

Joar Aasen, Thor Ola Engen og Kari Nes (red.)

## Ved nåløyet

Rapport fra konferansen  
Hvordan klarer minoritetslevnene seg i skolen?  
Hamar 16-18. september 2002

Arrangør: Flerfaglig gruppe for minoritetsstudier ved  
Høgskolen i Hedmark

Høgskolen i Hedmark  
Rapport nr. 14 – 2003

Online-versjon

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

**Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.**

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.  
(<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 14 - 2003  
© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark  
ISBN: 82-7671-299-1  
ISSN: 1501-8563



# Høgskolen i Hedmark

<b>Tittel:</b> Ved nåløyet			
<b>Redaktører:</b> Joar Aasen, Thor Ola Engen og Kari Nes			
<b>Nummer:</b> 14	<b>Utgivelsesår:</b> 2003	<b>Sider:</b> 269	<b>ISBN:</b> 82-7671-299-1 <b>ISSN:</b> 1501-8563
<b>Oppdragsgiver:</b> Høgskolen i Hedmark			
<b>Emneord:</b> Skole, barnehage, språklige minoritets elever, skoleprestasjoner			
<b>Sammendrag:</b> Denne rapporten inneholder bidrag fra forskere som medvirket under konferansen «Hvordan klarer minoritetslevene seg i skolen?» Konferansen ble arrangert av <i>Flerfaglig gruppe for minoritetsstudier</i> ved Høgskolen i Hedmark i september 2002. Fra både inn- og utland samlet den over 200 deltakere med så vel forskerbakgrunn som tilknytning til undervisning og forvaltning. Bidragsyterne representerte fagmiljøer i Norge, Sverige, Danmark og USA. «Hva viser egentlig de store skoleprestasjonsundersøkelsene?» «Hva kan ligge bak de svake resultatene og de store variasjonene i minoritetsspråklige elevers skoletilpasning?» «Kan man si noe om hvilke undervisningsstrategier som virker best?» «Hvordan kan innlæringen av majoritetsspråket og fagene eventuelt gjøres mer effektiv?» Disse og beslektede problemstillinger ble belyst og debattert – flerfaglig og flernasjonalt.			





# Høgskolen i Hedmark

<b>Title:</b> At the Needle's Eye			
<b>Editors:</b> Joar Aasen, Thor Ola Engen and Kari Nes			
<b>Number:</b> 14	<b>Year:</b> 2003	<b>Pages:</b> 269	<b>ISBN:</b> 82-7671-299-1 <b>ISSN:</b> 1501-8563
<b>Financed by:</b> Hedmark University College			
<b>Keywords:</b> Schools, pre-schools, language minority students, school results			
<b>Summary:</b> This report contains contributions in writing from researchers attending the conference «How do minority pupils fare in school?» The conference was arranged by Hedmark University College's «Multidisciplinary Group for Minority Studies» in September 2002. The conference's more than 200 participants represented research communities in Norway, Sweden, Denmark and the USA. «What can we learn from the major research programs on academic achievement?» «What factors explain the low academic achievement of minority language students?» «What do we know about efficient teaching strategies?» «How can the learning of the majority language and of the various subjects be made more efficient?» These and related issues were debated – multidisciplinary and multinationally.			



## **Innhold**

Innhold .....	7
Minoritets elever på småskoletrinnet Kamil Øzerk.....	23
Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Nye skillelinjer eller tradisjonelle klasseskiller? Anders Bakken.....	45
Confucianism: Contribution to the high academic achievement of Chinese / East Asian students Lei Wang Hodneland .....	61
How a tacit agreement between the school and the home influences language minority pupils' school achievement under assimilative conditions Thor Ola Engen.....	104
Teoretiske refleksjoner over konstruksjon av normalitet og avvik i den flerkulturelle skolen Joron Pihl .....	139
Elever med dominikansk bakgrunn i New York. Individuelle strategier og skolens språk- og etnisitetspolitikk Kristin Offer-Ohlsen .....	153
Språklige minoriteter i PISA-undersøkelsen Rita Hvistendahl og Astrid Roe .....	165

Iransk jente – tyrkisk gutt. Hva skjer i møtet med den norske skolen? Sigrun Sand .....	183
Fra barnehage til skole – hva slags skole møter barna fra prosjektbarnehagene i bydel Gamle Oslo? Tove Skoug .....	202
Tospråklige elevers språkferdigheter – metoder og resultater fra kasusstudier Lars Anders Kulbrandstad.....	211
Minoritetselvers skoleprestasjoner – dokumenterte prestasjonsforskjeller, hvordan går vi videre? Lise Iversen Kulbrandstad.....	227
A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement Wayne P. Thomas and Virginia P. Collier .....	243
Utfordringer i det flerkulturelle Norge i framtidsperspektiv Knut Kjeldstadli .....	254



## Innledning

«Hvordan klarer minoritetselevne seg i skolen?» Med denne problemstillingen som hovedtema arrangerte *Flerfaglig gruppe for minoritetsstudier* ved Høgskolen i Hedmark en tredagers konferanse i september 2002. Fra både inn- og utland samlet den over 200 deltakere med så vel forskerbakgrunn som tilknytning til undervisning og forvaltning. De mange bidragsyterne representerte fagmiljøer i Norge, Sverige, Danmark og USA.

«Hva viser egentlig de store skoleprestasjonsundersøkelsene?» «Hva kan ligge bak de svake resultatene og de store variasjonene i minoritetsspråklige elevers skoletilpasning?» «Kan man si noe om hvilke undervisningsstrategier som virker best?» «Hvordan kan innlæringen av majoritetsspråket og fagene eventuelt gjøres mer effektiv?» Disse og beslektede problemstillinger ble belyst og debattert – flerfaglig og flernasjonalt.

Siden konferansen ble holdt, er ikke dens hovedtema blitt mindre relevant. Ikke minst er det fra norsk hold igjen blitt dokumentert at de minoritetsspråklige elevene som gruppe fremdeles får et betydelig svakere utbytte av sin skolegang enn majoritetselevne. Man ser også at variasjonen er stor, og at det er god grunn til fortsatt å diskutere de mange forhold som forklarer denne elevgruppens sviktende læringsutbytte. De artiklene som følger her, er bidrag fra forskere som medvirket under konferansen.

**Kamil Øzerk**s store undersøkelse av minoritetsspråklige elevers situasjon i grunnskolen, knyttet til NFRs evaluering av grunnskole-reformen, gir sitt tydelige svar: Det går slett ikke godt for mange av disse elevene. Øzerk fokuserer på småskoletrinnet i L97-skolen og legger vekt på å undersøke elevenes utbytte av skolegangen i lys av kvaliteter ved opplæringssituasjonen. I hans bidrag til rapporten får leseren et bilde av noe av det empiriske materialet Øzerk bygger på. Det er den temaorganiserte undervisningen på 1. klassetrinn som presenteres, og fokus

settes både på de instrumentene han benytter i kartleggingen av elevenes læring og på deres utbytte av undervisningen.

Øzerk er særlig opptatt av å kartlegge i hvilken grad elevene behersker sentrale, meningsbærende ord, uttrykk og begreper. Han undersøker både norskspråklige og minoritetsspråklige elever og konstaterer betydelige forskjeller i de resultatene disse gruppene oppnår. Øzerk finner elever med store faglige vansker i begge elevgrupper, men antyder at de norskspråklige elevenes vansker ligger på et annet område enn de minoritetsspråkliges. Mens noen norskspråklige elever har problemer som blant annet kan føres tilbake til svak begrepsforståelse, begynner de minoritetsspråkliges på et mer grunnleggende plan, hevder Øzerk: De har i tillegg vansker som er knyttet til selve ordforrådet. Mer enn halvparten av de minoritetsspråklige førsteklasingene han undersøkte, hadde et mye svakere ordforråd enn hva undervisningen forutsatte. Og et sviktende ordforråd har selvsagt negative følger for innholdsforståelsen, og dermed for muligheten for å både å lære godet og å trives. Når de norskspråklige elevene klarer seg bedre enn sine minoritetsspråklige jevnaldringer, kan det henge sammen med at skolen fungerer på de norske elevenes og det norske språkets premisser uansett om det er få eller mange norskspråklige elever i klassen, påpeker han. Og dermed er selve enhetsskoletenkningen truet: Det lar seg ikke gjøre å snakke om likeverd når det er systematiske forskjeller mellom norsk- og minoritetsspråklige elever med hensyn til de grunnleggende læringsvilkårene, understreker Øzerk.

Også andre av Øzerks funn er verdifulle innlegg i forskningsdiskursen. Han viser blant annet at norskspråklige elever ikke taper på å gå i klasser der det er en overvekt av minoritetsspråklige elever, og han peker også på at den relevans innvandrerfamiliens økonomiske kår har for barnas læring, kan være betydelig. Videre finner han en tendens til polarisering blant de minoritetsspråklige elevene – de har en tilbøyelighet til å klare de testene som brukes, enten ganske bra eller svært dårlig. Variasjon mellom skolene er også et moment: Øzerks materiale viser at det er betydelige kvalitetsforskjeller fra skole til skole i det tilbud som gis minoritets elevene. I *Sampedagogikk* (Øzerk 2003) gir han en langt mer omfattende analyse av minoritets elevenes læringssituasjon i L97-skolen en hva dette korte foredraget rommer.

**Anders Bakkens** perspektiv er et annet. Bakken problematiserer tendensen til ensidig språkforklaring – til først og fremst å peke på utfordringer som er knyttet til språket: på språkforståelse og språktilegnelse. Han spør om det virkelig er slik at de forholdsvis svake faglige resultatene blant de minoritetsspråklige elevene representerer *nye* skillelinjer i norsk skole. Kanskje må man heller spørre, undrer han, om ikke minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner like gjerne kan forstås innenfor en fortolkningsramme som er knyttet til mer *allmenne* ulikhetsskapende prosesser – prosesser som virker sorterende på *alle* elever i det norske skolesystemet? Bakkens poeng er altså at mange av de ulikhetsskapende mekanismene som beskrives i utdannings sosiologien, er relevante også for de spørsmål man står over for når det gjelder minoritetsspråklige elever.

Flere undersøkelser viser at det finnes store ulikheter mellom ulike innvandrergupper når det gjelder hvor godt utbytte de har av skolegangen, påpeker Bakken. Mens enkelte grupper ikke ligger tilbake for majoriteten, oppnår andre resultater som er betydelig under gjennomsnittet for hele elevmassen. Aspekter ved denne observasjonen behandles for øvrig også i Hodnelands bidrag.

Bakken viser også til at enkelte amerikanske undersøkelser tyder på at barnebarna til de opprinnelige innvandrerne ikke nødvendigvis gjør det bedre på skolen enn deres foreldre. Og dette skjer til tross for at språkproblemene er mindre – det vanligste mønsteret er jo at det foregår et språkbytte i overgangen fra andre til tredje generasjon av innvandrere, slik at tredje generasjon vokser opp med majoritetsspråket som førstespråk.

Et tredje poeng som Bakken understreker, er at elevenes sosiale klassebakgrunn synes å kunne forklare store deler av gapet mellom majoritetens og minoritetens skolerresultater. Sammenligner man prestasjonene til barn av foreldre med en og samme yrkesbakgrunn, blir prestasjonsforskjellene ubetydelige. Også dette er en alvorlig innvending mot språkforklaringen, mener han. I et slikt perspektiv kan prestasjonsgapet forstås i lys av at foreldrene til minoritets elever oftere befinner seg lavt i det sosioøkonomiske hierarkiet, mens majoritetens foreldre er spredt over det hele. Dette er for øvrig et moment som også behandles – og problematiseres – av Thomas og Collier.

Bakkens poeng er altså at effekter av tospråklighet må sees i sammenheng med den sosiale konteksten språkinnlæringen foregår i. Barn som vokser opp i et rikt språkmiljø, med foreldre som investerer tid og ressurser i at barna tilegner seg to språk, vil ha helt andre muligheter enn barn med foreldre som ikke har disse ressursene, understreker han. Dette temaet drøftes for øvrig også i Engens bidrag – og i Hodnelands:

**Lei Wang Hodneland** viser hvordan konfutseansimens kulturelle verdier har bidratt til de gode utdanningsresultatene man finner blant elever fra øst-asiatiske land. Hun peker særlig på fire aspekter ved denne livsfilosofien:

Konfutseanismen legger stor vekt på utdanningens betydning for den enkeltes livsløp, og bidrar dermed til at motivasjon for å utdanne seg internaliseres som en del av den kulturelle utviklingen. Dette gir en form for indre motivasjon som fremtrer som overlegen i forhold til de vestlige elevenes ytre motivasjonskilder, påpeker hun.

Dessuten synes de øst-asiatiske elevene å legge større vekt på høg innsats enn på egne evner som forklaring på hva som bidrar til å lære godt. I det hele tatt synes de å se øving, repetisjon og hardt arbeid som viktigere innsatsfaktorer enn vestlige elever.

Og konfutseanismen er familieorientert – den legger stor vekt på barnas hengivenhet overfor de voksne, og deler av denne hengivenheten viser seg ved at barna ærer sine foreldre ved å gjøre det godt på skolen. Og foreldrene på sin side viser sin omtanke for barna gjennom å følge skolearbeidet godt opp.

Skolens og hjemmenes sosialisering synes å virke i samme retning i langt sterkere grad i den øst-asiatiske enn i den vestlige kulturkretsen. Konfutseanismens vekt på underordning, hengivenhet og respekt for tradisjoner er nokså ulik vestens individualisme og kulturelle frisetting. Den stabilitet og selvdisiplinering som konfutseanismen innbyr til, gir betydelige gevinster for det enkelte barn i læringssammenheng, påpeker Hodneland.

**Thor Ola Engen** presenter hovedfunnene i en studie som ble gjennomført ved Høgskolen i Hedmark i perioden 1994-1996, og som fokuserte på minoritetsspråklige elever med persisk, tyrkisk, urdu og vietnamesisk som morsmål. Studien viste at de minoritetsspråklige elevene som gruppe skåret lavere enn majoritetselevne i fagene norsk og

matematikk. Blant de minoritetsspråklige elevene var det elevene i den persiske språkgruppen som oppnådde de beste resultatene i norsk, der de skåret nesten like høyt som de etnisk norske elevene. Elevene med en vietnamesisk bakgrunn skåret høyest i matematikk – der oppnådde de resultater som var nær jevnførbare med de norske elevene. Elevene fra den tyrkiske språkgruppen fikk de svakeste resultatene i både norsk og matematikk, mens elever med urdu som morsmål gjorde det betydelig bedre enn de tyrkiske elevene, men noe svakere enn de iranske og vietnamesiske i så vel norsk som matematikk. Studien viste til dels betydelige forskjeller mellom de ulike språkgruppene.

Engen argumenterer videre for at familier med tilhørighet i språklige minoriteter handler strategisk i forhold til skolens uformelle invitasjon om å samarbeide og etablerer en stilltiende overenskomst som innebærer arbeidsdeling mellom hjem og skole. Denne arbeidsdelingen gir et felles ansvar for de minoritetsspråklige barnas utdanning som sådan, men slik at skolen i hovedsak får ansvaret for de instrumentelle aspektene ved utdanningen, familien for å overføre egne verdier og livsfortolkninger.

Denne stilltiende overenskomsten påvirker imidlertid familier på ulike måter, og Engen drøfter hvordan velutdannede familier med en bakgrunn som kan kalles 'moderne' skiller seg fra familier med en 'før-moderne' og 'progressivt før-moderne' bakgrunn. Studien fant at denne stilltiende overenskomsten gir optimale læringsbetingelser bare for barn som kommer fra moderne familier med høgt utdanningsnivå. Elevene i disse familiene kvalifiserer seg for å delta i majoritetssamfunnet samtidig som de blir fortrolige med hjemmets verdier og livstolkninger.

Dette innebærer et paradoks, hevder Engen: De 'moderne' familiene stiller spørsmål ved skolens ensidige innflytelse; samtidig er det nettopp disse familiene som byr barna de beste betingelser for å bli integrert. De familiene som går sterkt inn for å møte skolens krav, de 'før-moderne' familiene, byr barna betingelser som leder i retning av assimilering eller marginalisering. De barna som har det største behovet for at utdanningssystemet bygger på likeverd, er altså de som stilles over for de største utfordringene i møtet med skolen.

Engen antyder at paradokset kan møtes konstruktivt fra skolens side. Ikke minst kan det skje ved at skolen tar i bruk de samme kritisk-sammenlignende arbeidsmåtene som de moderne familiene benytter i

forhold til majoritetskulturen, og ved at også minoritetenes kultur får sin plass i skolen – et poeng som også understrekes av både Thomas og Collier og av Pihl:

**Joron Pihl** retter søkelyset mot ekskluderende mekanismer i skolen og spør hvordan ekskludering foregår innenfor rammen av lik rett til utdanning i det flerkulturelle samfunnet. Et viktig ekskluderende virkemiddel er *selve påstanden* om den totalt inkluderende skolen, hevder hun. Dette er en påstand som ekskluderer den forskning som har dokumentert at skolen i hovedsak reproducerer den dominante kulturen og de dominerende maktrelasjonene i samfunnet – at skolen reproducerer ulikhet mellom ulike sosiale og etniske grupper og klasser.

Dette er et faktum som er et av pedagogikkens best bevarte hemmeligheter, mener Pihl. Og det gjør ikke saken bedre at pedagogisk forskning i hovedsak underbygger den dominante kulturen og marginaliserer arbeid med flerkulturelle problemstillinger. At skolen er stadig mer inkluderende, er en myte som styrker det norske hegemoniet i skolen. Og denne myten skaper tilslutning til hegemoniet fra de som blir dominert – et klassisk kjennetegn ved hegemoniet. Den hegemoniske definisjonsmakten gjenskaper enighet om at de rådende forhold og standarder i skolen er normale. I Norge skjer dette gjennom påstanden om at skolen er inkluderende og skaper sosial rettferdighet. Denne myten forhindrer at sosiale og etniske grupper ser strukturelle årsaker til at barna får vansker på skolen. De lærer at det er egenskaper ved barnet som er avgjørende for hvilke barn som lykkes på skolen, for alle har jo hatt like muligheter.

En viktig mekanisme er at det norsk-etniske oppfattes som det normale i skolen. De forskjellene som minoritetslevenes språklige og kulturelle forutsetninger representerer, blir derimot sett som avvik. Dette preger det profesjonelle skjønnet som utøves av individuelle lærere og rådgivere.

Det som nå trengs, konkluderer Pihl, er at det skapes en minoritetspolitikk for skolen som utvikler og differensierer selve utdanningssystemet, ikke bare undervisningen. Dette bør skje i samarbeid med minoritetene og med flerkulturell pedagogisk forskning og utdanningsforskning. Målet må være at den flerkulturelle populasjonen i skole og samfunn anerkjennes som den pedagogiske forutsetningen for undervisning av både minoritets- og majoritets elever.

**Kristin Offer-Olsen** har fulgt situasjonen til elever med dominikansk bakgrunn ved en skole i New York. Ved denne skolen har

omkring 85 % av elevene dominikansk bakgrunn. Det undervises både i og på spansk og engelsk ved skolen. De fleste av elevene har foreldre eller slekt som har innvandret fra Den dominikanske republikk, og det snakkes dermed ofte spansk i tillegg til engelsk i hjemmene, med spansk som en måte å uttrykke dominikansk identitet på. Dette er imidlertid i endring, da det er mange unge med dominikansk bakgrunn som ikke snakker spansk.

Offer-Olsen ser på hvordan tre elevers individuelle strategier virker sammen med skolens språk- og etnisitetspolitikk. De tre har dominikansk bakgrunn, men ulik språkpraksis. Videre diskuterer hun hvilken rolle valget av språk har i forbindelse med hvilken nasjonalitet de identifiserer seg med, dominikansk eller amerikansk.

Enkelte spansklærere ved skolen ser på utdanning og spansk som en motvekt til negative miljøer. Og mange foreldre synes å være redde for at barna deres kan bli det de kan kalle for «amerikaniserte», ved at de heller vil ha det gøy med venner enn å gjøre lekser. Elever kan derfor foretrekke tospråklig undervisning fordi de da får støtte fra lærere og foreldre. Samtidig har engelsk språk ofte høyere status blant elever.

Det med å være dominikansk og amerikansk er et spenningsfelt for alle jentene. Offer-Olsen ser ulike strategier for språkvalg hos de tre elevene, og finner at det er mange måter å vise dominikansk identitet på. Det å snakke spansk må ikke nødvendigvis være ett av dem.

**Rita Hvistendal** og **Astrid Roe** analyserer i sitt bidrag data i PISA-undersøkelsen (2000). Undersøkelsen omfatter 270 000 15-åringer fra 32 land, deriblant Norge, og kartlegger kunnskaper og ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag. Gjennom PISA-undersøkelsen ønsker man også å se hvilke faktorer som kan relateres til skoleprestasjoner.

Det er data om elever fra språklige minoriteter Hvistendal og Roe analyserer, med fokus på norske minoritets elever, og med norske majoritets elever og også tilsvarende elevgrupper i Sverige, Danmark og Tyskland som sammenlikningsgrunnlag. Søkelyset rettes mot fagene lesing, matematikk og naturfag, mot lesevaner og holdninger til lesning og mot hjemmenes sosioøkonomiske status.

Når Hvistendal og Roe sammenligner norske minoritetsspråklige elevers fagprestasjoner med majoritets elevenes, finner de statistisk signifikante forskjeller i majoritets elevenes favør så vel i lesing og matematikk som i naturfag. De observerer samtidig et forhold som er

spesielt knyttet til matematikk. I dette faget har de av de minoritetsspråklige elevene som er født i Norge, resultater som ligger etter måten høyt, og svært nær de norske majoritetselvenes. Minoritetsspråklige elever som er født i utlandet, har tilsvarende lavere matematikkprestasjoner.

Hvistendal og Roe analyser også aspekter ved det svenske, danske og tyske materialet. De finner, som for Norge, at majoritetselvene scorer høyere i alle tre fag enn de minoritetsspråklige elevene. Sammenlignes det fag for fag, er imidlertid bildet mer sammensatt. Og når de minoritetsspråklige elevene som er født innenlands, sammenlignes med de utenlandsfødte, bekrefter ikke de svenske, danske og tyske funnene uten videre de norske.

Som i andre undersøkelser, gis det i PISA-materialet støtte til antagelsen om at lesing på fritiden korrelerer positivt med leseprestasjoner slik disse måles i skolen. For de norske minoritetselvene er imidlertid denne korrelasjonen svakere enn for majoritetselvene. Et unntak er imidlertid korrelasjonen med naturfagresultatene, noe som Hvistendal og Roe drøfter i forhold til det store innslaget av tekst i naturfagoppgavene i PISA.

Når det gjelder hjemmenes sosioøkonomiske status, viser PISA-materialet at minoritetselvenes familier har et lavere utgangspunkt enn majoritetselvenes. For Norges del konstaterer Hvistendal og Roe at det allment er nokså svak korrelasjon mellom skoleprestasjoner og økonomi i hjemmet. Derimot er korrelasjonen klar når det gjelder skoleprestasjoner og pedagogiske ressurser hjemme. Dette er tilfelle enten elevene tilhører en språklig minoritet eller hører majoriteten til.

**Sigrun Sand** presenterer en undersøkelse som ser på om det er forskjeller i skoleprestasjonene til gutter og jenter blant pakistanske, vietnamesiske, iranske og tyrkiske minoritetselver i norsk grunnskole. Hun finner visse hovedtendenser, blant annet at de minoritetsspråklige jentene i materialet fikk høyere gjennomsnittresultat enn de minoritetsspråklige guttene i matematikk, norsk og norsk som andrespråk. Unntaket var engelsk, der tendensen var et noe høyere gjennomsnitt blant guttene.

Det var de iranske jentene som oppnådde høyest gjennomsnitt, alle resultatene sett under ett. Så fulgte de vietnamesiske jentene, og de iranske og de vietnamesiske guttene. Det var de tyrkiske guttene som oppnådde det



laveste gjennomsnittet av alle resultatene. De tyrkiske jentene fikk nest lavest gjennomsnitt, men hevdet seg relativt godt i norskfagene.

Den pakistanske gruppa plasserte seg i en slags mellomposisjon. Her var resultatene for jentene og guttene i hovedsak svært like – unntaket var norsk som andrespråk, der jentene fikk et gjennomsnitt som lå høyere enn guttene.

Når Sand ser resultatene i lys av sosialiseringsteoretiske begreper, finner hun et relativt sterkt interessefellesskap med skolen blant både guttene og jentene i den iranske og den vietnamesiske elevgruppen: Barnas utdanning og integrering i Norge vil heve foreldrenes og familiens status. Her åpnes det også for et delvis verdifellesskap, forutsatt at skolen gir plass til minoritetskulturen i en slik grad at elevene og foreldrene kan oppleve respekt for noe av sitt i skolen.

Når det gjelder de tyrkiske elevenes situasjon, finner hun at forholdet mellom hjemmet og skolen i stor grad er preget av både verdi- og interessekonflikt. Særlig må mange av guttene forstås som lite motiverte, med begrenset syn for nytteverdien av skole og utdanning. En slik situasjon er selvsagt ikke gunstig med tanke på integrering i majoritetssamfunnet. Situasjonen for disse elevene bærer preg av skjermet sosialisering, noe som på sikt kan føre til segregering, påpeker Sand.

Sand finner at den pakistanske gruppa er i en mellomposisjon. Mange av disse elevene har muligheter til å ha et interessefellesskap med skolen, mens verdikonflikten er til stede i omtrent samme grad som hos de tyrkiske elevene.

Hun peker også på den bekymring mange har ytret for de muslimske jentenes framtid i Norge, og ser at det kan være et visst grunnlag for denne. Hun mener imidlertid at situasjonen kan fortone seg minst like kritisk for de tyrkiske guttene. Her må det gjøres mer på flere nivåer for å finne fram til tilbud som kan sikre denne gruppa gunstigere betingelser for integrering, hevder Sand.

**Tove Skoug** forteller om den forskningsmessige oppfølgingen av prøveprosjektet "Gratis korttidstilbud i barnehage for alle 5-åringer i bydel Gamle Oslo", som ble satt i gang i 1998. Det ble da opprettet særskilte barnehager som 4-timers tilbud for barn som ellers ikke hadde plass i barnehage – nesten alle med minoritetspråklig bakgrunn. Hovedhensikten var å legge til rette for bedre integrering og språkopplæring; barnehagene

skulle forberede for skolestart ved å fremme de minoritetsspråklige barnas norskspråklige kompetanse og evne til sosial samhandling. Skoug peker på at prosjektbarnehagene er blitt organisert som en type énspråklig opplæringsmodell med assimilering som mål. De fleste barna har tilegnet seg noe norsk i løpet av barnehageåret, men starter likevel skolen med langt svakere norskspråklig kompetanse enn deres etnisk norske jevnaldringer.

Skoug beretter fra to skoleklasser – om oppfølgingen av åtte minoritetsspråklige "prosjektbarn" som høsten 2000 begynte i første klasse på to forskjellige skoler. Barna kom fra ett år i korttidsbarnehage der de hadde hatt svært få muligheter for å samhandle med etnisk norske barn. Og overgangen til skolen medførte ikke noen vesentlige forskjeller i så måte.

Undervisningsspråket var norsk i begge skoleklassene, både muntlig og skriftlig – og det til tross for at det i den ene klassen var bare fire elever med norsk som morsmål, i den andre ingen. Gjennom kartleggingen fant man ingen eksempler på at elevenes eget morsmål ble anvendt i skrift. Ingen av skolene / klassene ga undervisning i morsmålet på 1. klassetrinn. Det var en ren norskspråklig lese- og skriveforberedende undervisning som ble gjennomført i løpet av første skoleår.

Flertallet av barna synes likevel å ha tilpasset seg skolesituasjonen – de trives etter lærernes oppfatning godt på skolen og greier seg bra faglig, så langt. Lærerne mener også at barnehageoppholdet har vært viktig som forberedelse til skolen, både språklig og sosialt. Det som ikke er mindre viktig, er så hvordan den enkelte lærer vil make å tilpasse undervisningen til den enkelte minoritetsspråklige elevs personlige, språklige og kulturelle forutsetninger, påpeker Skoug. Dette og andre forhold ved disse barnas skolesituasjon behandler hun i senere rapporter fra prosjektet.

**Lars Anders Kulbrandstad** gir i sin artikkel et glimt av sin forskning på minoritetselvers språkferdigheter. Han fokuserer på elever fra to store innvandrergupper, vietnamesere og iranere, og gjør rede for den kartlegging han har utført av disse elevenes norsk- og morsmålsferdigheter. Det dreier seg om elever som har fått sin grunnleggende lese- og skriveopplæring på morsmålet, og som har hatt morsmålsundervisning gjennom hele skolegangen. De fleste av disse elevene hadde relativt god kontakt både med andre barn eller ungdommer fra sin egen språkgruppe og med norske jevnaldrende.

Ved hjelp av ulike kartleggingsmetoder – cloze-test, diktat, leseprøve, lærervurdering og forskervurdering – dannet Kulbrandstad seg et bilde av elevenes norskspråklige ferdigheter. Ferdighetene på morsmålet ble kartlagt gjennom elevenes egenvurderinger og vurderinger fra lærerne deres.

Kulbrandstad sammenholder blant annet disse minoritetslevenes generelle språkferdigheter på norsk med deres muntlige uttrykksferdigheter. Han finner at elever som snakker godt norsk og bare har små avvik i flyt og uttale, kan ha generelle språkferdigheter som ligger til dels betydelig under gjennomsnittet blant førstespråkstalere av norsk. Hos flere elever finner han altså tegn til det som har vært kalt en *språkfasade*. De har gode produktive ferdigheter muntlig, men samtidig ganske svake allmenne ferdigheter i språket.

En annen betraktning hos Kulbrandstad har med elevenes evne til å forstå talt språk å gjøre. Han finner en tendens til at minoritetslevenes forståelsesferdigheter på norsk fort blir sammenliknet med de tilsvarende ferdighetene blant andre minoritetslever i samme aldersgruppe. Når for eksempel norsklærerne blir bedt om å karakterisere minoritetslevers evne til å forstå muntlig norsk, vil de gjerne vise til andre minoritetslever som grunnlag for sammenlikning og ikke til prestasjonene blant norske jevnaldrende. Dette kan tyde på at lærerne opererer med egne normer for minoritetslevenes språkferdigheter, hevder Kulbrandstad, og minner om at lærerne også bør sammenlikne med majoritetslevenes språklige nivå. Det er dette nivået som må være normgivende for det pedagogiske arbeidet med å utvikle minoritetslevenes norskferdigheter videre, påpeker han, og avrunder med å utstrekke behovet for forskning som kan løfte fram forhold som kan forbedre læringsresultatene for minoritetslevene.

**Lise Iversen Kulbrandstad** tar i sitt bidrag utgangspunkt i at minoritetslevenes skoleprestasjoner er urovekkende svake. Som Øzerk og Pihl understreker hun at den fremtidige kvaliteten i opplæringen i den norske skolen i høy grad vil henge sammen med kvaliteten på opplæringen av minoritetsspråklige elever.

Iversen Kulbrandstad peker på at det i Norge, i likhet med i mange andre land, påvises et prestasjonsgap mellom minoritet og majoritet. Det som særmerker den norske situasjonen, er at Norge plasserer seg blant de landene som har størst prestasjonsforskjeller mellom minoritets- og

majoritetselever. Blant de norske minoritetselevne finner man dessuten stor variasjon innad i gruppa. Selv om minoritetselever flest er lavtpresterende, fins det også de som er blant de høytpresterende. Iversen Kulbrandstad peker på en klar tendens som også understrekes hos Thomas og Collier: De elevene greier seg best som har fått tospråklig opplæring.

I de undersøkelser som er gjennomført i Norge om ressursbruk, er det et gjennomgående funn at det er stor variasjon både i timetall og i måten ressurser brukes på. Variasjonen synes å være tilfeldig begrunnet – den avhenger av bruken av ressurser i kommunene og på skolene. Svært få synes å bli tilbudt den opplæring som læreplanene forutsetter. Og når det gjelder lærerkompetansen, viser forskningen at det er en betydelig mangel på personale som er spesielt kvalifisert for å undervise minoritetselever.

Iversen Kulbrandstad peker på fire åpenbare utfordringer som utdanningssystemet må søke gode svar på:

*Elevene må sikres det opplæringstilbudet de har behov for og rett til.* Det gjelder blant annet morsmålsopplæringen – bare 46 % av grunnskole-elevne fra språklige minoriteter får morsmålsopplæring i en eller annen form. Man må også komme bort fra et system der variasjonene i ressursbruk skyldes tilfeldigheter.

*Lærerkvalifikasjonene må sikres.* Det er en alvorlig svakhet ved den nye lærerutdanningsreformen at det ikke er tatt noen strukturelle grep for å sørge for at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr fag som direkte kvalifiserer for opplæring av minoritetselever – som norsk som andrespråk, blant annet.

*Man må ta hensyn til flerspråklige problemstillinger når resultat kvalitet skal måles.* Departementet utvikler nå nasjonale prøver i lesing, skriving, engelsk og matematikk. Å bruke leseprøver på norsk til å måle kvaliteten på opplæringen ved slutten av skolegangen, gir mening, men å bruke kartleggingsprøver på begynnelsen av skolegangen til å rangere skoler med tanke på hvem som gir god og ikke god leseopplæring, er meningsløst, påpeker Iversen Kulbrandstad.

*Økt satsing på klasseromsforskning og utvikling av opplæringsmodeller.* Det er gjennomført lite klasseromsforskning i Norge på det minoritetspedagogiske området, og det er dessuten få utviklingsprosjekter som er løpende evaluert. Departementet bør derfor kanalisere midler over til utviklingsorientert forskning der det prøves ut ulike tiltak som kan bedre

kvaliteten i opplæringen av elever fra språklige minoriteter. Å satse på kvalitet i skolen uten å være villig til å satse på kvalitet i opplæring av minoritets elever, gir ikke troverdighet, understreker Iversen Kulbrandstad.

**Wayne Thomas og Virginia Colliers** omfattende forskning har gjennom mange år – siden 1985 – rettet søkelyset mot minoritetsspråklige elevers undervisningstilbud og skoleresultater i USA. I deres siste, store undersøkelse (2002) ble spanskspråklige elever viet særskilt oppmerksomhet, siden de utgjør den største minoritetsspråklige elevgruppen i landet. Men Thomas og Collier begrenset seg ikke til disse – til sammen omfatter studien 210 054 elever med over 80 ulike morsmål. Og USA's situasjon er spesiell: Innen 2030-tallet vil de minoritetsspråklige elevene utgjøre 40 % av alle barn i skolealder.

Studien fulgte åtte ulike undervisningsprogrammer der både sterke og svake tospråklige opplæringsformer var representert. Thomas og Colliers funn er entydige: Det er bare blant de sterke tospråklige programmene de finner tilbud med varig verdi for de minoritetsspråklige elevene. Her finner de til gjengjeld organiseringsformer som både gir utviklingen av morsmålet og av andrespråket (engelsk) optimal støtte, samtidig som de gir grunnlag for svært gode resultater i de ulike skolefagene. Det er også blant disse programmene det er færrest elever som uteblir fra undervisningen.

Like entydig er studien når det gjelder de svake tospråklige undervisningsprogrammene. Disse holder helt enkelt ikke mål, sier Thomas og Collier, verken når det gjelder å utvikle elevenes morsmål eller deres øvrige skolefaglige kunnskaper. Dette gjelder også programmer som tilbyr tospråklig undervisning i en overgangsperiode på ett til tre år. Studien viser at det kreves minimum fire år med tospråklig opplæring for å oppnå tilstrekkelige ferdigheter til å følge fagundervisning gitt på andrespråket med godt utbytte.

På ett punkt gir det empiriske materialet Thomas og Collier grunnlag for å være svært bestemte: Antallet år med formell (skolebasert) opplæring i og på morsmålet er den faktor som sterkest forutsier minoritets elevenes utbytte av undervisning gitt på andrespråket. Og de går et steg videre: Desto mer opplæring som gis på morsmålet, desto bedre blir minoritets elevenes læringsutbytte. Og enda ett: Med fire til sju års

tospråklig undervisning får elever i gjennomsnitt *bedre* læringsresultater i *alle* skolefag enn sammenlignbare elever som undervises på bare ett språk.

Dette er selvsagt interessante funn – og de er dessuten svært klare. Samtidig understreker Thomas og Collier at gode tospråklige programmer må ta sikte på å holde høg standard; de må være tokulturelle (ikke-segregerte) og dessuten strekke seg over fem til seks år før læringsgapet mellom minoritets- og majoritets elever blir lukket. Da kan det til gjengjeld lukkes for godt.

I denne konferanserapporten er det et sammendrag av Thomas og Collier rapport som er gjengitt. Hele rapporten er tilgjengelig på <http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1pdfs/1.1complete.pdf>

**Knut Kjeldstadlis** artikkel, den siste i rapporten, er opprinnelig forfattet for et annet formål. Når vi har bedt om å få ta den med, er det fordi den tegner et bilde av det flerkulturelle Norges utfordringer med historikerens penn. Med sitt brede riss av kontekstuelle betingelser kan den derfor leses som et bakteppe både for de mer spesifikt utdanningsrettede bidragene i denne rapporten og for de utfordringene som skole og barnehage står over for.

Hamar i september 2003

Joar Aasen

# **Minoritets elever på småskoletrinnet**

## **Fokus på innholdsforståelse og ordforråd**

### **Kamil Özerk**

Dette kapitlet baserer seg på en liten del av datamaterialet fra en undersøkelse i tilknytning til NFRs forskningsprogram: Evaluering av Grunnskolereformen. Prosjektet ble tildelt midler av NFR under tittelen 'Språklige minoriteter i L97-skolen'.

Prosjektets fokus og dermed forskningsmessige interesse har vært å studere:

1. Operasjonaliseringen av prinsippet om 'temaorganisert opplæring' i L97 på småskoletrinnet ved to skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever.
2. Lærernes vurdering av a) noen sentrale aspekter ved opplæring basert på L97s prinsipper, b) sin egen opplæringspraksis og c) elevenes situasjon med hensyn til aktiv deltagelse i og læringsutbytte av opplæringsaktivitetene i den temabaserte opplæringen der samfunnsfaglige og natur- og miljøfaglige temaer tas opp på norsk.
3. Minoritetstospråklige elevers situasjon, sammenlignet med de norsk-språklige elevenes, med hensyn til læringsutbytte av den temabaserte opplæringen på småskoletrinnet.

På bakgrunn av en slik omfattende faglig interesse valgte jeg å reise følgende problemstilling

Hvordan praktiseres L97s prinsipp om temaorganisert opplæring på småskoletrinnet, og hvordan går det med utvalgets elever generelt og minoritetstospråklige elever spesielt med hensyn til læringsutbytte av den temabaserte opplærings innhold i ulike

klasser ved ulike skoler med høy eller lav prosentandel av elever fra språklige minoriteter?

I tilknytning til denne hovedproblemstillingen har jeg tatt sikte på å belyse følgende *delproblemstillinger*:

- a) Hva mener lærere om noen av L97s sentrale prinsipper, sin egen opplæringspraksis og elevenes situasjon med hensyn til aktiv deltagelse i og faglig utbytte av opplæringsaktiviteter?
- b) Hvordan blir prinsippet om *temaorganisert opplæring* i L97 operasjonalisert i klasser med varierende antall minoritetstospråklige elever?
- c) Hva kjennetegner *den temabaserte opplæringen* i de ulike klassene med hensyn til skolefaglig læringstid, lærernes lærestoffmessige orientering, lærernes aktivitetsmessige orientering, lærernes interaksjonsformer, graden av elevenes aktive deltagelse i opplæringen, deres behov for faglig hjelp og lærerens mulighet til å gi hjelp i tide til den enkelte elev i opplærings situasjoner?
- d) Har *elevsammensetningen i klasser* noe å si for operasjonaliseringen av den temabaserte opplæringen og elevenes læringsutbytte?
- e) Hvordan er *minoritetsspråklige elevers situasjon sammenlignet med norsk-språklige* med hensyn til lærestoffrelatert / innholdsrelatert faglig læringsutbytte i forskjellige klasser og skoler med varierte antall minoritetsspråklige elever?
- f) Hva kan vi si om *L97s prinsipp om temaorganisert opplæring på småskoletrinnet* som foregår på norsk i klasser og skoler med varierte antall minoritetsspråklige elever på bakgrunn av denne undersøkelsen?

Slik det kommer fram i spørsmålene, har hovedintensjonen vært å belyse operasjonaliseringen av L97s prinsipp om temaorganisert opplæring og aktiviteter som inngår i denne opplæringsformen. Hensikten var å samle inn systematisk informasjon fra opplæringspraksisen i L97-skolen for å forstå og vinne innsikt i hva som virkelig foregår i undervisningstimene som går på norsk og som har med elevenes skolefaglige læring å gjøre - og hvorfor det er slik. Med andre ord, det som er i fokus, er de opplæringsprosesser, opplæringsaktiviteter og opplæringspraksiser som utgjør undervisningstimens karakteristikk og dynamikk og de betingelser dette representerer for elevenes skolefaglige læringsutbytte og faglige utvikling.



Hensikten er å avdekke forhold av betydning for elevenes aktive deltakelse i temaorganiserte opplæringsaktiviteter og deres lærestoffrelaterte/innholdsrelaterte læringsutbytte slik L97-skolen fungerer i skolene. Min interesse for temaet har sin bakgrunn i den interessen L97 har vist for temaorganisert opplæring på norsk på småskoletrinnet i den 10-årige grunnskolen. Læreplanen av 1997 for den 10-årige grunnskolen (L97) sier bl.a. følgende om temaorganisert opplæring på småskoletrinnet:

**Tabell 1: Noen sentrale utdrag fra L97 som handler om den temaorganiserte opplæringen.**

<p>Formuleringer som handler om temaorganisert opplæringsform og tidsbruk på småskoletrinnet</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temaorganisert opplæring er hovedarbeidsforma, og minst 60% av den samla tida på småskulesteget skal vere organisert slik, med særleg vekt på dei to første skuleåra (L97:83)</li> <li>- Opplæringa på småskulesteget, og særleg, ved skulestart, må leggjast opp slik at dei daglege aktivitetane er organiserte på ein friare og mindre bunden måte enn slik skulen elles er oppdelt i fag og timar (L97:83)</li> <li>- I temaorganisering av innhald samordnar ein hovudmoment frå fleire fag i meiningsberande einingar (tema). Temaorganisering skal ta vare på mål i læreplanane for fag. Samordninga omfattar òg det lokale lærestoff. (L97:71)</li> <li>- Temaorganiseringa skal ta omsyn til             <ul style="list-style-type: none"> <li>... røynsle, interessene og røyndomsforståinga til elevane</li> <li>... tilknytninga til nærmiljøet</li> <li>... aktualiteten (L97:71-72)</li> </ul> </li> <li>- Arbeid innanfor ulike tema kan òg vere utgangspunkt for prosjektarbeid. (L97:72)</li> <li>- På småskulesteget bør ein sjå temaorganisering og leik i samanheng slik at dei gjensidig styrkjer og utfyller kvarandre.(L97:72)</li> </ul>
--	--

Når omfanget av og intensjonen med den temaorganiserte opplæringen er så opplagt i L97, er det naturlig at et forskningsprosjekt om småskoletrinnet studerer hvordan denne opplæringsformen blir operasjonalisert, og hva slags læringsutbytte elevene får i den tema-

organiserte opplæringen som foregår *på norsk*. I det følgende skal jeg vise resultater fra fire 1.klasser, hvorav to av dem er fra en skole med rundt 65% minoritets elever (S-skole) og to av dem fra en skole med rundt 23% minoritets elever (L-skole).

## Noen resultater om elevenes læringsutbytte på første klassetrinn

Jeg begynte mine klasseromsobservasjoner først på *L-skolen* og senere fortsatte jeg med *S-skolen*. I en kort periode hadde jeg parallelle obser-vasjoner på begge skolene. Under observasjonene mine på begge skolenes 1. og 2. klassetrinn begynte jeg å legge merke til at a) lærernes språk, b) temarelaterte eventyrbøker som lærerne leste for elevene, c) elevenes arbeidshefter og lesebøker, d) de arbeidsarkene som elevene jobbet med, e) temarelaterte plakater som de brukte i klassen, f) sang- og eventyr-kassetene som de spilte i klassen, innebar et omfattende ordforråd og begrepsrepertoar. Jeg var interessert i bl.a. å undersøke graden av elevenes aktive deltakelse i opplæringsaktivitetene og deres læringsutbytte av opplæringen. I den sammenheng anså jeg det viktig å rette en spesiell oppmerksomhet mot de sentrale ordene og begrepene i opplæringen på den ene siden, og elevenes ordforråd og begrepsrepertoar på den andre. Jeg forsøkte å notere de sentrale ord, uttrykk og begreper som ble brukt i de nevnte kildene i opplæringsaktiviteter i klassen da de gikk gjennom følgende temaer:

**Tabell 2: Emner/temaer som ble tatt opp i 1. klassene.**

Emner / temaer	Emner / temaer	Emner / temaer
- Du og jeg og vi to	- Farger og former	- Klær
- Vennskap	- Familie	- Frukter
- Trafikk	- Trær i nærmiljøet	- Våren er kommet
- Høst og natur	- Skogen	- Samene
- Tid	- Kroppen min	- Sunn helse
- Jul og juleferien	- Sansene våre	- Helse og sykdom
- Vinteren		

Jeg synes lærestoffet som ble presentert og tatt opp i opplæringen, var i samsvar med det som bl.a. står i L97, slik som utdrag i den følgende tabellen viser:

**Tabell 3: Noen relevante utdrag fra L97s læreplaner for fag for 1. klasse.**

Samfunnsfag	Natur- og miljøfag
<p>-Elevane skal kjenne til nære forhold</p> <p>-Elevane skal lære å kjenne de nære omgivnadene sine</p> <p>-Elevane skal utvikle innsikt i forhold som påvirkar samspelet mellom enkeltmennesket og omverda (L97:178)</p> <p>I opplæringa skal elevane</p> <p>-arbeide med til dømes biletbøker, familiebilete, filmar ...</p> <p>-høyre om framstående kvinner og menn i historia til landet vårt, som til dømes dronning Ragnhild og sonen Harald Hårfagre</p> <p>-samtale om kvifor vi feirar 17. mai og bli kjent med at andre land også har nasjonaldagar</p> <p>-bli kjent med skulen og lære å kjenne nærmiljøet</p> <p>-bruke naturen og greie ut om landskapsformer, som til dømes ås, skog og slette</p> <p>-lære å kjenne geografiske namn på til dømes heim-staden, heimkommunen, heimfylket og landet dei bur i, eller som familien kjem frå</p> <p>-øve seg i å ferdast trygt i trafikken og i å te seg slik i skule og fritid at dei ikkje set tryggleiken i fare for seg sjølve eller andre (L97:178-179)</p>	<p>-Elevane skal ... bli kjent med omgrep om kroppen, lære korleis dei kan ta vare på kroppen</p> <p>-Dei skal bli kjende med den levande og den ikkje-levande delen av naturen og samspelet mellom dei.</p> <p>-Dei skal kjenne til ulike værferenomen og ha kunnskap om sol, måne og stjerner (L97:208)</p> <p>I opplæringa skal elevane</p> <p>-lære korleis dei fem sansane er knytte til ulike kroppsdelar</p> <p>-utforske både den levande og den ikkje-levande delen av naturen og beskrive opplevingar gjennom å teikne/skrive i ei naturdagbok</p> <p>-observere nokre dyr og planter i nærmiljøet og sortere de etter lett observerbare likskapar og ulikskapar</p> <p>-arbeide med lys, lysbryting og danning av skuggebilete og få røynsle med at lys kjem frå lyskjelder og går i rette linjer (L97:209)</p>

Etter flere timers observasjoner på 1. og 2. klassetrinn på L-skolen, bestemte jeg meg for å finne en måte å kartlegge og dokumentere i hvilken grad elevene behersket de sentrale meningsbærende ordene, uttrykkene og begrepene som de nevnte kildene innebar. Da jeg ikke hadde noen bestemt

lærebok å forholde meg til på 1. klassetrinn, begynte jeg å lete etter et egnet instrument eller en test som var relevant for det elevene gikk gjennom i klassens temaorganiserte opplæring. Denne letingen resulterte i '*Pek på-leken*', som er utviklet av Rommetveit og Rommetveit (1980). Hensikten med '*Pek på leken*' var å hjelpe til å kartlegge visse aspekter ved 6-åringenes språklige utvikling med tanke på å tilrettelegge opplæringen etter deres forutsetninger. Jeg visste om denne testen før jeg begynte på denne undersøkelsen, men først da jeg sammenlignet innholdet i testen og mine notater om de sentrale ordene, uttrykkene og begrepene, bestemte jeg meg for å bruke den slik den er for å kartlegge elevenes forståelse av relevante begreper og uttrykk. Da jeg samtidig var interessert i å se på elevenes ordforråd, bestemte jeg meg for å supplere *Pek på leken* med en *ordforrådstest* som består av ordene som *Pek på leken* innebærer. Dette betyr at jeg har to sett av datamateriale for 1. klassinger:

- a) Resultater av *Pek på-lekens* 46 oppgaver
- b) Resultater av ordforrådtesten, som består av 63 ord

I de følgende avsnittene skal jeg først presentere innholdet i instrumentene og resultatene av de to testene fra fire 1. klasser. Deretter skal jeg presentere resultater fra fire 2. klasser. Når det gjelder hva slags kartleggingsinstrumenter jeg har brukt på 2. trinnet, skal jeg komme tilbake til det senere.

## **Kartleggingsinstrumentenes innhold på 1. klassetrinn**

Slik det ble nevnt ovenfor, består kartleggingsinstrumentene på 1. klassetrinn av to tester: a) *Pek på-leken* og b) *Ordforrådtester*.

I det følgende skal jeg presentere innholdet i *Pek på leken* og noen eksempler fra de 46 oppgavene i *Pek på-leken* for å gi leseren en idé om hva dette dreier seg om.

Nedenfor er en tabell hvor de fire kategoriene, 46 oppgavene og innholdet i disse oppgavene i *Pek på-leken* er presentert:

**Tabell 4: Innholdet i *Pek på-leken*.**

Kategori		Oppgaver	Adjektiver / adverb o.l.	Sustantiver
A	1	Pek på den lange, tykke bamsen	<i>lange, tykke</i>	<i>bamsen</i>
A	2	Pek på det av de tynne lysene som er langt	<i>tynne, langt</i>	<i>lysene</i>
C	3	Pek på gutten som jager katten		<i>gutten, katten</i>
A	4	Pek på firkanten som er liten og sort	<i>liten, sort</i>	<i>firkanten</i>
D	5	Nå skal du få se en mann som sitter på en bakke Han sier ”Gi meg ballen som ligger mellom meg og huset” Pek på den ballen	<i>mellom</i>	<i>bakke, ballen, huset</i>
A	6	Pek på den store, gule hunden	<i>store</i>	<i>hunden</i>
D	7	Pek på den ballen som ligger rett nedenfor bilen og foran mannen	<i>rett nedenfor, foran</i>	<i>ballen, bilen, mannen</i>
A	8	Pek på den av figurene som er gul og stor og rund	<i>gul, stor, rund</i>	<i>figurene</i>
C	9	Pek på gutten som blir jaget av katten		<i>gutten, katten</i>
B	10	Pek på den av de gule firkantene som er nest størst	<i>gule, nest størst</i>	<i>firkantene</i>
D	11	Pek på kyllingen rett mellom benkene foran treet	<i>rett mellom, foran</i>	<i>kyllingen, benkene</i>
B	12	Pek på den nest største av alle kattene	<i>nest størst</i>	<i>kattene</i>
A	13	Pek på den lille bamsen med sorte labber	<i>lille, sorte</i>	<i>bamsen, labben</i>
A	14	Pek på den gule, lille fisken med ring over	<i>gule, lille, over</i>	<i>fisken, ring</i>
B	15	Pek på den av de sorte vasene som er nest minst	<i>sorte, nest minst</i>	<i>vasene</i>
A	16	Pek på den sorte, lille trekanten med prikk under	<i>sorte, lille, under</i>	<i>trekanten, prikk</i>
B	17	Pek på den nest største av de gule ballene	<i>nest størst, gule</i>	<i>ballene</i>
C	18	Pek på bildet der hesten som hopper over hinderet, faller	<i>over</i>	<i>bildet, hesten, hinderet</i>
A	19	Pek på den av figurene med gule labber som er en stor kanin	<i>gule, stor</i>	<i>figurene, labber, kanin</i>
C	20	Pek på gutten som blir jaget av mannen		<i>gutten, mannen</i>
A	21	Pek på den av figurene med ring over som er en stor, prikkete fugl	<i>over, stor, prikkete</i>	<i>figurene, ring, fugl</i>
D	22	Pek på stjernen rett bak flyet over skyen.	<i>rett bak, over</i>	<i>stjernen, flyet, skyen</i>
B	23	Pek på den av alle te-kannene som er nest minst	<i>nest minst</i>	<i>te-kannene</i>

C	24	Pek på bildet der ballen som hunden leker med, faller ned fra bordet	<i>ned</i>	<i>ballen, hunden, bordet</i>
A	25	Pek på rundingen som er gul, liten, og med stjerne over	<i>gul, liten, over</i>	<i>rundingen, stjerne</i>
B	26	Pek på den av guttene som har nest lengst vei til borgen	<i>nest lengst</i>	<i>guttene, vei, borgen</i>
D	27	Pek på eplet rett under fuglen på grenen	rett under, på	eple, fuglen, grenen
B	28	Pek på den av alle muggene som det er nest mest vann i	nest mest	muggene, vann
C	29	Pek på blomsten foran gutten som blir jaget av jenta.	foran	blomsten, gutten, jenta
B	30	Pek på den nest største fisken i den minste fiskeflokk	nest størst, den minste	fisken, fiskeflokk
D	31	Pek på fuglen rett over huset bak treet	rett over, bak	fuglen, huset, treet
B	32	Pek på den nest største fuglen i den store fugleflokken	nest størst, store	fuglen, fugleflokken
A	33	Pek på den av figurene med prikk under som er stor, gul og firkantet	under, stor, gul, firkantet	figurene, prikk
B	34	Pek på det nest minste tallet i den største rundingen	nest minste, største	tallet, rundingen
C	35	Pek på bildet der katten som leker med nøstet, faller ned fra stolen	ned	bildet, katten, nøstet, stolen
A	36	Pek på den lette mannen som har et tungt arbeid	den lette, tungt	mannen, arbeid
D	37	Pek på katten i vinduet mellom dørene	mellom	katten, vinduet, dørene
B	38	Pek på den av de lange damene som har nest kortest vei til huset	lange, nest kortest	damene, vei, huset
C	39	Pek på sommerfuglen foran ballen som blir kastet i gropa av bamsen	foran, i	sommerfuglen, ballen, gropa, bamsen
B	40	Pek på den som vinner 2. premie i klassen for voksne	2. (andre),	voksne
A	41	Pek på den av figurene med stjerne over som er stor, sort og firkantet	over, stor, sort, firkantet	figurene, stjerne
C	42	Pek på bildet der kalven som kua slikker, vifter med halen		kalven, kua, halen
B	43	Pek på den av de lave mennene som står nest høyest i bakken	lave, nest høyest	mennene, bakken
B	44	Pek på den av alle muggene som det er nest mest kakao i	nest mest	muggene, kakao
C	45	Pek på bildet der damen som blir sparket av bamsen, faller	Der	bildet, damen, bamsen
B	46	Pek på den nest minste ballongen i den gule ballongflokk	nest minste, gule	ballongflokk

- I Rommetveit & Rommetveit (1980) begynner nummereringen av oppgavene med null, i min tabell starter den på 1

(\*) Disse oppgavene er noe justert

Det er snakk om fire kategorier av oppgaver:

<b>N= 46</b>	<b>Kategori A</b>	<b>Kategori B</b>	<b>Kategori C</b>	<b>Kategori D</b>
Antall	14	15	10	7

**Kategori A-oppgavene:** Løsning av oppgavene forutsetter mestring en del begreper, de må huske to–fire egenskaper samtidig. Jo flere egenskaper som må huskes, jo sterkere krav stilles det til korttidsminnet. Barna må mestre kryssklassifikasjoner.

**Kategori B-oppgavene:** Løsning av oppgavene forutsetter mestring av en rekke konkrete operasjoner. Barna må mestre en rekke begreper. I tillegg til å huske flere egenskaper samtidig, må de mestre kryssklassifikasjoner. De må rangordne objekter med utgangspunkt i deres egenskaper. De må beherske uttrykk som nest, størst, nest minst og lignende.

**Kategori C-oppgavene:** Løsning av oppgavene forutsetter mestring av en rekke konkrete operasjoner. Barna må mestre en rekke begreper. I tillegg til å huske flere egenskaper samtidig, må de mestre kryssklassifikasjoner. Dessuten må de forstå passive setningsformer. Videre må de skjønne enkle relativsetninger.

**Kategori D-oppgavene:** Løsning av oppgavene forutsetter mestring av en rekke konkrete operasjoner. Barna må mestre en rekke begreper. I tillegg til å huske flere egenskaper samtidig, må de mestre kryssklassifikasjoner. Dessuten må de forstå passive setningsformer. Videre må de skjønne enkle relativsetninger. Dessuten representerer oppgavene her en tyngre grammatisk byrde enn de andre kategoriene. ( Rommetveit 1980)

## Ordforrådtesten på 1. klassetrinn

Ordforrådtesten ble utarbeidet av meg med utgangspunkt i *Pek på- lekens* substantiver som ble brukt i klasserommet. Jeg har funnet 63 ord i oppgavene i *Pek på-leken*. Altså omfatter ordforrådtesten 63 ord.

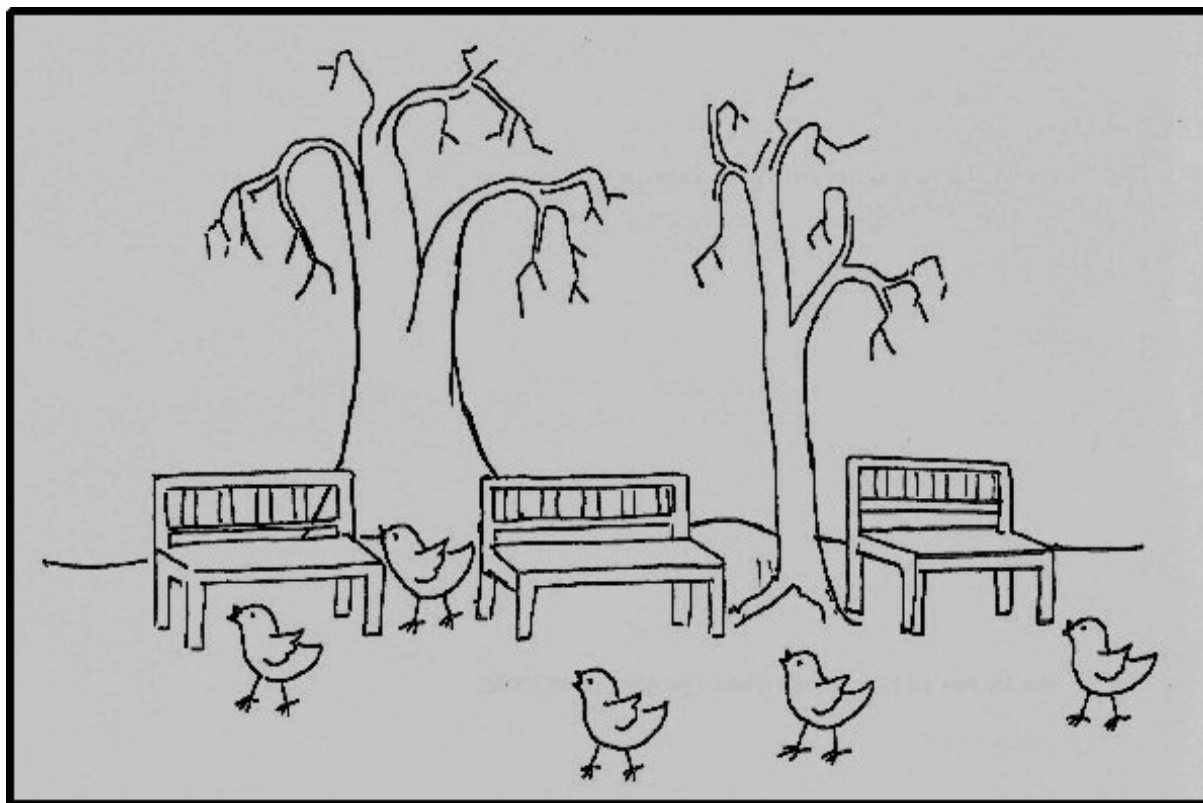
**Tabell 5: Innholdet i ordforrådtesten**

<b>ORD:</b>	<b>ORD:</b>	<b>ORD:</b>	<b>ORD:</b>
1. kanin	17. gutt	33. sommerfugl	49. ball
2. benk	18. prikk	34. fugl	50. hund
3. labber	19. katt	35. fly	51. bakke
4. kylling	20. fisk	36. fugleflokk	52. blyant
5. tall	21. fiskeflokk	37. bord	53. bøtten
6. blomst	22. mål	38. kanin	54. kopp
7. vase	23. skirenn	39. vann	55. glass
8. tre	24. ballong	40. te-kanne	56. klosser
9. hinder	25. ballongflokk	41. nøste	57. sykkel
10. hest	26. hale	42. borg	58. bakke
11. bamse	27. ku	43. mugge	59. sykkelløype
12. runding	28. kalv	44. eple	60. gren
13. lys	29. strand	45. dame	61. stjerne
14. firkant	30. dør	46. hus	62. sky
15. jente	31. vindu	47. mann	63. vei
16. trekant	32. grop	48. bil	

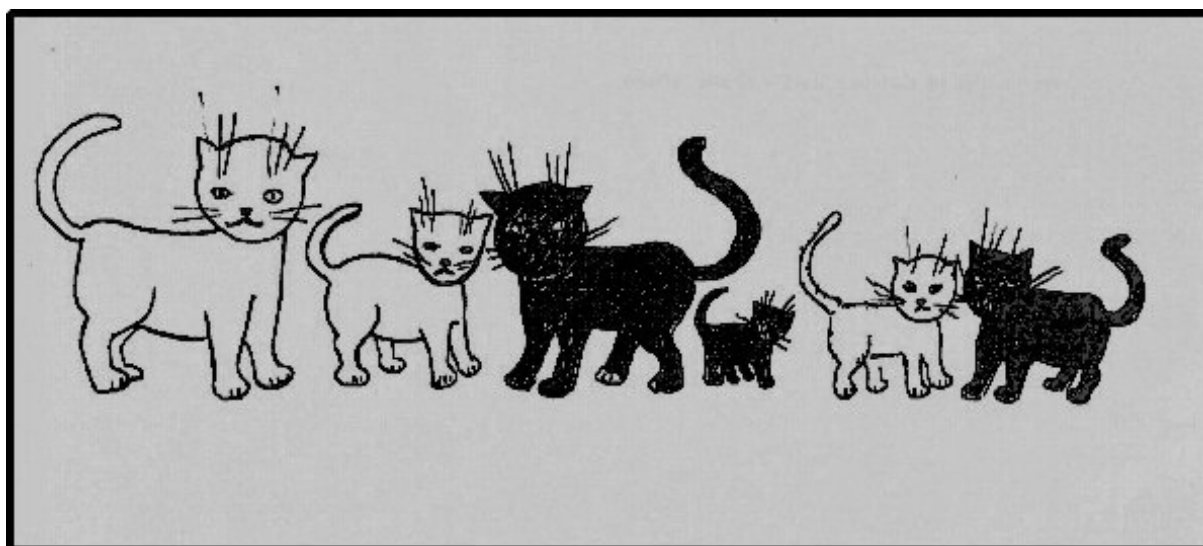
Nedenfor vil jeg legge fram eksempler på oppgaver fra *Pek på-leken* og *ordforrådtesten*:



**Figur 1: To oppgaver fra *Pek på-leken*.**

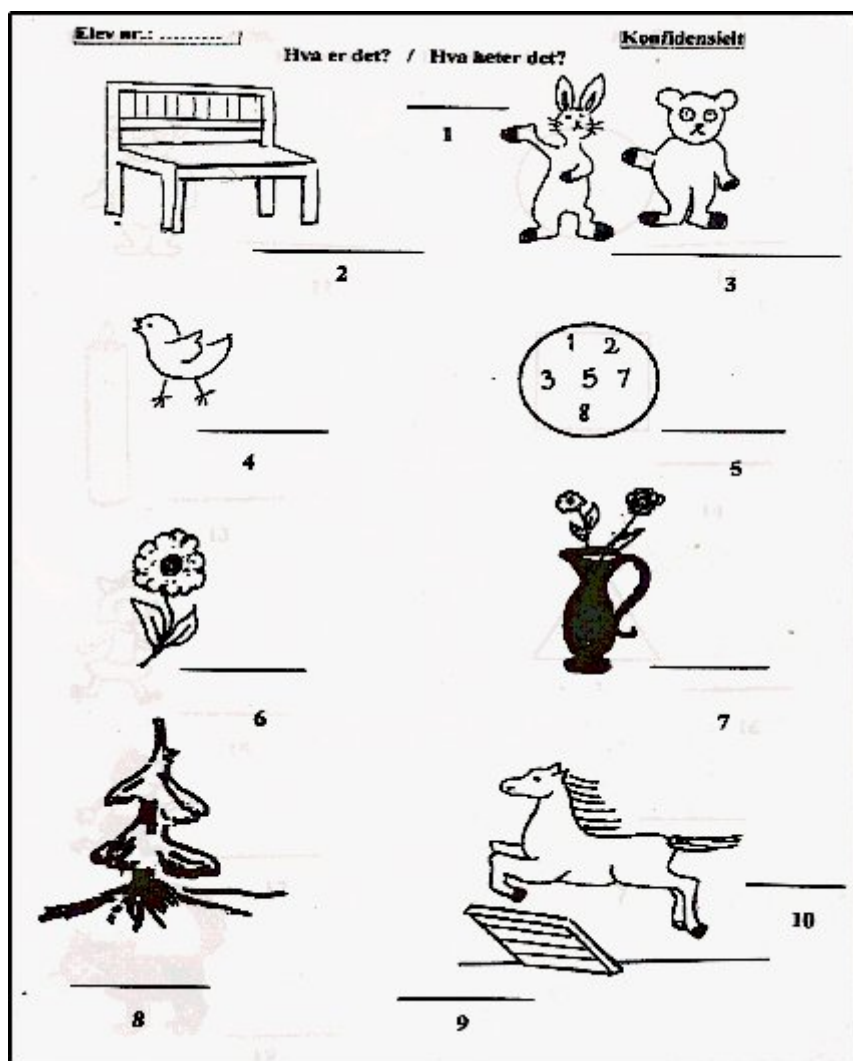


11 | Pek på kyllingen rett mellom benkene foran treet



12 | Pek på den nest største av alle kattene

Figur 2: Et utdrag fra ordforrådstesten for *Pek på leken*.



Slik det vises i figuren, dekker oppgavene følgende ti ord i ordforrådstesten:

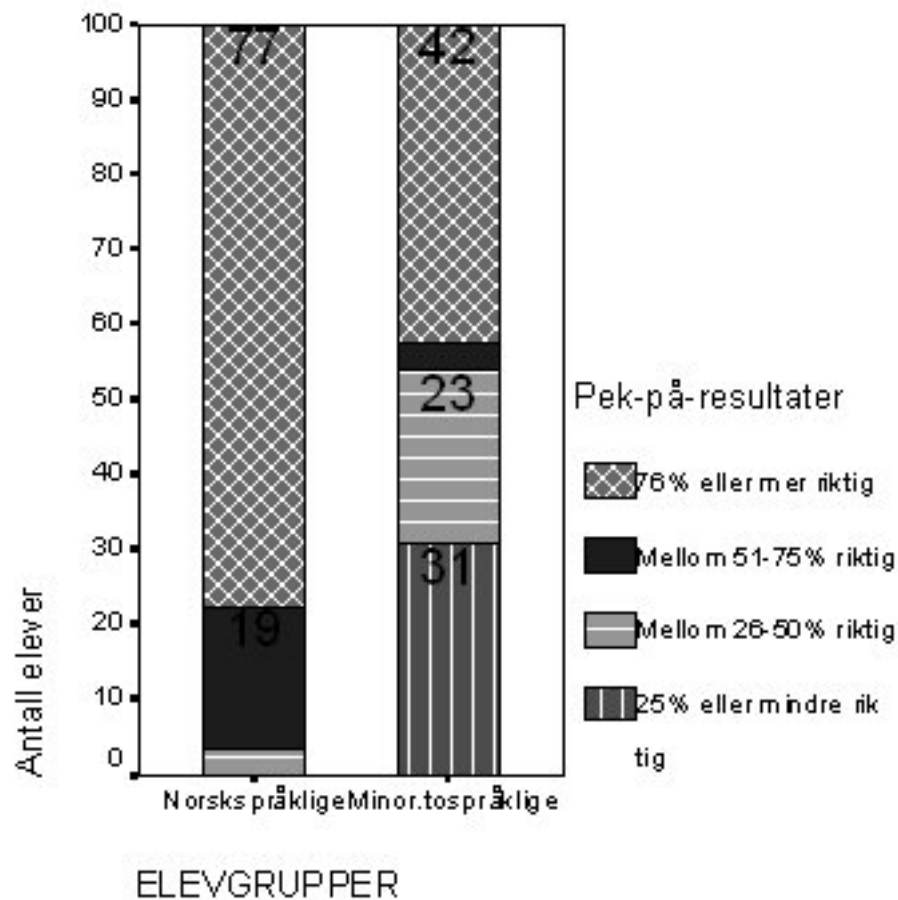
<b>ORD:</b>
1. kanin
2. benk
3. labber
4. kylling
5. tall
6. blomst
7. vase
8. tre
9. hinder
10. hest

For å kunne løse alle kategorier av oppgaver, måtte elevene beherske de substantivene som er i oppgavene. De måtte med andre ord ha et rikt ordforråd.

For å kunne forstå meningen med en setning med for eksempel adjektiver og adverb, er det viktig å beherske de ordene, men det er minst like viktig å forstå substantivene. Om man ikke behersker alle, må man beherske de fleste sentrale meningsbærende ordene. Adjektiver og adverb som beskrivende begreper refererer stort sett til ulike egenskaper ved det aktuelle objektet eller den aktuelle gjenstanden som substantivet er navnet på. For å kunne forstå setningen ”*Eplet er rett under fuglen på grenen*”, er det ikke nok at eleven vet hva ’rett under’ er. Det er ikke lett å gjøre det heller, fordi ’rett under’ viser til relasjoner: En ting er ’rett under’ noe. Av den grunn syntes jeg at det var veldig viktig at barna i dette tilfellet visste hva substantivene ’eplet’, ’fugl’ og ’gren’ betydde. Dette var typisk for opplærings situasjoner som elevene befant seg i. Temarelaterte ord utgjør en betydelig del av det aktuelle ordforrådet som barna må beherske for å klare seg i skolesammenheng, for å forstå andre, for å danne seg en mening, for å lære og for å styrke sitt tankeverktøy, sitt mentale kart som en forutsetning for videre læring. Av den grunn har jeg vært interessert i å danne meg et bilde av barnas ordforråd i forhold til det tema-aktuelle språket som ble brukt i klasserommet.

## Resultatet av testene

Her vil jeg først presentere *Pek på-lekens* resultater. Deretter skal jeg presentere resultatene fra ordforrådstesten. Det er snakk om 53 norskspråklige og 26 minoritetstospråklige førsteklassinger som er med i materialet, til sammen 79 førsteklassinger. 43 norskspråklige og sju minoritetstospråklige gikk på *L-skolen*. De øvrige 10 norskspråklige og 19 minoritetstospråklige gikk på *S-skolen*.



**Figur 3: Resultat av *Pek***

Figuren viser at 77 % (41 elever) av norskspråklige førsteklassinger fikk mer enn 75 % riktige svar, og 19 % av dem mer enn 50 % riktige svar. På den andre siden ser vi i tabellen at minoritets-tospråklige elever er en nesten todelt gruppe: Mens 46 % (dvs. 12 elever) av minoritets-tospråklige fikk mer enn 50 % riktige svar, oppnådde 54 % av dem enten dårlige (mellom 26 %-50 % riktige svar) eller veldig dårlige (25 % eller mindre riktige svar).

riktige svar). Det er en betydelig forskjell på prøveresultater oppnådd av de to elevgruppene. Resultatene av *ordforrådstesten* følger nedenfor.

**Tabell 6: Resultater av ordforrådstesten oppnådd av norskspråklige 1.klassinger**

	<b>Kategori A</b>	<b>Kategori B</b>	<b>Kategori C</b>	<b>Kategori D</b>
	10 oppgaver	15 oppgaver	10 oppgaver	7 oppgaver
Kun norsk-språklige n=53	88.55 % riktig	79.12 % riktig	85.47 % riktig	83.56 % riktig
	11.45 % feil	20.88 % feil	14.53 % feil	16.44 % feil

Slik det vises i tabellen, greide gjennomsnittlig minst 79 % av norskspråklige elever alle kategorier av oppgaver. Når det gjelder minoritetstospråklige elever, viser den følgende tabellen deres resultater.

**Tabell 7: Resultater av ordforrådstesten oppnådd av minoritetstospråklige 1. klassinger**

	<b>Kategori A</b>	<b>Kategori B</b>	<b>Kategori C</b>	<b>Kategori D</b>
	10 oppgaver	15 oppgaver	10 oppgaver	7 oppgaver
Kun minoritetstospråklige n=26	66.0 % riktig	43.6 % riktig	46.5 % riktig	49.5 % riktig
	34.0 % feil	56.4 % feil	53.5 % feil	50.5 % feil

Oversikten viser at mindre enn 50 % av minoritetstospråklige fikk riktige svar på oppgavene – unntak kategori A-oppgavene. I kategori A-oppgavene svarte 66 % av elevene riktig.

Disse resultatene synes å vise at minoritets elevene som gruppe har mye svakere resultater enn norskspråklige med hensyn til det ordforrådet som *Pek på leken* innebar og som jeg anså som representativt for en sentral del av det ordforrådet som ble brukt i klassens opplæring. Under administreringen av testene registrerte jeg at noen minoritets elever klarte seg veldig bra, men andre ekstremt dårlig. Den ovennevnte figuren viser at 11 minoritetstospråklige (dvs. 42 %) klarte seg veldig bra og 1 bra (4 %) i *Pek på-leken*. Av den grunn valgte jeg å skille de 12 elevene fra resten av gruppen og se på deres resultater på ordforrådstesten. Følgende tabell viser dette.

**Tabell 8: Resultater av ordforrådtesten oppnådd av 12 minoritetstospråklige med veldig gode resultater i Pek på-leken**

	<b>Kategori A</b>	<b>Kategori B</b>	<b>Kategori C</b>	<b>Kategori D</b>
	10 oppgaver	15 oppgaver	10 oppgaver	7 oppgaver
Kun minoritetstospråklige med de beste resultatene n=26	93.5 % riktig	83.9 % riktig	79.2 % riktig	85.7 % riktig
	6.5 % feil	16.1 % feil	20.8 % feil	14.3 % feil

Slik det vises i tabellen, klarte de 12 minoritetselevne med veldig gode resultater fra *Pek på-leken*, seg også veldig bra i ordforrådtesten. En nærmere studie og sammenligning av situasjonen til norskspråklige elever og minoritetstospråklige elever viser følgende:

1) Der norskspråklige elever besvarte feil på oppgaver i Pek på leken, visste de med få unntak navnene på objektene, dvs. substantivene, i den oppgaven. Dette kan tolkes dithen at denne elevgruppens vansker med slike oppgaver hovedsakelig skyldes noe annet enn ordforråd. Feilene skyldes muligens en svak forståelse av begrepene og/eller den grammatiske byrden som oppgavene representerte.

2) Der de minoritetstospråklige elevne svarte feil, var det med få unntak minst ett substantiv som de ikke visste hva det betydde. For eksempel, i de tilfeller der de svarte feil på oppgaven D-27,

D	27	Pek på eplet rett under fuglen på grenen
viste det seg at de ikke visste betydningen av minst ett av substantivene		
eple, fuglen, grenen		

Dette betyr at minoritetstospråkliges svake prestasjon i slike oppgaver kan ha to grunner:

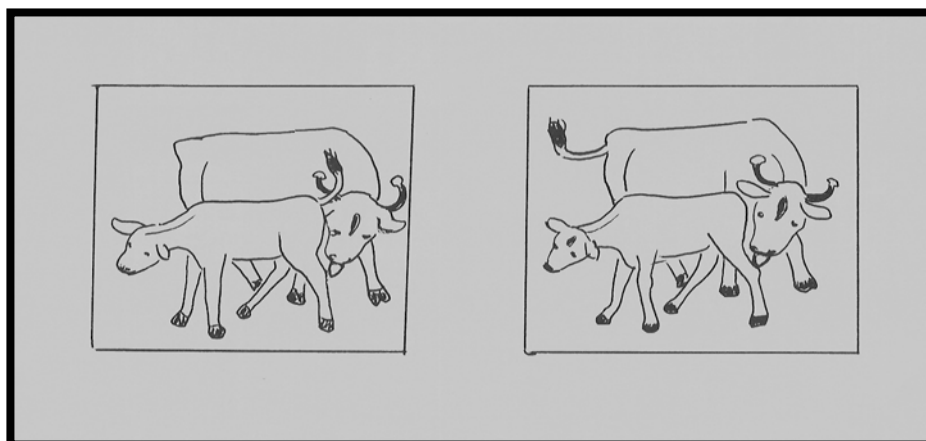
a) de behersker ikke plassbegrepene i oppgaveteksten, dvs.

rett under, på
----------------

b) de behersker ikke substantivene. De har et svakt ordforråd i forhold til kravet som oppgavesettet representerer. Når vi sier at oppgavens innhold og vanskegrad ligger på det nivået som de burde

beherske, kan vi konkludere med at rundt 54 % av minoritetslever, dvs. 14 av 26 av minoritetstospråklige førsteklassinger, hadde mye svakere begrepsforråd og ordforråd enn det som opplæringen forutsatte. Den følgende figuren illustrerer denne situasjonen.

**Figur 4: En oppgave i Pek på leken og tre tilknyttede oppgaver i ordforrådtesten**

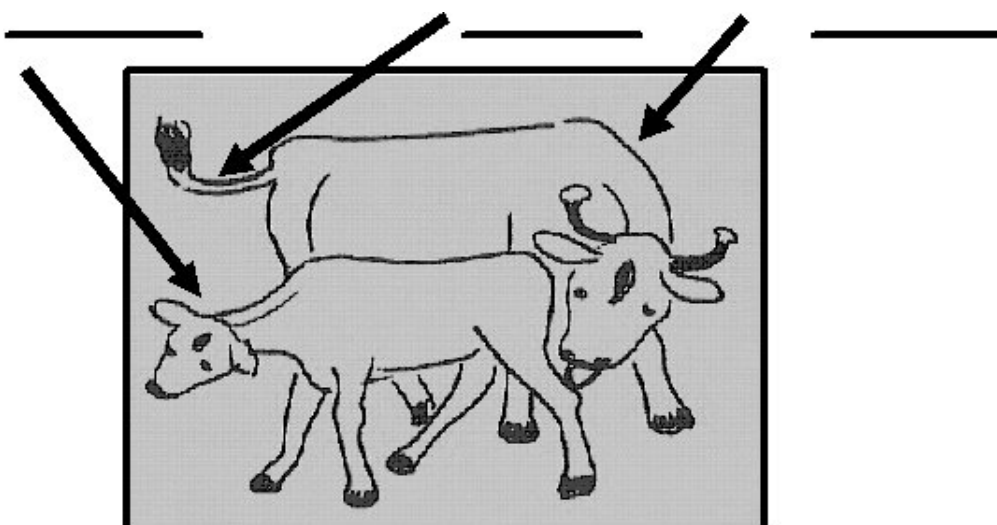


Oppgave i fagprøven (*Pek på leken*)

42	Pek på bildet der kalven som kua slikker, vifter med halen	kalven, kua, halen
----	--	--------------------

Tre tilknyttede oppgaver i ordforrådtesten:

- |   |                                    |   |                                    |   |                                    |
|---|------------------------------------|---|------------------------------------|---|------------------------------------|
| 1 | Hva er dette?/<br>Hva heter dette? | 2 | Hva er dette?/<br>Hva heter dette? | 3 | Hva er dette?/<br>Hva heter dette? |
|---|------------------------------------|---|------------------------------------|---|------------------------------------|

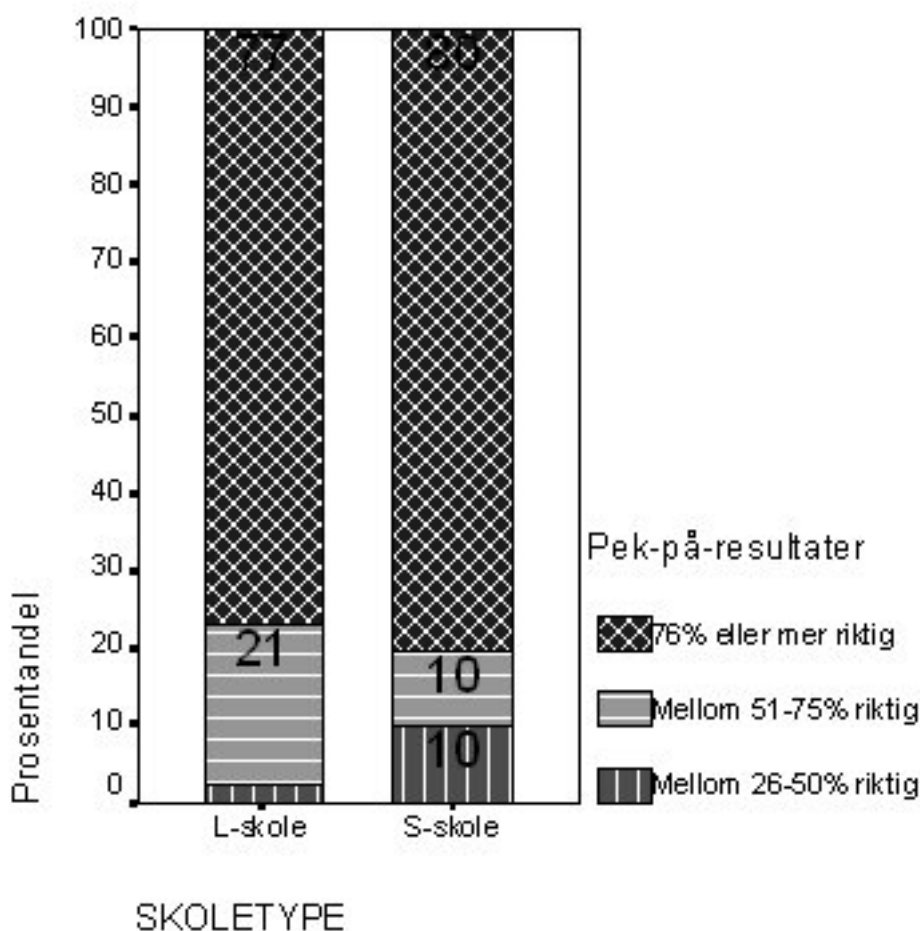


I de tilfellene der eleven svarte feil på den første oppgaven (fagprøvedelen), var det minst én feil på *ordforrådstesten*.

### Hvordan er forskjellen mellom *L-skolen* og *S-skolen* med hensyn til resultater fra *Pek* på leken og *ordforrådstesten*?

I de følgende avsnittene skal jeg sammenligne resultatene oppnådd av L-skolens og S-skolens elever i *Pek på leken* og *ordforrådstesten*.

**Figur 5: Resultater fra *Pek* på leken oppnådd av norskspråklige 1. klassinger på L-skolen og S-skolen**



Figuren viser at det ikke er betydelige forskjeller mellom resultater oppnådd av L-skolens (n=43) og S-skolens norskspråklige (n=10) førsteklassinger i *Pek på-leken*.

På begge skolene klarte et stort flertall seg bra eller meget bra. Det er bare en av ti norskspråklige på S-skolen som fikk dårlig resultat. Hvordan er det med resultater av *ordforrådstesten*?

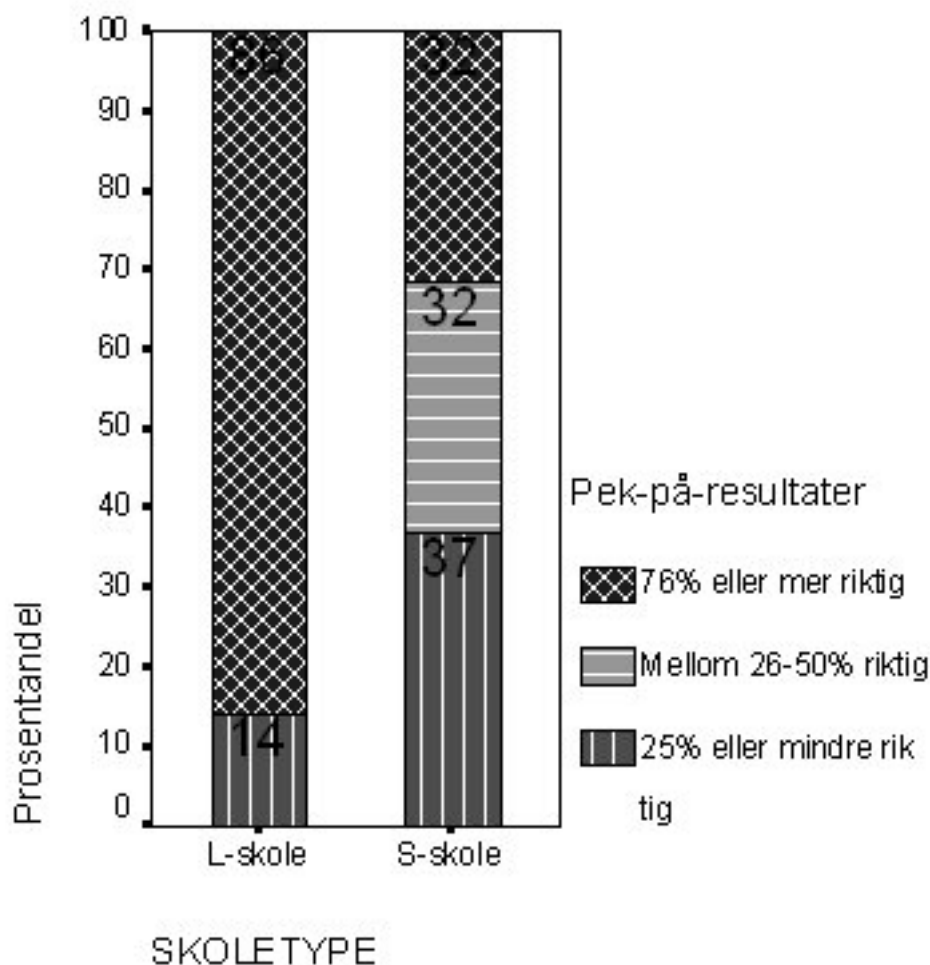


**Tabell 9: Resultater av ordforrådtesten for norskspråklige førsteklassinger**

L-skolens norskspråklige elever n=43	S-skolens norskspråklige elever n=10
85 % riktig	77.4 % riktig
15 % feil	22.6 % feil

Denne oversikten viser også at det ikke er betydelig forskjell mellom resultater oppnådd av L-skolens og S-skolens norskspråklige elever når det gjelder beherskelse av de ord som *ordforrådtesten* omfattet.

Hvordan er forholdet mellom L-skolen og S-skolen med hensyn til resultater på *Pek på leken* oppnådd av minoritetstospråklige?

**Figur 6: Resultater fra Pek på leken oppnådd av minoritetstospråklige 1. klassinger i L-skolen og S-skolen**

Slik det vises i figuren, har 86 % av L-skolens minoritetselever på første klassetrinn (N=7) mer enn 76 % riktige svar i testen.

På S-skolen var det bare 32 % av 19 minoritets-tospråklige første-klassinger, dvs. 6 av 19, som fikk så gode resultater. De øvrige 13 elevene fikk dårlige eller veldig dårlige resultater. I oversikten ser vi igjen en *polariseringstendens* blant minoritetstospråklige når det gjelder deres resultater. Mens på den ene siden en del av dem klarer seg meget bra, klarer resten seg dårlig eller meget dårlig. Det eksisterer ikke en gruppe som klarer seg middels bra (mellom 51-75 % riktige). Når det gjelder ordforrådtesten fikk minoritetstospråklige følgende resultater:

**Tabell 10: Resultater av ordforrådtesten og minoritetstospråklige førsteklassinger**

L-skolens minoritetstospråklige elever n=7	S-skolens minoritetstospråklige elever n=19
78.3 % riktig	41 % riktig
21.7 % feil	59 % feil

Denne oversikten viser også den store forskjellen mellom resultater oppnådd av *L-skolens* og *S-skolens* minoritetstospråklige elever når det gjelder beherskelse av de ord som *ordforrådtesten* omfattet.

### Oppsummering av resultatene fra 1. klassetrinn

- 1) Det er rundt fire ganger flere norskspråklige førsteklassinger på L-skolen enn S-skolen. Det er rundt tre ganger flere minoritetstospråklige elever på S-skolen enn L-skolen.
- 2) Det er viktige intergruppeforskjeller mellom norskspråklige og minoritets-tospråklige med hensyn til resultater oppnådd av de to elevgruppene i *Pek på leken* og *ordforrådtesten*
- 3) Det er ikke forskjeller mellom L-skolen og S-skolen med hensyn til resultater oppnådd av norskspråklige i de ulike testene. Når det gjelder resultater oppnådd av minoritetstospråklige er det store forskjeller. Som gruppe klarer L-skolens minoritetstospråklige seg bedre enn S-skolens minoritetstospråklige. Det er viktig å understreke her at det bare var 7 minoritetstospråklige i L-skolen mot 19 minoritetstospråklige i S-skolen. Forskjeller på en eller to elever kan slå ut i store prosentandeler. Generelt sett virker det som om S-skolens svake elever er svakere enn L-skolens svake elever.

- 4) Der norskspråklige elever svarte feil på oppgaver i *Pek på-leken*, kjente de med få unntak, alle substantivene i oppgaven. Der de minoritetstospråklige svarte feil på en oppgave i *Pek på-leken*, var det med få unntak minst ett substantiv som de ikke visste hva betydde. Dette kan tolkes dithen at de norskspråklige elevenes faglige vansker ligger på et annet område enn de minoritetstospråkliges. Det er nærliggende å si at norskspråklige elevers vansker kan komme av svak begrepsforståelse og innholdsforståelse på grunn av oppgavens grammatiske byrde. Minoritetstospråkliges vansker begynner på et mer grunnleggende plan: ordforråd og begrepsrepertoar. De som har hatt vansker med oppgavene og skåret svakt, hadde først og fremst et svakt eller et meget svakt ordforråd og begrepsrepertoar i den aktuelle oppgaven. En svak beherskelse av slike grunnleggende ting svekker forutsetningene for innholdsforståelse av lærestoff-relaterte ytringer eller tekster i klassen.
- 5) Elevbesvarelser viser at en god del minoritetstospråklige trenger bedre oppvekst- og læringsvilkår for å kunne lære det lærestoffet som er naturlig å forvente fra elever på deres klassetrinn.
- 6) Det er en tendens til *polarisering* blant minoritetstospråklige elever: Rundt halvparten klarte seg meget bra i *Pek på leken*, mens den resterende halvparten klarte seg veldig dårlig. Det eksisterer ikke en gruppe som klarer seg middels bra.
- 7) At norskspråklige elever som gruppe klarer seg bedre enn deres minoritetstospråklige klassekamerater som gruppe på begge skolene, kan bety at skolene fungerer på de norske elevenes premisser og det norske språkets premisser, uansett antall og prosentmessige andel av norskspråklige elever i de klassene de går i.
- 8) Norskspråklige elever har ikke tapt på å gå i klasser hvor det er en stor overvekt av minoritetstospråklige elever (Funksjonelt tospråklige og morsmålsdominant tospråklige sett under ett).
- 9) Det ser ut til at skolemiljøets generelle sosioøkonomiske vilkår som innvandrerfamilier lever under, ikke kan anses som ubetydelig
- 10) Det ser ut til at selv om minoritetstospråklige og norskspråklige befant seg i samme sosiale fellesskap, delte ikke alle minoritetstospråklige i like stor grad positive læringsopplevelser som norskspråklige. Hvis slike forskjeller mellom læringsresultater fortsetter, er

det ingen tvil om at likhetstanken og enhetsskoletenkningen er truet. Man kan ikke snakke om likeverdig skolegang og enhetsskole når det er systematiske forskjeller mellom norskspråklige og en betydelig del minoritetstospråklige elever med hensyn til læringsvilkår og læringsutbytte på skolen.

## **Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Nye skillelinjer eller tradisjonelle klasseskiller?**

### **Anders Bakken**

Et viktig tema for denne konferansen er hvordan vi skal forstå minoritetsspråklige elevers gjennomgående svakere skolerestater i det norske skolesystemet. Den dominerende måten som både pedagoger, forskere, myndigheter og folk flest forklarer prestasjonsgapet på er en språkforklaring, hvor det pekes på de utfordringer minoritetsspråklige elever står overfor når det gjelder språktilegnelse. Dette framkommer tydelig når det gjelder myndighetenes innsats på feltet. Her er det språklige virkemidler som dominerer, slik vi for eksempel ser det gjennom ulike undervisningstiltak som støtter elevenes morsmål og språklig tilpasset undervisning i norsk for elever med begrensede norskerferdigheter (norsk som andrespråk). Språk som den vesentligste faktor for å forstå minoritetsspråklige elevers skolerestater dominerer også i det offentlige ordskifte, slik den foregår i mediene, gjennom ulike oppslag, debatter og leserinnlegg.

Det kan være nyttig med en viss problematisering av denne dominerende måten å tenke rundt språklige minoriteters skolerestater på. I denne innledningen vil jeg stille spørsmålstegn ved om de faglige resultatene til minoritetsspråklige elever først og fremst representerer nye skillelinjer i norsk skole. Kan det ikke være slik at minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner også kan forstås innenfor en fortolkningsramme knyttet til generelle ulikhetsskapende prosesser, som virker sorterende og rangerer elever i det norske skolesystemet? I utdannings sosiologien har man særlig vært opptatt av å forklare de store prestasjonsforskjellene som finnes mellom elever med ulik klassebakgrunn. Som jeg vil komme tilbake til er det slående hvordan mange av de ulikhetsskapende mekanismene som beskrives i denne litteraturen – og som gjelder elevmassen i sin alminnelighet – også synes å være relevante for de spørsmål vi står overfor når det gjelder dagens minoritetsspråklige elever.

## 1. Hva går språkforklaringen ut på?

Med utgangspunkt i den sentrale forskeren på feltet, Jim Cummins (2000), kan vi si at språkforklaringen har to viktige komponenter. For at barn og unge på effektive måter skal tilegne seg kunnskap på skolen, må de både beherske undervisningsspråket (norsk) og samtidig få muligheten til å videreutvikle morsmålet sitt etter at de begynner på skolen.

Den første komponenten av språkforklaringen er mer umiddelbar og intuitiv forståelig, uten at den er mer viktig av den grunn. Slik skolesystemet fungerer i dag vil elever med begrensede ferdigheter i norsk språk ikke ha fullt utbytte av en undervisning som i all hovedsak foregår på norsk. Siden faglige prestasjoner i skolen vurderes og måles ut fra skriftlig og muntlig testing av ulike typer kunnskaper på et språk som ikke er morsmålet deres, er det en forutsetning at elevene behersker og forstår undervisningsspråket for å få utbytte av undervisningen. Barn og unge som ikke vokser opp i norskspråklige hjem må lære seg majoritetsspråket, samtidig som de parallelt må tilegne seg de akademiske ferdigheter skolen krever. Dermed vil de potensielt bringe med seg noen ulemper hjemmefra som majoriteten av elevene ikke har.

At det å beherske undervisningsspråket er en viktig faktor tydeliggjøres i studier som viser at botid betyr mye for elevenes prestasjoner (Löfgren 1992, Nielsen 1997). Desto lenger tid barna har bodd i landet, desto bedre gjør de det på skolen. Samtidig viser disse studiene at det særlig er elever som nettopp har kommet til landet eller bodd her noen få år som har størst faglige problemer. Dette tyder på at språkproblemene har størst betydning for barnas faglig utvikling i den første tiden barna befinner seg i en ny språklig kontekst. Dette er naturlig i en situasjon hvor det meste av undervisningen og det uformelle samværet på skolen foregår på norsk språk.

Selv om språkproblemene for de fleste er av midlertidig karakter, vil faglige problemer som oppstår i den første fasen samtidig kunne vedvare og eventuelt forsterke seg etter hvert som barnet blir eldre. Cummins (2000) viser viktigheten av å skille mellom de språkferdigheter som trengs for å kunne kommunisere om hverdagslige ting på det nye språket og de ferdigheter som kreves for å beherske akademiske forhold, som skriving, regning og forstå innholdet i tekster. Han hevder at det tar omtrent to år før

barn lærer seg nok til å kunne kommunisere bra om hverdagslige ting, mens det tar lenger tid, minst 5 år, før de behersker akademiske ferdigheter. Grunnen til dette er at språket som brukes i ulike fag er fundamentalt forskjellig fra det som brukes i vanlige samtaler og kommunikasjon. Etter hvert som elevene kommer på høyere klassetrinn, vil de i økende grad bli møtt med ord som sjelden brukes utenom faget. Samtidig møter de mer komplekse setningsstrukturer og blir introdusert for abstrakte problemstillinger. Det som skal læres er i økende grad kontekstuavhengig kunnskap, kunnskap som ikke nødvendigvis kan relateres direkte til de unges subjektive opplevelser og erfaringer slik dette fortøner seg i hverdagen. Dette viser at språk handler om mer enn det å lære seg å delta i sosiale sammenhenger. Språklig utvikling og skolefaglig utvikling trenger ikke nødvendigvis være det samme.

### **Forholdet mellom morsmålet og majoritetsspråket**

Cummins (2000) mener at tospråklighet under bestemte betingelser kan representere en svært viktig ressurs når det gjelder minoritetsspråklige elevers skolefaglige utvikling. Han viser til forskning som peker på at barn som opererer med to språkssystemer har større mental fleksibilitet enn enspråklige og at de har større mangfold av kognitive egenskaper. En tolkning er at de som lærer to språk har to symboler for samme objekt. Denne symbolrikdommen kan stimulere evnen til å abstrahere begreper og relasjoner fra den faktiske verden, fordi barna allerede fra tidlig alder er mer frigjorte fra den strengheten som preger språklige symboler og fra de mer konkrete og tilfeldige sidene ved forståelsen av selve ordene.

En annen tolkning er at tospråklige utvikler evnen til å skifte mellom ulike perspektiver. Tospråklige som behersker begge språk er utsatt for et rikere og mer utvidet sosialt miljø. De gjør seg erfaringer i flere kulturer, noe som kan gjøre dem i stand til å være mer fleksible enn enspråklige elever. Hovedpoenget er at tospråkligheten i seg selv fremmer og oppmuntrer til kreativ tenkning, blant annet evnen til å analysere språket som et abstrakt system, evnen til å takle motsigelsesfylte tankeoppgaver og evnen til å skille mellom form og innhold.

Cummins (2000) understreker med sin såkalte toterskelhypotese at forutsetningen for disse kognitive effektene er at *begge* språkene er velutviklet. Det holder med andre ord ikke at barna lærer seg norsk, men

de må også utvikle morsmålet sitt for å kunne oppnå gode resultater. Toterskelhypotesen innebærer at tospråklighet både kan representere fordeler og ulemper. Effektene avhenger av terskler i språkferdighetene de unge må overkomme. Teorien tar utgangspunkt i at det finnes to terskelnivåer i tospråklig kompetanse. Mens den nederste terskelen må overvinnnes for å unngå negative konsekvenser av tospråklighet, representerer den øverste terskelen et nivå hvor det oppstår positive effekter av å beherske to språk.

Således vil det være mulig å skille mellom tre grupper, alt etter hvor godt de behersker de to språkene sett i forhold til enspråklige på samme alder. Barn som befinner seg under den nedre terskelen vil ha begrensede kunnskaper både i morsmålet sitt og på andrespråket, i den forstand at begge språkene ligger under barnets aldersadekvate beherskelsesnivå. Dette vil kunne hemme evnen til å tilegne seg viktige kunnskaper som skal læres i skolesammenheng, og kan i verste fall ha negative konsekvenser på barnets kognitive utvikling. De som befinner seg over den nedre terskelen og samtidig under den andre, er de som behersker ett språk fullt ut, men som har begrensede kunnskaper i andrespråket. De som befinner seg over den øvre terskelen, og som behersker to språk fullt ut, vil kunne høste fordeler sammenliknet med de som kun har ett språk. Dette kalles gjerne for balansert tospråklighet.

## **2. Noen innvendinger mot kognitive effekter av tospråklighet**

Et viktig spørsmål er hvorvidt tospråklighet faktisk representerer en faktor av kausal karakter. Enkelte forskere mener at fordelene med balansert tospråklighet ikke nødvendigvis representerer et direkte årsaksforhold, men at effekten like gjerne kan oppstå på grunn av den seleksjonen som finner sted inn i gruppen av balansert tospråklige (MacNab 1979, Reynolds 1991, Baker 1993).

For det første er det grunn til å anta at det er de mest skoleflinke og motiverte elevene som lettest kan tilegne seg andrespråket (norsk) uten at dette går utover beherskelsen av førstespråket (morsmålet). Et annet moment er vi må holde oppe at språklæring – som annen skolerelevant læring – vil avhenge av foreldrenes ressurser, som for eksempel utdanningsbakgrunn og yrke, men også evnen til å stimulere barna for læring som er relevant i skolesammenheng. Det er blant annet blitt hevdet



at studier som viser negative effekter av tospråklighet typisk har rekruttert tospråklige fra lavere sosiale lag og sammenliknet disse med enspråklige med gjennomgående høyere klassebakgrunn (Romaine 1995).

Kritikken innebærer at den positive sammenhengen mellom beherskelse av to språk og skoleprestasjoner ikke nødvendigvis oppstår som en direkte lingvistisk effekt, men mer som et resultat av bakenforliggende egenskaper som intelligens, motivasjon og sosiale oppvekstbetingelser – nettopp slike forhold lærere i skolehverdagen opplever som avgjørende for å forstå forskjellen mellom de skoleflinke og skolesvake elevene i klassen. Det er med andre ord et spørsmål om hva som er høna og hva som er egget. I en stor og autoritativ gjennomgang av forskningen på feltet konkluderer Romaine (1995) at spørsmålet om hvilke kognitive effekter tospråklighet gir, langt på vei er et uløst spørsmål.

### **3. Tre forhold som utfordrer språkforklaringer**

Før jeg går videre og sier noe om hvordan oppvekstsituasjonen kan påvirke den enkeltes skolerestater, vil jeg trekke fram noen argumenter som ytterligere problematiserer språkforklaringen.

#### **3a. Forskjeller mellom språkgrupper**

En rekke undersøkelser har vist at det finnes store sprik mellom ulike innvandrergupper når det gjelder hvor godt de gjør det på skolen (se blant annet Engen mfl 1996, Lauglo 1996). Dette er et trekk vi ser i hele den vestlige verden, hvor det viser seg at enkelte grupper ikke ligger særlig tilbake for majoriteten – mens andre grupper oppnår resultater som er betydelig under gjennomsnittet for hele elevmassen. Språkforklaringen kunne ha relevans for å forstå gruppeforskjeller dersom det var slik at prestasjonsmønsteret følger språklige likheter og ulikheter med majoritetsspråket. Enkelte resultater fra Sverige er interessante i den henseende, hvor faktisk de norske elevene utgjorde en av de svakest presterende gruppene (Similä 1994). Et annet funn er at det i Norge er dokumentert at vietnamesere oppnår relativt sett gode resultater, til tross at for at vietnamesisk er et språk som språkforskere gjerne karakteriserer som mer ulikt norsk enn for eksempel tyrkisk, en gruppe som ikke gjør det særlig godt i norsk skole (Engen mfl 1996).

### **3b. Negativ generasjonseffekt etter 2.generasjon**

Resultater fra USA tyder på at barnebarna til de opprinnelige innvandrerne ikke nødvendigvis gjør det bedre på skolen enn deres foreldre (se Portes & Rumbaut 1996). Dette til tross for mindre språkproblemer, da det vanligste mønsteret er at det foregår et språkbytte i overgangen fra andre til tredje generasjon av innvandrere. Det typiske er med andre ord at tredje generasjon vokser opp med engelsk i hjemmet. I tillegg deltar de oftere i fritidsaktiviteter hvor majoritetsspråklige elever befinner seg enn det andregenerasjon gjorde. Således skulle de språklige forholdene – i alle fall når det gjelder ferdigheter i undervisningsspråket - være bedre tilrettelagt for deres skolerresultater enn hva tilfelle var for første- og andregenerasjon. Det er for tidlig å si noe om hvordan dette forholder seg i Norge, da det foreløpig finnes få familier som er etablert i såkalte tredjegenerasjonsfamilier.

### **3c. Sosial klasse forklarer mye**

Et tredje sosiologisk viktig poeng er at elevenes sosiale klassebakgrunn synes å forklare store deler – om ikke hele – prestasjons-gapet mellom majoritetens og minoritetens skolerresultater (Krange & Bakken 1998). Dette betyr at når vi sammenlikner prestasjonene til barna til bussjåfører, rørleggere, lærere, direktører, barnehageassistenter osv, forsvinner prestasjonsforskjellene eller de blir minimale og ubetydelige. Dette er en alvorlig innvending mot språkforklaringen. Ut fra denne forklaringsmekanismen oppstår prestasjonsgapet fordi foreldrene til minoritets elever oftere er plassert lavt i det sosioøkonomiske samfunns-hierarkiet, mens majoritetens foreldre er spredt utover i hele yrkes-hierarkiet.

### **4. Hvorfor betyr sosial klassebakgrunn så mye?**

Sosial klassebakgrunn sier i seg selv lite om ungdommens skoleprestasjoner. Klassebakgrunn reflekterer sosioøkonomiske ressurser som finnes i familien. Men også sosioøkonomiske forhold kan kun betraktes som indikator på prosesser som skaper sosial ulikhet i skolen. Det viktige spørsmålet er på hvilken måte elevens sosiale klassebakgrunn påvirker den enkelte elevs skolerresultater.

## Framtidsutsikter og motivasjon

En tradisjon hevder at foreldre fra lavere sosiale lag ikke verdsetter skole og utdanning og at barna deres sosialiseres og forberedes til yrker som ikke krever særlig mye skolegang. De er mer opptatt av at barna så raskt som mulig kommer seg ut i jobb for å tjene penger. For barna blir det å satse på akademiske ferdigheter nærmest meningsløst. Når barna opplever at skolen har liten relevans for deres egne framtidsutsikter og de yrkesoppgaver som venter dem når de er ferdig med den obligatoriske skolegangen, utvikles opposisjonelle holdninger til skolen. Som konkrete manifestasjoner på motstanden mot skolen og lærerne framheves skulking, bruk av rusmidler, utvikling av dårlige relasjoner til lærerne, elevenes devaluering av utdanning framfor arbeid og en generell tilpasning til skolen som innebærer å anstrenge seg så lite som mulig i skolearbeidet (Willis 1977).

I følge denne tradisjonen lærer derimot middelklassebarn seg til det som omtales som *the deferred gratification pattern* – de lærer seg til å utsette tilfredstillen av de umiddelbare behov som dukker opp. De lærer seg opp til at de gjennom å ta ekstra utdanning vil de på lengre sikt oppnå bedre sosiale posisjoner, større jobbsikkerhet og tjene mer penger. Den kjente kultur- og utdannings sosiologen Pierre Bourdieu (1977) er opptatt av hvordan middelklassen og overklassen lærer barna sine å beherske de kulturelle koder som dominerer i skolen. Han hevder at de dermed vil føle seg mer hjemme med de verdier som formidles i skolen, siden deres måter å være på og tenke på er mer i tråd med de forventninger som skolen stiller til samtlige elever. Konsekvensen er ifølge Bourdieu at middelklasseelevene rett og slett liker seg bedre enn andre på skolen – de vil derfor være mer motivert til å satse på skolen.

Mye tyder på at disse teoriene enten beskriver helt spesielle ungdomsmiljøer eller en tid som ikke lenger er gyldig. Norske studier av ungdomsskoleelever viser riktignok at utdanningsplaner er avhengig av foreldrebakgrunn, men lite tyder på at sosial bakgrunn betyr noe særlig for hvordan den enkelte finner seg til rette i skolen (Wichstrøm 1993). Det er blant annet tilnærmet unison enighet om at det er svært viktig å få gode karakterer. Samtidig er lekselesning og skulking like utbredt i alle sosiale lag. Dette innebærer ikke nødvendigvis at motstanden mot skolesystemet

er totalt fraværende. Poenget her er at dette sannsynligvis ikke er et klassebestemt fenomen.

Som forklaring på prestasjonsgapet mellom språklige minoriteter og majoriteten passer dette heller ikke. Flere studier tyder på høye utdanningsforventninger blant barn av innvandrere (Bakken & Sletten 2000, Opheim & Støren 2001). Undersøkelser viser samtidig at ungdom med innvandrerbakgrunn gjør mye lekser og liker seg godt på skolen (Lauglo 1996). Dette innebærer at motivasjon som forklaring på lavere prestasjoner blant språklige minoriteter ikke ser ut til å være særlig relevant.

## **Ressurser**

En mer relevant forklaring på de prestasjonsforskjellene som finnes mellom elever med ulik sosial bakgrunn - og som jeg tror kan bidra til å forklare store deler av prestasjonsgapet mellom minoritet og majoritet - er at foreldre i ulik grad innehar **ressurser** som påvirker utviklingen av barnas kognitive og språklige ferdigheter. Det er ulike typer av ressurser det her er snakk om, også språklige. Selv om familiens økonomiske situasjon kan bidra til å legge forholdene bedre til rette for læring, er det lite som tyder på økonomi i seg selv har betydning for barnas skoleprestasjoner. Når det tas hensyn til andre typer av foreldreressurser, som foreldrenes utdanning, antallet bøker i hjemmet og mer subtile forholdet som foreldrenes involvering i og preferanser for kunst og kultur og hva slags typer bøker og TV-programmer de foretrekker, forsvinner sammenhengen mellom økonomi og skolerresultater. Dette tyder på at det er de kulturelle ressursene foreldrene representerer som betyr noe for barnas skoleprestasjoner. En tolkning er at dette handler om foreldrenes stimulering til interesse for bøker, teoretisk arbeid og abstrakt tenkning.

Sosiolingvisten Basil Bernstein tilbyr en forståelsesramme som går mer direkte inn i selve innholdet i klassekulturene. Han mener at folk som vokser opp i ulike sosiale skikt lærer seg ulike språk. Han viser hvordan middelklassens språkmønstre passer bedre inn i skolen enn det språket barn fra lavere sosiale lag lærer hjemme. Ifølge Bernstein er middelklassens språk dominert av det han kaller for utvidet eller en elaborert språkkode. Dette innebærer at middelklassebarna har et mer omfattende ordforråd, de lærer seg å snakke riktigere grammatikalsk og uttrykker lengre og mer

komplekse setningsoppbygninger. I større grad enn andre læres barna å forstå abstrakte forhold og kan bruke språket i større grad som et verktøy – blant annet for å tilegne seg teoretisk kunnskap. Et slikt språk passer godt overens med bokas kultur – som kan sies å være den dominerende kulturen innenfor skolekonteksten. Motsatt er arbeiderklassens språk bedre tilpasset det som skjer ute i gata, hvor det kreves færre ord for å kunne delta.

De svenske sosiologene Erikson & Jonsson (1996) peker på at foreldre som selv har utdanning som oftest har god kjennskap til selve skolesystemet. De kjenner gjerne innholdet i bøkene elevene skal lære. I grove trekk har de kjennskap til læreplanene og vet en del om hva ulike utdanninger og utdanningsretninger innebærer. Dette gjør dem bedre i stand til å gi relevante råd og veiledning til barna, særlig der det må gjøres viktige utdanningsvalg. I tillegg - og kanskje viktigere i forhold til å forstå sosiale forskjeller i skoleprestasjoner – foreldre med utdanning kan gi bedre og mer relevant hjelp i forbindelse med selve skolearbeidet til elevene.

Den amerikanske sosiologen Annette Lareau (1989) mener at foreldrenes involvering i barnas skolehverdag kan bidra til å forklare mye av det prestasjonsgapet som finnes mellom elever med forskjellig klassebakgrunn. Også hun finner at verdsetting av skole og utdanning er lite korrelert med sosial klasse. I alle sosiale lag er de aller fleste foreldre opptatt av barnas skolegang og at de ønsker seg at barna deres skal gjøre det bra. Hun avdekker likevel noen tydelige mønstre når det gjelder hvordan foreldre med ulik klasseposisjon forholder seg til lærere og hvordan de møter skolen. Mens arbeiderklassens forhold til skolen blir karakterisert som preget av *separasjon og atskillelse*, er det i større grad en innbyrdes, men kritisk forbindelse mellom middelklasseforeldrene og skolen.

Hun mener at sentralt i arbeiderklassens forhold til skolen er at det først og fremst er lærerne som har ansvaret for barnas utdanning. I hennes studier viste det seg at arbeiderklasseforeldrene sjelden blandet seg inn i undervisningsopplegget og at de sjelden rettet kritikk mot det faglige innholdet i undervisningen. Negative tilbakemeldinger til skolen var først og fremst knyttet til forhold som ikke har med det akademiske innholdet i skolen å gjøre, som for eksempel økonomiske spørsmål knyttet til skoleturer ol. Hun påpeker at arbeiderklasseforeldrene gjennomgående er

mindre søkende i forhold til det å innhente informasjon, både om hva som er pensum og om selve utdanningsprosessen. Hjelp til skolearbeidet skjedde mer sporadisk og med mindre grad av kontinuitet. Et viktig moment er at det først og fremst var mødrene som fulgte med på hva som skjer på skolen. I relasjon til skolen var far ofte fraværende.

Middelklasseforeldrene på sin side oppfattet i større grad utdanning som et delt ansvarsforhold mellom hjem og skole. De har betydelig informasjon om sine barns skolegang. Innstillingen til skolen bærer preg av en granskende holdning, og de kan ha kritiske kommentarer til lærernes profesjonelle utøvelse av yrket. De utfordrer lærerne i større grad og ofte er både mor og far involvert i denne prosessen.

Lareau (1989) tolker relasjonen mellom sosial klasse og foreldreinvolvering i hovedsak som et uttrykk for ulik tilgang til ressurser som er relevante for barnas skolegang. Middelklasseforeldre har per definisjon mer utdanningserfaring og gjerne bedre inntekt. De omgår oftere folk (venner, slekt, naboer osv) som har direkte kjennskap til skole- og utdanningssystemet.

Den høyere samfunnsmessig status bidrar ikke bare til å øke deres kunnskapsmessige muligheter for å hjelpe barna i skolen, men kan også være viktig for den tiltroen disse foreldrene utviser i forhold til det å kunne hjelpe barna sine. Det er grunn til å anta at barn relativt tidlig i utdanningsprosessen skaper seg et bilde av om foreldrene representerer ressurser som de kan benytte i forhold til skolen. Dette kan handle både om foreldres faktiske kunnskapsnivå og hvor sikre de er når de formidler kunnskapene. Barn og unge som vokser opp i familier hvor foreldrene viser en form for selvsikkerhet knyttet til skolefaglige forhold, vil gjerne ta det for gitt at de kan ha muligheten til å få hjelp fra foreldrene sine når de trenger det.

## **Diskriminering**

En tredje type klasseteorier framhever illegitime forhold ved selve skolesystemet, som legger til rette for diskriminerende praksiser – selv om ikke disse foregår som bevisste handlinger. Jeg vil her nevne noen slike mekanismer.

Det hevdes at skolens rolle som institusjon i samfunnet er å overføre middelklasseverdier, noe som blant annet skjer gjennom at lærerne

belønner de som opptrer i samsvar med disse verdier og forsøker å sortere ut de som ikke passer inn i dette mønsteret (Bourdieu & Passeron 1977). Flere forhold kan spille inn i lærernes vurderinger, både hudfarge, språklig bakgrunn og foreldrenes sosiale status i samfunnet. Elever med middelklassebakgrunn trenger med andre ord ikke nødvendigvis være flinkere enn andre, men gjennom deres stiluttrykk, måter å være på og måter å ordlegge seg på gir de et inntrykk av å beherske skolens krav, som lærere responderer positivt på.

Pygmalion-effekten (Rosenthal & Jacobsen 1968) legger vekt på hvordan de **forventninger** omgivelsene har til den enkelte i mange tilfeller kan være avgjørende for elevens motivasjon, framtidsplaner og innstilling til skolen. Sosial ulikhet i skolen kan således være resultat av at skolen og lærerne har ulike forventninger til elever avhengig av deres sosiale bakgrunn. Desto mindre avstand i sosial status som finnes mellom eleven og skolen, desto høyere krav og sterkere forventninger knyttes til den enkelt elev, blant annet fra lærere og rådgivere. Systematiske forskjeller i forventninger basert på kjønn, sosial klasses tilhørighet eller etnisk bakgrunn kan betraktes som diskriminerende praksis, hvor eleven behandles ut fra gruppekjennetegn (gutt-jente, arbeiderbakgrunn-middelklassebakgrunn, norsk-ikke-norsk osv) istedenfor individuelle egenskaper.

Et annet forhold som vektlegger diskriminerende praksiser er at det er en fordel å gå på skoler hvor det generelle evnenivået er høyt (Grøgaard 1995, 2002). Motsatt påvirker det alle elever i negativ retning på skoler hvor gjennomsnittsprestasjonene er lave. Slike kollektive effekter vil særlig være tilfelle i de større byene, hvor økonomiske og historiske forhold gjør at bydeler sosialt sett er relativt homogene, men hvor det kan være store sosioøkonomiske forskjeller mellom områdene. I Oslo, hvor barn av innvandrere og barn av arbeiderklassen er konsentrert i enkelte bydeler og middelklassens utdannete skikt bor et annet sted, er det store forskjeller i prestasjonsnivået mellom skolene. Slike forhold kan bidra til å forsterke ulikheter som er der i utgangspunktet.

## 5. Kritikk mot sosial reproduksjonsteori

Felles for klasseteoriene er at de beskriver en sosial reproduksjon av ulikhet som går fra foreldre til barn, via skolesystemet. Et problem er at mange av argumentene kan oppfattes som relativt deterministiske, siden

det ligger et nokså fastlåst syn på sosiale strukturer og dets betydning for enkeltindividet til grunn. Blant annet kan sosial reproduksjonsteori kritiseres for problemene med å forklare den sosiale mobiliteten som faktisk finner sted i samfunnet. Det finnes mange elever med dårlig sosioøkonomiske utgangspunkt som gjør det godt på skolen. Den norske sosiologen Jon Lauglo (2000) viser til historiske eksempler på at religiøse eller etniske grupper som i løpet av en generasjon eller to har klart seg svært bra i samfunnet, selv om de kom med ”to tomme hender”. I nyere amerikanske og engelske studier er dette en type kritikk som har blitt særlig aktuell i forbindelse med skolerresultatene til en del nyere asiatiske innvandringsgrupper – f.eks. kinesere, vietnamesere, koreanere, indere. Flere studier viser at disse innvandringsgruppene oppnår bedre skolerresultater enn den hvite amerikanske majoriteten – til tross for at barna jevnt over vokser opp under relativt sett dårlige sosioøkonomiske kår (se Portes & Rumbaut 1996).

## **6. Avslutning**

Når skolerresultatene til barn og unge med minoritetsspråklig bakgrunn diskuteres, skjer dette først og fremst innenfor en språklig fortolkningsramme. Utgangspunktet er at minoritetsspråklige barn utgjør en særskilt gruppe, som står overfor særskilte utfordringer i skolen. Derfor må denne gruppen også betraktes ut fra særskilte forhold. I et slikt perspektiv er det en tendens til å se på minoriteten og majoriteten som hver for seg relativt udifferensierte grupper. Implisitt ligger ideen om at skolen står overfor en elevgruppe som vesensmessig skiller seg fra andre elever i skolen.

Vektlegging av forskjeller mellom grupper har den svakhet at det er lett å glemme at det kan være likheter mellom gruppene som er like - eller mer - interessante enn forskjellene mellom dem. Når vi sier at de skolefaglige problemene til ungdom med språklig minoritetsbakgrunn skyldes språkproblemer, betyr det at vi tenker at alle med majoritetsbakgrunn er like flinke i sitt førstespråk? Pisa-undersøkelsen viste tvert imot at Norge er et av de land i OECD som har størst variasjon i elevenes leseferdigheter (Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo 2001). Siden lesing er en viktig del av språkferdighetene til norske barn, blir det urimelig å konkludere med at alle norske barn er like gode i norsk. Vi kan også stille



spørsmålstegn ved om det faktisk er slik at alle med majoritetsspråklig bakgrunn vokser opp i den samme kulturen. Diskusjonen har i alle fall vist at det finnes kulturelle variasjoner mellom norske familier som har relevans for barnas skoleprestasjoner.

Et hovedpoeng i denne presentasjonen er at minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner må sees i sammenheng med andre og mer generelle forhold som skaper ulikhet i skolen. Minoritetsspråklige elever er med andre ord ikke bare minoritetsspråklige, men de er også elever og blir således omfattet av de mer generelle ulikhetsskapende prosessene i skolen. Det er derfor jeg i tittelen til dette foredraget spør om skoleprestasjonene til denne gruppa representerer nye skiller i skolen – først og fremst relatert til språkfaktoren. Eller alternativt, bør vi betrakte dette fenomenet ut fra skillelinjer som har eksistert i skolen lenge og som nyere studier fortsatt viser at skiller mellom elever i den norske skolen. Implisitt i denne sistnevnte måten å angripe problemstillingen på ligger det en forståelse av at skolen gir ulike muligheter til ulike grupper av elever, som ikke bare følger skillet mellom språklig minoritet og majoritet, men at det også finnes store ulikheter innen disse gruppene.

Både ressursforklaringen og diskrimineringsforklaringen på sosiale forskjeller i skolesystemet kan bidra til ikke bare å forstå ulikhet i læring og læringsutbytte i skolen generelt, men også til å forstå hvorfor elever med språklig minoritetsbakgrunn – som typisk vokser opp i familier som sosioøkonomisk befinner seg relativt lavt i det norske samfunnet – gjør det svakere enn majoriteten av norske elever, som i større grad er jevnt fordelt med hensyn på samfunnets ulike sosioøkonomiske skikt.

Diskusjonen om språkforklaringen tydeliggjør et svært viktig poeng - nemlig at språklæring ikke utelukkende bør betraktes som et lingvistisk spørsmål. Språk har grunnleggende sosiologiske implikasjoner, som ofte overses i debatten om minoritetsspråklige skoleprestasjoner. Dette betyr at effekter av tospråklighet må sees i sammenheng med den sosiale konteksten språkinnlæringen foregår under. For eksempel skal det mer til for å oppnå flytende tospråklighet i et samfunn hvor minoritetsspråket er stigmatisert. Samtidig vil de ressurser og holdninger foreldrene har til barnas skolegang være en viktig forklaringsvariabel. De som vokser opp i et rikt språkmiljø og hvor foreldrene har mulighet til å investere tid og

ressurser i at barna tilegner seg to språk, vil ha helt andre muligheter til balansert tospråklighet enn der hvor foreldrene ikke har disse ressursene.

## Litteratur

- Baker, Colin (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2nd edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakken, Anders & Mira Sletten (2000). Innvandrerdoms planer om høyere utdanning - realistiske forventninger eller uoppnåelige aspirasjoner? *Søkelys på arbeidsmarkedet*, 17(1): 27-36.
- Bourdieu, Pierre (1977). "Cultural Reproduction and Social Reproduction." In Karabel, J. & Halsey A. H (eds.): *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1977). *Reproduction in Education, Society and culture*. London: Sage.
- Cummins, Jim (2000). Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.
- Engen, Thor O., Lars A. Kulbrandstad & Sigrun Sand (1996). Til keiseren hva keiserens er? Om minoritetslevenes læringsstrategier og skoleprestasjoner. Sluttrapport fra prosjektet Minoritetslevenes skoleprestasjoner. Hamar: Oplandske bokforlag.
- Erikson, Robert & Jan O. Jonsson (1996). *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, Colorado: Westwood Press.
- Grøgaard, Jens B. (1995). *Skolekontroversen*. Dr. gradsavhandling (sosiologi). Oslo: Universitetet i Oslo/FAFO.
- Grøgaard, Jens B. (2002). Integrerte eller segregerte undervisningsopplegg i videregående opplæring: Hvilke gir best resultater? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2 (2): 83-108.
- Krange, Olve & Anders Bakken (1998). Innvandrerdoms skoleprestasjoner. Tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 39 (3): 381-410.
- Lareau, Annette (1989). Home advantage: social class and parental intervention in elementary education. London: Falmer Press.

- Lauglo, Jon (1996). Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole. Rapport 6/98. Oslo: Ungforsk.
- Lauglo, Jon (2000). "Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with school among immigrant youth." In Baron, S. et al. (eds.): *Social Capital: Critical Perspectives*. Oxford University Press.
- Lie, Svein, Marit Kjærnsli, Astrid Roe & Are Turmo (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Acta Didactica rapport 4/2001. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitet i Oslo.
- Löfgren, Horst (1991). *Elever med annat hemspråk än svenska*. Pedagogisk orientering och debatt. Malmö: Lärarhögskolan i Malmö - Lunds universitet.
- MacNab, G. L. (1979). Cognition and bilingualism: a reanalysis of studies. *Linguistics*, 17: 231-255.
- Nielsen, Jørgen C. (1997). Tosprogede elevers danskkunnskaber på folkeskolens ældste klassetrinn. Danmarks Pædagogiske Institutt.
- Opheim, Vibeke & Liv Anne Støren (2001). Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning. Utdanningsforløp, utdanningsaspirasjoner og realiserte utdanningsvalg. Rapport 7/2001. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Portes, Alejandro & Rubén G. Rumbaut (1996). *Immigrant America. A Portrait*. 2. edition. Berkeley: University of California Press.
- Reynolds, Allan G. (1991). "The cognitive consequences of bilingualism." In Reynolds, A. G. (ed.): *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Elbaum.
- Romaine, Suzanne (1995). *Bilingualism*. Second edition. Oxford: Blackwell Publishers.
- Rosenthal, Robert & Lenore Jacobsen (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York.

Similä, Matti (1994). "Andra generations innvandrare i den svenske skolan." I Erikson, R. & J. O. Jonsson (red.): *Sorteringen i skolan*. Stockholm: Carlssons.

Wichstrøm, Lars (1993). Hvem sprang? Hvem sto igjen og hang? Ungdomsskoleelevers skolemotivasjon. Oslo: Program for ungdomsforskning.

Willis, Paul (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower Publishing Company Ltd.

# **Confucianism: Contribution to the high academic achievement of Chinese / East Asian students**

**Lei Wang Hodneland**

## **Abstract**

The paper aims to study how Confucian cultural values have contributed to the high academic achievement of Chinese students. I will start by presenting the main disciplines of Confucianism. I will examine how Confucian cultural values contribute to the outstanding scholastic performance of Chinese students from the following aspects: the motivational, the attributional style; parents' involvement in children's schooling and self-evaluation. At the end of the paper I will discuss ways in which the concept of intelligence is cultural-related, and what consequences this would have for education and which challenges China /East Asian countries are facing.

Today, Confucianism is the dominating philosophy in East Asian countries such as Japan, Korea and Singapore (1). Some of the empirical studies I used in this paper were carried out in countries other than China. In many ways, culture, ideologies, the educational system, and the learning approaches are very much alike in these countries in spite of the differences existing in economic and political areas.

## **1. Background**

Chinese/East Asian students have for years been catching the attention of Western researchers due to their outstanding academic performance at school. The high academic achievement of Chinese /East Asian children was also reported by a number of other researchers. Statistical evidence is overwhelming in this research area: Vernon (1993) in Canada (Vernon 1993, in: Chan 1996:105), Eysenck (1983) (Eysenck 1983, in: Chan 1996:105) in England, Jensen (1994) in the US (Jenson 1994, in: Chan 1996:105), Chan (1996) from Hong Kong, Biggs in 1996, Gow et al.(1996), Stevenson and Lee (1996), and Boehnke et al. (1996),

Stigler (1997) in Japan, Kim and Park (2000) in Korea, all asserted similar conclusions.

Studies comparing the academic achievement between Chinese children and Western children started first in the 1960's. But the studies were limited however, and comparisons were primarily made between Western children and students from Hong Kong, Singapore and Taiwan. For several decades, the Mainland Chinese children had been left out of the earlier cross-national comparisons of academic achievement (2) Since the 1980's, the Mainland Chinese children started to be included in the comparative studies of Western researchers. One of the most comprehensive studies was carried out by Chen, Lee and Stevenson, comparing the educational achievement of Chinese and American subjects. This study lasted from 1980 to 1992, and more than 20,000 students participated this project. The results of investigations and tests were studied and three conclusions were drawn:

- 1) Chinese students, at all age levels studied, did remarkably well regardless of whether they came from Taiwan, Hong Kong or Mainland China. They topped the table in the international comparisons, especially in mathematics.
- 2) Compared with other ethnic groups in Western countries, students of Chinese descent displayed higher academic achievement, - this is especially evident in the US and Canada.
- 3) In other types of international comparisons, such as the International Mathematics Olympiad, many gold medals were won by the Chinese students. Other competitions involving physics, chemistry, and information science showed similar results (Chen et al. 1996:70-71).

(For more readings of this study, please see Appendix 2)

Meanwhile, in the countries like the US, Canada and Australia, where Asian-Americans/Canadians comprised a certain percentage of the population, this is even more evident. Chinese children were called "whiz kids", "model minority" or "super minority" at school (Ramirez 1986, Lord & Linnon 1988, in: Chen et al. 1996:70). It was reported that around 1995, in order to avoid hugely disproportionate numbers of Chinese on campus, the University of California required ethnic Chinese students to score higher GRE (The Graduate Record Examinations), than other groups to gain admission (Biggs 1996:154).

Biggs wrote that “Asian students achieve significantly higher than Western students particularly in the areas of mathematics and science.” (Biggs 1996:181) There are also studies showing that children of Chinese origin having higher IQs than Western children (3). One of the studies concerning this issue, was conducted by Rodd, who gave native Taiwanese and Mainland Chinese students Cattell’s intelligence tests, which were generally considered as culturally-fair. Rodd found that the 16-year-old group obtained mean IQs of 104 for Taiwanese, and 106 for Chinese and the 15-year-old group averaged 114 and 117 respectively, while the American and British mean is 100 (Chan 1996:105). Evidence has accumulated to prove that the mean IQ of Chinese students, including those living abroad and have Chinese family background, the so called “ABC” children (American-Born-Chinese), is higher than those of Caucasians in America and other countries where investigations have been carried out (Chan 1996:106).

Which factors contribute to the school performance of Chinese /East Asian students? Are Chinese/East Asian students born more intelligent than Western students? (See Appendix 3). I will in this paper study these questions in a cultural context, examining which role Confucianism, the main philosophy in East Asia, plays in contributing to this academic achievement of Chinese/ Eastern Asian students.

## **2. Confucianism**

Confucius lived from 551 B.C. to 479 B.C., which was the end period of the Spring and Autumn Dynasty (B.C.770-B.C.476) in China (See Appendix 3 & 4). He was the first person to start private education in China, and he stated that everyone has the equal right to go to school regardless of his background and family origin. Confucius’ conversations with his students and advice to rulers were collected by his students some decades after his death, and gathered into the so-called “The Four Books”. These books became the main teaching books for Chinese schools. From then on, the books continued to be used as the elementary school books and were also used as the main required reading for exams during the following two thousands years. The most important paragraphs and quotations remain as textbooks in schools in China (including Taiwan), Japan, Korea, Singapore and even in Chinese schools in Indonesia and

Malaysia where Chinese comprise a large percentage of the population. Today, Confucius is regarded as one of the most influential philosophers in the East Asian countries. The core of Confucianism comprises three disciplines: *The universal love, filial piety and hierarchy* (Mao 1986:1-4).

### **2.1. The Universal Love (Ren)**

The first discipline of the Confucianism is the great virtue (ren) (4), which specifically means benevolence or universal love, but in a more general sense refers to humanity or what makes the man a moral being. Confucius believed that people are born good and therefore a universal love should exist between people, and that this love should start in the family. Confucius did not give a clear definition of universal love. He wrote only how a man of universal love should behave in accordance with the concept of universal love. He said, “The man of ‘ren’, seeking to establish his characters of others, and seeking to be prominent or successful, also seeks to make others prominent.” (Confucius 1995:79) In short, a man of “ren” is a man of total virtue out of which all specific virtues grow. As it was written in *The Analects of Confucius*, “The master said, if a man be without the universal love to humanity, what has he to do with the rites of propriety? If a man be without the universal love to humanity, what has he to do with music? (5)” (Confucius 1995:79)

Confucius divided *Five Cardinal Relations* between people: the sovereign and minister, father and son, husband and wife, elder brother and younger and interactions of friends. These five relations must be carried into practice by the virtue of universal love. “From the loving example of one family, a whole state becomes loving.” (Confucius 1995:41) As we go further in studying Confucianism and the Chinese culture, we must always remember that all the other philosophies of Confucius are based on this idea.

### **2.2. Filial Piety (Xiao)**

The concept of family has a central position in Confucianism as well as in the Chinese culture. Confucius saw family as a link between the state and the individual. To regulate the state, man should start with regulating his family. He wrote, “Let the household be rightly ordered, and then the people of the State may be taught.” (Confucius 1995:12) Of the Five



Cardinal Relations, parent-child relationship is the most important one according to Confucius. This relationship is characterised by parents' love toward their children and in turn, children should show respect, here we say, "filial piety" toward their parents. Confucius wrote, "Filial piety is seen in the skilful carrying out of the wishes of our fore-fathers, and the skilful carrying forward of their undertakings." (Confucius 1995:39) It is written in the Analects of Confucius:

Zi You asked what filial piety was. The master said, 'The filial piety of nowadays means the support of one's parents. But dogs and horses likewise are able to do something in the way of support; without reverence, what is there to distinguish the one support given from the other?' .... 'The difficulty is with the countenance. If, when their elders have any troublesome affairs, the young take the toil of them, and if, when the young have wine and food, they set them before their elders, is THIS to be considered filial piety? (Confucius 1995:73)

From this paragraph, we learn that what Confucius demanded of a filial son and his wife was not merely the cold formal fulfilment of obligations which the English translation implies, but it also had to be imbued and accompanied with an attitude of warmth and reverence. The son and his wife will do it "with an appearance of pleasure to make their parents feel at ease." (Confucius 1995:74) Filial piety is the chief topic in the "Family Sayings of Confucius (Kongzi Jiayu)" (Mao 1986). It is also important that the love to the parents comes from the bottom of the heart. "The master said, in serving his parents, a son may demonstrate with them, but gently; when he sees that they do not incline to follow his advice, he shows an increased degree of reverence, but does not allow himself to murmur." (Confucius 1995:74)

Both the Chinese history and literature show that the Confucian ideas were carried out in practice and that the Sage had really been successful in creating a nation of devoted sons and daughters. Love and piety toward parents and superiors were and are still expected not only from officials, but from common people as well. This ideology has maintained a solid position in people's interactions in China. Today, in the White Cloud Temple in Beijing, one can still find a relief telling a story of filial piety: a

son of filial piety cut off meat from his own thighs to serve his mother a good meal in order to save the mother from starving.

### **2.3. Hierarchy (Deng Ji)**

The hierarchy is one of the hallmarks of Confucianism. The Five Cardinal Relations divide the society into strict hierarchies, and thus the head of the family /official can be successful only when the subordinated are willing to accept the authority. A harmonic society is a society in which each person has found his own position, and learns to behave himself properly according to the social role he has in the hierarchically order. Already from childhood, one is taught to have completely subordination toward the elders.

One interesting phenomenon is the older one becomes, the more authority and higher position one acquires in the social hierarchy. The “old man” has a high position in the social hierarchy. This in turn makes filial piety a more important virtue of the younger person and thus the hierarchy is strengthened in the Chinese society. From a Western point of view, it could be difficult to understand why old man could keep such a high position in the society. This is based on historical reasons.

Firstly, China has been an agricultural country since Xia Dynasty (B.C.2100-B.C.1600). That means that the society was totally at the mercy of nature and weather fluctuations. Hence, good harvests require more experience rather than pure physical strength. This experience increases with age.

Secondly, being a country with a long history, Chinese are extremely proud of the cultural heritage which is left by their ancestors, of which a big part is literature and art. A well- educated person shall first possess the quality of knowing all this traditional knowledge. This is considered more important than being creative. A man’s knowledge of tradition and literature became more and more complete as he became older. There was an analogy between a man’s age and whether he was knowledgeable or not. This maturing in tradition and in literature gave him the chance and qualification to acquire a high rank in political and social life. Age was also a prerequisite to gain a position in upper class, since a high position in the bureaucracy could bring wealth, reputation and high social standing for the family. All of these factors made the position of the old man very static

(Lang 1946: 4-7). The word “teacher” for instance, in Chinese actually means “the one who is born before me”.

Another feature that served to strengthen the position of the old man, was the fact that Imperial China was a static civilisation. The old man represented an accumulation of wisdom. Old men, officials or literati, were the heroes of Imperial China. The young man wanted to imitate them rather than to fight against their authority. There have never been conflicts between generations in China. Actually, a respectful attitude was demanded toward all elder people, even those who did not belong to one’s own family. Teachers were venerated not only for their learning but for their age, too (Lang 1946:10).

Confucius regarded the respect for the old man as the same as the respect for the emperor of the common people. This respect was essential for building a happy and peaceful empire which depended on the government. “When the sovereign behaves to his aged, as the aged should be behaved to, the people become filial.” (Confucius 1995:17) In this way the happy state and the family are maintained.

Universal love, filial piety and hierarchy are the three core qualities which are promoted by Confucianism. All of these three concepts deal with the relationships and attitudes among people. Confucius humans are social beings. An individual only exists “in a form of interaction between man and man (Hu Shi in: Kim & Park: 2000). One could actually argue that it is Confucianism which has laid the ground for collectivism in East Asia.

#### **2.4. The content and the goal of education**

Confucius wished to build an orderly and a harmonious society to replace the feudal chaos of his time. Such an ideal society may be acquired only by educating the people. Learning is important and is a life-long process. The content of education in Confucius’ teaching is mainly literature, poetry, ways of behaviour, filial piety, loyalty, and faithfulness (Confucius: 1995:116). He talked mostly about history and performance of ceremonies to remember and honour the ancestors. In this he started a tradition of moral and liberal education in China that was to eclipse the utilitarian and professionally oriented tradition that had hitherto dominated Chinese education.

Fan Chi requested to be taught husbandry (6). The Master said, “I am not so good for that as an old husbandman.” He requested also to be taught gardening, and was answered, “I am not so good for that as an old gardener.” Fan Chi having gone out. The Master said, “A small man, indeed, is Fan Chi! If a superior love propriety, the people will not dare not to be reverent. If he love righteousness, the people will not dare not to submit to his example. If he love good faith, the people will not dare not to be sincere. Now, when these things obtain, the people from all quarters will come to him, bearing their children on their backs. What need has he of a knowledge of husbandry? (Confucius 1995:179)

Confucianism always regarded mental and academic achievement superior than manual tasks. Chinese children were told, “Those who work with brain govern; those who work with muscles are to be governed (Lao Xin Zhe Zhi Ren, Lao Li Zhe Zhi Yu Ren)”. Confucius discriminated all against other occupations, such as farmers, artisans and merchants. Knowing that righteousness is considered an important character for being a “superior man”, the Chinese attitude towards merchants is illustrated through the following proverb. “Merchants forget righteousness immediately as long as they have profits to earn.” Such beliefs lead to a general negative picture of merchants, which is often generalised to other wealthy persons. Economic success is then not necessarily followed by respect and high status. Another proverb is, “It takes three years to make a rich upstart; while becoming a educated-man takes the time of three generations.” This proverb vividly sketches the typical Chinese attitude toward those rich but at the same time poorly educated people. Often, a successful, rich but poorly educated businessman’s biggest dream is to educate his children to make them become scholars. Today, while China is experiencing the highest economic growth ever, private schools are at the same time prospering as never before. These schools are full of the offspring of so-called “up-starts”, who send their children there to realise their own dreams of fulfilment of the individual values defined by Confucius for over two thousand years ago.

The goal of education could be divided into two levels. On the *individual* level, through self-cultivation, one could acquire “the rectification of names (Cheng Ming)”. (Confucius 1995:158). This does not only imply being successful and the acquiring of a respectful position

in the society, but what is more important, the rectification of names is regarded as the fulfilment of “lighten up the family and glorifying the ancestors (Guang Zong Yao Zu).” It must also be in accordance with Confucius’s insistence on an ordered, hierarchical and liturgical formalised notion of human society. The eight steps of self-cultivation of an individual are: “Their knowledge being completed, their thoughts were sincere. Their thoughts being sincere, their hearts being rectified, their persons were cultivated, their persons being cultivated, their families were regulated, their families being regulated, their states were rightly governed, their states being rightly governed, the whole empire was made tranquil and happy.” (Confucius 1995:5)

Confucius himself always stressed the adherence to the old tradition and he taught his followers to consider traditionalism as fundamental in their thinking. Confucianism thus became a great force intensifying the stagnant character of the Chinese civilisation. By adhering to the tradition, Confucianism strengthened its own position as it became older and older.

### **3. Learning in the Confucian cultural context**

I have so far reviewed the most interrelated ideologies of Confucianism. I will now examine the impact of Confucian values in learning on East Asian students.

#### **3.1. Motivation**

It was recorded that when the Italian missionary Matteo Ricci came to China at the end of the 16<sup>th</sup> century, he was impressed how low the illiteracy rate was in the countryside. Wherever he travelled, he always found people who could read and write, even in the most remote villages. This was in stark contrast to Italy at his time (Eifring 1996:248).

China has a long history of respect for education (7). Chinese strongly believe in the value of education in cultivating a person. The way to self-realisation and success is and only is to obtain academic achievement. Each person is first of all a member of a family (son or daughter related to the parents) before being regarded as an independent individual. School success is not only regarded as the success of the children, but more as a sign of success of the parents’ child-rearing or as the success of the whole family. A child who achieves academic success is

said to “lighten up the family and glorify the ancestors (Guang Zong Yao Zu)”. School success is also regarded as the best way to perform the filial piety towards the parents.

That Chinese children regard school success as the main goal in life as also the adults do, is demonstrated by an investigation by Chen, Lee and Stevenson carried out in Beijing. Children were given the following question; “Let’s say there is a wizard who will let you make a wish about anything that you want. What would you wish?” 68% of the Chinese children had wishes related to education, such as “go to college”, “ have many books” and “get many A’s”. Only 10 % expressed wishes for material things not related to education, such as a house or a toy. When the question was whether they wanted to go to college, almost all Chinese children gave an affirmative answer. This despite their realisation of how unrealistic this wish would be. Mothers also hold high aspirations for their children; 91% wanted their children to obtain a college or a post-graduate degree (Chen et al. 1996:84).

Western visitors to Chinese schools to Beijing and Taipei are often impressed by the remarkable attentiveness and responsiveness of Chinese children. They appear to be calm in the classes and become vigorous when the class is over. Visitors were especially impressed by the lack of indications of tension when one considers the pressure placed on the Chinese children. Chinese children view going to school as praise in itself. Confucian cultural values emphasises on self-regulation in regulating their behaviours, which gives different “locus of control” of Chinese students and Western students. One may ask if these are just impressions gained through casual informal observations or there are studies supporting these impressions? I will come back to this later in the paper.

Chinese parents and children themselves use school performance to categorise their social status. Even the teachers, also judged the student as “good” or “bad” in general by his academic performance. Morris studied Hong Kong teachers’ attitude toward the academic performance of their pupils. Teachers were given names of three of their students. Then, they were asked to group together two students who in some respects were the most alike. It was found that 50% of the teachers used the criteria “stupid-intelligent” to categorise the students. 13% used “lazy-hardworking” and 12% used “unresponsive-responsive”. Another study of same type, showed

that their British colleagues used different criteria. Criteria like pupil's personalities, working habits, classroom behaviours, were seen as the aspects of categorising students. The conclusion of Morris is therefore that Hong Kong teachers classified and judged their pupils predominantly in terms of their academic performance (Gow et al. 1996:113).

The conclusion so far is that compared with Western students, Chinese students are not motivated in the same way. While the Western teachers are working on how to make the school-work more interesting for their pupils so that they would not be bored; the intrinsic motivation of Chinese children are internalised by their culture values. Their attitudes towards education are extremely positive. Children realise themselves, that they reach social expectations through education.

### **3.2. Attributional style**

Chinese have a stronger belief in hard work than Westerners do. "A good job is built on effort and sweat." It is not considered good to be proud of being clever, of being intelligent or having higher innate ability than others. In Taipei, mothers were asked to distribute 10 points among the four factors, effort, innate ability, task difficulty and luck, in terms of their relative importance for academic performance. One point was given to the least important factor and the remaining nine points were distributed among the other three factors. The average points which the Chinese mother gave to effort was 4,4, 2,6 to innate ability, 1,9 to difficulty of the task and 1,1 to luck. Generally, Chinese and Japanese mothers allotted more points than the average to effort (4,4 and 5.1 point) than American mothers did (3,9 points). Simultaneously, American mothers weighted ability more important (3,9 points) than the Chinese or Japanese mothers (2,5 and 2,4 points) (Chen et al. 1996, 82-83).

Similar investigations were done by Chen et al. in 1992. Chinese children, mothers and teachers were interviewed to find out how they perceive the importance of ability versus effort in children's achievement. In high school, Chinese eleventh graders were asked to decide which of the four factors was the most important in doing well in mathematics; a good teacher, studying hard, home environment, or intelligence. 60% chose "studying hard", 18% chose "a good teacher", 18% picked "intelligence", 4% wrote "a home environment". The same study done in America found

that the American students were much less likely to select “studying hard”, only 27% (Chen et al. 1996:84).

The children in Beijing showed the same beliefs as their parents did. Fifth graders were asked to rate the importance of working hard, innate ability, task difficulty, and luck in school performance. Effort was given the highest points. It got an average as high as 4,8. Ability scored 2,5 and task difficulty scored 2,6 while 1,4 was the average score for luck. Hence, the results were found to be consistent with the belief that effort is valued to a greater degree than innate abilities (Chen et al. 1996:81).

Holloway, Kashiwagi and Azuma wrote that “the emphasis on individual efforts includes a sense of responsibility to the group to which one belongs.” (Holloway, Kashiwagi & Azuma 1986, in: Kim & Park 2000). Kim pointed out that in Confucian society, honour is collectively defined and shared and one is obliged to contribute to the group.

Below is a classical story, which tells about the famous Chinese poet Li Bai of the Tang Dynasty (618-960). It is selected from the obligatory textbook (8) used in elementary school in China story:

From a Iron Mortar to a Sewing Needle (“Tie Chu Mo Cheng Zhen”)

Little Li Bai was a very naughty boy when he was small. He did not like to study, and he often played truant to watch butterflies and birds by the riverside. One day, he met an old woman who was sitting by the riverside and who was working on grinding a thick iron mortar. Little Li Bai asked the woman what she was doing. The woman answered that she was grinding the iron mortar into a sewing needle. Li Bai laughed and said, “How stupid you are! You will never manage that!” The old woman answered calmly, “As long as I work hard, make efforts, and spend enough time, nothing is impossible.” Little Li Bai suddenly realised that it is the same when it comes to studying. Nothing is impossible if you work hard with your lessons. He immediately returned to school and never played truant again. Later, he became the greatest poet in the Chinese history (Zhang and Chen, 1993:53).

Other stories from Chinese textbooks tell about boys who use needles to stick into their own thighs (Zhui Ci Gu) or fasten their hair to the ceiling to avoid falling asleep while studying at night (Tuo Xuan Liang) (Wang, 1996:58). Generations after generations of Chinese



children, grow up with these stories, whereas the moral is the same; hard work is the most important thing of all.

Believing in the value of hard work, Chinese children spend a large amount of their time doing homework. Children are usually not allowed to play or to watch television before they have finished their homework. Liu documented that American grade 1 pupils spent an average of 14 minutes each weekday on homework. Japanese grade 1 pupils spent 37 minutes and the Taiwanese students spent 77 minutes, more than five times longer than the American students (Liu 1992:83). I, myself remember from my childhood that watching TV was the real luxury one could only enjoy during the weekend.

Another reason is for hard-working is the hard competition which makes that one has to work hard in order to reach educational attainment. The education system currently in Mainland China, Hong Kong and Taiwan is described as a “pyramidal education system”. Admission to universities is very hard to obtain as a result of the large population and the limited investment in education. Only a small fraction of students can go into higher education. In China, the students are evaluated for enrolment into the universities through a three-day exam, consisting of tests in 4 different subjects (7). The exam is annually from the 7<sup>th</sup> of July to the 9<sup>th</sup> of July. One could say that this exam is decisive for the rest of the life. Students spend 12 years preparing for it. Under such a system, one has no choice than to be hard working.

### **3.3. Parents’ involvement in children’s schooling**

Related to their beliefs and to the importance of schooling, Chinese parents are very much involved in their children’s learning. It is usual that parents spare large amount of time helping their children with their homework. In China, parents are seen as teachers’ assistants. It is considered very important that the parents and the teacher co-operate for reaching the same goal, namely school success.

In most of the Chinese schools, the homework, after being corrected by the teachers, is required to be signed by the parents. The same is true for all exams and test-papers. The aim is to make sure that the parents all the time shall be informed of their children’s school performance. The teacher often asks the parents to check the homework. The younger the children

are, the more control teachers' demand from the children's parents. In Chen, Lee and Stevenson's study, mothers of first graders in Beijing estimated that their children spent an average of 64 minutes on homework each weekday. The children spent 57 minutes with friends and 45 minutes watching television. The time spent on homework increases as the children become older up until after high school (Chen et al. 1996:80).

An empirical study done by Chen, Lee and Stevenson showed that the mothers of the first graders in Beijing spent an average of 7 hours a week helping their children. Mothers in Taipei spend 7,5 hours a week. The average numbers of hours helping the children, remains high throughout the elementary school. The study which was done in the US, showed that the American parents only spend half as much time helping their children as the Chinese parents do (Chen et al, 1996:86).

In order to give a more accurate picture of the Chinese parents and their influence in their children's schooling, Chao and Sue compared Asian parents with Caucasian-American parents. They found the following differences:

- 1) The Asian parents expected the child to get A's more often.
- 2) The Asian parents were less satisfied with the child's performance.
- 3) The Asian parents directed the child more towards certain occupations.
- 4) The Asian parents were more involved in the child's homework and projects.
- 5) The Asian parents were more regular, rigid, and task-oriented in weekend activities (i.e., involved in cultural activities, music lessons, and language school).
- 6) The Asian parents promoted after-school activities that were more individualised (i.e., music lessons) versus group-oriented ventures (i.e., sports).
- 7) The Asian parents provided more stable home environments (i.e., less divorce, fewer family moves, and a more regular lifestyle with consistent weekday and weekend schedules). (Chao & Sue 1996:98)

Chao and Sue conclude on basis of the earlier mentioned interview that Morkowitz and Ginsburg did in 1987, that the following aspects are

typical for Asian parenting; a strong home environment involving a monitoring of the child's free time, an investment in educational opportunities and intact families; parental values involving a respect for education, including teacher authority and parental expectations for achievement (Chao & Sue 1996:97).

In Chinese, the term "Guan", is the mostly used word in Chinese when parents talk about parenting. The direct translation is to monitor, to direct and to interfere. The meaning behind it, which is understood by a Chinese, indicates actually to care and to love. It is interesting to note that the concept of "child-rearing", is very often substituted by "child-training" in East-Asian literature (Chao & Sue 1996:108). For Chinese, parenting is to train children to perform well according to traditional social norms.

But how could this fit the Confucian cultural values? One interesting phenomenon which one finds with Chinese families is that, there is a reciprocity between the parents' love and the children's hard work in school. Mordkowitz and Ginsburg interviewed 15 Asian-American students of Chinese, Japanese and Korean descent. They found that Eastern parents show their love by providing the best learning environment, while children regard doing well at school as the best way of returning their parents' love (Mordkowitz and Ginsburg 1987, In: Gow et al. 1996:112). Therefore, doing well as school is an important way to fulfil the child's filial piety. Also LeVine found this in the Japanese culture. A Japanese believes that he works hard to please his mother and to make him feel worthy of the sacrifices she has made for his education and also to increase his family esteem (LeVine 1982:9). Thus, it explains the reason why Chinese children experience less stress at school. School work does not appear to be a source of great worry either. Schooling in this sense actually contributes to the stability of children's emotion.

As teachers and parents put high demands upon on the children, and they are also stingy in giving the children praise. Hence, as the Chinese students find it difficult to satisfy the high demands, then they should also be more afraid of exams. One related study which illustrates this was carried out by McDaniel and Soong in 1981. Their study found that Chinese students were more fearful of tests and were less confident in their school skills than American children (Gow et al. 1996:112).

### 3.4. Self-evaluation and use of punishment in learning

Confucius wrote, “When I walk along with two others, they may serve as my teachers.” (Confucius 1995:120) Even the Master himself, being the most knowledgeable person in Chinese history, never stopped emphasising the value of being modest. In an ideal and harmonious society, there are always people who are elder than you and therefore smarter than you. In order to behave correctly when one interacts with the elders requires modesty, which is a prerequisite to learn more. This character is valuable both between different generations and for behaviour between persons of the same age. Unlike the Western culture, conceiving too much confidence is regarded as a negative character in China.

Influenced by such cultural beliefs, Chinese children are more realistic in their self-evaluation of their academic performance. One study carried out by Chen, Lee and Stevenson found that Chinese subjects considered themselves to be average or slightly above average compared to their peers. Few believed that they were either outstanding or extremely bad. Most of the American children, on the contrary, reported themselves above average. They have generally higher self-evaluation than Eastern students (Chen, Lee and Stevenson 1996)

One of Asop’s fable, the story about the running race between the hare and the tortoise, is found in the textbooks of Chinese primary schools. The moral is clear, as the following Chinese proverb “pride makes retrogress and modesty leads to progress (Qian Xu Shi Ren Jin Bu, Jiao Ao Shi Ren Tui Bu). As a consequence, Chinese teachers do not employ praise as reinforcement in the same degree as Western teachers do. On the contrary, Chinese believe that praise only leads to increased pride and self-satisfaction, which is, according to Chinese, the most destructive factor for learning and actually hinders motivation for learning.

It is very usual that Western teachers employ praise as reinforcement in learning situations. This is a tradition from the school of behaviourism, which believe that by adopting more encouragement will help to acquire a more optimal learning result. LeVine wrote that this for children in some non-Western cultures, the practices in this area are quite different. He noted:

(...) Learning takes place without praise or explicit approval as a reinforcement. Children in those societies observe and imitate, getting corrective feedback when necessary and no feedback when they perform correctly. Their motivation is taken for granted and their rewards, if any, are diffuse and vicarious rather than direct and personal. This form of socialisation seems so well in the acquisition of socially valued skills that one begins to wonder if our own use of praise as reinforcement is entirely superfluous. (LeVine 1980, in: Damon 1983:190)

Children of Eastern culture are not rewarded when they behave appropriately, never having learned the connection between reward and a correct behaviour. One has no reason to consider that a child who has learned “reinforcement-through-reward”, would behave better than those who are reared in a situation where rewards do not follow. On the contrary, for a child who has learned to behave properly through “reinforcement-through-reward”, imagine if the expected reward does not take place. This *could* lead to the disappearance of the correct behaviour. LeVine wrote that the Western “reinforcement-through-praise” increases children’s tendency to explicitly demonstrate the appropriate behaviour in the parents’ presence. Generally, this leads to attention-seeking behaviour, even outside the families. Hess and Azuma studied learning reinforcement in US and Japanese children. They discovered that US children require significantly more regular positive reinforcement in terms of perceived success than their Japanese counterparts who had been learned more to value commitment to the task, than achieving a successful outcome (Husen & Postlethwaite Volume 6, 1994:3310).

Another reason why Chinese have a positive attitude toward punishment, is that they believe that punishment in child-rearing can strengthen one’s ability to cope with difficult situations later in life. Eastern culture also stresses the quality of “endurance” under agony. Therefore, punishment is to some degree considered “healthy” in the East.

I am not claiming that punishment is more effective than reward to obtain an optimal learning result. Numbers of psychological experiments and practices have proved the efficiency of rewards. However, it is a question of how the use of punishment and reward are understood in a cultural context.

But do Chinese children suffer more from maladjustment than Western children? McDaniel & Soong wrote that American children disliked school more strongly than Chinese children (Gow et al. 1996:112). Gow, Balla, Kember and Hau asked Chinese and American first-grade teachers about their pupils' physical symptoms of tension. The Chinese teachers reported less frequent complaints of stomach-aches, headaches, fatigue, and "not wanting to go to school" than the American teachers did. Mothers were asked to rate psychological characteristics of their children. The Chinese mothers described their children as happier and more obedient than the American mothers did. In Taipei and Minneapolis, 3,000 children were asked about the frequency in which they experienced the five indices of maladjustment; stress, depressed moods, academic anxiety, aggression, and somatic complaints. Chinese students reported less stress, lower academic achievement anxiety and fewer aggressive feelings than their American counterparts (Gow et al. 1996:138).

Another study devised to find out if Chinese students experience more psychological stress than Western children, found significant effects for two variables; degree of parental satisfaction and parental expectation. Chinese students who perceived their parents as having low satisfaction with their scholastic performance, reported higher levels of maladjustment than those who perceived their parents as being satisfied (Gow et al. 1996:139). Concluding from this, to which degree Chinese children actually experience distress is more connected to their parents' expectations than to the school task itself. This once again can be said to be a consequence of the fulfilment of filial piety.

Thus, we could summarise that when compared with Western students, Chinese students are not "motivated" in the same way. They value education and hard work in order to reach social expectations. In spite of Confucianism's emphasis on hierarchy and children's filial piety and unconditional obedience toward their superiors, the Chinese parent-child relationship is characterised by "universal love". Stressing scholastic success, Chinese parents show their love by involving themselves much more in their children's schooling, than Western parents do. Chinese parents and children work hard together in order to reach the Confucian goal for individuals in education, i.e. rectification of names through academic achievement. Chinese /East Asian children have more realistic

self-evaluation than Western students. East Asian child caregivers would argue that it is not necessary to praise a correct behaviour, but a child should be punished if the behaviour is unsatisfactory. A new behaviour should rather be learned by social replication through cultural transmission than to “condition” it by remuneration and reward.

## **4. Discussion**

### **4.1. The Conception of Intelligence in the East and the West**

I have so far examined how Confucian cultural values have contributed to the scholastic performance of Chinese /East Asian students. At the beginning of the paper, I asked the question if Chinese are more intelligent than Western students as some of the researchers claimed. Looking up in the dictionary of Psychology, “intelligence” is defined as such:

A broad term referring to complete mental abilities of the individual. It is a term employed by also persons to denote such qualities as quickness of mind, level of academic success, status on an occupational aclae, or the attainment of eminence in a particular field of endeavour. Intelligence is often measured by IQ (IQ is the abbreviation of Intelligence Quotient) tests which consists of graded series of tasks and each of which has been standardised with large, representative population of individuals. Psychologists who measure intelligence have variously employed the term to indicate the amount of knowledge available and the rapidity with which new knowledge is acquired; the ability to adapt to new situations and to handle concepts, relationships, and abstract symbols, and even simply that phenomena which intelligence tests measure (...) (Corsini 1994:243)

In the Dictionary of Psychology, it is also written, “(...)’adaptive’ and ‘successful’ behaviours are precisely those of reasoning, judging learning, dealing with novelty, abstracting, etc. (...) All such intelligence tests will be by their very existence, socio-culturally biased. They will reflect the ideals and values of the culture of the test designers and adaptive and successful functioning with that culture.” (Reber, 1985:346)

In summary, the definition of intelligence can be understood from two senses; from a narrow sense, intelligence is the cognitive skills which

are commonly accepted by all cultures, which is often shown by intelligence tests and IQ results. Intelligence can function more or less as a predictor of scholastic success; from a broader term, it is the adaptability to function successfully within a particular environment, which is very much cultural and time-related.

Academic achievement is very much limited to an IQ issue and mainly connected with the first aspect. However, one's "ability to adapt to a new situation ...reasoning, judging, learning, dealing with novelty, abstracting." (Reber 1985), and eventually creativity is difficult to measure by IQ tests. Most of the empirical studies and researches, which were conducted in the area of comparison of children's intelligence in the East and the West, including the studies of Chen and Huang, actually deal with the first aspect of the concept of intelligence. Therefore, when it is concluded by many researchers that Chinese students display a higher intelligence than Western students, one must be aware that "intelligence" here signifies only better scholastic performance in certain subjects (Here to say, mathematics and natural sciences). Hence, it is unclear to which degree the second aspect of intelligence is tested in these empirical studies.

In a broad sense, how the concept of intelligence is understood also carries many cultural characteristics. For Chinese, to be "intelligent" means first of all, a good ability to memorise (as a result of the testing of classics from The Imperial Examination System and from Confucianism ideology) and the ability to follow instructions from superiors according to the traditions. I summarise the Chinese conception of intelligence is a consequence of Chinese cultural values; here the Confucian ideology of filial piety, obedience to authority and strict demands and expectations from parents and teachers. One of the first behavioural rules Chinese children learn, is to respect the elders. Some of the researchers meant that "this rule should not be considered as a single behavioural rule, but as a large set of behavioural rules that include traditional ways of dealing with superiors in everyday life, and Chinese have to take this rule into account in responding in almost any situation." (Liu 1992:84) Knowledge is still more or less considered as a simple "follow-up" of ancient works. In reality, this leads to a narrowing field of curriculum interests. In China, only those subjects which are related to exams are prioritised. For example, although it is written in the curriculum that a certain amount of hours



should be allocated to aesthetic subjects like music and drawing, these hours are in practice often replaced by subjects which are valuable in relation to admittance to further education. Even though the Chinese government tries to promote so-called “all-side-developed (Quan Mian Fa Zhan)” students, it is doubtful how one can reach this goal with cultural requirements that focus only on a few aspects.

Compared to Western schools, one is less encouraged to be inventive. The positive side is that this ideology stimulates extraordinary development of children in certain specific cognitive areas, mostly in natural sciences. It is obvious that such a philosophy does not promote Chinese children to generate new and independent ideas. However, Chinese culture is not alone in perceiving the ability of memorising as the most important component of intelligence. Dube (1977) studied Botswanian categories of intelligence related to the Western conceptions of intelligent behaviour. His study showed that the rating of intelligence was related to the recollection of stories. The higher intelligence, the better was the recollection (Dube 1977, in: Liu 1992:88).

Western schools encourage the students to be assertive, independent, creative, curious and to explore on their own terms, while Eastern schools encourage the qualities like obedience, conformity to group norms and persistence in the absence of feedback at essentially boring tasks. One extensive comparison of different culture values concerning this topic was provided by Beatrice and Whiting (1979). They found that in the non-Western cultures, the value of independence was much less stressed than in Western cultures. Parental values “stress the independence of persons with others in the community, rather than the independence of persons from one another” (Whiting 1979, in: Damon 1983:189). In non-Western cultures, children are more encouraged to become part of the whole society or community than to be an individual. East Asian values collectivism, while West believes in individualism. However, these aspects which are emphasised in learning and socialisation are cultural-related. It is not a matter of judging which of these two is the better one. This depends actually on the values a society emphasises and on the expectations of the nation for the next generations.

## 4.2. Behind the Perfect Face

I have so far acknowledged the Confucian cultural values and to them I attribute the reasons for the high academic achievement of Chinese / East Asian students. What lies behind the perfect front of the successful school performances?

Chinese/East Asian children are absolutely not without problems. Dropping out of school, juvenile delinquency and many other problems still exist in these countries. Although evidences can be found that East Asian children do not suffer a higher frequency of distress during schooling than Western children, there are also indications which show that, for example, Chinese students are more afraid of exams than their Western counterparts (Gow et al. 1996:112). To enter a decent university is often the highest wish of East Asian parents, though competition is nearly cruel (Look at figure 1). In China, for example, the acceptance of a student to the university is based on a three-day exam, which takes place from the 7<sup>th</sup> to the 9<sup>th</sup> of July every year. The psychological distress starts already from middle school and increases dramatically especially in the last year of high school. In China, July is called “The Black July”. For those who do not feel capable of meeting their parents’ expectations, this pressure will be even greater. Failure at school and exam pressures are today the main reason for suicides among teenagers in China and other Eastern Asian countries like Japan and Korea..

As a consequence, the intrinsic motivation for learning often declines dramatically in a short period as one enters the university, when one has already secured his or her place in the tough competition.

Indoctrinated by the value of education, Chinese children consider getting a good education, i.e. “rectification of the names” as the main goal in their lives. This is also the only success approved by the society. Going to school is for them a tool to achieve a better life more than a place to learn how to think. Is this desirable for the society?

This discrepancy in the assessment of types of intelligence has its consequence in learning. Chinese/East Asian students perform comparatively better in natural sciences than in subjects requiring creativity, i.e. social sciences. Confucian cultural values promote scholastic success, and this promotion is often suppressed immediately when a person invents a new idea. The ideologies of Chinese culture create an interesting

dilemma for the Chinese society. Confucianism encourages to raise many scholars at schools, while simultaneously, any new ideas are regarded as an affront to the ancestors and are therefore not good. This is probably the largest weakness in East Asian cultures. This is contrary to what we find in the Western culture. Singapore is such an unlucky example. Despite flourishing economy, it has problems to innovate new technologies for future development. Kim and Park reported that the South Korea is today facing the same challenges in education (Kim & Park 2000). (Since my thesis is not a thesis of political science, I will not consider the political system's effect on the evolution of a society.)



**Figure 1: A Chinese student working hard to prepare for exams. The “monster of exam” stands behind him. On the forehead of the student, it is written “success”. (Ming 1998:56)**

Today, China is being criticised many Western countries on the situation of human rights in China, and the Chinese government seems to be the only one to blame. By getting acquainted with the Chinese culture, we realise the ideology of equality and democracy have never been a tradition in the Chinese society. People are divided in hierarchies. In this

sense, Chinese culture has become a factor leading to stagnation in democratic development.

Confucianism regards academic success as the only “real” success of a person. The ethical question arises—is it correct to judge one person’s value and ability only by looking at his level of academic achievement? In the West, the humanitarian tradition claims that a person’s value lies in the existence of a human being itself. People are judged not only by their education and status.

In a society where the achievement of academic success is regarded as the only way of self-realisation, the general value of the people is degraded. Therefore there lies a weakness for survival in this ideology. In my opinion, East Asia must reconsider the value of man and learn from the Western Humanism tradition.

The Asian children who grow up in the West are called “bananas” because they are yellow on the outside and “white inside”. For many of these “Banana” children, they have to live with two cultures. How long will they identify themselves with the East Asian culture?

As for my home country, China, only a very small fraction of the whole population have the opportunity to continue with higher education even when I do not take the rural areas into consideration. Children from rural areas are not within the study. Confucius’ dream of letting everyone have an equal right to education is still not realised. According to new statistics, altogether, no more than 3% of all children are admitted to an institution of higher education (Stevenson & Lee 1996:133). The Chinese government and educational researchers face the challenge to help and to offer equal opportunities of necessary or higher education to children from all social classes. In this way, the old pyramidal school system can be altered.

Due to the one-child policy which was initiated in 1979 (9), China has the largest number of only children in the world. Chinese parents know from the very beginning that they are only allowed to give birth to one child. This would undoubtedly influence both the development of children and on the cultural contexts of the Chinese society. Today, media describes these only children as spoiled, and Chinese children are called “Little Emperors” as each child is “overwhelmed” by two parents plus four grandparents who all wish to pour all their love and expectations into that one

child. But, this at the same time inevitably increases the pressure from the family to the child for gaining a higher academic achievement. Hence, contrary to the West where only children are looked upon the same as other children, in China the danger of spoiling the child is high. The one-child policy has also changed the basic structure of traditional Chinese families. Parent-child interactions change. It is an open question if the Confucian ideologies of filial piety and hierarchy still can be handed down to new generations. It is exciting to see how Chinese culture, and Confucianism in the East Asian countries will change in the future.

## **5. Summary and Conclusion**

In East Asian countries, Confucianism, as the backbone of studying East Asian culture, contributes to the high academic achievement through the following aspects:

- 1) Confucianism promotes education's significance within an individual's goal of life, and thus Chinese /East Asian students' motivation for learning is cultural-internalised. Compared with Western students, who are rather motivated much more by extrinsic motivational factors, this intrinsic motivation leads to better learning results.
- 2) Chinese /East Asian students believe more in hard work than innate ability when it comes to how well one could learn. This gives different attributional styles in learning compared with Western students. Practices and hardworking are important factors which contribute to better school performances.
- 3) Confucianism is family-centred and stresses children's filial piety towards their parents. One could be realised of being filial piety by acquiring of academic achievement which would "lighten up the ancestors". Parents show their love towards the children by being involved more in children's learning and school-work. The goal of child-rearing and education at home and at school is more alike and more congruent.
- 4) Confucianism emphasises the quality of subordination and modesty towards elder generations. Chinese students have more realistic self-evaluations. Different from Western teachers, Eastern Asian teachers do not use praise as reinforcement in learning. A new behaviour should

rather be learned by social reproduction through cultural transmission than to “condition” it by remuneration and reward.

What I have elaborated on are examples of how learning takes place depending on which culture the children are raised. Children are born into a version of this structure and these activities, and the particular version into which they are born, produce some forms of development and restricts or disallows, other forms. In many domains, children develop specific cultural ways of acting which they do not explicitly set out to learn and no one explicitly sets out to teach them. The children simply participate in forms of activity structured by the culture and as a result, they learn ways of behaviour and thought (Kruger & Tomasello 1996:370).

If we look back into history, the tradition of Humanism started during the Renaissance in Europe, when rationality rapidly became important. At the end of the Middle Ages, the English reformer John Wiclif defended the rights of individual freedom in religious beliefs. The liberation of each individual in the domain of beliefs, resulted in a more free relationship with the old traditions. The freedom then also spread to other areas and led to a more democratic education (Myhre 1988). The long tradition of Humanism in the West makes Western researchers believe in the sensibility of a “democratic” way in learning. In the East, the history of Humanism is much shorter than in the West. Confucianism has always emphasised values like hierarchy, filial piety and old traditions, which are somewhat different to Western humanistic values. However, these ideologies at the same time contribute to stability of the individual, the family and the society. They also create a well-disciplined and better organised learning environment, from which Eastern students benefit.

Chinese society however is also in constant change. As the philosophy Hermeneutics claims, every phenomenon must be interpreted relatively to the time and the place when it exists. In today’s modern society, with the increased globalisation, communication between East and West is becoming more and more frequent. The days of “East is East, and West is West, and they shall never meet”, as Kipling said, will eventually become history and cultural studies will develop into new stages.

## FOOTNOTES

1. The reason why the countries situated east of China are more influenced by Confucianism than other neighbouring countries, can be explained by the fact that the Eastern coast of China was the place of origin of Confucianism. In other bordering countries, the influence is not so strong due to the fact that Chinese minorities such as Mongolian and Manchurian in the North and Turkish and Tibetan in the West, have functioned as a sort of buffer.

2. This is first a result of the tradition and the content of curriculum, which made it difficult to compare. Traditionally, the Chinese curriculum comprised the teaching of the literature, such as classical works “The Four Books (Si Shu)” and “The Five Classics (Wu Jing)”, of which the oldest is from the Spring and the Autumn Period (B.C. 770- B.C. 476). These works present the philosophy of the Confucian and Neo-Confucian traditions. (I will come back to the content later.) The learning at school mainly consists of a pure rote-learning of the above mentioned classics and mathematics. The classical Chinese examination system, which is called “The Imperial Examination System”, was introduced during the Tang Dynasty (667-943), and contained only textual transmission and interpretation of the classical works. Little had been changed in the curriculum until the 1920’s, when Western curriculum was then for the first time introduced into China after the collapsing of the old feudal system. A much broader curriculum, including a number of scientific subjects such as physics, chemistry, biology and geography has then subsequently been introduced in Chinese schools. The importance of these subjects in the curriculum was further strengthened by the Chinese Communist Party in the 50’s as a result of copying the school system of the former Soviet Union. It was not until this time that subjects of natural sciences like physics and chemistry became a fixed part of the Chinese curriculum. Secondly, being a communist country, China was isolated from the countries in Western Europe and North America after the Chinese Communist Party came into power in 1949. Cultural and diplomatic contact with the West was restricted until the beginning of the 80’s. As a consequence, Mainland Chinese students could hardly be evaluated by international standards. As an example, we can refer to Husen in 1967 and Walker in 1976, who wrote that the Chinese students had never participated in the twelve-nation First International Mathematics Study and in the subsequent ‘Six Subject Study’ involving twenty-one countries (Chen et al. 1996:70).

3. Alfred Binet proposed the concept of “mental age” which claims that a bright child’s mental age is above his or her chronological age and a slow child’s mental age is below his or her chronological age. One of the first successful intelligence tests was the Stanford-Binet Intelligence Scale. Other intelligence tests which are widely used, are for example the Wechsler Intelligence Scales (WIS), Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS) and Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) (Atkinson et al. 1993:460-463).

4. “Universal love” is a concept which was first developed by Confucius. Before Confucius, the words “shan” which means “goodness”, and “de” which means “virtue”, had been widely employed, but mainly for specific virtues.

5. Rite, music, archery, carriage-driving, history and mathematics as well as basic skills for self-realisation, were considered as the core curriculum by Confucius, (The Analects of Confucius :116).

6. "Husbandry" here refers to farming.

7. The importance of education has also other historical and contemporary reasons. For more than a thousand years, the selection of civil officials was based on the Imperial Examination System, which took place every three years. The only way to get a high position in the state for the young ambitious men was to succeed in the exam. The Chinese bureaucratic system today still shows from another perspective how important education is in order to succeed in political life. All the leaders at present holding central positions in the Chinese Communist Party, have higher education in engineering. It is not so only in China. In Taiwan, of the 39 current cabinet members, 31 have advanced college degrees, 27 have doctorates and 4 have master degrees. It is clear that achieving an academic goal increases the chance for both economical success and enhanced social status more effectively than e.g. entrepreneurial activities (Yang 1993, In: Stevenson & Lee 1996:133).

8. In China, all the schools use the same textbooks in all subjects. These are called the "Unified Curriculum for China".

9. After many years of attempt, the Chinese government has given up to force the one-child policy upon rural areas. Each family is allowed to have two children instead of one. The one-child policy is today actually practised only in the cities.



## Appendix 1

### Facts about China

#### *Area*

China covers an area of 9,572,900 square kilometres, stretching 5,000 kilometres from east to west and 3,400 kilometres from north to south (Norton & Esposito Volume 3: 1994:221).

#### *Population*

China's population is about 1,2 billion. Because of natural conditions unevenly distributed, together with economical factors, density of population varies strikingly. The greatest contrast occurs between the eastern half of China, which has the highest population density, and the lands of the west and the Northwest which are nearly empty. The overall population density of China stands at 109 persons per square kilometre. About one-fifth of the total population is urban. China is attempting to limit the number of new-borns each year. The so-called "one-child policy" was launched by the highest legislative body, the National People's Congress in 1979.

#### *Language*

The most important Chinese tongue is mandarin (Its Chinese name is pu-tong-hua which means common language). This language, in spite of regions, mother-tongues, beliefs or religions, is offered as a compulsory course for all pupils from primary until high school. Mandarin is based on the Beijing dialect. There are altogether six main dialect groups. Some linguists mean that they are actually six completely different languages. But they have the same writing characters, which are based on pictures instead of sounds. I can mention that the difference between the Beijing dialect and the Shanghai dialect is larger than between Norwegian and German.

#### *Nationalities*

The country is multinational with a large number of ethnic and linguistic groups. The Han group forms the largest homogeneous ethnic group representing about 93% percent of the whole Chinese population. It outnumbers the minority groups or minority nationalities in every province or autonomous region except Xinjiang and Tibet. The Chinese government has always taking care of these minorities, including the care for their economic well-being, the raising the their living standards, the provision of

educational facilities, the promotion of their national languages and cultures, the decrease of their numbers of illiteracy, as well as the introduction of a written language where that did not previously exist. Today, many of these minorities are homologised by the Han Chinese. In many areas, minorities and Han Chinese share the same culture, the same traditions and the same language.

### *Religion*

It is clearly written in the Chinese constitution that Chinese citizens have the freedom and the right to choose their religion. The major religions in China are Buddhism which came from India, Taoism, which originated in China by Laozi, Islam and Christianity which were brought into China by foreign missionaries.

### *Economy*

China has a developing economy that is mainly state owned and centrally managed. Since 1978, limited private ownership has been permitted for small agricultural plots along with some private crafts and service industries in the cities. Later, a number of economical reforms have been carried out which encourage more and more privately owned economical units. In some cities, especially some coastal areas, a Western style economical system is practised. Shenzhen “Special Economic Zone” is an example. Still, all banking is state controlled, with a limited number of foreign banks allowed.

### *Government*

China is a communist republic. The Chinese Communist Party (CCP) thoroughly dominates Chinese society, controlling all major governmental, economical and cultural institutions. All high-level and important positions are occupied by the Chinese Communist Party members. According to China’s constitution of 1982, the highest organ of the government is the National People’s Congress (NCP). This legislative body, with more than 2,900 members is elected to five-year terms by legislatures at the provincial administrative divisions as well as by the People’s Liberation Army (PLA).

### *The Education System*

China has a long history of education. The oldest school for common people was initiated by Confucius in 500 BC. A curriculum consisting of Confucianism works had been used in China for over 2000 years before Western curriculum was introduced the 20’s. Today’s education system was originally copied and adopted from the former Soviet Union.

The Chinese government promulgated “The Chinese Compulsory Educational Law” in 1985 which announced a program of reforms that stated that all Chinese children must attend school from 6 to 15 years of age. This law added three years of compulsory education. In practice, 95% of all primary school age children attend a compulsory six-year primary school. Poverty is the main cause for dropping out of school. 90% of the “droppers” are girls.

Graduates from primary school may attend middle school, which consists of a three-year junior school and a three-year senior school. After the three-year junior school, students may choose whether they may start a vocational school, which is about three to four years and where they learn professional skills for future work, or they can continue in senior school, so that they can take exams and then enter universities. In 1990, a program was made for awarding merit scholarships and for the encouragement of academic exchange with other countries.

#### *Chinese Families*

Traditional Chinese families are comparatively large in size. An ideal and a typical household should be composed of four generations (Si Shi Tong Tang); great-grandparents, grandparents, parents and children. To have many children is the sign of the fulfilment of happiness according to the Chinese idea. Children, indicate not only the economical and psychological guarantee during old-age, but what is more important, they are the extent of our own lives so that the family and the clan can continue. We may read from Mencius, “There are three things which are unfilial, and to have no posterity is the greatest of them” (Mencius, in: Liu and Luo 1995:173).

From the beginning of this century, a series of wars, famine and political upheavals made life extremely difficult. The first victims were the elderly and the youngest children. The decrease in population and the need for a greater number of workers after the communists took power, led in the 50's to the promulgation of the policy which encouraged women to give birth to as many children as possible. This again led to a population explosion in China. Today, the Chinese households are smaller than those of earlier days.

(Qin 1997)

## Appendix 2

### The Design of the Empirical Studies of Chen, Lee and Stevenson

#### *Study 1:*

The first study was conducted in 1980, in which 1440 children were involved. They were selected as a representative sample of first and fifth graders from Taipei and Minneapolis. Children from ten schools were selected in each city, and both mathematics and reading achievement tests were given, as well as cognitive tests. Children, their mothers and their teachers were interviewed, and extensive time-sampling observations were made in each classroom for a total of 1600 hours in Taipei and 1353 in Minneapolis.

#### *Study 2:*

A parallel study of 288 kindergarten children from 24 kindergartens in each city was conducted after completing the study of elementary school children in 1984. These children were chosen as representative samples of five-year-old. Tests of mathematics, reading and cognitive ability were given, and their mothers and teachers were interviewed. A formal observation of 4 hours of classroom activities were made in each classroom.

#### *Study 3:*

In 1986-1987, a more thorough exploration of achievement study was made. Researchers visited 10 schools in Taipei, 11 in Beijing and 20 in the Chicago metropolitan area. From each school, two classes were randomly selected representing the first and the fifth grades. All the children in these classrooms were given a group-administered mathematics test. Also a battery of individual mathematics tests was given to a random sample of 12 children (6 boys and 6 girls). Mothers and teachers were interviewed. Observations of mathematics of 4 hours were conducted in each classroom.

#### *Study 4:*

A study of children's adaptation to school was conducted in 1986 both in Beijing and Chicago. Tests of mathematics and reading of more than 2,400 first, third, and fifth graders in Beijing and nearly 3,000 in Chicago. In 1990, portions of the study was replicated in Beijing, including the administration of the mathematics test.

#### *Study 5:*

Part of Study 1 was replicated in 1984 and once again in 1990 with about 240 fifth grade students from the same cities as where the study was carried out in 1980, Taipei and Minneapolis. Exactly the same tests were conducted to children from the same schools, and their mothers and teachers were interviewed about the same topics as earlier.

*Study 6:*

A large study of eleventh grade students in Taipei and Minneapolis was completed during the period from 1990 to 1992. One part of the study included representative samples of 1475 Chinese eleventh graders from Taipei and 1,120 American eleventh graders. They were given tests of mathematics, reading and general information, and they were as well asked to answer items in a long questionnaire dealing with their attitudes, beliefs and current life situations. In a follow-up study conducted at the same time, as many of the first graders from the earlier study of 1980, that the researchers could find, were interviewed. This included 169 Chinese and 212 American students.

*Achievement Tests*

All the mathematics tests were constructed on the basis of analyses of the textbooks used in the schools where the studies were conducted. In order to ensure fair comparisons, the test items chosen were skills and concepts that were common to the textbooks used in all the locations studied. This was intended to guarantee that all students had the same chance to be exposed to the information necessary to solve the problem. This eliminated the possibility of a differential match between curricula and test items in the different cities.

To satisfy the reliability of the tests, test items were arranged in order of difficulty. This means, that the kindergarten children and first-graders started with kindergarten items, third graders with first-grade items, fifth graders with third-grade items, etc. In addition to the tests administered to all children, a battery of individual tests tapping specific domains of mathematical knowledge was given to a subsample of first and fifth graders. These tests covered the areas that mathematics educators agreed to be the major ones in elementary schools.

Reading tests usually consist of two parts; reading vocabulary and comprehension. The content of the reading tests was based on analyses of children's reading textbooks. All the words were entered into a computer along with the semester in which they were first introduced. Tests for the first three grades contained mostly words that were common to all

textbooks, and those for grades four to six contained either common words or equivalent words as judged by the semester of their first appearance in textbooks and by the frequency of occurrence based on word frequency counts.

(Chen, et al. 1996)

## Appendix 3

### **Chen, Lee and Stevenson's Empirical Study: Are Chinese Children Born with Higher IQ than Western CHILDREN?**

These researchers not only studied the academic performance of Chinese children, but also discussed their performance on grounds of different perspectives, like familial, cultural, linguistic, and other possible reasons leading to such results.

A battery of cognitive tests were given to Chinese students and at the same time to American students at the beginning of the 1980s. The tests included traditional intellectual tests such as coding, spatial relations, perceptual speed, auditory memory, serial memory of words, serial memory of numbers, verbal-spatial representation, verbal memory, vocabulary, and general information. The Chinese students showed no advantage in the results. On the contrary, there was a tendency that the first-grade American students obtained higher average scores. The results for the fifth grade were similar for the Chinese and the American students. However, the strengths in particular tests varied significantly. The Chinese students showed extremely high score in serial memory for numbers, and American students did best on the tests of verbal memory.

What was of special interest is the results of tests of general information that were given to Chinese children at four different grade levels; kindergarten, first, fifth, and eleventh grades. Then some years later, another battery of tests of general information were given to Chinese children to the same levels. To many people's surprise, Chinese children in the kindergarten did worse than their American counterparts. The Chinese average score was about 0,7 standard deviation units below the grand mean of students of all cultures. The result from the first grade was 0,4 standard deviation below the grand mean of the first graders. It rose to 0,1 above the grand mean as they came to eleventh grade. These empirical studies show that the school success of the Chinese children is not owed to biological reasons. According to this, Chinese children are not born with higher IQs.

(Chen et al. 1996:71-72)

## APPENDIX 4

### A Brief Chinese Chronology

Xia Dynasty	B.C.2100--B.C.1600
Shang Dynasty	B.C.1600--B.C.1100
Western Zhou Dynasty	B.C.1100--B.C.771
Eastern Zhou Dynasty	B.C.770-- B.C.256
•	Spring and Autumn Period
	B.C.770--B.C.476
•	Warring States
	B.C.475--B.C.221
	B.C.221--B.C.207
Qing Dynasty	
Han Dynasty	
-Western Han	B.C.206--A.D.24-
-Eastern Han	25--220
Three Kingdoms	
•	Wei
	220--265
	-Shu Han
	221--263
	-Wu
	222--280
Western Jin Dynasty	265--316
Eastern Jin Dynasty	317--420
Northern and Southern Dynasty	
Southern Dynasty	
-Song	420--479
	-Qi
	479-502
•	Liang
	502-557
	-Chen
	557-589
Northern Dynasty	
-Northern Wei	386--543
	-Eastern Wei 534--550
	-Norther Qi
	550--577
•	Western Wei
	535--556
•	Northern Zhou
	557--581
Sui Dynasty	581--618
Tang Dynasty	618--907
Five Dynasties	
•	Later Liang
	907--923
	-Later Tang
	923--936



	-Later Jin
	936--946
	-Later Han
	947--950
	-Later Zhou
	951--960
Song Dynasty	
•	Northern Song Dynasty
	960--1127
	-Southern Song Dynasty
	1127--1279
Liao Dynasty	916--1125
Jin Dynasty	1115--1234
Yuan Dynasty	1271--1368
Ming Dynasty	1368--1644
Qing Dynasty	1644--1911
Republic of China	1911--1949
People's Republic of China	1949--

(Xin Hua Dictionary 1980:617)

## Appendix 5

### Confucius and Confucianism

#### *Confucius*

Confucius lived from 551 B.C. to 479 B.C. which was the end period of Spring and Autumn (Chun Qiu) period. He was an offspring of a noble family of the State of Song. His family was on wane by the time he was born. His father was a minor official, who died when Confucius reached the age of three years. Confucius received very strict traditional education under his mother's instruction. He was a highly learned man already by the age of twenty. He then started his career to work as a teacher, while at the same time he served as a clerk who was in charge of keeping account of grains and animals served for religious sacrifices in the State of Lu. This was his native state. He spent his thirties and forties in the State of Zhou. There he served as a consultant for the Taoist philosopher, Laozi. Fourteen years later, unfortunately he was forced to flee from the State of Zhou due to a worsening political situation in which he was involuntarily involved. He returned back to the State of Lu after a temporary exile in the State of Qi. He was eventually appointed minister of justice after his home coming to the State of Lu. He spent the rest of his life writing and editing Chinese classic books and died at the age of 73 (Mao 1987:1-4).

Confucius was the first person who opened schools for common people. This was a great progress in Chinese educational history. From then on, the right of learning was not any more only a privilege for the nobility but also a right for commoners no matter class and origin. In his old age, deeply disappointed by not being acknowledged by the public and the society, Confucius diverted his interests from political success and power plays, to sifting the ancient books and teaching. It is said that Confucius had altogether 3,000 students, 72 of whom were proficient in the six classical arts which were considered the core curriculum by Confucius (Mao 1987:1-4).

Confucius wrote the "Spring and Autumn Annals" (Chun Qiu) on the basis of records of his native state from the year 722 B.C. as well as the "Ten Commentaries" (Shi Wen) of the "Book of Changes" (Yi Jing). He also edited the rest of the Six Classics ,(The Book of Odes, the Book of History, the Book of Rites, the Book of Music: Shi, shu, li, yi) (Eliade 1987: Volume 3 :16). Confucius's conversations with his pupils and his

advices to rulers were later edited by his students some decades after his death. These texts were gathered in the so-called “The Four Books” (The Great Learning, The Doctrine of the Mean, The Analects of Confucius, The Works of Mencius). Both the books which Confucius wrote himself and the books which recorded his analects, became the main teaching books for Chinese children. From then on, the books continued to be used as the elementary school books and were also used as the main required readings for exams in the following two thousand years. The important paragraphs and quotations also today remain as textbooks at schools in China, Taiwan and Chinese schools in Hong Kong.

#### *Confucianism, Historical Background*

Confucius lived in Chun Qiu Dynasty (770 B.C.- 476 B.C.) (Xin Hua Dictionary p. 617) when China underwent a series of radical social changes. The old tribal system was gradually replaced by the feudal system. China also entered the Iron Age. It was a time full of turbulence and upheavals. Various kingdoms fought against each other for pre-eminence. Because of the improvement of new tools, weapons, the increase of products, trades and wealth, then the nobility became more and more dependent on commoners. The emphasis on birthright and inherited status was giving way to the recognition of talent and ability. An individual’s merits might lead to political prominence. The emphasis was shifted to a more cultural orientation of the concept of the “superior man” (Eliade 1987:15-16).

#### *More on Confucianism*

Confucian ideology and teaching actually represented a break with the old feudal tradition and established a new set of traditions which were suitable for Imperial China. However, Confucius himself always stressed the adherence to the old tradition, and he taught his followers to consider traditionalism as fundamental in their thinking. Confucianism thus became a great force intensifying the stagnant character of the Chinese civilisation. By adhering to the tradition, Confucianism strengthened its own position as it became older and older.

“Universal love”, “filial piety” and “hierarchy” are three main ideas of Confucianism. In the book “The Analects of Confucius”, 48 chapters out of 499 were devoted to reflections on “universal love”, and this term appears no fewer than 105 times in the text.

Confucius contrasted the “superior man” with the “inferior man” in order to sharpen his point. He wrote that the “superior man” understands

righteousness, whereas the “inferior man” understands profit; the “superior man” seeks to perfect the good qualities of others, while the “inferior man” does not.

Confucius did not talk about supernatural phenomena or spiritual beings. Confucius answered his student Zi Lu when he asked about the spirits and the death, “While you are not able to serve men, how can you serve their spirits? While you do not know life, how can you know about death?” (Confucius 1995:157). Confucius rejected to include spiritual themes in the education. Especially later by the communists, this is regarded as a great contribution to Chinese education.

#### *Religions and their Relationship to Confucianism in China*

Taoism and Buddhism are the two main religions in China. Apart from Confucianism, they strongly influence the Chinese way of thinking. Taoism is the only religion which originated in China. Buddhism came to China around the second or the first century before Christ, and later this religion became one of the largest in China. Taoism, which appeared at the same period as Confucianism did, and because it is characterised with anarchism, could not meet the requirements of the new centralised state which demanded full control over its people. Buddhism experienced the same fate, and it too never managed to become a main teaching content at school in spite of its popularity. No other important theory challenged Confucius until the very end of the nineteenth century. Taoism and Buddhism, however, continued to exist in the Chinese empire as an undercurrent of Chinese religious and philosophical thought beside Confucianism. Religious tolerance, which was facilitated partly by the fact that Buddhism and Taoism allowed themselves to be influenced considerably by Confucianism, actually became one feature of the Chinese society (Lang 1946).

#### *Ancestor Worship*

Ancestor worship was a typical character which was found in many traditional Chinese families. Ancestor worship implies that the ancestor is not entirely dead, that his soul continues to live and watches over the life of his descendants. Confucian teaching did not repudiate the belief in the supernatural power of dead ancestors. However, Confucius and his disciples stressed the non-utilitarian aspects of ancestor worship and its value as an expression of respect and awe (Lang 1946).

## Bibliography

- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem D.J. 1993. *Introduction to Psychology*. 11. Edition. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publisher.
- Biggs, John B. 1996. Approaches to Learning of Asian Students: A Multiple Paradox. In: Pandey, J. Sinha, D. & Bhawuk, D.P.S. (Eds.): *Asian Contribution to Cross-Cultural Psychology*. New Delhi/Thousand Oaks/London: Sage Publications India Pvt Ltd.
1996. Learning, Schooling and Socialisation: A Chinese Solution to a Western Problem. In: Lao, S.: 1996. *Growing up - The Chinese Way (Chinese Child and Adolescent Development)*. Hong Kong: The Chinese University Press.
- Boehnke, K., Scott, W., Scott R. 1996. Family Climate as a Determinant of Academic Performance: East Asian and Euro-American Cultures Compared In: Janak Pandey, Durganand Sinha, & Dharm P.S. Bhawuk, (Eds.): *Asian Contribution to Cross-Cultural Psychology*. New Delhi/Thousand Oaks/London: Sage Publications India Pvt Ltd.
- Chan, J. C. 1996. Chinese Intelligence. In: Micheal Harris Bond (Eds.): *The Hand Book of Chinese Psychology*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Chao, R. K. Sue, S. 1996. Chinese Parental Influence and Their Children's School Success. In: Lao, S. (Ed.): 1996. *Growing up- The Chinese Way (Chinese Child and Adolescent Development)*. Hong Kong: The Chinese University Press.
- Chen, C.-S., Lee, S.-Y., Stevenson, H. W. 1996. Academic Achievement and Motivation of Chinese Students: A Cross-National Perspective. In: Lao, S.: 1996. *Growing up - The Chinese Way (Chinese Child and Adolescent Development)*. Hong Kong: The Chinese University Press.
- Confucius (Kong Qiu). 1995. The Great Learning (Da Xue). In: Liu, C.D., Luo Z.Y. (Eds.): *The Four Books*. 3. Edition. Translated by Legge, J. Changsha, Hunan: Hunan Publisher.

- Confucius (Kong Qiu). 1995. The Doctrine of the Mean (Zhong Yong). In: Liu C.D., Luo., Z.Y. (Eds.): *The Four Books*. 3. Edition. Translated by Legge, J. Changsha, Hunan: Hunan Publisher.
- Corsini, R. J. 1994. *Encyclopedia of Psychology*. Vol. 2. U.S.A.: John Wiley & Sons.
- Damon, W. 1983. *Social and Personality Development*. New York: Norton & Company, Inc.
- Eifring, H. 1996. Den Største Utfordringen: Kinesisk Språk, In: Bekkevold, J. I. & Hjellum, T. (Eds.): *Den Kinesisk Utfordringen. Norway*. Tano Ashehoug, AiT Enger AS.
- Eliade, M. 1987. *The Encyclopedia of Religion*. New York: Macmillian Publishing Company.
- Gow, L. Balla, J., Kember, D., Hau, K. T. 1996. The Learning Approaches of Chinese People: A Function of Socialisation Processes and the Context of Learning? In: Micheal Harris Bond (Eds.): *The Hand Book of Chinese Psychology*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Husen, T. Postlethwaite, T. N. 1994. *International Encyclopedia of Education*. Vol. 6. 2. Edition. England: Wheatons Ltd. Exeter.
- Kim, Uichol & Park, Y, S. 2000. Confucianism and their family values: Their impact on educational achievement in Korea. *Zeitschrift fur Erziehungswissenschaft* (Journal of Educational Science)
- Kruger, A. C. Tomasello, M. 1996. Cultural Learning and Learning Culture. In: David R. Olson and Nancy Torrance. *The Handbook of Education and Human Development*. Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Lang, O. 1946. *Chinese Family and Society*. U.S.A.: New Haven Yale University Press
- LeVine, R. A. 1982. *Culture, Behavior and Personality: An Introduction to the Comparative Study of Psycholosocial Adaption*. 2. Edition. New York: A Harvard University: Aldine Publishing Company.
- Liu, I.M. 1992. Chinese Cognition. In: Bond, Michael Harris (Ed.): *The Psychology of Chinese People*. Hong Kong: Oxford University Press.

- Mao, L.R. 1987. *The Biographies of Ancient Chinese Pedagogues*. Beijing Changping: Beijing Normal University Publishers.
- Ming Z. (Eds). 1998. *Wit Answers*. Urumqi: Xin Jiang Children Press.
- Myhre, R. 1988. *Grunnlinjer i Pedagogikkens Historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Norton, P.B., Esposito, J. J. 1994. *The New Encyclopaedia Britannica*. Vol. 3. 15.Edition. Chicago: Encyclopaedia Britannia Inc.
- Qin, S. 1987. *China*. 2.Ed. Beijing: New Star Publishers.
- Qiu, C.-L. & Ye, Y.-Z. 1996. *Selected Chinese Fables: Liezi, Zhan Guo*. Shan Xi: Shan Xi Education Express.
- Ramsey, S. R. 1987. *The Language of China*. New Jersey:Princeton University Press.
- Reber, A. S. 1985. *The Penguin Dictionary of Psychology*. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books Ltd.
- Stevenson, H. W. & Lee, S.Y.1996: The Academic Achievement of Chinese Students. In: Micheal Harris Bond (Ed.): *The Hand Book of Chinese Psychology*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Stigler, J. W. & Perry, M. 1997: Mathematics learning in Japanese, Chinese and American Classrooms. In: James W. Stigler, Richard A. Shweder & Gilbert Herdt (Ed.): *Cultural Psychology*. US: Cambridge University Press.
- Xin Hua Dictionary*. 1971. Beijing: Xin Hua Press.

# **How a tacit agreement between the school and the home influences language minority pupils' school achievement under assimilative conditions<sup>1</sup>**

**Thor Ola Engen**

## **Abstract**

This article presents the main results from a research project on language minority pupils with a mother tongue background of Persian, Turkish, Urdu and Vietnamese. The study showed that minority pupils as a group on the national level scored slightly lower than majority pupils in the main subjects Norwegian and mathematics. The Persian language group obtained the best results in Norwegian, with a score almost equal to the average score of ethnic Norwegian pupils, while pupils with a Vietnamese background achieved best in mathematics, also obtaining a score close to the average for ethnic Norwegian pupils. Pupils with a Turkish language background obtained the lowest scores in both Norwegian and mathematics, while pupils with a Pakistani background (Urdu speaking pupils) were considerably better than the Turkish group, but somewhat weaker than the Iranians and Vietnamese in both Norwegian and mathematics. The data show that school achievement not only co-varies with language and cultural background, but also with place of residence, and that the differences between groups are quite substantial when the extreme groups are compared.

The article goes on to suggest that minority families act strategically upon an informal invitation from the school, establishing a tacit agreement implying a division of labour between the home and the school. The division of labour implicates a shared responsibility for the overall

---

<sup>1</sup> A revised version of this lecture will be published in Norwegian in Christian Horst (ed.): *Interkulturel pædagogik. Flere sprog, flere kulturer – problem eller resurse?* Kroghs forlag, Copenhagen 2003. The title of the article is: "De gamle verdier er oprørske kategorier i en verden hvor normen er modsat... Om minoritetsfamiliers uddanningsstrategier" by Thor Ola Engen.



education of minority children, where the school is (mainly, but not exclusively) responsible for the instrumental part of socialization and the family is (mainly) responsible for transmitting their values, beliefs and understandings. This tacit agreement, however, affects families in different ways, and the article discusses how well-educated families originating from a modern background, families from *traditional* pre-modern communities and families with a *progressive* pre-modern background, are able to meet the implied requirements.

It seems that the informal agreement between school and home gives optimal teaching / learning conditions only for the category with a background from modern, well educated homes. These pupils are actually qualified for participation in the majority culture's labour force, at the same time as they become consciously familiar with home culture values and knowledge. The argument thus reveals a paradoxical function of the tacit agreement. Those families who continually question the unilateral influence of the school, are actually those who become *integrated*. Those who most wholeheartedly try to meet the requirements of the school are, however, either assimilated or marginalized. Those who are in the deepest need of a school distributing rights and opportunities equally among pupils, are therefore those who do not have their expectations met.

The article concludes by suggesting that the school may adjust to the educational needs of children from the least favourable backgrounds, by institutionalising the strategy of the well-educated, modern families, i.e. by handling majority culture influence through critical, comparative discussions, by introducing minority pupils to home culture traditions, religion and art in school, and by encouraging home culture activities also during school hours.

## **Introduction**

A main intention of the present conference is to put language minority (LM pupils' school achievement on the educational agenda, both for researchers and teachers. Our primary interest is to throw light on how this rapidly growing category of pupils are doing at the Norwegian primary school level, examined both from a historical and a contemporary perspective, and to paint a comprehensive picture of the situation. We also want to examine the nature of the problems that language minority pupils

meet in the mainstream majority school, when they try to cope with the schools' expectations and with the achievements of their majority peers. Our aim is to understand their problems better and to improve the school systems' ability to adjust instruction to language minority pupils' special educational needs.

Of course, these questions are part of a comprehensive international discourse, where researchers from many countries have been contributing for a long time. One contribution that has received much attention lately is the original and outstanding work of the American researchers, Virginia Collier and Wayne Thomas. They have brought new perspectives as well as intriguing data to the discourse on language minority pupils' school achievement. Their presentation to-day has already given valuable input to our national discussion, and is doubtlessly well suited as a theoretical horizon and a conceptual background for the discussion of language minority pupils' situation in Norwegian schools. I am convinced that this will be evident already in the debate which will close to-day's programme.

My own task in this lecture is to give a brief historical overview of the Norwegian scene. I have decided, however, not go into details as far as certain studies are concerned, for two main reasons.

First, we have invited researchers from many institutions all over the country, and selected contributors from Denmark and Sweden, to present their work at this conference both in lectures and in paper sessions. The most recent research work on language minority pupils' school achievement will therefore be presented by researchers representing a variety of projects in different fields in tomorrow's programme. Although I know some of the main conclusions, I think it would be wrong of me to anticipate their results and arguments here. I will therefore refrain from reviewing reports published during the last five-six years.

Second, only a few studies have examined how language minority pupils have succeeded in the Norwegian schools from about 1970 up to the middle nineties. Most of these studies are small, non-representative case studies, being conducted for a large part by graduate students. I will therefore only briefly sum up some main results.

Instead I will concentrate my presentation on one research project, initiated by The Norwegian Ministry of Church, Education and Research. It was conducted by a small research group at the Department of Teacher

Education, Hedmark University College, in the years 1994-96. Even if this was a modest study compared to the impressive work of Thomas and Collier, it was still the most comprehensive project conducted in Norway on the subject up to that stage. The project included all language minority pupils in Norway from four different language groups in two successive grades, namely the pupils with a mother tongue background of Persian, Turkish, Urdu and Vietnamese, a total of 1614 pupils (78% - 1263). The actual groups were selected because they all belonged to the six largest minority language groups in Norway at that time. They represented both the category of migrant workers immigrating in the late sixties and early seventies – Pakistani and Turkish pupils – and the category of refugees and asylum seekers beginning to immigrate from the late seventies – Vietnamese pupils – through the eighties and in the early nineties – Iranian pupils.

The share of the population in Norway with an immigrant background has been growing steadily since the late sixties, and is 6.6 % by January 1 2002, according to the Norwegian Central Office of Statistics. The figure expresses that 6.6 % of the population has either been born abroad or has parents who have both been born abroad (Statistisk Sentralbyrå 2002b: 9, Kulbrandstad 2002)<sup>2</sup>. For Hedmark County the figure in 2201 was 3, 7 % (ranking as number 13 of the twenty counties together with Møre and Romsdal), while the capital, Oslo, had a share of 19, 4 % immigrants. In addition, Oslo's two neighboring counties of Oslo, Akershus and Buskerud, had a share of 7, 4 % and 7, 1 % respectively.

Of the pupils in the Norwegian primary schools, 7 % have a minority language background by September 1, 2001 (Statistisk Sentralbyrå 2002a, Kulbrandstad 2002)<sup>3</sup>. In Oslo – where 1/8 of the county's population resides – the share of language minority pupils in primary schools is 31 %. In Hedmark County the share is only 3 %, ranking Hedmark as number 17 among the counties as far as pupils with an immigrant background is concerned. Only Nord-Trøndelag, Nordland and Troms have lower shares of pupils with an immigrant background than Hedmark.

---

<sup>2</sup> Statistisk Sentralbyrå 2002b. Innvandring og innvandrere 2002.

URL: [http://www.ssb.no/emner/02/sa\\_innvand/sa50/sa50.pdf](http://www.ssb.no/emner/02/sa_innvand/sa50/sa50.pdf).

<sup>3</sup> Statistisk Sentralbyrå 2002a. Utdanningsstatistikk. Elevar i grunnskolen. Endeleg tal, 1. september 2001. URL: <http://www.ssb.no/vis/emner/04/02/20/utgrs/main.html>

The project conducted in 1994-96 focussed on the results obtained by second-generation pupils from language minorities in lower secondary schools in Norway, most of them born in Norway, but some also born abroad. The main data were grades in the subjects Mathematics and Norwegian (as a first and second language) at the end of lower secondary school (at that time the 9<sup>th</sup> grade). Data were collected from the schools, collectively and anonymously, a procedure of data collection chosen for economic reasons. The procedure was also chosen to secure a high percentage of responses, and because the Ministry of Church, Education and Research in particular wanted information on possible differences in school achievements of minority pupils with different language backgrounds residing in urban areas compared to pupils from more or less rural districts. The procedure of data collection, however, seriously restricted the possibilities for advanced data analysis, as grades could not be connected to individuals and analysed in relation to any background variables apart from minority language background, school and place of residence.

### **School achievement**

The overall tendency of the results was that minority pupils as a group on the national level scored slightly lower than majority pupils in the main subjects Norwegian and mathematics. As the group of minority pupils as a whole as well as the number of pupils in each linguistic category, was rather small, we decided to construct a combined index, including all scores in both Norwegian and mathematics, for the two year groups combined.

The combined index for Norwegian and mathematics showed that minority pupils as a group in average scored 2.8 (G-) on the national level, as compared to 3.2 (G+) for ethnic Norwegian pupils, on a scale ranging from 5 (S – Excellent) to 1 (Lg – Modestly good). Further, pupils with a Vietnamese background obtained the best results, with 3.1 (G) as an average grade level. Pupils with an Iranian background obtained the second best results, with 3.0 as an average level.

It was the Persian linguistic group who obtained the best results in Norwegian, with a score almost equal to the average score of ethnic Norwegian pupils, while it was pupils with a Vietnamese background who

achieved best in mathematics, also obtaining a score close to the average for ethnic Norwegian pupils. Vietnamese pupils, however, scored considerably lower in Norwegian, while Iranians had relatively weaker results in mathematics. Pupils with a Turkish linguistic background obtained the lowest scores in both Norwegian and mathematics, with 2.5 (Ng+ – Somewhat good) as an average score. Pupils with a Pakistani background (Urdu speaking pupils), with an average score of 2.8, were considerably better than the Turkish group, but somewhat weaker than the Iranians and Vietnamese in both Norwegian and mathematics.

The average score on the combined index was 2.7 for pupils residing in Oslo (the category “In Oslo”), while it was 3.0 in the category Outside Oslo, containing all pupils from the rest of the country. For the ethnic Norwegian pupils there was no noteworthy difference between Oslo and the rest of the country, contrary to the pattern found in many European countries, where pupils with a provincial background usually score lower than pupils from the capital.

Further, minority pupils in the category “Suburban Oslo” obtained an average score of 2.8, compared to pupils in the category “Central Oslo” who scored an average of 2.5. Both scores and differences between Suburban and Central parts of Oslo were almost equal in the eastern and western ends, contrary to the tendency for the ethnic Norwegian population of pupils, where a distinctive difference between pupils can be found, in the traditional and expected direction. But then it has to be added that an overwhelming majority of minority pupils were found in east end schools, while the number minority pupils in the west end schools was quite small (Table 5.1). Only families with a Pakistani background seem to have settled in the west end to any noticeable degree.

We also compared each linguistic group on the *In* and *Outside Oslo* variable, as well as on the *Suburban – Central* variable in Oslo. All the language groups scored higher *Outside Oslo* than *In Oslo*. The Vietnamese language group had an average score of 3.1 both *nationally* and *Outside Oslo* on the combined index, while *In Oslo* Vietnamese had an average score of 2.9. The average score for the Persian language group was 3.0 both *nationally* and *Outside Oslo*. *In Oslo*, however, they had an average score of only 2.7. There were, however, very few Iranian pupils in the Oslo schools.

The average score for the Urdu language group was 2.8 *nationally* and 2.9 *Outside Oslo*. Their *In Oslo* average score was 2.7. The Turkish language group scored 2.5 on a national basis, 2.6 *Outside Oslo* and 2.3 *In Oslo*.

All language groups further scored higher in *Suburban (east) Oslo* than they did in *Central (east) Oslo*, 2.9 as an average as compared to 2.6 (Table 5.1). For the Vietnamese group the average grades were 3.2 in *Suburban Oslo* and 2.6 in *Central (East) Oslo*. For the Iranian pupils the parallel figures were 2.7 and 2.6 respectively, while pupils with a Pakistani background scored 2.8 in *Suburban east* and 2.6 in *Central east Oslo*. The Pakistani pupils, however, scored relatively best in *Suburban west* (3.3), while they scored relatively lower in *Central east* and *west* (2.6). Turkish pupils scored 2.4 and 2.2 respectively in *Suburban* and *Central Oslo*.

When the interval between Vietnamese and Iranian pupils on the one side and the Turkish group on the other side is 0.6 and 0.5 points nationally, the differences implies that 60% and 50% of the Turkish pupils will have to improve one whole grade level – e.g. from 3 (G) to 4 (M) – to obtain the same average grade level as pupils with a Vietnamese and Iranian background.

Moreover, when school achievement of minority pupils as a group was 0.3 points better *Outside Oslo* than *In Oslo*, and also 0.3 points better in *Suburban* than *Central Oslo*, the differences implies that about 30% of the pupils *In Oslo* will have to improve one grade level to obtain average results equal to pupils *Outside Oslo*, while about 30% of the pupils in *Central Oslo* will have to improve one grade level to obtain average results equal to pupils in *Suburban Oslo*.

The data thus shows very clearly that school achievement co-varies with linguistic and cultural background on the one side, and with place of residence on the other side, and that the differences between groups are quite substantial on both variables when extreme groups are compared. Practicing teachers will easily understand what a formidable task it is to raise 50% of the Turkish group of pupils one grade level. It is also worth noticing, however, that some minority language groups in some subjects and in some districts achieve almost as well as their Norwegian ethnic peers.

These findings came as no big surprise, as they confirms the results of former Norwegian studies, which also quite unanimously have shown that language minority pupils achieve lower grades than majority pupils in central subjects such as Norwegian language, mathematics and social science (see Sætersdal 1979, 1981, 1982, 1984, 1985, Hauge 1989:102,103,106, Bjørkavåg 1990:168, Øzerk 1992:217-33, Øia 1993, Høgmo 1995, Nordahl and Sørliie 1996, Lødding 1994:13,14,18,22, Mohammad 1995, Lauglo 1996, Kulbrandstad 1997, Kulbrandstad 1998).

Our findings also confirm the results of a comprehensive international study of reading skills conducted by the organisation IEA, indicating that minority pupils in Norway at large have a poor comprehension of reading in Norwegian compared with majority pupils (cf. Engen et al 1997).<sup>4</sup>

Finally, our study also confirms findings from a quite comprehensive study, conducted by Löfgren (1991:37-8, 58-61) concerning all language minority pupils in Sweden – 7435 – graduating from the Swedish primary school in 1988, and from other European studies (cf. Klopregge & Eldering 1989, Tomlinson 1989, 1991, Gimbel 1988, Just Jeppesen 1993). According to these studies language minority pupils achieved lower grades than majority language pupils. To my knowledge even recent Norwegian studies, being presented tomorrow, confirms this overall tendency, that language minority pupils have a hard time competing academically with their Norwegian peers.

Like our project, Löfgren's study also showed that pupils from certain minority language backgrounds achieved considerably poorer than minority pupils from other backgrounds (Löfgren 1991). This tendency has also been confirmed in Norway by Mohammad (1995), Lauglo (1996) and Lødding (1994:24-5).

### **Possible causes**

As possible causes for the differences in school achievement within the group of language minority pupils and between minority language and majority pupils, researchers point to different factors. In a Norwegian context Sam (1995:222-223) points to six factors:

---

<sup>4</sup> Data from the IEA-study was analyzed by Lars Anders Kulbrandstad for the purpose of our project, see Engen et al. 1997.

- Mastery of the majority language.
- Length of residence in the host country.
- Socio-economic background of the family.
- Length and quality of former schooling in the country of origin.
- Age at arrival in the host country.
- The organization of the school in the host country.

In the Danish context Just Jeppesen (1993:59) emphasizes

- Minority parents attitudes to school.
- Minority parents level of education.
- The importance of early contact with the majority language.
- Attitudes of the school.
- Efforts made by the school to support minority children in their school work.

Most of these factors have been noticed by Löfgren (1991) in the Swedish context.

Based on additional studies mainly from Norway, Denmark and Sweden, our report identified and discussed other factors that influence language minority pupils' school achievement, for example:

- Immigrant background – i.e. if families are refugees or migrant workers.
- Experiences inherent to the migration process itself – factors related to dramatic and traumatic experiences of refugees and asylum seekers (cf. Eitinger 1981).
- Children's language background – degree of distance between the majority and the minority language.
- Characteristics related to the immigrants' ethnic or cultural group.
- Degree of modernization of the society of origin. Socio-economic background of the families involved.
- Place of residence and quality of the neighbourhood in Norway.
- Relative distribution of minority / majority pupils in the class and in the school.



- Degree of homogeneity – heterogeneity of the minority populations in the classroom / in the school.

As we can see, some of the factors identified by Scandinavian researchers in order to understand and explain why minority pupils' school achievement is lower than for majority pupils, and why there are considerable internal differences between minority language groups, are connected to characteristics of the ethnic group, the family and / or the pupil on the one side, and to characteristics of the school on the other. Also in our material we observed considerable differences between schools as far as the achievement of their pupils was concerned. Such differences were sometimes even quite remarkable, in spite of the fact that the actual schools were located in the same kind of neighbourhood, and had several other corresponding characteristics.

This observation is supported by Tomlinson (1991:131-2), who has not only identified large differences between urban schools in Great Britain, but also suggests that these differences are primarily related to *characteristics of schools*, not to the pupils, their families or their ethnic background as such (cf. even Hjarnø 1995).

Evidence from a recent British study of multiethnic secondary schools has demonstrated that the school an ethnic minority child attends makes far more difference to his or her educational achievement than ethnic background (Tomlinson 1991:137).

As mentioned, we did not have data that allowed us to elaborate on the concrete nature of the relationship between the separate school and the achievement of the pupils, but from other reports it is reasonable to think that it had to do with organisational and / or pedagogical arrangements (cf. Tomlinson 1991). This led us to believe that in order to understand language minority pupils' success and failure in school, one should primarily focus on and analyse the relationship between the teacher and the pupil, or more precisely between the school and the home, conceived of as the fundamental units for cooperation. By this we do not mean to say that the socio-economic background of the pupils, the place of residence or the qualities of the neighbourhood are of no importance to *explain* differences, as I know at least Anders Bakken will discuss in more detail tomorrow. But statistical correlations have to be interpreted in certain ways if we are to *understand*

the nature of a relationship. If pupils with a Turkish background scores considerably lower than both Norwegian and Persian peers, we should try to understand why this happens, in order to help Turkish pupils to achieve better results, even if they have an unfavourable background in relation to the Norwegian school as it is organised to-day. What we will emphasize is that the educational programme should be flexible, with a primary concern for the specific pedagogical needs of the children and their families. Even if this is a well known principle to every Norwegian teacher, as (*individually*) adjusted instruction is the one superior principle for planning and conducting instruction, we suspect that that Norwegian teachers and school authorities may have a rather low consciousness when it comes to acknowledging and adjusting to the pupils' and families' cultural needs. In the next section I will therefore argue that adjustment to culturally conditioned needs is necessary to improve school achievement of language minority pupils.

### **Values and Interests - Consensus and Conflict**

Based on his studies of Norwegian education in the Sami context, Hoëm many years ago pointed out the importance of adjusting to the cultural needs of families and subgroups (Hoëm 1978, Darnell & Hoëm 1998). Hoëm suggested that the concepts of *value consensus* and *interest consensus*, *value conflict* and *interest conflict* were well suited to analyse the most fundamental relationships between the school and the home. If the home and the school represent different basic values, according to Hoëm, or the school emphasizes other values than those prevailing at home, the relationship between the cooperating units will have to be described as a value conflict. When a Vietnamese girl experiences that she is rewarded at school for her strong opinions, for being persistent and verbally clever in discussions, whereas this kind of behaviour at home is perceived as unfeminine and inappropriate (Sand 1992), the difference of attitudes may be conceived of as a value conflict. A high degree of convergence in values, however, indicates value consensus.

The interest concept is linked to the instrumental – or use-value aspects of school knowledge. For example, parents can be interested in the children learning a specific subject because it will open doors to future arenas which would otherwise be closed. This interest consensus may exist

even if the actual stock of knowledge conveys attitudes and beliefs with which the family cannot identify, or for example in spite of the fact that the school and home may hold quite different opinions on discipline, sexual or work morals. Thus interest consensus may well exist alongside a value conflict, indicating, however, that parents and children enter into an ambivalence, where instrumental advantages must be weighed up against epistemological disadvantages (cf. Andersen 1989). The ambivalence is illustrated by minority language interpreter Farhana Rehman: “At school I forced myself to become interested in the sciences; had we mastered the Norwegian language better I would probably rather have taken the social studies course, because that was what I was most interested in.”<sup>5</sup>

### **Possible Socialization Courses**

With a background in the value and interest relations between the family and the school, Hoëm distinguishes between reinforcing socialization, desocialization, resocialization and shielded socialization.

*Reinforcing socialization* grows out of value and interest consensus between school and home, meaning that primary socialization is reinforced in school, so that the conditions for learning and for a complete and balanced development of personality are favourable. On the one side reinforcing socialization is identity building, as the school extends and expands the value basis with which the pupil is already familiar. Furthermore reinforcing socialization gives the instrumental aspects use value, because home and school agree on what will serve the pupil’s basic long-term interests.

*Desocialization* assumes interest consensus alongside with a value conflict, with the interest consensus as the stronger, meaning that the home and the pupil are willing to - or feel obliged to – suppress value disagreement in order to gain instrumental advantages. Thus primary socialization is weakened, without a new identity-building basis being developed in its place.

*Resocialization* is also based on the combination of value conflict and interest consensus. The decisive difference to desocialization is that the value factors transmitted through the academic content of school

---

<sup>5</sup> Farhana Rehman, interviewed by the paper "Dag og Tid", 13.08.92.

gradually become elements in the building of a new identity, meaning that academic contents are not reduced to mere instruments of survival. One starts, admittedly, with a divergent basic value foundation, but this is gradually replaced by the emergence of a new self-understanding and a new sense of belonging. Even though desocialization necessarily takes place, a parallel resocialization process occurs where new values replace old ones. At the same time, however, the understanding of and identification of the original belonging is weakened, because old identifications are suppressed, not elaborated.

*Shielded socialization* builds on an initial and basic combination of value and interest conflict, meaning that the academic contents as experienced by the home do not support identity formation, at the same time as the instrumental factors are not perceived to have any use value. School appears to be irrelevant both for life in the local community and for attractive or obtainable positions in the labour force; school contents represent a foreign world without either instrumental advantages or value confirmation and expansion.

## **Norwegian Immigration Policy**

The relationship between the school and the minority language home is of course most fundamentally influenced by the national strategy of inclusion towards immigrants and minorities. From 1973, the formal aim of Norwegian immigration policy was conceptualised as (pluralistic) integration, meaning that

“...minority groups and/or individuals are given the opportunity to acquire the necessary knowledge and the chance to act in such a way as to enable them to manage in the majority society on a level with the majority members. At the same time, integration implies that the minority members are offered a real possibility to retain and develop (and alter) their own culture, including their own language, and that they themselves should decide at what speed both of these processes take place.” (NOU 1985:29:7)

The political aim of the inclusion process is thus neither *assimilation*, which implies that minorities should adapt completely to the culture of the majority population, nor *segregation*, whereby various population groups

are kept separate. Pluralistic integration still implies an element of both segregation and assimilation. On the one side the individual should have an opportunity of retaining his own culture (through segregated activities) and at the same time an opportunity of acquiring the knowledge and the freedom of action enjoyed by the majority (through assimilative practice) (cf. Haagensen et al 1990).

The consequences of this principle of pluralistic integration have been recognized formally to a varying degree, in two successive (1987; 1997) versions of the Norwegian National Curriculum for the primary school over the last three decades. But it is doubtful if the principle has been implemented in the classrooms to the same degree (Engen 1994, Nedberg 1997, Engen and Kulbrandstad 1998:215-17, Anderssen 2002, Engen and Ryen 2002). The reason seems to be that the superior principle of (pluralistic) integration (of groups) has been interpreted as integration of individuals on the school level.

If we consider the principle of pluralistic integration a synthesis of the *ideational curriculum*, in accordance with the terminology of Goodlad (1984), we may also consider the National Curriculum for the elementary school the *formal curriculum*. According to Goodlad, however, the formal curriculum is always an object for interpretation, so that the perceived curriculum, or the curriculum “in the mind” may deviate more or less from the formal curriculum. And when it further seems that the curriculum in the mind of the practising teacher constitutes the operational curriculum (Goodlad 1984), what actually happens in the everyday activity of the school, will be based upon the teachers’ interpretation of the ideational curriculum. Still, however, there may also be some distance between the perceived curriculum and the operational curriculum, because: “What teachers perceive the curriculum of their classrooms to be and what they actually are teaching, may be quite different things” (Goodlad 1984).

What Goodlad considers as a probable change of conceptual content from the formal to the implemented level, is confirmed empirically as far as (pluralistic) integration is concerned. In a study where I interviewed a sample of teachers and analysed a sample of community level curricular documents (Engen 1994), it was obvious that both the teachers and the school administrators supported an interpretation of integration (the formal

curriculum) corresponding closely to assimilation (the perceived curriculum), and that they did so both explicitly and implicitly.

Still the local authorities and teachers did not openly oppose the formal curriculum. Their understanding of the integration concept – the perceived curriculum – emerged from a different context of interpretation, which was the strong, almost moral tradition of the Norwegian unitary school, where the principles of equity without concern of social or regional background, interwoven with the principle of cultural homogenisation, constitutes the core twin values (Engen 2003). Thus the teachers in their perceived curriculum were not primarily conscious proponents of assimilation, a term deriving from an ideological context they were quite unfamiliar with. Primarily they were strong opponents of any kind of segregation.

Therefore, what Goodlad calls the *experiential curriculum*, the curriculum that the children (and parents) experience, through their day-to-day contact with the school, must be established by means of the curriculum, which the teachers in reality implement. On this background it is not surprising that minority language children and parents seem to experience the actual strategy of inclusion in school as precisely (soft humane) assimilation (Knudsen 1984:19ff, Eidheim 1993: 57, 86, cf. Engen 1996, Engen 2003).

### **A tacit agreement on a division of labour**

Based on their interpretation of the implemented curriculum, I suggest that minority families infer what the strategy of inclusion is in reality, and relate to this operational definition more than to the ideal and formal curriculum, which they of course find much harder to relate to. I further suggest that they read the following (more or less formally articulated) invitation from the school:

We (the school) will do our best to qualify your (minority) children for access to and equal participation in the majority society and the majority labour force. We are not able to – however – (or willing to) take any responsibility for qualification directed towards the minority culture.

It is reasonable to think that most minority homes will act strategically upon this informal invitation – thinking primarily of what is best for their children here and now (cf. Hoëm 1978, Walsh 1991). Data from several studies support this suggestion, indicating that parents choose to act in accordance with the following interpretation:

OK, we accept that the school takes a main responsibility to qualify our (minority) children for access to and participation in the majority society and the majority labour force, and that the school is not able (or willing) to take responsibility for any qualification regarding the minority culture.

I think this response should be conceived of as a conditioned acceptance of the school's invitation, because the home does not actually accept the assimilative connotations. When they choose to respond positively, it is because it seems the wisest thing to do under an unequal distribution of power. One Vietnamese parent may illustrate this attitude: "This is the Vietnamese way. We never complain at what we are offered – but pity the children!" (Sand 1996:52). In addition, several studies (Nguyen & Williams 1989:513, Sue & Sue 1990:197-9, Akman 1993, Longva 1992, Sand 1996) indicate that most minorities do not wish to appear as being oppositional and unthankful. The conditioned acceptance of the invitation further implies that many families consider themselves as capable of transmitting the home culture to their children, either alone or within the enlarged network of minority cultural institutions.

On the basis of this argument I have suggested that we should conceive of this strategic response to the schools' (more or less) informal invitation as a tacit agreement between the school and the home, an agreement implying a division of labour between the two parties. This division of labour implicates a shared responsibility for the overall education of minority children, where the school is (mainly, but not exclusively) responsible for the instrumental part of socialization (Sand 1994, Nguyen & Williams 1989:513) and the family is (mainly) responsible for transmitting their values, beliefs and understandings.

## **A paradoxical consequence of the agreement**

The hypothesis that a tacit division of labour-agreement is established informally may have one rather paradoxical consequence. As a compensation for leaving the pupils unconditionally in the hands of the school during working hours, minority parents may feel obliged to withdraw their children from informal leisure time contact with majority peers.

From the point of view of some parents – not least those who are well educated (cf. Lauglo 1996) – socialization to the home culture within the ethnic network will be of central importance, both to compensate for the unilateral influence of the school and to encourage identification with home cultural values (cf. Skutnabb-Kangas 1994). Thus, by accepting assimilating conditions in the school, parents feel obliged to compensate by means of segregating activities outside of school. A bilingual Turkish interpreter<sup>6</sup> recalls that she was the only minority pupil in her class in elementary school, and comments: “I appreciate that, because in one month I learned Norwegian”.<sup>7</sup> But at the same time she tells that she was not allowed to go to the cinema or to a party with classmates. It was the school and the home, the home and the school.

The fact that there seems to be only modest leisure time contact between majority and minority children (Andersen 1989) and that minority pupils only to a very small degree engage in majority cultural leisure time activities (Reisæter 1983, Blom & Cooke 1986, Øzerk 1992, Bender & Samuelsen 1993, Thomsen & Rød Larsen 1994:156, Øya 1993), supports the validity of the paradoxical consequence of the tacit agreement.

Thus, minority parents may feel that the highest priority for children’s spare time occupation must be to do homework and to engage in home cultural socialization within the ethnical network and (jf. de Carli & Duedal 1993:44-5, Kramer 1986, Andersen 1989, Sand 1996). One Iranian parent (Sand 1996) formulates the attitude in this way: “... it is nice to have a visit from other Iranians because then they can speak Persian and that is important. (...) If they are together with Norwegian children in their spare

---

<sup>6</sup> Aftenposten 12.10.96: Tolken tett på livet, interviewed by Marian Nordstrøm.

<sup>7</sup> Of course it is not possible to learn Norwegian in one month, but I will leave that subject here. For a discussion see Hvenekilde, Hyltenstam & Loona 1996 or Viberg 1993.



time they will not learn their home language”. A Vietnamese parent emphasizes this attitude: “Because I mean that in school they are with Norwegian children almost all the time, except for 3 or 4 lessons of home language instruction. This has to be compensated. They lack Vietnamese friends “.

Finally, as there may be different patterns for interpreting friendship in the majority- and minority population, it can be difficult to make a compromise between the majority view on friendship associated with participation in common activities, and many minorities’ view of friendship as primarily associated with the family and the network of relatives (Bøggild Mortensen 1989:166-167, 169; cf. de Carli & Duedal 1993:42ff, 71ff).

## **How the tacit agreement affects different families**

### **Well-educated families originating from a modern background**

The hypothesis that an informal division of labour-agreement is established, implies that parents accept a great responsibility as far as their children’s home cultural socialization is concerned. This task will, however, be more realistic for some families, but overwhelming for others.

I have suggested (Engen et al 1997) that well educated families, with a modern (urban and secular) background in the home country and / or with a strong dedication to home cultural values, will be best prepared to meet the inherent requirements of the agreement of a work division. Parents who themselves are educated and / or families with an urban and secular background, will have the advantage of being familiar with the nature of secondary socialization, both from their own personal experience and from their immediate socio-cultural context. They will further have developed the cultural orientation needed to support their children morally in their effort to adjust to a majority cultural school. At the same time they will also be mentally prepared to relate in a purely strategic way to the school on the basis of an interest relationship with an institution transmitting knowledge of instrumental value, relatively independently of the concrete or actual value conflicts they necessarily also experience (cf. Callewaert & Nilsson 1975, 1980). Thirdly, they will have the necessary academic qualifications to support their children in their effort to meet the

academic standards of a majority cultural subject matter. And last, but not least, they will be able to actually handle their children's home cultural socialization, through comparative discussions based on school experiences, by introducing them to home cultural traditions, religion and art, and by encouraging segregated activities outside of school. Among the different immigrant groups, well educated families with a modern background will be best prepared both to formulate for themselves as well as accept an informal agreement with the school on a labour division (cf. Erikson 1994; Baker 1996:333). Teacher enthusiasm and parent involvement are seriously underestimated factors when it comes to why minority pupils succeed in school.

Pupils from well educated, urban and secular families may therefore be expected to succeed quite well academically in the majority school under labour division conditions (Similä 1994, Erikson 1994). They will thus experience resocialization during school hours, and reinforcing socialization in their spare time, preparing the ground for identification with both home cultural and majority cultural values, and for the acquirement of majority cultural instrumental knowledge.

But as the majority language is the dominant medium of communication, teaching and learning in school will depend on developing a satisfactory command of the second language in order to succeed, even for pupils from such favourable family backgrounds (Hvenekilde, Hyltenstam and Loona 1996, Löfgren 1991). Accordingly, their probability of failure is greater than for majority pupils with a similar well-educated modern background. But once minority pupils succeed, they may be able to turn their bilingual and bicultural background into an advantage, because bilingualism may give additional advantages, cognitively and linguistically (Cummins 1976). Erikson (1994) has shown that language minority pupils in Sweden have better recruitment to theoretical secondary education than would be expected from their socio-economic background.

### **Pupils from *traditional* pre-modern community families**

But the probability of failure for this category of pupils will be considerably less than it is for pupils from families where parents are unskilled (blue collar) workers and / or land workers / peasants, originating from pre-modern communities with a traditional societal structure as

gender relations, family pattern and religious dedication are concerned – what some researchers call ‘a village mentality’ (Gaasholt 1993).

For some families with such a background, reports show that the informal invitation of the school may appear quite irrelevant, unwanted or even threatening, for different reasons. Such families are used to place very little emphasis on formal instrumental education, an attitude that may easily be reinforced when the educational offer is oriented towards participation in the majority culture. Instead they are used to conceive of qualifications in more general and informal terms, orienting themselves towards opportunities in the family network within the village structure.

This will be even more probable if the families – as many actually do – picture a future for themselves and their children in the home country. As some immigrants in Norway were influenced by ‘the myth of return’ still in the 1990’s, and as many still considered themselves as part of the enlarged family and the village community, i.e. by regularly sending money home, they conceived of their stay in the host country as preliminary, even if it was expected to last for quite a few years (de Carli & Duedal 1993, Bø 1982, 1987, Hvenekilde 1985, Gaasholt 1993).

Even if ‘the myth of return’ will turn out to be a myth, so that the stay in the host country will in fact be permanent, parents with a village mentality may still react with relative indifference to the majority schools’ invitation. As the school is having a peripheral position in their future project, a relationship of interest conflict and at least concealed value conflict, may initiate an interaction pattern between the parties which eventually will result in shielded socialization for the children and an attempt from families and children to entrench themselves in the home culture. Entrenchment may however also take place in countercultures of peers, appearing as an answer to the experience of being sidelined, as we shall see.

### **Pupils from *progressive* pre-modern community families**

Several studies from the Nordic countries show that another subgroup within this rather crude category of families with a pre-modern background, have decided to try building a future for themselves in the host country. Consequently, the parents have also decided to invest serious interest in an educational carrier in the majority school for their children

(Baker 1996:320). Like the modern, well-educated parents, they have acknowledged as well as accepted the tacit invitation of a division of a labour with the school.

Even if these families have a general positive orientation towards the majority culture and a general intention to support their children in their effort to succeed (interest consensus), they will struggle more to meet the challenges involved than the well educated modern families, as they are less prepared to handle the inherent value conflicts. They will be somewhat less familiar with the nature and mechanisms of secondary socialization, not least from their own experience, but often also from their immediate socio-cultural context. They will further find it harder to relate in a purely strategic way towards the school, basing their relationship solely on an interest consensus, as they will also be less mentally and intellectually prepared to perceive and relate to the school's cultural contents independent of the actual value conflicts they at the same time experience. While well-educated, modern families will be able to balance and control majority cultural influence, the pre-modern families may either have to challenge the influence of the school, or suppress their emotional reactions. They will also be less able to support their children in their effort to cope academically with majority peers and meet the expectations of the school. And finally, they will be less prepared and able to actually handle their children's home cultural socialization, at least without institutional support from a strong home cultural network.

In a study based on a large and representative sample of pupils, where the share of minority pupils corresponded to their share in the total population of pupils, Lauglo (1996:9) showed that minority pupils from Vietnam and other third world countries scored lower than majority pupils, but that the differences could not be explained by cultural or social conditions unique to immigrant families, or related specifically to their culture or immigrant experiences. According to Lauglo, the causes for the differences could for a large part be reduced to one very dominating factor: Immigrant children had a family background deviating as far as social and cultural resources were concerned. When minority children show lower achievement, it is because they come from homes where 'the culture of the book' is somewhat weaker (Lauglo 1996, cf. Löfgren 1991:50). Even in Sweden, minority pupils with a low socio-economical background achieve

poorer and start theoretical secondary education more seldom than Swedish majority pupils with the same socio-economical background (Erikson 1994). However, Mardones-Hernandez & Lindblad (1991) suggest that immigrant status reinforces the effect of other categories as gender and social background when it comes to academic carrier (Similä 1994, Erikson 1994).

Families basing their relationship to the school on a combined value conflict and interest consensus will have their investment reinforced only if and when their children succeed academically. Thereby both the pupils, the parents and the school have their tacit agreement confirmed, enabling the family to control – or rather suppress, as we shall see – the more fundamental value conflict. Successful pupils from such homes will enter into a positive circular process, with academic achievement reinforcing the initial interest consensus, building a still stronger fundament for further academic success.

### **Academically successful pupils**

For pupils experiencing academic success, a gradual resocialization to the majority cultural value system may take place. On the one hand, parents with a pre-modern background have encouraged their children to adjust unconditionally to the academic requirements of the majority school in order to succeed. But as one cannot learn to read without also being influenced by the contents of a text, nor acquire instrumental skills independent of inherent attitudes and values, the probability that children gradually will begin to identify with the majority cultural perspectives is obvious. On the other hand, parents will not be prepared to balance the comprehensive majority cultural influence their children experience, both because they lack sufficient familiarity with the majority culture and because they may lack suitable conceptual tools.

In this way a cultural and emotional wall may begin to build up between parents and children (Hoëm 1978). Parents may feel that they have betrayed their children culturally and also that they begin to lose their authority as far as values, attitudes and identifications are concerned. As several studies have shown, school and home may hold quite different opinions on discipline, sexual or work morals, and children may feel that their parents are old-fashioned, or more precisely pre-modern, with quite

inadequate attitudes to the kind of adjustment the modern world requires. While pupils are encouraged to leave their home culture for instrumental reasons, by succeeding in so doing, they may also leave their own culture as an object of identification.

Academically successful pupils will begin to identify with the majority culture, not least in such a way that they begin to take over its self-understanding of superiority and incorporate its 'hidden' interpretational horizons of what is 'possible', 'natural', 'good', 'bad', 'right' or 'wrong'. Unspoken standards for assessment and appreciation, woven into every culture's everyday activities, are conveyed but do not necessarily become conscious, as one immigrant youth demonstrates: "When I use my clothes from home in the street, ten people look at me. When I use *normal* clothes (my italics), nobody looks at me" (Larsen 1991, p.35). When this happens, parents may feel that they have lost the emotional basis for raising their children according to their own values, being bereft of an adequate language of communication, as described by Wong Fillmore:

When parents are unable to talk to their children, they cannot easily convey to them their values, beliefs, understandings, or wisdom about how to cope with their experiences. (...) Talk is a crucial link between parents and children: It is how parents impart their culture to their children and enable them to become the kind of man or woman they want them to be. When parents lose the means for socializing and influencing their children, rifts develop and families lose the intimacy that comes from shared beliefs and understanding (Wong Fillmore 1991).

Wong Fillmore is referring to language minority children losing their home language during pre school years. But the argument is relevant for our discussion here as well, because language and communication is not only or primarily about vocabulary and sentence structure. Communication is most basically about shared contexts, shared perspectives, and shared horizons for interaction. In case minority children experience academic success, however, the school – hopefully – will take over as an agent for the transmission of values, beliefs, understandings, or wisdom about how to cope with experiences, as the school even for minority language parents is a guarantee for future success. And the precise meaning of this is that the pupils are resocialized.

Desocialization is, however, also a possible and probable outcome, if the school is not able to function as a transmitter of values, beliefs, understandings, or wisdom, for different reasons.

### **Pupils who do not succeed**

If and when pupils of pre-modern family backgrounds *fail* to succeed academically, the families will no longer be able to suppress the experience of value conflict, nor keep up the constitutive interest consensus. In that case, the more basic, but so far under-communicated value conflict will dominate the relationship between the school and the home, initiating a negative circular process, where academic failure undermines the interest consensus, weakening motivation for further academic work, undermining the interest consensus even more, and so on. This process will gradually remove the fundament on which the tacit agreement of work division is built, so that it will lose its strength to carry the cooperation any further. This circular process may, however, have at least two possible outcomes.

If pupils from pre-modern families, who fail academically, belong to strong intra-ethnic networks, a retreat from school may be compensated by a new orientation towards and identification with the traditional values and knowledge of the home culture community. The agreement of work division will be replaced by a strong commitment to the home culture network, implying that a more informal qualification process replaces the formal processes in the school. A process of resocialization to majority culture values is replaced by a process of shielded socialization as seen from the school's point of view, and by reinforcing socialization as seen from the family's point of view. The pupils will not be integrated, but segregated.

A retreat from the influence of the school may also lead to peer counter cultures or "gangs", operating on the border of criminal sub communities, still as an answer to being sidelined in school (cf. Engen 1975, Willis 1981, Larsen 1991, Lien 2002). Such an outcome is possible if the children and their families do not belong to a strong home culture network. When this is the case, parents who have encouraged their children to adjust to the requirements of the majority school, and at the same time are inadequately prepared to handle the value conflicts, will have lost "...the intimacy that comes from shared beliefs and understanding, and

therefore also their power to convey "...their values, beliefs, understandings, or wisdom about how to cope with their experiences..." – at least not in a convincing way. As the pupils have not been able to succeed in the majority's school, either, they may easily become marginalized. One may say that pupils, who were encouraged to leave their home culture for instrumental reasons, will have no alternative when they feel that they are denied access to the majority culture for academic reasons. Their parents can no longer compensate for their loss.

### **Who will be integrated?**

An informal agreement on a labour division between the school and the home may thus under assimilative conditions give optimal teaching / learning conditions for just one category of minority pupils, the category with a background from modern well educated homes. Their success is strongly dependent upon their parents' qualifications and resources, as the home has to fulfil its part of the agreement. This category of pupils will then be pluralistically integrated, in spite of basic assimilating conditions, as the family and the home culture network supplement and compensate for unilateral majority culture content in the school. This means that these pupils will both be formally and actually qualified for participation in the majority culture's labour force, at the same time as they will be consciously familiar with home culture values and knowledge. This outcome is secured by the agreement on a work division.

In Norway all four language minorities in our material were represented in this category of families, but the frequency was highest in the Persian language group, as a majority of the Iranian families had a middle class, secular-Islamic background from Teheran (Kamalkhani 1994, Hosseini 1993). The frequency of well educated modern families were lowest in the Turkish and Pakistani national groups, as a large majority of them emigrated from rural, pre-modern communities. The Pakistani group were, however, more heterogeneous than the Turkish, as quite a few families have secondary school diplomas (Bø 1982, 1987, Hvenekilde 1985). The Vietnamese group were also strongly heterogeneously composed, as only a minority of first generation Vietnamese in Norway have a university or even college degree, while another minority of them belong to the category that the Vietnamese among themselves call



“fishermen”. The majority of first generation Vietnamese have a background with diplomas from lower or higher secondary education. Lack of formal education as far as the Vietnamese families are concerned, were – with a possible exception for the “fishermen” – compensated by a traditionally strong dedication to Confucian ethics, which strongly emphasizes the importance of education (not least in mathematics, which have a strong position in the old French educational system) (Longva 1992, Bø 1982, 1987, Hodneland 2003).

When parents are not able to play the part implied by the agreement on a labour division, it seems that two (or three) possible outcomes are probable. Pupils who succeed academically (probably pupils with strong individual predispositions, but lacking adequate support in the family or home culture network) will either be de- or resocialized. In both cases they will be assimilated to the majority culture, or integrated in the old sense of the word, but not pluralistically integrated in accordance with the official goal.

Pupils who fail academically may either retreat to the home culture network and develop a strong identification with home culture values, which may be conceived of as segregation or separatism. Or they may seek to retreat from the influence both of the school *and* the family in peer counter cultures, operating on the border to criminal sub communities. As this category of pupils are neither integrated nor assimilated, in spite of the assimilative invitation from the school, but segregated both from the main stream majority culture and from the home culture, they are marginalized. The reason, however, is not necessarily that they have not been willing to adjust to majority culture expectations. They have not been able to live up to expectations.

This therefore reveals a second paradoxical function of the tacit agreement between the home and the school. We have already seen that by accepting assimilating conditions in school, minority language parents feel obliged to compensate by means of segregated activities outside of school. The second paradox is that those who continually question the unilateral influence of the school, are actually those who become integrated. Those who most wholeheartedly try to meet the requirements of the school are, however, either assimilated, if they succeed; or marginalized, if they fail. This means that those who are in the deepest need of a school distributing

rights and opportunities equally among pupils, are those who do not have their expectations met.

If the school should want to influence these paradoxical functions, it will have to adjust to the educational needs of children from the least favourable backgrounds. This can be done by institutionalising the strategy of the well-educated, modern families, by handling majority culture influence through critical, comparative discussions, by introducing minority pupils to home culture traditions, religion and art in school, and by encouraging home culture activities also during school hours (Engen 1989, 1996). If the majority school is rearranged in this direction, minority parents may not feel the need to compensate for a unilateral influence by means of segregated activities outside of school, so that successful pupils – not only the marginalized – become integrated also in their leisure time.

## Literature

- Akman, H.: *Landflyktighet : en etnologisk undersøkelse av vietnamesiske flyktninger i eksil*. Etno-folkloristisk institutt, Bergen. 1993.
- Andersen, V.: *Vietnamesiske foreldres forhold til barnas sosialisering og etniske identitet : en intervju-undersøkelse av en gruppe vietnamesiske foreldre med barn i tenårene*. Hovedoppgave. V. Andersen, Bergen. 1989.
- Anderssen, S. I.: *Loven, læreplaner og den flerkulturelle virkeligheten*. Hovedfag i flerkulturell og utviklingsrettet utdanning. HiO-hovedfagsrapport ; 2002:22, Høgskolen i Oslo, Oslo. 2002.
- Baker, C.: *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bilingual education and bilingualism ; 1. Multilingual Matters, Clevedon. 1996.
- Bender, H. K. og Samuelsen, S.: *"Noen som passer for meg?" - skolefritidsordningen og fremmedspråklige barn*. Hovedarbeid i pedagogikk 3. klasse. Institutt for allmennlærerutdanning, Bislet høgskolesenter, Oslo. 1993.
- Bjørkavåg, L. I.: *Rapport fra førsteklasseundersøkelsen i prosjektet "Språk og undervisningsmodeller"*. Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo. 1990.

- Blom, B. og Cooke, M.: *Sosial integrering : en empirisk undersøkelse blant vietnamesiske elever på barnetrinnet i Bergen*. Hovedoppgave. Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen. 1986.
- Bø, B. Puntervold: *Arbeidsvandring til Norge*. Del 1. Forskningsrapport nr. 6. Oslo: Diakonhjemmets Sosialhøgskole 1982.
- Bø, B. Puntervold: *Innvandring eller utestenging?* Oslo: Tano 1987
- Bøggild Mortensen, L.: "At være eller ikke være" : *tyrkisk ungdom i København og Ankara*. Kultursociologiske Skrifter : 27. Akademisk Forlag, København. 1989.
- Callewaert, S. & B. Nilsson: *Samhället - Skolan och Skolans Inre Arbete*. Lund: Lunds bok och tidskrifts AB 1975
- Callewaert, S. & B. Nilsson: *Skolklassen som socialt system*. Lund: Lunds bok och tidskrifts AB 1980
- Caplan, N. S., Whitmore, J. K. og Choy, M. H.: *The boat people and achievement in America : a study of family life, hard work, and cultural values*. University of Michigan Press, Ann Arbor. 1989.
- Carli, E. F. d. og Duedahl, I.: *Fortid og nåtid, men hva med fremtiden? : pakistanske og vietnamesiske familiers bakgrunn og situasjon*. Hauketo sosialsenter, Oslo. 1993.
- Collier, V. P. og Thomas, W. P.: "Reforming education policies for English learners means better schools for all". I: *The State Education Standard*, 3(1), 30-36. 2002.
- Cummins, J.: "The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypothesis". I: *Working papers on bilingualism*. The Institute, Toronto. 1976.
- Darnell, F. og Hoem, A.: *Taken to extremes : education in the Far North*. Scandinavian University Press, Oslo. 1996.
- Davy, G.: *Elements de sociologie*. Libraire Philosophique J.Vrin, Paris. 1950.
- Dokka, H.-J.: *Fra allmueskole til folkeskole : studier i den norske folkeskoles historie i det 19. hundreåret*. Universitetsforlaget, Oslo. 1967.

- Eidheim, F.: *Hva har skjedd i Brumunddal? : bygdesamfunnet i møte med de fremmede og seg selv*. NIBR-rapport ; 1993:20. Norsk institutt for by- og regionforskning, Oslo. 1993.
- Eitinger, L.: *Fremmed i Norge*. Cappelen, Oslo. 1981.
- Engen, T. O.: Avvikende atferd som sosialt fenomen : atferdsproblemene i ungdomsskolen under en sosiologisk og sosialpsykologisk synsvinkel. Hovedoppgave. Pedagogisk Forsknings Institutt, Universitetet i Oslo, Oslo. 1975.
- Engen, T. O. (1989) Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning : utkast til en oppdragelses- læreplan- og planleggingsmodell, Vallset: Oplandske bokforlag.
- Engen, T. O.: ”Integrering - som normalisering eller i inkorporering”. I: A. Hvenekilde (red.) *Veier til kunnskap og deltakelse : utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. Novus, Oslo. 1994.
- Engen, T. O.: ”Integrering, didaktikk og elevgruppering”. I: T. O. Engen og A. Hvenekilde (red.): *Minoritetselever og språkopplæring*. Oplandske bokforl., Vallset. 1996.
- Engen, T. O.: “”Sometimes I two-times think...” : On bilingualism and inclusion”. I: T. Booth, K. Nes, og M. Strømstad (red.): *The Challenge of Inclusion : Reforming Teacher Education*. RoutledgeFalmer, London. 2003.
- Engen, T. O., Kulbrandstad, L. A. og Sand, S.: Til keiseren hva keiserens er? : om minoritetselevenenes utdanningsstrategier og skoleprestasjoner : sluttrapport fra prosjektet ”Minoritetselevens skoleprestasjoner”. Oplandske bokforl., Vallset. 1997.
- Engen, T. O. og Kulbrandstad, L. A.: *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Ad notam Gyldendal, Oslo. 1998.
- Engen, T. O. og Ryen, E.: Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen (SEFS) : en undervisningsvurdering utført på oppdrag av UFD. 2002.

- Erikson, R.: ”Spelar valet av skola någon roll? Effekter av grundskola och omgivning på övergången till gymnasiet”. I: R. Erikson og J. O. Jonsson (red.): *Sorteringen i skolan : studier av snedrekrytering och utbildningens konsekvenser*. Carlsson Bokförlag, Stockholm. 1994: 132-171.
- Fillmore, L. W.: “When Learning a Second Language Means Losing the First”. I: *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3), 323-347. 1991.
- Gimbel, J.: ”Modersmålet og barnets sociokulturelle forudsætninger om at tage udgangspunkt i barnets forudsætninger”. I: C. Horst (red.) *Den flerkulturelle udfordring : socialisation og børn fra etniske mindretal*. Kultursociologiske skrifter ; 24. Akademisk Forlag, København. 1988: 115-128.
- Goodlad, J. I.: *A place called school : prospects for the future*. A Study of schooling in the United States. McGraw-Hill, New York. 1984.
- Grøgaard, J. B.: Skomaker, bli ved din lest? : en analyse av ulikhet i utdanning og arbeid blant unge menn på 80-tallet. FAFO-rapport ; 146. Fafo, Oslo. 1992a.
- Gaasholt, Ø. “Some Arguments against the Geographical Dispersion of Immigrants”. I: I. Söderlin og J. Korkiasaari (red.): *Migration och det framtida Norden. VIII:e Nordiska migrationsforskarseminariet Hanaholmen, Esbo 1990 Slutrapport*. Migrationsinstitutet : Nordisk Ministerråd, Åbo. 1991.
- Hauge, A.-M.: Barn i grenseland : spesialpedagogiske problemstillinger i migrasjonspedagogikk. SP : spesialpedagogikk ; 10. Universitetsforl., Oslo. 1989.
- Hjarnø, J.: ”Identitet og integration i uddannelsessystemet : paper”. Konferansen: *Tosprogede elever i gymnasieskolen og HF*, 26. og 27. oktober 1995, Hvidovre, Danmark. 1995.
- Hoëm, A.: *Sosialisering : en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Universitetsforlaget, Oslo. 1978.
- Hodneland, L. W. 2003: “Confucianism: Contribution to the high academic achievement of Chinese / East Asian students”. I denne konferanserapporten.

- Hosseini-Kaladjahi, H.: *Iranians and the Swedish labour market*. Sveriges invandrarinstitut och museum, Tumba. 1993.
- Hvenekilde, A.: "Ordformer i norske stiler skrevet av tyrkiske og vietnamesiske elever". I: Universitetet i Oslo . Institutt for norsk som fremmedspråk og Universitetet i Oslo . Institutt for lingvistik og filosofi. Avdeling for norsk som fremmedspråk (red.): *NOA : norsk som andrespråk*. Instituttet, Oslo. 1985.
- Hvenekilde, A., Hyltenstam, K. og Loona, S.: "Språktilegnelse og tospråklighet : paper". Konferansen: *Tilpasset språkopplæring for minoritets elever (Konsensuskonferanse)*, 9. og 10. januar 1996, Norges forskningsråd : IMER. 1996.
- Høgmo, A.: "Underytelse på majoritetsspråk blant barn fra etniske minoriteter : paper". Konferansen: *Seminar om flerkulturell pedagogikk*, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. 1995.
- Haagensen, E., Kvisler, L. og Birkeland, T. G. (red.): *Innvandrere : gjester eller bofaste? : en innføring i norsk innvandringspolitikk*. Gyldendal, Oslo. 1990.
- Just Jeppesen, K.: *Skolen : en nøgle til integration? De Fremmede i Danmark ; 3*. Socialforskningsinstituttet, København. 1993.
- Just Jeppesen, K.: *Unge indvandrere : en undersøgelse af andengeneration fra Jugoslavien, Tyrkiet og Pakistan*. Rapport / Socialforskningsinstituttet ; 1989:6. Socialforskningsinstituttet, København. 1989.
- Kagiticibasi, C.: "Family and Socialization in Cross-Cultural Perspective : A Model of Change". I: J. J. Berman (red.) *Cross-cultural perspectives*. Current theory and research in motivation ; 37. University of Nebraska Press, Lincoln, Neb. 1990: 135-200.
- Kamalkhani, Z.: "Iranian Migration to Norway: A Reflection of History, State and Culture". I: *Migration: A European Journal of International Migration and Ethnic Relations*, 23/24, 105-124. 1994.
- Klopregge, J. og Eldering, L. (red.): *Different cultures same school : ethnic minority children in Europe*. Swets & Zeitlinger, Amsterdam. 1989.

- Knudsen, J. C.: *Vårt samfunn og flyktingene : møte mellom flyktinger, hjelpeapparat og nordmenn*. Statens flyktingesekretariat, Oslo. 1984.
- Kramer, J. Y.: *Flyktingers tilpasning til det norske samfunn : en utredning etter oppdrag fra Sosialdepartementet avgitt i desember 1985. Norges offentlige utredninger 1986:8*. Universitetsforlaget, Oslo. 1986.
- Kulbrandstad, L.A. 1997: *Språkportretter. Studier av tolv minoritetslevers språkbruksmønstre, språkholdninger og språkferdigheter*. Oplandske Bokforlag.
- Kulbrandstad, Lars Anders: *Fra fjern og nær – minoriteter og innvandring i Hedmark*. In Retvedt, Ole og Klaus Jøran Tollan (red.). *Kollokvium. Artikler om utdanning*. Hamar: Høgskolen i Hedmark 2002.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 1998: *Lesing på et andrespråk : en studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk* (dr.art.-avhandling). Universitetsforlaget.
- Larsen, G.: *Brødre: Om barn i migrantfamilier i et fremmed samfunn*. Universitetet i Oslo, Oslo. 1991.
- Lauglo, J.: *Motbakke, men mer driv? : innvandrerdømm i norsk skole*. Rapport / UNGforsk ; 1996:6. Norges forskningsråd Nova/Ungforsk, Oslo. 1996.
- Lien, I.-L.: *Ære, vold og kulturell endring i Oslo indre by*. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Oslo. 2002.
- Lindblad, S. og Mardones - Hernández, S.: "Invandrarskap - oppvåxtvillkor och skolkarriär samt perspektiv på den svenska skolan: Resultat från en longitudinell studie av andra generationens invandrare". Konferansen: *NFPFs kongress, 7-10 mars 1991*, København. 1991.
- Lindblad, S. og Mardones - Hernández, S.: "Invandrarskap - oppvåxtvillkor och skolkarriär samt perspektiv på den svenska skolan: Resultat från en longitudinell studie av andra generationens invandrare". Konferansen: *NFPFs kongress, 7-10 mars 1991*, København. 1991.

- Longva, A. N.: ”Etnisk organisering blant vietnamesiske flyktninger”. I: W. Long Litt (red.) *Felleskap til besvær? : om nyere innvandring til Norge*. Universitetsforlaget, Oslo. 1992: 54-66.
- Lødding, B.: *Fremmedspråklige elever i videregående opplæring. Evaluering av Reform 94. Underveisrapport ; 2/94. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning, Oslo. 1994.*
- Löfgren, H.: Elever med annat hemspråk än svenska : en jämförelse mellan invandrargrupper och en svensk jämförelsesgrupp. *Pedagogisk orientering och debatt ; 95*. Lärarhögskolan, Malmö. 1991.
- Mohammad, A. S. H.: *En undervisningsmodell for en flerkulturell barneskole : ressursfordeling og organisering av tilpasset undervisning for enspråklige og tospråklige elever*. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo, Oslo. 1995.
- Morken, I.: *Framtida er nå! : unge migranters kulturelle strategier - belyst gjennom skolestiler*. Hovedoppgave. Statens spesiallærerhøgskole, Hosle. 1989.
- Mønsterplan for grunnskolen: Aschehoug : Kirke- og undervisningsdepartementet, Oslo. 1987.*
- Nedberg, A.: *Lite, men godt? : en rapport om tilrettelegging av undervisning for elever fra språklige minoriteter i Troms*. Skriftserien / Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning. Rapport ; 1997:3. Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning, Tromsø. 1997.
- Nguyen, N. A. og Williams, H. L.: “Transition from East to West - Vietnamese Adolescents and Their Parents”. I: *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(4), 505-515. 1989.
- Nordahl, T. og Sørli, M.: Prosjekt ”Skole og samspillsvansker. Kartleggings-undersøkelsen.” Delrapport. Barnevernets utviklings-senter. 1996.
- NOU 29:1985: Unge innvandrere i Norge*. Oslo 1985.
- NOU 1986:8: Flyktningers tilpasning til det norske samfunn*. Norges offentlige utredninger ; 1986:8. Universitetsforlaget, Oslo. 1986.



- Reisæter, G.: *Vietnamesiske grunnskoleelever i Bergen. Barnetrinnet. Prosjekt-oppgave 2 avd spes.ped.* Universitetet i Bergen, Bergen. 1983.
- Romaine, S.: *Bilingualism. Language in society ; 13.* Blackwell, Oxford. 1995.
- Sam, D. L.: "School Adaptation of Young Vietnamese Refugees in Norway". I: *Migration: A European Journal of International Migration and Ethnic Relations*, 23/24, 219-242. 1995.
- Sand, S.: *Integrering eller assimilering? : flyktningsforeldrenes syn på det pedagogiske tilbudet i barnehagen og grunnskolen.* Oplandske bokforl., Vallset. 1996.
- Sand, T.: "Etniske minoriteter i Norge : sosialiseringsbetingelser i majoritetssamfunnet". I: T. Sand og W. Walle-Hansen (red.): *Sosialisering i dag.* Ad Notam Gyldendal, Oslo. 1992: 82-87.
- Similä, M.: "Andra generationens invandrare i den svenske skolan". I: J. O. Jonsson og R. Erikson (red.): *Sorteringen i skolan : studier av snedrekrytering och utbildningens konsekvenser.* Carlsson, Stockholm. 1994: 226-263.
- Skutnabb-Kangas, T., Kangas, K. og Kangas, I.: *Minoritet, språk och rasism.* Liber, Stockholm. 1986.
- Skutnabb-Kangas, T.: "Sverigefinnar förhandlar om etnisk identitet". I: M. Peura og T. Skutnabb-Kangas (red.): *Man kan vara tvåländare också- : sverigefinnarnas väg från tystnad till kamp.* Sverigefinländarnas arkiv, Stockholm. 1994.
- Sue, D. W. og Sue, D.: *Counseling the culturally different : theory and practice.* Wiley, New York. 1990.
- Sætersdal, U.: *Om fremmedspråklige barn og ungdom : rapport til Bergen skolestyre.* Bergen kommune, Pedagogisk-psykologisk tjeneste, Bergen. 6 b. 1979-1990.
- Thomas, W. P. og Collier, V. P.: *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement.* Center for Research on Education, Diversity & Excellence. 2003-05-09. [http://repositories.cdlib.org/crede/finalrpts/1\\_1\\_final/](http://repositories.cdlib.org/crede/finalrpts/1_1_final/)
- Thomsen, K. M. og Larsen, B. R.: *En innvandrers krysser våre spor : om samarbeid og barnevern.* Ad notam Gyldendal, Oslo. 1994.

- Thomsen, K. M.: "Barn mellom to kulturer". I: *Barn*, 12(1), 23-37. 1994.
- Tomlinson, S.: "Ethnicity and educational attainment in Britain". I: J. Klopregge og L. Eldering (red.): *Different cultures same school : ethnic minority children in Europe*. Swets & Zeitlinger, Amsterdam. 1989: 15-38.
- Tomlinson, S.: "Ethnicity and Educational-Attainment in England - an Overview". I: *Anthropology & Education Quarterly*, 22(2), 121-139. 1991.
- Willis, P. E.: *Learning to labor : how working class kids get working class jobs*. Columbia University Press, New York. 1981.
- Viberg, Å.: Andraspråksinlärning i olika åldrar. I: Cerú, E. (red): *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*. Stockholm: Utbildningsradion, Natur och Kultur 1993
- Walsh, C. E.: *Pedagogy and the struggle for voice : issues of language, power, and schooling for Puerto Ricans*. Bergin & Garvey, New York. 1990.
- Wong Fillmore, L.: When learning a second language means losing the first. I: *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 1991.
- Øia, T.: *Mellom moské og McDonald's : ung og innvandrere i Oslo*. Rapport / UNGforsk ; 1993:1. UNGforsk, Oslo. 1993.
- Øzerk, K. Z.: *Tospråklige minoriteter : sirkulær tenkning og pedagogikk : presentasjon og drøfting av teorier, hypoteser og forskningsresultater*. Oris, Haslum. 1992.
- Øzerk, K.: *Sampedagogikk*. Oplandske bokforlag, Vallset. 2003.

# **Teoretiske refleksjoner over konstruksjon av normalitet og avvik i den flerkulturelle skolen**

**Joron Pihl**

## **Innledning**

Det er strid om utdanning og undervisning av minoritets elever i Norge og utvikling av skolen i det flerkulturelle samfunnet. Striden har pågått lenge og intenst. Striden utspiller seg på det politiske plan, i forskningsfeltet og i yrkesfeltet i skolen og innenfor og rundt den Pedagogisk-psykologiske tjenesten. Men hva er det egentlig striden står om? Hvorfor er kampene og engasjementet så intenst? Hva er det som står på spill? Hvordan utkjemper stridighetene og hvilke konsekvenser har utfallet for minoritets elever i skolen og samfunnet som helhet? Hvordan kan det utvikles et godt pedagogisk tilbud til minoritets elever i skolen? Det finnes ingen enkle svar på spørsmålene. Men ettersom det er forskningens oppgave å undersøke og problematisere, vil jeg gjerne gjøre noen teoretiske refleksjoner over disse spørsmålene. Mitt utgangspunkt er at spørsmål, undersøkelser, hypoteser, og refleksjon om påstander som vanligvis tas for selvfølgelige og gitt, er en av forskningens fremste oppgaver. Jeg vil knytte drøftingen til det politiske felte og det vitenskapelige feltet. Til slutt vil jeg belyse med noen eksempler hvordan kategorisering av normalitet og avvik utøves i en flerkulturell pedagogisk situasjon i dag og konsekvenser av dette for undervisningstilbudet til enkelte elever med minoritetsbakgrunn.

## **Skolens reproduksjon av ulikhet har en etnisk dimensjon**

I følge den utdanningspolitiske retorikken realiserer skolen inkluderende undervisning i kraft av ordinær undervisning, individuelt tilpasset undervisning og særskilt tilrettelagt opplæring for elever med spesielle behov. I henhold til Opplæringsloven omfatter individuelt tilpasset undervisning morsmålsundervisning av språklige minoritets elever og

tospråklig fagundervisning inntil minoritetselvene kan følge undervisningen på norsk (forskriften § 24-1). Særskilt tilrettelagt undervisning (spesialundervisning) skal gis til elever som ikke har eller ikke kan få tilfredstillende utbytte av ordinær undervisning. I følge den utdanningspolitiske retorikken får elever like muligheter og likeverdig utdanning i kraft av dette. Med andre ord: utdanning og undervisning er totalt inkluderende. Men dette er en meningsløs påstand. Inkludering er bare en utfordring fordi det foregår ekskludering.

Hvordan foregår ekskludering innenfor rammen av lik rett til utdanning i det flerkulturelle samfunnet? Ett ekskluderende virkemiddel er faktisk selve påstanden om den totalt inkluderende skolen. Den påstanden ekskluderer kunnskap, viten og forskning som har dokumentert at skolen i hovedsak reprodusere den dominante kulturen og de dominerende maktrelasjonene i samfunnet. Skolen bidrar til reproduksjon av ulikhet mellom ulike sosiale og etniske grupper og klasser (Bernstein, 1975; Bourdieu, 1989; Hernes, 1974; Hoëm, 1972; 1976). At dette skjer og hvordan dette skjer, er imidlertid en av pedagogikkens best bevarte hemmeligheter. Myten om at skolen er stadig mer inkluderende styrker det norske hegemoniet i skolen. Myten skaper tilslutning til hegemoniet fra de som blir dominert, for eksempel minoritetene med innvandrerbakgrunn. Dette er et klassisk kjennetegn ved hegemoniet (Gramsci, 1973). Hegemoniet forutsetter legitimitet. Hegemonisk definisjonsmakt må derfor kontinuerlig skape enighet om at de rådende forhold og standarder i skolen er "naturlige" og "normale." I Norge skjer dette ved en påstand om at skolen er inkluderende og skaper sosial rettferdighet – og bare det. Myten forhindrer at sosiale og etniske grupper og skikt ser strukturelle årsaker til at deres barn får vanskeligheter på skolen. Skolen lærer barn og foreldre at det *er egenskaper ved barnet* som er avgjørende for hvilke barn som lykkes eller mislykkes på skolen, for alle har jo hatt "like rettigheter og muligheter."

Historisk har kampene i det norske utdanningsfeltet ført til interessante og unike omveltninger, vurdert i et europeisk perspektiv: nynorsk og samisk har status som kulturell kapital i skolen. Det samme har tegnspråk for døve. Døve har tilkjempet seg status som en språklig minoritet. De har ikke lenger status som funksjonshemmede.

Omveltningene i status er et produkt av politiske kamper som har vært ført av nynorskbevegelsen, samene og døve i samarbeid med pedagogisk forskning knyttet til disse gruppenes situasjon.

Et interessant trekk ved minoritetspolitikken i Norge er hvordan det er etablert et etnisk hierarki der ulike etniske grupper er rangert med forskjellige rettigheter med hensyn til å videreutvikle språk og kultur (Brochmann, 2002; Pihl, 2001a). På toppen i hierarkiet finnes den dominante norske majoriteten som definerer hva som utgjør kulturell kapital i skolen. Kulturell kapital er den kulturen som elevene undervises, sosialiseres, evalueres, rangeres og sorteres på grunnlag av. De barna som gjennom primærsosialiseringen er fortrolige med den kulturelle kapitalen skolen formidler, har et fortrinn i skolen. De har en konkurransefordel gjennom hele utdanningssystemet og til slutt i konkurransen på arbeidsmarkedet.  *Dette* er en vesentlig grunn til at det er så stor strid om skolens innhold, blant annet knyttet til undervisning av minoritets elever. Kampen om skolens kulturelle kapital har betydning for individer og sosiale gruppers sosial mobilitet og for tilgang til samfunnsmessige goder i vid forstand. I dette perspektivet er det interessant at det settes inn betydelige ideologiske og politiske ressurser for å forhindre at de nye minoritetenes språk og kultur defineres som en integrert del av norsk kultur, og derved som kulturell kapital i skolen.

Det etniske hierarkiet består av nordmenn på toppen som har definisjonsmakten i utdanningssystemet. Deretter kommer samer som har kollektive og grunnlovsfestede rettigheter til utdanning på grunnlag av samisk språk og kultur. På neste nivå kommer de nasjonale minoritetene. Staten anerkjenner samer og nasjonale minoriteter som etniske minoriteter med tilhørende rettigheter til utdanning i henhold til internasjonale konvensjoner. Staten har forlatt assimileringspolitikken i forhold til disse kategoriene etniske minoriteter og har oppsummert at politikken har vært undertrykkende. Assimileringen har fratatt minoritetene deres språk og kultur og nedvurdert det bidraget som samisk kultur og de nasjonale minoritetenes kultur har ytet til det norske samfunnet. Men etniske minoriteter med innvandrerbakgrunn fra hele verden, som tallmessig er langt fler enn samer og nasjonale minoriteter til sammen, anerkjennes ikke som etniske minoriteter. De tilskrives status som "innvandrere," uansett om familiene har bodd her i generasjoner, og utsettes i dag for en

assimileringspolitikk i skolen. Verken lærebøker, lærerutdanning eller læreplaner utvikles med de minoritetsspråklige elevene i skolen som forutsetning. Forskriften om tilpasset undervisning av minoritets elever (§24) gir ikke minoritets elevene likeverdig undervisning når infrastrukturen mangler som er nødvendig for å realisere forskriften. Utdanningspolitikken er paradoksal. Assimileringsmodellen som ble påtvunget samer og nasjonale minoriteter iverksettes i dag i en transformert form i forhold til nye minoriteter med utgangspunkt i en retorikk om inkluderende undervisning. Ansvaret for å realisere flerkulturell undervisning skyves nedover i utdanningssystemet til det laveste nivået, lærerne. Dette skjer innenfor rammene av monokulturell utdanning. Konsekvensene blir deretter. Den part som er uten makt i denne situasjonen er minoritetene med innvandrerbakgrunn. Staten anerkjenner ikke dem som samhandlingspart i forbindelse med utvikling av skolen.

### **Et monokulturelt pedagogisk sannhetsregime**

Et kulturelt hegemoni i utdanningssystemet er ikke determinert, det viser omveltningene som nynorskbevegelsen, samene, de nasjonale minoritetene og de døve har avstedkommet. Men den pedagogiske forskningen er relativt upåvirket av dette. Hovedprinsippet er at pedagogisk forskning underbygger den dominante kulturen og marginaliserer flerkulturell pedagogisk forskning (Pihl, 2001b; 2002f). En konsekvens av dette er at utdanningsfeltet fremdeles kvalifiserer pedagoger ved universitet og høyskoler som om alle elever har majoritetsbakgrunn. Et flerkulturelt pensum har knapt nok innpass i det hele tatt. Det gjør at pedagoger, lærere og rådgivere i PP-tjenesten er uten kunnskaper om undervisning i flerkulturelle skolemiljøer og de pedagogiske utfordringene minoritetsspråklige barn og flyktningebarn står overfor i majoritetens skole. Et monokulturelt sannhetsregime innenfor det pedagogiske feltet sammenfaller med hegemoniet i skolen som utøves på politisk hold innenfor utdanningsfeltet. Pedagogisk forskning yter ingen motstand mot dette. Det gjør at skolen blir dysfunksjonell. Misforholdet mellom minoritets elevenes språklige og kulturelle ressurser på den ene siden, som de ikke får uttelling for i skolen, og skolens kulturelle kapital på den andre, er en vesentlig forutsetning for at minoritets elevers skoleprestasjoner er lavere enn majoritets elevers skoleprestasjoner.

Følgende tabell viser hvor stor andel av pensumet i løpet av seks år som er flerkulturelt og obligatorisk ved profesjonsstudiet i pedagogikk og spesialpedagogikk ved UiO 1999/2000.

**Tabell 1. Flerkulturelt pensum ved profesjonsstudier i pedagogikk og spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO 1999/2000.**

<i>Grad</i>	<i>Pensum totalt</i>	<i>Flerkulturelt pensum</i>	<i>Flerk. pensum %</i>
Cand. ed.	ca. 17. 500 s	373 s	2
Cand. paed. Spec.	ca. 15. 000 s	655 s	4

Fra nyere forskning vil jeg peke på noen *forhold* som har avgjørende betydning for minoritetslevers skoleprestasjoner. Legg merke til begrepet forhold – det peker på at *relasjonen mellom majoritet og minoriteter* spiller en avgjørende rolle. Minoritetslevers skoleprestasjoner og kategorisering av normalitet og avvik i en flerkulturell pedagogisk situasjon kan ikke reduseres til egenskaper ved dem som blir vurdert og kategorisert. Minoritetenes sosiale status i samfunnet og den status minoritetene har som etnisk gruppe har betydning for elevenes skoleprestasjoner og for kategorisering av normalitet og avvik i skolen. Gode forutsetninger for undervisning av minoritetslever er til stede i de tilfellene der minoritetene har organisert seg politisk og kulturelt, har klare målsettinger og reell innflytelse over innholdet i utdanningen til sine barn, og der det er et tett samarbeid mellom hjemmene, skolen, lokalsamfunnet, utdanningspolitiske myndigheter og forskningsmiljøer som understøtter minoritetenes prioriteringer for sine barn. Det vil si at kvaliteten på undervisningstilbudet sikres gjennom prioriteringer både på vitenskapelig og politisk nivå, så vel som på institusjonelt og individuelt nivå (Cummins, 2001; Hoëm, 1976; Ogbu, 1992; Ogbu, 2002; Skutnabb-Kangas, 1981; Tse, 2001). I de tilfellene der etniske grupper ønsker å opprettholde og videreutvikle sitt språk og sin kultur vil dette innebære anerkjennelse av minoritetenes språk og kultur som verdifull for samfunnet som helhet. Dette kjennetegner pluralisme i praksis. Prinsippene for utdanning av minoriteter er i dette tilfelle de samme som i forbindelse med utdanning av majoritetslever.

Morsmålsundervisning eller tospråklig undervisning som har lav sosial prestisje, som er stigmatisert og iverksettes av ukvalifiserte lærere uten nødvendige læremidler, gir et skinn av flerkulturell undervisning. Det

er imidlertid all grunn til å kritisere slike vilkår for undervisning fordi helt forskjellige kvalitetskrav gjøres gjeldende og aksepteres i forhold til ulike etniske grupper. Dette bidrar til å befeste et etnisk hierarki i skolen og samfunnet der forskjellige standarder aksepteres for forskjellige etniske grupper. Betyr dette at anerkjennelse og reproduksjon av minoritetenes språk og kultur er den eneste forutsetningen for at etniske minoriteter kan lykkes i majoritetens skole? Det betyr det ikke. Så enkelt er det ikke. Forskning viser blant annet at minoritetenes historie i forhold til den dominante kulturen spiller en vesentlig rolle. Det samme gjør foreldrenes utdanningsnivå, klassebakgrunn og prioriteringer. Det finnes etniske grupper som prioriterer en assimilerende skolestrategi i forhold til sine barn, og som lykkes med det. Dette er blant annet dokumentert i USA (Ogbu, 1992; 2002). Forholdet mellom tvang og frivillighet er i denne forbindelse viktig. Minoriteter som er påtvunget et assimilerende undervisningstilbud – et tilbud som de ikke har noen innflytelse over, har et dårligere utgangspunkt enn de som har vært demokratisk delaktige, og har kunnet påvirke utdanningstilbudet for egne barn. Undervisning og utdanning som er valgt og som foreldrene mener er av verdi for deres barn kvalifiserer, sosialiserer og virker identitetsskapende på en helt annen måte enn utdanning som er påtvunget etniske minoriteter (Brattlund, 2001; Hoëm, 1976).

Forskning viser at heterogenitet er et av de fremste kjennetegn ved den flerkulturelle populasjonen i skolen. Dette gjør det svært vanskelig å tilrettelegge et undervisningstilbud som imøtekommer ulike etniske gruppers behov og ønsker. Dette er et historisk faktum og en av de store utfordringene for den flerkulturelle skolen i dag. Manglende anerkjennelse av etniske minoriteter med innvandrerbakgrunn i skolen som etniske minoriteter, gjør at spørsmålet bare stilles vedrørende individuell tilpasning av undervisningen – som en kompensasjon for mangelfull kompetanse i norsk språk og kultur. Vi skal se litt på implikasjonene av dette.

### **Spesialundervisning i stedet for flerkulturell undervisning.**

I følge opplæringsloven har elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning, rett til spesialundervisning. Spesialundervisning gis vanligvis i og på norsk. Spesialundervisning innebærer som regel at elever tas ut av klassen og undervises alene eller i grupper med andre barn



med spesialpedagogiske behov. Når skolene mangler lærere som kan gi morsmålsundervisning, tospråklig fagundervisning eller undervisning i norsk som andrespråk, er det nærliggende å henvise minoritets elever som har faglige vansker til spesialundervisning. Den monokulturelle utdanningspolitikken setter lærere i skolen og rådgivere i Pedagogisk-psykologisk tjeneste i en tvangssituasjon. I mangel av kompetent og kvalifiserte lærerpersonale som kan gi tilrettelagt flerkulturell undervisning, søkes det om, og anbefales spesialundervisning. Dette er en prosess, der læreren, skolen og Pedagogisk-psykologisk tjeneste samvirker. Alternativet til å ikke søke om eller gi spesialundervisning vurderes i mange tilfeller som enda dårligere for eleven. Da vil eleven være henvist til ordinær undervisning som ikke imøtekommer minoritets elevens pedagogiske behov. Spesialundervisning utløser ekstra ressurser. Men er det spesialundervisning eleven trenger, i og på norsk? Har eleven et ”spesialpedagogisk behov,” og hva er nå det? Det finnes ingen presis definisjon av begrepet (Cummins, 1984).

Spesialundervisning innebærer at eleven unntas fra ordinær undervisning og ordinær læreplan i ett eller flere fag. Det innebærer som regel også at eleven utelukkes fra det sosiale fellesskapet i klassen i deler av undervisningstiden. Da abnormskoleloven ble nedlagt og elevene ble innlemmet i folkeskolen ekspanderte seleksjonen *innenfor* enhetsskolen enormt (Simonsen, 2000). I alle årene etter at spesialskolene ble nedlagt har omfanget av spesialundervisning innenfor den ordinære skolen ekspandert. Forskning i USA viste en tilsvarende tendens da man opphevet raseskillet. Det ble opprettet nye programmer for såkalt mentalt tilbakestående og såkalt følelsesmessig skadde elever, og intelligenstesting var et sentralt virkemiddel i seleksjonsprosessen (Carrier, 1984). I dag er svarte amerikanere overrepresentert innenfor disse diagnostiske kategoriene og innenfor segregert spesialundervisning. I amerikansk forskning betegnes dette blant annet som resegregering i skolen (Orfield & Yun, 2001). Overrepresentasjon av minoritets elever innenfor spesialundervisning er dokumentert i en rekke vestlige land. Det indikerer at spesialundervisningens klassiske funksjon videreføres ved at den fjerner *eleven* fra ordinær undervisning, når undervisningen ikke kan i møtekomme elevens behov. Alternativet til dette er å endre *skolen* slik at

eleven kan undervises innenfor rammen av ordinær undervisning. Dette alternativet utestår når minoritets elever skilles ut til spesialundervisning.

Hva skjer i vårt land, her og nå? La meg belyse dette med noen eksempler fra sakkyndige utredninger i Oslo om minoritets elevers behov for spesialundervisning. Eksempelene er hentet fra et forskningsprosjekt om PP-tjenestens sakkyndige utredninger i Oslo ved to sektorkontorer i perioden 1990-2000, jfr. (Pihl, 2002a; 2002b; 2002d; 2002e; 2002f; 2002g).<sup>8</sup>

### **Eksempel 1**

Eleven ble henvist første gang på grunn av sosio-emosjonelle vansker. Eleven fikk assistent. Tre år senere ble eleven henvist på nytt på grunn av svake norskkunnskaper, faglige vansker, lav selvtillit, dårlig motivasjon og sosial tilbaketrekning. I følge pedagogisk rapport var eleven svak i norsk muntlig og skriftlig og manglet et godt begrepsapparat. Foreldrene bekrefter at gutten ofte strever med lekser, spesielt med å uttrykke seg skriftlig. Han har ikke ord til rådighet og klarer ikke å bygge setninger. Eleven forteller selv at han ofte kan ha problemer med å skjønne hva læreren sier, og at han kjeder seg. Han har faglig lav selvtillit og har utviklet mange unngåelsesstrategier. Han virker ofte trist og uinteressert i skolearbeidet. Foreldrene forteller at han har grått og vært ulykkelig på skolen. Han har imidlertid kamerater i klassen og gleder seg til friminuttene. Han har også interesse for data og internett og hevder seg bra på dette området i forhold til de andre elevene. Eleven er tospråklig, og har vokst opp i Norge.

Han hadde en normal språkutvikling på morsmålet og var en sosial og utadvendt gutt som barn. Gutten snakket morsmålet sitt da han begynte på skolen, men kunne ikke norsk. Det førte etter hvert til både sosiale og faglige problemer for gutten. I en periode ble han også mobbet. Hjemme snakker han morsmålet med foreldrene og norsk og morsmålet med søsken. Han har lite ordforråd, snakker i korte setninger og har ”grei” setningsbygning.” Gutten ble testet med diverse tester av PP-tjenesten. Han skårer gjennomsnittlig på testene bortsett fra verbaltester på norsk. Han skårer meget svakt på tester som viser generelle allmennkunnskaper, forståelse av ord og begreper og verbal uttrykksevne, men bra på tester

---

<sup>8</sup> Forskningsprosjektet er støttet av Norges forskningsråd (1999-2002).

som viser evne til begrepsdanning samt planleggende evner. I konklusjonen heter det:

Undersøkelsene indikerer i sin helhet at eleven evnemessig ligger innen gjennomsnittet for sin alder, og at han har en styrke i visuell begrepsdanning og planleggende evner. Resultatene tyder imidlertid på at eleven har betydelige språkvansker i norsk. I tillegg ser han ut til å ha svake språkfunksjoner på sitt eget morsmål. Det kan være nærliggende å forstå disse vanskene som en konsekvens av at han ikke kunne norsk før skolestart, og av at han ikke har fått god nok anledning til å utvikle sine norskpråklige ferdigheter fordi han har vært mye hjemme på fritiden. Mye av den grunnleggende lese- og skriveopplæringen har trolig foregått på et språk som gutten har mestret dårlig, og han har sannsynligvis ikke hatt et godt nok ordforråd til hjelp i forståelsen av det han leser. Når det gjelder hans passivitet, tilbaketrekning og manglende motivasjon og konsentrasjon kan dette både bunne i mer generelle emosjonelle forhold og / eller forstås som en konsekvens av at han tidlig fikk en opplevelse av sosial usikkerhet og av ikke å mestre vesentlige deler av skolearbeidet. Denne tilbaketrekningen og resignasjonen kan igjen ha forsterket språkvanskene.

Beskrivelsen er sjeldent eksplisitt med hensyn til å gjøre rede for de skjebnesvangre konsekvensene det ettspråklig, monokulturelle undervisningstilbudet har hatt for denne gutten. Parallellene til samiske barns erfaringer og taternes erfaringer med skolen er slående (Fodstad, 1999; Haave, 2000; Nergård, 1994; Pettersen, 1997; Pihl, 2002c). Denne sakkyndige utredningen kommuniserer forståelse for at monokulturell og ettspråklig undervisning har forårsaket utvikling av sosioemosjonelle vansker, samt språkvansker på både morsmålet og norsk, og faglige vansker. Likevel anbefales bare ”mer av det samme,” *undervisning i og på norsk*, riktignok i form av spesialundervisning i en rekke fag. PP-tjenesten anbefaler spesialundervisning i middels omfang, det vil si 4-7 timer i uken, i norsk, engelsk og matematikk. Det anbefales at spesialundervisningen gis både som enetimer og i gruppe. Denne anbefalingen er gitt etter at Opplæringsloven er innført med forskriften om opplæring for språklige minoriteter. Dette er et paradoks, men likevel karakteristisk. Bare unntaksvis anbefales tospråklig undervisning for tospråklige barn som har

faglige vansker, sosioemosjonelle vansker eller atferdsvansker på skolen. Den sakkyndige vurderingen kategoriserer eleven som avvikende. Dette bekrefter samtidig at monokulturell undervisning er ”normalt” i en flerkulturell pedagogisk situasjon. Slik konstrueres normalitet og avvik i en flerkulturell pedagogisk situasjon..

## Eksempel 2

La meg til slutt belyse en sak som illustrerer avstanden og den hierarkiske relasjonen mellom minoritetslevens familie og sakkyndig instans. Den illustrerer behovet for at skolen og Pedagogisk-psykologisk tjeneste rekrutterer lærere og rådgivere med minoritetspråklig bakgrunn.

Saken gjelder en gutt ”Azar” som har flyktningebakgrunn. Han tilhører en etnisk minoritet som er forfulgt i landet han kommer fra. I likhet med mange flyktningebarn har han oppholdt seg i flere land med familien på veien til Norge. Av rapporten fra skolen fremgår det at han *mangler grunnleggende ferdigheter i både norsk, engelsk og matematikk*. Pedagogisk-psykologisk rådgiver har gjort avtale med moren som ikke kom ikke til møtet. Rådgiver ringer hjem. Det viser seg at avtalen var en misforståelse. Moren trodde at rådgiveren skulle komme hjem til henne. Det avtales nytt møte. I journalnotatet heter det<sup>9</sup>:

Mor tar imot meg som avtalt. Hun er så annerledes hjemme at jeg nesten ikke kjenner henne igjen. På skolen var hun kledd i sid kåpe og tørkle som dekket hele hodet. Nå har hun sminket seg og kledd seg på vestlig vis. På skolen virket hun som sin sønns bestemor, her ser hun ut som den ca. 40 årige, pene damen hun er. Jeg spør etter far, men han kunne ikke komme da. Vi har litt språkproblemer som avhjelpes av at ”Sahela”, ....år kommer fra skolen. Jeg har inntrykk av at moren ikke kan si nei til Azar, dette bekreftes av Sahela som også sier at L er bortskjemt. Sahela virker som en usedvanlig moden og klok ... åring. ...Mor spør om det er noe alvorlig i veien med Azar siden skolen har tilkalt en psykolog. Jeg sier at det er det ikke, men at slik jeg ser det må mor klare å stille krav til sønnen sin og at jeg forstår at det ikke er så lett, siden han er minstebarnet og at mor kanskje har følt seg alene etter bruddet med far. Alt dette må Sahela oversette. ....Moren skal i større grad påse at Azar kommer

---

<sup>9</sup> Opplysningene er anonymisert.

tidsnok av gårde, følge med timeplanen og at han gjør lekser. Dette har vært Sahelas oppgaver. Jeg får ...kaffe. Vi gjør ny avtale på mitt kontor og neste gang skal far være med.

Morens utseende må ha gjort et meget sterkt inntrykk på den mannlige psykologen som åpenbart har trodd at kvinnen gikk tildekket bestandig. Opplysningene om morens utseende har ingen relevans for det sakkyndige arbeidet, men har likevel fått plass i journalnotatet, antagelig fordi det gjort så sterkt inntrykk. Det belyser den store opplevde avstanden mellom psykologen og moren. Det belyser samtidig psykologens mangelfulle interkulturelle kompetanse situasjonen. Det er lite eller ingen ting i notatet som indikerer dialog. Referatet fra møtet viser hvordan søsteren, som er familiemedlem og part i saken, brukes som tolk om familierelasjonene mellom broren, moren og henne selv. Interaksjonen mellom psykologen og moren har mer karakter av informasjon via tolk, og av instruks fra psykologen, enn av dialog. Det hører med til saken at gutten, som hadde betydelige språkvansker på norsk, ble intelligenstestet på norsk. Testresultatene var svake – i følge testen var gutten ”mentalt tilbakestående.” Pedagogisk-psykologisk tjenestet anbefalt spesialundervisning *i alle teoretiske fag*.

Hva kan så oppsummeres på bakgrunn av dette? Et hovedpoeng i lys av den foregående drøftingen er at i skolen er norsk normerings grunnlaget og defineres som ”normalt.” Forskjellene som minoritetslevenes språklige og kulturelle forutsetninger representerer tenderer til å bli definert som avvik. Dette er en følge av strukturelle og institusjonelle forhold som er direkte forbundet med det norske hegemoniet i skolen. Dette virker direkte inn på det profesjonelle skjønnet som utøves av individuelle lærere og rådgivere.

I historisk perspektiv vet vi at hegemoniske relasjoner reproduseres, men også utfordres av folkelige politiske og kulturelle bevegelser blant dem det gjelder. Enn så lenge er både elever, foresatte og lærere i Norge i en situasjon der skolen har helt utilstrekkelig forutsetninger for å gi minoritetslever et likeverdig undervisningstilbud. Hovedansvaret for dette ligger på politisk nivå, og i forskningsfeltet. Det lar seg ikke gjøre å realisere flerkulturell og likeverdig undervisning for den enkelte minoritetslev innenfor rammen av en monokulturell utdanningspolitikk.

Det som trengs er en *minoritetspolitikk* for skolen som utvikler og differensierer utdanningssystemet, ikke bare undervisningen, i samarbeid med minoritetene i Norge og flerkulturell pedagogisk forskning og utdanningsforskning. Det forutsetter anerkjennelse av den flerkulturelle populasjonen i skole og samfunn som pedagogisk forutsetning for undervisning av både minoritetselever og majoritetselever i skolen.

## Referanser

- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1989). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Cornwall: Routledge.
- Brattlund, Å. (2001). Muslimska skolledare har profeten Muhammed som en viktig förebild i pedagogiskt ledarskap. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(4), 1401-6788.
- Brochmann, G. (2002). Velferdsstaten, integrasjon og majoritetens legitimitet. In G. Brochmann, T. Borchgrevink, & J. Rogstad (Eds.), *Sand i maskineriet Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge* (pp. 27-56). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Carrier, J.G. (1984). Comparative special education: Ideology, differentiation and allocation in England the the United States. In L. Barton & S. Tomlinson (Eds.), *Special Education and Social Interests* (pp. 35-63). New York: Croom Helm.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. San Diego, Calif.: College-Hill Press.
- Cummins, J. (2001). Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1), 656-675.
- Fodstad, H. (1999). Møter mellom tatere og det norske samfunnet Erfaringer fra tvanssteriligsering. Oslo: Institutt for kriminologi, Universitetet i Oslo.
- Gramsci, A. (1973). *Politikk og kultur*. Oslo: Gyldendal.
- Hernes, G. (1974). Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen? In M.S. Mortensen (Ed.), *I forskningens lys*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hoëm, A. (1972). Kunnskapsoverføring som sosialt fenomen. In D. Gjestland, W. Martinussen, & M. Vaa (Eds.), *Tid for samfunnsforskning* (pp. 130-142). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoëm, A. (1976). *Makt og kunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haave, P. (2000). Sterilisering av tatere 1934-1977. En historisk undersøkelse av lov og praksis. Oslo: Norges forskningsråd.
- Nergård, J.-I. (1994). *Det skjulte Nord-Norge*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Ogbu, J. (1992). Understanding cultural diversity. *Educational researcher*, 21(8), 5-14.
- Ogbu, J.U. (2002). Does Culture Make a Difference? In N.B. Gomes, A. Bigestans, L. Magnusson, & I. Ramberg (Eds.), *Reflections on diversity and change in modern society A Festschrift for Annick Sjögren* (pp. 191-217). Botkyrka, Sweden: The Multicultural Centre.
- Orfield, G., & Yun, J.T. (2001). Resegregation in American Schools (pp. 1-34). Harvard: The Civil Rights Project, Harvard University.
- Pettersen, K.-S. (1997). *En kvalitativ studie av tiltak rettet mot barn av tatere i perioden 1914-1986*. Hovedoppgave, NTNU.
- Pihl, J. (2001a). Paradoxes of inclusion and exclusion in Norwegian educational reforms in the 1990s. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 79(1), 14-33.
- Pihl, J. (2001b). Pedagogisk forskning og de flerkulturelle utfordringene. In A. Hoëm & C.W. Beck (Eds.), *Samfunnsrettet pedagogikk - Nå* (pp. 186-208). Oslo: Oplandske bokforlag.
- Pihl, J. (2002a). Intelligenstesting av minoritets elever anno 1990-2000. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(5), 363-383 Under utgivelse.
- Pihl, J. (2002b). Konstruksjon av normalitet, avvik og etniske relasjoner i skole og samfunn - et tilbakeblikk. *Norsk Tidsskrift for Migrasjonsforskning*, 3(1), 25-38.
- Pihl, J. (2002c). Monumenter og mot-monumenter. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 19(2), 141-154.
- Pihl, J. (2002d). Sakkyndig konstruksjon av avvik og stigma i en interetnisk relasjon. *Sosiologisk tidsskrift*, 10, 91-111.

- Pihl, J. (2002e). Sakkyndig vurdering av minoritetselever. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 39(7), 1-9.
- Pihl, J. (2002f). Special needs education and ethnic diversity in Norway. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 4(1), 3-22.
- Pihl, J. (2002g). Viten, makt og konstruksjon av mental retardasjon i den flerkulturelle skolen anno 2000. *Norsk Tidsskrift for Migrasjonsforskning*, 3(2), Under utgivelse.
- Simonsen, E. (2000). *Vitenskap og profesjonskamp: Opplæring av døve og åndssvage i Norge 1881-1963*. Oslo: Unipub.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tse, L. (2001). Resisting and Reversing Language Shift: Heritage-Language Resilience among U.S. Native Bilinguals. *Harvard Educational Review*, 71(4), 676-708.



# **Elever med dominikansk bakgrunn i New York**

## **Individuelle strategier og skolens språk- og etnisitetspolitikk.**

**Kristin Offer-Ohlsen**

### **Innledning**

Blant elevene ved ”*Inner City High School*”<sup>1</sup> har omkring 85% dominikansk bakgrunn. De fleste har foreldre eller annen slekt som har innvandret fra Den dominikanske republikk i Karibia<sup>2</sup>. Det snakkes ofte spansk i tillegg til engelsk i hjemmene. Språkpraksisen i hver familie varierer, men de voksne snakker som regel mest spansk og de yngre mer engelsk.

Spansk blir ofte regnet som en måte å uttrykke dominikansk identitet på (Duany 1994: 15). En dame sa under en dominikansk konferanse i New York: ”Det er spansk som er språket vårt.” Dette er imidlertid i endring, da det er mange unge med dominikansk bakgrunn som ikke snakker spansk (Torres-Saillant 1999: 126).

Fra 60-tallet har skolen hatt problemer med for mange elever og dårlige resultater. For få år siden ble derfor skolen omstrukturert i mindre enheter. Skolepoliti har vakt rundt bygningene, og elevene scannes hver morgen. Her konfiskerer skolen cd-spillere, personsøkere, cap’er og andre ting fra elever før første time begynner.

I dette innlegget vil jeg se på hvordan individuelle strategier fra tre forskjellige elever, virker sammen med skolens språk- og etnisitetspolitikk. Maribel, Damaris og Indiana har alle dominikansk bakgrunn, men ulik språkpraksis. Videre vil jeg diskutere hvilken rolle valg av språk har i

---

<sup>1</sup> Skolens og elevenes navn er blitt anonymisert.

<sup>2</sup> Elevene ved skolen utgjør ingen typisk ”annengenerasjon” siden mange har gått på skole i Den dominikanske republikk noen år, eller er født der. De fleste elevene har familie med lav inntekt, noe som reflekteres i at de fleste har krav på gratis skolelunsj.

forbindelse med hvilken nasjonalitet de identifiserer seg med, dominikansk eller amerikansk. Er det slik at elever som foretrekker engelsk på skolen og ellers identifiserer seg som mer ”amerikanske”?

Ifølge Rumbaut (1996: 157) er det mer sannsynlig at skoleelever med minoritetsbakgrunn som foretrekker engelsk identifiserer seg som amerikanske. De som foretrekker foreldrenes opprinnelige språk har større sannsynlighet for å identifisere seg ut fra et nasjonalt opphav. Å lære seg engelsk innebærer derfor ikke bare å forlate morsmålet, men også en personlig identitet. I midten er tospråklige som ofte behersker engelsk ganske godt, og som har nære venner de ikke bare snakker engelsk med.

### **Skolens språk- og etnisitetspolitikk**

Ved skolen undervises det både på spansk og engelsk, siden det finnes minst tre forskjellige språkprogrammer som det undervises på:

1. ”*Mainstream*”<sup>1</sup>: De fleste elevene har såkalt ”*mainstream*”-undervisning. Her undervises det på engelsk, og elever kan ha spansk som fremmedspråk.
2. Engelsk som annetspråk (*ESL: English as a Second Language*): Elever som trenger støtteundervisning i engelsk får det i tillegg til ”*mainstream*”-undervisning.
3. Tospråklig undervisning (*Bilingual Programs*). Tospråklig undervisning innebærer at lærere bruker lærebøker på begge språk. Det er mye opp til læreren og klassen hvor mye spansk og engelsk som brukes. Elever som har tospråklig undervisning har lite eller ingen undervisning sammen med elever som har ”*mainstream*”-undervisning eller engelsk som annetspråk.

De fleste elevene har undervisning i en av de to første kategoriene. Dette er i overensstemmelse med skolens offisielle mål: å få flest elever over til ”*mainstream*”-undervisning.

Likevel har 25% av elevene ved skolen, tospråklig undervisning. Ingen skal ha mer enn fem år med tospråklig undervisning, men det finnes elever som har hatt det lenger. Enkelte spanskklærere ser på utdanning og spansk som en motvekt til negative miljøer. En har skrevet over tavla: ”Si

---

<sup>1</sup> Jeg skriver ”*mainstream*” med anførselstegn siden det også blir skrevet slik i skolens papirer.

ja til spansk og nei til narkotika!” Mange foreldre kan være redde for at barna deres kan bli det de kan kalle for ”amerikaniserte” ved at de heller vil ha det gøy med venner enn å gjøre lekser (Foner 2001: 212). Elever kan derfor foretrekke å ha tospråklig undervisning fordi de får støtte fra lærere og foreldre.

Men engelsk språk har ofte høyere status blant elever, og spansk kan underkommuniseres på skolen i USA (Mohn 1993: 69). I en ”*mainstream*”-time sa en gutt på engelsk: ”Hjemme hos meg er det illegalt å snakke spansk!,” for å understreke at han var stolt over at de bare snakket engelsk hjemme. En lærer sa da flere av jentene begynte å snakke på spansk til han: ”Snakk engelsk, dette er Amerika!”

Når det gjelder skolens etnisitetspolitikk, er det offisielle synet at man ikke har lov til å spørre enkeltelever om deres opphav. Dette bekreftet også en av undervisningsinspektørene for meg. Men hvilket praksis de forskjellige lærerne har på dette, varierer og har sammenheng med språkpolitikken.

### **1. Mr. Steinberg: ”*Mainstream*”**

Den mannlige læreren som underviser i ”*mainstream*” er av jødisk opprinnelse. Han spøker ofte med etnisitet i timene, som ved å fortelle vitser om afro-amerikanere, som mange elever ler av. Han kan noen få spanske ord. I en time kalte han for eksempel dominikanere for ”*platanos*”. Det sistnevnte er en type bananer som er grønne, og brukes som grønnsak i mange ”dominikanske” retter. Det brukes også til å omtale dominikanere, og det kan symbolisere både styrke og uvitenhet (Torres-Saillant 1999:113).

### **2. Ms. Smith: Engelsk som annetspråk**

En av lærerne som underviser i engelsk som annetspråk er en anglo-amerikansk kvinne. Hun snakker spansk slik at hun kan konversere litt, men bruker det ikke i timene, bare hvis hun selv vil praktisere litt med elevene utenom. Til timene forbereder hun seg ofte grundig, slik at elevene kan lære mer engelsk. Ved å bestå en engelsktentamen, kan de slippe støtteundervisningen. Ellers er hun opptatt av Den dominikanske republikk, og har lyst til å reise dit selv. Hun vil gjerne lære danser fra det området, og mer om andre kulturelle aktiviteter, og synes det er synd at

elever er mer opptatt av kjæresten og falske kunstnegler enn slike ting. Hun vil at elevene skal oppføre seg bra når de er på turer, slik at folk får et godt inntrykk av dominikanere. I timene leser elevene en roman av en forfatter med dominikansk bakgrunn.

### **3. Ms. Echeverria: Tospråklig undervisning**

Den siste læreren jeg vil presentere underviser verdenshistorie for tospråklige elever. Hun er av dominikansk opphav, men er født og oppvokst i nærområdet. Engelsken hennes er bedre enn spansk. Dette gjør at en del elever retter på hennes spansk, mens de lærer engelsk av henne. I timene hennes er det ingen som synes det er flaut å si noe feil på engelsk. Hun omtaler elevene som enten ”*dominicanos*” eller ”*hispanos*,” som dominikanere eller latinamerikanere. Men selv regner hun seg og familien som ”amerikaniserte,” og ikke representative for dominikanere. I timene hennes kan hun snakke om den nasjonale situasjonen i Den dominikanske republikk, hvordan haitianere behandles dårlig der.

Jeg vil nå gi en mer inngående presentasjon av disse tre elevene med et hovedfokus på deres språkpraksis. Her vil jeg starte med å presentere eleven med tospråklig undervisning, og avslutte med en ”*mainstream*”-elev. Disse elevene har henholdsvis Mr. Steinberg, Ms. Smith og Ms. Echeverria som lærere.

### **Individuelle strategier**

#### **Maribel: En elev med tospråklig undervisning.**

Maribel er 16 år, og har bodd tre år i New York. Hele Maribels verden er konsentrert om spansktalende personer. På skolen snakker hun med spansktalende assistenter og lærere, foruten andre elever som også snakker spansk. De omtales som tospråklige elever, selv om de ikke behersker begge språk fullt ut.

Hun er mest sammen med andre jenter som hun har tospråklig undervisning med, og det er de hun sitter sammen med i lunsjen. I timene er det meningen at en del skal foregå på engelsk, og noe på spansk. En av guttene mener allikevel at jentene i klassen ikke er interesserte i å lære engelsk. Derfor er Ms. Echeverria nødt for å snakke mer spansk enn engelsk i timene.

Likevel snakker hun noen ord på engelsk, og i den spansken hun snakker er det ord som ”*frizando*” som er gjort om fra det engelske ordet for å fryse.

Selv om hun bare omgås spansktalende, har hun lært seg til å lese og skrive på engelsk, men kan ikke snakke det. Hun er heller ikke noe spesielt motivert for å gjøre det, hun får gode karakterer slik det er nå.

Under et allmøte forklarte rektor på engelsk om forskjellige aktiviteter elevrådet ville starte, og etterlyste elever som ville hjelpe til. Maribel skjønnte ikke hva som ble sagt, og jeg måtte oversette det for henne. Da følte hun seg kanskje litt utenfor, men det gjør hun ikke på tur med elever som foretrekker å snakke mest spansk. Under en skoletur med disse elevene og en elev fra Palestina sa Maribel sa hun synes synd på henne som ikke snakker spansk og ikke kan snakke med de andre elevene.

Hun gjør alltid lekser i fritimen sin på kontoret, hvor elever kan gjøre skolearbeid. Når hun er ferdig liker hun å hjelpe assistentene med kontorarbeid. Hun er som regel passiv i timene og utfordrer ikke lærerne, og kommer tidsnok til timen. Dette gjelder ikke alle elevene i hennes klasse, guttene sitter ofte og kaster papir rundt, jenter sender kjeks til hverandre eller sminker seg. Noen sover også.

Når hun har anledning til det, sminker også Maribel seg, som i kantina. Av klær har hun som regel på seg trange dongeribukser, og topper i sterke farger som rosa og gult.

Hun liker også å dominikansk mat til familien eller for vennene sine, og å høre på spansk musikk, slik foreldrene hennes gjør. Hun ser også på spanske såpeoperaer på tv, og pleier ikke å gå ut fordi foreldrene ikke gir henne lov til det. Hun gjør gjerne husarbeid, siden hun liker å holde det rent og ryddig.

Eleven med tospråklig undervisning beveger seg mest i spansktalende sosiale verdener. Dette gjelder i stor grad eleven med engelsk som annetspråk, som jeg vil presentere nå, bortsett fra at hun også omgås flere engelsktalende.

### **Damaris: En elev med engelsk som annetspråk**

Damaris er 17 år, og har også bodd tre år i New York. Hun snakker spansk med de fleste, men nå også engelsk i stigende grad. Hun ser på spansktalende tv-kanaler, og hører på spansk musikk, også afro-

dominikansk. Damaris snakker både spansk og engelsk hver dag, både på skolen og hjemme. Hun snakker spansk bedre enn engelsk, men bytter litt på hvilket språk hun snakker. Med venninnene og familien blir det mest på spansk. Hun snakker en form for standard engelsk med en spansk aksent. Med venninnene i lunsjen snakker hun spansk.

Damaris liker ikke å bevege seg så mye ute, når hun er sammen med venninner er de på besøk hos hverandre, eller på fester. Hun synes det er for mye sosial kontroll i nabolaget, og sier hun derfor foretrekker å ikke snakke med så mange. Hun sier at folk kan ringe moren hennes i Den dominikanske republikk og sladre.

Under lunsjen sitter hun på bordet med venninnene sine hele tiden, og tar ikke kontakt med andre. Selv om hun er lei av skolen noen ganger, liker hun godt å gjøre skolearbeid og ha nær kontakt med lærere. Damaris er også en av de få elevene som liker å lese bøker.

I en av engelsk som annetspråk-timene leser klassen en roman av Julia Alvarez. Forfatteren er født i Den Dominikanske republikk, men er oppvokst og bosatt i USA. Hennes prisbelønte roman handler om fire søstre med lignende bakgrunn som forfatteren selv.

Til lærerens skuffelse er det få elever med dominikansk bakgrunn som er interesserte i romanen. Det er bare Damaris og en klassevenninne som leser ferdig boka på egenhånd. Selv om boken er på engelsk, kunne hun bruke den til en positiv identifisering om dominikanere, med forfatteren som rollemodell.

Damaris synes at spansk er mye vakrere enn engelsk. Hun sier: ”Hvis noen kritiserer latinamerikanere her, for at vi ikke snakker engelsk, så har de ingen grunn til det, for det opprinnelige språket her er indianernes språk.” Hun mener altså at det ikke bare er engelsk som er et amerikansk språk.

Hun er stolt over og bevisst på sin dominikanske bakgrunn, og sa til meg en gang at Den dominikanske republikk er det beste landet. Men hun vil ikke flytte tilbake dit for godt.

Damaris har av skolen blitt plukket ut til å være med på mange aktiviteter. Hun er derfor langt mer aktiv enn eleven med tospråklig undervisning.

## **Indiana: En elev med ”mainstream”-undervisning**

Indiana er 17 år og er født og oppvokst i New York. Hun har vært i Den dominikanske republikk noen ganger på ferie.

Hun bor med begge foreldrene, hvor moren snakker litt engelsk. På skolen snakker hun bare engelsk, som hun prater med en type afro-amerikansk aksent. Men hun har likevel ikke glemt spansk helt, selv om den er ganske enkel. Innimellom bruker hun noen få spanske ord, fordi hun liker å gjøre det. Indiana ser ikke noe behov for å kunne spansk bedre, og legger skylden for at hun ikke liker spansktimene på læreren. Hun sier hun ikke er noen stor tilhenger av spansk og skulker timen.

Av musikk hører hun på r&b, hiphop, reggea, men også afro-dominikansk musikk, som den forrige eleven. Men Indiana liker ikke annen spansk musikk, slik de to andre jentene og mange i foreldregenerasjonen hører på.

Indiana sier hun regner seg som dominikansk, blant annet fordi hun elsker dominikansk mat. Hun vil også vise at dominikanere kan være flinke på skolen og ta artium. Men for henne er det mer en type etnisk identitet, enn at hun har noen nasjonalfølelse overfor Den dominikanske republikk.

Etter å ha vært på ferie der sa hun: ”Det finnes mange dominikanere der som ikke engang ser dominikanske ut, de er mer amerikaniserte enn det vi er her, med hvilke klær og biler de har.” Her sikter hun til et viktig poeng, nemlig at man kan få et essensialisert bilde av dominikanere i USA gjennom media og andre kanaler. Dette stemmer ikke nødvendigvis med hvordan folk på Den dominikanske republikk lever.

På skolen er Indiana med i noen av skolens aktiviteter, som elevråd og festkomite. En tid hadde hun for dårlige karakterer til å kunne være med i elevrådet, hun gjør det ikke like bra som de andre to.

Hvis noen gir henne kallenavn hun ikke liker ler hun av det for at de ikke skal tro hun er nærtagende. Samtidig kan hun si fra når en av guttene sier ting i klassen hun mener ikke er akseptabelt, som å snakke nedsettende om jøder. Selv om det ikke er lov, har hun personsøker med hver dag. Når det ringer ut etter lunsj, går hun sakte til neste time, for slik å få mer tid til å prate med venner enn å ha undervisning.

Dette skiller henne fra eleven med tospråklig undervisning, som er mer plikttoppfyllende.

Det stedet hun liker seg best er i kantina, da sier hun at hun føler seg som en helt annen person enn den hun er hjemme. Hun prater med masse folk. Hjemme sier hun at moren kjefter på henne hele tiden. En tid henter også moren henne etter skoletid, så hun ikke skal gå noen andre steder.

Mens Maribel er usikker når hun beveger seg ute, og Damaris unngår folk som kan sladre, er ikke Indiana redd for å være ute på gaten med venner.

Da det arrangeres skolefest, er det Indiana sine venner som bestemmer musikken som skal spilles; mest engelskspråklig musikk, reggea på spansk (*reggeaton*), og afro-dominikansk musikk. Denne spanskspråklige musikken kan det tenkes at Indiana godtar siden den er mer lik annen populær musikk på engelsk.

Damaris vil ikke gå på festen siden de ikke skal spille spansk musikk, mens Maribel ikke får lov til å komme.

Indiana liker ikke hvordan de andre jentene jeg har presentert kler seg. De bruker sterke farger som ikke matcher, korte skjørt og trange bukser, og kjøper billige klær fra nærbutikkene. Hun foretrekker merkeklær. Dessuten snakker Damaris engelsk med aksent. Indiana kaller disse elevene for ”spanske” (*Spanish*) og ”bønder” (*hicks*), og setter seg selv over de andre ved å ha en nedlatende holdning.

Dette gjorde hun også ved elevrådsledervalget. Damaris, som har engelsk som annetspråk stilte til valg, og mange ”*mainstream*”-elever ville ikke la henne representere skolen. Det var tilløp til slåsskamper og rektor avlyste valget. Elevene med tospråklig undervisning var ikke innblandet i valget siden det foregikk på engelsk. Dessuten blir de ikke alltid blir informert om aktiviteter. Hvis de blir informert er det ofte på engelsk, som ikke alle forstår.

Men under et intervju reflekterer Indiana litt over begrepet *hicks*, og sier: ”Egentlig er alle elevene på skolen *hicks*, fordi moren min er en *hick*, alle har foreldre som snakker spansk.”

## **Sammenheng mellom språk, etnisitet og identitet på skolen**

### **Språkpraksis og nasjonal tilhørighet**

Sammenhengene som Rumbaut skisserer mellom språk og nasjonal tilhørighet kan passe med hvordan situasjonen er for Indiana, Damaris og



Maribel. Indiana, som foretrekker engelsk, sier hun kategoriserer seg som dominikaner, men det er mer en etnisk identitet som er lik den mange amerikanere har. Hun snakker nesten bare engelsk, men benytter også en del etniske symboler som enkelte spanske ord, dominikansk mat, og utvalgte deler av musikken, som den afro-dominikanske.

Damaris er i en mellomposisjon mellom Maribel og Indiana, siden hun har venner og familie som hun snakker både spansk og engelsk med. Hun behersker engelsk godt, men ikke like godt som Indiana. Dette kan gjøre at hun er mer ambivalent enn de to andre når det gjelder nasjonalfølelse overfor Den dominikanske republikk.

Damaris er knyttet til Den dominikanske republikk og familien sin der, samtidig som hun er engasjert i dominikanere som en etnisk gruppe i USA. Dette viser hun blant annet ved å godta forfatteren Julia Alvarez som en rollemodell. Hun er bevisst på å ha en positiv dominikansk identitet og er stolt av å snakke spansk. Hun vil ikke at noen skulle fortelle meg noe stygt om dominikanere. Men prosessen med å lære engelsk kan være vanskelig for henne og andre elever. Noen kan være motiverte og lære seg det raskt. Andre synes det er flaut å snakke engelsk i timene hvis de ikke kan så mye.

Både Damaris og Indiana er aktive i forskjellige aktiviteter. Der hvor Damaris stiller sterkere med gode karakterer, tar Indiana det igjen med å beherske engelsk og ha et større nettverk av venner på skolen.

Damaris har vært like lenge som Maribel i New York, men deres språkpraksis er forskjellig. En årsak til dette kan være de gikk på forskjellige skoler før de begynte ved denne videregående skolen. Damaris har gått på en "mainstream"-ungdomsskole som ligger i distriktet. Her har så å si alle elevene dominikansk bakgrunn. Maribel, som har tospråklig undervisning, har gått på en annen skole. Dette er en innføringsskole med tospråklig undervisning, som er startet opp av radikale dominikanere med et politisk engasjement. Her gikk hun også de to første årene av videregående skole. Dette kan ha gjort henne mer oppsatt på å gjøre det godt på skolen, og beholde spansk som sitt hovedspråk.

En måte å forklare forskjeller kan være å se på livshistorier og familiesituasjonen.

Moren til Damaris bor i Den dominikanske republikk. Hun er motivert for å lære engelsk fordi hun vil gå på college slik at hun kan få en

jobb der hun tjener nok til å kunne hjelpe moren til å komme til USA. Likevel er hun noen ganger litt tiltaksløs, og har lyst til å bli ferdig med skolen fort.

Indiana har foreldrene sine i New York, og har ikke den samme motivasjonen for å gjøre det bra på skolen som Damaris. Hun er mer opptatt av å ha det gøy, og får litt dårligere karakterer enn de andre.

Maribel, den tospråklige eleven, har også foreldre i New York. Maribel gjør det best på skolen av de tre elevene. Når mange av lærebøkene er på spansk, kan hun konsentrere seg om innholdet, uten å få språkproblemer. Dette kan stemme overens Collier og Thomas (1997:5), som skriver at tospråklig undervisning fører til bedre akademiske prestasjoner over tid.

Det at hun foretrekker spansk, trenger ikke bety at hun vil henfalle til en dominikansk nasjonal identitet, slik Rumbaut skriver. Ifølge Gans (1992) er det mulig å være ”kulturelt” amerikansk på spansk i byer som Miami hvor det finnes mange spansktalende.

## Oppsummering

De ovennevnte eksemplene viser at det ikke er noen klar linje som sier hvordan språkpraksis elever med dominikansk bakgrunn har etter noen år på skole i New York.

Det er derfor forskjellige grunner som kan veie for eller imot å ha ulike typer undervisning.

Maribel har den fordel at hun kan bruke evnene sine effektivt. Hun har støtte av spansktalende lærere og assistenter i å snakke spansk, og holde på den personlige identiteten.

For Indiana, som har ”*mainstream*”-undervisning er ikke det at hun ikke kan spansk så godt problematisk. Hun har andre dominikanske symboler hun behersker. Spansk språk er vanskeligere å tilegne seg enn musikk og mat. Det ligger ikke så mye følelser for henne i de nasjonale symbolene, derfor synes hun det er greit at læreren spøker med å kalle dem ”*platanos*”. For henne er Den dominikanske republikk et feriested, hvor hun har familie. Hun har større definisjonsmakt på skolen, og det er de i ”*mainstream*”-klassen som får arrangere skolefest.

For Damaris som er mellomkategorien når det gjelder språkpraksis, er den som har planer om å forandre situasjonen slik at hun kan ha

”*mainstream*”-undervisning, men samtidig snakke spansk med venner og familie. Disse eksemplene med skoleelevene viser at det er mange måter å vise dominikansk identitet på, og at det å snakke spansk ikke trenger å være ett av dem. Det finnes imidlertid andre symboler enn spansk som kan uttrykke dominikansk identitet, slik som klær, musikk og mat.

Spansk er et tidligere kolonispråk i USA (Ovando 2001: 273), og er utbredt i New York. Det forbindes derfor ikke bare med dominikanere.

Det med å være dominikansk og amerikansk er et spenningsfelt for alle jentene, selv om det virker mest problematisk for mellomkategorien.

Skolen legger språk på et mer individuelt nivå, siden elevene følger forskjellig type undervisning som ikke er basert på etnisitet, men språk. Språkpolitikken på skolen er mer uttalt og kategorisert. Etnisitet blir ikke vektlagt i særlig grad på skolen. Dette kan skyldes at skolen heller vil fokusere på akademiske aktiviteter og sikkerhetstiltak som scanning.

Det er deres personlige identitet de forhandler om, og skolens praksis med å gi elever forskjellige typer undervisning basert på språk har betydning for hvordan elevene posisjonerer seg.

## Referanser

- Collier, Virginia og Thomas, Wayne P. (1997): *School Effectiveness for Language Minority Students*, Resource Collection Series, National Clearinghouse for Bilingual Education, Washington DC, tilgjengelig på: <http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/thomas-collier97.pdf>
- Duany, Jorge (1994): *Quisqueya on the Hudson: The Transnational Identity of Dominicans in Washington Heights*, Dominican Research Monographs, The CUNY Dominican Studies Institute, New York.
- Foner, Nancy (2001): *From Ellis Island to JFK. New York's Two Great Waves of Immigration*, Yale University Press, New Haven, Russell Sage Foundation, New York.
- Mohn, Ingrid S. (1993): *Den Flerkulturelle Drømmen. En studie av sosialisering og kulturell reproduksjon ved en tospråklig og flerkulturell barneskole i San Fransisco*. Hovedoppgave ved Sosialantropologisk institutt, Universitetet i Oslo.

- Gans, Herbert (1992): Second Generation Decline: Scenarios for the Economic and the Ethnic Futures of the post-1965 *American Immigrants*, *Ethnic and Racial Studies* 15 (2): 173-193.
- Ovando, Charles J. (2001): Language Diversity and Education, i James A. Banks og Cherry A McGee Banks (red.): *Multicultural Education, Issues and Perspectives*, New York.
- Rumbaut, Ruben G. (1996): The Crucible Within: Ethnic Identity, Self-Esteem, and Segmented Assimilation Among Children of Immigrants. I: Alejandro Portes (red.): *The New Second Generation*, Russell Sage Foundation, New York.
- Torres-Saillant, Silvio (1999): *El retorna de las yolas. Ensayos sobre diaspora, democracia y dominicanidad*, Libreria La Trinitaria/ Editora Manati, Santo Domingo.

# Språklige minoriteter i PISA-undersøkelsen

**Rita Hvistendahl og Astrid Roe**

## **Innledning**

OECD-prosjektet PISA (Programme for International Student Assessment) ble første gang gjennomført i 2000 med 32 land og 270 000 elever som deltakere, blant dem også elever fra språklige minoriteter. Prosjektet tar sikte på å kartlegge 15-åringers kunnskaper og ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag hvert tredje år. Man ønsker også å se hvilke faktorer som er positivt eller negativt relatert til prestasjoner. I tillegg til fagprøvene fyller derfor elevene ut et omfattende skjema med spørsmål om blant annet hjemmebakgrunn, lesevaner, læringsstrategier og interesse for skolefag.

I den norske PISA-rapporten er det redegjort for de gjennomsnittlige resultatene til elever fra språklige minoriteter, men det er ikke foretatt noen mer detaljerte analyser av dette materialet (Lie m.fl. 2001: 115, 181, 214). I denne artikkelen vil vi se nærmere på en del av resultatene til denne elevgruppen. Først sammenlikner vi prestasjoner i lesing, matematikk og naturfag for elever fra språklige minoriteter i Norge med resultater for tilsvarende elevgrupper i Sverige, Danmark og Tyskland. Deretter ser vi nærmere lesevaner og holdninger til lesing. Til slutt redegjør vi for hjemmebakgrunn og skolerelaterte faktorer, særlig med fokus på variabler som samvarierer positivt eller negativt med prestasjonene til elever fra språklige minoriteter.<sup>1</sup>

## **Elevkategorier og utvalg**

I den internasjonale PISA-undersøkelsen opereres det med to kategorier elever som begge omfatter det vi i Norge kaller språklige minoriteter. Den

---

<sup>1</sup> Denne artikkelen representerer en foreløpig analyse av språklige minoriteter i PISA-undersøkelsen. Materialet vil senere bli mer inngående og bredere analysert.

ene kategorien omfatter elever som oppgir at de snakker et annet språk enn undervisningsspråket hjemme mesteparten av tiden (OECD 2001:293-294). Den andre kategorien omfatter elever med to utenlandsfødte foreldre. Selv om de to kategoriene vil innbefatte mange av de samme elevene, er de ikke fullstendig overlappende. Her har vi valgt å bruke den siste kategorien, altså *elever med to utenlandsfødte foreldre*. Denne kategorien omfatter dermed ikke nasjonale minoriteter, og heller ikke elever med kun én av foreldrene født utenlands.

Majoriteten av elevene i PISA-undersøkelsen har én eller begge foreldre født i Norge, men blant disse vil det også kunne forekomme elever som mesteparten av tiden snakker et annet språk enn norsk hjemme. Det er ikke majoriteten av elevene som er i fokus for forskningsinteressen i denne artikkelen. Både av denne og av språklige grunner omtales elever med minst en av foreldrene født i Norge som *øvrige elever*.

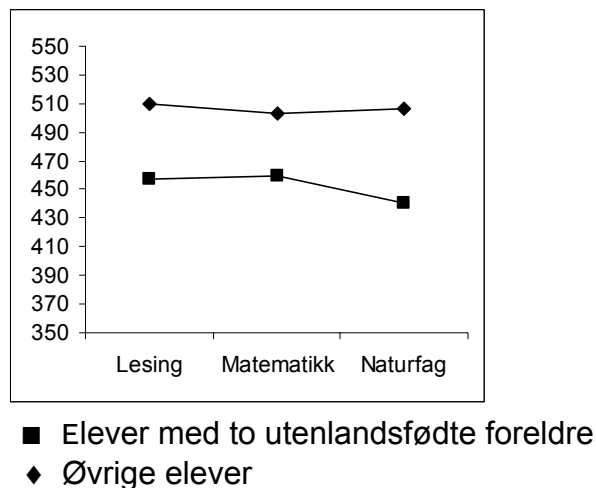
Gruppen elever med to utenlandsfødte foreldre omfatter både elever som selv er født i Norge og elever som er født utenfor Norge. Vi foretar ved ett tilfelle en distinksjon mellom disse to gruppene for å kunne sammenlikne prestasjonene deres innbyrdes nasjonalt og for å sammenlikne de ulike gruppernes resultater internasjonalt (Sverige, Danmark og Tyskland). For øvrig opererer vi med elever med to utenlandsfødte foreldre som én samlet kategori.

Skolene i PISA-undersøkelsen ble tilfeldig trukket ut, slik at utvalget skulle være så representativt for landet som mulig. I utgangspunktet ville man da få et utvalg på ca 4,6 prosent elever med to utenlandsfødte foreldre på landsbasis. Med et forventet frafall på rundt 10 prosent, ville dette utgjøre ca 170 elever. Jo færre elever et utvalg har, jo mer usikre blir de konklusjonene man kan trekke av resultatene. For å få med flere elever med utenlandsfødte foreldre, ble det trukket ut ekstra mange Oslo-skoler (seks i tillegg til det offisielle utvalget) med mer enn 40 prosent minoritetsspråklige elever. Dette førte til at det endelige utvalget til sammen utgjorde 176 skoler med 4147 elever, hvorav 218 elever hadde to utenlandsfødte foreldre. Det er disse elevene som i det følgende er representert i vårt utvalg. I sammenligningene mellom land er imidlertid alle elevene vektet, slik at elevene i det utvidete utvalget av Oslo-skoler er vektet ned. Av resultatene nedenfor vil det enkelte steder gå fram at antall elever som besvarte matematikk- og naturfagsoppgaver, er lavere enn 218,

fordi de ulike oppgaveheftene inneholdt lesing kombinert med enten naturfag eller matematikk.

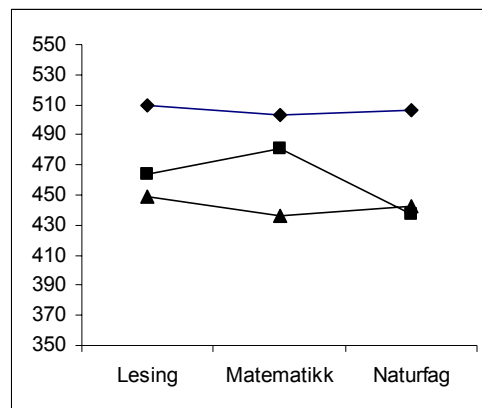
## Resultater i lesing, matematikk og naturfag

Figur 1 viser de nasjonale resultatene i lesing, matematikk og naturfag for elever med to utenlandsfødte foreldre og for øvrige elever. Skalaen i figuren er basert på den offisielle OECD-skalaen, der 500 poeng er gjennomsnittet for alle elever i OECD-landene, og et standardavvik er beregnet til 100. Gjennomsnittsresultatene for alle de norske elevene er 505 poeng i lesing, 499 i matematikk og 500 i naturfag. Figuren viser at prestasjonene til elever med to utenlandsfødte foreldre ligger gjennomsnittlig 50 – 60 poeng under de øvrige elevenes prestasjoner i alle de tre fagområdene, dvs. omkring et halvt standardavvik. Dette er statistisk signifikante forskjeller selv om gjennomsnittsskåren innebærer større usikkerhet jo lavere antall elever som er representert i gruppen. For de 218 elevene med utenlandsfødte foreldre er konfidensintervallet ("feilmarginen") på rundt 14 poeng i begge retninger fra middelveiden, og for øvrige elever omkring 6 poeng.



**Figur 1** Resultater i lesing, matematikk og naturfag for elever med utenlandsfødte foreldre og øvrige elever i Norge

Vi har vært interessert i å undersøke om det innad i gruppen elever med to utenlandsfødte foreldre er forskjeller mellom de elevene som selv er født i Norge, og de som ikke er det. Figur 2 viser at både norskfødte (72 elever) og utenlandsfødte (146 elever) skårer omtrent likt i lesing og naturfag.



- Innenlandsfødte elever med to utenlandsfødte foreldre
- ▲ Utenlandsfødte elever med to utenlandsfødte foreldre
- ◆ Øvrige elever

**Figur 2** Resultater i lesing, matematikk og naturfag for norskfødte elever med utenlandsfødte foreldre og for utenlandsfødte elever med utenlandsfødte foreldre, sammenliknet med øvrige elever i Norge.

Den tilsynelatende forskjellen i lesing er ikke statistisk signifikant, siden konfidensintervallet for den minste gruppen er ca 20 poeng i hver retning.

Forskjellen mellom de to elevgruppene med utenlandsfødte foreldre er statistisk signifikant i matematikk. Elever født i Norge med utenlandsfødte foreldre har faktisk resultater i matematikk som nærmer seg resultatene til elever med en eller begge foreldre født i Norge. Elever født i Norge med utenlandsfødte foreldre ser altså ut til å ha tilegnet seg matematikk-kunnskaper relativt bra, mens de ikke har tilsvarende gode prestasjoner i lesing og naturfag. I PISA-undersøkelsen inneholder matematikk-oppgavene lite tekst, mens oppgavene både i lesing og naturfag er sterkt tekstbaserte. Det tyder derfor på at resultatene har sammenheng med elevenes forståelse av norsk språk, og at de relativt sett svake prestasjonene i naturfag har sammenheng med en kombinasjon av faglige og norskspråklige utfordringer.

Nhat Xuan Dinh (2002) analyserer i sin hovedoppgave i realfagdidaktikk, *Språklige minoriteter og matematikkforståelse*, minoritetselvers forståelse av tekstoppgaver på grunnlag av PISA-prosjektet. Han finner bl.a. at minoritets elever (definert som elever som for det meste snakker et annet språk enn norsk hjemme), har særlige problemer med åpne oppgaver der det kreves presise matematiske formuleringer eller



skriftlige forklaringer og begrunnelser, men at det er mindre prestasjonsforskjeller mellom disse og andre elever i oppgaver der illustrasjonen støtter opp under teksten og utfyller den.

TIMMS (Third International Mathematics and Science Study)-rapporten *Språklige minoritetselever og realfag* (Heesch, Storaker og Lie, 2000) konkluderer bl.a. med at prestasjonsforskjellene i matematikk og naturfag mellom majoritets- og minoritetselever (definert som elever som oppgir at de av og til eller aldri snakker norsk hjemme), viser en tendens til å stige med økende antall fagord eller vanskelige ord fra det allmenne ordforrådet. Dette samsvarer med våre antydninger om en sammenheng mellom naturfagsprestasjoner og kombinasjonen av faglige og norskspråklige utfordringer.

### En sammenlikning mellom fire land

Vi har sammenliknet de norske resultatene beskrevet over med tilsvarende resultater i Sverige, Danmark og Tyskland. Dette er land som har hatt omtrent samme type innvandring som Norge. Tabell 1 viser at det vektete utvalget elever med to utenlandsfødte foreldre utgjør en noe større prosentandel i disse landene enn i Norge, og at andelen elever født innenlands med to utenlandsfødte foreldre er større i Sverige og Danmark enn i vårt land.

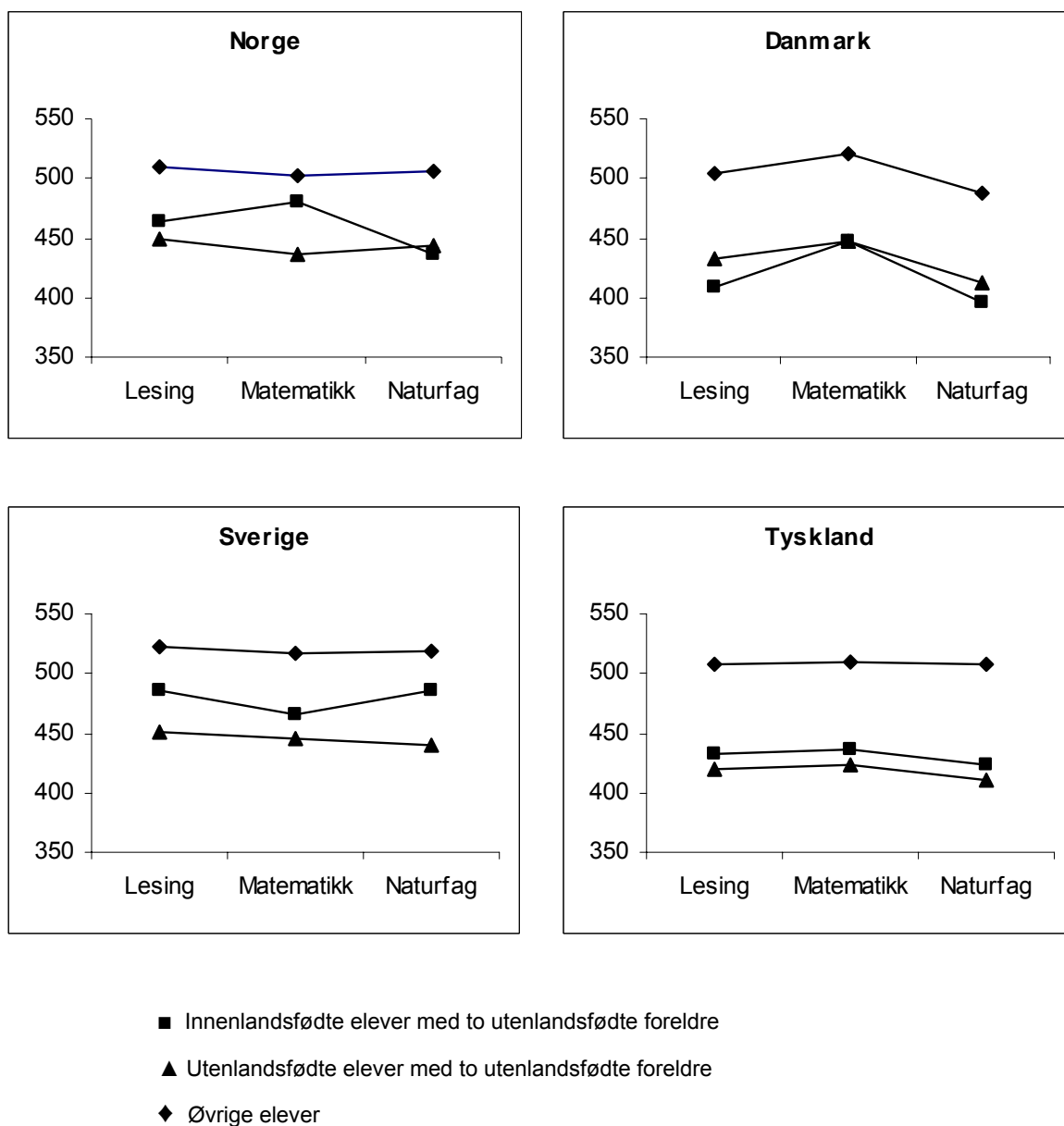
**Tabell 1** Prosentandel elever med to utenlandsfødte foreldre

	Norge	Danmark	Sverige	Tyskland
Født utenlands	3,1	3,8	5,9	10,1
Født innenlands	1,5	2,4	4,7	5,1

Figur 3 viser gjennomsnittlige resultater i lesing, matematikk og naturfag i de fire landene for følgende tre elevgrupper: elever med minst en av foreldrene født i landet, elever født i landet med to utenlandsfødte foreldre og elever født i utlandet med to utenlandsfødte foreldre.

De svenske resultatene viser en tilnærmet motsatt tendens av den vi ser i Norge. Elever født i Sverige med to utenlandsfødte foreldre nærmer seg resultatene i lesing og naturfag til de øvrige svenske elevene, mens i matematikk skårer elever med to utenlandsfødte foreldre klart lavere enn

de øvrige, enten de selv er født i Sverige eller ikke. De danske og tyske resultatene gir ingen indikasjon på at det er noen forskjell på prestasjonene til elever med to utenlandsfødte foreldre ut fra om elevene selv er født i landet eller ikke. Avstanden i prestasjoner mellom elever med to utenlandsfødte foreldre og øvrige elever er generelt større i disse to landene enn i Sverige og Norge. Vi vil ikke spekulere i disse forskjellene mellom prestasjonene til elever med to utenlandsfødte foreldre. Vi antar likevel at en del av forklaringen kan finnes i ulikheter i skolesystemene landene imellom og i den ulike integrasjonspolitikken landene fører.



**Figur 3** Resultater i lesing, matematikk og naturfag i Norge, Danmark Sverige og Tyskland.

I Sverige har man erfaring med nyere innvandring over et lengre tidsrom enn i Norge, og dette kan danne noe av bakgrunnen for at elever født i Sverige med to utenlandsfødte foreldre gjør det bedre i lesing og naturfag enn tilsvarende norske elever. Resultatene viser at det er grunn til å studere svenske erfaringer nærmere.

## **Lesevaner og holdninger til leseaktiviteter**

Tidligere undersøkelser har tidligere vist en klar sammenheng mellom leseprestasjoner og lesevaner i fritiden (Tønnessen 1995 og Elley 1996). De samme funnene har man gjort i PISA-undersøkelsen. Resultatene viser en gjennomsnittlig korrelasjon på 0,35 mellom samlevariabelen *Positive holdninger til leseaktiviteter* og leseskåre i hele OECD. I Norge denne korrelasjonen 0,41 for gjennomsnittet av samtlige elever. Norske elever har imidlertid langt mindre positive holdninger til leseaktiviteter enn OECD-gjennomsnittet. Norske gutter skiller seg faktisk ut som den minst positive gruppen av samtlige når det gjelder holdninger til lesing.

Ser vi spesielt på elever med to utenlandsfødte foreldre, finner vi at disse skiller seg en del fra de øvrige elevene når det gjelder lesevaner. De har generelt noe mer positive holdninger til leseaktiviteter, men ikke så positive som gjennomsnittet i OECD. For elever med to utenlandsfødte foreldre er korrelasjonen mellom positive holdninger til leseaktiviteter og leseskåre 0,20, mens det ikke er noen signifikant korrelasjon mellom lesing av skjønnlitteratur og leseskåre. For øvrige elever viser de samme variablene en tydeligere positiv korrelasjon: 0,42 for positive holdninger til lesing og 0,37 for lesing av skjønnlitteratur. Dette betyr selvfølgelig ikke at fritidslesing ikke har noen positiv påvirkning på lesekompetansen til elever med to utenlandsfødte foreldre. Hadde de lest mindre og vært mindre positivt innstilt til lesing, ville de høyst sannsynlig skåret dårligere enn de gjør. Vi vet heller ikke hvordan fritidslesingen til disse elevene fordeler seg på første- og andrespråket, eller i hvilken grad lesing på andre språk har betydning for deres lesing på norsk.<sup>1</sup> Det er imidlertid verd å merke seg at korrelasjonen mellom lesehyppigheten av en samlevariabel bestående av seks typer lesestoff og skåre er høyere i naturfag (0,34) enn i lesing (0,26)

---

<sup>1</sup> Kulbrandstad (1996: 13 ff) gir en oversikt over forskning på forholdet mellom første- og andrespråkslesing.

for denne gruppen. Det å lese mye samvarierer altså svært positivt med gode resultater i naturfag for disse elevene, noe som blant annet kan ha sammenheng med det store innslaget av tekst i naturfagoppgavene i PISA.

## **Elevenes hjemmebakgrunn**

I PISA-undersøkelsen er det gjennom elevspørreskjemaet samlet inn en stor mengde data som gir opplysninger om elevenes bakgrunn. Dette gir et godt utgangspunkt for å studere sammenhengen mellom sosial bakgrunn og skoleprestasjoner. Det har vært ansett som viktig å studere slike sammenhenger for å framskaffe objektive mål på hvor godt ulike land har lyktes i å redusere betydningen av sosial bakgrunn for skoleprestasjoner (Lie m.fl. 2001: 203). Når vi undersøker betydningen av sosial bakgrunn for skoleprestasjonene til elever med utenlandsfødte foreldre spesielt, er det ikke sammenlikningen med andre land vi ser som det mest interessante, men derimot sammenlikningen med øvrige elever. En slik sammenlikning vil kunne si noe om i hvilken grad man har lyktes med integrering av minoriteter som har migrert til Norge. I det følgende vil vi først fokusere på eventuelle forskjeller mellom de to elevgruppene når det gjelder hjemmebakgrunn. Dernest vil vi undersøke i hvilken grad hjemmebakgrunnen til elever med to utenlandsfødte foreldre har betydning for deres skoleprestasjoner.

## **Økonomisk, sosial og kulturell kapital**

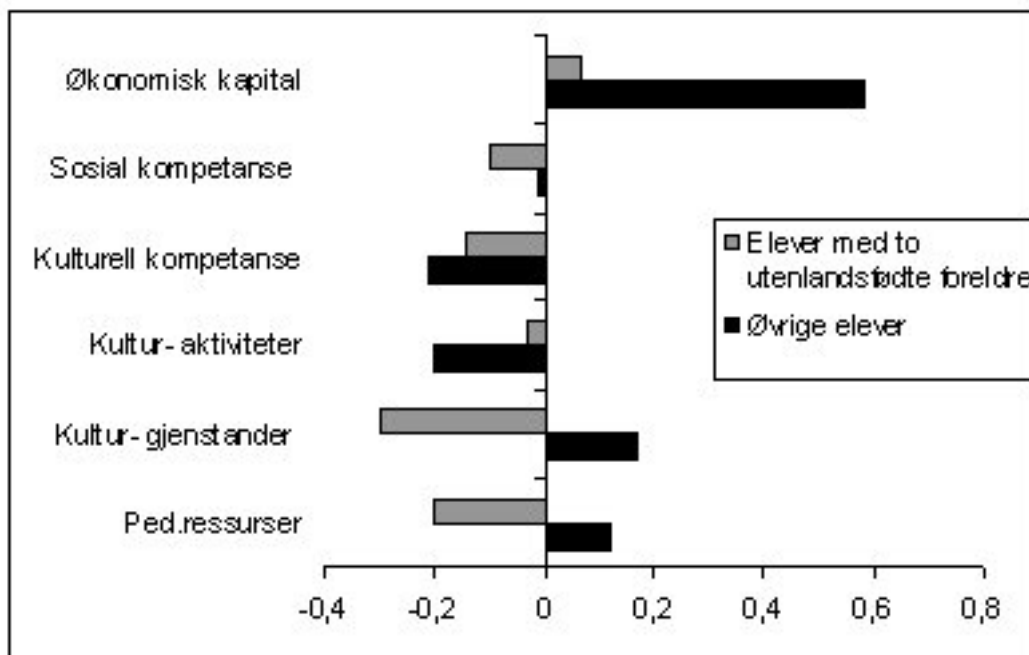
Når det gjelder elevenes hjemmebakgrunn, står begrepet sosio-økonomisk status sentralt i PISA som summen av økonomisk, sosial og kulturell kapital. Økonomisk kapital forstås da som finansielle ressurser, sosial kapital som det å ha et godt sosialt nettverk, og med kulturell kapital menes det i hvilken grad man er kjent med eller er i besittelse av kulturelle uttrykk med høy status, som for eksempel klassisk musikk, kunst og litteratur (Lie m.fl. 2001: 205).

For Norges del er det gjennomgående en viss sammenheng mellom elevenes hjemmebakgrunn og prestasjoner. Korrelasjonen mellom elevenes prestasjoner og økonomien i hjemmene er svak, og dette er også å forvente i et land der økonomien generelt er svært god, og der det har vært satset både på økonomisk utjevning generelt og på å jevne ut forskjeller i skolen

som kan knyttes til ulikheter i elevenes hjemmebakgrunn. Derimot korrelerer sosial og kulturell kapital positivt med elevprestasjoner, noe som også er tilfelle i OECD generelt. Dette tyder på at man i skolen ikke i samme grad har lykkes i å utjevne betydningen av forskjeller mellom elever som gjelder sosial og kulturell bakgrunn.

Her vil vi først undersøke hvordan økonomisk, sosial og kulturell kapital er representert blant elever med to utenlandsfødte foreldre og deretter hvordan disse formene for kapital samvarierer med prestasjoner. I figur 4 vises fordelingen av disse kapitaltypene blant elever med to utenlandsfødte foreldre og blant øvrige elever. Kulturell kapital er her representert ved fire samlevariabler: kulturell kompetanse, kulturaktiviteter, kulturgjenstander og pedagogiske ressurser i hjemmet. 0-punktet i figuren representerer OECD-gjennomsnittet og et standardavvik = 1. Søylene mot høyre viser at det norske gjennomsnittet for de to gruppene ligger over OECD-gjennomsnittet, og søylene mot venstre at det ligger under OECD-gjennomsnittet.

Samlevariabelen økonomisk kapital består av enkeltspørsmål om elevene har oppvaskmaskin, eget rom, opplæringsprogrammer og/ eller tilgang til Internet hjemme, og hvor mange av gjenstandene mobiltelefon, tv-apparat, datamaskin, bil og bad de har hjemme.



**Figur 4** Økonomisk og sosio-kulturell bakgrunn for elever med utenlandsfødte foreldre og øvrige elever.

Elever i Norge ligger helt i toppen og langt over OECD-gjennomsnittet når det gjelder *økonomisk kapital*. Figur 4 viser at også elever i Norge med to utenlandsfødte foreldre ligger over OECD-gjennomsnittet, men at det er en betydelig forskjell mellom økonomien i hjemmet hos dem og hos øvrige norske elever. Eksempelvis har oppgitt 98 prosent av elevene med minst en av foreldrene født i Norge at de har eget rom, mens dette gjelder 83 prosent av elevene med to utenlandsfødte foreldre. Tilsvarende har 73 prosent av førstnevnte elever tilgang til Internet mot 57 prosent av elevene med begge foreldre født i utlandet.

Samlevariabelen *sosial kapital* består av enkeltspørsmål om hvor ofte det hender at foreldrene diskuterer hvordan eleven gjør det på skolen, hvor ofte foreldrene spiser middag sammen med eleven, og hvor ofte de bruker tid på å snakke med eleven. Av figur 4 ser vi at elever med minst en av foreldrene født i Norge ligger på gjennomsnittet for OECD-landene når det gjelder sosial kapital i hjemmet, mens elever med to utenlandsfødte foreldre ligger noe under dette gjennomsnittet. Vi antar at dette kan ha sammenheng med de endringer i familieforholdene og den lavere grad av stabilitet i livssituasjonen som migrasjon ofte fører med seg.

De resterende samlevariablene forteller alle noe om *kulturell kapital* i hjemmet. "Kulturell kompetanse" består av enkeltspørsmål om hvor ofte foreldre diskuterer politikk, samfunnsspørsmål, bøker, filmer eller tv-programmer med eleven, og hvor ofte de lytter til klassisk musikk sammen. Figur 4 viser at elever i Norge har et noe lavt gjennomsnittlig nivå for kulturell kompetanse, mens det er noe høyere for elever med to utenlandsfødte foreldre.

"Kulturaktiviteter" består av enkeltspørsmål om hvor ofte eleven har vært på museum eller i kunstgalleri, i opera, på ballett eller på klassisk konsert og i teater. Elever i Norge har en noe lav gjennomsnittlig verdi i et internasjonalt perspektiv på dette feltet. Figur 4 viser imidlertid at det rapporterte kulturelle aktivitetsnivået hos elever med to utenlandsfødte foreldre befinner seg nær OECD-gjennomsnittet.

"Kulturgenstander" omfatter enkeltspørsmål om det hjemme hos eleven finnes klassisk litteratur (for eksempel Ibsen), diktsamlinger og kunstverk (for eksempel malerier). Figur 4 viser at elever med minst en av foreldrene født i Norge ligger over det internasjonale gjennomsnittet når det gjelder omfanget av kulturgenstander i hjemmet, mens elever med to

utenlandsfødte foreldre ligger klart under dette gjennomsnittet. De kulturgjenstandene det er spørsmål om, er knyttet til norsk og vestlig kultur som statussymboler. Det dreier seg altså om kulturellerelaterede forhold her på samme måte som når det gjaldt antall bøker i hjemmet og det å bli lest høyt for som barn.

”Pedagogiske ressurser” omfatter enkeltspørsmål om eleven har ordbok, et stille sted å lese, skrivebord og faglitteratur hjemme, samt spørsmål om hvor mange lommeregnerne det er i hjemmet. Gjennomsnittsverdien i Norge ligger her over OECD-gjennomsnittet, mens vi ser av figur 4 at elever med to utenlandsfødte foreldre har tilgang til færre pedagogiske ressurser hjemme enn dette gjennomsnittet.

### **Foreldres utdanning og yrkesaktivitet**

Også foreldres utdanning og yrkesaktivitet er kategorier som i tillegg til sosiale, kulturelle og økonomiske faktorer forteller om elevenes hjemmebakgrunn. 15-åringer i Norge har både mødre og fedre med et utdanningsnivå som ligger klart over gjennomsnittet i OECD-landene.

Elever med to utenlandsfødte foreldre har i noe større grad enn øvrige elever foreldre uten utdanning, og mødrene deres har i noe mindre grad høy utdanning. Disse elevene har i like stor grad som øvrige elever fedre med høyskole- eller universitetsutdanning. Elever med to utenlandsfødte foreldre i har mindre grad enn øvrige elever yrkesaktive foreldre. Færre av disse elevene har foreldre som er i arbeid på fulltid, og litt flere har foreldre som mottar trygd eller er hjemmeværende.

### **Elevenes resultater sett i forhold til hjemmebakgrunn**

Tabell 2 viser korrelasjonskoeffisienter mellom variabler knyttet til hjemmebakgrunn og skåre i lesing, matematikk og naturfag. Tabellene viser at noen variabler korrelerer statistisk signifikant med skåre, enten positivt eller negativt, mens andre ikke gjør det. Et generelt trekk ved disse resultatene er at svært få av bakgrunnsvariablene korrelerer signifikant med prestasjoner i matematikk for elever med to utenlandsfødte foreldre.

Økonomisk kapital i hjemmet korrelerer lavt med prestasjonene til både elever med utenlandsfødte foreldre og øvrige elever. Det ser derimot i noe større grad ut til å være en sammenheng mellom sosial kapital og

prestasjoner i lesing og naturfag for elever med begge foreldre født utenlands. Kulturell kompetanse i hjemmet korrelerer relativt høyt med prestasjoner for begge elevgrupper. Kulturgjenstander i hjemmet korrelerer signifikant med prestasjoner i naturfag og lesing for elever med to utenlandsfødte foreldre, mens korrelasjonene mellom denne variabelen og prestasjoner i både lesing, matematikk og naturfag er høye for øvrige elever. Kulturaktiviteter korrelerer ikke signifikant med prestasjonene til elever med to utenlandsfødte foreldre, men korrelerer derimot høyt med øvrige elevers prestasjoner.

**Tabell 2** Korrelasjoner mellom prestasjoner og ulike hjemmebakgrunnsvariabler

	Elever med utenlandsfødte foreldre			Øvrige elever		
	Lesing	Matematikk	Naturfag	Lesing	Matematikk	Naturfag
Økonomisk kapital	,050	,002	,130	,015	,060**	,051*
Antall elever	217	121	143	3881	2161	2131
Sosial kapital	,218**	,064	,177*	,160**	,085**	,128**
Antall elever	213	121	139	3881	2158	2129
Kulturell kompetanse	,208**	,233*	,252**	,296**	,227**	,271**
Antall elever	213	121	139	3872	2151	2126
Kulturgjenstander	,188**	,008	,219**	,281**	,225**	,293**
Antall elever	211	117	138	3863	2154	2122
Kulturelle aktiviteter	-,049	-,083	,063	,211**	,134**	,192**
Antall elever	213	119	139	3848	2137	2114
Pedagogiske ressurser	,288**	,207*	,281**	,289**	,281**	,299**
Antall elever	217	121	143	3880	2161	2131
Mors utdanning og yrke	,297**	,095	,345**	,144**	,138**	,163**
Antall elever	191	106	128	3686	2046	2030
Fars utdanning og yrke	,244**	,092	,454**	,183**	,168**	,197**
Antall elever	187	108	124	3597	1999	1984
Enslig forsørger	-,200**	-,112	-,087	-,025	-,016	-,032
Antall elever	213	120	142	3845	2142	2110

\*\* Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå.

\* Korrelasjonen er signifikant på 0.05 nivå.

Det er en klar positiv korrelasjon mellom prestasjoner og pedagogiske ressurser i hjemmet hos begge elevgrupper. I den norske PISA-rapporten kommenteres det at det synes som om de nordiske landene i mindre grad



enn forventet klarer å utjevne forskjeller mellom elever når det gjelder pedagogiske ressurser i hjemmet (Lie m.fl. 2001: 221).

I tabellen er foreldrenes utdanning og yrke slått sammen til en samlet variabel, og vi ser at denne korrelerer høyt med skoleprestasjonene i lesing og naturfag til elever med begge foreldre født utenlands, og klart høyere enn for øvrige elever. Dette gjelder både mor og far, mens fars utdanning og yrke i særlig grad har sammenheng med disse elevenes prestasjoner i naturfag. Til hjemmebakgrunn hører også spørsmål om familietype. Blant elever med utenlandsfødte foreldre er det flere som har enslige foreldre enn det er blant øvrige elever (henholdsvis 22 prosent og 16 prosent). For disse elevene korrelerer dette klart mer negativt med de faglige prestasjonene i lesing. Det slår ikke signifikant ut for øvrige elever.

## Skolerelaterte faktorer

### Læringsstrategier, motivasjon og selvoppfatning

*Læringsstrategier, motivasjon og selvoppfatning* utgjør en form for kompetanse som ikke er av rent faglig art, men som likevel er knyttet til flere fag, og som kan læres og utøves i ulike situasjoner i og utenom skolen (Lie m.fl. 2001: 231 ff). *Læringsstrategier* omfatter i PISA utenatføring, utdypings- og kontrollstrategier. Resultatene viser at de norske elevene generelt legger liten vekt på alle disse tre læringsstrategiene sammenlignet med elever i de fleste andre land, og betydelig mindre enn gjennomsnittet for OECD-landene (Lie m.fl. 2001: 255 ff). *Motivasjon* omfatter i PISA instrumentell motivasjon, som dreier seg om betydningen av utdanning for yrke og framtid, interesse for matematikk og lesing, innsats og utholdenhet og læring gjennom henholdsvis samarbeid og konkurranse. Det vises til klare sammenhenger mellom instrumentell motivasjon og prestasjoner, både i Norge og internasjonalt (Lie m.fl. 2001: 240 f). Elever i Norge tilkjenner gjennomsnittlig en meget lav motivasjon for matematikk basert på interesse, mens deres tilsvarende motivasjon for lesing er gjennomsnittlig, men med klare forskjeller mellom jenter og gutter i jentenes favør. De rapporterer også om relativt lav innsats og utholdenhet i et internasjonalt perspektiv (Lie m.fl. 2001: 241 f). Når det gjelder læring gjennom samarbeid, oppgir elever i Norge at de i relativt stor grad liker dette, sammenlignet med OECD-gjennomsnittet, særlig jentene. Når det gjelder hvorvidt elevene liker læring gjennom konkurranse, ligger Norge

omtrent på gjennomsnittet for OECD-landene (Lie m.fl. 2001: 243 ff). Norske elevers selvoppfatning ligger stort sett på OECD-nivå, litt høyere når det gjelder utsagn av typen: ”Hvis jeg bestemmer meg for å lære noe ordentlig, klarer jeg det.”

Tabell 3 viser gjennomsnittsverdier og standardavvik for elever med to utenlandsfødte foreldre og øvrige elever når det gjelder svar på spørsmål om læringsstrategier, ulike former for instrumentell motivasjon og innsats på skolen. Svarene ble avgitt på en 4-delt skala fra *nesten aldri* (1) til *nesten alltid* (4) eller fra *uenig* (1) til *enig* (4).

**Tabell 3** Elevenes selvrapporterte læringsstrategier og skolemotivasjon

	Elever med utenlandsfødte foreldre		Øvrige elever	
	Gj. snitt	Std. avvik	Gj. snitt	Std. avvik
Lære utenat	2,14	0,85	2,08	0,83
Utdypingsstrategier	2,43	0,93	2,31	0,84
Kontrollstrategier	2,40	0,91	2,14	0,85
Betydning av utdanning	3,07	0,93	2,94	0,90
Innsats og utholdenhet	2,69	0,92	2,51	0,85
Læring gjennom samarbeid	2,71	0,92	2,77	0,92
Læring gjennom konkurranse	2,70	1,00	2,52	0,98
Selvoppfatning av prestasjoner	3,09	0,85	3,00	0,85
Interesse for lesing	2,61	1,11	2,48	1,15
Interesse for matematikk	2,69	1,11	2,26	1,05

Tabell 3 viser at elever med utenlandsfødte foreldre gjennomgående ser ut til å rapportere om en noe hyppigere bruk av læringsstrategier og litt høyere motivasjon enn øvrige elever i Norge når det gjelder samtlige av de motivasjonsaspektene som er nevnt over, med unntak av læring gjennom samarbeid. Konfidensintervall er imidlertid ca 0,14 i hver retning fra middelveien for elever med utenlandsfødte foreldre, og 0,06 for øvrige elever, så det er bare interessebasert motivasjon for matematikk og kontrollstrategier som viser signifikante forskjeller mellom de to gruppene. Dersom det er slik at disse elevene framstiller seg med bedre skolemotivasjon, en mer positiv holdning til skole og en større tro på at utdanning nytter enn øvrige norske elever, bør dette sees som et positivt

trekk ved disse elevenes skolearbeid. Leseresultatene viste som nevnt at de så ut til å ha større utholdenhet til å gjennomføre hele PISA-testen enn øvrige elever. Det samsvarer også med det bildet som Jon Lauglo gir av denne elevgruppen i rapporten *Motbakke, men mer driv?* (1996).

Når det gjelder motivasjonsfaktorene og læringsstrategiene, er det mindre samvariasjon mellom disse og skåre for elever med utenlandsfødte foreldre enn for øvrige elever. Det er bare tre variabler som korrelerer signifikant positivt med skåre for elever med utenlandsfødte foreldre: Utdanning som motivasjon (0,19), selvoppfatning av prestasjoner (0,32) og interesse for lesing (0,20).

Elever med to utenlandsfødte foreldre oppgir at de i litt større grad enn øvrige elever føler seg ensomme, annerledes og at de blir holdt utenfor. De oppgir at de bruker litt mer tid på lekser enn øvrige elever. Dette gjelder særlig matematikk, et fag som de også oppgir større interesse for enn øvrige elever. Disse elevene rapporterer også om noe mer fravær og skulk enn øvrige elever, og de oppgir å komme oftere for seint, i gjennomsnitt én til to ganger i uka.

Det er høyere korrelasjon mellom følelsen av tilhørighet på skolen og prestasjoner i lesing (0,18) for elever med utenlandsfødte foreldre enn for øvrige elever. Det samme gjelder tid brukt på hjemmelekser (0,22). Generelt fravær korrelerer klart mer negativt med skåre for elever med utenlandsfødte foreldre enn for øvrige elever, særlig i matematikk (- 0,38).

De skolerelaterte faktorene gir samlet sett et sammensatt bilde av skolesituasjonen for 15-åringer med to utenlandsfødte foreldre, og av hva som har sammenheng med skoleprestasjonene deres i lesing, matematikk og naturfag. Det kan synes paradoksalt at disse elevene gir uttrykk for god skolemotivasjon samtidig som de har mer fravær, skulker oftere og kommer hyppigere for seint enn andre. Slik atferd vil lett tolkes som et uttrykk for en negativ holdning til skole og utdanning, men kan for disse elevene ha andre og mer sammensatte årsaker. Det kan være uttrykk for at denne elevgruppen er svært heterogent sammensatt, og at vi blant disse elevene både finner de som er godt motivert for skolegang, og de som ikke er det. Migrasjon skaper ofte også en mer ustabil livssituasjon, og lavere økonomisk og sosial status kan påvirke prioriteringene i hjemmet uten at dette er uttrykk for noen nedvurdering av skolens betydning. Eksempelvis har vi sett at det å ha enslige forsørgere samvarierer negativt med disse

elevenes prestasjoner i lesing. Elever med to utenlandsfødte foreldre har en faglig utfordrende skolesituasjon fordi undervisningsspråket ikke er det samme som morsmålet. I tillegg til at de faktisk bruker noe mer tid på lekser enn øvrige elever, kan dette utgjøre noe av bakgrunnen for at de selv opplever sin innsats som høy.

## **Sammenfatning**

Vår gjennomgang av språklige minoriteter i PISA-undersøkelsen, her definert som elever med to utenlandsfødte foreldre, har vist at disse elevene gjennomsnittlig har prestasjoner i lesing, matematikk og naturfag på et nivå klart under de øvrige elevene. Elever født i Norge med to utenlandsfødte foreldre skårer statistisk signifikant bedre i matematikk enn utenlandsfødte elever med utenlandsfødte foreldre. Vi finner ikke tilsvarende prestasjonsforskjeller i lesing og naturfag mellom disse to gruppene. Sammenliknet med Sverige skårer innenlandsfødte elever i Norge med utenlandsfødte foreldre relativt sett høyere i matematikk, men lavere i lesing og naturfag. De har noe mer positive holdninger til leseaktiviteter enn øvrige elever.

Elever med to utenlandsfødte foreldre har lavere økonomisk, sosial og kulturell kapital enn øvrige elever. Foreldrenes utdanning og yrke korrelerer i høy grad med prestasjoner i lesing og naturfag, og betydelig høyere enn for øvrige elever. Vi finner svært få signifikante korrelasjoner med matematikk. Elever med utenlandsfødte foreldre viser høyere interessebasert motivasjon for matematikk og oppgir at de bruker mer tid på hjemmelekser i dette faget enn øvrige elever. Elever med utenlandsfødte oppgir at de i litt større grad enn øvrige elever oppgir at de føler seg ensomme og annerledes og blir holdt utenfor.

## Litteratur

- Elley, W.B., 1992. *How in the World do Students Read?* International Association for Evaluation of Educational Achievement.
- Elley, W. B., 1996. Voluntary Reading Activities. In Elley W. B. (ed) *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty-Two School Systems*. Pergamon Press.
- Heath, Shirley Brice, 1983. *Ways with words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heesch, Ellen, Trond Storaker og Svein Lie, 2000. *Språklige minoriteter og realfag. Komparative analyser av resultatene i matematikk og naturfag til språklige minoritetselever og barn av majoritetsbefolkningen i Norge, Sverige, Danmark, Nederland og Spania*. Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Univ. i Oslo.
- Kulbrandstad, Lise Iversen, 1996. *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Dr.art. avhandling. Oslo: HF-fak., Universitetet i Oslo.
- Lauglo, Jon, 1996. *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole. Rapport 6/96*. Oslo: Norges Forskningsråd, Nova/ Ungforsk og NTNU, Institutt for sosiologi og statsvitenskap.
- Lie, Svein, Marit Kjærnsli og Gard Brekke, 1997. *Hva i all verden skjer i realfagene?* Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lie, Svein, Marit Kjærnsli, Astrid Roe og Are Turmo, 2001. *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. Acta Didactica 4/2001*. OECD PISA. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Unviersitetet i Oslo.

Nhat Xuan Dinh, 2002. *Språklige minoriteter og matematikkforståelse. En analyse av minoritetslevers forståelse av tekstoppgaver på grunnlag av PISA-prosjektet.* Hovedfagsoppgave i realfagdidaktikk. Oslo: Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet/ Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Univ. i Oslo.

OECD, 2001. *Knowledge and Skills for Life.* First results from PISA 2000. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Tønnessen, Finn Egil, 1995. *Leselyst og lesestoff.* Senter for leseforskning. Stavanger

## **Iransk jente – tyrkisk gutt**

### **Hva skjer i møtet med den norske skolen?**

**Sigrun Sand**

#### **1. Innledning og bakgrunn**

Jeg skal i dette paperet presentere en undersøkelse som ser på om det er forskjeller i skoleprestasjonene til gutter og jenter blant minoritets elever i norsk grunnskole. Hele undersøkelsen er presentert i Sand, S. (1999). Dataene jeg benytter, er fra en større undersøkelse om minoritets elever og skoleprestasjoner som er presentert i Engen m.fl.(1997) og er slutt-rapporten på prosjektet «Minoritets elevers skoleprestasjoner» som ble gjennomført ved Høgskolen i Hedmark på initiativ av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og avsluttet høsten 1996.

##### **1.1. Overordnede rammer**

Norsk innvandringspolitikk bygger på ideen om et flerkulturelt samfunn som er preget av mangfold når det gjelder verdier, livssyn og levemåter, og likestilling for alle grupper som er grunnleggende verdier i vårt samfunn. Prinsippet om integrering er lagt til grunn når det gjelder minoritetsgruppers tilpasning til samfunnet, i motsetning til assimilering og segregering som tilpasningsstrategi. Minoritetsgruppene skal kunne beholde sitt språk og kultur, innenfor visse rammer, samtidig som de skal lære norsk språk og gjøre seg kjent med norsk kultur og det norske samfunnet (St.meld. 17). Dette betyr at det må skje en gjensidig tilpasning fra både majoritet og minoritet. Disse prinsippene er også nedfelt i L97, blant annet står det at skolen skal være inkluderende, fremme likestilling og motvirke diskriminering, gi individuell tilpasset opplæring, og gi elever fra språklige og kulturelle minoriteter muligheter for å kunne delta i samfunnet som aktive og likeverdige medlemmer. Skolen skal støtte disse elevene i utviklingen av en tokulturell og tospråklig utvikling.

Skolen skal ivareta et oppdragermandat som innebærer at skolens virksomhet skal skje med foreldrenes tillit. Innholdet i skolen skal være slik at alle skal kunne oppleve det som verdifullt og meningsfullt, og opplæringen og oppdragelsen skal skje åpent og på en måte som gjør det mulig for alle foreldre å ta stilling til det som skjer (Aasen 1998).

Den norske grunnskolen er i hovedsak tilpasset de norskspråklige elevene, og fungerer i stor grad på majoritetens premisser. Majoriteten vil i stor grad oppleve at de har et verdi- og interessefellesskap med skolen, mens minoritetsgrupper i samfunnet lett kan oppleve et assimilasjonspress og en fremmedgjøring i forhold til skolens innhold, altså et forhold preget av verdikonflikt og kanskje delvis interessekonflikt. Undersøkelser tyder på at mange minoritetsforeldre opplever verdikonflikter med skolen (jfr. Sand 1996 og undersøkelser ref. i Engen m.fl. 1996). Elevenes læreforutsetninger i skolen er både psykologisk og kulturelt betinget, noe som betyr at visse grupper, ikke bare enkeltelever, vil kunne få større problemer i skolen enn andre. Dette vil kunne gi seg utslag i dårlige skoleprestasjoner, dersom skolen ikke tar hensyn til elevenes kulturelle bakgrunn. På denne bakgrunnen er det viktig å undersøke hvordan minoritetsgrupper greier seg i skolen, og drøfte hvorfor resultatene er som de er, og hvordan en eventuelt skal kunne støtte minoritets elevene slik at likestilling og like muligheter i større grad kan bli en realitet for alle grupper og for begge kjønn.

## **1.2. Tidligere forskning**

Mye av forskningen som omhandler minoritetslevers skole-prestasjoner, har fokusert på minoriteten i forhold til majoriteten, og/eller sett på forskjellene mellom ulike språkgrupper (Löfgren 1991, Engen m.fl. 1996, Nielsen 1997, Heesch m.fl. 1998). Noen av disse undersøkelsene har tatt med kjønn som én variabel, men det er ulikt hvor mye dette perspektivet er blitt løftet fram i den videre bearbeidelsen og tolkningen av dataene. Så langt jeg vet, er det få undersøkelser hvor minoritetslevers skoleprestasjoner sett i forhold til kjønn har vært hovedanliggende. Når det gjelder forskning om minoritetslevers skoleprestasjoner mer allment, så er det grundig behandlet blant annet i Engen m.fl. (1996).



### 1.3. Problemstilling

Problemstillingene jeg har undersøkt er

- i hvilken grad det er forskjeller i skoleprestasjoner mellom guttene og jentene blant minoritetselevene som gruppe
- i hvilken grad det er forskjeller mellom guttene og jentene innad i den enkelte språkgruppe
- i hvilken grad det er forskjeller mellom guttene og jentene på tvers av språkgruppene

## 2. Metode

### 2.1. Elevutvalg og datatype

Elevdataene ble hentet inn ved hjelp av spørreskjema via skolene. Undersøkelsen bygger på svar fra over 200 skoler over hele landet. Skolene rapporterte standpunkt- og avgangsprøvekarakterer, samt kjønn, for minoritets elever fra fire språkgrupper som tok ungdomsskoleeksamen i Norge i 1993 og 1994. Elevene som deltok, var alle avgangselevne som hadde vietnamesisk, persisk, urdu og tyrkisk som morsmål i de to årskullene. Disse språkgruppene er av de som teller flest elever fra språklige og kulturelle minoriteter i grunnskolen i Norge. Det betyr at to av gruppene er arbeidsinnvandrere, mens de to andre er flyktninger, noe som betyr ulik oppholdstid i Norge og ulik bakgrunn for oppholdet. Oppgaver fra Grunnskolestatistikken viste at det var 1614 elever totalt i disse fire språkgruppene som fullførte grunnskolen i 1993 og 1994. Til sammen dekker datamaterialet 1263 elever, det vil si ca. 78% av alle avgangselevne fra disse fire morsmålsgruppene i disse to årskullene (se nærmere dokumentasjon i Engen m.fl. 1996).

Karakterer blir brukt som mål på skoleprestasjoner i faga. Normalfordelinga forutsetter følgende karakterfordeling: Svært godt 4%, Meget godt 24%, Godt 44%, Nokså godt 24% og Lite godt 4%. For å kunne foreta beregninger på grunnlag av karakterer, ble disse gitt en tallverdi fra 5 (Svært godt) til 1 (Lite godt), og med en gjennomsnittskarakter på 3.0.

## 2.2. Fag

Fagene og karakterene som er valgt ut, er standpunktkarakterene i norsk eller norsk som andrespråk og matematikk, samt avgangs-prøvekarakterene i de samme fagene pluss engelsk.

## 2.3. Språkgrupper og kjønn

De minoritetselevne som inngikk i undersøkelsen, var altså de med vietnamesisk, tyrkisk, persisk og urdu som morsmål. Dataene ble innhentet ved at skolene svarte på spørreskjema, og på den måten ble det rapportert data på alle guttene og på alle jentene innenfor disse fire språkgruppene ved de skolene som har svart. Det er derfor ingen grunn til å tro at det er systematiske skjevheter i fordelingen mellom gutter og jenter i utvalget som kan påvirke gjennomsnittresultatet i undersøkelsen. Materialet vil derfor ha en kjønnsfordeling som er i tråd med sammensetningen i populasjonen forøvrig, og der ingen av kjønnene er overrepresentert. Den relativt jevne fordelingen mellom gutter og jenter sikrer validiteten i undersøkelsen. Til sammen dekker datamaterialet 1263 elever, og fordelingen etter språkgrupper var følgende: vietnamesisk-språklige: tilsammen 380, tyrkisk-språklige 195, persisk-språklige 115 og urdu-språklige 573. Det er noen flere gutter enn jenter med i undersøkelsen, og denne fordelingen er tydeligst i den pakistanske gruppa. I de andre gruppene er det stort sett en jevn fordeling mellom gutter og jenter, men i alle språkgruppene er det noen flere gutter.

Før jeg går over til å se på skoleprestasjoner og kjønn, vil jeg redegjøre kort for hovedundersøkelsen som mine data er hentet fra.

## 2.4. Undersøkelsen «Minoritetselever og skoleprestasjoner»

Hovedundersøkelsen var altså et oppdrag fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet der bakgrunnen var at myndighetene ønsket å finne ut hvordan minoritetselever presterer i grunnskolen. Problemstillingene som de ønsket å få undersøkt nærmere var

- i hvilken grad det er prestasjonsforskjeller mellom minoritets- og majoritetselever i Norge,
- i hvilken grad det er forskjeller mellom elever med ulik minoritetsbakgrunn og bosted.

Noen av hovedfunnene i denne undersøkelsen var følgende:

- Minoritetselevene som gruppe fikk noe dårligere gjennomsnittskarakterer enn majoritetselevene
- To av språkgruppene, den vietnamesiske og den persisktalende, utmerket seg på den måten at de som gruppe stort sett hadde de beste gjennomsnittskarakterene av de fire språkgruppene som deltok. Dette er de to gruppene som er flyktninger. Den urdualende gruppa befant seg oftest på en tredjeplass, mens den tyrkiske gruppa til dels presterte betydelig svakere enn de tre andre. Ut i fra disse resultatene kan en si at språkgruppetilhørighet ser ut til å ha betydning når det gjelder skoleprestasjoner
- Bosted var en annen faktor som viste seg å ha betydning, Elevene som gikk på skoler utenfor Oslo fikk noe bedre gjennomsnittskarakterer enn de som gikk på skoler i Oslo. Det syntes også å være slik at det var stor grad av samvariasjon mellom bostedvariabelen og språkgruppevariabelen, både i minoritetsgruppa som helhet og i språkgruppene enkeltvis.

Som en forklaring på hvordan minoritetselevene fungerer i majoritetens skole, blir det i Engen m.fl.(1996) presentert den såkalte «Arbeidsdelingshypotesen». Den går i korthet ut på at det er en stilletende avtale mellom hjemmet og skolen, som fungerer slik at skolen tar hånd om den interessemessige kvalifiseringa av elevene, mens hjemmet og foreldrene tar ansvaret for den verdimessige sida. En slik arbeidsdeling vil kunne gi elevene gunstige sosialiseringsbetingelser, noe som er en viktig forutsetning for at elevene skal kunne greie seg godt i skolen, selv om den fungerer på majoritetens premisser. Foreldrene må være ressurssterke og kulturbevisste for å være i stand til å oppfylle sin del av «kontrakten». I hjem der dette ikke er tilfelle, vil elevene i liten grad få en verdimessig tilknytning, og risikerer å utvikle et negativt selvbilde, og sjansene for å mislykkes i skolen er større. Når det gjelder en grundigere redegjørelse for undersøkelsen «Minoritets elever og skoleprestasjoner», se Engen m.fl. (1996).

### 3. Hovedtendenser i undersøkelsen ”Kjønn og skoleprestasjoner”

- De minoritetsspråklige jentene fikk, som samlet gruppe, høyere gjennomsnittresultat enn de minoritetsspråklige guttene i alle fagene (matematikk, norsk og norsk som andrespråk) unntatt i engelsk, der tendensen var et noe høyere gjennomsnitt til guttene.
- Det var de iranske jentene som oppnådde høyest gjennomsnitt alle resultatene sett samlet (i overkant av 3.0). Så fulgte de vietnamesiske jentene og de iranske og de vietnamesiske guttene kun én tidel bak.
- Det var de tyrkiske guttene som oppnådde det laveste gjennomsnittet alle resultatene sett samlet (2.2). De tyrkiske jentene fikk nest lavest gjennomsnitt, men hevdet seg relativt godt i norskfagene.
- Den pakistanske gruppa plasserte seg i en slags mellomposisjon. Her var resultatene for jentene og guttene svært like, unntatt i norsk som andrespråk hvor jentene fikk et gjennomsnitt som lå fire tideler høyere enn guttene.
- Ser vi på et forventet gjennomsnittsnivå på 3.0 finner vi dette nivået eller høyere i fem av sju resultater hos de iranske jentene, og i fire av sju resultater hos de iranske guttene og de vietnamesiske jentene. Alle resultatene til de tyrkiske guttene ligger til dels mye lavere enn et forventet gjennomsnitt på 3.0. Det samme gjelder de tyrkiske jentenes resultater, bortsett fra ett resultat på 3.1 i standpunkt norsk.
- Resultatene i engelsk skiller seg noe fra resultatene i de to norskfagene og i matematikk ved at guttene samlet presterte bedre enn jentene samlet.

#### 3.1. Resultater i de ulike fagene

##### *Matematikk*

I matematikk finner vi den beste prestasjonen hos de vietnamesiske guttene og jentene. De fikk i standpunkt ( 3.3 og 3.2) et gjennomsnitt som lå fire tideler og tre tideler foran de neste som var de iranske guttene og jentene. Guttene i disse to språkgruppene fikk altså noe høyere gjennomsnitt enn jentene i samme språkgruppe. I de to andre språkgruppene var det jentene

som skåret høyere enn guttene. Til avgangsprøva var avstanden mellom de vietnamesiske guttene og jentene (3.1) og de andre gruppene større enn den var i standpunktvurderingene. De iranske og de pakistanske jentene (2.6 og 2.5) fulgte bak de vietnamesiske elevene og fikk noe bedre karakterer enn guttene i sine språkgrupper til avgangsprøva.

Resultatene viser at de tyrkiske guttene presterte svakest i matematikk både til standpunkt og til avgangsprøva (2.2 og 2.0). De fikk et gjennomsnittresultat som lå mer enn en hel karakter under de beste gruppene. De tyrkiske jentene presterte også betydelig svakere enn de andre gruppene med et gjennomsnitt som lå to tideler høyere enn det de tyrkiske guttene fikk.

I matematikk både til standpunkt og til avgangsprøva fikk jentene samlet én tidel bedre i snitt enn det guttene fikk. Men innad i den enkelte språkgruppe varierer som vist ovenfor, rekkefølgen mellom guttene og jentene.

### *Norsk*

I *standpunkt i norsk* var det liten forskjell mellom gruppene ( 3.0-3.2) bortsett fra de tyrkiske guttene som fikk et gjennomsnitt som lå om lag en halv karakter under det de andre gruppene fikk (2.6). Innad i alle språkgruppene var det jentene som fikk høyest gjennomsnitt. Alle jentegruppene skåret noe bedre eller likt med beste guttegruppe som var den vietnamesiske (3.2). Det er verdt å merke seg de tyrkiske jentenes nivå her (3.1).

Til *avgangsprøva i norsk* fik de vietnamesiske jentene høyest gjennomsnitt (3.1), fulgt av jentene og guttene i den iranske gruppa (3.0). De tyrkiske jentene (2.4) fikk et betydelig lavere gjennomsnitt her enn til standpunkt og skåret lavest sammen med de tyrkiske guttene (2.3).

### *Norsk som andrespråk*

I *norsk som andrespråk* fikk de iranske jentene og guttene og de pakistanske jentene det høyeste gjennomsnittet til standpunktvurdering (3.2 og 3.1). Igjen var det de tyrkiske guttene som oppnådde det laveste nivået (2.5), mens de andre gruppene presterte jevnt og kom i en mellomposisjon.

Ser vi på *avgangsprøva i norsk som andrespråk* finner vi at de iranske jentene fikk et gjennomsnitt ( 3.6) som lå fire tideler høyere enn guttene i sin gruppe som fulgte som nummer to (3.2). De tyrkiske og de

pakistanske jentene (2.9 ) skåret noe høyere enn de vietnamesiske jentene. De tyrkiske guttene fikk det laveste gjennomsnittet (2.3).

### **Oppsummering i norsk og norsk som andrespråk**

Det var de iranske jentene som oppnådde høyest gjennomsnitt i norskfagene samlet (3.2), mens de tyrkiske guttene fikk det laveste gjennomsnittet (2.4). De tyrkiske jentene fikk lavest gjennomsnitt av jentegruppene, men oppnådde et snitt på 2.8, noe som var høyere enn tre av guttegruppene (ikke den iranske).

Tar vi utgangspunkt i et forventet gjennomsnitt på 3.0, finner vi at alle gruppene oppnådde dette nivået eller noe høyere i norsk standpunkt, unntatt de iranske(NB) og de tyrkiske guttene. Til avgangsprøva var det imidlertid kun de vietnamesiske jentene samt de iranske jentene og guttene som fikk et så høyt gjennomsnittsnivå. De iranske gutten oppnådde et høyere gjennomsnitt på avgangsprøva enn til standpunkt, mens for alle de andre gruppene skjedde det motsatte.

I norsk som andrespråk standpunkt var det de iranske jentene og guttene samt de pakistanske jentene som oppnådde et gjennomsnitt tilsvarende 3.0 eller høyere. Til avgangsprøva gjaldt dette kun de iranske jentene og guttene. Begge disse gruppene fikk høyere avgangsprøvekarakter enn standpunktvurdering. Den samme tendensen gjaldt også for de tyrkiske jentene.

### *Resultatene i engelsk*

Resultatene til avgangsprøva i engelsk skiller seg noe fra resultatene i de to norskfagene og i matematikk ved at guttene samlet presterte bedre enn jentene samlet (2.6 og 2.5). Det var kun i den tyrkiske gruppa at vi ikke finner denne tendensen, for der fikk jentene høyere gjennomsnitt i engelsk enn guttene. De iranske guttene og jentene er best ( 3.0), det samme oppnådde også de pakistanske guttene, mens de tyrkiske elevene, spesielt guttene, fikk det laveste gjennomsnittet (1.9).

## 5. TOLKING OG DRØFTING

### 5.1. Innledning

Variablene kjønn og språkgruppe ser ut til å gi betydelige utslag for minoritetslevenes skoleprestasjoner målt i karakterer. Når en skal forklare mulige årsaker til slike forskjeller kan en lete etter faktorer som både er knyttet til elev- og familiesida og mer skolerelaterte faktorer. Jeg har trukket inn sekundærdata på gruppenivå i den videre drøftinga, da jeg ikke hadde data verken på skolenivå eller elevnivå.

Som analyseredskaper for å tolke og drøfte resultatene fra undersøkelsen har jeg brukt sosio-økonomiske faktorer, kulturelle faktorer og innvandrings- og migrasjonsrelaterte faktorer. Dette er alle faktorer som vil kunne være med å forklare hvorfor kjønn og språkgruppe er variabler som har betydning når det gjelder minoritetslevers skoleprestasjoner.

*Sosio-økonomiske faktorer* er sentrale innen utdanningssoiologien (jfr. H.T. Teigland 1998), og en har i den sammenheng vært opptatt av å forklare ulikhet i skoleprestasjoner og utdanning med at elevene møter på skolen med ulike forutsetninger hjemmefra. Slike forutsetninger er for eksempel foreldrenes utdanning og økonomiske situasjon, at foreldre har ulike holdninger til og oppfatninger av skolen, og at de gir ulik grad av oppmuntring og støtte. Jeg har sett nærmere på hvordan dette slår ut for minoritetsguttene og minoritetsjentene og for de fire språkgruppene i min undersøkelse.

Med *kulturelle faktorer* mener jeg forhold som språk, religion og spesifikk trekk ved en etnisk gruppe som kan ha betydning for hvordan elevene fra disse gruppene forstår og tilpasser seg den norske skolen og de krav de møter der. Jeg har sett på kjønns sosialisering som en kulturell faktor som kan gi ulike forutsetninger for gutter og jenter fra ulike språkgrupper når det gjelder satsing på skole og utdanning.

*Innvandrings- og migrasjonsrelaterte faktorer* er forhold som har med disse elevenes spesielle livssituasjon som innvandrere og immigranter å gjøre. Dette er forhold som vil kunne prege elever fra flyktningefamilier og fra arbeidsinnvandrerfamilier ulikt. Disse gruppene har ulik fortid, ulik innvandringsgrunn til Norge og også ulike framtidsplaner og framtidsdrømmer. Slike forhold vil kunne virke innpå elevenes motivasjon, innsats og dermed skoleprestasjoner.

Sentrale spørsmål og problemstillinger fra min undersøkelse er følgende:

Hvorfor får jentene fra språklige minoriteter bedre karakterer enn guttene? Hvorfor er tendensen i engelsk motsatt av det vi finner i de andre fagene? Hvorfor presterer språkgruppene ulikt på skolen? Hvorfor får tyrkiske gutter så svake resultater? Av alle jentegruppene fikk de tyrkiske jentene det svakeste karaktergjennomsnittet i seks av de sju resultatene som inngår i materialet. Hvorfor får tyrkiske jenter dårligere karakterer enn jenter fra andre språklige minoriteter? Hvilke faktorer påvirker den iranske og den vietnamesiske gruppa slik at de presterer best av disse fire gruppene?

## **5.2. Oppsummering av noen mulige forklaringsfaktorer**

Guttenes og jentenes skoleprestasjoner er avhengig av hvilken språkgruppe de tilhører. Det er ikke slik at alle jentegruppene presterer bedre enn alle guttegruppene, selv om jentene samlet fikk et høyere karaktergjennomsnitt enn det guttene fikk. For å prøve å forklare hvorfor de iranske jentene presterer best og de tyrkiske guttene dårligst samlet sett i hele materialet, må en altså bruke forklaringer som henger sammen med språkgruppetilhørighet, i tillegg til mer kjønnsesifikke forklaringer.

Det er flere undersøkelser som bekrefter mine funn, nemlig at minoritetsjentene presterer bedre i skolen enn minoritetsguttene, og at det til dels er store forskjeller språkgruppene i mellom når det gjelder skoleprestasjoner. En annen tendens i flere undersøkelser er at de iranske og de vietnamesiske elevene lykkes bra i skolen, men at de tyrkiske elevene får dårlige skolerresultater, selv om bildet er noe mer nyansert (jfr. Engen m.fl. 1996, Ejrnæs og Tireli 1992, Fry og Hirisawa 1995), noe som sammenfaller med mine funn.

### *Generell faktor*

Det pekes på at faktorer som foreldreoppmuntring, positive holdninger til skolen og til lærer, stor arbeidsinnsats, mer arbeid med lekser, går oftere på bibliotek virker gunstig inn på skoleprestasjoner, og at jentene profiterer på dette i større grad enn guttene (se bl.a. Löfgren 1991, Nielsen 1997, Kulbrandstad 1997, Lauglo 1998, Pihl 1998). Flere av disse faktorene kjenner vi igjen som gjeldene for jenter generelt.



### *Kompetanse i andrespråket*

I tillegg viser noen undersøkelser at jentene har kontakt med norsktalende, og som min undersøkelse også viser, at de behersker andrespråket bedre enn guttene. Dette er faktorer som har positiv påvirkning på skoleprestasjoner. De første faktorene kan også være noe av årsaken til bedre beherskelse av andrespråket. Videre vil kompetanse i andrespråket kunne føre til mer kontakt med norsktalende, noe som igjen fører til økt kompetanse (se bl.a. Øzerk 1992, Can 1994, Löfgren 1991, Nielsen 1997, Pihl 1998, Sandrup 1998, Bøgild Mortensen 1989).

### **Kulturelle faktorer og læring av andrespråket**

Men min undersøkelse viser at det er ikke nok å være jente. For selv om jentene presterer bedre enn guttene i sin språkgruppe, presterer de ikke bedre enn alle guttene. Derfor må det også være faktorer som virker inn som har med forhold innad i den etniske gruppa å gjøre.

Hva med mulighetene for læring av andrespråket? Er disse like gunstige for både guttene og jentene?

Når det gjelder mulighetene for uformell læring av norsk, viser flere undersøkelser at guttene i mange miljøer har større frihet enn jentene. Jentene, spesielt de tyrkiske og de pakistanske, tilbringer mer av fritida si hjemme i den etniske gruppa i et morsmålsspråklig miljø enn det guttene gjør. Dette skulle gi dårligere uformelle betingelser for å lære norsk enn det guttene har. Spørsmålet er om guttenes reelle muligheter er noe bedre (se bl.a. Akman 1995, Ejernæs & Tireli 1992, Kulbrandstad 1997, Sandrup 1998, Bøgild Mortensen 1989, Høgmo 1990, Just Jeppesen 1993, Wikan 1995).

Selv om jentene skårer høyere enn guttene i alle gruppene i andrespråket, er det stor forskjell på nivå i jentegruppene, noe som kan ha sammenheng med at jentene har ulik grad av frihet og oppdragelse i ulike etniske grupper.

### **Verdiforankring**

I noen undersøkelser påpekes betydningen av forankring i den etniske kulturen som en fordel med tanke på integrering i skole og samfunn (Ejrnæs og Tireli 1992). Det kan tyde på at jentene i noen av gruppene har en mer solid *verdiforankring* i familiens og den etniske gruppas kultur, enn

guttene. Kan det være slik at jentene kommer gunstigere ut når det gjelder en ordning med "arbeidsdeling" mellom hjem og skole enn tilfellet er med guttene? Hjemmet er i større grad i stand til å gi jentene en verdiforankring i den etniske kulturen enn det som skjer for guttene. Jentene tilbringer mer tid hjemme med foreldre, søsken, slektninger og andre fra samme etniske gruppe enn det guttene gjør. Her skjer det mye uformell kunnskaps- og verdioverføring som gjør at jentene i denne alderen får en trygg identitet. (jfr. Sandrup 1998, Bøgild Mortensen 1989, Ejernæs & Tireli 1992). Undersøkelser viser imidlertid også at *tradisjonelle verdier og rollemønstre* som jentene sosialiseres til i egen etnisk gruppe kan stenge for videre utdanningsplaner spesielt for jentene (jfr. Sarbalkan 1994, Bøgild Mortensen 1989). Dette vil kanskje være til hinder for skolemotivasjon og utdanningsplaner når jentene blir eldre, og ikke virke inn på samme måte mens de går i grunnskolen.

Jentene i noen av gruppene vil også kunne ha bedre muligheter til å lære morsmålet godt enn det guttene har. Kompetanse i morsmålet vil kunne fungere både som et identitetsanker og som et redskap i andrespråkstilegnelsen. Dårlig kompetanse på morsmålet kan bety avstand til det etniske miljøet som en kommer fra (Can 1994), som vil kunne føre til mangel på tilhørighet og selvforståelse.

Jeg vil nå summere opp de sammenhengene som jeg har funnet når det gjelder skoleprestasjoner i de enkelte språkgruppene.

*Den iranske gruppa* fikk de beste skoleprestasjonene. Noe av årsakene til dette kan skyldes at det var den gruppa hvor flest foreldre har utdanning på høyere nivå, foreldrene har høye ambisjoner på barnas vegne når det gjelder utdanning og yrke, og de gir mye oppmuntring. Iranerne er flyktninger som sannsynligvis satser på ei framtid i Norge, de kommer fra storbyer og mer moderne samfunn og har relativt trygge økonomiske kår. I tillegg står morsmålet sterkt i denne gruppa, og persisk er det språket av de fire i undersøkelsen som står nærmest det norske språket. De fleste av iranerne er muslimer, men det kan virke som om de også er åpne for mer moderne ideer og verdier, slik at tradisjonelle verdier ikke stenger for kontakt med majoritetssamfunnet, utdanning og yrkesaktivitet verken for guttene eller jentene.

*Den vietnamesiske gruppa* presterte omtrent like godt som de iranske elevene. De er også flyktninger som må satse på ei framtid i Norge. De har

høye yrkesambisjoner for barna med en preferanse for akademiske studier og yrker, og de ser på en vellykket tilpasning som resultat av god utdanning. Utdanning er kjennetegn på status, selv om foreldrenes bakgrunn er variert, både når det gjelder grad av modernisering i hjemlandet og utdanningsnivå. De gir mye foreldreoppmuntring, og morsmålet står sterkt i gruppa. I tillegg har de en arbeidsinnsats og en pliktfølelse til å yte sitt beste, som forklares ut i fra verdier knyttet til en buddhistisk og konfusiansk kultur. Kulturelle endringer i landet ha ført til at flere kvinner tar mer utdanning og har profesjonelle yrker, noe som viser seg i de vietnamesiske jentenes skoleprestasjoner. Akman (1995) skriver at de vietnamesiske kvinnene mestrer eksillivet bedre enn mennene, og at jentene har et mer avklart forhold til det å leve i to kulturer. De finner kompromisser som ivaretar begge kulturene, og de har oftere nære norske venner enn det guttene har. Guttene strever mer med å få innpass i norske miljøer, noe som kan påvirke skoleprestasjonene negativt.

*Den pakistanske gruppa* kom i en mellomposisjon i min undersøkelse. Det kan være mange grunner til at de ikke greide seg så godt i skolen som de iranske og de vietnamesiske elevene. De er arbeidsinnvandrere med muligheten for å flytte tilbake, men også muligheten til å reise på besøk til hjemlandet og holde regelmessig kontakt med egen kultur. Det kan bety at tilhørigheten med og satsingen på ei framtid i Norge i mindre grad er til stede. Mange av foreldrene har bakgrunn fra jordbruksdistrikter på landsbygda i et før-moderne samfunn, og mange har et lavt utdanningsnivå. Likevel er mange utdanningsmotiverte, og utdanning betyr ofte akademisk utdanning. Det er vanlig blant pakistanere at mange driver egen familiedrevet forretningsvirksomhet, noe som fører dem i kontakt med majoritetssamfunnet, men som er en type yrke som kanskje ikke krever et høyere utdanning. Pakistanerne er muslimer, og det preger deres tilpasning til det norske samfunnet. Mange pakistanske kvinner er i liten grad yrkesaktive, og holder på en tradisjonell kvinnerolle. Dette preger også mange av de unge pakistanske jentenes holdninger og drømmer om framtida. Jentenes førstevalg av *rollemodell* for framtida var “å bli som mor” (Sandrup 1998).

*Den tyrkiske gruppa* har mange fellestrekk med den pakistanske, og mange av de samme trekkene er om mulig enda sterkere til sted for den

tyrkiske gruppa. De kom som arbeidsinnvandrere, muslimer og kom i stor grad fra før-moderne samfunn med liten tradisjon for utdanning. Mange av foreldrene har kun 5-årig obligatorisk skole fra hjemlandet. De kan ha lave ambisjoner når det gjelder barnas utdanning, barna slutter skolen tidlig for å gå inn i ufaglærte jobber før de gifter seg unge. Jentene sosialiseres i tette etniske nettverk, og tradisjonelle verdier preger framtidsdrømmene deres. Guttene søker ut, men har problemer med å få innpass og å bli akseptert av majoritetssamfunnet. De tyrkiske kvinnene er i større grad yrkesaktive enn de pakistanske, og det er undersøkelser som viser at synet på jenter og utdanning kan være i ferd med å endre seg.

Noen av undersøkelsene viser at jentene i større grad enn guttene i den tyrkiske og i den pakistanske gruppa, lever i tette etniske fellesskap som gir gode muligheter for kunnskaps- og verdioverføring. Det er en situasjon som kan gi muligheter for en relativt positiv og trygg identitetsutvikling, selv om tradisjonelle verdier og rollemønstre hos jentene står i motsetning til dem de møter i majoritetssamfunnet. De tilhører en stabil gruppe som gjør at de er relativt trygge på hvem de er (Sandrup 1998). Dette kan slå positivt ut for jentene blant annet i skolesammenheng på den måten at en arbeidsdeling mellom hjem og skole når det gjelder verdimesig og instrumentell kvalifisering fungerer. Situasjonen kan virke vanskeligere for guttene i disse to språkgruppene. De søker mer ut, men opplever ofte å bli avvist av majoriteten. I tillegg vurderes de av sine egne som at de er blitt for mye påvirket av majoritetssamfunnet, og dermed ikke "gode" ektemenn, svigersønner og etniske medlemmer. En slik situasjon gir dårligere betingelser for en trygg identitetsutvikling. Dette er forhold som med stor sannsynlighet påvirker sjølbilde og dermed skoleprestasjoner. Det kan bety at den sosiale situasjonen for flere av minoritetsguttene er mer problematisk enn den er for jentene, og at betingelsene for verdiforankring er ulik. Skolen tar hånd om nytte kvalifiseringa inn mot majoritetssamfunnet, mens hjemmet tar hånd om den verdimesige forankringa inn mot den etniske kulturen; og dette fungerer best for jentenes del.

### **5.3. Resultatene sett i lys av sosialiseringsteoretiske begreper**

Det kan virke som om *elevene i den iranske og den vietnamesiske gruppa, både guttene og jentene*, har et relativt sterkt interessefellesskap med

skolen (jfr. Hoëm 1978, Engen 1989, Sand 1996). Barnas utdanning og integrering i Norge vil heve foreldrenes og familiens status. På den andre sida skjer dette i noen grad på bekostning av tradisjonelle verdier i disse gruppene. Dersom de lykkes i sitt utdanningsprosjekt og opplever at skolen gir elevene den nødvendige kompetansen, er mulighetene for utvikling av et delvis verdifelleskap også til stede. Dette er altså grupper som kan dra fordeler av en arbeidsfordeling mellom hjem og skole (jfr. arbeidsdelingshypotesen beskrevet i Engen m.fl. 1996). Det vil også kunne etableres et forhold mellom hjemmet og skolen som bygger på et sterkt interessefelleskap og et delvis verdifelleskap, dersom skolen gir plass til minoritetskulturen slik at elevene og foreldrene kan kjenne seg igjen og oppleve respekt for noe av sitt i skolen. En slik situasjon vil være gunstig med tanke på *pluralistisk integrering* i majoritetssamfunnet på sikt. Akman (1995) skriver imidlertid at de vietnamesiske ungdommene opplever et sterkt press for å ta høy utdanning, noe som krever gode norskkunnskaper, og det er dessverre mange som mislykkes.

Når det gjelder *de tyrkiske elevenes* situasjon, så er forholdet mellom hjemmet og skolen i stor grad preget av både verdi- og interessekonflikt, spesielt kan det gjelde for guttene. Mange i denne gruppa tolkes som lite motiverte og med små muligheter for å satse på utdanning utover grunnskolen, noe karakterene fra undersøkelsen min viser. Det betyr at de liten grad ser nytteverdien av skole og utdanning. En slik situasjon er ikke gunstig med tanke på integrering i majoritetssamfunnet. Situasjonen for elevene har preg av skjernet sosialisering, noe som på sikt kan føre til *segregering*.

Det kan virke som om *de tyrkiske guttenes situasjon* ser mørkere ut enn jentenes, på den måten at mange av guttene i har mindre tilknytning til den etniske gruppa, og at de prøver å få innpass i majoritetssamfunnet, men blir avvist. Undersøkelser viser at de tyrkiske jentene ikke vil gifte seg med tyrkiske gutter som er vokst opp i Norge fordi guttene er blitt ”for norske”, noe som kan tyde på at jentene i større grad enn guttene holder på muslimske verdier og væremåte. Det kan bety at de tyrkiske guttene er i en *desosialiseringssituasjon*, og ikke føler tilhørighet verken i den tradisjonelle etniske gruppa eller i majoritetssamfunnet. Denne situasjonen kan føre til rotløshet, identiteskrise og *marginalisering* i majoritetssamfunnet. Wikan (1995) sier at dersom guttene ikke utvikler kompetanse i

forhold til majoritetssamfunnet, kan resultatet bli avvikende eller kriminell adferd. Det er mye i min undersøkelse som kan tyde på at de nettopp ikke utvikler en slik kompetanse som Wikan påpeker, dersom en bruker karakterer som uttrykk for dette.

*Den pakistanske gruppa* er på en måte i en mellomposisjon, selv om jeg vil konkludere med at de har mange fellestrekk med den tyrkiske gruppa. Det som kan være ulikt, er at det ut i fra mitt materiale kan se ut som om det er flere i den pakistanske gruppa som har muligheter til å ha et interessefellesskap med skolen, selv om verdikonflikten er til stede i omtrent samme grad som hos de tyrkiske elvene.

Mange er bekymret for de muslimske jentenes framtid i Norge, noe det sikkert kan være grunn til. Jeg mener å kunne si at situasjonen kan fortone seg minst like «kritisk» spesielt for de tyrkiske guttene. Her må det gjøres mer på flere nivåer for å finne fram til tilbud som kan sikre denne gruppa gunstigere sosialiseringsbetingelser med tanke på tilpasning og integrering.

**Tabell 1: Kjønnforskjeller i standpunkt- og eksamenskarakterer. Alle fag fordelt etter språkgruppe og kjønn. I hver tabellcelle angir første linje gjennomsnittskarakter for hhv. gutter og jenter, mens andre linje viser gjennomsnitt for begge kjønn.**

	vietnamesisk	tyrkisk	persisk	urdu	alle
<b>Standpunkt</b>	3.27 - 3.16	2.16 - 2.38	2.86 - 2.74	2.57 - 2.59	2.73 - 2.76
<b>MATEMATIKK</b>	3.21	2.27	2.81	2.58	2.74
<b>Standpunkt</b>	3.12 - 3.23	2.57 - 3.06	2.90 - 3.20	3.01 - 3.14	2.99 - 3.19
<b>NORSK</b>	3.18	2.78	3.02	3.06	3.07
<b>Standpunkt</b>	2.75 - 2.89	2.45 - 2.85	3.08 - 3.19	2.70 - 3.05	2.70 - 2.99
<b>NORSK 2. språk</b>	2.82	2.63	3.13	2.85	2.83
<b>Eksamen</b>	3.11 - 3.09	1.95 - 2.06	2.40 - 2.55	2.49 - 2.53	2.51 - 2.61
<b>MATEMATIKK</b>	3.10	1.99	2.46	2.51	2.55
<b>Eksamen</b>	2.82 - 3.14	2.33 - 2.40	3.00 - 3.00	2.79 - 2.81	2.78 - 2.90
<b>NORSK</b>	2.97	2.38	3.00	2.80	2.83
<b>Eksamen</b>	2.43 - 2.79	2.33 - 2.94	3.22 - 3.55	2.46 - 2.91	2.49 - 2.93
<b>NORSK 2 språk</b>	2.61	2.79	3.40	2.67	2.71
<b>Eksamen</b>	2.62 - 2.50	1.93 - 2.11	3.00 - 3.00	3.00 - 2.60	2.64 - 2.48
<b>ENGELSK</b>	2.56	2.03	3.00	2.81	2.56

## LITTERATUR

- Akman, H: (1995): *Landflyktighet. En etnografisk undersøkelse av vietnamesiske flyktninger i eksil*. Forlaget Migrasjonslitteratur. Bergen.
- Bøgild Mortensen, L. (1989): «At være eller ikke være». Tyrkisk ungdom i København og Ankara. *Kultursociologiske skrifter nr.27*. Akademisk Forlag.
- Can, M. (art.)(1994): «Den danske skole set med fremmede øjne». I: *En flersproget skole*. KVAN 38.
- Ejrnæs, M. og Tireli, Ü. (1992): *Æblet falder langt fra stammen*. Forlaget Fremad. København.
- Engen T.O. (1989): *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning*. Oplandske Bokforlag. Vallset.
- Engen, T.O., Kulbrandstad, L.A. og Sand, S. (1996): *Til keiseren hva keiserens er? Om minoritetslevers utdanningsstrategier og skoleprestasjoner*. Oplandske Bokforlag. Vallset.
- Fry, A. og Hirasawa, K. (1995): «Turkish Girls' Educational and Careere Choices: A Study of Second-Generation Muslim Girls in Sweden». I: Dahl. Ø. (red.): *Intercultural Communication and Contact*. Misjonshøgskolens Forlag Stavanger 1995.
- Heesch, E.J., Storaker, T. og Lie, S. (1998): *Språklige minoriteters prestasjoner i matematikk og naturfag. En komparativ studie av TIMSS-resultatene i matematikk og naturfag til språklige minoriteter og barn av norske foreldre*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Hoëm, A. (1978): *Sosialisering*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Høgmo, A. (1990): *Enhet og mangfold. En studie av flerkulturelle skolemiljøer i Oslo*. Ad Notam Forlag. Oslo.
- Just Jeppesen, K. (1993): *Skolen - en nøgle til integration?* Sosialforskningsinstituttet.
- Kristensen, K.S. og Kjeldsen, M. (1994): «Ett skolebillede». I: *En flersproget skole*. KVAN 38.

- Kulbrandstad, L.A. (1997): *Språkportretter. Studier av tolv minoritetselvers språkbruksmønstre, språkholdninger og språkferdigheter*. Oplandske Bokforlag. Vallset.
- Lauglo, J. (1998): «Constructive engagement: Immigrant youth in Oslo schools». Paper, NOVA
- Löfgren, H.(1991): *Elever med annat hemspråk än svenska*. Pedagogisk orientering og debatt.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen; L97*. KUF.
- Nielsen, J.C. (1997): *Tosprogede elevers danskkundskaber på folkeskolens ældste klassetrin*. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Pihl, J. (1998): *Minoriteter og den videregående skolen*. Avhandling til dr. polit. graden Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Sand, S. (1996): *Integrering eller assimilering?* Oplandske Bokforlag. Vallset.
- Sand, S. (1999): *Iransk jente – tyrkisk gutt - hva skjer i møtet med den norske skolen?* Rapport nr.25/1999. Høgskolen i Hedmark
- Sandrup, T. (1998): *Sin mors datter. Et studie av tyrkiske og pakistanske jenter og kvinner i en norsk drabantby*. Hovedoppgave i sosialantropologi. Institutt og museum for sosialantropologi. Univeritetet i Oslo.
- Sarbalkan, M. (1994): Ud af skolen og hva så? I: ”En flersproget skole”. KVAN nr. 38
- Similä, M. (1994): «Andra generationens invandrare i den svenska skolan». I: R. Erikson & J. O. Jonsson (red.) *Sorteringen i skolan: studier av snedrekrytering och utbildningens konsekvenser*. Carlssons Bokförlag
- St.meld.17 (1996-97):Om innvandring og det flerkulturelle Norge.
- Teigland, H.T. (1998): *Med innvandrerbakgrunn i skolen*. En kvalitativ studie av elever med innvandrerbakgrunn i skolen. Hovedoppgave Sosiologisk institutt Universitetet i Bergen høsten 1998



- Undervisningsministeriet (1990): *Uddannelsesmæssige forhold for flyktninge og indvandrere*. Statens informasjonstjeneste. København.
- Wikan, U. (1995): *Mot en ny norsk underklasse*. Gyldendal Norske Forlag.
- Øzerk, K. 1992: *Om tospråklig utvikling. En teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklighet*. Oris Forlag.
- Aasen, J. (1998): *Minoritets elever i grunnskolen. Analyse av ressursbehovet til særskilt norsk- og morsmålsopplæring*. Høgskolen i Hedmark, avd. for lærerutdanning.

# **Fra barnehage til skole – hva slags skole møter barna fra prosjektbarnehagene i bydel Gamle Oslo?**

**Tove Skoug**

## **1. ”Prosjektbarna” – hvem er de?**

Prøveprosjektet ”Gratis korttidstilbud i barnehage for alle 5-åringer i bydel Gamle Oslo” ble igangsatt i 1998. Det ble opprettet særskilte barnehager i ulike typer lokaler forskjellige steder i bydelen, dette som et 4-timers tilbud for de barna som ellers ikke hadde plass i barnehage. Prosjektet ble finansiert gjennom særskilte midler fra Barne- og familiedepartementet (BFD), og var opprinnelig tenkt å gå over en 3 års periode. I løpet av perioden ble prosjektet utvidet til også å omfatte alle fireåringer i bydelen og forlenget fram til sommeren 2002. Som type prøveprosjekt er nå dette korttidstilbudet formelt avsluttet. Men de om lag 140 korttidsplassene blir fortsatt opprettholdt på særskilte statlige driftsmidler fram til nyttårsskiftet. Hva som videre skjer med dette barnehagetilbudet i bydelen, er usikkert.

”Prosjektbarna” er den betegnelsen jeg her bruker på de barna som har hatt/har plass i disse særskilt opprettede korttidstilbudene. Neste alle har minoritetsspråklig bakgrunn. Det var denne gruppen barn som var den primære målgruppen for prosjektet i bydel Gamle Oslo (Nergård 2002, Sand og Skoug 2002).

## **2. ”Prosjekt Gamle Oslo” og vårt evalueringsoppdrag i skolen.**

Hovedhensikten ved dette barnehagetilbudet var å legge til rette for bedre *integrering* og *språkopplæring*. Barnehagene skulle forberede barna for skolestart ved å fremme deres norskspråklige kompetanse og sosiale samhandling.

Høgskolen i Hedmark (HH) ble engasjert av BFD til å beskrive og vurdere prosjektbarnehagene som pedagogisk tiltak. Vår første

evalueringsrapport var ferdig i januar 2002, og bygger på data knyttet til det årskullet femåringer som begynte på skolen høsten 2000. I rapporten pekes det på at prosjektbarnehagenes opplegg er organisert og lagt opp som et kompensatorisk tiltak som i prinsippet samsvarer med en type énspråklig opplæringsmodell som har assimilering som mål (Baker 1996). De fleste barna har tilegnet seg norsk i løpet av barnehageåret, men starter skolen likevel med langt svakere norskspråklig kompetanse enn hva deres etnisk norske jevnaldringer generelt har (Sand og Skoug 2002). Det er ulike aspekter ved barnehagenes opplegg og deres erfaringer underveis som inngår i vår evaluering. Etter planen skal den siste rapport ferdigstilles nå ved årsskifte 2002/2003.

I samarbeid mellom BFD og daværende Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet – nå Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) – ble HH's evalueringsoppdrag utvidet underveis, til ikke bare å ha søkelyset på fireåringene på barnehagene, men også til å følge opp prosjektbarna inn i skolen. Det er UFD som finansierer denne siste oppfølgingsdelen med Læringscenteret som oppdragsgiver. Her er hovedfokus rettet mot hvordan prosjektbarna klarer seg i skolen når det gjelder *sosial samhandling* og *språkutvikling*. For å kunne si noe om dette, har det også vært nødvendig å danne seg et bilde av den læringssituasjonen elevene er i på skolen – undervisningsopplegget og læringsmiljøet generelt og språkopplæringen spesielt. Denne delen av vårt evalueringsoppdrag har pågått siden sommer 2000. Etter planen skal denne skolerapporten også ferdigstilles ved årsskiftet som kommer.

### **3. Evaluering ”Oppfølging i skolen” - Utvalg og metoder.**

Vi har fulgt noen av de barna som vi gjennom barnehageåret 1999/2000 hadde språktestet i barnehagen. Til sammen var det 22 barn, og som høsten 2000 begynte på forskjellige skoler både innen og utenfor bydelen. For å utnytte de tildelte midlene for oppdraget mest effektivt var det nødvendig å foreta en begrensning i utvalget skoler/klasser. Vi valgte ut to barneskolene i bydelen og én førsteklasse på hver av disse skolene. Utvelgelsen ble foretatt ut fra kriteriet ”flest mulig av våre språktestete prosjektbarn i samme klasse”. Disse to klassene, som ved skolestart omfattet til sammen 8 av ”våre barn”, har vi så fulgt i to år gjennom elevenes 1. og 2. klassetrinn, - fram til sommeren 2002.

Innsamling av data har skjedd gjennom ulike metoder. De viktigste har vært:

- *Observasjoner* – først og fremst i klasserommet/undervisnings-situasjonen men også i skolegård/friminutt.
- *Intervju* med klassestyrer og med skoleledelse.
- Språkscreeningstest.

I tillegg har vi fått utfyllende informasjon gjennom ulike skriftlige planer/oversikter på klassenivå og diverse uformelle samtaler med klassenes lærere.

Som evalueringsinstans med nær tilknytning til den pedagogiske praksis, er vi opptatt av at resultatene/erfaringene i prosjektet blir orientert mot *pedagogiske konsekvenser* både for barnehagen og for småskolen. Vi arrangerte derfor et par felles arbeidsseminarer hvor våre skole- og barnehageinformanter ble invitert til å delta i en analyse og vurdering av de utviklingsmuligheter og -hindringer som ligger i egen virksomhet. Dette særlig med tanke på å sikre en sammenheng og progresjon i opplæringen fra barnehagen til skolen. Disse seminarene, hvor vi presenterte våre foreløpige resultater underveis fra undersøkelsene våre, ga oss nyttig tilbakemelding fra informantene på våre innsamlede data og tolkninger. Således bidro disse seminarene til også å styrke validiteten i vår beskrivelse av undervisningsoppleggene og elevenes læringssituasjon.

Så langt om evalueringsoppdraget vårt. I det følgende skal jeg presentere noen hovedtrekk ved undervisningsopplegget i de to klassene vi har fulgt – dette slik vi har sett det i lys av ”våre” prosjektbarns møte med skolen som førsteklasinger.

#### **4. Møte med skolegården.**

*Mitt* første konkrete møte med det levende skolegårdsmiljøet ved en av Gamle Oslos barneskoler virket nærmest litt *skremmende*. Særlig når jeg også prøvde å tenke meg inn i situasjonen til en liten storøyd skolestarter på 6 år. Store gamle murbygninger rager høyt til værs rundt en asfalterte skolegård – en plass fylt av ”store” gutter i voldsom aktivitet – løping, huiing, fotballsparking og luenapping. Jentene i små grupper langs veggene i skolegårdens ytterkanter. De voksne var der nok som ”inspektører”. Men for meg, som var ukjent med miljøet, var det ikke lett å

få øye på disse lærerne. Dette var en by-skolegård med et lydnivå nær opp til krav om hørselsvern, antar jeg; – støyen fra flere hundre elever gjallet i ekko mellom de høye murbygningene. Og jeg tenkte, jammen kreves det stort mot for en 6-åring å begi seg inn i dette! Særlig hvis hun/har relativ liten erfaringen med andre barn.

Dette var mitt førsteinntrykk høsten 2000. Siden den gang har nok skolegårdsmiljøet på denne skolen blitt noe mer rolig. – Eller kanskje er det bare jeg som etter hvert vente meg til aktiviteten og støyen? Uansett, ”våre” barn syntes i hvert fall å finne seg fort til rette i friminuttene ute i sine skolegårder. Men så kom de jo til skolen med en viss sosial erfaring utenfor sitt eget lille hjemmemiljø. De hadde jo fått sin dose ”livserfaring” gjennom sosialt samspill med andre barn og voksne i barnehagen.

Så langt mine ”inntrykk-betrakninger”. Men så over til en mer systematisk presentasjon av noen sider ved den undervisningssituasjonen ”våre” prosjektbarn gikk inn i på de forskjellige skolene/i sine klasser, her omtalt som skole/klasse X og skole/klasse Y.

## **5. Noen strukturelle rammebetingelser.**

Disse elevene kom fra ett år i korttidsbarnehage hvor gruppene besto av barn med forskjellige morsmål – det var 7 til 9 forskjellige morsmål i barnhagegruppen. I den enkelte barnegruppe var bare ett eller to barn som hadde norsk som morsmål. Minoritetsbarna hadde med andre ord hatt svært få muligheter for å delta i sosial interaksjon med etnisk norske barn i barnehagen. Overgangen til skolen medførte ikke noen vesentlige forskjeller i så måte.

I klasse X var det 27 elever fra til sammen 8 ulike språkgrupper. Blant disse var det 4 elever som hadde norsk som morsmål. På samme måte som i barnehagene var det også her den urduspråklige gruppen som var i flertall. Enkelte elever hadde heller ikke her andre jevnaldringer med felles morsmål innen klassegruppen. Lærerteamet besto av to lærere som delte klassestyreroppgaven, en kvinnelig lærer med norsk som morsmål og en mannlig tospråklig lærer. Hans morsmål var ikke felles med noen av elevene i klassen, men han snakket noe arabisk, hvilket var morsmålet til et par av elevene i klassen. Blant de voksne var det også en etnisk norsk assistent som fungerte som del av klassens lærerteam. Klassen var i vesentlig grad sammensatt *på tvers* av språkskillene og ga med andre ord

gode muligheter for *inter-etniske relasjoner* innen klassen, - først og fremst på tvers av de forskjellige minoritetsspråkene. Men gruppesammensetningen ga også muligheter for sosial samhandling med jevnaldringer med norsk morsmål. Dette representerer en viktig faktor med hensyn til de minoritetsspråklige elevenes muligheter for tilegnelse av norsk som andrespråk (Engen 1996, Øzerk 1992, 1997).

Denne ”på-tvers”-sammensetningen var ikke i like stor grad fulgt på skole Y. Her besto ”vår” 1. klasse av 20 elever, omtrent halvparten var arabiskspråklige barn og den andre halvparten var somalispråklige. I tillegg var 2-3 elever som alle var alene med sine respektive morsmål. Det var ingen etnisk norske elever i klasse Y. Den eneste etnisk norske var den kvinnelige klassestyreren. Resten av lærerteamet besto av en tospråklig lærer som snakket arabisk, og en tospråklig lærer som hadde somali som morsmål. Den arabiskspråklige læreren hadde halve stillingen sin knyttet til klassen og var tilstede i mesteparten av undervisningstiden i løpet av uken. Den somalispråklige læreren hadde i utgangspunktet bare en liten andel av sin stilling knyttet til 1. klasse og var tilstede i undervisningstiden bare noen få timer i uken. Men slik klassegruppen var sammensatt, hadde langt de fleste elevene i klasse Y muligheter for å inngå i ulike *intra-etniske relasjoner*, en viktig faktor med tanke på å opprettholde og utvikle eget morsmål og etnisk tilhørighet. (Engen 1996, Øzerk 1992, 1997). Derimot var det i denne klassen ingen muligheter for elevene å delta i samhandling med etnisk norske jevnaldringer innen klassen. Skulle dette aspektet ved deres tospråklige utvikling bli ivaretatt, måtte dette skje utenfor rammen av klassen, kanskje også utenfor skolen.

## **6. Undervisningsopplegget**

### **6.1. Overordnet mål**

Klassestyrerne for begge klassene framhevet at målet for arbeidet i 1. klasse er at elevene *skal bli trygge*, at de *skal lære å ta hensyn til hverandre* og at de *tilegner seg sosiale ferdigheter*. Begge lærerne som ble intervjuet, vektla at elevene må oppleve å få *klare grenser* å forholde seg til i sin skolesituasjon. I tillegg framhevet den tospråklige klassestyreren i klasse X at elevene må oppleve å *bli tatt på alvor/bli møtt med respekt*. Klassestyrer Y formulerte seg ikke på denne måten, men kanskje lå det

noe av det samme i hennes utsagn om at elevene må oppleve også å ”*få kjærlighet*” fra lærer.

## 6.2. Undervisningsinnhold og -språk

Innholdet i undervisningen dekket de ulike fagområdene (*norsk, matematikk, natur- og miljøfag, kunst og håndverk, musikk, samfunnsfag, KRL, engelsk og kroppsøving*). Fagene inngikk gjerne i ulike periodiske temaer, som for eksempel ”Familien og nærmiljøet”, ”Høsten” og ”Høytider: Jul, Id”. Bortsett fra markeringene knyttet til islamske Id, syntes innholdet i det formelle undervisningsopplegget generelt å være identisk med et hvilket som helst 1.klasse-opplegg i den norske grunnskolen. Temaene kom gjerne fram i undervisningen gjennom samtaler, utvalgte sanger, bøker og ulike arbeidsoppgaver knyttet til de ulike fagene. Men noe av undervisningsstoffet ble også behandlet mer som rene fagoppgaver. For eksempel gjennom matematikkoppgaven gitt av lærer: ”Tegn like mange baller som det er antall streker på arket, - hvor mange streker er det ... (elevene teller) ... ja, - og hvor mange baller skal dere da tegne?” (Klasse Y høsten 2000). Eller: ”Tegn et *kryss* (lærer demonstrerer på tavlen) på alle de *store* tingene på arket og en *sirkel* på alle de tingene som er *mindre*, (og videre .... tegn en *firkant* ...en *trekant*....”(Klasse X våren 2001).

Undervisningsspråket var *norsk* i begge klassene. Det var norsk som ble brukt, både muntlig og skriftlig. Gjennom vår kartlegging fant vi ingen eksempler på at elevenes  *eget morsmål* ble anvendt i skrift. Ingen av skolene/klassene ga undervisning *i* morsmålet på 1. klassetrinn. Opplæring i eget morsmål ville elevene først få når de begynte i 2. klasse. Det var en ren norskspråklig lese- og skriveforberedende undervisning som ble gjennomført i løpet av første skoleår. På begge skolene ble dette forklart med henvisning til de ordninger som var bestemt for skolene i Oslo.

Når det gjaldt muligheter til å gjennomføre *tospråklig fagopplæring*, var klasse Y i en gunstig situasjon med sine to tospråklige lærere i tillegg til den etnisk norske klassestyreren. I realiteten var det de arabiskspråklige elevene som kunne dra mest nytte av dette, siden den arabisk språklige var tilstede i nesten alle undervisningstimene. Gjennom våre observasjoner så vi et eksempel på hvordan praksisen her kunne være: Først forklarte klassestyrer på norsk til samlet klasse hva arbeidsoppgaven gikk ut på. Deretter forklarte den tospråklige læreren på arabisk oppgaven til ”sine”

elever som satt samlet ved ett langbord. I tillegg deltok denne tospråklige læreren i undervisningen ved å bistå alle elevene individuelt ved ulike arbeidsoppgaver etter behov. Så langt vi kunne observere snakket hun da vanligvis arabisk med "sine" elever. Siden den somalispråklige læreren hadde svært få timer i klassen, fikk ikke den somalispråklige elevgruppen samme mulighet for tospråklig fagopplæring. Blant de somalisspråklige elevene i klassen var det noen som var nyankomne til Norge og som kunne svært lite norsk ved skolestart. Av disse var det særlig et par gutter som hadde store vansker med å tilpasse seg klasseroms situasjonen/følge med i undervisningen. Med sine "lopper i blodet" og til dels utagerende adferd bidro disse elevene til mye uro og mange konfliktsituasjoner i klassen. I løpet av året fikk den tospråklige læreren et noe øket antall timer i denne klassen. Men vårt inntrykk var læreres rolle i vesentlig grad ble å "passe på" at disse guttene ikke forstyrret arbeidsroen for de andre elevene i klassen. Slik vi oppfattet situasjonen i klasse Y, var det noen sider ved rammebetingelsene som gjorde det vanskelig å få gjennomført en reell tospråklig fagopplæring for elevene, selv om det var lagt til rette for at en slik opplæring skulle skje, iallfall delvis, gjennom to-lærersystemet i denne klassen.

I klasse X ble det også gitt noe tospråklig fagopplæring. Dette var i faget matematikk og omfattet et par urduspråklige elever i klassen. Opplegget innebar at de to elevene gikk ut av klassen til faste tider i uka og fikk undervisning i en egen urduspråklig gruppe ved skolen. Her arbeidet de med de samme oppgavene som de andre elevene jobbet med i felles klasse.

## **7. Oppsummering og avslutning.**

De to skolene/klassene hvor vi har foretatt vår kartlegging, var på mange måter svært forskjellige, men de var også preget av noen prinsipielle likheter av betydning for elevenes språkopplæring og integreringsprosess.

Klassegruppene hadde en sammensetning som ga svært forskjellige strukturelle rammer. Klasse X med sin sammensetning ga særlig de urduspråklige elevene relativt gode rammebetingelser for å delta i samhandlinger både med etnisk norske og med jevnaldringer innen egen gruppe. Slik sett lå rammene til rette for en tospråklig integreringssituasjon for de urduspråklige elevene i klassen. De andre minoritetsspråklige



elevene i klassen hadde ikke den samme tospråklige lærings situasjonen. Men for alle elevene var det norske språket som dominerte – undervisningsspråket var ensidig norsk, det sosiale fellesspråket var norsk og ingen i klassens lærerteam hadde felles morsmål med elevene. Fagopplæring på eget morsmål ble bare gitt i egen gruppe ("pull out") til de elevene som hadde for svake språkferdigheter til å forstå matematikkoppgavene på norsk.

Klasse Y hadde derimot en elevsammensetning som ga langt de fleste elevene muligheter for å ivareta eget morsmål og tilhørighet innen egen gruppe. Dette var også til dels sikret gjennom de tospråklige lærerne som samlet dekket de fleste elevenes morsmål. Her var det gjennom tolærersystemet lagt til rette for en tospråklig fagundervisning som skulle sikre at elevene kunne tilegne seg deler av fagstoffet på eget morsmål. Det lå med andre ord delvis til rette for at elevenes morsmål, opplevelse av tilhørighet til egen etnisk gruppe og tilpasset opplæring ved hjelp av morsmålet kunne bli ivaretatt – i særlig grad gjaldt det for den arabiskspråklige gruppen. Derimot hadde elevene ingen muligheter for samhandling med etnisk norske jevnaldringer innen klassen. Men også i den klassen var det norsk som var undervisningsspråket og klassens sosiale fellesspråk. Den forberedende lese- og skriveopplæringen skjedde på norsk. Det var først på andre klassetrinn at elevene ville få undervisning i sitt eget morsmål.

Så langt har jeg beskrevet noen hovedtrekk ved den skolen noen av "våre" prosjektbarn begynte i etter sitt barnehageopphold. Så langt vi kan se synes flertallet av barna å ha tilpasset seg skolesituasjonen godt – de synes å trives på skolen, både i klasserommet og i skolegården, og de greier seg godt faglig. Dette i henhold til lærerne i de respektive klassene. De sier også at deres inntrykk er barnehageoppholdet har vært viktig som forberedelse til skolen, både språklig og ikke minst sosialt. Det jeg *ikke* har gjort her, men som kan gjøres, er å analysere de beskrevne undervisningsoppleggene ut fra de 6-7 programmene som Thomas & Collier presenterte for oss i går. Da kan det nok hende at utsiktene for barnas skoleprestasjoner på lang sikt ikke ser like lyse ut.

Men en ting er undervisningsprogrammet som sådan. En annen ting kan være hvordan den undervisningen blir gjennomført i praksis – hvordan den enkelte lærer greier å ivareta en "individuell tilpassing"

(Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen s. 58) ut fra den enkelte elevs personlige, språklige og kulturelle forutsetninger. Dette vil i stor grad være avhengig av selve læreren – hvordan han/hun greier å anvende sin faglige og personlige kompetanse innen de undervisningsmessige rammer som ligger i opplæringsprogrammet for klassen. Men en slik analyse representerer en for stor og omfattende problemstilling til at vi kan foreta noen grundig behandling i vår evalueringsrapport. Vårt oppdrag har ikke det omfanget. Men vi kan kanskje reise noen relevante spørsmål her som et bidrag inn i en større debatt. Men dette kommer vi tilbake til i selve rapporten.

## Litteratur

- Baker, Colin. 1996. *Foundations of bilingual education and bilingualisme*. 2nd Edition. Multilingual Matters Ltd. Clevedon.
- Engen, Thor Ola. 1996. Språkopplæring og identitetsdannelse i et didaktisk perspektiv. I: *Tilpasset språkopplæring for minoritetselever*. Norges forskningsråd. Oslo.
- KUF. 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Nergård, Trude. 2002. *Gratis barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo*. Evaluering av et forsøk. NOVA Rapport 3/02.
- Sand, Sigrun og Skoug, Tove. 2002. *Integrering – sprik mellom intensjon og realitet? Evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo*. Rapport 1. Høgskolen i Hedmark.
- Øzerk, Kamil. 1992. *Tospråklige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogikk*. Oris.
- Øzerk, Kamil. 1997. Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I: Sand, T.: *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.

# Tospråklige elevers språkferdigheter – metoder og resultater fra kasestudier

**Lars Anders Kulbrandstad**

## 1. Innledning

Midt på 1990-tallet gjennomførte jeg et forskningsprosjekt som munnet ut i rapporten *Språkportretter – Studier av 12 minoritetselvers språkbruksmønstre, språkholdninger og språkferdigheter*, som ble publisert i 1997 (Kulbrandstad, 1997) I tittelen nevnes språkferdigheter til slutt, og det er ikke tilfeldig: Å undersøke elevenes språkferdigheter var ikke hovedsaken i prosjektet. Men jeg forsøkte å kartlegge hvilke ferdigheter elevene hadde – framfor alt på norsk, men også på morsmålet. Og det er denne kartleggingen jeg skal ta for meg i denne artikkelen. Jeg vil gjøre rede for metodene jeg brukte, og presentere og kommentere en del av resultatene.

## 2. Elevene

Jeg valgte elever fra to innvandrergrupper som var blant de største på det indre Østlandet på undersøkelsestidspunktet: vietnamesere og iranere. Og jeg konsentrerte meg om to klassetrinn: fjerde klasse (den gang tredje klasse) og niende klasse (den gang åttende klasse) – fjerde klasse fordi elevene da var i ferd med å avslutte barnetrinnet med den grunnleggende lese- og skriveopplæringen, niende fordi elevene da nærmet seg slutten av grunnskolen. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt meg seks elever fra hver av de to gruppene og seks fra hvert av de to klassetrinnene. Videre ville jeg gjerne at det skulle være like mange elever av hvert kjønn og like mange fra hver av de to småbyene jeg skulle hente elever fra. Av forskjellige grunner ble det ikke akkurat slik jeg hadde tenkt. Men det ble tolv elever til sammen. Tabell 1 viser en oversikt over elevene.

**Tabell 1: Fordeling av elevene på språkbakgrunn og klassetrinn**

	<b>4. klasse</b>	<b>9. klasse</b>	<b>Til sammen</b>
Vietnamesisk	4	3	7
Persisk	2	3	5
Til sammen	6	6	12

Hver elev fikk et pseudonym, og tabellen nedenfor gir informasjon om den enkeltes kjønn, morsmålsbakgrunn, alder på undersøkelses-tidspunktet, alder ved ankomst til Norge, botid i Norge og familiesituasjon.

**Tabell 2: Kjønn, morsmål, alder, oppholdstid og familiesituasjon**

	<b>Kjønn</b>	<b>Morsmål</b>	<b>Alder</b>	<b>Alder v/ ankomst</b>	<b>Antall år i Norge</b>	<b>Familie- situasjon</b>
<b>Anh</b>	G	vietnamesisk	9	0 (2 mnd.)	9	mor, stefar, tre halvsøsken
<b>Duyen</b>	J	vietnamesisk	11	8	3	far, søster
<b>Hoa</b>	J	vietnamesisk	9	født i Norge	9	mor, far, to søsken
<b>Thai</b>	G	vietnamesisk	9	født i Norge	9	mor, bror
<b>Farid</b>	G	persisk	10	3	7	mor, far, bror
<b>Sarah</b>	J	persisk	9	5	4	mor, far, søster
<b>Hung</b>	G	vietnamesisk	15	5	10	mor, far, tre søsken
<b>Minh</b>	J	vietnamesisk	14	4	10	mor, far, to søsken
<b>Than</b>	G	vietnamesisk	16	12	4	mor, far, åtte søsken
<b>Jamshid</b>	G	persisk	14	9	5	mor, far, to søsken
<b>Nahid</b>	J	persisk	15	10	5	mor, far, søster
<b>Sohrab</b>	G	persisk	14	8	6	mor, stefar, bror

Som vi ser, var to av elevene født i Norge, én var bare et par måneder da han kom hit, fire andre var også kommet i førskolealderen, mens de fire siste var ankommet mens de var i skolealder. Botiden i Norge varierte fra

tre til ti år – i gjennomsnitt var den 6,75 år. Vi ser også hvilken familie-situasjon elevene levde i på undersøkelsestidspunktet.

Om elevenes skolegang nøyer jeg meg med å si dette: De som var født i Norge eller var kommet hit i førskolealderen, hadde alle sammen gått i norsk barnehage, og i barnehagen hadde det vært en morsmålstrener fra deres egen språkgruppe. Alle elevene med unntak av én hadde fått sin grunnleggende lese- og skriveopplæring på morsmålet, og alle hadde hatt morsmålsundervisning gjennom hele skolegangen. De fikk norskopplæring etter fagplanen i norsk som andrespråk og det i egne grupper – igjen med ett unntak.

Jeg forsøkte også blant annet å få oversikt over elevenes fritids-aktiviteter og kontakten deres med andre fra deres egen språkgruppe og med norske barn og ungdommer. Tabell 3 ( neste side) viser hva jeg fant ut om dette.

Av tabellen framgår det at de fleste elevene hadde relativt god kontakt både med andre barn eller ungdommer fra sin egen språkgruppe og med norske jevnaldrende. På begge klassetrinnene er det en forskjell mellom den vietnamesiske og den iranske elevgruppa: De vietnamesiske elevene har gjerne noe mer kontakt med jevnaldrende fra sin egen språkgruppe enn med jevnaldrende norske, mens de iranske elevene har like mye kontakt eller mer kontakt med norske jevnaldrende enn med barn eller ungdom med samme bakgrunn som dem selv.

Det er disse tolv elevene undersøkelsen i hovedsak dreier seg om, men i den delen av prosjektet som gjaldt språkferdigheter, var også andre elever involvert – både andre minoritets elever og en del majoritets elever, altså elever med norsk som førstespråk. Elevene det da er tale om, var klassekamerater med hovedelevene, og i varierende antall var de med på testene jeg gjennomførte i klassene. De vil dukke opp når jeg senere presenterer resultater av undersøkelsen.

**Tabell 3: Kontakt med jevnaldrende, bestevenner og fritidsaktiviteter**

	<b>Kontakt med jevnaldrende fra egen språkgruppe</b>	<b>Kontakt med norske jevnaldrende</b>	<b>Bestevenner</b>	<b>Fritidsaktiviteter</b>
<b>Anh</b>	Hver dag	Flere dager i uka	Vietnamesiske	Fotball og slåball
<b>Duyen</b>	Hver dag	En el. to dager i uka	Vietnamesiske	«Ute og leker»
<b>Hoa</b>	Hver dag	Flere dager i uka	Vietnamesisk og norsk	Lesing, fotball og slåball
<b>Thai</b>	Hver dag	Flere dager i uka	Vietnamesisk og norsk	Fotball, slåball Fløyte
<b>Farid</b>	Hver dag	Hver dag	Iransk og norsk	Fotball, gitar
<b>Sarah</b>	Sjelden	Hver dag	Norske	Fløyte, ballett
<b>Hung</b>	Hver dag	Hver dag	Vietnamesiske og norsk	Fotball, data
<b>Minh</b>	Flere dager i uka	En gang iblant	Vietnamesisk og kinesisk	Lesing
<b>Than</b>	En el. to dager i uka	En el. to dager i uka	Vietnamesiske og norsk	Ute med venner, tv, musikk
<b>Jamshid</b>	En el. to dager i uka	Flere dager i uka	Iranske og norsk	Basketball
<b>Nahid</b>	Flere dager i uka	En dag i uka	Iranske og norske	Ingen spesielle
<b>Sohrab</b>	Hver dag	Hver dag	Norske og iransk	Basketball, tennis, Piano

### 3. Mål og metoder i kartleggingen av språkferdigheter

Gjennom kartleggingen av elevenes språkferdigheter ønsket jeg å danne meg et bilde av hvor godt de behersket norsk og morsmålet sitt muntlig og skriftlig. Det fantes ikke normerte testredskaper som kunne være aktuelle å bruke til dette formålet, og jeg måtte derfor skaffe meg andre holdepunkter for å kunne si noe om ferdighetsnivået. Dette gjorde jeg blant annet gjennom å sammenlikne elevenes resultater med resultatene til medelevene deres.

Men jeg benyttet med også av skjønnsmessige vurderinger – både fra elevene selv, fra lærerne deres og fra meg selv. Ja, for morsmålsferdighetene ble det slik at jeg måtte holde meg utelukkende til egenvurderinger og lærervurderinger. Tabell 4 gir en oversikt over kartleggingsmetodene.

**Tabell 4: Oversikt over kartleggingsmetoder**

<b>Kartleggingsmetode</b>	<b>Hvilke språkferdigheter?</b>
Cloze-test	Generelle språkferdigheter
Diktat	Muntlig resepsjon og rettskrivingsferdigheter
Leseprøve	Lesehastighet
Egenvurdering	Produksjon og resepsjon, muntlig og skriftlig
Lærervurdering	Produksjon og resepsjon, muntlig og skriftlig
Forskervurdering	Muntlig produksjon

Jeg brukte altså alle metodene til kartleggingen av ferdighetene på norsk, mens ferdighetene på morsmålet som sagt bare ble kartlagt gjennom elevenes egenvurderinger og vurderinger fra lærerne deres – morsmåls lærerne selvsagt. Jeg skal gå litt nærmere inn på hver av metodene.

#### *Cloze-test (kalt luketest på norsk)*

Dette er en velkjent testmetode i fremmedspråksundervisningen: Vi velger en tekst som vi mener passer til elevgruppa vi vil teste, vi fjerner hvert sjuende ord og erstatter det med en strek som er like lang som ordet. Så ber vi elevene prøve å fylle lukene i teksten med de orda de tror er tatt ut. Testen skåres ved at elevene enten får godkjent for alle utfyllinger som semantisk og formelt passer inn i sammenhengen, eller bare får godkjent hvis de skriver nøyaktig de ordformene som stod i den opprinnelige teksten. Hva er det så resultatene av denne testen kan fortelle oss? Jo, testteoretikere som Oller (1979:354 f) og Lee (1985:146) hevder at resultatene av en riktig utført cloze-test er en god indikator på testpersonenes generelle språkferdigheter. Oller (op.cit.) mener også at testen er et gyldig mål på leseferdighet.

### *Diktat*

Diktaten forbinder vi nok først og fremst med innøving av staveferdigheter. Men den er også brukt i testøyemed for å bedømme språkbrukernes reseptive muntlige ferdigheter – altså evnen deres til å forstå talt språk. Det er slett ikke uproblematisk å bruke diktaten til dette formålet, men det er flere framtrede testteoretikere som holder diktaten for å være en av de beste metodene for å avdekke lytteforståelse hos språkinnlærere (Oller 1979:26 f) og Weir (1988:59 f).

Jeg valgte å bruke diktat både i fjerde klasse og niende klasse, og på begge trinnene skrev elevene to diktater – en fortellende tekst og en mer forklarende tekst. Til skåringen av det elevene hadde skrevet ned, delte jeg tekstene skjønnsmessig opp i innholdsenheter og registrerte hvor stor del av enhetene hver elev hadde fått med seg. Dette brukte jeg som mål på elevens muntlige reseptive språkevne. Rettskrivingsferdighetene målte jeg på den måten at jeg regnet ut hvor mange ord eleven i gjennomsnitt hadde greid å skrive rett for hvert ord han eller hun hadde skrevet med minst én feil.

### *Leseprøve*

På det tidspunktet jeg samlet inn data i prosjektet mitt, fantes det ikke noen tester som var egnet til å måle elevenes leseferdigheter. Det som forelå, var Carl Thomas Carlstens kartleggingsprøve i lesing for tredje klasse og Thomas Carlsten og Gerd Langelands tilsvarende for sjuende klasse. Tross betenkeligheter bestemte jeg meg for å bruke disse prøvene. Jeg antok at de kunne gi meg et visst mål på hvor raskt elevene leste i prøvesituasjonen, og kanskje også en viss indikasjon på hvor mye de fikk med seg av innholdet i det de leste (jf. Kulbrandstad, L.I. 1998:162 f).

### *Egenvurdering og lærervurdering*

Det er selvsagt mange usikkerhetsmomenter knyttet til egenvurdering av språkferdigheter.

En kan for eksempel spørre seg hvilke forutsetninger en 9–10-åring har for å bedømme hvor flink han eller hun er til å lese. Likevel har det vist seg at det ofte er godt samsvar mellom egenvurdering på den ene siden og andres



vurdering og resultater av språktester på den andre siden (se for eksempel Romaine 1995:18, Boyd 1985:141 f). Slik var det også i min undersøkelse. Det var gjennomgående klar korrelasjon mellom elevenes utsagn om ferdighetene sine og det som lærerne sa. Og når det gjaldt norskferdighetene, samsvarte egenvurderingene og lærervurderingene relativt bra med testresultatene. For morsmålsferdighetene var det jo bare vurderingene fra de to gruppene jeg hadde å holde meg til, og de stemte stort sett godt med hverandre.

#### *Forskervurdering*

Jeg gjorde et intervju av ca. en skoletimes varighet med alle de tolv elevene. Intervjuene ble tatt opp på bånd, og jeg brukte opptakene til å vurdere elevenes evne til muntlig produksjon på norsk.

#### **4. Noen resultater**

Jeg vil her begrense meg til å trekke fram noe av det jeg mener er hovedfunn i undersøkelsen.

Det gjelder først bedømmelse av elevenes generelle norskferdigheter basert på cloze-testen. Elevene er dels sammenliknet med andre minoritets elever som deltok i undersøkelsen, dels med majoritets elever. Tabell 5 viser hvordan hver av de tolv elevene plasserte seg i forhold til gjennomsnittet i de to sammenlikningsgruppene: over (+), under (-) eller likt (=).

Som vi ser av tabellen på neste side, er de fleste av elevene bedre enn eller like gode som gjennomsnittet blant alle minoritets elevene som tok cloze-testen; sammenliknet med de norskspråklige majoritets elevene er to bedre enn gjennomsnittet – de andre ti er svakere enn gjennomsnittet. Når prestasjonene til de tolv elevene rangeres sammen med prestasjonene til majoritets elevene, kommer de tolv med få unntak nederst på rangeringslista. Dette mønsteret går også igjen i resultatene på de andre prøvene og testene jeg gjennomførte.

**Tabell 5: Bedømmelse av elevenes generelle norskferdigheter**

	<b>Generelle norskferdigheter</b>	
	Nivå sammenliknet med minoritets elever	Nivå sammenliknet med majoritets elever
<b>Anh</b>	+	-
<b>Duyen</b>	-	-
<b>Hoa</b>	+	-
<b>Thai</b>	=	-
<b>Farid</b>	-	-
<b>Sarah</b>	+	+
<b>Hung</b>	=	-
<b>Minh</b>	+	+
<b>Than</b>	-	-
<b>Jamshid</b>	+	-
<b>Nahid</b>	+	-
<b>Sohrab</b>	+	-

Flere av de elevene som later til å ha svake allmenne norskferdigheter sammenliknet med gjennomsnittet blant de norske elevene i undersøkelsen, er enten født i Norge eller kom til landet i førskolealderen eller i tidlig skolealder. De fleste av dem har lært norsk under det vi må kunne karakterisere som relativt gunstige forhold: De har gått i barnehage sammen med majoritetsbarn, de har kontakt med jevnaldrende norske barn og ungdom på fritida – blant annet gjennom idrettsaktiviteter, og flere har norske bestevenner. At de på tross av dette ikke har nådd gjennomsnittsnivået blant sine norske medelever, svarer til det man har funnet i flere utenlandske undersøkelser. (Ellis 1994: 488) oppsummerer en av disse undersøkelsene slik: «... starting early is no guarantee that native-speaker abilities will be achieved, even in the most favorable learning situations».

La oss sammenholde det vi nå har sett, med elevenes muntlige norskferdigheter slik de selv, norsklærerne og jeg bedømmer dem. Tabell 6 viser hva elevene svarer når de blir spurt om de synes det er lett eller vanskelig å snakke norsk («egenvurdering»), hvordan lærerne bedømmer elevenes muntlige uttrykksferdigheter på norsk («lærervurdering») og min egen bedømmelse av de samme ferdighetene («min vurdering»). Vi ser at

elevene ifølge de subjektive bedømmelsene gjennomgående er flinke eller ganske flinke til å uttrykke seg muntlig på norsk. Det er riktignok bare én elev – Hoa – som selv mener at det er svært lett å snakke norsk, og bare to elever som ifølge norsklæreren og/eller meg har svært god uttrykksevne, nemlig Minh og Sarah. Dessuten synes fire elever at det er litt vanskelig å snakke språket.

**Tabell 6: Vurderinger av elevenes muntlige uttrykksferdighet på norsk**

	<b>Egenvurdering</b>	<b>Lærervurdering</b>	<b>Min vurdering</b>
<b>Anh</b>	Lett	Ganske god	Ganske god
<b>Duyen</b>	Svært vanskelig	(Ganske god)	Ganske god
<b>Hoa</b>	Svært lett	God	God
<b>Thai</b>	Litt vanskelig	Ganske god	Ganske god
<b>Farid</b>	Litt vanskelig	God	God
<b>Sarah</b>	Lett	(Mangler)	Svært god
<b>Hung</b>	Ganske lett	Ganske god/god	God
<b>Minh</b>	Ganske lett	Svært god	Svært god
<b>Than</b>	Litt vanskelig	Ganske god	Ganske god
<b>Jamshid</b>	Ganske lett	God	God
<b>Nahid</b>	Litt vanskelig	God	Ganske god
<b>Sohrab</b>	Lett	God	God

Til gjengjeld ser vi at det bare er Duyen som synes det er svært vanskelig å snakke norsk, og ingen av elevene sier det er vanskelig. Og verken norsklærerne eller jeg selv bruker ved noen anledning en karakteristikk fra den dårligste halvdel av skalaen til å beskrive elevenes muntlige uttrykksferdigheter.

I enkelte tilfeller gikk det fram av intervjuene hva slags kriterier elevene og lærerne la til grunn for bedømmelsen av de muntlige ferdighetene. Det dreide seg da dels om det vi kan kalle kommunikativ evne, altså evne til å gjøre seg forstått, dels om ferdigheter i å uttale norsk. Mine egne vurderinger i tabellen ovenfor bygger på det inntrykket jeg fikk av elevenes kommunikasjonsevne. Jeg har imidlertid også gjennomgått kassettopptakene av intervjuene med oppmerksomheten rettet mot det jeg mener er det som umiddelbart bestemmer inntrykket vårt av en persons

muntlige språkbeherskelse, nemlig «flyt» og «uttale». Tabell 7 viser resultatet av bedømmelsen min.

**Tabell 7: Vurdering av flyt og uttale i elevenes norsk**

	Flytende og aksentfritt språk	Små avvik når det gjelder flyt og uttale	Klare avvik når det gjelder flyt og uttale	Svært dårlig flyt og uttale
<b>Anh</b>			x	
<b>Duyen</b>		x		
<b>Hoa</b>		x		
<b>Thai</b>			x	
<b>Farid</b>	x			
<b>Sarah</b>	x			
<b>Hung</b>		x		
<b>Minh</b>		x		
<b>Than</b>			x	
<b>Jamshid</b>		x		
<b>Nahid</b>		x		
<b>Sohrab</b>	x			

Av tabellen ser vi at tre elever - vel å merke slik jeg kan bedømme det - snakker norsk så å si uten spor av aksent. Det er de to iranske fjerdeklassingene Sarah og Farid og den iranske niendeklassingen Sohrab. Som nevnt ovenfor, var Sarah fem år da hun kom til Norge, og hun hadde bodd her i fire år da undersøkelsen ble gjennomført. Farid var tre da han kom, og hadde vært her i sju år på undersøkelsestidspunktet. Sohrab var seks ved ankomsten og hadde åtte års botid da jeg intervjuet han. Seks av de tolv elevene snakker norsk med det jeg har kalt «små avvik når det gjelder flyt og uttale». Dette er en forholdsvis uensartet kategori når det gjelder elevenes bakgrunn. Den rommer to vietnamesiske elever fra fjerde klasse, ei jente som er født i Norge (Hoa) og ei jente som kom til landet som åtteåring tre år før undersøkelsen (Duyen). Dessuten er fire av de seks niendeklassingene plassert i denne ferdighetskategorien: den vietnamesiske gutten Hung (ankomstaldet: 5 år, botid: 10 år), den vietnamesiske jenta Minh (ankomstaldet: 4 år, botid: 10 år), den iranske gutten Jamshid (ankomstaldet 5 år, botid 9 år) og den iranske jenta Nahid (ankomstaldet: 5 år, botid: 10 år). Bare tre av de tolv elevene har etter min oppfatning klare avvik som gjelder flyt og uttale når de snakker norsk. I fjerde klasse gjelder

dette to vietnamesiske gutter: Anh, som kom til landet som spedbarn, og Thai, som er født i Norge. I niende klasse er det den vietnamesiske gutten Than, som var tolv år ved ankomsten til Norge og hadde bodd her i fire år da jeg gjorde undersøkelsen. Ingen elever snakker så dårlig norsk at jeg mener de hører hjemme i kategorien for de svakeste ferdighetene.

Jeg sa jeg skulle sammenholde bedømmelsen av elevenes generelle språkferdigheter på norsk med bedømmelsen av de muntlige uttryksferdighetene. Og det som da slår oss, er noe mange før meg har observert og dokumentert gjennom forskning: Elever som snakker godt norsk og bare har små avvik i flyt og uttale, kan ha generelle språkferdigheter som ligger til dels betydelig under det som synes å være gjennomsnittet blant førstespråkstalere av norsk.

Hos flere elever ser vi altså noe som likner det som har vært kalt en *språkfasade*: gode produktive ferdigheter muntlig, men ganske svake allmenne ferdigheter i språket.

Det neste funnet jeg vil komme inn på, har å gjøre med forholdet mellom elevenes egen bedømmelse av reseptive muntlige ferdigheter – altså evnen til å forstå talt språk – og lærernes og min bedømmelse av de samme ferdighetene på den ene siden og resultatene av diktatprøva på den andre siden. Jeg minner da om at diktatprøva ble brukt til nettopp å måle lytteforståelse. Tabell 8 på neste side viser først hva elevene svarer på spørsmål om hvor lett eller vanskelige de synes det er å forstå talt norsk, lærernes og min vurdering av forståelsen deres og resultatene på diktatprøva i forhold til gjennomsnittsnivået blant alle minoritetslevne som var med på prøva, og i forhold til gjennomsnittsnivået i sammenlikningsgruppa med masjoritetselever: over (+), under (-) eller likt (=).

**Tabell 8: Evne til å forstå talt norsk**

	Subjektive vurderinger			Prøveresultater	
	Elevens	Lærerens	Min	Minor.	Major.
<b>Anh</b>	Ganske lett	God	God	+	-
<b>Duyen</b>	Ganske lett	(Ganske god)	Ganske dårlig	-	-
<b>Hoa</b>	Ganske lett	Svært god	God	-	-
<b>Thai</b>	Ganske lett	God	Ganske god	=	-
<b>Farid</b>	Ganske lett	God	God	+	-
<b>Sarah</b>	Lett	(mangler)	Svært god	+	=
<b>Hung</b>	Lett	God	God	+	-
<b>Minh</b>	Lett	Svært god	Svært god	+	+
<b>Than</b>	Ganske lett	Ganske god	Ganske god	-	-
<b>Jamshid</b>	Lett	Ganske god	God	+	-
<b>Nahid</b>	Ganske let	God	Ganske god	-	-
<b>Sohrab</b>	Lett	God	God	+	-

Hvis vi godtar at resultatene på diktatprøva er et pålitelig uttrykk for elevenes evne til å forstå muntlig norsk, er det gjennomgående godt samsvar mellom de subjektive vurderingene av denne evnen og resultatene på diktatprøva – vel å merke så lenge vi sammenlikner prøveresultatene til de tolv elevene med gjennomsnittet blant alle minoritets elevene. Elever som er gode eller svært gode til å forstå norsk ut fra egen vurdering, norsklærernes vurdering og min vurdering, ligger også stort sett over dette gjennomsnittet. Men bildet er annerledes når vi sammenlikner de subjektive vurderingene med hvordan elevene plasserer seg i forhold til majoritets elevene på diktatprøva: Det er nemlig slik at de aller fleste elevene da kommer dårlig ut på diktatprøva uansett hvordan forståelses-evnen deres er vurdert subjektivt. Det er bare Sarah og Minh dette ikke gjelder for.

Dette kan tolkes på den måten at de subjektive vurderingene tenderer til å basere seg på en sammenlikning mellom forståelsesferdighetene til elevene i undersøkelsen og tilsvarende ferdigheter blant andre minoritets elever i samme aldersgruppe. Når for eksempel norsklærerne blir bedt om å karakterisere minoritets elevenes evne til å forstå muntlig norsk, vil de gjerne

– ut fra denne tolkningen – bruke prestasjonene blant andre minoritets-elever som sammenlikningsgrunnlag og ikke prestasjonene blant norske jevnaldrende. I og for seg er det lite oppsiktsvekkende i en slik tolkning; tvert imot virker det rimelig at lærerne relaterer vurderingen sin til ferdighetene i de elevgruppene som det på en måte kan sies å være mest «rettferdig» å sammenlikne elevene med. Det kan likevel ha sine betenkelige sider dersom lærerne på denne måten opererer med separate normer for minoritetslevenes språkferdigheter. I sammenhenger hvor disse elevene ikke undervises og vurderes for seg, vil det oftest være majoritetslevenes språklige nivå som er normgivende. Dette må ligge til grunn for det pedagogiske arbeidet med å utvikle minoritetslevenes norskferdigheter, og i den sammenhengen er det viktig at lærerne også har majoritetslevenes prestasjoner *in mente* når de bedømmer hvor flinke minoritetslevene for eksempel er til å forstå muntlig norsk.

Men – og det er et stort men: Elevene jeg har undersøkt, er tospråklige. De lever et liv der de til daglig bruker to språk og er avhengige av ferdighetene sine på begge språkene. Derfor er det nødvendig å trekke inn morsmålsferdighetene deres og forholdet mellom morsmålsferdighetene og norskferdighetene for å få et mer dekkende bilde av språkkompetansen. Tabell 9 viser morsmålsleernes vurdering av elevenes generelle morsmålsferdigheter. Først sammenliknes elevene med gjennomsnittsnivået blant jevnaldrende med samme språkbakgrunn her i landet, deretter med gjennomsnittsnivået blant jevnaldrende i familiens opprinnelige hjemland.

**Tabell 9: Vurdering av elevenes generelle morsmålsferdigheter**

	<b>Generelle morsmålsferdigheter</b>	
	Norge	Fam. oppr. hjemland
<b>Anh</b>	-	-
<b>Duyen</b>	-	-
<b>Hoa</b>	+	+
<b>Thai</b>	=	=
<b>Farid</b>	+	-
<b>Sarah</b>	+	=
<b>Hung</b>	=	=
<b>Minh</b>	+	+
<b>Than</b>	=	=
<b>Jamshid</b>	-	-
<b>Nahid</b>	+	-
<b>Sohrab</b>	-	-

Vi ser at elevenes gjennomgående bedømmes til å ligge enten over eller på gjennomsnittsnivå blant jevnaldrende fra egen språkgruppe her i Norge. Sammenliknet med jevnaldrende i familiens opprinnelige hjemland er situasjonen annerledes, men også her er det to elever som vurderes til å ligge *over* gjennomsnittet, og fire elever *på* gjennomsnittet.

Den mer detaljerte vurderingen – både elevenes egenvurdering og morsmåls lærerne vurdering – tydet på at elevene behersket morsmålet relativt godt muntlig. Det gjaldt både reseptivt og produktivt. De skriftlige ferdighetene, lesing og skriving, lot derimot til å være forholdsvis dårlig utviklet hos mange av elevene. Det var visse indikasjoner på at det stod aller dårligst til med skriveferdighetene.

Hva så med forholdet mellom morsmålsferdighetene og norskferdighetene? På grunnlag egenvurderinger og lærervurderinger har jeg regnet ut en ferdighetsindeks for hvert språk, og tabell 10 viser rangeringen av elevene ut fra disse indeksene.



**Tabell 10: Rangering av elevene ut fra ferdighetsindekser for norsk og morsmål**

Norsk		Morsmål	
Minh	43	Hoa	44
Hoa	41	Minh	43
Sarah	40	Than	43
Sohrab	36	Sarah	39
Hung	36	Thai	38
Nahid	35	Nahid	37
Jamshid	35	Farid	34
Thai	31	Hung	33
Farid	31	Anh	30
Than	29	Jamshid	30
Anh	28	Duyen	29
Duyen	20	Sohrab	27

Med visse unntak kan vi si følgende: Elever som vurderes blant de flinke i norsk, vurderes gjerne også blant de flinke i morsmål, og elever som plasseres blant de svake i norsk, plasseres oftest også blant de svake i morsmål. Men å tolke denne korrelasjonen er komplisert; og i alle fall ville det føre oss altfor langt i denne sammenhengen.

## 5. Avslutning

Jeg avslutter med å gi utløp for et par frustrasjoner som jeg opplever når jeg driver med forskning som dette. For det første er det en frustrasjon – et ubehag – som henger sammen med en følelse av å begå urett mot disse elevene: Jeg slår fast at det dreier seg om tospråklige individer – likevel driver jeg stadig og sammenlikner dem med enspråklige jevnaldrende og det på begge kanter: jevnaldrende enspråklige majoritets elever og enspråklige jevnaldrende i familiens opprinnelige hjemland. Dette blir jo galt – elevenes samlede ferdigheter på norsk og morsmålet kommer ikke fram. Samtidig vet vi at det stort sett er enspråklige normer som gjelder i samfunnet vårt. Og sånn sett er det en slags realisme i uretten som begås.

Den andre frustrasjonen er knyttet til den første, men har mer direkte å gjøre med rollen som «elendighetsforsker». Som mange, mange andre før meg har jeg funnet ut at minoritets elevene gjennomgående presterer

dårligere enn majoritetselevene på norsk. De leser dårligere, skriver dårligere, forstår muntlig språk dårligere osv. For all del: Det er viktig å dokumentere elevenes prestasjoner og tolke prestasjonene i lys av relevant teori hentet bl.a. fra lingvistik, pedagogikk og sosiologi. Samtidig vil jeg sterkt utstreke behovet for forskning som kan vise vei videre ved å løfte fram forhold som kan forbedre læringsresultatene for denne voksende elevgruppa i norsk skole.

## Litteratur

- Boyd, S. (1985). *Language survival : a study of language contact, language shift and language choice in Sweden*. Göteborg: University of Göteborg
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Kulbrandstad, L. A. (1997). *Språkportretter. Studier av 12 minoritetselevens språkbruksmønstre, språkholdninger og språkferdigheter*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Kulbrandstad, L. I. (1998). *Lesing på et andrespråk : en studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Det historisk-filosofiske fakultet Universitetet i Oslo: Universitetsforlaget
- Oller, J. W. (1979). *Language tests at school : a pragmatic approach*. London: Longman
- Lee, Y. P. (1985). Investigating the Validity of the Cloze Score. I: Lee, Y. P. et. al. (red.): *New Directions in Language Testing*. Vol., S. Oxford & New York: Pergamon Press
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell
- Weir, C. J. (1988). *Communicative language testing*. New York: Prentice Hall

# **Minoritetselevs skoleprestasjoner – dokumenterte prestasjonsforskjeller, hvordan går vi videre?**

**Lise Iversen Kulbrandstad**

## **Skoleprestasjoner – hva forstår vi egentlig med det?**

I forberedelsen av denne konferansen har vi som har arrangert den, hatt flere diskusjoner om hva vi skulle inkludere i begrepet skoleprestasjoner. I empiriske undersøkelser blir skoleprestasjoner gjerne forstått som karakterer eller testskårer i prøver i sentrale skolefag. En slik operasjonalisering er naturligvis en åpenbar forenkling – en forenkling det er nødvendig å gjøre når man i bredt anlagte kvantitative undersøkelser skal studere skoleprestasjoner ut fra en lang rekke bakgrunnsvariabler med det formål å utforske sammenhenger mellom prestasjoner og andre faktorer. Like nødvendig er det selvsagt at andre retter kritiske blikk mot de uttrykkene for skoleprestasjoner som brukes i de bredt anlagte sammenlikningene. For alle som har arbeidet i og med skolen, vet at skoleprestasjoner innebærer så mye mer enn karakterer eller testskårer i lesing, matematikk, naturfag osv. Det dreier seg blant annet om kvalitet på aktiviteter i klasserommet, sosiale ferdigheter, evne til å ta ansvar og medansvar for egen og andres læring og evne til å fungere i ulike grupper. Beskrivelsen av det integrerte mennesket i den generelle delen av læreplanen viser hvor komplekst fenomenet skoleprestasjoner i virkeligheten er. Denne beskrivelsen er bygd opp omkring sytten såkalte doble og tilsynelatende motstridende formål med opplæringen. La oss bare sitere seks av dem for å tydeliggjøre mangfoldet opplæringen i skolen sikter mot:

- å bryte med selvopptatthet og tro på den sterkeste rett – og gi styrke til å stå alene, gå på tvers og ikke legge seg flat eller bøye av for andres meninger
- å utvikle selvstendige og uavhengige personligheter – og evne til å virke og arbeide i lag

- å gi fakta nok til å fatte og følge den løpende samfunnsdebatt – og formidle verdier som kan veilede i de valg som ny kunnskap åpner for
- å inngi respekt for kjensgjerninger og saklig argumentasjon – og å oppøve kritisk sans til å gå løs på gjengs tenking, innarbeidede forestillinger og bestående ordninger
- å tilføre unge en solid kunnskapsbase – og forme den slik at den både gir trang til ny viten og evne til lett å erverve ny kunnskap gjennom hele livet
- å lære elevene å bruke naturen og naturkreftene for menneskelige formål – og lære dem å verne miljøet mot menneskelig dårskap og overgrep (L97:49-50)

Politikerne har de siste årene i stadig sterkere grad signalisert at de er opptatt av skoleprestasjoner eller læringsutbytte, som de også kaller det. Blant mange fagfolk har hovedinteressen ligget i andre områder av det pedagogiske fagfeltet. I så måte er det sannsynligvis betegnende at en ny pedagogisk ordbok (Bø og Helle 2002) ikke har skoleprestasjoner som oppslagsord i det hele tatt. Det kan vel vanskelig tolkes som noe annet enn en manglende opptatthet av fenomenet, for vi finner i alt 40 andre oppslagsord med ordet skole. Vi snakker om ord som:

skolealder, skolebasert vurdering, skolebespising, skolebestyrer, skoledirektør, skoledisiplin, skolefobi, skolefritidsordning, skolefrokost, skolehelsearbeid og skolehelsesøster.

I en slik liste er det selvsagt påfallende at skoleprestasjoner ikke er med. Heller ikke læringsutbytte, læringsresultat, eller elevprestasjoner er oppslagsord i boka, men vi finner prestasjonsnivå og prestasjonsprøve/test. Prestasjonsnivå defineres slik: ”ytelsesnivå; uttrykk for det en person faktisk klarer, altså et mål for kvaliteten av en prestasjon objektivt vurdert” og prestasjonsprøve som ”prøve som brukes til å måle virkningen av en lærings-, trenings- eller øvingsperiode hos en elev eller elevgruppe” (Bø og Helle 2002:196).

I den første utredningen fra kvalitetsutvalget (NOU 2002:10) utredes nasjonale tiltak for et nytt kvalitetsvurderingssystem. Det heter at hovedvekten skal legges på resultat kvalitet, og det framheves at dette utgangspunktet skal forstås slik at det er ”elevenes utbytte av skolegangen

som skal vurderes, og som vil fungere som pekepinn om hva som betraktes som god kvalitet” (s. 27). Seks måter å vurdere resultat kvalitet gjennomgås: Bredde i vurdering, nasjonale prøver i basisfag eller av basisferdigheter, eksamen, utvalgsundersøkelser, enkeltstående undersøkelser og internasjonale prosjekter. Det siste tiåret har norske skolelever deltatt i flere internasjonale prosjekter. Slike undersøkelser er bredt anlagt med et stort antall informanter. Det er også andre studier som har brukt forskjellige prøver eller karakterer i skolen som mål på skoleprestasjoner. Bare i nærstudier får vi illustrert dybde og bredde i enkeltelevers prestasjoner. Disse studiene er derfor helt nødvendige supplement til de kvantitative studiene. De siste årene har vi for eksempel fått belyst en rekke språklige forhold gjennom slike dybdeanalyser. Det gjelder lesing og muntlige norskferdighet (Kulbrandstad L.I. 1996), andrespråkutvikling over tid (Tenfjord 1997, Nistov 2001), tospråklighet og bruk av to språk (Kulbrandstad L.A. 1997) og arbeid med litteratur (Hvistendahl 2000). I det følgende er det imidlertid resultater fra de studiene med mange informanter vi skal se nærmere på.

### **Minoritetslevers skoleprestasjoner målt gjennom prøveresultat og karakterer**

Det siste tiåret har det blitt gjennomført flere undersøkelser der prestasjonene til et utvalg elever fra språklige minoriteter har blitt sammenliknet med prestasjonene til et utvalg jevngamle elever som har skolespråket som morsmål. Majoriteten av undersøkelsene dreier seg om elever i grunnskolen og oftest om elever på de eldste klassetrinnene (14-15 år). Undersøkelser av leseferdigheter og realfagskompetanse er gjort med spesielt utformede prøver. Alle undersøkelsene viser samme resultat: *Som gruppe skårer elever med et annet morsmål enn skolespråket lavere enn dem som har skolespråket som morsmål.* Resultater om lesing er dokumentert i Elley 1992, Lie m.fl. 2001, Solheim og Tønnessen 1999 og i følgende svenske og danske undersøkelser: Taube og Fredriksson 1995, Taube og Skarlind 2000, Nielsen 1997. Resultatene i realfag, dvs. både naturfag og matematikk, er dokumentert i Lie m.fl. 1997 samt en næranalyse i Heesch m.fl. 1998 og Lie m.fl. 2001.

De internasjonale sammenlikningene plasserer *Norge blant de landene som har størst prestasjonsforskjeller mellom minoritets- og*

*majoritets elever* (lesing: jf. Elley 1992 og Lie m.fl. 2001, og realfag: jf. Heesch m.fl. 1998). Grupper minoritets elever avgrenses på noe ulike måter, uten at det kan sies å påvirke hovedresultatene. Vi vet likevel at vi snakker om en heterogen gruppe. Derfor er også et gjennomgående resultat at *man finner stor variasjon innad i gruppa*. Selv om flest minoritets elever plasseres seg blant de lavtpresterende, fins det også minoritets elever som er blant de høytpresterende (jf. f.eks. Nielsen 1997, Skolverket 2001a, Lødding 1994, Taube og Skarland 2000).

I noen undersøkelser måles skoleprestasjoner gjennom karakterer. Engen m.fl. (1996) fant f.eks. at minoritets elever med vietnamesisk, persisk, urdu og tyrkisk som morsmål som gikk ut av grunnskolen i 1993 og 1994, fikk dårligere karakterer enn majoritets elevene i norsk og matematikk. De vietnamesiske elevene presterte imidlertid omtrent likt med majoritets elever i matematikk, mens de tyrkiske elevene skåret klart under. Bakken (2003) bruker elevenes egne rapporter om karakterer som prestasjonsmål og finner at elever som har hatt morsmålsundervisning lengst, er de som rapporterer om best faglige resultater. Pihl (1992) fant at ungdom med familiebakgrunn fra Marokko, Tyrkia og Pakistan greide seg dårligst i videregående opplæring. I en spørreundersøkelse Pihl (1998) gjorde i forbindelse med doktorgrads-avhandlingen sin, fant hun at 2/3 av elevene med bakgrunn fra tredje verden i videregående skole hadde behov for støtteundervisning, særlig i norsk og engelsk.

## **Forskning fra klasserommene og om skolesystemet**

Det er gjennomført lite klasseromsforskning og få studier av implementering av ulike opplæringsmodeller. Det gjelder både i Norge og i de øvrige skandinaviske landene. Derfor ble det på midten av 1990-tallet på den såkalte konsensuskonferansen om språkopplæring fra minoritets elever som ble arrangert av Norges forskningsråd, anbefalt en økt satsing på slik forskning (Hyltenstam m.fl. 1996). Det har hittil skjedd bare i liten grad. Før vi ser eksempler på hva som er gjort, skal vi først se på utforskning av skoletilbudet.

Flere studier har sett nærmere på bruken av ressurser til undervisning i morsmål, norsk som andrespråk og tospråklig fagopplæring (Bjøkavåg 1990, Myklebust 1992, Hvenekilde 1994, Nedberg 1997, Aasen og Mønness 1998). Alle finner *stor variasjon i timetall og i måten ressurser*

*brukes på.* Variasjonen ser ikke ut til å ha sammenheng med elevforutsetninger, men må karakteriseres som mer tilfeldig begrunnet – avhengig av bruken av ressurser i kommunene og på skolene. Lærerkompetanse er undersøkt i tre av studiene. Alle peker på *betydelig mangel på personale med spesielle kvalifikasjoner til å undervise minoritetslever.* Dette er også et funn i Tefre og Hauge (1998). Bjørkavåg (1990) avdekker videre at til tross for at 70 % av skolebegynnerne det undersøkte skoleåret fikk morsmålsopplæring, var det bare 25 % som fikk det innholdet i opplæringen som læreplanen forutsatte (lese- og skriveopplæring på morsmål). Det er ikke foretatt noen tilsvarende undersøkelser av bruk av ressurser etter innføringen av L97, men det er ingen grunn til å tro at situasjonen er bedret.

Özerk (1992) studerer i sin doktorgradsavhandling den faglige utviklingen til et utvalg elever i 3.-6. klasse gjennom to skoleår. Elevene er fordelt på ulike opplæringsmodeller, men alle går i klasse med majoritetslever. Özerk finner at minoritetslevene som gruppe skårer signifikant svakere enn klassekameratene med norsk som morsmål i matematikk og o-fag (læringsutbytte måles på norsk). Det er imidlertid klare forskjeller mellom minoritetslevene som bl.a. bunner i undervisningstilbudet de har fått. Best greier de seg som har fått fullstendig tospråklig opplæring i de to fagene de tre første skoleårene, og som fortsatt har noe slik hjelp det fjerde skoleåret. Bøyesen (1997) har evaluert et forsøk med en annen opplæringsmodell, språkhomogene klasser, dvs. klasser som består av minoritetslever fra samme språkgruppe som holdes sammen på barnetrinnet. Hun finner at modellen har vært gunstig for elevenes språklige og faglige utvikling, men er noe mer forbeholden i forhold til sosiale sider. Til tross for de gode faglige resultatene, finner hun at 2/3 av foreldrene ikke vil anbefale modellen til andre.

En del prosjekter har hatt som formål å følge ulike didaktiske sider ved gjennomføring og utvikling av ulike modeller og forsøk. Myklebust (1992) foretar en studie av hvordan norsk og minoritetsspråkene brukes i tospråklig fagopplæring. Hun finner at morsmålet fortrenses som undervisningsspråk i et tradisjonelt tolærersamarbeid, og bruker dette som utgangspunkt for å foreslå andre organiseringsmåter i den tospråklige opplæringen der morsmålet kan brukes mer aktivt (Myklebust 2002). I to danske studier, Moldenhawer (2001) og Gimbel m.fl. (2000), gjør man

tilsvarende funn som hos Myklebust, nemlig at de tospråklige lærernes språklige ressurser ikke blir godt nok utnyttet. Arnberg (1991), som evaluerer skoleforberedelsesklasser i Rinkeby, peker på behovet for å utvikle metodikken i svensk som andrespråk.

I Skolverket (2001a) har man undersøkt hvorfor en så høy andel elever med utenlandsk bakgrunn forlater grunnskolen og ”gymnasieskolan” uten fullstendige vitnemål. Data fra 20 kommuner med mange minoritets elever forteller bl.a.: Morsmålsundervisningen framstår som en klart atskilt og ikke likestilt del av skolevirksomheten, ”studiehandledning” på morsmålet (tilsvarende tospråklig fagopplæring) forekommer nesten ikke, det er lav bevissthet om andrespråksfagets formål og innhold blant skoleledere og lærere, og det er mangel på adekvat utdannede lærere i andrespråksfaget og kvalifiserte tospråklige lærere. Fra skoler som har lykkes i sitt arbeid, oppsummerer man følgende framgangsfaktorer: gjennomtenkt mottak av nyankomne elever, engasjement blant skolelederne og lærerne, sosialt godt fungerende skolemiljø, tydelig fokus på språkutvikling, satsing på høy kvalitet i morsmålsopplæring, i studieveiledning på morsmål og i svensk som andrespråk samt på en integrering av disse fagene i øvrig virksomhet. I Skolverket (2001b) pekes det på at for skoler med høy andel minoritets elever ser det ut til å være viktigere enn for andre skoler å få større tilgang på ressurser. Også i Carlsson m.fl. (2001) framheves betydningen av ekstra ressurser for å etablere mindre grupper på skoler med høy andel elever fra sosioøkonomisk vanskeligstilte grupper.

Det danske undervisningsministeriet gjennomførte *Integrationsprosjektet* i årene 1994-1998. Prosjektets formål var å tilstrebe bedre integrasjon av tospråklige elever i folkeskolen. Det ble igangsatt ca. 200 prosjekter over hele landet (se Undervisningsministeriet 1998, Skødt u.å.). Prosjektet ble løpende evaluert. I sluttrapporten (PLS Consult 1998) identifiseres følgende rammebetingelser som forutsetninger for en vellykket integreringsprosess: Prosjektet må bli hele skolens (ledelse og foreldresamarbeid pekes på som kritiske faktorer), aktiv bruk av tospråklige lærere har stor betydning for språkutviklingen, og det må legges større vekt på samarbeid mellom tospråklige lærere og dansklærere. Det pekes på som positivt at man gjennom prosjektet har gått i gang med å utvikle undervisningen i dansk som andrespråk over hele landet. Samtidig mener evaluatorene at prosjektet hadde tjent på at ressursene var mer



samlet. Behover for grunn- og etterutdanning av lærere påpekes som stort. Videre er det ”behov for å sikre modersmålsundervisningens vilkår og kvalitet” (PLS Consult 1998: 114).

## Oppsummering

Forskningsoppsummeringen forteller oss at minoritetslevenes skoleprestasjoner er urovekkende svake – eller for å låne et ord fra en svensk oppsummering ”illavarslande” (Skolverket 2001a:53). Den framtidige kvaliteten i opplæringen i den norske skolen må derfor i høy grad sies å henge sammen med kvaliteten på opplæringen av elever fra språklige minoriteter. Dette er ikke noe som bare gjelder for Norge. I USA har det lenge vært påvist et såkalt prestasjonsgap mellom minoritet og majoritet, og det har vært satt i gang mange tiltak rettet mot å ”lukke gapet” (Au 1998). Som vi har hørt på denne konferansen, har Collier og Thomas nettopp levert den mest omfattende evalueringen som noen sinne er foretatt av sammenhengen mellom opplæringsprogram og skoleprestasjoner. De finner en sterk sammenheng mellom skoleprestasjoner og deltakelse i langsiktige tospråklige program (4-7 år) der morsmålet har en sentral plass. En annen sterk suksessfaktor er at faglærere har kompetanse i å utvikle elevenes andrespråk. Funnene er i overensstemmelse med det vi vet fra forskningen for øvrig, jf. f.eks. Baker og Jones 1998, Engen og Kulbrandstad 1998.

### Utfordring nr. 1: Å sikre elevene det opplæringstilbudet de har behov for og rett til

Skoleåret 2001-2002 forteller tall fra SSB (2002) at 46 % av grunnskoleelevene fra språklige minoriteter fikk morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring, men 81 % fikk særskilt norskopplæring. Det gis ingen opplysninger om timetall. Basert på tidligere forskning er det grunn til å anta at det fortsatt er stor variasjon i hvor mange timer elevene får, og at variasjonene like ofte skyldes tilfeldigheter som dokumenterte behovsforskjeller.

SSB skiller heller ikke mellom hvem som får opplæring etter læreplanen i norsk som andrespråk (jf. § 1.1 i forskriften til opplæringsloven), og hvem som får annen særskilt norskopplæring (jf. § 24.1). Erfaringen er at læreplanene for minoriteter er lite kjent i

skolemiljøene (de finnes ikke som del av selve L97-boka, men som egne hefter og elektroniske publiseringer), og vi vet at lærere og skoleledelse generelt har liten skolering på feltet. Derfor er det rimelig å anta at mange elever ikke får opplæring etter den tilpassede læreplanen i norsk som andrespråk som et alternativ til opplæring etter læreplanen i norsk, men heller ulike former for støtteundervisning i norsk. Like uvisst er det hvor mange elever som får grunnleggende lese- og skriveopplæring på morsmålet, og hvem som inkluderes av den tospråklige opplæringen i fagene. De observasjoner jeg selv har kunnet gjøre det siste året og de samtalerne jeg har hatt med kollegaer og lærere fra hele landet, tyder på at det er altfor mange elever som ikke får det opplæringstilbudet de burde hatt. De har utilstrekkelige ferdigheter i norsk, men får likevel de aller fleste timene i uka den samme undervisningen som klassekameratene med norsk som morsmål.

Å utvikle systemer for å vurdere hvem som har behov for hva slags opplæring, har blitt kommunenes ansvar. Dette må ansees som en usedvanlig krevende oppgave fordi det ikke finnes noen faglig forsvarlige prøver eller kartleggingsverktøyer som er utviklet til formålet. Dette sammen med den manglende lærerkompetansen på feltet, gjør situasjonen urovekkende. Også her trengs en nasjonal innsats for å bedre kvaliteten.

## **Utfordring 2: Å sikre lærerkvalifikasjoner**

Undersøkelsene det er referert til ovenfor, viser at få lærere som driver denne undervisningen, har spesielle kvalifikasjoner for det. I Norge har vi akkurat fått en ny lærerutdanning. En av føringene fra myndighetene har vært at det skal satses på det flerkulturelle. Det vil si at dette feltet skal behandles i alle fag i lærerutdanningen. Dette er en nødvendig, men faktisk samtidig meget forsiktig satsing. Det er en alvorlig svakhet ved den nye reformen at det ikke er tatt noen strukturelle grep for å sørge for at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr fag som direkte kvalifiserer for opplæring av minoritets elever – som norsk som andrespråk, flerkulturell pedagogikk/migrasjonspedagogikk. Det er videre uvisst hva slags stimulerings tiltak det blir satt i verk for å sikre kvalifiserte tospråklige lærere. Behovet for å etterutdanne personalet i høgskolene innenfor feltet er også meget stort. Det gjenstår å se om det blir satt av midler til en opprusting av kompetansen på feltet i høgskolene.

Nasjonalt er det heller ikke tatt initiativ til etterutdanning og kompetanseutvikling av lærere allment, slik det f.eks. gjøres innenfor IKT. SEFS (Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen) setter riktignok i gang kompetanseheving på enkeltskoler de samarbeider med i de ulike fylkene, og de arrangerer konferanser med tanke på erfaringsspredning (jf. SEFS 2002), men dette kan på langt nær sies å dekke de nasjonale behovene.

### **Utfordring 3: Å ta hensyn til flerspråklige problemstillinger når resultat kvalitet skal måles**

Departementet har satt i gang arbeid med å utvikle nasjonale prøver i lesing, skriving, engelsk og matematikk. Når kvalitetsutvalget omtaler slike prøver, framheves det at prøvene skal kunne gi en ”god indikasjon på om norsk opplæring klarer å legge til rette for utvikling av elevenes og lærlingenes basisferdigheter på et nivå som er ønskelig” (NOU 2002:10, s. 28). Behov for tettere oppfølging av basisfag og ferdigheter begrunnes i denne utredningen med ”den flerkulturelle skolen” – men uten at dette utdypes. Det foreslås videre at nasjonale prøver i 2. klasse skal legge særlig vekt på lesing, men prøvene i 4. klasse skal vektlegge matematikkforståelse og engelsk. For at slike nasjonale prøver skal fungere i en flerkulturell skole, må man sørge for at de som får ansvar for å utvikle prøvene, har kompetanse innenfor det flerspråklige området.

La meg problematisere denne typen resultatmåling gjennom å se nærmere på forslaget om å måle leseferdigheter i 2. klasse. Per i dag har vi ingen nasjonale prøver som er velegnet til formålet. Det som finnes, er en kartleggingsprøve utarbeidet av Senter for leseforskning, en prøve som det nå er obligatorisk å ta for elever i 2. klasse. Prøva er utformet som en screeningtest med det formål å skille ut de 20 % svakeste elevene. Hensikten med å bruke prøva er ikke å måle kvalitet på opplæringen, men å gi læreren et redskap til å vurdere den enkelte elevs behov for særskilte tiltak. Når jeg likevel bruker den som eksempel her, er det fordi den nylig ble brukt til nettopp å måle kvalitet i Oslo-skolen, og fordi problemene med slike prøver kan illustreres gjennom nettopp denne bruken.

Den aktuelle kartleggingsprøva er utarbeidet for norsk, men er nå bearbeidet og oversatt til fem minoritetsmorsmål (urdu, arabisk, tyrkisk, vietnamesisk og somali). Hvorfor er språket som brukes i

kartleggingsprøva et poeng? Jo, fordi mange elever med et annet morsmål enn norsk møter skolen med begrensede ferdigheter i norsk. Disse elevene har rett til morsmålopplæring, tospråklig fagopplæring og opplæring i norsk som andrespråk. Det sentrale innholdet i læreplan i morsmål for språklige minoriteter i 1. og 2. klasse, er å bruke morsmålet for å lære de aktuelle barna å lese og skrive. Samtidig skal de lære norsk. En faglig begrunnelse for å bruke det språket barnet behersker best som redskapspråk i leseopplæringen, er at lesing er en språklig prosess som bygger på at barn blant annet skal kunne manipulere lydnivået i talespråket for å forstå prinsippet om at lyder kobles til bokstaver og dermed knekke lesekoden. På våren i 2. klasse er det ikke sikkert at disse barna har lært å lese og skrive på norsk ennå, men de kan likevel ha hatt stort faglig utbytte av skolegangen.

Men hva skjer om barna som ikke behersker norsk, tar den samme prøva i lesing som barn som behersker norsk? Jo, fordi prøva er laget for barn som behersker norsk, er det meget sannsynlig at de aller fleste havner under den kritiske grensen. Det mener jeg man kan slå fast på forhånd, og det henger sammen med at lesing ikke er en ferdighet som kan måles uavhengig av det språket man leser på. Kartleggingsprøva brukt på elever som ikke behersker norsk, vil med andre ord måle om de kan norsk (men ikke nødvendigvis de mest vesentlige sidene ved å beherske norsk for elever på det stadiet), men den trenger ikke nødvendigvis å si noe om hvor godt eller dårlig elevene kan lese. Dette har selvsagt de som har vært faglig ansvarlig for utformingen av kartleggingsprøvene (dvs. Senter for leseforskning), vært klar over. I veiledningsheftet om lese- og skriveopplæring utgitt av KUF i forbindelse med reform 97 kan vi lese følgende:

Bruk av kartleggingsmateriell på norsk må [...] alltid vurderes nøye i forhold til språklige minoriteter. Dersom en velger å bruke slikt materiell, må en være klar over at resultatene må vurderes spesielt. Ofte vil det være naturlig å fravike den vanlige presentasjonsformen, og *en vil ikke kunne bruke den vanlige normeringen*. Kartleggingsmateriell vil derfor i slike tilfeller få karakter av systematisert observasjonsmateriell, med den begrensningen i tolkingsmuligheter som følger av det (KUF 1999:115, min kursivering)

Forskerne i "Læringslaben" bygger likevel en delundersøkelse i sin vurdering av lesing i Oslo-skolen 2002 på bruken av kartleggingsprøva for 2. klasse – på norsk. Forskerne lager endog en tabell hvor de rangerer skoler etter hvor mange andreklassinger som havner under den kritiske grensa. Selv om de skriver: "Det er viktig å være oppmerksom på at dette resultatet ikke sier noe direkte om kvaliteten på leseopplæringen ved den enkelte skole" (Lindvig m.fl. 2002: 20), har de på denne måten gitt "gefundenes Fressen" til avisene, og avisene har svart med å slå dette stort opp. Aftenposten brukte f.eks. overskriften "Leser best i vest" (6.9.02), og de skriver "Hvilken skole bør barna dine gå på for at de skal bli flinke til å lese?". Blant annet fordi det er om lag 30 % elever fra språklige minoriteter i Oslo-skolen, gir det ingen mening å bruke denne nevnte kartleggingsprøva til å måle resultater av opplæringen – slik forskerne som har gjennomført evalueringen altså også selv sier. Det gjøres likevel, og resultatene kan selvsagt ikke betraktes som valide.

Gjennom det norske skolesystemet skal elever fra språklige minoriteter få en opplæring som kvalifiserer for aktiv deltakelse i samfunnet. Dette innebærer at de skal bli dyktige til å lese på norsk. Derfor mener jeg man kan bruke leseprøver på norsk til å måle kvaliteten på opplæringen ved slutten av skolegangen, men å bruke en kartleggingsprøve utarbeidet for majoritetspråkselever i 2. klasse til å rangere skoler i Oslo og til å snakke om hvem som gir god og ikke god leseopplæring, er meningsløst.

#### **Utfordring 4: Økt satsing på klasseromsforskning og utvikling av opplæringsmodeller**

Vi har altså lite klasseromsforskning i Norge på området, og det er igangsatt få utviklingsprosjekter som er løpende evaluert. Dette er derfor et stort behov. Slik forskning kan også bidra til at skoleprestasjoner utforskes med bredere tilnærminger enn det som har vært vanlig i de kvantitative undersøkelsene vi har oppsummert resultater fra her. Departmentet bør nå i en periode kanalisere midler fra en slik prestasjonsforskning over til utviklingsorientert forskning der universitetene og høgskolene samarbeider med skoleverket om å prøve ut ulike opplæringsmodeller og andre pedagogiske tiltak som kan bedre kvaliteten i opplæringen av elever fra

språklige minoriteter. Å satse på kvaliteten i skolen uten å være villig til å satse på kvaliteten i opplæring av minoritets elever, gir ikke troverdighet.

## Litteratur

- Arnberg, Leonore Negrin 1991: *Utværdering av Skolförberedelsesgrupper i Rinkeby. Allmänna språklige effekter. Rapport nr. 3*, Stockholm: Rinkeby Statsdeklisförvaltning/ Stockholms Universitet, Centrum för tvåspråkighetsforskning
- Au, Kathrin 1998: Social Constructivism and the School Literacy Learning of Students of Diverse Backgrounds. S. 297-319 i *Journal of Literacy Research*. 30:2.
- Baker, Colin og Sylvia Prys Jones 1998: *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedeon: Multilingual Matters
- Bakken, Anders 2003: Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner. i *Tidsskrift for ungdomsforskning* 1-03, Bergen: Fagbokforlaget
- Bø, Inge og Lars Helle (2002): *Pedagogisk ordbok*. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi. Oslo: Universitetsforlaget
- Bjørkavåg, Lise Iversen 1990: *Rapport fra førsteklasseundersøkelsen i prosjektet "Språk og undervisningsmodeller"*. Oslo: UFD, Grunnskolerådet, RVO, Skolesjefen i Oslo
- Bøyesen, Liv 1997: *Elever i språkhomogen klasse*. HIO-rapport 1997 nr. 6. Oslo: Høgskolen i Oslo
- Carlsson, Maj Asplund, Ingrid Pramling Samuelsson og Gunni Kärrby 2001: *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola - En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket/Liber
- Collier, Virginia og Wayne Thomas 2002: Forskningsresultat lagt fram på konferansen *Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner* på Høgskolen I Hedmark, september 2002. Se også [www.ncbe.gwu.edu](http://www.ncbe.gwu.edu)
- Engen, Thor Ola, Lars Anders Kulbrandstad og Sigrun Sand 1996: *Til keiseren hva keiserens er? Om minoritets elevenes utdanningsstreategier og skoleprestasjoner*. Vallset: Oplandske bokforlag
- Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad 1998: *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

- Elley, Warwick B. 1992: *How in the World do Students Read?* Haag: IEA-Headquarter.
- Gimbel, Jørgen, Anne Hølem og J. Normann Jørgensen 2000: ”*Det bedste Københavns Kommune har foretaget sig hidtil*”. *Beskrivelse og evaluering af sproggruppeforsøg i skoledistrikterne 6 og 12 i Københavns Kommunes Skolevæsen 1996-1999*. Københavnerstudier i tosprogethed, bind 31. København: Danmarks Lærerhøjskole
- Heesch, Ellen J., Trond Storaker og Sveil Lie 1998: *Språklige minoriteters prestasjoner i matematikk og naturfag. En komparativ studie av TIMSS-resultatene i matematikk og naturfag til språklige minoriteter og barn av norske foreldre*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
- Hvenekilde, Anne (red.) 1994: *Veier til kunnskap og deltakelse. Utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus forlag
- Hvenekilde, Anne 1994: *Variasjon i elevantall, morsmål og undervisningstilbud*. I: Hvenekilde red. 1994
- Hvistendahl, Rita E. 2000: ”*Så langt ”vår” diktning tenner sinn i brann...*” *En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860-1900*. Avhandlingen for graden dr.art, Universitetet i Oslo
- Hyltenstam, Kenneth (red.) 1996: *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur
- Hyltenstam, Kenneth, Ottar Brox, Thor Ola Engen og Anne Hvenekilde 1996: *Tilpasset språkopplæring for minoritets elever*. Rapport fra konsensuskonferanse. Leangkollen Hotell og konferansesenter, Asker 9.-10.januar 1996. Oslo: Norges forskningsråd
- KUF 1999: *Lese- og skriveopplæring*. Veiledning L97, L97S
- KUF 2001: *Rundskriv F-019-01 Tilskudd til opplæring for elever med annet morsmål enn norsk og samisk, kap 221 post 65 – skoleåret 2001-2002*

- Kulbrandstad, Lars Anders 1997: *Språkportretter. Studier av tolv minoritetslevers språkbruksmønstre, språkholdninger og språkferdigheter*. Vallset: Oplandske bokforlag
- Kulbrandstad, Lise Iversen 1996: *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Avhandling for dr.art.-graden, Universitetet i Oslo, trykt i 1998 i Acta Humaniora 30. Oslo: Universitetsforlaget
- Lie, Svein, Marit Kjærnsli og Gard Brekke 1997: *Hva i all verden skjer i realfagene? Internasjonalt lys på trettenåringerskunnskaper, holdninger og undervisning i norsk skole*. TIMSS. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
- Lie, Svein, Marit Kjærnsli, Astrid Roe, Are Turmo 2001: *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. OECD,PISA. Trykt i serien Acta Didactica 4/2001. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Lindvig, Ynge m.fl. 2002: *Dybdevurdering i Osloskolen 2002. Hvor godt leser elevene?* Oslo: Læringslaben
- Lødding, Berit 1994: *Fremmedspråklige elever i videregående opplæring. Evaluering av reform 94*. Underveisrapport 2/94. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning
- Myklebust, Randi 1992: *Undervisning på to språk. En analyse av den tokulturelle klassemodellen i Oslo – med vekt på den tospråklige undervisningen i matematikk og o-fag. Rapport fra prosjektet "Migrasjonspedagogikk og kvalifikasjoner"*. Bærum: Spesiellærerhøgskolen, Universitetet i Oslo
- Myklebust, Randi 2002: *Undervisning på tospråk – deltakelse og samarbeid*. I SEFS 2002
- Moldenhawer, Bolette 2001: *En bedre fremtid. Skolens betydning for etniske minoriteter*. København: Hans Reitzels forlag
- Nedberg, Audhild 1997: *Lite, men godt? En rapport om tilrettelegging av undervisning for elever fra språklige minoriteter i Troms*. Tromsø: Høgskolen i Tromsø. Rapport nr. 3/1997



- Nielsen: Jørgen Chr. 1997: *Tosprogede elevers danskundskaber på folkeskolens ældste klassetrin*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Nistov, Ingvild 2001: *Referential choice in L2 narratives. A study of Turkish adolescent immigrants learning Norwegian*. Avhandling for fraden dr.art. Universitetet I Oslo
- Pihl, Joron 1992: *Språklige minoriteters utdanningsforløp i videregående skole*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*
- Pihl, Joron 1998: *Minoriteter og den videregående skolen*. Avhandling for dr.poli-graden. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt
- PLS Consult 1998: *Undervisningsministeriets Integrationsprosjekt. Hovedrapport*. Århus, København: PLS Consult A/S
- Sand, Sigrun og Tove Skoug 2002: *Integrering – sprik mellom intensjon og realitet? Evaluering av prosjekt med korttids plass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo*. Rapport 1. Elverum: Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 1-02
- SEFS 2002: *Tospråklig opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen*. Rapport fra konferanse i Oslo 15,-16,-september 2001. Oslo: Høgskolen i Oslo/SEFS
- Skolverket 2001a: *Utan fullständiga betyg – varför når inte alla elever målen?* Skolverkets rapport nr 202. [prosjektleder Kerstin Hultgren] Stockholm: Skolverket, Liber.
- Skolverket 2001b: *Gemensamt ansvar. Skolverkets arbete med frågor kring undervisning för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: Skolverket, Liber.
- Solheim, Ragnar Gees og Finn Egil Tønnessen (1999): *Kartlegging av leseferdighet og lesevaner på 9. klassetrinn*.
- SOU 1991:60: *Olika men ändå lika. Om invandrarungdomar i det mångkulturella Sverige*

- Skødt Inge u.å.: *Børn lærer mens de leger. Tosprogede børn i SFO og på fritidshjem*. Fredriksberg, København, Odense og Århus kommune, Integrationsprosjektet /Undervisningsministeriet. Odense: Pædagogisk Mediecenter
- SSB 2002: *Utdanningsstatistikk*. Grunnskoler, fra [www.ssb.no](http://www.ssb.no)
- Taube, Karin og Ulf Fredriksson 1995: *Hur läser invandrarelever i Sverige?* Stockholm: Liber/Skolverket.
- Taube, Karin og Anders Skarling 2000: *Läsförmågan hos 5595 fjortonåringar i Stockholm våren 2000*. Stockholm: Stockholm stad, Utbildningdforvaltningen.
- Tefre, Åse og An-Magritt Hauge 1998: *Den nye småskolen i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning
- Tenfjord, Kari 1997: *Å ha en fortid på vietnamesisk: en kasustudie av fire vietnamesiske språkinnlæreres utvikling av grammatisk fortidsreferanse og perfektum*. Avhandling for graden dr.art, Universitetet i Bergen
- Undervisningsministeriet 1998: *Kulør på skoleudvikling, Integrationsprosjektet og Folkeskolen år 2000*. København: Undervisningsministeriet
- Özerk, Kamil 1992: *Tospråklige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogikk*. [Omarbeidet versjon av forfatterens avhandling for dr.polit] Bærum: Oris forlag
- Aasen, Joar og Erik Mønness 1998: *Minoritetslever i grunnskolen. Analyse av ressursbehovet til særskilt norsk- og morsmålsopplæring*. [Oppdrag fra KUF] Hamar: Høgskolen i Hedmark

# **A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement**

## **Final Report Executive Summary**

**Wayne P. Thomas and Virginia P. Collier**

**Purpose.** Our research from 1985 to 2001 has focused on analyzing the great variety of education services provided for language minority (LM) students in U.S. public schools and the resulting long-term academic achievement of these students. This five-year research study (1996-2001) is our most recent overview of the types of U.S. school programs provided for these linguistically and culturally diverse students, especially focusing on English language learners' (ELLs/LEPs) academic achievement in Grades K-12. This study includes qualitative and quantitative research findings from five urban and rural research sites in the northeast, northwest, south-central, and southeast U.S. It is designed to answer urgent policy questions of interest to the federal and state governments of the United States, since this demographic group is projected to be 40 percent of the school-age population by the 2030s and most U.S. schools are currently under-educating this student group. Overall, this research provides whole school district views of policy decision-making that is data-driven regarding designing, implementing, evaluating, and reforming the education of LM students.

**Analyses.** As principal investigators, we established a collaborative research agreement with each school district that chose to participate, to follow every LM student who entered the school district for every year of his/her attendance in that school district, by each program type attended including the mainstream, and by cohorts of similar student background (e.g. socioeconomic status, primary language [L1] and second language [L2] proficiency upon entry, prior schooling). Measures of student achievement were those administered by the school district, including standardized test scores. We reported generalizations across school

districts based on group performance on standardized measures, in normal curve equivalents (NCEs—equal-interval percentiles). Quantitative analyses proceeded through five research stages (presented in detail in report), each stage followed by collaborative interpretation of the results with school district staff. Qualitative analyses from interviews, school visits, surveys, and source documents, included historical demographic patterns of linguistically diverse groups of each U.S. region, the sociolinguistic and social context for the school programs, and specific implementation characteristics of each program type, including a case study of one school innovation.

**Research sites, student samples, and program types analyzed.** By written agreement, the school districts participating in each of our studies are promised anonymity until they choose to self-identify. For this study, four sites decided to self-identify—Madawaska School Department and School Administrative District #24, both located in northern Maine; Houston Independent School District in Texas; and Grant Community School in Salem, Oregon. The total number of student records collected in the five school districts featured in this report was 210,054. (One student record includes all the school district records for one student collected during one school year, such as student background characteristics, the grade level and school program(s) that student attended, and academic achievement measures administered to that student during the school year.) Over 80 primary languages were represented in the student samples, but the data analyses in three of the five research sites focused on Spanish speakers, the largest language group in the U.S. (75 percent of the U.S. LM school-age population). The student samples included newly arriving immigrants as well as ethnolinguistic groups of French cultural and linguistic roots in the northeast and students of Spanish-speaking heritage in the south-central U.S. The analyses focused on student outcomes from eight major different program types for LM students—90-10 two-way bilingual immersion (or dual language), 50-50 two-way bilingual immersion, 90-10 one-way developmental bilingual education, 50-50 one-way developmental bilingual education, 90-10 transitional bilingual education, 50-50 transitional bilingual education, English as a Second Language (ESL) taught through academic content, and the English mainstream.

**FINDINGS:** Qualitative findings are presented in the full report. Major findings from the quantitative analyses that are statistically and practically significant for decision-making are presented below. For decision-making purposes, a 4 NCE difference between groups is considered a small but significant difference (0.2 of a national standard deviation [s.d.]), 5 NCEs an actionable significant difference (0.25 of a national s.d.), 6 NCEs a moderate significant difference (0.3 of a national s.d.), and 10 NCEs a very large significant difference (0.5 of a national s.d.).

**ENGLISH ACHIEVEMENT FINDINGS:** Focusing first on **program comparisons**, we summarize **English language learners' long-term achievement** on nationally standardized tests (ITBS, CTBS, Stanford 9, Terra Nova) in **English Total Reading** (the subtest measuring academic problem-solving across the curriculum—math, science, social studies, literature), for students who entered the U.S. school district with little or no proficiency in English in Grades K-1, and following them to the highest grade level reached by the program to date:

- English language learners immersed in the English mainstream because their parents refused bilingual/ESL services showed large decreases in reading and math achievement by Grade 5, equivalent to almost  $\frac{3}{4}$  of a standard deviation (15 NCEs), when compared to students who received bilingual/ESL services. The largest number of dropouts came from this group, and those remaining finished 11<sup>th</sup> grade at the 25<sup>th</sup> NCE (12<sup>th</sup> percentile) on the standardized reading test. (pp. 113-114, 122-124, Figures C-1, C-2, Tables C-1, C-2, C-10, C-11)
- When ESL content classes were provided for 2-3 years and followed by immersion in the English mainstream, ELL graduates ranged from the 31<sup>st</sup> to the 40<sup>th</sup> NCE with a median of the 34<sup>th</sup> NCE (23<sup>rd</sup> percentile) by the end of their high school years. (pp. 112-114, 126-127, 241-256, Figures C-1, C-2, E-1, E-6, E-7, E-8, E-9, E-14, Tables C-1, C-2, E-1, E-6, E-7, E-8, E-9, E-14)
- 50-50 Transitional bilingual education students who were former ELLs, provided with 50 percent instruction in English and 50 percent instruction in Spanish for 3-4 years, followed by immersion in the English mainstream, reached the 47<sup>th</sup> NCE (45<sup>th</sup> percentile) by the end

- of 11<sup>th</sup> grade. (pp. 112-114, 126-127, Figures C-1, C-2, Tables C-1, C-2)
- 90-10 Transitional bilingual education students who were former ELLs reached the 40<sup>th</sup> NCE (32<sup>nd</sup> percentile) by the end of 5<sup>th</sup> grade. (In 90-10 TBE, for Grades PK-2, 90 percent of instruction is in the minority language, gradually increasing English instruction until by Grade 5, all instruction is in the English mainstream for the remainder of schooling.) (pp. 119-122, Figure C-8, Table C-7)
  - 50-50 One-way developmental bilingual education students who were former ELLs reached the 62<sup>nd</sup> NCE (72<sup>nd</sup> percentile) after 4 years of bilingual schooling in two high-achieving school districts, outperforming their comparison ELL group schooled all in English by 15 NCEs (almost  $\frac{3}{4}$  of a national standard deviation—a very large significant difference). By 7<sup>th</sup> grade, these bilingually schooled former ELLs were still above grade level at the 56<sup>th</sup> NCE (61<sup>st</sup> percentile). (One-way is one language group being schooled through two languages.) (pp. 48-52, 58, Figures A-1, A-3, Tables A-5, A-6)
  - 90-10 One-way developmental bilingual education students who were former ELLs reached the 41<sup>st</sup> NCE (34<sup>th</sup> percentile) by the end of 5<sup>th</sup> grade. (90-10 means that for Grades PK-2, 90 percent of instruction is in the minority language, gradually increasing English instruction to 50 percent by Grade 5, and a DBE program continues both languages in secondary school.) (pp. 119-122, Figure C-8, Table C-7)
  - 50-50 Two-way bilingual immersion students who were former ELLs attending a high-poverty, high-mobility school: 58 percent met or exceeded Oregon state standards in English reading by the end of 3<sup>rd</sup> and 5<sup>th</sup> grades. (Two-way is two language groups receiving integrated schooling through their two languages; 50-50 is 50 percent instruction in English and 50 percent in the minority language.) (pp. 201-204, Figures D-4, D-6, Table D-18)
  - 90-10 Two-way bilingual immersion students who were former ELLs performed above grade level in English in Grades 1-5, completing 5<sup>th</sup> grade at the 51<sup>st</sup> NCE (51<sup>st</sup> percentile), significantly outperforming their comparison groups in 90-10 transitional bilingual education and 90-10 developmental bilingual education. (pp. 119-121, Figure C-8, Table C-7)

**SPANISH ACHIEVEMENT FINDINGS:** A goal of one-way and two-way bilingual education is to graduate students who are fully academically proficient in both languages of instruction, to prepare these students for the workplace of the 21<sup>st</sup> century. We summarize **native-Spanish-speakers' long-term achievement** on nationally standardized tests (Aprenda 2, SABE) in **Spanish Total Reading** (the subtest measuring academic problem-solving across the curriculum—math, science, social studies, literature), following them to the highest grade level reached by the program to date:

- In 50-50 Two-way bilingual immersion, Spanish-speaking immigrants after 1-2 years of U.S. schooling achieved at a median of the 62<sup>nd</sup> NCE (71<sup>st</sup> percentile) in Grades 3-6. These immigrants arrived on or above grade level and maintained above grade level performance in Spanish in the succeeding two years. (pp. 199-200, Figure D-2, Tables D-5, D-6)
- In 90-10 Transitional bilingual education classes, native-Spanish speakers reached the 56<sup>th</sup> to 60<sup>th</sup> NCE (61<sup>st</sup> to 68<sup>th</sup> percentile) for Grades 1-4, and after moving into all-English instruction in Grade 5, they tested at the 51<sup>st</sup> NCE, still on grade level in Spanish reading achievement. (pp.117-119, Figure C-5, Table C-4)
- In 90-10 Developmental bilingual education classes, native-Spanish speakers reached the 56<sup>th</sup> to 63<sup>rd</sup> NCE (61<sup>st</sup> to 73<sup>rd</sup> percentile) for Grades 1-4, and in Grade 5 they outperformed the TBE comparison group by 4 NCEs at the 55<sup>th</sup> NCE (60<sup>th</sup> percentile). (pp. 117-119, Figure C-5, Table C-4)
- In 90-10 Two-way bilingual immersion classes, native-Spanish speakers reached the 58<sup>th</sup> to 65<sup>th</sup> NCE (64<sup>th</sup> to 76<sup>th</sup> percentile) for Grades 1-4, and in Grade 5 they outperformed the TBE and DBE comparison groups by a significant 6 NCEs at the 61<sup>st</sup> NCE (70<sup>th</sup> percentile). (pp. 117-119, Figure C-5, Table C-4)
- In reading achievement across the curriculum, native-Spanish speakers outperformed native-English speakers when tested in their native language, for Grades 1-8, regardless of the type of bilingual program Spanish-speaking students received. Native-Spanish speakers remained significantly above grade level at every grade

except sixth grade (at the 49<sup>th</sup> NCE), reaching the 64<sup>th</sup> NCE (74<sup>th</sup> percentile) in 8<sup>th</sup> grade. (pp. 117-119, Figure C-3, Table C-3)

#### ACHIEVEMENT FINDINGS IN OTHER SUBJECTS:

- We chose the reading subtest of the standardized tests (results presented above) as the “ultimate” measure of attainment, because LM students’ reading scores were consistently the lowest among the subjects, and this is the measure that most closely correlates with the standardized tests required for admission to post-secondary education. Generally, LM students achieved 5-10 NCEs higher in English language arts, math, science, social studies, and writing. (pp. 46-53, 111-114, 119-122, 241-256, Figures A-4, A-5, C-9, C-10, E-1 to E-14 and accompanying tables)
- In Spanish math, native-Spanish speakers generally outperformed native-English speakers tested in English math. When comparing native-Spanish speakers’ achievement in Spanish math by program, for Grades 2-5, students attending all three bilingual program types achieved at or above the 55<sup>th</sup> NCE (60<sup>th</sup> percentile). But the Spanish speakers attending 90-10 Two-way bilingual immersion classes outperformed the Spanish speakers in 90-10 TBE and 90-10 DBE classes by 3-6 NCEs on Spanish math achievement, reaching the 59<sup>th</sup> NCE (66<sup>th</sup> percentile) by 5<sup>th</sup> grade. (pp. 114, 117-118, Figures C-4, C-6, Tables C-3, C-4)

#### ACHIEVEMENT OF NATIVE-ENGLISH SPEAKERS IN TWO-WAY BILINGUAL ED:

- Native-English speakers in two-way bilingual immersion programs maintained their English, added a second language to their knowledge base, and achieved well above the 50<sup>th</sup> percentile in all subject areas on norm-referenced tests in English. These bilingually schooled students equaled or outperformed their comparison groups being schooled monolingually, on all measures. (pp. 46-53, 119, 124, 201-204, Figures A-3 to A-5, D-1, D-3, D-5, D-7, D-9, Tables A-1 to A-11, C-4, C-12, C-13, D-1 to D-4, D-7, D-8, D-10, D-12, D-13, D-15, D-17 to D-10)



---

## INFLUENCE OF STUDENT BACKGROUND ON STUDENT ACHIEVEMENT:

- Socioeconomic status (SES) typically influenced from 3-6% of LM students' reading achievement as measured by standardized tests, for both enrichment dual language programs and ESL content programs. In selected circumstances (e.g., oral proficiency of Spanish speakers learning English) the effect of SES explains as much as 11-12% of achievement. However, the effect of number of years of program participation on reading achievement varied with the program type. For one-way and two-way dual language programs, up to five years of program participation accounted for 6-9% of ELLs' reading achievement on standardized tests. For Spanish speakers learning English, 20% of oral proficiency was attributable to program exposure while program exposure accounted for 15% of oral proficiency for English speakers learning Spanish. In the case of the ESL Content program, years of schooling accounted for less than 2% of end-of-school reading achievement as measured by standardized tests. Thus, a strong dual language program can "reverse" the negative effects of SES more than a well-implemented ESL Content program by raising reading achievement to a greater degree. (pp. 56-57, 204-206, 256-258, Tables A-18, D-20, E-16 to E-18)
- The One-way developmental bilingual education program in Northern Maine influenced 8.5% of former ELLs' eventual reading achievement, exceeding the effects of low socioeconomic status at less than 4%. The Two-way bilingual immersion program at Grant Community School exerted a powerful and significant effect on Spanish-speaking students' scores on oral English development and influenced about 6 percent of their standardized reading scores as assessed in English, while SES accounted for about 4%. In this high-poverty school, SES alone accounted for 14 percent of the observed achievement variance overall. Thus, the school's dual language program is reducing the negative effects of SES by significant amounts for Spanish speakers learning English and taking the statewide assessment in English. (pp. 56-57, 204-206, 256-258, Tables A-18, D-20, E-16 to E-18)

- Number of years of primary language schooling, either in home country or in host country, had more influence than socioeconomic status when the number of years of schooling was 4 or more years. In addition, the L2 academic achievement of older immigrant arrivals with strong grade-level schooling completed in L1 in the home country was less influenced by low socioeconomic status and more dependent on number of years completed. Likewise, students of low socioeconomic status who were born in the U.S. or arrived at a very young age achieved at high levels in L2 when grade-level schooling was provided in both L1 and L2 in the U.S. (pp. 257-258, Figures C-1, E-6, E-7, Tables C-1, E-6, E-7, E-17, E-18)
- When immigrants were schooled all in English in the U.S., students who received 4-5 years of L1 schooling in home country (arriving at ages 10-12) scored 6 NCEs higher in English reading in 11<sup>th</sup> grade than those who received 1-3 years of home country schooling (arriving at ages 7-9). (pp. 248-251, Figures E-6, E-7, Tables E-6, E-7)
- Immigrants with interrupted schooling in home country achieved significantly below grade level, when provided instruction only in English. Those one year below grade level on arrival were at the 29<sup>th</sup> NCE (16<sup>th</sup> percentile) on the English reading test by 11<sup>th</sup> grade, those two years below grade level on arrival at the 26<sup>th</sup> NCE (13<sup>th</sup> percentile), those three years behind at the 20<sup>th</sup> NCE (8<sup>th</sup> percentile), and those four years behind at the 19<sup>th</sup> NCE (7<sup>th</sup> percentile). (pp. 251-253, Figure E-8, Table E-8)
- Gender differences among Hispanic students were found to be significant in only two subject areas—math and science. Hispanic males outperformed Hispanic females by 4 NCEs in math and 6 NCEs in science on the 11<sup>th</sup> grade tests in English. (p. 256, Figure E-14, Table E-14)

## **MAJOR POLICY IMPLICATIONS:**

- Enrichment 90-10 and 50-50 one-way and two-way developmental bilingual education (DBE) programs (or dual language, bilingual immersion) are the only programs we have found to date that assist students to fully reach the 50<sup>th</sup> percentile in both L1 and L2 in all

subjects and to maintain that level of high achievement, or reach even higher levels through the end of schooling. The fewest dropouts come from these programs.

- Parents who refuse bilingual/ESL services for their children should be informed that their children's long-term academic achievement will probably be much lower as a result, and they should be strongly counseled against refusing bilingual/ESL services when their child is eligible. The research findings of this study indicate that ESL or bilingual services, as required by *Lau v. Nichols*, raise students' achievement levels by significant amounts.
- When English language learners (ELLs) initially attend segregated, remedial programs, these students do not close the achievement gap after reclassification and placement in the English mainstream. Instead, they maintain or widen the gap in later years. Therefore, their average achievement NCE at reclassification should be as high as possible, since this is likely to be their highest achievement level that they reach during their school years. Ideally, instructional gains are best accomplished in an enrichment (not a remedial) program.
- Students with no proficiency in English must NOT be placed in short-term programs of only 1-3 years. In this study and all other research studies following ELLs long term, the minimum length of time it takes to reach grade-level performance in second language (L2) is 4 years. Furthermore, only ELLs with at least 4 years of primary language schooling reach grade-level performance in L2 in 4 years. Students with no primary language schooling (either in home country or host country) are not able to reach grade-level performance in L2.
- The strongest predictor of L2 student achievement is amount of formal L1 schooling. The more L1 grade-level schooling, the higher L2 achievement.
- Bilingually schooled students outperform comparable monolingually schooled students in academic achievement in all subjects, after 4-7 years of dual language schooling.
- Students who receive at least 4-5 years of grade-level L1 schooling in home country before they emigrate to the U.S. typically reach the 34<sup>th</sup> NCE (23<sup>rd</sup> percentile) by 11<sup>th</sup> grade when schooled all in English in the U.S. in an ESL Content program, and then the mainstream. These

students are on grade level when they arrive, but it takes them several years to acquire enough English to do grade-level work, which is equivalent to interrupting their schooling for 1 or 2 years. Then they have to make more gains than the average native-English speaker makes every year for several years in a row to eventually catch up to grade level, a very difficult task to accomplish within the remaining years of K-12 schooling.

- The highest quality ESL Content programs close about half of the total achievement gap.
- When ELLs initially exit into the English mainstream, those schooled all in English outperform those schooled bilingually when tested in English. But the bilingually schooled students reach the same levels of achievement as those schooled all in English by the middle school years, and during the high school years the bilingually schooled students outperform the monolingually schooled students (see Figure C-2).
- Students who receive at least 5-6 years of dual language schooling in the U.S. reach the 50<sup>th</sup> NCE/percentile in L2 by 5<sup>th</sup> or 6<sup>th</sup> grade and maintain that level of performance, because they have not lost any years of schooling. All students who are raised in a dual language environment need at least 4 years of schooling in L1 and 4 years of schooling in L2 to achieve on grade level in either of the two languages. Providing bilingual schooling in the U.S. meets both needs simultaneously, leading to high academic achievement in the long term.
- Bilingual/ESL Content programs must be effective (at least 3-4 NCE gains per year more than mainstream students are gaining per year), well implemented, not segregated, and sustained long enough (5-6 years) for the typical 25 NCE achievement gap between ELLs and native-English speakers to be closed. Even the most effective programs can only close half of the achievement gap in 2-3 years, the typical length of remedial ELL programs.
- An enrichment bilingual/ESL program must meet students' developmental needs: linguistic (L1-L2), academic, cognitive, emotional, social, physical. Schools need to create a natural learning environment in school, with lots of natural, rich language (L1, L2),

both oral and written, used by students and teachers; meaningful, 'real world' problem-solving; all students working together; media-rich learning (video, computers, print); challenging thematic units that get and hold students' interest; and using students' bilingual-bicultural knowledge to bridge to new knowledge across the curriculum.

# Utfordringer i det flerkulturelle Norge i framtidsperspektiv<sup>1</sup>

## Knut Kjeldstadli

Den danske sigarmakeren og børstebinderen Carl Jeppesen - han fikk jobb på Jordans børstefabrikk ved å late som om han kunne dette yrket, noe det var hans kone Hilda som faktisk kunne - ble seinere redaktør av Social-Demokraten, formann i Arbeiderpartiet og hovedstadens første arbeiderfører fra 1916 til 1919. I denne egenskap kom han på Slottet, og Kongen sa at, «De har gjort det godt i dette landet, De Jeppesen.» Han sa. «Jah, det ka' man jo osse sige om Dem.» Haakon var jo selv innvandrer, opprinnelig den danske prins Carl.

Innvandrere er så mange. Men om vi nå snakker med store bokstaver: Hvordan har det gått med innvandrere før i det området vi kaller Norge? Dette kan bety: Hvordan har innvandrere plassert seg sosialt i samfunnet? Og det kan bety: Er det grupper som over tid har bibeholdt et særpreg??

Jeg tar det enkleste først: Hvordan har de ulike gruppene av innvandrere plassert seg klassemessig over tid? Svaret er, så langt vi i dag veit noe om det, at det ikke synes å være sosiale særegenheter ved noen av de gruppene som har kommet før den siste generasjonens innvandring. På ett vis kan det forundre: Om vi ser innvandringen i et langtidsperspektiv dominerte eliteinnvandrere, gjerne tilkalt av staten, fram til 1800-tallet - prester, embetsmenn, gruvefolk, festningsingeniører. I forrige hundreår overtok derimot arbeidsmigranten som den typiske innvandrer, gjerne svenske arbeidsfolk som søkte et levebrød. Og i det hundreåret som nå er på hell, har flyktningen - fra Russland, fra Hitler-Tyskland og etter krigen fra Øst-Europa vært sentral. En gruppe som de norske jødene spredte seg i første del av hundreåret i alle urbane yrker, fra tobakksarbeidere til urmakere og leger. Det jødiske samfunnet er interessant, fordi det viser at en gruppe som i kraft av en egen religion ble oppfattet som etnisk særegen,

---

<sup>1</sup> Innlegg ved åpningen av Flerkulturelt senter i Hedmark, Glomdalsmuseet, våren 2003

ikke plasserte seg i ett sosialt sted i samfunnet. Et mulig motargument mot påstanden om sosial spredning av innvandrere, er at vi kanskje kan en ane en viss overrepresentasjon i dagens overklasse av de gamle dansk-norske embetsmannsslektene, men dette veies opp både av “nedkomlinger” fra denne gruppa og av oppkomlingene.

Så er mer komplisert spørsmål: Er de historiske innvandrergруппene opprettholdt som egne grupper i “etnisk” forstand? Med “etnisk” menes ikke her en iboende “vesen” men det forholdet at de sjøl og/eller omgivelsene har *oppfattet* dem som en distinkt kategori, annerledes enn det nasjonale flertallet. Svaret er her mer sammensatt. Noen grupper har gått restløst opp i flertallet, så langt at ingen oppfatter noen forskjell, sjøl om en og annen kanskje har en slektstradisjon om en innvandret tippoldefar. Tyske bergverksfolk, skotter, ofte handelsmenn (Grieg, Christie, Dass), danske embetsmenn (Bull, Munch) og svenske arbeidere (Hedstrøm) kan regnes inn her. Andre grupper beholdt en identitet og kanskje skikker eller atferd som de ser som sin egen, og i tillegg fungerer som medlemmer av flertallssamfunnet. Kvener, etterkommere etter finske innvandrere nordpå, skogfinnene på Østlandet og jødene har slik sett blitt integrert. Medlemmer i de to sterke jødiske miljøene før krigen - i Oslo og Trondheim - både opprettholdt egne organisasjoner og deltok i de flertallsnorske organisasjonene. - Nå kan det innvendes at den svake innsatsen nordmenn gjorde for å verne sine jødiske landsmenn under okkupasjonen, motsatt Danmark, der mange ble hjulpet over til Sverige, gjør bildet mer komplisert. Men likevel; jødene var ikke atskilt, holdt utenfor - den skjebnen er bare blitt to innvandrermajoriteter til del tidligere - sigøynere og de reisende («tater»), som trolig også delvis har vært rekruttert fra fattige sjikt i bondesamfunnet innenlands.

Så langt historiske erfaringer rekker, er det altså grunn til å være rimelig optimistisk. Norge har vært et innvandringsland tidligere, og det i alt gått godt. Så kan en spørre:

Er det relevant å sammenlikne tidligere tiders innvandring med situasjonen i dag? I dag, sies det ofte, er situasjonen så annerledes, at en sammenlikning med tidligere tider blir villedende. For dette synet nevnes blant annet at omfanget av innvandring er større i dag, at svært mange kommer fra det som kalles «fremmedkulturelle» samfunn, spesielt at folk har en annen religion, og de nye innvandrere klart *ser* annerledes ut, at de

som i dag kommer, er flyktninger og asylsøkere som ikke er hentet inn til en plass i norsk økonomi og arbeidsmarked. Historiske paralleller ert alltid komplisert; situasjonene er jo aldri identiske. Spørsmålet er om de er like *nok* i grunntrekkene, strukturelt sett. Svarene på argumentene over må bli sammensatte.

*Antall?* Jo, det er flere i dag, 5,4 % var første generasjons innvandrere i 2002. Men år 1900 var tallet på utenlandsfødte 2,9 %, størrelsesordenen er altså ikke helt annerledes. Så regnes det med at tallet i dag vil stige raskt, blant annet på grunn av gjennomsnittlig flere barn blant innvandrere. Noe er det nok i dette, men samtidig synes mange immigrantgrupper etter noen tid å orientere seg nærmere flertallet på dette punktet.

*Kulturell avstand?* Jo, kanskje. Men dette kan ikke måles med noen “kulturtoemmestokk”; dette er ikke absolutte, objektive størrelser – “avstand” er mest et spørsmål om hvordan forholdet *oppfattes*. Grupper vi i dag oppfatter som meget like nordmenn, kunne bli sett som fjerne. Arbeidersamfundene i Smålenene (Østfold), som soknet til Venstre, skrev i 1898 om alle de «agalause og ærelause folk» som strømte inn, altfor lett. «Dei fører vondt med seg, og breider vondt um seg. Og norskdom og nordmannskap vert kvævd.» Ja, ble det ikke satt en bom for alle «trengjande og farkar» fra andre land, ville det blir «det norske folks ruin». Og hvem var det en primært siktet til? Jo, svensker, de fleste av dem fattigfolk og vanlige arbeidsmenn som prøvde å slå seg gjennom i Norge.

*Religion?* Islam er forskjellig fra kristendom, det er sant Men katolikkene ble oppfattet med betydelig skepsis i flere lekfolkskretser - mon ikke paven var Antikrist? Og de mosaiske trossamfundene har også tidligere gitt en erfaring med en annen religion. Det stod like stor strid om den jødiske slaktemåten, *schächtningen*, som noen i dag ser et problem i *halal*-kjøtt.

*Utseende?* Jo, det er et faktum at flere i dag har for eksempel mørk hud. Men det avgjørende er hvilken betydning utseendet tilskrives. Rundt 1900 kunne en forsker, som hevdet at det var dype mentalitetsforskjeller mellom kortskaller og langskaller i Norge, som forklarte hvorfor de stemte Høyre og Venstre, bli valgt inn i Vitenskapsakademiet. Og i mellomkrigstida levde en retning kalt rasehygiene, der en mente at en kunne skjelne mellom dem som biologisk sett var “mindreverdige” og “høyverdige”. Dette angikk både skiller mellom folkegrupper og innad i



for eksempel den norske befolkningen. “Mindreverdige” utenfra skulle stenges ute, hjemlige “mindreverdige” skulle hindres i få barn ved isoleres eller å bli sterilisert. På samme vis som vi i dag synes at skallemåling og rasehygiene er en underlig verden, kan det tenkes at mennesker i framtida vil synes at det er merkelig at hudfarge en gang ble tilskrevet betydning.

*Plass i økonomien?* Jo, her berøres et sentralt punkt. Det var lettere å bli inkludert så lenge en kunne komme med sin allmenne arbeidsevne og arbeidsvilje. Etter at industrisamfunnet nådde høyden noe etter 1970 ble det vanskeligere. Avgjørende framover blir trolig om utdanning og arbeidsliv gir en plass for alle.

I sum er det rimelig å si at det *er* noen større objektive forskjeller mellom flertallsbefolkning og i dag enn før, men at forskjeller ikke er noen konstant, men avhengig av hvordan de til enhver tid blir fortolket. Hva så med framtida?

### **Hva er målet? Hva slags samfunn ønsker vi å fremme?**

La meg først si litt om *ord*. De er vanskelige fordi vi legger ulik mening i dem. Da det ble startet en tyrkisk ungdomsklubb i Oslo, holdt mange foreldre barna unna fordi med klubb tenkte på nattklubber. Da ordningen derimot ble kalt helgeåpent, var det greit. Ord er også vanskelige fordi de på en rar måte får forandret betydningen sin. Mange av oss bruker ordet innvandrer, jeg sjøl også, og mener med det en person som har flyttet inn i et land. Men for noen har ordet fått klangen av ”en som ikke er norsk, ikke hører til”. Spesielt krenkende oppleves det brukt om en person som er født og oppvokst i landet. Og vi veit jo at bare i noen få henseende har innvandrere likhetstrekk. Ellers er de innbyrdes like forskjellige innbyrdes, som de i forhold til flertallsbefolkningen.

På liknende vis er det med de ordene vi bruker for å snakke om målet for politikken. De fleste her er kan hende kjent med disse fremmeordene, men en liten repetisjon kan være nyttig. I norsk offentlig politikk har målsettingen lenge vært kalt *integrering*. La oss kretse inn meningen ved å gå en omvei, ved å se hva det ikke er. Med integrering har en ment en tilstand eller en prosess som skiller seg fra assimilering. Med *assimilering* menes at nykommere skal ble like de som er i området før, at et mindretall skal legge av seg alt sitt eget og gå opp i flertallet slik at det ikke lenger er noen forskjeller. Assimilering er ingen farbar vei, av minst tre grunner:

I generasjonene som kommer, vil flyttingen fortsette. Mange over hele kloden vil bevege seg, også til Norge. Dette vil skje både fordi alderssammensetningen i befolkningen her er slik at nykommere trengs til arbeid, omsorg for eldre og skattebetaling, og fordi gapet i velstand i verden gjør at mennesker vil flytte for å bedre sin situasjon. Og når stadig nye kommer, vil ikke assimilasjon, at alle skal bli like, være et mulig mål.

For det andre: *Hva* skal nykommere assimileres inn i? Det finnes ikke én norsk kultur som alle deler. Nordmenn er uenige om kristentro, om nasjonalitet, om drikkevaner og seksualmoral. Og kulturen endres. Det som ble regnet som helnorsk, å gå på ski, er det snart bare gamle gubber som jeg som driver med.

Endelig – å kreve at andre mennesker skal bli som oss er ikke å vise respekt for det de står for.

Integrering har også vært sett som motstykket til *segregering*, at en gruppe skyves ut, delvis kanskje sjøl velger å holde seg for seg sjøl i reaksjon på storsamfunnet. Segregering har vært for det første fordi andre dermed har fått mindre eller ingen andel i samfunnets goder, altså ble diskriminert. Dessuten kan neppe et samfunn hvor gruppene er *helt* skilte og forskjellige i stand til å bestå over lengre tid.

Derfor altså integrering. Hva er så det? Med dette menes en situasjon der en person eller en gruppe har beholdt sitt eget, sin egen identitet og syn på verden, men samtidig fungerer innafor helheten sammen med andre. En kan være integrert i noen områder, la oss si jobb, men ikke nødvendigvis på alle. Iblant sies det at integrering er på den ene sida at alle individer uavhengig av bakgrunn er like med hensyn til rettigheter og plikter i samfunnet, altså at de er like i offentlige forhold som lover, politikk og økonomi, og på den andre sida at alle etniske eller kulturelle grupper er like med hensyn til retten til å ordne seg sjøl i sine private områder, like med hensyn til sjøl å forme ut livsstilen, kulturen eller troen sin. Alle kulturer skal ha like rett og muligheter til å finnes og utvikle seg; hver gruppe skal ha lik status og makt i samfunnet.

Nå er det flere i dag som sier at vi ikke bør snakke om integrering som målet. Hvorfor? Jo, sies det, i praksis har integrering kommet til å bli et krav om å bli lik, om assimilering. Det rår en forventning om at alle skal ”bli norske”; de forskjellige vi vil godta er bare nokså overflatiske saker som mat eller liknende. Og videre, sies det, integrering betyr nesten alltid

at det bare er nykommere som skal forandre seg, tilpasse seg. Tanken om integrering åpner ikke opp for at også det samfunnet som finnes kommer til – og kanskje bør – endre seg. En kan kanskje si at det som har skjedd, er at trass i målsettingen på én måte har vært likestilling, så har de virkelige forskjellene i makt mellom flertallet og mindretallene slått ut slik at flertallet definerer hva denne likheten går ut på. Av disse grunnene har personer fra de nye minoritetene foreslått et annet ord eller begrep. Målet skal ikke være integrering, men inkludering – til forskjell fra ekskludering, utelukkning. Kanskje kan dette ha noe for seg, men fryktet at også dette ordet kan bli innhentet av virkeligheten og skifte mening.

Så her vil jeg da likevel bruke integrering. Hva er det? *Hvem* er det som blir eller bør bli integrert? Og i *hva*? Og *hvorfor*? Jeg nevnte at integrering kunne gjelde både enkeltpersoner og grupper. Når det gjelder individer, dreier dette seg om det vi kan kalle *menneskerettigheter*. I kraft av å være et menneske, rett og slett, skal alle i et samfunn ha retter som ytringsfrihet, rett til å organisere seg og trosfrihet. De skal også ha dekning av visse grunnbehov. I denne filosofien, slik den er nedfelt i FN's konvensjon om menneskerettigheter, er rettene for den enkelte, mens samtidig er de for alle. De er universelle.

Problemet med bare å snakke om menneskerettighetene er at der en del spørsmål som angår grupper av mennesker, det vi kaller *kollektive, felles, rettigheter*. Blant slike felles grupperetter kan nevnes

- rett til land og vann i et område for en urbefolkning, som de ulike samiske befolkningene i Norge
- krav på å få et språk anerkjent og undervist i
- krav på representasjon i folkevalgte organer, eller i form av kvotering til posisjoner

Slik spørsmål kan ikke løses for ett og ett menneske. De må løses for gruppa. FN har i 1993 vedtatt en deklarasjon om rettigheter for nasjonal, etniske, religiøse og språklige minoriteter.

Men, så sier noen, å gi kollektive retter, er ikke det å undergrave enkeltpersonens retter? Jeg tror svaret må bli som følger, inspirert av boka til kanadieren Will Kymlicka om *Mångkulturelt medborgarskap*, på svensk i 1998. Vi må skille mellom to typer kollektive retter. Den ene er en gruppes rett til *ytre beskyttelse*. Et mindretall skal kunne rå over egne

ressurser og institusjoner, og skal ikke kunne hindres eller skades i dette av flertallet. Et mindretall skal ha krav på støtte til språk, kulturelle uttrykk osv. Denne typen kollektive retter går godt sammen med menneskeretter. Og vi bør ønske at de gjennomføres av flere grunner, fordi det er rettferdig, fordi en gruppe som samene kan ha en historisk rett og fordi slikt mangfold i seg sjøl kan ha en verdi. Men den andre formen for kollektiv rett kan ikke godtas, nemlig rett til *indre tvang*, at en gruppe skal ha rett til å bestemme innad over individer mot individenes ønsker, til å undertrykke egne medlemmer i gruppesolidaritetsens, den rene lærens eller den kulturelle reinhetens navn.

Om en ser det slik, må vi se en gang til på hva vi mener med den sida av integrering som går ut på at grupper skal være likestilte i det private området og sjøl form ut livsstil, kultur eller religion. Utfordringen blir å finne ut hva som skal anses som en privatsak og hva det offentlige har noe med. Det er nødvendig å tenke gjennom: Hvem har rett til å uttale seg på vegne av en hel gruppe, ikke først og fremst utad, men innad i gruppa? Menn? Eldre? Ledere? Prester? En kultur har krav på respekt – men hvem er det som forvalter kulturen? Sükrü Bilgic har i boka *Integrering. Fra teori til praksis* (2000) sagt en må ”i noen sammenhenger kanskje sette mennesket høyere enn kultur og religion”. For å oppnå integrering, sier han, må en våge å stille seg på ungdommers side når en tror det er riktig.

I Norge har vel de vanskeligste spørsmålene knyttet seg til stillingen for mange jenter og unge kvinner i noen av nasjonalitetsgruppene – kontroll, måten å inngå ekteskap på, lokale tradisjoner med kjønnslemlestelse i noen områder av Nordøst-Afrika, i enkelte både kristne og muslimske områder. Mens jeg er sikker på at denne skikken skal bekjempes (om enn usikker på måten det bør skje på), dekker såkalte arrangerte ekteskap en bred vifte av praksiser. Foreldrene kan bli spurt om å gi sitt samtykke; en ektemake kan finnes, men skal godkjennes av den unge; i noen tilfeller dreier det seg regelrett om tvang. Når en ser på skilsmisseprosenten i Vesten, må en iallfall godta at andre kan ha ulike meninger om hvorvidt arrangerte eller ”romantiske” ekteskap fungerer best.

Problemer med noen utforminger av flerkulturalisme, er hvordan en tenker at kultur er. Utgangspunkt kan være å si at kultur er delte mønster

av mening, altså felles måter å fortolke og bedømme verden på. Greitt. Men om en tenker at disse mønstrene av mening, er:

- indre enhetlige i en gruppe, at alle somalierne i Hedmark tenker grunnleggende likt,
- at de er særegne for gruppa – at vietnamesisk kultur er helt ulik iransk kultur,
- at kulturen oppstår tidlig i en gruppes historie og er meget sakte foranderlig, slik at irakerne vil forbli irakere,
- og endelig, at det er kulturene, disse fellesmønstre i tolking og bedømming av verden – som styrer handlingene våre,
- da har vi laget et helt statisk bilde, nesten som om kultur er en uforanderlig biologi, at det ”ligger i blodet” som folk iblant sier.

Vansken med dette er at det ligger snublende nært å si at kulturen ikke bare vil, men også skal bevares, på en sånn måte at individene bør, må bøye seg inn under den kulturen de menes å tilhøre.

På den andre sida – hvis ikke en gruppe kan stille kollektive krav, så å si på vegne av sin felles kultur og dens framtid– det være seg kulturtiltak til skogfinnene, museet for de reisende her på Glomdalsmuseet, eller ønske om morsmålsundervisning for somaliere, ja, da vil det være storsamfunnet, majoritetene som kjører over de andre. – Så her er det reelle motsigelser, som ikke kan løses ved at en enten sier full forskjelligheter, ikke noe felles, og på den andre sida sier full universalisme, alt likt. Ønsket var at vi satte pris på hverandre både på grunn av våre forskjeller og vår likhet.

Målet er altså å arbeide fram mot en modell for integrering som unngår på den ene sida kravet, trykket, ja tvangen til assimilering. Og dette stiller oss på hardere prøver enn å like kebab eller cous-cous eller å synes at Norah Noor er en god sanger. Et eksempel som med full rett oppfattes av mange minoriteter som tvangsassimilering, er KRL-faget, kristendoms, religions og livssynsfaget i skolen. Et spørsmål der jeg er usikker, er planer om egne barnehager eller skoler bør støttes. Men staten kan iallfall ikke støtte kristne privatskoler og nekte støtte til muslimske.

For oss alle - det være seg med opprinnelig bakgrunn fra Norge eller et annet sted - betyr dette å leve med mye større forskjeller enn vi har vært vant til, å leve side om side med mennesker som har tanker og skikker vi

ikke forstår, ikke nødvendigvis liker, ja personlig tar avstand fra. Dette er utfordringen, å leve sammen med dem en liker er lett.

På den andre side må vi sammen hindre at det skapes et samfunn der gruppene er atskilt, segregert, de unge ikke går sammen i barnehager og skoler, der noen lavt betalte yrker kun blir for noen etniske grupper, eller der boligprisene skyver folk med innvandrerbakgrunn ut av visse områder, slik det lett kommer til å bli på Grønland og i Gamlebyen i Oslo når Operaen gjør området tiltrekkende for kjøpesterk middelklasse.

Modellen for samliv mellom grupper må være:

- For det første bør noen kjerneverdier være felles, som at kjønnslemlestelse ikke kan godtas. Er det uenighet her, må myndighetene hevde disse verdiene. Ved lov. Og for andre saker, som tanken om at det er bedre og riktigere å være i arbeid enn å gå på støtte, må en gjøre det rasjonelt, lønnsomt., å velge det ene alternativet framfor det andre.
- For det andre må det som nevnt godtas mye større forskjell i livsformer. La meg presisere – individuelt skal alle være frie til å argumentere for og mot, bekjempe eller forsvare skikker. Men vi må skille mellom det en personlig setter pris på eller ikke – og det en stat, den offentlige sfæren innen et demokrati skal ha rom for.
- For det andre tredje må vi være enige om hvordan vi kan være uenige og forskjellige, altså enes om en slags kjøreregler, for eksempel om at alle skal være representert, at alle skal ha rett til å hevde meninger uten å bli trakassert. I alvorlige spørsmål vil det igjen være loven som avgjør. Men i svært mange saker dreier det seg om en slags tautrekking, åpne eller stilltiende forhandlinger som hvordan en kan eller skal ”ha det her”. Bønnerop fra minareter er ett eksempel.

### **Ved et veikryss. Hvordan kan det komme til å gå framover?**

Hvordan kan det skje en utvikling fram mot integrering – i den betydningen jeg her har nevnt, inkludering og å leve med betydelige forskjeller, og mot et minimums kjernefelleskap?

La meg først si at framtida er åpen. Den kan gå henimot større utelukking, utskyving, splitting mellom etnisk grupper og store konflikter, slik det har skjedd i mange europeiske storbyer. Noen trekk i utviklingen

peker i denne retningen, som den altfor store andelen av ungdom med innvandrerbakgrunn som ikke fullfører skolene.

Og det er lett å angi bestanddelene i den oppskriften en bør følge hvis denne atskilte og splittede framtida skal nås:

Nummer én: Sats sterkt på assimilering eller på assimilering kamuflert som integrering. Om en setter folk under et slikt forventningstrykk, med krav om å fortrenge bakgrunnen sin, skaper en garantert det motsatte, om ikke i første eller annen generasjon, så ofte i tredje. I USA har det vist nesten som en lovmessighet, at det har foregått en etnisk gjenoppblomstring etter innvandringen, at folk har søkt "røtter". En del som har vandret inn, reagerer med så å si å overoppfylle normene i flertallssamfunnet. For å bevise at de *virkelig* er blitt engelske, går de i tweedklær. Som et tegn på å ha blitt norsk blir noen så uformelle overfor sjefen at det grenser mot uhøflighet for en ikke ser den virkelige makta som ligger der i forholdet mellom overordnet og underordnet, trass i at en bruker fornavn på den overordnede. Motsatt kan andre svare med å bli mer tradisjonelle enn de var i opphavlandet. Noen har kalt det en reetnifisering. Mens menn og kvinner mange steder på den tyrkiske landsbygda omgikkes og for eksempel danset sammen i brylluper, har det utviklet seg en praksis med atskilling av kjønnene i brylluper som holdes i Norge.

Den neste ingrediensen for å skape splittelse, er arbeidsløshet, særlig over lengre tid. Dette angår kvinner, men kanskje spesielt stor grupper av menn. For eldre betyr det at tap av ære, status og makt, som noen tar igjen ved å forsterke en konservativ makt innad i familien. For yngre betyr det at tilhørighet til gjenger, eventuelt kriminalitet, framstår som en mer rasjonell løsning enn å gå og slenge og vente på en jobb en tror en ikke vil få. For dem som faktisk har gjort det flertallssamfunnet venter av dem og har fullført en utdanning, men likevel går til arbeidsløshet, kan en rimelig slutning være at dersom dette samfunnet avviser meg, vender jeg det ryggen. Og dette skjer uten at hver enkelt arbeidsgiver nødvendigvis er noen bevisst rasist; det holder med at hver og en bare er *litt* usikker på å ansatte en fra minoritetene og av den grunn ansetter en annen. – Stolte og sinte unge menn, her er grunnlaget lagt for eksempelvis militant islam.

En tredje bestanddel i å skyve vekk, iallfall deler av muslimene, er at Norge støtter en krigs- og utenrikspolitikk, som uansett hva regjeringen

sier, blir oppfattet som et utslag av at Vesten verdsetter menneskeliv ulikt; det være seg de flere tusen, også barn, som har dødd hver måned i Irak i flere år som følge av amerikansk og britisk bombing eller de titusener som kan dø i krigen nå. Jeg sier ikke at en stat ikke har rett til å forsvare seg, at USA ikke skulle ha reagert etter 11. september. Men slik kampen mot terror føres, skaper den én forutsetning for å rekruttere nye terrorister. Og enda mer når en værder at dette har mer med olje enn med sikkerhet å gjøre. Den som har hatt noe kontakt med miljøene i Norge, ved at fortvilelsen, redselen og bitterheten er stor, også blant folk kommer fra helt andre nasjonaliteter enn Afghanistan og Irak, og som kan være ateister, for den grunn.

La oss gå tilbake til veikrysset, og se hvordan den andre veien leder, det andre framtidspildet, med sivilisert samliv og mangfold i en enhet. Personlig er jeg optimist, i den forstand det er mulig, men at vi kommer dit bare gjennom klokskap og kamp. Hva kan og bør gjøres?

En kan se målet slik at mennesker skal oppnå ulike former for medlemskap i et samfunn.

Først, det en kan kalle det *sosiale* medlemskapet.

Det innebærer som punkt 1 – å sikre *arbeid til alle*. Å være i arbeid gir inntekt, gir en tilknytning til et fellesskap, skaper sjølrespekt, gir respekt i andre øyne og gir personen en viss elementær makt: Å være klient innebærer det motsatte. Arbeid til alle kan sikres gjennom en jobbgaranti. Enhver som i dag lever på trygd eller sosialstønad skal få tilbud – ikke påbud – om en jobb, til en minimumslønn som er klart over trygden. Sysselsettingen kan være privat, som i foreninger. Men stat og kommuner må stå for det meste. Etater som kommer opp med godt gjennomtenkte planer om oppgaver, skal ha forrett. En lang rekke oppgaver som i dag ikke utføres – vedlikehold, reinhold av fasader, kulturarbeid, omsorg osv. kan da løses. Antallet ledige er ikke så stort, og forskjellen mellom stønad og lønn er ikke så stor, og ringvirkningene er så gunstige at dette økonomisk er fullt farbart. Personlig mener jeg at tilbudet skal være frivillig, og at folk bør rekrutteres på det grunnlaget at de er tjent med det sjøl. Men det er jo andre som generelt mener at folk snarere *skal* ta det arbeidet de blir tilbudt, at problemet er, som det heter, at det ikke stilles krav til innvandrere. Men å stille krav om at folk skal ta noe som er ufordelaktig, kan være å ødelegge de positive virkningene av et slikt tiltak. Tilbudet skal – og det er



viktig – omfatter alle, norske så vel som ”nynorske”. Ellers fyres det opp under den bitterheten som en andel av unge etnisk norske menn føler i dag, og som er én grunn til åpen, voldelig rasisme. En annen inngang til arbeid kan være kvotering, for eksempel slik at en kommune eller en bydel skal ansette i forhold til befolkningens sammensetning. Et tredje tiltak er muligheten for asylsøkere og flyktninger til å avlegge prøver for å vise fagkunnskaper og lettere å få godkjent utdanning fra hjemlandet.

Jeg vil også legge til at arbeidsinnvandring – motsatt mottak av asylsøkere og flyktninger – i dag ikke kan være prioritert, med en ledighet på opp i 10 prosent blant innvandrere og over 17 prosent blant afrikanere. Og helt åpne grenser er ikke noen farbar vei, om en samtidig vil bevare en velferdsstat og hindre en store gruppe fattige, en ny stor underklasse. Paradokset ved velferdsstaten er jo at de på den ene sida er den mest sosialt inkluderende, at medlemskapet i denne klubben er mye verdt, men nettopp derfor er denne staten restriktiv med hensyn til hvor mange som kan bli medlem. En annen sak er at innvandring *vil* det komme framover, langs mange kanaler, om en vil eller ei. Målet må være at denne så langt som råd er en ryddig og legal prosess. Paradoksalt nok betyr dette trolig at en må se litt mellom fingrene; at en 100 prosent kontroll ut fra erfaringen i andre land vil lokke fram et stort illegalt marked, med menneskesmugling og mennesker som kommer til å leve og bo under lugubre vilkår.

Et neste skritt på veien mot samliv, et neste ledd i det sosiale medlemskapet, er *utdanning*. I dagens arbeidsliv er dette inngangsbillettene til de sikrere jobbene, en billett mange altså ikke får. Hva er svaret?

- Å sørge for full barnehagedekning.
- Å ikke utforme kontantstøtten slik at det ikke lønner seg å bruke barnehage. Å holde kvaliteten opp i allmennskolen. En mulig utvikling i denne stortingsperioden er at det private skolevesenet vokser gjennom en kombinasjon av Kristelig Folkepartis sympati for livssynsskoler og Høyres sans for privatskoler på pedagogisk eller ressursmessig grunnlag, skoler som kan bli eliteskoler. Faren er ikke så mye disse skolene isolert, men at beslutningsfatterne i samfunnet bruker penger på å sende egne barn til privatskoler, og dermed vil være mindre motivert til å bruke stor midler på allmennskolen. Og da kan den forfalle, mens det trengs en opprustning. Og blant dem som vil rammes, er elever med innvandrerbakgrunn.

- Å gjøre en energisk og storstilt satsing slik at ungdom med innvandrerbakgrunn får høve til å fullføre skolen.
- Å heve kvalitet og mengde på språkopplæringen. I dette ligger også at det må gås tilbake til morsmålsundervisning, som en verdi seg sjøl og fordi helt ny forskning har nå temmelig entydig vist at dette også gi det beste grunnlaget for å lære norsk, lære abstrakter m.v.
- Å hevde en skoleplikt.
- Å utvikle en lærerutdanning der den flerkulturelle virkeligheten tas som gitt, der en ikke ser dette som et særspørsmål, en jobb for noen spesialister som har et kurs i migrasjonspedagogikk.
- Det er store problemer for deler av elevene med minoritetsbakgrunn som ikke gjennomfører. Etter mitt skjønn bør en stor skolekommisjon settes ned for systematisk å se hva som kan endres i skolen.

Både arbeid og utdanning koster; det dreier seg om økonomisk omfordeling. De av oss som har mer enn gjennomsnittet, må se at dette er i vår opplyste egeninteresse. Vi tjener på omfordeling på sikt fordi vi da kan leve i et samfunn med lave sosiale spenninger. Til sammenlikning – i Brasil skal 10 prosent av brutto nasjonalprodukt gå til private vakselskaper som beskytter de rike.

For det tredje, et program for inkludering omfatter også et *politisk* medlemskap. Et tema som ikke har vært så hett i Norge, men som diskuteres intenst i andre land, som Tyskland, er vilkår for *formelt statsborgerskap*. I Tyskland har de bygd på det såkalte avstammings- eller blodsprinsippet, *ius sanguinis*, vedtatt i keisertida i en lov fra 1913, og fortsatt gyldig. Det har innebåret at etterkommere etter de såkalte Volga-tyskerne som utvandret 300 år tilbake har rett på innvandring og statsborgerskap, mens en fjerde generasjon tyrker ikke har fått dette. Etter en lovendring på slutten av 1990-tallet kan også folk som har bodd i Tyskland få borgerskap, men andelen som gis denne retten ligger på om lag en fjerdedel av f.eks. Nederland. I Norge har vel debatten vært knyttet til to spørsmål – kan det tenkes doble statsborgerskap? Norge har jo hatt en ordning i forhold til noen land, at ungdommer har hatt doble borgerskap, men måttet velge ved myndig alder. EU gir former for doble medlemskap. Og andre land diskuterer om en skal flere typer medlemskap, med grader

av rettigheter. Det er jo i grunnen det Norge har når folk tillates å stemme ved lokalvalg, men ikke til Stortinget, Og et neste spørsmål: Skal det stilles krav til opptak som borger? Språkmestring? En kunnskapsprøve? Vanskene her viser seg når en skal til å formulere hva slik norsk kjernekunnskap skal være. Noen og enhver kan vel bli usikker. Eller kanskje – skal kriteriet være en nasjonal følelse, “the cricket test”, som det er kalt av den engelske innenriksministeren, altså at en heier på det engelske landslaget.

Som et fjerde punkt, også som en dimensjon ved det politiske medlemskapet, kommer politisk *representasjon*, makt, for alle grupper. Det dreier seg om å kunne ytre seg slik at en ikke kan overhøres, at en må tas hensyn til. Sannsynlig vil dette føre til noen særkrav, til uenighet, ja konflikt. Men vi skal ikke være så engstelig for dette. Det moderne Norge ble til på 1800-. og 1900-tallet ved at ulike miljøer stod mot hverandre – kristne, sosialister, avholdsfolk, bønder – og sloss om det samme godet, om politisk makt. Men nettopp i denne konkurransen ble de også vevd inn i hverandre. Konfliktene virket paradoksalt nok integrerende. Hvis folk ikke er representert i det politiske systemet, i foreningslivet, i viktige deler av arbeidslivet, da melder de seg ut. Kanskje svarer de med utkopling, kanskje med utagering, med den typen konflikter som fant sted i Storbritannia sommeren 2001.

Femte punkt er *opplysning og kunnskap*. Som Sükrü Bilgic sier, lærere og ungdomsledere må få opplæring til å forstå, ikke naivt og snilt, men profesjonelt “elever som kan bli mer unnselige, sykepleieren jenter som kan bli mer sky, psykologen klienter som kan bli mer lukkede, fotballdommere ungdom som kan bli mer ubalansert”. Vi trenger også opplysning mot rasisme, mot vår alles tendens til å generalisere til en hel gruppe fra ett eller noen få tilfelle.

Videre må politikken *ivareta interessene til alle som står nede i samfunnet*. Jeg tror ikke opplysning aleine kan hamle opp med dem som er blitt fremmedskeptiske. Om en ser hvem dette i særlig grad er, er ikke minst unge menn viktige. Ofte er det de som står nederst, med kort utdanning og dårlig betalte jobber eller ikke jobb i det hele tatt, den gruppa som nesten alle partier har oversett. Det ironiske er jo at de i flere henseende likner på mange av de ungdommene de så sterkt misliker. Unge menn med dårlige vilkår og hvit hud står mot unge menn med dårlige

vilkår og mørk hud. For ikke *så* lang tid tilbake ga arbeiderbevegelsen unge arbeidere en fortolkning av verden som traff dem hjemme og forte fram en politikk for dem. Nå føler de seg latt i stikken. Og i dette tomrommet har de lyttet til fortolkninger av verden som sier at det ikke dreier seg om de som er oppe og nede i samfunnet, men om nordmenn/hvite mot fremmede/svarte. Så lenge andre partier og frivillige organisasjoner ikke klarere å uttrykke og representere deres situasjon, så lenge vil de kunne lytte til de klare rasistene. Sagt på en annen måte – en sosial, klassemessig inkludering av alle i det norske samfunnet er en forutsetning for å kunne inkludere etniske forskjellighet. Hvorfor skulle en hedmarking som får høre at trekkspillmusikken *han* liker, er dårlig populærmusikk, synes det er ok med fylkeskommunal støtte til irakisk *oud*, strengemusikk?

Et sjette punkt er *gjensidig endring* – kanskje kunne en kalle dette *kulturelt* medlemskap. Det ligger i kortene at innflytelsen i hovedsak går fra flertall mot mindretall, at storsamfunnet har større makt og sender ut en rekke signaler og krav. En kan diskutere om det er gjort feilslag når det gjelder tydeligheten i normer og krav. En kan høre historier om personer som mener at fordi mindreårige som begår forbrytelser ikke blir straffet, så er handlingene ikke ulovlige. Men alt i alt har samfunnet en meget stor overmakt, så problemet kan like gjerne stilles den andre veien: Hvis integrering ikke skal bety at bare én part tilpasser seg, må en være forberedt på at det norsk-norske også vil endre seg og at forestillingene om norskhet, hva det norske er, må endre seg. I noen ungdomsklubber og ungdomsmiljøer, i hverdagen, på gata, har det utviklet seg en kultur som verken tilhører en enkelt innvandrergruppe eller er tradisjonelt norsk, men som er ung og felles og kan tilhøre en framtid. Et eksempel er et sammensatt, avansert register av hilsener, for kjente, nær venner osv., som er en blanding av tradisjonelle håndtrykk og dult på skulderen, amerikansk baseball-hilsen og pakistanske omfavnelser. Og det å møte en annen høflig og riktig er sannelig ikke det minst viktige i en kultur. Ungdommen toner ikke ned forskjeller seg imellom, men bygger et fellesskap på den likheten som er. – Til forestillingene om norskhet. Uten at det sies, er det å være norsk å være hvit, julekristen og å vite hvor du var da Oddvar Brå brakk staven. Framover må en venne oss til at det å være norsk også er å være brun eller svart, ha muslimsk tro, kunne alt om landpolo eller ha kunnskap

om stjernene i Bollywood i tillegg til Hollywood. Så får vi også huske at blant de norske er det mange som snakker trondheimsdialekt, som ikke tror på en personlig Gud, men husker hvor de var da Brå brakk staven og – som er gul i huden fordi de er blitt adoptert fra Korea.

Som det sjuende punktet på den riktige veien vil jeg nevne en spesiell *kamp mot den bevisste, åpne rasismen*:

- at politiet følger disse miljøene,
- at vi tar standpunkt og forsvarende mennesker i konkrete dagligsituasjoner, ikke rygger vekk fra konfrontasjoner,
- at de som er i miljøene får en kontakt og en sjanse til å komme ut derfra,
- at andre enn de som trakasseres, har rett til å anmelde saker
- at vi alle går inn i våre egne holdninger, og ser: hvor er de indre dørvaktene i vårt eget sinn,
- og dertil – allmenn opplysning og sosial inkludering, arbeid ikke minst.

Til slutt, om en går fra samfunnsplanet til *den enkelte*: Hvordan kan en nærme seg ham eller henne som står utenfor? Jeg vil avslutte igjen med å gjengi Sükrü Bilgic, som opprinnelig kom fra Kurdistan og har arbeidet mange år med integreringsspørsmål i Oslo kommune. Han legger stor vekt på dem han kaller meklere, brobyggere, ressurspersoner, kulturtolker, informasjonsformidlere eller konfliktløserne. De er personer som sjøl har innvandrerbakgrunn, som er godt inne i norske forhold og som kan språket og bakgrunnen til ungdommene. Disse kan oversette i en vid mening av ordet, de kan også være modeller. Og deres metode er igjen å jobbe konkret med den enkelte, å skape en dialog, rett og slett «samtale ansikt til ansikt på personens eget språk».

Samtale, så enkelt og så vanskelig er det.



# Minoritetsspråklige elever i skolen

Konferanse 16.-18. september 2002 på Høgskolen i Hedmark, Hamar

## PROGRAM

### Mandag 16. september

- 10.00 Registrering, kaffe, rundstykke** (First Hotel Victoria, Hamar)
- 11.15 Åpning** (Auditorium 1 på høgskolen)
- 11.30 Professor Virginia P. Collier og associate professor Wayne P. Thomas**, George Mason University, USA:  
*School effectiveness for language minority students. Which education strategies work?*
- 13.15 Lunsj** (First Hotel Victoria)
- 14.30 Collier og Thomas fortsetter**
- 16.30 Høgskoledosent Thor Ola Engen**, Høgskolen i Hedmark: *Minority students in Norwegian schools - history and today's situation*
- 17.30 Paneldebatt med sentrale politikere, skolefolk og forskere**
- 19.00 Slutt**
- 20.00 Middag** (First Hotel Victoria)

### Tirsdag 17. september

(Auditorium 1, Alf Prøysens Hus)

- 09.00 Forsker Anders Bakken**, NOVA:  
*Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Tradisjonelle klasseskiller eller nye skiller?*
- Postdoktorstipendiat Rita Hvistendahl og forsker Astrid Roe**, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, UiO:  
*Språklige minoriteter i PISA-undersøkelsen. Hjemmebakgrunn, skoleprestasjoner og læringsstrategier*
- 10.45 Kaffe** (i høgskolefoajeen)
- 11.15 Førsteamanuensis Kamil Øzerk**, Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO:  
*Intensjoner og realiteter i minoritetsopplæringen i L97-skolen*
- Høgskoledosent Joron Pihl**, Høgskolen i Oslo:  
*Konstruksjon av normalitet og avvik i den flerkulturelle skolen*
- Professor Astrid Heen Wold**, Psykologisk Institutt, UiO:  
*Muligheter og begrensninger for læring av andrespråk i den flerkulturelle skolen*

**13.00 Lunsj** (First Hotel Victoria)

**14.15 Professor Anne Holmen og lektor Christian Horst**, Danmarks Pædagogiske Universitet, København:  
*Nyere norske hovedoppgaver angående minoritets elever i skolen. Funn og kommentarer*

**15.15 Innlegg i parallelle sesjoner** (papers)

**16.45 Kaffe** (i høgskolefoajeen)

**17.15 Innlegg i parallelle sesjoner forts.** (til 18.45)

**19.00 Kunstnerisk**

**20.00 Middag** (First Hotel Victoria)

### Onsdag 18. september

(Auditorium 1, Alf Prøysens Hus)

**09.00 Gode erfaringer. Veien videre**

**Høgskoledosent Lise Iversen Kulbrandstad**, Høgskolen i Hedmark: *Innledning*  
**Daglig leder An-Magritt Hauge**, Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen (SEFS), Høgskolen i Oslo: *Samarbeid fokusskoler og høgskoler. Gode erfaringer fra noen SEFS-områder*: Jan Moen rektor Fjell skole, Drammen: Eksempler fra Buskerud, Kirsten Palm, høgskolelektor, Høgskolen i Telemark: Eksempler fra Telemark

**Professor Anne Holmen**, Danmarks Pædagogiske Universitet: *"Det bedste Københavns Kommune har foretaget sig hidtil"*. *Gode erfaringer fra Danmark.*

**Universitetslektor Monica Axelsson**, Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet: *Listiga Råven – att läsa i skolan och lära för livet. Ett exempel fra Stockholm*

**11.15 Kaffe** (i høgskolefoajeen)

**11.45 Veien videre. Kommentarer og innlegg fra salen.**

**12.30 Avsluttende kommentarer**

**13.00 Lunsj** (First Hotel Victoria)  
Slutt