

SIRIUS

WP 1 – Landsoversikt

Analyse over iverksettelse av politikker
ved nasjonale utdanningsagenter og andre aktører

Gjennom fokusgrupper/gruppediskusjon og data innsamling

Sammenlikningsrapport

WP 1 – LANDSOVERSIKT

**ANALYSE OVER IVERKSETTELSE AV POLITIKKER
VED NASJONALE UTDANNINGSAGENTER OG ANDRE AKTØRER**

**GJENNOM FOKUSGRUPPER/GRUPPEDISKUSJON OG DATA
INNSAMLING**

Sammenlikningsrapport

Mai 2013

Forberedt av Claudia Koehler

**europisk forum for migrasjonsstudier (efms),
Institutt av Bamberg Universitet**

«The reproduction of all or part of this work, regardless of means, electronic or mechanical, is forbidden without the written consent of the authors and the editor».

«SIRIUS is not responsible for the opinions expressed in this publication».

Innhold

Innledning

1.	Oppfatninger rundt den nasjonale tilnærmingen i undervisningen av barn med innvandrerbakgrunn.....	9
1.1	Status i utviklingen av målrettede tiltak.....	9
1.2	Tilnærming i å undervise barn med innvandrerbakgrunn.....	10
1.2.1	Kultur/metode av den nasjonale tilnærmingen.....	10
1.2.2	Struktur, finansiering, strategi og nasjonal tilnærming.....	11
1.2.3	Tematisk fokus på den nasjonale tilnærmingen.....	12
1.2.4	Utfordringer i iverksettelsen av den nasjonale tilnærmingen.....	12
1.3	Virkninger av finanskrisen i tilnærmingen av undervisningen av barn med innvandrerbakgrunn	13
2	Oppfatninger rundt den nasjonale iverksettelsen av Rådets konklusjoner om undervisning av barn med innvandrerbakgrunn.....	14
2.1	Generell kvalitet av skolesystemet.....	16
2.1.1	Undervisningskvaliteten på skolen.....	19
2.1.2	Fremgangen gjennom skolesystemet og bevegelse mellom utdanningsløp.....	19
2.1.3	Skolesegregering.....	20
2.1.4	Veien videre.....	20
2.2	Mangfold i skolene.....	22
2.2.1	Mangfold tilnærming på nasjonalt nivå.....	25
2.2.2	Lærerens ferdigheter i interkulturell undervisning.....	25
2.2.3	Diskriminering på skolen.....	25
2.2.4	Veien videre.....	25
2.3	Målrettede tiltak for innvandrererelever.....	26
2.3.1	Akademisk støtte for tilpasset undervisning og individuell støtte, spesielt for lavpresterende innvandrerstudenter og studenter med spesielle behov.....	30
2.3.2	Språktilegnelse.....	30
2.3.3	Skolesamarbeid med innvandrer miljøer og kommunikasjon med innvandrerforeldre.....	31
2.3.4	Veien videre.....	31
2.4.	Ledelse og Mainstreaming.....	32

2.4.1	Veiledning av innvandrerelever i mange områder av livet og ikke kun på skolen.....	35
2.4.2	Oppfølging av skoleprestasjoner og læringsutbytte for spesifikke grupper	35
2.4.3	Tilstrekkelighet av utdanningssystemet og utfall for innvandrerbarn	35
3.	Målene av EU 2020 strategien og ET 2020 målsetningene.....	35
3.1	Nasjonale indikatorer på målsetningene av EU 2020 og ET 2020	37
3.2	Oppfatninger om iverksettelsen av EU 2020 og ET 2020 målsetningene	40
3.2.1	Politiske tiltak for å nå målsetningen til førskolen.....	40
3.2.2	Politiske tiltak for målsetningene i videregående skole.....	41
3.2.3	Politiske tiltak for å nå målet for høyere utdanning	42
3.2.4	Politiske tiltak for å nå målet for livslang læring	43
3.2.5	Nåværende status av utdanningsstatistikker I Kroatia, Latvia, Litauen og Spania (Catalonia)	43
3.2.6	Status i oppnåelsen av målsetningene av EU 2020 strategien og ET 2020 målene i Kroatia, Latvia, Litauen og Spania (Catalonia).....	44
4.	Oppfatninger rundt det mulige bidraget av SIRIUS nettverket.....	45
5.	Avsluttende spørsmål.....	46

Vedlegg

Tabeller

<i>Table 1: General Quality of the School System - Challenges</i>	16
<i>Table 2: General Quality of the School System – Experience / Strong Points</i>	17
<i>Table 3: General Quality of the School System – Need for Learning and for Exchange of Experience</i>	18
<i>Table 4: Diversity in School – Challenges</i>	22
<i>Table 5: Diversity in School – Experience / Strong Points</i>	23
<i>Table 6: Diversity in School – Need for Learning and for Exchange of Experience</i>	24
<i>Table 7: Target Measures for Migrant Pupils – Challenges</i>	26
<i>Table 8: Target Measures for Migrant Pupils – Experience / Strong Points</i>	27
<i>Table 9: Target Measures for Migrant Pupils – Need for Learning and Exchange of Experience</i>	28
<i>Table 10: Governance and Mainstreaming – Challenges</i>	32
<i>Table 11: Governance and Mainstreaming – Experience / Strong Points</i>	33
<i>Table 12: Governance and Mainstreaming – Need for Learning and Exchange of Experience</i>	34
<i>Table 13: National Indicators on the Goals of the EU 2020 Strategy and the ET 2020 Targets</i>	38
<i>Table 14: Availability of Differentiated Data on Education in Latvia, Croatia, Spain (Catalonia) and Lithuania</i>	44

INNLEDNING

SIRIUS nettverket tar sikte på å fremme bedringer i utarbeidelsen og iverksettelse av politikker angående undervisning av barn med innvandrerbakgrunn i EU.

For å gjøre dette vil SIRIUS synliggjøre hovedagentene og aktørene som er involvert i innvandrerundervisning og i utforming og iverksettelse av politiske tiltak i hvert land. Basert på sine innspill, syn og forventninger, ønsker SIRIUS å tegne et generelt bilde av nåværende situasjon og identifisere hovedtrekkene, utfordringene, vanskelighetene og prestasjonene rundt iverksettelse av politikker.

SIRIUS er interessert i undervisningsprosessen inkludert førskole, barneskole, videregående, yrkesskoler og høyere utdanning så vel som iverksettelsen av de respektive politiske tiltakene fremfor prosessene i utarbeidelsen av politikken i seg selv.

SIRIUS Arbeidspakke 1 (WP1) har invitert de nasjonale samarbeidspartnerne til å bidra til vurderingen av oppfatningene rundt disse emnene ved å bruke Fokus Grupper (FG) i sine land, analysere resultatene og sammensette en nasjonal rapport. De nasjonale rapportene ble analysert og brukt som grunnlag for å utarbeide denne sammenligningsrapporten.

Kjerneinteressen i Fokus Gruppene var agentenes og aktørenes oppfatninger rundt :

- den nasjonale tilnærmingen i undervisningen av barn med innvandrerbakgrunn,
- den nasjonale iverksettelsen av «**Rådets konklusjoner i undervisningen av barn med innvandrerbakgrunn**»,
- den nasjonale iverksettelsen av «EU 2020 Strategien» og «ET 2020» målsetningene,
- merverdien som SIRIUS nettverket gir i landenes arbeid.

En Fokus Gruppe (FG), eller alternativt en gruppediskusjon, skulle finne sted i hvert land. I noen land, pga. tid og avstand passet det best å gjennomføre intervjuer eller bruke spørreskjemaer, eller en kombinasjon av begge metodene. I analysen av resultatene vil alle metodene bli referert til «Fokus Grupper (FG)», og de respektive svarpersoner vil være «FG deltakere» for enkelthets skyld. Detaljer om metodene som ble brukt kan finnes i de Nasjonale Rapportene, som er tilgjengelig for Belgia (Flandern), Kroatia, Estland, Tyskland, Hellas, Italia, Latvia, Litauen, Nederland og Spania (Catalonia).

Fokus gruppene (eller den alternative metoden) skulle bestå av 7-8 personer som skulle passe inn i følgende profil :

- Ansvar innen utarbeidelse av politiske tiltak på nasjonalt eller regionalt nivå; disse ville da vanligvis være personer fra Kunnskapsdepartementet med ansvar for integrering,
- Ansvar innen utarbeidelse av politiske tiltak på lokalt/kommune nivå; som kunne da være personal innen integrering eller fra Kunnskapsdepartementet. Om det er mulig skulle det velges personal på senior nivå som faktisk er involvert i beslutningsprosesser.
- Forskere spesialisert på innvandring og utdanning.
- NGO representanter som arbeider med innvandrerbarn
- Rektorer av skole/gymnas.

- Ledere i innvandrer- og minoritets- grupper.

Hovedfokuset i de nasjonale rapportene ble satt på oppfatningene av FG deltakerne. Likevel bragte de nasjonale samarbeidspartnerne som har sammensatt rapportene brakte sin ekspertise angående innvandrerundervisning for å forklare bedre sammenhengen og tilføye detaljer.

Det følgende er et sammendrag av de ovennevnte ti rapportene (Belgia, (Flandern), Kroatia, Estland, Tyskland, Hellas, Italia, Latvia, Litauen, Nederland og Spania (Catalonia)) i en slags refleksjon over oppfatningene supplert med ekspertenes kunnskap.

Rapporten starter med å analysere oppfatningene rundt den nasjonale tilnærmingen i undervisningen av barn med innvandrerbakgrunn. Den fortsetter med en diskusjon om oppfatningene rundt iverksettelsen av Rådets konklusjoner i undervisning av barn med innvandrerbakgrunn og deretter om iverksettelsen av EU 2020 og ET 2020 målsetningene. Den omrissrer også oppfatningene rund det mulige bidraget av SIRIUS nettverket til de nasjonale aktørene og konkluderer med spørsmålene som skal styre de fremtidige aktivitetene av SIRIUS nettverket.

1. Oppfatninger rundt den nasjonale tilnærmingen i undervisningen av barn med innvandrerbakgrunn.

1.1 *Status i utviklingen av målrettede tiltak*

Status I utviklingen av målrettede tiltak for innvandrerundervisning avviker betydelig mellom europeiske land. Blant de landene som hadde Fokus Gruppene innen SIRIUS nettverket identifiserte fem land seg selv som i et avansert status (A) og fem i begynnerstadiet i å utvikle målrettede tiltak for innvandrerundervisning (B). Gruppe A inkluderer **Italia, Nederland, Belgia (Flandern), Hellas og Tyskland**. Gruppe B inkluderer **Latvia, Estland, Litauen, Kroatia og Spania (Catalonia)**.

I **Estland**, finnes det flere initiativer for å forbedre situasjonen av nye studenter med innvandrerbakgrunn, men det ville være å tøye begrepet hvis man vurderte dem som politiske tiltak med et bredt nedslagsfelt. Mange av disse initiativene har vært prosjekt baserte, og antall nye innvandrere er fortsatt veldig lav. Når det gjelder russiske skoler finnes det tiltak på statlig nivå, men fokuset har vært på øke antall individer som blir undervist på estisk. FG deltakerne føler at det ikke ar noen 'lekser å lære' for mesteparten av SIRIUS landene.

Fordi det ikke er så mange innvandrere i **Kroatia**, er ikke innvandrerundervisning et høyt prioritert emne. En ny utlendingslov ble innført i Februar 2013, og flere prosjektbaserte aktiviteter befinner seg på et veldig tidlig stadium.

Litauen kan betraktes som avansert i utviklingen av målrettede tiltak for minoritetsbarn, hovedsakelig gjennom etableringen av tospråklig undervisning. Likevel, angående undervisning av innvandrere befinner Litauen seg på et veldig tidlig stadium.

1.2 Tilnærming i å undervise barn med innvandrerbakgrunn

Dette kapitlet diskuterer tilnærmingen av de forskjellige deltakerlandene til undervisningen av barn med innvandrerbakgrunn. Oppfatningen av FG deltakerne rundt dette emnet er organisert i områdene: Kultur/metode; struktur, finansiering, strategi i den nasjonale tilnærmingen; satsingsområder; og utfordringer rundt iverksettelsen av den nasjonale tilnærmingen.

1.2.1 Kultur/metode av den nasjonale tilnærmingen

I alle de analyserte landene er det teoretisk en interkulturell tilnærming¹ som danner grunnlaget til den generelle metoden for å undervise studenter med innvandrerbakgrunn i skolene. Men i noen tilfeller, som i **Kroatia, Italia, Hellas** og **Tyskland**, er denne tilnærmingen teoretisk og den blir ikke effektivt iverksatt i praksis. I skolens hverdag er mangelen på forståelse av mangfold og en trend til assimilering et hinder for en vellykket interkulturell undervisning.

I **Litauen** og **Kroatia**, finnes de ikke en godt utviklet tilnærming til interkulturell undervisning på nasjonalt nivå. I **Litauen** er dette hovedsakelig knyttet til en lav forekomst av innvandring i landet, mens i **Kroatia** knyttes denne mangelen til liten interesse av Vitenskap, Utdannings og Sport Departementet, som er ansvarlig for å fremme integrering og interkulturell undervisning. Men i **Litauen** gjøres det et forsøk for å ivareta hver innvandrerstudent på skolenivå, noe som er mulig pga. det lave antallet av innvandrere pr. skole. Russisk- og polsktalende innvandrere har en høy sannsynlighet for å bli meldt inn i minoritetsskoler og har derfor hovedsakelig kontakt med kulturen fra opprinnelseslandet.

I sin bestrebelse for interkulturell undervisning har flere land møtt utfordringer angående skolesegregering av majoritets- og minoritets- elever. For å kunne levere spesiell støtte til innvandrerstudenter blir de ofte fraskilt fra majoritets elevene for å motta ekstra språkopplæring eller t.o.m. særskilt pensum. Andre faktorer som fremmer skolesegregeringen er fritt skolevalg og nedslagsfelt av de forskjellige skolene som gjør at boligsegregering fører til skolesegregering. De forskjellige landene tar sikte til å integrere studentene til den ordinære elevmassen og å unngå konsentrasjonen av innvandrere i lavt

¹ "Interkulturell undervisning sikter på å inkludere alle elever, både minoritets- og majoritets- elever i felles læringsaktiviteter, men tilbyr en alternativ målsetning til minoritets elever. Ved å inkludere alle elevene i aktiviteter som refererer til innvandrernes kultur blir det tilbudt en måte å verdisette språk- og kultur- ressursene hos elevene med innvandrerbakgrunn."

presterende skoler, men de finner store utfordringer i å gjøre det. Dette gjelder spesielt for **Italia** og **Hellas**.

1.2.2 Struktur, finansiering, strategi og nasjonal tilnærming

Støtten til innvandrerstudenter er veldig avhengig av statlige bevilgninger. Når en skole mottar tilskudd til innvandrerelever blir disse midlene vanligvis brukt til ekstra ansettelser, timer og utstyr til innvandrerelevne. På denne måten er det mindre sannsynlig at disse elevene blir oppfattet som en byrde for skolen.

Denne strategien blir fulgt i **Belgia (Flandern)**, **Estland**, **Litauen** og **Nederland** på forskjellige måter.

I **Estland** mottar skolene ekstra midler for å undervise innvandrerelever. Et individuelt læreplan blir anvendt så lenge det er nødvendig. Fokuset ligger på gi individuell støtte til innvandrerelever. Skolene ønsker å motta klare retningslinjer fra myndighetene. Språkopplæring av elever med russisk opprinnelse fremstår noen ganger som en utfordring fordi skolene mottar ikke ekstra midler til disse på grunn av regelverket.

I **Litauen** får skolene midler gjennom statsbudsjettet. Statlige minoritetsskoler mottar 20% ekstra midler for å støtte minoritetsstudenter og 30% ekstra for å støtte innvandrerstudenter. Dette gjør mulig å iverksette tiltak som integreringsklasser, tospråklig undervisning, kontinuerlig opplæring i litauisk som annetspråk og morsmål opplæring. Likevel er det kun de innvandrerne med russisk, hviterussisk og polsk språk som blir tilbudt morsmål opplæring. (hvis de går på minoritetsskoler), Det finnes ikke en nasjonal politikk for opplæring i morsmål ellers.

I **Belgia (Flandern)**, i samsvar med "like muligheter for alle" tilnærmingen, finnes de ikke spesielle tiltak rettet mot innvandrerelever. Allikevel, settes det opp spesielle klasser for å tillate barn med få eller ingen kunnskap av flamsk for å tilby intensive språkopplæring i ett år (OKAN). Når denne opplæringsperioden er over besøker barna sammen med CLB (Elevveilednings sentret) flere skoler i tre dager for å kjent med det flamske systemet og velge utdanningsløp. "Like muligheter i utdanning" (GOK) er en politisk tiltakspakke som vil forsikre at alle studentene har de samme utdanningsmuligheter ved å bevilge ekstra finansieringsmidler til skoler etter hvor stor andel av barn med innvandrerbakgrunn de har.

En liknende tilnærming har blitt anvendt i **Nederland**, hvor et vektet system tildeler de offentlige midlene til studenter på barneskolen. Gjeldende kriterier fokuserer på foreldrenes utdanningsnivå, noe som kvalifiserer mange innvandrerfamilier som kvalifiserte for å motta tilleggsfinansiering.

Dessuten, i **Belgia (Flandern)**, **Hellas** og **Spania**, har det blitt satt opp innføringsklasser for å tilby hjelp for nyankomne innvandrerelever.

I **Italia** har det blitt identifisert en mangel på nasjonal regulering, noe som fører til lokale variasjoner i investeringen i prosjekter for å støtte skoler og innvandrerelever.

1.2.3 Tematisk fokus på den nasjonale tilnærmingen

I **alle de analyserte landene** har hovedfokuset i undervisningen av barn med innvandrerbakgrunn ligget i en vellykket tilegning av språket til mottakerlandet. Noen land som **Latvia** og **Litauen** følger en tospråklig tilnærming ved å integrere morsmålet til innvandrerelevne i undervisningen. I **Litauen** refererer dette hovedsakelig til innvandrerbarn med russisk, hviterussisk eller polsk som språklig bakgrunn.

En annet sentralt aspekt er lærerens utdanning i interkulturell kompetanse og språkundervisningsmetoder (i språket til mottakerlandet så vel som språket til opprinnelseslandet av innvandrerstudentenes familier). Iverksettelsen av undervisningsmetoder av høy kvalitet og med høyt relevant innhold utgjør en større utfordring i **alle de analyserte landene**. I **Nederland** råder hensikten av å profesjonalisere lærerne i mangfold ferdigheter, slik som det gjør i andre land. Likevel feiler mesteparten av de store endringene på grunn av mangelen av målrettede nasjonale tilnærminger.

1.2.4 Utfordringer i iverksettelsen av den nasjonale tilnærmingen

De utfordringene som oppleves i iverksettelsen av den nasjonale tilnærmingen rundt undervisningen av barn med innvandrerbakgrunn refererer hovedsakelig til utilstrekkelig språkstøtte på grunn av mangel på finansielle ressurser og læreren manglende utdanning. Dette gjelder spesielt for **Hellas**, **Estland**, **Litauen** og **Kroatia**.

Samtidig feiler iverksettelsen av interkulturelle tiltak i mange tilfeller fordi det ikke finnes en nasjonal strategi. I **Hellas** for eksempel kan ikke spesielle program for innvandrerelever iverksettes på grunn av mangel på kvalifiserte lærere og på finansiering. På samme måte, i **Italia** og **Estland** er det nødvendig med mer statlig støtte og overgripende strategier for å få til en meningsfull iverksettelse av politiske tiltak.

Student segregering mellom majoritets og minoritets studenter som det vises til i 1.2.1 er en annen større utfordring². I **Hellas** blir innvandrerelever konsentrert i "interkulturelle" skoler mens i **Spania** oppfatter man forsøkene på å få slutt på segregeringen som feilet.

1.3 Virkninger av finanskrisen i tilnærmingen av undervisningen av barn med innvandrerbakgrunn

I lyset av den nylige og pågående finanskrisen er det aktuelt å vurdere hvilken virkning og, om anvendelig, hvilken type virkning denne krisen har/har hatt i tilnærmingen til undervisningen av barn med innvandrerbakgrunn.

De ti analyserte landene oppfatter et bredt spekter av virkninger fra finanskrisen som spenner fra (1) Ikke noen virkning (**Estland**), til (2) usikker om virkningen (**Kroatia, Nederland, Tyskland**), (3) en spesifikk virkning på tiltak rettet mot innvandrerbarn (**Italia, Latvia, Litauen, Spania (Catalonia), Hellas**), og (4) en forventet virkning i fremtiden (**Belgia (Flandern)**).

1) I **Estlands** sitt tilfelle, hvor innvandrerbefolkningen er lav, har ikke finanskrisen hatt noen virkning og det er faktisk slik at holdningen til innvandrerne har bedret seg fordi det er klart at det finnes et behov for kvalifisert arbeidskraft fra utlandet.

2) I **Kroatia** sitt tilfelle er det innforstått at finanskrisen kan ha vært en grunn til at man ikke har kunnet iverksette tiltak som assisterende lærere for å støtte innvandrerelever. Likevel ble denne antakelsen kun uttrykt av ett intervjuobjekt. Når det gjelder **Nederland** så anså intervjuobjektene med forskning og praksis bakgrunn at endringene i det vektete systemet for å bestemme klassestørrelsene³ var et kostnadsreducerende instrument samtidig som denne hypotesen ble avvist av intervjuobjektene fra Utdanningsdepartementet som poengterte at den nåværende regjering sine innstramningstiltak ikke berørte barneskolen men var isteden fokusert på høyere utdanning. Et liknende svar ble funnet i **Tyskland**, hvor departementets representanter avviste en innvirkning fra finanskrisen og representantene fra lærerne identifiserte en virkning i form av nedprioritering av personalressurser som førte til en nedgang i støtten for å lære morsmålet til innvandrere.

3) Når det gjelder **Latvia**, gjorde budsjettnedskjæringer det nødvendig å kutte stillinger som var relevante for å gi vanskeligstilte elever individuell støtte, inkludert støttepersonal som skolepsykologer. Samtidig, ble initiativer tilkoblet offentlig finansiert interkulturell undervisning

² "[...] vanskeligheter tilknyttet med lav samfunnsøkonomisk klasse består av faktorer som språkhindringer, lave forventninger, utilstrekkelig støtte i familien og samfunnet og en mangel av passende rollemodeller. Disse ulempene sammen med en mangel av gjennomtrengelighet mellom skolesystemer og med kvalitetsforskjeller mellom skoler, føre til en situasjon hvor et stort antall barn med innvandrerbakgrunn grupperes i lavpresterende skoler. En slik utvikling fremstiller skolesystemene i EU med alvorlige utfordringer som gjør det vanskeligere å oppnå høye nivåer av suksess for alle og større grad av sosial samholdighet.

[...] Tilnærminger som å sette opp eller forsterke mekanismer mot diskriminering, øke gjennomtrengeligheten mellom utdanningsløpene i skolesystemene og fjerne det som hindrer individuell progresjon gjennom systemet kan hjelpe å bekjempe segregering og bidra til høyere skolesuksess hos innvandrerelever.

³ Over de siste årene har størrelsen på klassene i barneskolene økt. I internasjonale sammenlikninger har det vist seg at størrelsen i Nederlandsk klasser er ganske stor. Delvis har denne økningen funnet sted ved endringer i det vektete systemet i 2006 (når foreldrenes utdanningsnivå ble det eneste kriteriet).

bremset ned. Støtten fra EU (Rammeprogram på Solidaritet og forvaltning av migrasjonsstrømmer) gjorde derimot mulig å fortsette arbeidet med undervisningspensum for nyankomne innvandrere og at det ble produsert hjelpemidler for nyankomne innvandrere og sine foreldre.

På samme måte i **Litauen** ble generelle ordninger for tredjelandsborgere (TCN)⁴ kuttet på grunn av nedskjæringer i midlene til skolene. Videre ble tiltak som overgangsklasser stoppet i noen skoler og innvandrerbarn blir bevisst sent til skoler som mottar midler og driftstiltak for innvandrerbarns behov slik at kostnadene for resten av skoler minsker. Likevel er dette betraktet som en positiv tilnærming fordi disse skolene har erfaring med å møte innvandrerelever, i det minste i en viss grad, mens dette ikke er tilfellet for andre skoler.

I **Italia** sitt tilfelle har midlene til skoler blitt drastisk redusert i løpet av finanskrisen, inkludert midler som var øremerket til innvandrerelevers undervisning.

Spania (Catalonia) ble vitne til flere innvirkninger: et generelt budsjettkutt førte til høyere studenttetthet pr. lærer og høyere kostnader for 0-3 år skoler, noe som bidro til en økende virkning av sosiale forskjeller. Den praktiske nedleggelsen av innføringsklasser og støtteprogrammer for skolering av sosialt vanskeligstilte elever har hatt en drastisk virkning på undervisningen av innvandrere.

En merkbar virkning ble også merket i **Hellas** sitt tilfelle. Utdanningsutgifter ble kuttet ned. Dette førte til at skoler ble stengt, lønnene til lærerne minsket og ansettelse av nye lærere begrenset. Midler for undervisning av innvandrerbarn ble spesielt senket, noe som førte til kutt i programmer til interkulturell undervisning samt innføring- og veiledningstiltak. Samtidig, er innvandrerbefolkningen spesielt berørt av arbeidsledigheten som et resultat av finanskrisen, noe som begrenser kapasiteten til å bruke penger på utdanningen av sine barn.

4) I **Belgia (Flandern)** sitt tilfelle er ikke budsjettkuttene pga. finanskrisen så synlige ennå, men de er forventet i nær fremtid. Programmer til innvandrerundervisning er ennå i gang på skolene, men det finnes tegn til at ikke alle vil bli forlenget. En annen effekt er at flere innvandrere er interessert å bedre sin kompetanse i Nederlandsk for å bli mer konkurransedyktige i et arbeidsmarked rammet av finanskrisen.

2 Oppfatninger rundt den nasjonale iverksettelsen av Rådets konklusjoner om undervisning av barn med innvandrerbakgrunn

I den 2978. Rådsmøte for utdanning, ungdom og kultur i Brussel, november 2009, vedtok EU-rådet Konklusjoner om undervisning av barn med innvandrerbakgrunn. Disse konklusjonen baserer seg på de forrige bestemmelsene (f. eks. Bestemmelse 1720/2006 av

⁴ Spesielt innen den Økonomiskem Migrasjonsreguleringsstrategien for Global Litauen, hvor fokuset ligger på tilbakevending og ikke på TCN, ble spesielle ordninger for TCN kuttet.

Europa Parlamentet og EU-Rådet datert 15. november 2006 som etablerer et handlingsprogram for livslang læring), prinsipper (f. eks. de felles prinsipper for innvandrering og integrering i den Europeiske Union) og konklusjoner (f. eks. konklusjonen vedtatt av Rådet og representantene fra medlemsstatenes regjeringer under Rådsmøtet den 21. november 2008 om forberedelse av unge til det 21. århundre.) så vel som på Europakommisjonens Grønnbok om migrasjon og mobilitet : utfordringer og muligheter for EUs utdanningssystemer.⁵

Denne delen drøfter FG deltakernes oppfatninger rundt iverksettelsen av forpliktelsene tatt av hver Medlemsstat.

Oppfatningene av FG deltakerne rundt iverksettelsen av Rådets Konklusjoner om undervisningen av barn med innvandrerbakgrunn (for detaljer rundt disse Konklusjonene se vedlegg I) er inndelt i følgende områder : Generell kvalitet av skolesystemet, Mangfold i skolen, Målrettede tiltak for innvandrerelever og Styring og mainstreaming. På hvert område har man identifisert "Utfordringer", "Erfaringer og styrker" og "Behov for opplæring og utveksling av erfaringer". "Utfordringer" inkluderer de aspektene hvor FG deltakerne finner et behov for mer effektiv iverksettelse av tiltak "Erfaringer og styrker" er de områdene hvor FG deltakerne finner at landet har erfaring og har iverksatt tiltak på en effektiv måte. "Behov for opplæring og utveksling av erfaringer" inneholder de aspektene hvor FG deltakerne føler at landet trenger å lære fra andre land og hvor SIRIUS har en mulighet til å starte en utveksling av erfaringer mellom deltakerlandene.

Tilbakemeldingene for hvert område ble delt inn i kategorier. I begynnelsen av hvert kapittel/område viser tabellen fordelingen av omtalene pr. land. Teksten i hvert kapittel analyserer emnene som blir betraktet som relevant for flere land. Vedlegg IV lister opp detaljene i disse omtalene og Vedlegg II inneholder landsprofilene med omtalene fra hvert land så vel som verdiene for målsetningene ET 2020 og EU 2020.

⁵ Rådet for den Europeiske Union, November, 2009

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/111482.pdf

2.1 Generell kvalitet av skolesystemet



























































Tabell 1: Generell kvalitet av skolesystemet - Utfordringer

Land	Kvalitet av undervisningen i skolen	Skolesegregering	Tilgang til undervisning og omsorg av høy kvalitet i den tidlige barndommen	Hindre i framdriften gjennom skolesystemet	Lærer og skoleledelsens kvalitet, inkludert innvandrere & utenlands-utdannende lærere	Fleksibilitet for å bevege seg mellom forskjellige utdanningsløp
Italia	●	●	●	●	○	○
Nederland	○	○	○	●	○	○
Latvia	○	○	○	●	○	○
Estland	●	○	○	○	○	○
Kroatia	○	●	○	●	●	○
Litauen	○	○	●	○	●	○
Flandern	○	○	○	○	○	●
Hellas	●	●	○	○	●	○
Spania	●	●	○	●	○	○
Tyskland	●	○	●	●	○	○

Tabell 2: Generell kvalitet av skolesystemet – Erfaringer / styrker

Land	Kvalitet av undervisningen i skolen	Skolesegregering	Tilgang til undervisning og omsorg av høy kvalitet i den tidlige barndommen	Hindre i framdriften gjennom skolesystemet	Lærer og skoleledelsens kvalitet, inkludert innvandrere & utenlandsutdannende lærere	Fleksibilitet for å bevege seg mellom forskjellige utdanningsløp	Tilgang til grunnskole og videregående
Italia	●	○	○	○	●	○	●
Nederland	●	○	○	○	○	○	○
Latvia	●	○	○	○	○	○	●
Estland	●	○	○	○	○	○	○
Kroatia	○	○	○	○	○	○	●
Litauen	○	●	●	○	●	●	○
Flandern	●	○	○	○	○	○	○
Hellas	●	○	○	○	○	○	●
Spania	○	○	○	○	○	○	○
Tyskland	○	○	○	○	○	○	○

Tabell 3: Generell kvalitet av skolesystemet – Behov for læring og utveksling av erfaring

Land	Støtte i tilegning av språk		Skolereglement og organisering	Utdanning av lærere	Individuell støtte til innvandrerstudenter	Foreldreinnvolvering
	Mottakerlandets språk	Morsmål				
Italia						
Nederland						
Latvia						
Estland						
Kroatia						
Litauen						
Flandern						
Hellas						
Spania						
Tyskland						

2.1.1 Undervisningskvaliteten på skolen⁶

Studenter med innvandrerbakgrunn er gjenstand for ulik tilgang til undervisning av høy kvalitet i flere land. Dette er hovedsakelig tilfelle der hvor det er en sterk sammenheng mellom den samfunnsøkonomiske statusen og studentenes suksess på skolen. I **Tyskland** og **Italia**, for eksempel, kan mangler på grunn av den samfunnsøkonomiske bakgrunn av studentens familie knapt bli kompensert av utdanningssystemet.

Videre kan finansielle begrensinger føre til ulemper for innvandrerelever. I **Italia**, **Hellas**, **Spania** og **Tyskland**, er reformer og investeringer som skal hjelpe fremdriften av lavpresterende elever utilstrekkelige eller ikke eksisterende. På samme måte, i **Spania** kan det ikke ventes noen forbedringer i utdanningssystemet i den nærmeste fremtid på grunn av nedskjæringene i finansielle bevilgninger til reformer og tiltak i skolene. I **Kroatia** er også vilkårene for innvandrerstudenter ikke tilstrekkelig gode. Kun noen få tiltak har blitt iverksatt, men de mottar kritikk for å være inkonsekvente fordi de er frivillige.

I **Estland** blir minoritetsskoler regnet med som en aktør som utleverer undervisning med lavere kvalitet enn mainstream skoler, hvor undervisningskvaliteten er høyere. Derimot oppfattes det ikke kvalitetsforskjeller mellom disse to typer skole i **Latvia** og **Litauen**.

Belgia (Flandern) og **Nederland** var de to eneste landene hvor FG deltakerne oppfattet den generelle kvaliteten av utdanningssystemet som tilstrekkelig.

Konklusjonen er at sammenligningen viser at den finansielle støtten fra det offentlige og målrettede bevilgninger av ressurser er avgjørende for kvaliteten i undervisningen og iverksettelsen av respektive tiltak, uavhengig av den nasjonale situasjonen.

2.1.2 Fremgangen gjennom skolesystemet og bevegelse mellom utdanningsløp

I flere land møter barn med innvandrerbakgrunn utfordringer i å komme fremover gjennom skolesystemet. Dette ble spesielt identifisert i **Italia**, **Nederland**, **Latvia**, **Spania (Catalonia)**, **Kroatia** og **Tyskland**.

I **Italia** begynner gjerne innvandrernes gang gjennom skolesystemet ved å bli plassert i klasser der de ikke hører til aldersmessig på grunn av sin manglende kunnskap av det

⁶ Med "Kvalitet i undervisningen" mener vi: Undervisning som respekterer mangfold og gir likestilte muligheter, tilgang og nøkkelkompetanser for alle. Nøkkelkompetanser er en kombinasjon av kunnskap, ferdigheter og holdninger som passer omgivelsene. Nøkkelkompetanser blir spesielt identifisert som følgende: kommunikasjon på morsmålet, kommunikasjon på utenlandskt språk, matematisk kompetanse og grunnkompetanser i naturfag og teknologi, digital kompetanse, lære å lære, samfunns og sosial- kompetanser, følelse for initiativ og entrepenørskap, kulturell bevisshet og uttrykk. Disse nøkkelkompetansene er alle avhengige av hverandre og trykket i hvert tilfelle ligger på kritisk tenkning, kreativitet, initiativ, problemløsning, risiko vurdering, beslutningsprosesser og konstruktiv handtering av følelser. (Definisjon satt sammen basert på de Europeiske rammer for EU-land og EU-rådet.)

italienske språket. Et lignende mønster kan bli funnet i **Belgia (Flandern)**, hvor det finnes tilfeller av dyktige elever med lav kompetanse i nederlandsk som blir sent til spesielle skoler for studenter med lærevansker.

Selv om utdanningssystemet i et land er av høy kvalitet kan visse regler hindre en vellykket fremgang gjennom skolesystemet. Dette er tilfellet i **Nederland**, hvor avgjørende beslutninger i valg av utdanningsløp skjer veldig tidlig. Dette stiller innvandrerstudenter som trenger å ta igjen språklig kunnskap i en ufordelaktig stilling i sin skolekarriere. Lignende utfordringer oppstår fra tidlige beslutninger for en av de tre videregående utdanningsløp i **Tyskland**.

I **Belgia (Flandern)**, har det såkalte "vannfall systemet" som beskriver fenomenet med at studentene som har kommet inn på et lavere utdanningsnivå har få sjanser for å komme tilbake til høyere utdanning, blitt et betydelig hinder for innvandrerbarn i sin fremgang gjennom skolesystemet og sin bevegelse mellom utdanningsløp. Det motsatte er det riktige for **Litauen**, hvor overgangen fra yrkesrettede til akademiske studier er tilrettelagt.

I **Latvia** og **Kroatia** er utfordringene identifisert spesielt på høyere utdanning: I Latvia må tredjelandborgere betale høyere avgifter mens i Kroatia har barna til asylsøkere vanskeligheter med å komme inn på høyere utdanning fordi de blir ikke offisielt akseptert ved høyere utdanningsinstitusjoner.

For å oppsummere: det finnes hindre for innvandrerstudenter i flere skolesystemer på grunn av sin plassering på lavere utdanningsløp på grunn av språklige mangler som ikke stemmer med kompetansenivået, tidlige beslutninger innenfor utdanningsløp og mangel på fleksibilitet for å bevege seg mellom, spesielt for å bevege seg fra et lavere til et høyere utdanningsløp og også grunnet restriksjoner i tilgangen til undervisningen.

2.1.3 Skolesegregering

Konsentrasjonen av barn med innvandrerbakgrunn på visse skoler representerer en utfordring på flere land og er oppfattet som en av hovedhindrene for å iverksette interkulturell undervisning (1.2.1). Skolesegregering har forskjellig mønster i de analyserte landene: innvandrerelever som er overrepresentert på lavere utdanningsløp eller på lavpresterende skoler på grunn av systemkvoteringer, foreldrenes valg (majoritetsforeldre som unngår skoler med høy andel av innvandrerelever), bolig segregering eller segregering pr. grupper som f. eks. romfolk og nasjonale minoriteter.

2.1.4 Veien videre

I drøftingen om i hvilke problemer landene føler et behov for å lære fra hverandre og få mer erfaring dukket det opp to hovedområder: lærerutdanning og skolens regulering og organisering. FG deltakerne fra nesten alle landene følte det nødvendig å bedre kvalifikasjonen til lærerne, spesielt angående interkulturell undervisning, iverksettelse av mangfold prinsippene, språkopplæring (mottakerlandets så vel som språket i opprinnelseslandet) og den generelle evnen til å håndtere en mangfoldig elevgruppe. Angående skolens regulering og organisering inkluderte behovene å bedre rammeverket for

å plassere elevene på de forskjellige skolene etter sine reelle kompetanser, inkludere interkulturell undervisning i studieplanen og forsikre at skolene samarbeider og bygger nettverk med andre relevante institusjoner.

.

2.2 Mangfold I skolene

Tabell 4: Mangfold I skolene – Utfordringer

Land	Quality of the curriculum, its relevance for all pupils and accounting for migrant pupil's specific needs and different backgrounds in teaching methods and materials	Intercultural education skills of teachers acquired through pre-/in-service teacher training	Discrimination in school and policies and measures addressing discrimination, racism and stereotypes on the national and school level	National level approach to diversity (e.g., national concept of diversity and/or intercultural education, image of immigrant students)
Italia	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nederland	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Latvia	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Estland	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kroatia	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Litauen	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Flandern	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hellas	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spania	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Tyskland	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Tabell 5: Mangfold I skolene – Erfaringer / styrker

Land	Språkstøtte	Lærerens ferdigheter innen interkulturell undervisning tilegnet gjennom lærerutdanning/videreutdanning	Diskriminering i skolen og politiske tiltak for å ta opp diskriminering, rasisme og stereotyper nasjonalt og på skolenivået.	Individuell støtte til innvandrerstuderenter
Italia	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nederland	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Latvia	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estland	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kroatia	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Litauen	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Flandern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hellas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spania	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tyskland	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tabell 6: Mangfold i skolene – Behov for læring og utveksling av erfaring

Land	Iverksettelse av mangfold tilnærmingen	Offentlige reguleringer	Utdanning av lærere	Foreldreinnvolvering
Italia	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nederland	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Latvia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estland	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Kroatia	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Litauen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flandern	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hellas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spania	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Tyskland	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.2.1 Mangfold tilnærming på nasjonalt nivå

Den generelle utfordringen rundt mangfold på skolen ser ut til å være mangelen på en landsovergripende nasjonal tilnærming på mangfold. I flere land har det ikke blitt utviklet en kjerneforståelse om mangfold og et rammeverk for å iverksette den. Denne mangelen gjenspeiler seg i forskjellige områder, for eksempel studieplaner, nasjonal- regions- og skolepolitikk og lærerutdanning. Det kan antas at ytterligere utfordringer som identifiseres rundt mangfold på skolen er delvis et resultat av denne mangelen på en nasjonal tilnærming til den.

2.2.2 Lærerens ferdigheter i interkulturell undervisning

I samsvar med de identifiserte behovene for læring og utveksling av erfaring innen den generelle kvaliteten på skolen blir lærere oppfattet som ikke tilstrekkelig forberedt på å undervise barn med innvandrerbakgrunn. Dette baserer seg ofte på allmennlærer utdanningen, hvor interkulturell undervisning ennå spiller en mindre rolle. En strukturert tilnærming til undervisning i heterogene klasser mangler i de fleste tilfellene. Knyttet til dette ble det identifisert en utfordring i å utvikle en markert positiv holdning til mangfold. Oppfatningen blant skolepersonalet at en høy andel av innvandrerelever i en klasse senker undervisningsnivået ser ut til å være utbredt.

2.2.3 Diskriminering på skolen

Diskriminering av studenter med innvandrer- eller minoritets- bakgrunn ser ut til å være et problem i noen land. En ganske urovekkende vekst av høyreekstrem ideologi kan observeres i **Hellas**, med en økning av antall rasistiske og diskriminerende hendelser. I andre land som **Italia**, **Nederland** og **Belgia (Flandern)**, finnes det initiativer mot diskriminering, men det er fortsatt behov for en mer utbredt holdning av kulturell reaksjonsevne og kulturell forståelse.

FG deltakerne i **Estland** uttalte at diskriminering ikke er et problem i skolen. På tilsvarende vis har det ikke blitt oppfattet i **Litauen** noe forekomst av diskriminering, noe som skyldes skoleprogrammer som øker lærernes og studentenes følsomhet for mangfold og toleranse.

2.2.4 Veien videre

Sammen med de utfordringene som har blitt identifisert ovenfor har FG deltakerne også identifisert behovet for å lære fra hverandre og utveksle erfaringer, spesielt angående implementeringen av en tilnærming til mangfold og lærerutdanningen. Et ytterligere aspekt som er blitt identifisert er involveringen av innvandrerforeldre i barnas skolegang og kommunikasjonen mellom lærere og innvandrerforeldre. Noen skolesystemer som for eksempel **Tyskland** avhenger stort av foreldrenes involvering. Mangler i dette feltet plasserer barn med innvandrerbakgrunn i en spesielt uheldig situasjon.

2.3 Målrettede tiltak for innvandrererelever

Tabell 7: Målrettede tiltak for innvandrererelever– Utdfordringer

Land	Språkstøtte		Akademisk støtte for tilpasset undervisning og individuell støtte spesielt for lavpresterende elever	Integrering av innvandrererelever i den nasjonale elevmassen	Skolesamarbeid med innvandrergruppene og kommunikasjon med innvandrerforeldre	Målrettet støtte for spesielle behov
	Morsmål	Språk av mottakerlandet				
Italia	●	○	○	○	●	○
Nederland	●	○	●	○	○	●
Latvia	○	○	●	○	○	●
Estland	○	○	○	○	○	○
Kroatia	●	●	●	○	●	●
Litauen	○	●	●	○	●	●
Flandern	●	○	○	○	●	●
Hellas	○	○	●	○	○	●
Spania	○	○	●	○	●	●
Tyskland	○	○	○	○	●	●

Tabell 8: Måltrettede tiltak for innvandrererelever – Erfaringer / styrker

Land	Språkstøtte		Tilpasset undervisning og individuell støtte, spesielt for lavpresterende elever	Integrering av innvandrererelever i den nasjonale elevmassen	Skolesamarbeid med innvandrergruppene og kommunikasjon med innvandrerforeldre	Måltrettet støtte for spesielle behov
	Morsmålsopplæring på skolen	Kvalitet i undervisningen og støtte i språket av mottakerlandet				
Italia	○	○	○	○	○	○
Nederland	○	●	●	●	○	○
Latvia	○	●	○	○	●	○
Estland	○	●	●	○	○	○
Kroatia	○	●	○	●	○	○
Litauen	●	○	○	○	●	○
Flandern	○	○	●	●	●	●
Hellas	○	○	○	○	○	○
Spania	○	○	○	○	○	○
Tyskland	○	○	●	○	○	○

Tabell 9: Målrettede tiltak for innvandrerelever – Behov for læring og utveksling av erfaring

Land	Undervisningsmetoder / lærerutdanning	Språkstøtte		Tilpasset undervisning og individuell støtte, spesielt for lavpresterende elever	Integrering av innvandrerelever i den nasjonale elevmassen	Skolesamarbeid med innvandrergroper og kommunikasjon med innvandrereforeldre	Målrettet støtte for spesielle behov
		Morsmålsopplæring på skolen	Kvalitet i undervisningen og støtte i språket av mottakerlandet				
Italia	●	○	○	○	○	○	○
Nederland	●	○	○	○	○	○	○
Latvia	●	○	○	○	○	○	○
Estland	○	○	○	○	○	○	○
Kroatia	●	●	○	○	○	○	○
Litauen	○	○	○	○	○	○	○
Flandern	○	○	○	○	○	○	○

2.3.1 Akademisk støtte for tilpasset undervisning og individuell støtte, spesielt for lavpresterende innvandrerstudenter og studenter med spesielle behov

I nesten alle de analyserte landene ble det identifisert et behov for mer intensiverte, strukturerte og effektivt målrettede tiltak for undervisningsstøtte og tilpasset undervisning av elever med innvandrerbakgrunn som er lavpresterende eller har spesielle behov.

I **Kroatia** og **Spania**, fører mangelen på finansielle ressurser til svikt i individuelle støttetiltak til innvandrerelever. Dette er også et problem i **Hellas**, hvor innførings- og veiledningsklasser er etablerte men ikke iverksatt på grunn av budsjettinnstramminger. I **Kroatia** og **Latvia** er det mangelen på en konsekvent politikk i undervisningen av innvandrerbarn det som hindrer tilstrekkelig støtte. Fordi barna til asylsøkere i **Kroatia** kun kommer til skolen etter et år fra innsendelsen av asylsøknaden er det et enormt behov for flere lærerassistenter i grunnskolen for å støtte disse barna.

I **Litauen** og **Tyskland**, baserer den individuelle støtten seg på enkeltsaker og den avhenger av skoler og lærere. Et strengt studieplan begrenser videre fleksibiliteten av lærerne i **Tyskland** for å svare til elevenes mangler i læringsprosessen. I motsetning til dette er studieplanen i **Litauen** oppfattet som fleksibel nok for å kunne vurdere de spesielle behovene av innvandrerelever. Likevel er det knappheten av midler som begrenser mulighetene til å iverksette de respektive tilnærmingene og tiltakene.

“Fargeblinde” tiltak i **Nederland** fører til generelle tiltak som ser bort fra nasjonal eller etnisk opprinnelse. De blir ansett som effektive for innvandrerelever.

I **Estland**, er tiltakene rettet mot innvandrerelever vurdert som veldig positive. Skolene mottar ekstra midler fra Utdannings og Forsknings Departementet for å undervise innvandrerbarn i det estiske språket. I tillegg kan det fastsettes et individuelt læreplan for å møte sine behov. Innvandrerstudenter er integrert til vanlige klasser så tidlig som mulig med assisterende lærere som tilrettelegger denne prosessen.

2.3.2 Språktilegnelse

En av de største problemene, som allerede har blitt nevnt som en del av behovene i lærerutdanningen, er støtten til elever med innvandrerbakgrunn for å lære språket av mottakerlandet, så vel som morsmålet sitt.

I alle de analyserte landene, er språkstøtte for det respektive språket i landet tilgjengelig for innvandrerbarn. Likevel varierer kvaliteten på denne støtten mye og den er ofte utilstrekkelig. En eksempel av tydelig utilstrekkelighet finnes i **Kroatia**, hvor kursene i kroatisk for flyktninger (ikke asylsøkere) er finansiert av Utdanningsdepartementet men undervist av ”Croaticum”, som bare tilbyr tre kurs på engelsk og bare i hovedstaden Zagreb. Det betyr at flyktninger som ikke kjenner til det latinske alfabetet og ikke bor i Zagreb kan ikke dra nytte av kursene i det hele tatt.

De fleste landene tilbyr ikke ekstra støtte for å undervise morsmålet av innvandrerne på grunn av finansielle restriksjoner og mangel på forståelse av de potensielle positive effektene

av morsmålskompetansen. Dette gjelder også **Hellas** hvor programmene for å støtte morsmålet og opprinnelseskulturen finnes men kan ikke bli satt i praksis på grunn av finansielle begrensninger.

I **Estland** finansierer det offentlige Estisk timer for hver innvandrerelev og assisterende lærere engasjert for å gjøre enklere overgangen fra ekstra klassene for innvandrere til vanlige klasser.

2.3.3 Skolesamarbeid med innvandremiljøer og kommunikasjon med innvandrerforeldre

I de fleste tilfellene er ikke foreldrenes involvering og samarbeid mellom innvandremiljøer ikke bokstavelig inkludert i tiltakene for å inkludere innvandrerelever i undervisningsprosessen. I alle de analyserte landene er det skolene som individuelt må etablere slike programmer. De fleste FG deltakerne oppfatter en stor mangel i dette området.

Kun i **Belgia (Flandern)** finnes det et såkalt "Senter for elevveiledning", som støtter kommunikasjonen med innvandrerfamiliene og oversettelsen av viktige dokumenter. I **Latvia**, er å informere innvandrerforeldre om det latviske utdanningssystemet midtpunktet av tiltakene.

I **Litauen**, er kommunikasjon med foreldre av returnerte litauiske studenter forbedret gjennom elektroniske dagbøker hvor foreldrene kan følge sine barns fremganger. Dette tiltaket er spesielt viktig for denne gruppen av foreldre fordi de vanligvis fortsetter å leve i utlandet mens barna returnerer for å studere i litauiske skoler. Andre skoler er frie til å organisere foreldrenes involvering på den måten de føler passende (for eksempel foreldredager, besøk i klasserommet, osv.), men det finnes ikke en nasjonal politikk rundt foreldrenes involvering.

2.3.4 Veien videre

I vurderingen av hvilke område som det ville være lønnsomt med en utveksling av kunnskap og gjensidig læring mellom land, påpekte de fleste landene emnene undervisningsmetoder og lærerutdanning. Dette er i tråd med de tidligere konklusjonene av FG deltakerne og ser ut til å være et felt hvor det er mye som gjenstår å gjøre og som innehar mye potensiale for å bedre undervisningsmulighetene av barn med innvandrerbakgrunn.

2.4. Ledelse og Mainstreaming

Tabell 10: Ledelse og Mainstreaming – utfordringer

Land	Oppfølging av skoleprestasjoner og læringsutbytte hos spesifikke grupper	Lovgivning og ledelse i utdanningssektoren (for eksempel koordinering og iverksettelse av tiltak)	Tilstrekkelighet av utdanningssystemet og utfall for innvandrerbarn
Italia	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nederland	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Latvia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estland	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kroatia	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Litauen	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flandern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hellas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spania	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tyskland	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Tabell 11: Ledelse og Mainstreaming – Erfaringer / styrker

Land	Veiledning av innvandrere i mange områder av livet og ikke kun på skolen (f. eks. en integrert tilnærming)	Oppfølging av skoleprestasjoner og læringsutbytte for spesifikke grupper	Utveksling av god praksis i innvandrereundervisning	Tilstrekkelighet av utdanningssystemet og utfall for innvandrerbarn
Italia	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nederland	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Latvia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estland	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Kroatia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Litauen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flandern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hellas	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spania	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tyskland	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Tabell 12: Ledelse og Mainstreaming – Behov for læring og utveksling av erfaring

Land	Veiledning av innvandrere i mange områder av livet og ikke kun på skolen (f. eks. en integrert tilnærming)	Tilstrekkelighet av utdanningssystemet og utfall for innvandrerbarn
Italia	○	○
Nederland	●	●
Latvia	○	○
Estland	○	○
Kroatia	○	○
Litauen	●	○
Flandern	○	○
Hellas	●	○
Spania	○	○
Tyskland	○	○

Det ser ut til at ledelse og mainstreaming ble knapt diskutert i Fokusgruppene. Dette kan være fordi den oppfattede relevansen av emnet eller pga. av sammensetningen av Fokusgruppen og de respektive interesser og ekspertise hos deltakerne.

2.4.1 Veiledning av innvandrerelever i mange områder av livet og ikke kun på skolen

Litauen og **Nederland** nevnte prosjektorienterte tilfeller som sikter til å støtte et bredt spekter av talenter blant innvandrerelever. En trend mot å støtte en bredere spekter av talenter kan bli identifisert i **Tyskland** sine tiltak også.

En “integrrert tilnærming”⁷ i den betydning at innvandrerelever blir veiledet i mange områder av livet, også utenfor skolen er oppfattet som ikke eksisterende eller underutviklet i de fleste landene.

2.4.2 Oppfølging av skoleprestasjoner og læringsutbytte for spesifikke grupper

I **Nederland, Tyskland** og **Italia** er oppfølgingen og analysen av skoleprestasjonene det ganske detaljert mens det ble klart uttrykt en mangel på dette område i **Litauen** og **Latvia**.

2.4.3 Tilstrekkelighet av utdanningssystemet og utfall for innvandrerbarn

Spesielt i **Nederland** og **Tyskland** blir tidlig inndeling i studieløp oppfattet som en utfordring av systemet og særlig ugunstig for innvandrerbarn. I begge tilfellene er segregering betraktet som en av konsekvensene av den tidlige inndelingen. Dette gjør at innvandrerbarn er overrepresentert i tidlig frafall fra skolen (**Nederland**) og i lavere studieløp i videregående (**Tyskland**).

3. Målene av EU 2020 strategien og ET 2020 målsetningene

Europe 2020 er EUs vekststrategi for det kommende tiåret og som har som målsetning at EU blir en smart, bærekraftig og inkluderende økonomi. Disse tre prioriteter forsterker hverandre og burde hjelpe EU og sine Medlemsstater å levere høye nivåer av sysselsetning, produktivitet og sosial samhörighet. Unionen har satt seg fem ambisiøse mål – i produktivitet, innovasjon, utdanning, samfunnsinkludering og klima/energi – som skal nås i 2020. Hvert medlemsstat har adoptert sine egne nasjonale målsetninger i hver av disse områdene.

⁷ En “integrrert tilnærming” i språkopplæring refererer til konseptet av integrert læring av innhold og språk (CLIL) som innebærer å undervise et fag gjennom et språk som er forskjellig fra den som brukes vanligvis. Dette faget kan være uten sammengeng med språkundervisningen som historietimer undervist på engelsk på en skole i Spania. (Europa kommisjonens uttalelse om språkundervisning: : http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm)

Education and Training 2020 (ET 2020) strategien er basert på Rådets Konklusjoner av den 12. mai 2009 på det strategiske rammeverket for europeisk samarbeid i undervisning og opplæring (ET 2020). Disse konklusjonene sørger for et strategisk rammeverk for europeisk samarbeid i undervisning og opplæring frem til 2020. Rammeverket bygger på det som ble oppnådd i "Education and Training 2010" (ET 2010) sitt arbeidsprogram, med hensikten av å svare til de utfordringene som gjenstår i å skape et kunnskapsbasert Europa og gjøre livslang læring en virkelighet for alle.

Hovedformålet av rammeverket er å støtte medlemslandene i å utvikle videre sine utdannings og opplærings systemer. Disse systemene burde bedre gi midlene til alle borgere slik at de kan realisere sitt potensial, så vel som forsikre økonomisk bærekraftig velstand og arbeidsevne. Rammeverket burde ta i betraktning hele spektret av utdanning og opplæringssystemene fra et perspektiv av livslang læring og dekke alle nivåer og sammenhenger (inkludert ikke formell og uformell opplæring).

Konklusjonene utpeker fire strategiske mål for rammeverket:

- gjøre livslang læring og mobilitet en virkelighet – det er behov for fremgang i iverksettelsen av strategier rundt livslang læring, utviklingen av nasjonale kvalifikasjonsnivåer knyttet til de Europeiske Kvalifikasjonsnivåer ([EQF](#)) og mer fleksible utdanningsløp. Mobilitet burde utvikle seg og "[European Quality Charter for Mobility](#)" burde tas i bruk.
- bedre kvaliteten og effektiviteten av undervisningen og opplæringen – alle borgere skal være i stand for å skaffe seg kjernekompetanser og alle utdannings og opplæringsnivåer trenger å være både mer attraktive og effektive.
- fremme likhet, sosial samhörighet og aktivt borgerskap – utdanning og opplæring burde gi befolkningen muligheten til å tilegne seg og utvikle ferdigheten og kompetansen som behøves for sin sysselsetning og fremme videre læring, aktivt borgerskap og interkulturell dialog. Læringsforskjeller bør bli rettet gjennom inkluderende og tidlig opplæring av høy kvalitet.
- styrke kreativitet og innovasjon, inkludert entreprenørskap på alle nivåer av opplæring og utdanning – tilegningen av tverrgående kompetanser hos alle borgerne burde fremmes og funksjonen av kunnskapstrekanten (utdanning-forskning-innovasjon) burde garanteres. Samarbeid mellom bedrifter og utdanningsinstitusjoner så vel som bredere opplæringssamfunn med det sivile samfunnet og andre aktører burde fremmes.⁸

⁸ Kilder: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29:EN:NOT> og <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:EN:PDF>

Av de to ovenstående strategiene ble iverksettelsen av målsetningene angående utdanning behandlet av FG deltakerne.

EU 2020 og ET 2020 målsetningene i utdanningsområde er:

For førskolen:

- Øke andelen av barn mellom 4 år og alderen for skolestart som deltar i undervisning til minst 95%

For videregående:

- Redusere skolefrafallet til 10%
- Redusere andelen av lavpresterende 15-åringer i lesning, matte og naturfag til under 15%

For høyere utdanning:

- Øke andelen av 30-34 åringer som fullfører høyere utdanning til 40%

For livslang læring:

- Øke gjennomsnittsandelen av voksne som deltar i livslang læring til minst 15%

Denne delen skisserer fordelingen av verdien av disse indikatorene mellom deltakerlandene og behandlingen i fokusgruppene av iverksettelsen av EU 2020 og ET 2020 målene i de nasjonale sammenhengene.

3.1 Nasjonale indikatorer på målsetningene av EU 2020 og ET 2020

Følgende tabell viser verdiene av de nevnte indikatorene i landene som deltok i FG analysen. Vedlegg II viser fordelingen av disse verdiene mellom landene.

Tabell 13: Nasjonale indikatorer på målsetningene av EU 2020 strategien og ET 2020 målene

Indikator	EU 2020 Strategi / ET 2020 mål	Kroatia		Estland		Latvia		Litauen		Nederland	
		Nasjonalt mål	Dagens nasjonale tall	Nasjonalt mål	Dagens nasjonale tall	Nasjonalt mål	Dagens nasjonale tall	Nasjonalt mål	Dagens nasjonale tall	Nasjonalt mål	Dagens nasjonale tall
Andel av barn mellom 4 år og skolealder som deltar i utdanning for tidlig barndom	95%		70.1% (2010)		94.2% (2011)		87.4% (2010)		78.3% (2010)		99.6%
Tidlig frafall fra utdanning og opplæring	10%		4.1% (2011) upålitelige data	9.5%	10.8% (2011)	13.4%	11.8% (2011) 16% (TCN, 2010)	<9%	7.9%	7.9%	9.1%
Andel av lavpresterende 15-åringer i lesing, matematikk og naturfag	15%		22.4% (2009)		11.4% (2010)		17.6% (R) 22.6% (M) 14.7% (S)		24.3% (R) 26.3% (M) 17% (S)		
Andel av 30-34 åringer som fullfører høyere utdanning	40%		24.5% (2011)	40%	40.2% (2011)		35.7% (native) 21% (TCN)	40%	45.4%	40%	41.1%
Gjennomsnittsandelen av voksne som deltar i livslang læring	15%		2.3% (2011)	20%	12%		5%		5.9%		16.7%

Indikator	EU 2020 Strategi / ET 2020 mål	Spania		Belgia (Flandern)		Italia		Tyskland	
		Nasjonalt mål	Dagens nasjonale tall	Nasjonalt mål	Dagens nasjonale tall	Nasjonalt mål	Dagens nasjonale tall	Nasjonalt mål	Dagens nasjonale tall
Andel av barn mellom 4 år og skolealder som deltar i utdanning for tidlig barndom	95%		100%		99.1%		97.1% (2010)		96% (2011)
Tidlig frafall fra utdanning og opplæring	10%	15%	26.5% (andel av skolefravall)	9.5%	12%		18.8 % (andel av skolefravall) 44% for innvandrerelever (2011)	9.9%	5.6% (2011)
Andel av lavpresterende 15-åringer i lesing, matematikk og naturfag	15%		19.6% (R) 23.7% (M) 18.2% (S)		35.4%		20% (R) (2009) 24.9 (M) (2009) 20.6 (S) (2009)		18% (R) (2009) 18.6% (M) (2009) 14.8% (S) (2009)
Andel av 30-34 åringer som fullfører høyere utdanning	40%	44%	40.6% (2011)	47%	42.6%		19.8% (2010) 12% fra andre nasjonaliteter	42%	30% (2010)
Gjennomsnittsandelen av voksne som deltar i livslang læring	15%		10.8% (2011)	15%	7.1%		6.2% av voksne som deltar i kurs for å spisse egne kompetanser		42% (2010)

NB: Det finnes ikke tilgjengelige data for Hellas

3.2 *Oppfatninger om iverksettelsen av EU 2020 og ET 2020 målsetningene*

På grunn av forskjeller i utviklingsstatusen av de målrettede tiltakene og utdanningsstatistikkene fordelt på innvandrerbakgrunn mellom deltakerlandene i SIRIUS, ble det tilbudt to måter å analysere denne delen på.

Alternativ A gjenspeiler oppfatningene av iverksettelsen av EU 2020 og ET 2020 målsetningene på en differensiert måte. Dette anvendes av land som er i et avansert stadium i utviklingen av målrettede politiske tiltak og differensierte utdanningsstatistikker. Dette alternativet ble valgt av **Belgia (Flandern), Estland, Tyskland, Hellas, Italia og Nederland.**

Alternativ B gjenspeiler den nåværende statusen av utdanningsstatistikken, fremgangen i å møte målsetningene av EU 2020 Strategien og ET 2020 målene og status i kunnskapen om virkningen av tiltakene for å møte målsetningene i de landene som er i et tidlig stadium i utviklingen av målrettede tiltak og differensierte utdanningsstatistikker. Dette alternativet ble valgt av **Kroatia, Latvia, Litauen og Spania (Catalonia).**

Denne delen analyserer iverksettelsen av EU 2020 og ET 2020 målsetningene detaljert, spesielt for de landene som følger Alternativ A, og den fortsetter med en skissering av den nåværende statusen av utdanningsstatistikken og status i fremgangen på å møte målsetningene for EU 2020 strategien og ET 2020 målene som grunnlag for målrettede tiltak i de spesifikke tiltakene av land som har valgt Alternativ B.

3.2.1 **Politiske tiltak for å nå målsetningen til førskolen**

Målsetningen for førskolen i EU er en deltakelse på 95% av barn mellom 4 år og frem til skolestart alder. Alle Alternativ A landene har oppnådd eller overskredet dette målet (det finnes ikke data tilgjengelige for **Hellas**).

I **Estland, Hellas og Tyskland** bygges det nye barneomsorg fasiliteter og fremmøte er høy i **Tyskland og Estland**. I **Tyskland** er retten til førskoleopplæring festet ved lov til alle barn fra treårsalderen. I **Hellas og Tyskland** ligger fokus på foreldrenes involvering og utdanningen av kvalifiserte førskolelærere. Likevel er lik deltakelse i førskoleopplæring av barn med innvandrerbakgrunn fortsatt en utfordring i **Tyskland**. En lignende fokus på foreldrenes involvering kombinert med et forsøk på å støtte tidlig språktilegnelse kan bl.a. finnes i **Belgia (Flandern)** hvor, i likhet med **Nederland**, nesten 100% av deltakelse i førskole har allerede blitt oppnådd. "Like muligheter for alle" tilnærmingen i Nederland skiller på sosial bakgrunn og ikke på innvandrerstatus og den tar sikte spesielt på å inkludere sosialt vanskeligstilte barn.

I **Italia**, står innvandrerbarn ovenfor spesielle utfordringer: 75% av dem går ikke på førskole. Likevel finnes ikke tiltak for at innvandrerfamilier skal melde inn sine barn på førskoleopplæring.

Blant landene i Alternativ B er det kun **Spania (Catalonia)** som har nådd målet, mens førskole deltakelse i **Kroatia, Latvia** og **Litauen** er under målsetningen.

3.2.2 Politiske tiltak for målsetningene i videregående skole

Målsetningene for videregående skole refererer til andelen av lavpresterende 15 åringer i lesing, matematikk og naturfag (mål: ikke over 15%) og tidlig frafall fra utdanning og opplæring (mål: ikke over 10%)

I **Estland, Nederland** og **Tyskland**, er målet for andelen av tidlig skolefravall oppnådd. Dette har blitt oppnådd i **Nederland** med en konsekvent tiltakspakke. I **Estland** er tidlig frafall en utfordring i yrkesskoler, og dette blir behandlet ved å legge et sterkere fokus på rådgivning tiltak.

Belgia (Flandern), Hellas og **Italia** har ennå ikke vært i stand til å oppfylle målet fullt ut. **Hellas** har til og med vært vitne til en økning av andelen skolefravall. Dette skyldes studentenes statsborgerskap, samfunnsøkonomisk bakgrunn og hjemmemiljø sammen med strukturen av utdanningssystemet. Som strategier for å reversere denne trenden følger Hellas opp avgangsstudentene av videregående utdanning i detalj og tilbyr veiledning og innføringskurs. Det har blitt iverksatt et tidlig frafallstiltak som heter "Flexible Zone" for å bedre elevenes sosiale ferdigheter. FG deltakerne i Hellas identifisert et akutt behov for mer forskning som studerer de spesielle behovene av de som dropper skolen tidlig, mens forskningen rundt karakteristikken av frafallet er også nødvendig. Med en mer nøyaktig undersøkelse av grunnene og dimensjonen av frafallet kan det etableres tiltak som er mer effektive.

I **Italia** er andelen av innvandrerbarn innen de som dropper skolen tidlig spesielt høy. FG deltakerne i **Belgia (Flandern)** oppfattet at de respektive tiltakene har vært mislykket så langt fordi de ikke har vært fokusert på å starte i en tidlig status, på barneskolen men istedenfor når studentene allerede er i fare for å droppe ut. Det vanlige tiltaket som består i å la lavpresterende studenter gå det samme trinnet på nytt fremmer frafallet på grunn av aldersforskjellene i klassene og demotiveringen av studentene. I **Italia** er det oppfattet som en utspredd utfordring mangelen av nasjonale retningslinjer angående barn med innvandrerbakgrunn på videregående skole. Fokuset på å analysere situasjonen ble sett på som det motsatte av å formulere og iverksette tiltak. Eksisterende tiltak er ikke iverksatt i nasjonal skala men kun lokalt. Disse tiltakene er rettet mot å gjøre enklere overgangen mellom forskjellige skoler, godkjenning av studiepoeng, godkjenning av praktisk opplæring, praksisperioder og lærlingplasser, overganger mellom forskjellige utdanningsløp og muligheten til å returnere til skolen etter en periode ved godkjenningen av vellykket deltakelse i deler av videregående skole. Samtidig blir *peer education* (på skolen og gjennom eksterne initiativer) mer vanlig i **Italia** og er også et middel for å forbedre resultatene av lavpresterende studenter.

Verdien av målsetningen på andelen av lavpresterende 15 åringer i lesing, matematikk og naturfag har ikke blitt oppnådd i **Belgia (Flandern), Italia** og **Tyskland**. I **Estland** er verdien lavere enn målsetningen. Det finnes ikke data for **Nederland** og **Hellas**. I FG diskusjonene

var det kun deltakerne fra **Belgia (Flandern)** og **Tyskland** som identifiserte som en tydelig utfordring den lave prestasjonen. I **Belgia (Flandern)** oppfattes det at problemet er ikke behandlet som en prioritet på departement nivå, og de siste forsøkene er sett på som mislykkede. Nåværende politikk på departement nivå stipulerer at lavpresterende elever må gå skoleåret på nytt, noe som fører til demotivering på grunn av aldersforskjellene som oppstår innen klassen. En individuell karriere utvikling som ble iverksatt i en videregående skole i Antwerpen ble positivt oppfattet av FG deltakerne fordi den fungerer som en motivasjonsfaktor gjennom studiet.

Tyskland tar sikte på å forbedre studentenes prestasjoner ved å styrke støtten på individuelt nivå, ha nært samarbeid med foreldrene; interkulturell undervisning; høyere antall veiledere, meklere og sosiale saksbehandlere samt forbedringer i lærerutdanningen. Disse tiltakene sikter samtidig til å senke tidlig skolefravall. At lavpresterende elever går skoleåret om igjen er også på plass selv om det er en økning av de som argumenterer mot denne strategien. De viktigste hindringene for å optimalisere mulighetene innen og på tvers av utdanningstrinnene ser ut til å ha opphav i restriksjoner på finansielt, strukturelt og hierarkisk nivå. Det føderale systemet spiller en større rolle i utdanningspolitikken. FG deltakerne oppfatter at utdanningspolitikken er for mye bestemt av politikere uten innspill fra ekspertene.

Blant landene i Alternativ B, er det kun **Kroatia** og **Litauen** som har oppnådd målsetningsverdien angående tidlig skolefravall. FG deltakerne i **Litauen** tilskriver oppnåelsen av dette målet til landets politikk. Andelen av lavpresterende elever over målsetningsverdien for alle Alternativ B landene (**Kroatia, Latvia, Litauen og Spania (Catalonia)**).

For å oppsummere: tidlig skolefravall så vel som lave prestasjoner fortsetter å være utfordringer i noen land. Det har blitt satt på plass tiltak for å takle disse problemene og de har også blitt iverksatt med suksess i noen tilfeller mens i andre tilfeller har det ikke vært slik hovedsakelig på grunn av mangelen av et nasjonalt rammeverk eller utilstrekkelig implementering.

3.2.3 Politiske tiltak for å nå målet for høyere utdanning

Målet for høyere utdanning fastsetter at 40% av alle mellom 30 og 34 år skal fullføre høyere utdanning. Blant landene i Alternativ A har dette målet blitt oppnådd av **Belgia (Flandern), Estland** og **Nederland**. Verdiene for **Italia** og **Tyskland** er under målsetningen. Det finnes ikke data tilgjengelige for **Hellas**. Blant Alternativ B landene er verdiene for **Kroatia** og **Latvia** under målsetningen mens **Litauen** og **Spania (Catalonia)** har nådd målsetningen. I **Litauen** ble dette oppfattet som et resultat av den nasjonale politikken.

I **Estland** settes det et sterkt fokus på kvaliteten av systemet i den høyere utdanningen selv om målsetningen har blitt oppnådd. En pågående reform sikter til å løfte eksamensterskelen for å komme inn på høyere utdanningsskoler og vurdere kvaliteten av studieplanene og kravene for å bestå høyere utdanning. I **Italia** har det blitt satt på plass forskjellige tiltak for Italiensk L2 for denne aldersgruppen og regionale skoler er nå autorisert for å godkjenne språkkunnskap. En spesiell utfordring av fravall fra høyskolen ble identifisert i **Tyskland**. FG deltakerne foreslår at tiltakene burde ta sikte til å utvide støtten (f. eks. Tysk som et

vitenskapsspråk, individuell akademisk veiledning) og rådgivning om de forskjellige mulighetene og utdanningsløpene innen skolesystemet.

3.2.4 Politiske tiltak for å nå målet for livslang læring

Målet for livslang læring fastsetter at 15% av den voksne befolkning deltar i livslang læring.

Så langt har dette målet blitt oppnådd av **Nederland** og **Tyskland**. Det finnes ikke data tilgjengelig for **Hellas** men det har blitt iverksatt programmer for livslang læring som f. eks. "Annen Sjanse Skoler" for studenter som har droppet men som nå ønsker å fortsette. I Italia ble det identifisert en mangel av målrettede politikker for voksne med innvandrerbakgrunn.

I **Tyskland** ble det identifisert som motiverende faktorer for livslang læring en positiv holdning og selve utbytte av utdanningen. Systemet gir muligheter for å komme inn på nytt igjen istedenfor å bli satt ut etter den første kvalifiserende graden. Likevel, for å bedre situasjonen, har FG deltakerne i Tyskland foreslått rådgivning og veiledning for avansert opplæring, lavere terskler og forbedrede sjanser for å bevege seg på tvers av utdanningsløpene.

Ingen av landene i Alternativ B (**Kroatia**, **Latvia**, **Litauen** og **Spania (Catalonia)**) har nådd målet så langt. I **Spania (Catalonia)** er dette delvis skyldt mangelen på tilstrekkelige og fleksible programmer for livslang læring.

3.2.5 Nåværende status av utdanningsstatistikker I Kroatia, Latvia, Litauen og Spania (Catalonia)

Mens det finnes tilgjengelig data om utdanning på ganske avansert måte i **Spania (Catalonia)** og **Kroatia** som gjør mulig et differensiert analyse av innvandrerelever, er ikke dette tilfellet for **Latvia** og **Litauen**. I de sistnevnte landene er ikke innvandrer- og utenlandske studenter analysert som en særskilt kategori. Dessuten er definisjonen av "utenlandske studenter"⁹ i **Litauen** så selvmotsigende at den hindrer differensierte analyser.

For å bedre fremtidige analyser planlegger **Latvia** å følge opp nyankomne innvandrerstudenter i barne- og videregående skole og differensiere dem fra annen- og tredjegerasjons innvandrere, men denne planen har ennå ikke blitt dokumentert.

Følgende tabell viser tilgjengeligheten av differensierte data i de fire landene.

⁹ Denne definisjonen inkluderer alle utenlandske studenter som har ankommet Litauen for å studere så vel som returnerte litauere som ikke har statsborgerskapet samt alle som innehar fast og midlertidig oppholdstillatelse.

Tabell 14: Tilgjengelighet av differensierte utdanningsdata i Latvia, Kroatia, Spania (Catalonia) og Litauen

Land	Data fordelt på ...		
	Skoletype	Innvandrere/Majoritet	Utenlandske/Majoritet
Latvia	tilgjengelig: f.eks.: mainstream skoler sammenlignet med tospråkligundervisningsprogrammer	innvandrere er ikke fulgt opp som en egen gruppe	
Kroatia	tilgjengelig: uten kvalifikasjoner / grunnskole / videregående skole / universitet (BA) / MA / PhD	Tilgjengelig	detaljerte statistikker tilgjengelig
Spania	Andel av innvandrerbarn i førskoleundervisning/ frafallsprosent / lavpresterende / avslutter høyere utdanning / voksne i livslang læring	detaljert profil av stillingen av innvandrerelevne i Spania	antall utenlandske studenter i de forskjellige utdanningstrinnene
Litauen	ikke statistikk tilgjengelig heller ikke for majoritetsstudenter	statistikk er vanligvis ikke fordelt på innvandrerbakgrunn	tilgjengelig men tvilsom definisjon av utenlandsk student

3.2.6 Status i oppnåelsen av målsetningene av EU 2020 strategien og ET 2020 målene i Kroatia, Latvia, Litauen og Spania (Catalonia).

I alle fire landene ser det ut til å mangle en offentlig diskusjon om implementeringen av målsetningene for EU 2020 og ET 2020.

Det finnes tilfeldige samtaler mellom utdanningsforskere og politikere i **Latvia**. En oppfølgingsrapport av regjeringsplanene til en reform av utdanningen levert av tankesmien PROVIDIUS i januar 2012 knyttet mange utdanningstiltak foreslått av regjeringen til ET 2020 målsetningene og den konkluderte at på det hele så støttet den nåværende reformplanen retningen som ET 2020 utpeker. Foreløpig så eksisterer målrettede tiltak i **Latvia** kun på området av språkopplæring av annen og tredjegerasjonsinnvandrere. Derfor finnes det kunnskap om effektiviteten av tiltakene kun rundt tilegningen av språket.

I **Spania (Catalonia)** viser tallene at tiltakene har så langt ikke vært effektive, unntatt målsetningen for førskoleundervisningen. Det er mindre frafall i skolesystemet på grunn av den økonomiske krisen, men lærerne ser ut til å være demotiverte. Deltakerne i FG deler meningen om at det er umulig å nå målene på grunn av krisen og de finansielle nedskjæringene som kommer med den.

4. Oppfatninger rundt det mulige bidraget av SIRIUS nettverket

Mesteparten av FG deltakerne i alle ti landene verdsatte høyt det potensielle bidraget av SIRIUS nettverket for utveksling av god praksis og tiltak angående innvandr器undervisning på nasjonalt nivå, så vel som blant de europeiske landene. I så henseende ble det uttrykt følgende aspekter av spesiell interesse:

- Sette i gang gjensidig læring og sammenligninger på tvers av land når det gjelder utdanningstiltak, målsetting og dialog mellom de forskjellige grupper involvert i utviklingen samt iverksettelsen av tiltak rettet mot undervisningen av innvandrere (forskere, politikere, innvandr器organisasjoner, representanter fra NGO og skoler – fra barneskole videregående og høyere utdanning) både på nasjonalt nivå og på tvers av landene og så vel som (1) knytte de forskjellige gruppene og (2) knytte medlemmer av hver gruppe, f. eks. ved å være en plattform for interaksjon og kunnskapsutveksling mellom lærere av hele Europa, starte utdanningsseminarer og lærerutvekslinger. Starte denne dialogen på tvers av land, innen landegrensene og lokalt.
- Som en informasjons og kunnskapsportal, burde SIRIUS tjene som en portal for utveksling og formidling av informasjon, kunnskap, god praksis (inkludert relevante indikatorer) og data, f. eks. metoder for å definere lover, innføringsmekanismer, lærerutdanning, undervisningsmaterialer, egnevalueringsteknikker og annet.
- Fokus på spesielle emner, som undervisning i tidlig barndom, tidlig frafall fra skolen og undervisning i svært ulike klasser og legge til rette for gjensidig læring og sammenligninger på tvers av nasjoner.
- Tilby data for å kunne utforme gode politikker og forsikre at tiltakene er basert på virkeligheten. Verve forskernes støtte i sammenslåing og analyse av data til politikere som skal utforme tiltak.

Videre:

- I flere FG ble det uttrykt et ønske for at SIRIUS skulle utvikles til et permanent, bærekraftig nettverk for støtte og utveksling, som motsetning til det midlertidige nettverket.
- Det endelige målet for SIRIUS burde være å bedre innvandr器undervisningspolitikken gjennom økte ressurser og erfaring.
- Noen FG deltakere uttrykte ønske om å bli involvert i SIRIUS sine aktiviteter.
- SIRIUS burde øke bevisstheten om betydningen av innvandr器undervisning (Estland).
- SIRIUS burde hjelpe med å etablere og beholde forskningscentre knyttet til universitetene (Spania/Catalonia)

5. Avsluttende spørsmål

Avslutningsvis ble det stilt følgende spørsmål som et resultat av analysen over. I fremtiden burde SIRIUS nettverket vurdere relevansen av disse spørsmålene.

- 1) Hvordan kan kulturelt mangfold begrepsfestes innen det nasjonale utdanningssystemet? Og hvordan kan det bli satt i praksis? Hvilke tiltak er effektive for å fremme kulturelt mangfold i lærerutdanning, studieplan, skolepolitikk og andre områder?
- 2) Hvordan kan lærerutdanningen bli bedre og hvordan kan læremetoder adopteres for å møte behovene av alle studentene i undervisningsmiljøer med kulturelt og språklig mangfold? Hvilke tiltak i lærerutdanningen er effektive for å fremme mangfold og for å forberede lærere til å være oppmerksomme på og mottakelig til de forskjellige elevens behov samt kulturell og språklig mangfold?
- 3) Hva trengs i et land for å tenke ut en nasjonal strategi for undervisning av barn med innvandrerbakgrunn?
- 4) Basert på de fakta vi har (NAMS undersøkelsen), så fungerer målrettede tiltak best. Hva kan gjøres for å fremme disse?
- 5) Hvilke politikker og tiltak er effektive for å overvinne de negative effektene av skolesegregeringen (og konsentrasjonen av innvandrerstudenter på visse skoler)?



This project is co-funded by
the European Union

