

Niels Egelund, Chantal Pohl Nielsen og Beatrice Schindler Rangvid

PISA Etnisk 2009

Etniske og danske unges resultater i PISA 2009



Publikationen *PISA Etnisk 2009 – Etniske og danske unges resultater i PISA 2009* kan downloades fra hjemmesiden www.akf.dk

AKF, Anvendt KommunalForskning
Købmagergade 22
1150 København K
Telefon: 43 33 34 00
Fax: 43 33 34 01
E-mail: akf@akf.dk

© 2011 AKF og forfatterne

Mindre uddrag, herunder figurer, tabeller og citater, er tilladt med tydelig kildeangivelse. Skrifter, der omtaler, anmelder, citerer eller henviser til nærværende, bedes sendt til AKF.

© Omslag: Phonowerk, Lars Degnbol

Forlag: AKF
Tryk: Litotryk
ISBN (elektronisk version): 978-87-7509-991-7
ISBN (trykt version): 978-87-7509-992-4
I:\08 SEKRETARIAT\FORLAGET\BS\2861\2861_PISA_ETNISK.DOCX
Marts 2011

AKF, Anvendt KommunalForskning

AKF's formål er at levere ny viden om væsentlige samfundsforhold. Hovedvægten ligger på forskning i velfærds- og myndighedsopgaver i kommuner og regioner. Det overordnede mål er at kvalificere beslutninger og praksis i det offentlige.

Niels Egelund, Chantal Pohl Nielsen og Beatrice Schindler Rangvid

PISA Etnisk 2009

Etniske og danske unges resultater i PISA 2009

Forord

Undervisningsministeriet besluttede i 1997, at Danmark skulle deltage i OECD-programmet PISA – Programme for International Student Assessment – et projekt, der har til hensigt at måle, hvor godt unge mennesker er forberedt til at møde udfordringerne i dagens informationsamfund. De unge, der indgår i den internationale undersøgelse, er 15 år gamle.

OECD besluttede fra starten, at PISA skulle bestå af tre runder, hvor der gennemføres omfattende kvantitative undersøgelser af survey-typen. Den første runde blev gennemført i 2000 i 32 lande efter godt to års forberedelse. Den anden runde blev gennemført i 2003 i 41 lande. Tredje runde blev gennemført i 2006 i 57 lande, og fjerde runde blev gennemført i 2009 i 65 lande. Hovedresultaterne blev offentliggjort i december 2010.

Allerede i den første PISA-runde viste det sig, at tosprogede elever klarede sig relativt dårligt i Danmark, og det var i både 2000 og 2003 bemærkelsesværdigt, at tosprogede elever født i Danmark og med skolegang i Danmark klarede sig dårligere end tosprogede, der er kommet til Danmark efter fødslen. Dette forhold var anledning til, at Rockwool Fonden bevilgede en særlig PISA-undersøgelse i 2005, hvor der blev indsamlet data for knap 5.000 elever fra skoler med særligt mange tosprogede elever. Det lykkedes derved at opnå et mere sikkert billede af tosprogede elevers kompetencer, ligesom det var muligt at foretage separate undersøgelser af forskellige etniske grupper, da PISA-data blev suppleret med oplysninger fra Danmarks Statistik.

Undervisningsministeren besluttede i 2008, at der i forbindelse med den ordinære PISA-undersøgelse i 2009 skulle foretages en oversampling af etniske elever, der gjorde det muligt at gentage undersøgelserne fra PISA Etnisk 2005. Oversamplingen betyder, at der kan opnås mere præcise vurderinger af resultaterne for eleverne af anden etnisk baggrund end dansk.

PISA gennemføres i Danmark af et konsortium bestående af AKF, Anvendt Kommunal Forskning, DPU, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet og SFI, Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Projektet er styret af en konsortiebestyrelse, som har mindst et medlem fra hver af de deltagende institutioner. Under gennemførelsen af PISA 2009 har bestyrelsesmedlemmerne været vicedirektør Hans Hummelgaard (AKF), professor Niels Egelund (DPU) og afdelingsdirektør Camilla Sanne Andersen (SFI-SURVEY). Niels Egelund har varetaget formandsposten.

Undervisningsministeriet finansierer PISA-undersøgelsens gennemførelse, og Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen er medlem af PISA Governing Board (PGB), hvor OECD fastlægger de overordnede rammer for undersøgelsen sammen med deltagerlandene. Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen deltager desuden i konsortiebestyrelsesmøderne og bidrager til kvalitetssikringen af undersøgelsen i Danmark.

Undersøgelsens design og gennemførelse har været forestået af et internationalt konsortium, men de enkelte lande har haft indflydelse på projektet, dels gennem landenes deltagelse i PISA Governing Board, dels gennem projektmedarbejderes konkrete bidrag, fx i form af testmaterialer og deltagelse i mødevirksomhed omkring projektets detailudformning og gennemførelse. Det internationale konsortium har endvidere stået for skalering af data. Forskere

fra det danske PISA-konsortium har bistået med udvikling og afprøvning af test, ligesom de har forestået den vurdering, der sker af åbne opgavetyper i PISA. De medvirkende har været lektor Elisabeth Arnbak, lektor Eva Davidsen, professor Lena Lindenskov, lektor Jan Mejding og lektor Helene Sørensen, alle fra DPU. I indeværende rapport har forskningsleder Beatrice Schindler Rangvid, AKF, haft hovedansvaret for kapitel 3, mens seniorforsker Chantal Pohl Nielsen, AKF, har haft hovedansvaret for kapitel 4. Professor Niels Egelund, DPU, har hovedansvaret for den resterende del af rapporten.

Den danske del af dataindsamlingen er forestået af SFI-SURVEY, og bearbejdningen af data er gennemført af denne rapport forfattere samt en række medarbejdere på SFI-SURVEY.

Ud over forskerne har personale og 5.924 elever samt 2.388 forældre ved 285 skoler medvirket i undersøgelsen. Alle disse medvirkende takkes for deres bidrag til undersøgelsen.

Marts 2011

Mette Wier

Direktør (AKF)

Claus Holm

Prodekan (DPU)

Jørgen Søndergaard

Direktør (SFI)

Indhold

Sammenfatning	7
1 OECD-programmet PISA (Programme for International Student Assessment)	13
1.1 PISA – koncept og metode	13
1.2 Udtræk af stikprøve til PISA 2009.....	15
1.3 PISA's testinstrumenter	17
2 Overordnede resultater fra PISA Etnisk 2009 i de faglige domæner, læsning, matematik og naturfag	19
2.1 Gennemsnitlige resultater for domænerne	19
2.2 Gennemsnitlige resultater for elever med indvandrerbaggrund opdelt efter oprindelsesland	22
2.3 Andelen af elever på de højeste og laveste niveauer på PISA-læseskalaen	22
2.4 Elevernes læseengagement i PISA 2009.....	23
2.5 Opsummering.....	23
3 Social og etnisk baggrund og elevernes læsefærdigheder	25
3.1 Elevernes indvandrerbaggrund og læsescore	26
3.2 Indvandrerfamiliers socioøkonomiske baggrund og elevernes læsescorer	48
4 Skolernes elevsammensætning og elevernes læsefærdigheder, hjemmebaggrund og skoleforhold	61
4.1 Skolernes elevsammensætning og elevernes læsning	62
4.2 Skolernes elevsammensætning og elevernes familiebaggrund	85
4.3 Skolernes elevsammensætning, undervisningstilbud og undervisningsmiljø.....	97
Litteratur	111
Appendiks	113
English Summary	115

Sammenfatning

PISA – formål og metode

PISA-programmet (Programme for International Student Assessment) er etableret i et samarbejde mellem regeringer i OECD-medlemslande, og formålet med programmet er at måle, hvor godt unge mennesker er forberedt til at møde udfordringerne i dagens informations-samfund. PISA-testen er karakteristisk ved, at den ikke vurderer kompetencerne ud fra specifikke læseplaners indhold, men i stedet ser på, hvor godt de unge kan bruge deres kunnen i forhold til udfordringer i det virkelige liv.

65 lande er indgået i den fjerde runde af PISA, "PISA 2009", og resultaterne fra PISA vedrører, som i de første runder, tre faglige områder – i undersøgelsen kaldet domæner – som omfatter *læsning, matematik og naturvidenskab*. I PISA 2009 er læsning, som i PISA 2000, hoveddomænet, der derfor dækkes mest grundigt. PISA lægger vægt på en vurdering af elevernes evne til at reflektere over deres kundskaber og erfaringer og til at behandle emner i forhold til deres eget liv. Herunder vurderes evnen til at kunne "læse mellem linjerne", at kunne gennemskue et underforstået budskab og at kunne vurdere perspektiverne i en samfundsmæssig sammenhæng. Endelig betoner PISA de kommunikative færdigheder.

Ud over domænerne indgår baggrundsoplysninger afgivet af eleverne, omfattende elevernes klassetrin, køn, familiebaggrund, socialøkonomiske baggrund, sprog talt i hjemmet, immigrantstatus, fritidsaktiviteter samt holdninger til skolegang. Videre indgår elevernes kendskab til og erfaringer med it, ligesom skolelederne har leveret oplysninger vedrørende skolen og lærerne. Endelig har forældrene suppleret med oplysninger om forhold i hjemmet og oplevelser af skolen.

PISA er designet til at forsyne uddannelsespolitikere, uddannelsesadministratorer og praktikere med en omfattende vurdering af læringsresultater målt ved slutningen af den undervisningspligtige periode. Vurderingen sker i sammenlignelige tal, der kan vejlede ved politiske beslutninger og ressourceallokeringer, og PISA kan give indsigt i den blanding af faktorer, der opererer ensartet eller forskelligt hen over lande og regioner.

I de ordinære runder af PISA har antallet af elever med indvandrerbaggrund været for beskedent til, at der kunne opnås statistisk sikre resultater. Derfor besluttede undervisningsministeren i 2008, at der i den ordinære PISA 2009-undersøgelse skulle muliggøres et særligt fokus på elever med indvandrerbaggrund, og det er resultaterne herfra, der offentliggøres i PISA Etnisk 2009.

Der er i den danske del af PISA 2009 indgået 5.924 15-16-årige elever fra 285 skoler, og undersøgelsen omfatter både offentlige skoler og frie skoler. Der er i forbindelse med dataindsamlingen inddraget et ekstra stort antal skoler med tosprogede elever for at få en større dækning af disse elevers baggrund og kompetencer. Ved hjælp af en såkaldt vægtning af de indgående elevers bidrag til den totale datamængde er sikret, at data udgør et repræsentativt udsnit af danske elever. Der er i forbindelse med den danske PISA-testning undtaget godt 8 % elever på grund af faglige, sociale eller fysiske handicap. Danmark er det af de 65 delta-

gende lande, som har undtaget flest elever. Det er ikke muligt at redegøre for grunden til, at Danmark har en høj eksklusionsprocent, idet det – ud over elever på specialskoler – er skollernes ledere, som har besluttet, hvilke elever der skal ekskluderes.

De overordnede resultater i PISA Etnisk 2009

Helt overordnet gælder, at der såvel i PISA 2009 – som i PISA 2000 – er ganske betydelige forskelle mellem elever uden indvandrerbaggrund og elever med indvandrerbaggrund. Forskellene mellem elever med og uden indvandrerbaggrund er størst i naturvidenskab med omkring 90 point, mindst i matematik med omkring 70 point, mens den for læsning er godt 70 point. For læsning er der for elever med indvandrerbaggrund sket en stigning på 5 point på skalaen information, mens der er sket et fald på 8 point på refleksion. Samlet set kan det i øvrigt konstateres, at gabet mellem elever uden og med indvandrerbaggrund fra 2000 til 2009 er reduceret med 7 point for læsning, er øget med 7 point for naturvidenskab, mens der ikke er nogen substantiel forskel for matematik. Alt i alt er resultaterne derfor ikke opløftende, når det betænkes, at der i den forløbne 9-års periode er sket en betydelig indsats netop med henblik på at løfte niveauet for elever med indvandrerbaggrund, dels i forbindelse med dansk som andetsprog, dels i forbindelse med en øget evalueringskultur. Det skal dog tages i betragtning, at mens elever uden indvandrerbaggrund udgør en relativ homogen gruppe, er elevgruppen med indvandrerbaggrund langt mere heterogen, da der løbende sker en forandring i først og fremmest de asylsøgende grupper.

Det gælder som allerede nævnt, at der i PISA 2009 er godt 8 % af samtlige elever, der er undtaget fra PISA-undersøgelsen på grund af sproglige handicap eller specialundervisningsbehov – en del af disse elever er formodentligt indvandrelever med svage danskundskaber. I PISA 2000 var det kun godt 3 % af samtlige elever, der var undtaget. Havde der kun været undtaget godt 3 % elever i PISA 2009, ville gabet, mellem elever med indvandrerbaggrund og elever uden, sandsynligvis have været lidt større. Hvis man sammenligner gabene mellem de to elevgrupper med de tre øvrige, særlige danske PISA-undersøgelser¹, ses det først og fremmest, at der i Københavns Kommune optræder større gab end for Danmark som helhed, først og fremmest fordi der i København, som i større byer i øvrigt, er en relativ større andel af indbyggere med et højt uddannelsesniveau end i resten af landet.

PISA 2009 viser også, at blandt elever med indvandrerbaggrund klarer 2. generation sig klart bedre end 1. generation. I PISA 2000 (og i PISA 2003) så man det modsatte billede for læsning, men det kan skyldes, at der i de ordinære PISA-runder frem til 2009 kun har været et ret beskedent antal elever at basere analyserne på, og forskellene var da også statistisk set usikre.

Når man ser på de tre lande, der udgør den hyppigste indvandrerbaggrund, viser det sig, at elever med baggrund i de tidligere jugoslaviske republikker scorer højest, fulgt af Pakistan og Tyrkiet.

PISA opererer med en grænse for, hvornår der foreligger en funktionel læsekompetence forstået på den måde, at eleverne læser så godt, at de er i stand til at gennemføre en ung-

¹ PISA Etnisk 2005, PISA København 2004 og 2007.

domsuddannelse. I PISA 2009 er det 13 % af eleverne uden indvandrerbaggrund, der ligger under denne grænse, mens der blandt indvandrererelever, af henholdsvis 1. og 2. generation, er 43 og 32 %, som ligger under grænsen. Dette er en forbedring i forhold til 2000.

Blandt de øvrige resultater fra PISA 2009 er der et bemærkelsesværdigt fund, og det er, at elever med indvandrerbaggrund er den gruppe, som har mest læseengagement i fritiden. Eleverne med indvandrerbaggrund fremviser et større læseengagement i fritiden, og det er også interessant, at der ikke er betydende forskelle i læseengagement mellem 1. og 2. generation af indvandringslever.

Social og etnisk baggrund og elevernes læsefærdigheder

Når man sammenligner resultaterne for indvandrererelever i de nordiske lande gælder, at Danmark og Sverige ligner hinanden meget, såvel for 1. som 2. generation. I Island ligger 1 generation også på samme niveau, mens der ikke er tal for 2. generation. For Norge gælder, at 2. generation ligner Danmark og Sverige, mens 1. generation ligger på et noget højere niveau end Danmark, Sverige og Island. 1. generationselever i Finland ligger på samme relativt høje niveau som i Norge, mens 2. generation ligger klart over de øvrige nordiske lande og næsten på OECD-gennemsnittet.

I Danmark skyldes ca. en tredjedel af efterslæbet indvandrererelevernes socioøkonomiske baggrund, mens resten relaterer sig til andre forhold, som har med indvandring at gøre. Island og Danmark er de lande i Norden, hvor der er størst socioøkonomisk forskel mellem elever med og uden indvandrerbaggrund. Efterslæbet er i øvrigt mindst for elever, der taler testsproget i hjemmet.

Danmark har, sammenlignet med de øvrige nordiske lande, forholdsvis få indvandrererelever, der ligger helt i top. Blandt de nordiske lande er andelen af svage læsere i 1. generation lavest i Norge og højest i Sverige. Af svage læsere i 2. generation har Finland den laveste andel, Danmark den højeste.

I Danmark såvel som i de øvrige nordiske lande er indvandrerdrengene den gruppe, der har den laveste læsescore, men de halter ikke mere bagud i forhold til drenge uden indvandrerbaggrund, end indvandrepiger er bagud i forhold til piger uden indvandrerbaggrund.

Det er for de nordiske lande et fælles mønster, at 1. generationselever, der er kommet til værtslandet i førskolealderen klarer sig lige så godt som 2. generationselever. Desuden er der kun i Danmark klare tegn på, at der er et efterslæb i forhold til læsescorer mellem tidligt og sent ankomne 1. generationselever, når der er taget højde for forskelle i socioøkonomisk baggrund.

Sammenlignet med de andre nordiske lande er Danmark det land, hvor færrest elever med indvandrerbaggrund taler et andet sprog end testsproget i hjemmet. Der er en positiv sammenhæng mellem at tale testsproget i hjemmet og elevernes læsescore i Danmark og Sverige (også når der tages højde for socioøkonomiske forskelle), mens en sådan statistisk sikker sammenhæng ikke findes i Norge og i Finland. Det er et generelt træk, at hvis man tager højde for, at eleverne i de forskellige sproggrupper har forskellige forudsætninger med hensyn til socioøkonomisk status, så mindskes efterslæbet i læsefærdighederne i forhold til de indvandrererelever, der taler testsproget i hjemmet.

Det er kun i Danmark, at det er en fordel i forhold til læseresultater, at begge forældre er udearbejdende frem for kun én forældre, når der er taget højde for forskelle i social baggrund. Familienstrukturen, om der er tale om en enlig forælder eller om to voksne, synes derimod ikke at spille en særlig rolle for læsescorer blandt indvandrerelever. Det er i øvrigt alt andet lige nemmere for indvandrerelever i Danmark at bryde den sociale arv end i Sverige, mens der ikke er sikre forskelle i forhold til de øvrige nordiske lande.

Skolernes elevsammensætning og elevernes læsefærdigheder, hjemmebaggrund og skoleforhold

I Danmark scorer elever uden indvandrerbaggrund, som går på skoler med 40 % eller flere tosprogede, signifikant lavere scorer i PISA's læsetest sammenlignet med elever uden indvandrerbaggrund, som går på skoler med under 10 % tosprogede. På skoler med op til 40 % tosprogede er der imidlertid ikke de store forskelle på læsescorer for elever uden indvandrerbaggrund. Blandt indvandrerelever, klarer de elever, som går på skoler med under 10 % tosprogede, sig bedst – men stadig 48 point under elever uden indvandrerbaggrund, på samme type skole. Indvandrerelever på skoler med 60 % eller flere tosprogede elever scorer i gennemsnit 51 point mindre i læsetesten sammenlignet med indvandrerelever på skoler med kun få tosprogede.

Når der korrigeres for elevernes socioøkonomiske og kulturelle baggrund ved hjælp af PISA's indeks for økonomisk, social og kulturel status (ESCS), er pointforskellene for eleverne uden indvandrerbaggrund på tværs af skoletyper ikke længere statistisk signifikante. Med andre ord er de elever uden indvandrerbaggrund, som går på skoler med mange tosprogede (40 % eller flere), samtidig dem, som har en svag socioøkonomisk baggrund, og dette er hovedforklaringen på, hvorfor de klarer sig forholdsvist dårligt i læsetesten.

Når vi på samme måde korrigerer for indvandrerlevers hjemmebaggrunde, finder vi, at forskelle i familiebaggrunde kun er en mindre del af forklaringen på forskellene på tværs af skoler. Den største del af forklaringen skal findes i andre forhold. Sådanne andre forhold kan være karakteristika ved indvandrerleverne eller deres familiebaggrund, som ikke opfanges af PISA's ESCS-indeks. Det kan også være forhold netop på skoler med høje tosprogsandele, som på en eller anden måde er medvirkende til, at indvandrerleverne på disse skoler læser dårligere, men som tilsyneladende ikke påvirker læsefærdighederne hos elever uden indvandrerbaggrund.

Skoler med meget store andele tosprogede elever står jo alt andet lige over for nogle andre undervisningsmæssige udfordringer (sprogligt og kulturelt), som skoler med meget få tosprogede elever ikke gør.

ESCS-indekset opsummerer en række selvrapporterede informationer om elevernes familiebaggrund. Ud over de faktorer som er med i indekset, er forældrene i Danmark blevet spurgt om deres læsevaner. Resultaterne viser, at for alle elever – med og uden indvandrerbaggrund – gælder det, at de børn, hvis forældre læste for dem hver eller næsten hver dag, da de gik i 1. klasse, klarede sig bedre i PISA-læsetesten som 15-årige. De elever, som samtidig gik på skoler med færre tosprogede, klarede sig bedst. Blandt indvandrerelever på skoler med 40 % tosprogede eller flere, viser resultaterne, at de elever, hvis forældre læste hver eller næ-

sten hver dag for dem, da de var mindre, opnåede en læsescore i PISA, som var 35 point højere end de indvandrerelever, hvis forældre nøjedes med at læse for dem en til to gange om ugen. En pointforskel af denne størrelsesorden svarer næsten til det, der på OECD-plan opnås på et helt skoleår. Også her er der for indvandrerelever forskel på sammenhængen mellem forældrenes højtlesning og deres PISA-score på tværs af skoletyper. Forskelle i ESCS forklarer en del af disse forskelle men langt fra det hele.

Foruden forskelle i forældrenes læsevaner – for egen og for børnenes skyld – kan der være forskelle på forældrenes forventninger til skolen afhængig af, hvilken skole de har valgt til deres børn. Blandt de elever, som går på skoler med mindre end 10 % tosprogede elever, gælder det, at hver fjerde elev går på en skole, hvor skolelederen oplever et konstant pres fra *mange* forældre med forventninger, om at skolen sætter og opnår en høj boglig standard blandt eleverne. Omvendt er det sådan, at for elever som går på skoler med 60 % eller flere tosprogede, oplever flertallet af skolelederne *næsten intet* forventningspres fra forældrene om høje boglige standarder.

Vi har også set på skole- og undervisningsmiljøet på de forskellige skoletyper. Her viser PISA 2009-data, at omkring 13 % af eleverne i Danmark går på skoler, hvor skolelederen svarer, at det er sandsynligt eller meget sandsynligt at flytte en elev pga. ringe boglige færdigheder. Til sammenligning er dette kun tilfældet for 6 % i Finland og under 2 % i de tre andre nordiske lande. Der er endvidere flere elever, der går på skoler i Danmark, hvor det er sandsynligt eller meget sandsynligt at flytte en elev pga. adfærdsproblemer sammenlignet med især Sverige og Finland, men også i forhold til Norge og Island.

Eleverne er blevet spurgt om, hvor godt de kommer ud af det med deres lærere. Også her er der interessante forskelle på tværs af skoletyperne. Færre elever på skoler med 40 % eller flere tosprogede elever svarer bekræftende på, at de kommer godt ud af det med de fleste af deres lærere, at deres lærere er interesseret i deres velbefindende, og at lærerne behandler dem retfærdigt sammenlignet med elever på andre skoler. Hver fjerde elev, som går på en skole med mellem 40 og 60 % tosprogede elever, har en skoleleder, som mener, at lærernes lave forventninger til eleverne hæmmer elevernes indlæring. Denne andel er væsentlig større end på de andre skoletyper. Ca. 78 % af eleverne på skoler med mellem 40 og 60 % tosprogede elever i Danmark, har en skoleleder, der svarer at elever, der forstyrrer i timerne, er hæmmende for indlæringen på skolen. Elevernes manglende respekt for lærerne synes ligeledes at udgøre en hæmsko for indlæringen på skoler med mellem 40 og 60 % tosprogede. Derudover er det interessant at bemærke, at ca. 13-15 % af eleverne, på skoler med *op til 20 %* tosprogede elever, har en skoleleder, der mener, at elevernes manglende respekt for lærerne hæmmer elevernes indlæring.

1 OECD-programmet PISA (Programme for International Student Assessment)

1.1 PISA – koncept og metode

Er elever godt forberedte til at møde fremtidens udfordringer? Kan de analysere, forstå og kommunikere deres ideer effektivt? Har de fundet interesser, som de kan forfølge gennem deres liv som produktive medlemmer af deres samfund? Det er disse spørgsmål, som PISA-programmet hvert tredje år søger at besvare gennem undersøgelser af nøglekompetencer hos 15-årige unge i samtlige OECD-lande samt en række partnerlande. I PISA 2009 indgår ialt 65 lande.

Danmark har deltaget i internationale sammenligninger af elevfærdigheder samt de ressourcer, der anvendes til uddannelse, gennem en periode på godt 20 år. IEA-læseprøver (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) blev gennemført i starten af 1990'erne, og senere kom TIMMS (IEA's Third International Mathematics and Science Study), hvor færdigheder i matematik og naturvidenskab blev målt. Fra 2006 har Danmark også deltaget i PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Endvidere har OECD regelmæssigt offentliggjort ressourceforbrug samt gennemførelsesmønstre i medlemslandenes uddannelsessystemer i publikationen "Education at a Glance".

Resultaterne fra de internationale sammenligninger er i Danmark, som i en del andre lande, i særdeleshed i starten blevet mødt med en del skepsis, der først og fremmest bunder i forbehold over for muligheden af at måle og vurdere på tværs af kulturelle forskelle i uddannelsessystemernes værdier, strukturer og læseplaner.

I Danmark besluttedes det politisk i slutningen af 1997, at man – fortsat – skulle indgå i internationale sammenligninger, og at man ville satse på, at også de almene – personlige og sociale – kompetencer skulle indgå i målingerne.

PISA-programmet er etableret i et samarbejde blandt OECD medlemslande og en række andre lande. Formålet med programmet er at måle, hvor godt unge mennesker er forberedt til at møde udfordringerne i dagens informationssamfund, samt at lære af andre lande. Programmet består af undersøgelsesrunder af survey-typen, der gennemføres hvert tredje år. Den første runde blev gennemført i 2000, og 2009 er fjerde runde. PISA udgør dermed den hidtil mest omfattende og dybtgående vurdering af elevers færdigheder.

PISA undersøger unge menneskers kompetencer nær ved slutningen af den undervisningspligtige periode. De unge, der har indgået i de internationale PISA-undersøgelser i såvel 2000, 2003, 2006 og 2009, har på undersøgelsestidspunktet i foråret været 15 år gamle. PISA er karakteristisk ved, at den ikke vurderer kompetencerne ud fra specifikke læseplaners indhold, men i stedet ser på, hvor godt de unge kan bruge deres kunnen i forhold til udfordringer i det virkelige liv, således som det kan måles med de bedste test, der på undersøgelsestidspunktet er til rådighed. Vurderingerne sker udelukkende ud fra skriftlige test, som er løst under ensartede prøvelignende forhold på de unges skoler.

Som nævnt ovenfor er undersøgelserne gentaget i nu fire omgange, og formålet hermed har primært været at gøre det muligt for beslutningstagerne i de deltagende lande at bedømme ikke bare deres uddannelsessystemers resultater, men også at få et indtryk af udviklingen over tid – om fx en intensiveret satsning på nogle bestemte felter giver sig udslag i forbedrede resultater. Endvidere har hver af de tre undersøgelsesrunder fokuseret særligt grundigt på et af de tre hovedområder, kaldet ”domæner”, der testes: læsning, matematik og naturvidenskab. Ud over elevernes testresultater er der indsamlet en række oplysninger om elevernes erfaringer og oplevelser, ligesom der indgår informationer om elevernes hjemmeforhold og om deres skoler samt selvrapporterede it-kompetencer. Dette gør PISA til et stærkt værktøj i bedømmelsen af, hvad der for elever og uddannelsessystemet som helhed fører til gode resultater.

Allerede i den første PISA-runde viste det sig, at tosprogede² elever klarede sig relativt dårligt i Danmark, og det var i både 2000 og 2003 bemærkelsesværdigt, at tosprogede elever født i Danmark og med skolegang i Danmark klarede sig dårligere i læsning end tosprogede, der er kommet til Danmark efter fødslen. Antallet af tosprogede i PISA-undersøgelserne i 2000, 2003 var imidlertid så beskedent, at det ikke kan lade sig gøre at foretage detaljerede analyser, ligesom det er svært at opnå en tilstrækkelig sikkerhed i analyserne.

Dette forhold var anledning til, at Rockwool Fonden bevilligede midler til en særlig PISA-undersøgelse i 2005, hvor der blev indsamlet data for knap 5.000 elever fra skoler med særligt mange tosprogede elever. Det lykkedes derved at opnå et mere sikkert billede af tosprogede elevers kompetencer, ligesom det var muligt at foretage separate undersøgelser af forskellige etniske grupper, da PISA-data blev suppleret med oplysninger fra Danmarks Statistik. Således viste det sig, at etniske 2. generationselever klarede sig lidt bedre end 1. generation, hvad der også var tilfældet i PISA 2006. Ud over, at der var større sikkerhed i analyserne af henholdsvis 2. og 1. generation var det også muligt med stor sikkerhed at beregne indflydelsen fra etnisk koncentration på skolerne og en række andre baggrundsvariable. Absolutte forskelle mellem PISA Etnisk 2005 og de ordinære PISA-undersøgelser skal imidlertid foretages med forsigtighed, da der for PISA Etnisk 2005 kun er tale om et tilnærmet repræsentativt udsnit af danske elever.

Det kan endvidere nævnes, at Københavns Kommune i 2004 og igen i 2007 har gennemført PISA-testen på samtlige elever i 9. klasse, ligesom en del af de frie skoler beliggende i København har deltaget i testen. Da de københavnske elever ikke udgør et repræsentativt billede af elever fra hele Danmark, kan resultaterne ikke sammenlignes med de ordinære PISA-

² Der anvendes i forskellige sammenhænge, herunder i PISA-undersøgelserne, flere forskellige betegnelser for elever med anden etnisk baggrund end dansk. Den tidligst og hyppigst anvendte i dansk regi er *tosprogede*, direkte oversat fra det engelske *bilingual*. Dette dækker sædvanligvis over, at eleven taler et andet sprog end dansk i hjemmet (det meste af tiden). Det gælder i denne forbindelse, at en del af eleverne med anden etnisk baggrund taler dansk i hjemmene med søskende og/eller forældre. Betydningen af et sådant sprogskift belyses i indeværende rapport. I andre sammenhænge anvendes betegnelserne *danskere*, *indvandrere* og *efterkommere*. I de internationale PISA-rapporter anvendes betegnelsen *immigrant*, der igen opdeles i *1. og 2. generation* alt efter, om eleverne er født uden for eller i Danmark, samt en angivelse af om der tales dansk i hjemmet størstedelen af tiden. Samme opdeling anvendes i indeværende rapport, hvorefter betegnelserne er: *Elever uden indvandrerbaggrund*, *tosprogede*, og *indvandrer elever af 1. og 2. generation*.

undersøgelser, selvom de naturligvis kan give nogle indikationer af forskellene mellem elever uden indvandrerbaggrund og elever med indvandrerbaggrund.

Undervisningsministeren besluttede i 2008, at der i forbindelse med den ordinære PISA-undersøgelse i 2009 skulle foretages en oversampling af elever med indvandrerbaggrund, der gjorde det muligt at gentage undersøgelserne fra PISA Etnisk 2005, hvor der samtidig ved hjælp af såkaldt vægtning blev sikret repræsentativitet.

1.2 Udtræk af stikprøve til PISA 2009

Stikprøveudtræk er foretaget i to trin. Først blev der udtrukket skoler tilfældigt, og på de udvalgte skoler blev der dernæst udtrukket elever tilfældigt. Inden hvert udtræk forberedes lister med henholdsvis skoler og elever efter faste procedurer tilrettelagt af det internationale konsortium bag PISA. Procedurerne tillader de enkelte lande frihed til at supplere på en måde, så man opnår mere end blot en repræsentativ stikprøve. Følgende beskrivelse af procedurerne for den danske oversampling er også beskrevet i kapitel 6 i *PISA 2009 – Teknisk rapport* (Egelund 2010b).

Oversampling sker ved, at der er udvalgt flere skoler med mange elever med indvandrerbaggrund, og at man på de deltagende skoler har udtrukket flere elever med indvandrerbaggrund end danske elever.

Udgangspunktet for stikprøveudtræk var elektroniske lister fra Danmarks Statistik dækkende over hele målgruppepopulationen. Listen omfattede alle uddannelsessøgende unge i Danmark pr. 1. oktober 2007, dvs. status efter begyndelsen af skoleåret 2007/2008 opgjort for alle uddannelsesinstitutioner i Danmark med oplysninger om antallet af elever født i 1992. På basis af denne liste er der lavet et estimat på antallet af elever (født i 1993) på de enkelte uddannelsesinstitutioner i skoleåret 2008/2009, hvor PISA fandt sted. Denne fremgangsmåde skyldes, at den faktiske fordeling for 2008/2009 først registreres hos Danmarks Statistik ved slutningen af skoleåret.

Listen fra Danmarks Statistik viste en population af uddannelsessøgende i Danmark på 68.897, men efter fritagelse af skoler, som kun havde elever, der ville blive fritaget for testen på grund af manglende danskundskaber eller handicap, var målgruppen på 67.646. Årsager for fritagelse af skoler var, at de kun havde elever, som ikke kunne dansk, eller var specialskoler for elever, som på grund af deres handicap ville blive fritaget alligevel.

Der skete derefter en gruppering, idet skolelisten blev delt op i fire strata, som blev defineret ved andel elever på skolen, som havde indvandrerbaggrund:

- **Høj:** Skoler med mindst 33 % elever med indvandrerbaggrund
- **Mellem:** Skoler med 10 %, men færre end 33 %, elever med indvandrerbaggrund
- **Lav:** Skoler, hvor andelen af elever med indvandrerbaggrund udgjorde mere end 0, men under 10 %
- **Ingen:** Skoler uden nogen elever med indvandrerbaggrund.

Tabel 1.1 Fordeling af skoler og elever – i populationen og i stikprøven

Stratum	Population		Stikprøve			Elevfordeling	
	Antal elever	Antal skoler	Skoler	Elever	Efter forv. bortfald	Population	Stikprøve
01 = Høj	3.804	115	88	2627	2233	5,6 %	30,0 %
02 = Mellem	11.503	233	80	1506	1280	17,0 %	17,2 %
03 = Lav	35.870	873	116	3108	2642	53,0 %	35,5 %
04 = Ingen	16.469	1001	71	1514	1287	24,3 %	17,3 %
I alt	67.646	2222	355	8755	7442	100,0 %	100,0 %

* De angivne antal elever var det forventede udbytte af stikprøven, dvs. baseret på skolelisten fra Danmarks Statistik.

På de udtrukne skoler i stratum 01 blev der lavet et tilfældigt udtræk med 28 elever. På de udtrukne skoler i stratum 02, 03 og 04 blev eleverne delt i to grupper, hvorfra der blev udtrukket elever. I stratum 02 blev der udtrukket 16 elever uden indvandrerbaggrund, og alle eleverne med indvandrerbaggrund blev tilføjet til udtrækket. I stratum 03 blev der udtrukket 24 elever uden indvandrerbaggrund, og alle eleverne med indvandrerbaggrund blev tilføjet til udtrækket. I stratum 04 blev der udtrukket 28 elever uden indvandrerbaggrund, og alle eleverne med indvandrerbaggrund blev tilføjet til udtrækket.

Inden for de fire strata er skolerne sorteret – først efter skoletype, dernæst efter region, og til sidst efter skolestørrelse målt ved antal elever i PISA-årgangen. Stikprøven er i sin endelige form således også tilnærmelsesvis stratificeret på skoletype og region.

Inden for hvert stratum udtrækkes skoler med en sandsynlighed som er proportional med antal elever i PISA-årgangen. På hver skole udtrækkes samme antal elever, uanset skolens størrelse. Dermed udlignes udtrækssandsynlighederne for elever på alle skoler, og det skaber et balanceret udtræk, hvor de endelige vægte er så lige som muligt. Hvis man har vægte som varierer meget, får man en større stikprøveusikkerhed i forhold til stikprøvestørrelsen, og derfor er et balanceret udtræk en fordel. Der er dog også andre hensyn, og bl.a. er der foretaget en oversampling på skole- og elevniveau, som skaber afvigelser fra det balancerede udtræk.

Et centralt element i PISA's stikprøvedesign er, at der som led i stikprøveudvælgelsen for hver af de udtrukne skoler udtrækkes en reserveskole og en 2. reserveskole. Den negative betydning af eventuelt bortfald reduceres således meget væsentligt ved brug af erstatningsskoler. Forudsat at de tre skoler er af samme type, ligger geografisk tæt på hinanden og har samme størrelse. Både reserveskoler og 2. reserveskoler er tilfældigt udtrukket, idet skolen, der på udtrækslisten er placeret efter den udtrukne skole, automatisk vælges som reserveskole, mens skolen før den udtrukne skole automatisk defineres som 2. reserveskole.

Af det oprindelige udtræk på 355 skoler var der 11 skoler, som viste sig ikke at have nogen elever i PISA-målgruppen. Yderligere seks skoler var blevet nedlagt, og 13 skoler blev fritaget, enten fordi de kun havde elever, som ville blive fritaget fra testen, hvis den blev gennemført på skolen eller havde færre end tre elever, som kunne deltage. Af økonomiske årsager blev disse små skoler fritaget. Af de resterende 325 skoler var der 61 skoler, som ikke ønskede at deltage. Det bragte antallet af skoler ned på 264. Oven i dette antal kom 21 reserve-

skoler, som deltog i stedet for de skoler, der ikke ønskede at deltage, og bragte det samlede antal op på 285.

1.3 PISA's testinstrumenter

Det, PISA vurderer, er defineret af en ramme, som har følgende overordnede mål inden for de tre såkaldte domæner, læsning, matematik og naturvidenskab.

- Det kendskab til domænet, som eleven kan anvende. Herved forstås, at eleven har nogle grundforudsætninger for at løse opgaven. For læsning gælder, at man kan læse forskellige teksttyper, herunder grafer og tabeller. I matematik skal man kunne forstå og anvende begreber som mængder, rum og form, ændringer og relationer samt usikkerhed. I naturfag skal man have kendskab til fysiske systemer, levende systemer, jord og rum, teknologiske systemer, og man skal kende til videnskabelige forklaringsmodeller.
- De kompetencer inden for domænet, som eleven kan anvende. Heri indgår kompetence i at kunne uddrage sammenhænge, at kunne integrere, at kunne reflektere og at kunne evaluere.
- De kontekster, hvor eleven møder problemer i forhold til sit eget personlige liv, uddannelse og erhverv, det offentlige liv og i forhold til natur og miljø.
- Elevens holdninger og dispositioner i forhold til at lære. Heri indgår motivation og vilje til at gøre en indsats.

I PISA indgår der, dels nogle testhæfter med test i læsning, matematik og naturvidenskab, dels nogle baggrundsspørgeskemaer om eleverne, deres forældre og skolerne. Testen foregår på skolen under former, der minder om folkeskolens afgangsprøve. Selve testens varighed var godt tre timer fordelt på følgende måde:

10 min.	Introduktion til testhæftet
60 min.	Første del af testhæftet
10 min.	Pause
60 min.	Anden del af testhæftet
5 min.	Uddeling af spørgeskema og introduktion
45 min.	Besvarelse af spørgeskema

Det vigtigste har været, at eleverne havde præcis 60 min. til hver af de to dele i testhæftet. Hastigheden i testløsninger er imidlertid ikke afgørende, idet eleverne bedømmes ud fra de løste tests sværhedsgrad. Testene har bestået af opgaver, hvor der skulle gives et konkret svar på et spørgsmål, fx et tal eller et ord, af opgaver af multiple-choice-typen og af opgaver med åbne spørgsmål, der kræver en skriftlig udredning, og ikke bare en afkrydsning i forskellige svarmuligheder. Med hensyn til PISA's teoretiske ramme, definition af de faglige områder, kan henvises til den danske *PISA 2009 – Teknisk rapport* (Egelund 2010b) samt DPU's og PISA's hjemmesider, www.dpu.dk og www.pisa.oecd.org.

2 Overordnede resultater fra PISA Etnisk 2009 i de faglige domæner, læsning, matematik og naturfag

Dette kapitel rummer en oversigt over de overordnede gennemsnitsresultater i undersøgelsen, hvor der opdeles efter, om eleverne er uden eller med indvandrerbaggrund, ligesom der for sidstnævnte ses på, om eleverne er født i udlandet (1. generation) eller er født i Danmark (2. generation). Hvad angår gennemsnitsresultater i PISA-testen foretages også en opdeling efter oprindelsesland. Med hensyn til sammenhænge med baggrundsfaktorer i øvrigt gennemgås disse i de to følgende kapitler, hvor der også foretages nordiske sammenligninger.

Ved opgørelsen af PISA-testens resultater anvendes på de faglige domæner en skala, hvor det internationale gennemsnit for OECD-landene ved hjælp af såkaldt IRT-teknik er skaleret i 2000 og sat til 500 point med en spredning på +/- 100 point, hvad der igen betyder, at omkring to tredjedele af de unge i samtlige OECD-lande ligger mellem 400 og 600 point. Det medfører, at man relativt let kan vurdere, hvor et givent land, en given kommune, en given skole og en given elev placerer sig i forhold til OECD-gennemsnittet, ligesom de enkelte lande kan se, om det går frem eller tilbage.

2.1 Gennemsnitlige resultater for domænerne ³

Læsning, som er hoveddomænet i PISA 2000, er opdelt i tre deldomæner. Det første vedrører måling af, i hvilket omfang eleven er i stand til at finde information, defineret som det at lokalisere en eller flere informationer i teksten. Det næste deldomæne har at gøre med fortolkning, der defineres som evnen til at danne sig sin egen mening og træffe sine egne slutninger på baggrund af et eller flere afsnit i teksten. Det tredje deldomæne vedrører evnen til at reflektere og vurdere. Dette defineres som det at kunne sætte teksten i relation til egen viden, egne erfaringer og egne ideer. Ud over de tre deldomæner indgår en score for læsning totalt, som kan betragtes som et produkt af alle tre deldomæner.

For domænerne matematik og naturvidenskab er der ikke i PISA 2009 foretaget opdeling i deldomæner. En sådan opdeling i deldomæner sker først og fremmest i de PISA-runder, hvor faget er hoveddomæne, hvilket for matematik var i 2003 og for naturfag i 2006.

Tabel 2.1 giver en oversigt, hvor der kan sammenlignes med de danske resultater fra PISA 2000 (Andersen et al. 2001). Som nævnt i kapitel 1 er det ikke muligt med sikkerhed at sammenligne gennemsnit med PISA Etnisk 2005 (Egelund & Tranæs 2008), da der kun er tale om et tilnærmet repræsentativt elevudsnit, ligesom det ikke er muligt at sammenligne nøjagtigt med PISA København-undersøgelserne fra 2004 og 2007, der er totalundersøgelser af kommunens 9. klasser (Egelund & Rangvid 2005; Egelund 2008). Der foretages heller ikke

³ Med hensyn til definition af domænerne, deres teoretiske baggrund og eksempler på test henvises til *PISA 2009 – Teknisk rapport* (Egelund 2010b).

i det følgende sammenligninger med PISA 2003 (Mejding 2004) og 2006 (Egelund 2007), hvor læsning ikke var hoveddomæne.

Det gælder for de gennemsnit, der angives i det følgende, at de, som i alle PISA-undersøgelser, baserer sig på såkaldte Plausible Values, som bruges til beregning af PISA-scoringer. Med hensyn til definitionen af disse kan henvises til den danske tekniske rapport for PISA 2009 (Egelund 2010b).

Tabel 2.1 Fordelingen af gennemsnitlige resultater for PISA 2009 og PISA 2000⁴

	Læsning				Matematik	Naturvidenskab
	Totalt	Information	Fortolkning	Refleksion		
<i>PISA 2009</i>						
Uden indiv.baggr.	502	509	499	500	511	508
Tosprogede indvandrere	432	438	430	425	441	415
1. generation	422	428	421	420	426	416
2. generation	446	454	443	442	447	430
<i>PISA 2000</i>						
Uden indiv.baggr.	503	504	502	508	520	488
Tosprogede indvandrere	426	432	417	429	451	402
1. generation	431	439	422	434	448	398
2. generation	427	432	418	431	460	405

Tabellen er opdelt i to afdelinger á fire rækker. Øverste afdeling viser resultaterne for PISA 2009. Den øverste række viser resultaterne for elever uden indvandrerbaggrund, og den anden række viser resultaterne for elever med indvandrerbaggrund, hvor der tales dansk i hjemmet det meste af tiden. De næste to rækker viser resultaterne for elever med indvandrerbaggrund, idet de er opdelt efter deres status som henholdsvis 1. generation og 2. generation. Anden afdeling i tabellen angiver resultaterne fra PISA 2000.

Resultaterne for PISA 2009 viser, at den samlede læsescore for de tosprogede er 432, i matematik er scoren 441 og i naturfag 415. Hvis man derefter ser på elever uden indvandrerbaggrund, er det samlede resultat i læsning 502 point. For matematik er resultatet 511 og for naturvidenskab 508.

Tabel 2.2. viser gabet i resultaterne mellem elever uden indvandrerbaggrund og elever med indvandrerbaggrund. Tabellen viser, at for de tosprogede elever er der på den samlede læseskala i 2009 et gab mellem danske og tosprogede på 70 point, mens det i 2000 var 77 point. Der er med andre ord kun sket en beskedent reduktion af gabet mellem elever uden indvandrerbaggrund og tosprogede elever på den samlede læseskala over den 9-årige periode. Gabet i matematik er i 2009 70 point og i 2000 69 point. For naturvidenskab er tallene hen-

⁴ Der er nogle meget beskedne forskelle mellem resultaterne for 2009 i denne opgørelse og i den danske PISA-rapport for 2009, idet der i indeværende rapport er anvendt samme definition af indvandrerbaggrund/tosprogethed som i den internationale PISA-rapport, mens der i de tidligere danske rapporter udelukkende er sondret imellem, om der tales dansk i hjemmet, jf. fodnote 1.

holdsvis 93 point og 86 point. For matematik er der ikke nogen betydende forskel, og for naturfag er der sket en forværring.

Tabel 2.2 Gab mellem elever med og uden indvandrerbaggrund i forskellige PISA-undersøgelser

Elevgruppe	Tosprogede	1. generation	2. generation
<i>Samlet læseskala</i>			
PISA 2000 ¹	77	72	76
PISA 2009	70	80	56
PISA Etnisk 2005	86	94	83
PISA København 2004	93	103	86
PISA København 2007	92	107	87
<i>Matematik</i>			
PISA 2000	69	72	60
PISA 2009	70	85	64
PISA Etnisk 2005	85	97	77
PISA København 2004	95	104	88
PISA København 2007	94	97	92
<i>Naturvidenskab</i>			
PISA 2000	86	90	88
PISA 2009	93	92	78
PISA Etnisk 2005	103	113	100
PISA København 2004	91	100	85
PISA København 2007	104	125	96

1 Der knytter sig en vis usikkerhed til opgørelserne for elever med indvandrerbaggrund i PISA 2000, da der dels er tale om et relativt beskedent antal elever, dels fordi der for en del af disse elever mangler oplysninger om sprog talt i hjemmet.

Tabellen viser, at når der opdeles på 1. og 2. generation, er den væsentligste forskel, at det overraskende resultat fra 2000, at 2. generation klarede sig dårligere end 1. generation i læsning, er vendt, så 2. generation overalt klarer sig væsentligt bedre end 1. generation.

Når der sammenlignes med de tre særlige danske PISA-undersøgelser, PISA Etnisk 2005 og PISA København 2004 og 2007 illustreres, at der i alle tre undersøgelser er større spredning mellem eleverne uden og med indvandrerbaggrund. Dette skyldes, at der i PISA Etnisk 2005 ikke var tale om en helt repræsentativ stikprøve, og at eleverne i København rummer en større spredning i elevforudsætninger, da der er en større forekomst af forholdsvis stærke og forholdsvis svage elevgrupper. Det er imidlertid karakteristisk, at gabene mellem elever uden og med indvandrerbaggrund, herunder 1. og 2. generation synes at være et generelt billede. I kapitel 3 vil der blive set på, hvorledes det forholder sig med hensyn til gab i de øvrige nordiske lande.

2.2 Gennemsnitlige resultater for elever med indvandrerbaggrund opdelt efter oprindelsesland

Følgende tabel viser resultaterne for samlet læsescore, matematik og naturfag i PISA 2009 for elever fra de tre hyppigste oprindelseslande (ordnet alfabetisk). Det skal bemærkes, at OECD ikke beregner gennemsnit for de mindre hyppige oprindelseslande på grund af den statistiske usikkerhed, der er forbundet dermed.

Tabel 2.3 Gennemsnitlige resultater for PISA 2009 og de tre hyppigste oprindelseslande

Oprindelsesland	Læsning totalt	Matematik	Naturvidenskab
Jugoslavien	454	450	441
Pakistan	430	434	424
Tyrkiet	416	420	403

Note: Jugoslavien dækker alle de tidligere jugoslaviske republikker.

Det fremgår af tabel 2.3, at elever med baggrund i de tidligere jugoslaviske republikker relativt set scorer højest med 454 point i læsning, 450 point i matematik og 441 point i naturvidenskab. Pakistan ligger med 430 point i læsning, 434 point i matematik og 424 point i naturvidenskab noget lavere, men stadig markant over Tyrkiet, der opnår 416 i læsning, 420 i matematik og 403 i naturvidenskab.

2.3 Andelen af elever på de højeste og laveste niveauer på PISA-læseskalaen

PISA-skalaen i læsning har frem til 2009 været inddelt i niveauer fra 1 til 5, hvortil kommer et ekstra "niveau" af elever, der ikke opnår at komme op på niveau 1. Fra 2009 er der udvidet med et ekstra niveau øverst og nederst på skalaen, så der nu under niveau 2 er et niveau 1a og 1b. Niveauerne og deres definition kan ses i *PISA 2009 – Teknisk rapport* (Egelund 2010b). I øvrigt gælder, at opgaverne i PISA er bedømt i sværhedsgrad i forhold til niveauerne. Elever på niveau 1 eller under kan teknisk set læse i en eller anden udstrækning, men de kan ikke læse godt nok til at kunne klare et videre uddannelsesforløb, hvor der stilles krav om boglige færdigheder, herunder erhvervsuddannelserne. Elever på niveau 1 eller under betegnes i PISA-sammenhæng som elever uden funktionelle læsekompetencer.

Der knytter sig i ethvert land og for enhver undergruppering en særlig interesse til at undersøge, hvor mange elever der ikke har en funktionel læsekompetence – en grænse, under hvilken der for Danmark i PISA 2000 blev fundet at være 18 %. For elever uden indvandrerbaggrund var andelen 17 %, mens den for tosprogede elever var 49 %. Da der kun indgik få elever med indvandrerbaggrund i PISA 2000, var det ikke muligt at opnå statistisk sikre resultater for henholdsvis 1. og 2. generation.

Tabel 2.4 viser, hvor mange procent af eleverne uden og med indvandrerbaggrund der i 2009 ligger på de højeste og laveste niveauer af læsekompetence.

Det fremgår, at de danske elever klarer sig bedst med nu kun 13 % under niveauet for manglende funktionel læsekompetence og med 5 % på de højeste niveauer. For tosprogede elever gælder, at andelen uden funktionel læsekompetence i 2009 er kommet ned på 38 % og dermed en forbedring på 11 procentpoint i forhold til 2000. Det ses endvidere, at der er en markant forskel mellem indvandrer elever fra 1. og 2. generation, hvor 2. generation ligger 11 procentpoint højere end 1. generation. Forholdene omkring elever med indvandrerbaggrund vil blive uddybet i kapitel 3.

Tabel 2.4 Procentdel på de højeste og laveste niveauer af læsekompetence for elever af dansk oprindelse og tosprogede elever opdelt efter 1. og 2. generation i PISA 2009

	Under niveau 2	Over niveau 4
Uden indiv.baggr.	13 %	5 %
Tosprogede	38 %	1 %
1. generation	43 %	-
2. generation	32 %	-

2.4 Elevernes læseengagement i PISA 2009

Såvel læseengagement som variation i læsemateriale og bevidsthed om effektive læsestrategier har betydning for læsekompetencen, en sammenhæng, der har vist sig både i PISA 2009 og i andre undersøgelser. Når der analyseres i forhold til tosprogethed og indvandrerbaggrund, er der et område, hvor der opnås bemærkelsesværdige resultater. Dette gælder i forhold til læseengagement i fritiden. Resultaterne herfra ses i tabel 2.5. Med hensyn til definition af læseengagement henvises til *PISA 2009 – Teknisk Rapport* (Egelund 2010b).

Tabel 2.5 Læseengagement i fritiden for elever uden og med indvandrerbaggrund, herunder for indvandrer elever af 1. og 2. generation

Elevgruppe	Læser aldrig	Op til 30 min./dag	> 30 min./dag
Uden indiv.baggr.	34 %	42 %	24 %
Tosprogede	28 %	39 %	32 %
1. generation	29 %	35 %	36 %
2. generation	27 %	38 %	35 %

Det viser sig, at elever uden indvandrerbaggrund er den gruppe, som har mindst læseengagement i fritiden, idet 34 % aldrig læser, mens kun 24 % læser mere end en halv time om dagen. For de tosprogede elever er der 28 %, der aldrig læser, og 32 % som læser mere end en halv time om dagen. Eleverne med indvandrerbaggrund fremviser ikke betydende forskelle mellem 1. og 2. generation.

2.5 Opsummering

De generelle resultater, der gennemgås, viser helt overordnet, at der såvel i PISA 2009 som i PISA 2000 er ganske betydelige forskelle mellem elever uden indvandrerbaggrund og elever

med indvandrerbaggrund. Forskellene mellem elever med og uden indvandrerbaggrund er størst i naturvidenskab med omkring 90 point, mindst i matematik med omkring 70 point, mens den for læsning er godt 70 point. For læsning er der for elever med indvandrerbaggrund sket en stigning på 5 point på skalaen information, mens der er sket et fald på 8 point på refleksion. Samlet set kan det i øvrigt konstateres, at gabet mellem elever uden og med indvandrerbaggrund fra 2000 til 2009 er reduceret med 7 point for læsning, er øget med 7 point for naturvidenskab, mens der ikke er nogen betydende forskel for matematik. Alt i alt er resultaterne derfor ikke opløftende, når det betænkes, at der i den forløbne 9-års periode er sket en betydelig indsats netop med henblik på at løfte niveauet for elever med indvandrerbaggrund, dels i forbindelse med dansk som andetsprog, dels i forbindelse med en øget evalueringsskultur. Det skal dog tages i betragtning, at mens elever uden indvandrerbaggrund udgør en relativ heterogen gruppe, er elevgruppen med indvandrerbaggrund langt mere heterogen, da der løbende sker en forandring i først og fremmest de asylsøgende grupper.

Det gælder endvidere, at der i PISA 2009 er godt 8 % af samtlige elever, der er undtaget fra PISA-undersøgelsen på grund af sproglige handicap eller specialundervisningsbehov – en del af disse er formodentligt indvandrelever med svage danskundskaber. I PISA 2000 var det kun godt 3 % af samtlige elever, der var undtaget. Hvis man sammenligner gabene mellem de to elevgrupper med de tre øvrige, særligt danske, PISA-undersøgelser, ses først og fremmest, at der i Københavns Kommune optræder større gab end for Danmark som helhed, først og fremmest fordi der i København, som i større byer i øvrigt, er en relativ større andel af indbyggere med et højt uddannelsesniveau end i resten af landet.

PISA 2009 viser også, at blandt elever med indvandrerbaggrund klarer 2. generation sig klart bedre end 1. generation. I PISA 2000 (og i PISA 2003) så man det modsatte billede for læsning, men det kan skyldes, at der i de ordinære PISA-runder frem til 2009 kun har været et ret beskedent antal elever at basere analyserne på, og forskellene var da også statistisk set insignifikante.

Det viser sig, at elever med indvandrerbaggrund af de tidligere jugoslaviske republikker scorer højest, fulgt af Pakistan, mens der ikke er ret store forskelle mellem Irak, Libanon, Somalia og Tyrkiet.

PISA opererer med en grænse for, hvornår der foreligger en funktionel læsekompetence forstået sådan, at eleverne læser så godt, at de er i stand til at anvende læsning i ungdomsuddannelserne. I PISA 2009 er det 13 % af eleverne uden indvandrerbaggrund, der ligger under denne grænse, mens der blandt indvandrelever af henholdsvis 1. og 2. generation er 43 % og 32 %, som ligger under grænsen.

Blandt de øvrige resultater fra PISA 2009 er der et bemærkelsesværdigt fund, og det er, at elever uden indvandrerbaggrund er den gruppe, som har mindst læseengagement i fritiden. Der er for eleverne med indvandrerbaggrund et større læseengagement i fritiden, og det er også interessant, at der ikke er betydende forskelle i læseengagement mellem 1. og 2. generation af indvandrelever.

De følgende to kapitler vil bringe detaljerede analyser af dels betydningen af social og etnisk baggrunds betydning for læsefærdigheder, dels grundige analyser af betydningen af skolernes sproglige, etniske og sociale elevsammensætning.

3 Social og etnisk baggrund og elevernes læsefærdigheder

Resultaterne i kapitel 2 viste, at elever med indvandrerbaggrund klarer sig dårligere i PISA-testene end elever uden indvandrerbaggrund. Faglitteraturen påpeger en række faktorer, som kan forklare indvandrerelvers lavere kompetencer. Nogle af forklaringerne fokuserer på faktorer relateret til elevernes og forældrenes indvandringshistorie såsom elevens alder ved indvandring, eller hvor længe familien har boet i landet (Alba & Nee 1997) og beherskelse af værtslandets sprog (Chiswick & Miller 2003). Mens disse faktorer hovedsageligt handler om forhold som er specifikt relateret til elevernes indvandringshistorie, så fremhæver andre forklaringer indvandrerfamiliernes uddannelsesmæssige og sociale status. Ifølge denne del af litteraturen kan en stor del af elevernes lavere kompetencer henføres til familiens socioøkonomiske status eller uddannelsesniveau, som typisk er lavere end hos elever uden indvandrerbaggrund.

Disse forskellige faktorer, som har betydning for elevernes succes i skolen varierer mellem landene og indvandrergrupper, og det er uden for PISA's rammer at teste de forskellige forklaringer. PISA er et tværsnitsstudie, og derfor er det kun muligt at observere *relationer* mellem forskellige elevkarakteristika og elevernes testscorer, mens der ikke kan identificeres underliggende *årsagssammenhænge*. På trods af denne begrænsning, er det dog nyttigt at udforske sammenhængen mellem indvandrerelvers baggrund og boglige kompetencer. Resultaterne kan have betydning for den uddannelses- og integrationspolitiske indsats i landene. Hvis, for eksempel, der stadig er forskel på, hvordan indvandrerelver og elever uden indvandrerbaggrund klarer sig, *efter* der er taget højde for forskelle i socioøkonomisk baggrund, så peger det på, at indsatser i skolerne, der er specifikt rettet mod indvandrerelver vil kunne bidrage til at løfte indvandrerelvers færdigheder.

I dette kapitel sammenlignes indvandrerelvers færdigheder både med færdighederne for elever uden indvandrerbaggrund i Danmark og med indvandrerelvers kompetencer i de andre nordiske lande.

I dette kapitel kan man læse om følgende:

- Faktorer som er specifikt relateret til elevernes indvandrerbaggrund og læsescore
- Faktorer relateret til indvandrerelvernes socioøkonomiske baggrund og sammenhængen med elevernes læsefærdigheder.

3.1 Elevernes indvandrerbaggrund og læsescore

Indvandrergeneration

Elever med indvandrerbaggrund er en sammensat gruppe, som kommer med forskellige ressourcer og forudsætninger. I dette afsnit ses særskilt på elever med indvandrerbaggrund, der er født i værtslandet, og elever der er født i et andet land og først senere er kommet til værtslandet.

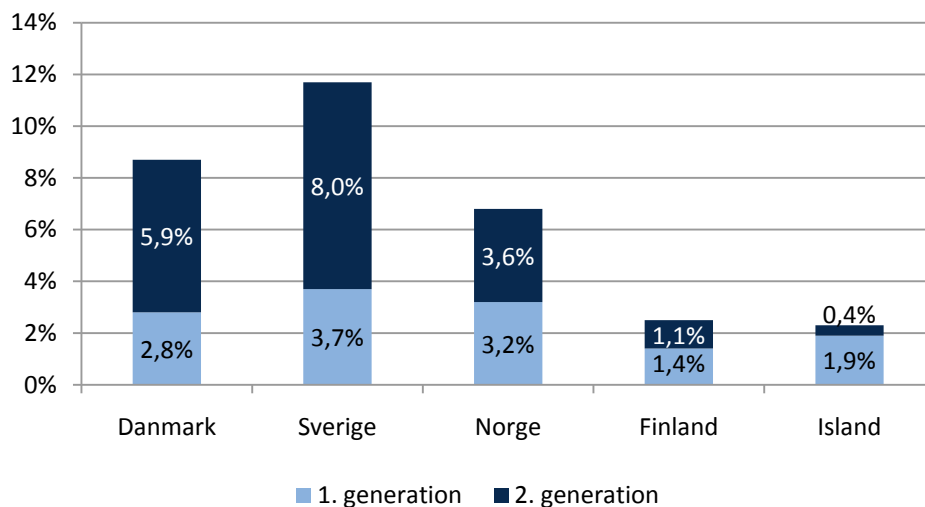
Elever med indvandrerbaggrund, som er født i værtslandet, har ofte bedre mulighed for at tilegne sig sproget og vænne sig til værtslandets normer og værdier end elever, der først ankommer til landet senere. Også forældrene til 2. generationseleverne vil typisk have boet i Danmark i længere tid, hvilket kan være medvirkende til at lette børnenes integration.

Figur 3.1 viser andelen af 15-årige elever i de nordiske lande, som har en indvandrerbaggrund⁵⁶. Resultaterne bygger på elevernes besvarelse af spørgsmål omkring deres egen og deres forældres fødeland. Den mørkeblå del af søjlen angiver andelen af 1. generationselever, mens den lyseblå viser andelen af 2. generationselever. Andelen af indvandrerlever blandt de 15-årige elever er forskellig i de nordiske lande. Generelt set kan de nordiske lande opdeles i to grupper: Danmark, Sverige og Norge, hvor andelen af indvandrerlever udgør mellem 7 % og 12 % af de 15-årige elever, og Island og Finland, hvor de kun udgør omkring 2,5 %. I Danmark og Sverige er andelen af 2. generationselever i PISA 2009-undersøgelsen klart større end andelen af 1. generationselever, mens andelen i Norge og Finland er ca. lige store. Det er kun i Island, at der er en klar overvægt af 1. generationselever i PISA 2009-undersøgelsen, men der er trods alt tale om en mindre gruppe, som kun udgør 2 % af alle elever. Der er ikke så stor forskel mellem de nordiske lande med hensyn til andelen af 1. generationselever, som varierer mellem 1,4 % i Finland og 3,7 % i Sverige. Der er til gengæld en klar opdeling mellem landene i forhold til 2. generationselever: Danmark, Sverige og Norge har en højere andel af 2. generationselever, mens der er meget få 2. generationselever i Island og Finland.

⁵ Der er i PISA-data ikke mulighed for at dele op mellem elever, der kommer fra hhv. vestlige og ikke-vestlige lande. Resultater fra analyser på data fra Danmarks Statistik viser dog, at andelen af indvandrerlever fra vestlige lande kun er 7 % i samme elevgruppe (dvs. elever, der afslutter 9. klasse i 2009).

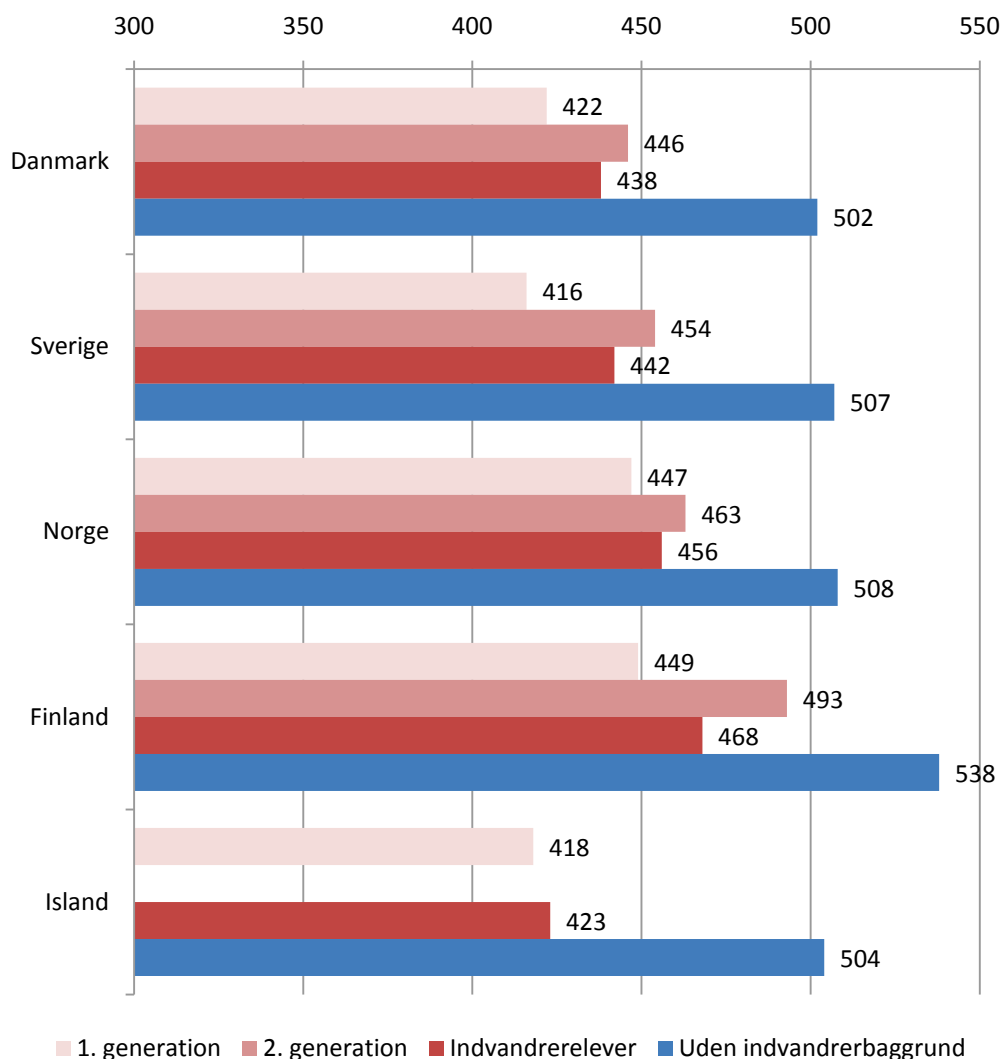
⁶ Oplysning for indvandringssstatus mangler for kun 2,6% af alle elever i det danske PISA-datasæt.

Figur 3.1 Andel af 1. og 2. generationsindvandrelever i de nordiske lande



Uden longitudinale data, hvor man kan følge de samme familier over flere generationer, kan man ikke direkte evaluere, hvor meget de ovennævnte ugunstige forhold ved indvandring er mindre for 2. generationsindvandrere end for 1. generation. Men det er muligt at sammenligne læsescorer for 2. generationselever, som jo er født i værtslandet og dermed har haft hele deres skolegang i det samme uddannelsessystem som eleverne uden indvandrerbaggrund, med læsescorer for 1. generationselever, som kan have begyndt deres uddannelse i deres hjemland (hvis ikke de er indvandret i førskolealderen). Dog må tværnationalt sammenligning af forskellene mellem indvandrer-generationer tages med forbehold, fordi de kan være resultat af forskelle mellem familier, der kom til de forskellige værtslande før eller senere. Forskelle mellem de nordiske lande, hvor meget bedre 2. generationselever klarer sig sammenlignet med 1. generationselever, reflekterer således ikke nødvendigvis landenes forskellige succes med deres integrationsindsats.

Figur 3.2 Gennemsnitlige læsescorer for elever med og uden indvandrerbaggrund i de nordiske lande



Note: Resultaterne for 2. generation i Island er ikke medtaget pga. for få observationer.

Figur 3.2 viser de gennemsnitlige læsescorer for elever efter indvandrerstatus: elever uden indvandrerbaggrund, indvandrererelever, samt indvandrererelever opdelt efter 1. og 2. generation⁷.

Der kan fremhæves følgende pointer. Generelt er det således, at billedet i Danmark og Sverige ligner meget hinanden med hensyn til læsetestscores for indvandrergenerationerne, og det samme gælder for 1. generation i Island (her er der dog ikke tal for 2. generation). Læsescorer for 1. generationsindvandrere ligger mellem 416 og 422 point og 2. generationsindvandrere mellem 446 og 454 point.

⁷ Der er færre end 30 2. generations elever fra Island i datasættet. Ligesom i OECD's kapitel om indvandrererelever (PISA 2009, Vol. II, kapitel 4) rapporteres ikke resultater for grupper med færre end 30 elever.

Norge ligner for så vidt også Danmark og Sverige, hvad angår elever uden indvandrerbaggrund og 2. generation, mens 1. generation klarer sig markant bedre (447 point) og er på niveau med de finske 1. generationselever. Ellers er det kun Finland, der markerer sig ved at testscorer for 2. generationselever og elever uden indvandrerbaggrund ligger over de øvrige lande. Gennemsnittet for 2. generationselever ligger med 493 point meget tæt på det internationale gennemsnit på 500 point.

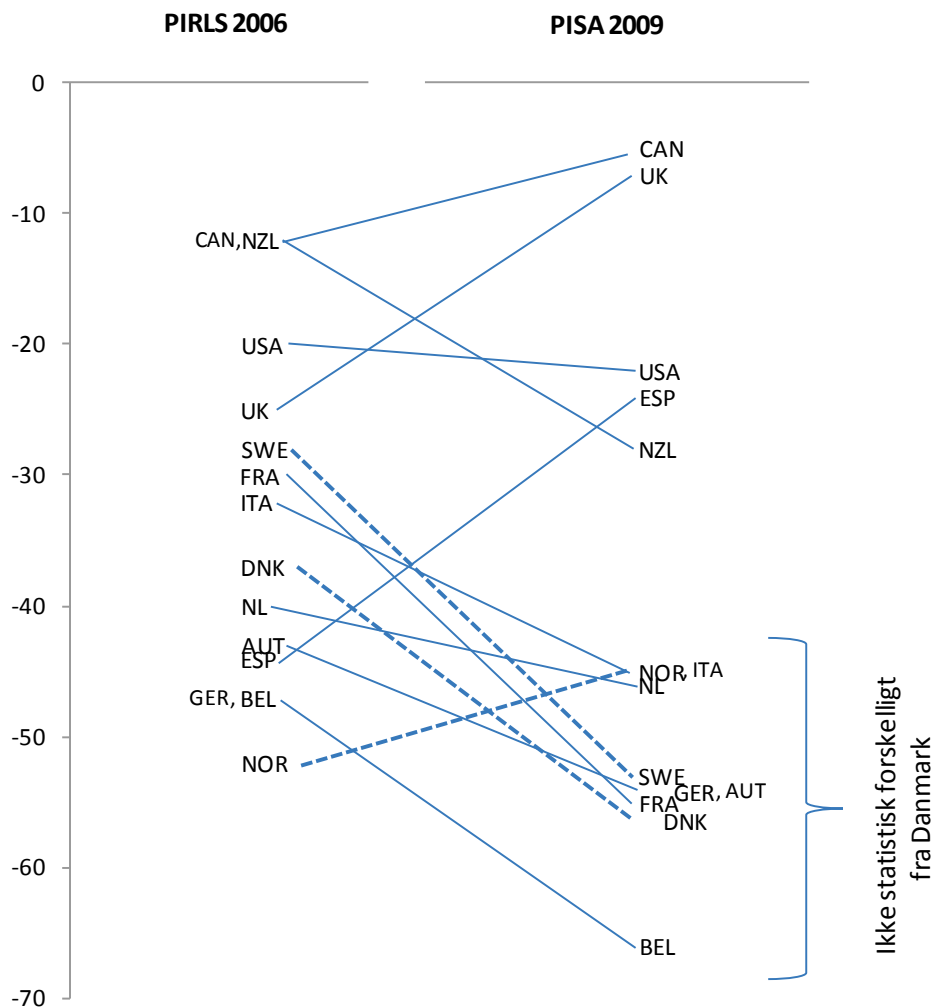
2. generationselevs efterslæb i midten og slutningen af grundskolen

Som et lille sidespring skal vi se på, hvordan 2. generationselever klarer sig i en række lande og på to tidspunkter af deres skolegang. Figur 3.3 viser efterslæbet i gennemsnitlige læsescorer for 2. generationselever relativt til elever uden indvandrerbaggrund fra to internationale undersøgelser: PIRLS 2006 og PISA 2009. PIRLS tester elever i 4. klasse, dvs. elever, der er midt i deres grundskoleforløb, mens PISA tester elever mod slutningen af grundskolen. Elever, der deltog i PIRLS 2006-undersøgelsen er i 2009 i 7. klasse, mens PISA-eleverne er i 8. og 9. klasse. Der er således ikke tale om præcis den samme elevgeneration, der er blevet testet i PIRLS 2006 og i PISA 2009, men det er ret tæt på.

Figuren viser, at der allerede i 4. klasse er stor forskel mellem landene med hensyn til efterslæbet blandt 2. generationseleverne. Danmark ligger her i den nedre del af midterfeltet. Men spredningen er vokset yderligere, når vi når til 15-årsalderen, fordi specielt lande, som allerede i 4. klasse havde de største gab, ender med at have endnu større gap i slutningen af grundskolen. Og andre lande, som i 4. klasse havde relativt små gap, formår at mindske efterslæbet yderligere (UK og Canada).

Blandt de nordiske lande, der er medtaget i figuren, bliver efterslæbet i Danmark og Sverige større i anden halvdel af grundskolen, mens efterslæbet i Norge bliver mindre. Statistisk set er der dog ikke forskel på 2. generationselevs efterslæb i Danmark og en lang række andre lande: efterslæbet i Norge, Italien, Holland, Sverige, Tyskland, Frankrig, Østrig og Belgien er ikke signifikant forskelligt fra efterslæbet i Danmark.

Figur 3.3 2. generationselevs efterslæb i læsning i forhold til elever uden indvandrerbaggrund målt i PIRLS 2006 og PISA 2009



Kilde: For PIRLS 2006-data: OECD Review of Migrant Education, Sweden (OECD, 2010), Fig. 1.3, s. 19; for PISA 2009-data: PISA 2009 results: Overcoming Social Background (OECD, 2010), Tb. II, 4.1, s. 171.

Resultater korrigeret for forskelle i socioøkonomisk baggrund

Et forhold bag de lavere læsescorer for også 2. generationseleverne, der jo er født og opvokset i værtslandet, kan være, at de i gennemsnit kommer fra mere ressourcetsvage hjem, fx målt ved OECD's indeks for økonomisk, social og kulturel status, *ESCS-indekset* (jf. boks 3.1).

Boks 3.1

OECD's indeks for økonomisk, social og kulturel status, *ESCS*, opsummerer information fra elevspørgeskemaerne om følgende forhold:

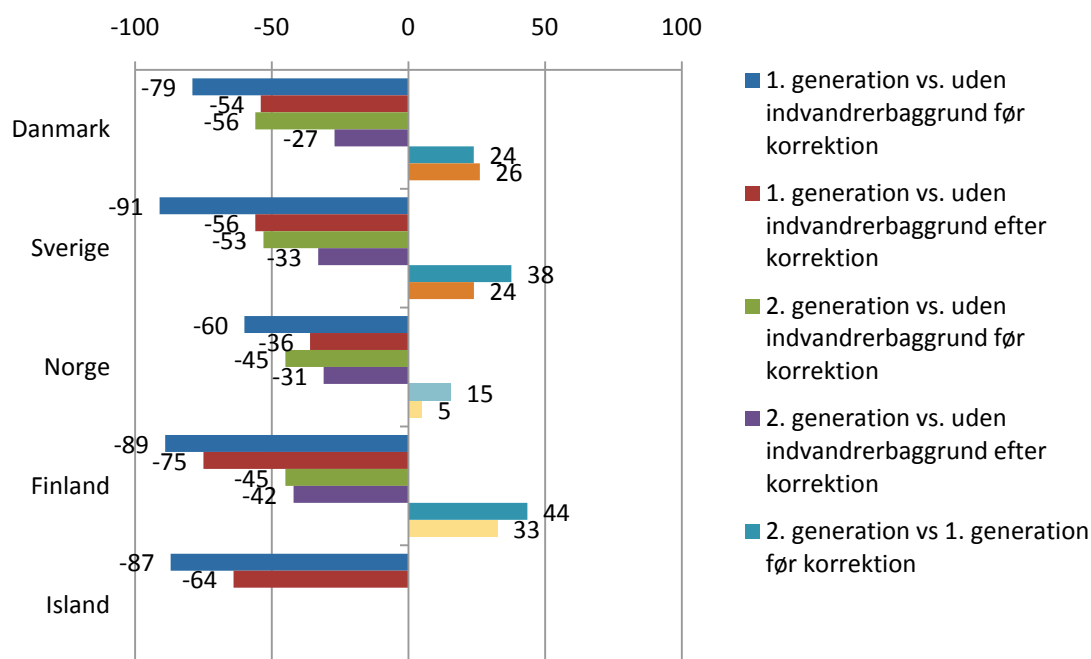
- Besiddelser i hjemmet (fx eget værelse, opkobling til internet, bil, klassisk litteratur, klaver, bøger)
- Forældrenes beskæftigelsesstatus
- Forældrenes uddannelse

Generelt har elever med indvandrerbaggrund en mere ressourcetsvag socioøkonomisk baggrund end elever uden indvandrerbaggrund. Denne forskel er speciel tydelig i Island og Danmark, hvor forskellen mellem elever uden og elever med indvandrerbaggrund er omkring 0,8 standardafvigelser⁸. I Sverige og Norge er forskellen omkring 0,55 standardafvigelser, mens forskellen kun er 0,3 standardafvigelser i Finland. Med andre ord er de socioøkonomiske forskelle mellem elever med og uden indvandrerbaggrund størst i Danmark og Island og mindst i Finland.

Der er således forskel i den socioøkonomiske baggrund mellem elever med og uden indvandrerbaggrund, og denne forskel er af varierende størrelse i de nordiske lande. Når man analyserer forskelle i færdighederne mellem elever med og uden indvandrerbaggrund, er det derfor vigtigt, at tage højde for forskelle i elevernes socioøkonomiske baggrund. Figur 3.4 viser, hvor stor forskellen er mellem læsescorer for elever med og uden indvandrerbaggrund før og efter korrektion for socioøkonomisk status⁹.

Elever uden indvandrerbaggrund klarer sig generelt bedre end både 1. og 2. generationsindvandrerelever. Disse forskelle er signifikante for alle lande, både i forhold til 1. og 2. generationsindvandrere og også efter korrektion for forskelle i socioøkonomisk baggrund.

Figur 3.4 Forskellen i læsescorer for elever med og uden indvandrerbaggrund før og efter korrektion for socioøkonomisk status



Note: Resultaterne for 2. generation i Island er ikke medtaget pga. for få observationer. Ikke-signifikante resultater er markeret med lys farve.

⁸ Kilde: Tabel II.4.1, næstsidsste kolonne; s. 171, PISA 2009, Vol. II.

⁹ Denne og senere korrektion for forskelle i socioøkonomisk baggrund er foretaget ved at medtage OECD's indeksvariabel for socioøkonomisk baggrund (ESCS; jf. Boks 3.1) i regressioner af fx forskelle mellem danske og indvandrerelevs læsescores.

For alle lande undtagen Norge gælder, at efterslæbet af 1. generationsindvandrernes læsescorer i forhold til eleverne uden indvandrerbaggrund ligger omkring de 80-90 point. Det svarer til, at forskellen i færdigheder mellem indfødte og 1. generationselever ved 15-års-alderen er omtrent dét, som elever i gennemsnit lærer på to klassetrin¹⁰. I Norge er efterslæbet 60 point. En del af disse store efterslæb skyldes ganske vist, at 1. generationselever kommer fra dårligere socioøkonomiske kår, men disse forskelle kan kun forklare mellem 16 % (Finland) og 40 % (Norge) af efterslæbet; jf. figur 3.4. I Danmark skyldes ca. en tredjedel af 1. generationens efterslæb i læsning forskelle i elevernes socioøkonomiske baggrund, mens resten kan henføres til andre forhold, som kan være direkte relateret til deres situation som indvandrere (fx ringere uddannelse fra hjemlandet, sprogproblemer eller andre problemer relateret til integration). Efterslæbet af 1. generationselevens læsescorer i forhold til elever uden indvandrerbaggrund er også efter korrektion for socioøkonomisk baggrund stadig signifikant forskelligt fra nul i alle lande, og efterslæbet i Danmark er af samme størrelse som i Sverige.

Mens en måske ringere påbegyndt skolegang i hjemlandet kan være med til at forklare, hvorfor 1. generationen klarer sig dårligere end elever uden indvandrerbaggrund, så er 2. generationselever født i værtslandet og har derfor været i dets uddannelsessystem lige fra begyndelsen af deres skolegang. På trods af det, er læsefærdighederne i alle fire lande også blandt 2. generationselever stadig markant lavere end for elever uden indvandrerbaggrund med en forskel på 56 point i Danmark, 53 point i Sverige og 45 point i Norge og Finland; jf. figur 3.4. Der er stor forskel på, hvor stor en del af 2. generationens efterslæb kan henføres til forskelle i elevernes socioøkonomiske baggrund. Andelen varierer fra 7 % i Finland til over 50 % i Danmark. Når der er korrigeret for elevernes socioøkonomiske baggrund, er efterslæbet for 2. generationselever i Danmark 27 point, mod 31 i Norge, 33 i Sverige og hele 42 i Finland. Disse forskelle i efterslæbet på tværs af landene er dog ikke statistisk signifikante, dvs. statistisk set klarer danske 2. generationsindvandrere sig hverken bedre eller værre end fx svenske eller finske. Efterslæbet er mindre for indvandrelever, der mest taler testsproget i hjemmet end for dem, der mest taler et andet sprog¹¹. I Danmark er efterslæbet for 2. generationselever, der taler dansk i hjemmet i forhold til elever uden indvandrerbaggrund kun 13 point (efter korrektion for social baggrund). 1. generationselever, der mest taler dansk i hjemmet, har et efterslæb på 36 point. Forskellen til elever uden indvandrerbaggrund er i begge tilfælde markant mindre, men de er statistisk sikre.

Endvidere klarer 2. generationselever sig statistisk bedre end 1. generation i Danmark og Sverige, både før og efter korrektion for elevernes socioøkonomiske baggrund. Forskellen efter korrektionen er lige omkring 25 point, eller en kvart standardafvigelse, i begge lande, og dermed er "fremgangen" i læsescorer mellem 1. og 2. generation lige stor i begge lande. I Norge er der ikke statistisk signifikant forskel mellem de to generationer, hverken før eller efter korrektion for socioøkonomisk baggrund, og i Finland kan hele den lille fremgang på 15 point henføres til, at 2. generationseleverne har en bedre socioøkonomisk baggrund.

¹⁰ Jf. boks I.1.1 & tabel A.1.2, Vol. II, PISA 2009 (1 klassetrin = 39 point i OECD-gns. + 44 point gns. for nordiske lande).

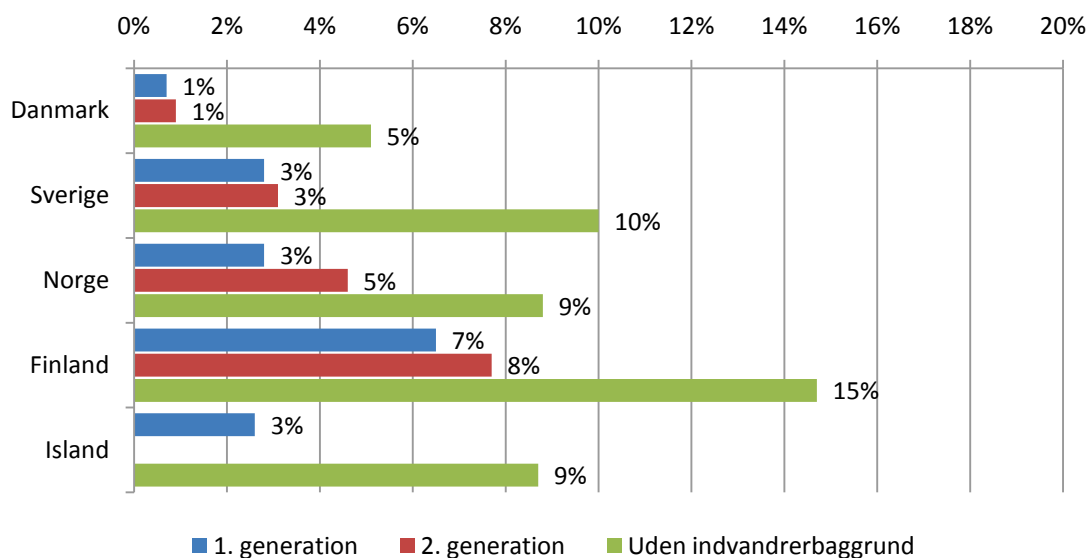
¹¹ Resultaterne er ikke vist her.

Højtpræsterende elever

På trods af de store forskelle mellem elever med og uden indvandrerbaggrund, er der nogle indvandrer elever, der ligger helt i top. I OECD-landene som helhed er det 5 % af indvandrer eleverne, der ligger i toppen, dvs. de har læsefærdigheder på niveau 5 og 6. Figur 3.5 viser andelen af eleverne efter indvandrerstatus, der har en læsescore på niveau 5 eller 6. Der er blandt de nordiske lande stor forskel på, hvor mange elever, der er med helt i toppen, både blandt elever med og uden indvandrerbaggrund: i Finland er det næsten hver 6. elev uden indvandrerbaggrund, hvor det kun er hver 20. elev i Danmark. I Sverige, Norge og Island er det omkring hver 10. elev uden indvandrerbaggrund, der er på niveau 5 eller 6.

Mens det i Finland er omkring 7 % af eleverne med indvandrerbaggrund, der ligger helt i top, så er det kun 1 % i Danmark. I de øvrige lande er tallet omkring 3-5 %. Det vil sige, at Danmark, sammenlignet med de øvrige nordiske lande, har forholdsvis få elever, der ligger helt i top, og det gælder både elever med og uden indvandrerbaggrund. Generelt er der lidt flere højt præsterende elever i 2. generation end i 1. generation, men i Danmark og Sverige er denne forskel meget lille.

Figur 3.5 Højtpræsterende elever (kompetenceniveau 5 & 6)



Note: Resultaterne for 2. generation i Island er ikke medtaget pga. for få observationer.

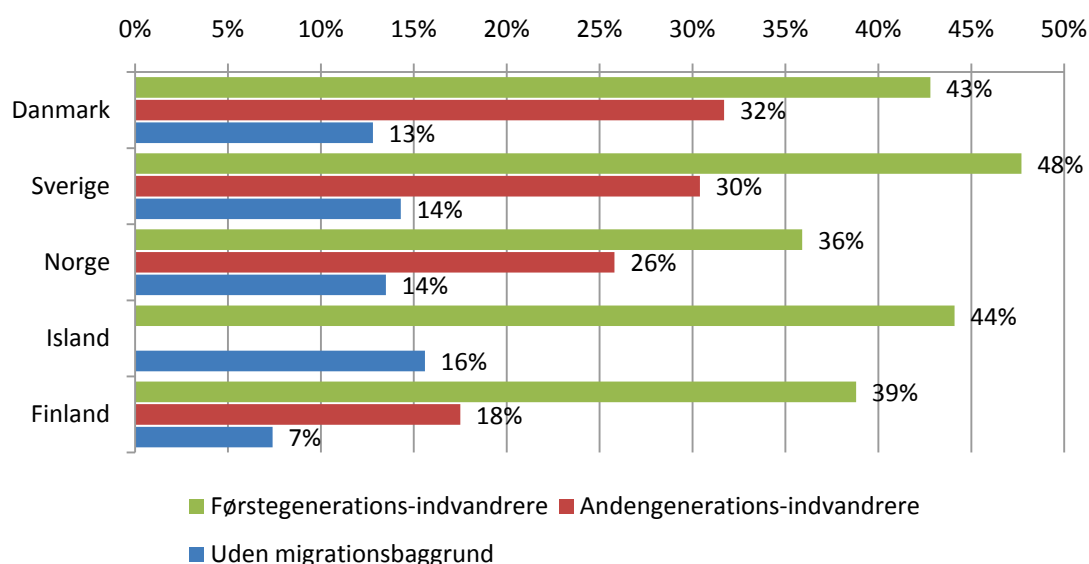
Elever med svage læsefærdigheder

Der er mange elever med svage læsefærdigheder blandt elever med indvandrerbaggrund. Figur 3.6 viser andelen af elever, som ikke når op til kompetenceniveau 2.

Blandt de nordiske lande er andelen af svage læsere uden indvandrerbaggrund med 7 % lavest i Finland. Ellers ligger andelen af elever uden indvandrerbaggrund, som er svage læsere, mellem 13 og 16 %, lavest i Danmark. Også blandt 1. generationselever har Finland – med 18 % – den laveste andel svage læsere, mens andelen for de øvrige nordiske lande er mellem 26 og 32 % (størst i Danmark). Kun blandt 1. generationselever er andelen af svage læsere ik-

ke lavere i Finland. Her ligger andelen mellem 36 % (Norge) og 48 % (Sverige), hvor Finland har en andel på 39 %, og Danmark en på 43 %. Desuden er andelen af svage elever i Danmark og Norge kun 7 og 10 procentpoint lavere i 2. generation end i 1. generation, mens andelen af svage læsere i 2. generation i Sverige og Finland er 18 og 21 procentpoint lavere end i 1. generation.

Figur 3.6 Svage læsere (under kompetenceniveau 2)

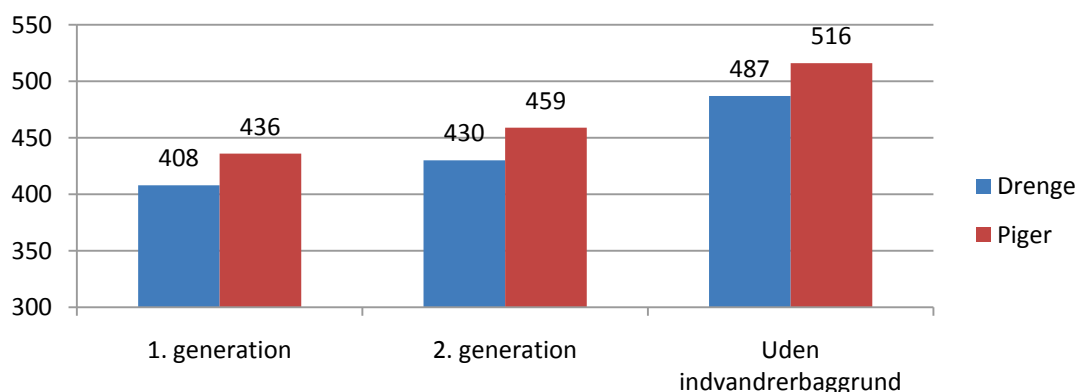


Note: Resultaterne for 2. generation i Island er ikke medtaget pga. for få observationer.

Læsefærdigheder blandt drenge og piger

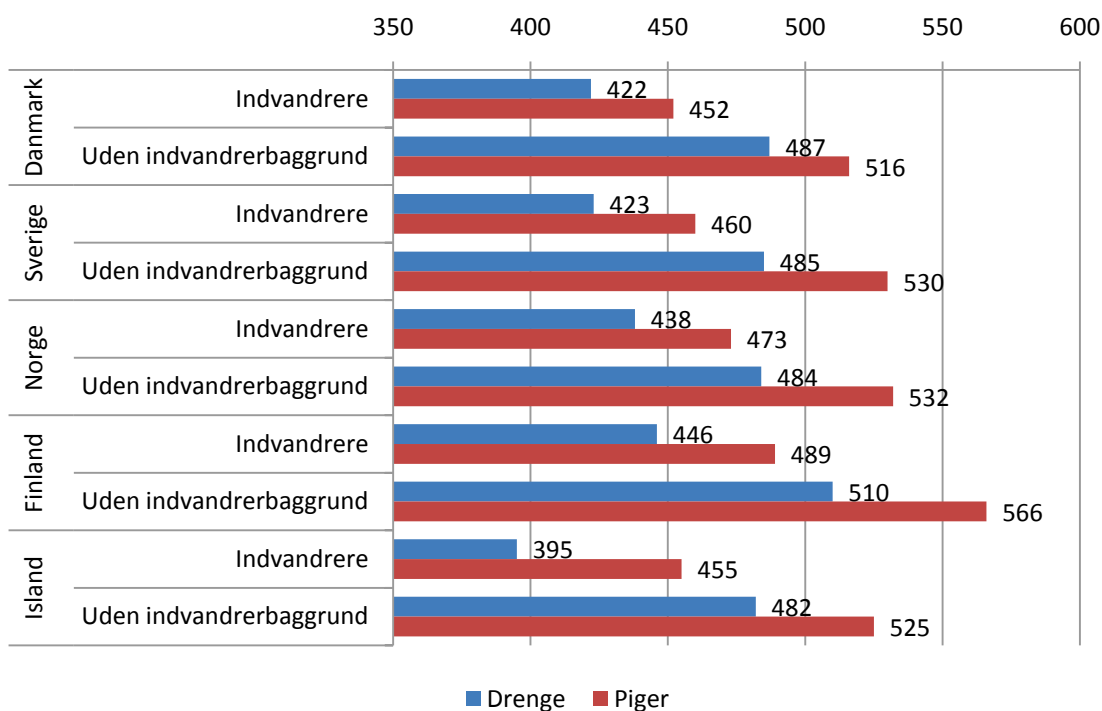
PISA 2009-rapporten og andre undersøgelser viser, at piger typisk læser bedre end drenge og der er endvidere særlig fokus på, at især indvandrer*drenge* halter bagud. Figur 3.7 viser gennemsnittet for drenge og pigers læsescorer i Danmark for 1. og 2. generationselever samt elever uden indvandrerbaggrund. Mens vi for Danmark pga. den i PISA 2009, særligt indsamlede, større indvandrerstikprøve kan lave opdelingen på piger og drenge på større detaljeringsniveau (1. og 2. generationsindvandrere), må vi for de øvrige nordiske lande nøjes med at se på indvandrerelver under ét. Figur 3.8 viser således gennemsnittet for drenge og pigers læsescorer i de nordiske lande for 1. og 2. generation tilsammen samt for elever uden indvandrerbaggrund.

Figur 3.7 Læsefærdigheder blandt drenge og piger i Danmark



Resultaterne i figur 3.7 bekræfter det generelle billede, at drengenes læsescorer er lavere end pigernes også for elever med indvandrerbaggrund. I Danmark ligger drengenes læsescorer knap 30 point under pigernes, og det gælder både 1. og 2. generationsindvandrere og elever uden indvandrerbaggrund. Forskellene er statistisk sikre. Men resultaterne viser også, at selvom indvandrerdrengene er den gruppe, der har den laveste læsescore, så halter de ikke mere bagud i forhold til drenge uden indvandrerbaggrund, end indvandrerpiger er bagud i forhold til piger uden indvandrerbaggrund. Forskellen mellem indvandrerdrengene og drenge uden indvandrerbaggrund er ca. 80 point i 1. og knap 60 point i 2. generation, og indvandrerpigernes efterslæb i forhold til piger uden indvandrerbaggrund er præcis det samme.

Figur 3.8 Læsefærdigheder blandt drenge og piger i de nordiske lande



Resultaterne peger på, at selvom indvandrerdrengene er den gruppe, der scorer lavest, så er der ingen særlig ulempe forbundet med at være indvandrer*dreng* sammenlignet med, hvordan drenge generelt klarer sig i forhold til piger.

Figur 3.8 viser resultater for de øvrige nordiske lande. Også her ligger gennemsnittet for drengenes læsescore under pigernes. Forskellene mellem drenge og piger er generelt større i de øvrige nordiske lande og varierer mellem 35 point for indvandrererelever i Norge og hele 60 point for indvandrererelever i Island. Det gælder således også i de øvrige nordiske lande, at indvandrerdrengene er en gruppe med særligt lave læsescorer. Men heller ikke her er det således, at kønsforskellene er større blandt indvandrererelever end blandt elever uden indvandrerbaggrund. Der er ingen statistisk signifikant forskel, i nogle af landene, når man sammenligner drengenes efterslæb blandt elever med og uden indvandrerbaggrund.

1. generationselever og alder ved indvandring

Heller ikke 1. generationselever er en ensartet gruppe: nogle elever er indvandret til værtslandene som små, mens andre er kommet som lidt ældre børn. Elever, der er kommet til værtslandet i førskolealderen vil have bedre muligheder for at lære det nye sprog inden skolestart, end elever der kommer senere.

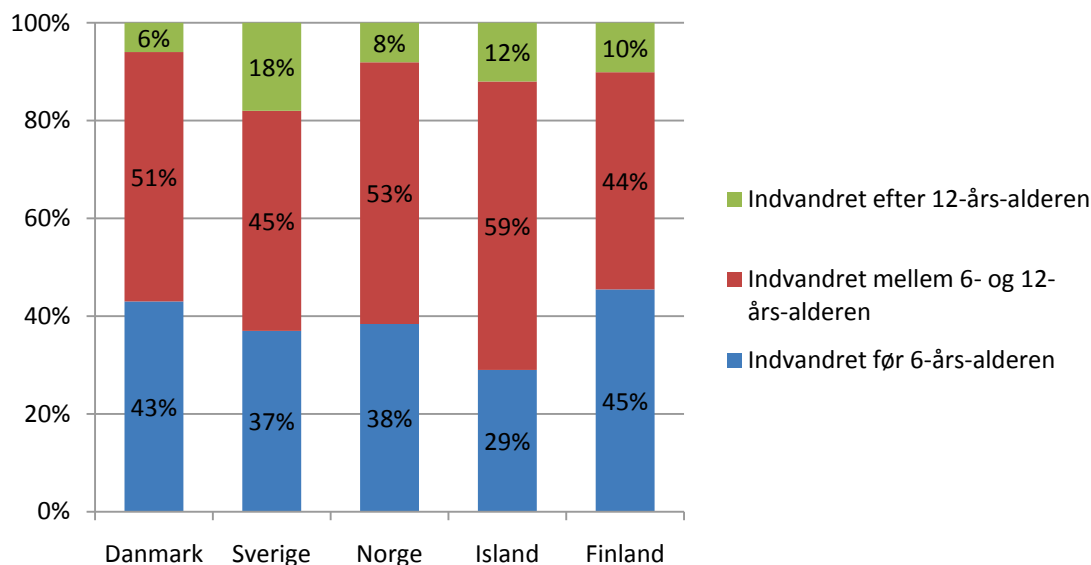
I elevspørgeskemaerne bliver 1. generationselever spurgt, hvor gammel de var, da de kom til værtslandet. Med denne information kan vi skelne mellem 1. generationselever, som indvandrede, da de var 1) fem år eller yngre, dvs. i førskolealderen, 2) mellem 6 og 12 år, dvs., før udskolingen begynder i grundskolen, og 3) da de var 12 år eller ældre. Idet eleverne er 15 år gammel, når de bliver testet, har den sidste gruppe højst været i værtslandet i 3 år, mellemgruppen har været i landet højst 9 år, og den første gruppe har været i landet i over 9 år, dvs. under hele skolegangen.

Figur 3.9 viser andelen af elever i de nordiske lande, som indvandrede henholdsvis før de fyldte 6 år, mellem 6 og 12 år og da de var ældre end 12 år¹². For alle lande gælder, at den største gruppe kommer til landet, når de er mellem 6 og 12 år gamle (45-59 %), mens mellem 29 % og 45 % kommer til landet i førskolealderen. Kun et mindre antal PISA-elever er indvandret efter 12-års-alderen, mellem 6 % i Danmark og 18 % i Sverige¹³.

¹² Resultaterne i dette delkapitel (om alder ved indvandring) afviger fra de offentliggjorte resultater i OECD (2010), Vol. II, kapitel 4, idet beregningerne i den internationale PISA 2009-rapport er fejlbehæftede.

¹³ Denne gruppe er dog muligvis underrepræsenteret i PISA-undersøgelsen, fordi skolerne kan undtage elever fra PISA-undersøgelsen, når de ikke behersker sproget godt nok til at kunne tage prøven. Der er formodentlig hovedsageligt tale om sent indvandrede børn.

Figur 3.9 Andel 1. generationsindvandrere med forskellig alder ved indvandring



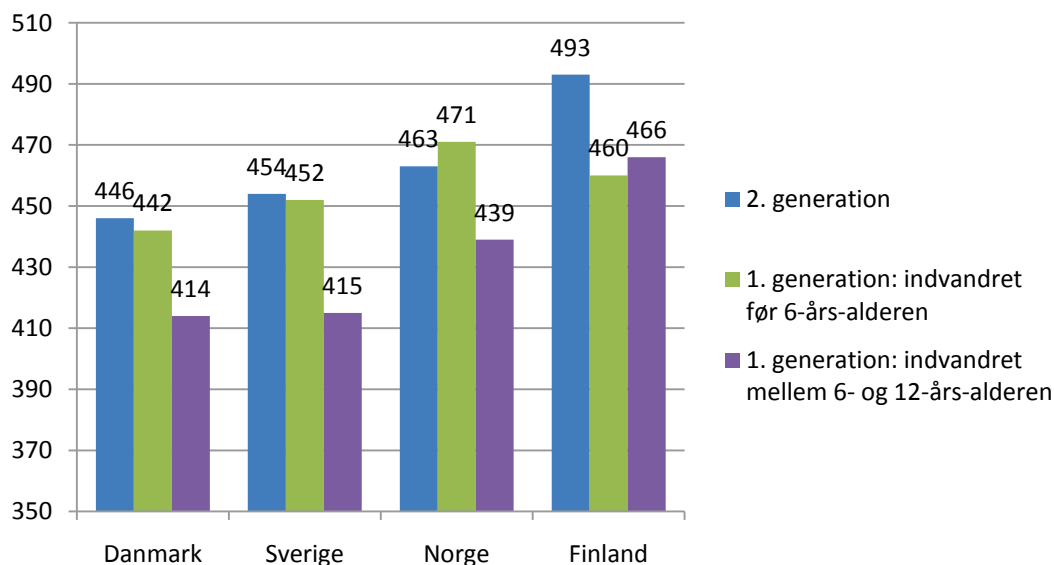
Figur 3.10 viser den gennemsnitlige læsescorer for elever, der er indvandret, da de var yngre end 6 år, og for elever der var mellem 6 og 12 år. Desuden er de gennemsnitlige læsescorer for 2. generationselever medtaget i figuren som sammenligningsgrundlag. I gruppen af elever, der indvandrede efter de var fyldt 12 år, er der for få elever, og derfor er disse resultater ikke medtaget. Endvidere er resultaterne for Island ikke medtaget pga. for få elever i flere kategorier.

Der tegner der sig et fælles mønster: 1. generationselever, der er kommet til værtslandet i førskolealderen klarer sig (statistisk set) lige så godt som 2. generationselever (der jo pr. definition er født i værtslandet)¹⁴.

Men derudover har elever, der først er kommet til værtslandet senere, dvs., da de var mellem 6 og 12 år gamle, betydeligt lavere læsescore end elever, der er indvandret i førskolealderen. Forskellen (eller "ulempen") ved at komme senere er størst i Sverige (37 point og signifikant) og derudover kun signifikant i Danmark (28 point). Dermed er der kun en (statistisk sikker) forskel i Sverige og i Danmark mellem ulempen ved at komme tidligt i forhold til at komme senere.

¹⁴ Det gælder også for Finland, selvom pointforskellen er stor.

Figur 3.10 Gennemsnitlige læsescorer efter alder ved indvandring

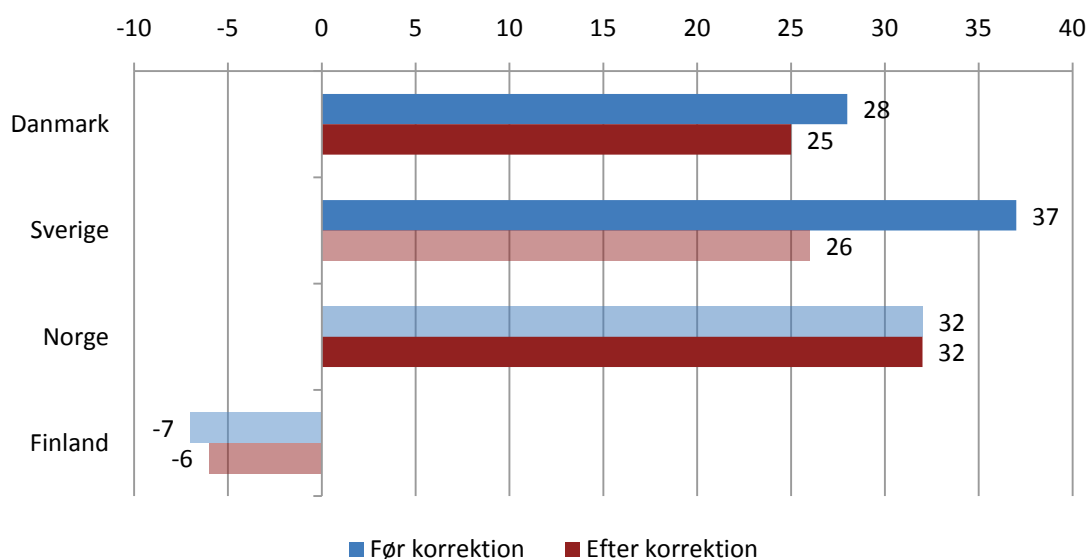


Note: Resultaterne for Island er ikke medtaget pga. for få observationer.

Sammensætningen af elever, der kommer henholdsvis tidligt og sent til værtslandet, kan være forskellig i forhold til deres socioøkonomiske status. Sådanne forskelle vil i sig selv påvirke, hvordan elever klarer sig i bl.a. læsetesten. Man får derfor et klarere billede af, hvor meget konkret en tidlig versus senere indrejse til værtslandet betyder, når man korrigerer resultaterne for forskelle i elevernes socioøkonomiske baggrund; jf. figur 3.11. Resultaterne viser, at korrektionen ikke ændrer meget ved resultaterne for Danmark og Finland. I Danmark er ”ulempen” ved senere indvandring næsten uforandret, og den er statistisk sikker. I Norge er efterslæbet uforandret på 32 point, men er nu signifikant. Man bør dog ikke tillægge dette stor vægt, fordi signifikansniveauet ikke har ændret sig markant, men svinger lige omkring grænsen på 5 %. Resultatet for Norge tolkes således forsigtigt som marginalt signifikant. I Sverige betyder korrektionen dog, at forskellen mellem tidligt og senere ankomne nu er betydeligt mindre end før korrektionen, og at den ikke længere er statistisk sikker.

Det vil sige, at der alt i alt kun er sikkert belæg i Danmark for, at der er et efterslæb mellem tidligt og senere ankomne elever, når der er taget højde for forskelle i socioøkonomisk baggrund. Resultatet peger på, at det i Danmark kunne være nyttigt at se nærmere på indsatser, der er specielt rettet mod senere ankomne indvandrerbørn.

Figur 3.11 Forskelle i læsescorer for hhv. tidligt og senere ankomne indvandrere (0-5 år vs. 6-12 år) – før og efter korrektion for socioøkonomisk baggrund



Note: Resultaterne for Island er ikke medtaget pga. for få observationer. Ikke-signifikante resultater er markeret med lys farve.

Sprog i hjemmet

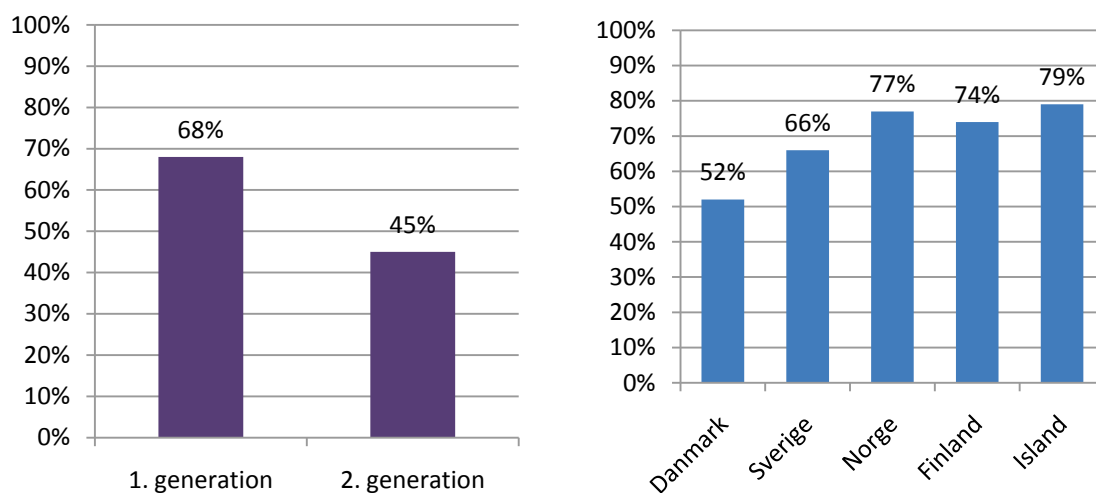
En udfordring som mange indvandrerelever har til fælles er, at de tit taler et andet sprog i hjemmet end det, der tales i det omgivende samfund og i skolerne. I PISA kan indvandrereleverne opdeles i to grupper: dem der hovedsageligt taler testsproget i hjemmet, og dem der mest taler et andet sprog. I det følgende kaldes de også for "tosprogede" elever modsat "etsprogede" elever, som mest taler testsproget i hjemmet.

Figur 3.12 viser, hvor mange af indvandrereleverne der taler værtslandets sprog (testsproget) henholdsvis i Danmark (venstre side) og i de nordiske lande (højre side)^{15,16}. I Danmark taler 68 % af 1. generationsindvandrerne mest et andet sprog end dansk i hjemmet, mens andelen i 2. generation, med 45 %, er betydeligt lavere. Sammenlignet med de andre nordiske lande er Danmark, med 52 %, dog det land, hvor færrest elever med indvandrerbaggrund taler et andet sprog i hjemmet. Andelen er noget højere i de øvrige lande: 66 % i Sverige, 74 % i Finland, 77 % i Norge og 79 % i Island.

¹⁵ Der er en del manglende værdier: 23% af alle indvandrerelever i Danmark har ikke svaret på spørgsmålet om sprog i hjemmet.

¹⁶ Opdelingen af indvandrere i 1. og 2. generation vises kun for Danmark pga. af for få observationer i flere af de øvrige lande.

Figur 3.12 Andel af indvandrerelever, der taler mest et andet sprog (end testsproget) i hjemmet i Danmark (tv.) og de nordiske lande (th.)

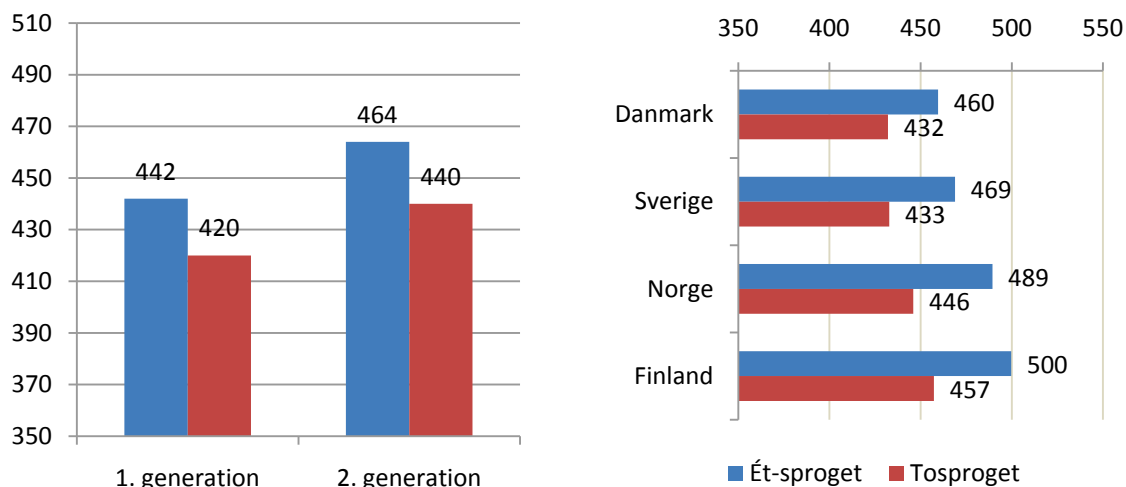


Indvandrerelever, der ikke taler testsproget i hjemmene, scorer lavere på PISA-læsetesten. Figur 3.13 viser de gennemsnitlige læsescorer for et- og tosprogede elever både i Danmark og i de øvrige nordiske lande med tilstrækkeligt datamateriale til at kunne foretage analysen. Tallene for Danmark er opgjort både for 1. og 2. generationselever. Den generelle tendens er, at indvandrerelever, der taler testsproget i hjemmene, klarer sig bedre end elever, der ikke gør. 1. og 2. generationselever, i Danmark, der mest taler testsproget, scorer 22-24 point højere, end elever der ikke hovedsageligt taler testsproget i hjemmet.

”Ulempen” ved ikke at tale testsproget i hjemmet er større i Sverige (36 point) end i Danmark (28 point), mens forskellene i Norge og Finland er endnu større, men ikke signifikante.

Forskelle mellem grupperne behøver dog ikke udelukkende at skyldes forskelle i brugen af sprog mellem familier, men kan også skyldes forskelle i den sociale og etniske sammensætning grupperne imellem. For eksempel kan det tænkes, at mere ressourcerstærke indvandrerfamilier i højere grad vælger at tale testsproget i hjemmet.

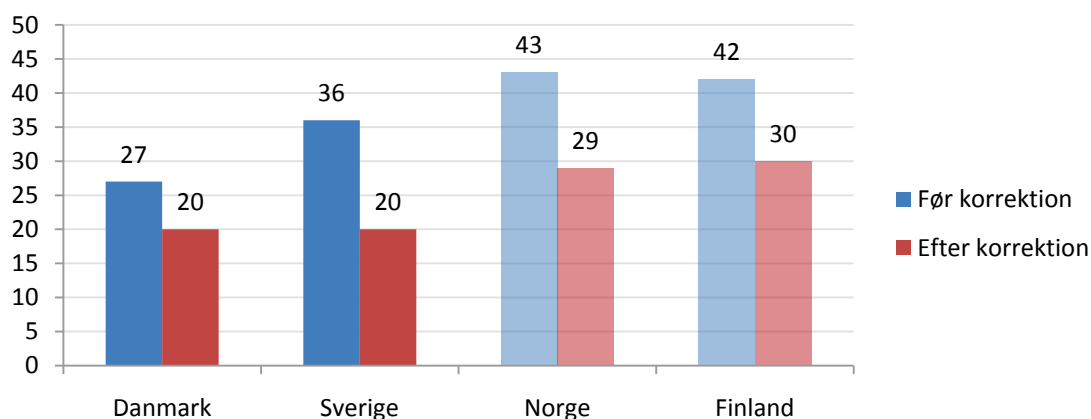
Figur 3.13 Gennemsnitlige læsescorer for et- og tosprogede elever i Danmark (tv.) og de nordiske lande (th.)



Note: Resultaterne for Island er ikke medtaget pga. for få observationer.

På baggrund af disse forskelle mellem elevgruppernes socioøkonomiske baggrund, kan man spørge, om de bedre læsefærdigheder blandt etsprogede elever alene skyldes, at de har en mere favorabel socioøkonomisk baggrund? Figur 3.14 viser forskellen i læsescorer mellem indvandrerelever, der henholdsvis taler og ikke taler testsproget i hjemmet, både før og efter korrektion for forskelle i socioøkonomisk baggrund.

Figur 3.14 Forskel i gns. læsescorer mellem et- og tosprogede indvandrere i de nordiske lande før og efter korrektion for socioøkonomisk baggrund



Note: Resultaterne for Island er ikke medtaget pga. for få observationer. Ikke-signifikante resultater er markeret med lys farve.

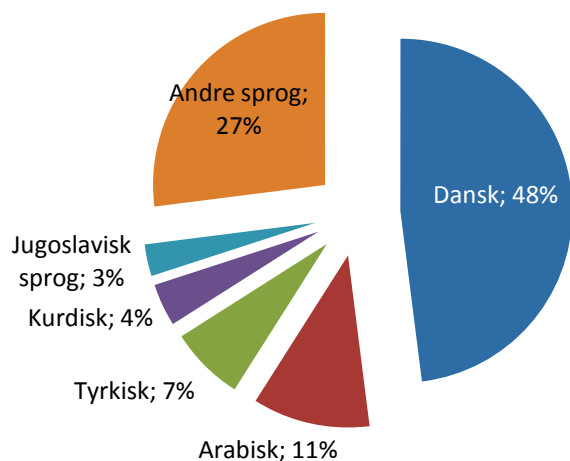
I Danmark scorer indvandrerelever, der taler dansk i hjemmet 28 point højere på læsetesten end indvandrerelever, der taler et andet sprog. I Sverige er forskellen med 36 point noget højere. Men tager man højde for forskelle i elevernes baggrund, så er der ikke længere forskel-

len mellem Danmark og Sverige: i begge lande klarer elever, der taler henholdsvis dansk og svensk sig 20 point bedre i læsetesten, end dem der ikke gør, når der vel at mærke er taget højde for forskelle i elevernes baggrund. Kun omtrent 30 % af læsescoreforskellen mellem indvandrerelever, der henholdsvis taler og ikke taler dansk i hjemmet, skyldes således forskelle i social baggrund. Resultatet peger derfor på, at der er en positiv (og statistisk sikker) sammenhæng mellem at tale testsproget i hjemmet og elevernes læsescore i Danmark og Sverige, mens en sådan statistisk sikker sammenhæng ikke findes i Norge og i Finland.

Indvandrersprogene

For Danmark er der fra elevspørgeskemaerne information om, konkret *hvilket* sprog eleverne mest taler i hjemmet. Danmark er dog det eneste af de nordiske lande, der har valgt at liste de store ikke-vestlige indvandrersprog i elevspørgeskemaet, og det er således ikke muligt at foretage en direkte sammenligning med de øvrige nordiske lande.¹⁷

Figur 3.15 Sprog talt i hjemmet hos indvandrerelever: andel af alle indvandrerelever



Note: Information om sprog talt i hjemmet mangler for 17 % af indvandrereleverne.

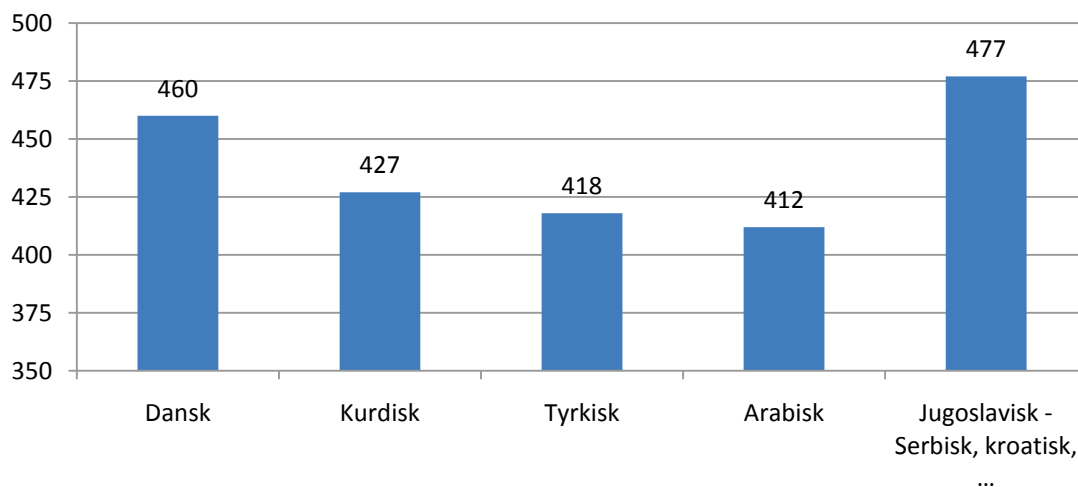
Figur 3.15 viser, hvor stor en andel af indvandrereleverne i PISA-datasættet, der taler de forskellige sprog. Næsten halvdelen taler mest dansk i hjemmet, mens 11 % taler arabisk, 7 % tyrkisk, 4 % kurdisk og 3 % taler jugoslaviske sprog¹⁸.

Figur 3.16 viser gennemsnitlige læsescorer for elever med indvandrerbaggrund i Danmark for de fem største sprog. Figur 3.17 angiver, hvor stor forskellen mellem elever i de enkelte sproggrupper er i forhold til indvandrerelever, der taler dansk – både før og efter korrektion for forskelle i elevernes socioøkonomiske baggrund.

¹⁷ En undtagelse er for arabisk talende elever i Danmark og Sverige. Denne gruppe har en gennemsnitlig læsescore på 412 i Danmark og på 402 i Sverige, men forskellen er ikke statistisk signifikant.

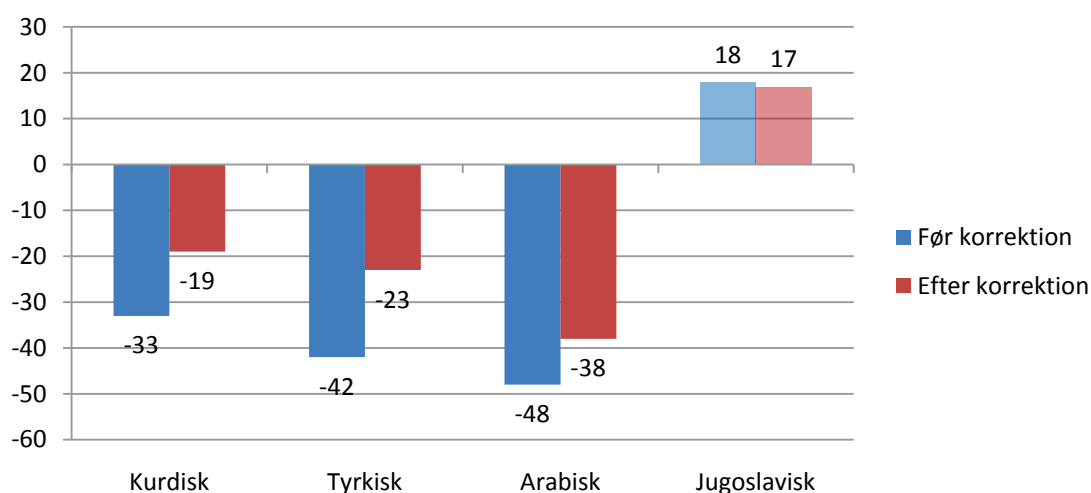
¹⁸ Kurdisk talende elever i Danmark kommer typisk fra Tyrkiet og Irak, men arabisk talende kommer både fra Libanon (statsløse palæstinensere) og Irak. Langt den største gruppe af dansk talende indvandrerelever kommer fra "øvrige lande" (dvs. fra andre lande end dem, som eksplicit er listet i elevspørgeskemaet: Tyrkiet, Pakistan, tidligere Jugoslavien, Libanon, Irak, Afghanistan, Somalia), og den næststørste gruppe kommer fra Tyrkiet.

Figur 3.16 Gennemsnitlige læsescorer for elever med indvandrerbaggrund efter sprog talt i hjemmet (Danmark)



Resultaterne viser, at blandt indvandrererelever, der mest taler et af de fem største sprog i hjemmet er det elever, der taler de jugoslaviske sprog, der med 477 point klarer sig bedst i læsetesten efterfulgt af indvandrererelever, der hovedsageligt taler dansk i hjemmet (460 point); figur 3.16. Statistisk set klarer indvandrererelever, der taler et jugoslavisk sprog og dem, der taler dansk, sig dog lige godt, idet forskellen ikke er statistisk sikker. Kurdisk, tyrkisk og arabisk talende elever opnår 427, 418 og 412 point i læsetesten, og forskellene i forhold til de dansk talende indvandrererelever er statistisk sikre. Den elevgruppe med laveste score (arabisk) klarer sig således 48 point dårligere end dansk talende indvandrererelever, hvilket svarer til en halv standardafvigelse eller det, eleverne typisk lærer i et helt skoleår.

Figur 3.17 Forskel i læsescorer i forhold til dansk talende indvandrererelever – før og efter korrektion



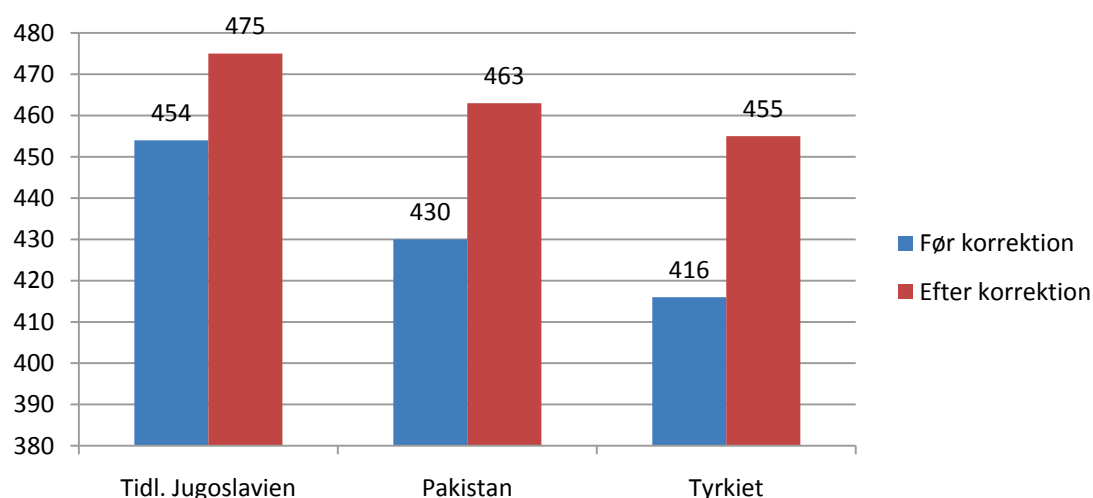
Note: Ikke-signifikante resultater er markeret med lys farve.

Hvis man tager højde for, at eleverne i de forskellige sproggrupper har forskellige forudsætninger med hensyn til socioøkonomisk status, så mindskes forskellen i forhold til de dansk talende indvandrerelever med mellem 20-45 %, undtagen for de jugoslavisk talende, hvor resultatet er uforandret, jf. figur 3.17. Når der korrigeres for forskelle i elevernes baggrund scorer de kurdisk og tyrkisk talende elever omkring 20 point lavere end de dansk talende, mens de arabisk talende scorer næsten 40 point lavere.

Oprindelsesland

Elevernes oprindelsesland og dermed deres etniske og kulturelle baggrund kan have betydning for deres testscore. Eleverne er i spørgeskemaerne blevet spurgt om deres eget og forældrenes fødeland. Figur 3.18 viser de gennemsnitlige testscore for elever fra de tre største oprindelseslande (Tyrkiet, tidligere Jugoslavien og Pakistan) før og efter korrektion for elevernes socioøkonomiske baggrund. Eleverne fra det tidligere Jugoslavien scorer højest, 454 point¹⁹, fulgt af elever med pakistansk baggrund (430 point) og elever med tyrkisk baggrund (416). Alt i alt er der næsten 40 points forskel mellem det højstscorerende og det lavestscorerende land. Når man korrigerer læsescore for, at eleverne har forskellig baggrund, ses at forskellene mellem de tre oprindelseslande nu er noget mindre: forskellen mellem top og bund er nu kun 20 point.

Figur 3.18 Forskel i læsescore efter indvandrerelevers oprindelsesland, med og uden korrektion for elevernes baggrund



Note: Elever fra det tidligere Jugoslavien, Pakistan og Tyrkiet i andre europæiske lande.

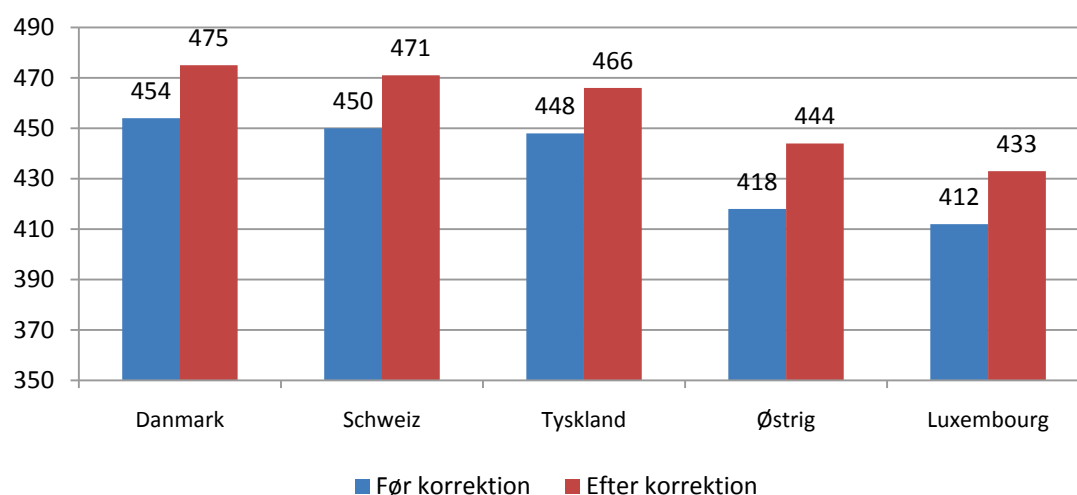
¹⁹ Det kan umiddelbart undre, at elever fra det tidligere Jugoslavien kun scorer 454 point, når de jugoslavisk talende elever i figur 3.16 har gennemsnitlige læsescore på 477. Men det skyldes, at kun 1/3 af eleverne fra det tidligere Jugoslavien også har et jugoslavisk sprog som det de taler mest i hjemmet. En anden 1/3 taler mest dansk i hjemmet, 1/6 taler mest albansk (som har betydeligt lavere score) og den sidste 1/6 taler andre sprog eller mangler information om sprog talt i hjemmet.

Elever fra det tidligere Jugoslavien, Pakistan og Tyrkiet findes ud over i Danmark også i en række andre europæiske lande. Her ses der på, hvordan disse elevgrupper klarer sig i disse andre lande, og der sammenlignes med, hvordan de klarer sig i Danmark. Det er dog ikke alle lande, der i deres elevspørgeskemaer har spurgt efter elevernes oprindelsesland. For disse lande kan en sådan sammenligning derfor ikke foretages.

Elever fra det tidligere Jugoslavien i Europa

Følgende lande har i PISA-undersøgelsen oplysninger om større grupper af elever med oprindelse i det tidligere Jugoslavien: Danmark, Schweiz, Tyskland, Østrig og Luxembourg. Elever fra det tidligere Jugoslavien klarer sig omtrent lige så godt som Danmark, Schweiz og Tyskland (mellem 448 og 454 point), mens elever med jugoslavisk oprindelse har betydeligt lavere læsescorer i Østrig og Luxembourg (418 og 412 point); jf. figur 3.19. Dette mønster gælder også efter korrektion for forskelle i elevernes baggrund.

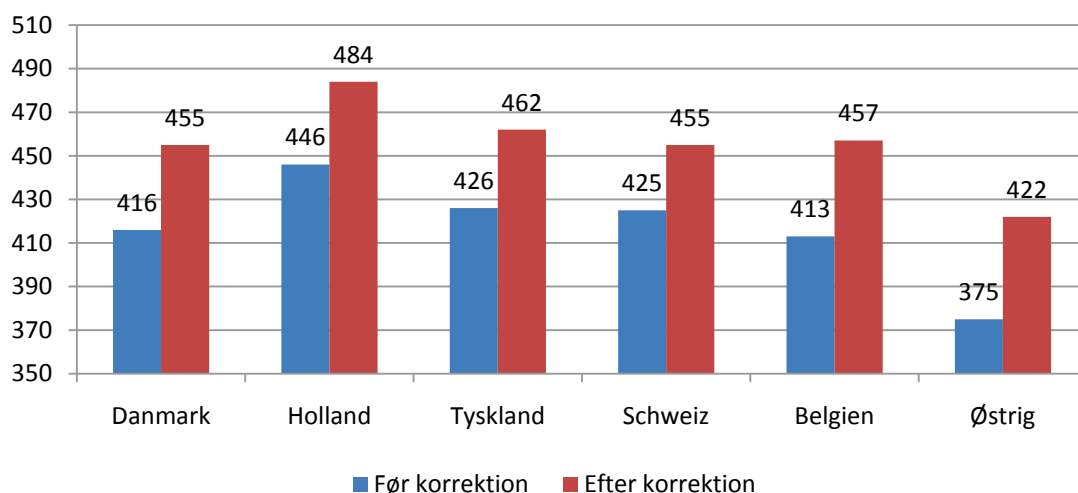
Figur 3.19 Gennemsnitlige læsescorer for indvandrere fra det tidligere Jugoslavien i forskellige lande, med og uden korrektion for elevens baggrund



Elever fra Tyrkiet i Europa

I PISA-undersøgelsen er der 6 lande med oplysninger om større grupper af elever med tyrkisk oprindelse: Danmark, Holland, Tyskland, Schweiz, Belgien og Østrig. Elever fra Tyrkiet klarer sig bedst i Holland, hvor de scorer 446 point, og de scorer lavest i Østrig med kun 375 point; jf. figur 3.20 De øvrige lande ligger på omtrent samme niveau med mellem 413 og 426 point. Efter korrektion for elevernes baggrund er gennemsnitsscoren højere i alle lande. Det betyder, at en del af elevernes lave score skyldes, at de kommer fra socioøkonomisk svagere hjem end OECD-elever i gennemsnit. Men selv efter at der er taget højde for forskelle i elevernes baggrund, er der forskel på, hvordan elever fra Tyrkiet klarer sig i de seks lande. Tyrkiske elever i Holland har med afstand de højeste korrigerede scorer (484 point), og tyrkiske elever i Østrig har klart de laveste (422 point). De øvrige fire lande, heriblandt Danmark, danner en midtergruppe med scorer mellem 455 og 462 point.

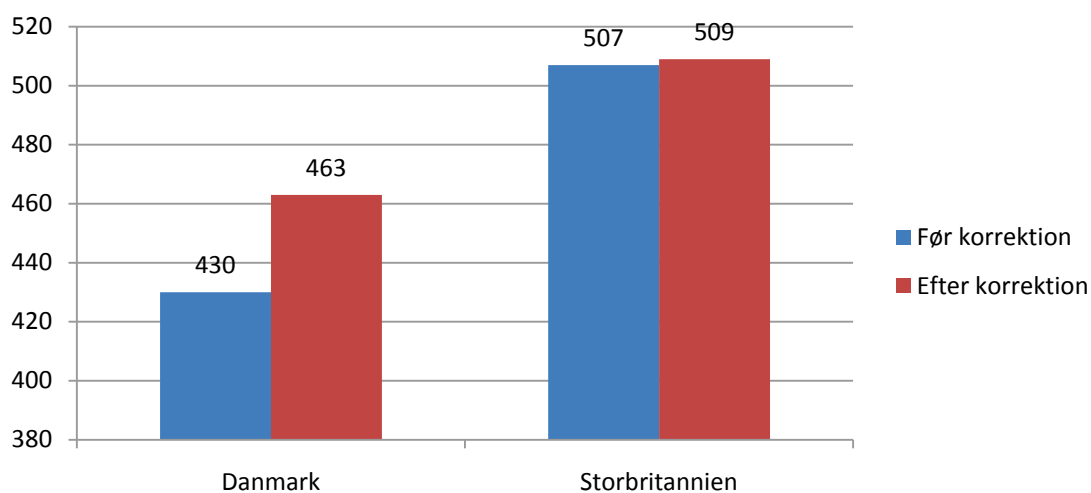
Figur 3.20 Gennemsnitlige læsescorer for indvandrere fra Tyrkiet i forskellige lande, med og uden korrektion for elevens baggrund



Elever fra Pakistan i Europa

I PISA-undersøgelsen er det kun i Danmark og Storbritannien, hvor der er oplysninger om en større gruppe elever fra Pakistan. Der er meget stor forskel på, hvordan elever med pakistansk baggrund klarer sig i læsetesten i Danmark og Storbritannien, selv efter korrektion for socioøkonomisk baggrund; jf. figur 3.21. Hvor elever med pakistansk baggrund i Danmark scorer 430 point, scorer pakistanske elever i Storbritannien med 507 point et bedre resultat end elever uden indvandrerbaggrund i Storbritannien (499 point; ikke vist). Forskellen mellem pakistanske indvandrelevener i Danmark og Storbritannien er således hele 77 point. Forskellen mindskes (til 46 point), når der tages højde for forskelle i elevernes socioøkonomiske status, men er stadig markant.

Figur 3.21 Gennemsnitlige læsescorer for indvandrere fra Pakistan i Danmark og Storbritannien, med og uden korrektion for elevens baggrund



Forskellene viser, hvordan elever, som har samme oprindelsesland, men hvis familier har valgt at bosætte sig i forskellige europæiske lande, klarer sig i PISA's læsetest. Disse tilbageværende forskelle i elevernes læsescorer (efter social korrektion) kan dels skyldes værtslandenes forskellige succes med deres integrationspolitik, men også værtslandenes indvandringspolitikker kan have betydning. Desuden kan elevernes socioøkonomiske baggrund i 15-års alderen, målt ved forældrenes uddannelse og stillingsplacering på arbejdsmarkedet, også være påvirket af værtslandets integrationspolitik, hvilket trækker i retning af, at resultaterne vil undervurdere et lands succes med integrationen.

For at **opsummere hovedresultaterne** fra denne del af kapitlet, så klarer elever uden indvandrerbaggrund sig generelt signifikant bedre end både 1. og 2. generationsindvandrer-elever i læsning, også når der er korrigeret for socioøkonomisk baggrund. Efterslæbet i læsningen bliver dog markant mindre over indvandrergenerationerne i Danmark (og Sverige), hvor efterslæbet for 2. generationselever er signifikant mindre end for 1. generationselever. Efterslæbet i 2. generation formindskes med 50 % i forhold til 1. generation, når der er korrigeret for social baggrund (**fra 54 til 27 point**). En sammenligning med resultater fra PIRLS 2006-testen viser, at efterslæbet for 2. generation er markant stigende mellem 4. og 8./9. klasse (**20 point**).

Andelen af elever uden funktionelle læsefærdigheder er med 32 % også lavere blandt 2. generationselever end i 1. generation (43 %), men er med 32 % stadig stort. Til sammenligning er 13 %, af eleverne uden indvandrerbaggrund, uden funktionelle læsefærdigheder.

Også blandt indvandrerleverne scorer pigerne markant højere i læsetesten end drengene. Forskellen i læsescore mellem kønnene er lige så stor som for elever uden indvandrerbaggrund (**30 point**). Modsat til hvad man måske kunne have forventet, er drengenes efterslæb således ikke større blandt indvandrerleverne.

Det er desuden af betydning for 1. generationselevernes læsescorer, om de er kommet til Danmark i førskolealderen eller først efter indskoling. Børn, der kommer til Danmark før de fylder 6 år, læser således signifikant bedre som 15-årige, end børn der først kommer i 6-12-års-alderen (**25 point**). Resultatet peger på, at det kunne være nyttigt at se nærmere på indsatser, der er specielt rettet mod senere ankomne indvandrerbørn. I Danmark (og Sverige) er der endvidere en positiv (og statistisk sikker) sammenhæng mellem at tale testsproget i hjemmet og elevernes læsescorer (**20 point**). Det er dog uklart, hvad denne sammenhæng skyldes: at generelt bedre integrerede familier vælger at tale dansk, eller om det at tale dansk fremmer læsefærdighederne. Mest sandsynligt skyldes sammenhængen en vekselvirkning mellem de to forklaringer. Ser man på, hvilke sprog der tales i hjemmene, så er der ikke forskel på, hvordan indvandrerlever der taler henholdsvis dansk og et jugoslavisk sprog i hjemmet klarer sig i læsetesten. Kurdisk og tyrkisk talende elever har dog signifikant lavere scorer (**-20 point**), og de arabisk talende opnår endnu lavere scorer (**-40 point**).

3.2 Indvandrerfamiliers socioøkonomiske baggrund og elevernes læsescorer

Forældrenes uddannelse

Eksisterende forskning peger på forældrenes uddannelse som en vigtig faktor, som har betydning for børnenes kompetencer. Figur 3.22 viser forældrenes højeste uddannelse for 1. og 2. generationsindvandrerelever og for elever uden indvandrerbaggrund i Danmark; jf. boks 3.2 og definitionen af indvandrergenerationerne. Figuren viser, hvor stor en del af eleverne der har forældre med henholdsvis grundskoleuddannelse, ungdomsuddannelse eller videregående uddannelse som højeste uddannelse. Ungdomsuddannelse dækker over gymnasial eller erhvervsfaglig, samt kort videregående uddannelse²⁰, og videregående uddannelse dækker over mellemlang og lang videregående uddannelse, samt forskeruddannelse (ph.d.). Man bør dog være opmærksom på, at forældrenes uddannelse for manges vedkommende er taget i hjemlandet, og at de opnåede kvalifikationer ikke nødvendigvis vil svare til en dansk uddannelse af samme længde.

Boks 3.2

PISA skelner mellem tre typer af indvandrerelever:

- *Indfødte*: Elever uden indvandrerbaggrund. Dvs. elever, hvor mindst én af forældrene er født i det land, hvor eleven bor/er blevet testet.
- *2. generationsindvandrere*: Elever, som er født i (test-)landet, men hvor begge forældre er født i et andet land.
- *1. generationsindvandrere*: Elever, som er født udenlands, og hvor begge forældre er født i udlandet.

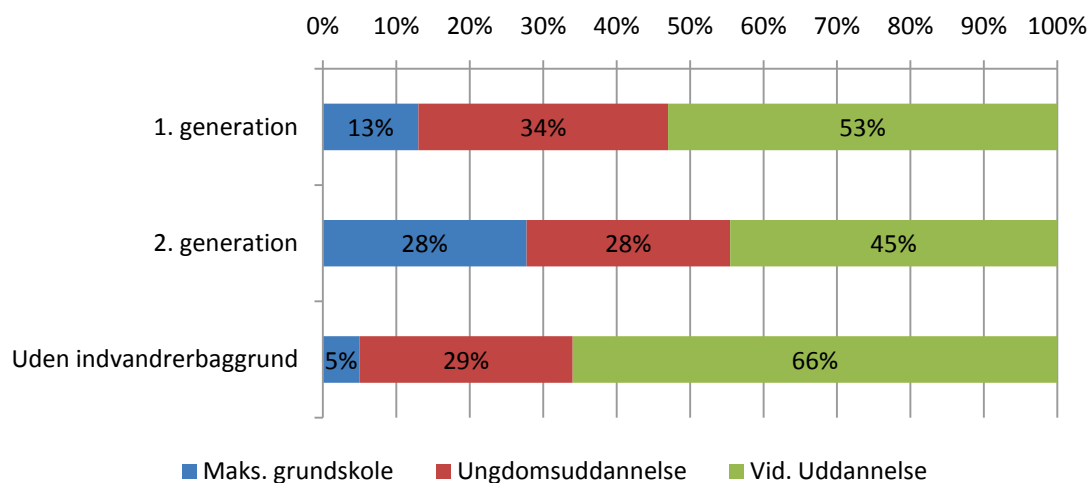
Elever med indvandrerbaggrund omfatter således både 1. og 2. generationselever.

Der er to hovedpointer at fremhæve; jf. figur 6.1. For det første er forældreuddannelsen blandt indvandrerelever generelt lavere end blandt elever uden indvandrerbaggrund. Hvor kun 5 % af de danske elever har forældre, hvor den længstuddannede højst har en grundskoleuddannelse, er det tilfældet hos 23 % af indvandrereleverne (13 % i 1. generation og 28 % i 2. generation). I den anden ende af uddannelsesskalaen har 66 % af de danske elever forældre, hvor den længstuddannede har en videregående uddannelse, hvor det gælder 47 % af indvandrereleverne.

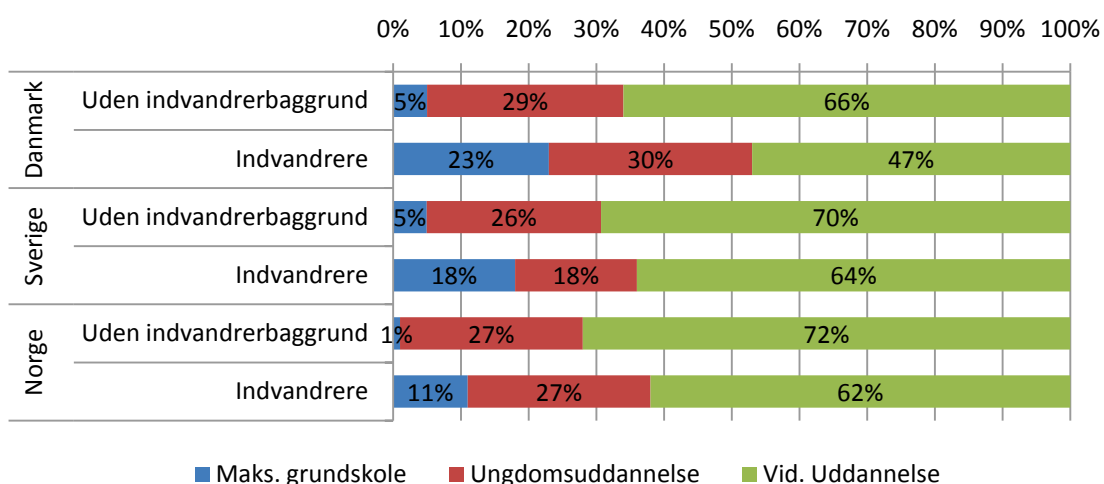
For det andet er forældrene til 1. generationselever i Danmark i gennemsnit bedre uddannet end forældrene til indvandrerelever, der er født i Danmark. Forskellen mærkes særligt blandt de lavtuddannede, hvor andelen af forældre, som begge er ufaglærte (maks. grundskoleuddannelse) blandt 2. generationselever er dobbelt så højt (26 %) som blandt 1. generationselever (13 %).

²⁰ Det er i PISA 2009 ikke muligt at skille de korte videregående uddannelser fra de gymnasiale uddannelser.

Figur 3.22 Forældreuddannelse for elever med og uden indvandrerbaggrund i Danmark



Figur 3.23 Forældreuddannelse for elever med og uden indvandrerbaggrund i de nordiske lande



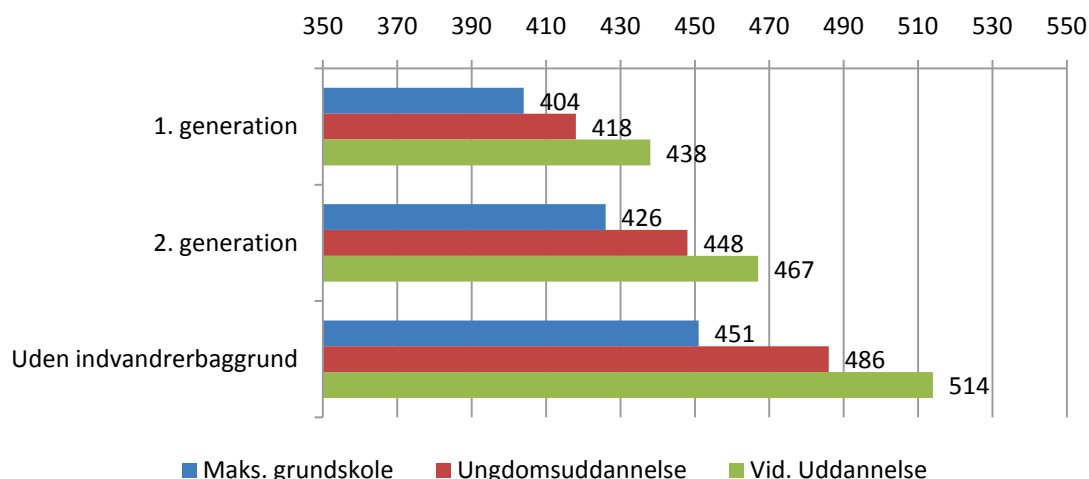
Note: Resultaterne for Finland og Island er ikke medtaget pga. for få observationer.

Figur 3.23 viser forældrenes højeste uddannelse for elever med og uden indvandrerbaggrund i Danmark, Sverige og Norge, som er de nordiske lande med tilstrækkeligt mange elever i de enkelte kategorier. Det gælder for alle tre lande, at forældrene til elever uden indvandrerbaggrund i gennemsnit er bedre uddannede end forældrene til indvandrer elever. Der er dog, især i Norge, færre indvandrer elever, hvor forældrene begge er ufaglærte (11 % vs. 23 % i Danmark). Både i Norge og Sverige er der flere indvandrer elever end i Danmark, hvor mindst én forælder har en lang uddannelse (Norge og Sverige over 60 %, i Danmark 47 %).

Figur 3.24 viser de gennemsnitlige læsescorer efter forældreuddannelse for 1. og 2. generationselever, samt elever uden indvandrerbaggrund i Danmark. To pointer er værd at frem-

hæve: højere forældreuddannelse er klart relateret med højere læsescorer i alle tre elevgrupper. Men selvom forældrene er i samme uddannelseskategori, så er der stor forskel efter elevernes indvandrerbaggrund på, hvordan de klarer sig. For eksempel opnår elever uden indvandrerbaggrund med ufaglærte forældre 451 point i læsetesten, mens 1. generationselever kun opnår 404 point, dvs. næsten 50 point eller en halv standardafvigelse lavere. Forskellen er endnu større blandt de højtuddannede. Her får elever uden indvandrerbaggrund af højtuddannede forældre i gennemsnit 514 point i læsetesten, mens 1. generationselever med højtuddannede forældre kun får 438 point, altså en forskel på 75 % af en standardafvigelse. Generelt er spændet mellem at have lavt og højtuddannede forældre for elever uden indvandrerbaggrund større end for indvandrererelever: elever uden indvandrerbaggrund af højtuddannede forældre scorer 63 point højere end danske elever af ufaglærte. Samme forskel er kun 34 point for 1. generationselever og 41 point for 2. generationselever.

Figur 3.24 Gennemsnitlige læsescorer efter forældreuddannelse for elever med og uden migrationsbaggrund i Danmark

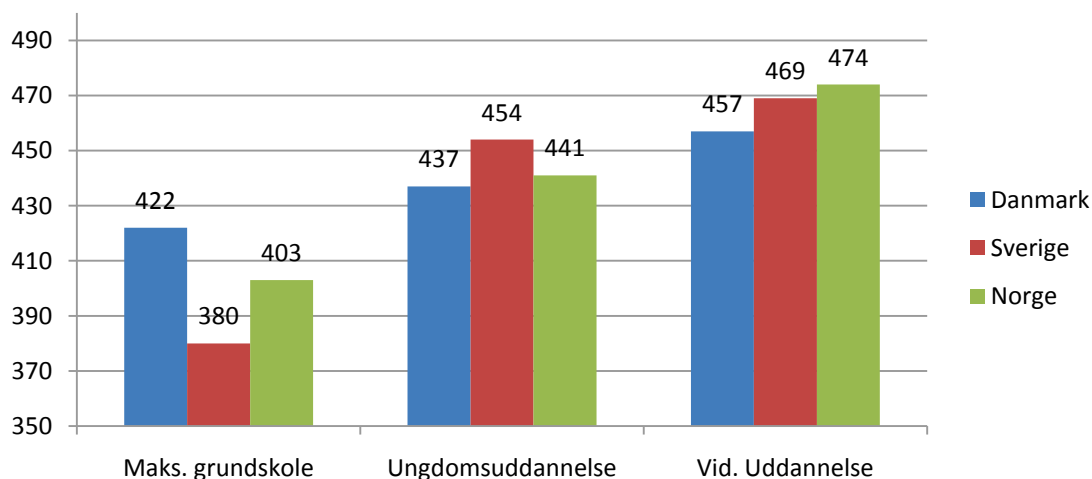


Men hvordan klarer indvandrererelever i Danmark sig sammenlignet med indvandrererelever med samme forældreuddannelse i Sverige og i Norge? Figur 3.25 viser gennemsnitlige læsescorer for indvandrererelever i de tre nordiske lande efter forældrenes uddannelse. Umiddelbart ville man forestille sig, at elever med samme forældreuddannelse ville klare sig omtrent ens i de nordiske lande. Det viser sig dog ikke at være tilfældet især for elever med ufaglærte forældre. Her er der faktisk hele 42 point forskel mellem det land, hvor de klarer sig dårligst (Sverige: 380 point) og det land, hvor de klarer sig bedst (Danmark: 422 point), og denne forskel er statistisk sikker. Norge ligger i midten med 403 point²¹. Forskellen mellem hvordan elever med forældre med ungdomsuddannelse og videregående uddannelse i de tre lande klarer sig, er med 17 point, noget mindre. Disse forskelle er ikke statistisk forskellige fra nul

²¹ Forskellen mellem de 422 point i Danmark og de 403 i Norge er dog ikke statistisk signifikant, dvs. statistisk set klarer elever i Norge sig ikke ringere end i Danmark.

og dermed er der ikke statistisk forskel på, hvordan indvandrerelever med forældre, som har en uddannelse (ungdoms- eller videregående uddannelse) klarer sig i de tre nordiske lande.

Figur 3.25 Gennemsnitlige læsescorer efter forældreuddannelse for indvandrerelever i de nordiske lande

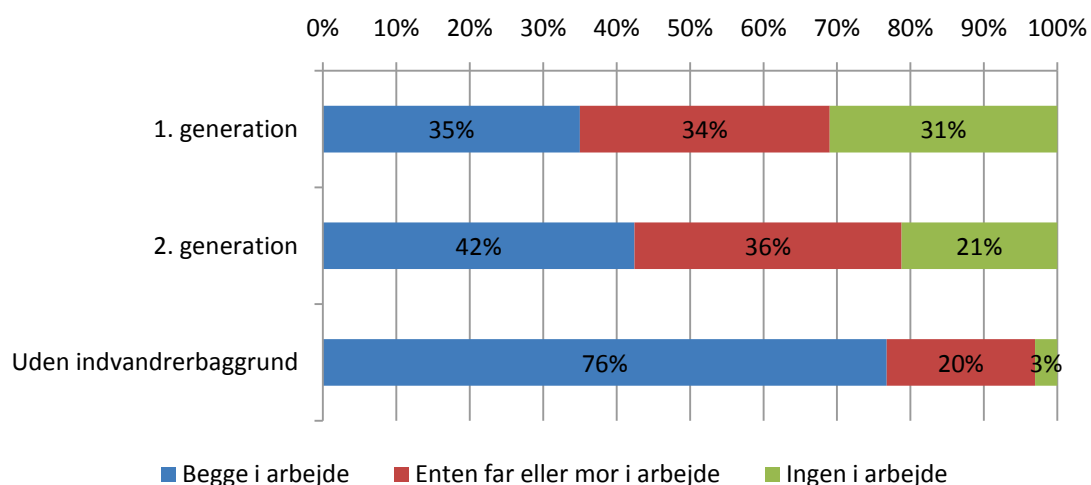


Note: Resultaterne for Finland og Island er ikke medtaget pga. for få observationer.

Beskæftigelse

Forældrenes arbejdsmarkedstilknytning kan være en indikator for, hvor velintegreret familien er i Danmark, og det kan have betydning for, hvordan deres børn klarer sig i skolen. Fra PISA-spørgeskemaet er der oplysninger om elevernes far og mor er i arbejde. Ud fra svarene er der dannet følgende kategorier: begge forældre er i arbejde (fuldtid eller deltid), kun én af forældrene er i arbejde, og hverken far eller mor er i arbejde.

Figur 3.26 Forældrenes beskæftigelse for elever med og uden indvandrerbaggrund i Danmark

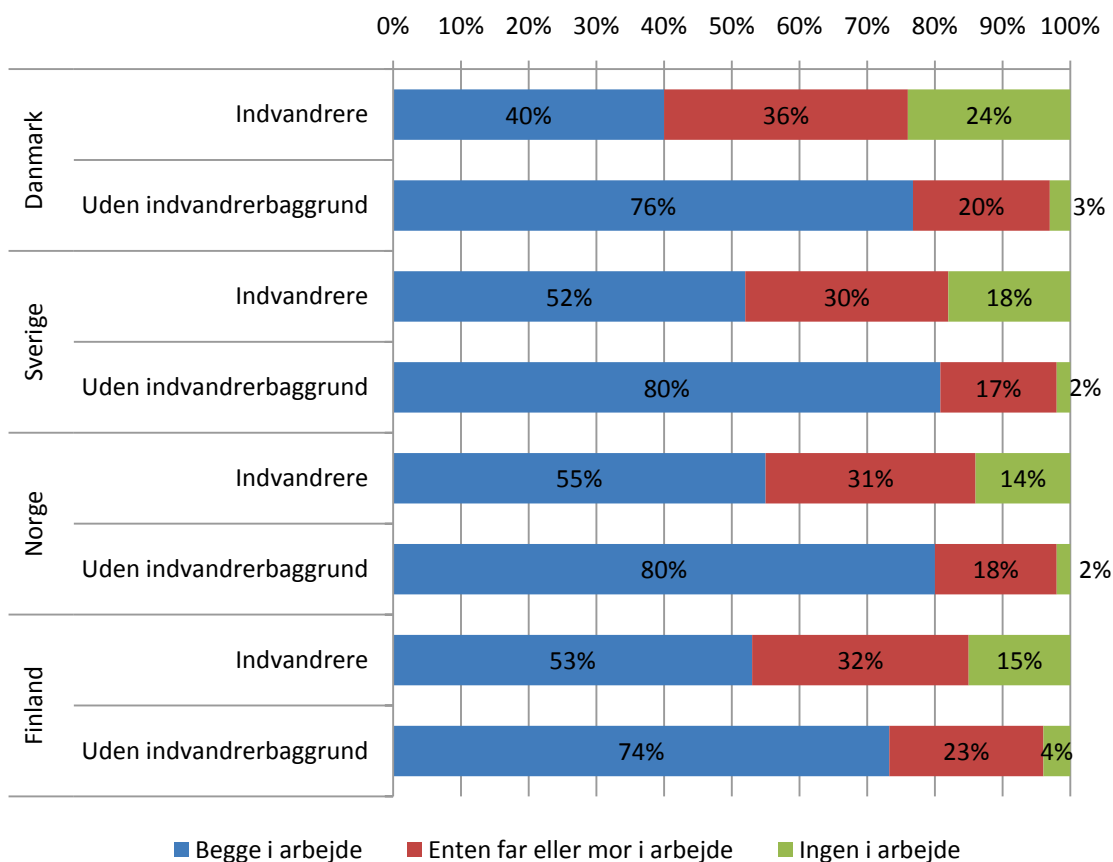


Figur 3.26 viser forældrenes beskæftigelsesstatus for 1. og 2. generationselever i Danmark, samt elever med dansk baggrund. Der er en markant forskel i arbejdsmarkedstilknytningen mellem elever uden indvandrerbaggrund og indvandrerlever: hvor kun 3 % af eleverne uden indvandrerbaggrund har forældre, som begge ikke er i arbejde (enten er arbejdssøgende eller står uden for arbejdsmarkedet), så gælder dette for 31 % af 1. generationseleverne og 21 % af 2. generationseleverne. Der er desuden en betydelig større del af indvandrerforældrene, hvor kun én af forældrene er i arbejde (ca. 35 % mod 20 % for danske forældre).

Det samme billede findes i de nordiske lande, som har et tilstrækkeligt stort antal indvandrerlever til at lave en opdeling efter beskæftigelsesstatus – Danmark, Sverige, Norge og Finland; jf. figur 3.27. Markant flere indvandrerlever har forældre, hvor ingen er i arbejde og der er flere, hvor kun én af forældrene er i arbejde. Der er dog forskelle på tværs af landene. Mens andelen af elever uden indvandrerbaggrund, hvor ingen af forældrene er i arbejde, næsten er ens i de nordiske lande (mellem 2-4 %), så varierer denne andel blandt indvandrerlever mellem 14-15 % i Norge og Finland, 18 % i Sverige og hele 24 % i Danmark. Andelen af indvandrerlever, hvor kun én forælder er i arbejde er også lidt højere blandt indvandrere i Danmark. Alt i alt summer det op til, at kun 40 % af indvandrerlever i Danmark har forældre, som begge er i arbejde, hvor tallet i de øvrige nordiske lande er over 50 %²². Der er således tegn på, at arbejdsmarkedsintegrationen blandt indvandrere i Danmark halter efter de øvrige nordiske lande.

²² Forskellene er signifikante, dvs. der er i Danmark signifikant færre indvandrerforældre, hvor begge er i arbejde end i de øvrige tre lande.

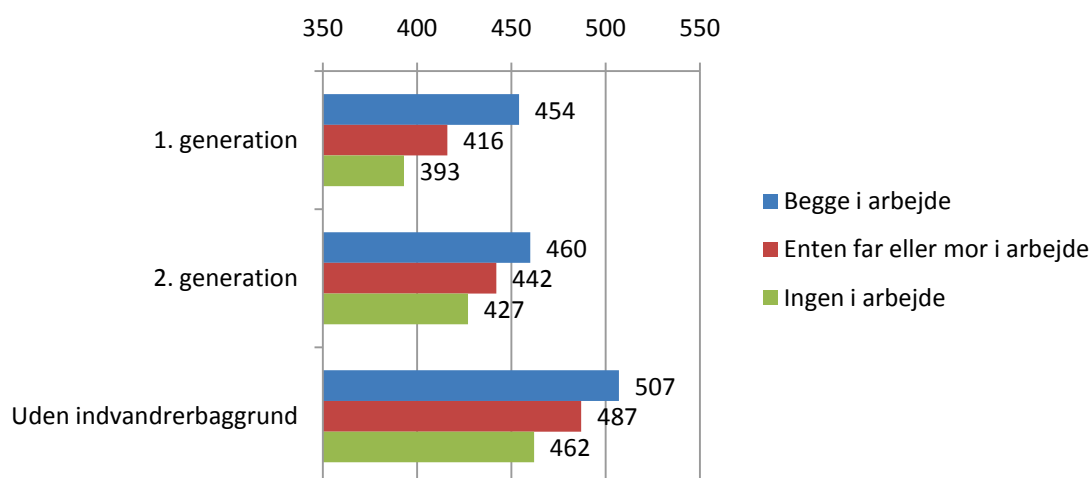
Figur 3.27 Forældrenes beskæftigelse for elever med og uden indvandrerbaggrund i de nordiske lande



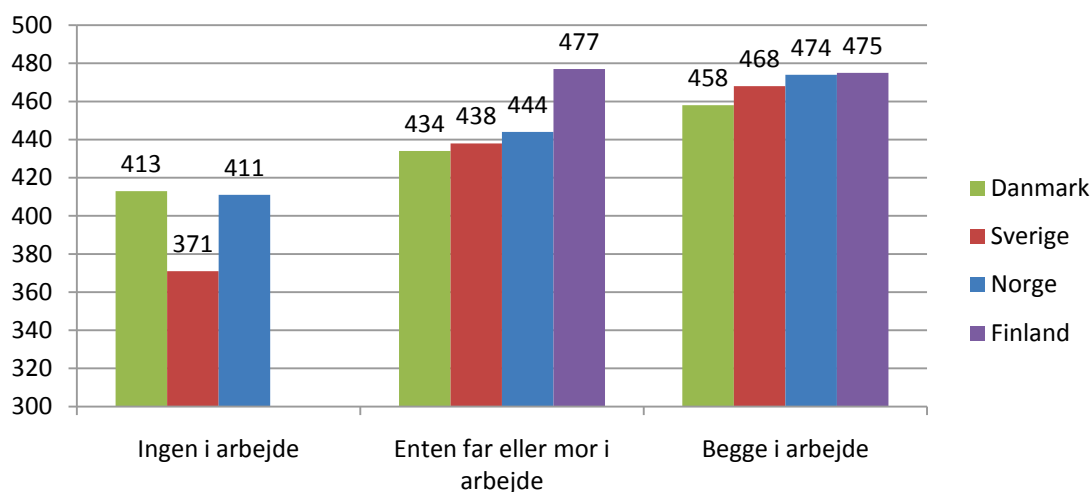
Note: Resultaterne for Island er ikke medtaget pga. for få observationer.

Figur 3.28 viser gennemsnitlige læsescorer for danske elever og indvandrerelver i 1. og 2. generation. Danske elever klarer sig generelt bedre, uanset forældrenes arbejdsmarkedstilknudning. Blandt indvandrerelverne, opnår 2. generationselever, hvor kun én eller ingen af forældrene er i arbejde, højere testscore end 1. generationselever, og denne forskel er signifikant. Blandt indvandrerelver, hvor begge forældre er i arbejde er 1. generation dog på højde med 2. generation.

Figur 3.28 Gennemsnitlige læsescorer efter forældrebeskæftigelsen for elever med og uden indvandrerbaggrund i Danmark



Figur 3.29 Gennemsnitlige læsescorer efter forældrebeskæftigelsen for indvandrerelver i de nordiske lande



Note: Resultaterne for Island og kategorien "ingen i arbejde" for Finland er ikke medtaget pga. for få observationer.

Igen skal vi se på, hvordan indvandrerelver i Danmark klarer sig i forhold til indvandrerelver i de øvrige nordiske lande. Når vi deler op efter beskæftigelsesstatus er der i alle nordiske lande undtagen Island tilstrækkeligt mange elever i de enkelte kategorier til at kunne foretage en sådan opdeling. Figur 3.29 viser gennemsnitlige læsescorer efter forældrebeskæftigelsen for indvandrerelver i de fire lande. Figur 3.30 viser forskellen i læsescorer for elever, hvor henholdsvis begge eller ingen af forældrene er i arbejde, sammenlignet med elever, hvor én forælder er i arbejde. Resultaterne vises både før og efter socioøkonomisk korrektion.

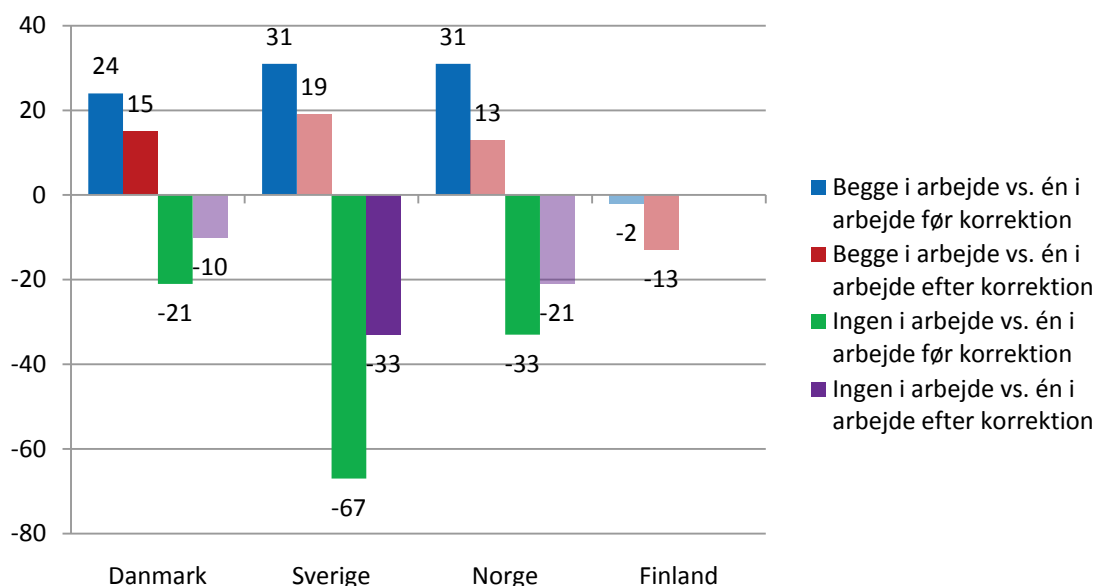
To forhold er iøjnefaldende. For det første scorer de finske indvandrerelever, hvor kun én forælder er i beskæftigelse, særligt højt i sammenligning med de øvrige lande (figur 6.8), men denne forskel er ikke statistisk signifikant. For det andet klarer svenske indvandrerelever, hvor ingen forælder er i arbejde, sig særligt ringe i en nordisk sammenligning (forskellen i testscore til Norge og Danmark er signifikant). Et lignende mønster så vi i sammenligningen med hensyn til forældreuddannelsen, hvor svenske indvandrerelever med ufaglærte forældre havde særligt lave læsescorer; jf. figur 3.25.

Elever med to udearbejdende forældre har højere læsescorer end elever med kun én udearbejdende forælder i alle lande i figur 3.30 på nær Finland, hvor der ikke er forskel. Når der korrigeres for elevernes socioøkonomiske baggrund, er det dog kun i Danmark, at der er en signifikant forskel tilbage. Elever, hvor ingen af forældrene er i arbejde, har lavere læsescorer end elever, hvor én forælder er i arbejde. Forskelle efter social korrektion er dog kun signifikant i Sverige.

Samlet set viser resultaterne, at 1) indvandrerelever i Sverige, hvor ingen af forældrene er i arbejde scorer særligt lavt i læsetesten, samt 2) at det kun er i Danmark, hvor det synes at være en fordel med hensyn til læsescore, at begge forældre er udearbejdende frem for kun én.

I en dansk sammenhæng peger resultaterne på, at det ikke er tilstrækkeligt kun at få én forælder ud på arbejdsmarkedet, men at det kræver at få begge forældre ud på arbejdsmarkedet for at få en signifikant forbedring af børnenes skolepræstationer.

Figur 3.30 Forskel i læsescorer med hensyn til beskæftigelsesstatus for indvandrerelever i de nordiske lande, før og efter korrektion for ESCS

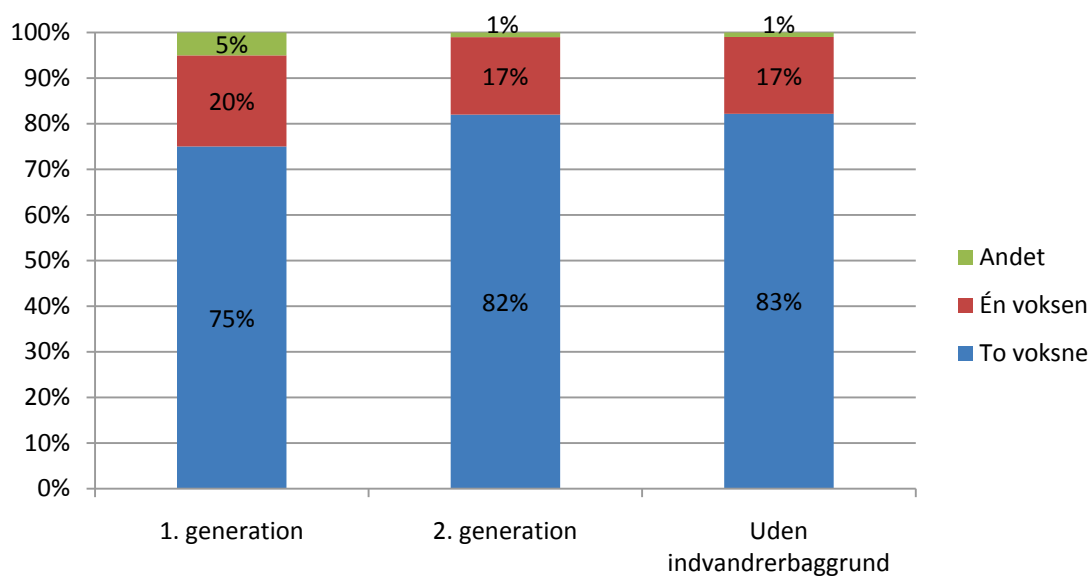


Note: Resultaterne for Island er ikke medtaget pga. for få observationer. Hhv. signifikante og ikke-signifikante resultater er markeret med hhv. mørk og lys farve.

Familiestruktur

Som nævnt indledningsvist, er et støttende miljø i hjemmet vigtigt for børnenes læring. I familier med en enlig forsørger kan det være sværere at finde tid og overskud til at støtte børnene, når den enlige forælder står alene med både forsørgerbyrden og opdragelsen. Fra PISA-spørgeskemaerne til eleverne er der information, om eleven bor sammen med to voksne, dvs. en mor og en far/papfar eller en far og en mor/papmor²³, eller kun sammen med sin far eller mor (eller ingen af delene). Figur 3.31 viser andelen af elever i de tre familietyper i Danmark. Det fremgår at langt de fleste elever bor i en familie med to voksne. I 1. generation er det dog lidt færre (75 %) end i 2. generation eller blandt elever uden indvandrerbaggrund, hvor over 80 % bor med to voksne. Der er lidt flere blandt 1. generationsindvandrerne, der kun bor med en mor eller far (20 %) eller som slet ikke bor sammen med en forælder (5 %).

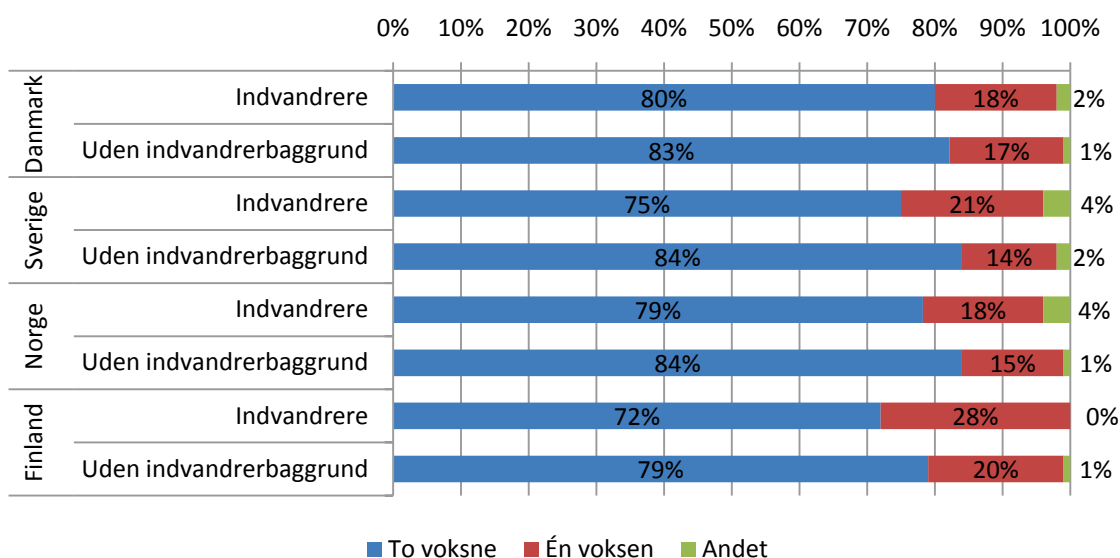
Figur 3.31 Familiestruktur for elever i Danmark



Resultaterne for de fire nordiske lande med tilstrækkeligt datamateriale, figur 3.32, viser, at det er et gennemgående træk, at der er færre familier med to voksne blandt indvandrerlever end blandt elever uden indvandrerbaggrund. Andelen af indvandrerlever, der bor uden to voksne varierer mellem 18 % i Danmark og Norge til 28 % i Finland.

²³ I PISA 2009 skelnes der ikke mellem, om eleven bor sammen med mor og far eller med en mor eller far, som har dannet nyt par.

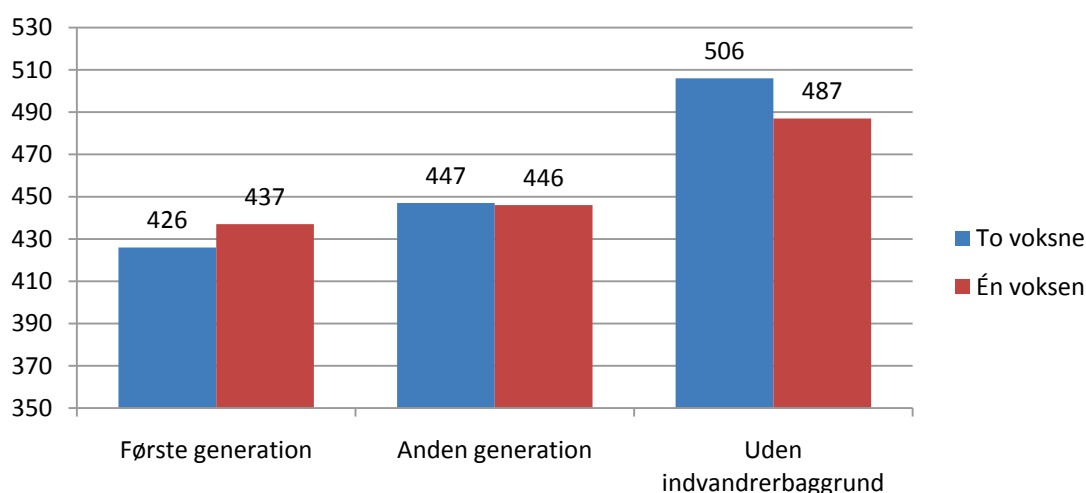
Figur 3.32 Familiestruktur for elever i de nordiske lande



Note: Resultaterne for Island er ikke medtaget pga. for få observationer.

Men hvordan klarer elever i henholdsvis familier med to og én voksen sig i læsetesten? Figur 3.33 viser gennemsnitlige læsescorer for de to familietyper. Der er for få elever i datamaterialet, der bor i "andre" familietyper, hvorfor resultater for dem ikke er medtaget her. Resultaterne viser, at 1. generationselever, der bor i en eneforsørgerfamilie i gennemsnit har højere læsescorer end elever i en familie med to voksne, men forskellen er ikke statistisk sikker. Dvs. statistisk set, er der ikke forskel på, hvordan 1. generationselever i familier med én og to voksne klarer sig. For 2. generationselever er der heller ikke forskel i læsescorer for familier med henholdsvis én og to voksne. Kun for elever uden indvandrerbaggrund er der en statistisk sikker forskel, og her er det elever i familier med to voksne, der opnår læsescorer, der er 19 point højere.

Figur 3.33 Familiestruktur og læsescorer for elever i Danmark



Når man korrigerer forskellene mellem familietyperne for forskelle i elevernes socioøkonomiske baggrund, mindskes forskellene i testscore dog til 4 point for elever uden indvandrerbaggrund, og forskellen er ikke længere signifikant (resultater ikke vist). Alt i alt er der således hverken for elever med eller uden indvandrerbaggrund en selvstændig påvirkning af, om de bor med én eller to voksne i familien på elevernes læsescorer.

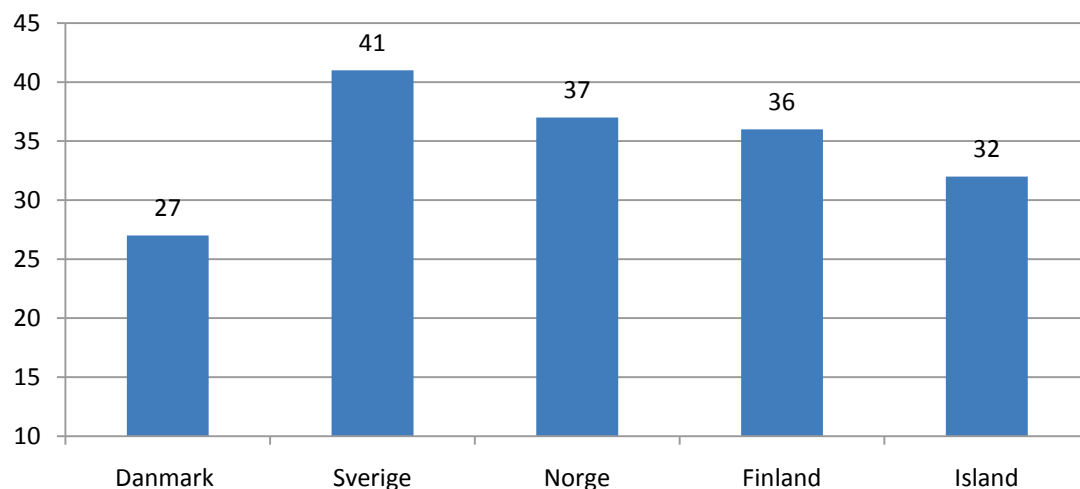
Betydningen af forældrenes socioøkonomiske og kulturelle baggrund for læsescorer

Når vi vil se på den samlede betydning af elevernes socioøkonomiske baggrund på elevernes læsekompetence, er det nyttigt at anvende det samlede indeks, ESCS, som OECD har dannet. Indekset kombinerer aspekter af økonomiske, sociale og kulturelle forhold i elevens hjem; jf. også boks 3.1. I indekset indgår informationer om forældrenes stillingsplacering og uddannelse, og besiddelser i elevens hjem. Én måde at opsummere betydningen af den enkelte elevs hjemmebaggrund på er ved at se på, hvor meget en forbedring i elevernes socioøkonomiske baggrund (på en standardafvigelse) betyder for elevernes læsescore.

Figur 3.34 viser, hvor mange point elevernes læsescorer er højere, når deres socioøkonomiske baggrund er én standardafvigelse bedre²⁴. Resultaterne vises for elever med og uden indvandrerbaggrund i de nordiske lande. En forskel på én standardafvigelse på elevernes socioøkonomiske baggrund er i Danmark relateret til en forskel i læsescoren på 27 point for indvandrelever. Forskellen i læsescoren for de øvrige nordiske lande ligger alle over den danske og varierer mellem 32 point i Island og 41 point i Sverige. Resultaterne tyder på, at den sociale arv betyder mindre for indvandrelevernes læsescorer i Danmark end i Sverige (forskellen i forhold til Sverige er signifikant, mens forskellen til Norge og Finland ikke er). At der i Danmark er en relativ svag relation mellem hjemmebaggrund og læsefærdigheder for indvandrelever, er et udtryk for, at det alt andet lige er nemmere for indvandrelever i Danmark at bryde den sociale arv, end når relationen er stærkere, som i Sverige.

²⁴ Dette er estimeret i en simpel regressionsmodel for indvandrerstikprøven, hvor læsescorer er den afhængige variabel og ESCS-indekset er den forklarende variabel.

Figur 3.34 Betydning af socioøkonomisk baggrund for læsescorer for indvandrelever i de nordiske lande



For at opsummere specielt resultaterne for Danmark, så er det kun i Danmark, hvor det er en fordel med hensyn til læsescorer, at begge forældre er udearbejdende frem for kun én (*15 point*). Det er således ikke tilstrækkeligt at få én forælder i job, men resultaterne indikerer, at det kræver at få begge forældre ud på arbejdsmarkedet for at få en signifikant forbedring af børnenes skolepræstationer. Familienstrukturen synes derimod ikke at spille en særlig rolle for læsescorer blandt indvandrelever.

For indvandrelever er der i Danmark en relativ svag relation mellem hjemmebaggrund og læsefærdigheder. Det er et udtryk for, at det alt andet lige er nemmere for indvandrelever i Danmark at bryde den sociale arv end i Sverige, hvor den relation er signifikant stærkere.

4 Skolernes elevsammensætning og elevernes læsefærdigheder, hjemmebaggrund og skoleforhold

Elever af anden etnisk herkomst end dansk udgør omkring 10 % af grundskoleeleverne i Danmark. Denne andel har været stabil i perioden 2005-2008, jf. Undervisningsministeriet (2010). Disse elever er imidlertid ikke jævnt fordelt på de danske skoler. Der er skoler med meget få indvandrerlever og andre skoler, hvor det er elever uden indvandrerbaggrund, der er i mindretal. Én af årsagerne til denne ujævne fordeling er, at indvandrerfamilier primært bor i eller omkring de større byer.²⁵ Derudover betyder det frie skolevalg, at stadig flere forældre vælger at sende deres børn på privatskole eller på en skole uden for skoledistriktet (Egelund & Tranæs 2008). Når PISA 2009 resultaterne samtidig viser, at elever med indvandrerbaggrund generelt er fagligt svagere end elever uden indvandrerbaggrund, er der god grund til at se nærmere på skolernes sammensætning af elever med og uden indvandrerbaggrund. I dette kapitel vil vi bl.a. se nærmere på, hvordan elever på skoler med forskellige elevsammensætninger klarer sig i PISA-læsetesten, hvor meget de læser i fritiden og deres oplevelse af undervisningsmiljøet på skolen. Fokus vil rette sig mod sammenligninger på tværs af skoletyper, men også mellem elever med og uden indvandrerbaggrund inden for en given type skole.

Vi har i kapitel 3 set, at elever med indvandrerbaggrund generelt har svagere socioøkonomisk baggrund end elever uden indvandrerbaggrund. Blandt de nordiske lande er denne forskel specielt tydelig i Danmark og Island og mindst i Finland. Det betyder, at der på skoler med mange indvandrerlever – alt andet lige – vil være flere elever med en svag familiebaggrund sammenlignet med skoler med få indvandrerlever. Elevernes familiebaggrund beskrives bl.a. ved forældrenes uddannelse og beskæftigelse. Det er velkendt, at der er en positiv sammenhæng mellem forældrenes uddannelsesniveau og børnenes faglige færdigheder.²⁶ Vi vil derfor i flere af analyserne i dette kapitel tage højde for forskelle i elevernes socioøkonomiske og kulturelle baggrund. På denne måde vil vi bedre kunne skelne mellem, hvor meget af fx forskellene mellem elevernes læsekompetencer kan tilskrives skolens etniske elevsammensætning, og hvor meget der kan tilskrives det forhold, at elever på forskellige skoletyper samtidig har forskellige socioøkonomisk baggrund.

²⁵ Appendiks figur A.1 viser fordelingen af elever på skoler med forskellige andele tosprogede elever opdelt efter hhv. skolens størrelse (panel a) og skolens beliggenhed (panel b). Sidstnævnte bekræfter billedet af, at skoler med mange tosprogede elever oftere er beliggende i en stor by sammenlignet med skoler med få tosprogede.

²⁶ Allerede tilbage i 1966 fandt Coleman (1966) i sit studie på amerikanske data, at familieforhold såsom forældrenes uddannelse, socioøkonomiske status og husholdningens sammensætning var vigtige variable i forhold til at kunne forudsige elevernes faglige færdigheder. Efterfølgende studier har generelt understøttet denne konklusion, omend sammenhængene langt fra er deterministiske. Med andre ord er der elever, der på trods af svage familiebaggrunde klarer sig godt i skolen. Af nyere studier baserede på danske data henvises til fx Heinesen (1999) og Munk & McIntosh (2007).

Kapitel 3 viste endvidere, at indvandrerelever, der taler dansk derhjemme, klarer sig bedre i PISA-læsetesten end elever, der primært taler et andet sprog derhjemme. Omkring 30 % af forskellen skyldes forskelle i elevernes socioøkonomiske baggrund. En mulig forklaring kan være, at de mere ressourcestærke indvandrerfamilier aktivt vælger at tale dansk i hjemmet. Men selv når der tages højde for disse sociale forskelle, er der stadig en signifikant forskel mellem indvandrerelevers læsescore, afhængigt af om de taler dansk derhjemme eller ej. I dette kapitel opdeler vi skolerne efter, hvor mange elever der på det klassetrin, hvor der går flest 15-årige, har et andet modersmål end dansk.

Opdelingen bruges til at belyse forskelle og ligheder mellem elever, der går på skoler med mange eller få tosprogede, med hensyn til:

- Elevernes læsning, fx deres gennemsnitlige læsescore og hvor meget de læser i deres fritid – både med og uden korrektion for forskelle i socioøkonomisk baggrund
- Elevernes familiebaggrund, fx forældrenes uddannelse, forældrenes egen læsning i fritiden og hvad forældrene lægger vægt på ved valg af skole til deres børn
- Forhold på skolerne fx undervisningstilbud til tosprogede elever, elevernes og skoleledernes oplevelse af undervisningsmiljøet på skolen.

Analyser og fortolkning af resultater på skoleniveau

Indledningsvist er det vigtigt at bemærke, at PISA-data indsamles på skoleniveau og ikke på klasseniveau. Derudover er det sådan, at selvom de 15-årige elever udtrækkes tilfældigt på hver skole, så er skoleudtrukket designet for at optimere det resulterende udtræk af elever, snarere end for at give et optimalt udtræk af skoler. Variablerne på skoleniveau skal derfor analyseres og fortolkes som karakteristika ved eleverne. Det betyder, eksempelvis, at man ikke estimerer andelen af skoler, der tilbyder en bestemt type af undervisning til tosprogede elever, men snarere at man estimerer andelen af 15-årige elever, som går på skoler med sådanne tilbud. Det er således i PISA sammenhæng ikke vigtigt, hvor stor en andel af skolerne, som har nogle bestemte karakteristika, men snarere hvor stor en andel af eleverne, som er berørt af disse karakteristika (OECD 2009).

4.1 Skolernes elevsammensætning og elevernes læsning

Oplysningerne om elevsammensætningen på skolerne stammer fra det spørgeskema, som skolelederen på de deltagende skoler, er blevet bedt om at besvare. Der spørges til, hvor mange af eleverne på skolens 9. klassetrin (eller det klassetrin, hvor der går flest 15-årige) ikke har dansk som modersmål. I det følgende vil vi bruge betegnelsen ”andel tosprogede elever” for at angive svarene på dette spørgsmål.

I tabel 4.1 er eleverne fordelt på skoler med følgende andele tosprogede elever: mindre end 10 %; 10 % eller mere, men mindre end 20 %; 20 % eller mere, men mindre end 40 %;

40 % eller mere, men mindre end 60 %; 60 % eller mere²⁷. Ifølge PISA 2009 data går langt hovedparten af de 15-årige skoleelever (75 %) i Danmark på skoler, hvor der er færre end 10 % tosprogede elever. I den anden ende af spektret ses det, at 4 % af eleverne går på skoler med 60 % eller flere tosprogede elever. Yderligere 11 % går på skoler med mellem 10 og 20 % tosprogede, mens de resterende knap 10 % er fordelt på skoler med mellem 20 og 60 % tosprogede. Fordelingen af elever med indvandrerelever imidlertid meget anderledes end den overordnede fordeling. I Danmark går knap 38 % af indvandrereleverne på skoler med færre end 10 % tosprogede elever og næsten hver femte (18 %) går på en skole med mindst 60 % tosprogede.

Tabel 4.1 Fordeling af elever i PISA 2009 opdelt efter skolens andel af elever i 9. klasse som ikke har testsproget som modersmål

	0,0 %- 9,9 %	10,0 %- 19,9 %	20,0 %- 39,9 %	40,0 %- 59,9 %	60,0 %- 100,0 %	I alt i %
Danmark	75,3	11,3	7,5	1,8	4,1	100,0
- Uden indvandrerbaggrund	79,1	10,8	6,3	1,0	2,8	100,0
- Med indvandrerbaggrund	37,6	16,0	19,6	8,9	17,8	100,0
Sverige	59,1	21,6	12,8	3,8	2,7	100,0
- Uden indvandrerbaggrund	64,0	20,8	11,7	2,3	1,2	100,0
- Med indvandrerbaggrund	24,7	26,1	21,1	14,8	13,3	100,0
Norge	80,7	10,3	5,6	2,0	1,5	100,0
- Uden indvandrerbaggrund	82,6	10,1	4,9	1,2	1,1	100,0
- Med indvandrerbaggrund	53,5	12,9	14,2	19,4		100,0
Finland	87,8	11,2	0,7	0,3	0,1	100,0
- Uden indvandrerbaggrund	88,4	10,6	0,7	0,3	0,1	100,0
- Med indvandrerbaggrund	63,8		36,2			100,0
Island	85,6	9,1	3,6	1,7		100,0
- Uden indvandrerbaggrund	86,7	8,9	2,9	1,5		100,0
- Med indvandrerbaggrund	48,7		51,3			100,0

Sammenligner vi den overordnede fordeling af elever på de forskellige skoletyper i de andre nordiske lande, konstaterer vi, at der i Norge, Finland og Island er større andele, som går på skoler med færre end 10 % tosprogede og tilsvarende mindre andele, som går på skoler med mange tosprogede. Billedet er lidt anderledes i Sverige, her er fordelingen knap så skæv som i de øvrige nordiske lande inkl. Danmark. Blandt elever uden indvandrerbaggrund i Sverige går 64 % på skoler med færre end 10 % tosprogede, sammenlignet med 79 % af eleverne uden indvandrerbaggrund i Danmark. Omvendt er der lidt færre indvandrerelever i Sverige (25 %), som går på sådanne skoler i sammenligning med indvandrerelever i Danmark (38 %).

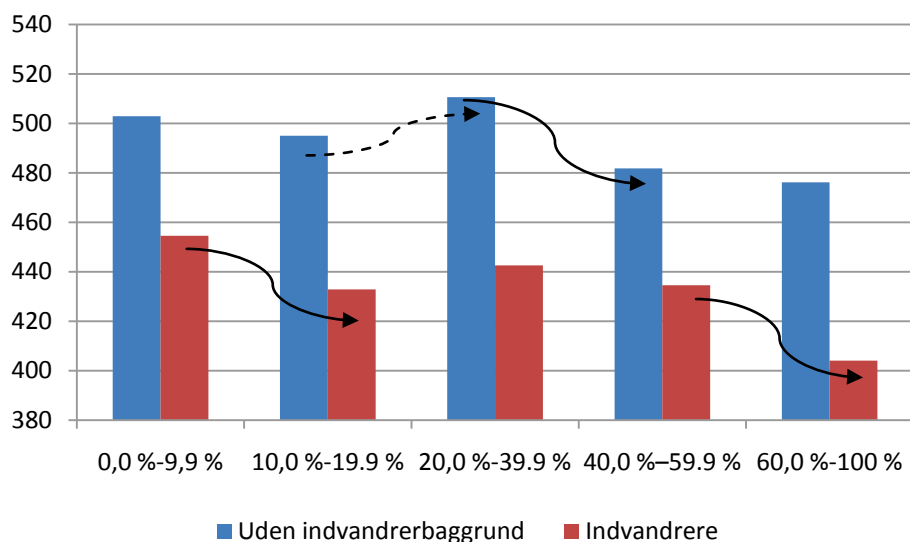
²⁷ Data for Danmark viser, at 1,8 % af eleverne går på skoler, hvor skolelederen enten ikke har svaret på spørgsmålet eller har afgivet et ugyldigt svar. De tilsvarende andele elever, hvor skolelederen på deres skole har afgivet et ugyldigt svar på andelen af tosprogede på skolen er 1,2 % for Sverige, 1,8 % for Norge, 0,1 % for Finland og 10,6 % for Island. Beregningerne i dette kapitel baseres som hovedregel på de elever, hvor skolelederen har givet et gyldigt svar på andelen af tosprogede elever på elevens skole, og hvor eleven selv har afgivet et gyldigt svar på hans eller hendes etniske oprindelse (defineret ud fra egen og forældrenes fødeland).

Resultaterne for Danmark

Figur 4.1 viser den gennemsnitlige læsescore blandt elever med og uden indvandrerbaggrund på de forskellige skoletyper i Danmark. Som vi har set i kapitel 3 klarer indvandrer eleverne sig signifikant dårligere i læsetesten i forhold til elever uden indvandrerbaggrund. Denne konklusion holder også, når man opdeler på de fem skoletyper. På alle skoletyper er de gennemsnitlige forskelle i læsescore mellem elever med og uden indvandrerbaggrund statistisk signifikante på 5 %-niveau.

Tabel 4.2 viser tallene bag figur 4.1 og angiver samtidig, hvorvidt de gennemsnitlige læsescorer for elever, som går på skoler med *flere* end 10 % tosprogede, er signifikant forskellige fra den gennemsnitlige læsescore blandt elever, som går på skoler med *færre* end 10 % tosprogede (referencekategorien). Eleverne er opdelt efter indvandrerbaggrund. Ser man først på elever uden indvandrerbaggrund, så er der statistisk set *ikke* forskel på de gennemsnitlige læsescorer for de elever som går på skoler med op til 40 % tosprogede sammenlignet med referencekategorien. Elever uden indvandrerbaggrund, som går på skoler med flere end 40 % tosprogede, klarer sig imidlertid signifikant dårligere end eleverne i referencekategorien. Det skal bemærkes, at blandt elever uden indvandrerbaggrund klarer de, som går på skoler med mellem 20 og 40 % tosprogede, sig lidt bedre end elever, som går på skoler med mellem 10 og 20 % tosprogede (jf. pilene i figur 4.1). Denne beskedne forskel er imidlertid kun signifikant på et 10 %-niveau og bør derfor tolkes med forsigtighed.

Figur 4.1 Gennemsnitlig læsescore blandt elever med og uden indvandrerbaggrund i Danmark opdelt efter andelen af tosprogede på skolens 9. klasses trin



Note: De hhv. massive og stiplede pile angiver forskelle mellem læsescoren blandt elever på de forskellige skoletyper, som er signifikante på hhv. 5 og 10 %-niveau (ud over dem som er angivet i tabel 4.2, som viser signifikans alene i forhold elever på skoler med færre end 10 % tosprogede).

Tabel 4.2 Gennemsnitlig læsescore blandt elever med og uden indvandrerbaggrund i Danmark opdelt efter andelen af tosprogede på skolens 9. klassetrin

	0,0 %- 9,9 %	10,0 %- 19,9 %	20,0 %- 39,9 %	40,0 %- 59,9 %	60,0 %- 100 %
Uden indvandrerbaggrund	503	495	511	482*	476*
Indvandrere	455	433*	443	435(*)	404*

Note: Hhv. * og (*) angiver, at testresultatet er signifikant på hhv. 5 og 10 %-niveau forskelligt fra testresultatet for den tilsvarende elevgruppe, som går i skoler med 0,0-9,9 % tosprogede elever i 9. klasse.

Vender man blikket mod indvandrerleverne, viser tabel 4.2, at elever på skoler med færre end 10 % tosprogede sig bedst med 455 point på PISA læseskalaen. Indvandrerlever på skoler med mellem 10 og 20 % tosprogede klarer sig i gennemsnit 22 point dårligere og denne forskel er statistisk signifikant på et 5 %-niveau. Fastholder man 5 % signifikansniveauet, viser tabel 4.2, at indvandrerlever, som går på skoler med mellem 20 og 60 % tosprogede, ikke præsterer markant anderledes end indvandrerlever i referencegruppen. Det gør til gengæld de indvandrerlever, som går på skoler med 60 % eller flere tosprogede. De opnår i gennemsnit 51 point mindre på læsetesten sammenlignet med de elever, som går på skoler med meget få tosprogede. Det kan tilføjes, at forskellen i læseresultater for indvandrerlever på skoler med henholdsvis 40-60 % tosprogede (435 point) og 60 % eller flere tosprogede (404 point) er 31 point. Denne forskel er statistisk sikker på 5 %-niveau (jf. pilene i figur 4.1).

For at opsummere, viser PISA 2009-resultaterne for Danmark, at læsefærdighederne blandt elever uden indvandrerbaggrund i Danmark er signifikant ringere på skoler med 40 % eller flere tosprogede i sammenligning med elever uden indvandrerbaggrund på skoler med kun få tosprogede. Der er imidlertid ikke de helt store forskelle at spore for elever uden indvandrerbaggrund, som går på skoler med op til 40 % tosprogede. For indvandrerlever i Danmark, viser det sig, at de elever, som går på skoler med få tosprogede klarer sig bedst – men stadig 48 point under elever uden indvandrerbaggrund på samme type skole. Derudover synes figur 4.1 at indikere, at der med PISA 2009-data fremkommer to ”kritiske grænser”. Den første grænse synes at være ved 10 %: Indvandrerlever på skoler med mellem 10 og 20 % tosprogede klarer sig 22 point dårligere sammenlignet med indvandrerlever på skoler med under 10 % tosprogede. Den anden grænse synes at være ved 60 %: Indvandrerlever på skoler med 60 % eller flere tosprogede klarer sig 31 point under det niveau, som indvandrerlever på skoler med mellem 40 og 60 % tosprogede, opnår. For indvandrerlever på skoler med tosprogsandele, som ligger mellem 10 og 60 % er der ikke signifikante forskelle mellem eleverne på de forskellige skoletyper (jf. at der *ikke* er pile angivet i figur 4.1).

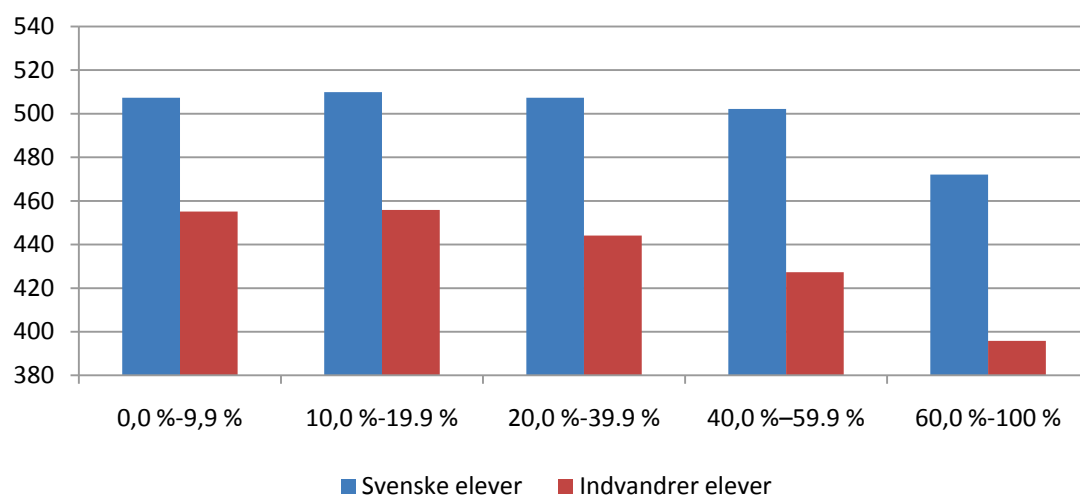
I præsentationen af de ovenstående resultater er der *ikke* taget hensyn til elevernes forskellige familiebaggrund. Det er der i det afsnit, som følger efter præsentationen af resultater for Sverige og Norge.

Resultaterne for Sverige

I det følgende ser vi på resultater for Sverige. Figur 4.2 viser et mere monotont billede end for Danmark. Ligesom for Danmark, er de gennemsnitlige forskelle i læsescorer mellem elever med og uden indvandrerbaggrund, statistisk signifikante på 5 %-niveau inden for hver af

de fem skolekategorier. De bagvedliggende tal og signifikans i forhold til referencegruppen (dvs. elever på skoler med under 10 % tosprogede) er angivet i tabel 4.3. Ser man først på elever uden indvandrerbaggrund, viser det sig, at der *ingen* statistisk sikker forskel er på læsescorer for elever på forskellige skoletyper. At det lave niveau blandt eleverne på skoler med over 60 % tosprogede ikke er statistisk signifikant forskelligt fra de øvrige, hænger sammen med, at der er meget få elever uden indvandrerbaggrund på sådanne skoler, og at variationen i disse elevers læsescorer er stor.

Figur 4.2 Gennemsnitlig læsescore blandt elever med og uden indvandrerbaggrund i Sverige opdelt efter andelen af tosprogede på det klassetrin på skolen, hvor der går flest 15-årige



Tabel 4.3 Gennemsnitlig læsescore blandt elever med og uden indvandrerbaggrund i Sverige opdelt efter andelen af tosprogede på det klassetrin på skolen, hvor der går flest 15-årige

	0,0 %-9,9 %	10,0 %-19,9 %	20,0 %-39,9 %	40,0 %-59,9 %	60,0 %-100 %
Uden indvandrerbaggrund	507	510	507	502	472
Indvandrere	455	456	444	427(*)	396*

Note: Hhv. * og (*) angiver, at testresultatet er signifikant på hhv. 5 og 10 %-niveau forskelligt fra testresultatet for den tilsvarende elevgruppe, som går i skoler med 0,0-9,9 % tosprogede elever i 9. klasse.

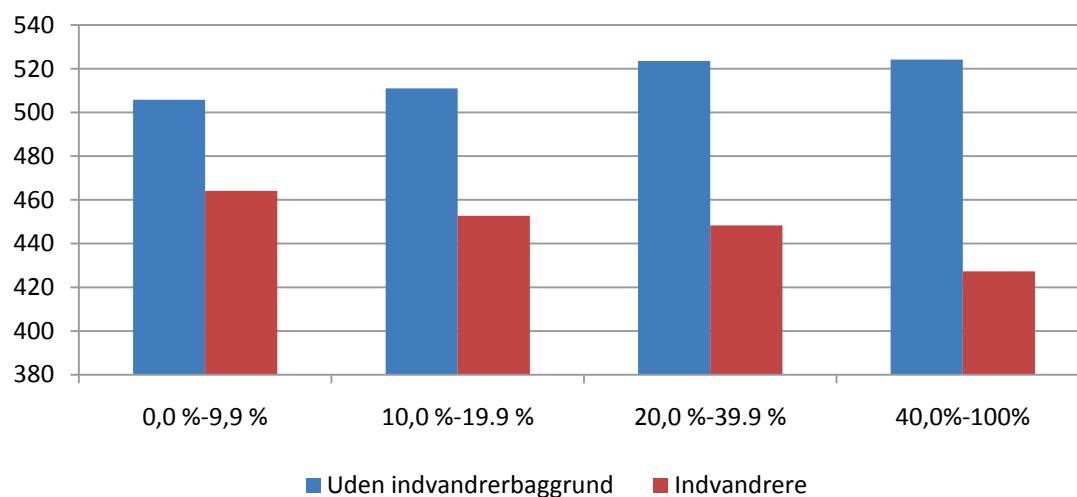
Ser vi på indvandrerleverne på de svenske skoler, er der – afhængig af det valgte signifikansniveau – tegn på, at elever, som går på skoler med mange tosprogede, scorer betydeligt lavere end indvandrerlever, som går på skoler med få tosprogede. Indvandrerlever som går på skoler med flest tosprogede klarer sig hele 59 point dårligere end indvandrerlever, som går på skoler med meget få tosprogede. Denne forskel er statistisk

signifikant på et 5 %-niveau. Denne pointforskel svarer til dét, som elever i OECD i gennemsnit lærer på 1½ klassetrin²⁸.

Resultaterne for Norge

Resultaterne for Norge er afbildet i figur 4.3 og tabel 4.4. Her ser vi, at elever uden indvandrerbaggrund, som går på skoler med mellem 20 og 40 % tosprogede klarer sig i gennemsnit 18 point *bedre* i læsetesten sammenlignet med referencegruppen. At elever uden indvandrerbaggrund på etnisk blandede skoler klarer sig bedre, kan muligvis hænge sammen med, at disse skoler typisk er at finde i storbyerne, hvor fx uddannelsesniveautet blandt forældrene typisk er højere. Elever uden indvandrerbaggrund, som går på skoler med 40 % eller flere tosprogede, opnår samme gennemsnitlige antal point på læseskalaen (524, jf. tabel 4.4). Estimatet er dog forbundet med en stor standardafvigelse pga. få elever og forskellen i forhold til referencegruppen er derfor ikke statistisk sikker.

Figur 4.3 Gennemsnitlig læsescore blandt elever med og uden indvandrerbaggrund i Norge opdelt efter andelen af tosprogede på det klassetrin på skolen, hvor der går flest 15-årige



²⁸ En fremgang på 39 point på PISA-læseskalaen svarer omtrent til det, der i gennemsnit opnås hos eleverne i OECD-landene i løbet af et skoleår. Det tilsvarende tal er 44 point i gennemsnit for de nordiske lande. Jf. boks I.1.1 & tabel A.1.2, Vol. II, PISA 2009.

Tabel 4.4 Gennemsnitlig læsescore blandt elever med og uden indvandrerbaggrund i Norge opdelt efter andelen af tosprogede på det klassetrin på skolen, hvor der går flest 15-årige

	0,0 %-9,9 %	10,0 %-19,9 %	20,0 %-39,9 %	40,0 %-100,0 %
Uden indvandrerbaggrund	506	511	524*	524
Indvandrererelever	464	453	448	427(*)

Note: Hhv. * og (*) angiver, at testresultatet er signifikant på hhv. 5 og 10 %-niveau forskelligt fra testresultatet for den tilsvarende elevgruppe, som går i skoler med 0,0-9,9 % tosprogede elever i 9. klasse.

Også blandt indvandrererelever i Norge er der ikke særlig store forskelle, når der opdeles på skoletype. Indvandrererelever på skoler med over 40 % tosprogede scorer i gennemsnit 37 point mindre end indvandrererelever, som går på skoler med under 10 % tosprogede. Denne forskel er imidlertid kun signifikant på et 10 %-niveau og skal derfor tolkes med forsigtighed.

Elevernes læseresultater korrigeret for forskelle i socioøkonomisk baggrund

Resultaterne i det forrige afsnit viser, at elever på skoler med meget få tosprogede klarer sig bedre i PISA-læsetesten sammenlignet med elever på skoler med forholdsvis mange tosprogede. I Danmark gælder denne konklusion både for elever med indvandrerbaggrund og for elever uden indvandrerbaggrund. I Sverige kan denne konklusion kun drages for elever *med* indvandrerbaggrund. I Norge klarer elever uden indvandrerbaggrund sig faktisk *bedre* på skoler med moderate andele tosprogede i sammenligning med elever på skoler med meget få tosprogede.

Vi skal i dette afsnit se på, hvor meget af disse forskelle der kan henføres til, at de forskellige typer skoler også har forskellige elevsammensætninger, hvad angår elevernes hjemmebakgrunde. Indvandrererelevs forældre har generelt lavere socioøkonomisk status i sammenligning med forældre til elever uden indvandrerbaggrund, og dette har naturligvis betydning for, hvilke konklusioner der kan drages på basis af den skoleopdeling, vi bruger her. Det gør vi ved at rapportere elevernes læseresultater med og uden korrektion for deres socioøkonomiske og kulturelle baggrund sådan som det giver sig til udtryk i PISA-indekset for økonomisk, social og kulturel status (ESCS)²⁹. Dette indeks afspejler en række aspekter ved den enkelte elevs familie- og hjemmebakgrund ved at kombinere oplysninger om forældrenes uddannelsesniveau, erhvervsmæssig stilling og forskellige typer af kulturelle besiddelser i hjemmet (jf. boks 3.1 i kapitel 3).

Resultaterne for Danmark

I figur 4.4 ser vi på pointforskellen i læsescore for alle elever samt for elever med og uden indvandrerbaggrund, som går på forskellige skoletyper i Danmark med og uden korrektion for forskelle i elevernes ESCS. Når der er korrigeret for social baggrund, ser vi for alle elever under ét, at de pointforskelle der er mellem elever på skoler med 40 % eller flere tosprogede elever (i sammenligning med referencegruppen) reduceres noget, men de er stadig statistisk signifikante. Opdelers vi eleverne efter indvandrerbaggrund, kommer der nogle interessante nuancer frem. Pointforskellene for eleverne uden indvandrerbaggrund er nemlig ikke længere

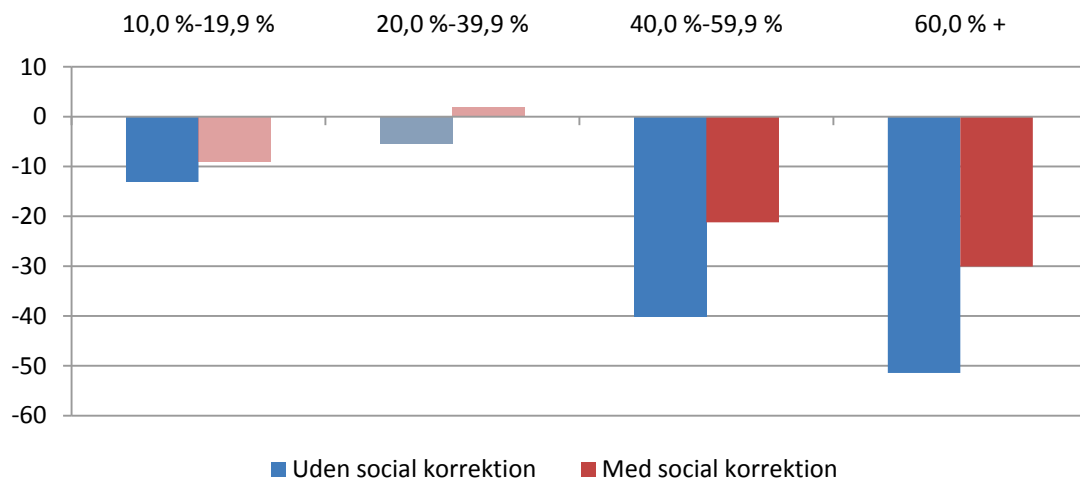
²⁹ Metoden for, hvordan vi korrigerer resultaterne for ESCS, er beskrevet i kapitel 3.

statistisk signifikante, når der er taget højde for forskelle i ESCS. Med andre ord viser resultaterne fra PISA 2009, at de elever uden indvandrerbaggrund, som går på skoler med 40 % eller flere tosprogede, samtidig er dem, som har en svag socioøkonomisk baggrund, og at *dette* er hovedforklaring på, hvorfor de klarer sig dårligt i læsetesten i sammenligning med elever uden indvandrerbaggrund på skoler med kun få tosprogede elever.

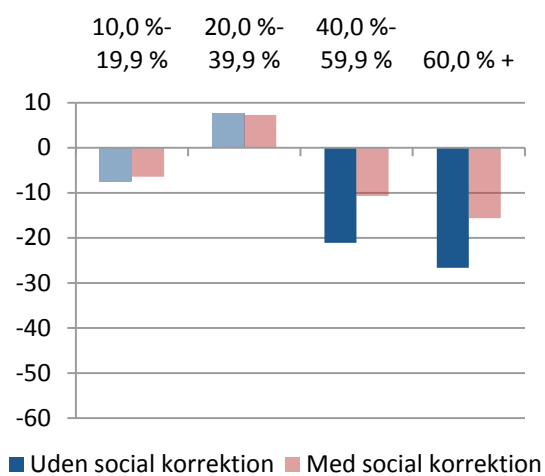
Ser vi på gruppen af indvandrererelever, reduceres pointforskellen for de elever, som går på de skoler med en meget høj tosprogsandel lidt, men forskellen er stadig ret stor (-36 point) og statistisk signifikant. Forskelle i hjemmebaggrunden hos indvandrererelever, som går på skoler med henholdsvis en meget høj og en meget lav tosprogsandel, forklarer omkring 29 % af forskellen i disse to gruppers gennemsnitlige læsescorer. Den resterende forskel må kunne henføres til andre forhold. Sådanne andre forhold kan være karakteristika ved indvandrerereleverne eller deres familiebaggrund, som ikke opfanges af PISA's ESCS-indeks for økonomisk, social og kulturel status. Det kan også netop være forhold på skoler med høje tosprogsandele, som på en eller anden måde er medvirkende til, at indvandrerereleverne på disse skoler læser dårligere. Skoler med meget store andele tosprogede elever står fx alt andet lige over for nogle andre undervisningsmæssige udfordringer (sprogligt og kulturelt), som skoler med meget få tosprogede elever ikke gør. Resultaterne peger i retning af, at der kan være behov for yderligere indsatser specifikt rettet mod skoler med meget store andele tosprogede for at kunne løfte disse indvandrererelevs læsefærdigheder.

Figur 4.4 Pointforskel i læsescore opdelt efter skolens andel tosprogede med og uden social korrektion (ESCS) i Danmark. Referencekategorien er elever på skoler med mindre end 10 % tosprogede

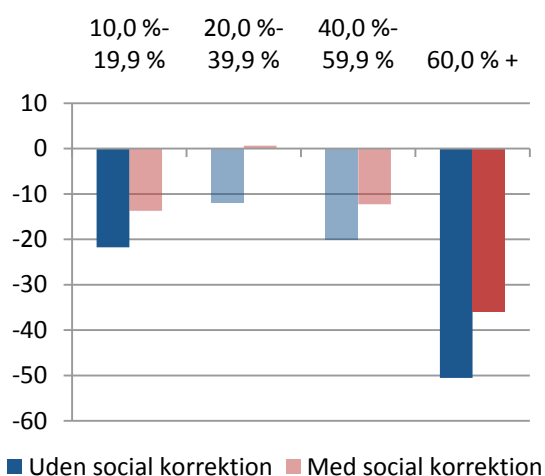
a) Alle elever i Danmark



b) Elever uden indvandrerbaggrund



c) Indvandrer elever i Danmark



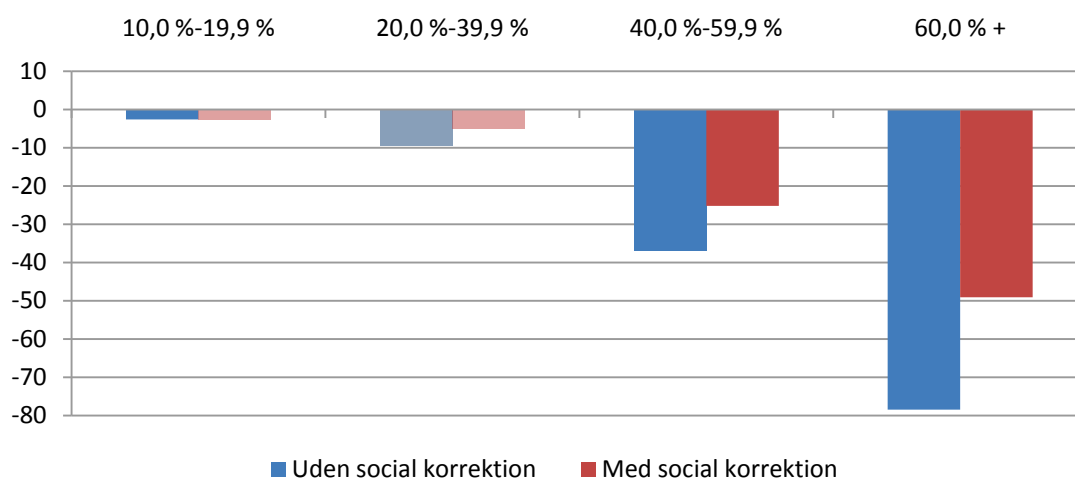
Note: De lyse søjler angiver, at læsescoren for elever i denne skolekategori ikke er signifikant forskellig fra læsescore for elever på skoler med under 10 % tosprogede (referencekategorien).

Resultaterne for Sverige og Norge

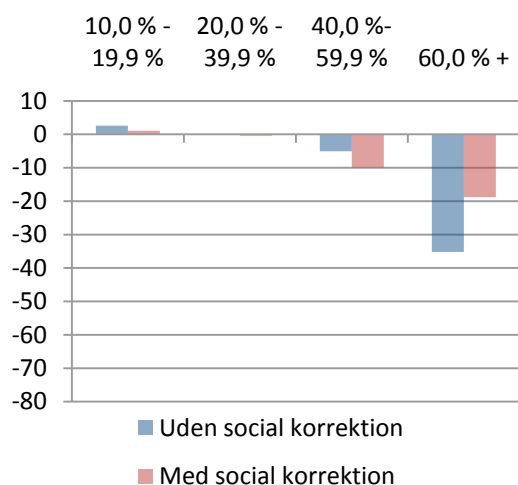
Figur 4.5 viser de tilsvarende resultater for Sverige og det overordnede billede for alle elever under ét ligner meget de danske resultater. For elever på skoler med 60 % eller flere tosprogede er forskellene henholdsvis -78 og -49 uden og med korrektion for ESCS i Sverige, mens de tilsvarende tal er henholdsvis -51 og -30 for Danmark. På samme måde som i Danmark er forskellene i indvandrerelevens resultater stadig forholdsvis store og signifikante på skoler med 60 % eller flere tosprogede – også når der er taget højde for ESCS forskelle. Det bemærkes, at de absolutte forskelle er størst i Sverige.

Figur 4.5 Pointforskel i læsescore opdelt efter skolens andel tosprogede med og uden social korrektion (ESCS) i Sverige. Referencekategorien er elever på skoler med mindre end 10 % tosprogede

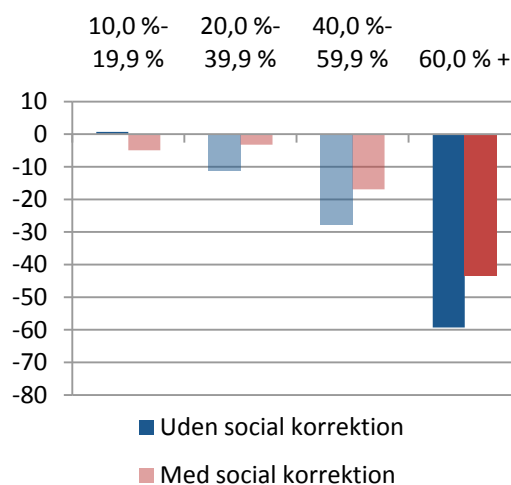
a) Alle elever i Sverige



b) Elever uden indvandrerbaggrund



c) Indvandrerelever i Sverige



Uden at korrigerer for forskelle i social baggrund viste resultaterne for Norge, at elever uden indvandrerbaggrund som går på skoler med moderate andele tosprogede faktisk klarer sig 18 point *bedre* end elever på skoler med meget få tosprogede. Når vi korrigerer for forskelle i social baggrund, mindskes dette forspring til 15 point, men forbliver signifikant på et 5 %-niveau. Resultaterne er ikke vist i figurer og tabeller, men omtales alene i teksten. Indvandrererelever på skoler med 40 % eller flere tosprogede klarer sig i gennemsnit 36 point dårligere end indvandrererelever på skoler med under 10 % tosprogede – et resultat der er signifikant på et 10 %-niveau. Denne pointforskel reduceres til 31 point med social korrektion og er fortsat signifikant.

Læseresultater blandt 1. og 2. generationsindvandrere

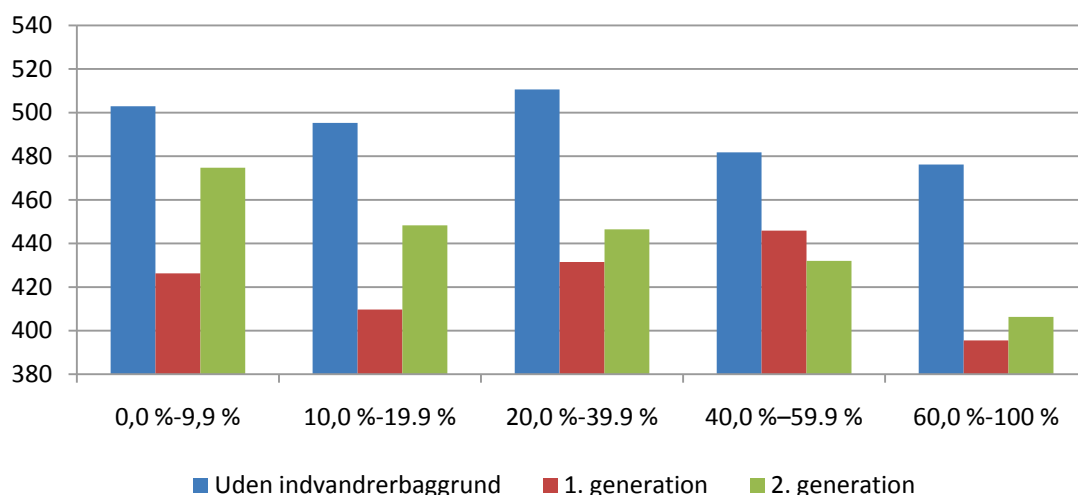
Som forklaret i kapitel 3 formodes 2. generationsindvandrere alt andet lige at have bedre chancer for at opnå gode faglige resultater i værtslandets skoler end 1. generationsindvandrere. I dette afsnit ser vi på elevernes læseresultater på de forskellige skoletyper, når indvandrerereleverne opdeles efter, hvorvidt de er 1. eller 2. generationsindvandrere. Først præsenteres resultater for Danmark, Sverige og Norge uden hensyntagen til elevernes forskellige familiebaggrund. Derefter følger et afsnit, hvor der er korrigeret herfor.

Resultaterne for Danmark

Figur 4.6 og tabel 4.5 viser resultaterne for Danmark. For det første bemærkes en meget stor variation i læseresultaterne blandt 1. generationsindvandrerne på tværs af skoletyperne. Det er imidlertid kun gennemsnittet for de elever, som går på skoler med en meget høj tosprogsandel, som er signifikant forskellig fra referencegruppen (dvs. 1. generationsindvandrere på skoler med færre end 10 % tosprogede) – og det endda kun på et 10 %-niveau jf. tabel 4.5. Med andre ord synes der ikke at være nogen særlig klar sammenhæng mellem tosprogsandel på skolen og elevernes gennemsnitlige læseresultater, når vi ser på 1. generationsindvandrere. Ser vi på 2. generationsindvandrere er billedet en noget anden. Tager vi igen elever på skoler med under 10 % tosprogede som vores udgangspunkt, så klarer 2. generationsindvandrere på *alle* andre skoletyper sig signifikant dårligere. Alle disse forskelle er signifikante på 5 %-niveau jf. tabel 4.5.

Sammenholder vi resultaterne for 1. og 2. generation, viser testresultaterne, at blandt indvandrererelever på skoler med op til 20 % tosprogede klarer 2. generation sig bedre end 1. generation. På skoler med under 10 % tosprogede er pointforskellen 49, dvs. svarende omtrent til dét, der i gennemsnit opnås blandt eleverne i de nordiske landene i løbet af et skoleår jf. fodnote 28. På skoler med mellem 10 og 20 % tosprogede er forskellen mellem 1. og 2. generationselevernes gennemsnitlige læsescore 38 point. Begge forskelle er statistisk signifikante på 5 %-niveau. På skoler med 20 % eller flere tosprogede er der imidlertid ikke nogen statistisk sikker forskel på, hvordan 1. og 2. generationseleverne klarer sig i PISA-læsetesten.

Figur 4.6 Gennemsnitlig læsescore blandt elever uden indvandrerbaggrund samt blandt 1. og 2. generationsindvandrerelever opdelt efter andelen af tosprogede på skolens 9. klasses trin



Tabel 4.5 Gennemsnitlig læsescore blandt elever uden indvandrerbaggrund samt blandt 1. og 2. generationsindvandrerelever opdelt efter andelen af tosprogede på skolens 9. klasses trin

	0,0 %-9,9 %	10,0 %-19,9 %	20,0 %-39,9 %	40,0 %-59,9 %	60,0 %-100 %
Uden indvandrerbaggrund	503	495	511	482*	476*
- 1. generation	426	410	432	446	396(*)
- 2. generation	475 ^⓪	448 ^{* ⓪}	447 [*]	432 [*]	406 [*]

Note: Hhv. * og (*) angiver, at testresultatet er signifikant på hhv. 5 og 10 %-niveau forskelligt fra testresultatet for den tilsvarende elevgruppe, som går i skoler med 0,0-9,9 % tosprogede elever i 9. klasse.

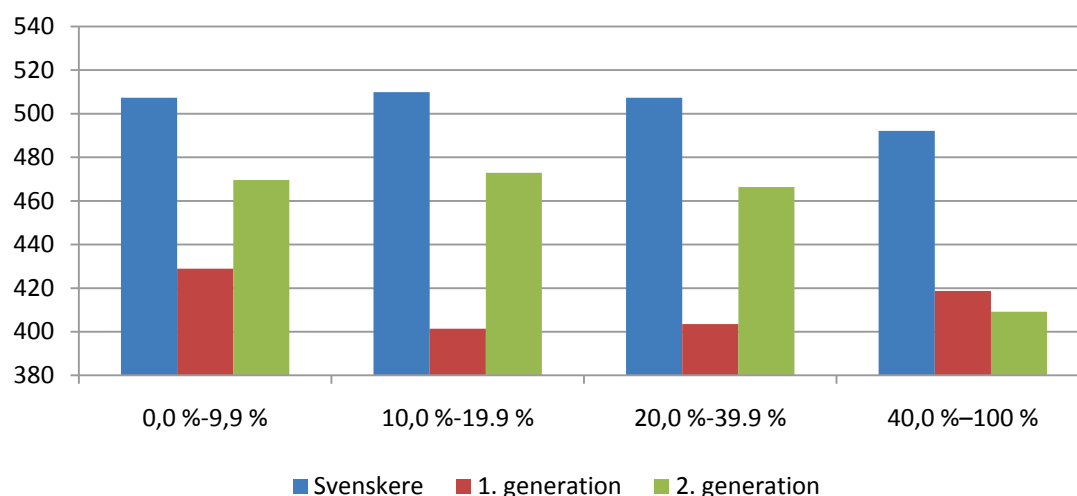
^⓪ og ^(⓪) angiver, at testresultatet for 2. generationsindvandrerelever statistisk set er signifikant forskelligt på hhv. 5 og 10 %-niveau, sammenlignet med testresultatet for 1. generationsindvandrerelever som går på skoler med tilsvarende andel tosprogede elever i 9. klasse.

Resultaterne for Sverige og Norge

For at overholde grænsen for afrapportering af læseresultater for underopdelinger til mindst 30 elever, bliver vi nødt til at arbejde med en 4-grubbers kategorisering af skolerne i Sverige, når der samtidig opdeles på 1. og 2. generationsindvandrere. Resultaterne er afbildet i figur 4.7 og tabel 4.6. Tager vi igen skoler med under 10 % tosprogede som vores udgangspunkt, er der ingen statistisk sikre forskelle for 1. generationsindvandrernes resultater, når de opdeles efter, om de går på skoler med høj eller lav andel tosprogede. Blandt 2. generationsindvandrere er det kun de elever, som går på skoler med mere end 40 % tosprogede, som klarer sig signifikant dårligere end de (2. generations-)elever, som går på skoler med mindre end 10 % tosprogede.

Angående forskellene mellem 1. og 2. generationsindvandrere tegner der sig et billede i Sverige, som ligner det danske. Afhængig af det valgte signifikansniveau, viser tabel 4.6, at 2. generationsindvandrere klarer sig signifikant bedre end 1. generationsindvandrerelever på skoler med under 40 % tosprogede (det samme gjorde sig gældende for indvandrerelever på skoler med under 20 % tosprogede i Danmark). Men på skoler med 40 % eller flere tosprogede er der *ikke* længere statistisk belæg for at sige, at 2. generation klarer sig bedre end 1. generation.

Figur 4.7 Gennemsnitlig læsescore blandt elever uden indvandrerbaggrund samt blandt 1. og 2. generationsindvandrerelever i Sverige opdelt efter andelen af tosprogede på det klassetrin på skolen, hvor der går flest 15-årige



Tabel 4.6 Gennemsnitlig læsescore blandt elever uden indvandrerbaggrund samt blandt 1. og 2. generationsindvandrerelever i Sverige opdelt efter andelen af tosprogede på det klassetrin på skolen, hvor der går flest 15-årige

	0,0 %-9,9 %	10,0 %-19,9 %	20,0 %-39,9 %	40,0 %-100,0 %
Uden indvandrerbaggrund	507	510	507	492
- 1. generation	429	401	404	419
- 2. generation	470 ^(*)	473 ^(*)	466 ^(*)	409*

Note: Hhv. * og (*) angiver, at testresultatet er signifikant på hhv. 5 og 10 %-niveau forskelligt fra testresultatet for den tilsvarende elevgruppe, som går i skoler med 0,0-9,9 % tosprogede elever i 9. klasse.

^(*) og ^(*) angiver, at testresultatet for 2. generationsindvandrerelever statistisk set er signifikant forskelligt på hhv. 5 og 10 %-niveau, sammenlignet med testresultatet for 1. generationsindvandrerelever som går på skoler med tilsvarende andel tosprogede elever i 9. klasse.

For at overholde grænsen for afrapportering af læseresultater for underopdelinger til mindst 30 elever for de norske data, bliver vi nødt til at arbejde med en 2-gruppers kategorisering af skolerne i Norge, når indvandrereleverne samtidig opdeles på 1. og 2. generation. Resultaterne er ikke vist i figurer og tabeller, men omtales alene i teksten. Blandt 1. generationsindvandrere er forskellen mellem elevernes læseresultater ikke signifikant forskellig på de forskelli-

ge skoletyper. 2. generationsindvandrere på skoler med 10 % eller flere tosprogede klarer sig til gengæld 31 point ringere sammenlignet med 2. generationsindvandrere på skoler med under 10 % tosprogede. Der er ingen statistisk sikker forskel mellem læseresultaterne hos 1. og 2. generationsindvandrere i Norge uanset tosprogsandelen på skolen.

1. og 2. generationsindvandrerelevernes læseresultater korrigeret for forskelle i socioøkonomisk baggrund

Resultaterne for Danmark

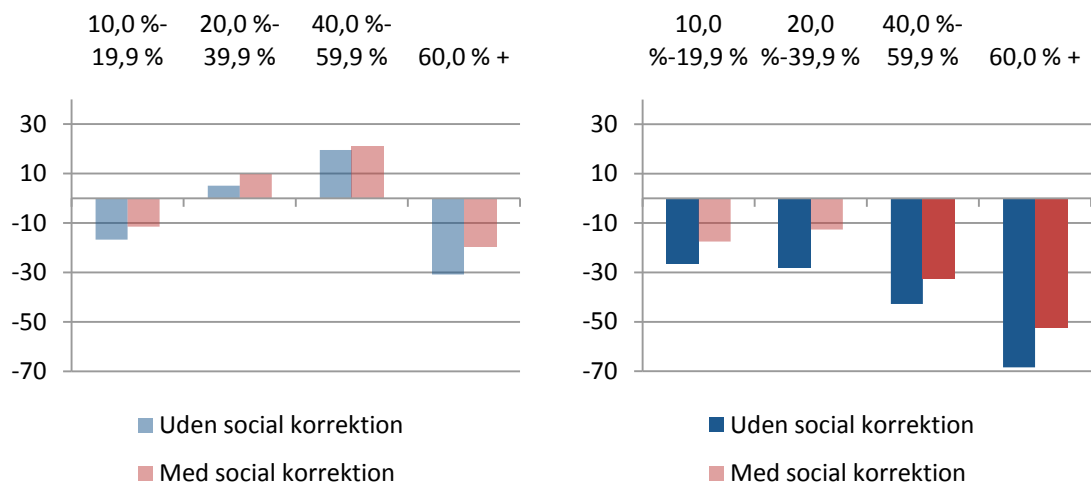
Som vi har set i det foregående afsnit, varierer 1. generationsindvandrernes læseresultater betydeligt over de forskellige skolekategorier i Danmark, men samtidig er standardafvigelseerne så store, at man på et almindeligt 5 % signifikansniveau ikke kan sige, at der er nogen systematik i disse forskelle. Når vi har korrigeret for disse elevers socioøkonomiske baggrunde ændres pointforskellene i forhold til referencegruppen, men ingen af forskellene er signifikante.

Vi så imidlertid, at der var en negativ sammenhæng mellem 2. generationsindvandrenes læsescore og andelen af tosprogede elever på skolen. Når der tages højde for forskelle i disse elevers hjemmebaggrunde klarer 2. generationselever på skoler med op til 40 % tosprogede sig lige så godt – statistisk set – som 2. generationselever på skoler med under 10 % tosprogede. For 2. generationsindvandrere på skoler med *over* 40 % tosprogede reduceres pointforskellen i forhold til referencekategorien, men forskellene forbliver dog signifikante og er forholdsvis store (-33 point for elever på skoler med 40-60 % tosprogede og -52 point for elever på skoler med over 60 % tosprogede). Resultaterne for gruppen af 2. generationsindvandrere bekræfter, det vi fandt tidligere for den samlede gruppe af indvandrerelever, nemlig at forskelle i social baggrund kun forklarer en mindre del af den forskel i læsescore, som indvandrerelever på skoler med mange tosprogede opnår sammenlignet med indvandrerelever på skoler med kun få tosprogede. Resten af forklaringen må, som nævnt tidligere, bero på andre karakteristika ved eleverne og/eller skolerne.

Figur 4.8 Pointforskel i læsescore opdelt efter skolens andel tosprogede med og uden social korrektion (ESCS) i Danmark. Referencekategorien er elever på skoler med mindre end 10 % tosprogede.

a) 1. generationsindvandrere

b) 2. generationsindvandrere



Note: Bemærk, at blandt 1. generationsindvandrere er pointforskellen uden social korrektion mellem elever, der går på skoler med flere end 60 % tosprogede, sammenlignet med 1. generationsindvandrere, der går på skoler med færre end 10 % tosprogede, signifikant på 10 %-niveau jf. tabel 4.5.

For at sammenfatte de danske resultater med og uden social korrektion, finder vi således, at elever *uden* indvandrerbaggrund, som går på skoler med over 40 % tosprogede elever, klarer sig dårligere, sammenlignet med elever uden indvandrerbaggrund som går på skoler med under 40 % tosprogede. PISA's indeks for økonomisk, social og kulturel status forklarer imidlertid hele denne forskel. Med andre ord er elever uden indvandrerbaggrund, som går på skoler med mange tosprogede samtidig elever med svag familiebaggrund, og dette er hovedforklaringen på, hvorfor de opnår lavere læsescorer sammenlignet med elever uden indvandrerbaggrund på skoler med kun få tosprogede.

Indvandrerelever på skoler med mange tosprogede klarer sig også dårligere i PISA-læsetesten sammenlignet med indvandrerelever på skoler med kun få tosprogede.³⁰ Her er forskelle i familiebaggrund imidlertid kun en *mindre* del af forklaringen på dette resultat.³¹ Den største del af forklaringen skal findes i andre forhold. Sådanne andre forhold kan være karakteristika ved indvandrereleverne eller deres familiebaggrund, som ikke opfanges af PISA's ESCS-indeks for økonomisk, social og kulturel status. Det kan også være forhold netop

³⁰ For indvandrerelever som helhed er det eleverne på skoler med 60 % eller flere tosprogede, som klarer sig signifikant dårligere end indvandrerelever på skoler med under 10 % tosprogede (referencegruppen). Ser vi udelukkende på 2. generationsindvandrere scorer elever på skoler med 40 % eller flere tosprogede signifikant dårligere ift. referencegruppen.

³¹ Dette resultat gælder for indvandrerelever som helhed, og når vi alene ser på 2. generationsindvandrere. For 1. generationsindvandrere er der så få elever og så stor variation i deres læseresultater, at samme mønster ikke kan siges at være statistisk sikker.

på skoler med høje tosprogsandele, som på en eller anden måde er medvirkende til, at *indvandrereleverne* på disse skoler læser dårligere, men som tilsyneladende *ikke* påvirker læsefærdighederne hos elever *uden* indvandrerbaggrund.³²

I afsnit 4.2 ser vi nærmere på karakteristika ved elevernes forældre, og hvordan disse er forskellige, når der opdeles på elever med og uden indvandrerbaggrund og på skoler med mange eller få tosprogede. Vi ser bl.a. på karakteristika, som ikke fanges af ESCS – fx hvor hyppigt forældrene læste for deres børn, da de gik i 1. klasse, samt hvilke kriterier forældrene finder vigtigt i forbindelse med valg af skole til deres børn. I afsnit 4.3 undersøger vi forholdene på de forskellige skoletyper nærmere – fx hvilke undervisningstilbud de har til de tosprogede elever, samt hvordan eleverne og skolelederne oplever undervisningsmiljøet på skolen.

Resultaterne for Sverige og Norge

For både Sverige og Norge gjaldt det, at for 1. generationsindvandrere, var der ingen statistisk sikker forskel på elevernes læsescore, når eleverne opdeles på forskellige skoletyper. Når der bliver taget højde for forskelle i elevernes hjemmebaggrunde, viser resultaterne fra Sverige, at pointforskellen for 2. generationsindvandrere på skoler med 40 % eller flere tosprogede (i sammenligning med referencegruppen) reduceres fra 61 til 46 point. Sidstnævnte forbliver statistisk signifikant på et 5 %-niveau. Resultaterne for Norge viser, at pointforskellen for 2. generationsindvandrere på skoler med over 10 % tosprogede (i sammenligning med referencegruppen) reduceres fra 31 point til 22 point og bliver statistisk insignifikant.

Kønssforskelle i læsescorer opgjort efter skolernes elevsammensætning

I dette afsnit ser vi på kønssforskelle i læseresultaterne, når eleverne opdeles på forskellige skoletyper. Vi ved fra tidligere, at pigerne generelt klarer sig bedre i læsetesten end drengene. For alle elever under ét, er pointforskellen 29 i Danmark og denne forskel er statistisk signifikant (jf. Egelund 2010a). Kønssforskellen blandt indvandrerelever ligger kun 1-2 point over kønssforskellen for etnisk danske elever, når man ser på grupperne som helhed.

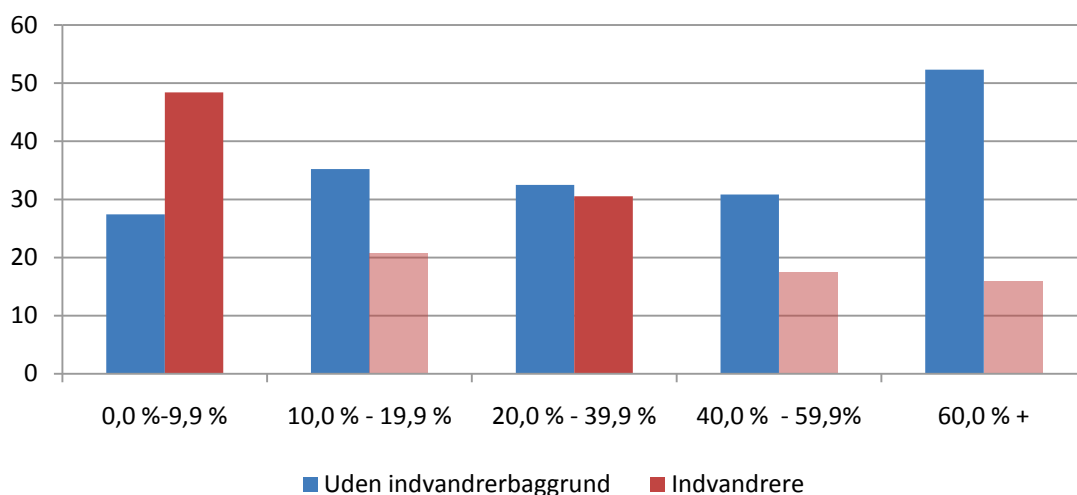
Der er imidlertid forholdsvis store forskelle, når man opdeler eleverne yderligere efter indvandrerbaggrund og på andelen af tosprogede elever på deres skole. Figur 4.9 viser, at kønssforskellen blandt elever uden indvandrerbaggrund ikke varierer særlig meget for de elever, som går på skoler med færre end 60 % tosprogede. Derimod er kønssforskellen markant større (52 point) for elever uden indvandrerbaggrund, som går på skoler med 60 % eller flere tosprogede. For indvandrerelever er det kun kønssforskellen blandt elever, som går på to typer skoler, som er statistisk signifikant forskelligt fra nul: skoler med under 10 % tosprogede og skoler med mellem 20 og 40 % tosprogede. Kønssforskellen er til gengæld også forholdsvis stor blandt elever på den første type skole, nemlig 48 point. For indvandrerelever på skoler med mellem 20-40 % tosprogede er pointforskellen mellem piger og drenges læsescore noget

³² Dette resultat gælder, når vi ser på gruppen af elever uden indvandrerbaggrund *som helhed*. Senere i kapitlet opdeler vi eleverne efter, hvor hyppigt de læser i deres fritid. Her viser det sig, at de flittigste elever uden indvandrerbaggrund, som går på skoler med over 60 % tosprogede, læser dårligere end tilsvarende flittige læsere uden indvandrerbaggrund som går på skoler med under 10 % tosprogede. Dette resultat holder nemlig også, når der er korrigeret for forskelle i ESCS.

mindre: 31 point. Kønsforskellen blandt indvandrererelever på de andre typer af skoler er ikke signifikant, og søjlerne i figuren er derfor markeret med en lysere farve.

Som det fremgår af figur 4.10 skyldes det store spring i kønsforskellen blandt elever uden indvandrerbaggrund på skoler med over 60 % tosprogede, især at *drengene* her klarer sig dårligere (-13 point på læseskalaen) sammenlignet med drengene på skoler med fx mellem 40 og 60 % tosprogede. Pigerne på disse typer af skoler klarer sig faktisk en lille smule bedre. Bemærk at det blandt indvandrererelever kun er kønsforskellen på skoler med færre end 10 % eller mellem 20 og 40 % tosprogede, som er signifikant forskellig fra nul, jf. figur 4.9. Det fremgår af figur 4.10, at indvandrerpigerne klarer sig særligt godt på skoler med under 10 % tosprogede. Der er til gengæld ikke de store forskelle på indvandrerdrengenes præstationer, når der vel at mærke ses på skoler med *under* 60 % tosprogede.

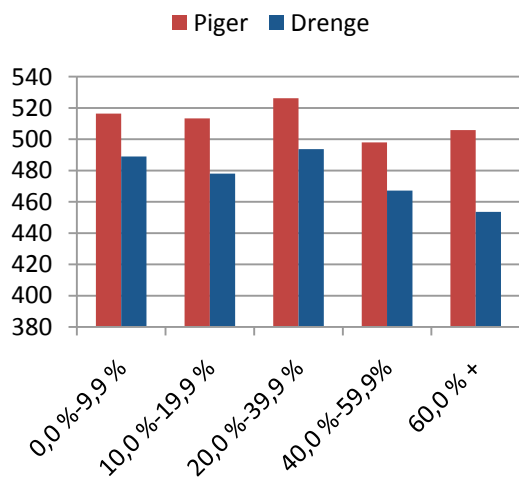
Figur 4.9 Gennemsnitlige forskelle i læsetestscore mellem piger og drenge i Danmark opdelt efter etnicitet og skolens andel af tosprogede elever på 9. klassetrin



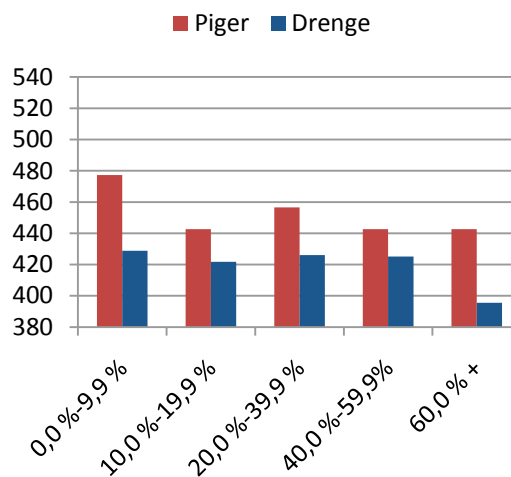
Note: De lyse søjler angiver, at forskellen mellem piger og drenges læsescore ikke er statistisk signifikant for elever i den pågældende type skole.

Figur 4.10 Drenges og pigers læsescore opdelt efter etnicitet og andel tosprogede på skolens 9. klassetrin

a) Uden indvandrerbaggrund



(b) Indvandrererelever

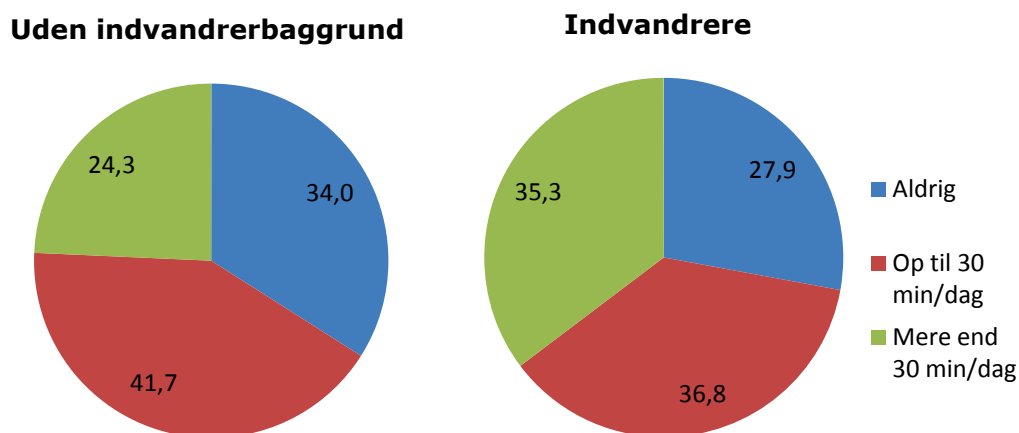


Elevernes læsning i fritiden

I den nationale PISA 2009-rapport (Egelund 2010a) så vi på tværs af alle de nordiske lande, at dét at en elev læser op til 30 minutter om dagen hænger sammen med en højere læsescore: gennemsnitligt 30 point højere blandt de danske elever og helt op til 55 point højere blandt de islandske elever – vel at mærke når der samtidig tages højde for elevernes køn, forældrebaggrund, etnicitet og sprog talt i hjemmet. Det er forholdsvis store pointforskelle. Det at læse mere end 30 minutter om dagen har endnu større positiv sammenhæng med læseresultaterne – en sammenhæng der viste sig at være mindst i Danmark og størst i Island. I det følgende ser vi på, hvor meget elever med og uden indvandrerbaggrund læser i deres fritid, samt hvordan de klarer sig i læsetesten.

Helt overordnet set fordeler elevernes svar sig på, hvor ofte de læser for deres fornøjelses skyld i fritiden, som vist i figur 4.11. Hver tredje elev uden indvandrerbaggrund angiver, at han eller hun aldrig læser for fornøjelsen skyld. Det samme gælder 28 % af indvandrerereleverne. Blandt de elever, som læser i deres fritid, er der flere indvandrererelever (35 %), der angiver, at de læser mere end 30 minutter dagligt, sammenlignet med elever uden indvandrerbaggrund (24 %). Det kan umiddelbart forekomme overraskende, at der er så stor forskel på disse andele. Én mulig forklaring kunne være, at de to grupper elever henholdsvis over- eller undervurderer den tid, de anvender på læsning i deres fritid. En anden mulig forklaring kan ligge i, at elever med og uden indvandrerbaggrund tolker ”læsning for fornøjelsens skyld” forskelligt. Det er ikke muligt, at komme nærmere en forklaring på denne forskel.

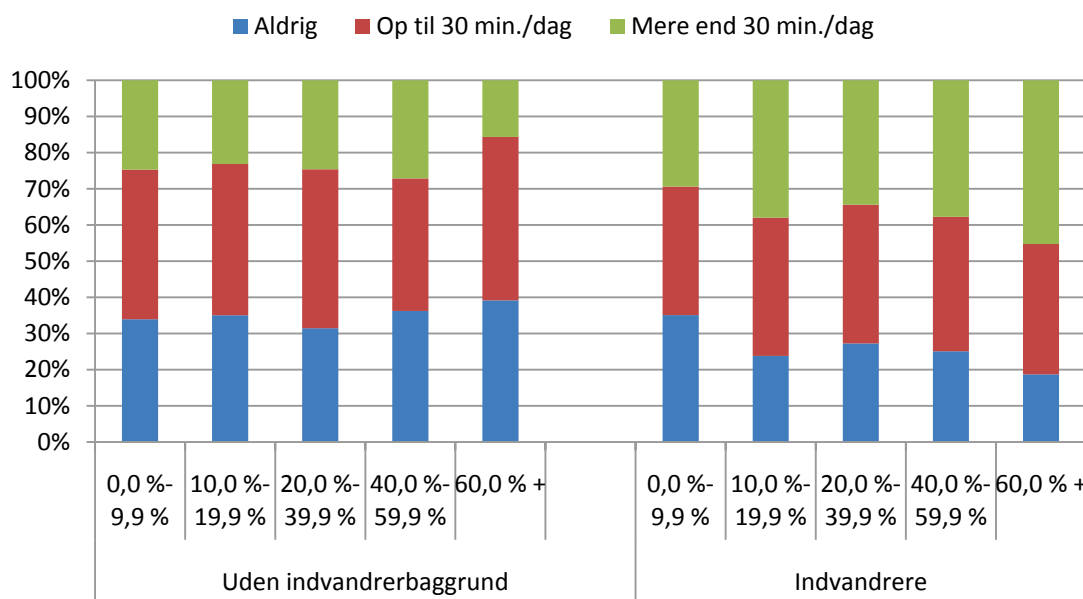
Figur 4.11 Hvor ofte elever uden og med indvandrerbaggrund læser for deres fornøjelses skyld (%)



Ser vi først på elever uden indvandrerbaggrund, viser figur 4.12, at der er forholdsvis lidt variation i elevernes læselyst opdelt efter skoletype. Der er lidt flere blandt eleverne uden indvandrerbaggrund på skoler med flere end 60 % tosprogede, som slet ikke læser i deres fritid, og omvendt lidt færre der læser meget i deres fritid, sammenlignet med elever på de øvrige skoletyper.

Der er lidt mere variation i læselysten blandt indvandrerleverne, når de opdeles på skoletype. Der tegner sig endvidere et billede, der går lidt i modsat retning af det, der kendetegner eleverne uden indvandrerbaggrund. Blandt de indvandrerlever, som går på skoler med meget få tosprogede elever, læser knap 36 % op til en halv time hver dag og yderligere 29 % læser mere end det. Blandt de indvandrerlever, som går i skoler med en meget høj andel tosprogede, er de tilsvarende tal 36 og 45 %. Blandt elever uden indvandrerbaggrund, som går på skoler med en meget høj andel tosprogede, er tallene henholdsvis 45 og 16 %. Der er med andre ord lidt flere af eleverne uden indvandrerbaggrund, der læser op til 30 minutter om dagen, men mange færre der læser ud over dette – og samtidig flere der slet ikke læser for fornøjelsens skyld.

Figur 4.12 Elevernes svar på hvor meget de læser for deres fornøjelses skyld opdelt efter etnicitet og skolens andel tosprogede elever på 9. klasses trin

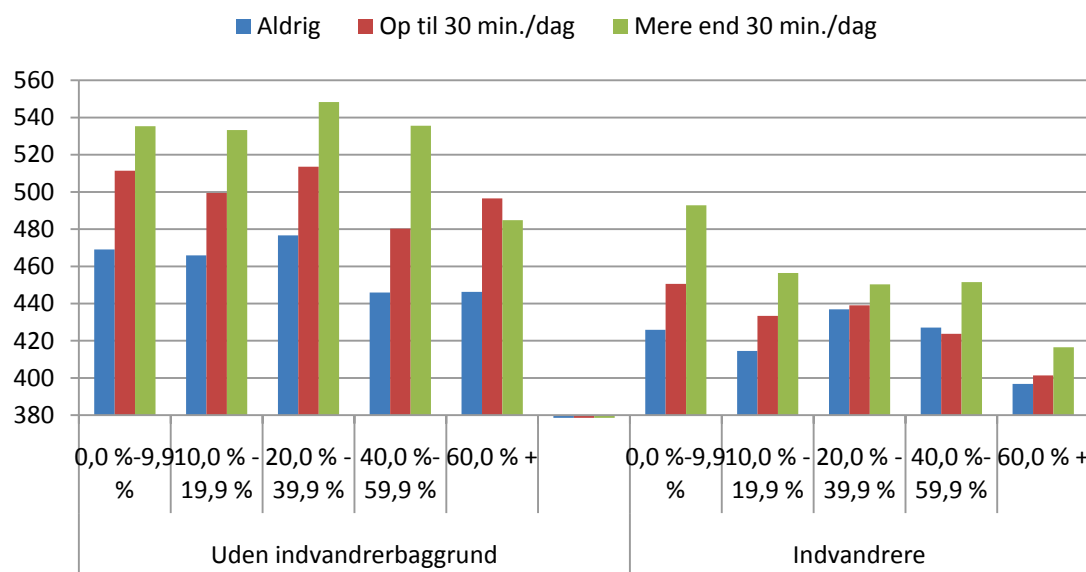


Figur 4.13 viser elevernes læsescore opgjort efter skoletype, og efter hvor hyppigt de læser for deres fornøjelses skyld i fritiden. Vi ser først på de flittigste elever uden indvandrerbaggrund, dvs. de som angiver, at de læser *mere* end 30 minutter om dagen. På alle skoler med op til 60 % tosprogede, opnår de flittige læsere gennemsnitlige læsescorer på nogenlunde samme niveau. Vi så i figur 4.12, at der kun var få elever uden indvandrerbaggrund på skoler med mere end 60 % tosprogede, som læser mere end 30 minutter om dagen i deres fritid. De som gør, klarer sig imidlertid markant dårligere i læsetesten sammenlignet med andre flittige læsere, som adskiller sig blot ved, at de går på skoler med færre tosprogede.

Elever uden indvandrerbaggrund, som læser *op mod 30 minutter* om dagen i deres fritid scorer mellem 480 og 514 point på læsetesten afhængig af skoletype og således lidt lavere end de mest flittige læsere. Der synes ikke at være noget klart mønster i retning af at disse ”mellem-flittige” læsere klarer sig bedre eller dårligere på skoler med høj eller lav andel tosprogede.

De elever uden indvandrerbaggrund, som angiver at de *aldrig* læser for fornøjelses skyld, scorer konsekvent lavere end de øvrige elever. Her tegnes et mønster i retning af, at elever som aldrig læser i deres fritid, og som samtidig går på skoler med 40 %, eller flere tosprogede klarer sig ringere på læsetesten, end elever som aldrig læser for fornøjelses skyld, og som går på skoler med færre end 40 % tosprogede.

Figur 4.13 Elevernes læsescore opdelt på hvor meget de læser for deres fornøjelses skyld opdelt efter etnicitet og skolens andel tosprogede elever på 9. klassetrin



Vender vi blikket mod indvandrer eleverne ser vi også her, at de elever, som er de mest flittige læsere i fritiden også er dem, som klarer læsetesten bedst. Denne sammenhæng er mest tydelig blandt elever på skoler med under 10 % tosprogede og mindst tydeligt blandt elever på skoler med 60 % eller flere tosprogede. De indvandrer elever, som læser *op mod en halv time* om dagen i deres fritid, klarer sig lidt bedre, end dem som aldrig gør det, på skoler med under 20 % tosprogede. Blandt de indvandrer elever, som går på skoler med 20 % eller flere tosprogede, er der stort set ingen forskel at spore, hvad angår forskelle i elevernes læseskores resultater, uanset hvor meget eller lidt de læser.

De bagvedliggende testscorer, som er afbildet i figur 4.13, er angivet i tabel 4.7, fordi der er interessante forskelle mellem elever med og uden indvandrerbaggrund angående betydning af flittig læsning for elever på forskellige skoletyper. For elever *uden* indvandrerbaggrund er der signifikant forskel på læseskores resultaterne når de opdeles efter, hvor flittige læsere de selv siger, de er. Der er kun én undtagelse, og det er, at for de elever som går på skoler med over 60 % tosprogede, er der en forskel på 12 point mellem de elever som læser *op til 30 min./dagen*, og de elever som læser *mere* end dette. Denne forskel er ikke signifikant, men det er alle de andre.

For indvandrer eleverne ser billedet helt anderledes ud. Blandt indvandrer elever på skoler med færre end 10 % tosprogede læser de elever, som enten aldrig læser i deres fritid eller kun læser op til 30 minutter om dagen, signifikant dårligere end de allerflittigste læsere. Der er imidlertid ikke signifikant forskel på læseskores resultater blandt de elever, som aldrig læser, og de elever som læser op til 30 minutter om dagen. Blandt elever på skoler med 20-40% tosprogede og skoler med over 60 % tosprogede er der slet ingen forskel at spore (statistisk set), når eleverne opdeles efter, hvor flittige læsere de er.

Tabel 4.7 Gennemsnitlig læsescore blandt elever i Danmark opdelt efter indvandrerbaggrund, skolens andel tosprogede elever samt hvor meget eleverne selv angiver, at de læser for deres fornøjelses skyld i fritiden

	Uden indvandrerbaggrund			Indvandrere		
	Aldrig	Op til 30 min./dag	Mere end 30 min./dag	Aldrig	Op til 30 min./dag	Mere end 30 min./dag
0,0 %-9,9 %	469* ψ	511*	535 ψ	426*	451*	493
10,0 %-19,9 %	466* ψ	500*	533 ψ	415*	433	456
20,0 %-39,9 %	477* ψ	514*	548 ψ	437	439	450
40,0 %-59,9 %	446* ψ	480*	536 ψ	427	424*	452
60,0 % +	446* ψ	497	485 ψ	397	401	417

Note: '*' angiver, at læsescoren for elever i denne kategori er signifikant forskellig fra læsescoren for elever, som læser *mere end 30 minutter* om dagen for deres fornøjelses skyld. 'ψ' angiver, at læsescoren for elever i denne kategori er signifikant forskellig fra læsescoren for elever, som læser *op til 30 minutter* om dagen for deres fornøjelses skyld.

De flittige læseseres resultater korrigeret for social baggrund

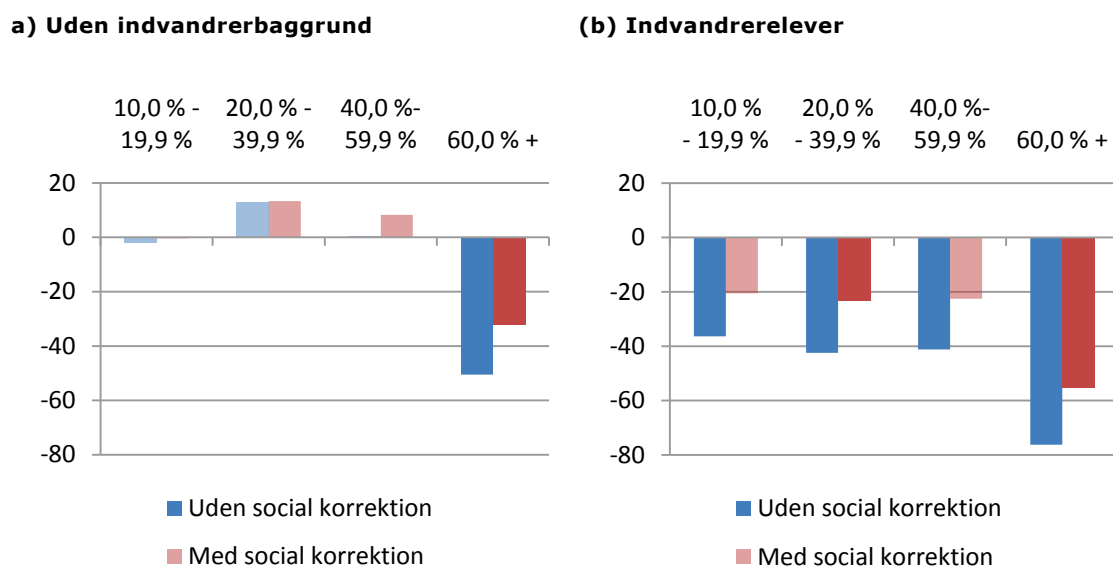
I dette afsnit ser vi kun på de elever, som angiver, at de læser *mere end 30 minutter* om dagen for deres fornøjelses skyld og korrigerer for forskelle i social baggrund. Blandt elever uden indvandrerbaggrund ser vi, at selv når der korrigeres for elevernes sociale baggrund, så er der stadig signifikant forskel på, hvilken score flittige læsere på skoler med flere end 60 % tosprogede opnår i PISA-læsetesten, sammenlignet med hvad flittige læsere på skoler med *under 10 % tosprogede* opnår. Pointforskellen mellem disse to grupper reduceres fra 50 til 32 point, når der korrigeres for sociale forskelle.

Blandt indvandrelever er der store og signifikante forskelle mellem de ukorrigerede læseresultater for de flittige læsere på skoler med over 10 % tosprogede sammenlignet med flittige læsere på skoler med under 10 % tosprogede. De flittige læsere på skoler med over 60 % tosprogede klarede sig gennemsnitligt 76 point dårligere i PISA-læsetesten sammenlignet med de flittige læsere på skoler med under 10 % tosprogede. Korrigerer man for sociale forskelle reduceres forskellen, men den er stadig stor: 55 point. Blandt flittige læsere på skoler med mellem 20 og 40 % tosprogede reduceres pointforskellen fra 42 til 24, men også den er stadig signifikant. Det bemærkes, at pointforskellen mellem flittigt læsende indvandrelever på skoler med mellem 40 og 60 % tosprogede og referencekategorien er signifikant på et 10 %-niveau.

Med andre ord er der altså tegn på, at selvom vi udelukkende ser på de elever, som rapporterer, at de er flittige læsere i fritiden, så er det sådan, at elever uden indvandrerbaggrund, som går på skoler med flere end 60 % tosprogede, klarer sig dårligere ved PISA-testen sammenlignet med flittige læsere på skoler med under 10 % tosprogede. Pointforskellen reduceres med omkring 36 %, når der korrigeres for forskelle i elevernes ESCS. Blandt indvandrelever klarer de flittige læsere sig også markant dårligere på skoler med flere end 60 % tosprogede. Også her forklarer forskelle i social baggrund en del. Pointforskellen reduceres med 28 %, når der korrigeres for forskelle i elevernes ESCS.

Et forhold, som ikke kan afklares her, er om der er bestemte elevtyper, der har en tendens til at overvurdere og/eller overrapportere, hvor meget de læser i deres fritid bl.a. i forhold til, hvad de finder er socialt acceptabelt eller ønskeligt.

Figur 4.14 Pointforskel i læsescore opdelt efter skolens andel tosprogede med og uden social korrektion (ESCS) blandt de elever, som læser mere end 30 minutter om dagen for deres fornøjelses skyld. Referencekategorien er elever på skoler med mindre end 10 % tosprogede



Note: Søjler med lys farve er ikke signifikante på et 5 %-niveau.

Sammenfatning

I Danmark scorer elever uden indvandrerbaggrund på skoler med 40 % eller flere tosprogede signifikant lavere scorer i PISA-testen sammenlignet med elever uden indvandrerbaggrund på skoler med under 10 % tosprogede. Blandt de elever uden indvandrerbaggrund, som går på skoler med op til 40 % tosprogede, er der imidlertid ikke de store forskelle på deres læsescorer. For indvandrererelever i Danmark, viser det sig, at elever, som går på skoler med under 10 % tosprogede elever, klarer sig bedst – men stadig 48 point under elever uden indvandrerbaggrund på samme type skole.

Når der korrigeres for elevernes socioøkonomiske og kulturelle baggrund vha. ESCS-indekset, er pointforskellene for eleverne uden indvandrerbaggrund ikke længere statistisk signifikante. Med andre ord viser resultaterne fra PISA 2009, at elever uden indvandrerbaggrund, som går på skoler med 40 % eller flere tosprogede, samtidig er dem, som har en svag socioøkonomisk baggrund, og at *dette* er hovedforklaring på, hvorfor de klarer sig dårligt i læsetesten sammenlignet med elever uden indvandrerbaggrund på skoler med kun få tosprogede elever. Når vi på samme måde korrigerer for indvandrererelevs hjemmebaggrund, reduceres pointforskellen for de elever, som går på de skoler med 60 % eller flere tosprogede lidt. Forskellen er imidlertid stadig ret stor (-36 point) og statistisk signifikant.

Opdeler vi på 1. og 2. generationsindvandrere, viser resultaterne ikke nogen særlig klar sammenhæng mellem tosprogsandel på skolen og elevernes gennemsnitlige læseresultater blandt 1. generationsindvandrere. Det er der for 2. generationsindvandrere, hvor elever på alle skoletyper med over 10 % tosprogede klarer sig signifikant dårligere end 2. generationsindvandrere på skoler med under 10 % tosprogede elever. Når der korrigeres for ESCS, klarer 2. generationselever på skoler med *op til* 40 % tosprogede sig imidlertid lige så godt som 2. generationselever på skoler med under 10 % tosprogede. Når læsescorer for 2. generationselever på skoler med *over* 40 % tosprogede elever sammenlignes med læsescorer for 2. generationselever på skoler med under 10 % tosprogede elever, forklarer forskelle i ESCS imidlertid kun en mindre del af forskellen.

Resultaterne peger således igen i retning af, at skoler med mange tosprogede ikke alene står over for en gruppe elever med forholdsvis svag hjemmebaggrund. Der, hvor pointforskellene fortsat er signifikante efter social korrektion, må det være sådan, at andre forhold gør sig gældende. Sådanne andre forhold kan være karakteristika ved indvandrerleverne eller deres familiebaggrund, som ikke opfanges af PISA's ESCS-indeks for økonomisk, social og kulturel status. Det kan også være forhold netop på skoler med høje tosprogsandele, som på en eller anden måde er medvirkende til, at indvandrerleverne på disse skoler læser dårligere. Skoler med meget store andele tosprogede elever står fx alt andet lige over for nogle andre undervisningsmæssige udfordringer (sprogligt og kulturelt), som skoler med meget få tosprogede elever ikke gør.

4.2 Skolernes elevsammensætning og elevernes familiebaggrund

I de foregående afsnit korrigerede vi elevernes læsescore for forskelle i deres socioøkonomiske og kulturelle baggrund, som det måles af PISA's ESCS-indeks (boks 3.2 i kapitel 3). Det viste sig, at de forskelle i læsescorer, der er mellem elever *uden* indvandrerbaggrund, som går på skoler med henholdsvis forholdsvis høje og meget lave andele tosprogede elever, blev insignifikante, når der blevet taget højde for disse forskelle. For indvandrerlever reduceredes forskellen på tværs af skoler også når der blev korrigeret for elevernes sociale baggrund. Selv efter social korrektion opnår indvandrerlever på skoler med 60 % eller flere tosprogede imidlertid lavere scorer sammenlignet med indvandrerlever på skoler med under 10 % tosprogede.

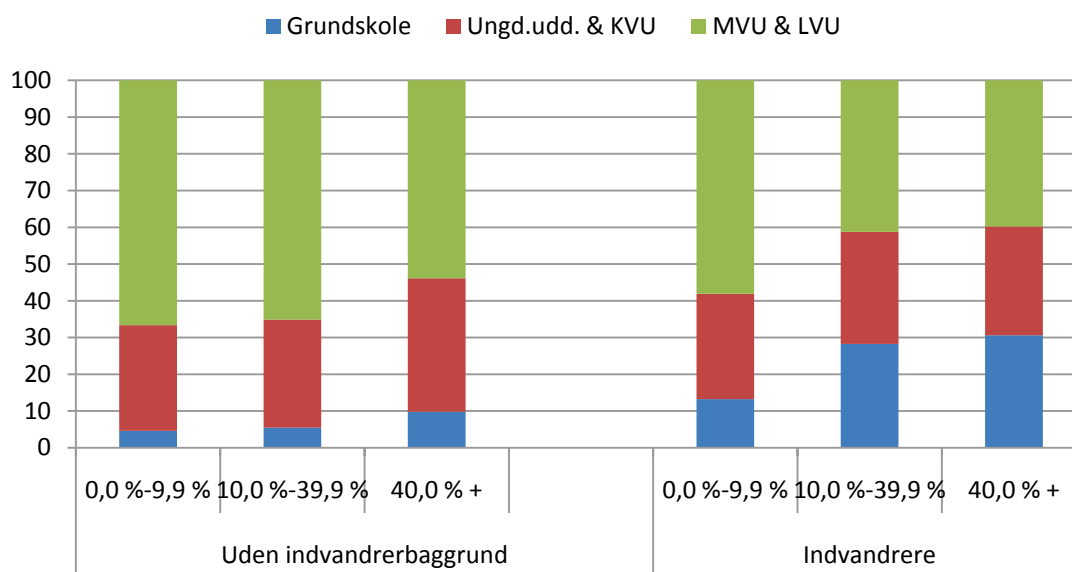
ESCS-indekset, som bruges i korrektionen, er som det forklares i boks 3.2 i kapitel 3, sammensat af en række komponenter som siger noget om familiernes økonomiske, sociale og kulturelle status. Heri indgår bl.a. oplysninger om forældrenes uddannelsesniveau samt tilgængeligheden af uddannelsesmæssige ressourcer såsom ordbøger, computer og computerprogrammer til skolebrug, klassisk litteratur og antal bøger i hjemmet. Alle disse informationer siger noget om, hvad det er for en type familie, eleven kommer fra, samt hvor stor en potentiel opbakning til de unges skolegang, der er at hente i hjemmet. I det følgende vil vi se på, hvordan et udvalg af relevante hjemmebaggrundsforhold ser ud, når eleverne opdeles på, hvilken type skole de går på.

Forældrenes uddannelse opgjort efter skolernes elevsammensætning

Figur 4.15 bekræfter, at der er forskel på forældrenes uddannelsesniveau, når eleverne opdeles på forskellige typer af skoler afhængigt af andelen af tosprogede elever. Omtrent 65 % af eleverne uden indvandrerbaggrund, som går på skoler med under 40 % tosprogede, angiver at deres forældres højeste uddannelse er en mellemlang eller lang videregående uddannelse. Forældrenes uddannelsesniveau ligner i store træk hinanden, når vi ser på elever uden indvandrerbaggrund på skoler med mindre end 10 % tosprogede elever og elever på skoler med mellem 10 og 40 % tosprogede. På skoler med over 40 % tosprogede er der færre af eleverne uden indvandrerbaggrund (54 %), hvis forældre har en mellemlang eller lang videregående uddannelse.

For indvandrererelever er det i stedet uddannelsesniveaut hos forældre til elever på skoler med henholdsvis 10-40 % og 40 % eller flere tosprogede, som ligner hinanden. Omtrent 40 % af disse elever har en forælder, hvis højeste uddannelse er en mellemlang eller lang videregående uddannelse. Derimod svarer 58 % af indvandrerereleverne på skolerne med *under* 10 % tosprogede, at deres forældres højeste uddannelse er en mellemlang eller lang videregående uddannelse.

Figur 4.15 Forældrenes højeste uddannelse opgjort efter elevens etnicitet og skolens andel af tosprogede elever på 9. klassetrin

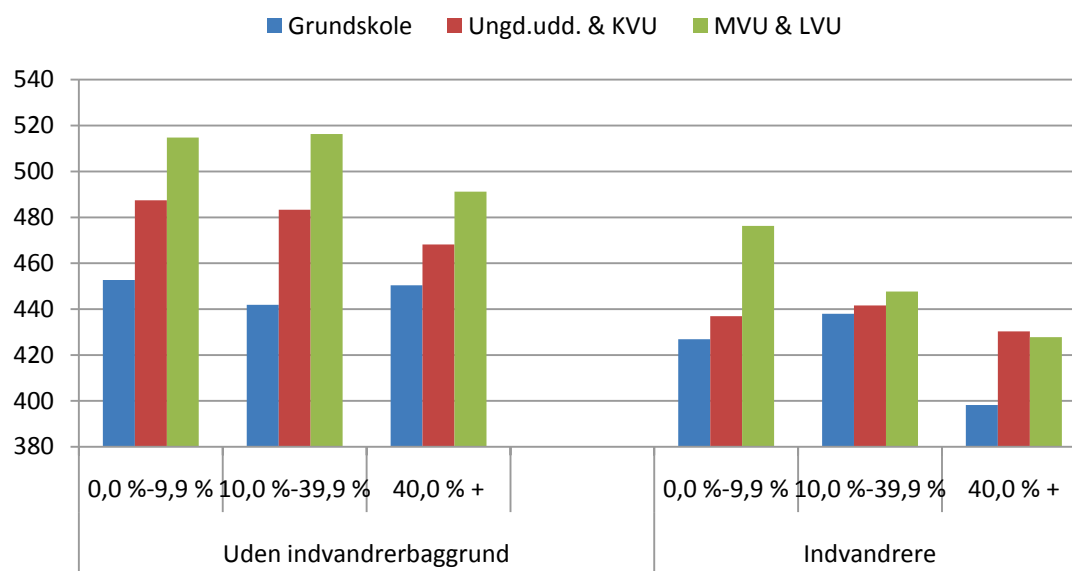


I figur 4.16 er det tydeligt at se, at de elever uden indvandrerbaggrund, som angiver, at deres forældre højest har gennemført grundskolen, befinder sig på et betydeligt lavere niveau på PISA-læseskalaen sammenlignet med de elever, hvis forældre har en uddannelse. De absolutte forskelle i elevernes præstationer afhængigt af forældrenes uddannelse er størst for de elever, som går på skoler med *under* 40 % tosprogede. På skoler med *over* 40 % tosprogede er de absolutte forskelle mindre. Elever uden indvandrerbaggrund, hvis forældre har en mellemlang eller lang videregående uddannelse, og som går på disse typer af skoler, scorer i gen-

nemsnit 491 på læsetesten. Elever, hvis forældre har lignende uddannelsesniveau, men som går på skoler med *under* 40 % tosprogede, scorer i gennemsnit 515-516 point.

Ved at teste forskellene på elevernes resultater afhængigt af deres forældres uddannelsesniveau, finder vi, at alle forskellene for elever uden indvandrerbaggrund er statistisk signifikante med to undtagelser. På skoler med 40 % eller flere tosprogede er der ikke signifikant forskel på læseresultaterne blandt elever, hvis forældre har en ungdomsuddannelse sammenlignet med elever, hvis forældre højest har gennemført grundskolen. Der er heller ikke på disse skoler signifikant forskel på læseresultaterne blandt elever, hvis forældre har en videregående uddannelse sammenlignet med elever, hvis forældre højest har en ungdomsuddannelse. Forskellen på læseresultater blandt elever, hvis forældre har en videregående uddannelse, sammenlignet med elever hvis forældre har en grundskoleuddannelse, er dog signifikant – også på disse skoler med store andele tosprogede.

Figur 4.16 Elevernes læsescore opgjort efter elevens etnicitet og skolens andel af tosprogede elever på 9. klassetrin



Vender man blikket mod indvandrer eleverne, er de største forskelle i elevernes læsescorer afhængig af forældrenes uddannelse at finde på skoler med henholdsvis meget få eller rigtig mange tosprogede. Indvandrer elever, hvis forældre har en mellemlang eller lang videregående uddannelse, og som går på skoler med meget få tosprogede, klarer sig bedst: 476 point i gennemsnit. Dette er imidlertid stadig lavere end gennemsnittet for de elever uden indvandrerbaggrund, hvis forældre har et lignende uddannelsesniveau, og som går på samme typer skoler (de opnår i gennemsnit 515 point). På skoler med *under* 10 % tosprogede klarer indvandrer elever, hvis forældre har en videregående uddannelse sig signifikant bedre, end elever hvis forældre har lavere uddannelse. På skoler med mellem 10 og 40 % tosprogede er der ingen forskel at spore i indvandrer elevernes læsescore uanset forældrenes uddannelsesniveau. På skoler med *flere* end 40 % tosprogede klarer elever, hvis forældre kun har en grundskole uddannelse, sig signifikant dårligere, end de elever hvis forældre har en uddannelse herud-

over. I den anden ende af skalaen, dvs. blandt elever som går på skoler med 40 % eller flere tosprogede elever, ser vi at elever, hvis forældre kun har gået i grundskolen klarer sig meget ringe. De scorer i gennemsnit 398 point.

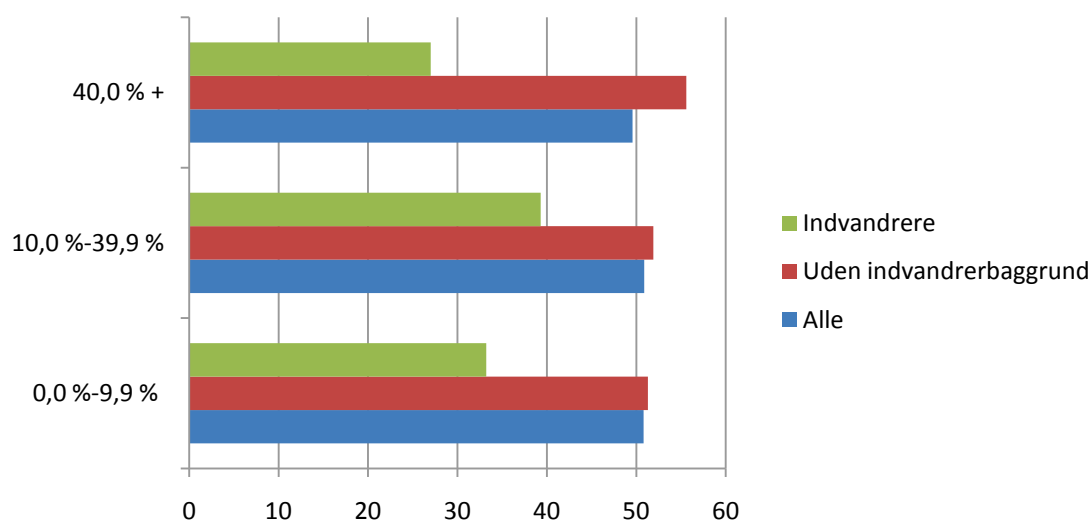
Sammenligner man elever med og uden indvandrerbaggrund, som går på samme type skole, og som har forældre med samme uddannelsesniveau, så finder vi, at alle forskelle mellem testscorer hos elever med og uden indvandrerbaggrund er signifikante med to undtagelser. For elever, hvis forældre højest har en grundskoleuddannelse, er der *ikke* signifikant forskel på læseresultaterne hos elever med og uden indvandrerbaggrund på skoler med færre end 10 % tosprogede. Det samme resultat gælder elever på skoler med mellem 10 og 40 % tosprogede.

Forældrenes *egen* læsning i fritiden

Uanset hvilket uddannelsesniveau forældrene har i bagagen, kan det tænkes, at de kan være en positiv rollemodel for deres børn, hvis de selv er glade for at læse i fritiden. Sammen med 14 andre lande valgte Danmark at supplere oplysningerne fra eleverne og skolelederne med et spørgeskema til forældrene. I figur 4.17 nedenfor ser vi på andelen af forældrene, som angav, at de *selv* læser mere end seks timer om ugen for fornøjelsens skyld.

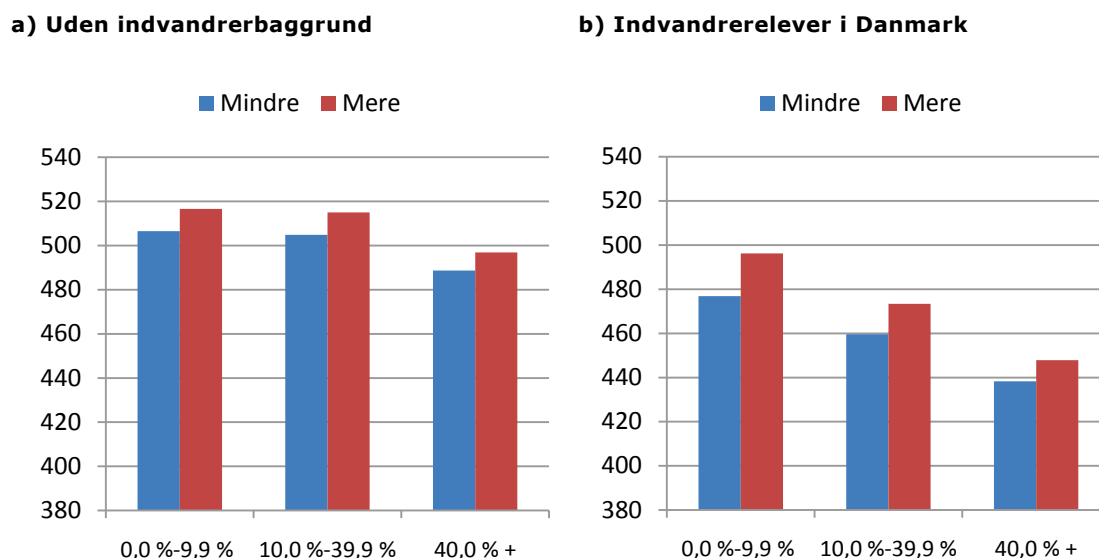
Ser man først på søjlerne for alle elever under ét, spores der ingen forskel mellem forældrenes læsning i fritiden for elever på forskellige skoletyper. Ca. halvdelen læser mere end seks timer om ugen, og den anden halvdel læser mindre. Opdeler man imidlertid på elevernes indvandrerbaggrund, viser det sig, at færre forældre til indvandrerlever angiver, at de læser mere end seks timer om ugen for fornøjelsens skyld. Dette gælder forældre til indvandrerlever på alle skoletyper. Variationen i omfanget af forældrenes egen læsning på tværs af skoletyper er størst blandt indvandrerlevernes forældre, mens forskellene på tværs af skoletyper er knap så udtalte blandt forældre til elever uden indvandrerbaggrund.

Figur 4.17 Andelen af elever, hvis forældre selv læser mere end seks timer om ugen for fornøjelsens skyld



I figur 4.18 ser vi på, hvordan elever med og uden indvandrerbaggrund klarer sig i læseprøven opdelt efter skoletype, samt efter hvor hyppigt deres forældre selv læser for fornøjelsens skyld. De elever, hvis forældre selv er flittige læsere, klarer sig lidt bedre i PISA-læsetesten. Den absolutte pointforskel er størst (19 point) for indvandrelevener, som går på skoler med meget få tosprogede.

Figur 4.18 Læsescore blandt elever på forskellige skoletyper i Danmark opgjort efter om deres forældre selv læser mere eller mindre end seks timer om ugen for fornøjelsens skyld



Da svarprocenten er forholdsvis lav blandt forældrene³³, har vi også rapporteret, hvilke resultater, der er signifikante på et 10 %-niveau i tabel 4.8. Forskellene er forholdsvis små. Hvis vi tager udgangspunkt i et signifikansniveau på 10 %, kan vi på basis af tabel 4.8 konkludere, at for elever uden indvandrerbaggrund opnår de elever, hvis forældre selv læser meget, beskedne 10 point mere på PISA-læsetesten i sammenligning med elever, hvis forældre selv læser knap så meget. Denne konklusion gælder for de elever, som går på skoler med *under* 40 % tosprogede. For elever på skoler med *over* 40 % tosprogede øges usikkerheden på estimererne så meget, at vi ikke kan konkludere, om der er nogen forskel på elevernes score, når de opdeles efter forældrenes egen læsning. For indvandrelevenerne er variationen i læseresultaterne ligeledes meget stor, og vi kan ikke på basis af disse resultater spore nogen forskel på elevernes læsescorer, når de opdeles på, hvor meget forældrene selv læser. For alle elever synes der imidlertid at være forskel på læsescoren opdelt på skoletype, hvor vi får bekræftet den generelle observation, at eleverne på skoler med færre tosprogede klarer sig bedre i læsetesten end elever på skoler med mange.

³³ Svarene fra forældrene er vægtede således at de afspejler det antal 15-årige, der er på hver skole. Den vægtede svarprocent for forældreskemaet i Danmark er 33,1 %. Den uvægtede svarprocent er 40,3 %. Det er ikke en lav svarprocent blandt de etniske forældre, der er skyld i den lave svarprocent. Tværtimod var andelen af forældre til indvandrelevener, der besvarede spørgeskemaet, dobbelt så stor som andelen af forældre til elever uden indvandrerbaggrund.

Tabel 4.8 Læsescore blandt elever på forskellige skoler typer i Danmark opgjort efter om deres forældre selv læser mere eller mindre end seks timer om ugen for fornøjelsens skyld

	Uden indvandrerbaggrund		Indvandrerbaggrund	
	Mindre end 6 timer/uge	Mere end 6 timer/uge	Mindre end 6 timer/uge	Mere end 6 timer/uge
0,0 %-9,9 %	507*	517 ψ (*)	477(*)	496(*)
10,0 %-39,9 %	505(*)	515 (ψ)	460	473(*)
40,0 % +	489	497	438	448

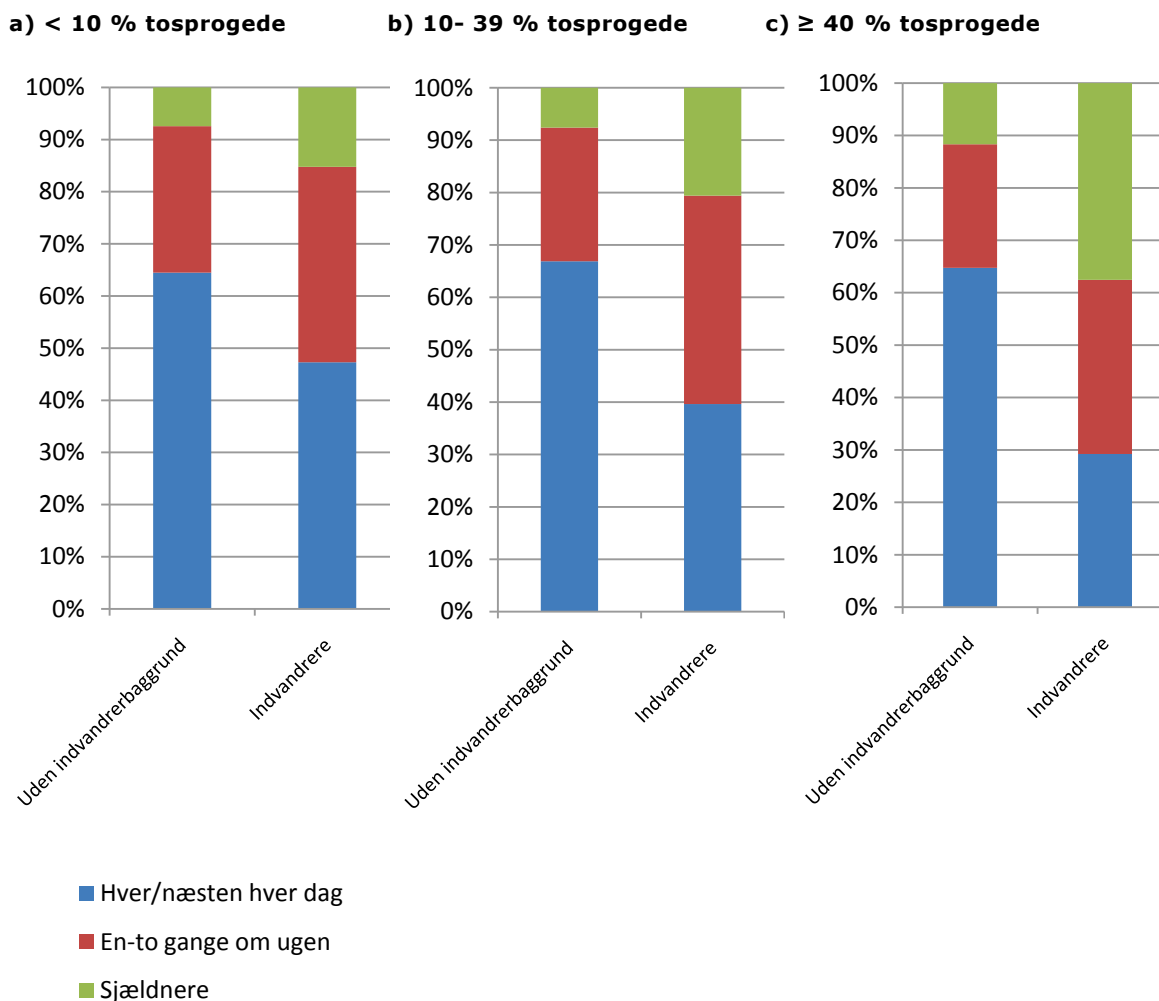
Note: ' ψ ' og (ψ) angiver, at læsescoren for elever hvis forældre selv læser mere end seks timer om ugen er signifikant forskelligt (på hhv. 5 % og 10 %-niveau) fra læsescore for elever, hvis forældre selv læser mindre end dette.

'*' og (*) angiver, at læsescoren for elever i denne kategori forældre og på denne type skole er signifikant forskellig (på hhv. 5 og 10 %-niveau) fra læsescoren for tilsvarende elever som går på skoler med 40 % eller flere tosprogede.

Forældrenes læsning med børnene da de gik i 1. klasse

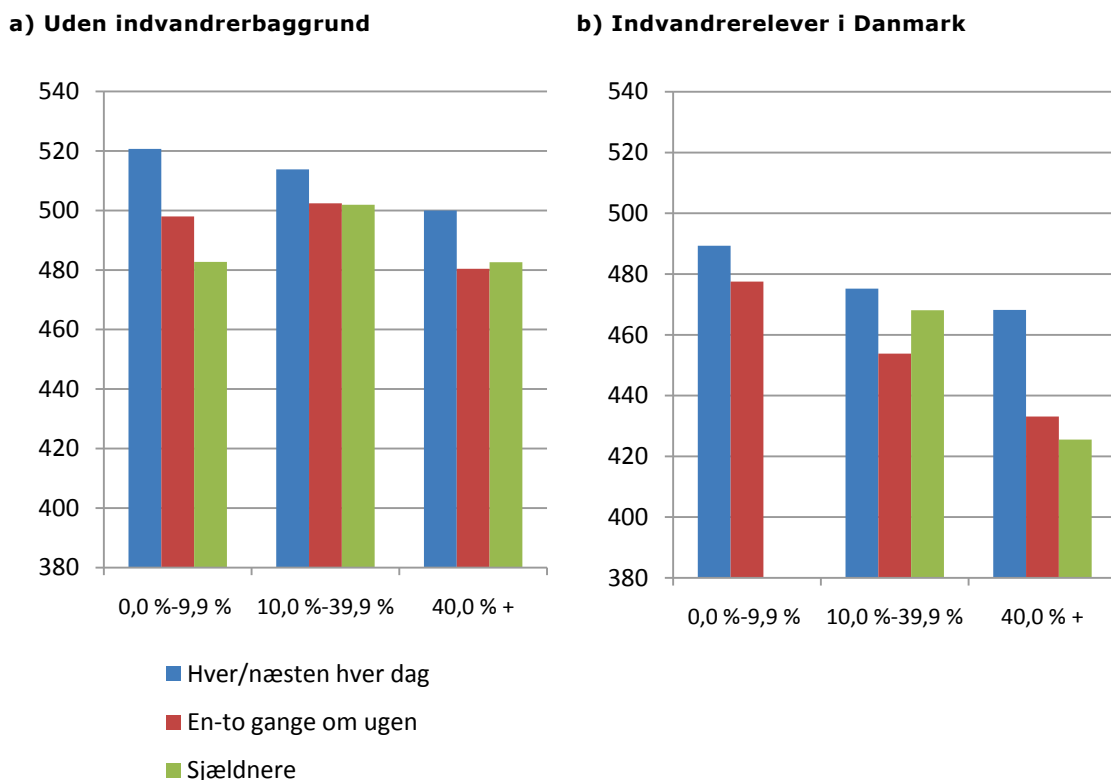
Forældrene er endvidere blevet spurgt om, hvor hyppigt de læste for deres børn, da de gik i 1. klasse. Her viser det sig ifølge figur 4.19, at der er betydelige forskelle mellem forældre til elever med og uden indvandrerbaggrund, og det gælder på alle typer af skoler. Omtrent 65 % af forældrene til elever uden indvandrerbaggrund angav, at de havde læst hver eller næsten hver dag for deres børn da de var mindre. På skoler med under 10 % tosprogede svarede under halvdelen (47 %) af indvandrerforældrene, at de havde læst lige så hyppigt for deres børn, da de var mindre. Blandt indvandrerlever på skoler med mellem 10 og 40 % tosprogede var andelen af forældrene, som læste hver eller næsten hver dag for deres børn, da de var små, 40 %, og på skoler med flere end 40 % tosprogede var andelen 29 %. Der synes med andre ord at danne sig et billede af en forskellig kultur omkring forældrenes læseaktiviteter med deres mindre børn i hjem med og uden indvandrerbaggrund. Derudover synes der at være større variation heri blandt indvandrerfamilierne, når der opdeles på, hvilken type skole deres børn går på. Én hypotese kunne være, at forældre til elever på skoler med få tosprogede er mere bevidste om betydningen af tidligere læseaktiviteter for børnenes egen tilegnelse af læsefærdigheder.

Figur 4.19 Fordeling af elever opdelt efter hvor hyppigt deres forældre læste for dem, da de gik i 1. klasse og efter skoletype



Figur 4.20 viser, hvordan eleverne klarer sig i læsetesten opdelt efter skoletype, samt efter hvor hyppigt deres forældre læste for dem, da de gik i 1. klasse. For elever både med og uden indvandrerbaggrund gælder det, at de børn, hvis forældre læste for dem hver eller næsten hver dag, da de var mindre, klarede sig bedre i PISA-læsetesten som 15-årige. De elever, som samtidig gik på skoler med færre tosprogede, klarede sig bedst. Ser vi på indvandrererelever på skoler med 40 % tosprogede eller flere, viser resultaterne, at de elever, hvis forældre læste hver eller næsten hver dag for dem, da de var mindre opnåede en læsescore i PISA, som var 35 point højere, end de indvandrererelever hvis forældre nøjedes med at læse for dem en til to gange om ugen. Det skal bemærkes, at en pointforskel af denne størrelsesorden næsten svarer til det, der på OECD-plan opnås på et helt skoleår. Til sammenligning er de tilsvarende absolutte pointforskelle for elever *uden* indvandrerbaggrund henholdsvis 23, 11 og 20 point for elever som går på skoler med henholdsvis 0-10 %, 10-39%, 40-100% tosprogede.

Figur 4.20 Læsescore blandt elever opdelt efter hvor hyppigt deres forældre læste for dem, da de gik i 1. klasse og efter skoletype



Note: Læsescore blandt indvandrererelever på skoler med færre end 10 % tosprogede rapporteres ikke, da der er færre end 30 elever, hvis forældre har svaret "Sjældnere" til spørgsmålet.

Ser vi først på elever *uden* indvandrerbaggrund, som går på skoler med *under* 10 % tosprogede, er forskellene mellem elevernes læsesresultater afhængigt af, hvor ofte deres forældre læste for dem, statistisk signifikante. Elever, hvis forældre læste hver/næsten hver dag for dem, scorede 23 point mere end elever, hvis forældre nøjedes med at læse 1-2 gange om ugen, og 38 point mere sammenlignet med elever, hvis forældre kun sjældnere gjorde det samme. På skoler med flere end 10 % tosprogede er forskellene mellem elevernes læsesresultater opdelt efter, hvor hyppigt forældrene læste for dem, da de var små, generelt små og insignifikante.

Hvis vi så vælger kun at se på de elever, hvis forældre læste hver/næsten hver dag for deres børn, da de gik i 1. klasse, viser det sig, at elever *uden* indvandrerbaggrund, som går på skoler med 40 % eller flere tosprogede, klarer sig 21 point dårligere, end elever, hvis forældre havde læst lige så flittigt, men som går på skoler med under 10 % tosprogede. Denne forskel er signifikant på 10 %-niveau. Når vi kontrollerer for elevernes hjemmebaggrund i øvrigt (vha. ESCS-indekset), reduceres denne pointforskel til 10 point på PISA læseskalaen og bliver insignifikant. Dette resultat kan fortolkes som, at forskelle i elevernes familiebaggrund forklarer stort set hele forskellen.

Blandt de indvandrerbørn, hvis forældre læste for dem hver eller næsten hver dag, er pointforskellene forholdsvis små, og variationen i elevernes læsesresultater forholdsvis stor,

og vi kan derfor ikke spore nogen systematisk forskel på tværs af skoletyper. Når vi ser på de indvandrerelever, hvis forældre havde læst 1-2 gange om ugen for dem, da de gik i 1. klasse, klarede de børn, der gik på skoler med under 10 % tosprogede, sig signifikant bedre end de elever, som gik på skoler med 40 % tosprogede. Blandt de indvandrerelever, hvis forældre læste for dem sjældnere end det, da de var små, er der også her forskel på, hvordan eleverne klarer sig som 15-årige. Elever på skoler med mellem 10 og 40 % tosprogede klarede sig 43 point bedre end eleverne på skoler med 40 % eller flere tosprogede.

Igen ser vi interessante forskelle på elever med og uden indvandrerbaggrund på de forskellige skoletyper. Vi har gennemført en række regressionsanalyser for at se, hvor meget skyldes forskelle i social baggrund. Ser vi udelukkende på de elever, hvis forældre nøjedes med at læse for dem 1-2 gange om ugen eller sjældnere, da de gik i 1. klasse, og korrigerer for forskelle i ESCS, finder vi kun ét signifikant resultat. Det er for indvandrerelever på skoler med 40 % eller flere tosprogede. Pointforskellen i forhold til indvandrerelever med forældre som også læste forholdsvis sjældent for dem, men som gik på skoler med under 10 % tosprogede, var 47 uden korrektion for ESCS-baggrunde. Denne pointforskel reduceres til 39, når der tages højde for forskelle i ESCS. Med andre ord forklarer forskelle i ESCS under 20 % af denne forskel. Igen tegner der sig et billede af, at især indvandrerelever står over for særlige udfordringer på skoler med mange tosprogede – også når der er taget højde for forskelle i social baggrund – sammenlignet med indvandrerelever på skoler med meget få tosprogede.

Forældrenes kriterier for skolevalg

Der er frit skolevalg i Danmark, og især i storbyerne vælger mange forældre at sende deres børn på privatskoler eller skoler uden for skoledistriktet. Vi har samtidig set, at der er stor forskel på fordelingen af elever med og uden indvandrerbaggrund på skoletyperne opdelt efter andelen af tosprogede. Her ser vi nærmere på, hvad PISA-data kan fortælle os om forældrenes overvejelser i forbindelse med skolevalg.

Forældrene er blevet spurgt om, hvad der betyder noget for dem i forbindelse med deres valg af skole til deres børn: fx om betydningen af, at skolen har et godt ry, at elevernes faglige resultater er gode, og at der er et trygt og sikkert miljø på skolen. Der er imidlertid for mange af cellerne, der indeholder færre end 30 besvarelser, når der samtidig opdeles på skoletyper, og vi har derfor måtte udvælge udsagn, som repræsenterer nok elever i hver underopdeling. Vi har i tabel 4.9 og tabel 4.10 vist resultaterne for to af svarmulighederne, nemlig om skolens fysiske beliggenhed og betydningen af, om andre medlemmer af familien, har gået på skolen. Det viser sig, at mellem 54 og 60 % af forældrene mener, at dét, at skolen ligger tæt på hjemmet, er vigtigt eller meget vigtigt for deres valg af skole. Andelen af forældre, der svarer bekræftende herpå, er lidt større blandt eleverne uden indvandrerbaggrund, som går på skoler med flere end 40 % tosprogede i sammenligning med forældre til elever uden indvandrerbaggrund, og som går på skoler med færre tosprogede. Ingen af forskellene mellem indvandrer- og ikke-indvandrerforældres svar er statistisk signifikante.

Mellem 13 og 16 % af forældrene uden indvandrerbaggrund tillægger det stor eller meget stor betydning, at andre medlemmer af familien har gået på skolen (tabel 4.10). Det samme

gør op mod hver fjerde indvandrerforældre. Denne forskel er statistisk sikker på 5 %-niveau for elever, som går på skoler med mellem 10 og 39 % tosprogede og signifikant på 10 %-niveau for elever, som går på skoler med 40 % eller flere tosprogede.

Tabel 4.9 Andel af elevernes forældre som siger, at det, at skolen ligger tæt på hjemmet, er "vigtigt" eller "meget vigtigt" for forældrenes valg af skole opdelt efter skolens andel tosprogede elever

Skolens andel tosprogede elever			
	0-9%	10-39 %	40 + %
Danskere	53.5	54.2	59.8
Indvandrere	60.5	55.1	57.4
Alle	53.7	54.3	59.3

Tabel 4.10 Andel af forældre som siger, at det at andre medlemmer af familien har gået på skolen er "vigtigt" eller "meget vigtigt" for forældrenes valg af skole (%)

Skolens andel tosprogede elever			
	0-9%	10-39 %	40 + %
Danskere	14.6	13.3	15.5
Indvandrere	-	25.4*	22.9(*)
Alle	14.9	14.3	17.1

Note: '-' angiver, at der er færre end 30 elever i denne kategori, hvis forældre har svaret på spørgsmålet.

* og (*) angiver, at forskellen mellem indvandrere og danskere er signifikant på et hhv. 5 og 10 %-niveau.

Forældrenes forventninger til skolen som det opleves af skolelederen

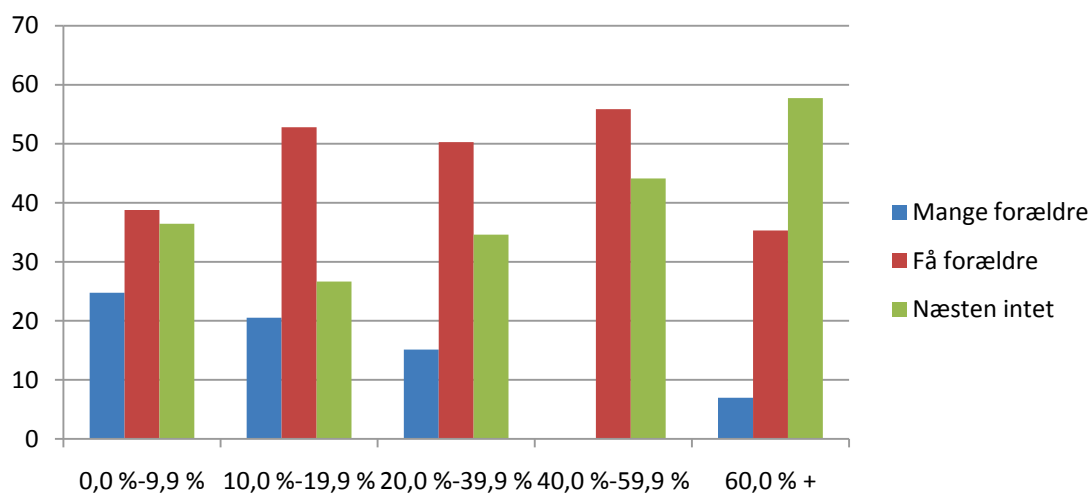
Foruden forskelle i forældrenes læsevaner – for egen og for børnenes skyld – kan der være forskelle på forældrenes forventninger til skolen afhængig af, hvilken skole de har valgt til deres børn. I det følgende undersøger vi, om der er systematiske forskelle blandt forældrene til elever på de forskellige skoletyper. I skolelederskemaet spørges der ind til skolelederens oplevelse af pres fra forældrene om forventninger til, at skolen sætter og opnår en høj boglig standard blandt eleverne. Som det er blevet nævnt i indledningen til dette kapitel, skal variabler på skoleniveau analyseres og fortolkes som karakteristika ved eleverne. Det viser sig, at der er store forskelle på oplevelsen af et sådan pres afhængig af, om der er tale om elever på skoler med få eller mange tosprogede elever.

Figur 4.21 viser, at for elever på skoler med få tosprogede, svarer flertallet af skolelederne på disse skoler, at de oplever et pres fra forældrene om at sætte og opnå en høj boglig standard blandt eleverne. Blandt de elever, som går på skoler med mindre end 10 % tosprogede elever, gælder det, at hver fjerde elev går på en skole, hvor skolelederen oplever et konstant pres fra *mange* forældre om sådanne forventninger. Omvendt ser man, at for elever som går på skoler, hvor der går 60 % eller flere tosprogede, oplever flertallet af skolelederne *næsten intet* forventningspres fra forældrene om høje boglige standarder. Blandt elever, som går på disse typer af skoler, er det kun 7 % som går på skoler, hvor skolelederen har angivet, at de oplever et konstant pres fra mange forældre om opnåelse af høje boglige standarder.

Over halvdelen af eleverne på disse typer af skoler går på en skole, hvor skolelederen oplever næsten intet forventningspres fra forældrene om høje boglige standarder.

Vi har undersøgt, om der er forskel på fordelingen af svarene, afhængig af om der er tale om elever med eller uden indvandrerbaggrund. Fordelingen af svarene ligner stort set hinanden for elever, som går på skoler med under 40 % tosprogede. Blandt elever som går på skoler med mellem 40 og 60 % tosprogede er det sådan, at 49 % af indvandrer elevernes går på skoler med næsten intet forventningspres fra forældrene mod 40 % af de danske elever på skoler med lignende tosprogsandele. På skoler med over 60 % tosprogede er der for få elever (under 30) i en enkelt kategori, så vi kan ikke fortolke resultaterne med sikkerhed, og de er derfor ikke omtalt.

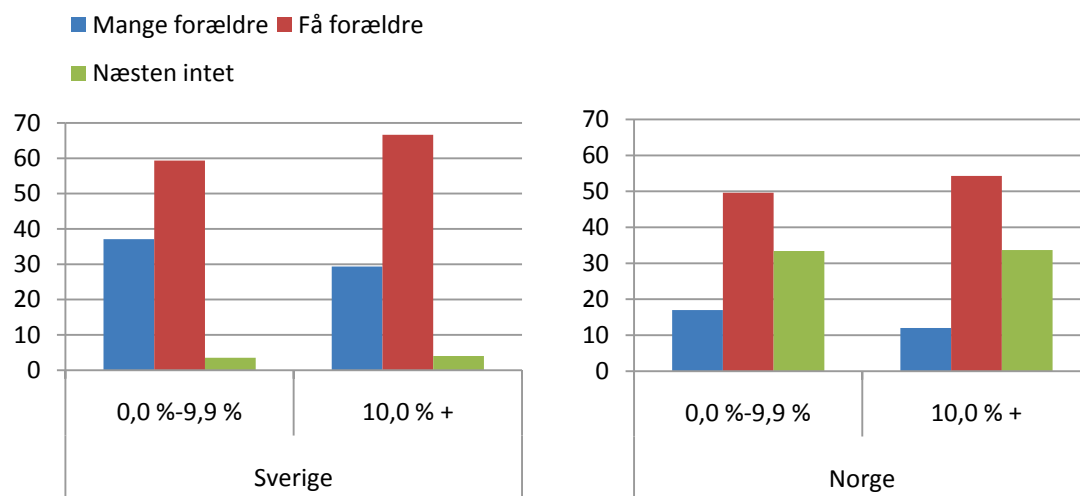
Figur 4.21 Fordeling af elever i Danmark inden for hver skolekategori opgjort efter om skolelederen på deres skole oplever et forventningspres fra forældrene om en høj boglig standard



Note: For elever på skoler med mellem 40 og 60 % tosprogede har ingen af skolelederne på disse skoler svaret, at de oplever et forventningspres fra *mange* forældre om en høj boglig standard blandt eleverne. De svarer i et af de andre to svarmuligheder: enten at de slet ikke oplever et sådan pres (44 %) eller kun fra få forældre (56 %).

Til at beskrive og sammenligne billederne i Sverige og Norge har vi måttet aggregere resultaterne på skoletyperne til kun to kategorier. Figur 4.22 viser, at der generelt opleves et større pres fra forældrenes side i Sverige sammenlignet med Norge. I sidste tilfælde går næsten hver tredje elev på en skole, hvor skolelederen næsten intet pres oplever fra forældrene om en høj boglig standard, og der er ikke forskel på tværs af skoletyperne.

Figur 4.22 Fordeling af elever i hhv. Sverige og Norge opdelt efter skoletyper og om skolelederen på deres skole oplever et forventningspres fra forældrene om en høj boglig standard



Sammenfatning

Det er efterhånden velkendt, at der er en positiv sammenhæng mellem forældrenes uddannelsesniveau og deres børn faglige præstationer. PISA resultaterne viser endvidere, at for alle elever – med og uden indvandrerbaggrund – gælder det, at de børn, hvis forældre læste for dem hver eller næsten hver dag, da de var mindre, klarede sig bedre i PISA-læsetesten som 15-årige. De elever, som samtidig gik på skoler med færre tosprogede, klarede sig bedst. Ser vi på indvandrerelver på skoler med 40 % tosprogede eller flere, viser resultaterne, at de elever, hvis forældre læste hver eller næsten hver dag for dem, da de var mindre, opnåede en læsescore i PISA, som var 35 point højere end de indvandrerelver, hvis forældre læste for dem en til to gange om ugen. En pointforskel af denne størrelsesorden svarer næsten til det, der på OECD-plan opnås på et helt skoleår.

Ser vi udelukkende på de elever, hvis forældre nøjedes med at læse 1-2 gange om ugen eller sjældnere for dem, da de gik i 1. klasse og korrigerer for forskelle i ESCS, finder vi ét signifikant resultat. Det er for indvandrerelver på skoler med 40 % eller flere tosprogede. Pointforskellen i forhold til indvandrerelver med forældre som også læste forholdsvis sjældent for dem, men som gik på skoler med under 10 % tosprogede, var 47 uden korrektion for ESCS-baggrunde. Denne pointforskel reduceres til 39, når der tages højde for forskelle i ESCS. Med andre ord forklarer forskelle i ESCS under 20 % af denne forskel. Igen tegner der sig således et billede af, at især indvandrerelver står over for særlige udfordringer på skoler med mange tosprogede – også når der er taget højde for forskelle i social baggrund – sammenlignet med indvandrerelver på skoler med meget få tosprogede.

Vi har også set på, hvad der er vigtigt for forældrenes valg af skole til deres børn. Godt halvdelen af forældrene mener, at dét, at skolen ligger tæt på hjemmet, er vigtigt eller meget

vigtigt for deres valg af skole. Andelen af forældre, der svarer bekræftende herpå, er lidt større blandt eleverne uden indvandrerbaggrund, som går på skoler med forholdsvis mange tosprogede i sammenligning med forældre til elever uden indvandrerbaggrund, som går på skoler med færre tosprogede. Ingen af forskellene mellem indvandrer- og ikke-indvandrerforældres svar er statistisk signifikante.

Foruden forskelle i forældrenes læsevaner – for egen og for børnenes skyld – kan der være forskelle på forældrenes forventninger til skolen afhængig af, hvilken skole de har valgt til deres børn. Blandt de elever, som går på skoler med mindre end 10 % tosprogede elever, gælder det, at hver fjerde elev går på en skole, hvor skolelederen oplever et konstant pres fra *mange* forældre om sådanne forventninger. Omvendt har vi set, at for elever som går på skoler, hvor der går 60 % eller flere tosprogede, oplever flertallet af skolelederne *næsten intet* forventningspres fra forældrene om høje boglige standarder.

4.3 Skolernes elevsammensætning, undervisningstilbud og undervisningsmiljø

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvilken undervisning der tilbydes tosprogede elever, hvor mange elever, der har modtaget specialundervisning eller ekstra støtte i læsning i løbet af deres skoletid samt udvalgte indikatorer, som beskriver det undervisningsmiljø, der er på de forskellige typer af skoler. Data til disse analyser stammer delvist fra elevspørgeskemaet og delvist fra skolelederskemaet. Som nævnt tidligere, skal variabler på skoleniveau analyseres og fortolkes som karakteristika ved eleverne. Dvs. at når der tales om, at bestemte forhold gælder for en bestemt "andel af skolerne", så er der helt præcist tale om, at disse forhold gælder for en bestemt "andel af eleverne, som går på disse skoler".

Skolens undervisningstilbud til elever hvis modersmål ikke er testsproget

Som det fremgår af tabel 4.11, er der ret store forskelle på de nordiske lande, hvad angår tilbud til elever, hvis modersmål ikke er det sprog, som PISA-testen foretages på. Hvor over 80 % af eleverne i de øvrige nordiske lande går på skoler, hvor der tilbydes regelmæssig ekstraundervisning i testsproget til de tosprogede elever, er dette kun tilfældet for 59 % af eleverne på de danske skoler. Endvidere er det sådan, at næsten halvdelen af eleverne i Sverige og Island – og lige omkring 40 % af eleverne i Norge og Finland – går på skoler, hvor tosprogede elever går på særlige indslusningskurser i testsproget, før de starter i en almindelig klasse. Det samme gør sig kun gældende for 29 % af eleverne på de danske skoler.

Tabel 4.11 viser også, at det ikke er særlig hyppigt, at de tosprogede modtager undervisning i skolefag på de tosprogedes modersmål, før de starter i en almindelig klasse. Hver femte elev i Norge og Island går på en skole, hvor dette tilbydes, mens det samme er tilfældet for 9 % af eleverne i Finland og under 4 % af eleverne i Danmark. Island skiller sig ud ved at være det nordiske land, hvor der er flest elever, (19 %) som går på skoler, hvor skolelederen angiver, at en stor del af undervisningen af tosprogede foregår på deres modersmål, og at begge sprog er i fokus. Der er næsten ingen elever i de øvrige nordiske lande, som går på skoler med et sådant tilbud.

Det skal i denne sammenhæng bemærkes, at i Finland består undervisningen i faget ”modersmål og litteratur” af 11 forskellige læseplaner for bl.a. finsk, svensk og samisk. Med andre ord har finnerne en bred definition af modersmål. Undervisningen heri er tilpasset minoriteter og starter allerede fra 1. klassetrin jf. Rambøll (2010). Dette betyder dog ikke, at denne undervisning er specielt målrettet indvandrere og efterkommere. Svarprocenterne i tabel 4.11 indikerer, at skolelederne har tolket spørgsmålene som rettet specifikt mod indvandrere og efterkommere.

Der spørges endvidere til, om tosprogede går i mindre klasser, for at skolen bedre kan tilgodese deres særlige behov. Et sådan tilbud gives på et antal skoler svarende til ca. 12-13 % af eleverne i Norge og Finland og på et antal skoler svarende til under 10 % af eleverne i Danmark, Sverige og Island.

Tabel 4.11 Andel af elever som går på skoler, hvor der er følgende tilbud til elever, hvis modersmål ikke er testsproget

	Danmark	Sverige	Norge	Finland	Island
Regelmæssig ekstraundervisning i testsproget	59.3	83.4	87.7	82.4	91.5
Indslusningskurser i testsproget før start i alm. klasse	29.3	47.1	38.6	43.4	47.7
Skolefag på modersmål før start i alm. klasse	3.8	29.2	22.5	9.0	20.7
Stor del af undervis. på modersmål, fokus begge sprog	2.6	3.1	4.5	0.9	18.5
Går i mindre klasser for at tilgodese særlige behov	8.3	9.0	12.7	12.1	5.3

Note: Søjlerne summerer *ikke* til 100, da det er muligt for skolelederen at angive, at skolen har flere en ét af ovennævnte tilbud.

Skolernes praksis i forhold til overflytning af elever med særlige udfordringer

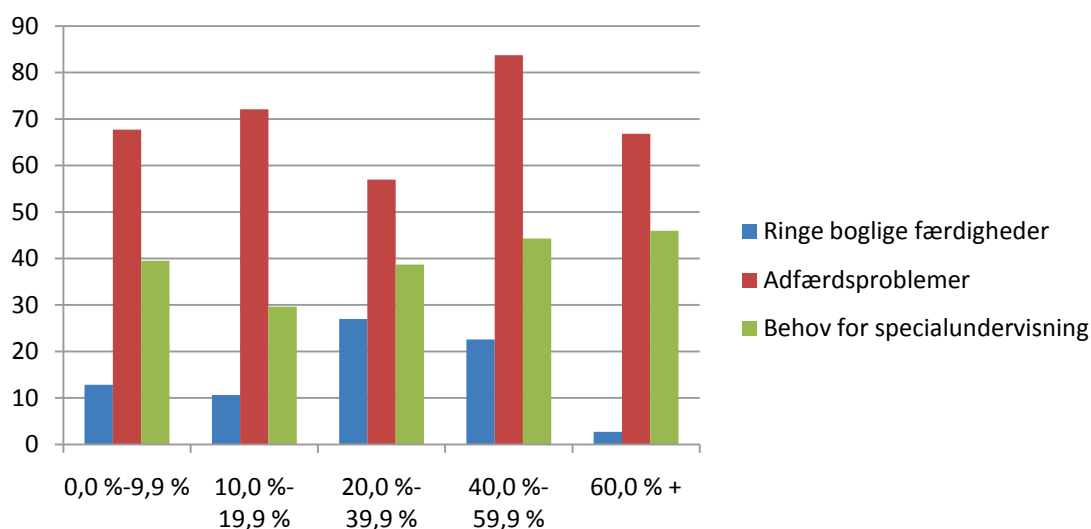
I skolelederspørgeskemaet spørges der herudover til, hvor sandsynligt det er, at en elev i 9. klasse (eller det klassetrin på skolen, hvor der går flest 15-årige) vil blive flyttet til en anden skole af bl.a. de grunde, som er angivet i tabel 4.12, dvs. ringe boglige færdigheder, adfærdsproblemer eller behov for specialundervisning. Også her er der interessante forskelle mellem de nordiske lande. Hvor et antal skoleledere svarende til omkring 13 % af eleverne i Danmark svarer, at det er sandsynligt eller meget sandsynligt at flytte en elev pga. ringe boglige færdigheder, er dette kun tilfældet for 6 % i Finland og under 2 % i de andre tre nordiske landet. Danmark skiller sig også ud, hvad angår sandsynligheden for at flytte en elev pga. adfærdsproblemer. Der er mange flere elever, der går på skoler, hvor dette er en sandsynlig eller meget sandsynlig praksis i Danmark i sammenligning med især Sverige og Finland, men også i forhold til Norge og Island. Hvad angår flytning af elever til en anden skole pga. behov for specialundervisning, er der relativt set lige så mange elever, som går på skoler, hvor dette er sandsynligt eller meget sandsynligt i Danmark, Sverige og Norge. Denne praksis berører færre elever i Finland og Island.

Tabel 4.12 Andel af elever som går på skoler, hvor skolelederen angiver, at det er sandsynligt eller meget sandsynligt at en elev i 9. klasse bliver flyttet til en anden skole på grund af følgende

	Danmark	Sverige	Norge	Finland	Island
Ringe boglige færdigheder	13,3	1,9	1,6	6,1	0,4
Adfærdsproblemer	67,6	15,8	39,2	20,6	38,0
Behov for specialundervisning	38,7	37,7	36,7	21,6	26,5

Figur 4.23 ser på forskelle i skoleledernes svar i Danmark på de ovennævnte spørgsmål opdelt efter skolens andel af tosprogede. Det er kun sandsynligheden for at overflytte en elev pga. adfærdsproblemer, at der er en signifikant forskel mellem resultaterne på tværs af skoletyper. Denne praksis er tilsyneladende mere udbredt på skoler med mellem 40 og 60 % tosprogede i sammenligning med skoler med enten 0-9 % eller 20-39 % tosprogede. For de øvrige overflytningsårsager (dvs. ringe boglige færdigheder og behov for specialundervisning) er forskellene mellem andelen af berørte elever ikke signifikante – på trods af umiddelbar stor variation i fx andelen, som angiver, at flytning pga. ringe boglige færdigheder er sandsynligt.

Figur 4.23 Andel af elever som går på skoler i Danmark, hvor skolelederen angiver, at det er sandsynligt eller meget sandsynligt, at en elev i 9. klasse bliver flyttet til en anden skole på grund af følgende



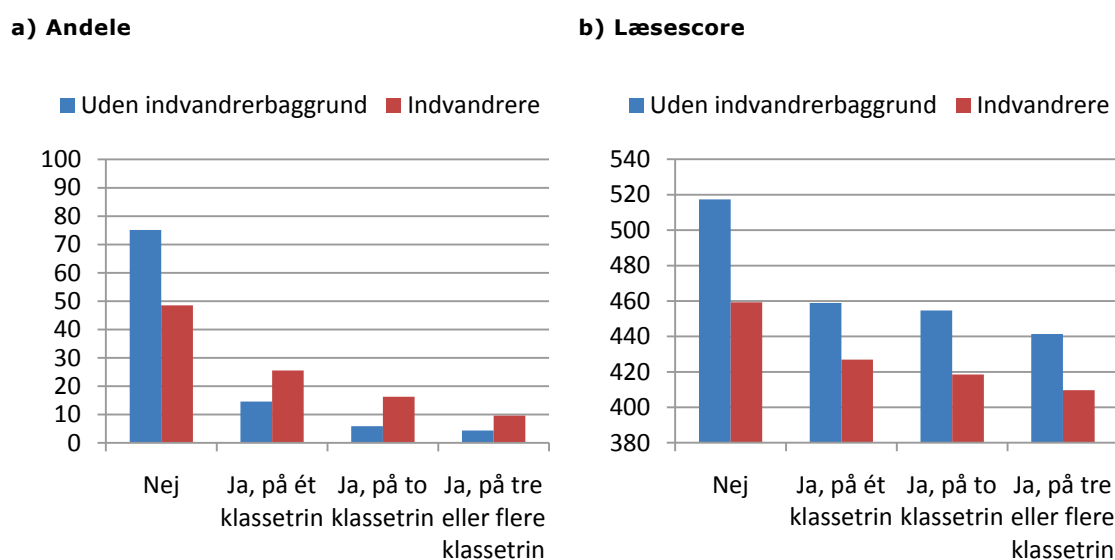
Elevernes modtagelse af specialundervisning eller ekstra støtte i læsning i løbet af skoletiden

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvor mange elever med og uden indvandrerbaggrund, der har modtaget specialundervisning eller ekstra støtte i læsning i løbet af deres skoletid, og hvordan dette eventuelt varierer med skolens andel tosprogede elever. Figur 4.24 (panel a) viser, at lige godt halvdelen af alle indvandrereløverne angiver, at de har modtaget specialun-

dervisning eller ekstra støtte i læsning på ét eller flere klassetrin i løbet af deres skoletid. Det samme gælder hver fjerde elev *uden* indvandrerbaggrund. For både elever med og uden indvandrerbaggrund gælder det, at denne ekstra støtte som regel blev modtaget på ét enkelt klassetrin. Det er dog sådan, at 16 % af indvandrerleverne havde modtaget ekstra støtte på to klassetrin og 10 % af indvandrerleverne havde modtaget ekstra støtte på tre eller flere klassetrin.

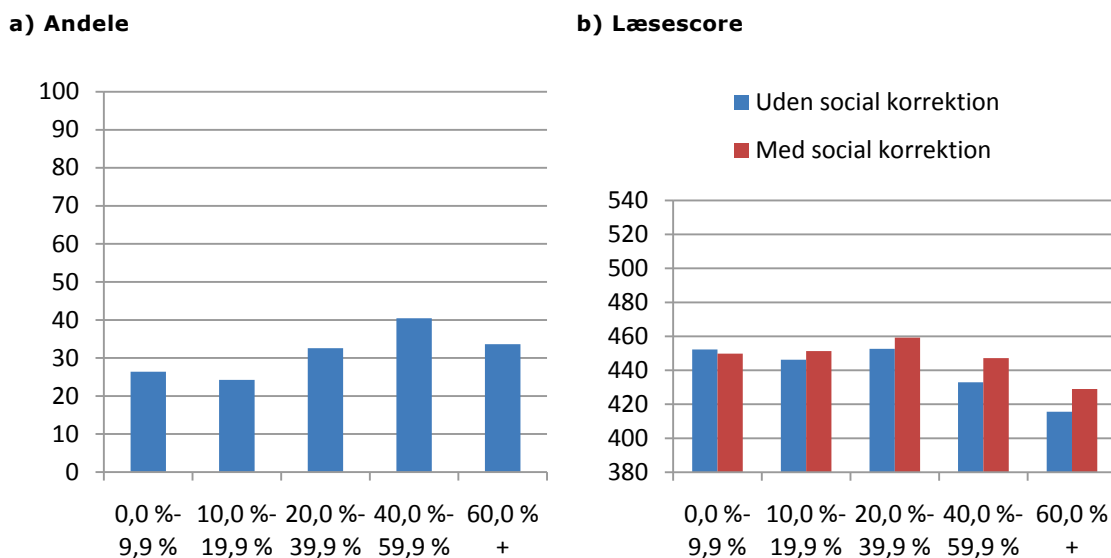
Figur 4.24 (panel b) viser, som forventet, at de elever, som i løbet af deres skoletid har modtaget ekstra støtte i læsning opnåede ringere testscore i PISA-testen ved 15-års-alderen. Det er naturligvis vigtigt her at understrege, at denne figur intet siger om, hvordan disse elever ville have klaret sig uden denne ekstra støtte. Alle pointforskelle mellem elever med og uden indvandrerbaggrund i figur 4.24 (panel b) er statistisk signifikante.

Figur 4.24 Fordeling og læsescore blandt elever i Danmark opdelt efter om de har modtaget specialundervisning eller ekstra støtte i læsning i løbet af skoletiden



I figur 4.25 ser vi på, hvor stor en andel af eleverne, i Danmark, der har modtaget specialundervisning eller ekstra læsestøtte i løbet af deres skoletid, opgjort efter skoletype. Vi ser eksempelvis at 40 % af eleverne på skoler med mellem 40 og 60 % tosprogede elever, har modtaget en sådan ekstra støtte i løbet af deres skoletid. Til sammenligning var andelen 26 % blandt indvandrerlever på skoler med under 10 % tosprogede. Blandt de elever, som har modtaget specialundervisning eller ekstra læsestøtte i løbet af deres skoletid, scorer de elever, som ved 15-års-alderen går på skoler med færre end 10 % tosprogede, signifikant bedre på PISA-testen end tilsvarende elever som ved 15-års-alderen går på skoler med 40 % tosprogede eller derover.

Figur 4.25 Fordeling og læsescore blandt elever som har modtaget specialundervisning eller ekstrastøtte i løbet af skoletiden opdelt efter skolens andel af tosprogede elever



Vi har også her korrigeret elevernes læseresultater for deres ESCS-baggrund (panel b i figur 4.24). *Uden* social korrektion klarer de elever, som har modtaget specialundervisning eller ekstra støtte i læsning i løbet af deres skoletid ("specialundervisningselever"), og som 15-årige går på skoler med forholdsvis mange tosprogede elever, sig signifikant dårligere end "specialundervisningselever" på skoler med under 10 % tosprogede (som er referencegruppen). Pointforskellene er henholdsvis -19 og -37 for de elever, som går på skoler med henholdsvis 40-59 % tosprogede, og de elever som går på skoler med 60 % eller flere tosprogede. *Med* social korrektion forsvinder pointforskellen mellem "specialundervisningselever" på skoler med mellem 40 og 60 % tosprogede og "specialundervisningselever" på skoler med under 10 % tosprogede. For "specialundervisningselever" på skoler med 60 % tosprogede reduceres pointforskellen til 21, og denne er signifikant på et 5 %-niveau.

Elevernes syn på lærer-elev-relationer

I dette afsnit ser vi på elevernes syn på, hvordan de kommer ud at det med deres lærere. I tabel 4.13 ser vi på, hvor stor en andel af de nordiske elever svarer, at de er "enig" eller "meget enig" i følgende udsagn (de øvrige svarmuligheder er "uenig" og "meget uenig"):

- A Jeg kommer godt ud af det med de fleste af mine lærere
- B De fleste af mine lærere er interesseret i mit velbefindende
- C De fleste af mine lærere lytter virkelig til, hvad jeg siger
- D Hvis jeg behøver ekstra hjælp, får jeg det fra mine lærere
- E De fleste af mine lærere behandler mig retfærdigt

Generelt synes der at være en god oplevelse af lærer-elev-forholdene blandt de nordiske elever jf. tabel 4.13. Der er imidlertid nogle interessante forskelle. Elever i de norske skoler er generelt lidt mindre tilbøjelige til at være enige eller meget enige med de ovennævnte udsagn – især angående udsagn B (om eleverne oplever, at deres lærere er interesseret i deres velbefindende) og C (om eleverne oplever, at deres lærere virkelig lytter til dem). Det samme gør sig gældende for eleverne på skolerne i Finland, hvor kun knap halvdelen angiver, at de oplever, at de fleste af deres lærere er interesseret i deres velbefindende, hvorimod otte ud af ti elever på skolerne i Danmark har denne oplevelse.

Tabel 4.13 Elevernes syn på lærer-elev-relationer i de nordiske lande: Andel af eleverne der svarer, at de er "enig" eller "meget enig" i udsagn A, B, C, D og E

	A: Jeg kommer godt ud af det med de fleste af mine lærere	B: De fleste af mine lærere er interesseret i mit velbefindende	C: De fleste af mine lærere lytter virkelig til, hvad jeg siger	D: Hvis jeg behøver ekstra hjælp, får jeg det fra mine lærere	E: De fleste af mine lærere behandler mig retfærdigt
Danmark	89,3	79,4	71,1	79,4	85,3
Sverige	88,9	75,4	71,5	81,8	82,6
Norge	84,3	56,8	55,0	74,2	73,6
Finland	87,3	49,3	62,8	84,3	79,8
Island	87,9	72,7	74,0	81,8	80,4

I tabel 4.14 ser vi nærmere på svarprocenten blandt eleverne på skolerne i Danmark opdelt efter tosprogsandel. Det er bemærkelsesværdigt, at der blandt disse spørgsmål er signifikant færre elever på skoler med 40 % eller flere tosprogede elever, der kan svare bekræftende på spørgsmål A, B og E. Færre af disse elever oplever med andre ord, at de kommer godt ud af det med de fleste af deres lærere, at deres lærere er interesseret i deres velbefindende, og at lærerne behandler dem retfærdigt.

Tabel 4.14 Elevernes syn på lærer-elev-relationer på forskellige skoletyper i Danmark: Andel af eleverne der svarer, at de er "enig" eller "meget enig" i udsagn A, B, C, D og E

	A: Jeg kommer godt ud af det med de fleste af mine lærere	B: De fleste af mine lærere er interesseret i mit velbefindende	C: De fleste af mine lærere lytter virkelig til, hvad jeg siger	D: Hvis jeg behøver ekstra hjælp, får jeg det fra mine lærere	E: De fleste af mine lærere behandler mig retfærdigt
0%-9 %	89,8	80,4	71,5	80,1	86,3
10%-19%	88,4	77,0	70,2	80,5	83,9
20%-39%	91,1	78,4	71,4	75,2*	84,2
40%-59%	83,3*	75,1*	72,7	77,4	78,0*
60%-100%	81,8*	72,0*	65,4	73,3	75,3*

Note: ** angiver, at andelen er signifikant forskellig fra andelen blandt elever, som går på skoler med mellem 0 og 9 % tosprogede.

Ser man på forskellen mellem elever med og uden indvandrerbaggrund i deres svar på spørgsmål A (om eleverne kommer godt ud af det med de fleste af deres lærere) på de forskellige skoletyper (ikke rapporteret i tabelform), er det muligt at undersøge forskellene mellem de to elevgruppers svar på følgende kategorier af skoler: 0%-9%, 20-39 % og 60%-100% tosprogede. De to andre kategorier resulterer hver i en celle med under 30 elever og kommenteres derfor ikke. I de tre nævnte skolekategorier, kan vi konstatere, at der *ikke* er nogen statistisk sikker forskel på elevernes syn på lærer-elev-forholdene opgjort efter indvandrerbaggrund.

Til spørgsmål B (om eleverne oplever, at deres lærere er interesseret i deres velbefindende) er der derimod statistisk sikre forskelle på svarene afgivet af elever med og uden indvandrerbaggrund blandt elever som går på skoler med 20-39 % og 40-59 % tosprogede. På skoler med 20-39 % tosprogede er der flere elever *uden* indvandrerbaggrund (80%), som oplever, at deres lærere er interesseret i deres velbefindende sammenlignet med elever *med* indvandrerbaggrund (73%). På skoler med flere tosprogede (40-59 %) gælder det modsatte. Her er der flere indvandrer elever (80%) end elever *uden* indvandrerbaggrund (72%), der oplever, at deres lærere interesserer sig for elevernes velbefindende.

Hvad angår spørgsmål E (at eleverne føler sig retfærdigt behandlet) er forskellene mellem elever med og uden indvandrerbaggrund signifikante på et 5 %-niveau på de skoler, hvor der går 20 % eller flere tosprogede, mens forskellen er signifikant på et 10 %-niveau på de skoler, hvor der går mellem 10-19 % tosprogede. Forskellen er *ikke* signifikant på skoler med meget få tosprogede. På skolerne med mellem 10-39% tosprogede samt på skoler med 60%+ tosprogede er det sådan, at der er flere blandt eleverne uden indvandrerbaggrund, som føler sig retfærdigt behandlet af deres lærere, hvorimod på skoler med 40-59% tosprogede er der omvendt flere blandt indvandrer eleverne, der føler sig retfærdigt behandlet. Forskellene i svarprocent mellem elever med og uden indvandrerbaggrund er på 7-9 procentpoint på skoler med flere end 20 % tosprogede, mens den er ca. 5 procentpoint på skoler med 10-19 % tosprogede.

Elevernes syn på disciplinen i testsprogstimerne

I dette afsnit ser vi på elevernes oplevelser af disciplinen i testsprogstimerne (dvs. dansktimerne i Danmark, svensktimerne i Sverige, osv.). I tabel 4.15 ser vi på, hvor stor en andel af de nordiske elever svarer, hvorvidt følgende sker "aldrig eller næsten aldrig" eller "i nogle timer" i de fleste af testsprogstimerne (de øvrige svarmuligheder er "i de fleste timer" og "i alle timer"):

- A Eleverne hører ikke efter, hvad læreren siger
- B Der er støj og uro
- C Læreren må vente i lang tid, før eleverne falder til ro
- D Eleverne arbejder ikke godt
- E Eleverne begynder først at arbejde længe efter, at timen er startet

Tabel 4.15 viser, at 72% af eleverne på de danske skoler aldrig/næsten aldrig eller kun i nogle timer oplever, at elever ikke hører efter, hvad læreren siger. Støj og uro i timerne synes imidlertid at være et lidt større problem blandt eleverne på de danske skoler. Hvor 65 % oplever det aldrig/næsten aldrig eller kun i nogle timer, er der således tilsvarende 35 %, der oplever det i de fleste eller alle timer. Andelen af elever der kan nikke genkendende til udsagnene C, D og E er mindre. Selvom der også er lidt variation over de enkelte udsagn, så synes det generelle billede at være, at der er lidt flere blandt eleverne i Norge og Finland, som oplever disciplinære problemer i testsprogstimerne sammenlignet med eleverne i de andre nordiske lande. Næsten hver anden elev i Finland angiver eksempelvis, at der er støj og uro i de fleste elever i alle timerne. Det er her selvfølgelig vigtigt at holde sig for øje, at der er tale om elevernes subjektive oplevelser af disciplinen i klasseværelset. Vi kan ikke på denne baggrund sige noget om, hvorvidt der "objektiv set" er større eller mindre problemer med disciplin i nogle lande frem for andre. Vi har kun mulighed for at rapportere, hvordan eleverne selv oplever deres testsprogstimer.

Tabel 4.15 Elevernes syn på disciplinen i testsprogstimerne i de nordiske lande: Andel af eleverne der svarer, at de er "aldrig/næsten aldrig" eller "i nogle timer" til udsagn A, B, C, D og E

	A: Eleverne hører ikke efter, hvad læreren siger	B: Der er støj og uro	C: Læreren må vente i lang tid, før eleverne falder til ro	D: Eleverne arbejder ikke godt	E: Eleverne begynder først at arbejde længe efter, at timen er startet
Danmark	71,9	65,4	78,3	88,3	82,0
Sverige	75,1	67,2	71,0	82,9	76,6
Norge	66,6	61,3	65,4	76,6	66,5
Finland	60,3	52,1	63,1	80,0	67,8
Island	73,9	66,6	72,9	83,8	80,7

Vi har undersøgt, om der blandt elever på de forskellige typer skoler i Danmark skulle være signifikante forskelle i deres oplevelser af ovenstående disciplinære problemer i deres dansk-timer. Det viser sig, at der stort set ikke er forskelle i besvarelsesprocenterne jf. tabel 4.16. For udsagnene B og E gælder det, at lidt flere blandt eleverne på skoler med mellem 20-39 % tosprogede aldrig eller kun i nogle timer oplever, at der er støj og uro, eller at eleverne først begynder at arbejde længe efter, at timen er startet, sammenlignet med elever på de andre skoler. Alle de øvrige forskelle på tværs af skoletyper er *ikke* signifikante. Med andre ord er der *ikke* nogle klare tendenser i retning af, at elever på skoler med fx mange tosprogede oplever flere disciplinære problemer i dansk-timerne i sammenligning med elever på andre typer skoler.

Tabel 4.16 Elevernes syn på disciplinen i dansktimerne på forskellige skoletyper i Danmark: Andel af eleverne der svarer, at de er "aldrig/næsten aldrig" eller "i nogle timer" til udsagn A, B, C, D og E

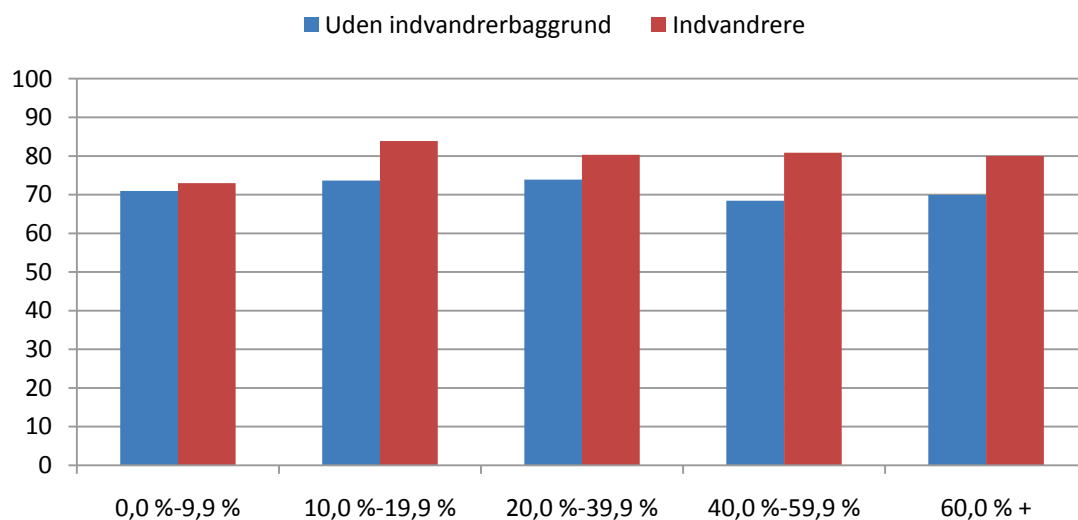
	A: Eleverne hører ikke efter, hvad læreren siger	B: Der er støj og uro	C: Læreren må vente i lang tid, før eleverne falder til ro	D: Eleverne arbejder ikke godt	E: Eleverne begynder først at arbejde længe efter, at timen er startet
0%-9 %	71,0	64,1	77,9	88,0	81,3
10%-19%	74,9	67,7	80,1	90,2	81,5
20%-39%	75,3	72,1*	79,9	88,1	85,5*
40%-59%	74,0	69,0	77,0	88,9	82,0
60%-100%	73,7	69,4	80,1	87,1	82,1

Note: *‘*’* angiver, at andelen er signifikant forskellig fra andelen blandt elever, som går på skoler med mellem 0 og 9 % tosprogede.

Denne tilsyneladende ens oplevelse af disciplinære problemer på de forskellige typer dækker imidlertid over forskellige oplevelser blandt elever med og uden indvandrerbaggrund. Elevernes besvarelser vedrørende udsagn A (eleverne hører ikke efter hvad læreren siger) er eksempelvis afbildet i figur 4.26. På alle skoletyper er det således, at en større andel af indvandrer eleverne angiver, at det sker 'aldrig/næsten aldrig' eller kun 'i nogle timer', at eleverne ikke hører ikke efter, hvad læreren siger. Forskellene mellem besvarelserne hos elever med og uden indvandrerbaggrund er på 10-12 procentpoint på skoler med mellem 10 og 19 % tosprogede og på skoler med 40 % eller flere tosprogede. Disse forskellene er signifikante på nær den 2 procentpointsforskel der er blandt elever på skoler med færre end 10 % tosprogede.

Disse resultater peger med andre ord på, at der kan være forskellige opfattelser af disciplinære problemer blandt elever med og uden indvandrerbaggrund. Et lignende billede danner sig når man opdeler svarene vedrørende udsagn B (at eleverne oplever støj og uro) efter indvandrerbaggrund: flere indvandrer elever angiver at dette ikke er noget de oplever særlig tit sammenlignet med elever uden indvandrerbaggrund.

Figur 4.26 Andelen af elever på de danske skoler, der "aldrig/næsten aldrig" eller kun "i nogle timer" oplever, at eleverne ikke hører efter, hvad læreren siger i dansk-timerne



Skoleledernes syn på, hvad der hæmmer elevernes indlæring på skolerne

Skolelederen spørges til vedkommendes syn på, om elevernes indlæring på skolen bliver hæmmet af bl.a. følgende adfærd hos henholdsvis lærerne og eleverne:

Lærerne:

- A Lærernes lave forventninger til eleverne
- B At lærerne ikke tager hensyn til elevernes individuelle behov
- C At eleverne ikke bliver opmuntret til at yde deres bedste

Eleverne:

- A Elever, der forstyrrer i timerne
- B At eleverne pjækker fra timerne
- C Elevernes manglende respekt for lærerne

Tabel 4.17 Danske skolelederes syn på adfærd hos hhv. lærer og elever på deres skole, som hæmmer elevernes indlæring: Andel af eleverne, som skolelederen repræsenterer, når han/hun svarer "i et vist omfang" eller "meget" til udsagn A, B, C vedr. hhv. lærernes og elevernes adfærd

	Udsagn vedr. lærernes adfærd			Udsagn vedr. elevernes adfærd		
	A: Lærernes lave forventninger til eleverne	B: At lærerne ikke tager hensyn til elevernes individuelle behov	C: At eleverne ikke bliver opmuntret til at yde deres bedste	A: Elever, der forstyrrer i timerne	B: At eleverne pjækker fra timerne	C: Elevernes manglende respekt for lærerne
0%-9 %	4,2	13,4	5,6	38,0	15,4	13,4
10%-19%	6,6	5,0	7,2	41,5	10,0	14,6
20%-39%	2,1	7,6	8,1	51,9	22,0	5,9
40%-59%	28,1	8,7	26,7	78,1	60,1	38,5
60%-100%	6,6	5,8	14,4	67,7	24,3	18,8

Resultaterne i den første kolonne (lærer – A) i tabel 4.17 viser en iøjnefaldende stor andel af (elever "repræsenteret af") skolelederne, hvor det vurderes, at lærernes lave forventninger til eleverne hæmmer elevernes indlæring på skoler med mellem 40 og 60 % tosprogede. Denne andel er meget større end på de øvrige skoler. På de skoler med under 10 % tosprogede angiver skoleledere svarende til 13 % af eleverne, at lærerne ikke tager tilstrækkelig hensyn til elevernes individuelle behov (lærer – B). Denne andel er signifikant større end de 5 % på skoler med mellem 10-19 % tosprogede, men ikke signifikant forskelligt fra andelen på de andre skoletyper. Den tredje kolonne (lærer – C) vedrører, hvorvidt mangel på opmuntring af eleverne til at yde deres bedste er et problem. Her fremkommer der et mønster i svarene, der ligner svarene på udsagn lærer – A. Med andre ord vurderes dette at være et problem på skoler med mellem 40 og 60 % tosprogede men ikke i nær så stort et omfang på andre skoler. Forskellen i andelen af (elever som "repræsenteres af") skoleledere, som finder dette et problem på skoler med flest (27 %) og næst-flest tosprogede, er *ikke* statistisk signifikant (14 %).

Resultaterne i den anden halvdel af tabellen som vedrører skolelederens syn på en række udsagn om *elevernes* hæmmende adfærd, viser den første kolonne (elev – A), at 78 % af eleverne på skoler med mellem 40 og 60 % tosprogede elever, har en skoleleder, der svarer, at elever der forstyrrer i timerne hæmmer elevernes indlæring på skolen. Denne andel er signifikant større end de tilsvarende andele på skoler med færre end 40 % tosprogede, men ikke statistisk forskelligt fra andelen der svarer det samme på skoler med 60 % eller flere tosprogede.

Den næste kolonne (elev – B) viser igen, at der på skoler med mellem 40 og 60 % tosprogede er flere elever, der går på skoler, hvor skolelederen angiver, at elevernes pjækkeri udgør et problem for indlæringen og igen er denne andel signifikant større end de tilsvarende andel på de øvrige skoler – denne gang *også* i forhold til skoler med 60 % eller flere tosprogede.

Den sidste kolonne (elev – C) handler om skoleledernes vurdering af, om elevernes manglende respekt for lærerne udgør en hæmsko for indlæringen. Ca. 39 % af de elever, som går på skoler med mellem 40 og 60 % tosprogede, har en skoleleder, der mener, at dette er

tilfælde ”i et vist omfang” eller ”meget”. Denne andel er signifikant højere end de tilsvarende andele på de andre skoletyper – og ligesom med elev – B udsagnet, også i forhold til skoler med 60 % eller flere tosprogede. Derudover er det interessant at bemærke, at på skoler med *under* 10 % tosprogede svarede skoleledere svarende til 13 % af elever, at dette var hæmmende for indlæringen. Denne andel er statistisk set ikke signifikant forskellig fra den tilsvarende andel på skoler med mellem 10 og 20 % tosprogede (15 %), men den er signifikant større end den tilsvarende andel på skoler med mellem 20 og 40 % tosprogede.

Sammenfatning

Ifølge de svar, skolelederne har givet på PISA-spørgeskemaerne, er der ret store forskelle på de nordiske lande, hvad angår tilbud til elever, hvis modersmål ikke er det sprog, som PISA-testen foretages på. Hvor over 80 % af eleverne i de øvrige nordiske lande går på skoler, hvor der tilbydes regelmæssig ekstraundervisning i testsproget til de tosprogede elever, er dette kun tilfældet for 59 % af eleverne på de danske skoler. I ingen af de nordiske lande er det særlig udbredt, at de tosprogede elever modtager undervisning i skolefag på de tosprogedes modersmål, før de starter i en almindelig klasse.

Der synes også at være forskel på landene, hvad angår årsager til potentielle flytninger af elever til andre skoler. Hvor 13 % af eleverne i Danmark går på skoler, hvor skolelederen svarer, at det er sandsynligt eller meget sandsynligt at flytte en elev pga. ringe boglige færdigheder, er dette kun tilfældet for 6 % i Finland og under 2 % i de tre andre nordiske lande. Der er endvidere flere elever, der går på skoler i Danmark, hvor det er sandsynligt eller meget sandsynligt at flytte en elev pga. adfærdsproblemer sammenlignet med især Sverige og Finland, men også i forhold til Norge og Island.

Vi har for Danmarks vedkommende set på, hvor stor en andel af eleverne, der har modtaget specialundervisning eller ekstra læsestøtte i løbet af deres skoletid opgjort efter skoletype. Det viser sig, at ca. 40 % af eleverne på skoler med mellem 40 og 60 % tosprogede elever har modtaget en sådan ekstra støtte i løbet af deres skoletid. Til sammenligning var andelen 26 % blandt indvandrerlever på skoler med under 10 % tosprogede. Blandt de elever, som har modtaget specialundervisning eller ekstra læsestøtte i løbet af deres skoletid, scorer de elever, som ved 15-års-alderen går på skoler med færre end 10 % tosprogede, signifikant bedre i PISA-testen end tilsvarende ”specialundervisnings elever”, der ved 15-års-alderen går på skoler med 40 % tosprogede eller derover. Sociale forskelle forklarer en del af denne forskel, men selv når der tages højde herfor, scorer ”specialundervisnings elever” på skoler med 60 % eller flere tosprogede stadig signifikant lavere på PISA-testen end tilsvarende elever på skoler med under 10 % tosprogede.

Eleverne er blevet spurgt om, hvor godt de kommer ud af det med deres lærere. Også her er der interessante forskelle på tværs af skoletyperne. Færre elever på skoler med 40 % eller flere tosprogede elever svarer bekræftende på, at de kommer godt ud af det med de fleste af deres lærere, at deres lærere er interesseret i deres velbefindende, og at lærerne behandler dem retfærdigt sammenlignet med elever på andre skoler. Vedrørende udsagnet om, at eleverne oplever, at deres lærere er interesseret i deres velbefindende, er der statistisk sikre forskelle på svarene afgivet af elever med og uden indvandrerbaggrund blandt elever, som går

på skoler med 20-39 % og 40-59 % tosprogede. På skoler med 20-39 % tosprogede er der flere elever *uden* indvandrerbaggrund (80%), som oplever, at deres lærere er interesseret i deres velbefindende sammenlignet med elever *med* indvandrerbaggrund (73%). På skoler med *flere* tosprogede (40-59 %) gælder det modsatte.

Der er til gengæld *ikke* klare tendenser i retning af, at elever på skoler med fx mange tosprogede oplever flere disciplinære problemer i dansktimerne i sammenligning med elever på andre typer skoler. Denne tilsyneladende ensartede oplevelse af disciplinære problemer på de forskellige typer skolen dækker imidlertid over forskellige oplevelser hos elever med og uden indvandrerbaggrund. Elevernes besvarelser vedrørende udsagnet om, hvor tit eleverne ikke hører efter, hvad læreren siger, viser, at på alle skoletyper angiver en større andel af *indvandreleverne* (sammenlignet med andelen blandt eleverne *uden* indvandrerbaggrund), at det sker "aldrig/næsten aldrig" eller kun "i nogle timer".

Skolelederne er også blevet bedt om at vurdere, om lærernes eller elevernes adfærd hæmmer elevernes indlæring. Hver fjerde elev, som går på en skole med mellem 40 og 60 % tosprogede elever, har en skoleleder, som mener, at lærernes lave forventninger til eleverne hæmmer elevernes indlæring. Denne andel er væsentlig større end på de andre skoletyper. Ca. 78 % af eleverne på skoler med mellem 40 og 60 % tosprogede elever i Danmark har en skoleleder, der svarer, at elever, der forstyrrer i timerne, er hæmmende for indlæringen på skolen. Denne andel er signifikant større end de tilsvarende andele på skoler med *færre* end 40 % tosprogede, men ikke statistisk forskelligt fra andelen, der svarer det samme på skoler med 60 % eller flere tosprogede. Samme mønster gør sig gældende vedrørende elevernes pjækkeri. Elevernes manglende respekt for lærerne synes ligeledes at udgøre en hæmsko for indlæringen på skoler med mellem 40 og 60 % tosprogede. Derudover er det interessant at bemærke, ca. 13-15 % af eleverne på skoler med *op til 20 %* tosprogede har en skoleleder, der svarer, at elevernes manglende respekt for lærerne hæmmer elevernes indlæring.

Litteratur

- Alba, R. & V. Nee (1997): Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International Migration Review*. 31:826-874.
- Andersen, A.M., N. Egelund, T.P. Jensen, M. Krone, L. Lindenskov & J. Mejdning (2001): *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*. København, Socialforskningsinstituttet.
- Chiswick, B. R. & P.W. Miller (2003): The complementarity of language and other human capital: Immigrant earnings in Canada, *Economics of Education Review*, 22:469-480.
- Coleman, J. (1966): *Equality of Educational Opportunity*, report prepared for the United States Department of Education.
- Egelund, N. & B.S. Rangvid (2005): *PISA København 2004*. København, AKF Forlaget.
- Egelund, N. & T. Tranæs (red.)(2008): *PISA Etnisk*. Odense, Syddansk Universitetsforlag.
- Egelund, N. (2008): *PISA København 2007*. København, SFI's forlag.
- Egelund, N. (red.)(2007): *PISA 2006. Danske unge i en international sammenligning*. København, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Egelund, N. (red.)(2010a): *PISA 2009. Danske unge i en international sammenligning. Bind 1 – Resultatrapport*. Frederikshavn, Dafolo.
- Egelund, N. (red.)(2010b): *PISA 2009. Danske unge i en international sammenligning. Bind 2 – Teknisk rapport*. Frederikshavn, Dafolo.
- Egelund, N. & T. Tranæs (red.)(2008): *PISA Etnisk*. Odense, Syddansk Universitetsforlag.
- Heinesen, E. (1999): Den sociale arvs betydning for unges valg og resultater i uddannelsessystemet. SFI.
- Mejdning, J. (red.)(2004): *PISA 2003. Danske unge i en international sammenligning*. København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Munk, M. & J. McIntosh (2007): Scholastic ability vs. family background in educational success. Evidence from Danish sample survey data. *Journal of Population Economics*, 20(1): 101-120.
- OECD (2009): *PISA Data Analysis Manual*, SAS Second Edition, Paris.

Rambøll (2010): *Kortlægning af fagrækker og curriculum i de nordiske skolesystemer*, Rapport til Skolens Rejsehold.

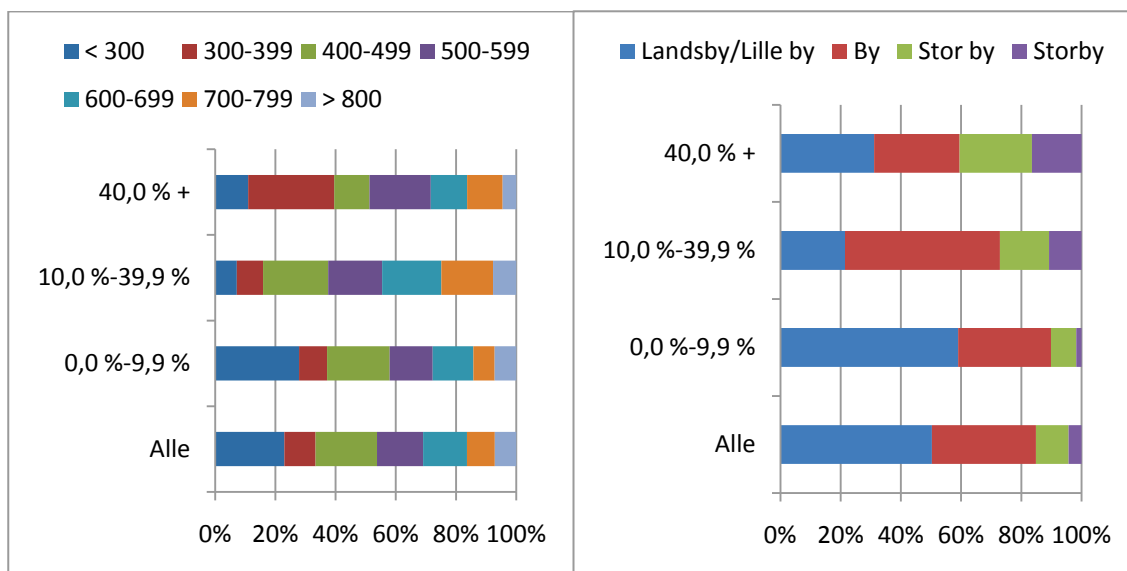
Undervisningsministeriet (2010): *Tal, der taler 2009. Uddannelsesnøgletal 2009*. Undervisningsministeriet statistikpublikationer nr. 1 – 2010.

Appendiks

Figur A.1 Fordeling af elever på skoler med forskellige andel tosprogede og skolens samlede antal elever

a) Efter skolens størrelse (antal elever)

b) Skolens beliggenhed



Note: Spørgsmålet i skolelederskemaet opererer med følgende kategorier: landsby (færre end 3.000 indbyggere), en lille by (3.000-15.000 indbyggere), en by (15.000-100.000 indbyggere), en stor by (100.000-1.000.000 indbyggere) eller en storby (mere end 1 mill. indbyggere). De to første er slået sammen for at undgå celler med under 30 elever.

English Summary

Niels Egelund, Chantal Pohl Nielsen and Beatrice Schindler Rangvid

PISA Ethnic 2009

Ethnic and Danish young peoples' results in PISA 2009

PISA – purpose and method

The PISA programme (Programme for International Student Assessment) was established as a collaboration between the governments of the OECD member countries to measure how well young people are prepared for the challenges they face in today's information society. The hallmark of the PISA test is that it does not assess the competences based on the contents of the specific curricula, but instead focuses on how well the young people can use their skills in relation to real-life challenges.

Sixty-five countries participated in the fourth round of PISA, "PISA 2009" and, as in previous rounds, the results from PISA concern three academic areas – referred to as domains in the survey – that cover *reading, mathematics and science*. In PISA 2009, as in PISA 2000, reading is the main domain, and is therefore studied in most detail. PISA attaches importance to assessing the students' ability to reflect on their skills and experience and to complete tasks relating to their own lives. This includes assessing the students' ability to "read between the lines", to understand an implied message, and to evaluate the perspectives in a social context. Lastly, PISA attaches importance to communicative skills.

Besides the domains, the assessment includes background information provided by the students on the students' grade level, gender, family background, socio-economic background, the language spoken in the home, immigrant status, leisure activities and attitudes to school. The students' knowledge and experience of IT is also included, and the principals have provided information on the schools and teachers. Finally, parents have supplied information on conditions in the home and school experiences.

PISA is designed to provide education policy makers, education administrators and practitioners with a comprehensive assessment of learning outcomes measured at the end of compulsory education. The assessment is presented in comparative figures that can guide political decisions and the allocation of resources, and PISA provides insight into the mix of factors that operate in the same way or differently in countries and regions.

In the ordinary rounds, the number of students with immigrant backgrounds in PISA has been too modest to produce statistically reliable results. In 2008, the Danish Ministry of Education therefore decided that the ordinary PISA 2009 survey should facilitate a special focus on students with immigrant backgrounds by collecting data on an extended sample of immigrant students. Results focusing on differences between native and immigrant students are published in this report.

A total of 5,924 15-16-year old students from 285 schools participated in the Danish part of PISA 2009, and the survey covers both public and private schools. The data collected en-

compasses an especially large number of schools with bilingual students to cover these students' backgrounds and competences in more detail. By weighting the students' contributions to the total data pool, we have ensured that the data comprises a representative segment of the Danish students. In connection with the Danish PISA tests, around 8 % of the students were excluded due to academic, social or physical disabilities. Denmark has excluded more students than any of the 64 other participating countries. Explanations on why Denmark has such a high exclusion rate are not readily available since, in addition to students at special schools, the school principals were those responsible for deciding which students to exclude.

The overall results in PISA Ethnic 2009

Both PISA 2009 and PISA 2000 contain rather substantial differences between native and immigrant students. The differences between native and immigrant students are greatest in science (about 90 points), least in mathematics and reading (about 70 points). With regard to reading, immigrant students score 5 points higher in *Information* and 8 points lower in *Reflection* in 2009 compared to the PISA 2000 results. Overall, the results show that the gap between native and immigrant students from 2000 to 2009 has been reduced by 7 points for reading, increased by 7 points for science, while no substantial difference is seen for mathematics. All in all, the results are therefore not uplifting considering that in the previous nine-year period, a major effort has focused on raising competences of immigrant students, partly in connection with teaching in *Danish as a second language* and partly in connection with a stronger assessment culture. However, we must bear in mind that while native students comprise a relatively homogeneous group, the group of immigrant students is far more heterogeneous, as the groups seeking asylum are constantly changing.

As mentioned previously, in PISA 2009, about 8 % of all the students were excluded from the PISA survey due to language disabilities or special education needs – some of these were probably immigrant students with weak Danish language skills. In PISA 2000, only about 3 % of all the students were excluded. If only about 3 % of the students had been excluded from PISA 2009, the gap between native and immigrant students would probably have been slightly greater. If the gaps between these two groups of students are compared with the corresponding gaps found in three other specifically Danish rounds of the PISA surveys³⁴, it is first and foremost evident that in the City of Copenhagen, a larger gap is recorded than for Denmark as a whole. The main reason for this result is that in Copenhagen, as in other large cities, the proportion of inhabitants with a higher level of education is greater than in the rest of the country.

PISA 2009 also shows that among students with immigrant backgrounds, second-generation immigrants score higher than first-generation immigrants. In PISA 2000 (and PISA 2003) the results were the opposite in terms of reading, but this may be because in the ordinary PISA rounds up until 2009, the number of students on which the surveys were based was relatively limited and the differences were also statistically not significant.

³⁴ PISA Ethnic 2005, PISA Copenhagen 2004 and 2007.

If we consider the three countries that comprise the most common immigrant backgrounds, it is evident that students with backgrounds in the former Yugoslavian republics score highest, followed by Pakistan and Turkey.

PISA operates with a limit for when a functional reading competence exists, in the sense that students are able to read well enough to apply reading in youth education. In PISA 2009, 13 % of the native students are below this limit, while among immigrant students, 43 % and 32 % of first and second-generation students, respectively, are below the limit. This is an improvement on 2000, bearing in mind that the exclusion percent was 5 percentage points higher in 2009 than in 2000.

Another remarkable finding from PISA 2009 is that native students engage in less reading during their spare time. Immigrant students engage in more reading in their spare time, and it is also interesting that there is no significant difference in reading habits between students with first and second-generation immigrant backgrounds.

Social and ethnic backgrounds and student reading skills

When reading scores for immigrant students in the Nordic countries are compared, it is clear that the results for Denmark and Sweden resemble each other closely, both for first and second-generation students. In Iceland, first-generation students are also at the same level, while there are no figures for second-generation students. In Norway, results of second-generation students resemble those in Denmark and Sweden, while first-generation students score somewhat higher than Denmark, Sweden and Iceland. First-generation students in Finland are at the same relatively high level as in Norway, while second-generation students score clearly higher than in any of the other Nordic countries and perform almost at the OECD average.

In Denmark, about one-third of the reading score gap is due to the immigrant students' socio-economic backgrounds, while the remainder is attributable to other factors linked to immigration. Iceland and Denmark are the countries in the Nordic region with the greatest socio-economic difference between native and immigrant students. The gap is moreover lowest for students who speak the test language in the home.

Compared with the other Nordic countries, Denmark has relatively few immigrant students at the very top of the scale. Among the Nordic countries, the number of weak readers among first-generation students is lowest in Norway and highest in Sweden. Finland has the lowest share of weak readers who are second-generation students, while Denmark has the highest.

In Denmark, as in the other Nordic countries, immigrant boys score lowest on reading tests, but they are no further behind in relation to native boys than immigrant girls are behind native girls.

The Nordic countries share a common pattern in that first-generation students who have come to the host country in their preschool years perform just as well as second-generation students. In addition, Denmark is the only country with clear indications that there is a reading score gap between early and late arrivers among first-generation students when differences in socio-economic backgrounds are taken into account.

Compared with the other Nordic countries, Denmark is the country where fewest stu-

dents with immigrant backgrounds speak a language other than the test language in the home. There is a positive correlation between speaking the test language at home and the students' reading scores in Denmark and Sweden (also when socio-economic differences are taken into account), while no such statistically significant correlation is found in Norway and Finland. It is a general feature that if we take into account that the students in the various language groups have different prerequisites in terms of socio-economic status, the gap in reading skills is smaller for immigrant students who speak the test language in the home.

Denmark is the only country where it is a benefit in relation to reading scores that both parents work outside the home rather than only one parent, when differences in social background are taken into account. However, family structure, whether referring to a single parent or two adults, does not appear to play a special role for reading scores among immigrant students. All things being equal, it is also easier for immigrant students in Denmark to break with their social heritage than in Sweden, while there are no statistically significant differences in socio-economic gradients in relation to the other Nordic countries.

The student composition of schools and students' reading skills, home background and school conditions

In Denmark, native students attending schools with 40 % or more bilingual students achieve significantly lower scores on the PISA reading test compared with native students who attend schools with fewer than 10 % bilingual students. At schools with up to 40 % bilingual students, however, there are no major differences in reading scores for native students. Among immigrant students, students attending schools with less than 10 % bilingual students scored highest – but remained on average 48 points below native students at the same type of school. Immigrant student at schools with 60 % or more bilingual students score on average 51 points higher than immigrant students at schools with only few bilingual students.

When adjustments are made for the students' socio-economic and cultural backgrounds using PISA's index for economic, social and cultural status (ESCS), the differences between average scores obtained by native students at different types of schools, is no longer statistically significant. In other words, native students attending schools with many bilingual students (40 % or more) are also those with weak socio-economic backgrounds, and this is the main explanation for their relatively poor scores on the reading test. Similarly, when adjustments are made for immigrant students' home backgrounds, we find that ESCS differences explain only part of the differences in these students' scores across different types of schools. The main part of the explanation must be due to other factors. Such other factors could be student characteristics that are not captured by PISA's ESCS index. Other possible explanations may be due to conditions at schools with particularly high shares of bilingual students that in some way have negative influences on immigrant students' reading skills, but which apparently do not influence natives' reading skills. Schools with very large proportions of bilingual students, all things being equal, face various teaching challenges (language-related and cultural) which schools with very few bilingual students do not.

The ESCS index summarises a range of self-reported information on the students' family backgrounds. In addition to the factors included in this index, parents in Denmark were

asked about their reading habits. The results show that for all students – native and immigrants alike – children whose parents read to them every day or almost every day when they were in the first grade scored higher on the PISA reading test as 15-year-olds. The students attending schools with fewer bilingual students scored highest. Among the immigrant students at schools with 40 % bilingual students or more, the results show that the students whose parents read for them every day or nearly every day when they were younger scored 35 points higher on the PISA reading test than immigrant students whose parents only read to them once or twice a week. A point difference of this magnitude nearly corresponds to what on average is achieved among OECD countries during an entire school year. Here, too, there is a difference for immigrant students in terms of the relationship between whether or not the parents read aloud to them and their PISA reading scores across the different types of schools. Differences in ESCS explain some of these differences but far from all of them.

Besides the differences in the parents' reading habits – for their own and their children's sakes – there can be differences in the parents' expectations of the school depending on which school they have chosen for their children. Among students attending schools with less than 10 % bilingual students, every fourth student attends a school where the school principal experiences constant pressure from *many* parents with expectations that the school sets and achieves high academic standards. By contrast, for students attending schools with 60 % or more bilingual students, the majority of principals experience *almost no* pressure concerning such expectations from the parents.

We have also studied the school and teaching environments at the various types of schools. In this context, according to PISA 2009 data, about 13 % of the students in Denmark attend schools where the school principals responded that it is probable or very probable that a student would be transferred to another school due to substandard academic skills. By comparison, this is the case for only 6 % in Finland and less than 2 % in the three other Nordic countries. There are also more students attending schools in Denmark where it is probable or very probable that a student would be transferred due to behavioural problems compared to Sweden and Finland in particular, but also in relation to Norway and Iceland.

The students were asked how well they got on with their teachers. Here too, interesting differences are evident across the types of schools. Fewer students at schools with 40 % or more bilingual students confirm that they get on well with most of their teachers, that their teachers are interested in their wellbeing and that their teachers treat them fairly compared to students at other schools. One in four students attending a school with between 40 % and 60 % bilingual students has a principal who thinks that the teachers' low expectations of the students impede the students' learning. This proportion is considerably higher than at the other types of schools. About 78 % of the students at schools with between 40 % and 60 % bilingual students in Denmark have a principal who responds that students who are disruptive in class are an impediment to learning at the school. The students' lack of respect for the teachers also seems to comprise an impediment to learning at the schools with between 40 % and 60 % bilingual students. Finally, it is also interesting to note that around 13-15 % of students attending schools with *up to 20 %* bilingual students has a principal who finds that the students' lack of respect for the teachers impedes learning.



PISA Etnisk 2009

Etniske og danske unges resultater i PISA 2009

I denne rapport undersøger vi, hvordan 15-årige elever med forskellig indvandrerbaggrund klarer sig i PISA-testen sammenlignet med jævnaldrende elever uden indvandrerbaggrund. Elevernes læsekompetencer er blevet testet, og de unge er også blevet spurgt om deres familier og deres skolegang. Analyserne viser, at indvandrererelever generelt læser dårligere end elever uden indvandrerbaggrund. Dog læser 2. generationsindvandrere klart bedre end 1. generation. Cirka en tredjedel af dette efterslæb skyldes forskelle i elevernes socioøkonomiske baggrund. Elever på skoler med mange tosprogede børn læser dårligere end elever på skoler med kun få tosprogede. Forskelle i elevernes socioøkonomiske baggrund forklarer imidlertid hele denne forskel, når det gælder elever uden indvandrerbaggrund. For indvandrererelever er det kun en mindre del, som kan forklares af elevernes socioøkonomiske baggrund.