



# SKOLEN I BYEN

- ANBEFALINGER FRA EKSPERTTÆNKETANK FOR INTEGRATION

EKSPERTTÆNKETANK  
FOR INTEGRATION



1	INDLEDNING	3
2	ANBEFALINGER TIL KØBENHAVNS KOMMUNES INKLUSIONSINDSATS	7
2.1	SKOLEN SOM KULTURCENTER	7
2.2	SAMSPIL MELLEM SKOLE OG FORVALTNING	9
2.3	SPROG OG MANGFOLDIGHED	11
2.4	LIGE MULIGHEDER	14
	LITTERATURLISTE	17
	BILAG OM AVID	19

# I Indledning

I følge Københavns Kommunes Inklusionspolitik, er det et mål at være den mest inkluderende storby i 2015. Det betyder, at alle børn skal have en god start på livet, og at flere børn og unge skal komme styrket ud af folkeskolen (Københavns Kommune 2011 a).

Eksperttænk tanken for Integration (ETI) har til opgave at yde kvalificeret sparring og indsamle viden til løsning af inklusionsudfordringer i Københavns Kommune. På Beskæftigelses- og Integrationsudvalgets møde d. 6. december 2010 blev det besluttet, at ETI i 2011 skulle arbejde med temaet "skolen i byen". ETI har på sine møder i foråret 2011 drøftet Københavns Kommunes hovedudfordringer med inklusion og etniske minoritetsselevers faglige præstationer og overgang til ungdomsuddannelse. I tilknytning til dette er der blevet indsamlet relevant forskning, undersøgelser og erfaringer på området.

På den baggrund fremsætter ETI ni anbefalinger. Hensigten er at understøtte forvaltningens og skolernes opgave med at sikre sammenhængskraft og inklusion i lokalsamfundet samt at styrke skolernes kompetence til at give etniske minoritets elever optimale muligheder for at realisere deres potentiale – fagligt og socialt.

## KØBENHAVNS KOMMUNES UDFORDRINGER

I en længere årrække har opgørelser bl.a. fra Københavns Kommune vist, at det er nødvendigt at have særlig fokus på etniske minoritetsselevers faglige udvikling. Det fremgår af Børne- og Ungdomsforvaltningens opgørelser, at:

1. 27 % af etniske minoritets elever har læseproblemer i 2. klasse. Til sammenligning er gennemsnittet for alle elever i 2. klasse 13 %.
2. Karaktergennemsnittet<sup>1</sup> for etniske minoritets elever i 2010 var 5,99. Til sammenligning var karaktergennemsnittet for etniske danske elever 6,39 (Københavns Kommune 2011 b).
3. Ca. 4 ud af 10 drenge med indvandrer- eller efterkommerbaggrund har ingen ungdomsuddannelse som 26-årige og er marginaliseret fra arbejdsmarkedet (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd).

Gennem de senere år er præstationsgab mellem etniske danske elever og etniske minoritets elever mindsket, og de etniske minoritetsselevers faglige præstationer er gennemgående i fremgang. Dette er særligt gældende for etniske minoritets elever på etniske privatskoler i Københavns Kommune i 2010.

Der er dog en stor andel af københavnske folkeskoler med en overvægt af minoritets elever, der fagligt præsterer væsentligt under landsgennemsnittet (Kvalitetsrapport 2010). Derfor er der stadig behov for en målrettet indsats, hvis kommunen skal nå sit mål om at give alle børn en god start på livet og mindske præstationsgab inden 2014 (Københavns Kommune 2011 a).

<sup>1</sup> Karaktergennemsnittet er udregnet på baggrund af alle bundne prøvafag i 9. klasse og er korrigeret for elevernes socioøkonomiske baggrund.

Det er ikke særligt for Københavns Kommune, at de etniske minoritets elever præsterer dårligere end etnisk danske elever. Det fremgår af PISA Etnisk 2009, at det samme gør sig gældende på landsplan (Egelund, N. m.fl. 2011). Det fremgår også, at kun ca. en tredjedel af præstationsforskellene mellem etniske minoritets elever og etnisk danske elever skyldes de etniske minoritets elevers socioøkonomiske baggrund. Det fortæller os, at social baggrund ikke alene kan forklare præstationsforskellene. Det er nødvendigt også at se på skolens betydning for inklusion.

## INITIATIVER I KØBENHAVNS KOMMUNE

Københavns Kommune har de seneste år iværksat en række forskellige initiativer for at mindske præstationsgab og skabe større inklusion. Kommunen har bl.a. etableret en række forskelligartede undervisningstilbud, såsom heldagsskoler og profilskoler, og man har haft fokus på at skabe en varieret elevsammensætning.

Heldagsskolernes formål er at skabe sammenhæng mellem elevernes skoleliv og fritidsliv ud fra forestillingen om, at dette bidrager positivt til elevernes personlige, sociale og faglige udvikling. Den sammenhæng har man bl.a. søgt at opnå ved at

- tiltrække en større andel af lokalområdet børn til skolerne
- skabe en udfordrende og tryk hverdag med tæt integration af undervisning og fritidsliv
- skabe et tæt samarbejde med det lokale foreningsliv.

Heldagsskolerne skal også sikre fokus på faglighed med henblik på at øge elevernes uddannelsesmuligheder (Rambøll Management 2011).

Profilskolernes formål er at styrke fagligheden. Der er blevet udvalgt en række skoler, der fungerer som udviklingslokomotiver for et specifikt fagligt område. Herudover har skolerne etableret et tæt samarbejde med øvrige kultur- og uddannelsesinstitutioner (Københavns Kommune 2011 c).

Københavns Kommune har også fokuseret på at skabe en varieret elevsammensætning på de københavnske skoler, fordi undersøgelser viser, at det samlede præstationsniveau er faldende, når andelen af etniske minoriteter udgør mere end 50 % på en skole (Andersen & Thomsen 2011). I praksis har kommunen gjort to ting:

- fordelt etniske minoritets elever til skoler med kun få etniske minoritets elever
- iværksat særlige tiltag for at fastholde ressourcer stærke elever på skolerne

I 2011 har Børne- og Ungdomsforvaltningen fremlagt en ny fordelingspolitik, hvor familierne opfordres til at søge om optagelse på udvalgte folkeskoler, som vurderes at kunne gøre en positiv forskel for elevernes faglige udvikling. Opfordringen sker bl.a. på baggrund af sprogscreeninger i børnehaven.

## ETI'S VURDERING AF FORDELINGSPOLITIK SOM REDSKAB

ETI har drøftet spørgsmålet om fordelingen af etniske minoritets elever som muligt integrationstiltag. Da der er en statistisk sammenhæng mellem antallet af etniske minoritets elever og fagligt niveau, er det umiddelbart nærliggende også at løse problemet "statistisk" – altså at flytte rundt på eleverne – som kommunen har gjort.

ETI anerkender, at det på mange måder er mest hensigtsmæssigt, at den enkelte skole har en sammensætning af elever, der afspejler kommunens befolkningsmæssige sammensætning. Og ETI anerkender, at der er forskningsmæssigt belæg for, at der er en sammenhæng mellem koncentration af etniske minoriteter og en skoles faglige niveau.

ETI vurderer dog, at der også er andre bagvedliggende faktorer end statistik, der påvirker både den etniske sammensætning og det lave faglige niveau. Derfor løser den "statistiske fordelingspolitik" ikke i sig selv problemerne, og den skaber måske nogle nye.

Den vurdering er begrundet i flere forhold. For det første er det vigtigt at være opmærksom på, at der i kommunen findes privatskoler, som ligger præstationsmæssigt i top, samtidig med at alle eleverne er etniske minoritets elever. Dette vurderes bl.a. at hænge sammen med, at skolelederen på de etniske privatskoler fremstår som en central figur, som formidler klare budskaber til både lærere og forældre. Herudover stilles der på disse skoler særlige høje krav til faglighed og disciplin, og gennemgående udviser eleverne respekt for lærerne og disciplinen i undervisningen (Københavns Kommune 2010).

For det andet, er der hverken nationalt eller internationalt entydigt forskningsmæssigt belæg for at konkludere, at fordelings tiltag – uanset deres forskellige udformning - virker efter hensigten. Den evaluering, som DPU har gennemført af Københavns Kommunes fordelingspolitik, peger på, at flytningen ikke giver integration uden for skoletiden, og at det dertil kan have sociale omkostninger for det enkelte barn, der flyttes til en skole uden for dets lokalmiljø (Kofoed, J. m.fl. 2010).

Endelig giver fordelingspolitikken anledning til følgende spørgsmål:

- Er de modtagende skoler med få eller ingen etniske minoritets elever reelt rustet til at håndtere etnisk mangfoldighed i undervisningen og i klassen?
- Er sprogscreening et tilstrækkeligt grundlag at træffe så afgørende beslutninger på?
- Er en ny skole i et fremmed område i stand til at tilbyde de trygge rammer, som eleverne har behov for?
- Det er omkostningsfuldt at skifte skole, men er der garanti for, at man kan efterkomme løfterne om, at skoleskiftet gavner barnets indlæring på substantiel vis?

ETI ser positivt på kommunens tiltag for at sikre, at skoledistrikter så vidt muligt understøtter en bedre fordeling på byens skoler, men derudover er det ETI's vurdering, at løsningen skal findes i en bredere vifte af tiltag. Tiltag, der sætter fokus på at styrke skolens rolle i lokalsamfundet, ledelse på kommunalt niveau og skoleniveau og lærernes kompetencer og måde at møde etniske minoritets elever på.

## **ETI'S ANBEFALINGER - KORT**

ETI præsenterer i det følgende ni anbefalinger fordelt på fire temaer. Anbefalingerne vil bidrage til at styrke inklusion og løfte fagligheden i skolen til gavn for alle elever. ETI har tilstræbt, at anbefalingerne så vidt muligt bygger på solid forskningsmæssig viden om, hvad der har betydning for etniske minoritetselvers faglige præstationer og overgang til ungdomsuddannelse. På nogle områder har den tilgængelige viden mere karakter af erfaringsopsamlinger og vurderinger af konkrete indsatser. I det omfang ETI baserer sig mere på konkrete praktiske erfaringer, hvor der ikke er stærk forskningsmæssig dokumentation, er anbefalingerne mere forsøgsbaserede.

De ni anbefalinger er:

### **Skolen som kulturcenter**

1. Gennemfør forsøg med skolen som kulturcenter, så skolen får en central rolle i lokalmiljøet.
2. Udarbejd et inspirationskatalog om erfaringerne med det gode skole-hjemssamarbejde i Københavns Kommune.

### **Samspillet mellem forvaltning og skole**

3. Opsæt klare mål for øget faglighed og systematisk opfølgning.
4. Evaluer systematisk og følg op på nye projekter og indsatser.

### **Sprog og mangfoldighed i skolen**

5. Etabler netværksmøde blandt skoleledere med fokus på flersprogethed og mangfoldighed.
6. Iværksæt selvevalueringer af lærernes undervisningspraksis med særlig fokus på inddragelsen af dansk som andetsprog.
7. Tilbyd forsøgsvis fagundervisning på minoritetssprog i ungdomsskolen.

### **Lige muligheder for alle**

8. Iværksæt selvevaluering af lærernes tilgang til etniske minoritetsdrengene.
9. Gennemfør forsøg med et undervisningsprogram, der fokuserer målrettet på studiekompetence og studieparathed.

Anbefalingerne og deres faglige baggrund uddybes i kapitel 2.

# 2 Anbefalinger til Københavns Kommunes inklusionsindsats



## 2.1 SKOLEN SOM KULTURCENTER

### 1. ANBEFALING: IVÆRKSÆT FORSØG MED SKOLEN SOM KULTURCENTER, SÅ SKOLEN FÅR EN CENTRAL ROLLE I LOKALMILJØET

ETI anbefaler, at der iværksættes forsøg med at styrke skolernes rolle i lokalmiljøet. ETI foreslår en indsats, hvor man arbejder med skolen som samlingssted på flere måder:

1. Giv alle københavnske skoler mulighed for at stille fysiske ressourcer til rådighed for lokale aktører.
2. De eksisterende positive erfaringer med skolen som kulturcenter/udviklingsdynamoer samles op i et inspirationsmateriale rettet mod skolerne.
3. Der iværksættes et konkret forsøg med at gøre en københavnsk skole til kulturcenter. Forsøget bør udfoldes som et ambitiøst projekt med inspiration fra Rinkeby skolen i Stockholm, hvor mange forskellige aktører inddrages, herunder både lokalsamfundet, det lokale erhvervsliv, uddannelsesinstitutioner og myndigheder. ETI vurderer ikke mindst, at et tættere samarbejde med det lokale erhvervsliv, det lokale jobcenter og lokale uddannelsesinstitutioner har positiv betydning for inklusion af især etniske minoritetsdrengene. Forsøget bør iværksættes på en skole, som selv ønsker at deltage, og hvor både ledere og lærere bakker op om projektet. Erfaringerne viser, at opbakning fra både ledere og lærere er væsentlig for at projektet bliver en succes. Forsøget bør udformes på baggrund af de erfaringer, som præsenteres i vedlagte bilag om nationale og internationale erfaringerne med skolen som lokalt kulturcenter.

### BAGGRUND FOR 1. ANBEFALING: POSITIVE ERFARINGER MED SKOLEN SOM KULTURCENTER

ETI har iværksat en undersøgelse af danske og internationale erfaringer med at bruge skolen som et lokalt kulturcenter (Als Research 2011). Overordnet viser undersøgelsen, at de hidtidige erfaringer med at åbne skolen mod lokalsamfundet har været positive.

Undersøgelsen afdækker en stor variation af modeller: fra skoler, der stiller faciliteter til rådighed for lokale borgere og foreninger uden for skoletid, til større satsninger, hvor skolen i højere grad får karakter af medborgercenter med samarbejdsrelationer til lokale foreninger, erhvervsliv o. lign.

De steder, hvor skolen som kulturcenter synes at have haft størst positiv effekt for etniske minoritetselevers engagement i skolen, er ikke overraskende der, hvor igangsatte aktiviteter er blevet mødt med en følelse af ejerskab hos lærerne, og hvor skolen som kulturcenter indgår som led i en større vision for skolens virke i lokalsamfundet og inkluderer ekstensive samarbejdsrelationer med lokale aktører.

Als Research 2011 peger også på andre positive erfaringer:

- Nogle skoler har indgået et samarbejde med sociale myndigheder og henlagt rådgivningsfunktioner til skolens lokaler, og de har oplevet, at forældrenes kendskab til og tryghed ved skolen også kan bruges til at forbedre samarbejdet mellem forældre og sociale myndigheder.
- Skolens brede kontaktflade rummer et potentiale til at styrke netværksdannelse mellem lokalområdets frivillige aktører, herunder at formidle kontakter mellem grupper af professionelle, borgere og frivillige.

- Der er et potentiale i, at skolen fungerer som platform for kontaktdannelse til grupper, der traditionelt ikke deltager i de lokale fritidstilbud.
- Anvendelse af skolernes fysiske ressourcer til frivillige aktiviteter er af de undersøgte skoler blevet opfattet som en styrkelse af relationerne mellem skolen og lokalsamfundet. Styrkelsen har tillige givet positive effekter for netværksdannelsen mellem professionelle, lokale aktører, børn og forældre.
- Elever med negative skoleerfaringer kan få en mere positiv identifikation med skolen og en højere grad af medejerskabsfølelse gennem en udvidelse af skolens funktioner med fritidsaktiviteter baseret på frivillighed.

Projekterne viser også, at man skal være særlig opmærksom på tre ting:

1. Skolen som kulturcenter forudsætter en stor grad af frivilligt arbejde og et stort engagement hos lokale ildsjæle.
2. Projekterne må ikke belaste skolens ressourcer uden kompensation.
3. Flere af de interviewede i forbindelse med undersøgelsen har desuden peget på, at man bør være forsigtig med at pålægge skolerne yderligere opgaver og understreget vigtigheden i at lade skolerne fokusere på faglighed som deres hovedopgave.

## **2. ANBEFALING: UDARBEJD ET INSPIRATIONS KATALOG OM ERFARINGERNE MED DET GODE SKOLE-HJEMSAMARBEJDE I KØBENHAVNS KOMMUNE**

ETI anbefaler at Børne- og Ungdomsforvaltningen systematisk indsamler viden om skole-hjemsamarbejdsformer, der i særlig grad fokuserer på at skabe et godt samarbejde med forældre til elever med etnisk minoritetsbaggrund.

På skolerne i Københavns Kommune har man valgt forskellige strategier og samarbejdsmodeller med henblik på at skabe et godt skole-hjemsamarbejde. I den forbindelse har skolerne gjort sig forskellige erfaringer med, hvad der især bidrager til et godt samarbejde. Eksempler på tilrettelæggelsesformer og de erfaringer, der knytter sig dertil, bør samles i et katalog, som kan bidrage til videndeling og inspiration i skolernes arbejde med at sikre et godt samarbejde med forældre til etniske minoritets elever. Inspirationskataloget kan danne grundlag for dialog mellem skolerne og mellem forvaltning og skoler om erfaringer med et godt skole-hjemsamarbejde.

## **BAGGRUND FOR 2. ANBEFALING: FORÆLDRES RELATION TIL SKOLEN PÅVIRKER ELEVERS LÆRING OG TRIVSEL**

På nogle skoler i Københavns Kommune arbejder man målrettet på at skabe et godt skole-hjemsamarbejde med forældre til etniske minoritets elever. Disse erfaringer er væsentlige for at sikre videndeling og inspiration mellem skolerne, fordi et godt skole-hjemsamarbejde har betydning for elevers faglige præstationer. En høj grad af forældreinvolvering er en af de mest afgørende faktorer for, at børn får et succesfuldt skoleforløb (Desforges, 2003).

Hvis forældrene har en positiv holdning til skolen og viser, at de tillægger skolen positiv betydning og værdi, påvirker det elevens læring positivt. Dette gælder for alle børn, og ikke alene børn med anden etnisk baggrund end dansk (Nielsen, A. M., m.fl. 2005).



Forældrenes engagement i deres børns skolegang og forældrenes samarbejdsrelation til skolen synes dermed at have betydning for både elevernes læring og elevernes generelle trivsel. Thomas Nordahl gengiver som eksempel resultater fra en undersøgelse blandt norske skoleelever, som viser en tydelig sammenhæng mellem forældre støtte og elevernes oplevelse af deres situation i skolen (Nordahl, T. 2008). Undersøgelsen viser, at hvis forældrene støtter deres børn aktivt i skolegangen, så har børnene bedre relationer til lærerne og andre elever, og generelt trives de bedre end de børn, som får en mere begrænset støtte fra deres forældre.

Flere undersøgelser viser imidlertid, at skolerne kan opleve samarbejdet med forældre til etniske minoritets elever som vanskeligt, fordi forældrene og skolen har forskellige forventninger til samarbejdet. Forældre til etniske minoritets elever har ofte en forventning om, at skolen alene skal kvalificere eleverne fagligt til at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse, mens lærerne også ser det som en væsentlig opgave at arbejde med elevernes personlige, sociale og relationelle kompetencer (Rambøll Management & UC2 2008, EVA 2007).

Samler man erfaringerne om det gode skole-hjemsamarbejde fremgår det, at både skolelederne og lærerne spiller en vigtig rolle i at skabe det gode samarbejde. Dels er det væsentligt, at både ledere og lærere anlægger et resourcesyn på forældrene og ser dem som en ressource for deres børns læring og trivsel. Dels er det væsentligt, at skolerne arbejder med at synliggøre deres forventninger, så der skabes en fælles forståelse af skolens og forældrenes opgave (Hauge, A. 2009, EVA 2007; Gitz-Johansen, T. 2003).

## 2.2 SAMSPIL MELLEM SKOLE OG FORVALTNING

### 3. ANBEFALING: OPSÆT KLARE MÅL FOR ØGET FAGLIGHED OG SYSTEMATISK OPFØLGNING

ETI anbefaler, at Børne- og Ungdomsforvaltningen udarbejder klare mål om, at fagligheden blandt etniske minoritets elever øges. Forvaltningen skal have en systematisk dialog med skolerne om, hvordan målene nås, og skal facilitere, at skolerne får den fornødne sparring og opbakning, fx gennem erfaringsudveksling blandt skolerne. Skolerne skal i den løbende dialog med forvaltningen redegøre for, hvordan skolens handleplaner og indsatser bidrager til at nå målene.

### BAGGRUND FOR 3. ANBEFALING: KLARE MÅL OG DIALOG HAR BETYDNING FOR SKOLERNES PRÆSTATION

Det er Børne- og Ungdomsforvaltningen, der sætter rammerne for skolernes virke i Københavns Kommune. En række undersøgelser dokumenterer, at et godt samspil mellem forvaltning og skoleledelse har afgørende betydning for skolens faglige resultater. Anvendt Kommunal Forskning (AKF) har undersøgt, hvad der kendetegner skoler, hvor eleverne gennem en årrække har præsteret stabilt højt målt ved deres afgangsprøve karakterer. Undersøgelsen viser, at den kommunale ledelse har betydning for skolernes og elevernes præstationer. Den kommunale ledelses betydning handler både om, hvorvidt der er klare kommunale mål og handleplaner, og om der er en tæt dialog mellem forvaltning og skole.

Klare og tydelige kommunale mål afspejler sig ofte også i klare og tydelige mål på skoleniveau. Det er fx lettere for skolerne at

anvende kvalitetsrapporterne som strategiske styringsredskaber, når kommunerne har formuleret klare mål og indsatsområder for skolerne (Mehlbye, J. 2010).

Det afspejler sig også i elevernes præstationer, om der er skabt et såkaldt 'fælles skolevæsen' med tæt dialog mellem forvaltningen og den enkelte skole. Denne dialog kan fx være væsentlig, når der skal udarbejdes mål og handleplaner for de kommunale indsatser, der har til hensigt at styrke etniske minoritetslevers faglige præstationer. Ligeledes kan dialogen omhandle skolernes implementering af kommunalt bestemte indsatser, således at skolerne ikke oplever at stå alene med dette arbejde. Endelig kan samarbejdet omfatte forvaltningens og skolernes arbejde med at skabe systematisk viden om effekten af de indsatser, der iværksættes (Mehlbye, J. 2010, EVA 2006).

Rapporten fra AKF nævner eksempler på, at forvaltningsdirektøren besøger skoler med henblik på at drøfte kvalitetsrapporter med skoleledelsen og for at observere de indsatser, som er iværksat på skolerne. I den forbindelse understreges den positive betydning af, at forvaltningen indgår i tætte drøftelser med skolerne om blandt andet den strategiske ledelse samt hjælper skolerne med at udarbejde klare mål for deres pædagogiske arbejde (Mehlbye, J. 2010).

Elementer af denne praksis afspejler sig allerede i dele af Københavns Kommunes arbejde med kvalitetsrapporter. Her arbejder man med dialogbaserede udviklingskontrakter, hvilket indbefatter, at forvaltningen er i dialog med både skoleledere, medarbejdere og skolebestyrelse samt med områdechefen. Skolernes indsatsområder fastlægges på baggrunde af dialogen mellem parterne, men der opstilles ikke centrale mål for inklusion, mangfoldighed og faglighed, som dialogen kan tage afsæt i.

Det er ETI's vurdering, at der er behov for en mere systematisk dialog om mål for inklusionen og en dialog om, hvordan man mere systematisk arbejder med inklusion, mangfoldighed og faglighed på skolerne.

#### **4. ANBEFALING: EVALUER SYSTEMATISK OG FØLG OP PÅ PROJEKTER OG INDSATSER**

ETI anbefaler, at Børne- og Ungdomsforvaltningen gennemfører systematiske evalueringer af de indsatser, der iværksættes. Evalueringen skal medtænkes allerede fra indsatsens begyndelse og den skal sikre viden om, hvorvidt de iværksatte indsatser virker efter hensigten.

ETI skal i den forbindelse understrege vigtigheden af, at der ikke nødvendigvis er tale om omfattende dokumentation og tykke rapporter. Systematisk evaluering handler først og sidst om, at alle involverede aktører reflekterer over, hvad man ville opnå, hvordan man forestiller sig, at en given indsats fører til de ønskede mål, og hvilke tegn eller indikatorer der er for, om målene er nået.

#### **BAGGRUND FOR 4. ANBEFALING: DET ER FOR VANSKELIGT AT VURDERE OM MIDLER BRUGES HENSIGTSMÆSSIGT**

I Københavns Kommune har man i de senere år iværksat forskellige initiativer eller indsatser for at styrke de etniske minoritetslevers faglige præstationer. ETI vurderer det som positivt, at kommunen gennem en årrække har bevilget penge til konkrete udviklingsprojekter, og at mange af disse projekter er lokalt forankret og udviklet af den enkelte skole.

ETI anerkender også Børne- og Ungdomsforvaltningens intentioner om at skabe størst muligt lokalt råderum og mindst muligt bureaukrati ved ikke at udstikke alt for mange generelle retningslinjer og krav om dokumentation.

Men ved ikke at evaluere erfaringerne systematisk, bliver det vanskeligt at identificere, hvilke indsatser der virker, og om midlerne bruges hensigtsmæssigt (EVA 2005 og EVA 2006).

Som eksempler kan nævnes:

- Københavns Kommune Integrationsløft, som er blevet til i et samarbejde mellem Beskæftigelses- og Integrationsudvalget og Børne- og Ungdomsudvalget. Projektet involverer tre skoler med en stor andel af flersprogede elever, og skolerne får fast bevilget et beløb, som de kan udvikle projekter for. I forbindelse med et sådant projekt, vil en systematisk evaluering og erfaringsopsamling kunne bidrage med en vigtig indsigt i, hvad der virker, og hvilke elementer der fremadrettet kan implementeres som almindelig praksis.
- Københavns Kommune satser massivt på efteruddannelse på tosprogsområdet, men der samles ikke systematisk op på, hvorvidt og hvordan disse kompetencer er blevet omsat til praksis efterfølgende (CVU, 2004).

## 2.3 SPROG OG MANGFOLDIGHED I SKOLEN

### 5. ANBEFALING: ETABLER NETVÆRKS MØDER BLANDT SKOLELEDERE MED FOKUS PÅ FLERSPROGETHED OG MANGFOLDIGHED

Børne- og Ungdomsforvaltningen faciliterer netværksmøder blandt skoleledere, hvor flersprogethed, interkulturel pædagogik og dansk som andetsprog er på dagsordenen. Formålet er at hjælpe lederne med at sætte fokus på disse temaer på skolerne.

Herudover bør skolelederne få mulighed for at få ekstern inspiration fra videnspersoner og for at dele erfaringer om, hvordan de i forskellig grad har forsøgt og haft succes med at sætte dette tema på dagsordenen.

### BAGGRUND FOR 5. ANBEFALING: NETVÆRKS MØDER KAN SIKRE STRATEGI OG LÆRERES KVALIFIKATIONER

Skolelederen skal gå forrest i arbejdet med at skabe en kultur og et værdigrundlag, som tager hensyn til både etnisk danske elever og elever med etnisk minoritetsbaggrund. Det kræver, at man på skoleniveau udarbejder en strategi for, hvordan man vil arbejde med og undervise elever med forskellig sproglig, kulturel og social baggrund, og at der på skolen bliver skabt en fælles pædagogisk refleksion om inklusionsarbejdet (Gitz-Johansen, T. 2003).

Skoleledelsen skal også være med til at sikre, at samtlige lærere er kvalificeret til at inddrage dansk som andetsprog som en dimension i undervisningen, og at lærerne har et sprogligt og interkulturelt fokus i undervisningen (EVA 2009 a).

Skoleledelsen kan styrke og påvirke dagsordenen på flere forskellige måder. Fx ved at have dansk som andetsprog som tema i fælles faglige drøftelser, ved at stille krav om, at det indgår i årsplanerne eller ved at sikre, at lærerne videndeler og sparrer, fx med særlige ressourcepersoner i dansk som andetsprog.

En undersøgelse om brugen af særlige ressourcepersoner viser, at ressourcepersoner i dansk som andetsprog ofte bruges til at undervise eleverne, og i mindre grad bruges til sparring og støtte af lærerne. Således er der her et potentiale for at udnytte ressourcepersonerne på en måde, så de bidrager til at understøtte lærernes inddragelse af dansk som andetsprog i undervisningen. Også skolernes kvalitetsrapporter kan bruges som et væsentligt internt redskab, som skolelederne kan bruge til at tilegne sig viden om lærernes inddragelse af dansk som andetsprog i undervisningen (EVA 2007).

## **6. ANBEFALING: IVÆRKSÆT SELVEVALUERING AF LÆRERNES UNDERVISNINGSPRAKSIS MED SÆRLIG FOKUS PÅ INDDRAGELSEN AF DANSK SOM ANDETSPROG**

ETI anbefaler, at der på alle skoler gennemføres en selvevaluering blandt lærerne af deres undervisning af etniske minoritets elever. Der er to formål med selvevalueringen:

- at lærerne bliver bevidste om, hvordan de kan tilrettelægge og gennemføre en undervisning, som tager udgangspunkt i etniske minoritets elevers særlige behov og forudsætninger
- at lærerne forholder sig til, hvordan deres praksis konkret skal udvikle sig fremadrettet, således at dansk som andet sprog bruges aktivt i undervisningen igennem hele skoleforløbet.

Denne selvevaluering bør gennemføres af alle lærere, fx på en pædagogisk temadag. Arbejdet med selvevaluering skal sikre, at der på skolerne skabes en fælles bevidsthed og et fælles sprog om undervisningen af etniske minoritets elever, samtidigt med at der udvikles en implementeringsmodel, der sikrer, at evalueringen har effekt. Implementeringsarbejdet vil formentlig kræve konsulentbistand.

### **BAGGRUND FOR 6. ANBEFALING: LÆRERE HAR BEHOV FOR AT UDVIKLE KOMPETENCER**

I bemærkningerne til folkeskolelovens § 18, stk. 1 står der, at '*...undervisningen i alle fag forudsættes at tage udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og aktuelle udviklingstrin med sigte mod, hvad den enkelte elev kan nå*'. Endvidere fremgår det af faghæfterne for de enkelte fag, at dansk som andetsprog skal inddrages som en dimension i undervisningen.

Der er ikke tvivl om, at også etniske minoritets elever kan præstere bedst, hvis undervisningen er tilrettelagt, så den tager udgangspunkt i deres særlige sproglige og kulturelle forudsætninger og potentialer. I praksis er der dog problemer med at opfylde lovens formål. Mange lærere oplever det som vanskeligt, og generelt efterlyser de selv kompetencer til at inddrage dansk som andetsprog i undervisningen, og til at arbejde interkulturelt og sprogligt bevidst i undervisningen (EVA 2007).

Kravene til lærerne er dels, at de respekterer og anerkender elevernes forskellige sproglige, religiøse og kulturelle baggrund, dels arbejder bevidst på at eksplicite, forklare og udfolde fagbegreber, og dels at de skaber en fælles fortolkningsramme for elevernes læring.

Lærerne forklarer, at de etniske minoritetselvers sproglige og kulturelle forudsætninger begrænser deres muligheder for at deltage aktivt i undervisningen. Og dette er ifølge lærerne med til at vanskeliggøre undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse. Dette indikerer, at lærerne ikke oplever de etniske minoritetselvers flersprogethed og kulturelle baggrund som noget, der kan bruges aktivt i undervisningen. Undersøgelser viser dog, at flersprogethed ikke bør opfattes som et problem, som undervisningen skal være med til at løse, men som en styrke, der kan bruges aktivt i undervisningen (EVA 2007).

### **7. ANBEFALING: TILBYD FORSØGSVIS FAGUNDERVISNING PÅ MINORITETSSPROG I UNGDOMSSKOLEN**

ETI ser et potentiale i, at man lader Københavns Kommunes Ungdomsskole forsøge sig med at tilbyde faglig undervisning på de mest udbredte minoritetssprog. Ungdomsskolen i Københavns Kommune tilbyder i forvejen mange forskellige fag og aktiviteter og er fleksibelt tilrettelagt, således at de unge også selv kan være med til at præge og påvirke udbuddet af fag. ETI anbefaler derfor, at man i ungdomsskoleregi tilbyder undervisning på minoritetssprog som en del af den allerede brede vifte af udbud.

### **BAGGRUND FOR 7. ANBEFALING: SVENSK ERFARINGER INDIKERER ET POTENTIALE**

Gennemgående viser forskningen, at der er en sammenhæng mellem anerkendelse af elevernes flersprogethed, deres motivation for skolearbejdet og deres identitetsarbejde (Collier, V.P & Wayne, P.T 2001; Holmen, A. 2003). I Danmark har der de senere år været stor debat om betydningen af modersmålsundervisning. Mens nogle studier viser, at effekten af modersmålsundervisning er vanskelig at påvise i forhold til elevernes danskundskaber (Nielsen, J.C. 2002), viser andre studier, at modersmålsundervisning har positiv betydning for elevernes udbytte af undervisningen (Collier, V.P & Wayne, P.T 2001; Holmen, A. 2003).

I Københavns Kommune tilbyder man gratis modersmålsundervisning til alle elever i 1. til 5. klasse, men der er ikke tradition for at tilbyde fagundervisning på minoritetssprog. Dette har man erfaringer med i Sverige, hvor flere kommuner tilbyder undervisning i matematik, fysik, geografi etc. på elevernes modersmål. Ønsket om at tilbyde undervisning på modersmål i Sverige blev understreget i 2002 med Skolverkets rapport 'Flere sprog – fler muligheder' (Skolverket, 2002). Af rapporten fremgår det, at sproget anses for at være af afgørende betydning for elevernes identitet og selvforståelse. Således fremgår det, at sprog og identitet hænger tæt sammen, og denne konklusion får Skolverket til at anbefale, at alle børn med et andet modersmål end svensk får tilbud om at blive undervist i udvalgte fag på deres modersmål.

De svenske erfaringer indikerer, at nogle flersprogede elever vil styrke deres faglige resultater, hvis de også får tilbud om faglig undervisning på deres modersmål.

## 2.4 LIGE MULIGHEDER FOR ALLE

### 8.ANBEFALING: IVÆRKSÆT SELVEVALUERING AF LÆRERNES TILGANG TIL ETNISKE MINORITETSDRENGE

ETI anbefaler, at der rettes et særligt fokus mod gruppen af etniske minoritetsdrenge, som ikke ser ud til at finde sig til rette i folkeskolen og i uddannelsessystemet generelt. I forlængelse af den tidligere anbefaling om skolernes selvevaluering, foreslår ETI, at skolerne og lærerne også forholder sig særligt til, hvordan de møder etniske minoritetsdrenge. Formålet er at øge bevidstheden om de antagelser og holdninger, som er i spil ved dette møde.

Desuden foreslår ETI, at Børne- og Ungdomsforvaltningen samler op på gode erfaringer med at inkludere etniske minoritetsdrenge gennem eksempelvis rollemøder, samarbejde med det lokale erhvervsliv, mentorer etc.

### BAGGRUND FOR 8.ANBEFALING: LÆRERNES ROLLE ER VÆSENTLIG FOR ETNISKE MINORITETSDRENGE

Nyere forskning peger på, at lærerne spiller en væsentlig rolle i at understøtte inklusionen af etniske minoriteter, da læreren er med til at påvirke elevens opfattelse af skolen, som en fair institution.

Peter Dinesens ph.d.-afhandling om social tillid og integration viser, hvordan etniske minoritetsbørns opfattelse af læreren og skolen som fair har større indvirkning på deres tillid til samfundet, end deres forældres tillid til samfundet har. Dermed konkluderer Dinesen, at barnets konkrete oplevelser og erfaringer med lærerne i høj grad er med til at påvirke dets generelle tillid til andre mennesker (Dinesen, P.T., 2010).

I tilknytning til ovenstående viser flere undersøgelser, at lærerens måde at møde den enkelte elev på, også har betydning for elevens generelle trivsel i skolen og udbytte af undervisningen. Især lærerens forventninger præger elevens præstationer, og mødt med høje forventninger skaber eleven bedre resultater.

Derfor er det problematisk, når undersøgelser også viser, at lærerne, bevidst eller ubevidst, møder etniske minoritets elever med andre forventninger, end de møder etniske danske elever. Det ses bl.a. af en rapport udarbejdet til Folkeskolens Rejsehold i et samarbejde mellem Høgskolen i Hedmark og Professionshøjskolen University College Nordjylland (Nordahl, T. 2010). Undersøgelsen viser, at lærerne gennemgående vurderer, at elever med flygtninge-, indvandrer- og efterkommerbaggrund<sup>2</sup> har mindre empati, har sværere ved at indordne og tilpasse sig, at de har færre sociale kompetencer og er mindre motiverede. Ligeledes vurderer lærerne, at de etniske minoritets eleverns faglige kompetencer er betydeligt lavere i fagene, engelsk, matematik og dansk. Undersøgelsen viser, at der blandt nogle lærere, bevidst eller ubevidst og begrundet eller ubegrundet, knytter sig særlige opfattelser til etniske minoritets elever. På denne baggrund bør skolerne arbejde på at studere deres egen skolekultur for dermed at blive bevidst om, hvilke forestillinger og tanker der præger skolens virksomhed (Nordahl, T. 2010).

En anden relevant undersøgelse er Laura Gilliams ph.d.-afhandling 'De umulige børn og det ordentlige menneske'. Gilliam undersøger, hvordan lærerne møder eleverne. Hun har iagttaget, hvordan især mange etniske minoritetsdrenge oplever at være dårlige elever og at blive mødt med negative forventninger fra lærerne. Det får drengene til at søge efter anerkendelse i en hård maskulinitetsform og en modkultur, som defineres ved at værdsætte det modsatte end den danske skole. På den måde kommer drengene til

<sup>2</sup> Således benævnt i pågældende rapport

at bidrage til deres eget dårlige ry og indtage en position som ballademagere, hvor maskulinitet og manglende interesse for skolearbejdet står i centrum. Deres identitet og selvforståelse bygges op ud fra tanken om, at de er i opposition til det øvrige samfund (Gilliam, L. 2009).

Samme konklusion præsenteres i rapporten 'Mehmed og modkulturen' fra Rambøll Management. Heraf fremgår det, at etniske minoritetsdrengene som svar på mødet med skolen og lærernes tilgang til dem påtager sig en identitet, som står i kontrast til skolens herskende diskurs om aktiv deltagelse, forberedelse og motivation (Rambøll Management 2010).

PISA Etnisk viser, at etniske minoritetsdrengene præsterer lavere end etniske minoritetspiger og etnisk danske drenge (Egelund, N.m.fl. 2011). Ligeledes er etniske minoritetsdrengene underrepræsenteret på ungdomsuddannelserne i Københavns Kommune. Der er derfor god grund til at rette et særligt fokus mod denne elevgruppe og finde løsninger på, hvordan man kan skabe en undervisning, der i højere grad inviterer disse elever til at deltage aktivt og engageret.

### **9. ANBEFALING: GENNEMFØR FORSØG MED ET UNDERVISNINGSPROGRAM, DER FOKUSERER MÅLRETTET PÅ STUDIEKOMPETENCE OG STUDIEPARATHED**

ETI anbefaler, at der etableres forsøg med at udvikle og gennemføre et særligt undervisningsprogram for elever i udskolingen efter AVID-modellen. Programmets mål er, at alle deltagende elever får en videregående uddannelse, og der arbejdes med at give eleverne studierettede kompetencer og vejledning om videre uddannelse.

Der vil være behov for at tilpasse AVID-modellen til danske forhold, og der skal udvikles efteruddannelse af lærere mv, hvilket er grunden til at AVID anbefales, som forsøg. ETI finder det væsentligt, at skolerne selv har mulighed for at ansøge om at blive en del af projektet. Det er nemlig en vigtig forudsætning, at skolerne og lærerne selv er motiverede for at implementere programmet.

Som bilag til denne anbefaling vedlægges en beskrivelse af AVID-modellen.

### **BAGGRUND FOR 9. ANBEFALING: POSITIVE EFFEKTER AF AMERIKANSK UNDERVISNINGSPROGRAM**

I USA har man gennem det særlige undervisningsprogram AVID arbejdet målrettet på at øge andelen af elever fra såkaldte uddannelsesfremmede miljøer i det videregående uddannelsessystem. Erfaringerne er gode, fx har programmet veldokumenterede positive effekter i forhold til at sikre etniske minoritets elever fra uddannelsesfremmede miljøer en videregående uddannelse.

Det særlige ved AVID-modellen er, at lærerne arbejder ud fra konkrete metoder, der indebærer, at de italesætter deres høje forventninger til elevernes evner og potentialer. Samtidig arbejder man fokuseret på at gøre eleverne studieparate, fx ved at give dem studiekompetencer såsom noteskrivning, skrive- og læsestrategier, bibliotekssøgning etc. Der arbejdes også målrettet med at vejlede eleverne til videre uddannelse, blandt andet i form af et tæt samarbejde med lokale videregående uddannelsesinstitutioner.

Der er således tale om et meget gennemtænkt koncept, hvor der arbejdes fokuseret og målrettet på at gøre eleverne i stand til at påbegynde og gennemføre en videregående uddannelse.

Arbejdet ud fra AVID indebærer, at:

- lærerne bliver uddannet til at undervise ud fra de specifikke konkrete principper, som kendetegner AVID-programmet
- at skolen lever op til særlige kriterier for at deltage
- rekrutteringen af elever til programmet sker efter meget specifikke og fastlagte kriterier.

ETI vurderer, at AVID-programmet kan være særdeles brugbart for københavnske skoler, fordi det fokuserer på at skabe og fastholde høje forventninger til eleverne. Desuden henvender programmet sig til elever, som kommer fra miljøer, hvor der ikke er tradition for uddannelse.



Als Research (2011), Indsamling af danske og internationale erfaringer med skolen som kulturcenter i udsatte boligområder.

Andersen & Thomsen (2011), Policy Implications of Limiting Immigrants Concentration in Danish Public Schools

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2011), Mere end hver 3. Indvandrerredning i Danmark får ingen uddannelse.

Collier V.P. & Wayne P.Thomasen (1997), School Effectiveness for Language Minority Students. National Clearinghouse for Bilingual Education. The George Washington University.

CVU København & Nordsjælland (2004), Evaluering af dansk som andetsprog i folkeskolen.

Deforges (2003), The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment.

Egelund, N., m.fl. (2011), PISA etnisk 2009. Etniske og danske unges resultater i PISA 2009. København: AKF Forlaget

EVA (2005), Kommunernes kvalitetssikring af folkeskolen - mellem tilsyn og kvalitetsudvikling

EVA (2006), Skoleledelse i folkeskolen. Danmarks Evalueringsinstitut

EVA (2007), Undervisningen af tosprogede elever i folkeskolen. Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2009 a), Brugen af særlige ressourcepersoner. Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2009 b), Evaluering af projekt Lige muligheder for alle. Danmarks Evalueringsinstitut.

Dinesen, P.T. (2011), When in Rome, Do as the Romans do? An Analysis of the Acculturation of Generalized Trust of non-Western Immigrants in Western Europe. Forlaget Politica and the author 2011.

Gilliam, L. (2009), De umulige børn og det ordentlige mennesker - Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn. Aarhus Universitetsforlag 2009.

Gitz-Johansen, T. (2003), *Skal vi reparere børns "fej" eller kvalificere deres forskelle? - kompensatorisk eller multikulturel pædagogik i 'Interkulturel pædagogik- Flere sprog – problem eller ressource?'* Horst, C. m.fl. 2003.

Hauge, A. (2009), Den fellekulturelle skolen.

Holmen, A. (2003), *Klare mål i sprogpædagogikken i 'Interkulturel pædagogik- Flere sprog – problem eller ressource?'* Horst, C. m.fl. 2003.

Kofoed, J. m.fl. (2010), Med spredning som muligt svar. Følgeforskning af Københavnermodellen for integration. DPU, Aarhus Universitet.

Kvalitetsrapport 2010: <http://www.bufnet.kk.dk/Skole/EvalueringOgProever/Kvalitetsrapport.aspx>

Københavns Kommune (2010), Hvad kan københavnske folkeskoler lære af etniske privatskoler? Børne- og Ungdomsforvaltningen, Integration og Mangfoldighed. Københavns Kommune.

Københavns Kommune (2011 a): Bland dig i byen. Medborgerskab og inklusion. Beskæftigelses- og integrationsforvaltningen. Københavns Kommune

Københavns Kommune (2011 b), Tema 1: Alle børn og unge skal have en god start på livet. Beskæftigelses- og Integrationsforvaltningen. Københavns Kommune.

Københavns Kommune (2011 c), Følgenotat vedr. afklaring af rammebetingelserne for profilskoler og lovgivningen om udvidet undervisningstid samt brobygning. Københavns Kommune.

Mehlbye, J. (2010), Den højt præsterende skole – hvordan kan skolen løfte elever med svag social baggrund. AKF.

Nielsen, A. M., m.fl. (2005), Skolen og den sociale arv

Nielsen, J. C. (2002), Notat om etniske minoritetsbørns skolepræstationer og dansk kundskaber. Konklusioner og perspektiver fra tre forskningsrapporter på i alt 800 sider. AMID Working Paper Series no. 26, Aalborg Universitet: AMID.

Nordahl, T. (2008), Hjem og skole. Hvordan skaber man et bedre samarbejde? Hans Reitzels Forlag, 2008.

Nordahl, T. m.fl. (2010), Uligheder og variationer, Høgskolen i Hedmark & University College Nordjylland.

Rambøll Management (2010), Mehmet og modkulturen. En undersøgelse af drenge med etnisk minoritetsbaggrund. Undervisningsministeriet 2010.

Rambøll Management (2011), Heldagsskoler i Københavns Kommune.

Rambøll Management & UC2 (2008), Sammenfatning af erfaringerne fra Dette virker på vores skole

Skolverket (2002), Flere språk – fler möjligheter. Utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen 2002.

## ADVANCEMENT VIA INDIVIDUAL DETERMINATION (AVID)

**AVID er et uddannelsesprogram, der har til formål at ruste elever fra uddannelsesfremmede eller socio-økonomisk dårligt stillede hjem til at kunne tage en videregående uddannelse.**

Mere end 500 skoler i USA underviser efter AVID-programmet. AVID står for Advancement Via Individual Determination, og programmet blev udviklet i 1980'erne på Clairemont High i San Diego.

I dag har mere end 10.000 studerende på forskellige skoler gennemført skole- og gymnasietiden ved brug af AVID.

Den grundlæggende ide bag AVID er at tilbyde elever fra uddannelsesfremmede og/eller ressourcetsvage familier (ofte etniske og sproglige minoriteter) universitetsforberedende programmer, som både fagligt, kulturelt og personligt ruste dem til en videregående uddannelse.

Der er meget specifikke rekrutteringskriterier til programmet – eleverne skal være motiverede og middelpræsterende, og deres forældre skal bakke op om deres barns deltagelse i programmet.

Eleverne i programmet har ca. 20 ekstra undervisningsdage og en ½ time længere skoledag, end de andre elever.

AVID-programmet indeholder et målrettet pensum, hvor der arbejdes intensivt med skriftlighed, læsning analyse, samarbejde og gode studievaner. Der undervises i dette pensum to til tre dage om ugen.

To dage om ugen har eleverne "tutorial days", hvor de arbejder i emnespecifikke grupper og får hjælp fra en specialtrænet tutor. Endvidere er der en ugentlig motivationsdag, hvor klassen har ekskursion, får besøg af en gæstetaler, eller arbejder med målsætning mm.

Endelig udarbejdes en detaljeret og ambitiøs uddannelsesplan for den enkelte elev, og der følges løbende op på planen hele vejen videre i uddannelsessystemet.

Gennem hele programmet har eleverne klasselærere, men får også hjælp fra tutorer (studerende fra videregående uddannelser, der er specialtrænede til programmet) med et 7:1 tutor-elevforhold.

I 1992 viste en undersøgelse af 14 skoler i San Diego, at over 90 % af AVID-eleverne begyndte på to- eller fireårige universitetsuddannelser. Heraf begyndte 48 % på en fireårig uddannelse. På nationalt niveau begynder 39 % på en fireårig uddannelse.

En række andre nyere undersøgelser viser entydigt, at AVID-elever både starter på og gennemfører en collegeuddannelse i langt højere grad end sammenlignelige grupper.

## IMPLEMENTERING AF AVID I DANMARK

Hvis man vil arbejde med AVID-programmet i en dansk kontekst, kræver det bl.a.:

- *Kompetenceudvikling af lærere.* Det er et afgørende element i AVID-processen at kvalificere lærerne til at varetage lige præcis denne form for uddannelsesprogram.
- *Programkoordinator.* Skoler med AVID skal have en programkoordinator, der sikrer sammenhæng mellem uddannelsesprogrammet og den øvrige undervisning.
- *Samarbejde med andre uddannelsesinstitutioner.* Skolerne skal have et tæt samarbejde med både gymnasier og videregående uddannelsesinstitutioner om bl.a. gæstebesøg, tutorer, videreførelse af den enkelte elevs uddannelsesprogram etc.

## UDGIFTERNE TIL AVID

Skoler, der vil arbejde med programmet, skal have:

- en programkoordinator, der kan komme fra skolens lærerstab
- en lønnet tutor, der rekrutteres fra universiteterne eller andet, som skolen betaler for
- undervisning og udvikling af lærer, som skolen betaler for
- undervisningsmaterialer til uddannelse af lærere mv., som skolen betaler for.

I et amerikansk eksempel vurderes det, at de samlede udgifter er under 60.000 d.kr. for en klasse med 30 elever.

## ET EKSEMPEL PÅ EN AVID-SKOLE: THE PREUSS SCHOOL

- Skolen er oprettet i 1999 og drives af University College of San Diego (UCSD) på universitets område.
- Skolen fokus er at udvikle et skolemiljø med høje forventninger til eleverne.
- Skolen har ca. 800 elever.
- Skolen har 6.-12. klasse (eng. "grade"), hvad der kan sammenlignes med den danske folkeskoles mellemtrin, udskoling og gymnasium.
- Der er stor kulturel diversitet blandt skolens elever. 59 % er latinamerikanske, 12 % er afroamerikanske, 23 % er asiatiske/ indokinesiske og 6 % er kaukasisk mm.
- Eleverne optages gennem en ansøgningsproces, og der trækkes lod blandt de kvalificerede. Kriterier for optagelse er bl.a.: om elev og familie har motivation og potentiale til, at eleven senere kan trives på et konkurrencepræget universitet. Om de kommer fra uddannelsesfremmede og/eller socio-økonomisk svagt stillede hjem mv.
- Skoleåret på The Preuss School har 198 dage i modsætning til de traditionelle 180 dage.
- Skoledagen er på 396 min. (6 timer og 36 min.) i modsætning til de traditionelle 360 min. (6 timer).
- Klasserne er på 27 elever i modsætning til de gennemsnitlige 34 elever pr. klasse i distriktet.
- Elevernes tilskyndes at have tillid til egne evner, stolthed over deres akademiske resultater, kritisk og logisk tænkning, akademisk nytænkning samt etik og sund livsstil.
- Skolen har fokus på at være en helhedsskole med motiverede universitetsuddannede lærere, der holder ugentlige udviklingsmøder, og engagerede forældre. Hertil har eleverne den samme lærer igennem hele deres skoleforløb.

## **KILDER**

[http://www.avid.org/abo\\_howdidavidbegin.html](http://www.avid.org/abo_howdidavidbegin.html)

Irma Doris Mendiola, Karen M. Watt, Jeffery Huerta - The Impact of Advancement Via Individual Determination (AVID) on Mexican American Students Enrolled in a 4-Year University

Journal of Hispanic Higher Education July 2010 9: 209-220, first published on June 25, 2010

Karen M. Watt; Charles A. Powell; Irma Doris Mendiola; Griselda Cossio Schoolwide. Impact and AVID: How Have Selected Texas High Schools Addressed the New Accountability Measures?

Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)

<http://www2.ed.gov/pubs/ToolsforSchools/avid.html>