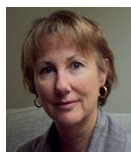


# Inklusion af nyankomne indvandrere- og flygtningeelever: Et australsk perspektiv



**Jennifer Hammond**  
Adjungeret professor  
School of Education  
University of Technology Sydney

Mit formål med denne artikel er at bidrage til debatter om inklusion af nyankomne indvandrere og flygtningeelever. I artiklen anfører jeg, at der både i teori og praksis er stærke argumenter for en inklusionspolitik, men at en vellykket implementering af den er kompleks, særligt for flygtningeelever. Det afhænger af, at hele skolen har en solid tilgang til elevers uddannelse og trivsel, og at man planlægger og implementerer klasserumsprogrammer, der tager udgangspunkt i, hvad eleverne ved, udfordrer dem intellektuelt og leverer en høj grad af målrettet støtte. Det afhænger også af, at lærerne har adgang til en betydelig professionel støtte til opbygning af relevant viden og kompetencer. Selvom artiklen præsenterer et australsk perspektiv, mener jeg, at spørgsmål vedrørende værdien af inklusion, og hvordan man bedst uddanner indvandrere og flygtningeelever, er lige så relevante for skolefolk i Skandinavien, som de er i Australien.

## Indledning

Hvor realistisk er det at forvente, at nyankomne indvandrerelever kan deltage i *inklusionsprogrammer* – også elever med flygtningebaggrund, der måske har betydelige uddannelsesmæssige huller og befinder sig på et lavt niveau i læsning og skrivning? Og hvor-

dan kan lærere levere *de differentierede grader af støtte*, der er nødvendige, for at forskelligartede grupper elever kan deltage i programmerne sammen med deres skolekammerater?

I artiklen her redegør jeg for disse spørgsmål og ser på de implikationer, de har for handleplanerne for inklusion af nyankomne indvandrere og flygtningeelever. Mit formål er at bidrage til debatter om fordele og ulemper ved inklusion for disse elever. I artiklen argumenterer jeg for, at der er reelle fordele forbundet med en tidlig inklusion af elever i almene skoleklasser. Jeg anfører dog også, at en vellykket implementering af inklusion afhænger af en tilstrækkelig tildeling af ressourcer, hvor eleverne modtager indledende støtte i klassen eller parallelt til kulturel tilpasning og sprogindlæring, hvor skoler og lærere i deres planlægning og implementering af programmer har tilstrækkelige ressourcer til at kunne opfylde forskellige lærendes behov i én og samme klasse, og hvor lærerne modtager tilstrækkelig støtte til at kunne opbygge den nødvendige professionelle viden og ekspertise.

Min redegørelse for inklusion i artiklen tager i høj grad udgangspunkt i Australien (hvor jeg bor og arbejder) og i de måder, hvorpå inklusionspolitikken er blevet implementeret her. Den trækker også på mine kollegers og min nylig færdiggjorte forskning om karakteren af de undervisnings- og læringspraksisser, der blev designet til at inkludere og støtte nyankomne indvandrere og flygtningeelever i australske skoleklasser (Hammond, 2018). Selvom antallet af indvandrere og flygtninge i Australien er mindre end

i Sverige og andre skandinaviske lande, er der en række lighedspunkter i vores tilgange til undervisning af nyankomne elever (Sandwall, 2016). De kommer til udtryk i de uddannelsespolitikker, der understreger vigtigheden af lige adgang til uddannelse for alle elever, og som opfatter undervisning af nyankomne elever som hele skolens ansvar. De er også synlige i de tilgange til uddannelse, der understreger, hvor vigtigt det er at integrere mundtlig og skriftlig sprogindlæring i alle nøglefagene, og som betragter alle lærere som ansvarlige for deres nyankomne elevers mundtlige og skriftsproglige udvikling. Selvom artiklen har en australsk tilgang til spørgsmål om inklusion og mere generelt til spørgsmål om, hvordan man bedst underviser nyankomne elever, mener jeg, at disse spørgsmål er lige så relevante for beslutningstagere, skoleledere og lærere i skandinaviske lande, som de er i Australien.

Jeg indleder artiklen med en kort redegørelse for uddannelsesområdet i Australien og for de måder, hvorpå inklusionspolitikker implementeres i australske skoler. I det følgende bruger jeg betegnelserne *engelsk* og *engelsk som andetsprog* om det sprog, eleverne skal lære, selvom jeg er klar over, at mange af mine læseseres elevers målsprog ikke er engelsk. Jeg vil bede læserne om at have for øje, at min redegørelse også omhandler indlæring af andre målsprog end engelsk.

### **Den australske inklusionspolitik: fordele og udfordringer**

Australien har ligesom skandinaviske lande tradition for at tage imod et betydeligt antal indvandrere og flygtninge hvert år. Det har resulteret i, at befolkningen især i de større byer er meget multikulturel. Skolernes elevgrundlag er også meget multikulturelt og forskelligartet. Cirka 25 procent af alle elever i australske skoler kommer fra familier, der har et andet modersmål end engelsk. I visse store byskoler

har over 90 procent af eleverne en anden sproglig baggrund end engelsk. Nogle af dem er født i Australien, men begyndte først at lære engelsk, da de startede i skole. Andre har været i landet i et vist antal år, og andre igen er ankommet for nylig som indvandrere eller flygtninge. Nogle elever har haft adgang til systematisk formel uddannelse, inden de kom til Australien, mens andre, særligt dem med flygtningebaggrund, måske kun har haft en minimal eller afbrudt skolegang. Nogle elever taler flydende konversationsengelsk og kan relativt nemt tale om de daglige aktiviteter og føre samtaler i skolegården, men kræver vedvarende støtte til de mere akademiske registre i det engelske sprog (Cummins, 2008; Gibbons, 2015). Nogle nyankomne elever kan være begyndt at lære at læse og skrive i deres hjemland, mens andre, inklusive dem med flygtningebaggrund, kan have modtaget minimal undervisning i læsning og skrivning på et hvilket som helst sprog. Elever er desuden ofte forskellige, hvad angår deres erfaringer med fattigdom, samfundsomvæltninger og brud i familien. Nogle indvandrerelever har et stærkt økonomisk og familiemæssigt sikkerhedsnet, mens mange andre oplever økonomiske problemer, brud i familien og for mange flygtninges vedkommende konsekvenserne af tidligere traumatiske oplevelser (NSW DoE [New South Wales' undervisningsministerium], 2017).

Ligesom i skandinaviske lande har skoler og lærere i Australien været nødt til at udvikle handleplaner og programmer for at kunne adressere deres elevers meget forskelligartede uddannelsesmæssige, sproglige og sociale behov samt trivselsbehov. Selvom programmernes præcise karakter i en vis udstrækning varierer fra delstat til delstat, tildeles nyankomne børn i skolealderen støtte gennem et velkomstprogram. Når de er nået videre end de indledende stadier i den kulturelle tilpasning og engelskindlæring, har de adgang til fortsat andetsprogsstøtte, der tildeles alt efter behov og tilgængelige ressourcer.

I New South Wales (den delstat, jeg bor i) modtager elever i high school-alderen eksempelvis modtagelsesstøtte<sup>1</sup> det første år, de går i skole i Australien. I byskoler betyder det generelt, at de går i et Intensive English Centre,<sup>2</sup> hvor de får hjælp til social og kulturel tilpasning og til at gå i gang med at lære mundtligt og skriftligt engelsk. I skoler, hvor andelen af nyankomne elever er lille, leveres modtagelsesstøtten i den almene skole. Elever i indskolingsalderen indruleres direkte i de almene skoler og deltager i timer sammen med deres engelsktalende skolekammerater. De modtager dog også støtte til engelskindlæringen – enten i parallelle engelsktimer eller i den almene engelskundervisning i klassen. Når eleverne er færdige med modtagelsesprogrammet, går de i almene skoleklasser, hvor de har adgang til varierende grader af vedvarende støtte til mundtligt og skriftligt engelsk. Handleplanen sørger dermed for intensiv indledende støtte, når eleverne tilpasser sig deres nye land og begynder at lære engelsk, men anerkender samtidig, at eleverne i et vist antal år vil have behov for fortsat støtte til udviklingen af et akademisk mundtligt og skriftligt engelsk (Cummins, 2008; Gibbons, 2015).

Eftersom handleplanen tilbyder intensiv indledende støtte, kan den bedst beskrives som en lettere modificeret tilgang til inklusion.

Handleplanen accepteres generelt som et brugbart og fornuftigt svar på, hvordan man forholder sig til det forskelligartede elevgrundlag i Australien. Dens fokus på en tidlig inklusion af nyankomne elever i almene skoleklasser understøttes af en række velkendte argumenter, som mange læsere nok vil nikke genkendende til. De kan opsummeres på følgende måde:

- Nyankomne andetsprogs- og flygtningeelever gør hurtigere fremskridt i forhold til udvikling af mundtligt og skriftligt engelsk, når de placeres i almene skoleklasser, end hvis de adskilles fra deres engelsktalende skolekammerater.

Argumentet er, at når elever integreres i et engelsktalende klassemiljø, har de flere muligheder for at høre sproget anvendt i meningsfulde interaktioner, og denne adgang til målsproget hjælper deres sprogudvikling på vej (Clegg, 1996; Cummins, 1984). Eleverne bliver også "presset" til at bruge sproget, når de interagerer med deres engelsktalende skolekammerater og deres lærer (Gibbons, 2015). Resultatet bliver, at de med større sandsynlighed vil være meget fokuserede og motiverede og gøre hurtigere fremskridt i forhold til indlæringen af målsproget.

- Elevernes kulturelle og sociale tilpasning øges, når de føler, at de "hører til" sammen med deres klassekammerater i en almen skoleklasse.

De fleste lærere er klar over, at elever ikke bryder sig om at føle sig anderledes end deres skolekammerater, og de bryder sig især ikke om at føle sig stigmatiseret som "forkerte" (Cummins, 1994; Uptin, 2015). Hvis elever placeres i almene skoleklasser, kan de hurtigere tilpasse sig undervisningen i deres nye land. De kan få andre venner end dem, der også er ankommet til landet for nylig. De vil føle sig mere trygge og godt tilpas og derfor med større sandsynlighed have en mere positiv indstilling til at gå i skole. Resultatet bliver, at de også er mere tilbøjelige til at være engagerede i læringen og motiverede for at lære noget.

- Eleverne opnår i højere grad succes med at gå i skole, hvis de har tidlig adgang til skolens samlede læreplan fremfor en modificeret læreplan.

Et nøgleargument lyder her, at nyankomne elever og elever med flygtningebaggrund har de samme intellek-

1 "On-Arrival support".

2 Et center i Australien, hvor indvandrer- og flygtningeelever modtager intensiv engelskundervisning. O.a.

tuelle evner som deres skolekammerater, og hvis de har tidlig adgang til hele læreplanen, kan de fortsætte deres skolefaglige læring, samtidig med at de lærer engelsk (Clegg, 1996; Hammond & Gibbons, 2005). Selvom de måske ikke forstår alle de sproglige interaktioner til at begynde med, kan selve klasserumskonteksten hjælpe dem med at forstå, hvad det egentlig er, der foregår. Med støtte fra lærere og andre elever kan de således beskæftige sig intellektuelt med faglige begreber, mens de samtidig lærer det akademiske sprog til at tale, læse og skrive om begreberne. I klasser, hvor lærernes forventninger er høje, får alle elever, også de nyankomne andetsprogs- og flygtningeelever, desuden et "intellektuelt skub", der har en positiv indflydelse på deres generelle uddannelsesmæssige resultater (Hammond, 2018).

Der er yderligere teoretisk funderede argumenter for tidlig inklusion af elever. De, der arbejder med sociale og semiotiske sprogteorier (som jeg selv gør) (Christie & Martin, 2007; Halliday, 1978), anfører, at faglig viden er konstrueret i og gennem de mønstre for sproglig interaktion, der finder sted i klasserum, og gennem elevernes tale, læsning og skrivning. De fremfører, at det ikke på en meningsfuld måde er muligt at adskille læringen af fagligt indhold fra sprogindlæringen, og at læring i naturfag eller historie i bund og grund involverer læring af det sprog, der indgår i naturfag eller historie (Lemke, 1990; Coffin, 2006). Betydningen for de nyankomne indvandrer- og flygtningeelever er, at tidlig adgang til fagspecifikke inklusionsprogrammer repræsenterer både en teoretisk velfunderet og tidseffektiv tilgang til at støtte eleverne i at gøre uddannelsesmæssige fremskridt såvel i deres mundtlige og som skriftsproglige udvikling (Gibbons, 2015; Hammond, 2015).

I Australien er der en generel accept af disse argumenter, og de færreste er uenige i den overordnede målsætning om at inkludere andetsprogs elever i al-

mene skoleklasser. Det spørgsmål, der fortsat debatteres, er ikke, *om* det bør ske, men *hvornår*. Spørgsmålet om, hvor tidligt elever bør inkluderes i almene skoleklasser, er mest presserende i forhold til elever med flygtningebaggrund (Hammond, 2014). I betragtning af elevernes oplevelser, inden de kom til Australien, og den sandsynlige afbrydelse af deres skoleforløb melder der sig spørgsmål om, hvor realistisk det er at forvente, at de indgår i almene skoleklasser sammen med deres engelsktalende klassekammerater. Der melder sig også spørgsmål om, hvor realistisk det er at forvente, at lærerne kan give de nødvendige grader af støtte, der kan gøre disse elever i stand til at deltage, mens lærerne samtidig opfylder de øvrige elevers behov i én og samme klasse. Visse lærere hævder, at det vil give mere mening at levere separate programmer til nyankomne andetsprogs- og flygtningeelever for bedre at kunne støtte dem i at tilpasse sig nye kulturelle sammenhænge og lære målsproget.

### **Implementering af inklusionsprogrammer i Australien**

Efter min mening er der både i teori og praksis stærke argumenter for tidlig inklusion af alle elever i almene programmer. Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at inklusion af nyankomne andetsprogs- og flygtningeelever i almene skoleklasser stiller yderligere krav til og lægger yderligere pres på skoler, lærere og elever (Davison, 2001). Effektiv inklusion er kompleks og involverer andet end blot at placere nyankomne elever i almene skoleklasser og forvente, at de og deres lærere takler det, så godt de kan. Det kræver opmærksomhed på både skole- og programniveau. Hvis det skal blive en succes, må skoleledere og lærere desuden skaffe sig adgang til specialiseret viden og kompetencer, der vil gøre dem i stand til at forstå og respondere på deres elevers specifikke og ofte forskelligartede behov. Det betyder, at de har behov for ekstra professionel støtte og ressourcer.

I det første tilfælde kræver effektiv inklusion opmærksomhed fra hele skolen. Det inkluderer udvikling af handleplaner og programmer, der sikrer, at eleverne føler sig velkomne og trygge, at man er opmærksom på og forholder sig til deres trivselsbehov, og at de respekteres og værdsættes som stærke og initiativrige individer (Cranitch, 2014; Hammond, 2014).

I Australien er der evidens for, at skoler har responderet positivt på deres elevers trivselsbehov og har haft succes med at opbygge støttende læringsmiljøer, hvor alle elever føler sig velkomne, trygge og værdsat (Hammond, 2014, 2018). Det har især været tilfældet i byskoler med en høj andel af nyankomne andetsprogs- og flygtningeelever og har resulteret i, at mange har udviklet programmer, der gælder for hele skolen, og som er designet til at fremme elevernes trivsel og inklusion på skolen. Blandt dem er:

- Indledende indrulleringsprocedurer, der leverer tosproglig assistance og støtter familier i at få kontakt til relevante socialtilbud.
- Tosproglig/tværkulturel støtte, der skal hjælpe eleverne med at falde til på skolen.
- Skolementorer, der fungerer som bindeled mellem eleverne og deres lærere. Mentorerne monitorerer også elevernes fremskridt og gør opmærksom på de problemer for eleverne og/eller deres almenlærere, der kan opstå.
- Morgenmadsklubber, der sikrer, at alle elever begynder dagen med et ordentligt måltid mad.
- Programmer, der rækker ud over læreplanen og hjælper eleverne med at komme sig efter traumer og støtter dem i deres generelle deltagelse i skolens aktiviteter, for eksempel sportsprogrammer, dansegrupper, trommegrupper, billedkunstundervisning eller undervisning i at spille på et instrument.
- Lektiehjælpsprogrammer (hvor eleverne får hjælp af frivillige fra et lokalt universitet).

- Mentorprogrammer i samarbejde med tekniske professionsuddannelser og universiteter for at give eleverne indblik i de mulige veje, de kan vælge efter grundskolen, og hjælpe dem med at gå fra grundskolen til videre uddannelse, oplæring eller ansættelse.

Den grad af støtte er dog ikke altid til rådighed i skoler med et mindre antal nyankomne andetsprogs- og flygtningeelever, især ikke når skolerne ligger i landdistrikter, hvor elevgrundlaget sandsynligvis vil være mindre sammensat. På trods af forskellene på skolernes grader af støtte er der evidens for, at elever generelt er positive over for deres skole, og at de anerkender og værdsætter den støtte, de modtager fra skolen og fra de enkelte lærere (Hammond, 2014, 2018).

Programmer, der gælder for hele skolen, forholder sig til elevernes trivselsbehov og sørger for positive og trygge læringsmiljøer, der danner grundlag for undervisningen af nyankomne indvandrere- og flygtningeelever (Cranitch, 2010). De er imidlertid ikke nok i sig selv. Hvis eleverne skal have lige adgang til uddannelse, må inklusionen også opfylde elevernes uddannelsesmæssige behov (Clegg, 1996; Davison, 2001; Hammond, 2015).

Der er evidens for en blandet succes med at opfylde elevernes uddannelsesmæssige behov i inklusionsprogrammer i de australske skoler er der (Hammond, 2015; Watkins, Lean, Noble & Dunn, 2013). Selvom et vist antal andetsprogs elever, deriblandt dem, der kom til Australien som flygtninge, har opnået imponerende akademiske resultater efter relativt kort tid i australske skoler, har andre haft væsentligt mindre succes. Her har faktorer som socioøkonomisk baggrund og forældrenes uddannelsesniveau samt kulturel og sproglig baggrund indflydelse på elevernes ud-

dannelsesmæssige succeser (Thomson, De Bortoli, & Underwood, 2017). Selvom skoler har haft adgang til forskning, der har adresseret elevers trivselsbehov (for eksempel Oliver, Haig, & Grote, 2009; Vickers, 2007), er der forsket mindre i karakteren af de undervisnings- og læringspraksisser, der bedst inkluderer og støtter nyankomne elever (blandt undtagelserne er Dooley, 2009; Windle & Miller, 2012). Der er også konsistent anekdotisk evidens for, at mange almenlærere i både indskoling og high school føler, at de mangler den nødvendige viden for at kunne balancere mellem de nyankomne elevers behov og andre elevers behov og det vedvarende krav om at "komme igennem læreplanen". Der er også konsistent evidens for, at selvom lærere er opmærksomme på, at deres elevers største behov er udviklingen af mundtligt og skriftligt engelsk, mangler mange af dem viden om og sikkerhed i, hvordan man adresserer det behov, og hvordan man inkluderer systematisk mundtlig og skriftlig sprogundervisning i de almene programmer (Macken-Horarik, Love, & Unsworth, 2011; Watkins et al., 2013).

Efter min mening er der intet let svar og da heller ikke ét enkelt svar på, hvordan man opfylder de forskelligeartede uddannelsesmæssige behov hos nyankomne indvander- og flygtningeelever i almene skoleklasser. I et forsøg på at bidrage til en forståelse af denne problemstilling har mine kolleger og jeg dog for nylig færdiggjort et forskningsprojekt om karakteren af undervisnings- og læringspraksisser, der var designet til at inkludere og støtte disse elever i almene skoleklasser (Hammond, 2018). Selvom resultaterne af forskningsprojektet ikke giver definitive svar, giver de dog indblik i de faktorer, der bidrager til elevernes uddannelsesmæssige udvikling og til, at de får succes med at deltage i timerne. Jeg vil nu omtale denne forskning.

## **Undervisnings- og læringspraksisser: forskningsresultater**

Forskningsprojektet begyndte med antagelsen om, at støttende og positive læringsmiljøer danner det nødvendige grundlag for effektiv læring af en enhver art (Cranitch, 2010), men at skoleprogrammer er nødt til at gå videre endnu. Vi anlagde det synspunkt, at hvis inklusion skal blive en succes, må alle elever, også dem med flygtningebaggrund, have lige adgang til alle dele af skolens læreplan. Vi argumenterede for, at det er "bedre at have de samme høje forventninger til alle elever og at give differentierede grader af støtte for at sikre, at alle elever har en fair chance for at indfri disse forventninger" (ACARA, 2009, s. 8). Vores målsætning var at arbejde med lærere om at planlægge og implementere programmer, der udfordrede og støttede nyankomne indvander- og flygtningeelever og gav dem mulighed for at indgå i almene skoleklasser, så godt de kunne.

Selve forskningen havde kvalitativ karakter og indebar samarbejde med to high schools og to indskolinger, som alle havde et betydeligt antal nyankomne andetsprogs- og flygtningeelever og programmer, der var designet til at opfylde disse elevers behov. Otte almenlærere og samarbejdende andetsproglærere for 5. til 10. årgang deltog i forskningsprojektet med støtte fra deres ledelse. Projektet begyndte med to dages professionelle input efterfulgt af kollaborativ programplanlægning mellem forskere og lærere og en fase med dataindsamling. Forskerne og lærerne mødtes derpå igen i gruppen til to dages feedback efterfulgt af endnu en runde med programplanlægning og dataindsamling og en afsluttende dag med feedback til lærere og indbudte skolefolk. De primære datakilder var videooptagelser af seks lektioner i hver klasse og interviews med skoleledere, lærere og elever. Forskningsresultaterne byggede på analyser af både lektioner og interviews (Hammond, 2018).

Forskningsresultaterne giver indblik i en række faktorer, der bidrager til læringsmiljøer af høj kvalitet til nyankomne indvandrere- og flygtningeelever i almene skoleklasser. Lærerne vil bemærke, at faktorerne ikke udelukkende er relevante for uddannelsen af disse elever, men vi fandt frem til, at når de implementeres samtidig, optimerer de elevernes muligheder for at opnå succes i skolen. Faktorerne inkluderer:

- *Positive og støttende læringsmiljøer*, hvor skolens og klassens rutiner er klare og forudsigelige, hvor klasseledelsen er stabil og konsekvent, og hvor eleverne modtager konsistent og positiv feedback vedrørende skolens værdier og deres egen adfærd.
- *Kollaborativ og detaljeret programplanlægning*, hvor almen- og andetsproglærere har adgang til relevant information om deres elever, og hvor de har tid til at mødes og arbejde sammen om at planlægge programmer, der adresserer faglige mål såvel som mål for elevernes mundtlige og skriftlige udvikling af det engelske sprog.
- Programmer med *klare læringsmål*, hvor læringsmålene for programmerne og lektionerne artikuleres og deles med eleverne, og hvor eleverne har tid til at reflektere over, hvad de har lært, og hvordan deres læring relaterer sig til de bredere formål med det program, de studerer.
- *Meget udfordrende* programmer, hvor lærerne har høje forventninger til alle eleverne, også dem med flygtningebaggrund, hvor lærerne får eleverne til at beskæftige sig med seriøse spørgsmål vedrørende bestemte fags formål og betydning, og hvor lærerne sekvenser opgaverne på måder, der anerkender elevernes aktuelle forståelse, men sigter højere end det, og opmuntrer eleverne til at sætte spørgsmålstejn ved og forholde sig kritisk til det, de lærer.
- *Meget støttende* programmer, hvor lærerne udvælger og sekvenser opgaverne i selve timerne for at tage udgangspunkt i, hvad eleverne ved, og gøre dem i stand til gradvist at udvide deres

forståelse af faglige begreber, øge deres kompetencer og udvikle det relevante sprog. Meningen er også at overlade stadig mere til eleverne selv, så de bliver mere og mere selvstændigt lærende.

- Programmer, der giver eleverne muligheder for at *tale for at lære* og *lære at tale* (og læse og skrive) akademisk engelsk. Her inkorporerer lærerne muligheder for, at eleverne kan tale for at bygge videre på tidligere læring, undersøge og opstille hypoteser, skabe klarhed over deres tanker og opsummere, generalisere og transformere viden. Lærerne inkorporerer også direkte undervisning i akademisk engelsk – både specialiseret ordforråd, grammatiske mønstre og strukturer og organisering af mundtlige oplæg og skrevne tekster.

I det følgende forsøger jeg at illustrere forholdet mellem faktorerne ved at beskrive et program, der blev udviklet i løbet af forskningsprojektet – et naturfagsprogram for fjerde årgang.

### **Udfordring og støtte til elever i et inkluderende naturfagsprogram for fjerde årgang**

Der blev undervist i naturfagsprogrammet for fjerde årgang i en stor offentlig indskoling i Sydneys sydvestlige forstæder. Ligesom andre folkeskoler i området er elevgrundlaget ekstremt sammensat. Størsteparten (95 procent) af de over 550 elever har en anden sproglig baggrund end engelsk, der er over 40 sproggrupper på skolen, og cirka 40 procent af eleverne har desuden flygtningebaggrund. Blandt prioriteterne på skolen er skabelsen af et trygt og støttende læringsmiljø, støtte til elevernes og deres familiers trivsel og implementering af nogle nøje planlagte og systematiske programmer med direkte undervisning. Eleverne i naturfagsprogrammet havde alle en anden sproglig baggrund end engelsk, og 10 af dem havde flygtningebaggrund.

I overensstemmelse med det obligatoriske curriculum for skoler i New South Wales udviklede lærerne

et naturfagsmodul, der undersøgte, hvilke materialer der var gode eller dårlige varmeledere. Et af modulets primære målsætninger var, at eleverne skulle forstå, hvad naturfag går ud på, og hvad formålet med det er, og lære at værdsætte de videnskabelige processer. I overensstemmelse med denne målsætning var programmet bygget op om det mål, at eleverne skulle lære at tænke og skrive som videnskabsfolk. Det var også bygget op om naturfaglige færdigheder som at kunne *observere, stille spørgsmål, opstille hypoteser, forudsige noget, planlægge, undersøge og kommunikere*. Figur 1 viser det vægdiagram, der opsummerer færdighederne. Det, at lærerne lagde vægt på, "hvad naturfag er, og hvorfor vi er nødt til at studere det", dannede baggrund og rationale for det

specifikke fokus på, *hvordan objekter eller materialer forandrer sig, når de bliver varmet op*.

Almenlæreren og andetsproglæreren *samarbejdede om at planlægge og undervise i naturfagsmodulet*. Det betød, at andetsproglæreren bidrog med sin viden om andetsprogs pædagogik og sprogundervisning, mens almenlæreren bidrog med sin viden om naturfag. Det betød også, at de specifikke mål for modulet adresserede elevernes udvikling af mundtligt og skriftligt engelsk såvel som deres viden om naturfag. Lektionerne blev planlagt i detaljer og fulgte en forudsigelig struktur. Figur 2 viser en opsummering af en lektion og illustrerer den struktur, der var typisk for andre lektioner i modulet.



Figur 1: Vægdiagram.



Stadie	Opgave
<b>Stadie 1:</b> Introduktion til lektionen	Gennemgang af formålene med modulet og af læring i en tidligere lektion; formål med dagens lektion.
<b>Stadie 2:</b> Forberedelse til det nye eksperiment	Introduktion til det nye eksperiment: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mål med eksperimentet: at undersøge, hvilke almindelige materialer der er effektive varmeledere.</li> <li>• Redegørelse for de vigtigste naturvidenskabelige ord.</li> </ul>
<b>Stadie 3:</b> Demonstration af eksperimentet	Demonstration af eksperimentet: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lærerne demonstrerer eksperimentet.</li> <li>• Eleverne opmuntres til at spekulere og opstille hypoteser over, hvad der måske vil ske, samt at dele deres observationer: "Jeg observerede ...".</li> </ul>
<b>Stadie 4:</b> Udførelse af eksperimentet	Eleverne udfører eksperimentet: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleverne udfører eksperimentet og gør rede for resultaterne.</li> <li>• Klassen reflekterer over resultaterne: Eleverne inviteres til at reflektere og opstille hypoteser over resultaterne i eksperimentet.</li> </ul>
<b>Stadie 5:</b> Optegnelse af resultaterne i eksperimentet	Eleverne færdiggør en skriftlig standardformular: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleverne skriver deres observationer under eksperimentet. Lærerne støtter eleverne, mens de arbejder.</li> </ul>
<b>Stadie 6:</b> Afrunding af lektionen	Udvalgte elever inviteres til at dele deres skriftlige observationer (læse dem højt): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Afsluttende henvisning til målet med eksperimentet og til formålene med næste dags lektion.</li> </ul>

Figur 2: Opsummering af opgavernes struktur og sekvens i en naturfagslektion.

Som figur 2 viser, dannede det første og sidste stadie ramme om lektionen ved at adressere formålene med og betydningen af læring i naturfag. Det introducerende stadie mindede eleverne om det overordnede formål med modulet og det specifikke formål med lektionen, og afrundingsstadiet gjorde det muligt for eleverne at reflektere over, hvad de havde lært, og hvorfor denne læring var vigtig. Opgaverne i de mellemliggende stadier gjorde det muligt for eleverne at beskæftige sig med det primære curriculære fagindhold i lektionen. Denne regulære og forudsigelige lektionsstruktur gav alle elever, også de nyankomne, trygheden ved at deltage i velkendte klasserumsrutiner og interaktionsmønstre. Det betød, at eleverne

bedre kunne fokusere på læringen og udføre de opgaver, der understøttede deres læring.

I modulet udførte eleverne en række relaterede eksperimenter, der undersøgte varmepåvirkningen af forskellige materialer. Den lektion, der er opsummeret i figur 1, illustrerer forløbet af opgaver i forbindelse med et af disse eksperimenter. I den lektion handlede eksperimentet om at placere fire almindelige genstande i et bægerglas. En lille smule smør blev brugt til at klistre en lille perle fast i enden af hver genstand. Derefter blev kogende vand hældt i bægerglasset, og eleverne observerede, hvilken perle der først ville falde af. Pointen med eksperimentet var, at eleverne ud fra deres observationer skulle drage nogle konklusioner.

sioner om, hvilke materialer der var de bedste eller dårligste varmeledere.

Efter introduktionen til lektionen skitserede lærerne målet med eksperimentet og mindede eleverne om de vigtigste naturvidenskabelige ord, de skulle bruge, mens de "talte som videnskabsfolk" (*undersøg, leder, almindelige materialer*). Lærerne demonstrerede derpå eksperimentet. På dette stadie blev eleverne inviteret til at opstille hypoteser over, hvilken perle der ville falde af først, og derefter kommentere det, de observerede. Mens de gjorde det, modificerede lærerne sproget i elevernes svar: De demonstrerede brugen af naturfagligt sprog, de omarbejdede og uddybede elevernes svar, og de pressede eleverne til at formulere deres udsagn på en mere detaljeret måde.

Eleverne arbejdede derefter i grupper, hvor de udførte deres eget eksperiment. Lærerne støttede eleverne i at klarlægge deres forståelse af resultaterne i eksperimentet og i at øve sig i at bruge det naturfaglige engelsk, lærerne tidligere havde demonstreret. Til sidst samlede eleverne sig som klasse for at diskutere deres observationer og drage konklusioner om de bedste og dårligste varmeledere. I den diskussion skiftede lærerne fra *hvad-* til *hvorfor-*spørgsmål (hvorfor satte perlen sig fast på træspiddet ...?). Det skift pressede eleverne til at generalisere ud fra det, de havde observeret, og drage videnskabelige konklusioner om gode og dårlige varmeledere.

Ligesom i andre lektioner blev opgaverne bevidst sekvenseret, så eleverne kunne lære i små skridt ad gangen. Eleverne diskuterede for eksempel formålet med eksperimentet og observerede procedurerne og resultaterne af det, inden de selv udførte det. Denne sekvensering gjorde det muligt at overlade gradvist mere til eleverne (Hammond & Gibbons, 2005; Gibbons, 2015), så de kunne arbejde mere og mere selvstændigt. Den diskussion, der fandt sted i det sidste og afrundende stadie i lektionen, opmuntrede des-

uden eleverne til at knytte direkte forbindelser mellem eksperimentet og det bredere formål med modulet (at undersøge varmepåvirkningen af forskellige materialer). Resultatet blev, at mens lektionen og modulet som helhed *udfordrede eleverne intellektuelt*, gjorde graden af den støtte, der var indbygget i programmet, det muligt for dem at beskæftige sig med naturvidenskabelige begreber.

Sekvenseringen af opgaver gav også eleverne flere muligheder for at *tale for at lære* – både i diskussioner i hele klassen, i par og i grupper – og det betød, at lærerne kunne give forskellige grader af støtte alt efter elevernes behov. Diskussionerne under og efter eksperimentet involverede eksempelvis i vidt omfang tale, hvor lærerne demonstrerede naturvidenskabeligt sprogbrug, hvor eleverne blev støttet i at klarlægge og sætte ord på deres egne forståelser, og hvor lærerne klarlagde betydningen af vigtige naturfaglige termer og opmuntrede eleverne til at øve sig i at bruge et naturvidenskabeligt engelsk.

Modulet støttede også eleverne i at *lære at tale, læse og skrive* naturvidenskabeligt engelsk. Efter deres eksperimenter skulle eleverne afrapportere resultaterne i en skriftlig processuel redegørelse. For at sikre, at de var i stand til det i efterfølgende lektioner, inkluderede lærerne en ret detaljeret og direkte undervisning i de retoriske strukturer og sproglige elementer, der er karakteristiske for processuelle redegørelser. Lærerne arbejdede eksempelvis med eleverne om at "dekonstruere" en model for processuelle redegørelser ved at skille de forskellige stadier ad (*mål, materialer, trin, resultater, konklusioner*) og diskutere formålet med hvert stadie. De "rekonstruerede" derpå en modeltekst, der var blevet klippet op i strimler med sætninger. I andre lektioner udpegede eleverne grupper af substantiver, verber og adverbialer i den processuelle redegørelse og diskuterede betydningen af den slags sproglige elementer i modelteksten. Opgaverne i lektionerne byggede på tidligere

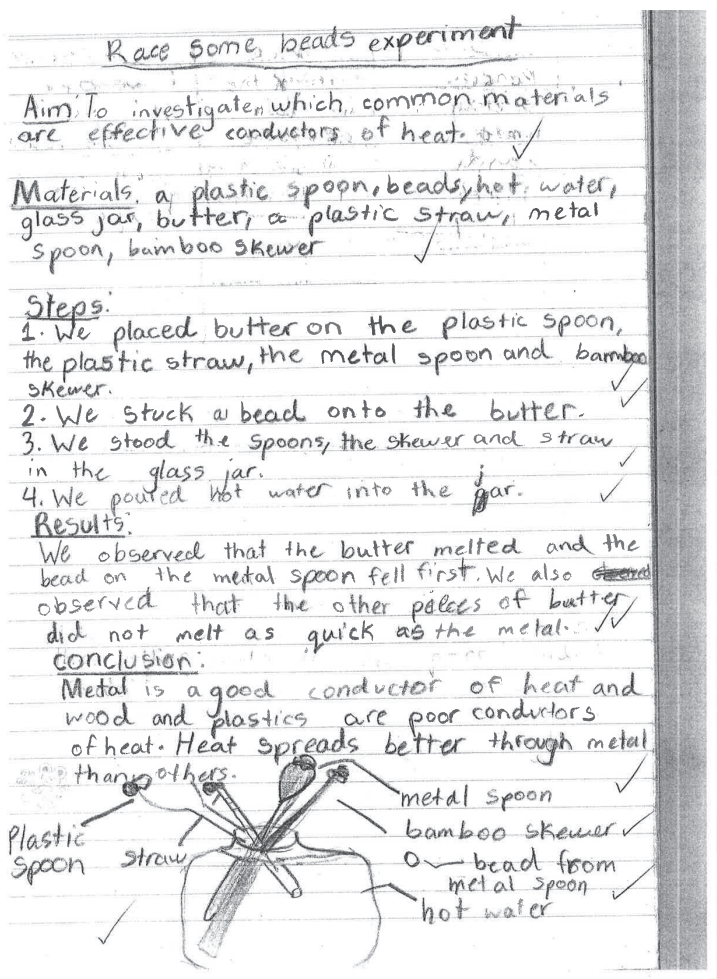
læring af faglige begreber og på tidligere diskussioner af naturvidenskabelige processer og formålene med naturvidenskab. Arbejdet med strukturer og sproglige elementer i processuelle redegørelser var således kumulativt og forankret i de generelle formål med modulet. Alle eleverne, også de nyankomne andetsprogs- og flygtningeelever, færdiggjorde en tekst, der opsummerede resultaterne af deres naturvidenskabelige eksperimenter om varmeledere. Selvom de tydeligvis var skrevet af børn, indikerede teksterne, at eleverne forstod relevante naturfaglige begreber, kunne drage naturvidenskabelige konklusioner og havde en forståelse af naturvidenskabeligt engelsk,

der var under fortsat udvikling. Figur 3 viser et eksempel på en af elevernes tekst.

### Redegørelse

Efter min mening illustrerer naturfagsmodulet tre nøgleelementer, der er centrale for planlægningen og implementeringen af vellykkede inklusionsprogrammer. De inkluderer:

- En tilgang til elevernes trivsel og uddannelse, der gælder for hele skolen.
- Velplanlagte inkluderende klasserumsprogrammer.
- Relevant professionel støtte til lærerne.



Figur 3: Elevtekst.

### En tilgang, der gælder hele skolen

Naturfagsprogrammet var planlagt og implementeret som en del af skolens samlede fokus på alle elevers trivsel og uddannelsesmæssige fremskridt, også de nyankomne elever og elever med flygtningebaggrund. Skolen lagde vægt på et trygt og støttende læringsmiljø, der var designet til at tage vel imod eleverne og deres familier, lære så meget som muligt om eleverne og deres specifikke trivselsbehov og uddannelsesmæssige behov og sikre, at disse behov blev adresseret. De enkelte elevers fremskridt blev monitoreret, og der blev givet ekstra trivsels- og uddannelsesmæssig støtte alt efter behov. Der blev brugt disponible økonomiske midler til at minimere klassestørrelser, give lærerne tid til at deltage i samarbejdsbetonet og detaljeret programplanlægning og skaffe mentorer til nye lærere. Skolens samlede fokus satte planlægning og implementering af inklusionsprogrammer ind i en sammenhæng.

### Planlægning af klasserumsprogrammer

I naturfagsklasserummet samarbejdede almen- og andetsproglærerne om at designe og undervise i et inkluderende og nøje sekvenseret program. Programmet anerkendte og tog udgangspunkt i det, eleverne vidste, det udfordrede dem intellektuelt og leverede den høje grad af støtte, der var nødvendig, for at eleverne kunne beskæftige sig med vigtige faglige begreber. Det inkluderede også en systematisk og ret detaljeret undervisning i relevant mundtligt og skriftligt akademisk sprog. Alle eleverne, også de nyankomne indvandrere og flygtningeelever, forventedes at deltage og deltog til fulde i inklusionsprogrammet. Mens de planlagde og underviste i naturfagsprogrammet, kunne almen- og andetsproglærerne trække på en omfattende professionel viden om programplanlægning, pædagogik og mundtligt og skriftligt sprog.

### Professionel støtte til lærerne

Lærerne i naturfagsprogrammet havde adgang til betydelige grader af professionel støtte på deres skole. Den professionelle støtte havde som mål at sikre, at alle lærerne var i besiddelse af viden og kompetencer på følgende områder:

- Forståelse af elevernes sproglige og kulturelle baggrunde såvel som en vis viden om deres uddannelsesforløb.
- Evnen til at analysere elevernes aktuelle skolefaglige viden såvel som deres mundtlige og skriftlige evner på deres modersmål og på fremmedsprog.
- Viden til at planlægge og implementere programmer, der afspejler klare læringsmål, bygger på, hvor eleverne "er" i deres læring, og leverer den differentierede og målrettede støtte, der er nødvendig for at gøre elever med forskelligartede behov i stand til at beskæftige sig med udfordrende fagligt indhold.
- Viden til at kunne udpege elevernes mundtlige og skriftlige behov og til at kunne inkorporere direkte og systematisk undervisning i relevant akademisk engelsk i naturfags-, historie- eller matematikprogrammer.
- Viden til at kunne vurdere elevernes læringsfremskridt og evaluere, hvor effektive programmerne er.

De tre elementer – en solid tilgang, der gælder hele skolen, nøje planlagte programmer og fokus på lærernes professionelle udvikling – formede karakteren af naturfagsprogrammet og den måde, lektionerne blev sekvenseret og udfoldet på. Selvom balancen mellem elementerne og deres indflydelse kan variere fra program til program, mener jeg, at de er centrale for den succesfulde implementering af inklusionsprogrammer i andre klasser og skoler.

## Konklusioner

Jeg indledte artiklen med at spørge, hvor realistisk det er at forvente, at nyankomne elever, også dem med flygtningebaggrund, deltager i inklusionsprogrammer. Jeg spurgte også, hvordan lærere kan forventes af levere de *differentierede grader af støtte*, der er nødvendige for at gøre sammensatte grupper af elever i stand til at deltage i disse programmer.

Som svar på disse spørgsmål har jeg anført, at der i både teori og praksis er stærke argumenter for en inklusionspolitik. Jeg har også anført, at elever med en høj grad af nøje målrettet støtte kan deltage i inklusionsprogrammer sammen med deres skolekammerater. Jeg har forsøgt at illustrere, hvordan det kan se ud i praksis, ved at beskrive et program, der blev planlagt og implementeret som en del af et forskningsprojekt vedrørende nyankomne elever og flygtningeelevs behov.

En succesfuld implementering af inklusion er imidlertid kompleks. Der er en fortsat fare for, at inklusion kan blive opfattet som en billig og nem løsning, hvor eleverne blot placeres i klasser sammen med deres klassekammerater, og hvor både eleverne og deres lærere forventes at takle det, så godt de kan. Hvis inklusionspolitikker skal vise sig effektive, mener jeg, at de må tilføres tilstrækkelig finansiering og ressourcer for i det mindste at kunne gøre følgende:

- Give eleverne indledende støtte i klassen eller parallelt til kulturel tilpasning og sprogudvikling.
- Støtte initiativer, der gælder hele skolen og bidrager til positive og inkluderende læringsmiljøer.
- Sørge for andetsproglærere, der kan arbejde med almenlærere og elever om planlægning og implementering af inklusionsprogrammer.
- Støtte op om både almen- og andetsproglærernes fortsatte professionelle udvikling.

---

## Litteratur

- Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA, formerly National Curriculum Board). (2009). *The shape of the Australian Curriculum. Version 2.0*. Hentet fra [www.acara.edu.au](http://www.acara.edu.au).
- Christie, F., & Martin, J. (2007). *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional linguistics and sociological perspectives*. London: Continuum.
- Clegg, J. (1996). *Mainstreaming ESL: Case studies in integrating ESL students into the mainstream curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coffin, C. (2006). *Historical Discourse: The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.
- Cranitch, M. (2010). Developing language and literacy skills to support refugee students in the transition from primary to secondary school. *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), 255-267.
- Cranitch, M. (2014). Refugees bring more than they can carry. I: Hammond, J., & Miller, J. (Red.), *Classrooms of Possibility: Supporting at-risk EAL students* (s. 12-30). Sydney: Primary English Teaching Association Australia.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1994). Knowledge, power and identity in teaching English as a Second Language. I: Genesee, F. (Red.), *Educating Second Language Children*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. I: Street, B., & Hornberger, N. H. (Red.), *Encyclopedia of Language and Education. 2nd Edition, Volume 2: Literacy* (s. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Davison, C. (2001). Current policies, programs and practices in school ESL. I: Mohan, B., Leung, C., & Davison, C. (Red.), *English as a Second Language in the Mainstream* (s. 30-50). New York: Longman/Pearson.
- Dooley, K. (2009). Re-thinking pedagogy for middle school students, with little, no or severely interrupted schooling. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(1), 5-22.

- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom*. (2<sup>nd</sup> edition). Portsmouth, NH: Heinemann.
  - Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
  - Hammond, J. (2014). *The Transition of Refugee Students from Intensive English Centres to Mainstream High Schools: Current practices and future possibilities. Final Report*. Sydney: NSW Department of Education and Communities.
  - Hammond, J. (2015). Teaching and Learning Practices with at-risk EAL students. I: Hammond, J., & Miller, J. (Red.), *Classrooms of Possibility: Supporting at-risk EAL students*. Newtown: Primary English Teaching Association Australia.
  - Hammond, J. (in press for 2018). *Classrooms of Possibility: Working with refugee students in mainstream classes. Final report*. Sydney: NSW Department of Schools Education.
  - Hammond, J., Cranitch, M., & Black, S. (2016-2018). *Classrooms of Possibility: Working with refugee students in mainstream classes*. Research funded by New South Wales Department of School Education.
  - Hammond J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 20(1), 6-30.
  - Lemke, J. (1990). *Talking Science: Language, learning and values*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
  - Macken-Horarik, M., Love, K., & Unsworth, L. (2011). Grammatics good enough for school English in the 21st Century. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34(2), 9-23.
  - NSW, Department of Education (2017). *Supporting Refugee Students at School*. Multicultural Education, NSW, Department of Education (DoE).
  - Oliver, R., Haig, Y., & Grote, E. (2009). Addressing the educational challenges faced by African refugee background students: Perceptions of West Australian stakeholders. *TESOL in Context*, 19(1), 23-38.
  - Sandwall, K. (2016). Learning for the newly arrived pupils. Background paper for Symposium on Learning for Newly Arrived May, 2016, Stockholm. National Centre for Swedish as a Second Language, Sweden.
  - Thomson, S., De Bortoli, L., & Underwood, C. (2017). *PISA 2015: Reporting Australia's results*. <https://research.acer.edu.au/ozpisa/22>
  - Uptin, J. (2015). Negotiating a place in Australian schools: Lessons learned from the voices of students. I: Hammond, J., & Miller, J. (Red.), *Classrooms of Possibility: Supporting at-risk EAL students* (s. 31-45). Sydney: Primary English Teaching Association Australia.
  - Vickers, M. (2007). Developing university-community partnerships to support African refugees in greater Western Sydney. *Australian Journal of University Community Engagement*, 2(1), 211-217.
  - Watkins, M., Lean, G., Noble, G., & Dunn, K. (2013). Rethinking Multiculturalism. Reassessing Multicultural Education. Project Report Number 1. Penrith, Sydney: University of Western Sydney: NSW Department of Education and Communities, and NSW Institute of Teachers.
  - Windle, J., & Miller, J. (2012). Approaches to teaching low literacy refugee-background students. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35(3), 317-333.
-