

Anne Holmen

Findes der skoler, som er specielt gode for flersprogede elever?

I den danske skoledebat er der stigende opmærksomhed på, at elever med minoritetsbaggrund klarer sig markant dårligere i uddannelsessystemet end deres jævnaldrende med majoritetsbaggrund. PISA-resultater (Mejding 2004), eksamensresultater fra folkeskolens afgangsprøve (Saarup et al. 2004) og fra ungdomsuddannelserne (Seeberg 2002) viser samme billede: unge med sproglig minoritetsbaggrund er overrepræsenteret blandt de lavestpræsterende elever. I OECD's rapport om den danske grundskole peger den internationale ekspertgruppe gentagne gange på behovet for at styrke indsatsen for netop denne gruppe, hvis skolen skal leve op til sin egen målsætning om chancelighed i uddannelsessystemet (OECD 2004).

Spørgsmålet er, hvad der skal til for at forbedre skolegangen for en i øvrigt heterogen elevgruppe, der har det fællestræk (gemensamt)¹, at de qua deres sproglige minoritetsbaggrund fungerer som flersprogede, herunder har et andetsprogsforhold til skolens undervisningssprog dansk. I debatten forklares forskelle (skillnader) i sådanne elevers skolesucces ofte med sproglige, kulturelle eller socioøkonomiske forhold i elevernes baggrund, og som konsekvens fokuseres den indsats, som skal modvirke de dårlige resultater, på kompensatoriske foranstaltninger (åtgärder) og fordeling af minoritetselever på skolerne. Forskningsoversigter forankret i en række lande (Sverige: Axelsson et al. 2002; Norge: Hvenekilde et al. 1996; USA: August & Hakuta 1997, Thomas & Collier 2002, Gold 2006, Canada: Cummins 2000) peger imidlertid på, at skolen og især kvaliteten af undervisningen spiller en langt større rolle end forhold i elevernes baggrund. Set fra dette perspektiv kan situationen kun ændres, hvis den centrale indsats fokuseres på minoritetselevernes læringssituation og dermed på, hvad der kendetegner skoler som på grund af deres pædagogiske indsats formår at løfte minoritetseleverne uddannelsesmæssigt. I denne artikel vil jeg tage udgangspunkt i den internationale forskning om effektive skoler generelt og effektive skoler for minoritetselever i særdeleshed og sammenholde

¹ Vi har valt att infoga översättningar av vissa nyckelord som kan vara svåra att förstå för svenska läsare.

hovedlinjer herfra med data fra en række danske skoler. Formålet er at diskutere, om det er muligt at opstille et sæt kriterier for, hvad en god skole er for flersprogede elever. Fokus er alene på elevernes kundskabsudvikling og ikke på de øvrige formål (syften), skolen har (fx styrkelse af elevernes personlige identitet, deres trivsel eller demokratiske dannelse). Først vil jeg som baggrund opsummere tilgængelig viden om danske minoritetselvers skoleresultater samt beskrive deres formelle skolesituation, herunder karakterisere den tænkning, der knytter sig hertil.

Flersprogede elevers skoleresultater

OECD's rapport om grundskolen i Danmark (2004) anvendte først og fremmest resultater fra PISA 2000 som grundlag for en bekymring vedrørende flersprogede elevers udbytte af skolegangen. Inden for alle tre fag(ämnes-)områder (læsning, matematik og naturfag) er de flersprogede elevers gennemsnitlige score signifikant lavere end deres etsprogede jævnaldrende (Egelund 2003). Desuden peger OECD på, at der er en overrepræsentation af flersprogede elever i specialundervisningen og en uklar praksis vedrørende flersprogede elevers deltagelse i almenundervisning, specialundervisning og særligt tilrettelagt undervisning i dansk som andetsprog. Resultaterne fra PISA 2003 giver stort set det samme billede som PISA 2000 (Mejding 2004), herunder det særligt danske fænomen (sammenlignet med andre OECD-lande), at der ikke kan ses en positiv udvikling fra 1. til 2. generation (dvs. forskellen på elever, der er født i henholdsvis udlandet og i Danmark). Tværtimod er gennemsnitsscoren for alle tre fagområder lavere for 2. end 1. generation i både PISA 2000 og 2003. Helt anderledes er det fx i Sverige, hvor flersprogede elever af 2. generation ligger meget tæt på det svenske landsgennemsnit. I en analyse af de nordiske PISA-data for minoritets elever fremhæver Roe og Hvistendahl (2006) forskellen på de danske og de svenske 2. generationselever som et interessant delresultat (med de norske placeret som en midtergruppe). De antager, at resultaterne fra alle tre fagområder hænger sammen med elevernes beherskelse af undervisnings sproget, og finder det sandsynligt, at forskellene på de tre lande kan hænge sammen med såvel deres andetsprogsundervisning som deres overordnede integrationspolitik (2006, s. 142).

I begge de landsdækkende PISA undersøgelser er andelen af danske minoritets elever imidlertid så lavt, at der må tages forbehold over for en detaljeret analyse af forskelle inden for gruppen (Roe & Hvistendahl 2006, s. 132). I den særlige PISA København, som i 2004 blev gennemført i alle kommunens grundskoler og i en række privatskoler, indgår derimod

et større antal minoritetselever. Da der anvendes samme prøvemateriale som ved PISA 2000, kan københavnerresultaterne sammenlignes med de landsdækkende med følgende gennemsnitlige resultater:

Tabel 1. Resultater af PISA 2000 og PISA København (efter Egelund & Schindler Rangvid 2006, s. 231)

Gennemsnitsresultater for (antal point)	Læsning ²	Matematik	Naturfag	Andel af elever uden funktionel læsefærdighed
Hele landet (PISA 2000) (N = 4209)	497	514	481	18%
Hele København (N = 2352)	478	478	461	24%
Etsprogede elever i København	507	508	487	14%
Tosprogede elever i København, 1. generation	404	404	387	55%
Tosprogede elever i København, 2. generation	421	420	402	47%

Tabellens højre kolonne viser den andel af eleverne, hvis læseresultater falder under eller på de to nederste kategorier i PISAs resultatskala. Med betegnelsen "uden funktionel læsefærdighed" tænkes ikke på elever helt uden læsefærdighed – disse deltager næppe i PISA-prøverne – men derimod på elever, hvis læsefærdighed ikke er udviklet til at klare læsekravene på en ungdomsuddannelse.

Det bemærkes, at de københavnske minoritetselever af 2. generation i alle mål klarer sig bedre end dem af 1. generation, men også at deres jævnaldrende med majoritetsbaggrund (etsprogede) ligger over landsgennemsnittet i både læsning og naturfag og tæt på i matematik. Dermed er forskellen på minoritets- og majoritetselevs præstationer større lokalt i København, end det tidligere har kunnet påvises i de landsdækkende PISA-undersøgelser (Egelund 2003, Mejding 2004).

² Se Egelund og Rangvid (2006, s. 231) for en opdeling af læseresultater på de tre slags læseopgaver: informationssøgning, fortolkning og refleksion.

PISA undersøgelserne er stærkt omdiskuterede, både for deres indhold og deres opgørelsesmåder (fx Allerup 2005). Den diskussion vil jeg imidlertid lade ligge her, fordi det billede, der tegnes af minoritets elevernes præstationer inden for centrale skolefaglige områder ved slutningen af den undervisningspligtige alder, genfindes i en række andre undersøgelser, der benytter andre metoder og afgrænser sit undersøgelsesfelt på anden vis. I forbindelse med en evaluering af folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog sammenligner Saarup et al. (2004) et- og tosprogede elever karakterer (betyg) til Folkeskolens Afgangsprøve. Der er tale om en registerundersøgelse baseret på data fra hele landet i 2002. De finder en signifikant forskel på de to gruppers præstationer i alle fag, og de finder tilmed, at forskellen på, om man er et- eller tosproget spiller en større rolle end elevernes socioøkonomiske baggrund. Forskellen er således størst mellem et- og tosprogede i middelklassen. Også i ungdomsuddannelserne er der forskel på præstationerne for tosprogede og etsprogede elever, og frafaldet er markant større for tosprogede unge (Seeberg 2002). Også analyser, der går tættere på elevernes beherskelse af skolefaglige kompetencer på konkrete klassetrin, viser samme mønster i forskellene på de to grupper: det drejer sig om beherskelse af det faglige og førfaglige ordforråd (Gimbel 1998), om tekstlæsning og skriftlig fremstilling (Nielsen 2002), om tekstkompetence (Holmen 2001) og om matematik (Moldenhawer 2001).

Flersprogede elevers skolesituation

På mindre end 20 år er antallet af børn og unge med etnisk og sproglig minoritetsbaggrund firdoblet i danske skoler. De udgør nu ca. 10 % af folkeskolens elever, og nogenlunde samme andel af eleverne i de frie grundskoler. Den officielle betegnelse har siden 1995 været tosprogede elever, defineret som "børn der har et andet modersmål end dansk og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk" (Lov om folkeskolen § 4a).

I grundskolens regelsæt optræder de tosprogede elever med tre særlige foranstaltninger: sprogstimulering af småbørn, undervisning i dansk som andetsprog og undervisning i elevernes modersmål. De tre foranstaltninger organiseres som ekstraordinære aktiviteter og ikke som en del af daginstitutionernes eller skolernes kernevirkosomhed (Kristjansdottir 2006). Hovedparten af de tosprogede elevers undervisning foregår altså i "almindelige klasser" (mainstream classrooms), hvor hensynet til deres læringsmuligheder overlades til den enkelte lærers evne (skicklighed) til at differentiere undervisningen efter individuelle behov.

Undervisningssproget er dansk, bortset fra enkelte privatskoler ("frie

grundskoler”), der giver tosproget undervisning i dansk-tysk, dansk-engelsk eller dansk-fransk. Statens tilskud til modersmålsundervisningen blev i 2002 ændret, således at man fra statslig side nu kun støtter modersmålsundervisning til elever med baggrund i EU- og EØS-lande³ samt Grønland og Færøerne. Kun ganske få kommuner opretholder modersmålsundervisning til elever med anden baggrund (fx fra et arabisksproget land). Dette tilbud er dog så timemæssigt beskedent (blygsamt) og så løstrevet fra skolens øvrige virksomhed, at det kun i meget beskedent omfang kan bidrage til elevernes kundskabstilegnelse.

Tosprogede elever har ret til undervisning i dansk som andetsprog ”i fornødent omfang”, dvs. efter en individuel vurdering af den enkeltes behov for særligt tilrettelagt danskundervisning. Denne kan tilrettelægges på forskellig vis, afhængig af antallet af elever og deres sproglige niveau, men bortset fra den basisundervisning, der gives i modtagelsesklasser, tilstræbes (efterstråvas), at undervisningen enten lægges uden for klassens øvrige timer eller indgår som en dimension i de andre fag. Der er altså ikke som i Sverige tale om et selvstændigt skemalagt fag, der kører parallelt med undervisningen i dansk som modersmål. Undervisningen er ganske vist styret af en selvstændig læseplan med egne mål, men uden krav til opfølgning på, om disse nås. At faget har en usikker placering organisatorisk understreges af, at de nationale prøver i dansk som andetsprog, der indføres fra 2008, som de eneste af 12 nationale prøver bliver et tilbud til skolerne og dermed ikke-obligatoriske i børnenes skolegang⁴.

Evalueringen af folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog (Saarup et al. 2004) viste, at ikke kun regelsættet, men også udmøntningen af dette i praksis giver undervisningen en usikker status: For det første har kun ganske få lærere viden (kunskap) og kompetence om dansk som andetsprog hentet fra grund- eller efteruddannelse (kompetensutveckling). Resten har måttet uddanne sig selv. For det andet er faget ikke beskyttet af et minimumstimetal, idet undervisningens tilrettelæggelse er knyttet til de enkelte elevers behov (”undervisning i fornødent omfang”), og dens gennemførelse er dermed afhængig af vurderingskompetencen hos skoleledere og funktionslærere. Af samme grund får undervisningen ofte karakter af specialundervisning. For det tredje har undervisningen ingen formel status (ingen afgangsprøve eller karaktergivning), og der foregår

3 EUs økonomiske samarbejdspartnere, dvs. Norge og Lichtenstein.

4 De nationale prøver i læsning (2., 4., 6. og 8. klasse), engelsk (7. klasse), matematik (3. og 6. klasse), biologi, geografi og naturfag (8. klasse) og dansk som andetsprog (5. og 7. klasse) indgår i en omfattende reform af skolernes evalueringspraksis.

sjældent en systematisk opfølgning på den pædagogiske kvalitet og effektivitet. For det fjerde bevilges der lokalt forholdsvis mange midler til undervisning i dansk som andetsprog, men en stor del af disse midler "forsvinder undervejs", dvs. at de ikke omsættes til danskundervisning af de tosprogede elever, hvis behov udløser midlerne. I stedet konverteres de til andre pædagogiske formål på de enkelte skoler (tolærerordninger i andre fag, vikardækning, specialundervisning osv.). Konklusionen er, at dansk som andetsprog for det første fungerer rent kompensatorisk som sprogstøtte for begyndere og børn med indlæringsvanskeligheder og for det andet er særdeles dårligt implementeret i skolernes hverdag (se også Kristjansdottir 2004).

Samtidig med at man i de senere år er blevet opmærksom på, at tosprogede elever klarer sig systematisk dårligere end deres etsprogede klassekammerater, har man i stigende grad rettet indsatsen mod elevernes danskundskaber før skolestarten. Folkeskoleloven pålægger således kommunerne sprogstimulering af tosprogede småbørn (§ 4a). Tanken er, at en tidlig indsats på dansk i sig selv vil give forbedrede skoleresultater, fordi de tosprogede børn i langt højere grad vil have mulighed for at indgå "på lige fod" med deres etsprogede klassekammerater.

Med virkning fra 2006 har man desuden fået hjemmel (berättigande) til at ophæve det frie skolevalg for tosprogede elever med baggrund i deres beherskelse af dansk. Regelsættet gør det muligt, at børn med "et ikke ubetydeligt behov for sprogstøtte" ved skolestarten eller ved en senere skoleflytning placeres i en særlig pædagogisk sammenhæng. Der kan være tale om en modtagelsesklasse, et støttehold (stödgrupp) eller lignende, men også om at man lokalt vurderer, at den rette ramme for disse børn er en skole med et lavt antal tosprogede elever. Hermed ophæves den generelle ret til frit skolevalg. Nogle kommuner har på dette grundlag udviklet en kvoteordning for fordeling af tosprogede børn på kommunens skoler med udgangspunkt i den enkelte elevs danskundskaber.

Dominerende sprogpædagogisk tænkning

Det begrænsede og kompensatoriske andetsprogsfag, sprogstimuleringsindsatsen og kvoteordningerne har det til fælles, at de bygger på et forenklet syn på sprogs betydning for skolegang og på karakteren af tilegnelsesprocessen. Ifølge denne tænkning ses dansktilægnelsen som en afgrænset proces, der foregår ens for alle, uanset alder, sociale omstændigheder og sproglig baggrund, og som derfor med fordel kan overstås inden skolestarten. I skolealderen føres den så videre i den "naturlige" tilegnelse af dansk, der tænkes at foregå, når børn leger sammen i skolen, og som forudsætter,

at majoritets- og minoritetsbørn mødes. Og når kundskabstilegnelsen ikke forløber tilfredsstillende af sig selv i forhold til skolens krav, suppleres med kompensatorisk undervisning i dansk som andetsprog.

Denne tænkning er forenklet, fordi den er baseret på, at det nødvendige og tilstrækkelige sprog samles op ved social omgang og videreudvikles alene ved børnenes tilstedeværelse i skolen. Amerikanske forskere (fx Crawford 2000) har eksplicit advaret (varnat) mod den såkaldte "sink or swim method", hvor tosprogede børn henvises til at klare sig så godt som muligt i den almindelige fagundervisning, uden at undervisningen tager udgangspunkt i deres sproglige forudsætninger. I forbindelse med en konsensuskonference om emnet i Norge frarådede den samlede forskergruppe (Hvenekilde et al. 1996), at man opretholder den såkaldte sprogdrukningmodel, hvor minoritetsbørn forventes at følge fagligt med, uden at pædagogikken tager højde for deres specielle baggrund og for det faktum, at de lærer fag på et sprog, der ikke er deres modersmål. I konferencens grundlagsdokument kaldte man således modellen for "skoletabermodellen" og satte den op over for to andre modeller, hvor man i forskelligt omfang inddrager elevernes modersmål som undervisningsprog og bygger deres andetsprog gradvis op til skolens krav. De to andre modeller har forskellige mål i forhold til børnenes tosprogethed, men de har det til fælles, at de på intet tidspunkt overlader ansvaret for at følge med i skolen til børnene selv. Dette sprogpædagogiske perspektiv vil jeg vende tilbage til nedenfor.

Effektive skoler og socialt udsatte børn

I de senere år har der i uddannelsesforskningen været en tydelig vækst i den type studier, der går under betegnelsen effektive skoler ("Effective schools research"). En klassiker er Mortimore et al.s undersøgelse af 50 skoler i London (1988), som konkluderede, at det var muligt at skelne mellem de mest og de mindst effektive skoler, og i den forbindelse identificerede en række nøglefaktorer (her i Gimbels oversættelse fra Gimbel et al. 2000⁵):

5 En lidt anden oversættelse og ordning af faktorerne fra Mortimore et al. (1988) findes i Nielsen et al. (2006, s. 18).

Tabel 2. Nøglefaktorer for effektive skoler ifølge Mortimore et al. (1988) (efter Gimbel et al. 2000)

Professionel ledelse	Fast og målrettet Samarbejdende holdning Den professionelle anfører
Fælles visioner og mål	Enighed i formål Sammenhæng i praksis Kollegialitet og samarbejde
Læringsmiljø	Et behageligt arbejdsklima Velordnede omgivelser
Koncentration om undervisning og læring	Maksimering af tiden til at lære Betoning af fagligt indhold Fokus på resultater
Målrettet undervisning	Effektiv organisering Klare mål Velstrukturerede timer Fleksibilitet i praksis
Høje forventninger til eleverne	Høje forventninger til alle elever Udtrykte forventninger Intellektuelle udfordringer (utmaningar)
Positiv psykologisk forstærkning	Tydelig og retfærdig disciplin Feedback
Overblik over fremskridt	Overblik over elevernes arbejde Evaluering af skolens arbejde
Elevrettigheder og forpligtelser	Styrke elevernes selvværdsfølelse (självkänsla) Funktioner med ansvar Kontrol med arbejdet
Skole-hjem-samarbejde	Forældrenes inddragelse i børnenes læring
En lærende organisation	Skolebaseret personaleudvikling

De 11 nøglefaktorer har fokus på organisatoriske og evalueringsmæssige forhold, men inddrager også læringspsykologiske aspekter og elementer af pædagogisk praksis. I og med at det konkluderes, at effektive skoler er effektive for alle elevgrupper uanset køn, socioøkonomisk og etnisk baggrund, fremstår de som generelle bud på træk (kännetecken) ved gode skoler. Denne konklusion er der senere sat spørgsmålstejn ved (se fx en oversigt over diskussionen i Nielsen et al 2006, s. 17–21), og i den for-

bindelse diskuteres både hvordan effektivitet måles (måts), og hvordan faktorerne skal vægtes indbyrdes.

I projektet "De gode eksempler" (Mehlbye & Ringsmose 2004) søges det belyst, om der på "gode skoler" (defineret ved elevernes karakterniveau korrigeret for socioøkonomisk baggrund) ses en sammenhæng mellem skolens organisering og praksis i klasserummet. Blandt de gode eksempler peges på forskellige typer af både organisering og pædagogisk praksis, mens en entydig sammenhæng mellem dem ikke kan konstateres.

I projektet "Skolen og den sociale arv" (Nielsen et al. 2006) fokuseres på betydningen af tre centrale begreber i en analyse af skoler, der er særligt gode til at uddanne socialt udsatte børn: for det første undersøges skolens ethos, som "vedrører både, at bestemte værdier ("moralske holdninger") kommer klart til udtryk i den daglige praksis, og at disse værdier giver skolen et særligt præg og en særlig karakter. Værdierne kommer til udtryk i æstetik, i samværsformer, arbejdsfordelinger, aktivitetsmuligheder, anerkendelse samt inkluderende og ekskluderende processer. Ethos betegner således en række kvaliteter, som kan være meget vanskelige at registrere i form af faglige præstationer, men som er væsentlige for elevernes læringsmuligheder" (Nielsen et al. 2006, s. 18–19). I den amerikanske skoledebat betegnes ethos ofte "school climate" (fx Parrish et al. 2006). For det andet undersøges betydningen af børns, forældres og læreres oplevelse af sammenhæng i relation til skolens virksomhed: "Det er væsentligt for børns udvikling af oplevelse af sammenhæng, at deres omverden bidrager til at skabe begribelighed gennem en vis kontinuitet og forventelighed, skabe meningsfuldhed, ved at barnet oplever medbestemmelse og social anerkendelse af sine udtryk, og skabe håndterbarhed, ved at barnet hjælpes til at opleve en belastningsbalance" (Nielsen et al. 2006, s. 25). Endelig undersøges med begrebet rekontekstualisering, hvordan børnenes adgang til skolens faglige stof er reguleret gennem den pædagogiske diskurs. "For børn med negativ social arv, der kan være særligt udsat for, at 'den gode spiral' knækker, kan rekontekstualisering i skolen af de ressourcer og værdier, der er relevante i familiens kontekst, være en særlig stor udfordring og vanskeliggøre en stærk oplevelse af sammenhæng, ligesom det kan være en særlig stor udfordring for disse børn at rekontekstualisere ressourcer og værdier, der er væsentlige i skolen, i deres hjem" (Nielsen et al. 2006, s. 29). På baggrund af en empirisk undersøgelse fra to skoler og to 3. klasser identificeres følgende kvaliteter, der har betydning for en vellykket undervisning af socialt udsatte elever:

- At eleverne erfarer værdien af skoleaktiviteter og engagement, både sanseligt (sinnligt), følelsesmæssigt, socialt og kognitivt, inden for skolens aktiviteter og område
- At eleverne har særlige rettigheder (ved at læreren kan differentiere krav og regler)
- At eleverne bliver udfordret fagligt i forlængelse af deres ressourcer
- At eleverne bliver involveret i sociale faglige aktiviteter
- At eleverne får anerkendt de faglige, personlige og sociale ressourcer, de har, ved at de anvendes i klassen/skolen, og ved at det anerkendes som en kvalitet at arbejde på at lære noget, man har svært ved, herunder at kunne bede om og modtage hjælp til det

(Nielsen et al. 2006, s. 8–9)

Såvel den generelle tilgang til effektive skoler, her repræsenteret ved de 11 nøglefaktorer fra Mortimore et al. (1988), som den specifikke tilgang til effektive skoler for socialt udsatte børn i Nielsen et al.s undersøgelse indeholder relevante bud på kvaliteter ved alle gode skoler, herunder også skoler for tosprogede børn. Spørgsmålet er imidlertid, om det er tilstrækkeligt at diskutere skoleudvikling på dette grundlag, eller om diskussionen om effektive skoler skal kombineres med viden om læring i flersprogede sammenhænge, hvis også de tosprogede elever skal kunne profitere af den læringssituation, der etableres.

Styring, kontinuitet og fleksibilitet

Som led i den kvalitetsudvikling af den københavnske folkeskole, som PISA København skal bidrage til, har man besluttet at foretage en kvalitativ følgeforskning på skoler, hvis elever scorede bedre end forventet i PISA København i 2004. Da der er tale om 9. klasses-elever, som nu har forladt (lämnat) folkeskolen, suppleres med læseprøver fra de elever, som i 2004–2005 gik i 7. klasse (TL1-prøven). Følgeforskningen samles i projekt Læring og Evaluering i Københavnske Skoler (LEKS) ved Danmarks Pædagogiske Universitet (www.dpu.dk/leks). Delprojekt 4 har til formål at identificere fællestræk ved højtscorerende skoler og klasser, herunder skoler og klasser med en høj andel af tosprogede elever, hvis elever scorer højere i de to læseprøver end gennemsnittet for skoler med samme etniske elevsammensætning. Datamaterialet består af interviews med lærere, skoleledelse og elever, samt iagttagelser i klasserummet. Herfra vil jeg

hente eksempler på træk, der kan sætte diskussionen om effektive skoler i perspektiv. En mere systematisk analyse af trækkene er i gang, men endnu ikke så gennemarbejdet, at den kan videreformidles her.

I interviews med lærerne er et af trækkene, der først slog os, at flere lærere uafhængigt af hinanden giver udtryk for, at de i forhold til kolleger er *noget gammeldags*. Når vi spørger til, hvad de mener med dette, er svaret en forholdsvis stram styring af læringsmiljøet i klassen. Eleverne får udleveret uge(vecko-)planer, og der er faste afleveringsdatoer for skriftligt arbejde. Mange timer bliver indledt med en dagsorden på tavlen og med kontrol af, om hjemmearbejdet er lavet (gjort). Der er regler for brug af mobiltelefoner, lytning til musik og påklædning, og lærerne griber hurtigt ind ved uro i klassen. Det er vores indtryk, at der foregår en klar regulering af adfærd (beteende) og sociale relationer, og at det på den ene side sker for at sikre arbejdsro og dermed en maksimering af undervisningstiden, mens det på den anden side også tjener til at skabe kontinuitet i skolens krav og omgangsformer og derigennem give skolegangen værdi. En af lærerne siger fx:

Skole – det har også noget at gøre med, at det er en uddannelse, ikke? Det har vi meget med herinde, altså det at gå i folkeskolen, jeg ved godt, at I er elever, men I er faktisk studerende. I læser for at lære. Der skal være lidt alvor over det, selv om det er smaddersjovt og alt muligt andet, så er det her lidt alvorligt, især for vores elever. Netop fordi de er tosprogede. De kommer ud for alle andre menneskers fordomme og et uretfærdigt samfund. De må fandeme gøre det bedste, du!

Den ret høje grad af lærerstyring kombinerer tilsyneladende træk, der på listen oversat fra Mortimore et al. beskrives som "koncentration om undervisning og læring" og "målrettet undervisning", med behovet for, at eleverne oplever sammenhæng i skolens virksomhed og i lærernes engagement (jf. Nielsen et al. 2006). Sammenkoblingen fungerer blandt andet ved, at pædagogikken er styret af tydelige faglige krav, som i undervisningen blandt andet kommer til udtryk ved opgave(oppgifts-)formuleringer og hyppige henvisninger til prøvekravene til folkeskolens afgangsprøve, men også med fokus rettet på de enkelte elevers læringsproces. En lærer begrundes således, at hun bestemmer elevsammensætningen i grupper og elevernes placering ved borde i klassen med hensynet til læringssituationen:

Det er godt at have en veninde, men det er ikke sikkert, at det er den veninde, man skal arbejde sammen med. Og vælger man altid

at sidde ved siden af den veninde, går man glip af en masse input fra alle de andre, plus at man selv har noget, man kan byde ind med.

I flere af klasserne følges den ret stramme styring af timernes forløb op af en bestræbelse (strävan) på at inddrage alle elever og give differentieret feedback. I disse klasser foregår en gennemgående anerkendelse af eleverne i den form for feedback, som lærerne giver.

Balancen mellem på den ene side faste rammer og klar målstyring og på den anden side individualiserede læringsprocesser præger den generelle skoledebat disse år. På skoler med mange tosprogede elever har vi set en tendens til øget kontrol og kontraktliggørelse af relationer mellem lærere og elever og mellem skole og hjem, men også – på andre skoler – at kontrol erstattes af organisatorisk gennemskuelighed og pædagogisk anerkendelse, fx som udtrykt af en erfaren skoleleder fra en sjællandsk kommune:

Det bliver mere og mere klart for os, at gennemskuelighed er et nøgleord for os. Vi har således eksperimenteret med fleksible skemaer, omlagte uger og lignende, men nærmer os den konklusion, at kontinuitet i organisationen og fleksibilitet i de voksnes "sind" er det, der giver vores elever de bedste afsæt for en god skolegang.⁶

Verbalisering, genrer og rekontekstualisering

Københavns Kommune har siden 2000 satset på at påvirke undervisningen af tosprogede elever i positiv retning gennem en massiv efteruddannelse af lærerne i dansk som andetsprog, herunder i den pædagogiske kobling mellem sprog og fag. Det har betydet en udvikling af skolernes særligt tilrettelagte danskundervisning, og det har betydet en øget opmærksomhed på sprogs betydning i elevernes læringsprocesser i alle fag. Det er muligvis denne indsats, der ligger bag de relativt forbedrede PISA-resultater for 2. generations minoritets elever (jf. tabel 1), men en sådan sammenhæng kan ikke påvises. I følgeforskningen har vi imidlertid mødt nogle lærere, som er meget bevidste (medveten) om betydningen af elevernes sproglige aktivitet for deres kundskabstilegnelse. Fx siger en matematiklærer følgende:

De har læselektier for hver gang. Og dem tyrer vi simpelthen igennem, forfra og bagfra, fra siden, på den måde, at de forklarer mig, hvad det her handler om. Og alle kommer op til tavlen, det er ikke

⁶ Personlig kommunikation med skoleleder i nordsjællandsk kommune.

kun de gode, det er heller ikke kun de dårlige. Det er meget vigtigt for mig, at alle kommer op og med egne ord kan forklare det her matematiske stof, for det er faktisk det, de skal op i til eksamen. Det kan ikke nytte noget, at du er hamrende god til at lave matematiske udregninger, hvis du ikke kan forklare, hvad det er, du gør... Det er ikke lært, medmindre de kan sætte deres egne ord på.

Denne lærer er ikke alene opmærksom på, at verbalisering spiller en rolle for læring, men også at sprog tjener forskellige formål i undervisningen, og at skolens interaktionsformer spiller en rolle for, om eleverne kan få øje på de centrale krav. Elever bygger sprog op i de forskellige kontekster, som skolen indeholder, og som gennem sine fag og deres genrer byder på forskellige tematiseringer af viden. Fagenes prioriteringer tjener til at udpege og afgrænse det centrale og samtidig knytte forbindelsen til den viden, børnene allerede har (jf. rekontekstualisering ovenfor). Det sker gennem materialer, tekster, arbejdsprocesser og relationer til andre – alt sammen noget, der formidles sprogligt og også selv har sproglig substans.

Den citerede lærer anlægger desuden et udviklingsorienteret syn på sprog. Som en skoleleder udtrykker det: "Sprog er ikke noget, man har. Det er noget, man bygger op." I en vellykket undervisning vil eleverne udvikle det, som bl.a. Canagarajah kalder for deres "stemme", defineret som "et sprogligt udtryk for den enkeltes handlekompetence i diskursen" (2004, s. 207, min oversættelse). Det betyder, at sprog ses som en kilde til personlig, social og kulturel identitet, og at børnene trækker (utnyttjar) på deres samlede sproglige repertoire, når de interagerer med, forstår og påvirker deres omverden. Dette gælder såvel, når de skal begå (reda) sig i dagligdagen, som når de skal klare skolens mere akademiske krav.

Spørgsmålet er imidlertid, hvad der sker, hvis børns sprog og dermed også deres viden ikke bygges op på skolens måde. Med udgangspunkt i Basil Bernsteins skelnen (2001) mellem synlig (med eksakte og entydige krav, der fremsættes eksplicit) og usynlig pædagogik (med flertydige og ofte ret diffuse krav, der formidles implicit) peger Thomas Gitz-Johansen på risikoen for, at "den danske tradition for elevcentreret (usynlig) pædagogik kan give vanskelige betingelser for en del minoritets elever. Hvis de ikke hjemmefra er fortrolige med den særlige samtaleform og de typer af evalueringskriterier, der ligger i den elevcentrerede, samtaleorienterede pædagogik, kan dette blive en forhindring for disse elever" (2006, s. 148–149).

Som eksempel på, hvordan den usynlige pædagogik kommer til udtryk i en dansk skole, viser Gitz-Johansen følgende uddrag af sine feltnoter fra en billedkunsttime i en tredje klasse:

Klokken er 10, og timen begynder igen efter frikvarteret. Klassen skal have billedkunst. De starter timen med at sidde på trappen, der er inde i klassen. Klasselæreren skriver ordet impressionisme på tavlen ... Klassen har i en tidligere billedkunstime skullet tegne et træ i impressionistisk stil, og disse billeder bruger klasselæreren til at demonstrere principperne i impressionisme. Elevernes opgave er nu, forklarer klasselæreren, at male et ekspressionistisk træ. Klasselæreren forklarer, at det betyder, at de skal male meget skarpt optrukket med stærke farver og så udtryksfuldt som muligt. Hun forklarer også impressionisme og ekspressionisme med, at der både er impressionistisk og ekspressionistisk musik, og det skal de lytte til, mens de tegner. Så går klassen sammen til formningslokalet, som ligger i den anden ende af skolen. Børnene sætter sig ved to store arbejdsborde (drengene og pigerne ved hver deres), og klasselæreren tegner to træer på tavlen som et eksempel på ekspressionistisk stil. Hun tegner også to personer imellem træerne i ekspressionistisk stil. Klasselæreren understreger, at det kun er et eksempel på den stil, de skal tegne i, og at de ikke skal tegne efter hende. Så sætter hun noget ret voldsomt klassisk musik på og spørger, om de kan huske, hvad de tidligere har brugt den musik til. Qemal, der har albansk baggrund, spørger: Skal vi have krig? Senere siger Qemal: Jeg kan ikke tegne træer, men klasselæreren svarer: Det kan du lige så godt som alle andre. Det er et spørgsmål om at turde det. Så spørger hun igen ud i klassen: Lyt til musikken. Er det impressionistisk eller ekspressionistisk? Der er ikke ét svar, der er det rigtige.

Qemal siger straks: Jeg kan, jeg kan.

Klasselæreren: Qemal?

Qemal: Hvad var det første, du sagde?

Klasselæreren: Impressionisme eller ekspressionisme?

Qemal: Ekspressionisme.

Klasselæreren: Nej. Jeg mener ... Pernille?

Qemal: Jeg fatter ikke, hvad det er, vi gætter (gissar).

Pernille: Impressionisme.

Børnene giver sig nu til at tegne, dog mest pigerne. De to minoritetspiger Hava og Jennet maler præcis efter eksemplet på tavlen. De andre piger varierer deres tegninger mere, men holder sig overordnet til konceptet fra klasselærerens eksempel. Ingen har vist helt forstået pointen med de to stilarter.

(Feltnoter, Gitz-Johansen 2006, s. 139)

For at Qemal ikke skal være overladt til at gætte, hvad billedkunsttimen handler om, og hans lærer ikke skal risikere at misfortolke hans viden og læringsproces, er det væsentligt, at Qemals forudsætninger for at lære og hans hverdagserfaringer i langt højere grad inddrages i skolens opbygning af viden. Det er betingelsen for, at der bygges den bro mellem hverdagsviden og skoleviden, som er rekontekstualiseringens kerne. Behovet for at dette sker, gælder alle børn. Muligheden for at det sker, er afhængig af dels forholdet mellem kommunikationsformerne i skolen og i hjemmet og dels skolens måde at inddrage børnenes erfaringer på. I dette perspektiv spiller minoritetsbørnenes tosprogethed en særlig rolle, som bør medtænkes i pædagogikken. Hvordan en sådan pædagogik kan se ud, vil artiklens sidste afsnit komme ind på.

Effektiv pædagogik for minoritets elever?

I en undersøgelse af seks californiske skoler, der giver tosproget undervisning, og hvis elever gennemsnitligt er højtpræsterende i de nationale prøver, sammenholder Gold (2006, s. 10–11) syv forskellige lister med træk ved effektive skoler for minoritets elever. Flere af trækkene er varianter af listen hentet fra Mortimore et al. (se ovenfor). Derudover indgår der i dem alle et eksplicit fokus på sprogs betydning for den pædagogik, der konstateres at virke. Det skal tilføjes, at sprog indgår på to måder i listerne, idet ordet både dækker sprog i almindelighed (som delvis overlappende med literacy) og de konkrete sprog, som minoritets elever bruger i hverdagen. I flere af listerne optræder således brug af elevernes modersmål til læringsformål samt læreres viden om andetsprogstilignelse og tosproget udvikling. I andre optræder forskellige definitioner af rekontekstualisering, som også inddrager elevernes flersprogede hverdag. Det gælder fx de fem standarder for effektiv pædagogik for minoritets elever, som er hentet fra Center for Research on Education, Diversity and Excellence (Tharpe et al. 2004).

- Productive activity: Teacher and students produce together
- Development of language and literacy across the curriculum
- Making meaning: Connections between school and students' lives
- Opportunities for complex thinking
- Teaching through conversation

Denne liste forbinder sprog- og almenpædagogik og er ikke uforenelig med de organisatoriske træk, der tidligere blev nævnt som generelle for effektive skoler. Fra evalueringen af den svenske storbyskoles indsats i undervisningen af tosprogede elever (Axelsson et al. 2002) kan tilføjes, at en forbedring af minoritetselevers skoleresultater derudover kræver, at flere af skolens aktører får viden om og ansvar for området. Hovedkonklusionen er således, at der er behov for at anlægge et helhedsperspektiv på tosprogede elevers skolegang blandt elever, forældre, lærere, administratorer, skolepolitikere og forskere (den røde tråd). Følgende formulering blev foreslået som fælles udgangspunkt for dette helhedsperspektiv:

Dvs. att det flerspråkiga barnet har de största möjligheterna till god språkutveckling och skolframgång om både modersmål och svenska som andraspråk utvecklas och används i kunskapsutvecklingen i en sociokulturellt stödjande miljö.

(Axelsson et al., 2002, s. 218)

Formuleringen anfægtes ikke af den viden om effektive skoler, jeg har forsøgt at tage udgangspunkt i med denne artikel. Tværtimod støtter de organisatoriske, læringsmæssige og sprogpædagogiske aspekter hinanden, men det er muligt, at nogle træk er væsentligere end andre. Det bliver interessant at få udbygget dette perspektiv i en større og mere præcis analyse af, hvad der udgør effektive skoler for minoritetslever.

Referencer

- Allerup, P. (2005). PISA præstationer – målinger med skæve målestokke? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, maj 2005.
- August, D. & Hakuta, K. (1997). *Improving Schooling for Language-Minority Children: A Research Agenda*. Washington, DC: National Academy Press.
- Axelsson, M., Lennartson-Hokkanen, I. & Sellgren, M. (2002). *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Bernstein, B. (2001). Klasseforskelle og pædagogisk praksis. In: Chouliaraki, L. & M. Bayer (eds.). *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Canagarajah, S. (2004). Multilingual writers and the struggle for voice in academic discourse. In: Pavlenko, A. & Blackledge, A. (eds.). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. *Multilingual Matters*, 266–289.
- Crawford, J. (2000). *At war with diversity. US language policy in an age of anxiety*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children caught in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Egelund, N. (2003). *Tosprogede og dansksprogede – forskelle mellem faglige og sociale færdigheder for de 15–16-årige unge*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Egelund, N. & B. Schindler Rangvid (2006). PISA Copenhagen 2004 – The Competence of 9th form students in Copenhagen. In: Mejding, J. & A. Roe (eds.). *Northern Lights on PISA 2003. A reflection from the Nordic countries*. TemaNord 2006: 523, 229–230.
- Gimbel, J. (1998). Tosprogede elevers ordforråd. In: Møller J. et al. (ed.). *Tosproget udvikling*. Københavnerstudier i Tosprogethed K4. København: Danmarks Lærerhøjskole. 95–112.
- Gimbel, J. et al. (2000). "Det bedste Københavns Kommune har foretaget sig hidtil". *Evaluering af sproggrufforsøg i skoledistrikterne 6 og 12 i Københavns Kommunale Skolevæsen*. Københavnerstudier i tosprogethed 31. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Roskilde Universitetsforlag.
- Gold, N. (2006). *Successful Bilingual Schools: Six Effective Programs in California*. San Diego: San Diego County Office of Education.
- Holmen, A. (2001). Tosprogede elevers tekstkompetence. In: *Rapport fra forskerkonference i Nordisk netværk for tekst- og litteraturpædagogik*. TemaNord 2001: 576, 57–72.
- Hvenekilde, A. et al. (1996). Språktilegnelse og tospråklighed. In: Hyltenstam K. et al. (eds.). *Tilpasset språkoplæring for minoritetselever. Rapport fra konsensuskonferanse*. Norges Forskningsråd.

- Kristjansdottir, B. (2004). Dansk som andetsprog i kejserens nye klæder. In: Ekberg, L. & G. Håkansson (eds). *NORDAND 6. Sjätte konferensen om Nordens språk som andraspråk*. Lunds Universitet.
- Kristjansdottir, B. (2006). *Evas skjulte børn*. Ph.d.afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Mehlbye, J. & C. Ringsmose (2004). *Elementer i god skolepraksis: "De gode eksempler"*. København: AKF Forlaget.
- Mejding, J. (2004). PISA 2003. *Danske unge i en international sammenligning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Moldenhawer, B. (2001). *En bedre fremtid? Skolens betydning for etniske minoriteter*. København: Hans Reitzels forlag.
- Mortimore, P. et al. (1988). *School matters. The junior years*. Somerset: Open books.
- Nielsen, A. M. et al. (2006). *Skolen og den sociale arv*. København: Socialforskningsinstituttet. 05:07.
- Nielsen, J. C. (2002). *Notat om etniske minoritetsbørns skolepræstationer og danskundskaber. Konklusioner og perspektiver fra tre forskningsrapporter på i alt 800 sider*. AMID Working Paper Series no. 26. Aalborg Universitet: AMID.
- OECD (2004). *OECD-rapport om grundskolen i Danmark*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5. Undervisningsministeriet.
- Parrish, T. B. et al. (2006). *Effects of the Implementation of Proposition 227 on the Education of English learners. K 12 Findings from a Five-Year Evaluation*. Palo Alto: American Institutes Research. (Elektronisk) Tillgængelig: <www.air.org/news/documents/227Report.pdf> (05-04-07).
- Roe, A. & R. Hvistendahl (2006). Nordic Minority Students' Literacy Achievement and Home Background. In: Mejding, J. & A. Roe (eds.). *Northern Lights on PISA 2003. A reflection from the Nordic countries*. TemaNord 2006:523, 129–144.
- Seeberg, P. (2002). *Integration af etniske minoriteter i ungdomsuddannelserne – et 10-årigt perspektiv*. Ministeriet for flygtninge, indvandrere og integration.
- Saarup, J. et al. (2004). *Evaluering af dansk som andetsprog i folkeskolen*. Forlaget CVU København & Nordsjælland.
- Thomas, W. & Collier, V. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-term Academic Achievement*. Centre for Research on Education, Diversity and Excellence (CREDE).
- Tharpe, R. et al. (2004). *Research Evidence: Five Standards for Effective Pedagogy and Student Outcomes*. Technical Report No. G1. Santa Cruz: UCSC, Center for Research on Education, Diversity and Excellence (CREDE). (Elektronisk) Tillgængelig: <www.crede.org/products/print/occreports/g1.html> (05-04-07).