhold til social inklusion
- Tegn og indikatorer på social inklusion
- Pædagogiske tilgange som styrker social inklusion
- Videndeling



- Uddannelsespolitikens rolle i forhold til inklusionen af elever med migrant- eller flygtningebaggrund
- Hvilke udfordringer lærer møder
- Nødvendig pædagogisk og didaktisk viden og kompetencer
- Kompetenceudvikling

Skolelederne i fokusgruppeinterviewet udviste konsensus omkring deres forståelse og konceptualisering af social inklusion. Ud fra deres perspektiv er social inklusion ikke kun rettet mod en enkelt gruppe af elever, men et pædagogisk mindset og praksis, hvori alle elever skal indtænkes. Skolelederne påpegede dog, at de forskellige grupper af elever har forskellige udfordringer, der skal tages i betragtning i undervisningen. Det er bl.a. anerkendelsen og kendskabet til elevernes kulturelle og sproglige baggrund, som de påpegede, var altafgørende at tage i betragtning. Dette kræver, at læreren har kendskab til de forudsætninger eleven har for at deltage i skoleundervisningen.

En af skolelederne pointerede, at det er en udfordring at nå ud til alle elever med differentieret undervisning, da der er for mange elever i klassen. Dette forstærkes yderligere, når læreren mangler den nødvendige viden og kompetencer til at undervise elever med indlæringsvanskeligheder eller flersprogede elever.

Et andet centralt fund i data fra fokusgrupper og interviews med skoleledere er holdningen, at de nationale tests i Danmark ender med at ekskludere og marginalisere elever. En af skolelederne sagde, at undervisningen rettet imod de nationale tests og elevernes præstation i de nationale tests, tager tid fra den gode inkluderende undervisning da fokus ligger på præstationer. Desuden pointerede en anden skoleleder, at eleverne føler sig pressede og stressede over de obligatoriske nationale tests, især elever uden sproglige færdigheder i dansk.

Det er vigtigt at lærerne besidder viden om det gode samarbejde mellem lærere og forældre, da det er afgørende for læreren i forhold til at få indsigt i elevens kulturelle baggrund og sproglige udfordringer. I forlængelse heraf er viden og kompetencer omkring arbejdet i professionelle praksisfællesskaber, hvor lærerne kan udveksle erfaringer, beskrevet som centralt i arbejdet med at fremme social inklusion. Det er desuden vigtigt, at skolelederen har mulighed for at dele viden, støtte og guide lærerne i forhold til deres arbejde med social inklusion.

Under interviewene med skolelederne fremgik, at fordelingen af økonomiske ressourcer i kommunerne kunne være mere retfærdig, hvis de blev uddelt på baggrund af socioøkonomiske faktorer. Dog beskrev en af skolelederne, at kommunen tildeler ekstra økonomisk støtte til dennes skole på baggrund af socioøkonomiske faktorer, da elever med særlige udfordringer har brug for flere ressourcer til bl.a. sprogundervisning.

2.4.4 Konklusion

Dataene indsamlet i fokusgrupperne og de dybdegående interviews med danske lærere og skoleledere indikerer, at selve forestillingen om social inklusion fra et pædagogisk, didaktisk og etisk perspektiv stemmer godt overens.

I statistikker fra Uddannelsesministeriet fremgår, at antallet af elever med migrant- og flygtningebaggrund er steget. Det fremgår desuden, at der er variation i antallet af disse elever i de 5 forskellige regioner i Danmark. I de nationale og lokale uddannelsespolitikker er det gjort det klart, at der

er brug for mere inkluderende undervisning i forhold til elever samlet set men også til specifikke grupper af elever såsom dem med migrant- eller flygtningebaggrund.

I nogle tilfælde fremgår det af data, at der er uoverensstemmelser mellem det politiske fokus på inkluderende undervisning og mulighederne for at implementere denne undervisning i praksis. Det blev bl.a. fremhævet i forhold til de nationale tests i danske skoler, at de har nogle negative konsekvenser, idet de resulterer i en række udfordringer for elever med særlige uddannelsesbehov eller med en anden kulturel og sproglig baggrund.

Af forslag til inkluderende undervisning og praksisser kan nævnes:

- Læring i fællesskab
- En klar struktur og strategi rettet mod forskellige grupper af elever
- Legegrupper i de mindre klassetrin med fokus på at udvide elevernes relationer til andre elever
- Mulighed for at modersmålsundervisning
- Interkulturel undervisning
- Opmærksomhed og viden omkring elevens baggrund og implementering af denne viden i undervisningen
- Inddragelse af DSA-vejledere
- Inddragelse af Lærere med en anden kulturel baggrund (rolle modeller)
- Viden om specialuddannelse
- Et dybere kendskab til samarbejdet med forældre med migrant- eller flygtningebaggrund
- Co-teaching og inddragelse af specialviden
- En grundlæggende demokratisk tilgang til undervisning og opbygning af lokale undervisningsplaner
- Vidensudveksling i professionelle læringsfællesskaber
- Etableringen af en inkluderende etos på skoler
- Socialretfærdig fordeling af økonomiske midler
- Inkorporering af elevperspektivet i indsamlingen af viden om social inklusion

3 Ligheder og forskelle mellem lande og kulturer

Der er blevet brugt en systematisk tilgang for at identificere ligheder og forskelle i de nationale rapporter. Der blev foretaget en indledende gennemgang af de fire nationale rapporter, og der blev efterfølgende taget uddrag fra hver af rapporterne på baggrund af de interviewguides og protokoller, der blev anvendt i under de indledende fokusgruppe interviews og de mere dybdegående interviews med lærerne og skolelederne.

De temaer, der blev præsenteret og diskuteret blandt lærerne, var følgende:

- Definition og forståelsen af begrebet social inklusion
- Udfordringer i sikringen af inklusionen af elever med migrant- eller flygtningebaggrund i klassen
- Ansvar for en succesfuld inklusion i klasserummet
- Tegn på inklusion
- Pædagogiske praksisser, som styrker social inklusion
- Barrierer for social inklusion i politik
- Nødvendig pædagogisk og didaktisk viden og kompetencer
- Kompetenceudvikling

Samme tilgang blev brugt i interviewene med skolelederne, hvor følgende temaer blev taget op:

- Begrebet social inklusion
- Pædagogisk lederskab i forhold til social inklusion
- Tegn og indikatorer på social inklusion
- Pædagogiske tilgange til at styrke social inklusion
- Vidensudveksling
- Den undervisningspolitikens rolle i inklusion af elever med migrant- eller flygtningebaggrund
- Udfordringer lærer møder
- Nødvendig pædagogisk og didaktisk viden og kompetencer
- Kompetenceudvikling

Empirien er efterfølgende blevet analyseret og bearbejdet ved at tilføje elementerne fra de oprindelige 4 nationale rapporter. Det var med den yderligere bearbejdelse af empirien muligt at identificere nogle ligheder mellem rapporterne.

Forskelle og/eller ligheder mellem skolesystemerne

Der er blevet foretaget en analyse af hvert af de fire landes skolesystemer baseret på uddrag fra de fire nationale rapporter.

Grækenland

Bestræbelserne på at integrere børn og unge med migrant- eller flygtningebaggrund har medført to omfattende initiativer: 1) Oprettelsen af modtagelsesprogram (RC) sammen med 2) understøttende undervisningsprogram (SLC) (eller de såkaldte ZEP eller DYEP-klasser). De to initiativer opfylder de basale uddannelsespolitiske krav til inklusion af elever fra socialt sårbare grupper i skolen.

Eftermiddags SLC-klasserne henvender sig til nyankomne flygtningebørn, der snakker lidt eller intet Græsk og forgår i skolerne tæt på de officielle flygtningelejre. Flygtningebørn, der deltager DYEP-klasserne, deltager i den generelle morgenskole sammen med etnisk græske elever og modtager supplerende uddannelsesstøtte.²² Modtagelsesklasserne (RC) deltager eleverne i et intensivt græsk sprogundervisningsprogram. For at gøre inklusionen så flydende som muligt, deltager de også i den almindelige klasseundervisning i fag som, billedkunst, matematik, gymnastik, musik, informationsteknologi og fremmedsprog.

De ovenstående udtræk af den græske nationale rapport kan opsummeres med følgende punkter:

- Modtagelsesklasser – intensiv græsk sprogundervisning
- Støtteklasser – eftermiddagsklasser for nytilkomne børn og unge med migrant- eller flygtningebaggrund
- Deltagelse i den almindelige undervisning i bestemte fag

Italien

I februar 2014 udstedte MIUR nye retningslinjer for modtagelse og integration af udenlandske elever i en national protokol. De ændrede de tidligere retningslinjer på baggrund af de operationelle indikatorer og modeller for integration og didaktisk støtte, som nogle skoler havde implementeret, men retningslinjerne er ikke blevet overholdt på et nationalt plan, da skolerne skaber deres egne retningslinjer tilpasset deres forskellige situationer og behov.

Det er ofte lokalsamfundet, der har en afgørende rolle i forhold til at byde flygtninge velkommen, særligt i tilfælde af de nationale retningslinjer ikke er inkluderende. Selv få gode eksperimenter som Riace og Acquaformosa, kan ikke kompensere for det dystre scenarie beskrevet i MIPEX-rapporten om uddannelsespolitik i Europa, at elever med anden etnisk baggrund ofte bliver beskrevet som en 'problematisk gruppe' uden en præcis refleksion over individuelle behov (eksempelvis tilpasning og differentiering i undervisningen af børn af første- og andengenerationsindvandrere og nyligt ankomne uledsagede børn).

God Inklusion er kun et resultat af en fin balance i grænsefladen mellem arbejdsmarked, uddannelse og den sociale sfære. I den politiske debat bliver flygtninge ofte set som værende mindre værd, og derfor får de ikke en ordentlig modtagelse i landet. Der skal i stedet implementeres inkluderende politikker med fokus på velfærd, inkluderende politikker som forbinder skoler, arbejdspladser og samfund, for behovet har aldrig været større og mere presserende.

Der er som før nævnt en national protokol med retningslinjer for integrationsprocessen, men de er oftest ikke fulgt på nationalt plan, da skolerne ofte bestemmer deres egne retningslinjer og regler for den sociale inklusion. Nogle skoler har psykologer tilknyttet, nogle har internt fokus på inklusionen af eleverne, mens andre ikke har formelle retningslinjer.

Der er ofte megen forvirring og store forskelle på regionerne i, hvordan de håndterer den sociale inklusion af eleverne. Ifølge respondenterne afhænger succesen af social inklusion af lærernes personlige kvaliteter. Bortset fra protokoller, noter, papirer og strategier er det ofte læreren alene, der skal bruge sine egne erfaringer og definition af social inklusion til at styrke den sociale inklusion i klasseværelset.

Eleverne skal tage en optagelsestest for at afgøre, hvilket klassetrin vedkommende skal indskrives på, da alderen ikke er det eneste kriterie, der skal tages i betragtning.

Optagelsestesten indeholder lytte-opgaver med letforståelige historier, eventyr, tegninger og beskrivelser af farver, kropsdele, tøj m.m. Efter at eleven er blevet vurderet og indskrevet på et klassetrin, begynder

uddannelsen.

- Inklusionsfasen kaldes 'Accoglienza' og forgår de første par måneder efter at eleven ankommer til den nye skole.
- Lærerne samarbejder om hvilken strategi de skal benytte i forhold til elevens individuelle behov, for at eleven kan føle sig inkluderet.
- I inklusionsfasen skal der desuden tages højde de traditioner som eleven følger.
- Eleverne leger og deltager i aktiviteter sammen og interagerer for at lære deres klassekammerater at kende.
- I inklusionsfasen forgår desuden et kulturelt møde, hvor eleven eksempelvis tager mad, billeder og andet med fra sit oprindelsesland for at vise sin kultur til klassekammeraterne.
- Det er vigtigt, at eleven får mulighed for at fortælle sin egen historie og er stolt af at fortælle den.

For at opsummere på de ovennævnte uddrag af den italienske nationale rapport:

- Retningslinjerne for modtagelsen og integrationen af udenlandske elever i den nationale protokol er ikke fulgt på nationalt plan.
- Skolerne tilpasser og nedskriver deres egne inklusionsregler.
- I vurderingsfasen er der optagelsestests, som afgør det klassetrin eleven skal indskrives på.
- Under elevernes skolegang skal den sociale inklusion styrkes

Tyskland

Heldagsskoler ([Ganztagsschulen](#)) er indrettet med en infrastruktur, der tager hensyn til elever med forskellige evner, både inden for og uden for klasseværelset. Desuden tilbydes sports-, kulturelle- og andre aktiviteter til børn og unge.

Grundet Tysklands føderale system er delstaterne ansvarlige for beslutninger vedrørende heldagsskolen, hvilket er grunden til reglerne på heldagsskolerne varierer fra delstat til delstat. Der er rammeaftaler mellem autoriteter ansvarlige for uddannelsespolitik og diverse paraplyorganisationer og foreninger, som fastlægger grundstenene for samarbejdet omkring heldagsskolernes aktiviteter.

I Berlin deltager elever med migrant- eller flygtningebaggrund baggrund uden tyske sprogkundskaber i sprogklasser inden for de første to år - normalt ved siden af deres normale skolegang. Hvis der er behov for det kan de deltage i velkomstklasser fra tredje klasse.

Velkomstklasserne kører samtidig med den normale skolegang på folkeskoler, integrerede overbygninger i folkeskolen, gymnasier eller øvrige ungdomsuddannelser.

Velkomstklasserne bliver etableret i samarbejde mellem skolebestyrelsen og skolens ledelse for at skoleår ad gangen. De får egne lærere og er ikke finansieret af strukturfondene til sprogingdlæring.

Mange af lærerne ansat i velkomstklasser har ingen pædagogisk uddannelse, i stedet har de erfaring eller er uddannede til at undervise i tysk eller tysk som fremmedsprog. Mange af underviserne, har tidligere arbejdet inden for voksenundervisning eller i obligatoriske integrationskurser nytilkomne flygtninge.

Modersmålsundervisning er et tilbud til elever fra første til tredje klasse og fortsætter ofte op til fjerde eller sjette klasse. Undervisningen er tilrettelagt af undervisere i delstaten Berlin som supplement til de ordinære timer og udbydes gratis. Der er undervisning to gange ugentligt og den forgår på deltagernes modersmål.

Modersmålsklasserne bliver ofte undervist af de almindelige lærere, der har migrantbaggrund eller sprogfærdigheder i det udbudte sprog. Der er kurser til lærere omkring social integration, men de er ikke obligatoriske.

Opsummering af de ovennævnte uddrag af den tyske nationale rapport:

- Velkomstklasser løber parallelt med de normale klasser og varer to år inden for samme kontekst som normale klasser
- I Velkomstklasserne er lærerne ofte ikke pædagogisk kvalificerede, men har undervisningserfaring eller uddannelse i for tysk som andetsprog
- Modersmålsundervisning starter fra første klasse til tredje klasse og fortsætter til fjerde eller sjette klasse med 2 lektioner ugentligt og undervisningen foregår på modersmålet
- Meget af det, der bliver lovet fra officiel side, bliver ikke implementeret, da der ikke er tilstrækkelig finansiering

Danmark

Undervisningsministeriet publicerede et materiale til skoler og lærere med titlen: *Hele vejen rundt* henvendt til lærere. Materialet hjælper lærerne med at vurdere nyankommne og flersprogede elevers sproglige færdigheder og kompetencer, og har til formål at støtte elevernes individuelle udvikling og læring.

Den nuværende uddannelsespolitik spiller en rolle, både på et nationalt og et lokalt niveau i inklusion af alle elever i Danmark, men særligt inklusionen af bestemte elevgrupper. Det er bl.a. elever med særlige behov eller elever med migrant- eller flygtningebaggrund.

I 2014 blev det danske uddannelsessystem reformeret og de to vigtigste mål blev: 1) enhver elev skal udnytte sit fulde potentiale 2) sammenhængen mellem social baggrund og elevers præstation i skolen skal mindskes. Derudover blev der i 2012 indført en såkaldt Inklusionslov af den danske regering. Loven som var en ændring i loven om uddannelse, redefinerede begrebet specialundervisning og reformerede systemet omkring specialundervisning. Loven foreskrev at elever som var vurderet til at behøve mere end ni timers ugentlig støtte skulle have specialundervisning samt den økonomiske støtte der følger med vurderingen (e.g. Engsig & Johnstone, 2015; Qvortrup & Qvortrup, 2012²³).

Hvis det bliver vurderet, at eleven fungerer i det normale uddannelsesstilbud med mindre end 9 timers ugentlig støtte, så tilbydes eleven ikke specialuddannelse. Dette redefinerede dramatisk begrebet specialundervisning, antallet af elever som fik specialundervisning og skolesystemets undervisningspraksis. Selvom inklusionsloven hovedsageligt var målrettet elever med særlige behov, må det anerkendes at den redefinerede hele begrebet både omkring specialundervisning og inkluderende uddannelse. Som en konsekvens af dette paradigme betød det at modtagelsesklasser i mange kommuner blev sløjfet og at nytillkomne elever med migrant- eller flygtningebaggrund i stedet for blev placeret i almindelige klasser. Det er endnu ikke blevet dokumenteret, hvilken påvirkning det har haft på elevernes læring og trivsel.

Byrådene i hver af de 98 kommuner har det overordnede ansvar for folkeskolerne, hvilket betyder at kommunen bestemmer indholdet i skolepolitikkerne. Det er ligeledes et lokalt ansvar, at alle børn og unge modtager den uddannelse de har krav på.

Skolelederen er, inden for lovens rammer, de kommunale beslutninger og beslutninger truffet af skolebestyrelsen ansvarlig for kvaliteten af undervisningen og de lokalt forankrede initiativer. DSA-vejledere tilbyder rådgivning til lærere, da de har en særlig viden og kompetencer, der giver dem mulighed for at udbyde rådgivning, guidning og undervisning til deres lærerkollegaer inden for danskundervisning til elever med migrant- og flygtningebaggrund. DSA-vejledere har til opgave at fokusere på den sproglige dimension i både dansk og kompetenceudvikling på skolen, og de kan deltage i undervisningen af et fag, eksempelvis med at facilitere sproglige aktiviteter inden for faget. DSA-vejlederne tester årligt 5 klassernes og 7 klassernes sproglige kompetencer i de nationale tests. Dette resultat bliver diskuteret mellem lærerne på en klassekonference, som sammen planlægger yderligere indsats for de enkelte elever og hele klassen. Eleven får også lov til at se resultaterne af de nationale tests, og tage dem med hjem.

Opsummering af ovennævnte uddrag af den danske nationale rapport:

- Der er ikke længere modtagelsesklasser i alle kommuner
- Vanskeligheder og negative konsekvenser af de nationale tests
- DSA-vejledere tilbyder rådgivning og samundervisning til lærere
- DSA-vejledere fokuserer på den sproglige dimension
- Uddannelsespolitikker fokuserer på at forberede eleverne for videreuddannelse (ungdomsuddannelse)

Konklusionen

Den måde børn og unge med migrant- eller flygtninge baggrund bliver modtaget og introduceret til uddannelsessystemet er forskellig i de fire lande, og selvom de fleste lande har modtagelsesklasser, er varigheden af elevernes deltagelse i disse klasser forskellig. Italien har dog ikke modtagelsesklasser og modtagelsesklasser udbydes i Danmark kun i nogle af landets kommuner. På et nationalt plan er inklusionen af elever med migrant og flygtningebaggrund blevet diskuteret og ændringer i uddannelsespolitikken er blevet fortaget for at imødekomme nuværende behov, men disse politikker virker ikke til at blive implementeret på et nationalt plan. Det er ofte, at skolerne selv tager initiativ til at implementere bestemte retningslinjer for social inklusion, hvilket er tilfældet i både Italien, Tyskland og Danmark.

Inklusion som begreb

Et passende udgangspunkt for at identificere forskelle og ligheder på tværs af de nationale rapporter er først at undersøge de forskellige forestillinger om inkludering. Nedenfor er forskellige uddrag, der er taget fra hvert partnerlands nationale rapport fra både lærerens og skolelederens perspektiver.

Denmark – Lærere og skoleledere

De empiriske fund fra interviewene indikerer, at begrebet social inklusion er forstået forskelligt, men at det overordnet bliver forklaret med et pædagogisk og etisk mindset, der skaber plads til diversitet og har fokus den enkelte elev og er forbundet til:

- Den enkelte elevs forudsætninger for at trives og lære i skolen.
- Antimobning og den enkelte elevs følelse af at høre til i skolemiljøet.
- Faget, der bliver undervist i
- Elevens kultur og kulturelle identitet

Skolelederne i fokusgruppeinterviewet udviste konsensus omkring deres forståelse og konceptualisering af social inklusion. Ud fra deres perspektiv er social inklusion ikke kun rettet mod en enkelt gruppe af elever, men et pædagogisk mindset og praksis, hvori alle elever skal indtænkes. Skolelederne påpegede dog, at de forskellige grupper af elever har forskellige udfordringer, der skal tages i betragtning i undervisningen. Det er bl.a. anerkendelsen og kendskabet til elevernes kulturelle og sproglige baggrund, som de påpegede, var altafgørende at tage i betragtning. Dette kræver, at læreren har kendskab til de forudsætninger eleven har for at deltage i skoleundervisningen.

Politikker og social inklusion (udkast fra den sekundære undersøgelse)

Skolereformens tre nationale mål i 2014

1. Folkeskoler skal fremme elevens fulde potentiale
2. Folkeskoler skal mindske sammenhængen mellem social baggrund og akademisk præstation
3. Selvtilliden og trivselen blandt folkeskoleelever skal styrkes bl.a. ved at respektere den professionelle viden og praksis

Folkeskolens formål:

- Folkeskolens formål er at give eleverne de kompetencer og kvalifikationer, som de videre får brug for i deres uddannelse, give dem lyst til at lære mere, gøre dem velkendte med den danske kultur og historie, samt det menneskelige forhold til naturen og give dem en forståelse af demokrati og andre landes kulturer.
- Folkeskolen bør samarbejde med forældre og elever, så de forstår skolens formål.
- Folkeskolen skal udvikle elevens forskellige kompetencer.
- Folkeskolen skal forberede eleverne på deres deltagelse i og ansvar i et demokratisk samfund.



Fællesmål, obligatoriske fag og valgfag:

Der er en lærerplan og guide til folkeskolens fag.

Børne- og Uddannelsesministeriets udgivelse 'Hele Vejen Rundt':

Materialet vurderer nytilkomne migranter eller flygtninge og andre flersprogede elevers kompetencer. Det kan bruges både til den første vurdering af nytilkomne elever eller til en kontinuerlig opfølgning af elevernes udvikling. Materialet skal understøtte den enkelte elevs udvikling.

Grundlæggende om materialet:

- Et holistisk syn på den enkelte elev
- En ressourcefokuseret tilgang og vurdering
- Et samtalebaseret materiale

Kommunalt plan:

Byrådene i kommunerne har det overordnede ansvar for folkeskolerne, hvilket betyder at kommunen bestemmer indholdet i skolepolitikkerne. Det er ligeledes et lokalt ansvar, at alle børn og unge modtager den uddannelse de har krav på og uddannelsen er gratis.

I en af de nordligste kommuner i Danmark har man indført en vision som de kalder: *Noget at have det i*. Den involverer forskellige politikker og strategier som bl.a. en sproglig strategi, inklusionsstrategi, modtagelsesstrategi- og en integrationsstrategi for flygtninge.

Lokal plan

Skolelederen har, inden for de juridiske rammer, byrådets og skolebestyrelsens beslutninger, ansvaret for kvaliteten af undervisningen på sin skole.

Der blev præsenteret et værdisæt på Herningvejens Skole, som blev beskrevet med:

"Når alle er forskellige, er ingen forskellige".

Et værdisæt der inkluderer retningslinjer for god opførsel på skolen og mål for, hvordan trivsel kan opnås iblandt elever og lærer. Et værdisæt skal promovere et sæt fælles værdier baseret på engagement og ansvarlighed som eksempelvis 'demokrati', 'åbenhed, tillid og omsorg', 'motivation og professionalisme' og 'kultur og traditioner'.

Italien

Der var ikke en entydig forståelse af begrebet inklusion i rapporten, men følgende blev nævnt: Ifølge Ministeriet for Offentlige Skoler i Italien har der været et stort fokus på inklusion i landet. Det har hovedsageligt været inklusionen af elever med mental eller fysik funktionsnedsættelse eller elever med migrant- og flygtningebaggrund. Skolen skal være en rollemodel i forhold til inklusionen i det omkringliggende samfund.

Uanset elevers funktionsnedsættelse eller baggrund, så er der muligheder i uddannelsessystemet for alle elever. Det skal skolen lære dem.

Ud fokusgruppeinterviewene med skolelederne, kan det antages, at de forstår inklusion som koncept, samt bruger i deres arbejde på forskellige niveauer (lærere, skoleledere, assistenter). I forlængelse heraf beskriver de, at ikke er sikre på, hvorvidt deres medarbejdere skelner mellem den fysiske integration og den sociale inklusion.

Politikker og social inklusion (udkast fra den sekundære undersøgelse)

Ofte er der ikke udviklet retningslinjer inden for social inklusion på et nationalt plan, men lærerne holder øje med inklusionsindikatorer bl.a. om eleverne er bliver budt velkommen, eleverne leger sammen, om de deltager i de samme aktiviteter og sidder sammen i kantinen. Social inklusion afhænger af disse indikatorer og skal konstant promoveres og synliggøres.

Det blev fremhævet som en god praksis, at eleverne med migrant- eller flygtningebaggrund fortæller resten af klassen om deres oprindelseslande med billeder, bøger eller søde sager. Det er en måde at få eleverne til at føle sig som hovedpersonen i deres eget liv, samt få dem til at føle sig værdsat. Det er en af de mest brugte inklusionspraksisser som lærere anvender i skolen.

Grækenland – Lærere

Ud fra interviewsne med lærerne fremgik følgende om social inklusion:

"Inclusive education is a process of strengthening and enhancing the capacity of the teachers to reach the needs of all students in the classroom and especially those with refugee and migrant backgrounds. Teachers need to be interested in both content and pedagogical dimension."

Grækenland – Skoleledere

Skoleledernes forståelse af social inklusion er relateret til et skolemiljø, hvor alle elever uanset deres baggrund, hudfarve, religion eller kultur kan snakke, interagere, lære, samarbejde og lege ligeværdigt.

Politikker og social inklusion (udkast fra den sekundære undersøgelse)

Modtagelsesklasserne (RC) og de understøttende læringskurser (SLC) er de basale uddannelses tilbud i skolen med fokus på social inklusion af elever fra socialt sårbare grupper. Modtagelsesklasserne og de understøttende læringskurser blev etableret i 1980 med regeringens gazette 1105 (4.11.1980) og det var hovedsagligt med fokus på Romaelever eller repatrierede elever. I løbet af 1980'erne blev de juridiske rammer for modtagelsesklasserne ændret flere gange.

I loven 3879/2010 introducerede man Uddannelsesprioritetszoner med følgende formål: "*the equally integration of all students into the education system through the operation of supportive actions to improve learning performance, such as the operation of reception courses and supportive learning courses.*"

I denne kontekst krævede etableringen af modtagelsesklasser og understøttende læringskurser, at integration i skolen blev et uddannelsesmæssigt prioriteret område med specifikke kriterier. Desuden skabte nytillkomne elever med flygtningebaggrund et stort behov for, at modtagelseskurser blev etableret. I skoleåret 2016-2017 blev det muligt for alle folkeskoler at tilbyde uddannelse til elever fra forskellige socialt sårbare grupper.

Tyskland - Lærere

Inklusion er generelt forstået som inklusionen af elever med handicap i hverdagens klasserum. Begrebet blev brugt i politik til at beskrive inklusionen af handicappede elever i folkeskoler, hvilket farvede forståelsen af begrebet.

Deltagerne i interviewene beskrev social inklusion som at give lige muligheder til elever uanset herkomst. Den interkulturelle version af begrebet bliver anset som integration, hvis der er migrant baggrund involveret i den sociale inklusion, eller "Willkommenskinder" eller "Willkommensklasse" hvis det blev brugt til at beskrive elever med migrant baggrund uden tyske sprogkunderskaber.

Tyskland – Skoleledere

Hvis børn skal integreres godt i skolen, så skal de føle sig som ligeværdige medlemmer af skolefællesskabet. De skal behandles godt og tages seriøst af lærerne, der skal opfordre og respektere elever uden at forskelsbehandle mellem dem. Lærere skal være åbne, autentiske, nemt tilgængelige, kreative og støtte udviklingen af børnenes individuelle færdigheder.

Politikker og social inklusion (udkast fra den sekundære undersøgelse)

Tysklands føderale struktur bevirker, at ansvaret for uddannelsespolitikkerne er placeret og udført af hver delstat i Tyskland. Det Føderale Uddannelsesministerium ([Bundesbildungsministerium](#), BMBF) håndterer overordnede udfordringer i uddannelses-systemet såsom udviklingen af heldagsskoler.

Ifølge Uddannelsesrapporten i 2016 ([Bildungsbericht](#)) fremgik, at det er en tilbagevendende problematik i Tyskland, hvordan elever med forskellige evner skal undervises og udvikle deres færdigheder sammen i skolen. Antallet af skoler, hvor elevgrupper med forskellige evner undervises sammen og tilbydes forberedende kvalifikationer til videreuddannelse, er stigende.

Heldagsskoler ([Ganztagsschulen](#))²⁴ er indrettet med en infrastruktur, der tager hensyn til elever med blandede evner, både indenfor og udenfor for klasseværelset. Desuden tilbyder de sports-, kulturelle- og andre aktiviteter til børn og unge. De føderale og den statslige regering har brugt i alt 4 billioner euro på programmet "The future of education and childcare" Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB)²⁵, herunder særligt på udviklingen af heldagsskoler. De lokale autoriteter og andre organisationer har bidraget med mindst 10 % af det samlede beløb.

Grundet Tysklands føderale system er delstaterne ansvarlige for beslutninger vedrørende heldagsskolerne, hvilket er grunden til reglerne på heldagsskolerne varierer fra delstat til delstat.

Der er dog rammeaftaler mellem de ansvarlige for uddannelse og de forskellige paraplyorganisationer, som fastlægger detaljerne i samarbejdet mellem skoler, foreninger, delstater og institutioner om heldagsskolernes aktiviteter.

Tyskland har mange redskaber til fremme af uddannelse for alle, især for unge fra familier med lavere indkomst. Der kan bl.a. søges legater tilgængelige inden for loven af Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG)²⁶, hvor eleverne modtager BAföG bevillingen som et legat og ikke et lån. bidrager med assistance til børn og unge op til deres 18 eller 25-års fødselsdag, hvis deres familier modtager kontanthjælp II (Arbeitslosengeld II) eller social ydelse (Sozialgeld), integrationsydelse, supplerende børnetilskud eller boligydelse. Uddannelsespakken inkluderer finansiel assistance til:

- Læringsstøtte (ekstra undervisning, normalt begrænset til 35 timer pr skoleår).
- Skolematerialer (et beløb bliver givet til blyanter, kompas, gymnastiksæt, atlasser osv.)
- Deltagelse i sociale og kulturelle aktiviteter ²⁸.

Retningslinjerne og resolutionerne vedtaget af ministerierne for uddannelse og kulturanliggender ([Kultusministerkonferenz, KMK](#))²⁹ og de føderale stater undervisnings- og uddannelsesplaner indeholder vigtige tilgange til fremme af social samhørighed og lige muligheder i den formelle uddannelsessektor. Der blev gjort opmærksom på skolernes rolle i forhold til at minimere og eliminere diskriminerede kønsstereotyper via uddannelse. Dette er i forhold til undervisningsplaner, eksamensspørgsmål, undervisningen, undervisningsmateriale, strukturerne (beslutningsprocesser, skolernes faglige og undervisningsmæssig profil, kvalitetssikringen, statistikker), personlig udvikling og skolens udstyr.³⁰

Ifølge KMK skal demokrati i uddannelse styrkes (Stärkung der Demokratieerziehung) ved at indføre eleverne i demokratiske værdier, tolerance og respekt for deres medmennesker. Det kan bl.a. undervises indenfor fagene; historie, politik, samfundsfag, etik eller fremmedsprog.

Beslutningen fra KMK om interkulturel uddannelse i skolerne ([Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule](#))³¹ opstiller også principper og mål for mangfoldighed i skolerne. Skoler skal være fri for åben og skjult forskelsbehandling og bevidst arbejde hen imod social, kulturel og sproglig mangfoldighed blandt eleverne³².

I lyset af øget migration til Tyskland har især ministerierne for kultur og uddannelse i føderale stater arbejdet for at gøre det muligt for unge flygtninge at tilmelde sig skolen så hurtigt som muligt, så de kan få en uddannelse og nyde mulighederne. Læreplaner og lektionsplaner er blevet tilpasset og udviklet. Sprogundervisning er blevet integreret i alle skoler og typer skoler. Derudover blev kravene til læreruddannelse og -udvikling, især med hensyn til sprogundervisning (især tysk som andetsprog), øget betydeligt.

I nogle føderale stater er disse emner obligatoriske dele af grundlæggende læreruddannelse. I mellemtiden er erhvervelse af interkulturelle færdigheder inden for og uden for klasseværelset blevet gjort til en del af de fleste læseplaner. Nogle føderale stater tilbyder hjælp til skoler, der ønsker at udvikle deres interkulturelle profiler. Den strukturerede udvikling af uddannelsespartnerskaber er endnu ikke almindelig i hele landet. I mange føderale stater er der programmer til at hjælpe skoler med at arbejde med ikke-skolepartnere inden

for integration. Denne indsats skal intensiveres i fremtiden, og de eksisterende foranstaltninger skal integreres bedre³³.

Konklusion på inklusion som begreb

Der er ligheder i forståelsen af inklusion, da begrebet er relateret til anerkendelsen af den individuelle elev og en pædagogisk tilgang og praksis i forhold til eleverne. Ud fra de nationale rapporter, relaterer inklusionsbegrebet sig ikke udelukkende til elever med migrant- eller flygtningebaggrund, men ligeledes til elever med funktionsnedsættelser eller elever fra familier med lavere økonomisk indkomst. Begrebet blev ligeledes brugt i forhold til elever, der bliver mobbet i skolen.

Inklusion er ligeledes en proces, der forbedrer lærernes kompetencer og redskaber til at imødekomme eleverne i klasseværelsets behov og inddrage elevernes kultur i undervisningen.

Inkluderende tilgange

Der er en del forslag til, hvordan inkluderende tilgange burde implementeres i skolerne i de lande projektet omhandler på baggrund af de tilgange, der allerede er blevet implementeret. Det var til tider svært at finde ud af, hvilke tilgange og initiativer, der var blevet implementeret og hvilke der blot var forslag. Derfor er alle nævnt i nedenstående liste over tilgange, der er omtalt af lærere eller skoleledere i interviewene:

- Læring gennem musik
- Læring gennem kunst
- Gruppearbejde
- Interaktive aktiviteter
- Rollespil
- Diskussioner
- Historiefortælling
- Debatter
- Spørgsmål/svar
- Legeaftaler
- Skifte plads i klassen
- Modersmålsklasser
- Lærere bør opfordre elever til at dele deres holdninger i klasseværelset for at styrke den social inklusion
- Spil på kryds og tværs af grupper på legepladsen
- Legegrupper på de mindre klassetrin for at variere børnenes relationer

- Multimodal undervisning
- Teater som et læringsredskab

Den mest almindelige inkluderende praksis til at styrke den sociale inklusion var baseret på ideen om, at elever skal interagere, både i klassen og i skolegården.

Et uddrag fra den danske nationale rapport: *“Regarding identifying and working with signs of inclusion, respondents mentioned in the interviews that it is possible to work with a set of signs or indicators of social inclusion. These concerns when students have play appointments and thus participate in different communities, talk with other students and socialize, recognize and respect others and diversities in cultural backgrounds.”*

I et udkast fra den græske nationale rapport: *“The school leader stated that social inclusion in the classroom can be accomplished by the proper sitting arrangement in the classroom. Furthermore, social inclusion can be achieved by organizing mixed group games in the schoolyard.”*

I forlængelse kan det ud fra ovenstående tilgange udledes, at social interaktion er den bedste tilgang til at fremme inklusion i skolen.

Tid og ressourcer

Tid og ressourcer er et område, som alle partnerlande kunne genkende, især mangel på støtte og mangel på personale. Kompetenceudvikling var også et område, der skabte stor bekymring såvel som det store antal af elever i en klasse. Nedenfor er en liste over de identificerede punkter, der er beskrevet i de fire nationale rapporter:

- Mere støtte og mere personale
- For mange elever i klasseværelserne
- Utilstrækkelig tid til at forberede undervisning af høj kvalitet
- Utilstrækkelig tid til at undervise elever med migrant- eller flygtningebaggrund
- Mangel på finansiering af nye faciliteter på skoler, der afholder modtagelseskurser
- Mangel på lærere, socialpædagoger og flygtningeuddannelseskoordinatorer
- Behov for flere hænder generelt
- Mere kompetenceudvikling
- Folkeskolen har brug for flere hjælpere, integrationspædagoger og frivillige
- Opgradering af læreruddannelsen (interkulturel undervisning)

Videndeling

En interessant tendens, der blev identificeret med empirien fra rapporterne, var behovet for deling af viden:

- Udveksling af gode praksisser med fokus på kulturel baggrund
- Deling af viden
- Oplevelsen af utilstrækkelig understøttende praksis i klasserne
- Manglende viden om interkulturel pædagogik
- Lærerne er uvidende om tilgange, der bruanvendes i andre lande
- Konsensus om forskellige undervisningsmetoder
- Forbedre viden om undervisningsteknikker
- Praktiske ressourcer, demonstrationer, eksempler og instrumenter
- Ressourcer til tilrettelægning og udvælgelse af aktiviteter
- Professionelle læringsfællesskaber
- Læring i samarbejde
- Videndeling i professionelle læringsfællesskaber

Der er enighed i alle fire partnerlande om, at videndeling er en nødvendighed, når effektive inkluderende tilgange udarbejdes og anvendes.

4 Opsummering

De nationale rapporter, der blev modtaget fra de fire partnerlande, var yderst brugbare i forhold til at få indblik i, hvordan hvert af landenes uddannelsessystem fungerer, og hvordan landenes politik bestemmer retningslinjerne og tilgange til håndteringen af inkludering i klasseværelserne.

Alle landene involveret i projektet har en lovgivning omkring integration, som kommunikeres på et nationalt plan. Det er dog tydeligt afspejlet i konklusionerne i de nationale rapporter, at det er en fælles udfordring at implementere disse politikker og lovgivningen i praksis, da der ofte er mangel på finansiering og mangler klare retningslinjer for gennemførelsen fra højere niveau, hvilket påvirker integrationen på skolerne.

Både lærere og skoleledere fra de respektive skoler i hvert partnerland bidrog med værdifuld viden og potentielle løsninger, der kan implementeres i fremtiden. Ovenstående afsnit i denne rapport har identificeret 3 kerneområder, hvor de fleste ligheder forekom på tværs af de fire nationale rapporter, som er: 1) Tid og ressourcer, 2) vidensdeling og 3) inkluderende tilgange. Det førstnævnte område (tid og ressourcer og vidensdeling) er den udfordring, som flest lærerne og skolelederne påpegede. De to sidste områder; videndeling og inkluderende tilgange kan sammenflettes, da begge områder har et fælles mål, nemlig at introducere eller dele gode inkluderende tilgange som lærerne kan bruge i praksis i klasseværelset. Dette kan på længere sigt mindske udfordringerne med tids- og resourcebegrænsningerne.

Eksempler kunne her være:

- Udveksling af gode praksisser baseret på kulturel baggrund (videndeling)

- Bedre videndeling i skoler (videndeling)
- Praktiske ressourcer, demonstrationer, eksempler, instrumenter (videndeling)
- Videndeling i professionelle læringsfællesskaber (videndeling)
- Interaktive aktiviteter (inkluderende tilgang)
- Rollespil (inkluderende tilgang)
- Læring gennem musik (inkluderende tilgang)
- Læring gennem kunst (inkluderende tilgang)

Gennem deling af viden (ideelt på tværs af landene) kan lærere dele materialer og ideer til at implementere inkluderende praksisser i klasseværelset. Det kan som tidligere indikeret hjælpe med at overkomme den nedenstående udfordring.

- Utilstrækkelig tid til at forberede undervisning af høj kvalitet
- Utilstrækkelig tid til at undervise elever med migrant- eller flygtningebaggrund

Ud fra analysen af interviewene er det nødvendigt at dele viden mellem skoler, nationalt og på tværs af grænser, hvis en effektiv tilgang til inklusion i klasserne skal etableres. Uanset om det er lærere i Tyskland, Italien, Danmark, Grækenland eller i et helt femte land, så deler de oftest de samme udfordringer og søger de samme løsninger.

Bilag

Bilag 1 – Fokusgruppeinterviews protokol og interviewguide - Lærere

Pedagogical Approaches for Enhanced Social Inclusion in the Classroom (PAESIC)

Fokusgruppeinterviews protokol og interviewguide - Lærere

Følgende dokument indeholder en protokol og interviewguide til fokusgruppeinterviewet med lærere (N = 10 per land) i projektet *Pedagogical Approaches for Enhanced Social Inclusion in the Classroom* (PAESIC).

Det er centralt, at fokusgruppeinterviewsne gennemføres på en sådan måde, at man sikrer tværkulturel sammenligning mellem lande. Følgende protokol og interviewguide skal følges omhyggeligt.

1. Hver fokusgruppeinterview skal indeholde N = 10 lærere. Et fokusgruppeinterview skal udføres i hvert land
2. Hver fokusgruppeinterview skal vare mellem 60 og 90 minutter
3. Intervieweret skal struktureres ud fra protokollen og alle kategorier af spørgsmål skal anvendes på en dynamisk og udforskende måde

4. Sørg for at arrangere fokusgruppeinterviewet et behageligt og let tilgængeligt sted til, og sørg for, at lydoptagere virker før interviewet. Undersøg interviewguiden og de forskellige kategorier af spørgsmål inden fokusgruppeinterviewet
5. Oversæt spørgsmålene til det nationale sprog om nødvendigt
6. Efter interviewet opsummerer interviewer informationerne, hvorefter lærerne deler, hvorvidt de er enige i opsummeringen. Fortæl lærerne om, hvordan deres information vil blive brugt, og tak for dem for deres deltagelse

Fokusgruppe interviewguide

Følgende interviewguide består af fem kategorier af spørgsmål:

IQ: Introduktionsspørgsmål (Introduction questions)

SQ: Tilføjelsesspørgsmål (Sub Questions)

TQ: Overgangsspørgsmål (Transition Questions)

KQ: Hovedspørgsmål (Key Questions)

CQ: Afslutningsspørgsmål (Closing Questions)

Spørgsmål	Kommentarer
<p>Introduktion:</p> <p>Velkommen alle sammen og tak for jeres deltagelse i dag. Mit navn er X, og jeg vil gennemføre fokusgruppeinterviewet i dag. Bemærk, at interviewet optages og optagelserne bruges til rapporten. Kun forskerne i projektet har adgang til de registrerede data, og ingen navne eller andre personlige oplysninger vil blive brugt i projektformidlingen.</p> <p>Det overordnede formål med dette fokusgruppeinterview er at skabe viden om, hvordan du som lærer opfatter social integration i klasseværelset, og hvilke udfordringer og muligheder, du oplever i forbindelse med dette.</p> <p>Interviewet vil tage cirka 1 time til 1 ½ time, og det er vigtigt, at alle får en mulighed for at tale og dele deres synspunkter og oplevelser.</p>	<p>Generel information om projektet og processen under fokusgruppeinterviewet.</p>

<p>Er der spørgsmål vedrørende fokusgruppediskussionen?</p>	
<p>IQ: Venligst introducer dig selv med dit navn, samt dine professionelle aktiviteter og ansvarsområder.</p>	<p>Introducerer og skaber fortrolighed mellem deltagerene.</p>
<p>IQ: Hvad er din umiddelbare opfattelse af social inklusion?</p>	<p>Skaber viden om deres opfattelse og brug af begrebet inklusion.</p>
<p>SQ: - Hvilke indikatorer for social inklusion kan vi etablere? - Afviger social integration fra andre typer af inklusion? - Oplever du, at der er enighed om forståelsen af social inklusion på din skole? - Hvordan adskiller begrebet social inklusion sig i de forskellige fællesskaber eleverne deltager i?</p> <p>TQ: Hvad er dine professionelle erfaringer med at fremme social integration i klasseværelset?</p>	<p>Underspørgsmålene anvendes kun, hvis samtalen stopper.</p> <p>Overgang til lærernes personlige oplevelser.</p>
<p>SQ: - Hvilke pædagogiske tilgange synes du forbedrer social integration i klasseværelset? - Hvornår er en elev socialt inkluderet eller ej? - Synes du, at alle elev i din klasse er socialt inkluderet (hvorfor / hvorfor ikke)?</p>	<p>Underspørgsmålene anvendes kun, hvis samtalen stopper.</p>
<p>KQ: Hvilke udfordringer møder du som lærer i arbejdet med at inkludere alle elever i din klasse - især studerende med migrant- eller</p>	<p>Undersøgelse af de subjektive oplevelser af udfordringer og barrierer med hensyn til styrkelsen af social integration i klasseværelset.</p>

<p>flygtningebaggrund? Hvilken rolle spiller politik niveau og kontekstuelle forhold?</p>	
<p>SQ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oplever du barrierer i skolepolitikkerne i forhold til dit arbejde med social inklusion? - Hvordan påvirker forskellige administrative bestemmelser i skolerne dine muligheder som lærere for at forbedre social integration i dit klasseværelse? - Hvilken rolle spiller ressourcer (støtte, rådgivning osv.) på et skoleniveau? - Hvilken rolle spiller skoleledelse med hensyn til arbejdet med at styrke social integration? - Oplever du barrierer i forhold til at inkludere elever socialt i klasseværelse. Hvis ja, hvilke barrierer, og hvordan oplever du dem? 	<p>Underspørgsmålene anvendes kun, hvis samtalen stopper.</p>
<p>TQ:</p> <p>Er der andre former for inklusion?</p>	<p>Overgang til andre dimensioner af inklusion (forskellige oplevelser af inklusion).</p>
<p>KQ:</p> <p>Hvilken rolle spiller følelsen af at høre til i inklusion?</p>	<p>Undersøgelse af en bredere forståelse af inklusion, der inkluderer en mere psykologisk dimension.</p>
<p>SQ:</p> <p>Hvad forstår du ved følelsen af at høre til?</p> <p>Hvordan forstår du som lærer, hvorvidt en elev har en følelse af at tilhøre fællesskaberne i Skolen? Og mener du, at dette er vigtigt?</p>	<p>Underspørgsmålene anvendes kun, hvis samtalen stopper.</p>
<p>TQ:</p> <p>Er det en reel mulighed for socialt at inkludere alle elever i dit klasseværelse?</p>	<p>Overgang til spørgsmålene om, hvad der er nødvendigt for at forbedre social integration.</p>
<p>KQ:</p>	<p>Undersøge deltagernes syn på grundlaget for inkluderende pædagogik og didaktik.</p>

<p>Hvilken pædagogisk og didaktisk viden og kompetencer vurderer du er nødvendige for at forbedre social integration i klasseværelset?</p>	
<p>SQ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - På hvilke måder forberedte din læreruddannelse dig på at arbejde med social inklusion? - Har du taget en efteruddannelse, der kan bruges i dit arbejde med social inklusion i klasseværelset? - Hvad kendetegner den specifikke viden og kompetencer, der er nødvendige for at styrke social integration? 	<p>Underspørgsmålene anvendes kun, hvis samtalen stopper.</p>
<p>KQ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvad kendetegner den specifikke viden og kompetencer, der er nødvendige for at styrke social integration? 	<p>Undersøgelse af deltageres forståelse af betydelige pædagogiske tilgange, der kan forbedre social inklusion.</p>
<p>SQ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke pædagogiske og didaktiske tilgange bruger du for at fremme social inklusion i klasseværelset? - Hvordan vurderer du, at disse tilgange er effektive - hvilke tilgange er betydningsfulde, og hvorfor? - Inddrager du dine studerendes perspektiver og stemmer, når du vurderer betydningen af disse inkluderende tilgange? 	<p>Underspørgsmålene anvendes kun, hvis samtalen stopper.</p>
<p>CQ:</p> <p>Er der andre emner omhandlende social inklusion du gerne vil diskutere eller har du nogle sidste kommentarer?</p>	<p>Giv deltagerne den sidste mulighed for at tilføje sidste kommentarer.</p>

Bilag 2 – Fokusgruppeinterviews protokol og interviewguide – Skoleledere

Pedagogical Approaches for Enhanced Social Inclusion in the Classroom (PAESIC)

Fokusgruppeinterviews protokol og interviewguide – Skoleledere

Følgende indeholder en protokol og interviewguide vedrørende fokusgruppeinterviews med skoleledere (N = 5 pr. land) i projektet *Pedagogical Approaches for Enhanced Social Inclusion in the Classroom* (PAESIC).

Det er centralt, at fokusgruppeinterviewsne gennemføres på en sådan måde, at man sikrer tværkulturel sammenligning mellem lande. Følgende protokol og interviewguide skal følges omhyggeligt.

1. I hver fokusgruppeinterview skal 5 skoleledere deltage og et fokusgruppeinterview udføres i hvert land.
2. Hver fokusgruppeinterview skal vare 60 minutter
3. Intervieweret skal struktureres ud fra protokollen og alle kategorier af spørgsmål skal anvendes på en dynamisk og udforskende måde
4. Sørg for at arrangere fokusgruppeinterviewet et behageligt og let tilgængeligt sted til, og sørg for, at lydoptagere virker før interviewet. Undersøg interviewguiden og de forskellige kategorier af spørgsmål inden fokusgruppeinterviewet
5. Oversæt spørgsmålene til det nationale sprog om nødvendigt
6. Efter interviewet opsummerer interviewereren informationerne, hvorefter lærerne deler, hvorvidt de er enige i opsummeringen. Fortæl lærerne om, hvordan deres information vil blive brugt, og tak for dem for deres deltagelse.

Fokusgruppeinterview interviewguide – skoleledere

Følgende interviewguide består af fem kategorier af spørgsmål:

IQ: Introduktionsspørgsmål (Introduction questions)

SQ: Tilføjelsesspørgsmål (Sub Questions)

TQ: Overgangsspørgsmål (Transition Questions)

KQ: Hovedspørgsmål (Key Questions)

CQ: Afslutningsspørgsmål (Closing Questions)

Questions	Remarks
Introduktion: Velkommen alle sammen og tak for jeres deltagelse i dag. Mit navn er X, og jeg vil	Generel information om projektet og processen med en fokusgruppeinterviewet.

<p>gennemføre fokusgruppeinterviewet i dag. Bemærk, at interviewet optages og optagelserne bruges til rapporten. Kun forskerne i projektet har adgang til de registrerede data, og ingen navne eller andre personlige oplysninger vil blive brugt i projektformidlingen.</p> <p>Det overordnede formål med dette fokusgruppeinterview er at skabe viden om, hvordan du som lærer opfatter social integration i klasseværelset, og hvilke udfordringer og muligheder, du oplever i forbindelse med dette.</p> <p>Interviewet vil tage cirka en time, og det er vigtigt, at alle får en mulighed for at tale og dele deres synspunkter og oplevelser.</p> <p>Er der spørgsmål vedrørende fokusgruppediskussionen?</p>	
<p>IQ: Venligst introducer dig selv med dit navn, samt dine professionelle aktiviteter og ansvarsområder.</p>	<p>Introducerer og skaber fortrolighed mellem deltagerne.</p>
<p>IQ: Hvad er din forståelse af social inklusion? Desuden, hvad er din forståelse af pædagogisk ledelse i relation til social inklusion?</p>	<p>Skaber viden om deres opfattelse og brug af begrebet inklusion og pædagogisk lederskab.</p>
<p>SQ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afviger social integration fra andre typer inkludering? - Hvilke tegn på social inklusion kan lærere etablere? - Finder du, at der er enighed om forståelsen af social inklusion på din skole? 	<p>Underspørgsmålene anvendes kun, hvis samtalen stopper.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan adskiller begrebet social inklusion sig i de forskellige samfund, som studerende deltager i? - Hvordan har ledelse betydning for at forbedre mulighederne for social integration? 	
<p>TQ: Hvordan oplevelser den sociale inklusion bliver styrket i klasserummet på din skole?</p>	<p>Overgang til fremgangsmåderne anvendt på skolerne i forhold til at styrke den sociale inklusion.</p>
<p>SQ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke pædagogiske tilgange anvender lærere på din skole, når de arbejder på at forbedre social integration i klasseværelset? - Hvornår er en elev socialt inkluderet eller ej? - Hvordan tror du, lærere på din skole ser social inddragelse i klasseværelset, især i forhold til elever med migrant- eller flygtningebaggrund? - Hvordan deler du viden om social inklusion mellem lærere og skoleledere? 	<p>Underspørgsmålene anvendes kun, hvis samtalen stopper.</p>
<p>KQ: Hvilke udfordringer tror du, at lærerne på din skole mødes, når de arbejder med at inkludere alle elever i deres klasser - især elever med indvandrerbaggrund? Hvilken rolle spiller politisk niveau og kontekstuelle forhold?</p>	<p>Undersøger skoleledernes forståelse af lærernes oplevede udfordringer og barrierer med i forhold til at styrke den social inklusion i klasseværelset.</p>
<p>SQ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er der barrierer i de nuværende skolepolitikker i forhold til at styrke den social integration? - Hvordan tror du, at lærerne på skolen oplever de nuværende politikker i forhold til at lette eller hindre den social integration? - Hvordan påvirker forskellige politiske bestemmelser på skoleniveau lærernes muligheder i skolen med hensyn til at øge den social integration i klasseværelset? 	<p>Underspørgsmålene anvendes kun, hvis samtalen stopper.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Hvilken rolle spiller ressourcer (støtte, rådgivning, finansiering osv.) på skoleniveau? - Hvilken rolle spiller skoleledelse med hensyn til arbejdet med at styrke social integration? 	
<p>TQ: Tror du, at det er muligt at socialt inkludere alle elever i klasseværelset?</p>	<p>Overgang til spørgsmål relateret til hvad der er nødvendigt for at forbedre social integration.</p>
<p>KQ: Hvilken pædagogisk og didaktisk viden og kompetencer vurderer du for at være nødvendig for at forbedre social integration i klasseværelset?</p>	<p>Undersøger deltagernes oplevelse af grundlaget for inkluderende pædagogik og didaktik.</p>
<p>SQ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har lærere adgang til tilstrækkelig efteruddannelse, der forbedrer og støtter deres arbejde med social inklusion i klasseværelset? - Hvad kendetegner den specifikke viden og kompetencer, der er nødvendige for at styrke social integration? 	<p>Underspørgsmålene anvendes kun, hvis samtalen stopper.</p>
<p>KQ: Hvad er, ifølge dig, de aktuelle uddannelsesbehov blandt lærere på din skole i forhold til at inkludere alle elever i klasseværelset - især elever med migrant- eller flygtningebaggrund.</p>	<p>Undersøgelse af deltagernes oplevelse af pædagogiske, didaktiske og specielle uddannelsesbehov blandt lærere.</p>
<p>KQ: Hvilke specifikke pædagogiske tilgange vurderer du er særligt effektive til at forbedre social integration i klasseværelset for elever med migrant- eller flygtningebaggrund?</p>	<p>Undersøger af deltagernes forståelse af pædagogiske tilgange, der kan forbedre den social inklusion.</p>
<p>SQ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke specifikke ressourcer, viden og kompetencer finder du nødvendige for at fremme et socialt inkluderende skolemiljø? 	<p>Underspørgsmålene anvendes kun, hvis samtalen stopper.</p>

<p>- Vurderer du, at disse ressourcer, viden og kompetencer er tilstrækkeligt til stede på din skole?</p> <p>- Hvis ikke, hvilke ressourcer, kompetencer og specifik viden bør prioriteres på politisk niveau og på din skole?</p>	
<p>CQ: Er der andre emner, du gerne vil diskutere om social inklusion på din skole og i klasseværelset, eller har du afsluttende bemærkninger?</p>	<p>Giver deltagerne muligheden for at tilføje afsluttende bemærkninger.</p>

Bilag 3 – Oversigt over nationale inputs til sekundær research

Nationale inputs til sekundær research Social inklusion af elever med migrant- eller flygtningebaggrund

<p>Hvilke politikker kan identificeres i partnerlandene på et lokalt, regionalt og nationalt plan, der fremmer social integration i klasseværelset?</p>	
<p>Beskriv kort disse politikker, som kan knyttes til problematikker omhandlende social integration af elever med migrant- eller flygtningebaggrund, og hvordan de bliver implementeret i klasseværelserne.</p>	
<p>Hvilke fagfolk beskæftiger sig med den sociale inklusion af elever med migrant- eller flygtningebaggrund i klasseværelset?</p>	
<p>Hvilke specifikke opgaver udføres i skoler i partnerlandene i relation til social inklusion?</p>	

Hvilke færdigheder og specifikke uddannelsesbehov kræver denne praksis?	
Hvordan organiserer og strukturerer skoler i partnerlandene opgaver relateret til social inklusion af elever med migrant- eller flygtningebaggrund?	
Beskriv partnerlandenes skolesystemer i forhold til arbejdet med social inklusion.	

Bilag 4 – Indledende tværnational forskningsrapport

Indledende tværnational forskningsrapport

Følgende præsenterer de første resultater fra det intellektuelle output 1, som er baseret på tværnationale empiri og data fra partnerlandene. Oprindeligt blev en empirisk fokusgruppeinterviewsne præsenteret efterfulgt af kort gennemgang af forskningslitteraturen fra hvert partnerland. Resultaterne fra de indledende fokusgruppeinterviews og gennemgangen af litteraturen blev brugt i de dybdegående interviews med lærere og skoleledere, der anvendes i konklusion af denne rapport.

Kondensation af empirien fra de tværnationale fokusgruppeinterviews

I hvert partnerland blev der foretaget fokusgruppeinterviews med lærere og skoleledere. Hvert partnerland fulgte fokusgruppeprotokollen og interviewguiden (se bilag x) for at sikre en systematisk og synlig tilgang til indsamlingen af empiri. På den måde sikrede partnerlandene en tværkulturel sammenligning af empirien mellem lande. Hvert partnerland rapporterer empirien baseret ud fra en skabelon (se bilag x).

Den analytiske tilgang er baseret på principperne i den konstante komparative metode (Glaser, 2003; Postholm, 2010) med formålet at identificere ligheder og uoverensstemmelser i empirien og for at organisere kategorier og temaer. I den konstante komparative proces benyttes metoderne; åben kodning, aksial kodning og selektiv kodning. Åben kodning bruges i den indledende læsning og organisering af empirien og er væsentlig i forhold til at nedbryde, konceptualisere og kategorisere empirien. Resultaterne af den åbne kodning er illustreret i tabellen herunder:

Fokusgruppe 1	Fokusgruppe 2	Fokusgruppe 3	Fokusgruppe 4	Fokusgruppe 5	Fokusgruppe 6
Rettigheder	Etos	Mindset	Konsensus	Normer	Rettigheder

Mangel på støtte	Ingen støtte	Mangel på samarbejde med specialister	Utilstrækkelig støtte	Mangel på støtte	Mangel på hænder
Sproglige problemer	Sproglige og kommunikations - problemer	Mangel på særlige sprogkurser	Utilstrækkelige sproglige færdigheder	Sproglige udfordringer	Sproglige udfordringer
Diskrimination	Ingen anerkendelse	Utilstrækkelig kulturel anerkendelse	Racisme	Mangel på anerkendelse	Kulturel 'blindhed'
Resultat orienteret	Ingen fund	Testordninger	Ikke adgang til videreuddannelse	Ingen fund	Ingen fund
Mangel på finansiering	Økonomisk diskurs	Ingen fund	Utilstrækkelig finansiering	Økonomi	Ingen fund
Kommunikation med forældre	Forældre	Samarbejde med forældre	Skole – forældre	Ingen fund	Forældre
Kulturelle barrierer	Ingen fund	Kulturelt lukkede	Negativ attitude ift. kultur	Ingen fund	Ingen fund
Ingen læreruddannelse	Selvuddannelse	Utilstrækkelige uddannelsesveje	Ingen fund	Ingen fund	Før læreruddannelse
Mangler specifikke værktøjer	Metoder	Ingen fund	Praktiske værktøjer	Ingen fund	Ingen fund
Medundervisning	Forskellige læringstyper	Ingen fund	Differentieret undervisning	Differentiering	Differentiering
Coaching	Elev støtte	Elev læring	Samarbejde	Ledelses støtte	Observation
Interkulturel viden	Specialuddannelses viden	Viden om køn	Viden om subkulturer	Viden om fremmedsprog	Ingen fund
Gruppelæring	Elevlæring	Klassemøder	Legegrupper	Ingen fund	Ingen fund
Sprogundervisning	Klasser for nytilkomne	Sprog didaktik	Videns fund	Læring i samarbejde	Modersmålsprog
Materiale	Struktur	Regler	Visual støtte	Æstetisk læring	Laboratorieaktiviteter
Forældreråd	Elevråd	Demokrati	Rollemodeller	Kontaktlærer	Ingen fund
Børns perspektiver	Empiri	Digitale værktøjer	Ingen fund	Empiri	Ingen fund

		(klassetrivsel.d k)			
--	--	------------------------	--	--	--

Figur 1. Kategorisk tabel fra fokusgruppeinterview med lærere

Fokusgruppe 1	Fokusgruppe 2	Fokusgruppe 3	Fokusgruppe 4
Rettigheder	Etos	Anerkendelse	Ingen fund
Deltagelse	Verbal deltagelse	Interagere	Trivsel
Mangel på protokol	Sproglig barriere	Kulturel barriere	Ingen differentiering
Diskrimination	Ingen anerkendelse	Ingen fund	Diskrimination
Test	Ansvarlighed	Krav på at hæve karakterer	Ingen fund
Mangel på finansiering	Struktur	Ressourcer	Tid
Samarbejde med forældre	Forældre	Samarbejde med forældre	Skole og forældre forholdet
Technologie	Elev vejledning	Klasserumsledelse	Medundervisning
Utilstrækkelig læreruddannelse	Uddannelse	Andetsprogsundervisning	Ingen fund
Kulturel mægler	Skolepsykologer og sociale medarbejdere	Samarbejde omkring research	Ingen fund
Dele gode fremgangsmåder	Elev støtte	Elev støtte og læring	Ingen fund

Figur 2. Kategorisk tabel af fokusgruppeinterview med skoleledere

Kategorierne i tabellerne ovenover er resultatet af den indledende åbne kodning, og de bruges til at sammenligne partnerlandenes empiri. I nogle tilfælde blev der ikke fundet information om kategoriske ligheder i fokusgruppeinterviewsne, hvilket ikke er indikeret med 'ingen fund'.

Den anden fase er aksial kodning, som indebærer, at forbindelser og mønstre mellem kategorier og kategorier sorteres i nye hovedkategorier. Med andre ord grupperes kategorierne tematisk (Glaser, 2003). De identificerede hovedkategorier er følgende:

- 1) Tid og ressourcer
- 2) Opfattelse af inklusion

- 3) Vidensbehov
- 4) Inkluderende tilgange
- 5) Sprog og kommunikation
- 6) Anerkendelse
- 7) Kultur
- 8) Læreruddannelse
- 9) Differentiering
- 10) Professionelt samarbejde
- 11) Empiri
- 12) Deltagelse af elever/forældre

Under den selektive kodning etableres en kernekategori. Kernekategorien er den konceptualisering, der indebærer det mest tilstrækkelige forklaringspotentiale for de flere kategorier fra de tidligere kodningsprocesser (Corbin & Strauss, 2008). Kernekategorien er *inklusivitet* og *strukturelle forudsætninger*.

Hensigten med at fastlægge en kernekategori er at etablere teori indenfor traditionen af *grounded theory* (ibid.) I denne sammenhæng skal hovedkategorierne, og til en vis grad kernekategoriens bruges i forbindelse med den sekundære research og de dybdegående interviews.

Underkategorierne, der udgør kernekategorien *inklusivitet* og *strukturelle forudsætninger*, undersøges yderligere gennem en kort gennemgang af litteraturen. Med andre ord eftersøges kategorierne, der blev valideret i litteraturen systematisk i databaser.

Kort gennemgang af litteratur

Som en integreret del af den sekundære research i IO1 blev en kort gennemgang af forskningslitteraturen foretaget. Der blev etableret søgeprofiler bestående af specifikke termer, der blev baseret på de ovennævnte kategorier og resultater, og resultaterne blev i første omgang screenet på baggrund af titel og på et mere abstrakt niveau. Som en del af vurderingen blev følgende inkluderingskriterier anvendt:

1. Publiceret mellem 2006 og 2019
2. Peer-reviewed
3. Publiceret på Engelsk

Følgende databaser blev anvendt:

ProQuest, Academic Search Premier, Educational Resources Information Center (ERIC) and Education Research Complete.

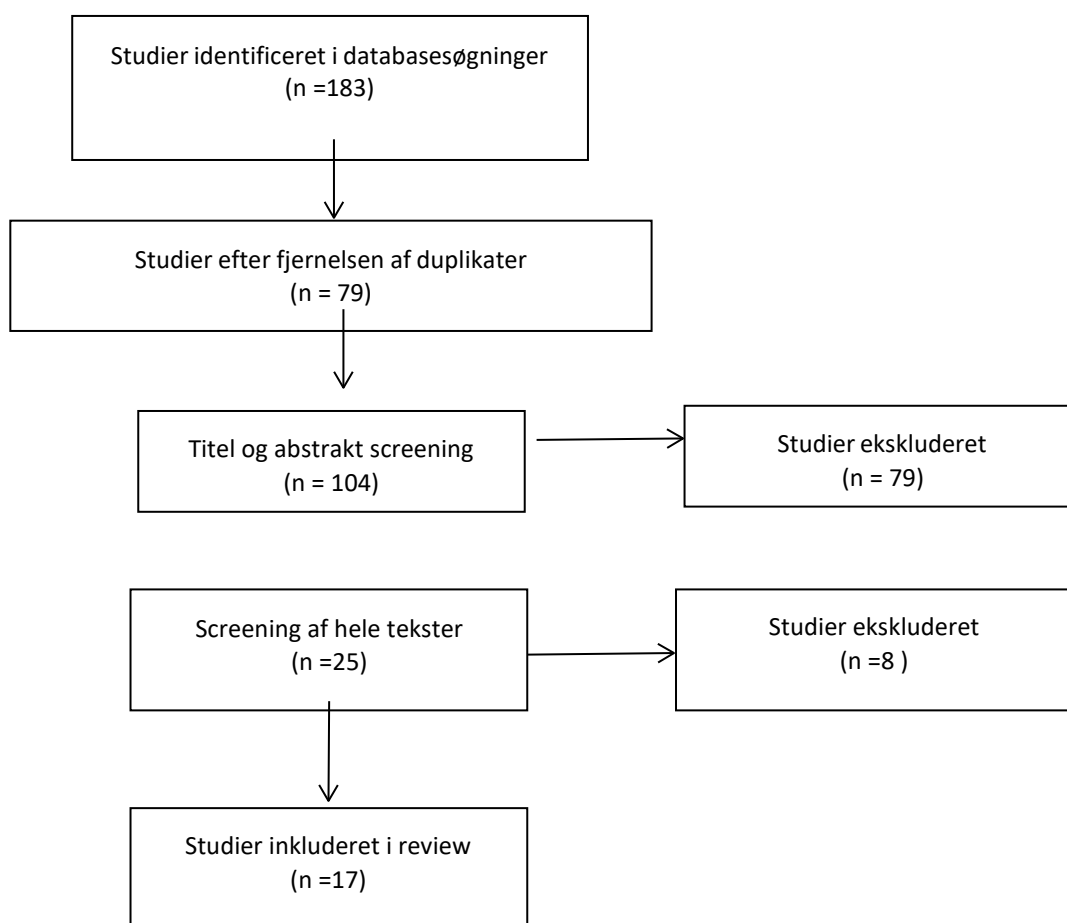
Søgeord

Søgeord	Database	Kriterier anvendt	Fund
"social inclusion" OR "inclusion" AND "migrant*" OR "immigrant*" AND "student*" AND "resources" OR "communication" OR "language" OR "culture" OR "differentiation" OR "recognition" OR "teacher training" OR "data" OR "collaboration" OR "parent*" OR "knowledge"	ERIC	Peer-reviewed journaler fra 2006 til 2019 på engelsk, dansk, svensk og norsk	61
"social inclusion" OR "inclusion" AND "migrant*" OR "immigrant*" AND "student*" AND "resources" OR "communication" OR "language" OR "culture" OR "differentiation" OR "recognition" OR "teacher training" OR "data" OR "collaboration" OR "parent*" OR "knowledge"	Academic Search Premier	Peer-reviewed journaler fra 2006 til 2019 på engelsk, dansk, svensk og norsk	55
"social inclusion" OR "inclusion" AND "migrant*" OR "immigrant*" AND "student*" AND "resources" OR "communication" OR "language" OR "culture" OR "differentiation" OR "recognition" OR	ProQuest	Peer-reviewed journaler fra 2006 til 2019 på engelsk, dansk, svensk og norsk	20

<p>“teacher training” OR “data” OR “collaboration” OR “parent*” OR “knowledge”</p>			
<p>“social inclusion” OR “inclusion” AND “migrant*” OR “immigrant*” AND “student*” AND “resources” OR “communication” OR “language” OR “culture” OR “differentiation” OR “recognition” OR “teacher training” OR “data” OR “collaboration” OR “parent*” OR “knowledge”</p>	<p>Education Research Complete</p>	<p>Peer-reviewed journaler fra 2006 til 2019 på engelsk, dansk, svensk og norsk</p>	<p>47</p>

1. Diagram m. søgeord og databaser

Alle fund (n=183) blev eksporteret til RefWorks og duplikater (n = 79) blev slettet. Således blev 104 resultater screenet for relevans på baggrund af titel og på et mere abstrakt niveau. Artikler, hvor titel og den mere abstrakte screening ikke var relevant, blev fjernet (n = 79). I 25 af undersøgelserne blev hele teksten screenet.



Figur 1. Review proces

Den fulde tekstlæsning af de 17 inkluderede artikler resulterede i, at følgende temaer blev identificeret: a) Lydhørighed over for sociale, kulturelle og uddannelsesmæssige behov b) læreruddannelse med fokus på interkulturel forståelse c) elevvejledning d) etos af inkludering e) inklusivt forælder engagement f) fokuseret personalestøtte g) skolekultur med fokus på barrierer h) inkluderende ledelse.

De inkluderede artikler, geografisk placering og deltagere, metoder og fund er illustreret i tabel 2 nedenfor:

<i>Forfattere og publikationsdata</i>	<i>Lande og deltagere</i>	<i>Metodologi</i>	<i>Fund</i>
Astiz, F. M. (2015). Immigration and educational	Argentina, elever, administratorer og lærere	Flere casestudier, deltagerobservation og	Kulturelt lydhør undervisning indebærer positive implikationer Hvis læreruddannelsen ikke inkluderer kulturel mangfoldighed og

inclusion: Preliminary evidence from three schools in Buenos Aires, Argentina. <i>Prospects UNESCO</i>		semistrukturerede interviews	interkulturel forståelse, vanskeliggøres den social integration af elever med migrant- eller flygtningebaggrund Forvirring omkring inklusion som konceptet
Okamoto, D. G.; Herda, D. and Hartzog, C. (2012). Beyond good grades: School composition and immigrant youth participation in extracurricular activities. <i>Social Science Research</i>	USA, students (n=15,356)	Længerevarende undersøgelse, spørgeskema	Unge med minoritetsbaggrund er dårligt stillet med hensyn til aktivdeltagelse i forhold til den gennemsnitlige elev i gymnasier sammenlignet med SES-skoler og SES- skoler, som tilbyder de bedste rammer for den sociale integration af unge med migrant- eller flygtningebaggrund.
Ficarra, J. (2017). Comparative International Approaches to Better Understanding and Supporting Refugee Learners. <i>Issues in Teacher Education</i>	N.A.	Teoretisk afsnit (referere til empiriske studier)	Inkluderings etos - social retfærdighed Læreruddannelse - spørgsmål om multikulturalisme, men specifikt om flygtninges oplevelser, der er afgørende for deres evne til at støtte elever
Georgis, R.; Gokiart, R. J.; Ford, D. M. and Ali, A. (2014). Creating Inclusive Parent engagement Practices Lessons Learned from a School Community Collaborative Supporting Newcomer Refugee Families. <i>Multicultural Education</i>	Canada, elever, lærere, program/skole lederskab, kulturmæglere og andre samfundspartnere	Etnografisk casestudie, 33 semistrukturerede interviews	Sprogbarrierer Kulturelle barrierer Brug af kulturmæglere Inkluderende praksis for forældre
Dahm, R. (2017). Can pluralistic	Frankrig, elever, lærere (n=136)	Spørgeundersøgelse	Brug af pluralistiske tilgange baseret på ukendte sprog (PAUL) øger den

<p>approaches based upon unknown languages enhance learner engagement and lead to active social inclusion? <i>International Review of Education</i></p>			<p>lærendes engagement, hvilket fører til en forbedring af læringsresultater. PAUL synes egnet til at hjælpe med at skabe grundlaget for social integration.</p>
<p>Quinn, U. and Wakefield, P. (2009). Experiencing inclusion within a Northern Ireland secondary school: the perspectives of migrant students from four European countries. <i>Support for Learning</i></p>	<p>Portugal, Litauen, Polen og Letland, elever (n=72)</p>	<p>Spørgeundersøgelse</p>	<p>Svar fra elever med migrantbaggrund tydede på, at flertallet mente, at skolen forsøgte at få dem til at føle sig inkluderet og værdsat Undersøgelsen fremhævede, at størstedelen af elever med migrantbaggrund havde skabt et netværk af venner på skolen Anti-mobning politik Nøglen til at udvikle mere harmoniske forhold mellem eleverne, uanset kultur, er implementeringen af et program tilrettelagt til at lære alle elever færdigheder og viden, rettigheder og ansvar</p>
<p>Daniels, D. (2017). Initiating a different story about immigrant Somali parents' support of their primary school children's education. <i>South African Journal of Childhood Education</i></p>	<p>Sydafrika, forældre (n=5)</p>	<p>Interview</p>	<p>Respondenter tilegnede sig agentur ved at opbygge deres egen kapacitet og dygtige sig til at støtte deres børn i deres uddannelse Hvis lærere mangler viden om forældrene og deres elevers baggrund, så betragter de dem oftest ikke som samarbejdspartnere i deres børns uddannelse Hvis skolerne har viden om elevernes kulturelle kapital, som de har tilegnet sig fra forældre, kan skolen i højere grad anvende uddannelsesmæssige støtteaktiviteter til eleverne.</p>
<p>Hamilton, P. L. (2013). It's not all about academic achievement: supporting the</p>	<p>England, elever lærere, offentligt ansatte (n=100)</p>	<p>Interviews, observation, analyse af dokumenter</p>	<p>At sikre, at lærere er uddannet tilstrækkeligt til at arbejde med etniske/sproglige minoritets elever og de har tilstrækkelige ressourcer i deres daglige arbejde</p>

<p>social and emotional needs of migrant worker children. <i>Pastoral Care in Education</i></p>			<p>Anerkender forskellige elevers forskellige behov, evner og baggrunde Strategier, der fremmer positive, omsorgsfulde og respektfulde forhold mellem lærer og elev Effektive trevejskommunikationsstrukturer (børn, forældre og lærere) Strategier, der adresserer børns psykologiske og sociale velvære</p>
<p>Hajisoteriou, C.; Karousiou, C. and Angelides, P. (2017). Mapping cultural diversity through children's voices: From confusion to clear understandings. <i>British Educational Research Journal</i></p>	<p>Cypern, elever(n=40)</p>	<p>Interviews</p>	<p>Elevernes monokulturelle opfattelser af mangfoldighed kan muligvis reproducere stereotype holdninger af udlændige, hvilket potentielt kan føre til elevernes udstødelse inden for skoles sociale rammer En ændring i elevernes forståelse af kulturel mangfoldighed er nødvendig, da en ændring i deres daglige rutiner kun kan være 'relevant' og 'væsentligt', hvis det indebærer en ændring i deres tro, præferencer og værdier i forhold til mangfoldighed. Ændringer i børns forståelse af kulturel mangfoldighed kan være resultatet af de læringsprocesser som lærere bør facilitere.</p>
<p>Leroy, N. (2017). Modern foreign language teachers – don't leave those kids alone! Linguistic-cultural "give and take" in an ad-hoc tutoring scheme. <i>International Review of Education</i></p>	<p>Frankrig, lærere (n=2), elever (n=2)</p>	<p>Semistrukturerede interviews</p>	<p>Vejledning har haft indflydelse på de franske 3e-elevers holdning til de britiske elever i det omfang, at de franske 3e-elever, der havde gode engelsksproglige færdigheder, ønskede at blive involveret Dette indikerer, at vejlederrollen, som de britiske studerende påtog sig, hævede deres sociale status og de franske elever ønskede at dele denne status Lærerne opfordrede til, at der blev skabt tættere forbindelser mellem de</p>

			<p>to grupper i 3e-klassen ved at lade de ensproglige elever deltage og arbejde med de britiske migranter med henblik på at udvikle aktiviteter til brug under vejledningen</p> <p>De britiske elever deltog i højere grad i klassen og blev mere selvsikre og generelt gladere</p>
<p>Due, C. and Riggs, D. (2009). Moving Beyond English as a Requirement to "Fit In": Considering Refugee and Migrant Education in South Australia. <i>Canada's Journal on Refugees</i></p>	<p>Australien, lærere(n=20)</p>	<p>Spørgeskemaer and etnografisk observation</p>	<p>Programmet for nytilkomne skal ikke udelukkende bruge engelsksproglige færdigheder som et krav for at "passe ind". Skoler med større antal af elever med migrant- eller flygtningebaggrund skal overveje, hvordan de rumlige forhold i skolerne kan have en negativ indflydelse på elevgrupperne</p>
<p>Wedin, Å. and Wessman, A. (2017). Multilingualism as Policy and Practices in Elementary School: Powerful Tools for Inclusion of Newly Arrived Pupils. <i>International Electronic Journal of Elementary Education</i></p>	<p>Sverige, lærere, elever</p>	<p>Aktionsforskning, observationer, interviews and artefakter</p>	<p>Udvikling af sprogpolitikker, der inkluderer elevers forskellige sproglige baggrunde, understøtter studerende i deres sprogudvikling i overgangen mellem L2-støtte og det almindelige klasseværelse. Sprogpolitikker, der er imod magthierarkier skal fremmes, da de er afgørende i forhold til at skabe social forandring, idet de fremmer social retfærdighed</p>
<p>Gould, S. (2017). Promoting the social inclusion and academic progress of Gypsy, Roma and Traveller children: a secondary school case study. <i>Educational</i></p>	<p>England, elever, forældre, personale</p>	<p>Enkelt casestudie, interviews, fokusgrupper, spørgeskemaer</p>	<p>Undersøgelsen identificerede en konsistent strategi (fokuseret personalestøtte) til at fremme både social inklusion og den akademiske præstation af GRT-elever</p>

<i>Psychology in Practice</i>			
Folke, J. N. (2016). 'Sitting on embers': a phenomenological exploration of the embodied experiences of inclusion of newly arrived students in Sweden. <i>Gender and Education</i>	Sverige, elever (n=5)	Deltager observation og interviews	Betingelserne for og succesen af inklusion skal bestemmes ved at lytte til elevernes oplevelser Inkluderingen af nytilkomne elever i det almindelige klasseværelse skal være tilpasset til passende mængde ressourcer
Piliouras, P and Evangelou, O. (2010). Teachers' Inclusive Strategies to Accommodate 5th Grade Pupils' Crossing of cultural Borders in Two Greek Multicultural Science Classrooms. <i>Research in Science Education</i>	Grækenland, lærere (n=2), elever (n=23)	Videobaseret observation	Tværnationale strategier hjælper elever med en glidende overgang fra deres "verden" til den "akademiske verden" Strategier: En spørgende tilgang skal bruges som det organiserende og vejledende princip for læseplansaktiviteter Samarbejdsfællesskaber skal etableres Brug af diskursive strategier til at opbygge elevernes læring Aktiviteter, der bygger bro mellem det dagligdagens og akademiske sprog skal udarbejdes
Johansson, T. and Olofsson, R. (2011). The art of becoming 'Swedish': Immigrant youth, school careers and life plans. <i>Ethnicities</i>	Sverige, elever (n=10)	Interviews	Det centrale fund er, at unge prøver at tilpasse sig visse normative forventninger forbundet med opfattelsen af svenskhed. At tilpasse sig "synkront" med denne normative opfattelse giver selvtillid, mens det at være "udenfor den synkrone opfattelse" giver lav selvtillid. Resultaterne illustrerer vigtigheden af at undersøge, hvordan symbolske barrierer skabes, og hvordan de påvirker og undertiden fungerer som hindringer for elevernes akademiske og erhvervsmæssige karrierer

Mutch, C. A.; Rarereb, V. and Stratford, R. (2011). 'When you looked at me, you didn't judge me': supporting transient students and their families in New Zealand primary schools. <i>Pastoral Care in Education</i>	New Zealand, 11 folkeskoler	Dybdegående casestudier, dokumentanalyse, interviews	Skolekultur: Skolerne har processer til at identificere og mindske de barriererne for midlertidige elevers præstationen, og skolerne prioriterer at finde og udvikle alle eleverne styrker. Støtte: social støtte imellem eleverne er et vigtigt aspekt i udviklingen af deres præstation Lydhørhed af sociale og uddannelsesmæssige behov: Skoler i denne undersøgelse var proaktive i forhold til at imødekomme de midlertidige elevers sociale og uddannelsesmæssige behov Gør en forskel for eleverne: Skolerne prioriterede at gøre uddannelse værdifuld for midlertidige elever, uanset længden af opholdet på skolen Lederskab: Lederskab på kryds og tværs af skolen var et vigtigt aspekt i skolens effektivitet i forhold til at støtte midlertidige elever
---	--------------------------------	---	--

Tabel 2. Inkluderede artikler

Kerne kategorien, der blev etableret under analysen af empirien fra fokusgruppeinterviewsne, var *inkludering* og *strukturelle forudsætninger*. Flere af de identificerede underkategorier, såsom 1) Tid og ressourcer 2) Opfattelse af inkludering 3) Vidensbehov 4) Inklusive tilgange 5) Sprog og kommunikation 6) Anerkendelse 7) Kultur 8) Læreruddannelse 9) Professionelt samarbejde 10) Studerende / forældres deltagelse er forbundet til de temaer, der blev identificeret i relation til litteraturgennemgangen, som var følgende: a) Åbenhed over for sociale, kulturelle og uddannelsesmæssige behov b) læreruddannelse med fokus på interkulturel forståelse c) elevvejledning d) etos i inklusion e) inkluderende forældre engagement f) fokuseret personalestøtte g) skolekultur med fokus på barrierer h) inkluderende ledelse. Disse kategorier blev yderligere undersøgt under de dybdegående interviews.

Kondensation af empirien fra tværnationale dybdegående interviews

Det skal understreges, at analysen af empirien fra dybdegående interview er konstant foranderlig, men på nuværende tidspunkt er følgende temaer fremkommet på baggrund af empirien:

Anerkendelse - indebærer betydningen af at skabe viden om den studerende med migrant- eller flygtningebaggrund, samt elevens familie mht. kultur, vaner, sprog, mad osv.

Velfærdsvurderinger - årlige vurderinger af elevens trivsel kan være værdifuld information.

Elevens perspektiv og oplevelser - for at få indblik i elevens sociale deltagelse og følelse af at høre til skal personalet på skolen tale med eleven for at forstå elevens oplevelse af at høre til.

Manglende tid og ressourcer – der er en oplevelse af utilstrækkelig tid og ressourcer (finansiering eller professionelle), som kan have negative konsekvenser for mulighederne for differentiering.

Elev eller familie støtte- familie og / eller kammerater kan være en værdifuld støtte i forhold til at lære et nyt sprog og andre læringsaktiviteter.

Lærernes videns- og uddannelsesbehov – nye lærere mangler tilstrækkelig interkulturel viden, særligt i forhold til elever med migrant- eller flygtningebaggrund.

Testordninger og ekskludering - obligatoriske nationale testordninger kan hindre den gode inklusions praksis.

Vidensbank - familiens viden og oplevelser er en pædagogisk og didaktisk styrke og potentiale.

Hele skoles tilgang – hele skolens eller samfundets tilgang er afgørende for et inkluderende etos og for en tankegang omkring social inklusion, der er skabt i konsensus.

Litteratur

Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA.: Sage.

Glaser, B. G. (2003). *The grounded theory perspective*. Mill Valley, California: Sociology Press.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En indføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassustudier. 2. udgave*. Oslo: Universitetsforlaget.

5 Referencer

¹ <http://www.bmbf.de/>

² http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/d_web2016.pdf

³ <http://www.ganztagsschulen.org/>

⁴ <https://www.ganztagsschulen.org/de/868.php>

⁵ <https://www.bafög.de/de/bundesausbildungs--foerderungsgesetz---bafog-204.php>

⁶ <http://www.bildungspaket.bmas.de/>

⁷ <http://www.bildungspaket.bmas.de/>

⁸ <http://www.kmk.org/>

⁹ https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Geschlechtersensible-schulische_Bildung.pdf

¹⁰ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

¹¹ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

¹² https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-05-11-Berichte_Interkulturelle_Bildung.pdf

-
- ¹³ https://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2017/10/84_2017_WORKING-PAPER-%CE%9D%CF%84-%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%8E%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%9C%CE%B1%CF%81-%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CE%B2%CE%B1.pdf
- ¹⁴ <https://blog.refugee.info/greek-schools-open-for-refugees/>
- ¹⁵ http://www.airetos.gr/UsersFiles/Documents/B_SYNHMENOPROSYFGES.pdf
- ¹⁶ <https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m>
- ¹⁷ Sources: <https://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2019/07/Notiziario-Stranieri-1718.pdf>
<https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1112886.pdf>
<https://www.secondowelfare.it/immigrazione-e-accoglienza/immigrazione-inclusione-lavoro-politiche-daccoglienza-e-le-sfide-del-welfare.html>
- ¹⁸ UN defines a migrant as someone who changes his or her country of usual residence irrespective of the reason for migration
- ¹⁹ OECD (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. Located on www August 20th, 2019. http://www.oecd.org/education/school/Denmark_note_Resilience.pdf
- ²⁰ Engsig, T. & Johnstone, C. J. (2015). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 469–486. DOI: 10.1080/13603116.2014.940068
- ²¹ Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). *Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev* [The inclusion competent teacher, pedagogue and student]. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag
- ²² <https://blog.refugee.info/greek-schools-open-for-refugees/>
- ²³ Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). *Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev* [The inclusion competent teacher, pedagogue and student]. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag
- ²⁴ <http://www.ganztagsschulen.org/>
- ²⁵ <https://www.ganztagsschulen.org/de/868.php>
- ²⁶ <https://www.bafög.de/de/bundesausbildungs--foerderungsgesetz---bafog-204.php>
- ²⁷ <http://www.bildungspaket.bmas.de/>
- ²⁸ <http://www.bildungspaket.bmas.de/>
- ²⁹ <http://www.kmk.org/>
- ³⁰ https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Geschlechtersensible-schulische_Bildung.pdf
- ³¹ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- ³² http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- ³³ https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-05-11-Berichte_Interkulturelle_Bildung.pdf