

Jill Mehlbye, Beatrice Schindler Rangvid, Britt Østergaard Larsen, Anders Fredriksson & Katrine Sjørlev Nielsen

Tosprogede elevers undervisning i Danmark og Sverige



Publikationen *Tosprogede elevers undervisning i Danmark og Sverige* 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

ISBN: 978-87-7509-052-5

i:\08 sekretariat\forlaget\bs\5076\5076_tosprogede_elever_dk_sv.docx

November 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.

Jill Mehlbye, Beatrice Schindler Rangvid, Britt Østergaard Larsen, Anders Fredriksson & Katrine Sjørlev Nielsen

Tosprogede elevers undervisning i Danmark og Sverige

Forord

Formandskabet for Skolerådet har ønsket iværksat en undersøgelse af forskelle i folkeskole-resultater for indvandrere og efterkommere i Danmark og Sverige. Uddannelsesstyrelsen har finansieret undersøgelsen.

Det overordnede formål med undersøgelsen er at vurdere, hvilke indsatser der kan forbedre indvandrerelevens faglige resultater. Undersøgelsens resultater baserer sig dels på registerbaserede analyser, dels på kvalitative analyser i form af dokumentstudier og casestudier på seks skoler i henholdsvis Danmark og Sverige.

Den foreliggende rapport er udarbejdet af programleder Jill Mehlbye, forskningsleder Beatrice Schindler Rangvid, forskningsassistent Britt Østergaard Larsen, studentermedarbejder Katrine Sjørsløv Nielsen, alle AKF, og ph.d. Anders Fredriksson, Sverige. Jill Mehlbye har udarbejdet den kvalitative del af rapporten med bidrag af Katrine Sjørsløv Nielsen og Anders Fredriksson.

Beatrice Schindler Rangvid har haft hovedansvaret for den kvantitativt statistiske del af rapporten, mens Britt Østergaard Larsen har bidraget med analysen af modersmålsundervisning i Danmark. De statistiske analyser for Sverige er foretaget af metodestatistikeren Johan Löfgren, Statistiska Centralbyrån, Örebro. Vi takker Rockwool Fondens Forskningsenhed for at stille PISA Etnisk 2005-data til rådighed for analyserne omkring modersmålsundervisning i Danmark.

De medvirkende skoler og kommuner skal have stor tak for deres deltagelse i undersøgelsen og for deres imødekommenhed i forbindelse med forskernes besøg på skolerne.

Beatrice Schindler Rangvid
November 2011

Indhold

Sammenfatning	9
Del 1: Den kvantitative undersøgelse	13
1 Formål, metode og data	14
1.1 Formål	14
1.2 Metode.....	14
1.3 Data.....	16
1.4 Variabler	18
2 Resultater	23
2.1 Betydning af elevbaggrund, skolefaktorer og modersmålsundervisning.....	23
2.1.1 Betydningen af elevernes etniske og sociale baggrund for karakterer	23
2.1.2 Betydningen af skolefaktorer for karakterer.....	50
2.1.3 Betydningen af deltagelse i modersmålsundervisning for karakterer.....	67
2.2 Identifikation af skoler (udvælgelse til Del 2)	74
Del 2: Den kvalitative undersøgelse	81
3 Beskrivelse af den kvalitative undersøgelse	82
3.1 Formål	82
3.2 Metoder og datagrundlag.....	82
3.3 Kort beskrivelse af den kvalitative undersøgelses tolv skoler	84
4 De to landes lovgivning og tilbud til tosprogede elever	86
4.1 Statens ansvarsområder	86
4.2 Kommunernes ansvarsområder.....	88
4.3 Folkeskolens ansvarsområde	89
4.4 Lærernes ansvarsområder.....	90
4.5 Særlige tilbud til tosprogede elever.....	91
4.6 Modtagelsesklasser og forberedelsesklasser.....	91
4.7 Dansk/svensk som andetsprog	92
4.8 Modersmålsundervisning	96
4.9 Tosproget undervisning og studiestøtte (studiehandledning)	97
4.10 Tosprogs konsulenter.....	98
4.11 Effekten af svensk som andetsprog.....	99
4.12 Effekten af modersmålsundervisningen	99
5 Kommunernes tilgang til undervisningen af tosprogede	103
5.1 Politikken på området	103
5.2 Spredningspolitikken i de danske kommuner	104
5.3 Forvaltningens og skolernes samarbejde om tosprogede elever.....	105
5.4 Ressourcer til skolerne	107

5.5	Kommunale sprogcentre	108
5.6	Forvaltningen om forventninger til skolelederen.....	108
5.7	Lærernes efteruddannelse i andetsprogsundervisningen	109
5.8	Modtagelsesklasser	109
5.9	Modersmålsundervisning og studiestøtte.....	110
5.10	Forældresamarbejdet	111
5.11	Hvorfor er skolen godt præsterende?	112
5.12	Opsamling	112
6	Skolernes arbejde med de tosprogede elever	114
6.1	Skolernes elevsammensætning	114
6.2	Målsætninger og særlige initiativer	115
6.3	Samarbejde mellem skole og den kommunale forvaltning	116
6.4	Skolernes organisering.....	116
6.5	Organiseringen af andetsprogsundervisningen.....	118
6.6	Lærernes kompetencer i forhold til undervisning af tosprogede	120
6.7	Skoleledelsens opfølgning på lærernes undervisning	121
6.8	Modersmålsundervisningen og studiehandledningen	122
6.9	Særlige projekter og initiativer	124
6.10	Opsamling	125
7	Lærernes undervisningspraksis	127
7.1	Introduktion	127
7.2	Elevgruppen	127
7.3	Lærernes sproglige tilgang til undervisningen	128
7.4	Fokus på læsning.....	131
7.5	Organiseringen af undervisningen og samarbejdet med andetsproglæreren	131
7.6	Opsamling	132
8	De tosprogede elevers skoleerfaringer	134
8.1	Hvad synes eleverne om deres skole.....	134
8.2	Erfaringer med undervisningsmiljøet.....	138
8.3	Erfaringer med dansk/svensk som andetsprog.....	141
8.4	Erfaringer med modersmålsundervisningen og studiestøtte.....	142
8.5	Oplevelse af skolens sociale miljø	142
8.6	Forældre støtte	143
8.7	Ambitioner for fremtiden.....	145
8.8	Opsamling	146
9	Opsamling: Skitsering af ligheder og forskelle.....	147
10	Konklusioner på den samlede undersøgelse	150
10.1	Undersøgelsens konklusioner	150
10.2	Konklusioner på den kvantitative undersøgelse.....	151
10.3	Konklusioner på den kvalitative undersøgelse	152

Litteratur	155
English Summary	158
Bilag A: Bilagstabeller vedr. Del 1	160
Bilag B: Politiske og forvaltningsmæssige rammer for modersmålsundervisning i Danmark	171
Bilag C: Overblik over interview	173
Bilag D: Skolers og kommuners mål og strategier for tosprogede	174

Sammenfatning

Elever med indvandrerbaggrund halter efter danske elever i folkeskolen, hvad angår faglige færdigheder, hvilket er med til at forringe deres muligheder med hensyn til videre uddannelse og deres muligheder på arbejdsmarkedet.

De seneste års indsats over for elever med indvandrerbaggrund i skolerne har været forskellig i henholdsvis Danmark og Sverige. I denne rapport undersøges forskelle og ligheder i de to landes tilgang til undervisning af elever med indvandrerbaggrund med henblik på at bidrage med ny viden til vurdering af, hvilke indsatser der kan forbedre indvandrerelevs faglige resultater. Der er ikke før gennemført systematiske undersøgelser af forskellene mellem de to landes tilgang til undervisning af elever med indvandrerbaggrund.

I begge lande er gennemført dels registerbaserede kvantitative undersøgelser, dels kvalitative casestudier af seks skoler i henholdsvis Danmark og Sverige.

Den registerbaserede statistiske undersøgelse har to dele. I første del analyseres, om der er forhold omkring indvandrerelevs etniske og sociale baggrund, skolefaktorer og deltagelse i modersmålsundervisning, der har særlig betydning for indvandrerelevs resultater i Danmark sammenlignet med indvandrerelever i Sverige. Anden del leverer det statistiske grundlag til udvælgelsen af skoler, der skal indgå i den kvalitative delundersøgelse af seks skoler i henholdsvis Danmark og Sverige. Bortset fra undersøgelsen af betydningen af modersmålsundervisning for indvandrerelever i Danmark (hvor der anvendes PISA-data) er de statistiske analyser i delundersøgelsen baseret på danske og svenske registerdata. Analyserne er gennemført ved at estimere multiple regressionsmodeller, hvor betydningen af de enkelte faktorer for elevernes karakterer søges isoleret.

Den kvalitative undersøgelse belyser forskelle i lovgivningen på skoleområdet, i kommunernes rammer og mål for skolerne samt i gennemførelsen af undervisningen på skolerne. Dataindsamlingen består af dokumentstudier af de nationale rammer for indsatsen over for indvandrerelever i de to lande og af en kvalitativ komparativ undersøgelse af indsatsen på de svenske og danske skoler over for indvandrerelever. Skolerne er udvalgt ud fra deres præstationer, som ligger stabilt på eller over gennemsnittet målt på indvandrerelevs prøvekarakterer i 9. klasse. I casestudiet undersøges disse skoler i forhold til deres evne til at "løfte" de tosprogede elever fagligt.

Undersøgelsen inddrager organisatoriske, ledelsesmæssige, kompetencemæssige, didaktiske og pædagogiske forhold samt eventuelle særlige indsatser eller initiativer, der kan have betydning for, om en skole kan opnå gode faglige resultater for de tosprogede elever. I undersøgelsen er der gennemført kvalitative interview med elever, lærere, skoleledere, forvaltningschefer og særlige ressourcepersoner i forvaltningen samt politikere i seks kommuner og seks skoler i Danmark og Sverige.

Den kvantitative undersøgelse viser, at der generelt er flere ligheder end forskelle med hensyn til undervisningen af indvandrerelever i Danmark og Sverige. Det er meget få af de undersøgte forhold omkring indvandrerelevs etniske og sociale baggrund og på skolerne,

som kan påvises at have særlig betydning for indvandrerelevs karakterer i Danmark sammenlignet med indvandrerelever i Sverige.

Analysen af modersmålsundervisningens betydning for elevernes karakterer i fagene dansk/svensk og matematik viser dog, at der kan være forskel i – alt efter undersøgelsespopulationen (København, hele Danmark, Sverige) – om modersmålsundervisningen har den ønskede positive virkning. Forskellene mellem elever, der henholdsvis har og ikke har deltaget i modersmålsundervisning, svinger for sprogresultaterne mellem 0,06 standardafvigelser i Sverige og 0,11 standardafvigelser i PISA 2005-datasættet i Danmark, når der er taget højde for etniske og sociale forskelle i elevernes baggrund, og for matematikkaraktererne mellem 0,16 standardafvigelser i Sverige og ingen sammenhæng i Danmark. Da betingelserne for modersmålsundervisningen er forskellige både mellem kommuner i Danmark og mellem Danmark og Sverige, kunne de divergerende resultater tyde på, at det ikke er ligegyldigt, i hvilke rammer og under hvilke betingelser modersmålsundervisningen foregår. Derudover spores der i Sverige en tendens til, at elever på skoler med en høj deltagelse i modersmålsundervisning har højere matematikkarakterer (0,08 standardafvigelser).

Endvidere bekræfter den kvantitative analyse for Danmark tidligere danske forskningsresultater, idet vi finder, at indvandrerelever, der går på skoler med høj koncentration af elever med uddannelsesfjern baggrund eller indvandrerbaggrund, klarer sig ringere – først og fremmest i matematik – end elever på skoler med lav koncentration. På skoler med høj indvandrerkoncentration (>60%) klarer indvandrereleverne sig 0,13 standardafvigelser mindre godt i matematik end på skoler med lav indvandrerandel (<20%), svarende til omtrent 0,4 karakterpoint i den nye karakterskala, når der er taget højde for etniske og sociale forskelle i elevernes baggrund. Indvandrerelevens karakterer i dansk kan derimod ikke påvises at være påvirket af indvandrerkoncentrationen. Desuden er der en ulempe forbundet med at gå på en skole med mange elever fra lavtuddannede hjem. Det gælder igen specielt karakterer i matematik, som er kraftigere påvirket end dansk karaktererne.

Endelig finder vi tegn på, at der er større spredning i, hvordan elever klarer sig i Danmark, når man deler op efter oprindelsesland, end der er i Sverige – også når der er taget højde for øvrige forskelle i elevbaggrunden. Forskellene mellem oprindelseslandene er desuden større med hensyn til matematik end med hensyn til sprog. Elever fra Tyrkiet, det øvrige Vestasien (Syrien/Jordan) og Somalia klarer sig relativt ringere i Danmark end i Sverige – set i forhold til elever fra det tidligere Jugoslavien, som udgør den fælles sammenligningskategori. Forskellene er med 0,2-0,3 standardafvigelser på karakterskalaen (svarende til omtrent 0,7 karakterpoint i den nye karakterskala) størst for elever med tyrkisk baggrund. Resultaterne peger på, at der er grupper med hensyn til oprindelse, som synes at have mere brug for støtte end andre. Det er dog vigtigt at påpege, at der kan være forskelle indvandrergrupperne imellem i de to lande, som vi ikke har kunnet tage højde for i analyserne. For eksempel kan den tyrkiske eller somaliske indvandrergruppe i Sverige være forskellig fra den tyrkiske/somaliske indvandrergruppe i Danmark med hensyn til forhold som fx motivation eller tradition for uddannelse og (kvalitet af) skolegang i hjemlandet (for førstegenerationselever). På denne baggrund ville det være relevant at undersøge nærmere, hvorfor de nævnte grupper klarer sig mindre godt i Danmark end de tilsvarende grupper i Sverige. Resultaterne tyder

desuden på, at behovet for særlige indsatser med hensyn til oprindelse kan være større for matematik end for sprog.

Den kvalitative undersøgelse viser, at der er mange ligheder mellem de to lande og få forskelle. De to landes måder at bygge deres skolesystemer op på er meget ens. Den største forskel er tilgangen til de tosprogede elever. I det følgende ridses de vigtigste ligheder op.

Regeringens målsætning i begge lande er, at alle (95%) unge skal have en ungdomsuddannelse. Der er desuden opstillet centrale mål for de faglige færdigheder, eleverne skal have opnået på de enkelte klassetrin. Der er i begge lande regelmæssige prøver i de grundlæggende fag på bestemte klassetrin for at kunne vurdere, om elevernes faglige progression følger de centrale færdighedsmål. Der er i begge lande især fokus på elevernes færdigheder i svensk/dansk, matematik og engelsk. I begge lande er der indført frit skolevalg, hvilket i begge lande vurderes at have øget segregationen af skole med hensyn til andelen af tosprogede elever.

I begge lande er der en central statslig styrelse. I Sverige har man "Skolverket" og i Danmark "Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen", som især har en formidlings- og informationsfunktion. Derudover har man i Sverige et særligt tilsynsinspektorat kaldet "Skolinspektionen", som er en institution, der regelmæssigt fører tilsyn med skolerne for at påse, om skoler og kommuner opfylder de centrale mål og kvalitetskriterier.

I begge lande skal kommuner og skoler udarbejde kvalitetsrapporter som information til politikerne om, hvorvidt målene for kommunens skolevæsen nås, og hvordan der arbejdes med såvel de nationale som de kommunale mål samt skolernes egne mål.

I begge lande tildeles de fleste skoler økonomiske ressourcer beregnet på grundlag af områdets socioøkonomiske beboersammensætning, men ikke nødvendigvis baseret på andelen af indvandrere i området.

I begge lande gives tilbud om modtagelsesklasser til nyankomne indvandrerelever samt dansk/svensk som andetsprog, og organiseringen af fagets undervisning ligger tæt op ad Danmarks.

Desuden er der i begge lande blandt lærere og skoleledere fokus på den sproglige opmærksomhed i den almindelige undervisning (faglig dansk/svensk) – noget, der også kommer de fagligt svage etnisk danske/svenske elever til gode.

Men der er også væsentlige forskelle mellem de to lande.

I Sverige er svensk som andetsprog et selvstændigt fag, som eleverne kan aflægge afgangseksamen i. Det betyder imidlertid, at der tilsyneladende ikke er det samme tætte samarbejde mellem andetsproglærerne og de almindelige lærere som på de danske skoler.

Desuden er der på nogle skoler undervisning i de enkelte fag på elevens modersmål.

I Sverige skal eleverne tilbydes undervisning i eget modersmål, såfremt der er mindst fem elever, der ønsker undervisning i sproget. Desuden er der tilbud om særlig studiestøtte til de tosprogede elever ved modersmålsundervisere, enten ved at de deltager som en slags støttelærere i undervisningen eller ved fx lektiehjælp uden for undervisningstiden.

Holdningen til de tosprogede og deres andetsprog/modersmål og kultur synes gennemgående at være anderledes i Sverige end i Danmark. I Danmark er der meget større fokus på, at eleverne skal lære dansk og dansk kultur, mens man i Sverige i lige så høj grad er optaget

af at støtte eleverne i beherskelsen af deres modersmål og bevarelsen af deres oprindelige kultur. For eksempel opfordres forældre på nogle skoler til at læse bøger højt derhjemme på børnenes modersmål.

Endelig er der i Sverige i "Skolinspektionen" et tilsynsinspektorat, som fører tilsyn med kommuner og skoler, herunder deres indsats og undervisning i forhold til arbejdet med de tosprogede elever. Efter deres tilsynsbesøg afreporterer de til kommune og skoler om deres vurderinger og gør skoler og kommune opmærksom på, hvad disse eventuelt skal gøre bedre. Dette har bl.a. betydet, at de har gjort skoler og kommuner opmærksom på, at disse i øget omfang skal anvende studiestøtten ved modersmålslærerne til de tosprogede elever.

Konklusionen på den samlede undersøgelse er, at det især er med hensyn til holdninger, rammer og betingelser omkring indvandrelevers modersmål og kultur, at forskellene mellem Danmark og Sverige træder mest tydeligt frem. Og samtidig kunne resultaterne af den kvantitative undersøgelse tyde på, at det ikke er ligegyldigt, hvordan rammerne omkring modersmålsundervisningen er, når modersmålsundervisning skal have betydning for elevernes faglige færdigheder i dansk/svensk og matematik.

Når man går tættere på skoleforholdene i Sverige og Danmark, viser der sig markante forskelle i holdningen til indvandrernes kultur og sprog i de to lande. I Sverige vægtes det højt, at eleverne mestrer deres eget modersmål, som forudsætning for at de kan lære svensk, ligesom den faglige læring frem for den sproglige korrekthed i svensk som andetsprog vægtes højt.

Dels tilbydes alle tosprogede elever undervisning i deres modersmål, dels kan de vælge faget svensk som andetsprog, hvor det faglige indhold har højest vægt frem for den svensksproglige korrekthed fx i stile og lignende. Eleverne har dermed mulighed for at gå til afgangsprøve i svensk som andetsprog. På nogle skoler får eleverne desuden tilbud om undervisning på eget modersmål i udvalgte fag.

Resultaterne af den kvantitative undersøgelse viser, at deltagelse i modersmålsundervisning i Danmark kan forbedre elevernes læseforståelse. Indvandrelever i Sverige, der modtager modersmålsundervisning, klarer sig bedre i både svensk og matematik. Derudover synes en generel høj deltagelse i modersmålsundervisning på skolen at have særskilt betydning for matematikkarakteren i Sverige, dvs. at jo flere indvandrelever på skolen der deltager i modersmålsundervisning, desto højere er matematikkaraktererne.

Eleverne i Sverige kan få særlig studievejledning på eget modersmål med henblik på at støtte deres indlæring. Studiestøtten foregår dels ved støtte i selve undervisningen, dels ved fx støtte til lektielæsning.

Den samlede undersøgelse viser, at det især er holdninger omkring og undervisning i elevens eget modersmål, der udgør en forskel mellem Danmark og Sverige. Det bør undersøges, under hvilke rammer og betingelser modersmålsundervisningen og inddragelsen af elevens modersmål og kultur i bredere forstand virker bedst.

Del 1: Den kvantitative undersøgelse

1 Formål, metode og data

1.1 Formål

Den kvantitative undersøgelse baseret på registerdata har to formål:

- 1 Undersøgelsen skal kvantitativt undersøge, om der er forhold omkring indvandrerelevs etniske og sociale baggrund, skolefaktorer samt deltagelse i modersmålsundervisning, der har særlig betydning for indvandrerelevs resultater i Danmark sammenlignet med indvandrerelever i Sverige.
- 2 Undersøgelsen skal levere det statistiske grundlag til udvælgelsen af skoler, der skal indgå i den kvalitative undersøgelse, Del 2, ved at identificere dels svenske og danske skoler, der er særligt gode til at løfte tosprogede elever fagligt, dels skoler, der præsterer gennemsnitligt.

1.2 Metode

Der specificeres en fælles statistisk grundmodel, som er basis for de komparative hovedanalyser mellem Danmark og Sverige, og som indeholder variabler, der defineres ens for begge lande, således at resultaterne fra grundmodellen i videst mulig udstrækning bliver sammenlignelige. I supplerende analyser vil vi desuden kunne undersøge betydningen af variabler, som kun findes for enten Sverige eller Danmark – navnlig enkelte skoleforhold. Disse analyser kan selvsagt kun give kvantitative resultater for det land, for hvilket variabelen findes. Men resultaterne giver alligevel en indikation af, hvilke forhold der ser ud til at have betydning for indvandrerelevs karakterer.

Grundmodellen specificeres som en lineær model med de gennemsnitlige og standardiserede karaktergennemsnit for dansk/svensk og matematik som afhængige variabler.

Modellen estimeres med Mindste Kvadraters-Metoden. Den generelle model skrives formelt som:

$$y_{is} = \beta x_{is} + \partial z_s + \tau m_{is} + \varepsilon_{is}$$

hvor y_{is} er den gennemsnitlige karakter i henholdsvis dansk/svensk og matematik for elev i i skole s ; x_{is} er variabler for elevens sociale baggrund; z_s er variabler for skoleforhold; m_{is} er oplysninger om modersmålsundervisning; β , ∂ , og τ er de tilhørende koefficienter, og ε_{is} er regressionens restled. Alle analyser beregnes i samme grundmodel. Standardfejlene justeres for klynger på skoleniveau.

Analyse 2.1.1 – om betydningen af elevernes etniske og sociale baggrund for deres resultater – indledes med en række regressioner, hvor kun én af elevbaggrundsvariablerne indgår ad gangen i en model med henholdsvis dansk/svensk- eller matematikkarakteren som resultatmål for at se den ”rå” sammenhæng mellem hver enkelt baggrundsfaktor og elevernes ka-

rakterer. I andet trin medtages alle faktorer i elevbaggrunden som forklarende variabler i samme model for at se, om en del af den "rå" sammenhæng mellem fx forældrenes uddannelse og karakterer muligvis skyldes øvrige forskelle i elevernes baggrund. Herved isoleres betydningen af hver enkelt faktor i elevbaggrunden.

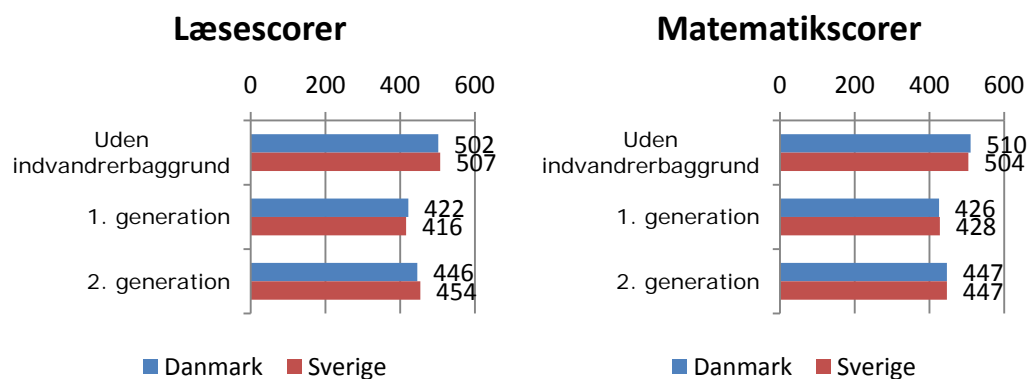
I analyse 2.1.2 om betydning af skolefaktorer følges samme analysedesign: Først inkluderes hver enkelt skolefaktor for sig, og til sidst søges betydningen isoleret, ved at alle variabler inkluderes samtidigt.

Også analyse 2.1.3 om betydning af modersmålsundervisningen indledes med at se på den "rå" sammenhæng mellem deltagelse i modersmålsundervisning og elevernes karakterer, hvorefter der medtages elevbaggrundsvariabler for at se på den særskilte betydning af hver enkelt faktor. Sammenhængen mellem modersmålsundervisning og karakterer belyses desuden særskilt efter køn, oprindelsesland, forældreuddannelse, -beskæftigelse og -indkomst for at undersøge, om betydningen varierer for de forskellige grupper af elever.

International sammenligning ved hjælp af PISA-data

Internationale test af skoleelevers resultater, fx PISA-undersøgelsen, er i modsætning til nationale prøver specielt udviklet til at muliggøre sammenligninger af færdigheder på tværs af de deltagende lande. I tidligere års PISA-undersøgelser klarede andengenerationsindvandrelever sig typisk bedre i Sverige end i Danmark. Men resultaterne af den seneste internationale PISA-undersøgelse (2009) viser, at læse- og matematikscorer for både første- og andengenerationselever er på omtrent samme niveau i Danmark og Sverige, Figur 1.1. Der er således ifølge PISA-resultaterne ingen forskel på, hvordan indvandrererelever klarer sig i Danmark og Sverige. Der er heller ingen tydelig forskel i gabet mellem første- og andengenerationselever. I de efterfølgende statistiske analyser skelnes der derfor ikke eksplicit mellem resultater for første- og andengeneration. Der gøres dog forskel mellem indvandrereregenerationerne, idet variabelen for alder ved indvandring sættes lig nul for andengenerationselever (dvs. født i henholdsvis Danmark og Sverige), mens variabelens værdi for førstegenerationselever svarer til deres alder, da de kom til Danmark/Sverige.

Figur 1.1 Resultater for læse- og matematikscorer fra PISA 2009



Kilde: Egelund, Nielsen & Rangvid (2010).

Sammenligning af danske og svenske koefficienter

Da karakterdata for Danmark og Sverige er standardiserede (til samme gennemsnit og samme standardafvigelse), og de afhængige variabler er defineret ens, kan estimeres størrelse (dvs. hvor meget fx køn/oprindelsesland betyder for elevernes resultater) sammenlignes på tværs af landene, og det kan testes, om estimerne er statistisk forskellige. Resultaterne vil vise, om der er forskel på, hvor meget enkeltfaktorer i elevbaggrund og skoleforhold betyder for indvandrerelevs resultater i Danmark og Sverige.

Tilsammen kan resultaterne pege på, om der er bestemte forhold i elevernes baggrund, der spiller en større rolle i enten Danmark eller Sverige, og som kan pege på målrettede indsatser.

Sammenligningen af de estimerede koefficienter for deltagelse i *modersmålsundervisning* foretages ved at teste, om modersmålsundervisning har en statistisk sikker betydning for elevernes karakterer i Danmark og Sverige. Estimatet vil dog sandsynligvis være mere statistisk usikkert for Danmark, alene fordi analysen er baseret på en stikprøve (PISA), der er væsentlig mindre end populationen af alle indvandrerelever, som den svenske del af analysen er baseret på (2.000 i forhold til 60.000 elever). Analysens resultater vil pege på, om der er forskelle mellem Danmark og Sverige, hvad angår betydningen af at deltage i modersmålsundervisning, på elevernes faglige resultater i sprog og matematik.

1.3 Data

Vi anvender danske og svenske registerdata, bortset fra i undersøgelsen af betydningen af modersmålsundervisning for indvandrerelever i Danmark, hvor der anvendes PISA-data.

Analyserne baserer sig på data for flere år. Alle analyser, undtagen analysen af modersmålsundervisningens betydning for Danmark, er baseret på registerdata for den nyeste femårsperiode (2005-2009), for hvilken data er til rådighed. Analysen af modersmålsundervisningens betydning i Danmark er baseret på PISA-data for tre år (2004, 2005 og 2007).

De danske data, som anvendes i analyserne, ligger på Danmark Statistiks Forskningsserver, og AKF-forskerne har direkte adgang til data til at foretage de relevante analyser. De tilsvarende statistiske analyser for Sverige gennemføres i samarbejde med *Statistiska Centralbyrån* (SCB, Sveriges pendant til Danmarks Statistik). AKF har stået for at udarbejde det metodiske set-up samt analyserammen og beregningerne for de danske skoler. SCB har leveret tilsvarende analyser for de svenske skoler. AKF har været i tæt dialog med SCB om udarbejdelsen af de svenske resultater for at sikre, at de bliver mest muligt sammenlignelige med de danske. Vi har opbygget et i videst muligt omfang sammenligneligt datagrundlag, variabler og definitioner for den danske og svenske del af undersøgelsen for at sikre, at resultaterne kan sammenlignes på tværs af landene.

Data for Danmark

Registerdata

Til undersøgelsen anvendes registeroplysninger for samtlige elever med indvandrerbaggrund fra ikke-vestlige lande, der i årene 2005-2009 har taget folkeskolens afgangsprøver i 9. klasse¹. Datasættet omfatter næsten 24.000 indvandrelever, heraf er 56% andengenerations-elever (dvs. født i Danmark af udenlandske forældre), mens de resterende 44% er førstegenerationselever (indvandret til Danmark). De største oprindelseslande i populationen af indvandrelever i Danmark er Tyrkiet (21%), Libanon (10%) og Irak (10%).

PISA-data

For Danmark anvendes desuden PISA-data til at belyse betydningen af modersmålsundervisning. Datagrundlaget for undersøgelsen er tre eksisterende danske PISA-indsamlinger:

- PISA København 2004: 9. klasseelever på Københavns Kommunes skoler i 2004².
- PISA Etnisk 2005: 9. klasseelever på skoler med henholdsvis høj/lav andel af ikke-vestlige elever i 2005³.
- PISA København 2007: 9. klasseelever på Københavns Kommunes skoler i 2007⁴.

Populationen for analyserne af modersmålsundervisningen er afgrænset til elever (i) med indvandrerbaggrund, (ii) der har givet oplysninger om deltagelse eller ej i modersmålsundervisning i PISA-undersøgelsernes elevspørgeskema, (iii) der går i folkeskole.

Denne afgrænsning betyder, at analyserne baseres på 2.197 elever⁵. Med henblik på at sikre, at resultaterne ikke er sensitive i forhold til dette valg af undersøgelsespopulation, er analyserne gennemført med alternative afgrænsninger⁶. Resultaterne af disse analyser afviger dog ikke væsentligt, hvorfor denne population er fastholdt gennem hele rapporten for at sikre sammenlignelige resultater på tværs af de tre dataindsamlinger. Tabel AP1 viser undersøgelsens datagrundlag for de tre indsamlinger inklusive fordeling på udvalgte baggrundsfaktorer og antallet af observationer.

¹ For Danmark er der data tilbage til 2002, men ikke for Sverige (pga. databrud). Af hensyn til sammenligneligheden vælges derfor 2005-2009 som analyseperiode.

² For nærmere beskrivelse af dataindsamlingen for PISA København 2004, se Egelund & Rangvid (2005).

³ PISA Etnisk 2005 er gennemført for at øge viden om, hvordan elever med anden etnisk baggrund end dansk klarer sig i folkeskolen. Udvalget af skoler er foretaget med henblik på at opnå et tilstrækkeligt antal etniske elever ved at udvælge skoler med en høj andel af ikke-vestlige elever samt inddrage en kontrolgruppe bestående af skoler med en lav andel af ikke-vestlige elever (Egelund & Tranæs 2008).

⁴ For nærmere beskrivelse af dataindsamlingen for PISA København 2007, se Egelund (2008).

⁵ Disse elever fordeler sig på 212 skoler, og 1.222 har deltaget i modersmålsundervisning.

⁶ Det har ikke været muligt at afgrænse populationen til ikke-vestlige indvandrere i alle tre datasæt, da oplysninger om oprindelsesland kun indgår i data for PISA København 2004 og PISA Etnisk 2005. For disse to datasæt er analyser kørt for ikke-vestlige indvandrere – hvilket dog ikke ændrede resultaterne væsentligt (dette var forventeligt, eftersom vestlige indvandrere/efterkommere kun udgør omkring 5% af gruppen).

Data for Sverige

Til undersøgelsen anvendes registeroplysninger for samtlige elever med (ikke-vestlig) indvandrerbaggrund i Sverige, der i årene 2005-2009 har gennemgået de nationale test, *ämnesprov*, i 9. klasse. Datasættet omfatter næsten 67.000 indvandrelever, heraf er 51% andengenerationselever, mens de resterende 49% er førstegenerationselever. De største oprindelseslande i populationen af indvandrelever i Sverige er det tidligere Jugoslavien (13%), Irak (13%) og Øvrige Europa (12%), som hovedsageligt er østeuropæiske lande.

1.4 Variabler

Efterfølgende gennemgås variablerne, som er brugt som henholdsvis (i) resultatmål og (ii) forklarende variabler.

(i) Resultatmål

Danmark

Registerdata

Som mål for elevernes faglige niveau anvendes gennemsnitskarakteren af de skriftlige og mundtlige afgangsprøver i dansk og karakterer i skriftlig matematik⁷. Der medtages alene karakterer fra afgangsprøverne, som bedømmes af eksterne censorer, dvs. ikke årskarakterer, som alene fastsættes af læreren og derfor er mindre objektive.

Til brug i de komparative analyser bliver gennemsnitskaraktererne standardiseret, så de får ens gennemsnit (nul) og ens standardafvigelse (én) i hvert af årene, for at de estimerede koefficienter for elevbaggrund, skoleforhold og modersmålsundervisning kan sammenlignes på tværs af landene. Standardiseringen har desuden den fordel, at den gør danske karakterer efter henholdsvis den gamle og den nye karakterskala sammenlignelige.

PISA-data

I PISA-undersøgelserne testes elevernes kompetencer inden for læsning og matematik. Resultaterne er opgjort som en pointscore, hvor 500 point er fastlagt som OECD-gennemsnittet med en standardafvigelse på 100 point. Elevernes testresultater i henholdsvis 2004, 2005 og 2007 anvendes som resultatmål for opnåede skolefærdigheder ved afslutningen af 9. klasse.

⁷ Den mundtlige matematikprøve blev afskaffet i 2007, og derfor har vi – af hensyn til konsistens i resultatmålet – valgt kun at medtage de skriftlige karakterer i alle år. Fra 2007 er der til gengæld to skriftlige karakterer: for problemløsning og matematiske færdigheder.

Sverige

Som et mål for elevernes faglige niveau anvendes karakterer fra de nationale test (*ämnesprov*) for skriftlig og mundtlig svensk samt (skriftlig) matematik⁸.

De svenske karakterer er ikke-numeriske, men de omregnes af svenske Skolverket til brug for gennemsnitsberegninger som Godkänt=10, Väl godkänt=15, Mycket väl godkänt=20 og ikke bestået=0⁹. Ligesom de danske karaktermål bliver også de svenske standardiseret til et gennemsnit på nul og en standardafvigelse på én, så de estimerede koefficienter for elevbaggrund, skoleforhold og modersmålsundervisning kan sammenlignes på tværs af landene.

Svenskundervisningen er delt op i to fag: (almindelig) svensk og svensk som andetsprog. Eleverne deles op efter deres svenskundskaber: De, der behersker svensk godt og følger undervisningen i (almindelig) svensk, og de, der følger undervisningen i svensk som andetsprog. Selvom eleverne får de samme prøveopgaver ved de nationale test – og tanken er, at karaktererne skal være sammenlignelige – så er der en klausul i prøveinstruktionerne, som giver de elever, der har behov for særlig støtte, ret til hjælp under prøven. Resultaterne for svensk må derfor tolkes lidt forsigtigt, fordi det ikke kan udelukkes, at der kan ske en forskelsbehandling af eleverne under svenskprøven.

Selvom man umiddelbart kunne være fristet til gerne at ville måle indvandrerelevens resultater først og fremmest med hensyn til deres sprogkundskaber, så er det mindst lige så vigtigt, at eleverne klarer sig godt i andre centrale fag, herunder matematik, dels fordi det kan være en vej til faglighed/uddannelse/job uden om det "fremmede" sprog, dels fordi statistikkerne viser, at forskellen i matematikkarakteren mellem "indfødte" og indvandrere kan være lige så stor som forskellen i sprogkarakteren. Det tyder på, at kundskaber (eller manglen heraf) på sprogsiden også kan slå igennem på fag som matematik, fordi matematikindlæringen og opgaveløsningen (forståelse af fx tekstopgaver) kan være mere sprogligt krævende, end man umiddelbart skulle tro.

(ii) Forklarende variabler

Som forklarende variabler benyttes en række indikatorer for elevens og familiens etniske og socioøkonomiske baggrund fra Danmarks Statistiks og Statistiska Centralbyråns administrative registre samt oplysninger om skoleforhold fra det danske Undervisningsministerium og det svenske Skolverket. For analysen af betydningen af modersmålsundervisning bruges desuden information om elevens deltagelse heri (og for Danmark også i hvor mange år eleven har fået modersmålsundervisning).

I regressionen indgår følgende hovedtyper af forklarende variabler:

⁸ For Sverige findes der to typer af karakterer i 9. klasse: karakterer fra de nationale test (ämnesprov), samt karakteren fra afgangskarakterbogen (slutbetyg/meritvärde). Karakteren fra afgangskarakterbogen baseres dels på karakteren fra de nationale test, dels på lærernes øvrige vurdering af elevens kundskaber i fagene. Selvom de svenske nationale test ikke vurderes eksternt, er ämnesprov derfor alligevel den prøveform, som ligner de danske afgangsprøver mest. Vi har derfor valgt at bruge karakterer fra ämnesprov som resultatmål for Sverige frem for karakterer fra afgangskarakterbogen (slutbetyg/meritvärde).

⁹ Jf. Skolverket (2005a).

- *Elevens baggrundskarakteristika*: Køn, oprindelsesland¹⁰, alder ved indvandring, familietype (om eleven bor sammen med begge forældre), antal børn i familien og forældrenes uddannelse, indkomst og beskæftigelse.
- *Skolefaktorer*: Andel ikke-vestlige indvandrerelever på skolen, uddannelsesniveau for elevernes forældre, skolestørrelse (målt ved antal elever på 9. klassetrin), elev-lærer-ratio; andelen af lærernes arbejdstid, der går med undervisning, antal (planlagte) undervisningstimer i dansk og matematik (kun for Danmark), andel elever, der modtager modersmålsundervisning, andel indvandrerelever, der modtager undervisning i svensk som andetsprog og andel fuldt uddannede lærere (kun for Sverige).
- *Modersmålsundervisning*: Elevernes deltagelse i modersmålsundervisning, antal års deltagelse (kun for Danmark). For Sverige ved vi kun, om eleven deltager i modersmålsundervisning i 9. klasse. I de danske data blev der spurgt til, om eleven "nogensinde" har deltaget i modersmålsundervisning. Definitionen af MMU-deltagelse er baseret på elevens svar i elevspørgeskema på spørgsmålene: "Har du gået til modersmålsundervisning på din egen skole/en anden skole? (ja/nej)"; "Hvis ja – i hvor mange skoleår? (Skriv antal år 1-9 skoleår)".

Særligt i analyserne af betydningen af modersmålsundervisningen for elevernes læse- og matematikfærdigheder i Danmark, hvor der anvendes PISA-data, er der inddraget følgende baggrundskarakteristika¹¹:

Elevbaggrund, PISA: Køn, etnicitet (indvandrer/efterkommer), årstal for PISA-deltagelse (2004/2005/2007), familietype, antal søskende, førstefødt blandt søskende, mors/fars uddannelse, mors/fars beskæftigelse, kulturel kommunikation¹², social kommunikation¹³, uddannelsesressourcer¹⁴, kulturelle besiddelser¹⁵ og antal bøger.

Skolefaktorer, PISA: Elev-lærer-ratio, andel uddannede lærere, andel linjefagsuddannede dansklærere.

¹⁰ Svenske Statistiska Centralbyrån ville ikke give tilladelse til at lave særskilte indikatorer for de mindre oprindelseslande, som derfor er grupperet i regioner. For at have ens definitioner i Danmark og Sverige har vi lavet den samme opdeling for Danmark.

¹¹ Alle data inddraget i analyserne er baseret på oplysninger fra elevspørgeskema og skolelederspørgeskema i de tre PISA-undersøgelser. Eneste undtagelse er oplysning om elevernes etnicitet og forældrenes beskæftigelse fra 2005, hvor der er suppleret med oplysninger fra registerdata, idet spørgsmålene ikke indgik i elevskemaet for denne dataindsamling.

¹² Kulturel kommunikation dækker over svar på spørgsmålene: Hvor tit sker det, at dine forældre: (i) diskuterer politiske eller sociale emner med dig, (ii) diskuterer bøger, film eller fjernsynsprogrammer med dig, (iii) lytter til klassisk musik sammen med dig?

¹³ Social kommunikation dækker over svar på spørgsmålene: Hvor tit sker det, at dine forældre: (i) diskuterer, hvordan det går dig i skolen, (ii) sidder og spiser et hovedmåltid sammen med dig, (iii) bruger tid til at tale med dig?

¹⁴ Uddannelsesressourcer i hjemmet dækker over spørgsmål, om eleverne har følgende i hjemmet: en ordbog, et stille sted at læse/studere, et skrivebord til at læse/studere ved, lærebøger og lommeregner.

¹⁵ Kulturelle besiddelser dækker over, om eleven har følgende i hjemmet: klassisk litteratur, digtsamlinger og kunstværker.

Tabel 1.1 viser de gennemsnitlige elevbaggrundskarakteristika for indvandrerelever i Danmark og Sverige i de anvendte registerdatasæt. Det ses, at indvandrerelever i Danmark på nogle områder har "gunstigere" baggrundsfaktorer end indvandrerelever i Sverige: De bor oftere sammen med begge forældre (i 9. klasse), flere familier har kun et eller to børn, og der er lidt flere andengenerationselever i Danmark. Til gengæld er indvandrerforældrenes baggrund i Sverige stærkere med hensyn til uddannelse, beskæftigelse og indkomst: Der er færre forældre, som højst har en grundskoleuddannelse, og flere forældre med videregående uddannelse, forældrenes (disponible) indkomst er højere, og flere forældre er i beskæftigelse.

Tabel 1.1 Deskriptiv statistik for elevbaggrundsvariabler i Danmark og Sverige

		Danmark		Sverige	
		#obs	Gns.	#obs	Gns.
Køn	Dreng	23371	50%	66950	52%
Familietype	Bor med begge forældre	23371	68%	41195	62%
Antal børn	1-2	13319	57%	33124	50%
	3-4	7944	34%	26489	40%
	5+	1869	8%	6904	10%
Farens uddannelse	Maks. grundskole	6289	36%	14916	29%
	Ungdomsuddannelse	6813	39%	22111	43%
	Videregående uddannelse	4367	25%	14332	28%
Morens uddannelse	Maks. grundskole	8812	45%	21392	38%
	Ungdomsuddannelse	7441	38%	22106	39%
	Videregående uddannelse	3329	17%	13502	24%
Farens disp. indkomst ('000 SEK)		20081	128,5	53282	174,2
Morens disp. indkomst ('000 SEK)		23071	122,3	60765	148,5
Farens beskæftigelse	I arbejde	10642	53%	34075	62%
	Ikke i arbejde	9438	47%	21016	38%
Morens beskæftigelse	I arbejde	9689	42%	35667	57%
	Ikke i arbejde	13379	58%	27182	43%
Oprindelsesland	Bosnien-Herzegovina	1542	7%	4791	7%
	Tidligere Jugoslavien	1706	7%	8618	13%
	Øvrige Europa (uden for EU15+Schweiz) – mest Øst-europa	1566	7%	7771	12%
	Pakistan	1402	6%	413	1%
	Afghanistan	1496	6%	1348	2%
	Øvrige Central-/Sydasien (fx Iran, Sri Lanka)	1636	7%	5958	9%
	Øst-/Sydøstasien (fx Vietnam, Thailand)	1566	7%	5320	8%
	Tyrkiet	4838	21%	4774	7%
	Irak	2220	10%	8682	13%
	Libanon	2314	10%	3652	5%
	Øvrige Vestasien (fx Syrien)	654	3%	3547	5%
	Somalia	982	4%	1915	3%
	Øvrige Østafrika (fx Uganda, Etiopien)	327	1%	2184	3%
	Nord-/Centralafrika (fx Marokko)	911	4%	1723	3%
	Syd-/Vestafrika (fx Ghana, Gambia)	187	1%	722	1%
	Centralamerika og Caribien	47	0%	621	1%
Sydamerika (fx Brasilien, Chile)	164	1%	4899	7%	
Alder ved indvandring	0-1	13812	60%	35880	54%
	2	460	2%	2728	4%
	3	691	3%	3131	5%
	4	691	3%	2937	4%
	5	921	4%	2558	4%
	6	921	4%	1516	2%
	7	691	3%	1587	2%
	8	691	3%	1618	2%
	9	691	3%	1702	3%
	10	691	3%	1762	3%
	11	691	3%	1985	3%
	12	691	3%	2004	3%
	13	460	2%	2137	3%
	14+	921	4%	5405	8%

2 Resultater

2.1 Betydning af elevbaggrund, skolefaktorer og modersmålsundervisning

Formålet med første del af den kvantitative analyse er at undersøge, om der er forskelle i elevbaggrundens, skoleforholdenes samt modersmålsundervisningens betydning for, hvordan indvandrerelever klarer sig i Danmark og Sverige.

2.1.1 Betydningen af elevernes etniske og sociale baggrund for karakterer

I dette afsnit præsenteres resultater af en række statistiske modeller for at afdække, hvilken betydning den sociale og etniske baggrund har for indvandrerelever i Danmark og Sverige. I analysen af betydningen af elevernes sociale og etniske baggrund indgår forældrenes uddannelse, indkomst, beskæftigelse, familietype, elevens køn og oprindelsesland samt antal søskende og elevernes alder ved indvandring.

2.1.1.1 Resultater for sprog (henholdsvis dansk og svensk)

Danmark

Tabel 2.1 viser resultaterne af regressionsanalyser, hvor indvandrerelevernes baggrundsfaktorer er inkluderet for at forklare variation i elevernes karakterer i dansk. Kolonnerne 1-8 viser resultater af regressioner, hvor de forskellige baggrundskarakteristika er inkluderet enkeltvist. I den sidste kolonne (kolonne 9) er alle faktorer medtaget på én gang for at tage højde for samvariation mellem de enkelte faktorer og dermed isolere betydningen af de enkelte faktorer.

Resultaterne i Tabel 2.1 viser, at drenge i gennemsnit opnår lavere karakterer i dansk end piger. Forskellen på en tredjedel af en standardafvigelse er stor, og resultatet ændrer sig ikke, når man tager højde for de øvrige faktorer i elevens baggrund (jf. kolonne 9).

Elever, som bor sammen med begge forældre, opnår højere danskkarakterer end andre elever. Forskellen er på 0,08 standardafvigelser og ændrer sig ikke mærkbart, når der tages højde for øvrige baggrundsfaktorer.

Elever i små familier (med kun 1 eller 2 børn) klarer sig bedre end elever i familier med flere børn. Børn i 3-4-børnsfamilier opnår karakterer, der ligger 12% af en standardafvigelse lavere, og børn i familier med flere end 4 børn har karakterer, der ligger en tredjedel af en standardafvigelse under karaktergennemsnittet for en familie med højst to børn. Forskellene bliver dog halveret, når der tages højde for øvrige baggrundskarakteristika (kolonne 9).

Den næste kolonne (4) viser resultaterne for sammenhængen mellem farens og morens uddannelsesniveau og børnenes danskkarakterer. Børn, som har en far med en ungdomsuddannelse (erhvervsfaglig eller gymnasial), opnår danskkarakterer, der er 0,14 standardafvigelser højere end elever, hvor faren ikke har en ungdomsuddannelse. Har faren til gengæld

en videregående uddannelse (af kort, mellemlang eller lang varighed), klarer børnene sig yderligere 0,10 standardafvigelser bedre, end når faren kun har en ungdomsuddannelse. Mødrenes uddannelse er endnu mere givtig: Har moren en ungdomsuddannelse, opnår barnet 0,2 standardafvigelser højere danskarakterer, og har moren en videregående uddannelse, er børnenes danskarakterer endnu 0,2 standardafvigelser højere. Søger man at isolere betydningen af forældrenes uddannelse (kolonne 9), reduceres indflydelsen fra forældrenes uddannelse kraftigt, hvilket viser, at forældrenes uddannelse samvarierer med andre faktorer, som også påvirker elevernes karakterer. Den isolerede indflydelse af forældreuddannelse på elevernes karakterer er dog stadig stor og statistisk sikker. For eksempel opnår børn med en far/mor med videregående uddannelse en danskarakter, der er 0,22/0,25 standardafvigelser højere, end hvis forælderen ikke har en ungdomsuddannelse.

Sammenhængen mellem forældrenes indkomst og børnenes karakterer er statistisk signifikant (kolonne 5), men den er stærkt samvarierende med de øvrige faktorer. Indflydelsen reduceres således med $2/3$, når der korrigeres for andre baggrundsfaktorer (kolonne 9).

Når faren og især moren er i hel- eller deltidsbeskæftigelse, klarer børnene sig bedre, end hvis forældrene ikke er aktive på arbejdsmarkedet (kolonne 7). Det skyldes dog til dels, at forældre, der er på arbejdsmarkedet, også har andre karakteristika, der gør, at deres børn klarer sig bedre: Korrigerer man således for forskelle i øvrige baggrundsfaktorer, snævres betydningen af forældrenes beskæftigelsesstatus betydeligt ind (kolonne 9). Det er dog stadig således, at hvis faren er i arbejde, opnår eleverne karakterer, der er 0,09 standardafvigelser højere, og hvis moderen er erhvervsaktiv, er påvirkningen 0,13 standardafvigelser.

Alder ved indvandring

Når man kun ser på, hvordan elever med forskellig indvandringsalder klarer sig (kolonne 8), ses det – i modsætning til hvad man måske ville forvente – at elever, som kom til Danmark som små, dvs. i førskolealderen (2-5 år), klarer sig bedre end elever, der kom som 0-1-årige eller er født i Danmark. Det skyldes dog sammensætningen af grupperne, idet denne sammenhæng forsvinder, når man tager højde for øvrige baggrundsfaktorer (kolonne 9). Når man tager højde for sådanne forskelle, ses det, at elever, der kom til Danmark i 2-4-årsalderen, nu klarer sig lige så godt som elever, der er født i Danmark (eller som er indvandret som 0-1-årige), og det begynder for alvor at trække nedad, når eleverne først kommer efter skolestart. Figur 2.1 illustrerer resultaterne for alder ved indvandring fra kolonne 9, Tabel 2.1 i grafisk form.

Tabel 2.1 Regressionsresultater for karakterer i dansk

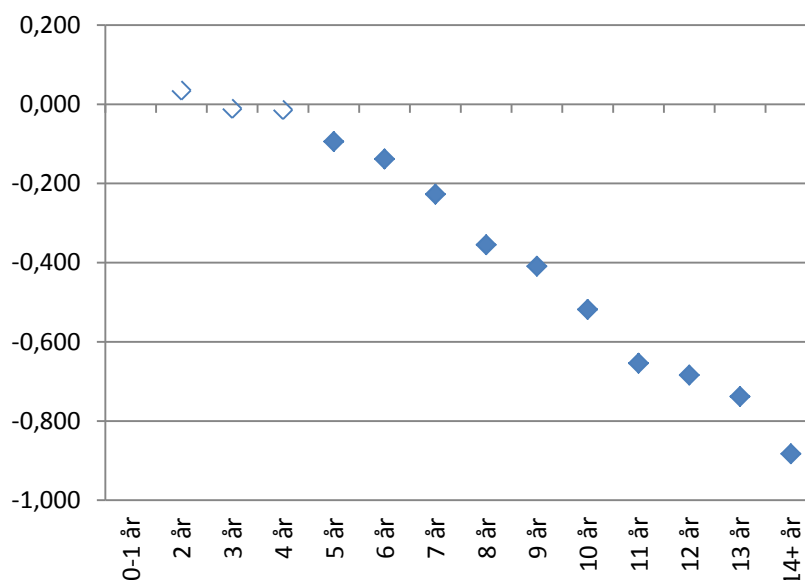
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Dreng	-0.336*** (0.014)								-0.344*** (0.013)
Bor med begge forældre		0.083*** (0.016)							0.082*** (0.018)
<i>Antal børn (1-2 børn=reference)</i>									
3-4 børn			-0.117*** (0.015)						-0.062*** (0.014)
Flere end 5 børn			-0.328*** (0.028)						-0.150*** (0.026)
<i>Farens uddannelse (maks. grundskole=reference)</i>									
Ungdomsuddannelse				0.139*** (0.019)					0.074*** (0.017)
Videregående uddannelse				0.236*** (0.023)					0.217*** (0.021)
<i>Morens uddannelse (maks. grundskole=reference)</i>									
Ungdomsuddannelse				0.205*** (0.017)					0.099*** (0.016)
Videregående uddannelse				0.399*** (0.024)					0.247*** (0.023)
Morens disp. indkomst (i '000 SEK)					0.003*** (0.000)				0.001*** (0.000)
Farens disp. indkomst (i '000 SEK)					0.003*** (0.000)				0.001*** (0.000)
<i>Farens beskæftigelse (ikke i arbejde=reference)</i>									
Far i arbejde (fuldtid eller deltid)						0.178*** (0.017)			0.087*** (0.017)
<i>Morens beskæftigelse (ikke i arbejde=reference)</i>									
Mor i arbejde (fuldtid eller deltid)						0.313*** (0.017)			0.127*** (0.017)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<i>Oprindelsesland (tidl. Jugoslavien=reference)</i>									
Europa:									
Bosnien-Herzegovina							0.295***		0.283***
							(0.042)		(0.040)
<i>Øvrige Europa (uden for EU15+Schweiz) – mest Østeuropa</i>							0.175***		0.356***
							(0.046)		(0.041)
Central-/Sydasien:									
Pakistan							0.100*		0.129***
							(0.045)		(0.041)
Afghanistan							-0.179***		0.291***
							(0.046)		(0.043)
<i>Øvrige Central-/Sydasien (fx Iran, Indien)</i>							0.344***		0.338***
							(0.045)		(0.039)
Øst-/Sydøstasien (fx Kina, Vietnam, Thailand)									
							0.237***		0.356***
							(0.049)		(0.041)
Vestasien:									
Tyrkiet							-0.241***		-0.211***
							(0.037)		(0.035)
Irak							-0.309***		0.041
							(0.044)		(0.038)
Libanon							-0.237***		-0.150***
							(0.040)		(0.038)
<i>Øvrige Vestasien (fx Syrien, Jordan)</i>							-0.168***		-0.050
							(0.053)		(0.047)
Østafrika:									
Somalia							-0.448***		-0.128***
							(0.051)		(0.047)
<i>Øvrige Østafrika (fx Etiopien)</i>							0.028		0.172***
							(0.066)		(0.061)
Nord-/Centralafrika (fx Ægypten, Marokko)									
							0.005		0.089
							(0.052)		(0.047)
Syd-/Vestafrika (fx Gambia, Ghana)									
							-0.256***		-0.078
							(0.079)		(0.073)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Centralamerika og Caribien							-0.074		0.124
							(0.212)		(0.168)
Sydamerika (fx Chile)							0.231*		0.352***
							(0.091)		(0.082)
<i>Alder ved indvandring (0-1 år=reference)</i>									
2 år								0.098*	0.035
								(0.048)	(0.045)
3 år								0.179***	-0.011
								(0.045)	(0.042)
4 år								0.220***	-0.014
								(0.037)	(0.035)
5 år								0.095*	-0.094***
								(0.037)	(0.036)
6 år								0.039	-0.138***
								(0.037)	(0.036)
7 år								-0.124***	-0.227***
								(0.040)	(0.039)
8 år								-0.262***	-0.355***
								(0.038)	(0.037)
9 år								-0.295***	-0.409***
								(0.041)	(0.041)
10 år								-0.426***	-0.518***
								(0.038)	(0.040)
11 år								-0.538***	-0.654***
								(0.036)	(0.036)
12 år								-0.560***	-0.684***
								(0.044)	(0.044)
13 år								-0.608***	-0.738***
								(0.049)	(0.048)
14 år og ældre								-0.726***	-0.833***
								(0.046)	(0.048)

Standardfejl i parentes * p<.05, ** p<.01, *** p<.001. Indikatorer for manglende værdier for de enkelte variabler er inkluderet i alle regressioner.

Figur 2.1 Korrigeret sammenhæng mellem elevens alder ved indvandring og dansk-karakterer



Anm.: Estimer, som er signifikant forskellige (på 5%-niveau) fra referencekategorien (0-1 år), er markeret med udfyldte tegn.

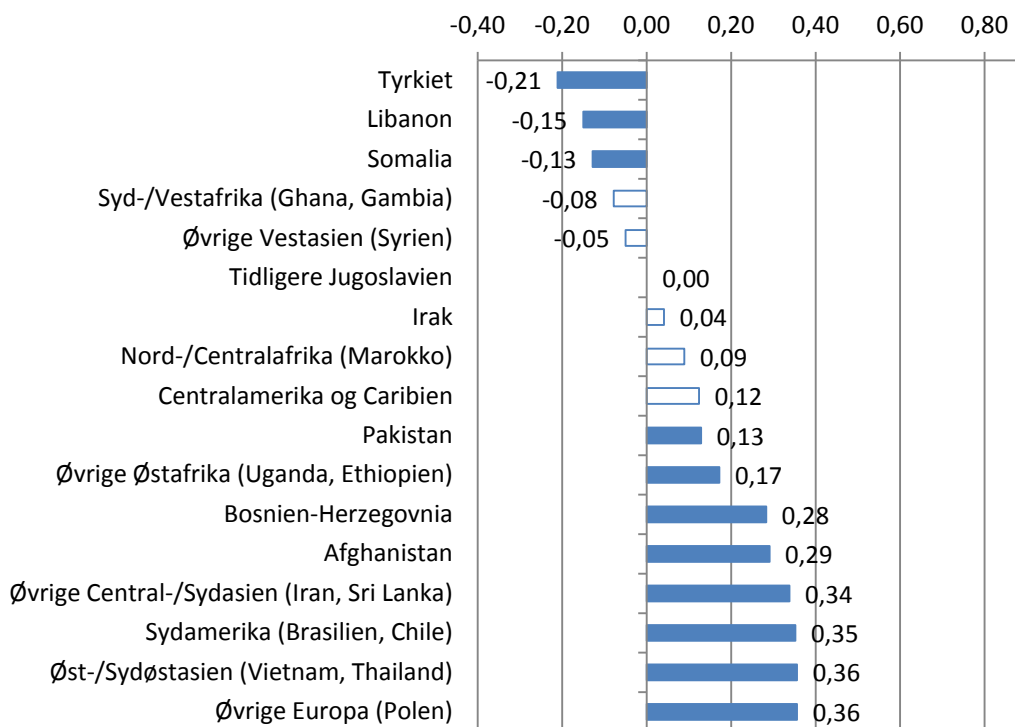
Oprindelsesland

Når man ser på, hvordan elever fra forskellige oprindelseslande klarer sig, er der betydelige forskelle (kolonne 8). Elever med baggrund i det tidligere Jugoslavien (minus Bosnien-Herzegovina, som er en særskilt kategori) er valgt som sammenligningskategori¹⁶. Figur 2.2 illustrerer estimerne for de forskellige oprindelseslande fra Tabel 2.1, kolonne 9. Tyrkiet er det oprindelsesland, hvor eleverne klarer sig mindst godt i dansk, når man sammenligner med ellers lignende elever (mht. social baggrund). Elever fra Tyrkiet opnår karakterer, der er en femtedel af en standardafvigelse under karakterniveauet for elever fra det tidligere Jugoslavien. Også elever fra Libanon og Somalia klarer sig mindre godt end ellers lignende elever fra det tidligere Jugoslavien. I den anden ende er der en række lande, som klarer sig omkring 1/3 af en standardafvigelse bedre end elever fra det tidligere Jugoslavien. Det gælder lande (grupper) som Øvrige Central-/Sydasien med lande som Iran og Sri Lanka, Sydamerika (med Brasilien og Chile), Øst- og Sydøstasien (med lande som Vietnam og Thailand) og Øvrige Europa (særligt Polen). Elever fra Afghanistan og Bosnien-Herzegovina klarer sig også udmærket i sammenligning med elever fra det tidligere Jugoslavien.

Tidligere resultater af betydningen af oprindelsesland for indvandrerelvers læsescorer (Rangvid 2010b) anvender data fra PISA-undersøgelser og finder for de fire oprindelseslande i analysen (Tyrkiet, Libanon, tidligere Jugoslavien og Pakistan) et lignende mønster for karakterdata, som vi finder her.

¹⁶ Dette er gjort for at finde en fælles referencekategori for Danmark og Sverige. Det tidligere Jugoslavien er det eneste land med en indvandrergruppe af en vis størrelse i både Danmark og Sverige (og både i første og anden generation).

Figur 2.2 Betydning af oprindelsesland for karakterer i dansk (korrigeret for forskelle i elevbaggrund)



Note: Estimerer, som er signifikant forskellige (på 5%-niveau) fra referencekategorien (tidligere Jugoslavien), er markeret med udfyldte søjler. Hvor mange lande der ligger henholdsvis over eller under referencekategorien, vil bl.a. afhænge af, hvor i karakterfordelingen referencegruppen ligger.

Sverige

Tabel 2.2 viser tilsvarende regressionsresultater for sprogkarakterer (svensk) i Sverige. Ud over de sædvanlige statistikker for de estimerede koefficienter og standardfejlene er der tilføjet en kolonne (10), der angiver, om forskellene i de estimerede koefficienter i Danmark og Sverige er statistisk signifikante i den model, hvor alle variabler medtages på én gang (kolonne 9). Med andre ord: Er der en statistisk sikker forskel mellem Danmark og Sverige på, hvor meget de enkelte elevbaggrundskarakteristika betyder for elevernes karakterer i sprog (henholdsvis dansk og svensk)?

En sammenligning af resultaterne mellem Sverige og Danmark (Tabel 2.2, kolonne 10) viser, at karakteristika som elevens køn, om eleven bor i kernefamilie, antallet af børn i familien samt forældrenes uddannelse betyder omtrent lige meget for elevernes sprogkarakterer i Danmark og Sverige¹⁷.

Til gengæld er der andre faktorer, som synes at betyde mere i Danmark end i Sverige. Forældrenes indkomst samt om forældrene er i arbejde ser ud til at have større betydning i Danmark. Det kan dog ikke udelukkes, at dette til dels skyldes selektion: I Danmark er færre forældre i arbejde, og indkomsten er i gennemsnit lavere (jf. Tabel 1.1). Det er derfor muligt,

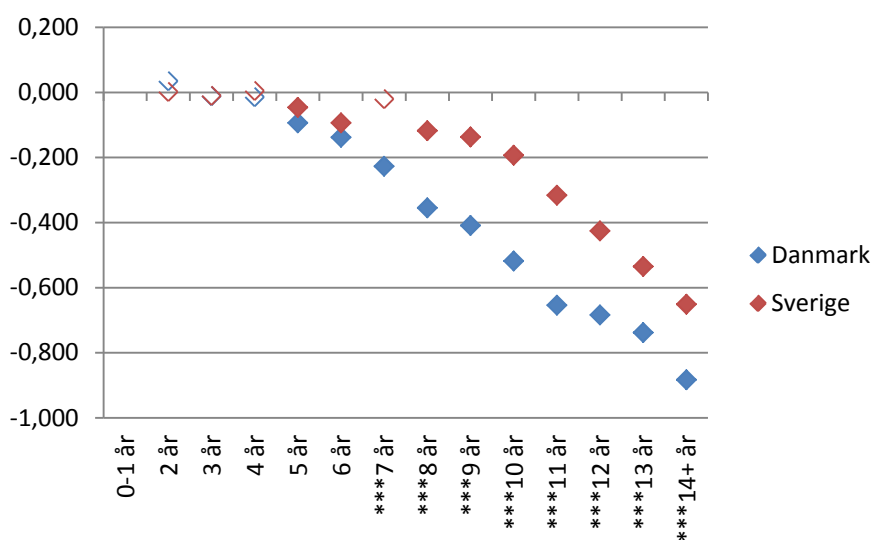
¹⁷ Der er svage tegn på, at mødrenes uddannelse måske betyder lidt mere i Sverige end i Danmark, men det er marginalt.

at forældre i Danmark, der er i arbejde og/eller har en højere indkomst, er mere positivt selekteret end den tilsvarende gruppe i Sverige. Disse uobserverede positive karakteristika kan også medvirke til at øge børnenes boglige kundskaber.

Hverken i Danmark eller Sverige kan man spore en negativ betydning af alder ved indvandring frem til skolestartsalderen (jf. også Figur 2.3). Efter skolestartsalderen er der dog en negativ sammenhæng mellem alder ved indvandring og sprogkarakterer i Sverige. Elever, der indvandrer i 10-årsalderen, har 0,1 standardafvigelser lavere dansk karakterer end elever, der er indvandret ved skolestart, mens elever, der indvandrer endnu to år senere, har hele 0,3 standardafvigelser lavere dansk karakterer. Den nedadgående tendens i Sverige er dog mindre kraftig end i Danmark. Det kunne tyde på, at de svenske skoler er bedre til hurtigt at integrere senere ankomne indvandrerelever, således at ulempen ved sen ankomst i forhold til sprogkarakteren er mindre i Sverige end i Danmark. Forskellen mellem ulempen i forhold til sprogkarakterer i Danmark og Sverige er mellem 0,2-0,35 standardafvigelser efter 7-årsalderen.

Givet de særlige forhold omkring den delte svenskundervisning (svensk og svensk som andetsprog, jf. afsnit 1.4) kan det dog ikke helt udelukkes, at resultatet til dels kan bunde i mere lempelige prøvevilkår i svensk som andetsprog sammenlignet med den almindelige svenskundervisning. Da det i højere grad vil være elever med svage svenskkundskaber (dvs. især senere indvandrede elever), som deltager i undervisning og prøver i svensk som andetsprog, og ikke i den almindelige svenskundervisning og de nationale prøver i svensk, vil en mere lempelig bedømmelse også kunne forklare resultater som dem, vi ser i Figur 2.3.

Figur 2.3 Betydning af alder ved indvandring for sprogkarakterer (henholdsvis dansk og svensk) i Danmark og Sverige



Anm.: Estimer, som er signifikant forskellige (på 5%-niveau) fra referencekategorien (0-1 år), er markeret med udfyldte tegn. Signifikansniveauet af forskellene mellem danske og svenske koefficienter er markeret med stjerner på landenavnene (jf. Tabel 2.2, kolonne 10): * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Tabel 2.2 Regressionsresultater for Sverige: karakterer i svensk

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Dreng	-0.329*** (0.009)								-0.327*** (0.008)	-1,11
Bor med begge forældre		0.111* (0.010)							0.105*** (0.010)	-1,14
<i>Antal børn (1-2 børn=reference)</i>										
3-4 børn			-0.161*** (0.011)						-0.080*** (0.009)	1,05
Flere end 5 børn			-0.387*** (0.026)						-0.196*** (0.020)	1,40
<i>Farens uddannelse (maks. grundskole=reference)</i>										
Ungdomsuddannelse				0.124*** (0.012)					0.064*** (0.011)	0,50
Videregående uddannelse				0.245*** (0.014)					0.214*** (0.013)	0,12
<i>Morens uddannelse (maks. grundskole=reference)</i>										
Ungdomsuddannelse				0.226*** (0.012)					0.137*** (0.010)	-1,99 *
Videregående uddannelse				0.376*** (0.015)					0.294*** (0.013)	-1,78
Morens disp. indkomst (i '000 SEK)					0.002*** (0.000)				0.000*** (0.000)	2,24 *
Farens disp. indkomst (i '000 SEK)					0.001*** (0.000)				0.001*** (0.000)	2,68 **
<i>Farens beskæftigelse (ikke i arbejde=reference)</i>										
Far i arbejde (fuldtid eller deltid)						0.173*** (0.011)			0.044*** (0.011)	2,11 *
<i>Morens beskæftigelse (ikke i arbejde=reference)</i>										
Mor i arbejde (fuldtid eller deltid)						0.287*** (0.012)			0.071*** (0.011)	2,80 **

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
<i>Oprindelsesland (tidligere Jugoslavien=reference)</i>										
Europa:										
Bosnien-Herzegovina							0.231*** (0.021)		0.130*** (0.019)	3,48 ***
Øvrige Europa (uden for EU15+Schweiz) – mest Østeuropa							0.187*** (0.020)		0.150*** (0.017)	4,63 ***
Central-/Sydasien:										
Pakistan							0.067 (0.056)		0.123* (0.058)	0,08
Afghanistan							-0.133*** (0.038)		0.144*** (0.035)	2,65 **
Øvrige Central-/Sydasien (fx Iran, Indien)							0.233*** (0.023)		0.181*** (0.020)	3,57 ***
Øst-/Sydøstasien (fx Kina, Vietnam, Thailand)							0.132*** (0.024)		0.204*** (0.021)	3,28 ***
Vestasien:										
Tyrkiet							-0.042 (0.030)		0.054 (0.028)	-5,90 ***
Irak							-0.147*** (0.023)		0.004 (0.020)	0,86
Libanon							-0.156*** (0.039)		-0.053 (0.033)	-1,92
Øvrige Vestasien (fx Syrien, Jordan)							0.019 (0.026)		0.102*** (0.024)	-2,89 **
Østafrika:										
Somalia							-0.250*** (0.039)		-0.009 (0.035)	-2,03 *
Øvrige Østafrika (fx Etiopien)							0.025 (0.029)		0.077*** (0.025)	1,44
Nord-/Centralafrika (fx Ægypten, Marokko)							-0.026 (0.032)		0.038 (0.029)	0,93
Syd-/Vestafrika (fx Gambia, Ghana)							-0.084 (0.046)		0.052 (0.040)	-1,56

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Centralamerika og Caribien							0.008 (0.041)		-0.033 (0.138)	0,91
Sydamerika (fx Chile)							0.008 (0.024)		-0.020 (0.021)	4,39 ***
<i>Alder ved indvandring (0-1 år=reference)</i>										
2 år								0.032 (0.020)	0.002 (0.019)	0,68
3 år								0.005 (0.019)	-0.010 (0.019)	-0,02
4 år								0.018 (0.019)	0.005 (0.018)	-0,48
5 år								-0.062* (0.021)	-0.046* (0.019)	-1,18
6 år								-0.134*** (0.026)	-0.094*** (0.024)	-1,01
7 år								-0.059* (0.025)	-0.020 (0.023)	-4,56 ***
8 år								-0.160*** (0.026)	-0.118*** (0.024)	-5,38 ***
9 år								-0.178*** (0.026)	-0.137*** (0.025)	-5,69 ***
10 år								-0.232*** (0.027)	-0.193*** (0.027)	-6,74 ***
11 år								-0.358*** (0.026)	-0.316*** (0.025)	-7,67 ***
12 år								-0.479*** (0.031)	-0.426*** (0.030)	-4,83 ***
13 år								-0.570*** (0.032)	-0.535*** (0.030)	-3,55 ***
14 år og ældre								-0.717*** (0.032)	-0.651*** (0.033)	5,30 ***

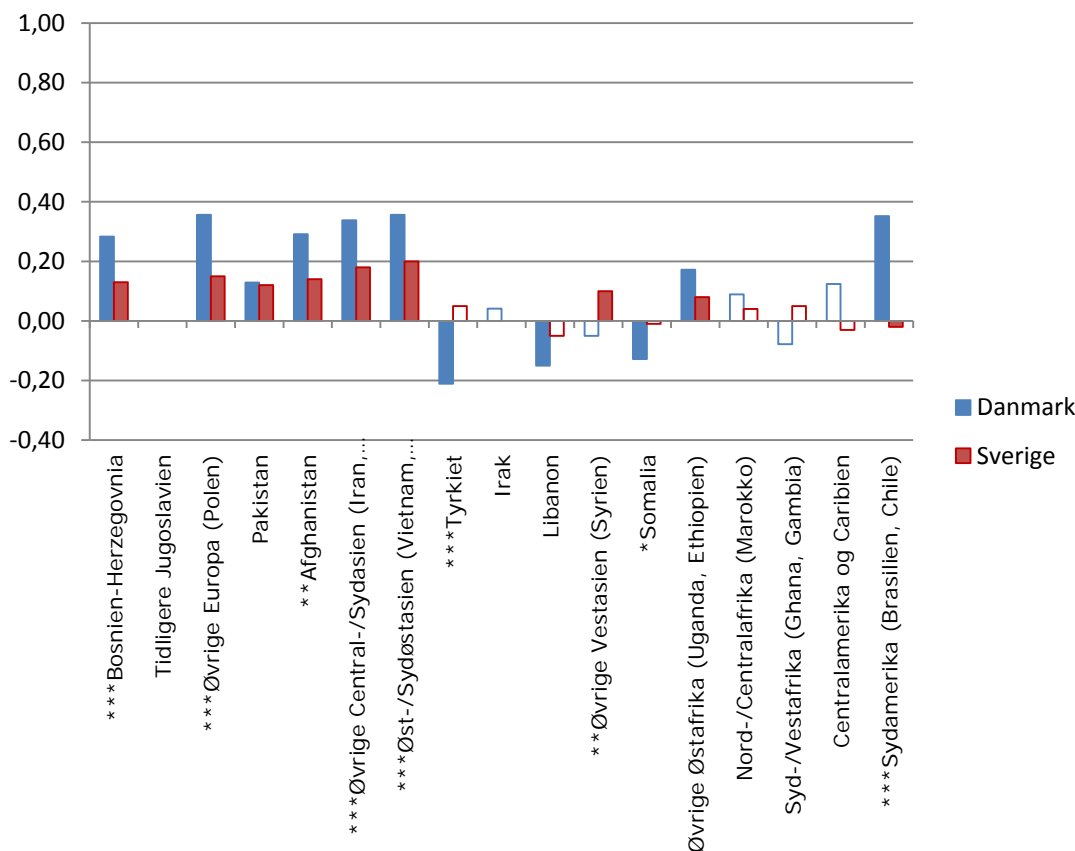
Standardfejl i parentes * p<.05, ** p<.01, *** p<.001. Kolonne (10) angiver t-værdi og signifikans af en test af forskellen mellem de danske og svenske estimater (danske estimater fra Tabel 3.1) Indikatorer for manglende værdier for de enkelte variabler er inkluderet i alle regressioner.

PISA-resultaterne fra 2009 kan måske give et fingerpeg om, hvorvidt der er tale om reel bedre integration af sent ankomne elever i Sverige, eller om forskellene hovedsageligt er udtryk for, at prøveformerne i svensk og svensk som andetsprog ikke er helt sammenlignelige. I PISA er prøvevilkårene nemlig ens for alle elever, og det betyder, at resultater herfra ikke kan skyldes forskellige prøvevilkår for elever med forskellige forudsætninger. Resultaterne fra PISA Etnisk-rapporten (Egelund et al. 2011, Fig. 3.11) viser, at elever, der er indvandret i 6-12-årsalderen klarer sig 0,25 standardafvigelser mindre godt end elever, der kom i førskolealderen, i både Danmark og Sverige¹⁸. Det vil sige, at der her ikke er tegn på markant bedre resultater for Sverige med hensyn til alder ved indvandring. Resultaterne bekræfter den oprindelige mistanke om, at de forskelle vi finder i analysen af svenskkarakterer sandsynligvis skyldes forskellige prøvevilkår i svensk og svensk som andetsprog og ikke bunder i reelle forskelle i elevernes færdigheder.

En anden forskel mellem resultaterne for betydningen af elevbaggrund i Danmark og Sverige er, at for halvdelen af oprindelseslandene er afstanden til referencegruppen (tidligere Jugoslavien) signifikant anderledes i Danmark end i Sverige (altovervejende større i Danmark), jf. også Figur 2.4. Således klarer elever fra Bosnien, Øvrige Europa, Afghanistan, Øvrige Central-/Sydasien, Øst-/Sydøstasien og Sydamerika sig (relativt til referencekategorien: elever fra tidligere Jugoslavien) signifikant bedre i Danmark end i Sverige, mens elever fra Tyrkiet, Somalia og Øvrige Vestasien klarer sig signifikant mindre godt i Danmark end i Sverige (relativt til referencekategorien: elever fra tidligere Jugoslavien). Overordnet set tyder resultaterne på, at betydningen af elevernes oprindelsesland for, hvordan de klarer sig, er større i Danmark end i Sverige.

¹⁸ Forskellen er dog kun signifikant for Danmark.

Figur 2.4 Betydning af oprindelsesland for sprogkarakterer (henholdsvis dansk og svensk) i Danmark og Sverige



Note: Estimer, som er signifikant forskellige (på 5%-niveau) fra referencekategorien (tidligere Jugoslavien), er markeret med udfyldte tegn. Signifikansniveauet af forskellene mellem danske og svenske koefficienter er markeret med stjerner på landenavnene (jf. Tabel 3.2, kolonne 10): * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

2.1.1.2 Resultater for matematik

Danmark

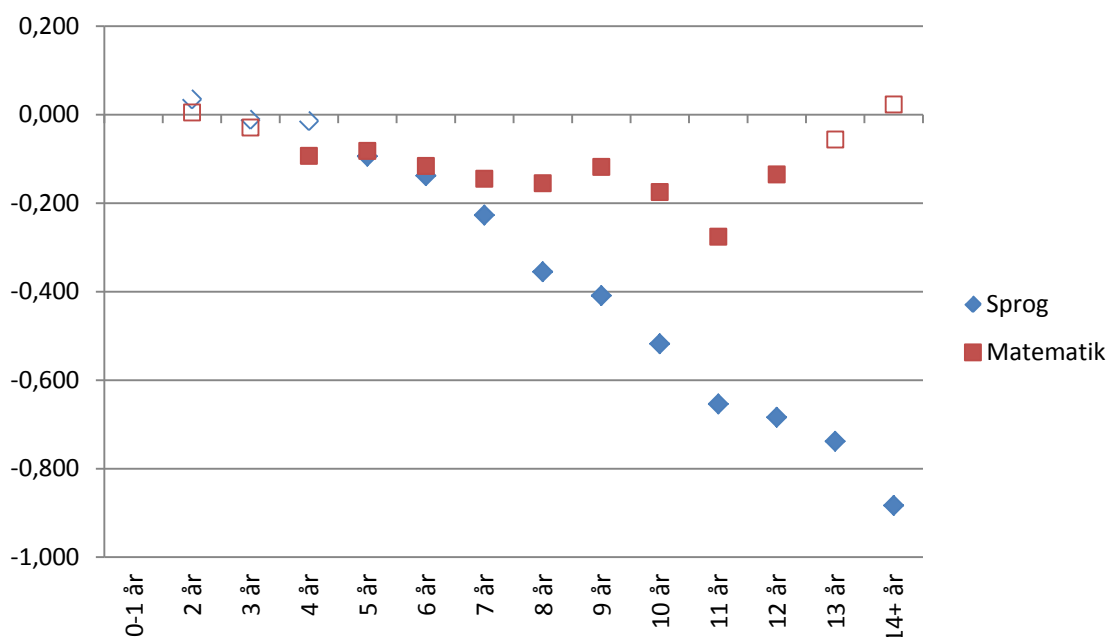
Resultaterne vedrørende betydning af elevbaggrund for matematik er afrapporteret i Tabel 2.3. Ud over at drenge opnår højere karakterer i matematik end piger¹⁹, og at kernefamilien ser ud til at have større betydning for karakteren i matematik, er sammenhænge mellem de socioøkonomiske karakteristika og karakteren i matematik stort set de samme som for dansk.

Der er dog forskelle med hensyn til betydning af indvandringsalder og oprindelsesland. Figur 2.5 illustrerer betydningen af indvandringsalder for karakterer i henholdsvis matematik og dansk (korrigeret for elevbaggrund, svarende til kolonne 9 i tabellerne 2.3 og 2.1). Det ses, at mens der er en stærk negativ sammenhæng mellem indvandringsalder og dansk karakterer, så er sammenhængen for matematik knap så kraftig. Fra 12-årsalderen vendes den nedadgående trend endda og bliver insignifikant. Udviklingen i matematik kan tolkes såle-

¹⁹ Pigenes "fordel" i dansk er dog mere end dobbelt så stor som drengenes i matematik.

des, at ulempen ved indvandring er betydeligt mindre for matematik end for dansk, muligvis fordi matematikkundskaberne er overførbare mellem skolesystemerne i oprindelseslandet og Danmark. For sent indvandrede, som har de grundlæggende matematikkundskaber med "hjemmefra", er der ingen ulempe forbundet med høj indvandringsalder²⁰. For elever, der kommer i alderen 7-12 år, er der til gengæld et gab i forhold til referencekategorien (0-1 år), hvilket tyder på, at indlæringen på et nyt sprog volder problemer. Problemerne ser dog ud til at være noget mindre end i faget dansk.

Figur 2.5 Betydning af alder ved indvandring for karakterer i matematik og dansk i Danmark



Anm.: Estimer, som er signifikant forskellige (på 5%-niveau) fra referencekategorien (0-1 år), er markeret med udfyldte tegn.

Når man sammenligner betydningen af oprindelsesland for matematik og dansk (Figur 2.2 og 2.6), ses det, at der er meget større variation i matematik. Hvor den største positive afvigelse i dansk er 0,36 standardafvigelser, er den på hele 0,85 standardafvigelser i matematik, mens den største negative afvigelse er omtrent den samme som for dansk. Øst- og Sydøstasien (bl.a. Vietnam, Thailand), Øvrige Central-/Sydasien (Iran, Sri Lanka) og Øvrige Europa (særligt Polen) er ligesom for dansk blandt topscorerne, hvis eleverne klarer sig mindst en halv standardafvigelse bedre end referencekategorien (tidligere Jugoslavien).

²⁰ Som ved danskresultater i kategorien 14+ år, gælder det dog også her, at så sent indvandrede elever, der trods alt går op til afgangsprøven, kan tænkes at være positivt selvselektet.

Tabel 2.3 Regressionsresultater for matematikkarakterer i Danmark

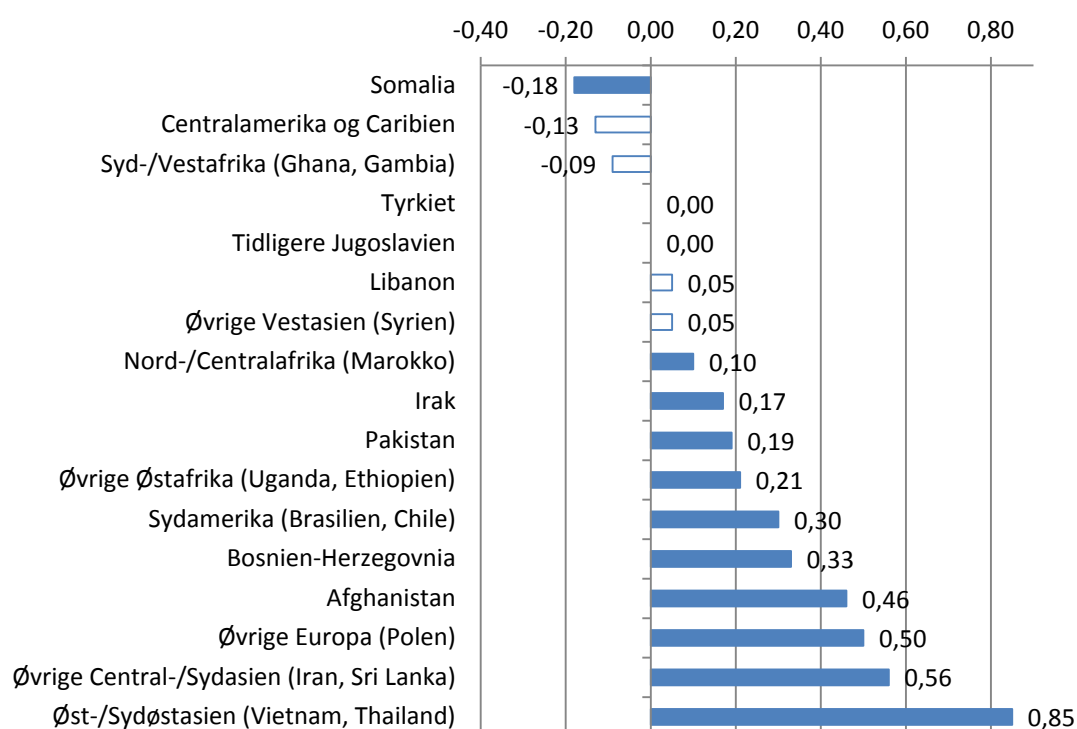
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Dreng	0.145*** (0.016)								0.132*** (0.015)
Bor med begge forældre		0.098*** (0.018)							0.170*** (0.021)
<i>Antal børn (1-2 børn=reference)</i>									
3-4 børn			-0.125*** (0.016)						-0.032* (0.015)
Flere end 5 børn			-0.317*** (0.031)						-0.084*** (0.029)
<i>Farens uddannelse (maks. grundskole=reference)</i>									
Ungdomsuddannelse				0.125*** (0.021)					0.075*** (0.020)
Videregående uddannelse				0.287*** (0.023)					0.220*** (0.023)
<i>Morens uddannelse (maks. grundskole=reference)</i>									
Ungdomsuddannelse				0.184*** (0.019)					0.123*** (0.018)
Videregående uddannelse				0.383*** (0.025)					0.263*** (0.024)
Morens disp. indkomst (i '000 SEK)					0.001*** (0.000)				0.001*** (0.000)
Farens disp. indkomst (i '000 SEK)					0.003*** (0.000)				0.001*** (0.000)
<i>Farens beskæftigelse (ikke i arbejde=reference)</i>									
Far i arbejde (fuldtid eller deltid)						0.177*** (0.019)			0.077*** (0.019)
<i>Morens beskæftigelse (ikke i arbejde=reference)</i>									
Mor i arbejde (fuldtid eller deltid)						0.285*** (0.018)			0.117*** (0.018)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<i>Oprindelsesland (tidligere Jugoslavien=reference)</i>									
Europa:									
Bosnien-Herzegovina							0.349***		0.328***
							(0.047)		(0.046)
Øvrige Europa (uden for EU15+Schweiz) – mest Østeuropa							0.492***		0.498***
							(0.050)		(0.046)
Central-/Sydasien:									
Pakistan							0.145***		0.190***
							(0.051)		(0.049)
Afghanistan							0.314***		0.458***
							(0.047)		(0.049)
Øvrige Central-/Sydasien (fx Iran, Indien)							0.574***		0.559***
							(0.051)		(0.047)
Øst-/Sydøstasien (fx Kina, Vietnam, Thailand)							0.806***		0.853***
							(0.049)		(0.046)
Vestasien:									
Tyrkiet							-0.070		-0.003
							(0.042)		(0.042)
Irak							0.008		0.173***
							(0.048)		(0.045)
Libanon							-0.063		0.046
							(0.046)		(0.045)
Øvrige Vestasien (fx Syrien, Jordan)							-0.025		0.045
							(0.064)		(0.061)
Østafrika:									
Somalia							-0.404***		-0.178***
							(0.055)		(0.053)
Øvrige Østafrika (fx Etiopien)							0.170*		0.207***
							(0.068)		(0.066)
Nord-/Centralafrika (fx Ægypten, Marokko)							0.027		0.101*
							(0.049)		(0.048)
Syd-/Vestafrika (fx Gambia, Ghana)							-0.160		-0.089
							(0.084)		(0.083)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Centralamerika og Caribien							-0.119 (0.228)		-0.125 (0.185)
Sydamerika (fx Chile)							0.293*** (0.105)		0.300*** (0.097)
<i>Alder ved indvandring (0-1 år=reference)</i>									
2 år								0.009 (0.057)	0.005 (0.054)
3 år								0.101* (0.047)	-0.029 (0.044)
4 år								0.068 (0.038)	-0.093* (0.039)
5 år								0.048 (0.037)	-0.082* (0.038)
6 år								-0.012 (0.040)	-0.116*** (0.041)
7 år								-0.086 (0.045)	-0.145*** (0.044)
8 år								-0.076 (0.046)	-0.155*** (0.043)
9 år								0.000 (0.044)	-0.118*** (0.044)
10 år								-0.078 (0.045)	-0.175*** (0.044)
11 år								-0.150*** (0.049)	-0.276*** (0.048)
12 år								0.002 (0.047)	-0.135*** (0.047)
13 år								0.114* (0.055)	-0.056 (0.054)
14 år og ældre								0.153*** (0.055)	0.023 (0.056)

Standardfejl i parentes * p<.05, ** p<.01, *** p<.001. Indikatorer for manglende værdier for de enkelte variabler er inkluderet i alle regressioner.

Figur 2.6 Betydning af oprindelsesland for karakterer i matematik – Danmark (korrigeret for forskelle i elevbaggrund)



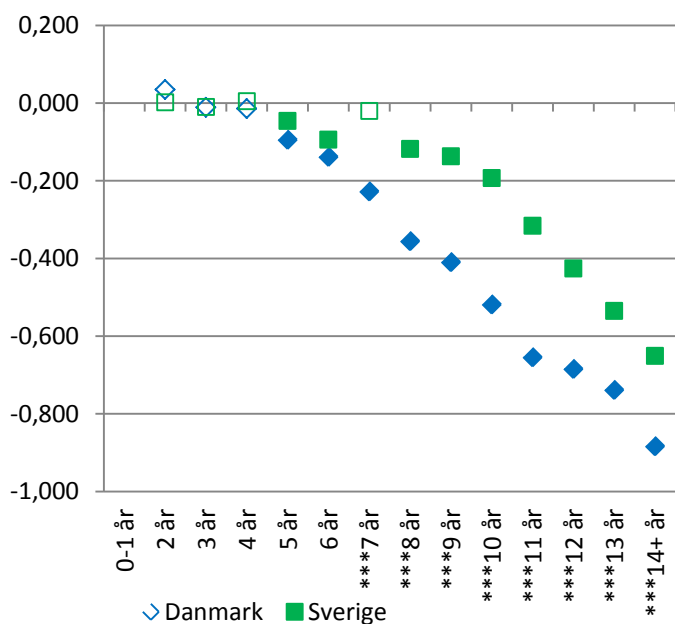
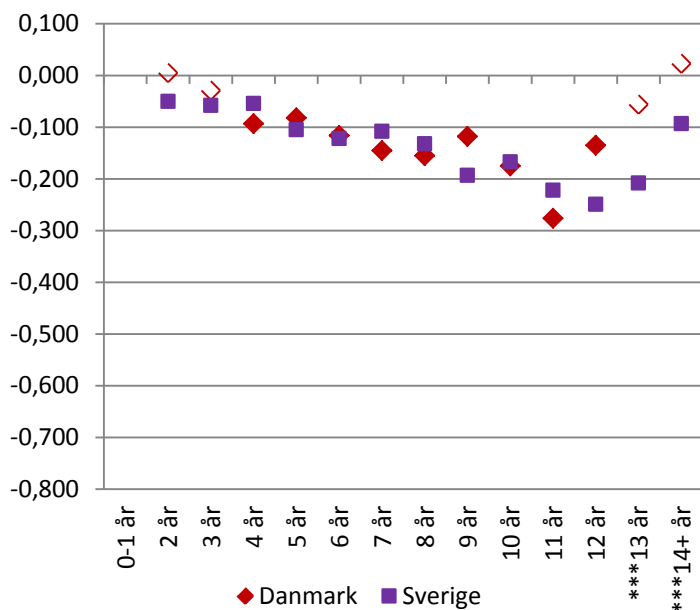
Anm.: Estimer, som er signifikant forskellige (på 5%-niveau) fra referencekategorien (0-1 år), er markeret med udfyldte tegn. Hvor mange lande, der ligger henholdsvis over eller under referencekategorien, vil bl.a. afhænge af, hvor i karakterfordelingen referencegruppen ligger.

Sverige

Med hensyn til betydningen af elevbaggrund for matematikkaraktererne er der større forskelle mellem Danmark og Sverige, end der er for sprogkaraktererne (Tabel 2.4). Drengenes fordel og fordelene ved at bo sammen med begge forældre er kun halvt så stor i Sverige som i Danmark. Betydningen af forældrenes indkomst og arbejdsmarkedsdeltagelse er ligeledes generelt mindre i Sverige. Til gengæld har flere børn i familien og forældrenes uddannelse større betydning i Sverige for eksamenskarakterer i matematik.

Hvad angår betydningen af indvandringssalderen for matematikkarakterer er der langt hen ad vejen overensstemmelse mellem Danmark og Sverige (Figur 2.7, øverst). I begge lande er der en (svagt) stigende ulempe ved senere indvandring, og i begge lande vender den negative udvikling ved 11/12-årsalderen.

Figur 2.7 Betydning af alder ved indvandring i Danmark og Sverige – Korrigerede forskelle for karakterer i matematik (øverst) og dansk (nederst)



Anm.: Estimer, som er signifikant forskellige (på 5%-niveau) fra referencekategorien (0-1 år), er markeret med udfyldte tegn. Signifikansniveauet af forskellene mellem danske og svenske koefficienter er markeret med stjerner på landenavnene (jf. Tabel 2.4, kolonne 10): * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Det helt overordnede indtryk fra Figur 2.7 er, at det gælder for begge lande, at karakteren i sprog er meget mere påvirket af sen indvandring end karakteren i matematik. Resultatet, at indvandringsalder er mindre kritisk i forhold til matematikundervisning end for andre fag, findes også i en anden undersøgelse for Sverige. Böhlmark (2008) estimerer betydningen af alder ved indvandring med en metode, som tager højde for både observerede og uobserverede

forskelle i elevbaggrund ved at se på forskelle mellem søskende (*sibling-fixed effects-estimation*). Han finder, at alder ved indvandring betyder mindre for resultaterne i matematik end for resultaterne i en række andre fag.

Tabel 2.4 Regressionsresultater for Sverige: karakterer i matematik

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Dreng	0.063***								0.068***	3,65 ***
	(0.010)								(0.008)	
Bor med begge forældre		0.112**							0.116***	2,23 *
		(0.010)							(0.012)	
<i>Antal børn (1-2 børn=reference)</i>										
3-4 børn			-0.183***						-0.067***	1,92
			(0.012)						(0.010)	
Flere end 5 børn			-0.387***						-0.169***	2,44 *
			(0.026)						(0.019)	
<i>Farens uddannelse (maks. grundskole=reference)</i>										
Ungdomsuddannelse				0.009***					0.076***	-0,05
				(0.014)					(0.013)	
Videregående uddannelse				0.299***					0.288***	-2,42 *
				(0.017)					(0.016)	
<i>Morens uddannelse (maks. grundskole=reference)</i>										
Ungdomsuddannelse				0.233***					0.175***	-2,35 *
				(0.015)					(0.013)	
Videregående uddannelse				0.498***					0.410***	-5,07 ***
				(0.018)					(0.016)	
Morens disp. indkomst (i '000 SEK)					0.001***				0.001***	2,24 *
					(0.000)				(0.000)	
Farens disp. indkomst (i '000 SEK)					0.001***				0.001***	3,13 **
					(0.000)				(0.000)	
<i>Farens beskæftigelse (ikke i arbejde=reference)</i>										
Far i arbejde (fuldtid eller deltid)						0.179***			0.050***	1,14
						(0.013)			(0.014)	
<i>Morens beskæftigelse (ikke i arbejde=reference)</i>										
Mor i arbejde (fuldtid eller deltid)						0.245***			0.060***	2,64 **
						(0.013)			(0.012)	

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
<i>Oprindelsesland (tidligere Jugoslavien=reference)</i>										
Europa:										
Bosnien-Herzegovina							0.284***		0.184***	2,85 **
							(0.023)		(0.021)	
Øvrige Europa (uden for EU15+Schweiz) – mest Østeuropa							0.434***		0.330***	3,34 ***
							(0.022)		(0.020)	
Central-/Sydasien:										
Pakistan							0.293***		0.316***	-1,63
							(0.062)		(0.060)	
Afghanistan							0.095*		0.233***	3,58 ***
							(0.042)		(0.039)	
Øvrige Central-/Sydasien (fx Iran, Indien)							0.357***		0.290***	5,13 ***
							(0.026)		(0.023)	
Øst-/Sydøstasien (fx Kina, Vietnam, Thailand)										
							0.613***		0.725***	2,43 *
							(0.027)		(0.026)	
Vestasien:										
Tyrkiet							0.085**		0.193***	-3,82 ***
							(0.030)		(0.030)	
Irak							0.017		0.090***	1,63
							(0.027)		(0.025)	
Libanon							-0.048		0.054	-0,15
							(0.036)		(0.032)	
Øvrige Vestasien (fx Syrien, Jordan)							0.175***		0.201***	-2,30 *
							(0.031)		(0.030)	
Østafrika:										
Somalia							-0.312***		-0.106	-0,93
							(0.055)		(0.057)	
Øvrige Østafrika (fx Etiopien)							0.095**		0.129***	1,08
							(0.032)		(0.030)	
Nord-/Centralafrika (fx Ægypten, Marokko)										
							0.064		0.109**	-0,13
							(0.039)		(0.038)	
Syd-/Vestafrika (fx Gambia, Ghana)										
							-0.269***		-0.167***	0,81
							(0.051)		(0.049)	

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Centralamerika og Caribien							-0.038 (0.050)		-0.072 (0.048)	-0,28
Sydamerika (fx Chile)							0.009 (0.025)		-0.005 (0.026)	3,04 **
<i>Alder ved indvandring (0-1 år=reference)</i>										
2 år								-0.305* (0.020)	-0.050* (0.022)	0,95
3 år								-0.081*** (0.022)	-0.058** (0.022)	0,61
4 år								-0.080*** (0.023)	-0.054* (0.022)	-0,87
5 år								-0.172*** (0.025)	-0.105*** (0.024)	0,51
6 år								-0.191*** (0.034)	-0.122*** (0.031)	0,12
7 år								-0.144*** (0.031)	-0.108*** (0.028)	-0,72
8 år								-0.188*** (0.030)	-0.132*** (0.028)	-0,45
9 år								-0.238*** (0.030)	-0.193*** (0.029)	1,42
10 år								-0.211*** (0.030)	-0.167*** (0.031)	-0,10
11 år								-0.267*** (0.032)	-0.222*** (0.030)	-0,96
12 år								-0.279*** (0.032)	-0.249*** (0.027)	2,11 *
13 år								-0.221*** (0.032)	-0.208*** (0.030)	2,46 *
14 år og ældre								-0.221*** (0.028)	-0.093*** (0.028)	1,85

Standardfejl i parentes * p<.05, ** p<.01, *** p<.001. Kolonne 10 angiver t-værdi og signifikans af en test af forskellen mellem de danske og svenske estimater (danske estimater fra Tabel 2.3). Indikatorer for manglende værdier for de enkelte variabler er inkluderet i alle regressioner.

Ligesom for sprogkarakteren gælder det for matematik, at forskellen til referencelandet (det tidligere Jugoslavien) er forskellig i Danmark og Sverige med hensyn til halvdelen af oprindelseslandene/-regionerne, jf. Figur 2.8. Således klarer elever fra Bosnien, Øvrige Europa, Afghanistan, Øvrige Central-/Sydasien, Øst-/Sydøstasien og Sydamerika sig (relativt til referencekategorien: elever fra tidligere Jugoslavien) signifikant bedre i Danmark end i Sverige, mens elever fra Tyrkiet og Øvrige Vestasien klarer sig signifikant mindre godt i Danmark end i Sverige (relativt til referencekategorien: elever fra tidligere Jugoslavien). På nær Somalia er dette præcist de samme forskelle, som vi så for sprogkarakteren.

Det overordnede indtryk er, at udsvingene efter oprindelseslande er en del større for matematik end for dansk/svensk. Og som for sprogkarakterer er forskellene mellem oprindelseslandene større i Danmark end i Sverige.

Opsamling

I dette afsnit har vi undersøgt, hvilken betydning forskellige elevkarakteristika har for de opnåede resultater i sprog og matematik. Følgende hovedtræk kan udledes af sammenligningen mellem Danmark og Sverige.

Hvad angår forskel mellem drengenes og pigernes resultater i Danmark og Sverige, er forskellen mellem kønnene med omtrent en tredjedel af en standardafvigelse i pigernes favør den samme i begge lande med hensyn til karakterer i sprog (dansk/svensk). I matematik er kønsforskellen dog mindre i Sverige. Ligesom danske piger får svenske piger lavere karakterer i matematik end drengene, men forskellen er mindre i Sverige (0,07 mod 0,13 standardafvigelser i Danmark). Forskellen i kønsforskellene mellem Danmark og Sverige er statistisk sikker, men af mindre størrelse (0,06 standardafvigelser).

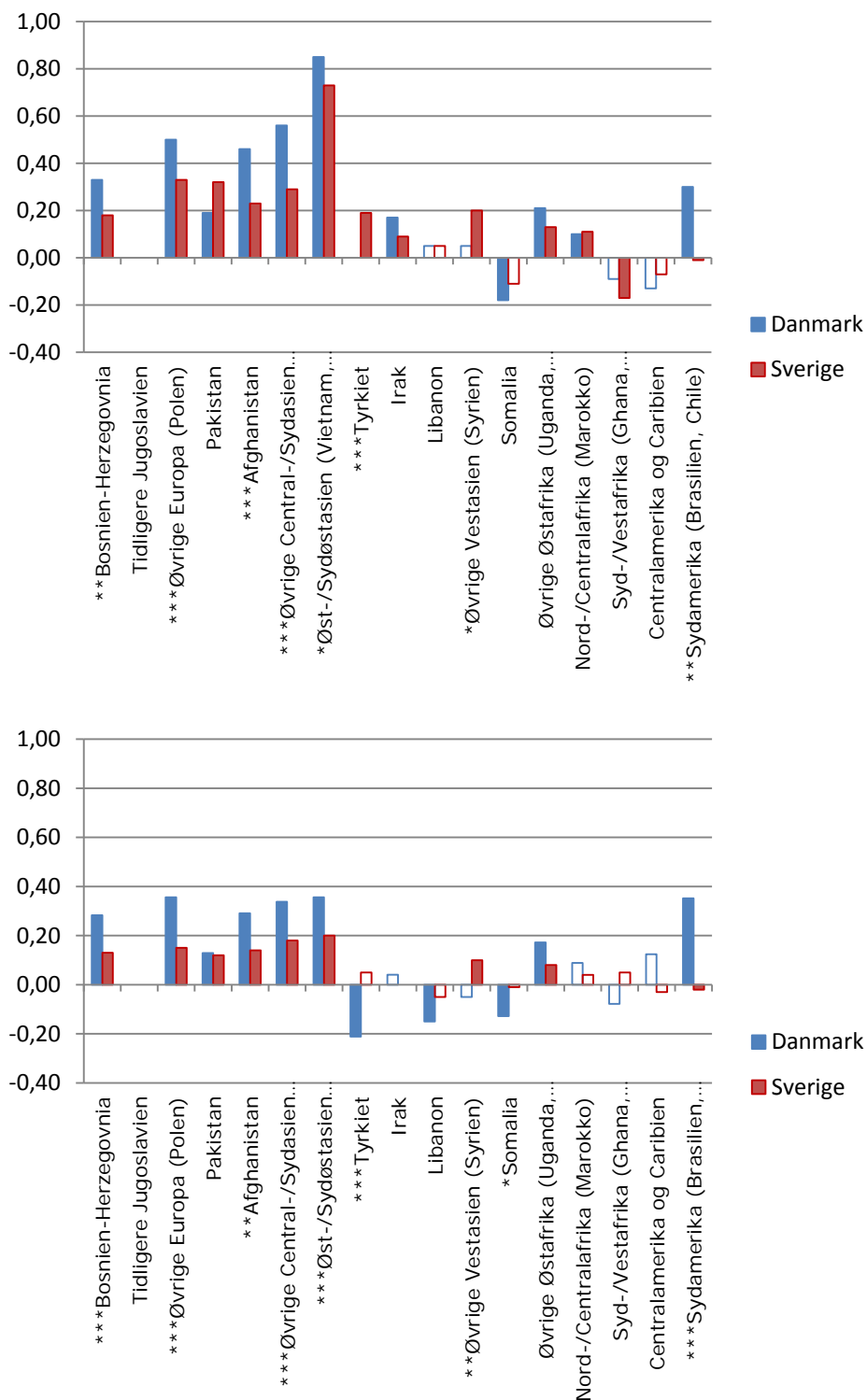
Betydningen af forældrenes arbejdsmarkedsdeltagelse og indkomst synes at være større i Danmark end i Sverige. Det kan til dels hænge sammen med, at både arbejdsmarkedsdeltagelse og indkomst generelt er større i Sverige (jf. Tabel 1.1). Det kan betyde, at forældre, som har job (og derfor har en højere indkomst) i Danmark, er en mere ressourcestærk gruppe end den tilsvarende gruppe i Sverige (også når der er taget højde for de observerede sociale forskelle), hvor det er mere udbredt at være i arbejde.

Der er to overordnede resultater med hensyn til alder ved indvandring. For det første er sprogkarakterer meget mere påvirket af en sen indvandringsalder end matematikkarakterer i både Danmark og Sverige. For det andet indikerer resultaterne, at ulempen ved senere indvandring synes at være mindre i Sverige end i Danmark i sprogfagene (dansk/svensk), men det kan ikke udelukkes, at de mere favorable resultater for Sverige ikke i så høj grad bunder i forskelle i elevernes kunnen, men snarere i forskellige prøvevilkår i fagene svensk og dansk som andetsprog. Mistanken bekræftes af resultater fra de "neutrale" PISA-data, hvor der ikke findes sådanne forskelle mellem Danmark og Sverige. Desuden genfindes mønsteret ikke for matematikkarakterer, som også er "neutrale", idet de byder de samme prøvevilkår for alle elever. Det synes at bekræfte mistanken om, at de forskelle, vi finder i analysen af sprogkarakterer, sandsynligvis skyldes de forskellige prøvevilkår i svensk og dansk som andetsprog og således ikke bunder i reelle forskelle i elevernes færdigheder.

Der er ligeledes set på, om der er forskel på, hvordan elever med forskellig oprindelse klarer sig. Det overordnede indtryk for begge fag er, at forskellene mellem oprindelseslandene er større i Danmark end i Sverige. Desuden gælder det for både Danmark og Sverige, at der er større forskelle med hensyn til oprindelsesland/-region for matematik end for sprog. En mulig årsag hertil kan være, at kundskaber i matematik fra hjemlandet kan overføres – og at der er forskel i undervisningskvaliteten i de forskellige oprindelseslande, som gør, at elever fra nogle lande har mere med i bagagen fra hjemlandet end andre. Det nye sprog derimod skal læres helt fra bunden, uanset hvor eleven kommer fra.

Sammenligningen med Sverige peger på, at der er grupper med hensyn til oprindelse, som synes at have mere brug for støtte end andre. For eksempel klarer elever fra Tyrkiet, Somalia og Øvrige Vestasien (fx Syrien) sig relativt mindre godt i Danmark end i Sverige. Det er dog vigtigt at påpege, at der kan være forskelle indvandrergupperne imellem i de to lande, som vi ikke har kunnet tage højde for i analyserne. For eksempel kan den tyrkiske eller somaliske indvandrergruppe i Sverige være forskellig fra den tyrkiske/somaliske indvandrergruppe i Danmark med hensyn til forhold som fx motivation eller tradition for uddannelse, og (kvalitet af) skolegang i hjemlandet (for førstegenerationselever). Resultaterne tyder desuden på, at behovet for særlige indsatser med hensyn til oprindelse er større for matematik end for sprog.

Figur 2.8 Betydning af oprindelsesland i Danmark og Sverige – Korrigerede forskelle for karakterer i matematik (øverst) og sprog (nederst)



Anm.: Estimer, som er signifikant forskellige (på 5%-niveau) fra referencekategorien (0-1 år), er markeret med udfyldte tegn. Signifikansniveauet af forskellene mellem danske og svenske koefficienter er markeret med stjerner på landenavnene (jf. Tabel 2.4, kolonne 10): * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

2.1.2 Betydningen af skolefaktorer for karakterer

Analysen af skolefaktorernes betydning for elevernes karakterer er delt op i to afsnit. Først ser vi på skolefaktorer, hvor vi har data fra både Danmark og Sverige, og hvor vi derfor kan sammenholde resultaterne for Danmark med de tilsvarende analyser for Sverige. I andet afsnit analyseres skolefaktorer, hvor vi kun har data for enten Danmark eller Sverige.

2.1.2.1 Skolefaktorer med data for Danmark og Sverige (fælles sæt)

Oplysninger om andel af indvandrerelever samt andele af henholdsvis lavt- og højtuddannede forældre i skolen, skolestørrelse og elev-lærer-ratio på skolen har vi for både Danmark og Sverige.

Andel af indvandrerelever på skolen er målt på, hvor stor en andel indvandrerelever fra ikke-vestlige lande udgør af det samlede antal 9. klasseelever på skolen. I Danmark er det 27% af eleverne på 9. klassetrin, der har indvandrerbaggrund, mens tallet er lidt højere – 31% – i Sverige (jf. Tabel 2.5). Til brug for analyserne er der dannet fire kategorier: skoler med færre end 20%, med 20-40%, med 40-60% og med mere end 60% indvandrerelever. Fordelingen af indvandrerelever på de fire skolekategorier er omtrent den samme i Danmark og Sverige (jf. Tabel 2.6).

Andel af henholdsvis lavtuddannede og højtuddannede forældre på skolen er målt på, hvor stor en andel af eleverne (danske og indvandrerelever) i 9. klasse, der har forældre, hvor ingen har en ungdomsuddannelse, eller hvor begge har en videregående uddannelse (enten kort, mellemlang eller lang videregående uddannelse). Forældrenes uddannelsesniveau på indvandrerelevernes skoler i Danmark er i gennemsnit således, at der er 20% af eleverne, hvor ingen af forældrene har en ungdomsuddannelse, mens det tilsvarende tal er 13% i Sverige (jf. Tabel 2.5). Desuden gælder det i Danmark for 12% af eleverne på indvandrerelevernes skoler, at begge forældre har en videregående uddannelse, mens det tilsvarende tal i Sverige er 15%. Generelt er der således lidt flere indvandrerelever på skolerne i Sverige, men der er betydeligt færre lavtuddannede og lidt flere højtuddannede forældre i Sverige. På indvandrerelevernes skoler er forældrenes uddannelsesmæssige baggrund således højere i Sverige, mens indvandrerprocenten er lidt større end i Danmark.

Skolestørrelsen er målt som antallet af elever på 9. klassetrin. Dette mål kan dække over en række forhold: skolestørrelse (hvis det er udtryk for, hvor mange spor der generelt er på skolen, stordriftsfordele, linjefagsdækning mv.), årgangsstørrelse i 9. klasse (den kan indikere, hvor mange lærere der er specialiseret inden for undervisning af de ældste elever) og klassestørrelse (som vi ikke kan måle direkte, men der er en tendens til, at klassekvotienten er højere på større skoler).

Skolestrukturen i Sverige adskiller sig fra skolestrukturen i Danmark ved, at det er mest almindeligt ikke at have alle klassetrin på skolen. Kun hver femte af alle skoler, som har 1. klassetrin, går igennem til 9. klasse²¹. Næsten halvdelen af skolerne med 1. klassetrin går kun

²¹ Tallene er beregnet på baggrund af data fra svenske Skolverket, downloadet den 19. maj 2011 på <http://www.skolverket.se/sb/d/1638>, Tabel 3B.

til 6. klassetrin, hvorefter eleverne fortsætter på skoler, som kun har de ældste klasser²². Skoler, der kun har de tre ældste klassetrin (7.-9. klasse), har betydeligt større årgange/flere spor. Mens skoler, som har 1.-9. klasse, i gennemsnit kun har 40 elever per klassetrin, har skoler med 7.-9. klasse i gennemsnit 95 elever per klassetrin.

Disse forskelle i skolestrukturen afspejles også i den gennemsnitlige skolestørrelse i vores population af indvandrerelever i Danmark og Sverige (Tabel 2.5). I gennemsnit er der knap 50 9. klasseelever på de danske skoler (med ca. 130 elever på den største skole), hvorimod gennemsnittet for Sverige er godt 110 elever (med 330 elever på den største skole). Der er således en betragtelig forskel i årgangsstørrelsen i Danmark og Sverige. Til brug for analyserne har vi inddelt skolerne i fem kategorier: op til 40 elever, 40-60 elever, 60-100 elever, 100-150 elever og flere end 150 elever på 9. klassetrin. Figur 2.9, som viser fordelingen af indvandrereleverne i vores stikprøve efter antal elever på 9. klassetrin, illustrerer tydeligt forskellene i skolestørrelse i Danmark og Sverige.

Elev-lærer-ratioen er beregnet som antal elever per lærer (omregnet til fuldstidsstillinger) på skolen. Den gennemsnitlige elev-lærer-ratio er omtrent ens i Danmark (10,7 elever per lærer) og Sverige (10,9 elever per lærer). Der er dannet tre kategorier til brug for analyserne: få elever per lærer (op til 9,8 elever per lærer), elev-lærer-ratio omkring gennemsnittet (mellem 9,8 og 11,6 elever per lærer) og mange elever per lærer (flere end 11,6). Afgrænsningen for kategorierne er valgt således, at de tre kategorier er omtrent lige store med 1/3 af eleverne i hver kategori i Danmark. Fordelingen på de tre kategorier er omtrent den samme i Sverige som i Danmark, jf. Tabel 2.6.

²² Andre 10% af skolerne med 1. klassetrin går kun til 3. klasse, og yderligere 24% kun til og med 5. klasse.

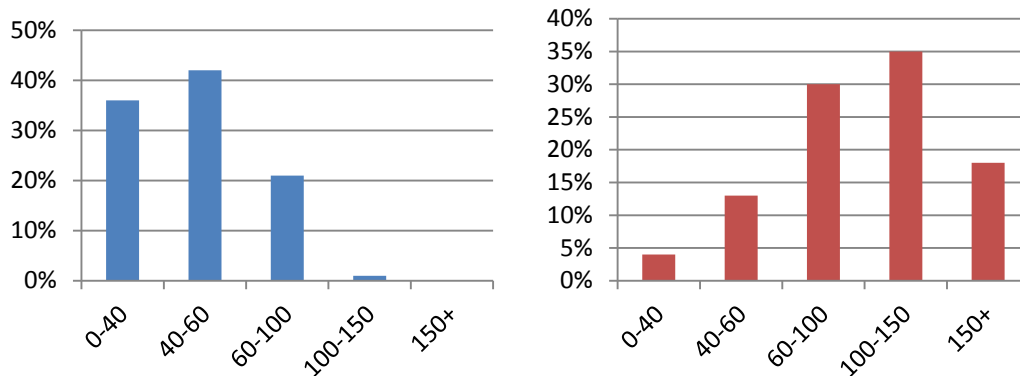
Tabel 2.5 Deskriptiv statistik vedrørende skolefaktorer

	Danmark					Sverige				
	OBS	Gns.	SD	Min.	Maks.	OBS	Gns.	SD	Min.	Maks.
Andel indvandrerelever i skolen	23371	27%	23%	0%	99%	66950	31%	26%	0%	100%
Andel lavtuddannede forældre	23371	20%	11%	1%	75%	66950	13%	10%	0%	71%
Andel højtuddannede forældre	23371	12%	9%	0%	59%	66950	15%	10%	0%	100%
Skolestørrelse (9. klassetrin)	23371	48	17	1	132	66950	112	47	1	330
Elev-lærer-ratio	23193	10,7	2,2	4,0	19,4	64531	10,9	2,2	5,0	19,0
Andel undervisningstid	23092	36%	3%	21%	50%					
Antal undervisningstimer i dansk (planlagte) 2008/09	9673	181	18	120	300					
Antal undervisningstimer i matematik (planlagte)	9731	122	9	80	180					
Andel indvandrerelever, som følger svensk som andet-sprog						66950	37%	29%	0%	100%
Andel indvandrerelever, som deltager i modersmåls-undervisning						63654	46%	25%	0%	100%
Andel fuldt uddannede lærere						66693	86%	7%	33%	100%

Tabel 2.6 Skolefaktorer: fordeling på kategorier

	Danmark	Sverige
<i>Andel indvandrelever</i>		
0-20%	48%	46%
20-40%	26%	25%
40-60%	12%	13%
60%+	14%	16%
<i>Andel forældreuddannelse</i>		
% lavtuddannede forældre (ingen ungdomsudd.)	19%	13%
% højtuddannede (begge videregående udd.)	12%	15%
<i>Elev-lærer-ratio</i>		
Få elever per lærer (<9.8)	32%	30%
Gns. elever per lærer (9.8-11.6)	32%	33%
Mange elever per lærer (>11.6)	35%	36%
<i>Skolestørrelse</i>		
0-40	36%	4%
40-60	42%	13%
60-100	21%	30%
100-150	1%	35%
150+	0%	18%

Figur 2.9 Antal 9. klasseelever på skolen i Danmark (venstre) og Sverige (højre)



Resultater for sprog (dansk og svensk)

Danmark

Tabel 2.7 viser resultaterne af regressionsanalyser med skolefaktorerne for Danmark. I de første fire kolonner er skolefaktorerne medtaget enkeltvist i en simpel regression af hver skolefaktor mod elevernes karakterer i dansk. I kolonnerne 5 og 6 er alle skolefaktorer og elevbaggrundsvariabler (som i afsnit 2.1.1) medtaget samtidig i en regression for at søge at isolere betydningen af hver enkelt faktor. Variablen vedrørende forældrenes uddannelsesniveau på skolen og indvandrerkoncentration er dog ikke medtaget samtidig, da især andelen af lavtuddannede er tæt samvarierende med indvandrerkoncentrationen (med en korrelationskoefficient på 0,85). Betydningen af indvandrerkoncentrationen og forældrenes uddannelsesniveau på skoleniveau kan således ikke betragtes særskilt, og resultaterne for de to variabler er derfor estimeret i særskilte regressioner og afrapporteret i kolonnerne 5 og 6²³.

Kolonne 1 viser relationen mellem andelen af indvandrererelever på skolen og indvandrererelevernes karakterer i dansk. Sammenlignet med indvandrere, der går på skoler med få indvandrererelever (op til 20%), klarer elever på skoler med 20-40% indvandrere sig lidt mindre godt til eksamen (0,06 standardafvigelser), mens elever, der går i skoler med mere end 60% indvandrererelever, klarer sig 0,14 standardafvigelser mindre godt end elever på skoler med få indvandrere. Til gengæld er der ikke forskel på, hvordan elever på skoler med få indvandrererelever (op til 20%) og elever på skoler, hvor omtrent halvdelen af eleverne er indvandrere, klarer sig. Når der i kolonne (5) inkluderes de øvrige skolefaktorer (på nær forældrenes generelle uddannelsesniveau) og elevernes socioøkonomiske baggrund, er der dog ingen isoleret betydning af indvandrerkoncentrationen i skolen for indvandrererelevs karakterer i dansk tilbage.

Der findes en tidligere undersøgelse af betydningen af indvandrerkoncentration på skolen på indvandrererelevs karakterer i dansk. DØRS (2007) anvender også karakterer i (skriftlig) dansk fra folkeskolens afgangsprøve som resultatmål (dog for en tidligere periode: 2002-2006). Ligesom i vores undersøgelse finder DØRS ingen statistisk sikker sammenhæng mellem indvandrerkoncentrationen på skolen og karakterer i dansk for indvandrererelever, når der tages højde for forskelle i elevernes socioøkonomiske baggrund samt en række skolefaktorer.

En række undersøgelser, som anvender læsescorer fra PISA-data, giver derimod blandede resultater. Jensen & Rasmussen (2008) bruger landsdækkende PISA-data fra PISA Etnisk 2005-dataindsamlingen og finder ingen signifikant betydning af indvandrerkoncentration i skolen på indvandrererelevs læsescorer. Rangvid (2006a) anvender PISA-data kun for elever i København og finder, at indvandrererelever i skoler med et flertal af indvandrererelever klarer sig markant mindre godt i PISA's test for læseforståelse. Egelund, Nielsen & Rangvid (2011)

²³ Det kan dog ikke udelukkes, at de her estimerede koefficienter overvurderer elevsammensætningens reelle betydning, fordi de to mål for elevsammensætningen ikke kan inkluderes i regressionen på én gang. De estimerede effekter vil derfor have tendens til at være overvurderet på grund af den positive korrelation mellem indvandrerkoncentration og andel af forældre uden ungdomsuddannelse.

bruger landsdækkende data fra PISA 2009-undersøgelsen, som har en ekstra stor stikprøve af indvandrerelever, og finder ligeledes, at indvandrerelever i skoler med en høj indvandrer-koncentration klarer sig mindre godt i læsetesten.

Der er en negativ sammenhæng mellem *andelen af elever på skolen, hvor forældrene højst har en grundskoleuddannelse* (9./10. klasse) og indvandrerelevernes danskarakterer (kolonne 2, Tabel 2.7), der dog mindskes en del, når de øvrige skolefaktorer og elevernes baggrundskarakteristika inddrages i analysen (kolonne 6). Når der er 10 procentpoint flere forældre uden (ungdoms-) uddannelse, falder danskarakteren med 0,04 standardafvigelser. Andelen af højtuddannede forældre ser derimod ikke ud til at være af særskilt betydning.

Hverken skolestørrelsen, målt ved antal elever på skolens 9. klassetrin, eller elev-lærer-ratioen kan ses at have betydning for elevernes karakterer i dansk (Tabel 2.7).

Tabel 2.7 Betydning af (fælles) skolefaktorer for sprog – Danmark

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<i>Indvandrerandel på skolen (ref.: 0-20%)</i>						
20-40%	-0.058*				-0.028	
	(0.024)				(0.023)	
40-60%	0.053				0.024	
	(0.037)				(0.034)	
60%+	-0.144***				-0.074	
	(0.041)				(0.038)	
Andel lavtudd. forældre		-0.599***				-0.365*
		(0.155)				(0.144)
Andel højtudd. forældre		-0.013				-0.035
		(0.148)				(0.121)
<i>Antal 9. klasseelever på skolen (ref.: 40-60%)</i>						
0-40			-0.020		0.003	0.004
			(0.020)		(0.019)	(0.019)
60-100			-0.008		-0.031	-0.039
			(0.025)		(0.021)	(0.021)
100-150			0.020		0.083	0.072
			(0.080)		(0.056)	(0.056)
<i>Elev-lærer-ratio (ref.: 9,8-11,6)</i>						
< 9,8				-0.037	0.013	0.024
				(0.029)	(0.024)	(0.024)
>11,6				0.017	-0.005	-0.014
				(0.022)	(0.019)	(0.019)

Standardfejl i parentes * p<.05, ** p<.01, *** p<.001. I alle regressioner er indikatorer for uoplyste værdier inkluderet for hver enkelt variabel. I kolonnerne 5 og 6 er desuden alle variabler for elevbaggrund inkluderet, som i afsnit 2.1.1.

Sverige

Tabel 2.8 viser de tilsvarende resultater for sprog i Sverige. I forhold til tabellen for Danmark er der her tilføjet en kolonne (7) med t-værdi og signifikansniveau fra en test af, om de danske og svenske estimater i modellen med alle kontrolvariabler inkluderet er ens.

Ligesom i Danmark findes i kolonne (1), hvor alene indvandrerkoncentrationen er med i modellen, en negativ sammenhæng mellem andelen af indvandrerelever og karakterer i svensk (især ved koncentrationer over 60%). Men modsat resultaterne for Danmark, hvor sammenhængen bliver insignifikant, når der i kolonne (5) korrigeres for øvrige skolefaktorer samt elevbaggrund, bevares i Sverige den negative sammenhæng for høje indvandrerkoncentrationer.

Hvad angår sammenhængen mellem uddannelsesniveau for elevernes forældre og karakterer i svensk – kolonne (2) – er både en høj andel af lavtuddannede forældre og en lav andel af højtuddannede forældre relateret til lavere svenskkarakterer. Det gælder også, når man ser på den isolerede betydning ved at tage højde for øvrige skolefaktorer samt elevbaggrund (kolonne 6). I modsætning til i Danmark, hvor det kun er andelen af lavtuddannede, der har en isoleret betydning for karaktererne, er det i Sverige således også andelen af højtuddannede forældre, der synes at have betydning. Når der er 10 procentpoint flere forældre med videregående uddannelse, er sprogkarakteren 0,04 standardafvigelser højere, og når der er 10 procentpoint flere lavtuddannede forældre, er sprogkarakteren 0,05 standardafvigelser lavere. Begge resultater peger dog frem mod samme konklusion, nemlig at elever på skoler med bedre uddannede forældre har højere karakterer.

En lav elev-lærer-ratio, dvs. få elever per fuldtidslærer på skolen, er i Sverige relateret til mindre gode karakterer i svensk, mens elever på skoler med mange elever per lærer har højere karakterer (kolonne 3). Det kan virke lidt selvmodsigende, men det skyldes, at de øvrige forhold og forudsætninger på skoler med henholdsvis høj og lav elev-lærer-ratio er forskellige. Når der således korrigeres for disse forskelle (kolonne 5), er der ingen isoleret sammenhæng mellem elev-lærer-ratio og dansk karakterer tilbage.

Elever på skoler med mange elever på skolens 9. klassetrin (over 100, svarende til 4-5 spor) klarer sig bedre i Sverige end elever i den skoletype, der er mest almindelig i Danmark på 9. klassetrin: 40-60 elever, kolonne 4. Det skyldes dog igen forskelle i de øvrige forhold og forudsætninger på skoler med store og små 9. klassetrin, idet forskellene forsvinder, når der tages højde for disse forhold i kolonne 5.

Ligesom i Danmark er der således i Sverige ingen signifikant sammenhæng mellem hverken årgangsstørrelse eller elev-lærer-ratio, når der korrigeres for både øvrige skolefaktorer og elevbaggrund.

Tabel 2.8 Betydning af (fælles) skolefaktorer for sprog – Sverige

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7) ¹
<i>Indvandrerandel på skolen (ref.: 0-20%)</i>							
20-40%	-0.074*				-0.033		0,16
	(0.022)				(0.020)		
40-60%	0.074				-0.023		0,96
	(0.043)				(0.035)		
60%+	-0.346***				-0.202***		2,20 *
	(0.046)				(0.044)		
Andel lavtudd. forældre		-0.860***				-0.540**	0,72
		(0.200)				(0.200)	
Andel højtudd. forældre		0.840***				0.390***	-2,71 ***
		(0.100)				(0.100)	
<i>Antal 9. klasseelever på skolen (ref.: 40-60%)</i>							
0-40			0.002		0.030	0.029	-0,59
			(0.049)		(0.042)	(0.044)	
60-100			0.029		-0.009	-0.002	-0,57
			(0.038)		(0.032)	(0.031)	
100-150			0.080*		0.002	0.010	1,26
			(0.039)		(0.032)	(0.032)	
150+			0.110**		-0.013	-0.016	... ²⁴
			(0.042)		(0.033)	(0.033)	
<i>Elev-lærer-ratio (ref.: 9,8-11,6)</i>							
< 9,8				-0.089	0.001	0.002	0,39
				(0.022)	(0.019)	(0.020)	
>11,6				0.098	0.035*	0.018	-1,61
				(0.021)	(0.016)	(0.018)	

Note 1: Testresultaterne for antal 9. klasseelever og elev-lærer-ratio er for modellen i kolonne 5. Resultaterne med hensyn til kolonne 6 er kvalitativt de samme.

Standardfejl i parentes * p<.05, ** p<.01, *** p<.001. I alle regressioner er indikatorer for uoplyste værdier inkluderet for hver enkelt variabel. I kolonne 5 er desuden alle variabler for elevbaggrund inkluderet, som i afsnit 2.1.1.

Resultater for matematik

Danmark

Tabel 2.9 viser resultaterne for karaktererne til matematikeksamen. Sammenlignet med indvandrere, der går på skoler med få indvandrerelever (op til 20%), klarer elever på skoler med 20-60% indvandrere sig lidt mindre godt til eksamen (0,11-0,15 standardafvigelser), mens elever, der går i skoler med mere end 60% indvandrerelever, klarer sig hele 0,35 standardafvigelser mindre godt end elever på skoler med få indvandrere. Når der i kolonne 5 inkluderes de øvrige skolefaktorer (undtagen forældrenes uddannelse) og elevernes socioøkonomiske baggrund, er der kun en isoleret negativ påvirkning fra indvandrerkoncentrationen på elevernes karakterer i dansk, når den overstiger 60%. Et lignende resultat findes i Andersen &

²⁴ Denne kategori findes ikke for Danmark.

Thomsen (2011), der bruger den kombinerede gennemsnitskarakter i skriftlig dansk og matematik som resultatmål for elever, der gik til afgangsprøven i 9. klasse i 2005. Andersen & Thomsen finder en statistisk signifikant negativ sammenhæng mellem karakterer for matematik og indvandrerkoncentration for skoler med flere end 80% indvandrer elever, når man sammenligner med skoler med lav indvandrerandel (<10%).

Der er desuden en negativ sammenhæng mellem *andelen af elever på skolen, hvor forældrene højst har en grundskoleuddannelse* (9./10. klasse), og indvandrer elevernes matematikkarakterer (kolonne 2, Tabel 2.9), der dog mindskes en del, når andre skolefaktorer og elevernes baggrundskarakteristika inddrages i analysen (kolonne 6). Når der er 10 procentpoint flere forældre uden (ungdoms-) uddannelse, er matematikkarakteren 0,06 standardafvigelser lavere. Det kan derimod heller ikke for Danmark ses, at andelen af højtuddannede forældre har betydning for karakterer i matematik. Med hensyn til årgangsstørrelsen klarer eleverne sig bedre, jo flere elever der er på årgangen (kolonne 3). Denne sammenhæng forsvinder, når der korrigeres for de øvrige skolefaktorer og elevernes sociale baggrund (kolonne 5 og 6). Til gengæld bliver forskellen for skoler med 60-100 9. klasseelever lige knap signifikant, men kun i den ene specifikation, hvor forældreuddannelsen er inkluderet (og indvandrerkoncentrationen udeladt).

En lav elev-lærer-ratio, dvs. få elever per fuldtidslærer på skolen, er for matematik relateret til mindre gode karakterer, mens elever på skoler med mange elever per lærer scorer højere karakterer (kolonne 3), men når der korrigeres for forskelle i øvrige skolefaktorer og elevbaggrund er der ingen sammenhæng mellem elev-lærer-ratio og matematikkarakterer.

Overordnet set finder vi et kvalitativt lignende mønster af skolefaktorerens betydning for matematik, som vi fandt for dansk. Dog synes betydningen af elevsammensætningen at være større for matematik end for dansk. Modsat resultaterne for dansk, hvor estimerne for andelen af indvandrer elever på skolen ikke blev signifikante, findes det for matematik, at (indvandrer-)elever på skoler med mere end 60% indvandrere har 0,13 standardafvigelser lavere karakterer end elever på skoler med få indvandrer elever (<10%). Ydermere er betydningen af forældreuddannelse næsten dobbelt så stor for matematik som for dansk, dvs. at karaktererne i matematik er mere påvirket af skolens elevsammensætning end karaktererne i dansk. På linje med vores resultater finder DØRS (2007), at matematikkarakterer er mere påvirkede af indvandrerkoncentrationen end karakterer i dansk. Det kan muligvis skyldes, at skoler med mange indvandrere²⁵ allokere relativt flere kræfter og ressourcer til danskundervisningen, hvilket måske sker på bekostning af undervisning i andre fag som fx matematik.

²⁵ Eller elever fra uddannelsesfjerne hjem (som også er skoler med mange indvandrere).

Tabel 2.9 Betydning af (fælles) skolefaktorer for matematik – Danmark

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<i>Indvandrerandel på skolen (ref.: 0-20%)</i>						
20-40%	-0.150***				-0.024	
	(0.029)				(0.028)	
40-60%	-0.113*				-0.026	
	(0.047)				(0.042)	
60%+	-0.346***				-0.127*	
	(0.052)				(0.056)	
Andel lavtudd. forældre		-1.310***				-0.643***
		(0.178)				(0.191)
Andel højtudd. forældre		0.058				0.228
		(0.149)				(0.129)
<i>Antal 9. klasseelever på skolen (ref.: 40-60%)</i>						
0-40			-0.066**		-0.017	-0.009
			(0.024)		(0.024)	(0.023)
60-100			0.031		-0.029	-0.051*
			(0.029)		(0.024)	(0.023)
100-150			0.156*		0.050	0.023
			(0.071)		(0.058)	(0.053)
<i>Elev-lærer-ratio (ref.: 9,8-11,6)</i>						
< 9,8				-0.119***	-0.002	0.026
				(0.034)	(0.029)	(0.028)
> 11,6				0.064**	0.026	0.003
				(0.024)	(0.022)	(0.022)

Standardfejl i parentes * p < .05, ** p < .01, *** p < .001. I alle regressioner er indikatorer for uoplyste værdier inkluderet for hver enkelt variabel. I kolonnerne 5 og 6 er desuden alle variabler for elevbaggrund inkluderet, som i afsnit 2.1.1.

Sverige

Betydningen af indvandrerkoncentrationen for matematikkarakterer er, ligesom i Danmark og ligesom for danskkarakterer, negativ, når der ikke kontrolleres for øvrige forskelle (Tabel 2.10, kolonne 1), men bliver helt insignifikant, når der tages højde for øvrige skolefaktorer samt elevbaggrund (kolonne 5). Til forskel fra resultaterne for svensk, er det for matematik kun andelen af højtuddannede forældre, der synes at have betydning for elevernes resultater. Når der er 10 procentpoint flere forældre med videregående uddannelse, er karakteren i svensk 0,08 standardafvigelser højere.

Resultaterne tyder desuden på en lille negativ betydning af skolestørrelser på flere end 60 9. klasseelever for elevernes matematikkarakterer²⁶. Desuden er en høj elev-lærer-ratio forbundet med bedre matematikkarakterer, kolonne 4. Det skyldes dog for en stor del forskelle i øvrige skolefaktorer og elevbaggrund, da estimatet bliver lille (dog stadig signifikant), når der tages højde for disse forskelle (kolonne 5).

Den eneste signifikante forskel til de danske resultater for matematik (kolonne 6) er – som det også var for sprog – med hensyn til andelen af lavtuddannede forældre. Den er signi-

²⁶ Estimatet for 100-150 er også (marginalt) signifikant.

fikant negativ for Danmark, men insignifikant for Sverige, hvor det til gengæld er andelen af højtuddannede forældre, der synes at have afgørende betydning. Tilsammen betyder resultaterne dog, at jo højere familiens generelle uddannelsesniveau, jo bedre karakterer²⁷.

Tabel 2.10 Betydning af (fælles) skolefaktorer for matematik – Sverige

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7) ¹
<i>Indvandrerandel på skolen (ref.: 0-20%)</i>							
20-40%	-0.085*** (0.026)				-0.031 (0.021)		0.20
40-60%	-0.153*** (0.038)				-0.061 (0.034)		0.65
60%+	-0.219*** (0.057)				-0.030 (0.051)		-1.28
Andel lavtudd. forældre		-0.240 (0.240)				0.280 (0.220)	-4.81 ***
Andel højtudd. forældre		1.240*** (0.110)				0.770*** (0.090)	-4.19 ***
<i>Antal 9. klasseelever på skolen (ref.: 40-60%)</i>							
0-40			0.011 (0.056)		0.029 (0.058)	0.028 (0.056)	-0.73
60-100			-0.051 (0.037)		-0.064* (0.032)	-0.072* (0.032)	0.88
100-150			-0.008 (0.037)		-0.042 (0.037)	-0.050 (0.036)	1.34
150+			0.036 (0.041)		-0.048 (0.035)	-0.061 (0.035)	
<i>Elev-lærer-ratio (ref.: 9,8-11,6)</i>							
< 9,8				-0.046 (0.027)	0.011 (0.023)	0.010 (0.023)	-0.35
>11,6				0.110*** (0.021)	0.059*** (0.016)	0.041** (0.015)	-1.21

Note 1: Testresultaterne for antal 9. klasseelever og elev-lærer-ratio er for modellen i kolonne 5. Resultaterne med hensyn til kolonne 6 er kvalitativt de samme.

Standardfejl i parentes * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. I alle regressioner er indikatorer for uoplyste værdier inkluderet for hver enkelt variabel. I kolonne 5 er desuden alle variabler for elevbaggrund inkluderet, som i afsnit 2.1.1.

2.1.2.2 Skolefaktorer med data for enten Danmark eller Sverige

I supplerende analyser undersøges her betydningen af skolefaktorer, hvor der kun findes data for enten Danmark eller Sverige. Disse analyser kan selvsagt kun give kvantitative resultater for det land, for hvilket variabelen findes. Men resultaterne giver alligevel en indikation af, hvilke forhold der ser ud til at have betydning for indvandrererelevs karakterer.

²⁷ Det kan ikke udelukkes, at de forskellige resultater bunder i korrelationen mellem de to mål for uddannelsesbaggrund, som er på 0,67 mellem andelen af lavtuddannede og højtuddannede forældre.

Danmark

For Danmark haves data for to yderligere faktorer på skoleniveau, der kan tænkes at påvirke elevers resultater: (i) Andelen af lærernes arbejdstid, der bruges til at undervise og (ii) antal (planlagte) undervisningstimer i henholdsvis dansk og matematik.

Andelen af lærernes arbejdstid, der bruges til at undervise, er baseret på skolernes årlige indberetning til UNI•C. Andelen er 35% for skolerne i gennemsnit og varierer mellem 21% og 50%, men på langt de fleste skoler (90%) ligger undervisningsandelen på mellem 32% og 39%. I analysen er der brugt data for det år, hvor eleven gik i 9. klasse. Til brug for analyserne er der dannet en variabel, som er 0, hvis undervisningsandelen er under gennemsnittet, og 1, hvis undervisningsandelen ligger på eller over gennemsnittet på 35%²⁸.

Antal (planlagte) undervisningstimer i dansk/matematik bruges som et mål for, hvor meget undervisning eleverne i 9. klasse får i henholdsvis dansk og matematik. Data er baseret på skolernes årlige indberetning til UNI•C og findes for hver skole samt hvert fag og klassetrin. Data for de enkelte fag af tilstrækkelig god kvalitet findes dog i vores analyseperiode ifølge UNI•C kun for skoleårene 2007/08 og 2008/09. Det betyder, at denne analyse må begrænses til de to ældste årgange i vores datasæt, dvs. elever, der går til afgangsprøven i 2008 og 2009. Antal undervisningstimer i dansk er 182 for skolerne i gennemsnit og varierer mellem 120 og 300, men på langt de fleste skoler (90%) ligger tallet på mellem 150 og 210²⁹. Antal undervisningstimer i matematik er 122 for skolerne i gennemsnit og varierer mellem 80 og 180, men på langt de fleste skoler (90%) er timetallet på 120 timer.

Til brug for analyserne er der dannet et sæt indikatorer for henholdsvis dansk og matematik: (i) Timetallet ligger *under* det gennemsnitlige antal timer i dansk/matematik, (ii) timetallet er det gennemsnitlige antal timer i dansk (180) og matematik (120), og (iii) timetallet ligger *over* det gennemsnitlige antal timer i dansk/matematik³⁰. Referencekategorien er i begge tilfælde, at undervisningstimetallet ligger på det respektive gennemsnit for dansk og matematik.

Tabel 2.11 viser resultater fra regressionsanalyser, som undersøger sammenhængen mellem på den ene side undervisningsandelen og antal undervisningstimer i dansk og på den anden side elevernes karakterer i dansk.

²⁸ En opdeling i tre kategorier samt forskellige valg af grænser for kategorierne er blevet afprøvet, men det ændrer ikke ved resultaterne.

²⁹ Antal undervisningstimer på klassetrinene kan variere en del mellem skolerne. Vi ville helst have inddraget et gennemsnitligt timetal for eleven over flere klassetrin (fx 7.-9.), men det var ikke muligt på grund af manglen på tilstrækkeligt kvalitetssikrede data.

³⁰ I dansk har 77% af eleverne det gennemsnitlige antal undervisningstimer på 180, og i matematik har 86% det gennemsnitlige antal undervisningstimer på 120.

Tabel 2.11 Betydning af skolefaktorer for sprog – Danmark

	(1)	(2)	(3)
<i>Andel undervisningstid (ref.: Under gns.)</i>			
Over gennemsnit	0.030 (0.021)		0.015 (0.016)
<i>Antal undervisningstimer, dansk (ref.: På gns.)</i>			
Under gennemsnit		0.043 (0.048)	-0.004 (0.037)
Over gennemsnit		-0.053 (0.044)	0.003 (0.036)

Standardfejl i parentes * p<.05, ** p<.01, *** p<.001. I alle regressioner er indikatorer for uoplyste værdier inkluderet for hver enkelt variabel. I kolonne 3 er desuden alle variabler for elevbaggrund inkluderet (afsnit 2.1.1) samt de fælles skolevariabler fra første del af afsnit 2.1.2.

Tabel 2.12 Betydning af skolefaktorer for matematik – Danmark

	(1)	(2)	(3)
<i>Andel undervisningstid (ref.: Under gns.)</i>			
Over gennemsnit	0.026 (0.025)		0.015 (0.019)
<i>Antal undervisningstimer, dansk (ref.: På gns.)</i>			
Under gennemsnit		0.004 (0.072)	0.054 (0.061)
Over gennemsnit		-0.063 (0.059)	0.022 (0.045)

Standardfejl i parentes * p<.05, ** p<.01, *** p<.001. I alle regressioner er indikatorer for uoplyste værdier inkluderet for hver enkelt variabel. I kolonne 3 er desuden alle variabler for elevbaggrund inkluderet (afsnit 2.1.1) samt de fælles skolevariabler fra første del af afsnit 2.1.2.

I kolonne 1 vises resultaterne for sammenhængen mellem lærernes undervisningsandel og karakterer i dansk. Der er en positiv, men ikke statistisk sikker, sammenhæng mellem undervisningsandelen og elevernes danskarakterer. Resultatet ændres ikke ved, at sammenhængen mellem undervisningsandelen og elevernes danskarakterer søges isoleret fra andre samvarierende faktorer, når øvrige skolefaktorer (både antal dansktimer og de fire fælles faktorer fra foregående afsnit: andel elever med indvandrerbaggrund, forældreuddannelse, antal elever og elev-lærer-ratio) og elevbaggrund som i afsnit 2.1.1 bliver medtaget i regressionen (kolonne 3).

I kolonne 2 ses på sammenhængen mellem antal undervisningstimer og karakterer i dansk. I modsætning til hvad man måske ville forvente, er et timetal under gennemsnittet relateret til bedre karakterer i dansk, mens et timetal over gennemsnittet er relateret til lavere danskarakterer. Det kan dog tænkes, at skoler med mange bogligt svage elever vælger at allokere flere timer til kernefag som dansk og matematik – og omvendt, at skoler med mange

bogligt stærke elever måske prioriterer at allokere færre timer til danskundervisningen. Når man således søger at isolere sammenhængen mellem timetal og danskarakterer ved at tage højde for forskelle i elevsammensætningen og øvrige skolefaktorer (kolonne 3), så ses det – som forventet – at fortegnet vender. Statistisk set er der dog ingen sikker sammenhæng mellem antal dansktimer og elevernes karakterer i dansk.

Tabel 2.12 viser de tilsvarende resultater for elevernes karakterer i matematik. Resultaterne adskiller sig ikke kvalitativt fra resultaterne for danskaraktererne. Hverken undervisningsandelen eller timetallet i matematik har en statistisk sikker betydning for elevernes resultater.

Sverige

For Sverige har vi data for yderligere tre skolefaktorer³¹:

- Andel af skolens elever, der modtager modersmålsundervisning (af dem, der er berettigede dertil)
- Andel af skolens indvandrerelever, der følger undervisning i svensk som andetsprog
- Andel af lærere på skolen med pædagogisk højskoleeksamen (dvs. "fuldt uddannede" lærere).

Andelen af skolens elever, der deltager i modersmålsundervisning måles som procentdel af skolens elever, der er berettigede til modersmålsundervisning, og som faktisk vælger at deltage. I gennemsnit deltager 46% af skolens berettigede elever i modersmålsundervisning, men spredningen i andelen er stor på tværs af skolerne. Der er dannet tre kategorier til brug for analyserne: 0-30%, 30-60% (reference) og mere end 60%.

Andelen af skolens indvandrerelever, der følger undervisningen i svensk som andetsprog, ligger på 37% i gennemsnit, men også her er spredningen ganske stor på tværs af skolerne. Der er dannet tre kategorier til brug for analyserne: 0-30%, 30-50% (reference) og mere end 50%.

Andelen af fuldt uddannede lærere på skolen (svarende til lærere med pædagogisk højskoleeksamen) er i gennemsnit for skolerne på 86% med kun lille spredning. Der er dannet tre kategorier: mindre end 80% fuldt uddannede lærere, mellem 80 og 90% fuldt uddannede lærere (reference) og mere end 90% fuldt uddannede lærere.

³¹ Der findes yderligere oplysninger om andelen af skolens elever, der er berettigede til modersmålsundervisning. Denne variabel er dog i høj grad samvarierende med en anden af de allerede undersøgte variabler, nemlig andelen af indvandrerelever på skolen, hvorfor den ikke er medtaget særskilt i undersøgelsen.

Tabel 2.13 viser resultaterne for sammenhængen mellem de tre faktorer på skoleniveau og elevernes karakterer i svensk.

Skolens andel af berettigede elever, der deltager i modersmålsundervisning, påvirker ikke elevernes karakterer i svensk (kolonne 1 – heller ikke når betydningen søges isoleret ved at inkludere øvrige skolefaktorer og elevbaggrund (kolonne 4)).

Til gengæld er elevernes svenskresultater på skoler, hvor over halvdelen af indvandrerleverne deltager i undervisning i svensk som andetsprog, mindre gode end på skoler, hvor kun 30-50% deltager. Og svenskresultaterne på skoler, hvor der er mindre end 30-50% af eleverne, der deltager i undervisning i svensk som andetsprog, er signifikant bedre. Denne sammenhæng synes dog fuldt ud at skyldes forskelle i elevsammensætningen og forskelle i øvrige faktorer på skoleniveau. Når der tages højde for sådanne forskelle, er der ingen statistisk sikre sammenhænge tilbage – kolonne 2 og 4.

Tabel 2.13 Betydning af skolefaktorer for sprog – Sverige

		(1)			(2)			(3)			(4)		
		coef	se	p	coef	se	p	coef	Se	p	coef	se	p
Andel berettigede til modersmåls- undervisning, som deltager	0-30%	0,034	0,023								0,002	0,018	
	30-60%	(ref)									(ref)		
	60%+	-0,036	0,024								0,016	0,020	
Andel indvandrelever, der får un- dervisning i svensk som andetsprog	0-30%				0,1034	0,0196	***				-0,005	0,017	
	30-50%				(ref)						(ref)		
	50%+				-0,1375	0,0332	***				0,0016	0,0184	
Andel fuldt uddannede lærere	0-80%							-0,043	0,031		0,015	0,024	
	80-90%								(ref)		(ref)		
	90%+							0,028	0,022		0,002	0,018	

Standardfejl i parentes * p<.05, ** p<.01, *** p<.001. I alle regressioner er indikatorer for uoplyste værdier inkluderet for hver enkelt variabel. I kolonne 4 er desuden alle variabler for elevbaggrund inkluderet (afsnit 2.1.1) samt de fælles skolevariabler fra første del af afsnit 2.1.2.

Tabel 2.14 Betydning af skolefaktorer for matematik – Sverige

		(1)			(2)			(3)			(4)		
		coef	se	p	coef	se	p	coef	Se	p	coef	se	p
Andel berettigede til modersmåls- undervisning, som deltager	0-30%	0,0587	0,0226	**							0,0184	0,019	
	30-60%	(ref)									(ref)		
	60%+	0,0597	0,0239	*							0,0806	0,0217	***
Andel indvandrelever, der får un- dervisning i svensk som andetsprog	0-30%				0,1134	0,0213	***				0,0336	0,0182	
	30-50%				(ref)						(ref)		
	50%+				-0,0952	0,0344	**				-0,027	0,0265	
Andel fuldt uddannede lærere	0-80%							-0,043	0,028		-0,000	0,026	
	80-90%								(ref)		(ref)		
	90%+							-0,008	0,024		-0,030	0,019	

Standardfejl i parentes * p<.05, ** p<.01, *** p<.001. I alle regressioner er indikatorer for uoplyste værdier inkluderet for hver enkelt variabel. I kolonne 4 er desuden alle variabler for elevbaggrund inkluderet (afsnit 2.1.1) samt de fælles skolevariabler fra første del af afsnit 2.1.2.

Resultaterne for matematik afviger på nogle punkter fra resultaterne for svensk (Tabel 2.14). Ligesom for svensk er en lav andel af elever, der deltager i modersmålsundervisning, forbundet med højere karakterer også i matematik (kolonne 1), men desuden klarer elever på skoler, hvor mange elever deltager i modersmålsundervisning (mere end 60%), sig bedre end elever på skoler, hvor andelen af modersmålsundervisningsdeltagere er mellem 30% og 60%. Og det sidste resultat ændrer sig ikke, når man søger at isolere betydningen i kolonne (4).

Denne regression er også blevet kørt med en indikator for, om den enkelte elev deltager i modersmålsundervisning eller ej for at sikre, at det rent faktisk er den isolerede effekt af andelen af elever, der deltager i modersmålsundervisning, der betyder noget. Estimatet bliver kun marginalt mindre, hvis man også inkluderer en indikator for modersmålsundervisning og er stadig meget signifikant³². Til gengæld bliver estimatet for andelen af modersmålsundervisningsdeltagere under 30% også signifikant, når man medtager indikatoren for, om den enkelte elev deltager eller ej³³. Resultaterne omkring den isolerede betydning for matematikkarakteren af andelen af elever på skolen, der modtager modersmålsundervisning, er derfor ikke helt entydige.

Opsamling

Resultaterne tyder på, at elevsammensætningen har betydning for, hvordan indvandrerlever klarer sig. I Danmark påvirkes matematikresultaterne for indvandrerlever på skoler med en høj indvandrerandel i negativ retning, mens det i Sverige er karaktererne i svensk, der kan ses at blive påvirket af en høj indvandrerkoncentration. En anden dimension af elevsammensætningen er den generelle forældreuddannelse for eleverne på skolen. Her viser resultaterne, at indvandrerlever på skoler med bedre uddannede forældre klarer sig bedre i både sprog og matematik.

I Danmark synes betydningen af elevsammensætningen at være større for karaktererne i matematik end for karaktererne i dansk. Betydningen af forældreuddannelse for matematik er næsten dobbelt så stor som for dansk, og modsat resultaterne for dansk, hvor estimaterne for andelen af indvandrerlever på skolen ikke er signifikante, findes det for matematik, at (indvandrer-)elever på skoler med mere end 60% indvandrerlever har 0,13 standardafvigelser lavere karakterer end elever på skoler med få indvandrerlever (<20%). Det tyder på, at resultaterne i matematik er mere påvirket af elevsammensætningen på skolen end resultaterne i dansk. Det kan muligvis forklares ved, at skoler med mange indvandrere³⁴ allokerer relativt flere kræfter og ressourcer til danskundervisningen, hvilket kan ske på bekostning af undervisning i andre fag såsom matematik.

Den eneste signifikante forskel mellem betydningen af rækken af fælles skolefaktorer i Danmark og Sverige er, om det er andelen af lavt- eller andelen af højtuddannede forældre, som bliver signifikant. Mens kun andelen af lavtuddannede forældre kan ses at betyde noget i Danmark, er det i Sverige også andelen af højtuddannede, der har betydning. Kvalitativt er

³² Estimatet er 0,07 med en p-værdi på 0,002.

³³ Estimatet er 0,04 med en p-værdi på 0,03.

³⁴ Eller elever fra uddannelsesfjerne hjem (som her også er skoler med mange indvandrere).

der dog ingen forskel på resultaterne i Danmark og Sverige, idet begge resultater betyder, at jo højere det generelle uddannelsesniveau i familierne er, jo højere er karaktererne.

Blandt skolefaktorerne, som kun findes for enten Danmark eller Sverige, kan der ikke påvises systematisk entydige påvirkninger af betydning for karaktererne.

2.1.3 Betydningen af deltagelse i modersmålsundervisning for karakterer

Formålet med denne delundersøgelse er at belyse betydningen af danske og svenske elevers deltagelse i modersmålsundervisning for deres skolefærdigheder (her målt ved PISA-resultater fra læse- og matematiktesten for Danmark og ved karakterer i svensk og matematik for Sverige).

En tidligere dansk undersøgelse har belyst denne problemstilling for tosprogede elever i 9. klasse på Københavns Kommunes skoler i 2004 (Rangvid 2006b). Ved at udvide denne undersøgelse med oplysninger fra yderligere to PISA-dataindsamlinger og dermed inddrage data for omtrent 2.200 tosprogede elever undersøger vi bl.a. betydningen af modersmålsundervisning for forskellige delgrupper af elever (fx henholdsvis drenge og piger og elever med forskellig socioøkonomisk baggrund).

I Sverige er betydningen af modersmålsundervisning for elevernes resultater ligeledes undersøgt tidligere (Skolverket 2008). Skolverket ser på en stikprøve på omkring 1.300 indvandrerelever fra en enkelt årgang af elever, der i 1997 gik i 3. klasse, og følger disse elever frem til 9. klasse i 2003. Analysen omfatter dermed ikke indvandrerelever, der kom til Sverige efter 3. klasse. Vi udvider Skolverkets undersøgelse ved at inddrage fem hele kohorter af indvandrerelever (9. klasserne fra 2005-2009). Modsat Skolverkets undersøgelse, som bruger det samlede karaktergennemsnit fra afgangskarakterbogen som resultatmål (*meritvärde*), bruger vi også i denne delundersøgelse karaktererne for svensk og matematik fra *ämnesprov* i 9. klasse.

2.1.3.1 Resultater for Danmark

Som nævnt i afsnit 1.3 er den danske analyse baseret på data fra tre danske PISA-undersøgelser. I alt er analysen baseret på omtrent 2.200 elever. 56% af eleverne med indvandrerbaggrund har i løbet af deres skolegang deltaget i modersmålsundervisning. Denne andel varierer kun lidt (mellem 51% og 58%) over de tre dataindsamlinger. 34% af eleverne har modtaget modersmålsundervisning i 1-4 skoleår og 20% i 5 skoleår eller flere³⁵.

Tabel 2.15 viser de gennemsnitlige testscorer blandt indvandrerelever for henholdsvis gruppen med deltagelse og gruppen uden deltagelse i modersmålsundervisning. Ser vi på alle 2.197 elever er gennemsnitsscoren for læsning 403 point og matematik 399 point. Elever med deltagelse i modersmålsundervisning klarer sig lidt bedre end andre elever med anden etnisk baggrund end dansk (henholdsvis 0,07 og 0,04 standardafvigelse), men forskellen er ikke statistisk signifikant for hverken læse- eller matematikscoren. Der ser ikke ud til at være for-

³⁵ Blandt elever i PISA Etnisk-undersøgelsen fra 2005 har flere elever modtaget undervisning i deres modersmål i 1-4 skoleår end i de øvrige undersøgelsesår (jf. tabel API).

skel på testresultaterne for elever, der har deltaget i modersmålsundervisning, i forhold til hvor mange år de har deltaget i undervisningen i modersmålet.

Tabel 2.15 Gennemsnitlig læse-/matematiks score for indvandrerelever, der har/ikke har deltaget i modersmålsundervisning

	Gns. læsescore				Gns. matematikscore			
	Alle	Ej MMU	MMU	Diff.	Alle	Ej MMU	MMU	Diff.
Alle	403	399	406	7	399	396	401	4
<i>Antal</i>	2197	975	1222		1263	560	703	
MMU 1-4 år			409				403	
<i>Antal</i>			735				421	
MMU 5 år eller mere			404				402	
<i>Antal</i>			435				252	

Tabel 2.16 viser resultaterne for modersmålestimatet fra regressionsanalysen for henholdsvis læsning og matematik før og efter korrektion for en lang række baggrundskarakteristika for eleverne (jf. afsnit 1.4)³⁶. Estimer for alle variabler kan ses i tabellerne AP5 og 6. Rekrutteringen til modersmålsundervisning kan være skæv i forhold til social baggrund, og derfor bør der kontrolleres for eventuelle sammensætningsforskelle i elevgrupperne, der i sig selv vil påvirke testresultaterne³⁷. Uden korrektion for social baggrund er der ingen signifikant sammenhæng mellem deltagelse i modersmålsundervisning og læse- eller matematikscore. Korregerer man til gengæld for forskelle i social baggrund, viser det sig, at elever, der deltager i modersmålsundervisning, ser ud til at klare sig signifikant bedre i læsning end andre indvandrerelever (Tabel 2.16). Elever, der deltager i modersmålsundervisning, har 0,09 standardafvigelser højere læsescorer end elever, der ikke deltager³⁸. Resultatet for matematik peger i samme retning, men er mindre og ikke statistisk sikkert forskelligt fra nul.

³⁶ Resultaterne ændrer sig ikke, når regressionsmodellen estimeres inklusive skolefaktorer (jf. tabel AP7 & AP8 i Bilag A).

³⁷ Tabel AP3 viser baggrundskarakteristika for elever med anden etnisk baggrund end dansk for henholdsvis gruppen med deltagelse og gruppen uden deltagelse i modersmålsundervisning.

³⁸ PISA-resultaterne er i Tabel 2.16 omregnet til samme skala som karakterdata for at lette sammenligningen med de svenske resultater. Estimatet på 0,091 i Tabel 2.16 svarer således til en ændring på 0,091 standardafvigelser, eller 9,1 PISA-point.

Tabel 2.16 Resultater for regressionsanalyse for indvandrerelever i Danmark – Sammenhæng mellem modersmålsundervisning og læse-/matematikscore korrigeret for elevbaggrund

	Ukorrigerede resultater		Korrigerede resultater	
	Estimat	Se	Estimat	Se
Læsescore	0.066	(0.044)	0.091*	(0.038)
Matematikscore	0.044	(0.058)	0.061	(0.052)

Anm.: * $p < 0.05$. Standardfejl korrigeret for klynger på skoleniveau.

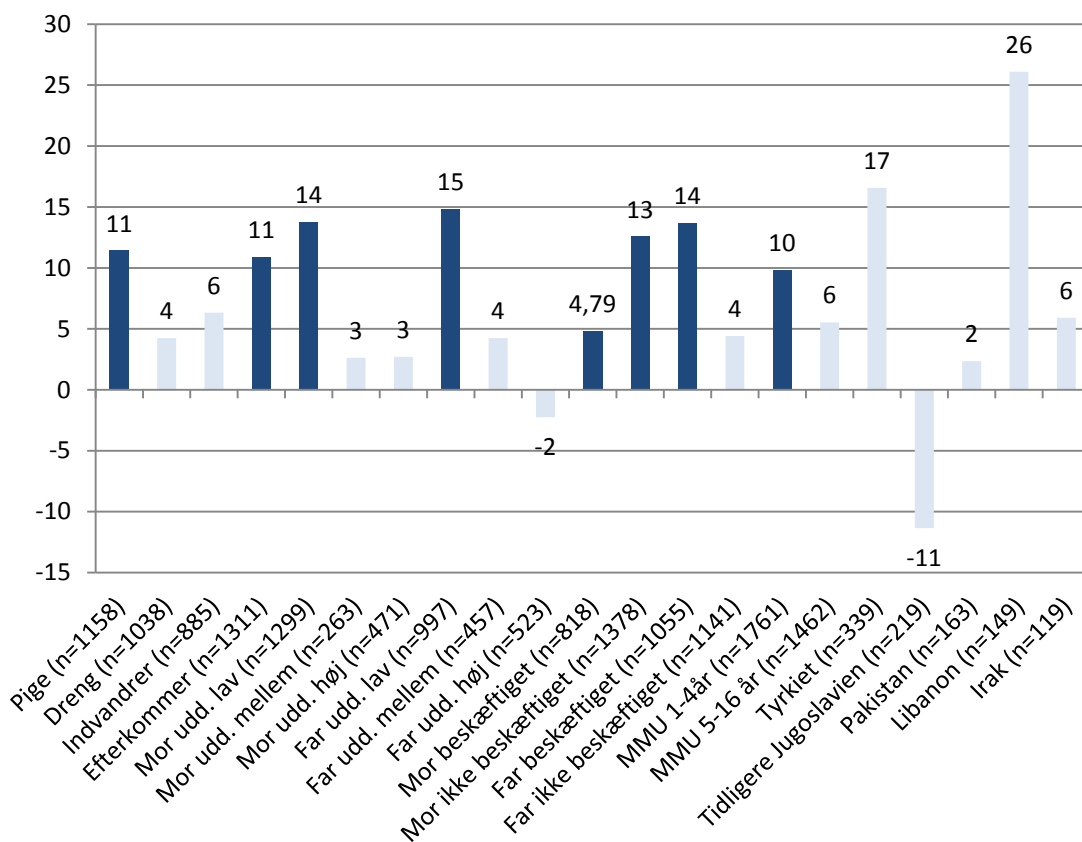
I modsætning til de tidligere resultater af analysen af modersmålsundervisning alene for PISA 2004-data, hvor deltagelse i modersmålsundervisning ikke kunne påvises at have betydning (Rangvid 2006b), finder vi her således en positiv sammenhæng. En nærmere undersøgelse af resultatet viser, at den positive sammenhæng mellem deltagelse i modersmålsundervisning og PISA-testresultater i læsning i høj grad kan tilskrives dataindsamlingen fra 2005. For PISA Etnisk 2005 er den estimerede sammenhæng positiv og endda statistisk signifikant, mens estimererne i analysen for PISA København 2004 og 2007 er insignifikante (jf. Tabel AP4).

En mulig forklaring på de observerede forskelle mellem dataindsamlingerne med hensyn til resultater bunder i, at indsamlingerne fra 2004 og 2007, hvor estimererne ikke er signifikante, alene er for skoler i Københavns Kommune, mens indsamlingen fra 2005 er for en række forskellige kommuner (inklusive, men ikke udelukkende, københavnske skoler). Hvis organiseringen af modersmålsundervisningen i København er forskellig fra de øvrige kommuner, kan det være med til at forklare forskellene mellem dataindsamlingerne med hensyn til resultater. Det er således muligt, at modersmålsundervisningen i København og i andre kommuner ikke er lige effektiv med hensyn til at fremme elevernes resultater i læsning og matematik.

Det forholder sig dog også således, at de politiske og forvaltningsmæssige rammer for skolernes modersmålsundervisning i Danmark har ændret sig gennem 2000-tallet – og disse ændringer kan også være mulige forklaringer på, hvorfor vi ser forskellige resultater i de tre dataindsamlinger, jf. Bilag B herom.

For at undersøge om betydningen af modersmålsundervisning for elevernes skolefærdigheder varierer for forskellige delgrupper af elever, er der gennemført analyser særskilt efter køn, etnicitet, socioøkonomisk baggrund, antal år med deltagelse i modersmålsundervisning og oprindelsesland.

Figur 2.10 Resultater for regressionsanalyser – sammenhæng mellem modersmålsundervisning og læsescore kontrolleret for social baggrund mv. opdelt på elevgrupper



Anm.: Mørkeblå farve viser, at det er statistisk sikkert (på 5%-niveau), at der er en forskel i testscore mellem elever, der henholdsvis har og ikke har modtaget modersmålsundervisning.

Figur 2.10 (og Tabel AP9) viser resultaterne af regressionsanalyser (hvor der tages højde for forskelle i elevbaggrund) for læsescore. De tilsvarende resultater for matematik viste ingen signifikant betydning af modersmålsundervisning for nogen af delgrupperne, og de omtales derfor ikke yderligere her (resultaterne fremgår af Tabel AP10 i Bilag A).

Der er en række delgrupper, hvor sammenhængen mellem læsescore og modersmålsundervisning er positiv og statistisk signifikant, jf. Figur 2.10. Piger med deltagelse i modersmålsundervisning klarer sig bedre i læsning end andre piger med anden etnisk baggrund end dansk. Efterkommere, der har modtaget undervisning i deres modersmål, har en højere testscore i læsning end andre efterkommere. Og modersmålsundervisning har betydning for elever med lav socioøkonomisk baggrund (mor/far lavt uddannelsesniveau eller mor/far ikke i arbejde). Men selvom estimaterne for modersmålsundervisning er signifikante i disse særskilte modeller, er *forskellene* mellem henholdsvis drenge/piger, indvandrere/efterkommere, lav/høj socioøkonomisk baggrund ikke statistisk sikre (jf. Tabel AP9 i Bilag A).

Betydningen af modersmålsundervisning ser desuden ikke ud til at være afhængig af det antal år, eleven har deltaget i modersmålsundervisning, da der ikke er signifikant forskel på

elever med deltagelse i modersmålsundervisning i 1-4 år og elever med deltagelse i modersmålsundervisning i 5 år eller mere (jf. Tabel AP9 i Bilag A). For elever fra de fem største oprindelseslande er resultaterne tilsyneladende forskellige (ingen dog statistisk signifikante).

2.1.3.2 Resultater for Sverige

Mens analysen af modersmålsundervisningen i Danmark krævede en helt ny analyseramme, baseres den tilsvarende analyse for Sverige på det registerdatasæt, som er anvendt til de øvrige analyser for Sverige ovenfor. Som mål for deltagelse i modersmålsundervisningen er der til denne analyse trukket registeroplysninger om elevens deltagelse i modersmålsundervisning i 9. klasse. Der findes i registrene ikke oplysninger om deltagelse i modersmålsundervisningen før 9. klasse. Det kan således heller ikke undersøges, om det har betydning for elevens resultater i svensk og matematik, hvor mange års modersmålsundervisning eleven har modtaget.

I det svenske registerdatasæt, som dækker 9. klasser over en femårig periode (2005-2009), er det 46% af de indvandrerelever fra ikke-vestlige lande, der er berettiget til modersmålsundervisning, der deltager i modersmålsundervisning i 9. klasse. Det er lidt lavere end for Danmark, hvor 56% har deltaget i modersmålsundervisning. Målet, som benyttes for de to lande, er dog ikke helt ens: I Sverige er det kun elever, der i 9. klasse deltager i modersmålsundervisning, mens der i de danske data spørges til, om eleverne *nogensinde* har deltaget i modersmålsundervisning. Alene ud fra dette vil deltagelsesprocenten i Sverige have tendens til at være lavere.

Tabel 2.17 viser resultater af regressionsanalyser uden og med korrektion for forskelle i elevbaggrund³⁹.

Helt overordnet ses ved en sammenligning af resultaterne for matematik og svensk, at modersmålsundervisning synes at have større betydning for karakteren i matematik. De ukorrigerede resultater viser, at deltagelse i modersmålsundervisning kun har signifikant betydning for resultaterne i matematik. De korrigerede resultater tyder på, at modersmålsundervisning også har en positiv betydning for resultaterne i svensk (0,06 standardafvigelse), men betydningen er klart mindre end for matematik (0,16 standardafvigelse).

Tabel 2.17 Resultater for regressionsanalyse for indvandrerelever i Sverige – Sammenhæng mellem modersmålsundervisning og læse-/matematiks score uden og med korrektion for elevbaggrund

	Ukorrigerede resultater		Korrigerede resultater	
	Estimat	Se	Estimat	Se
Svensk	0,019	(0,014)	0,064***	(0,011)
Matematik	0,083***	(0,015)	0,161***	(0,013)

Anm.: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$. Standardfejl korrigeret for klynger på skoleniveau.

Ligesom for Danmark er det for Sverige undersøgt, om betydningen af modersmålsundervisning for elevernes skolefærdigheder varierer for forskellige delgrupper af elever. Der er såle-

³⁹ Der er anvendt de samme variabler for elevbaggrund som i de foregående afsnit.

des gennemført analyser særskilt efter køn, etnicitet, socioøkonomisk baggrund og oprindelsesland.

Sammenhængen mellem karakterer i svensk og modersmålsundervisning er positiv og statistisk signifikant for alle – på nær to – delgrupper, jf. Figur 2.11, øverst, fyldte søjler. Men selvom estimerne for modersmålsundervisning er signifikante i disse særskilte modeller, er forskellene mellem henholdsvis drenge/piger, indvandrere/efterkommere, lav/høj socioøkonomisk baggrund ikke statistisk sikre (jf. Tabel AP11 i Bilag A).

Indflydelsen fra modersmålsundervisning på matematikkarakterer er mellem halvanden og fire gange så stor som den tilsvarende på sprog (svensk), alt efter hvilken delstikprøve det drejer sig om, jf. Figur 2.11, nederst. Sammenhængen mellem karakterer i matematik og modersmålsundervisning er positiv og statistisk signifikant for alle delgrupper, men *forskellene* mellem henholdsvis drenge/piger, indvandrere/efterkommere, lav/høj socioøkonomisk baggrund er ikke statistisk sikre (jf. Tabel AP12 i Bilag A).

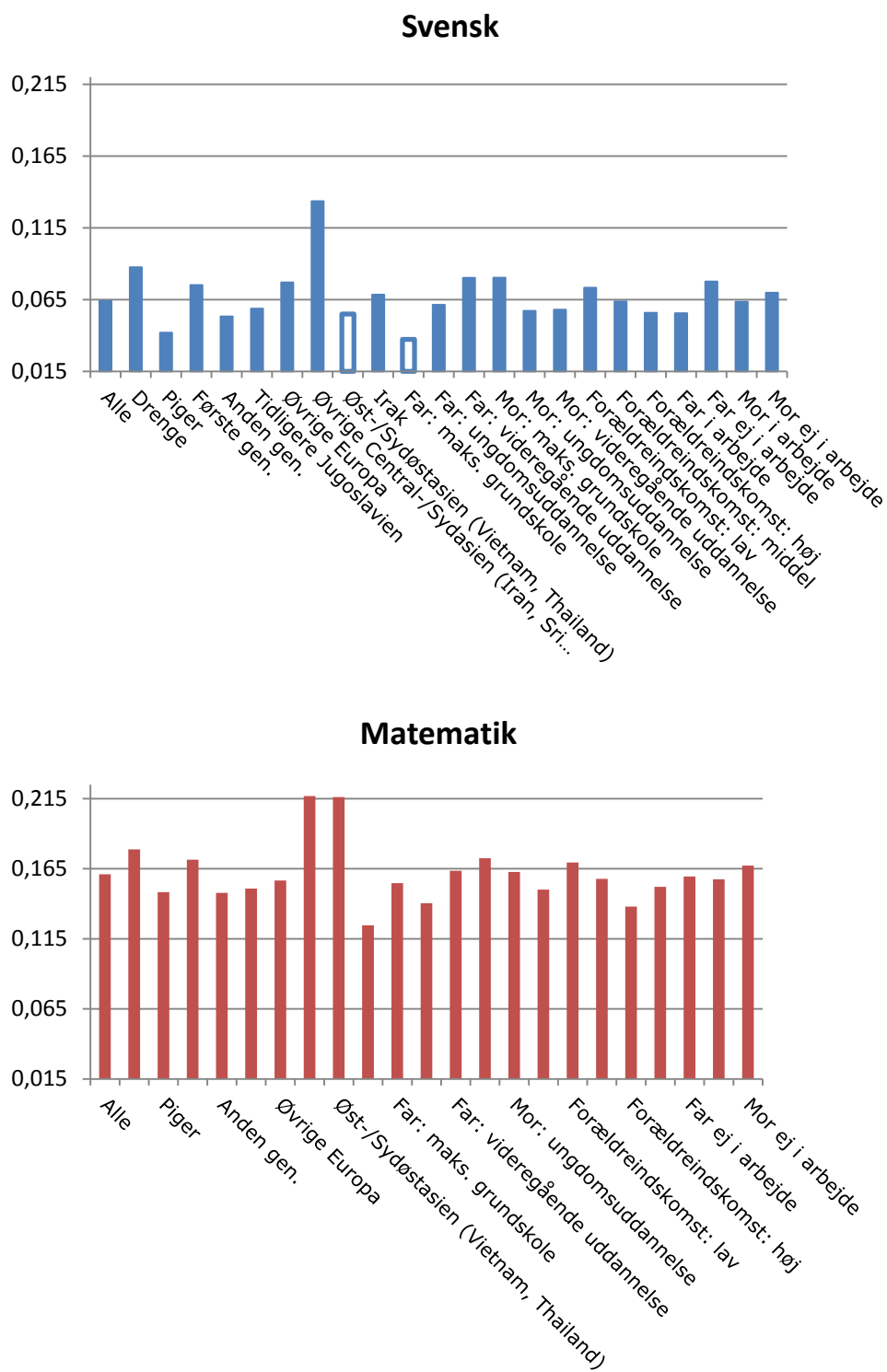
Resultaterne af vores undersøgelse og Skolverkets tidligere undersøgelse (2008) er ikke helt sammenlignelige, men Skolverket når grundlæggende til den samme konklusion: At modersmålsundervisning synes at have positiv betydning for elevernes karakterer, også når der er taget højde for forskelle i elevernes hjemmebaggrund.

Opsamling

Deltagelse i modersmålsundervisning er forbundet med bedre resultater i sprogfagene i både Danmark og Sverige (henholdsvis 0,09 og 0,06 standardafvigelser). Resultaterne for Danmark er dog forskellige på tværs af de to dataindsamlinger for København og den tredje dataindsamling for skoler i hele Danmark. En mulig forklaring på disse forskelle er, at modersmålsundervisningen i København og i andre kommuner ikke er lige effektiv med hensyn til at fremme elevernes resultater i læsning og matematik. Det kan dog ikke udelukkes, at det positive resultat for Danmark kan henføres til uobserveret selektion, idet det positive resultat hovedsageligt skyldes den ene af de tre delundersøgelser, hvor adgangen til modersmålsundervisning er blevet begrænset.

Resultaterne for Sverige peger på en relativt stor betydning af modersmålsundervisning for matematik (0,16 standardafvigelser). Tendensen i Danmark er også positiv, men ikke statistisk signifikant. Det er ikke ud fra den statistiske analyse muligt at konkludere, om det in-signifikante resultat skyldes usikkerhed på grund af den relativt lille stikprøve, eller om der reelt er forskel mellem Danmark og Sverige med hensyn til betydningen af modersmålsundervisning for matematik – en forskel, som eventuelt kan skyldes forskelle i praksis og indhold i modersmålsundervisningen i de to lande.

Figur 2.11 Regressionskoefficienter: Modersmålsundervisning og karakterer i svensk og matematik



Det er dog vigtigt at holde sig for øje, at resultaterne af denne undersøgelse kun kan give et fingerpeg om, altså ikke afgøre, hvorvidt der er tale om en egentlig årsagssammenhæng mellem modersmålsundervisning og elevernes færdigheder. En sådan effektevaluering af modersmålsundervisning vil som minimum forudsætte:

- *Mere information om undervisningsforløbet i modersmålsundervisning.* For eksempel organisering, mængde, kontinuitet og kvalitet af modersmålsundervisningen, da det antages, at netop disse forhold ved undervisningen har stor betydning for opnåelsen af resultater i et givent fag. Modersmålsundervisningen som fag i folkeskolen i Danmark er behandlet på en ganske særlig måde, idet den har en særlig placering i folkeskoleloven og først ganske sent fik sit faghæfte og vejledning. Det vil sige, at undervisningen har været vidt forskelligt organiseret fra sted til sted med hensyn til at sikre faguddannet personale, læseplaner, undervisningsmaterialer samt undervisningens relatering til fagstoffet i den øvrige undervisning. Dertil kommer de tidligere omtalte kommunale variationer i formelle og økonomiske rammer for modersmålsundervisningen for elever fra ikke-EU-lande efter 2002, jf. Bilag B. Det vil sige, at da tilbuddet om modersmålsundervisning ikke er ens alle steder, ville en vurdering af modersmålsundervisning, som viser, at deltagelse i modersmålsundervisning i gennemsnit giver bedre testscorer, i princippet kunne dække over *effektiv* undervisning nogle steder og *ineffektiv* undervisning andre steder.
- *En anden type datagrundlag/metoder.* Selv hvis et omfattende talmateriale (både i størrelse og kvalitet) var til rådighed, ville der stadig være forhold, som ikke observeres (fx forældres valg/fravalg af modersmålsundervisning på basis af børnenes evner). Derfor kræves der en anden type datagrundlag/metoder for at gennemføre en effekt-evaluering, fx (i) eksperimenter (hvis man kunne fordele eleverne tilfældigt i grupper, der henholdsvis modtager/ikke modtager modersmålsundervisning), eller (ii) panel-data, hvor eleverne testes gentagne gange (fx i starten og slutningen af skoleåret), således at man kan se på den enkelte elevs udvikling over en bestemt tidshorisont.

2.2 Identifikation af skoler (udvælgelse til Del 2)

Formålet med dette delkapitel er at identificere svenske og danske skoler, der er særligt gode til at løfte indvandrelever fagligt, samt øvrige skoler, der skal indgå i den kvalitative analyse i Del 2. Vi gennemfører statistiske analyser af danske og svenske registerdata for at beregne benchmarkingindikatorer – såkaldte "skoleeffekter" – for indvandreleverne til brug for udvælgelsen af skoler til den efterfølgende kvalitative analyse. Ved estimationen af indikatorerne beregnes, hvor stor en del af forskellene mellem skolerne med hensyn til indvandrelevernes resultater (karakterer) der *ikke* skyldes forskelle i skoleeksterne forhold såsom elevernes sociale og etniske baggrund. Herved identificeres skoler, som har særlig stor succes med at løfte indvandrelevernes faglige resultater. Beregningerne foretages særskilt for hvert år i perioden 2005-2009. I analysen tages højde for elevernes sociale og etniske baggrund. På baggrund af beregningerne kan der efterfølgende udvælges skoler til den kvalitative analyse.

Der anvendes registerdata for Danmark og Sverige som beskrevet i kapitel 1.

Undersøgelsens formål er at identificere, hvilke folkeskoler i henholdsvis Danmark og Sverige der ligger højt eller gennemsnitligt i forhold til alle landets skoler i relation til at sikre, at indvandrerelever opnår høje karakterer. Projektet har dermed særligt fokus på *indsatsen* på skolerne. Det ukorrigerede gennemsnit af elevernes karakterer varierer typisk en del mellem skolerne. Da elevernes karakterer dog ikke alene skyldes skolernes indsats, er det ved en sammenligning af skolerne vigtigt at korrigere for forskelle i elevernes sociale baggrund, som kan have særskilt betydning for elevernes karakterer, men som den enkelte skole ikke har indflydelse på.

Den del af forskellene mellem skolerne, som *ikke* skyldes, at elevernes etniske og sociale baggrund er forskellig, søges isoleret ved korrektion af skolernes resultater for forskelle i elevernes baggrund. Denne resterende del af variationen i elevernes karakterer, som ikke kan henføres til skoleeksterne faktorer, kaldes for "skoleeffekter". Disse skoleeffekter kan betragtes som indikatorer for, hvor god en skole er til at undervise eleverne, dvs. at de opnår bedre karakterer ved prøverne i 9. klasse, end man skulle forvente ud fra deres baggrund og ud fra den samlede elevsammensætning på skolen. De estimerede skoleeffekter giver dermed en indikation af, hvor god undervisningen på en given skole er i sammenligning med andre skoler.

Det er i den forbindelse dog vigtigt at fremhæve, at selvom der er foretaget alle relevante korrektioner, som er mulige med de eksisterende oplysninger fra registerdata, vil der være en række øvrige forhold, som påvirker skolerne (og som de ikke har indflydelse på), og som derfor ideelt set burde indgå i modellen. Det er eksempelvis ikke alle aspekter med betydning for elevernes karakterer, der er omfattet af registervariablerne (fx motivation, særlig begavelse mv.).

National og international forskning i skoleeffekter har desuden vist, at skoleeffekter for skoler, hvor kun få elever indgår i beregningen af disse, er meget upræcist estimerede (Kane & Staiger 2002, Rangvid 2008) og kan svinge meget fra år til år. I forhold til tidligere undersøgelser, hvor skoleeffekterne blev beregnet for *alle* 9. klasseelever på skolen (fx Rangvid 2008, Rangvid 2010a), kan udvælgelsen af skoler, som ligger stabilt år efter år, blive en større udfordring i nærværende projekt. Det skyldes, at skoleeffekterne denne gang kun ønskes beregnet for en del af skolernes elever, navnlig indvandrereleverne. Derfor er der betydeligt færre elever for hver skole, der indgår i disse beregninger – og det gør estimationen af skoleeffekterne med hensyn til indvandrerelever mere usikker.

Modelspecifikationen er i princippet den samme som den generelle specifikation beskrevet i afsnit 1.2. Resultatmålene er igen dansk/svensk- og matematikkaraktererne. Resultaterne vedrørende matematikkarakteren tillægges større vægt på grund af de potentielt forskellige eksamensforhold i prøverne i svensk henholdsvis svensk som andetsprog. Skoleeksterne variabler er gruppen af variabler for elevbaggrund samt for elevsammensætningen på skolen (andel indvandrerelever og forældreuddannelse).

Eksisterende forskning har vist, at der kan være store udsving i skoleeffekterne for forskellige år for den samme skole (fx Rangvid 2008). Modellen estimeres derfor som særskilte regressioner for hvert af årene⁴⁰.

⁴⁰ Forskelle mellem årene kan bl.a. være udtryk for tilfældige udsving samt uobserverede effekter såsom lærereffekter.

Modellen skrives formelt som:

$$y_{is} = \beta x_{is} + \varepsilon_{is} \quad (1)$$

hvor y_{is} er den gennemsnitlige karakter i henholdsvis dansk/svensk og matematik for elev i i skole s , β er koefficientestimerterne for elevens baggrundsvARIABLER, x_{is} er variable for elevens sociale baggrund og personlige karakteristika samt de to mål for elevsammensætningen på skolen, og ε_{is} er regressionens restled.

Der estimeres særskilte regressioner for dansk/svensk og matematik for hvert af årene i perioden 2005-2009, dvs. i alt 10 regressioner for Danmark og 10 regressioner for Sverige. Regressionsresultaterne ligner meget de tidligere præsenterede resultater for elevernes baggrundskarakteristika (jf. Tabel 2.1-2.4) og for elevsammensætning på skolerne (jf. Tabel 2.7-2.10), og resultaterne præsenteres derfor ikke særskilt⁴¹.

Skoleeffekterne beregnes efter estimeringen af model (1) i tre trin:

- 1 Ud fra de i ligning (1) estimerede koefficienter beregnes forventede karakterer (\hat{x}_{is}) for hver elev ud fra elevens egen sociale baggrund samt skolens elevsammensætning (x_{is}).
- 2 Indikatorer for skolens succes beregnes som differens mellem elevens faktiske karakter og den modelberegnete, forventede karakter.
- 3 Til sidst beregnes gennemsnittet af differenserne for alle elever på skolen i hvert år. Ved at sammenligne de enkelte skolers estimerede skoleeffekter over flere år fås et indtryk af stabiliteten af skoleeffekterne for den enkelte skole og dermed af resultaternes robusthed for den enkelte skole.

Tabel 2.18 viser spredningen (målt ved standardafvigelsen) af de estimerede skoleeffekter for matematik og sprog i Danmark og Sverige. Det ses, at spredningen (målt ved standardafvigelsen) er lidt større for matematik end for sprog – i både Danmark og Sverige. Der er muligvis en svag trend mod mindre spredning i skoleeffekterne i begge lande, dvs. en svag trend mod en mere ens skole- eller undervisningseffekt for indvandrererelever i matematik, mens en sådan tendens ikke findes for sprog. Påfaldende er også den meget større spredning i Danmark sammenlignet med Sverige: Spredningen af skoleeffekterne i Danmark er omkring dobbelt så stor som i Sverige. Det skyldes dog udelukkende, at der er betydeligt flere skoler i Danmark, som kun har få elever på 9. klassetrin (jf. afsnit 2.1.2.1 herom). Sammenlignes kun skoler med 10-20 (indvandrer-) elever på 9. klassetrin, reduceres spredningen i skoleeffekterne i de danske skoler til svensk niveau (nederst i Tabel 2.18).

⁴¹ Resultaterne kan rekvireres efter ønske.

Tabel 2.18 Beskrivende statistik for estimerede skoleeffekter for matematik og sprog i Danmark og Sverige

	Matematik				Sprog			
	<i>Gns.</i> ¹	<i>SD</i> ²	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>Gns.</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>
Danmark								
2005	0,03	0,68	-2,53	2,27	0,01	0,60	-2,01	2,60
2006	-0,02	0,66	-2,96	2,49	0,00	0,60	-1,87	2,54
2007	-0,01	0,68	-3,31	2,33	0,00	0,60	-2,49	2,26
2008	0,04	0,64	-2,01	2,21	0,04	0,64	-1,97	2,55
2009	0,01	0,63	-2,01	2,01	0,02	0,59	-1,60	2,32
Sverige								
2005	0,02	0,38	-1,52	1,40	0,00	0,31	-1,28	0,78
2006	0,00	0,37	-1,34	0,98	-0,01	0,31	-1,46	0,88
2007	0,01	0,36	-1,56	1,22	0,01	0,34	-1,42	1,44
2008	0,00	0,36	-1,21	1,04	0,00	0,33	-1,32	0,98
2009	0,02	0,35	-1,14	0,98	0,00	0,32	-1,17	1,03
Danmark [10;20]								
2009	0,02	0,35	-0,73	0,86	0,00	0,28	-0,71	0,66
Sverige [10;20]								
2009	0,00	0,32	-1,14	0,72	0,01	0,32	-0,95	1,03

Noter: 1) Gennemsnittet er ikke præcist lig 0, fordi det ikke er vægtet med antal elever.

2) Standardafvigelse.

Udvælgelsestabeller

For at muliggøre en kvalificeret udvælgelse af skoler til den kvalitative analyse præsenteres resultaterne af den kvantitative analyse i to tabeller: den ene til brug ved udvælgelsen af de gennemsnitligt præsterende skoler, den anden til brug ved udvælgelsen af de højt præsterende skoler. Til illustration viser Tabel 2.19 og 2.20 udsnit af de tabeller, der er brugt til udvælgelsen af skolen i Danmark. Skolenavnene er dog ikke medtaget i de her viste tabeller af hensyn til skolernes anonymitet. For Sverige er der lavet to tilsvarende tabeller til udvælgelse af besøgsskoler for Sverige.

A Udvælgelsen af gennemsnitligt præsterende skoler (Tabel 2.19)

Et ufravigeligt krav for at komme i betragtning til udvælgelse som gennemsnitligt præsterende skole har været, at skolen har ligget (statistisk sikkert) stabilt på gennemsnittet med hensyn til karakterer i *matematik* i hvert af de seneste 3 år (2007-09). Kun skoler, der opfylder dette krav, er medtaget på udvalgslisten (Tabel 2.19).

Så vidt muligt skulle skoler for at komme i betragtning som besøgsskole desuden opfylde følgende kriterier:

- Stabilt liggende på gennemsnittet med hensyn til karakterer i *matematik* også i årene 2005 og 2006 (kolonnerne 1-4).
- Stabilt liggende med hensyn til karakterer i *matematik* i de seneste 3 år (2007-09), når der tilfældigt fjernes 10% af skolens elever (sikrer robusthed over for ekstreme observationer) (kolonne 5).

- Stabilt liggende med hensyn til karakterer i *dansk* i de seneste 3-5 år (kolonnerne 6 og 7).
- Stabilt liggende med hensyn til karakterer i *dansk* i de seneste 3 år, selvom der tilfældigt fjernes 10% af skolens elever (kolonne 8).

Tabel 2.19 Udsnit af udvælgelsestabel for skoler, der præsterer gennemsnitligt med hensyn til indvandrerelever

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
	Indikator MAT'05	Sign. MAT'05	Indikator MAT'05	Sign. MAT'06	MAT 3 år 90%	DAN 3 år	DAN 5 år	DAN 3 år 90%	Antal indv. '09	% indv. '05-'09	% indv. '09	% lavtudd.	% højtudd.
Skole 1	0,12		-0,29		x	x	x	x	12	21%	18%	11%	31%
Skole 2	0,37		0,38		x	x		x	11	39%	38%	20%	7%
Skole 3	0,00		0,57		x			x	12	13%	22%	18%	12%
Skole 4	0,19		0,03		x	x	x	x	22	69%	82%	30%	2%
Skole 5	0,13		0,26		x	x		x	15	42%	65%	26%	7%
Skole 6	-0,21		-0,24		x				19	29%	40%	16%	17%
Skole 7	0,00		-0,28		x				11	53%	37%	37%	2%
Skole 8	-0,12		0,17		x	x	x		11	10%	14%	12%	14%
Skole 9	0,30		-0,31		x	x	x	x	11	17%	16%	9%	28%
Skole 10	-0,29		0,28		x				19	56%	74%	33%	7%
Skole 11	-0,07		0,12		x	x		x	23	30%	42%	34%	6%
Skole 12	0,54		0,30		x			x	11	26%	27%	26%	4%
Skole 13	0,36		0,42		x	x	x	x	11	21%	17%	19%	5%
Skole 14	0,44		0,04		x				13	23%	25%	21%	7%
Skole 15	0,31		0,30		x	x	x		15	23%	20%	13%	10%
Skole 16	-0,03		-0,14		x				18	60%	66%	33%	4%
Skole 17	-0,08		0,35		x	x	x	x	26	57%	59%	33%	3%
Skole 18	-0,19		-0,22			x		x	11	19%	22%	17%	15%
Skole 19	0,36		-0,17		x	x	x	x	11	11%	29%	6%	11%
Skole 20	0,35		-0,02		x				14	22%	23%	21%	8%
Skole 21	0,05		0,12		x	x	x	x	12	25%	28%	16%	19%
Skole 22	-0,51		-0,44			x	x		20	31%	50%	27%	6%
Skole 23	-0,04		-0,31		x			x	14	32%	36%	25%	6%
Skole 24	-0,42	(*)	-0,18		x			x	22	34%	42%	26%	10%
Skole 25	-0,46	(*)	-0,25			x		x	11	20%	22%	12%	11%
Skole 26	-0,38	(*)	0,18		x				14	37%	53%	13%	11%
Skole 27	-0,47	(*)	0,11		x				17	40%	41%	26%	5%
Skole 28	0,33	*	0,19						35	91%	90%	46%	1%
Skole 29	-0,58	*	0,23		x				19	38%	46%	28%	4%
Skole 30	0,58	*	0,25		x				13	37%	29%	28%	5%
Skole 31	0,30	*	0,27		x	x		x	27	70%	82%	29%	5%
Skole 32	0,94	**	0,05		x	x		x	10	24%	41%	32%	4%
Skole 33	-0,88	**	0,28		x	x		x	22	28%	49%	19%	12%
Skole 34	0,48		0,32	(*)	x				18	34%	45%	40%	2%
Skole 35	0,00		-1,47	(*)	x	x	x	x	15	11%	31%	11%	21%
Skole 36	0,38	(*)	0,20	(*)	x	x	x	x	21	67%	70%	36%	1%
Skole 37	-0,20		-0,45	*	x				27	35%	40%	19%	4%
Skole 38	0,05		0,37	*	x				44	70%	74%	32%	1%
Skole 39	-0,06		-0,50	*	x				18	16%	30%	10%	24%
Skole 40	0,15		0,62	*	x	x		x	13	32%	38%	21%	6%

Anm.: (*) p<.10; * p<.05; ** p<.01; *** p<.001

De sidste fem søjler i Tabel 2.19 og 2.20 giver desuden information om antal indvandrelever på skolens 9. klassetrin i 2009 (kolonne 10) samt om skolens elevsammensætning: andel indvandrelever i gennemsnit i perioden 2005-2009 samt kun i 2009 (kolonne 10 og 11), samt andelen af elever med henholdsvis lavt- og højtuddannede forældre på skolen (kolonne 12 og 13).

Tabel 2.20 Udsnit af udvælgelsestabel for skoler, der er højtpresterende med hensyn til indvandrelever

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
	Indikator MAT07-'09	Sign.	Indikator MAT'09	Sign.	Sign. MAT '07-'09 90%	Indikator DAN'07-'09	Sign.	Indikator DAN'09	Sign.	Antal Indv. '09	% Indv. '05-'09	% Indv. '09	% lavtudd.	% højtudd.
Skole 1	0,60	**	0,46		**	0,46	**	0,10		10	18%	13%	16%	11%
Skole 2	0,54	**	0,69	*	**	0,16		0,13		13	27%	22%	13%	13%
Skole 3	0,46	**	0,45	*	**	0,22	(*)	0,20		23	22%	30%	9%	27%
Skole 4	0,44	**	0,26		**	0,18		-0,26		13	37%	33%	21%	12%
Skole 5	0,44	**	0,60	**	**	0,34	**	0,49	**	18	42%	43%	27%	3%
Skole 6	0,43	**	0,86	**	**	0,16		0,10		20	51%	50%	22%	10%
Skole 7	0,42	**	0,45	*	**	0,34	**	0,37	*	21	48%	43%	34%	6%
Skole 8	0,39	**	0,06		**	0,23	*	-0,10		21	81%	91%	40%	0%
Skole 9	0,39	**	0,18		**	-0,02		0,15		21	55%	70%	37%	2%
Skole 10	0,38	**	0,04		**	0,30	*	0,08		18	42%	38%	32%	11%
Skole 11	0,38	**	0,21		**	0,41	**	0,32		14	45%	44%	24%	4%
Skole 12	0,37	*	0,19		(*)	0,18		0,11		17	29%	47%	25%	5%
Skole 13	0,35	(*)	0,33		(*)	0,13		0,34		10	20%	19%	14%	16%
Skole 14	0,29	*	0,22		*	0,36	**	0,10		21	84%	61%	32%	6%
Skole 15	0,28	(*)	0,48	(*)	(*)	0,38	*	0,22		13	21%	29%	26%	4%
Skole 16	0,25	*	0,43	*	*	0,18		0,09		19	19%	28%	16%	10%
Skole 17	0,25	*	0,44	*	*	0,30	**	0,36	*	27	65%	78%	33%	4%
Skole 18	0,24		0,21		(*)	0,06		-0,07		12	25%	28%	16%	19%
Skole 19	0,22		0,08			-0,31		-0,71		10	13%	14%	12%	24%
Skole 20	0,22		0,34	(*)		0,15		0,21		14	13%	25%	15%	9%
Skole 21	0,21		0,46	(*)		-0,04		0,00		12	21%	33%	15%	11%
Skole 22	0,20	(*)	0,30		*	-0,20	(*)	-0,24		35	91%	90%	46%	1%
Skole 23	0,20		0,07			0,28	*	0,35	(*)	14	23%	24%	18%	6%
Skole 24	0,19		-0,15			0,01		0,01		14	25%	43%	12%	19%
Skole 25	0,19		0,57	**		0,18		0,37	(*)	19	33%	33%	29%	3%

Anm.: (*) p<.10; * p<.05; ** p<.01; *** p<.001

B Udvælgelsen af højtpræsterende skoler (Tabel 2.20)

Et ufravigeligt krav for at komme i betragtning til udvælgelse som højtpræsterende skole har været, at skoleeffekten for det seneste år (2009) har ligget statistisk sikkert over gennemsnittet, og ditto med skolens gennemsnitlige effekt over den sidste treårsperiode⁴² (kolonnerne 1-4).

Så vidt muligt skal skoler, der udvælges, desuden opfylde følgende kriterier:

- Stabilt liggende over gennemsnittet med hensyn til karakterer i *matematik* i de seneste 3 år (2007-09), når der tilfældigt fjernes 10% af skolens elever (kolonne 5).
- Stabilt liggende over gennemsnittet med hensyn til karakterer i *dansk* i (gennemsnittet) over den seneste treårsperiode og i 2009 (kolonnerne 6-9).

De sidste fem søjler giver tilsvarende information som i Tabel 2.19.

Af hensyn til den efterfølgende kvalitative del af projektet har vi undgået at udvælge skoler med færre end 15 indvandrerelever på skolens 9. klassetrin i 2009. I Del 2 beskrives de skoler, der på baggrund af disse tabeller er blevet udvalgt som besøgsskoler for den kvalitative analyse.

⁴² Indledningsvist så vi på, om vi kunne finde skoler, som var stabilt højt præsterende i hvert enkelt år over flere år, men det har vist sig ikke at være muligt.

Del 2: Den kvalitative undersøgelse

3 Beskrivelse af den kvalitative undersøgelse

3.1 Formål

Den kvalitative undersøgelse består af to dele

- En undersøgelse af de to landes rammer for undervisningen af tosprogede elever
- En kvalitativ interviewundersøgelse af seks udvalgte skoler i henholdsvis Sverige og Danmark

Formålet med den kvalitative undersøgelse var at undersøge, dels om de nationale og kommunale rammer for skolernes virksomhed var forskellige, dels om der var forskel på gennemførelsen af undervisningen på skolerne og tilbuddene om støtte til de tosprogede elever i de to lande.

Målet er at vurdere, hvilke indsatser der kan forbedre tosprogede elevers faglige resultater set ud fra de særligt gode eksempler, idet casestudierne blev gennemført på skoler i henholdsvis Danmark og Sverige, hvor indvandreleverne over flere år har præsteret stabilt godt målt på deres afgangskarakterer i 9. klasse.

3.2 Metoder og datagrundlag

Undersøgelsen har et eksplorativt tilsnit, idet der ikke på forhånd var antagelser om, hvad der kan forklare forskelle i elevernes præstationer.

Dataindsamlingen er sket ved to dataindsamlingsmetoder. Først ved dokumentstudier, derefter i form af casestudier gennemført ved besøg på skoler og i kommuner.

Dokumentstudierne bestod i en gennemgang af for det første lovgivningen på området, for det andet rammer og mål for undervisningen udstukket fra central national side (fx mål for undervisningen, opbygningen og organiseringen af skoler) og kommunal side (kommunale mål og værdier, kvalitetsrapporter m.m.), og for det tredje eventuel national forskning i effekten af indsatsen over for de tosprogede elever. Resultaterne af disse studier blev sammenlignet på tværs af lande. Inden besøgene på skolerne i de to lande blev skolernes hjemmesider studeret, især med hensyn til mål og indsatser i forhold til de tosprogede elever på skolen.

Skolebesøgene bestod i besøg på skolerne, hvor elever, lærere og skoleledere (i Sverige rektorer) blev interviewet.

Via registerundersøgelsen (se Del 1) blev der udvalgt to gange seks skoler på begge sider af sundet. De udvalgte skoler blev via mail inviteret til at deltage i undersøgelsen. Blandt de udvalgte seks skoler i Danmark takkede fem skoler ja til at deltage, mens den sjette skole takkede nej på grund af travlhed. En anden skole blev udvalgt og besøgt tæt på sommerferien. Alle de valgte skoler og kommuner viste stor interesse for undersøgelsen og problematikken omkring de tosprogede elever.

I Sverige var der hele fire skoler, der ikke ønskede at deltage i undersøgelsen fuldt ud. Der var således slet ikke samme interesse for at deltage som på de danske skoler. De fire skoler udgik derfor, og fire nye skoler blev valgt; heraf skulle de to "overtales" til deltagelse via telefonisk kontakt.

I det hele taget var det meget sværere at få skolerne i Sverige til at medvirke i undersøgelsen. Alle modtog det samme brev, og henvendelsen kom formelt fra AKF, men med interviewerens underskrift, dvs. Jill Mehlbye, AKF i Danmark, og Anders Fredriksson i Sverige. Forklaringerne kan være mange.

En forklaring kunne være, at foråret var et uheldigt valgt tidspunkt for besøg, da det er dér, hvor skolerne har travlt med planlægningen af næste skoleår. Men da dette er tilfældet på begge sider af sundet, er det nok ikke den eneste og hele forklaring. En anden forklaring kunne være, at AKF er godt kendt i Danmark, men ikke i Sverige, hvorfor de danske skoler i højere grad vidste, hvad de gik ind til. En tredje forklaring kunne være, at de svenske skoler netop på det tidspunkt, hvor undersøgelsen skulle gennemføres, stod over for en stor ny reform af skolevæsenet, som tog deres tid og kræfter. Endnu en forklaring kunne være, at skolerne simpelthen ikke var særligt interesserede i problematikken omkring tosprogede elever. Skolerne selv oplyste blot, at de ikke ønskede at deltage på grund af manglende tid. Fra den svenske forskers side var vurderingen, at det overvejende var manglende interesse for og prioritering af undersøgelsens tema, der gjorde, at det var svært at få de svenske skoler og kommuner til at deltage.

Nedenfor en kort skematisk præsentation af de besøgte skoler i de to lande.

Oversigt over de tolv undersøgelsesskoler

Skolens præstationsniveau	Andel indvandrererelever	Svenske skoler		Danske skoler	
		Antal elever	Procentandel indvandrererelever	Antal elever	Procentandel indvandrererelever
Gennemsnitligt præsterende	Høj andel (over 30%)	546	46%	660	49%
-	-	456	51%	414	70%
-	-			520	42%
Højt præsterende	-	350	70%	557	43%
Gennemsnitligt præsterende	Lav andel (under 30%)	500	27%	450	20%
-	-	396	29%		
Højt præsterende	-	460	22%	659	30%

Alle skoler blev besøgt i foråret 2011, på nær en svensk skole, som fik besøg i august 2011. Det samme gjaldt de kommuner, hvori skolerne var beliggende. Nogle af interviewene med politikere i Sverige skete via mail og pr. telefon, da de ellers var svære at træffe.

Ved at besøge skolerne blev det muligt at få et indtryk af skolerne og den mere uformelle atmosfære og kultur, som den engelske skoleforsker Peter Mortimore mener er et af de mest afgørende karakteristika, som adskiller de højt præsterende skoler fra andre skoler.

For at få et indtryk af undervisningen på de enkelte skoler, og som grundlag for gennemførelsen af interview med lærerne, blev der på de fleste undersøgelsesskoler tillige gennemført en observation af en undervisningslektion i en klasse med en større eller mindre andel af tosprogede elever.

Alle interview blev optaget digitalt og derefter transkriberet for nærmere analyse. Alle skoler er efter aftale med skolerne anonymiseret i den efterfølgende analyse.

3.3 Kort beskrivelse af den kvalitative undersøgelses tolv skoler

Beskrivelse af de seks danske skoler

Skolernes størrelse varierer fra 400 til 660 elever. Skolerne ligger enten i udkanten af byer eller i forstadsområder. Kun på et par af de danske skoler tilbydes eleverne modersmålsundervisning, og kun en enkelt dansk skole har modtagelsesklasser.

Flere af de danske skoler har på få år oplevet en markant stigning af tosprogede elever på grund af skolesammenlægning og ændring i boligområdets struktur i form af mere etagebyggeri. Samtidig er der skoler, der i mange år har haft en stor procentdel tosprogede. Fællesnævneren for alle skoler er, at antallet af tosprogede elever er steget markant i de seneste år.

Der er på skolerne overvejende tale om anden- og tredjegerationsindvandrere, forstået på den måde at en overvejende del har en far eller mor, der er født i Danmark og har gået i dansk skole, mens den anden forælder er kommet til Danmark i forbindelse med giftermål.

Ingen af skolerne har formuleret særlige målsætninger for deres tosprogede elever, men i flere af skolernes kvalitetsrapporter fremhæves det, at de tosprogedes læring og resultater skal være på højde med de etsprogede elevers. Især i én skoles kvalitetsrapport fremhæves det, at kompetenceudvikling af dansk som andetsprog skal prioriteres hos alle lærere. I en anden skoles kvalitetsrapport fremhæves det, at undervisningen i dansk som andetsprog skal tilgodese både den sproglige og den faglige udvikling hos eleverne.

Beskrivelse af de seks svenske skoler

Skolernes størrelse er temmelig forskellig med et elevtal på henholdsvis 350 og 550 hos de to yderpunkter og mellem 400 og 500 elever hos de øvrige fire. Alle skoler går fra børnehaveklasse til og med 9. klasse ligesom de danske skoler.

Hvad angår modersmålsundervisning, som kommunerne skal tilbyde i Sverige, hvis der er mindst fem elever, der ønsker undervisning i sproget, bliver der på skolerne tilbudt arabisk, de kurdiske dialekter, somalisk, samt på nogle skoler sprog som russisk, polsk, de baltiske sprog samt syrisk. Fem af skolerne ligger i udkanten af et byområde eller i et forstadsområde i blandet bebyggelse. Kun en enkelt skole ligger midt i byen og i et attraktivt område, som er et udpræget middelklasseområde.

Tre af skolerne ligger i det, man kan kalde et socialt udsat boligområde med en stor andel lejligheder med beboere med lave indkomster og med sociale problemer. De øvrige skoler har en blandet elevgruppe.

Fire af skolerne har forberedelsesklasser/modtagelsesklasser for nyankomne indvandrelever, og en femte finansierer en forberedelsesklasse sammen med naboskolen. Kun én skole har ingen modtagelsesklasse.

Ingen af de seks skoler har en formuleret målsætning alene for de tosprogede elevers læring, men det betyder ikke, at man ikke på skolen er opmærksom på de tosprogede elever, og nogle skoler har udviklingsarbejder i gang omkring de tosprogede elever.

4 De to landes lovgivning og tilbud til tosprogede elever

4.1 Statens ansvarsområder

Såvel den danske som den svenske skoleorganisation kan ses som bestående af tre overordnede dele: Ministeriet for Børn og Undervisning (tidligere Undervisningsministeriet), kommunerne og de enkelte folkeskoler.

I både Danmark og Sverige ligger grundskole, dagtilbud og førskoler i samme regi. I Danmark hørte folkeskolen tidligere under Undervisningsministeriet, mens dagtilbuddene hørte under Socialministeriet. I Sverige har førskole- og grundskoleområdet længe ligget i samme ministerium, "Utbildningsdepartementet".

I begge lande har Undervisningsministeriet til opgave at fastsætte regler og love, der vedrører folkeskolens formål, struktur, undervisningsordninger, kommunale styrelse, økonomi og udvikling.

I Danmark er der 10 års undervisningspligt, idet børnehaveklassen er obligatorisk. Sidstnævnte gør sig ikke gældende i Sverige, hvor der er 9 års undervisningspligt. I Sverige findes således også førskoleklasser, men de er ikke obligatoriske.

Såvel i Danmark som i Sverige er der særligt definerede fællesmål for de enkelte fag samt trin- og slutmål for de enkelte klasser i de enkelte fag, som kommunernes skoler forventes at følge (lov om folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 593 af 24. juni 2009). Hvad angår de tosprogede elever, er der særlige trin- og slutmål for disse.

I begge lande er der angivet et minimumstimental for undervisningen i de enkelte fag.

Der er i begge lande således tale om et uddannelsessystem karakteriseret ved mål- og resultatstyring, hvor man på centralt statsligt niveau fastsætter målene for grundskolens virksomhed, og hvor kommunerne som ansvarlige for folkeskolen ved deres regelmæssige tilsyn skal sikre, at målene følges op i kommunens skoler.

Der undervises i begge lande i en række fag inden for følgende hovedområder: humanistiske fag såsom dansk, engelsk og historie, naturfag såsom matematik, biologi og fysik/kemi samt praktisk/musiske fag såsom musik, idræt og billedkunst.

I begge lande gennemføres gennem skoleforløbet regelmæssige obligatoriske test i grundfagene (dansk/svensk, matematik m.m.) for at sikre, at der følges op om elevernes læringsresultat, og at eleverne kan det forventede i forhold til fælles mål og trinmål for de enkelte fag. I Danmark ser det således ud: Dansk med fokus på læsning på 2., 4., 6. og 8. klassetrin. Engelsk på 7. klassetrin. Matematik på 3. og 6. klassetrin. Geografi på 8. klassetrin. Biologi på 8. klassetrin. Fysik/kemi på 8. klassetrin.

Fremover stilles der desuden frivillige test til rådighed i dansk som andetsprog på 5. og 7. klassetrin. Den enkelte skole beslutter selv, hvilke frivillige test eleverne skal gennemføre.

I Sverige gennemføres der test i "årskurs" 5 og 9, og fra 2010/11 også i "årskurs" 3. På 5. klassetrin gælder det engelsk, matematik, svensk og svensk som andetsprog. På 9. klassetrin skal der desuden gennemføres nationale test i biologi, fysik og kemi.

I begge lande skal der udarbejdes individuelle elevplaner for hver elev, som ligger til grund for udviklingssamtaler med elev, lærer og forældre. I samtalen om elevplanen skal læreren give en vurdering af elevens faglige niveau, og der skal lægges en plan for elevens videre udvikling i de enkelte fag, ligesom læreren forventes at planlægge og organisere sin undervisning ud fra elevernes undervisningsmæssige behov. I begge lande har lærerne skullet udarbejde individuelle elevplaner siden 2006.

Brugerne kan få information om karakterniveauet ved afgangsprøverne i 9. klasse på de enkelte skolars hjemmesider.

I begge lande søger man fra ministeriel side at styrke den generelle evalueringskultur i grundskolen, med henblik på at lærerne regelmæssigt evaluerer på egen undervisning, gerne sammen med eleverne.

I begge lande skal skolerne jf. lovgivningen udarbejde kvalitetsrapporter hvert år. I Danmark blev kvalitetsrapporterne på folkeskoleområdet indført fra og med skoleåret 2006/07 som et værktøj til at sikre systematisk dokumentation og samarbejde mellem lokale politikere, forvaltning og skoler om evaluering og udvikling af kvaliteten i folkeskolen.

I tilknytning til henholdsvis det danske ministerium og det svenske departement, er der i begge lande tilknyttet en institution, som har til opgave at føre tilsyn med folkeskolerne. Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen (tidligere Skolestyrelsen) har siden oprettelsen i 2006 haft til opgave at føre det økonomiske, institutionelle samt indholdsmæssige og pædagogiske tilsyn med alle Undervisningsministeriets uddannelsesområder. Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen viderefører desuden flere opgaver fra Skolestyrelsen og har ansvaret for kvalitetsudvikling, test og tilskudsordninger. Styrelsen skal endvidere betjene forskellige råd og nævn, blandt andet Ankenævnet for Uddannelsesstøtten, og varetage opgaver i forbindelse med eksamen og eksamensadministration.

Det følger af en ændring af folkeskoleloven i 2006, at undervisningsministeren skal følge og vurdere kvaliteten i folkeskolen, og at han eller hun i tilfælde af vedvarende dårlig kvalitet på en folkeskole kan pålægge kommunalbestyrelsen at udarbejde en handlingsplan til forbedring af det faglige niveau.

Ved vedvarende dårlig kvalitet på en skole forstås, at det faglige niveau ud fra en helhedsvurdering, herunder som det bl.a. kommer til udtryk i testresultater og prøveresultater, i flere på hinanden følgende år ikke på tilfredsstillende måde svarer til det niveau, der må kræves i folkeskolen. I vurderingen af, om en skole udviser dårlig kvalitet, vil indgå flere forhold. Centralt vil være, om elevernes præstationer lever op til de faglige mål, som er opstillet for undervisningen på de forskellige klassetrin. Hvis skolen afviger i forhold til, hvad der burde forventes ud fra landsgennemsnit og skolens elevsammensætning, vil det også kunne være et tegn på dårlig kvalitet. (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2009 Og 2010)

Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen har således ansvar for at hjælpe undervisningsministeren med at føre tilsyn med kvaliteten og identificere skoler, som kommunen skal opfordres til at undersøge nærmere og eventuelt udarbejde en handleplan for. Ifølge lovens § 57 d (lovbekendtgørelse nr. 998, 16. august 2010) kan ministeren – i tilfælde af vedvarende dårlig kvalitet på

en folkeskole – pålægge kommunalbestyrelsen at udarbejde en handlingsplan med henblik på at forbedre det faglige niveau.

I Sverige findes to forskellige centrale institutioner til støtte for grundskolens virksomhed i kommunerne, nemlig "Skolverket" og "Skolinspektionen".

Skolverket har til opgave på opfordring fra regeringen at formulere mål og retningslinjer for skolen. Skolverket skal følge og evaluere skolernes udvikling i et større perspektiv. I opgaven ligger bl.a. at udforme og evaluere på de nationale prøver. Det betyder, at institutionen også er ansvarlig for administrationen af de internationale sammenligninger vedrørende elevernes skolepræstationer, som Sverige deltager i. Det gælder bl.a. PISA-undersøgelserne. Resultaterne herfra publiceres gennem Skolverkets internetbaserede resultat- og kvalitetsinformationssystem Siris.

Skolinspektionen, som er opdelt i regionafdelinger, har til opgave at føre regelmæssige tilsyn med grundskolen på basis af den nationale lovgivning, bl.a. læreplaner (mål for de enkelte fag og klassetrin). Siden juli 2011 er tilsynet især målrettet elevernes læringsudvikling i forhold til de nationale mål, ledelse og udviklingen af undervisningen på skolerne samt elevernes rettigheder. Både de offentlige folkeskoler og friskolerne er omfattet af tilsynet. Skolinspektionen undersøger ved deres tilsynsbesøg alle skolerne i en kommune samtidigt, og målet med tilsynene er dels at sikre ensartet kvalitetsniveau inden for den enkelte skole (de enkelte klasser på skolen) og for alle kommunens skoler, dels at påse om skolerne lever op til de nationale mål. Inden skolebesøgene gennemgår Skolinspektionen bl.a. statistikker for elevernes karakterer samt skolernes måde at evaluere og følge deres virksomhed på. Desuden kan det ske, at Skolinspektionen gennemfører elev- og lærerspørgeskemaundersøgelser. Ved skolebesøgene interviewes rektor (skolelederen) og eventuelt også lærere, elever og andet skolepersonale.

Efter skolebesøgene udarbejder Skolinspektionen en rapport. I det omfang der vurderes at være mangler på en skole, beskriver Skolinspektionen, hvad skolen skal gøre for at udbedre manglerne, og angiver eventuelt en tidsramme for, hvornår der skal være sket forbedringer. Rapporten omfatter desuden en vurdering af hele kommunen som ansvarlig for skolernes virksomhed, når Skolinspektionen har besøgt alle kommunens skoler.

4.2 Kommunernes ansvarsområder

Den kommunale organisation er ens i de to lande. Der er en folkevalgt kommunalbestyrelse (i Sverige Kommunfullmäktige), som varetager de styringsorienterede og praksisrettede bestemmelser i kommunerne i henhold til de af Undervisningsministeriet vedtagne bekendtgørelser. Under kommunalbestyrelsen er der i begge lande nedsat en række politiske udvalg, som er ansvarlige for forskellige områder af kommunens politikområder, herunder dens folkeskoler. Desuden er der en række forvaltninger, som servicerer det politiske niveau, og som har ansvaret for den administrative implementering af de politiske beslutninger. I såvel de svenske som de danske kommuner har man ofte en særlig chef for kommunens skoler – en skolechef.

Folkeskolen er således kommunens ansvar, og det er først og fremmest kommunen, der skal sikre, at skolerne lever op til lovens krav og har en tilfredsstillende kvalitet.

Kommunalbestyrelsen står i begge lande for at oprette og finansiere folkeskoler og sørge for, at muligheden for gratis uddannelse – dvs. også specialundervisning og specialpædagogisk bistand – altid er til stede. Det er kommunalbestyrelsen, der opstiller budgetter for driften af folkeskolerne, fastlægger mål og rammer samt evaluerer og følger op på folkeskolens virksomhed. Kommunerne har dermed mulighed for at fastsætte egne kommunale mål for skolernes virksomhed.

Folkeskolen er altså en kommunal opgave, og kommunalbestyrelsen har det overordnede ansvar for kommunens folkeskoler.

Med lovændringen i 2006 blev kommunalbestyrelsernes ansvar for folkeskolen understreget ved, at kommunerne er blevet forpligtet til at udarbejde en årlig kvalitetsrapport for hele skolevæsenet. Samtidig har kommunalbestyrelserne gennem kravet om kvalitetsrapporter og øget fokus på evaluering, herunder obligatoriske test, fået de nødvendige redskaber til at løfte dette ansvar.

Det er kommunalbestyrelsen, der har ansvaret for kvalitetsrapportens nærmere indhold, herunder at rapporten giver en dækkende beskrivelse af kommunens skolevæsen, ligesom kommunalbestyrelsen alt efter omstændighederne har pligt til at iværksætte handlingsplaner som led i opfølgningen på den seneste kvalitetsrapport og for at vurdere virkningen af iværksatte initiativer.

I Sverige har kommunerne hidtil også været ansvarlige for at vurdere den kommunale skolevirksomhed gennem udarbejdelse af kvalitetsrapporter. I disse skulle det fremgå, hvordan skolernes resultater så ud i forhold til de nationale mål, og hvordan kommunerne ville arbejde for at nå de nationale mål. Men i skoleloven fra 2010 er kommunerne fra 1. juli 2011 (jf. skoleloven af 2010, kap. 4, § 4) ikke længere forpligtet til dette. I stedet skal de kunne dokumentere det, der benævnes "systematisk kvalitetsarbejde".

4.3 Folkeskolens ansvarsområde

I begge lande er det skolelederne (i Sverige som sagt benævnt "rektorer"), der har ansvaret for skolens drift. Skolelederen er i begge lande ansvarlig for, at de nationale og kommunale mål følges. Skolelederen har det administrative og økonomiske ansvar for skolens virksomhed, men også for at være en pædagogisk leder, der skaber forudsætningerne for, at lærernes arbejde fører frem til, at eleverne når de nationale mål, og at skolen lever op til de kommunale målsætninger for skolernes virke i kommunen. Konkret er lederens opgave bl.a. følgende: skema- og fagfordeling, organisering af lærerteam, særlige tiltag for elever med særlige behov for støtte, fx specialundervisning, og tilbud til skolens tosprogede elever om dansk/svensk som andetsprog – og i Sverige opfølgning på Skolinspektionens tilsynsarbejde.

I begge lande har skolelederen det afgørende ord i beslutninger vedrørende den konkrete skoles elever, heriblandt spørgsmål om sikkerhed og sundhed. Disse beslutninger skal skolelederen dog inddrage skolens eventuelle elevråd i.

Desuden kan skolerne i begge lande formulere egne mål for egen virksomhed. I kraft af at der i begge lande er frit skolevalg, er der også en vis markedsføring af skolen fra skolernes side for at fastholde og tiltrække elever med stærk social baggrund, især i områder, hvor beboersammensætningen betyder, at mange elever kommer fra hjem med en socialt svag baggrund uddannelsesmæssigt og økonomisk.

På alle folkeskoler varetager skolelederen dels den administrative og pædagogiske ledelse, dels samarbejdet med skole- og kommunalbestyrelsen.

I Danmark har skolerne kun én egentlig øverst ansvarlig skoleleder, som kan have afdelingsledere og viceskoleinspektører under sig. I Sverige er der på flere skoler tale om en kollektiv ledelse med to eller flere rektorer (skoleledere), som hver især har ansvar for en afdeling på skolen. I Sverige har en rektor eksempelvis ansvar for skolekurs (klasse) 1-6, og en anden for skolekurs 7-9. Det betyder, at man kan tale om den afdelingsopdelte skole, idet lærerteamene typisk følger afdelingsstrukturen, hvor der typisk er en rektor for den enkelte afdeling. Sammenlignet med danske skoler er der således tale om en afdelingsstruktur med afdelingsteam, hvor lærerne arbejder sammen om klasserne inden for den enkelte afdeling og mødes regelmæssigt om pædagogiske, undervisningsmæssige og praktiske spørgsmål.

Med den nye svenske skolelov fra 2010 er det besluttet, at alle elever kun skal have én ansvarlig rektor. Der kan dog stadig godt være flere rektorer på en skole.

Hvad angår skolelederens uddannelse, har kravene i begge lande hidtil været temmelig løse. I begge lande har kommunerne dog tilbudt lederne efteruddannelse/kurser i ledelse.

Men der er væsentlige forskelle mellem de to lande. I Danmark har vi stort set kun skoleledere med en lærerbaggrund. I Sverige behøver rektoren ikke at have en uddannelse som lærer. Desuden er de uddannelsesmæssige krav til lederne i Sverige, at de gennemgår en særlig uddannelse (jf. skoleloven af 2010, kap. 2, § 12). I Danmark har de fleste skoleledere gennemgået efteruddannelse i ledelse, eventuelt i form af et lederuddannelsesforløb, som kommunen selv har taget initiativ til.

I Danmark er der desuden det særlige, at hver folkeskole skal have nedsat en skolebestyrelse (jf. folkeskoleloven, § 44), som arbejder inden for de mål og rammer, kommunalbestyrelsen har fastlagt. Skolebestyrelsen består af fem-syv forældrerepræsentanter, to medarbejderrepræsentanter og to elevrepræsentanter. Formanden for skolebestyrelsen udpeges blandt forældrerepræsentanterne for en valgperiode på fire år.

Skolebestyrelsen fastsætter principper og regler for skolens virksomhed, organisering af undervisning, skole-hjem-samarbejde, arbejdsfordeling mellem lærerne, skolearrangementer, lejrskoleophold og skolefritidsordningen. Skolebestyrelsen skal endvidere godkende skolens budget og undervisningsmidler samt fastsætte ordensregler for skolen.

4.4 Lærernes ansvarsområder

Lærerne har hovedansvaret for elevernes undervisning, og de skal sammen med eleverne planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen.

Hvad angår krav til lærernes kompetencer, skal lærerne i begge lande have en læreruddannelse og så vidt muligt undervise i de fag, de er uddannet i.

I Sverige er kommunerne forpligtet (jf. 2 kap., 3 §, i 1985 års skollag) til at anvende lærere, som *"har en utbildning avsedd för den undervisning de i huvudsak skall bedriva"*. Dog kan kommunerne ansætte lærere, som ikke har de formelle uddannelsesmæssige kompetencer inden for faget i tilfælde af, som det hedder i skoleloven af 1985 (kap. 2, § 4), at *"det saknas behöriga sökande och om det finns särskilda skäl samt om den sökande har motsvarande kompetens för den undervisning som anställningen avser och det dessutom finns skäl att anta att den sökande är lämpad att sköta undervisningen"*.

Denne bestemmelse er skærpet i skoleloven af 2010, så det nu alene er muligt at ansætte lærere uden de rette kompetencer for et år. En undtagelse er modernmållærere (se senere afsnit).

Desuden vil der forventeligt ske en yderligere skærpelse af reglerne for ansættelse af lærere i Sverige, idet regeringen i oktober 2010 foreslog at indføre en lærerlegitimation. Lærerlegitimation opnås, når den nyuddannede lærer har virket som lærer med mentor i ét år. Det betyder sandsynligvis, at det fremover kun er lærere med lærerlegitimation, der kan give skolens elever karakterer. En undtagelse kan være ansatte modersmållærere.

4.5 Særlige tilbud til tosprogede elever

Både i Danmark og Sverige er der modtagelsesklasser (i Sverige forberedelsesklasser) for indvandrerelever, som kommer til landet i skolealderen. Tosprogede elever, som er vokset op/født i Danmark/Sverige, tilbydes undervisning i dansk/svensk som andetsprog. Hvad angår modersmålsundervisning, kan indvandrereleverne tilbydes dette i Danmark, men det er den enkelte kommunalbestyrelse, der beslutter, hvorvidt man i kommunen vil tilbyde det. I Sverige skal kommunerne tilbyde modersmålsundervisning. Desuden skal skolerne i Sverige tilbyde studiehjælp (studiestøtte) til de tosprogede elever ved modersmållærerne. Det betyder, at eleverne kan få særlig støtte både i undervisningen (fx af begreber, de ikke forstår) og uden for undervisningen (støtte til fx lektielæsning).

4.6 Modtagelsesklasser og forberedelsesklasser

I begge lande er der etableret modtagelsesklasser for nyankomne indvandrerelever, dvs. typisk elever, som ankommer til landet midt i eller i slutningen af skoleforløbet, og som slet ikke kan noget af opholdslandets sprog. De starter med forældrenes accept i en modtagelsesklasse enten på distriktsskolen, hvis der findes en modtagelsesklasse dér, eller på en anden skole i kommunen, hvor der er modtagelsesklasser.

I Danmark er denne mulighed formuleret i "Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog: Kapitel 1", hvor det præciseres, at "elever, der ikke har tilstrækkeligt kendskab kan henvises til basisundervisning i dansk som andetsprog (§ 4). Undervisningen kan gives i en af følgende former: 1) Modtagelsesklasser, hvor eleverne i begyndelsen har alle eller den overvejende del af deres timer, således at de efterhånden får en del af deres timer i en almindelig klasse. Modtagelsesklassernes elevtal bør ikke overstige 12 elever, medmindre der er to lærere i klassen, og den enkelte klasse må højst spænde over 3 klasse-

trin, 2) Særlige hold e.l., som ikke må overstige 7 elever, eller som enkeltmandsundervisning.” (jf. stk. 2, 3 og 4).

Timetallet i modtagelsesklasser fastsættes i skolens timeplan og skal samlet set svare til det timetal, som skolens øvrige elever får på det pågældende klassetrin. Timetallet kan dog i en kortere periode efter påbegyndelsen af danskundervisningen – normalt højst tre måneder – være lavere, dog mindst 20 timer (jf. stk. 5). Undervisningen efter stk. 1-4 ophører, når eleverne vurderes at kunne deltage i klassens almindelige undervisning med fornøden sprogstøtte, og senest efter to år. Dette gælder dog ikke for elever, der optages i folkeskolen efter afslutningen af de yngste klassetrin, og som ikke tidligere har modtaget undervisning i at læse.

I Sverige gives det samme tilbud til nyankomne elever, men her kaldes det en forberedelsesklasse. Det er typisk små klasser på 10-15 elever, og undervisningen er først og fremmest rettet mod at lære eleverne svensk. Varigheden af elevens undervisning i en forberedelsesklasse varierer. I nogle svenske kommuner har man ligesom i Danmark sat en grænse på to år for elevens undervisning i forberedelsesklasse.

4.7 Dansk/svensk som andetsprog

Såvel i Sverige som i Danmark tilbydes svensk/dansk som andetsprog. I begge lande er der formuleret både fælles mål og trinmål for undervisningen. Dog er der også væsentlige forskelle på svensk/dansk som andetsprog i de to lande.

I Danmark skal der jf. folkeskoleloven ved optagelsen af en tosproget elev træffes beslutning – med inddragelse af forældrene – om, hvorvidt den pågældende elev skal henvises til særlig undervisning i dansk som andetsprog (jf. *lov om folkeskolen; Styrket undervisning i dansk som andetsprog, herunder ved udvidet adgang til at henvisse tosprogede elever til andre skoler end distriktsskolen*, § 2 i lov om folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 393 af 26. maj 2005).

De enkelte kommunalbestyrelser kan bestemme, om der skal indgå særlige screeningsmaterialer eller test (§ 2 i lov om folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 393 af 26. maj 2005, som ændret ved lov nr. 594 af 24. juni 2005). Kommunen bestemmer ligeledes, om vurderingen skal ske centralt i den enkelte kommune eller på den enkelte skole. Definitionen af tosprogede elever indebærer børn, der har et andet modersmål end dansk, og som gennem skolens undervisning lærer dansk. Beslutningsprocessen sker gennem forældre og sagkyndig og lyder:

Ved optagelse af tosprogede elever i folkeskolen træffes med fornøden inddragelse af sagkyndig bistand og efter samråd med forældrene beslutning om, hvorvidt vedkommende elev skal henvises til særlig undervisning i dansk som andetsprog, jf. §§ 3 og 4. (§ 2 i lov om folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 393 af 26. maj 2005, som ændret ved lov nr. 594 af 24. juni 2005).

For de elevers vedkommende, som kan mestre den almene undervisning, foregår støtten i klassen:

Elever, der ved optagelsen har behov for støtte, men som er i stand til at deltage i den almindelige undervisning, henvises til supplerende undervisning i dansk som andetsprog som en dimension i undervisningen i klassen, på hold eller lign. Omfanget af undervisningen og den forventede varighed fastsættes ud fra elevens behov" (§ 3 i lov om folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 393 af 26. maj 2005, som ændret ved lov nr. 594 af 24. juni 2005).

Samtidig vil de elever, der ikke har tilstrækkeligt kendskab til dansk til at kunne mestre den almene undervisning, blive henvist til basisundervisning i dansk som andetsprog. Dette er en undervisning, der foregår uden for klasseundervisningen (§ 4 i lov om folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 730 af 21. juli 2000, som ændret ved lov nr. 412 af 6. juni 2002).

Som videreudvikling af dette kan der på 8.-10. klassetrin oprettes selvstændige klasser for elever, der er kommet til Danmark, efter at de er fyldt 14 år (modtagelsesklasser, se senere) (§ 5 i lov om folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 393 af 26. maj 2005, som ændret ved lov nr. 594 af 24. juni 2005).

Undervisningen varetages af lærere, der har særlig uddannelse i dansk som andetsprog. I børnehaveklassen er det dog pædagoger med tilsvarende kompetence, der varetager opgaven (§ 7 i lov om folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 393 af 26. maj 2005, som ændret ved lov nr. 594 af 24. juni 2005).

Formålet med undervisningen i dansk som andetsprog er⁴³, at

1. eleven tilegner sig færdigheder i at forstå og anvende talt og skriftlig dansk. Undervisningen skal styrke elevernes lyst til at anvende dansk samt øge elevernes bevidsthed omkring sprog, sprogtilegnelse og dansk kultur. Undervisningen skal knyttes tæt til skolens øvrige fag;
2. eleven udvikler forudsætninger for en aktiv og ligeværdig deltagelse i skole og samfund samt forbereder sig til en videre uddannelse;
3. undervisningen bidrager til at styrke elevens selvværd samt fremmer oplevelsen af sprog som et værktøj til at styrke den kulturelle identitet.

Hvad angår undervisningens organisering, kan undervisning i dansk som andetsprog, der ikke foregår i undervisningen, foregå ud over den almindelige undervisning. For elever i børnehaveklasse og op til 3. klasse skal dette dog ske ud fra reglerne om højeste antal undervisningstimer i henhold til folkeskolelovens bestemmelser. Hvis det vurderes, at den tosprogede elev ikke vil få udbytte af deltagelse i den almindelige undervisning på grund af utilstrækkelig dansktilegnelse, kan undervisningen i dansk som andetsprog i visse fag foregå parallelt med klassens undervisning. Elever, der ved optagelsen ikke har tilstrækkeligt kendskab til dansk til at deltage i den almene undervisning, henvises til basisundervisning i dansk som andetsprog. Denne undervisning sker uden for klassen.

⁴³ *Fælles mål 2009, Dansk som andetsprog*, i Faghæfte 19, Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 21 – 2009.

Denne undervisning uden for klassens rammer gives ved eksempelvis modtagelsesklasser, hvor eleverne i begyndelsen har alle deres fag. Formålet er, at disse elever løbende vil kunne deltage i flere og flere timer i den almindelige undervisning i klassen. Elevantallet må her ikke overstige tolv, medmindre klassen har tilknyttet to lærere. Modtagerklassen må endvidere kun spænde over tre klassetrin. Undervisningen i modtagelsesklassen skal ophøre, når eleverne vurderes at være i stand til at deltage i den almindelige undervisning med nødvendig sprogstøtte. Dette skal senest ske efter et forløb på to år. Denne regel gælder dog ikke, hvis den enkelte elev først starter på skolen ved afslutningen af de yngste klasser og ikke har modtaget undervisning i at læse tidligere.

I Sverige tilbydes svensk også som andetsprog. Det skal tilbydes elever, som har et andet sprog end svensk som modersmål, herunder elever der kommer fra skoler i udlandet som indvandrererelever, og som har behov for dette, uafhængigt af om begge eller den ene af forældrene taler svensk.

Som i Danmark er det skolens leder, der træffer beslutning om, hvorvidt svensk som andetsprog skal tilbydes eleven. En rapport fra Skolverket (Skolverket 2008) viser, at der i tre ud af fire skoler foretages en særlig vurdering af elevernes skriftlige og mundtlige præstationer, inden der træffes beslutning om, hvorvidt eleven skal tilbydes svensk som andetsprog. Desuden anvender en række skoler diagnostiske test som grundlag for beslutningen. Rapporten viser desuden, at elevens og forældrenes indstilling er afgørende for, om eleven deltager i svensk som andetsprog.

Den afgørende forskel i forhold til Danmark er, at faget svensk som andetsprog kan træde i stedet for undervisning i faget svensk. I Danmark bruges dansk som andetsprog alene for at styrke elevens dansksproglige færdigheder og er ikke et selvstændigt fagområde.

Svensk som andetsprog kan også tilbydes som valgfag – ligesom i Danmark. Karakteren i svensk som andetsprog ligestilles med karaktergivningingen i faget svensk (jf. den svenske skolelov af 1985 og af 2010).

Ifølge timeplanen skal en elev have 1.490 undervisningstimer i svensk eller i svensk som andetsprog. Det betyder, at faget svensk er det, der fylder mest set i forhold til fx 900 timer i matematik og 480 timer i engelsk.

Jævnfør de svenske regler er der fastsat nationale planer for indholdet såvel i svensk som i svensk som andetsprog. Målet med svensk som andetsprog er p.t., at

eleverna ska vinna en funktionell behärskning av det svenska språket som är i nivå med den som elever med svenska som modersmål har. (Kursplan, för svenska som andraspråk i grundskolan)

Undervisningen i svensk som andetsprog skal være rettet mod områder såsom udtale, grammatik, ordforråd, samtale- og tekststruktur. Desuden skal den være orienteret mod en viden om det svenske samfund. Svensk som andetsprog skal:

... synliggöra likheter och skillnader mellan ursprungskulturens och det svenska samhällets... för att eleverna skall förstå den värdegrund den svenska skolan och det svenska samhället vilar på. (Kursplan, för svenska som andraspråk i grundskolan)

Desuden nævnes litteratur som et middel i undervisningen til at udvikle elevens viden om det samfund, de lever i, og den kultur, der er i samfundet. Den nye kursplan, som blev implementeret i juli 2011, nedtoner vigtigheden af, at eleven lærer det svenske samfund og dets kultur at kende, og understreger fokus på, at eleven lærer svensk.

De nationale prøver i svensk er ens, uafhængigt af om man har svensk eller dansk som andetsprog, men en klausul giver mulighed for at give støtte under prøven til de elever, som har særligt behov for dette.

Svensk som andetsprog er altså et selvstændigt fag, og på læreruddannelsen udgør svensk som andetsprog et særligt linjefag. Det samme gælder læreruddannelsen i Danmark, hvor dansk som andetsprog er et valgfrit linjefag. Desuden indgår der i det obligatoriske fag dansk tillige dansk som andetsprog.

I begge lande søger man at besætte stillinger i undervisning i dansk/svensk som andetsprog med lærere, der har haft det som linjefag.

Med hensyn til organiseringen af svensk som andetsprog viser en rapport fra Skolverket (Skolverket 2008, s. 45-53), at tre ud af fire skoler organiserer svensk som andetsprog i en selvstændig undervisningsgruppe, mens svensk som andetsprog på halvdelen af skolerne (til-lige) organiseres som en integreret del af svenskundervisningen. I samme rapport påpeges det, at svensk som andetsprog ofte har karakter af at være støtteundervisning i svensk for svagt præsterende elever, og ikke et selvstændigt fag med selvstændigt fokus. Det typiske især på skoler med få tosprogede elever er, at eleverne deltager i den almindelige svenskundervisning og siden forlader klasseværelset for at få undervisning i svensk som andetsprog. Elever, der deltager i undervisning i såvel almindelig svensk som svensk som andetsprog, kan få karakter i enten det ene eller det andet eller i begge. I Skolverkets rapport viste casestudier, at det ikke var usædvanligt, at lærerne først ved karaktergivningens besluttede, i hvilket af fage-ne eleven skulle have karakter, idet man havde en tendens til at vælge det fag, der gav bedst karakterer.

Rapporter både fra Skolverket og fra Skolinspektionen (Skolverket 2008, Skolinspektionen 2010) viser, at svensk som andetsprog har lav status hos mange forældre. Dette betyder ifølge Skolverkets rapport, at mange forældre afviser at lade deres barn deltage i undervisningen i svensk som andetsprog, bl.a. fordi forældrene er bange for, at deres barn går glip af noget. Men casestudier af en række skoler i samme undersøgelse viser også, at elever og forældre frygter, at barnet vil blive udsat for en vis "stigmatisering" fra de øvrige elevers side. Derfor har det vist sig, at det var lettest at få de tosprogede elever til at lære svensk som andetsprog på skoler med en stor andel af tosprogede elever.

I både Sverige og Danmark er det svært at få uddannede lærere til at undervise i dansk/svensk som andetsprog (Skolverket 2008). Ifølge rapporten blev undervisningen i svensk som andetsprog varetaget af uddannede lærere på syv ud af ti skoler.

4.8 Modersmålsundervisning

Der er her afgørende forskelle mellem de to lande. I Danmark blev kommunernes pligt til at tilbyde modersmålsundervisning afskaffet i 2002. I dag kan kommunerne tilbyde modersmålsundervisning, men behøver det ikke. I Sverige er kommunerne forpligtet til at tilbyde alle indvandrerbørn modersmålsundervisning, såfremt mindst fem ønsker det i det pågældende sprog. Modersmålsundervisningen koster ikke den enkelte skole noget, det er kommunen, der finansierer den.

I begge lande gælder EU-reglerne, dvs. at modersmålsundervisning tilbydes undervisningspligtige børn, som forsørges af en person, der er bosiddende i Danmark, men er statsborger i en anden medlemsstat i EU eller i en stat, der er omfattet af aftalen om Det Europæiske Økonomiske Samarbejdsområde. I Danmark får undervisningspligtige børn, som har færøsk eller grønlandsk som talesprog, også tilbudt modersmålsundervisning. Forældrene til børnene skal orienteres om muligheden for denne undervisning. Modersmålsundervisningen gives i særskilte timer i 1.-9. klasse. Hvis kommunalbestyrelsen vedtager det, kan børnehaveklassen ligeledes inddrages i denne ordning.

Hvad angår indvandrelever fra lande uden for EU, er det i Danmark som nævnt ovenfor en kommunal beslutning, om man som kommune vil tilbyde modersmålsundervisning. Der er en række kommuner landet over, der efter behov tilbyder modersmålsundervisning til nærmere afgrænsede sproggrupper, fx i arabisk og tyrkisk. I disse kommuner tilbydes modersmålsundervisningen typisk, hvis der er mindst tolv elever tilmeldt, og der kan tilbydes en kvalificeret lærer. Timerne gives så vidt muligt på aldersinddelte hold. Undervisningen foregår i 3-5 timer om ugen i forlængelse af elevens almindelige undervisning. Med forældrenes samtykke kan undervisningen ske om lørdagen.

Desuden har kommunerne mulighed for at tilbyde indvandrersprog som valgfag. Faget indvandrersprog kan tilbydes som valgfag på 8. eller 9. klassetrin med normalt to ugentlige lektioner. Undervisning i indvandrersprog omfatter almindelige indvandrersprog. Det er et ikke-prøveforberedende fag. I samarbejde med eleverne vælges emner og tekster, der er relevante og interessevækkende. Kommunerne kan vurdere, hvilke indvandrersprog der kan komme på tale, da undervisningen er afhængig af elevgruppen. Valgfag i et indvandrersprog kan tilbydes elever, der allerede har et grundlag i sproget og desuden et grundlag i dansk.⁴⁴

I Sverige har alle elever i grundskolen uanset oprindelse ret til modersmålsundervisning, såfremt sproget er det, der tales i hjemmet. Modersmålsundervisningen finansieres af kommunen, og kommunen skal tilbyde modersmålsundervisning i et sprog, såfremt mindst fem elever ønsker det, og hvis der er en kvalificeret lærer til at varetage undervisningen. Der stilles således krav om, at læreren har en læreruddannelse, enten svensk eller fra hjemlandet, og at den pågældende behersker både svensk og det pågældende modersmål på et kvalificeret niveau. Hvis en kvalificeret lærer ikke kan findes, er der mulighed for at ansætte en ikke-uddannet underviser tidsbegrænset for et år.

⁴⁴ "Fællesmål for indvandrersprog 2009", i faghæfte 31, Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 33 – 2009. Undervisningsministeriet.

Modersmålsundervisningen kan gives enten som et valgfag i skolen eller uden for undervisningstiden. Der er ikke nationale regler for, hvor mange timer eleven skal have i modersmålsundervisning. Hvis en elev får modersmålsundervisning uden for normal undervisningstid, har eleven ret til denne i mindst syv læseår. Hvis der er behov for mere, kan kommunen tilbyde mere end det.

Der er en særlig kursusplan for modersmålsundervisningen. Undervisningen har tre hovedformål: 1) kundskaber i modersmålet, som antages at styrke en positiv udvikling af egen identitet, 2) styrkelse af integrationen ved øget forståelse af opholdslandets kultur, 3) styrkelse af den enkelte elevs læring, idet gode kundskaber i eget sprog forventes at påvirke læringen generelt.

I modersmålsundervisningen skal det tilstræbes at udvikle elevernes færdigheder i modersmålet, herunder at udtrykke sig i skrift og tale, at kunne læse tekster på eget modersmål, samt at få indsigt i sprogets struktur.

Fra Skolverkets side formidles materialer m.m. til hjælp for gennemførelsen af modersmålsundervisningen.

Den nationale lovgivning angiver ikke, hvorvidt tilbud om modersmålsundervisning er et kommunalt anliggende eller den enkelte skoles ansvar. Skolverkets rapport fra 2008 viser, at for omkring 60 % af skolerne var der alene retningslinjer for modersmålsundervisningen på kommuneniveau (Skolverket 2008, s. 37). En undersøgelse fra Skolinspektionen viste, at kun på halvdelen af skolerne indgik modersmålsundervisningen i udviklingssamtalerne med eleverne (Skolinspektionen 2010, 28). Dette peger meget i retning af, at skolerne opfatter modersmålsundervisningen som en separat virksomhed. I Skolverkets rapport påpeges det endvidere, at modersmålslærerne sjældent involveres i skolens øvrige arbejde, og at det i tilfælde af kontakt med skolens lærere især er med andetsproglærerne (Skolverket 2008, s. 42).

Statistikker (Skolverket 2008) viser, at kun halvdelen af de elever, som har ret til modersmålsundervisning, benytter sig af det, og at det især er elever i de mindste klasser (1.-3. klasse), der deltager. Dog har en majoritet af indvandrererelever og andengenerationselever modtaget modersmålsundervisning på et eller andet tidspunkt i mindst et år (Skolverket 2008, 38-39).

Baggrunden for, at så relativt få elever deltager i modersmålsundervisning, antages at være, at undervisningen er placeret sidst på dagen og uden for den normale undervisningstid, samt at skolerne er temmelig passive, når det gælder om at få eleverne til at deltage i modersmålsundervisning (Skolverket 2008).

4.9 Tosproget undervisning og studiestøtte (studiehandledning)

I Sverige har man yderligere to tilbud til de tosprogede elever, nemlig tosprogsundervisning og studiestøtte (studiehandledning) ved modersmålslærerne. I 1.-6. klasse kan dele af undervisningen foregå på elevens modersmål, og hvad angår de finske elever (hvor der generelt er helt særlige regler i Sverige), endog i 7.-9. klasse. Undervisningen skal dog planlægges på en sådan måde, at undervisningen på svensk fortsat øges.

De tosprogede elever kan desuden få studiestøtte på eget sprog *"en elev skall få studiehandledning på sitt modersmål, om eleven behöver det"*.

Studiestøtten ved modersmålslærerne har været kraftigt stigende gennem de seneste år. Studievejlederen giver den tosprogede elev mulighed for at søge hjælp til lektielæsning, og det sker også, at studievejlederen deltager i undervisningen og yder eleven støtte dér på elevens eget modersmål.

To tredjedele af skolerne i Skolverkets undersøgelse fra 2008 angiver, at de tilbyder de tosprogede elever studiestøtte på eget modersmål (Skolverket 2008, s. 43-45), men i praksis viser undersøgelsen, at studiestøtten er sparsom på skolerne, og Skolinspektionen påpeger, at studiestøtte er relativt ukendt på 21 inspekterede skoler. Det påpeges endvidere, at studiestøtte især er anvendt på skoler med en høj andel af tosprogede elever.

På de besøgte skoler foregik studiestøtten både som en integreret del af den almindelige undervisning og som separat undervisning. Studievejlederen hjælper fx eleven med at forstå svære begreber og at planlægge sit hjemmearbejde, giver lektiehjælp m.m.

I Skolverkets rapport fra 2008 (Skolverket 2008, s. 45) påpeges det, at nytten af studievejledningen er tvivlsom, bl.a. fordi den almindelige lærer ikke har tid nok til at sætte studievejlederen ind i undervisningen, og i hvad den tosprogede elev har brug for støtte til. Der synes især at være behov for støtte i fag som matematik og fysik/kemi. Et grundlæggende problem er derudover, at der mangler modersmålslærere med relevante fagkundskaber. Endelig kan problemet bunde i økonomi, da skolerne skal købe sig til studievejledning. Modsat Skolverket fremhæver det svenske kommuneforbund, at de mener, at netop denne undervisningsform vil kunne have en positiv effekt på de tosprogedes læring (SKL 2010, s. 12).

4.10 Tosprogs konsulenter

En række kommuner i Danmark har én til to tosprogs konsulenter ansat til at være tovholder for kommunens indsats i forhold til undervisning af tosprogede elever. Disse kan være tilknyttet en særlig enhed i kommunen, fx et sprogcenter, men kan også være enkeltpersoner knyttet til skoleområdet i kommunen. Man har ikke helt lignende funktioner i de svenske kommuner, men en del har sprogskoler/sprogcentre, hvortil modersmålslærerne er tilknyttet.

Tosprogs konsulenterne i Danmark har til opgave at skabe overblik og sammenhæng i kommunens tosprogsarbejde og fungerer som kompetence og ressourceperson på tosprogsområdet i forhold til kommunens skoler. Tosprogs konsulenterne kan have forskellige opgaver i kommunerne, idet de enkelte kommuner selv fastlægger funktionsbeskrivelsen for deres tosprogs konsulent, og arbejdsopgaverne varierer meget fra kommune til kommune.

Sprogkonsulenten kan fx stå for visitering og sprogscreening af tosprogede elever, koordinering af tosprogsindsatser, udarbejdelse af politikker, strategier og mål på tosprogsområdet samt bidrage med erfaringsudveksling og rådgivning til skoleledere og koordinatore for tosprogs- og andetsprogsundervisningen og andetsproglærerne på skolerne, dvs. gøre ekspertviden på tosprogsområdet til almenviden for alle lærere på skoler med tosprogede elever.

4.11 Effekten af svensk som andetsprog

Vidensniveauet med hensyn til undervisning i svensk som andetsprog er lavt. Der findes ingen undersøgelser, der viser positive eller negative virkninger af denne undervisning. Samtidig med at Skolverket peger på, at effekten af modersmålsundervisning er positiv, er styrelsen uklar, når det kommer til spørgsmålet om at afgøre, hvorvidt svensk som andetsprog påvirker elevernes indlæring.

Rapporten (Skolverket 2008, s. 71) viser, at elever med indvandrerbaggrund, der kun har deltaget i undervisning i svensk som andetsprog, har de laveste faglige resultater sammenlignet med de grupper af elever med indvandrerbaggrund, som hverken har læst på deres modersmål eller på svensk som andetsprog, som både har læst på svensk som andetsprog og deres modersmål, og som kun har læst på deres modersmål.

Af dette kan man dog ikke konkludere, at deltagelse i svensk som andetsprog er en ulempe for indlæringen. Man peger i stedet på, at deltagelse i svensk som andetsprog samt det at give afkald på modersmålsundervisning er mere udbredt blandt elever, hvis forældre har lavere socioøkonomisk status. Skolverket påpeger også, som tidligere nævnt, at svensk som andetsprog ofte tager form af specialundervisning.

Hyltenstam (2007) fremlægger heller ingen beviser for, at undervisning i svensk som andetsprog har en positiv indvirkning på elevernes læring. Han mener dog, at denne undervisning er vigtig for at støtte eleverne i udviklingen af deres andetsprog. Især undervisning i andetsprog, dvs. svensk, er gavnligt ifølge Hyltenstam, da det hjælper med at udvikle en mere kompleks viden om et andet sprog baseret på det enkelte barns sproglige miljø. Svensk som andetsprog kan hjælpe med til, at disse elever tilegner sig det nye sprog hurtigere.

4.12 Effekten af modersmålsundervisningen

Det skal understreges, at antallet af effektstudier inden for uddannelse er meget begrænsede. Viden om, hvordan forskellige former for uddannelse påvirker læring, er generelt set lille. Viden om, hvordan interventioner, der specifikt retter sig imod elever med et andet modersmål, påvirker udviklingen af viden og dermed elevernes præstationer, er meget begrænset. Men der er dog noget forskning, der fokuserer på læring og sproglig udvikling blandt børn med et andet modersmål, og som også forsøger at evaluere effekten af disse omdiskuterede indsatser.

I de seneste tyve år er fokus på de tosprogede elever blevet stadig større, i takt med at det er blevet et stadig mere udbredt fænomen over hele verden (Kroll 2009).

I 2002 blev der offentliggjort en undersøgelse, der fremstillede modersmålsundervisning som havende en positiv effekt på tosprogede elever. Denne omfattende undersøgelse fra 1985 til 2001 var udarbejdet af seniorforsker Wayne Thomas og professor i tosprogethed Virginia P. Collier og inkluderede mere end 210.000 elevers karakterblade. Undersøgelsen viste en tydelig positiv effekt af modersmålsundervisning, da der kunne præsenteres et mønster, der viste, at tosprogede elever, der havde deltaget i modersmålsundervisning, opnåede bedre resultater end de elever, der ikke deltog i modersmålsundervisning. Den tydeligste effekt sås hos de ele-

ver, der havde modtaget modersmålsundervisning i tovejsprogrammer, som indebærer, at engelsksprogede elever lærer spansk, mens spansksprogede elever lærer engelsk (Thomas & Collier 2002).

Samme opfattelse ses hos andre forskere, fx Kroll (2009), som støtter sig til undersøgelser, der viser, at børn, der bliver oplært i to sprog fra fødslen, får nemmere ved at genkende og adskille talen i begge sprog.

Thomas & Colliers undersøgelser fra 1990'erne (Thomas & Collier 1997) viser således, at den generelle udvikling af viden kontrolleret for elevernes socioøkonomiske baggrund er mest effektiv hos elever, der modtog modersmålsundervisning parallelt med engelsk undervisning i mindst seks år. Jo mindre modersmålsundervisning eleverne havde, desto værre var udviklingen af viden. Udviklingen af viden var lavest hos de elever, der kun havde undervisning i engelsk gennem hele undersøgelsen.

Kroll definerer og opfatter derfor tosprogethed og indlæring af et andet sprog som en del af samme kognitive og sproglige system. Derfor vil senere indlæring af et andet sprog have samme effekt, som hvis det enkelte barn er tosproget fra fødslen (Kroll 2009).

Jævnfør Kroll (2009) er de tosprogede elevers kognitive udvikling tilmed længere fremme end deres etsprogede klassekammeraters. Kroll refererer til undersøgelser, der viser, at de tosprogede børn tilkendegiver en bedre evne til at rette deres opmærksomhed væk fra ligegyldige oplysninger og fokusere på de relevante informationer. De er bedre til at vælge mellem flere og forskellige tankegange, og de viser en lidt større evne til at multitask end de børn, der er etsprogede. Der ses således en styrkelse af flere forskellige mentale færdigheder, når et barn behersker to sprog til forskel fra ét. Kroll beskriver ganske vist, at ordforrådet kan være en smule begrænset hos de tosprogede elever i forhold til hos de etsprogede. Dette bidrager dog til at vise, hvorfor de tosprogede elever har en styrke på de nævnte områder.

Til forskel fra tidligere, hvor der var en forestilling om, at to sprog var lokaliseret forskellige steder i hjernen hos tosprogede børn, henviser Kroll nu til undersøgelser, der viser, at det er det samme væv i hjernen, der understøtter de to sprog. Ud fra disse undersøgelser ses det således, at det ikke kun er et sprog ad gangen, der er aktivt hos de tosprogede, men at begge sprog er konstant aktive i deres hjerne (Kroll 2009). Tosprogede børn kan således ikke bare "slukke" for det ene sprog, når de skal anvende det andet, og dette fremstiller Kroll som værende bestemmende for deres førnævnte styrker:

If bilinguals cannot intentionally switch off one language when they intend to use the other, there is a constant demand to select among competing alternatives" (Kroll 2009).

Kroll beskriver, at begge sprog konkurrerer om at blive anvendt, hver gang den tosprogede elev hører, skriver, læser og taler. Kroll kalder det, at de "jonglerer" imellem de to sprog. Selvom den enkelte senere i sin udvikling undertrykker det ene sprog og begynder udelukkende at tale det andet, viser undersøgelsen, at det undertrykte sprog stadig vil blive aktivt flygtigt. Derfor vil de to sprog, ud fra Krolls teori, konstant flyde ind i hinanden og skabe denne styrkede mestring i at vælge blandt mange forskellige ord og sætningskonstruktioner.

En ekspertise, der indvirker på og forstærker den del af hjernen, der forbinder hukommelse, sprog og opmærksomhed og derfor medvirker til et styrket kognitivt beredskab allerede i 3-4-års alderen hos de tosprogede børn (Kroll 2009).

I 2009 udarbejdede professor ved Boston Universitet C.H. Rossell imidlertid en undersøgelse, der skarpt kritiserer Thomas & Colliers ovennævnte undersøgelse og dermed resultater. Rossell er kritisk over for deres metode og anser derfor ikke deres resultater for gyldige. Ud fra egne beregninger konkluderer Rossell, at der ikke kan påvises en effekt af modersmålsundervisning. Dermed positionerer Rossell sig som modstander af førnævnte resultater fra henholdsvis Kroll og Thomas & Collier og udfordrer deres teorier med hensyn til betydningen af modersmålsundervisning.

I stedet, som alternativ til modersmålsundervisning, fremstiller Rossell "structured immersion" som det mest effektfulde program til undervisning af tosprogede elever. Et program, som indebærer, at ikke-engelsksprogede elever får undervisning på engelsk, men med støtte og mulighed for at få forklaret begreber og andre forståelselementer på deres eget sprog (Rossell 2009). Dermed tager Rossell afstand fra modersmålsundervisning og opfordrer til at anvende støttepædagoger på elevernes eget modersmål i klassen, som kan afhjælpe den sproglige barriere for de tosprogede elever. Her skal det bemærkes, at Rossells tanker ligger tæt op ad tankerne bag den svenske ordning om studiestøtte (studiehandledning) til de tosprogede elever på eget modersmål.

I Sverige, som støtter sig til den forskning, der viser, at modersmålsundervisning har en effekt, fremhæves vigtigheden af, at modersmålsundervisning tilbydes de tosprogede elever.

Den tidligere refererede Skolverksrapport (2008, s. 62-70) viser således også, at karaktererne (dvs. den samlede værdi af de 16 bedste karakterer i 9. klasse) blandt elever af udenlandsk oprindelse er relativt højere hos elever, der deltog i modersmålsundervisning. Skolverkets analyser af svenske data peger derfor i samme retning som Thomas & Collierundersøgelsen, men styrelsen (Skolverket) understreger, at datamaterialet og undersøgelsens design forhindrer muligheden for en undersøgelse af kausaliteten. I Skolverkets analyser undersøger man heller ikke elevernes socioøkonomiske baggrund, selvom man ved, at det er af stor betydning for både elevernes karakterer og deres tilbøjelighed til at deltage i modersmålsundervisning.

Det svenske Skolverket mener imidlertid, at der er grund til at konkludere, at der er en potentiel positiv effekt af modersmålsundervisning. Denne tese bygger på udsagn fra modersmålslærere ved skolebesøg:

Flera av de intervjuade modersmålslärarna i studien framhöll att elever som är framgångsrika i modersmålet i regel också hade stor framgång i övriga ämnen. (Skolverket 2008, s. 68)

Også ifølge den svenske forsker Hyltenstam (2007, s. 53-58) er der flere effekter af deltagelse i sprogundervisning, der tilsammen bidrager positivt. Ved at støtte udviklingen i førstesproget gavnede indlæringen af svensk. Denne effekt skyldes, at udviklingen af begge sprog støtter hinanden. Det er vigtigt ikke at stoppe udviklingen i ens eget sprog:

Om ett barn har utvecklat sitt begreppsförråd på ett språk innebär andraspråksinlärningen till stor del att sätta nya etiketter på kända begrepp. På motsvarande sätt innebär andraspråksinlärningen för ett barn vars språkliga och begreppsliga utveckling stannat av i det första språket att det genom det nya språket måste lära sig både begreppen och orden för begreppen. (Hyltenstam 2007 s. 55)

Hyltenstam påpeger desuden, at ud over den sproglige dimension i modersmålsundervisningen, kan denne undervisning også være positiv ved at støtte identitetsudviklingen og styrke selvtilliden.

5 Kommunernes tilgang til undervisningen af tosprogede

5.1 Politikken på området

I alle de undersøgte kommuner på begge sider af sundet fremhæves det overordnede mål om, at alle unge skal have en ungdomsuddannelse (95%-målsætningen). De tosprogede børn eller indvandrerbørn omtales ikke direkte i nogen af de to landes overordnede børne- og ungepolitik.

I kommunerne på begge sider af sundet er der to måder at italesætte de tosprogede elevers læring på. Den ene diskurs er, jf. ovennævnte, at de tosprogede elever har samme ret til "at lykkes" som de øvrige elever. Følgende citat fra en svensk kommunalpolitiker illustrerer denne tilgang:

Den politiska målsättningen är att dessa elever ska klara sina studier lika bra som alla andra elever. I den utbildningsplan som gäller just nu finns det inget specifikt just om de tvåspråkiga, formulerat... (Ordförande barn- och utbildningsnämnden)

En anden diskurs er, at der hidtil har været for lave forventninger til de tosprogede elever, og at forventningerne nu må øges, således at der er høje forventninger til alle elever uanset etnisk baggrund. Den tidligere italesættelse af elever som nogle, der fagligt ikke magter det samme som andre elever, opfattes nu som en form for "bortforklaring" på fagligt svage præstationer. Følgende citat fra en svensk forvaltningschef illustrerer dette:

"Jag förväntar mig att man har höga förväntningar på dom här eleverna, och sina pedagoger, hur dom ska ta sig an dom här. Sänker vi förväntningarna då är vi fel ute, vi ska ha höga förväntningar och tänka att vi ska klara alla elever, även dom här. Det kanske har förklarats mkt, många resultat har förklarats med att det är många nyanlända. Det kom ju en rapport från SKL (det svenske kommuneforbund svarer til KL i Danmark), öppna jämförelser, som lyfter fram detta med höga förväntningar. Det har vi trummat in, det är en framgångsfaktor, att tänka att man ska ha höga förväntningar även om man är en skola med många nyanlända så ska man va en pluggskola, som en av våra rektorer uttrycker det. Då känner eleverna att det är dom förväntningarna vi har.

Når man studerer kommunernes overordnede børne- og ungepolitik er et gennemgående tema inklusion, dvs. at alle børn og unge skal kunne rummes i normalsystemet.

I alle kommuner er politikken i praksis, at hvis en ny elev i folkeskolen, det være sig børnehaveklasse eller senere i forløbet, ikke har de helt basale kundskaber i dansk/svensk, skal eleven efter en sproglig screening i modtagelsesklasse.

5.2 Spredningspolitikken i de danske kommuner

I alle de udvalgte danske kommuner drøftes problematikken med en koncentration af tosprogede elever på visse af kommunens skoler i langt højere grad end i de svenske kommuner. I Sverige drøfter man tilsyneladende heller ikke muligheden for en spredningspolitik for at hindre, at nogle skoler i kommunen har en stor koncentration af indvandrere, mens andre slet ingen indvandrere har.

I Danmark har en række kommuner søgt at bryde koncentrationen af tosprogede på nogle skoler frem for andre ved først og fremmest at justere på skoledistrikterne. En anden mulighed er målrettet at anvende en eller anden form for spredningsmodel. En tredje er at arbejde på at sikre skolerne et godt ry begrundet i stærk faglighed. Det er især skoler med en høj andel af indvandrerelever i distriktet, der har problemet med at tiltrække de stærke danske (og tosprogede) familiers børn. De to skoler i undersøgelsen med en lav andel af tosprogede har ikke samme problem, da de begge ligger i områder med en stor andel ressourcestærke familier.

I to af de danske undersøgelseskommuner forsøger man sig med en spredningspolitik. I en kommune er den maksimale grænse for børn med store manglende sproglige færdigheder på en skole 20%. Det er således de sproglige færdigheder hos eleverne, der er kriteriet for en eventuel henvisning af eleven til en anden skole end distriktsskolen, og ikke etniciteten, idet man godt kan være indvandrer og kunne dansk godt, ligesom man kan have dansk baggrund og have ringe eller dårlige sproglige færdigheder.

I en anden kommune ligger den maksimale grænse for andelen af tosprogede elever på 50%. Her forsøger man først og fremmest at klare problemet ved at justere på skoledistrikterne og ad den vej få en bedre fordeling af de tosprogede elever.

I en kommune har man forsøgt sig med en spredningsmodel ud fra frivillighedens vej, men erfaringen viser, at det fortrinsvis er de stærke indvandrerfamilier, der søger at få deres barn på en anden end distriktsskolen, når der er tale om en skole med en stor andel af indvandrerelever.

Set fra skoleledernes side er der ifølge de gennemførte interview forskellige holdninger til denne spredningspolitik, idet nogle ser det som en kraftig stigmatisering af de tosprogede, mens andre ser det som en fordel, at man ikke skal rumme flere elever med sproglige vanskeligheder, fordi man så har større mulighed for at gøre noget for de relativt færre elever med sproglige vanskeligheder, man har på skolen.

Et andet problem ved en spredningspolitik set fra skoleledernes side er, at eleverne ved en spredningspolitik kan risikere at miste kontakten til deres kammerater og deres lokale netværk, ligesom det ikke gør det lettere at sikre et forældresamarbejde, fordi den geografiske afstand mellem skole og forældre er større. Desuden er det ifølge interviewene med skolelederne ikke alle forældre, der forstår, at deres børns dansksproglige færdigheder er så ringe, at de har brug for særlig sprogstøtte.

Problemet med denne tilgang er, set fra skolelederside, at man kan komme til at fokusere mere på sproget end på fx den sociale baggrund, og dermed på hvad problemet egentlig kan

bunde i. Sproglig udvikling afhænger ikke altid af kvotetænkning, dvs. hvor mange tosprogede der er i forhold til enkeltsprogede.

Skolerne ville set fra skolelederside være bedre hjulpet, hvis de kunne beholde de ressourcestærke elever. Problemet er her, at der er frit skolevalg. Den lette løsning er spredning, men den bedste løsning ville være at sikre skoler af høj kvalitet, men det er dyrere.

En holdning, der også gives udtryk for set fra skolelederside er, at man *"har de elever man nu har, og den udfordring må man tage på sig som skole – hvis vi blot har fagligheden i orden, så kommer de danske elever fra de ressourcestærke familier også"*.

Kommunerne er blevet udfordret med deres tosprogede elever, da alle undersøgelser viser, at indvandrerelevens karakterer i gennemsnit er lavere end de danske elevers. Set fra forvaltningernes side har man et godt samarbejde med skolerne om problematikken, og man har i fællesskab forsøgt at finde frem til, hvordan problemet kan løses. Skolerne er meget samarbejdsvillige og indstillet på, at eleverne skal klare sig godt. Skolerne er alle enige om, at problemet må løses gennem intensiv sprogstimulering i den almindelige undervisning.

Af samme grund søger man i nogle kommuner at sikre et godt netværkssamarbejde mellem dels forvaltning og skoler, dels skoler imellem. I en kommune har man således to netværk i dansk 2 (dansk som andetsprog). Et lærernetværk og et ledelsesnetværk med en leder fra hver skole med henblik på at få sat fokus på andetsprogsundervisningen og udveksle erfaringer og finde frem til best practice på området.

En måde, hvorpå skolerne bevidst arbejder på at fastholde de ressourcestærke danske familier i området, er gennem arbejdet med skolens profil. En af skolerne fortæller, at valget af en bestemt profil på deres skole – som værende stærk på et område – har betydet, at skolen har fået et anderledes positivt ry i forhold til tidligere, hvilket gør det lettere at fastholde distriktets danske børn på skolen.

En anden måde at fastholde distriktets børn på, når forældrene skal vælge skole, er et tæt samarbejde med distriktets dagtilbud, som allerede har samarbejdet med forældrene, og som ofte er dem, der rådgiver forældrene i deres skolevalg.

5.3 Forvaltningens og skolernes samarbejde om tosprogede elever

Forvaltningernes arbejde på begge sider af sundet består primært i at sikre implementeringen af de politiske beslutninger i kommunens skoler. Dette gøres ved regelmæssige møder med skolelederne og gennem de kvalitetsrapporter, skolerne skal udarbejde til kommunen, som herefter samler disse på tværs af skoler til brug for tilbagemelding til det politiske niveau.

Ingen af de valgte skoler har direkte fokus på deres tosprogede elever i målet for deres arbejde. Men på begge sider af sundet er der i skolernes kvalitetsrapporter i større eller mindre grad (jf. også bilag D) fokus på, at andetsprogsundervisningen skal fokusere på elevens både faglige og sproglige kundskaber, at trinmålene for andetsprogsundervisningen skal koordineres med de øvrige fags mål, og at de tosprogede elevers tilegnelse af sproget dansk/svensk ikke må isoleres til faget dansk/svensk. I begge lande prioriteres derfor de almindelige læreres tilegnelse af viden om undervisning i dansk/svensk som andetsprog.

Den forskellige organisering af dansk/svensk som andetsprog påpeges også, nemlig arbejde med elever i klassen, rådgivning af de almindelige lærere, rådgivning af de tosprogede elevers forældre og korte kursusforløb, hvor eleverne tages ud af klassen.

På begge sider af sundet påpeges det i interviewene med skoleledere og lærere at være et problem, at de tosprogede drenge ikke klarer sig så godt som de tosprogede piger. Det gælder i både matematik og dansk/svensk. Måske er det et generelt kønsproblem, idet det generelt gælder for drenge i uddannelsessektoren, at de ikke klarer sig så godt som piger.

I de svenske kvalitetsrapporter påpeges det, at der er brug for et tættere samarbejde mellem de almindelige lærere og andetsproglærerne på skolen, hvilket interviewene på de danske skoler også påpeger kan gøres bedre.

I retningslinjerne for skolerne i de svenske kommuner understreges skolernes forpligtelse til at tilbyde de tosprogede elever studiestøtte og (som der står på en hjemmeside) til at vurdere de flersprogede elevers behov for sprogstøtte, modersmålsundervisning, studiestøtte og svensk som andetsprog. Desuden påpeges det i en kommune, at modersmålsundervisningen og studiestøtten skal foregå i den planlagte undervisningstid. Det påpeges i øvrigt på flere af de svenske kommuners hjemmesider, hvor vigtig modersmålsundervisningen er for eleverne, idet læring er *"stærkt forbundet med elevens modersmål"* (se bilag D). Det samme gælder studiestøtten, som ydes af modersmålslæreren, og hvor eleven kan få vejledning og støtte i de enkelte fag på eget modersmål.

Et vigtigt politisk mål, som især formuleres i de danske kommuner, er målet om inklusion af alle elever, dvs. at man så vidt muligt skal undgå eksklusion af enkeltelever. Det betyder igen, at fx specialressourcer skal bruges på at inkludere elever og ikke ekskludere dem fra den almindelige undervisning.

Desuden er der fra forvaltningernes og politikernes side meget fokus på den faglige kvalitet på skolerne, som bl.a. måles på, hvordan elevernes læsefærdigheder er, og hvordan disse kan forbedres/styrkes, samt på elevernes karakterer ved afgangseksamen i 9. klasse.

På skolerne er der således generelt meget fokus på elevernes læsefærdigheder og på, hvordan disse styrkes.

Der er fra forvaltningernes side også meget fokus på skoleledelsen og på, hvordan ledelsesfunktionen udøves på skolerne, især i forbindelse med at sikre kvalitet i undervisningen. Dette betyder, at man fra nogle kommuners side forventer, at skolelederen går ud og følger undervisningen i klasserne for at sikre tilsynet med lærernes undervisningskvalitet samt efterfølgende supervision og vejledning af lærerne. Desuden gennemføres MUS-samtaler med skolelederne, og der gennemføres ledervurderinger.

I Danmark gennemføres årlige møder med skolelederne om kvalitetsrapporterne, hvor fokus bl.a. er på inklusionsstrategi.

Fra forvaltningernes side er der i begge lande i høj grad fokus på, at alle lærere har kompetencer og derfor efteruddannelse i dansk/svensk som andetsprog eller i sproglig træning og sprogstimulering, også i inklusionstankegangens spor, og at undervisningen tilpasses de enkelte elevers individuelle behov, og således at dansk som andetsprog integreres i alle fagene (faglig læsning). Det betyder også efteruddannelse af de almindelige lærere i dansk 2 og

svensk 2 (svensk som andetsprog) (jf. også bilag D med oversigt over skolers og kommuners målsætninger og retningslinjer for skolernes arbejde med indvandrelever).

Kun i en enkelt dansk kommune er der et ledernetværk omkring undervisningen af tosprogede på skolerne. I Sverige synes der i højere grad at være dannet netværk omkring de tosprogede elevers undervisning. Det kan være netværk bestående af skoleledere, men kan også være netværk, som ledes af fx en lærer i svensk som andetsprog. En funktion er at støtte lærerne i svensk som andetsprog, en anden funktion kan være at støtte modersmållærerne. I netværkene udveksles erfaringer og viden om fx undervisning i svensk som andetsprog. Især for modersmållærerne, som ofte arbejder meget alene, kan det være vigtigt med et netværk bestående af andre modersmållærere.

Vi har ett ganska löst sammanhållet nätverk av modersmållärare och SVA-lärare (svensk 2-lärare) där vi försöker jobba med kompetensutveckling. Jag var i Stockholm i våras där vi var ett gäng om 20 lärare på en konferens just för att hålla kompetensen uppe, skapa ett intresse, visa att det är viktigt för oss. Och försöker stimulera och visa. Vi jobbar på olika sätt i det här nätverket. Jag är med på nätverksträffar ibland för att visa att detta är viktigt.

Det finns SVA-stödare i kommunen. Vi har fått pengar och tid till att lobba åt alla hål och kanter, vi ska försöka föra ut på våra skolor, och bland politiker och skolledarna vad SVA är. Så alla blir medvetna i hela ledet. För här har det brustit tidigare. Initiativet kommer från politiskt håll, dom kände att det inte funkade riktigt. Dom har också visat rätt bra intresse sen nätverket satte igång.

5.4 Ressourcer til skolerne

I kommunerne på begge sider af sundet er der tænkt i både økonomiske fordelingsnøgler og forskellige typer af konsulenter og vejledere til støtte for skolernes arbejde med socialt, sprogligt og fagligt svage elever, herunder de tosprogede elever, eventuelt som direkte støtte til de tosprogede elever.

Skolerne får i kommunerne tildelt ressourcer på forskellig vis. Der tildeles specialundervisningsressourcer, dels ud fra socioøkonomiske forhold, dels i forhold til andelen af tosprogede, og eventuelt også i forhold til hvilke lande de tosprogede kommer fra, da der også findes ressourcestærke tosprogede. Det er så op til skolerne, hvordan de vil anvende ressourcerne. Om det er til tolærerordninger eller tosprogsmedarbejdere, bestemmer de selv.

Derudover har man i nogle danske kommuner ansat skolesocialrådgivere og integrationsmedarbejdere, der bl.a. støtter op om skole-hjem-samarbejdet. Andre kommuner har ansat inklusionsmedarbejdere, netop for at støtte det politiske mål om inklusion af så mange elever som muligt i normalmiljøet. Inklusionsmedarbejderen har desuden til opgave at styrke en holdningsændring på skolerne, så man tænker i inklusion frem for eksklusion af både de tosprogede børn og de børn, som har behov for specialpædagogisk bistand (specialundervisning). Af samme grund er der eksempler på kommuner, der arbejder med LP-modellen (Læ-

ringsPædagogisk Analyse). I dette arbejde søger man også at få PPR-psykologerne væk fra arbejdet med udredninger til fordel for arbejdet som konsulent for lærere i, hvordan de kan bibeholde elever i klassen, frem for at eleverne udskilles.

Der er endvidere eksempler på kommuner, der har sprogetværkspædagoger, som støtter arbejdet både på skoler og i dagtilbud.

Netop i tråd med dette er det særligt vigtigt, at tosprogsundervisningen integreres i den almindelige undervisning, hvorfor man i nogle kommuner, som nævnt ovenfor, søger at udanne de almindelige lærere i dansk som andetsprog, med henblik på at tosprogsundervisningen integreres i den almindelige undervisning, og at de tosprogede bibeholdes i den almindelige undervisning i den almindelige klasse.

5.5 Kommunale sprogcentre

I alle de seks svenske undersøgelseskommuner har man kommunale "sprogcentraler". De hedder dog noget forskelligt. I én kommune kaldes det modersmålsenheden, i en anden sprogsskolen og i en tredje center for tosprogethed.

Den fælles opgave for de svenske sprogcentraler er dels modersmålsundervisningen, dels studievejledningen til de tosprogede elever i deres undervisning. Sprogcentralerne er adskilt fra skolerne, og der er ikke noget systematisk samarbejde mellem sprogcentraler og skoler. Administrativt ligger de også langt fra skolerne. Der er snarere tale om en salgs-/købsrelation mellem skolerne og sprogcentralerne, da skolerne her køber såvel modersmålsundervisning (udgiften refunderes senere af kommunen) som studievejledning til deres tosprogede elever (som de selv betaler for).

I de danske kommuner nedlægges de kommunale sprogcentre i stigende grad, bl.a. på grund af et ønske om besparelser, men også fordi sprogcentrenes funktioner lægges ud på skolerne. Eksistensen af de svenske kommuners sprogcentraler kan således være betinget af, at kommunerne skal tilbyde modersmålsundervisning. Sprogcentralernes opgave er tæt knyttet til dette, hvor der bl.a. er behov for koordinering af modersmålsundervisningen i forhold til eleverne på kommunens forskellige skoler.

I nogle af de danske undersøgelseskommuner har man et tosprogscenter, og i andre har man haft et sådant, der støtter skolerne i deres arbejde med de tosprogede. Der er knyttet særlige konsulenter til tosprogscentret – som ikke nødvendigvis er en fysisk enhed – som fx sikrer et netværkssamarbejde mellem andetsproglærerne (dansk 2-lærerne) på skolerne, og som følger med i den nyeste viden på området og videreformidler denne til dansk 2-lærerne. Det er noget, skolerne er glade for, og i de kommuner, hvor man har nedlagt tosprogscentret af økonomiske årsager eller i inklusionstankegangens ånd, savnes det på skolerne af både lærere og skoleledere ifølge interviewene med disse.

5.6 Forvaltningen om forventninger til skolelederen

I takt med at kommunerne ønsker kvalitet i folkeskolen er der meget fokus på skolelederfunktionen. Der stilles stadig større krav til skolelederfunktionen og skolelederens opgave

med at sikre kvalitet i undervisningen. I nogle kommuner kræver man således, at skolelederen følger lærernes undervisning, *"så han ved, hvad der foregår, der har gået alt for mange lærere rundt og ikke været gode nok i mange år, det går ikke længere."* I første omgang har det måske projektkarakter. Lederens observation af undervisningen kræver således en pædagogisk faglighed, som kan være krævende for de skoleledere, som måske i mange år alene har siddet med administrativt arbejde.

I alle kommuner har man kvalitetsrapporter, hvorigennem skolernes arbejde følges, men derudover er der kommuner, som har udviklings- og resultatkontrakter med deres skoleledere.

Nogle forvaltningsledere påpeger, at de selv burde være mere ude på skolerne. Dette ville give forvaltningslederen større mulighed for at se, hvad der foregik, men også mulighed for at give skolelederen mere kvalificeret faglig sparring.

I Sverige synes der ikke at være det samme tætte samarbejde mellem forvaltning og skoler, men skolepolitikken er også et vigtigt fokusområde, som både fra kommunens og fra national side styres på en helt anden måde end i Danmark, nemlig via den statslige Skolinspektion, som besøger skoler og kommuner for at sikre, at kvaliteten er i orden. Dermed bliver det ikke alene en kommunal, men også en statslig opgave.

5.7 Lærernes efteruddannelse i andetsprogsundervisningen

Ud fra ønsket om at få så mange lærere som muligt kvalificeret i dansk 2-undervisning, således at denne integreres i den almindelige undervisning, er der eksempler på kommuner, hvor man fra centralt hold har afsat midler til at sende lærerne på et 60 timers efteruddannelseskursus i dansk 2. Det er ikke bare dansklærerne, der kommer på kursus, men også faglærere som fx fysiklærere.

Det samme gælder Sverige, hvor man i nogle kommuner og på nogle skoler søger at få så mange som muligt af de almindelige lærere på kursus i sproglig opmærksomhed i deres undervisning.

Nogle forvaltninger nævner, at også SFO-pædagogernes ressourcer anvendes her, da de tosprogede børn opholder sig en stor del af tiden i SFO. Det betyder, at også SFO-pædagogerne kommer på kursus i, hvordan de arbejder med den sproglige dimension i deres arbejde. De kommer eventuelt på samme kurser som lærerne.

Fra forvaltningernes side gives der udtryk for, at dansk 2-lærerne ikke må bruges som vikarer på skolerne, hvilket har været tilfældet, når en skole er klemmt økonomisk.

5.8 Modtagelsesklasser

Der er stor forskel mellem Sverige og Danmark med hensyn til antallet af nyankomne indvandrelever, hvilket bl.a. tydeligt ses i, hvor meget modtagelsesklasser fylder i kommunerne. Der synes at være langt flere modtagelsesklasser i Sverige, og halvdelen af undersøgelseskolerne i Sverige har modtagelsesklasser på egen skole.

I Danmark er det lidt forskelligt, hvordan man i kommunerne tager imod nyankomne indvandrerelever. I nogle kommuner får skolelederen fra forvaltningens side information om, at der er kommet en elev til skolens skoledistrikt. Det er så skolelederens opgave at kontakte familien og sammen med den finde ud af, hvilket skoletilbud barnet skal have, herunder om det skal tilbydes undervisning i modtagelsesklasse, hvis det ikke har dansksproglige færdigheder.

I andre kommuner styres det fra centralt hold, dvs. fra skoleforvaltningen, som noterer alle oplysninger om barnet, og hvor det besluttet, hvilket skoletilbud barnet skal have.

I én kommune har man haft et egentligt visitationscenter, hvor indvandrerbørnene blev indskrevet i tre måneder, hvorefter de kom i modtagelsesklasse. Men da tilgangen af nyankomne indvandrere er blevet så lille, er visitationscentret lukket igen.

Det er en stor udfordring at vurdere, hvornår et barn er parat til at deltage i den almindelige undervisning. Man arbejder hårdt på, at børnene opholder sig maksimalt to år i modtagelsesklassen. I vurderingen af hvornår et barn er parat til at deltage i den almindelige undervisning, vejledes lærerne i, hvordan de løbende gennemfører test af elevernes sproglige færdigheder.

Efter eventuel afsluttet skolegang i en modtagelsesklasse kan forældrene jf. det frie skolevalg selv vælge, hvilken skole barnet skal gå på.

Modtagelsesklasserne fungerer isoleret fra de øvrige skoler og den almindelige undervisning på den skole, hvor de er beliggende. I en kommune har man lavet forsøg med en mindre lokal skole, for netop at arbejde mere på tværs mellem modtagelsesklasse og skole. Modellen placerer modtagelsesklassen i midten af alle klasser og indskriver eleverne i de rigtige klasser fra start. Børnene går på den måde ikke i modtagelsesklassen, men i deres respektive klasser på skolen, og får derudover de nødvendige ressourcer. Eleven bliver derfor meget hurtigt knyttet til klasselæreren og klassen. Denne tænkning, at børnene er indskrevet og går i en almindelig klasse fra start, og at der ikke eksisterer et decideret rum eller modtagelsesklasse-lokale, vil forvaltningen gerne implementere i alle skoler med modtagelsesklasser.

5.9 Modersmålsundervisning og studiestøtte

Som nævnt ovenfor skal alle svenske kommuner/skoler tilbyde deres tosprogede elever modersmålsundervisning, hvis man hjemme taler et andet sprog end svensk. Undervisningen foregår typisk uden for den almindelige undervisningstid, hvilket betyder, at den ikke koordineres med eller fungerer som støtte til den almindelige undervisning. Således er samarbejdet mellem modersmålslærere og de almindelige lærere sjældent, da de ikke er på skolen på samme tid.

Det samme billede ses ikke i Danmark, hvor kun en enkelt af de udvalgte kommuner tilbyder de tosprogede elever modersmålsundervisning, og her forsøger man at nedtone den. Modersmålsundervisningen, som ikke foregår på skolen, er ikke integreret i den øvrige undervisning. I de øvrige kommuner tilbydes der ikke længere modersmålsundervisning, hvilket har økonomiske årsager, men også holdningsmæssige årsager, da man ikke er entydigt sikker på, at det er til nytte for elevernes dansksproglige indlæring.

Et særligt tilbud i Sverige er tilbuddet om studiestøtte ved "studiehandlere", som udøves af modersmåslærere. Det er set fra skolernes side en dyr ordning, da de selv skal finansiere den.

Sen är det Modersmålsavdelningen där man kan köpa en väldigt dyr studiehandledning. Alltså, vi köper den tjänsten och den är väldigt dyr. (Rektor)

5.10 Forældresamarbejdet

Den store udfordring i såvel de svenske som de danske kommuner er at få de tosprogede børns forældre med i skole-hjem-samarbejdet. Men man har ingen løsning på, hvordan det skal ske.

Problemet er også, at indvandrerforældrenes fravær især på skoler med mange tosprogede smitter af på de danske forældre, så de også mister lysten til at deltage.

Det, der sker, er, at forældrene til de danske elever bliver trætte af at komme til forældremøderne, fordi der kun sidder syv danskere og to forældre til tosprogede, som ikke siger noget. Der er ikke noget at spejle sig i. Så det er jo der, hvor vi skal ind og prøve at få dem over på denne her skole. De skal jo føle, at det er en del af deres liv det her. De skal have et tilhørsforhold til denne her skole. Jeg har ikke lige løsningen på, hvordan vi gør det, men vi må jo prøve os frem. De er vigtige for deres børn, og det er vigtigt, at de er på. (En forvaltningschef)

En forvaltningschef efterlyser i samme forbindelse en styrkelse af det løbende skole-hjem-samarbejde, som hun også mener ville styrke samarbejdet med de tosprogede elevers forældre. Men det ville kræve, at lærerne var langt mere på skolen.

Og så kommer vi ind i denne her problematik omkring tiden og ressourcerne, og det er jo også en ting. Jeg synes virkelig, at det er enormt irriterende, at lærerne er ansat på den måde, de er. De skulle være ansat 37 timer om ugen, fordi der så var tid til det i dagligdagen omkring forældresamarbejdet. Jeg synes, den bremser. De burde jo være på skolen. Skolen er jo død kl. 14:00. Der burde være liv, børn og aktiviteter. Så må vi lave arbejdsmiljøet, så de kan være der. De skal jo have arbejdsvilkår. De skal kunne lukke deres dør og have deres computer. Det må man kunne finde ud af, men vi er så traditionelle. Det handler om, at tingene skal foregå på skolen.

I en dansk kommune har man besluttet, at når et tosproget barn starter i børnehaveklassen, skal der gennemføres et indledende hjemmebesøg hos familien, så skolens lærer og forældrene hurtigt lærer hinanden at kende, og indvandrerforældrene føler sig trygge ved at komme på skolen. Disse hjemmebesøg har vist sig at være en succes, da de fremmer samarbejdet mellem indvandrerforældre og skole.

Den generelle erfaring i begge lande er, at det er lettest at få indvandererforældre med til arrangementer på skolen, hvis man på skolen arrangerer noget teater eller lignende, hvor børnene skal optræde, eller hvis det er rene sociale arrangementer med fælles spisning.

5.11 Hvorfor er skolen godt præsterende?

Politikere og forvaltningschefer i de udvalgte kommuner har forskellige forklaringer på, hvorfor netop de udvalgte skoler klarer sig godt. Forklaringerne går især på, at der er tale om god skoleledelse og engagerede lærere. Der tales desuden både om skoler, der bare kører godt og driftsikkert med stor vægt på fagligheden, og skoler, der har gjort noget ud af deres "branding", og som eventuelt også på denne måde har formået at ændre et tidligere dårligt ry.

Det ved jeg ikke, men jeg tror, at det er, fordi der er nogle meget engagerede lærere. Og så er det skolens meget stabile ledelse og den der meget driftsmæssige stabilitet. Der har været faste rammer. Alle ved, hvilken rolle de har i forhold til både undervisning og kolleger. Jeg tror faktisk, at det er stabiliteten, der er årsagen til, at de har præsteret stabilt igennem årene. Det, der så er problemet, er, at der ikke er kommet så meget udvikling.

Én af de afgørende årsager til, at skolen klarer sig så godt, er formentlig, at de har været i stand til at fastholde, at de er en skole, hvor eleverne kommer for at lære noget, og at man ikke vil acceptere, at tosprogede elever skal lære mindre end danske elever. De har dermed formået at holde fokus på, at man skal forvente mindre af tosprogede elever, og at man ikke kan forvente det samme af børn med forskellig etnicitet og baggrund. Skolen er kendetegnet ved, at de har ambitionen og har holdt niveauet fra dengang, skolen primært havde danske elever. De har formået at bevare skolens identitet og skolen som læringssted. De har arbejdet målrettet med branding af deres skole, og det har gjort skolen til en del af lokalsamfundet.

Den gør ikke meget væsen af sig. Jeg tror, der er en almindelig tilfredshed med skolen, men den ses ikke i headlines osv. Skolen har et udmærket ry. Det er en stabil skole. De gør, som man siger, bare deres arbejde.

5.12 Opsamling

Det samlede billede af kommunernes mål, forventninger og indsats i forhold til skolernes arbejde med tosprogede elever er, at kommunerne i de to lande ligger tæt op ad hinanden. Der skal være de samme mål og forventninger til de tosprogede elever som til de øvrige elever.

Der synes at være flere støttefunktioner til skolerne i Danmark end i Sverige i form af forskellige typer af konsulenter og vejledere, som er knyttet til kommunens forvaltning, og som fungerer som støtte og rådgivere for kommunerne.

Men der er to væsentlige forskelle. I Sverige skal indvandrereleverne tilbydes modersmålsundervisning, og skolerne har mulighed for at give dem studiestøtte og vejledning i forbindelse med selve undervisningen på skolen på deres eget modersmål.

6 Skolernes arbejde med de tosprogede elever

6.1 Skolernes elevsammensætning

Både de svenske og de danske skoleledere påpeger, at mange af deres tosprogede elever ikke er væsentlig forskellige fra de etnisk danske/svenske elever på skolen. Der er fagligt stærke elever blandt både de tosprogede og de dansk/svenske elever, ligesom der er fagligt svage elever blandt både de tosprogede og de dansk/svenske elever.

Der tegner sig et billede af, at det er familier med en svag social baggrund, der vælger skoler med mange tosprogede elever. Her tales der både om etnisk danske familier og tosprogede familier. Elevgruppen bliver dermed beskrevet som ens, uanset om man er etnisk dansker eller tosproget:

Billedet af de tosprogede elever er fuldstændig det samme som billedet af de danske elever. De er meget velfungerende og ressourcestærke, og nogle af de dygtigste elever i udskolingen er tosprogede. Men skolen har ligeledes socialt belastede tosprogede elever, som er traumatiserede, på samme måde som den har danske socialt belastede elever. Elevgrupperne ligner hinanden.

Den tosprogede elevgruppe har dog forskelligheder i det sproglige. Der er eksempler på både tosprogede elever, der har meget svært ved dansk, og på, at forældrene efterspørger modersmålsundervisning, da deres børn er ved at glemme deres oprindelige modersmål.

Flere af skolerne giver udtryk for, at de mere ressourcestærke elever vælger en anden skole i de større klasser, og det gælder både etnisk danske elever og tosprogede elever. Det betyder, at der er meget få ressourcestærke elever i de større klasser, der kan trække de resourcesvage elever op.

På samtlige skoler på begge sider af sundet gives der udtryk for, at det er den sociale baggrund og dermed den enkelte elevs ressourcer, der er bestemmende for, hvilket engagement der udvises i skolen fra elevernes side.

Den sociale interaktion mellem eleverne beskrives nuanceret. Der er på langt de fleste skoler et overordnet godt samspil mellem eleverne, når de er på skolen:

Man kan jo se de små piger med 27 sorte fletninger sjippe sammen med små lyshårede piger. Det ser simpelthen så dejligt ud.

Dog er der ligeledes eksempler på grupperinger mellem de etnisk danske/svenske elever og de tosprogede elever. Der tegner sig et mønster af, at samspillet mellem eleverne forandrer sig i takt med den kontekst, de befinder sig i. I klasseværelset er der et samspil, i frikvartererne kan der være et andet, og uden for skolen kan der være en tredje social konstruktion mellem eleverne. Der sker især en segregation i de større klasser.

6.2 Målsætninger og særlige initiativer

På tværs af lande og skoler ses målsætninger, som ligger tæt op ad hinanden. Kodeord er *"udvikling af elevernes faglige færdigheder"*, *"der skal tages udgangspunkt i den enkelte elev og dennes individuelle forudsætninger"* samt *"elevernes sociale trivsel på skolen skal sikres"*.

Skolernes målsætninger i begge lande afspejler ønsket om ikke at gøre de tosprogede elever til en særligt udskilt gruppe, tværtimod er integrationen vigtig. Lige så vigtigt for deres sproglige indlæring af det svenske/danske sprog er det, at andetsprogsundervisningen har samme kvalitet som den øvrige undervisning. Den største udfordring set fra alle skolers side er den sociale integration af de tosprogede elever.

Den overordnede målsætning er, at undervisningen ikke skal være anderledes for de tosprogede elever:

Der skal være den samme kvalitet i undervisningen, selvom det er dansk som andetsprog. Derefter siger vi, at tosprogede ikke skal være et problem, de skal ikke skilles ud. Vi synes ikke, det er et problem. Det er ikke udfordringen, at man er tosproget, det er, at man kommer fra et resourcesvagt hjem. (En skoleleder)

En anden faktor, der ses som central i de fleste skolers målsætning i forhold til de tosprogede elever, er, at der skal være fokus på fællesskab og integration.

I forbindelse med fokus på den sociale integration er en dansk skole med i et integrationsprojekt, hvor skolen forsøger at få de danske og etniske familier til at komme hjem til hinanden og skabe nogle fællesskaber.

Skolen har åbnet en morgencafé for forældrene, der er åben hver onsdag morgen. Den er meget besøgt, har et mangfoldigt klientel, og forældregrupperne sidder blandet sammen. Samtidig med fokus på det multikulturelle er der flere af de seks skoler, der tydeliggør vigtigheden af at fastholde de danske værdier på skoleniveau, så integrationen kan foregå:

Vi prøver at holde fast i skolekulturen, samtidig med at vi gør plads til andre kulturer.

Som led i skabelsen af fællesskabet giver de fleste skoler udtryk for, at afmystificeringen af kulturforskelle er central. Tilgangen *"Når børn møder hinanden er de farveblinde"* skal bibeholdes i hele skoleforløbet.

I lighed med de danske skoler har man på nogle af de svenske skoler i højere grad fokus på inklusionsaspektet frem for integrationsaspektet.

Jag tänker att inkludering då ska vi få med alla dom här eleverna och det betyder att jag accepterar dig, du behöver inte integrera dig, du behöver inte bli på något speciellt sätt när du kommer hit till skolan. Hur det än är så inkluderar vi dig här om du håller dig inom demokratins ramar förstås. (Rektor på en svensk skole)

6.3 Samarbejde mellem skole og den kommunale forvaltning

På begge sider af sundet udarbejdes kvalitetsrapporter på skolerne til forvaltningen.

Alle seks danske skoler har samtaler med kommunen om kvalitetsrapporten. Denne samtale bliver i de fleste kommuner kaldt kvalitetssamtalen. En samtale, hvor der som sagt tages udgangspunkt i kvalitetsrapporten. Til disse samtaler er det forskelligt, hvem der er repræsenteret fra skolen. Det kan være udelukkende skolelederen, men der er ligeledes eksempler på, at en repræsentant for skolebestyrelsen, for lærerne og for nøglepersonerne er med. Ud over kvalitetssamtalen er der eksempler på, at kommunen har en udviklingsplan, som medvirker til, at hver skole i kommunen skal udarbejde en lokalpolitisk plan, også kaldet virksomhedsplan. Denne udviklingsplan bliver fremstillet som effektiv:

Og vi kan sige, at som skolefolk er det mest relevante for os udviklingsplanen. For den er meget mere nuanceret end kvalitetsrapporten. Og der er meget mere pædagogisk tænkning skrevet ind om, hvordan vi griber ind i ting, hvad det er for nogle udviklingsprojekter, vi har i søen osv.

Flere kommuners forvaltningschefer giver udtryk for, at der kommer stadig større fokus på nødvendigheden af at komme ud på de enkelte skoler og se, hvordan en hverdag udformer sig dér. Baggrunden for dette er et ønske om at opnå forståelse for og viden om den enkelte skole, som kan anvendes i udviklingsarbejdet. Den begrænsede tidsmæssige ressource bliver dog her bestemmende for, om det kan lade sig gøre, men i den optimale situation bliver dette fremlagt som en væsentlig ting.

Der kan ikke spores det samme tætte samarbejde mellem forvaltning og skoler i Sverige. Men i Sverige eksisterer også både kvalitetsrapporter og skoleledermøder med forvaltningen, og på et par af de svenske skoler har man desuden både en kvalitetsrapport og en virksomhedsplan. Men her kommer statens Tilsynsinspektion ind som et centralt led og som den instans, der vurderer og eventuelt giver kommuner og skoler pålæg om at få særlige forhold på skolen ændret. En kritik fra Skolinspektionen har fx været, at skolerne ikke i tilstrækkelig grad anvendte "studiehandledning" som tilbud til de tosprogede elever.

Hvilken forskel et eventuelt tættere samarbejde med forvaltningen har for skolernes arbejde, kan der ikke siges noget om på det foreliggende grundlag, ud over at et tættere samarbejde også giver dels bedre mulighed fra forvaltningens side for at have et indgående kendskab til skolens dagligdag og grundlaget for dens arbejde, dels bedre mulighed for at sparre med skolelederne.

6.4 Skolernes organisering

Skolerne i Sverige og Danmark har grundlæggende samme organisering. Der er en ledelse med en eller flere ledere, som har hver deres funktioner og opgaver. Forskellen mellem de svenske og de danske skoler er, at der på nogle af de svenske skoler findes en form for kollektiv ledelse, idet der er flere ligestillede rektorer med hver sin afdeling på skolen. I den nye

svenske skolelov er det dog besluttet, at der på hver skole fremover skal være en øverste ansvarlig leder.

Den svenske skole er således langt mere afdelingsopdelt end den danske skole, hvor flertallet dog efterhånden også har en eller form for afdelingsstruktur.

I Sverige er skolerne desuden opdelt efter klassetrin, fx 1.-6. klasse (årskurs) og 7.-9. klasse. Rektorerne i ledelsen på skolen har ofte hvert sit selvstændige ansvar for en afdeling. Der synes at være længere tradition for en afdelingsopdelt skole i Sverige end i Danmark.

I Danmark er der altid én og kun én skoleleder, som til gengæld har ansvaret for hele skolens virksomhed. Man har afdelingsledere eller afdelingskoordinatorer, som varetager ledelsen eller koordinationen af den enkelte afdeling.

Kun én af undersøgelsens danske skoler er ikke afdelingsopdelt. Den begrundet sit valg med, at det er nemmere at bakke hinanden op og have et fællesskab på en skole, der ikke er afdelingsopdelt:

*Fordi jeg gerne vil have vores skole som én skole. Vi har et rigtig godt lærerværelse, som bakker hinanden op, som ikke er fremmede for hinanden. Så jeg vil meget nødig have, at vi selvom skolen ikke er så stor, pludselig får lavet nogle afdelinger. For mig er det vigtigt, at man kan bakke hinanden op. Eller bare tale sammen. Ligesom kammeratskab er vigtigt, er kollegerne vigtige. Derfor er det vigtigt for mig.
(En lærer på en dansk skole)*

Lærerne på både de danske og svenske skoler er opdelt i afdelingsteam, og inden for den enkelte afdeling kan der være endnu en lærerteamopdeling omkring fx et par klasser eller en årgang. På alle skolerne har lærerne ud over lærerteammøder en opdeling i fagteam, hvor lærere, der underviser i samme fag, mødes til fælles faglig udveksling og planlægning af faget.

I afdelingsteamene mødes lærerne til fælles planlægning, gennemførelse og opfølgning vedrørende undervisningen. I beskrivelsen virker det, som om det er det, vi kalder selvstyrrende team. Noget vi også i stigende grad har på de afdelingsopdelte danske skoler. På de svenske undersøgelsesskoler mødes disse team en gang om ugen, dvs. de har et relativt tæt samarbejde.

På de svenske skoler er der ligesom på de danske skoler en klasselærerfunktion, som har ansvaret for klassen og for planlægningen omkring den enkelte elev, herunder skole-hjem-samarbejdet.

Derudover findes der på skolerne forskellige centre. På skolerne i begge lande har man således et specialundervisningscenter, hvor elever kan få undervisning, eller hvor lærere kan få støtte til enkeltelever eller mindre grupper af elever i den almindelige undervisning.

De danske skoler har desuden AKT(AdfærdKontaktogTrivsel)-vejledere og -lærere, eventuelt organiseret i et AKT-center. Dette har de svenske skoler ikke.

Derudover har to af de danske skoler et sprogcenter, som har til opgave at styrke de tosprogede elevers danskfærdigheder. Andetsproglærerne på skolen er i disse tilfælde knyttet til sprogcentret i et nærmere defineret antal timer.

Der er imidlertid en tendens i kommuner og på skolerne til at ville opløse disse centre på grund af ønsket om at integrere andetsprogsundervisningen i den almindelige undervisning. Andetsproglærerne på skolerne på begge sider af sundet har andetsprogsundervisning som en del af deres undervisning og varetager sideløbende undervisning i andre fag på skolen.

Hvis en elev er henvist til begge centre, koordinerer de forskellige funktionslærere indsatsen for denne elev. Ambitionen er dog hurtigst muligt at afklare, hvilket center der er mest hensigtsmæssigt for den enkelte elev. I den forbindelse anvender begge lande PPR-psykologerne til at afklare, hvad der er elevens største problem. Er det indlæringsvanskeligheder, eller er det manglende dansksproglige færdigheder?

6.5 Organiseringen af andetsprogsundervisningen

Når der ingen tvivl hersker, er det i begge lande i praksis de almindelige lærere, der sammen med andetsproglærerne beslutter, om en elev skal tilknyttes andetsprogsundervisningen. Andetsproglærerne er også i begge lande tilknyttet et lærerteam, hvor man jævnligt mødes med de andre lærere i teamet. I den forbindelse er der mulighed for at drøfte eventuelle elever, der har behov for andetsprogsundervisning. Det betyder, at der ikke nødvendigvis sker en formel visitation til andetsprogsundervisning, der er noget, lærerne klarer indbyrdes, og det vurderes dernæst løbende, om de enkelte elever fortsat har behov for at modtage andetsprogsundervisning.

Det sker dog i nogle tilfælde på nogle skoler, at man gennemfører en sprogvurdering ved hjælp af en sprogtest for at se, om eleven har brug for andetsprogsundervisning.

Da der er afsat et bestemt timetal til andetsprogsundervisningen på skolerne, kan tildelingen af timer til den enkelte elev, og hvem der skal have andetsprogsundervisning, i praksis blive et spørgsmål om prioritering mellem flere mulige elever.

Typisk fordeles andetsprogstimerne især på de danske skoler på afdelinger/klassetrin, hvor indskolingen ofte får flest timer og udskolingen færrest.

På tre af de danske skoler har man tosprogskonsulenter eller tosprogskoordinatore, som står for visitationen til andetsprogsundervisningen og løbende følger med i, hvornår en elev er parat til at følge den almindelige undervisning.

Tildelingen af andetsprogstimer til eleverne er organiseret forskelligt på skolerne, bl.a. afhængigt af antallet af uddannede andetsproglærere på skolerne. Hvis der er et "korps" af andetsproglærere, som har den særlige funktion, er det alene dem, der varetager andetsprogsundervisningen.

På en afdelingsopdelt skole har man lærere i dansk som andetsprog i alle tre afdelinger. Hver lærer i dansk som andetsprog har fået tildelt syv timer, som skal uddeles til elever/klasser via planlægning med afdelingen.

På andre undersøgelsesskoler har flere lærere et kursus i andetsprogsundervisning. Det betyder, at der fx i et afdelingsteam ikke kun er én, men flere – måske alle – lærere, der kan varetage andetsprogsundervisningen. På én skole har alle lærerne, der underviser i udskolingen, fået et kursus i dansk som andetsprog. Det betyder, at de selv udarbejder deres skema og dermed selv uddeler de timer i dansk som andetsprog, de har fået tildelt, til hinandens klas-

ser/elever, da alle lærerne i denne udskoling skal være i stand til at undervise i dansk som andetsprog:

Det ligger ikke på den enkelte lærer. Det ligger på hele gruppen, hvor vi så har tildelt et antal timer.

Endelig er der skoler, hvor der er flere uddannede andetsproglærere, eller hvor alle lærere har en uddannelse eller måske et kursus i andetsprogsundervisning eller i, hvordan der arbejdes med elevernes sproglige udvikling. Dette ses på skolerne i begge lande. Den afgørende forskel er, at svensk som andetsprog er et selvstændigt fag, som man kan få sine afgangskarakterer i – i stedet for i faget svensk. Dog er det i den forbindelse bemærkelsesværdigt, at et kritikpunkt i Sverige har været, at svensk som andetsprog ofte har form af støtteundervisning i svensk for svagt præsterende elever, og ikke som det var planlagt et selvstændigt fag med særskilt fokus på andetsprogsproblematikker.

En sådan kritik betyder, at det er svært at se forskellen mellem undervisning i svensk som andetsprog (når det alligevel i praksis ikke fungerer som et selvstændigt fag) og dansk som andetsprog.

Der anvendes de samme modeller for andetsprogsundervisningen på skolerne i de to lande, nemlig følgende:

- En integreret undervisning, hvor eleverne tages ud af klassen, når de har et særligt undervisningsbehov, dvs. de deltager overvejende i den almindelige undervisning, men tages ud individuelt eller i en mindre gruppe for særlig undervisning, når der er særlige sproglige begreber, der skal læres og forstås. Når eleven ikke tages ud af klassen, er andetsproglæreren eventuelt med i den almindelige undervisning.
- En undervisning, der ligger parallelt med den almindelige undervisning, men uden at den planlægges sammen med den lærer, der underviser i dansk/svensk.
- En undervisning, der ligger parallelt med den almindelige undervisning og er planlagt sammen med den lærer, der underviser resten af klassen i dansk/svensk.

I Sverige anses især den sidste model for at være bedst, fordi den lever op til formålet med faget svensk som andetsprog, og dermed også får en selvstændig status.

På de danske skoler foretrækker man også den tredje model, fordi det betyder, at eleverne ikke mister noget af den almindelige undervisning. Men der er en udvikling henimod at bibeholde eleverne i klassen, i og med at man i stigende grad uddanner de almindelige lærere i andetsprogsundervisning. Det er her værd at bemærke, at den samme udvikling sker i Sverige.

På begge sider af sundet giver andetsproglærerne samtidig udtryk for, at man gerne i højere grad vil kunne være vejleder for sine kolleger frem for at være direkte underviser af tosprogede elever.

For mig vil det sige at kunne lidt mere. Kunne noget mere og kunne vejlede sine kolleger. Det tror jeg er en del af det, som bliver vigtigere og vigtigere. Den der med at vejlede sine kolleger. Og det vil sige, når man går ned og er med, så går man også ned for at hjælpe ens kolleger med at blive bedre til at lave et stykke arbejde. (En dansk 2-lærer)

Det er både noget med at vide mere om noget kultur, og hvad det er for nogle ting, som virker i de forskellige kulturer. Men det er også noget med, tror jeg, at have større viden om, hvad det er, der virker for de her børn, til forskel fra hvad der virker for andre børn. Og reelt er det jo ... det skulle alle mulige andre også gerne vide. På et eller andet plan. Men man har mere tid til at sætte sig ind i det, ligesom vi har det, når man har linjefag. Vejledning vil jeg hellere kalde det. Efterhånden bliver vores lærere bedre og bedre til at bruge vejledning. Det bliver mere og mere en del af det billede, man har, for det tror jeg ikke, det har været tidligere. Der tror jeg, det har været problematisk. Men vi er ved at opbygge et vejledersystem. Det gør man alle vegne. Dansk 2-lærerne skal være med til årgangsmøderne en gang om måneden og vejlede.

6.6 Lærernes kompetencer i forhold til undervisning af tosprogede

Fire ud af de seks danske skolers ledelse giver udtryk for, at deres lærere har været på forskellige kursusforløb. Der er stor forskel på, om det udelukkende er dansk som andetsproglærerne, der bliver tilbudt kursusforløb i, eller om ambitionen er, at alle lærere skal have samme efteruddannelse. De fleste kursusforløb, der bliver beskrevet, er omkring dansk som andetsprog, inklusion og tosprogsproblematikker.

Baggrunden for disse undervisningsforløb er et ønske om at give lærerne så gode redskaber som muligt til at undervise de tosprogede elever, om det så er for de specialiserede eller for alle:

Vi kunne mærke, at der var mange lærere, der ikke følte, at de var klædt på til opgaven. Derfor satte vi os for, at der vil vi tage dem på ordet og sige, så laver vi et kursusforløb. Så snakker vi med forvaltningen og siger, vil I være med til noget sammen med os. For vi har tit sendt folk af sted på kurser, hvor det så er tre fyrtårne, der kommer til at sidde og vide en masse. Men hvis man skal lave organisationsændring og sige, nu vil vi virkelig have alle i bevægelse, så skal alle også i spil. (En skoleleder)

En af skolerne har fået en konkret tildeling på 18 timers uddannelse til hver lærer:

Lærerne skal være klædt på til at løfte opgaven, så kan vi også omvendt have en forventning om, at de faktisk udfører det arbejde, de skal, og man ikke har berøringsangst ved det.

De 18 tildelte timer bliver anvendt til fire forskellige kurser, som omhandler: dansk som andetsprog i enkeltfag, læreropgaver, kulturforståelse og skole-hjem-samarbejde. Specielt forældresamarbejdet bliver centralt i uddannelsen af lærerne ifølge skolelederen på denne skole:

(...) hvordan møder vi de elever og forældre på en måde, så vi får dem mere draget ind i vores skolehverdag. For når man har ¼-del af forældrene med anden etnisk baggrund, så er det også vigtigt, at de kommer ned og føler, det er deres skole.

Det samme billede ses i Sverige på nogle svenske skoler, hvor alle lærerne får uddannelse/kursus i sprogligt fokus i deres undervisning med udgangspunkt i Gibbons teorier (Gibbons 2010).

På tre af de svenske undersøgelsesskoler har man inden for de senere år haft efteruddannelsesindsatser for samtlige lærere på skolen rettet mod svensk som andetsprog og Gibbons sprogudviklende perspektiv. Målet er, at lærerne på skolen uanset fag er bevidste om de (sproglige og kulturelle) udfordringer, man som lærer kan blive mødt med i undervisningen af tosprogede elever:

När det gäller andraspråks elever, när vi insåg att skollagen skulle förändras, då måste vi vara på banan innan. Dels hade vi en SVA-utbildning på 2,5 p som vi var klar med för tre år sen. Sen har vi haft kurs där vi har läst Stärkt språk stärkt lärande. (Rektor på svensk skole)

Der er forskellige støttefunktioner for lærerne på de udvalgte skoler, der er en integrationsvejleder på to af skolerne, og en rådgivende socialrådgiver. Integrationsvejlederen søger at motivere eleverne i "kommen hinanden ved". Integrationsvejlederen er på skolen to gange om ugen. Hun er god til at skabe disse fællesskaber på tværs og hjælper ligeledes lærerne med at fremme dette i klasserne. Integrationen er delt lidt op i form af dels fællesskabsorienteret integration, dels lærings- og undervisningsorienteret integration. Skolen er stærkere på det fællesskabs- og kulturelt orienterede område end på det læringsmæssige område.

6.7 Skoleledelsens opfølgning på lærernes undervisning

På både de svenske og de danske skoler følger skoleledelsen med i, hvordan lærerne udøver deres undervisning, og den følger op på kvaliteten af undervisningen. Et styringselement er den skriftlige form fx via lærernes årsplaner og lærersamtaler, et andet er at følge undervisningen i praksis og efterfølgende drøfte den med læreren, og et tredje er at følge med i elevernes afgangskarakterer. Sidstnævnte er let og enkelt og desuden nærliggende, fordi ambitionen på alle skoler er, at de tosprogede elever skal præstere på samme niveau som de danske/svenske elever. Dette styringselement bruges af skoleledere på begge sider af sundet.

På både de svenske og de danske skoler arbejder lærerne med planer for hele året, som er det styrende element for undervisningen af en klasse. Men danske læreres årsplaner frem-

træder langt mere formaliserede end de svenske læreres, idet de er skriftlige og ofte også ligger på skolens hjemmeside.

På nogle af de danske skoler kræver skoleledelsen således, at der sker en øget koordination af lærernes årsplaner (ved klasselæreren), således at andetsproglærernes årsplaner også indarbejdes i den samlede årsplan for klassen.

På en skole følger skolelederen undervisningen endnu tættere, idet han over flere gange observerer undervisningen og efterfølgende giver læreren sparring på hans undervisning ud fra sine observationer.

Vi laver walk-too, hvor ledelsen ud fra aftalte fokuspunkter kigger på læreren og holder opfølgende samtale med denne. Der har sidst været fokus på dansk 2. Tilbagemeldingerne er meget positive. Det er ledelsen, der selv udfører observationerne. 7-8 gange. Det er en af årsagerne til, at det fungerer godt. (En lærer)

6.8 Modersmålsundervisningen og studiehandledningen

Modersmålsundervisning

Der er stor variation i, hvordan modersmålsundervisning vægtes hos de forskellige skoler og kommuner. Samlet er det tre ud af de seks danske skoler, der giver udtryk for, at de kan tilbyde de tosprogede elever modersmålsundervisning. To ud af disse tre skoler har mulighed for at få visiteret modersmålslærere ud på skolen, hvor der kan undervises i urdu, arabisk og pakistansk. Disse to skoler har ligeledes mulighed for at få en modersmålslærer ind i timerne som støtte til den enkelte elev i forbindelse med sprogbarrieren. Denne støttefunktion bliver tildelt af kommunen.

Endvidere giver en skole mulighed for at få modersmålsundervisning, men dog på en anden skole i kommunen.

Én skole giver udtryk for at have et ønske om at kunne tilbyde modersmålsundervisning. Kommunen har dog lukket ned for denne støtte, da der var mangel på strukturering og kompetence hos de personer, der skulle stå for undervisningen. Der var endvidere eksempler på, at der blev undervist i koranen i stedet for i sproget.

De danske læreres erfaringer med modersmålsundervisning tegner et billede af, at de ikke mener, det gør den store forskel. Hvis eleven er født og opvokset i Danmark, er der ingen grund til det, men hvis eleven kommer til Danmark som 6-årig, skal der selvfølgelig anvendes sprogstimulering i eget sprog, men omgang med og brug af det danske er fortsat vigtigt.

Min oplevelse er, at de børn, som er svage på dansk, det er også dem, som er svage på deres modersmål. Og sådan er det jo. Sådan er det, og det taler man jo om, i stedet for at kalde dem 2sprogede, så kalder man dem dobbelthalvsproglige. Og der kan man så have glæde af, hvis der er en, som er dygtig, og en, som er svag på modersmålet, og så sætte dem sammen. Helt generelt så kan jeg mærke en kolossal forskel på, om de går til modersmålsundervisning ved siden af, eller de ikke går.

Det er en klar fordel. Det er også bare meget med indstilling og lyst til at lære og interesse for sproget.

I Sverige, hvor alle får tilbudt modersmålsundervisning, viser statistikker, at det kun er halvdelen af de elever, som vil kunne få modersmålsundervisning, der benytter sig af tilbuddet. Et væsentligt problem i Sverige er også at finde kvalificerede modersmåls lærere.

Især på tre af de svenske undersøgelsesskoler er modersmålsundervisningen godt udbygget. Her er det også en relativt høj andel af eleverne, der deltager i modersmålsundervisning.

Der er ikke en speciel, præcist formuleret faglig tilgang til undervisningen i modersmål, som formodentlig har meget forskellig kvalitet som følge af undervisernes meget forskellige faglige kvalifikationer.

I Sverige er der en udbredt tro på værdien af modersmålsundervisning, så det stiller lærerne ikke spørgsmålstegn ved.

Studiestøtte

Studiestøtte (studiehandledning) til de tosprogede elever er et særligt svensk initiativ, som udøves af modersmålsunderviserne til støtte for deres elevers deltagelse i den almindelige undervisning på skolen (jf. ovenfor). Imidlertid er studiestøtte udsat for en del kritik, især fordi det er en dyr ydelse for skolerne, da de selv skal finansiere den. Den svenske skoleinspektion har således kritiseret skolerne for ikke i tilstrækkelig omfang at yde studiestøtte/-vejledning til de tosprogede elever.

Studievejledning er ikke særligt anvendt på undersøgelsens skoler. Kun fire ud af de seks skoler tilbyder det.

Ud over forbeholdene i forhold til den økonomiske udgift klager skolerne over, at modersmåls lærerne ikke er integreret i skolens virksomhed og derfor heller ikke har kontakt til de almindelige lærere og dermed mulighed for at planlægge og gennemføre kvalificeret studievejledning. Når det er bedst, er der et sådant samarbejde.

Sen vi har stort samarbete mellan klasslärare och mellan oss. Så vi planerar i förväg vad ska vi jobba med i vilket ämne och vad ska vi jobba med. Och eleverna är jätteglada, dom kommer till oss, samtidigt som skolan använder oss, som brobyggare mellan våra elever och skolan, och mellan skolan och hemmet, föräldrarna. (Modersmåls lärare)

Alltså framgångsfaktorn i studiehandledning är dialogen mellan undervisande lärare och studiehandledande lärare. Vad som är viktigt är att eleven ska känna att den har nytta av detta när den är i sin ordinarie undervisning. Det är a och o tycker jag. (Rektor)

6.9 Særlige projekter og initiativer

På både de svenske og de danske skoler har man generelt fokus på elevernes læsefærdigheder, og der kører forskellige læseprojekter såsom læsebånd i 7 uger om året og 20 minutters læsning hver dag.

På både de svenske og de danske skoler har man tilbud om lektiecafé. På de svenske skoler enten med lærere på skolen eller med frivillig arbejdskraft.

Den är ju frivillig. Då kan dom gå upp till biblioteket. Det styr vi efter behov. Just nu har behovet inte varit så mer, alla vill inte mer. Men just på onsdagar, försöker jag utnyttja vuxna människor, men det är inga helpedagoger, det kallas klassmorfarorganisationen. Dom får en månads utbildning på hur man hanterar barn, och vad man ska tänka på, hur man hjälper och pratar med elever och barn. Dom är rätt duktiga. Sen har vi haft hjälp två år i rad av Linneahuset, ungdomar som utbildar sig till ungdomsledare, det har vi haft gratis. Dom är i tjugoårsåldern, dom är ännu mer populära bland ungarna. Och dom pratar med ungdomar på ungdomars sätt, det gör kanske inte klassmorfar. Men vissa av dom här barnen älskar klassmorfar eftersom dom inte har någon manlig förebild i hemmet. Så det är jävligt bra. Att dom får kontakt. Dom är jättebra på att ta ungar. (Rektor)

På de danske skoler har lektiecaféen uddannede lærere, også lærere uddannet i dansk 2. På én skole har man en særlig lektiecafé med dansk 2-lærere.

Dansk 2-lærerne skal bruge noget af deres tid på lektiecafé og finde ud af, hvornår der er mest brug for at lave lektiecafé for de årgange, som de tager sig af. Så det bliver et lidt mere flydende tilbud, end det har været tidligere. Det er ikke sikkert, det er hele året. Det kan godt være, at man siger, vi laver noget for jer de næste to måneder. Tanken hos de store er, at vi ikke siger til eleverne, at I skal på det her tidspunkt. Vi siger, hvor har eleverne brug for det, hvor er der plads til det, måske sige, det er her, vi lægger det. Nu skal I, i en periode, gøre sådan og sådan. Så lektiecaféen kommer efter eleverne, og eleverne skal ikke komme efter lektiecaféen. Det her er ikke noget, du selv ... det er ikke nødvendigvis efter skoletid. Det kan være før skoletid, i skoletiden, men også efter skoletid. Det kan også være inde i skoletiden. Det er sådan noget, lærerne går ind og vurderer på, fordi det er rent fagligt. (En lærer)

En af de svenske skoler adskiller sig fra de øvrige svenske skoler ved at tilbyde, at undervisningen foregår på elevernes eget modersmål. Dette sker enten i smågrupper eller ved at sprogslæreren deltager i undervisningen. Dette initiativ har man rigtig gode erfaringer med.

Vi lärare är till för alla, men samtidigt kan vi hjälpa lite till t.ex. i samarbete med någon elev ... (?)... jag pratar arabiska jag kan hjälpa dem som är arabisktalande med att förklara lite när det gäller fysik och matte. De kan få lite tid då sitter jag,

jag har några elever som inte varit så lång tid i Sverige och sen har jag några som varit här i fyra, fem år. Det finns några som är jättebra som hänger med och klarar sig men några behöver också få lite hjälp. (Lärare)

På nogle skoler har man mere socialt orienterede projekter. En dansk skole har et projekt kørende hver tirsdag for skolens piger. Det handler om 7-8 primært tosprogede piger fra 6. til 8. klasse, som har haft mange konflikter eller har været aggressive. Projektet er igangsat af integrationsvejlederen. De har lavet aktiviteter som dans, lektiehjælp og ture uden for skolen. Pigerne har mulighed for at snakke om deres adfærd og høre, hvordan den har indvirkning på andre. Skolen er også i gang med et skakprojekt for især mellemtrin drengene, hvilket ligeledes er en integrationsindsats.

En anden skole har et projekt med fokus på elevernes trivsel, hvor de store elever laver noget med små elever. De får et symbolsk beløb for at gøre det. De store elever har et hold af små elever, som laver forskellige aktiviteter. Det er både tosprogede og etniske danske.

Den samme type projekt ses på nogle af de svenske skoler – et kammeratstøtteprojekt, hvor nogle særligt uddannede elever kaldet "Englene" tager sig af andre elever og sørger for, at eleverne på skolen føler sig trygge.

Sen har vi Änglarna. Och Änglarna har fått en gedigen utbildning, dom kommer varje måndag och går igenom övningar för veckan och sen prövar man det i klassen. Till hösten ska vi ta detta ett steg längre eftersom vi tyckte att det blev snuttifierat med övningarna. Detta med Änglarna kommer från den södra sidan av stan, att man ska ha Änglar som ska hjälpa till. Den som var lite eldsjäl var över hos oss och dom kallade dem för Änglar så då tog vi namnet och dom är ute... (Rektor)

Englene betyder, at eleverne på skoler føler sig langt mere trygge end tidligere. På en anden skole hedder et lignende system "Here4you".

På en svensk skole har man etableret en slags faddersystem, som skal lette elevernes overgang fra modtagelsesklasse til almindelig klasse.

Men sen försöker vi här också, att dom får nån elev som vi då tycker är bra som mentor. Som hjälper dom mycket i klassen. Framförallt i början behöver dom mycket stöd. En elev som är bästa kompis med dom, det har varit rätt framgångsrikt. Jag får alltid, eller bestämmer, att nästa vecka kommer en ny elev, när vi känner oss mogna. Då tar jag upp det med den klassföreståndaren. (Rektor)

6.10 Opsamling

På både de svenske og de danske skoler og i kommunerne er der i målsætningerne for skolerne undervisning fokus på faglighed, social trivsel, individet i fokus og inklusion frem for eksklusion af elever. Der synes at være et tættere samarbejde mellem forvaltning og skoler om skolernes virksomhed i Danmark end i Sverige.

Skolerne er meget ens organiseret på tværs af sundet, dog med den forskel at nogle skoler kører med en flerleddet ledelse og dermed måske også en skarpere opdeling af skolens enkelte afdelinger, der på den måde kan have hver sin rektor.

Hvad angår organiseringen af andetsprogsundervisningen er det de samme organisationsmodeller, man anvender i de to landes skoler.

I begge lande gør skoler og kommuner meget ud af alle læreres kompetenceudvikling i andetsprogsundervisning eller i det, man kunne kalde en sprogudviklende undervisningspraksis.

I begge lande følger skoleledelsen med i lærernes undervisning og foretager kvalitetssikring af denne. Blandt andet med baggrund i kravene om mere skriftlighed i planlægningen af lærernes undervisning på de danske skoler samt nogle kommuners krav om, at skolelederen observerer lærernes undervisning kunne det tyde på, at der er en tættere ledelsesopfølgning på de danske skoler end på de svenske.

Tilbud om modersmålsundervisning og studiehandledning på de svenske skoler er noget helt særegent, men det viser sig i praksis, at det er knap så stor en succes som forventet. Kun omkring halvdelen af de elever, som er berettiget til at modtage modersmålsundervisning, benytter sig af det. Og skolerne opfatter studievejledningen som for dyr og tilbyder den ikke i det forventede omfang.

7 Lærernes undervisningspraksis

7.1 Introduktion

I det følgende redegøres især for undervisningspraksis blandt de danske lærere som et selvstændigt tema i undersøgelsen af hensyn til inspiration til undervisningspraksis af klasser med tosprogede elever.

7.2 Elevgruppen

Lærerne på skolerne gør meget ud af at beskrive, at det er en udfordring med mange tosprogede elever, men at man ikke kan se dem som en gruppe. Man må se hvert enkelt barn med dennes bestemte behov. Der bliver ligeledes givet udtryk for, at mange af de etnisk danske elever også har det fagligt svært:

Det er vel en udfordring, ikke fordi de er tosprogede, men fordi der er et eller andet ved deres baggrund, som gør, at det er en speciel måde, man skal tackle dem på. Ligesom der vil være etniske danskere, hvor man tænker, han skal tackles på den måde. Den tosprogede har måske noget andet, man skal tænke på. Så jeg tror ikke, det er en udfordring i sig selv at være tosproget. Men det er noget, man skal tænke på, hvordan er det nu, jeg tager den elev eller de forældre.

Lærerne gør det klart, at man skal fokusere på både sproget og kulturen i arbejdet med de tosprogede elever. Nogle lærere søger bevidst at inddrage de mange forskellige kulturer, der er repræsenteret i klassen, i undervisningen.

På en af skolerne er der fx en bred elevgruppe, hvor der er flere ressourcestærke tosprogede, der søger skolen. Både børn fra eget distrikt og børn fra andre skoledistrikter søger skolen. De tosprogede elever udgør ca. 40% af elevgruppen. Denne procentdel har været stabil i flere år. Gruppen af tosprogede elever udgøres hovedsageligt af somaliere, tyrkere, enkelte fra Burma, irakere, libanesere og færinge. De svage er typisk børn, der er vokset op i svage familier. Der er en pseudoproblematik omkring de tosprogede elever, da det ikke handler om ophav, men om social baggrund. Der er kultur for forståelse af forskellighed på grund af elevgruppens forskelligheder: "Vi er godt klar over, at der er elever, som ikke er klar over, hvad en solsolt er". Der er kulturelle forskelle, som gør, at man hele tiden skal indtænke forforståelse.

Skolens problematik er ikke, at eleverne kommer direkte fra deres hjemland. De er alle født her. Problematikken er ifølge interviewene med lærere og skoleledere, at der er mange tosprogede elever, der ser tyrkisk tv og ikke beskæftiger sig med dansk kultur, sprog osv., når de er uden for skolen.

7.3 Lærernes sproglige tilgang til undervisningen

Strukturen på undervisningen bliver skabt gennem hensyntagen til de svage elever, der også indbefatter de etnisk danske, samtidig med sprogtiltagelsen hos de tosprogede. Begge faktorer fokuseres der på i undervisningen:

Jeg synes, jeg gør mig mange tanker om det. Jeg synes, det er rigtig svært. Men nu er jeg så heldig, at jeg er på kursus i det, og jeg føler faktisk, at jeg er gået hen og blevet lidt klogere. Og jeg synes, at jeg har fundet ud af, at jeg har fået afklaret, at der hvor problemerne er, det er særligt i deres danske sprog, særligt i deres mundtlighed. Så jeg tænker, det er der, man skal sørge for at skabe en masse rum. Så de får produceret en masse sprog, og så man kan forsøge at vejlede dem. Og de skal arbejde rigtig meget med ordtilegnelse. Min planlægning går også meget sjældent på direkte tosprogsundervisning. Det er mere sådan, hvilke vanskeligheder har de? Og så underviser jeg nok bare ud fra det.

På en række skoler i både Danmark og Sverige har også de almindelige lærere modtaget undervisning/kurser i sprogstimulering af de tosprogede elever (jf. foregående kapitel). Nogle har taget en større eller mindre uddannelse i dansk som andetsprog, ligesom mange lærere især på de danske skoler er optaget af faglig dansk, dvs. at man har fokus på sproget dansk i alle fag.

Dette kommer både de tosprogede og de svage danske/svenske elever til gode. Som flere af lærerne siger, så er der også mange danske/svenske børn, der profiterer af den særlige sproglige opmærksomhed, som lærerne i alle fag har i forhold til at forklare fx mere abstrakte begreber på et letforståeligt sprog.

Lærerne giver her udtryk for, at der bliver anvendt andetsprogpædagogikker, selv overfor de etnisk danske elever, da det betyder, at indlæringen bliver bedre for alle:

I den almindelige undervisning tager jeg mest udgangspunkt i, at vi tilgodeser de tosprogede. Jeg kører meget min almindelige danskundervisning som DSA (dansk-2). Vi snakker mere begreber, end man ville have gjort, hvis man kun havde danske elever. Jeg bruger mere tid på ordforklaringer. Det ligger som noget generelt, jeg gør. De danske elever får det formentlig meget mere ind.

Lærerne fortæller således, at de anvender en stor del af deres undervisningstid på at tale om ord og begreber. Endvidere bruges der tid på at tale om for forståelsen af et ord eller et begreb. I ønsket om at de tosprogede elever opnår en forståelse af ord og begreber, anvendes der bl.a. billeder af ord til at illustrere deres betydning.

Undervisningen bliver i højere grad struktureret, når der er mange tosprogede elever, da lærernes indtryk er, at især de tosprogede elever har brug for struktur og klare retningslinjer for undervisningen. Det skyldes dels, at de ikke har helt samme sprogforståelse som de danske børn, dels at deres hjemmekultur ligger tættere op ad voksne, der sætter klare rammer for deres adfærd.

Også i de større klasser er der behov for opmærksomhed fra lærere i forhold til sprogstimulering, da mange af de tosprogede også i de større klasser har et begrænset ordforråd. Dog er der ikke nødvendigvis forskel mellem de tosprogede elever og de etnisk danske elever med hensyn til konkret viden.

I sprogvurderinger i 7. klasse kan lærerne således se, om eleverne har fået det ud af mellemtrinnet, som de skal have. Der bliver det meget tydeligt. Elever kan sidde i mange år og gemme sig. Man finder altid svaghederne gennem sprogvurderingen, hvorefter man kan gå ind og arbejde med eleverne på en anden måde og finde ud af, hvor hullerne er.

I den nationale læsetest viser det sig, at det ofte er i sprogforståelsen, at de tosprogede elever får det svært. Talemåder er rigtig svære. Når tingene skal forstås i sammenhæng, bliver det nemmere. Derfor skal de tosprogede elever indlære strategier, de kan anvende.

Elever, der har væsentlige svagheder, hvad angår det danske sprog, bliver sendt i sprogcenteret:

For nogle år siden havde jeg en elev, der opgav matematik, fordi hun ikke kunne forstå teksten til opgaverne. Hun kom så over i sprogcenteret og havde en specifik lærer tilknyttet i længere tid ad gangen, hvorefter hun klarede sig fint til eksamen.

Der kan ses en forskel i holdningen til indlæring hos de tosprogede elever. Ikke mange tosprogede piger dropper ud af skolen, men drengene har en tendens til at opgive. Den erfaring har både de svenske og de danske lærere. Forskellen ligger i kønnet, mener lærerne:

Hvis vi taler indlæring, så er der ingen tvivl om, at de tosprogede piger får klap på skulderen, fordi de laver lektier, mens drengene går ud af skolen.

Synet på de tosprogede elever er som nævnt i ovenstående ofte, at der er tale om elever, som er præget af mangler. Dog giver en lærer udtryk for muligheden af et andet syn:

Jeg tænker da på, i højere grad er jeg i hvert fald blevet opmærksom på, at give de tosprogede mulighed for at fortælle om deres kultur, så de bliver lige så interessante – kan man sige – som de danske. For det er jo også nyt for mig. Jeg kan jo sagtens planlægge min undervisning ud fra min viden. Men det er rigtig væsentligt at få inddraget dem, og så nogle gange få vendt billedet lidt på en måde, synes jeg. For man kan godt forsøge at se dem mere som en ressource.

Der arbejdes med begreber, som resulterer i, at de etnisk danske/svenske elever ligeledes får lettere ved det.

Jeg synes tit, man er ude for, at man tager nogle ord op, fordi man tænker, at de tosprogede de kan nok ikke det her. Og det kan de så heller ikke, men så sidder der også tre, fire, fem af de indfødte danske, og de kan overhovedet heller ikke.

Mange af de tosprogede elever kan godt læse en dansk/svensk tekst, men de forstår ikke indholdet. Eksempelvis i matematik, hvor sproget er anderledes. Her forstår de ikke meningen med, hvad de læser. Endelser og bøjninger af ord kan ligeledes være svære for de tosprogede elever. Lærerne forsøger at forklare tingene visuelt gennem eksempelvis smartboards og billeder.

Lærerne forklarer, at den model de indtil videre har haft i forbindelse med undervisning af de tosprogede elever, er et treugers forløb i indskolingen. I udskolingen er der kun korte forløb af seks ugers varighed, hvor de tages ud af klassen i tilfældige timer, når læreren i dansk som andetsprog har tid.

Ud fra lærernes beskrivelser har kulturen og elevernes sociale baggrund en tydelig indvirkning på elevernes faglige kunnen:

En anden ting er noget med deres kultur. Vi har tosprogede med forskellig kultur. Og der er nogle kulturer, de asiatiske og pakistanske børn, de klarer sig rimelig godt i skoleregi. Og der kan man måske sige noget om deres baggrund. Nogle kommer fra et middelklassemiljø, andre kommer fra miljøer, hvor man satser meget på skolen. Man kan se med de russiske børn, jeg har, de klarer sig rigtig godt. For det er forventet, at man laver lektier derhjemme. Man taler med børnene. I forhold til børn, der ikke er vant til skolen. Det er måske en del af problemet. At moderen fx ikke er stærk til at hjælpe.

Lærerne beskriver, at de anvender tosproglærerne, hvis der er noget specifikt, eleverne har svært ved:

Vi har kørt en periode med romantikken i 9. klasse. En svær periode. Ekstra svær for tosprogede. Man har læst tekster hjemme, og tosprogede kunne så gå med læreren i dansk som andetsprog ud og tygge teksten ekstra meget igennem.

Lærerne har fokus på dialog og på mange talehandlinger, hvor kroppen anvendes til at illustrere det enkelte ord. Overbygningen arbejder meget med begrebsafklaring og bl.a. cooperative learning. Der arbejdes med betydningskort med henblik på forståelse af begreber og ord.

Mange af tiltagene for tosprogede elever i undervisningen er også en hjælp for de etnisk danske børn, der er fagligt svage.

Fagligt set er eleverne mange forskellige steder i en klasse. Lærerne har fået mange input til undervisningsdifferentiering, men de har svært ved at anvende dem i rammerne:

Vi mangler, at tosprogethed er en dimension i undervisningen. Der er mange forslag, og det er godt, hvis man har en udelukkende tosprogsklasse, men sådan fungerer det ikke i praksis. Hvordan får vi klasserummet til at fungere rent praktisk? Det har manglet på kurset. Svært på 10 timer. (En lærer på en skole med en lille andel tosprogede elever)

Eksempelvis er der på en skole otte ekstra timer til en årgangslærer, som sammen med klasselæreren skal dække en række støtteopgaver (dansk, matematik, dansk som andetsprog). Næste år vil skolen lave en omfordeling, hvor der skal være tre lærere tilknyttet tre årgange med hver otte timer til særlige støttefunktioner. En lærer får fx otte timer til at dække fx dansk som andetsprog på tre årgange.

7.4 Fokus på læsning

En metode, de tosprogede elever (og andre læsesvage elever) kan anvende uden for skolen, er at læse danske bøger. Lærerne opfordrer dem til at læse bøger i deres fritid for at træne deres læsevner og læseforståelse:

Jeg har en 7. klasse, som læser en bog om ugen og skal skrive en boganmeldelse af denne. De vælger selv bogen, men den skal godkendes af mig. Jeg vejleder og forsøger at højne niveauet igennem året.

I Sverige er der også fokus på læsning, men her er man ikke bange for at sige til en elev eller en forældre (ved højtlesning), at de gerne må læse en bog på eget modersmål, både fordi man ønsker at styrke elevens eget modersmål, og fordi det at lære at læse er i fokus.

Derudover anvender lærerne læsebånd, hvor der læses tyve minutter hver morgen i syv uger om året. Generelt er der både på de danske og de svenske skoler opmærksomhed på at styrke alle elevers læsefærdigheder. Det er en opgave, der kan løses på mange forskellige måder. I 7. og 8. klasse er der en time om ugen, hvor eleverne kan læse. Man forsøger at lægge det, så alle klasser på årgangen læser samtidig. I nogle klasser er der et fast læsekvarter, hvor der er en række bøger, som eleverne kan læse videre i. Der er ikke en stringent metode, men lærerne anvender den metode, de mener er mest hensigtsmæssig for den klasse, de har.

7.5 Organiseringen af undervisningen og samarbejdet med andetsproglæreren

Især på de danske skoler organiserer lærerne undervisningen på forskellig vis for at kunne varetage elevernes forskellige støttebehov, og formodentligt også fordi andetsproglæreren oftere er med i undervisningen end i de svenske skoler, da svensk som andetsprog som nævnt flere gange er et selvstændigt fag. En måde at udnytte denne mulighed på, er at dele klassen op i to, hvor tosproglæreren hjælper den ene halvdel, der har brug for det, mens den anden halvdel arbejder selv. Hvilken model, der anvendes, kommer helt an på situationen og faget.

Andre måder at organisere undervisningen på, er paralleliseret undervisning, hvor der er to lærere i undervisningen, eller hvor eleverne kan blandes på tværs af klasserne og deles op i hold på tværs af klasser ud fra deres behov og færdigheder.

Den almindelige lærer har i gennemførelsen af sin undervisning endvidere mulighed for at trække på læsevejlederen og lærerne i specialcentret, hvorved der kommer til at være to lærere i klassen.

På nogle skoler har de almindelige lærere fået kurser i undervisning i dansk som andet-sprog, og efterfølgende er skolens andetsprogstimer fordelt ud på nogle af de almindelige lærere, dvs. man har reduceret antallet af egentlige andetsproglærere på skolen.

På disse skoler bruger nogle af lærerne deres andetsprogstimer til eksempelvis en ugentlig lektiehjælpstime med den enkelte klasse, som den pågældende lærer har. Her hjælpes eleverne med at tackle deres svagheder:

Jeg tænkte på, hvad er dansk 2-undervisning egentlig? Hvad er det, vi skal vise? Men så tænkte jeg på, at det jo netop er det, vi gør: Forforståelser, begrebsafklaring, det er hele tiden at underbygge forståelser med eksempler, eleverne kan trække frem fra et eller andet, han eller hun kan eller kender til. Det er så implicit i det, man gør, og i den måde vi kommunikerer vores undervisning på, og det er det, vi skal lære.

I overbygningen ligger andetsprogstimerne ofte uden for skemaerne, og på en dansk skole har man forsøgt at inddele eleverne i drenge- og pigehold. Der trænes i perioder med læsning og retstavning, og i andre perioder får eleverne selv lov til at byde ind med, hvad de godt kunne tænke sig.

Hvordan læreren i dansk som andetsprog skal anvendes, fastlægges mellem parterne:

Man bliver også nødt til at lytte til læreren i dansk som andetsprog, som har værktøjerne.

Metoderne, der anvendes, er dog forskellige, lige fra at dansk 2-læreren kommer ind og sparrer i klassen, og til at dansk 2-læreren tager eleverne ud af klassen:

Ovre ved mig fungerer det bedst, at de bliver taget ud, for så åbner de sig meget mere.

Det er som sagt forskelligt fra situation til situation:

Hvis jeg har tunge elever med samme problematikker, hvorfor skal de så tages ud? Jeg er ked af, når en elev i dansk som andetsprog skal tages ud af en sammenhæng, hvor de er startet. Det er synd.

Det, der er bestemmende for, hvilken måde man vælger at anvende dansk 2-læreren på, afhænger af den enkelte elev, det enkelte fag og det enkelte problem.

7.6 Opsamling

På både de danske og de svenske skoler gør de almindelige lærere meget ud af at gennemføre en "sprogudviklende praksis". Dette kommer såvel de tosprogede elever som mange etnisk danske elever til gode. I takt med dette integreres andetsprogsundervisningen i stigende grad

i den almindelige undervisning, enten ved at fordele andetsprogstimerne blandt de almindelige lærere i teamet, eller ved at andetsproglæreren er med i klassen eller kører parallel undervisning med en lille gruppe børn, hvor undervisningen er planlagt sammen med den almindelige lærer, som har den øvrige klasse.

I Sverige er andetsprogsundervisningen ikke helt så integreret, da svensk som andetsprog også udgør et helt selvstændigt fag. Dog søger andetsproglærerne også her i stigende grad at planlægge undervisningen sammen med den almindelige svensklærer, som har den øvrige klasse.

Jo flere almindelige lærere, der har en uddannelse i det "sprogudviklende perspektiv", jo mere bruger de også vejledning fra andetsproglæreren.

8 De tosprogede elevers skoleerfaringer

8.1 Hvad synes eleverne om deres skole

På elleve ud af de tolv skoler giver eleverne udtryk for, at de er glade for deres skole. De opfatter, at de lærer noget, og at der er et godt socialt miljø på skolen. Det er afgørende elementer for eleverne på begge sider af sundet.

Inte så att någon är utanför, alla känner alla, alla är trevliga.

Lärarna. Dom förklarar på ett bra sätt. Alltså undervisar på ett bra sätt. Så att man verkligen förstår vad dom säger.

Att man lär sig mycket även fast det är mycket läxor. Men det är ändå bra. Man lär sig nytt, man går inte igenom det man gjorde förr. Eleverna kommer hit och så. Det är inte massor, man bråkar inte så mycket. Dom är trevliga.

Jag tycker att skolan är den bästa i stan, dom verkligen hårda alltså, hårda men inte mot elever typ, men hårda på att plugga och sånt skit. Dom är verkligen bra.

Vi er rigtig glade for vores skole, gode lærere og vi lærer noget, og der gøres ingen forskel på eleverne.

Når man ikke er glad for at gå i skole, handler det meget om det sociale miljø og om eventuel mobning eleverne indbyrdes. På en af de svenske skoler gives der således fra elevside udtryk for, at det ikke er en god skole, fordi der finder så megen mobning sted.

Det finns mycket mobbing. Ute, folk bara slår varandra, typ du är ful. Det är så uppkäftiga.

Det är helt tvärt om i sjuan. Jag har inga vänner utom en. Jag har flera vänner i åttan än i sjuan, i sjuan är det så att det finns fem sex grupper som håller sig ihop.

Eleverne på samtlige danske skoler giver udtryk for, at deres skole er god. Der tegnes et billede af, at begrundelserne for dette er, at der er gode lærere, og at eleverne ikke føler, at der bliver gjort forskel. Eleverne føler ikke, at de bliver behandlet som en etnisk gruppe eller som værende anderledes end de danske elever.

Ud fra elevernes beskrivelser af en god skole er det således lærerne, der er bestemmende for, hvordan skolen er:

Det er en god skole, fordi det er nogle gode lærere. De er gode til at forklare.

Vi får megen hjælp, og lærerne er gode til at fokusere på en enkelt elev, uanset om han er tosproget eller dansk. De er rigtig gode til at hjælpe de tosprogede. De er der for en. Det er en rigtig god skole.

Som tidligere nævnt er en anden væsentlig faktor for, at skolen er god, italesat som værende fællesskab og tryghed:

Jeg synes, det er en god skole. Det er rart, at der er plads til alle, og at man lærer meget. Man føler sig tryk blandt kammerater.

Det nævnes ligeledes, at regler på skolen er centralt for, at det kan blive en god skole:

Det gør det til en meget bedre skole, for hvis der ikke er regler, ville det ikke være en normal skole. Så ville der være kaos.

Ud over disse beskrivelser er der dog eksempler på, at elever føler, at der bliver gjort forskel på etnisk danske og tosprogede elever. Men det er et enkeltstående tilfælde:

Jeg synes godt, det kan være irriterende, når vi muslimer faster, at nogle lærere hele tiden bliver ved med at presse på en. De må bare respektere det, vi gør. Når det er hjemkundskab, siger de, at vi skal spise. Det er vores tro, og når vi respekterer deres, synes jeg også, de skal respektere vores, så det er irriterende, at de bliver ved med at sige til os, at vi skal spise. Hvis man ikke lige hører efter, kan de også godt sige, at det er, fordi vi faster, og blive sure over det. De bliver ikke sure, hvis man ikke hører efter, når vi ikke faster. Nogle gange siger de, at vi skal gå hjem, når vi faster.

Størstedelen af de interviewede elever giver udtryk for, at de fysiske rammer er blevet dårligere på grund af besparelser:

En god skole kendetegnes af gode lærere, et godt socialt sammenhold og sjove ture. Der er ikke så mange ture. Turene blev skrottet, fordi skolen skal spare.

Endvidere giver eleverne udtryk for, at der kan være grupperinger eleverne imellem i skolen. Der er dog også her et tvetydigt billede, da der ligeledes er flere elever, der beskriver, at alle er sammen med alle.

Det overraskende element er, at trods elevernes udtalelser om, at deres skole er god, vil kun et mindretal af de interviewede elever opfordre deres kammerater til at gå på deres skole. Kun elever fra en af de seks skoler vil betingelsesløst opfordre andre til at gå på skolen:

Jeg anbefaler skolen til andre. Der er god undervisning og rigtig meget hjælp. Rigtig megen hjælp til tosprogede. Positiv skole, lærere og elever.

Elevernes begrundelser for, at de ikke vil anbefale deres skole, er blandt andet, at de ikke vil have ansvaret for det, da de ikke har set andre skoler og derfor ikke ved, om deres skole er den bedste:

Jeg har ikke været på andre skoler, så jeg vil råde andre til at komme ud og kigge på skoler og derefter vælge.

Der er ligeledes et eksempel på, at en elev ikke vil have ansvaret på grund af frygt for mobberi:

Jeg ville ikke gøre det, hvis de så kom her hen, og de blev mobbet.

På en af de svenske skoler er der en mentor, som børnene kan søge råd hos, og som har ansvaret for at tale med eleverne om faglige spørgsmål med hensyn til nutiden og fremtiden. Mentoren taler endvidere med forældrene til udviklingssamtalerne:

Mentoren taler om, hvordan det går i skolen og om, hvad der er godt for en i dette halve år. Der bliver lagt en dato for hver elev for, hvornår de skal komme med deres forældre.

Til forskel fra mentoren, hvor man udelukkende taler om de faglige ting, taler man med skolens kurator (som i Sverige på nogle skoler har funktion af støtte for elever og lærere på skolen) om de personlige ting. De fleste svenske elever giver udtryk for, at de er glade for at have en kurator. En elev beskriver her, at de er heldige at have muligheden:

Der er mange elever i Sverige, der ikke ved, hvor heldige de er, at de får en uddannelse og har en kurator, som de kan tale med.

Eleverne fra fem ud af de seks danske skoler beskriver, at der er mulighed for at få lektiehjælp på skolen. Ud fra elevernes udtalelser er det dog et mindretal af eleverne, der benytter sig af muligheden:

Der er nogle, der bruger det, men jeg bruger det ikke, fordi jeg ikke har brug for det.

Enkelte fortæller dog, at de får lektiehjælp efter skole:

Jeg bruger det til at lave mine lektier. Det er godt. Det er bedre at lave lektier på skolen end derhjemme.

To elever fra to forskellige skoler beskriver, at de har mulighed for at komme i et sprogcenter:

Sprogcenteret er der, hvor man kommer, hvis man har lidt svært ved det.

Sprogcenteret er til for de tosprogede elever. Lærerne i skolens sprogcenter afholder kurser for tosprogede elever på skolen. Alle kurser har et specifikt fagligt formål i forhold til sprog-

indlæringen. Nogle kurser er obligatoriske, andre frivillige. Nogle af kurserne vil ligge i skoletiden, mens andre vil ligge efter skoletid. Lærerne i sprogcenteret deltager ligeledes i den almindelige undervisning, hvor de fungerer som en ekstra ressource for de tosprogede elever. Lærerne kan indgå i undervisningen i klasselokalet. De kan dog også tage eleverne ud af klassen, så de tosprogede elever kan blive undervist i små grupper i skolens sprogcenter. Undervisningen foregår i tæt samarbejde med klasselærerne.

En elev fortæller, at det hjælper at være i sprogcenteret, men at han helst vil have undervisningen sammen med de andre og ikke efter skole:

Vi arbejder meget med genre. Vi arbejder også med læsefunktion. Det hjælper lidt, men nogle gange keder man sig. Jeg ville helst, mens jeg havde timer, men det er efter vores timer.

Eleverne fra 9. klasse på skolen anvender ikke sprogcenteret mere, men har været der tidligere:

(...) i de mindre klasser havde vi svært ved dansk, og så fik vi hjælp. Vi blev taget ud af klassen i to-tre uger først og så et halvt år. Det fik vi noget ud af.

På et tidspunkt havde de et frivilligt kursus i historie i 4-5 uger. Der var ret mange, der kom. Det var noget ekstra, så man kunne følge med. Det var rart. Det var efter skoletid.

Hvad angår elevernes mulighed for at tale med nogle på skolen om både faglige og personlige problemer, nævner elever fra to ud af de seks skoler, at de har en skolepsykolog. En elev beskriver, at der også er mulighed for at tale med lærerne om eventuelle problemer:

Der er en skolepsykolog, men man kan også snakke med læreren. Lærerne er meget åbne, og man kan godt tale med dem og stole på dem.

Andre elever nævner sekretæren og viceinspektøren som mulige personer at henvende sig til, hvis man har behov for at tale om eventuelle problemer. De udelukker samtidig rektor som havende denne rolle:

Vi kan gå til sekretæren, hvis vi har spørgsmål, men ikke til rektor. Viceinspektøren kan man bare gå hen og snakke med, men inspektøren, han er ikke en, man går hen til. Når man ser ham, så siger han ofte, at man skal gå ordentligt, være ordentlig og stille. Man kigger tit ned, når han kommer.

Hvad angår faglig støtte i blandt andet læsning, nævner eleverne fra to af skolerne, at de har mulighed for at få hjælp til læsningen. Der er elever, der videre beskriver, at de læser 20 minutter hver dag som træning:

Vi havde det i 7. klasse og har det nu også i 8. klasse. Det er frilæsning. Vi starter altid med det i dansk. Det er rart, når man bare læser. I 7. klasse finder man ud af,

hvilket niveau man ligger på, og så får man lov til at læse 20-30 minutter hver dag. Alle elever giver udtryk for, at det hjælper dem. Når vi har læseprøver, kan vi mærke, at det har hjulpet, og at man kan læse hurtigere.

"Stjernerunder": Stjernerunder betyder, at alle elever hver dag skal læse 20 minutter i en frilæsningsbog, der svarer til elevens læseudviklingspunkt (LUS-punkt). Klassens lærere vælger, hvornår på dagen "stjernerunden" skal placeres.

8.2 Erfaringer med undervisningsmiljøet

Sverige

I Sverige kan skolerne deles op i to grupper, når det drejer sig om elevernes erfaringer med det generelle læringsmiljø. På halvdelen af skolerne er eleverne tilfredse med læringsmiljøet og synes, at de får den støtte, de behøver, og at lærerne er rare og engagerede. Den anden halvdel er ikke fuldt ud tilfredse.

Her lidt fra de tilfredse elevers side:

Jag har haft svårt för mig innan. Nu hjälper lärarna mig för att jag ska kunna nå dom mål jag vill ha. Jag får den hjälp jag behöver. Den flesta lärarna förstår mig mer än vad de gjorde innan.

Det gick inte så bra på förra provet men sen så fick man mycket hjälp av läraren och henne, så då gick det ganska bra. Det kändes skönt, att äntligen lyckas man, det är jättebra tycker jag.

Lärarna vill verkligen att vi ska lyckas på gymnasiet inte bara få IG och sånt, dom vill att vi ska få G i alla ämnen. Så det blir bättre i gymnasiet.

Vi kan bestämma rätt mycket själva, hur det ska se ut. Vi säger vad vi inte är så bra på. Speciellt på matte. Då får man en individuell planering.

At nogle elever er utilfredse, skyldes, at de føler, at de bliver udpeget, fordi de skal have hjælp i undervisningen. Det skaber ubehag og får dem til at føle sig utilpasse og mindreværdige. De føler sig udpeget, alene fordi de er tosprogede. Hvis de skal ud af klassen, er de også bange for at miste den almindelige undervisning i klassen.

När vi började i skolan så trodde lärarna att vi inte kunde så mycket. Dom visste inte ens vad vi kunde. Så dom frågade om vi behövde extra hjälp. Jag tyckte det var dåligt, jag tycker man måste lära känna personen först innan man dömer dom.

Ja det är sant. Och behöver man extra hjälp också får man inte vara med i de andra klasserna. Det är inte alltid så. Men dom borde väl veta att hon kan så här mycket och hon behöver hjälp med det och det. Dom borde ha koll på det Vi får inte göra samma sak som i andra klassen liksom. Då vet man lika mycket. Och så får man göra lätta grejer så här, så man lär sig inte så mycket.

Muligvis kan følelsen af stigmatisering hænge sammen med antallet af tosprogede elever på skolen. Risikoen for oplevelse af stigmatisering stiger, jo færre tosprogede elever der er på skolen/i klassen.

Det samlede billede af elevudsagnene tyder på, at eleverne på tre af de svenske skoler ikke synes, at miljøet på skolen er godt:

Jag har inte lärt mig ett skit av att plugga här. Jag har inte lärt mig någonting. Alla mina kompisar från min gamla skola har typ 250 poäng, och jag är smartare än dom, och jag har typ 150. Vet inte, det känns sorgligt, det är min framtid det handlar om.

Jag skulle tycka att det vore bra om vi hade högre krav på matten, bara lite högre.

Danmark

Der beskrives flere væsentlige faktorer som værende bestemmende for, at undervisningsmiljøet kan betegnes som godt. Et centralt element er en god lærer. For at være god i elevernes øjne skal læreren være i stand til ikke at gøre forskel på eleverne. En god lærer beskrives derfor som:

En lærer, som er fair og ikke gør forskel på eleverne.

En lærer, der ikke er god, beskrives som:

Den dårlige lærer skelner mellem elever og favoriserer nogle elever.

Videre forklarer eleverne på to af skolerne, at det er vigtigt, at deres lærer er hjælpsom og har tålmodighed:

En god lærer er en, der hjælper, når man har problemer. Læreren skal have tålmodighed. Jeg har haft nogle problemer i matematik, og så er jeg glad for, at min lærer har tid til at sidde ved siden af mig og tale om det stille og roligt, så jeg forstår det.

Der tegnes ligeledes et billede af, at den gode lærer skal være forberedt, seriøs og skrap:

De gode lærere forbereder deres ting, og så er de ikke forvirrede.

De er meget skrappe, men det er godt på en måde. De er kun skrappe i undervisningen. Når de skal være det.

En god lærer er en, som kan lave sjov, men stadig være seriøs. Han skal være glad, åben og energisk og kunne forstå eleverne. Der er ikke noget værre end en autoritær og dominerende lærer. Man skal respektere eleverne, så får man respekt igen.

Dog skal den gode lærer samtidig mestre at være forstående og venlig, nærmest som en ven:

N. er en god lærer, fordi han nærmest er en ven, han forklarer, er flink og opmærksom, og han spørger til, hvordan man har det.

I forbindelse med det faglige er samtlige elever enige om, at den gode lærer skal inddrage eleverne i deres undervisning og udføre undervisning på nye og anderledes måder, så eleverne ikke kommer til at kede sig:

Der er også nogle, der får eleverne til at lave det samme hele tiden. Det er godt, hvis der kommer noget nyt og anderledes.

Den måde, der bliver undervist på. Han taler ikke bare hele tiden. Han inddrager os i samtalen.

Der er endvidere eksempler på, at den fysiske aktivitet beskrives som vigtig i undervisningen, så eleverne kan være mere kreative:

Min klasselærer er rigtig god. Hendes arbejdsmåde og den måde, hun underviser på, gør, at vi ikke skal sidde ned hele tiden. Vi kan være mere kreative, og det er bedre end bare at sidde og løse opgaver og blive træt i hovedet.

Eleverne er generelt glade for gruppearbejde, da den førnævnte inddragelse her kan finde sted:

Det er godt, når man selv får lov til at bestemme. Eksempelvis når man arbejder i grupper og selv kan vælge, hvem vi arbejder sammen med og bedre kan koncentrere os sammen med.

Med hensyn til hvordan disse grupper bliver etableret, er der forskellige holdninger. Nogle elever mener, at det er mest lærerigt at arbejde sammen med nogle, de kender, og derfor at man selv vælger den, man skal samarbejde med:

Man arbejder bedre, hvis man selv vælger sin makker.

Dog er der også eksempler på, at det kan være lærerigt at samarbejde med nogle, man ikke kender, og som læreren vælger:

Det er godt nogle gange, når klasselæreren bestemmer, hvem der skal arbejde sammen, for ellers kommer man til at arbejde sammen med den samme hele tiden. Hvis den person bliver syg, og man skal finde en anden at arbejde sammen med, så ved man ikke rigtig, hvem man skal vælge, og hvem man kan arbejde sammen med. Så lærer man også de andre i klassen bedre at kende.

Når vi får nye makkere, så lærer vi også at arbejde bedre sammen med ham eller hende. Det er godt.

8.3 Erfaringer med dansk/svensk som andetsprog

Andetsprogsundervisningen organiseres på forskellig vis i de to landes skoler. Det særlige i Sverige er, at man kan blive bedømt også på svensk som andetsprog. Men generelt er de svenske elever tilfredse med andetsprogsundervisningen, især når man bliver undervist i små grupper, og med at være sammen med andre "indvandrere".

"Det är väldigt bra faktiskt. Det är bara invandrare som går. Det är inte så stor grupp, man får mer hjälp, mer tid, och det är samma prov, samma poäng"

"Dom berömmar också lite lättare, för att i svenska bedömer dom som man är en riktig svensk, och det är hårdare. Så jag får inte riktigt lika bra betyg nu"

Eleverne fremstiller undervisningen i dansk som andetsprog forskelligt. Der ses her en tvetydighed. Nogle elever fremstiller undervisningen i dansk som andetsprog som en stor hjælp for indlæringen af det danske:

Tosprogsundervisningen har hjulpet mig rigtig meget. I vores klasse har vi ekstra dansk hver torsdag i de to første timer om morgenen, så de lektier, vi ikke rigtig kan lave selv, dem får vi hjælp til at lave af vores lærer. Det er meget godt, og der er også andre fra klassen, der kommer. Det er ikke kun tosprogede.

Men samtidig med at der er elever, der er glade for dansk som andetsprog, er der elever, der føler, at de bliver diskrimineret, når de tages ud af klassen:

Det er nogle bestemte elever, der bliver taget ud i dansk. Elever, som kan dansk som de andre, men som har grammatiske fejl og dermed gør sig mere bemærket. Her føler man sig ikke som de andre.

8.4 Erfaringer med modersmålsundervisningen og studiestøtte

En svensk elev om modersmålsundervisningen i Sverige:

Det funkar bra liksom. Vi har inte världsbästa läraren. Undervisningen där är vild, folk lyssnar inte ibland. När det väl kommer ner till att vi ska göra prov, då pluggar alla eftersom vi vet att vi inte får misslyckas. Men nästan alla lektioner är vilda. Men när det kommer till läxor och prov, då funkar det bra. Det är en stor grupp, för det kommer elever från andra skolor. Vi är typ 20 stycken.

Der fremhæves to problematiske ting ved modersmålsundervisningen, dels at den ligger uden for den almindelige undervisning, hvilket kan betyde, at det bliver en lang skoledag, og man er træt, når man skal have undervisning. En anden kritik er, at modersmålsundervisere måske har en anden dialekt end en selv, og det gør det svært at forstå modersmålsunderviseren:

Det har varit bra men det har varit bra, men en sak är dåligt, vi har inte samma dialekt. Vi pratar olika, han har svårt att förstå mig, och jag honom. Det var krångligt. Jag har svårt att förstå honom, så fattar jag inte nått utav det han säger. Vi får böcker, för alla i min grupp har samma dialekt, men han förstår inte oss och vi förstår inte honom. Vi har fått böcker som är på vår dialekt som han förstår. Vi har typ inte fått tillgång till att byta.

Om studiestøtten (studiehandledningen):

Då förstår man bättre. Om du inte förstår en text översätter din lärare. Då förstår du vad innehållet är, då kan man lära sig bättre. Man har extratid, inte i klassrummet, under rasten. Man bokar tid, utifrån ett schema. Det är en bestämd dag och en bestämd tid. Varje vecka.

Hvad modersmålsundervisning angår, er eleverne fra denne skole de eneste, der beskriver denne undervisning. En elev fortæller her, at den ikke har haft effekt på ham:

Ja, jeg har læst tyrkisk, men jeg synes ikke, at det hjalp mit danske. Så kom der en ny lærer, og så gad jeg ikke mere.

8.5 Oplevelse af skolens sociale miljø

Det sociale miljø på de svenske skoler opleves forskelligt af eleverne.

Jag skulle nog säga att det finns mer dåligt än bra med denna skola. Som sagt, respekt för läraren finns inte. När dom kommer och säger tyst ingen bryr sig, samma sak med mössor och mobiler, ingen bryr sig. Om dom pratar för mycket säger läraren gå ut och dom inte går ut, får dom en chans till och en chans till.

Ibland är det galet och ibland är det bra, eller alla skriker, slåss, bråkar. Sen blir möten, jag vet inte om vad.

Man vill inte göra så att man syns, hellre hålla en låg profil.

Der tegner sig desuden et nuanceret billede af det sociale miljø på de danske skoler. Der er eksempler på, at eleverne har det godt socialt i klassen, når der ikke er klikker og mobning:

Ja, alle er sammen på kryds og tværs af nationaliteter. Der er ingen sociale problemer i klassen.

Vi er på lige fod. Vi har ingen klikker. Vi er venlige mod hinanden, og vi er stille i timerne.

En anden skole har en klub for eleverne i henholdsvis 4.-7. klasse og 7.-9. klasse efter skoletid. Eleverne fra denne skole giver udtryk for, at der kun har været få tilfælde af mobning eller udelukkelse af elever, og at årsagen ikke har været etnicitet. Tonen blandt eleverne er blevet bedre gennem årene:

I vores klasse holder drilleriet op, hvis man siger stop. Vi har snakket om, at det skal være sådan, og det bliver overholdt.

Der er ligeledes eksempler på klasser, hvor de tosprogede og de etnisk danske elever grupperer sig:

Ja, danskerne sidder for sig selv og udlændingene sidder sammen. Tit er vi begyndt at sidde i grupper. Det er blandet med drenge og piger. Efter skolen er der også klikker. Nogle gange kan man godt være sammen med de andre, men for det meste er det os fire piger og så tre drenge, der også er udlændinge. Der er en dreng, der sidder meget for sig selv. Der er ret meget mobning. Der er en, der er flyttet fra vores klasse og over på en anden skole, fordi han blev mobbet.

På en af skolerne har eleverne en lærer, der hjælper dem, hvis der er sociale problemer:

En af lærerne kan give hjælp til sociale problemer m.m. Hende kender vi alle sammen, man ved, hun er der. Og så laver hun god kakao.

8.6 Forældrestøtte

Det er ikke kun forældrene, der hjælper med lektier, det kan også være søskende, tanter, onkler m.m. Nogle kan slet ikke hente hjælp nogen steder fra.

När det gäller matten frågar jag läraren. Vi har matte varje dag, så det krävs att man jobbar lite hemma också. Om man ska plugga till ett prov brukar jag fråga mina föräldrar. Min mamma är jättebra på matte, och min syster. Jag får jättemycket hjälp hemma. Min mamma är ekonom, och det hjälper mycket när jag har frågor om samhället och ekonomi.

Eleverne påpeger, at de får hjælp derhjemme, men det kan være svært både af sproglige årsager, og fordi forældrene har lært fx matematik på en anden måde end dem.

När man frågar sina föräldrar, för dom har räknat på ett annat sätt, för dom kan inte hjälpa, så kommer man hit.

Sen är det, typ såhär plus, minus, delat med, det har typ ett annat namn på vårt språk det kan skapa problem. Man fattar liksom inte. Man säger liksom, om man pratar om en rektangel, man måste förstå vad en rektangel är, rita och hålla på.

Eleverne fortæller også, at det af og til er dem, der må hjælpe deres forældre og ikke omvendt.

Samtlige elever på de danske skoler giver udtryk for, at en eller begge forældre kan dansk, men at det primært er modersmålet, der bliver talt i hjemmet med forældrene, og dansk, der bliver talt med søskende. Derfor er det ofte sproget, der er en barriere for, at forældrene kan hjælpe med elevernes lektier.

Eleverne har desuden forskellige forudsætninger for at få hjælp til lektierne af deres forældre. Nogle elever giver udtryk for, at det er svært, da deres forældre har lært andre metoder, end eleverne lærer i den danske skole.

Jeg får mest hjælp af lærerne. Det er lidt svært, fordi man bruger forskellige metoder i Iran og Aserbajdsan, for eksempel i matematik. Det er lidt svært at forklare, men de regner stykker ud på forskellige måder.

Andre elever har mulighed for at få hjælp af deres forældre:

Jeg får hjælp, men nogle gange klarer jeg det selv, og så er der også lærerne. Mine forældre kan hjælpe mig med de fleste fag. Matematik er nok det letteste fag at få hjælp til.

Hvad angår fremmøde til forældremøder giver eleverne udtryk for, at deres forældre gerne vil komme. Det vigtigste for forældrene er dog skole-hjem-samtalerne, hvor de kan få at vide, hvordan det går med deres børn:

De synes, at skolen er noget, der skal passes. De vil også gerne vide, hvordan det går, til skole-hjem-samtalerne. Hvad man er god til, og hvad man mangler noget støtte til, så de kan hjælpe.

8.7 Ambitioner for fremtiden

Forældre forventningerne kan være høje og svære at leve op til.

Dom vill att man ska bli typ värsta doktorn. Alla importiska (invandrare, förf. anm.) drömmer om att dom ska bli doktor. Deras föräldrars dröm är att sonen, barnet ska bli doktor.

Man har ju sagt till dom flera gånger att man inte vill bli läkare, till sist fattar dom, så säger dom något annat. Min farsa säger att jag ska bli läkare, jag säger nej. Då säger mamma istället att jag ska bli tekniker. Dom säger helt olika saker.

Min mamma vill fortfarande att jag ska bli doktor. Min pappa säger bli vad du vill.

Eleverne påvirkes af deres forældre i deres valg af fremtidig uddannelse. Forventningerne kan være høje, fx at de skal være læge, jurist eller ingeniør.

Jag skulle vilja bli doktor. Jag ska inte bli doktor, jag ska bara ta utbildningen och sen göra något annat. Nej. Men jag kan inte jobba som det, herregud. Jag kanske ångrar mig när jag blir stor. Men jag kan inte operera och så, herregud, nej inte sånt. Men kanske för barn, kanske barnavdelningen. Jag vill bli dansare.

Der er stor spredning i elevernes fremtidsplaner. Flertallet vil dog gerne på universitetet, og en forholdsvis stor procentdel ønsker at læse medicin.

Forældrenes påvirkning af, hvad eleverne gerne vil i fremtiden, bliver tildelt forskellige betydninger. De fleste forældre vil gerne have, at deres børn får en uddannelse:

Mine forældre vil have det bedst med, at jeg får en uddannelse.

Samtidig giver andre elever udtryk for, at deres forældre ikke påvirker dem med hensyn til fremtiden:

Mine forældre er åbne for, hvad jeg gør. De har tillid til, at jeg gør det rigtige.

Flere elever beskriver, at der er en sammenhæng mellem, hvilken uddannelse deres forældre har, og hvilken de selv gerne vil have. En elev er eksempelvis påvirket af sin far og hans erhvervsrettede karriere: "Jeg har allerede søgt og er kommet ind på HTX Sukkertoppen. Starter efter sommer."

8.8 Opsamling

De erfaringer, eleverne har præsenteret, har overordnet bidraget til at tegne et billede af, hvad en god skole er for tosprogede elever. De centrale faktorer, der er bestemmende for, at en skole er god, udgøres – ud fra elevernes udtalelser – af oplevelsen af, at der ikke er forskelsbehandling blandt eleverne og fra lærernes side, oplevelsen af fællesskab og tryghed samt gode lærere. Den gode lærer defineres af eleverne som læreren, der ikke gør forskel på eleverne, som er hjælpsom, tålmodig, forberedt, seriøs og skrap, men samtidig flink, sjov og forstående.

I undervisningen skal den gode lærer ikke udelukkende stå og tale, men inddrage eleverne, så de ikke keder sig. Der skal være alsidighed i undervisningen, så den ikke udføres på samme måde i hver time. Afslutningsvist giver eleverne udtryk for, at gruppearbejde er den arbejdsform, de bedst kan lide. Hvordan grupperne bliver skabt, er der dog forskellige holdninger til. Nogle elever vil gerne arbejde med deres venner, mens andre gerne vil arbejde med nogle, de ikke kender, så de lærer nye mennesker at kende.

Hvad angår støtteforanstaltninger til elever, beskriver størstedelen, at de omkring det faglige har mulighed for at få lektiehjælp. Det er dog de færreste, der benytter sig af muligheden. To danske skoler har et sprogcenter, som eleverne anvender.

Med hensyn til personlig støtte har samtlige elever mulighed for at gå til skolepsykologen omkring personlige problemer, og i Sverige til en mentor eller en kurator. I nogle tilfælde skal eleverne bestille tid, men der er også eksempler på åben rådgivning. Derudover er der elever, der giver udtryk for, at de har mulighed for at tale med enkelte lærere om personlige ting.

Hvad angår andetsprogsundervisning, tegner der sig et nuanceret billede, da nogle elever giver udtryk for at være glade for det, mens andre beskriver, at de føler sig anderledes end de øvrige elever, når de bliver taget ud af klassen eller skal have undervisning efter skole. Videre fremstiller eleverne modernmålsundervisningen, som den er udformet på skolerne på nuværende tidspunkt, som havende ingen effekt.

Afslutningsvist vises der – ud fra elevernes udtalelser – et nuanceret billede af det sociale miljø på skolerne, da der her er eksempler på både klasser med grupperinger og klasser, hvor alle elever er sammen med hinanden. Der er eksempler på forskellige indsatser for at styrke det sociale, eksempelvis mægling og klubber, hvor elever kan være sammen efter skole.

Med hensyn til forældre støtte til eleverne er der her en forskellighed, da hovedparten af eleverne giver udtryk for, at de ikke kan få hjælp til lektierne af deres forældre på grund af sprogbarrieren, mens andre elever beskriver, at deres forældre ofte godt kan hjælpe, dog for det meste i matematik.

Med hensyn til hvad eleverne gerne vil i fremtiden, er der tale om en bred vifte af erhverv, fra mekaniker til læge. En stor del af eleverne vil dog gerne i gymnasiet og derefter læse medicin på universitetet. Der er desuden forskellige beskrivelser af forældrenes forventninger til eleverne. Lige fra ingen forventninger til store forventninger om læge, advokat eller lignende. Afslutningsvist er der flere eksempler på en sammenhæng mellem forældrenes uddannelse, og hvad eleverne ønsker at uddanne sig som, dog er dette kun gældende for et mindretal.

9 Opsamling: Skitsering af ligheder og forskelle

A - Ligheder	Danmark og Sverige
Staten	<ul style="list-style-type: none"> • Der opstilles fælles mål og trinmål for alle fag inklusive dansk/svensk som andet-sprog.
Kommunen	<ul style="list-style-type: none"> • Den organisatoriske og politiske opbygning er ens i de to lande. • Det er kommunen, der er "skoleejer". • Det er kommunen, der skal sikre, at de centrale mål opfyldes. Den kan desuden opstille egne mål. • Tildeling af økonomiske midler efter elevernes socioøkonomiske status, hvori indgår kriteriet "indvandrer". • I nogle kommuner findes et sprogcenter/en sprogskole (i Sverige er modersmålslærerne tilknyttet sprogskolen). • Man har ansat andetsproglærere på skolerne. • Det kan være svært at få kvalificerede andetsproglærere. • Der er særlige tilbud til nyankomne indvandrerelever i form af modtagelsesklasser/forberedelsesklasser.
Skolen	<ul style="list-style-type: none"> • Skolerne skal udarbejde kvalitetsrapporter (i Sverige kvalitetsredegørelse fra 2011). • Skolen har opstillet egne mål samt strategier for at nå målene. • I Sverige er skolen afdelingsopdelt (hvilket den også er i stadig flere skoler i Danmark) og lærerne er organiseret i team. I Sverige "arbejdsgrupper", i Danmark "afdelingsteam", som har regelmæssige møder og samarbejder om børn og undervisning. Man underviser hovedsageligt i egen afdeling, men faglærerne går på tværs af afdelinger. • Der er især fokus på styrkelse af elevernes læsefærdigheder. • Specialpædagogisk tilbud/tilbud om specialundervisning. • Psykologisk bistand. • Opmærksomhed på, at skolen skal have positive høje forventninger til børnene.
Skoleledelsen	<ul style="list-style-type: none"> • Ledelsen følger elevernes læring via diverse prøver og karakterer og ved jævnlig snak med lærerne. • Ledelsen har MUS-(MedarbejderUdviklingsSamtaler)-samtaler med alle lærerne.
Lærerne	<ul style="list-style-type: none"> • Lærerne samarbejder i større eller mindre grad med andetsproglærerne. Supervision ved andetsproglæreren anvendes mindst.
Undervisningen	<ul style="list-style-type: none"> • Flere skoler har sendt lærerne på kursus i intensiv sprogundervisning/sprogstimulering/andetsprogpædagogik. • Alle lærere er opmærksomme på, at den sproglige opmærksomhed er vigtig i klasser med tosprogede elever, dvs. grundig forklaring af begreber. • Dette fokus kommer alle elever til gode. • Der er typisk en klasselærerefunktion, især i de yngste klasser. • Der er lektiecafé på skolen.
Eleverne	<ul style="list-style-type: none"> • Eleverne vil helst selv være aktive, og er ikke glade for lærere, der "forelæser" meget.
Forældrene	<ul style="list-style-type: none"> • Forældrene deltager især, når der er tale om selskabeligt samvær og optræden ved eleverne.

B – Forskelle	Danmark	Sverige
Staten	<ul style="list-style-type: none"> • Tosprogs-task force. • Kommunen må selv beslutte, om den vil tilbyde modersmålsundervisning til elever fra lande uden for EU. • Børnehaveklassen er obligatorisk i Danmark. 	<ul style="list-style-type: none"> • Skolinspektion, som udarbejder rapport om, hvorvidt skolerne opfylder centrale mål og kvalitetskriterier. • Alle børn har ret til modersmålsundervisning. • Værdi i at kunne sit eget modersmål. • Der er mangel på modersmålslærere. • Især elever med stærk social baggrund deltager i modersmålsundervisningen. • Man kan gå til prøve i svensk som andet-sprog (i stedet for svensk), og prøvekarakteren tager mere udgangspunkt i indholdet end i den sproglige korrekthed.
Kommunen	<ul style="list-style-type: none"> • I flere kommuner har man en spredningspolitik med henblik på fordeling. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tilbud om modersmålsundervisning, hvis der er minimum fem elever finansieret af kommunen.
Skolen		<ul style="list-style-type: none"> • Tilbud om "studiehandledning" ved modersmålslærerne. Denne er dog svær at få – det er også en økonomisk udgift for skolen, som skal købe sig til det. • Mentorer (meget lig klasselærerprincippet) til grupper af de ældste elever. Mentorerne støtter eleverne fagligt og personligt. • Kuratorordning, hvor elever og forældre kan hente støtte til mere personlige og sociale problemer. • Eleverne kan på en af skolerne selv vælge, hvilket niveau de vil undervises på.
Ledelsen	<ul style="list-style-type: none"> • Altid en ansvarlig skoleleder, som kan have en viceskoleinspektør og eventuelt afdelingsledere. • På nogle skoler følger skolelederen undervisningen ved overværelse af undervisningen og i et vist omfang ved gennemgang af lærernes skriftlige årsplaner. 	<ul style="list-style-type: none"> • Der er skoler med kollektiv ledelse, dvs. der er fx tre sideordnede rektorer, som er ansvarlige for hver sin afdeling (fx årskursus 1-2, årskursus 3-6, årskursus 7-9).
Lærerne	<ul style="list-style-type: none"> • Der skal udarbejdes skriftlige årsplaner for undervisningen i de enkelte fag. Klasselæreren koordinerer disse. De følges op af skolelederen. Nært lærersamarbejde om den enkelte klasse. • Afdelingsteamet mødes typisk en gang månedligt. • Der er typisk et årgangsteam eller klasseteam, som mødes jævnligt (en gang månedligt/hver 14. dag). • Lærerne planlægger undervisningen sammen med andetsproglærerne, således at der er fælles fokus på de samme em- 	<ul style="list-style-type: none"> • Der er eksempler på, at lærerne er på skolen i 35 ud af deres 40 timer. • Afdelingsteamet mødes typisk en gang ugentligt. • Der er kun begrænset samarbejde mellem de almindelige lærere og andetsproglærerne.

B – Forskelle	Danmark	Sverige
	<p>ner.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De almindelige lærere integrerer andetsprogsundervisningen i deres almindelige undervisning. 	
Undervisningen	<ul style="list-style-type: none"> • Der arbejdes med faglig dansk, dvs. man er opmærksom på at lære eleverne at tale, skrive og læse dansk. 	<ul style="list-style-type: none"> • Der er eksempler på at man undervises i fx matematik på sit modersmål, hvis man har svært ved svensk. "Den faglige indlæring skal ikke hæmmes af, at man ikke forstår sproget".
Eleverne	<ul style="list-style-type: none"> • Det vægtes at børnene først og fremmest lærer dansk. 	<ul style="list-style-type: none"> • Børnene støttes i at udvikle deres modersmålskompetencer såvel i førskolen som i skolen. • Eleverne har færre undervisningstimer end i Danmark.
Forældrene		<ul style="list-style-type: none"> • Forældrene opfordres til at læse bøger med børnene på deres eget modersmål eller fortælle historier på eget modersmål (hvis de selv som forældre ikke kan læse).
Aktiviteter i øvrigt	<ul style="list-style-type: none"> • Lektiecafe med uddannede lærere. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lektiecafé med frivillig arbejdskraft, men også med uddannede lærere.

10 Konklusioner på den samlede undersøgelse

10.1 Undersøgelsens konklusioner

Det overordnede formål med projektet er at *"... bidrage til at vurdere, hvilke indsatser der kan forbedre indvandrererelevs faglige resultater"* i folkeskolen.

Dette gøres ved at sammenligne undervisningen og rammerne for undervisningen på de danske skoler med de svenske skoler, idet indvandrererelever gennem flere år har vist bedre præstationer målt på præstationer i PISA-test i Sverige end i Danmark. En forskel som imidlertid var udlignet i den seneste PISA-undersøgelse fra 2009.

I begge lande er der gennemført dels registerbaserede kvantitative undersøgelser, dels kvalitative casestudier af seks skoler i henholdsvis Danmark og Sverige. Skolerne er udvalgt ud fra deres præstationer, som ligger stabilt på eller over gennemsnittet målt på indvandrererelevs prøvekarakterer i 9. klasse. I casestudiet undersøges disse skoler i forhold til deres evne til at "løfte" de tosprogede elever fagligt.

Målet med den foreliggende rapport er derfor at undersøge, hvordan der arbejdes med tosprogede elever i de to lande, herunder hvilke forskelle der er mellem de to lande, og hvad der især kan antages at have betydning for indvandrererelevs faglige præstationer.

Konklusionen på den samlede undersøgelse er, at det især er holdninger til, rammer for og betingelser omkring undervisningen og tilgangen til indvandrererelevs modersmål og kultur, der udgør en forskel mellem Danmark og Sverige. I Sverige, hvor alle indvandrererelever tilbydes modersmålsundervisning, vægtes det således højt, at eleverne mestrer deres eget modersmål, som forudsætning for at de kan lære svensk. Og selvom den kvantitative analyse ikke kan give fuldstændigt håndfaste svar med hensyn til årsags-virkningssammenhænge, så indikerer den, at der kan være en sammenhæng mellem deltagelse i modersmålsundervisning og elevernes læseforståelse i Danmark, og elevernes niveau i svensk og matematik i Sverige, når der er taget højde for elevernes socioøkonomiske baggrund.

Desuden må det bemærkes, at de tosprogede elever kan vælge svensk som andetsprog som selvstændigt fag, hvor det faglige indhold frem for den svensksproglige korrekthed vægtes højt. Eleverne kan endvidere vælge at få afgangskarakterer i faget svensk som andetsprog frem for i faget svensk. På nogle svenske skoler får eleverne tilbud om undervisning i udvalgte fag på eget modersmål.

Endelig kan eleverne i Sverige få særlig studievejledning på eget modersmål med henblik på at støtte deres indlæring. Studiestøtten kan fx foregå ved støtte i selve undervisningen eller ved støtte til lektielæsningen.

I det følgende redegøres kort for konklusionerne i de to undersøgelsesdele, nemlig henholdsvis den kvantitative registerbaserede undersøgelse og den kvalitative casebaserede undersøgelse.

10.2 Konklusioner på den kvantitative undersøgelse

Resultaterne af den kvantitative undersøgelse viser, at der er en række faktorer både i elevens baggrund og med hensyn til skolefaktorer, som har samme betydning for elevernes resultater i Danmark og Sverige. Men der er også resultater og forskelle, som peger mod indsatser, der kan medvirke til at forbedre indvandrerelevens faglige resultater i Danmark.

Tilrettelægning og organisering af modersmålsundervisning er vigtigt

Selvom analysen ikke kan bære en egentlig årsagsfortolkning i streng forstand, så peger resultaterne af den kvantitative analyse på, at der kan være en sammenhæng mellem deltagelse i modersmålsundervisning i Danmark og elevernes læseforståelse, samt at indvandrerelever, der modtager modersmålsundervisning i Sverige, klarer sig bedre i både svensk og matematik.

Tilbuddet om modersmålsundervisning i Danmark er meget forskelligt fra kommune til kommune. I Sverige spiller modersmålsundervisning en meget mere fremtrædende rolle og har en helt anden og mere positiv status end i Danmark.

Det vil derfor være relevant nærmere at undersøge forskelle i rammer og vilkår for modersmålsundervisning på tværs af danske kommuner og mellem Danmark og Sverige, for at belyse under hvilke betingelser modersmålsundervisning kan være med til at forbedre indvandrerelevens faglige resultater.

Undgå høje koncentrationer af elever med uddannelsesfjern baggrund eller indvandrerbaggrund på skolerne

Resultaterne peger på, at elevsammensætningen har betydning for, hvordan indvandrerelever klarer sig. På skoler med høj indvandrerkoncentration (>60%) klarer indvandrereleverne sig mindre godt i matematik end på skoler med lav andel (<20%). Indvandrerelevens karakterer i dansk kan derimod ikke påvises at være påvirket af indvandrerkoncentrationen. Desuden er der en ulempe forbundet med at gå på en skole med mange elever fra lavt uddannede hjem. Det gælder specielt karaktererne i matematik, som er kraftigere påvirket end dansk karaktererne. Resultaterne tyder således på, at en undgåelse af høje koncentrationer af elever med uddannelsesfjern baggrund eller indvandrerbaggrund på skolerne kan medvirke til at forbedre elevernes faglige præstationer (særligt i matematik).

Mere målrettet indsats med hensyn til oprindelse

Resultaterne af den kvantitative analyse peger på, at elever fra Tyrkiet, det øvrige Vestasien (fx Syrien, Jordan, Kuwait) og Somalia klarer sig mindre godt i Danmark end i Sverige, når der tages højde for forskelle i elevernes socioøkonomiske baggrund. Tilsammen udgør elever fra disse tre oprindelseslande/-regioner næsten 30% af indvandrereleverne.

For at kunne iværksætte en målrettet indsats ville det være relevant at undersøge nærmere, hvorfor disse grupper klarer sig mindre godt i Danmark end de tilsvarende grupper i Sverige.

10.3 Konklusioner på den kvalitative undersøgelse

Der anvendes i de to lande forskellige terminologier for elever med anden etnisk baggrund end dansk/svensk. I statistikker anvendes betegnelsen indvandrererelever, når forældrene begge er født i udlandet og barnet eventuelt også. Denne gruppe elever udgør kun en begrænset del af de elever, der i det følgende omtales som tosprogede elever, og som også omfatter elever, som selv eller hvis forældre begge er født i Sverige/Danmark, men hvor man i hjemmet taler et andet modersmål end svensk/dansk.

De største problemer/udfordringer i begge landes undervisning af tosprogede elever anses for at være følgende: Tosprogede elever mangler især sproglige færdigheder, og de tosprogede elevers forældre er svære at få aktivt med i skole-hjem-samarbejdet. I begge lande er der tradition for et udstrakt skole-hjem-samarbejde, hvilket de fleste indvandrere ikke kender fra deres oprindelsesland.

De to lande står således over for de samme udfordringer, men der er særligt én forskel, nemlig at tilgangen til undervisningen af de tosprogede elever er vidt forskellig i de to lande. I Sverige støtter man de tosprogede elever i at lære og mestre eget modersmål, inden eller samtidig med at de lærer svensk. Desuden tilbydes de tosprogede elever studiestøtte ved modersmålsunderviserne, som går ind og støtter eleverne enten i selve undervisningen i skolen eller ved fx at hjælpe dem med lektielæsningen.

Den sidste afgørende forskel er, at de tosprogede elever kan vælge faget svensk som andetsprog frem for svensk. I faget svensk som andetsprog vurderes eleverne på et andet grundlag end i faget svensk, idet der er knap så høje krav til den svensksprogede korrekthed, hvad angår grammatik og lignende. Her tæller det indholdsmæssige i højere grad i karaktergivning.

Alle tosprogede elever skal have tilbudt modersmålsundervisning i Sverige

I Sverige har kommunerne pligt til at tilbyde indvandrerereleverne undervisning i deres modersmål, hvis der inden for kommunen kan samles minimum fem indvandrererelever, som ønsker undervisning i samme modersmål, også i de tilfælde, hvor eleverne ikke kommer fra et EU-land (inden for EU har man pligt til at tilbyde eleverne undervisning i eget modersmål). I Danmark er det kommunerne selv, der beslutter, om de vil tilbyde indvandrerereleverne modersmålsundervisning. I begge lande finansieres modersmålsundervisningen af kommunen, og ikke af den enkelte skole. I begge lande foregår modersmålsundervisningen uden for den normale skoletid og er ikke en integreret del af den almindelige undervisning.

Holdningen til de tosprogede og deres andetsprog/modersmål og kultur synes gennemgående at være anderledes i Sverige i forhold til i Danmark. I Danmark er man meget optaget af, at børnene skal lære dansk og dansk kultur, mens man i Sverige i lige så høj grad er optaget af at støtte eleverne i at beherske deres modersmål og bevare deres oprindelige kultur. For eksempel opfordres forældre på nogle skoler til at læse bøger højt derhjemme på børnenes eget modersmål.

Forskningen omkring betydningen af, at indvandrerbørn skal kunne beherske deres eget modersmål, før de lærer et andet sprog, er ikke entydig. Den foreliggende registerbaserede

undersøgelse peger dog på, at der kan være en sammenhæng mellem deltagelse i modersmålsundervisning og elevernes færdigheder (jf. ovenfor).

Studievejledning/-støtte i Sverige

I Sverige har man i kommunerne og på skolerne et helt særligt tilbud i form af studievejledning på elevens modersmål ved modersmålsundervisere. Det forventes, at modersmålsunderviserne arbejder tæt sammen med skolens almindelige lærere, men det sker sjældent. Studievejlederens opgave er bl.a. at hjælpe og støtte eleven i dennes skolearbejde. Det kan ske ved en form for støtte ved deltagelse i undervisningen, og det kan også ske ved støtte til lektielæsning. I praksis viser det sig imidlertid, at de tosprogede elever ofte ikke får tilbudt studiestøtte, da det er skolerne selv, der skal finansiere studiestøtten ved modersmålsunderviseren, og skolernes økonomiske ressourcer – ifølge dem selv – er knappe.

Med henblik på at tage idéen op i Danmark vil det være oplagt at undersøge betydningen af studievejledning for elevernes indlæring og faglige præstationer.

Modtagelsesklasser i begge lande

I begge lande tilbydes sent ankomne indvandrerelever uden kundskaber i dansk/svensk optagelse i modtagelsesklasser med maksimalt tolv elever, hvor fokus især er på, at eleverne lærer opholdslandets sprog. Der er ingen forskel i organiseringen af modtagelsesklasserne i de to lande, ej heller i at eleverne skal lære opholdslandets sprog. Generelt er der desuden en maksimal grænse på to år for, hvor lang tid eleven kan gå i modtagelsesklassen, før han/hun skal videre ud i den almindelige grundskole.

Dansk/svensk som andetsprog i begge lande, men med forskellig status

I begge lande tilbydes undervisning i dansk/svensk som andetsprog. Målet er, at eleverne skal lære det danske/svenske sprog samt den danske/svenske kultur og de samfundsmæssige værdier af hensyn til deres sociale integration. I begge lande er der nationale fælles mål og trinmål for andetsprogsundervisningen. Målene i de to lande ligger tæt op ad hinanden.

I begge lande er det skolelederen, der sammen med forældre og elev vurderer, om en elev har brug for andetsprogsundervisning, og det vurderes løbende, om den enkelte indvandrer-elev fortsat har behov for andetsprogsundervisning, idet de prøves og/eller vurderes på deres sproglige kompetencer, eventuelt ved hjælp af diagnostiske test.

De to lande har de samme modeller for, hvordan andetsprogsundervisningen organiseres. Enten er den integreret i den almindelige undervisning (typisk i de små klasser), eller den finder sted uden for den almindelige undervisning (typisk i de større klasser). I begge lande synes andetsprogsundervisningen at fungere som støtteundervisning i forhold til at lære dansk/svensk.

I Sverige kan indvandrerleverne altså ligesom i Danmark få andetsprogsundervisning (i svensk/dansk), men en væsentlig forskel er, at de i Sverige kan vælge svensk som andetsprog som fag, dvs. de kan få deres karakterer i faget svensk som andetsprog, og de kan gå op i faget svensk som andetsprog til afgangsprøven i 9. klasse i stedet for i faget svensk (jf. ovenfor). Kort sagt er svensk som andetsprog et selvstændigt fag. Dette kan forklare, hvorfor de sven-

ske sent ankomne indvandrerelever bl.a. klarer sig bedre i prøvekarakterer end de danske sent ankomne elever. I nogle danske kommuner og på nogle danske skoler tilbydes også indvandrersprog som valgfag i de store klasser, men det indgår ikke som prøfefag.

Et tættere lærersamarbejde i Danmark end i Sverige

I lyset af denne forskel, at svensk som andetsprog i højere grad fungerer som et selvstændigt fag, er der en vis forskel på lærersamarbejdet om og synet på andetsprogsundervisningen i de to lande, men der er også ligheder. Lighederne først: Der arbejdes i begge lande ud fra tre modeller for tilrettelæggelsen. Den kan være integreret i den almindelige dansk/svenskundervisning, i kraft af at andetsproglæreren deltager i undervisningen, eller at den almindelige lærer har kompetencer i undervisning af dansk/svensk som andetsprog. Den kan også gennemføres ved, at en elev eller en gruppe elever undervises uden for klasseværelset/uden for den almindelige undervisning. Tredje model er supervision til de almindelige lærere i deres undervisning i klasser med tosprogede elever. De to første modeller anvendes i lige høj grad i de to lande, mens den tredje er en model, man ønsker fremmet i begge lande. Andetsprogsundervisningen som en integreret del af undervisningen gennemføres især i de mindre klasser.

Der er som sagt forskel på lærersamarbejdet om undervisningen i de to lande. Det gennemgående i Danmark er, at undervisningen i dansk som andetsprog tilrettelægges i nært samarbejde med de almindelige lærere i de pågældende fag. Der undervises således ikke alene i dansk som andetsprog, men også i dansk som andetsprog fx i forbindelse med matematik, når der er vanskelige matematiske faglige begreber, som skal læres og forstås. Da svensk som andetsprog har en lidt anden status i Sverige, er der ikke det samme tætte samarbejde, da svensk som andetsprog opfattes som et selvstændigt fag, mens det i Danmark opfattes som en integreret del af den almindelige undervisning, hvor eleverne i andetsprogsundervisningen især skal lære eleverne det danske sprog og de faglige begreber på dansk.

En interessant ting er her, at eleverne på nogle svenske skoler undervises i de faglige fag såsom fysik på eget modersmål, fx arabisk, da man mener, at deres manglende svensksproglige færdigheder ikke må gå ud over elevernes faglige indlæring.

En undersøgelse af betydningen for elevernes faglige resultater af at kunne modtage faglig undervisning på eget modersmål bør også være et vigtigt fokuspunkt i den kommende forskning på området.

Litteratur

- Abrahamsson, T. & P. Bergman (2005): *Tankarna springer före... Att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS-förlag.
- Andersen, S.C. & M.K. Thomsen (2011): Policy Implications of Limiting Immigrant Concentration in Danish Public Schools. *Scandinavian Political Studies*, 34(1), 27-52.
- Böhlmark, A. (2008): Age at Immigration and School Performance: A Siblings Analysis Using Swedish Register Data. *Labour Economics* 15(6), 1366-1387.
- Center for Applied Linguistics (2009): *SIOP Model Professional Development*. (Presentation material). Washington DC.
- DØRS (2007): *Dansk Økonomi, Efterår 2007*. Kap. IV, De Økonomiske Råd.
- Egelund, N. & B.S. Rangvid (2005): *PISA København 2004*. AKF.
- Egelund, N. & T. Tranæs (red.) (2008): *PISA Etnisk 2005. Kompetencer hos danske og etniske elever i 9. klasse i Danmark 2005*. 2. udgave. Rockwool Fondens Forskningsenhed.
- Egelund, N. (2008): *PISA København 2007*. SFI.
- Egelund, N., C.P. Nielsen & B.S. Rangvid (2011): *PISA Etnisk 2009*. AKF.
- Gibbons, P. (2006): *Stärk språket, stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2010): *Lyft språket, lyft tänkandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hyltenstam, K. (2007): Modersmål och svenska som andraspråk. I: *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Skolverket, kapitel 3.
- Jarl, M. & L. Rönnberg (2010): *Skolpolitik. Från riksdagshus till klassrum*. Malmö: Liber.
- Jarl, M., H. Kjellgren & A. Quennerstedt (2007): Förändringar i skolans organisation och styrning. I: Jon Pierre (red.): *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups. 23-48.
- Jensen, P. & A. W. Rasmussen (2008): *Immigrant and Native Children's Cognitive Outcomes and the Effect of Ethnic Concentration in Danish Schools*. Working Paper 20. Rockwool Fondens Forskningsenhed.

- Kane, T. & D. Staiger (2002): Volatility in School Test Scores: Implications for Test-Based Accountability Systems, in Ravitch, D. (ed.) *Brookings Papers on Education Policy 2002*, Brookings Institution, Washington, D.C.
- Kroll, J. (2009): The Consequences of Bilingualism for the Mind and the Brain. *Psychological Science in the Public Interest*. 10(3): i-ii.
- Liberg, C. (2007): Läsande, skrivande och samtalande. I: *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Skolverket, kapitel 2.
- Lindensjö, B. & U.P. Lundgren (2000): *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm. Stockholm: HLS Förlag.
- Quennerstedt, A. (2006): *Kommunen – en part i utbildningspolitiken?* Diss. Örebro universitet: Örebro Studies in Education.
- Rangvid, B.S. (2006a): *Elevsammensætning i Københavns Kommunes folkeskoler belyst ved PISA København-data*. AKF Forlaget.
- Rangvid, B.S. (2006b): *Modersmålsundervisning i Københavns Kommunes folkeskoler belyst ved PISA København-data*. AKF Forlaget.
- Rangvid, B.S. (2008): *Skolegennemsnit af karakterer ved folkeskolens afgangsprøver: korrektion for social baggrund*. AKF Working paper, 2008(1), AKF.
- Rangvid, B.S. (2010a): *Undersøgelse af højt præsterende skoler. Udpegning af skoler til den kvalitative undersøgelse – bilagsbind*. AKF.
- Rangvid, B.S. (2010b): Source country differences in test score gaps – Evidence from Denmark. *Education Economics*, 18(3):269-295.
- Rossell, C. (2009): *Does Bilingual Education Work?* Texas Public Policy Foundation.
- Sandell, M. (2004): *Lära sig kan alla, men inte på samma sätt!* Malmö: Gleerups.
- SKL (2010): *Nyanlända elevers utbildning – goda exempel från tio kommuner*.
- Skolinspektionen (2010): *Språk- och kunskapsutveckling för elever med annat modersmål än svenska*. Rapport 2010:16.
- Skolverket (2005a): *National Assessment and Grading in the Swedish School System*.
- Skolverket (2005b): *Skolor som alla andra? Med fristående skolor i systemet 1991-2004*. Rapport 271. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2008): *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet*. Rapport 321.
- Skolverket (2009): *Allmänna råd för arbetet med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Thomas, W. & Collier, V. (1997): *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Thomas, W. & V. Collier (2002): *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Final Reports, Center for Research on Education, Diversity and Excellence, UC Berkeley.
- Timm, L. (2008): *Danmark har ondt i modersmålet. En kortlægning af kommunernes modermålsundervisning i skoleåret 2007/2008*. Dokumentations- og rådgivningscenteret om racediskrimination (DRC).
- Undervisningsministeriet (2009): *Fælles mål 2009 – indvandrersprog*. Faghæfte 31, Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 33.
- Undervisningsministeriet (2009): *Fælles mål 2009 – Dansk som andetsprog*. Faghæfte 19, Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 21.

English Summary

Jill Mehlbye, Beatrice Schindler Rangvid, Britt Østergaard Larsen, Anders Frederiksson, and Katrine Sjørslev

The teaching of bilingual pupils in Denmark and Sweden

In recent years, Danish and Swedish schools have differed in their approach to pupils of immigrant background. At the same time, the academic performance of pupils of immigrant background in schools at primary and lower secondary level in Denmark has been lagging behind that of Danish pupils, which contributes to restricting their opportunities as regards further education and in the labour market.

This report investigates differences and similarities in the approach to the teaching of pupils of immigrant background in Denmark and Sweden, with a view to contributing new knowledge to assist in assessing what measures might improve immigrant pupils' academic performance. No systematic studies have previously been made of the differences between the two countries' respective approaches to the teaching of pupils of immigrant background. The project arrived at its findings partly from register-based analyses and partly from qualitative analyses in the form of document studies and case studies of twelve schools, six in Denmark and six in Sweden.

The register-based statistical study had two components. The first examined whether aspects of immigrant pupils' ethnic or social background, school-specific factors or mother-tongue instruction affected immigrant pupils' results in Denmark in comparison with those of immigrant pupils in Sweden. The second component furnished the statistical basis for the selection of schools for inclusion in the qualitative part of the study to be conducted at six schools in each of the two countries. The schools were selected among those where, over a period of years, pupils of immigrant background had exhibited a stable performance either at or above the average level in relation to immigrant pupils at other schools.

With the exception of the analysis of the significance of mother-tongue instruction for immigrant pupils in Denmark (which employed PISA data), the statistical analyses in this study were based on Danish and Swedish register data. The analyses were performed by estimating multiple regression models in which it was sought to isolate the effect of the separate factors on the pupils' exam grades.

The qualitative study examined differences in legislation on schools, local authorities' policies and targets for schools, and the teaching at the schools. Data was collected by means of document studies of the national policies on education of immigrant pupils in the two countries, and by conducting a qualitative comparative study of the educational provision for immigrant pupils in Danish and Swedish schools. The study considered organisational, managerial, competence-related, didactic and pedagogical aspects, and any special programmes or initiatives that might influence the ability of a school to achieve good academic results for its bilingual pupils. As part of the study, qualitative interviews were conducted with pupils,

teachers, school heads, education authority managers and special resource personnel, and local politicians in 12 schools and local authorities in Denmark and Sweden.

Principal conclusions

The conclusion of the study as a whole is that it is particularly in attitudes, policies and conditions relating to immigrant pupils' mother-tongue and culture that the differences between Denmark and Sweden stand out most clearly. The findings of the quantitative study further suggest that the policies for mother-tongue instruction are not unimportant if mother-tongue instruction does indeed have a bearing on the pupils' academic achievements in Danish/Swedish and Mathematics.

When the situation in Danish and Swedish schools is examined more closely, marked differences emerge in attitudes towards immigrants' culture and language. In Sweden, considerable importance is attached to the pupils' achieving mastery of their own mother-tongue as a precondition for being able to learn Swedish. Considerable importance is also attached to the acquisition of academic skills and knowledge rather than correctness of language in "Swedish as Second Language".

Not only do all bilingual pupils have the option to study their own mother-tongue as a subject, but they can also opt for the subject "Swedish as Second Language", where importance is attached to the other skills and knowledge comprised in the subject syllabus rather than to Swedish linguistic correctness. In addition, they can elect to be awarded school leaving grades for both "Swedish as second language" and "Mother-tongue instruction". Moreover, at some schools pupils are offered instruction in selected subjects in their own mother-tongue.

A further finding of the quantitative study is that participation in mother-tongue instruction in Denmark may improve pupils' reading comprehension. Immigrant pupils who receive mother-tongue instruction in Sweden also do better in both Swedish and (particularly) in Mathematics.

Moreover, pupils in Sweden can receive special support provided in their own mother-tongue to assist their learning. This assistance may take the form, for example, of support within lessons or support for doing homework.

It was found by the study as a whole that it was especially the policies relating to the pupils' use of their own mother-tongue and instruction in it that constituted a difference between Denmark and Sweden. Investigation is needed into what are the policies and conditions under which mother-tongue instruction and inclusion of pupils' mother-tongue and culture in a wider sense are most effective.

Bilag A: Bilagstabeller vedr. Del 1

Tabel AP1 **Oversigt over datagrundlag for analyser af modersmålsundervisning i Danmark**

	PISA K 2004	PISA E 2005	PISA K 2007	I alt
Dansk oprindelse	0.73	0.73	0.71	0.71
Ikke-dansk oprindelse	0.27	0.27	0.29	0.29
- Indvandrer	0.11	0.12	0.07	0.07
- Efterkommer	0.17	0.15	0.21	0.21
Ikke-tosproget	0.75	0.77	0.73	0.73
Tosproget	0.25	0.23	0.27	0.27
Modersmålsundervisning	0.18	0.19	0.19	0.19
- MMU 1-4 år	0.09	0.11	0.09	0.09
- MMU 5 år og derover	0.08	0.07	0.07	0.07
- Missing antal år MMU	0.01	0.00	0.03	0.03
Antal observationer i alt	2352	3925	2565	8842
Antal elever – folkeskole	1639	3280	1806	6725
Antal elever – ikke-dansk oprindelse	663	1248	737	2648
Antal skoler	83	113	85	281

Tabel AP2 **Deltagelse i MMU blandt elever med anden etnisk baggrund**

	PISA K 2004	PISA E 2005	PISA K 2007	I alt
Modersmålsundervisning	0.55	0.58	0.51	0.56
- MMU 1-4 år	0.30	0.38	0.28	0.34
- MMU 5 år og derover	0.22	0.20	0.17	0.20
- Missing antal år MMU	0.03	0.00	0.06	0.02
Antal observationer	516	1142	539	2197

Tabel AP3 Forskelle i baggrundskarakteristika mellem elever med/uden deltagelse i modersmålsundervisning

	MMU	Ingen MMU	Statistisk sikker
Pige	0.55	0.50	*
Indvandrer	0.36	0.46	*
Efterkommer	0.64	0.54	*
Tosproget	0.85	0.75	*
Kernefamilie	0.76	0.67	*
Antal søskende	2.73	2.51	*
Mor har fuldtidsarbejde	0.30	0.33	
Far har fuldtidsarbejde	0.45	0.42	
Mor – ingen udd. el. grundskole	0.62	0.55	*
Mor – gymnasial udd.	0.08	0.09	
Mor – erhvervsudd.	0.03	0.05	
Mor – videreg. udd.	0.19	0.24	*
Far – ingen udd. el. grundskole	0.47	0.43	*
Far – gymnasial udd.	0.09	0.11	
Far – erhvervsudd.	0.13	0.09	*
Far – videreg. udd.	0.22	0.27	*
Antal observationer	1222	975	
	0.56	0.44	

Note: * betyder, at det er statistisk sikkert (på 5%-niveau), at der er en forskel mellem elever, der henholdsvis har og ikke har modtaget MMU.

(Fortsat)	MMU	Ingen MMU	Statistisk sikker
<i>Kulturel kommunikation: Hvor tit sker det, at dine forældre ... (1=aldrig – 5=flere gange om ugen)</i>			
Diskuterer politiske el. sociale emner med dig?	2.59	2.50	
Diskuterer bøger, film eller fjernsynsprogrammer?	2.92	2.81	
Lytter til klassisk musik med dig?	1.79	1.61	*
<i>Social kommunikation: Hvor tit sker det at dine forældre ... (1=aldrig – 5=flere gange om ugen)</i>			
Diskuterer, hvordan det går dig i skolen?	4.13	4.03	
Sidder og spiser et hovedmåltid sammen med dig?	4.45	4.29	*
Bruger tid på at tale med dig?	4.30	4.18	*
<i>Uddannelsesressourcer: Har I følgende i hjemmet ...</i>			
En ordbog?	0.96	0.95	
Et stille sted at læse/studere?	0.82	0.80	
Et skrivebord til at læse/studere ved?	0.90	0.88	
Lærebøger?	0.38	0.37	
<i>Kulturelle besiddelser: Har I følgende i hjemmet ...</i>			
Klassisk litteratur?	0.24	0.26	
Digtsamlinger?	0.26	0.25	
Kunstværker?	0.43	0.46	

Note: * betyder, at det er statistisk sikkert (på 5%-niveau), at der er en forskel mellem elever, der henholdsvis har og ikke har modtaget MMU.

Tabel AP4 Resultater for regressionsanalyse for elever med anden etnisk baggrund – Sammenhæng mellem MMU og læse-/matematiksore

		"Rå" sammenhæng		Sammenhæng kontrolleret for social baggrund mv.	
Læsescore	Alle – Modersmålsundervisning	6.56	(1.50)	9.06*	(2.40)
	PISA 2004	-6.38	(-0.88)	-4.00	(-0.51)
	PISA 2005	14.68*	(2.16)	11.18*	(2.04)
	PISA 2007	4.67	(0.58)	7.71	(0.98)
Matematiksore	Alle – Modersmålsundervisning	4.38	(0.75)	6.12	(1.18)
	PISA 2004	-19.11*	(-2.35)	-14.10	(-1.39)
	PISA 2005	14.64	(1.44)	0.99	(0.13)
	PISA 2007	7.24	(0.78)	18.55	(1.83)

Note: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$ og t-værdier angivet i parenteser. Standardfejl korrigeret for klynger på skoleniveau.

Tabel AP5 Regressionsresultater (koefficienter) for lineær regression af læsescore

	Model (1)		Model (2)		Model (3)	
Modersmålsundervisning	6.56	(1.50)	9.52*	(2.31)	9.06*	(2.40)
Pisa 2004			1.98	(0.24)	5.47	(0.70)
Pisa 2005			-		-	
Pisa 2007			13.32*	(2.22)	5.00	(0.87)
Pige			21.47***	(5.25)	23.08***	(5.96)
Dreng			-		-	
Indvandrer			-15.93***	(-3.86)	-12.72**	(-3.18)
Efterkommer			-		-	
Antal søskende			-5.21***	(-3.97)	-5.05***	(-3.85)
Førstefødt blandt søskende			5.77	(1.26)	5.80	(1.30)
Kernefamilie			-15.31	(-0.91)	-3.47	(-0.23)
Anden familietype			-		-	
Mor har fuldtidsarbejde			23.78***	(5.31)	20.16***	(4.96)
Mor har ikke fuldtidsarbejde			-		-	
Far har fuldtidsarbejde			-5.16	(-1.33)	-5.33	(-1.44)
Far har ikke fuldtidsarbejde			-		-	
Mor – ingen udd. el. grundskole			-		-	
Mor – gymnasial udd.			24.16**	(3.04)	17.52*	(2.28)
Mor – erhvervsudd.			26.75**	(3.10)	19.04*	(2.40)
Mor – videreg. udd.			31.66***	(6.02)	21.38***	(4.19)
Far – ingen udd. el. grundskole			-		-	
Far – gymnasial udd.			27.83***	(4.01)	21.85**	(3.34)
Far – erhvervsudd.			10.02	(1.48)	5.76	(0.90)
Far – videreg. udd.			34.76***	(6.13)	24.48***	(4.23)
Diskuterer politiske el. sociale emner med dig					7.48***	(4.86)
Diskuterer bøger, film eller fjernsynsprogrammer					2.79	(1.94)
Lytter til klassisk musik med dig					-7.31***	(-4.93)
Diskuterer, hvordan det går dig i skolen					-4.20*	(-2.11)
Sidder og spiser et hovedmåltid sammen med dig					7.70**	(3.02)
Bruger tid på at tale med dig					-2.35	(-0.85)
En ordbog					22.73	(1.93)
Et stille sted at læse/studere					9.38	(1.80)
Et skrivebord til at læse/studere ved					3.78	(0.52)
Lærebøger					1.05	(0.24)
Klassisk litteratur					14.15**	(2.98)
Digtsamlinger					-18.65***	(-4.05)
Kunstværker					7.56*	(2.12)
Antal bøger i hjemmet					7.80***	(4.23)
Constant	399.18***	(98.20)	369.92***	(39.86)	308.73***	(18.57)
Observations	2197		2196		2196	
R ²	0.0012		0.1414		0.2364	
N_clust	212.00		212.00		212.00	

Note: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$ og t-værdier angivet i parenteser. Standardfejl korrigeret for klynger på skoleniveau. For alle variabler er desuden inkluderet en tilhørende indikatorvariabel, der angiver, om variabelen er (u)oplyst.

Tabel AP6 Regressionsresultater (koefficienter) for lineær regression af matematikscore

	Model (1)	Model (2)	Model (3)
Modersmålsundervisning	4.38 (0.75)	8.23 (1.54)	6.12 (1.18)
Pisa 2004		1.98 (0.24)	5.47 (0.70)
Pisa 2005		-	-
Pisa 2007		3.15 (0.44)	-1.98 (-0.28)
Pige		-23.41*** (-4.02)	-24.35*** (-4.41)
Dreng		-	-
Indvandrere		-11.50* (-2.15)	-9.37 (-1.69)
Efterkommer		-	-
Antal søskende		-2.88 (-1.69)	-2.50 (-1.49)
Førstefødt blandt søskende		5.74 (0.94)	7.69 (1.31)
Kernefamilie		-3.18 (-0.12)	-4.20 (-0.17)
Anden familietype		-	-
Mor har fuldtidsarbejde		29.01*** (5.00)	25.29*** (4.62)
Mor har ikke fuldtidsarbejde		-	-
Far har fuldtidsarbejde		-4.70 (-0.85)	-4.05 (-0.75)
Far har ikke fuldtidsarbejde		-	-
Mor – ingen udd. el. grundskole		-	-
Mor – gymnasial udd.		37.84*** (3.78)	30.24** (2.95)
Mor – erhvervsudd.		43.21*** (3.35)	33.70* (2.49)
Mor – videreg. udd.		41.92*** (5.52)	34.05*** (4.56)
Far – ingen udd. el. grundskole		-	-
Far – gymnasial udd.		0.02 (0.00)	-6.40 (-0.63)
Far – erhvervsudd.		2.52 (0.26)	-0.71 (-0.08)
Far – videreg. udd.		14.38 (1.88)	3.38 (0.44)
Diskuterer politiske el. sociale emner med dig			5.49** (2.62)
Diskuterer bøger, film eller fjernsynsprogrammer			4.58* (2.30)
Lytter til klassisk musik med dig			-3.75 (-1.90)
Diskuterer, hvordan det går dig i skolen			-6.58* (-2.30)
Sidder og spiser et hovedmåltid sammen med dig			8.53* (2.41)
Bruger tid på at tale med dig			-3.10 (-0.85)
En ordbog			34.43* (2.18)
Et stille sted at læse/studere			4.04 (0.65)
Et skrivebord til at læse/studere ved			19.80 (1.84)
Lærebøger			3.88 (0.69)
Klassisk litteratur			14.89* (2.38)
Digtsamlinger			-16.60** (-2.88)
Kunstværker			0.61 (0.13)
Antal bøger i hjemmet			4.34 (1.76)
Constant	396.46*** (77.93)	376.41*** (30.91)	304.92*** (12.64)
Observations	1263	1263	1263
R ²	0.0005	0.1394	0.2339
N_clust	208.00	208.00	208.00

Note: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$ og t-værdier angivet i parenteser. Standardfejl korrigeret for klynger på skoleniveau. For alle variabler er desuden inkluderet en tilhørende indikatorvariabel, der angiver, om variabelen er (u)oplyst.

Tabel AP7 Regressionsresultater (koefficienter) for lineær regression af læsescore inklusive skolevariabler

	Model uden skolevar.		Model med skolevar.	
Modersmålsundervisning	9.06*	(2.40)	8.66*	(2.30)
Pisa 2004	5.47	5.48	5.48	5.48
Pisa 2005	-			
Pisa 2007	5.00	(0.87)	4.99	(0.92)
Pige	23.08***	(5.96)	23.87***	(6.13)
Dreng	-			
Indvandrer	-12.72**	(-3.18)	-14.14***	(-3.66)
Efterkommer	-			
Antal søskende	-5.05***	(-3.85)	-4.84***	(-3.68)
Førstefødt blandt søskende	5.80	(1.30)	7.09	(1.62)
Kernefamilie	-3.47	(-0.23)	0.55	(0.04)
Anden familietype	-			
Mor har fuldtidsarbejde	20.16***	(4.96)	18.38***	(4.50)
Mor har ikke fuldtidsarbejde	-			
Far har fuldtidsarbejde	-5.33	(-1.44)	-4.63	(-1.23)
Far har ikke fuldtidsarbejde	-			
Mor – ingen udd. el. grundskole	-			
Mor – gymnasial udd.	17.52*	(2.28)	16.74*	(2.19)
Mor – erhvervsudd.	19.04*	(2.40)	19.64*	(2.49)
Mor – videreg. udd.	21.38***	(4.19)	20.05***	(3.91)
Far – ingen udd. el. grundskole	-			
Far – gymnasial udd.	21.85**	(3.34)	21.92***	(3.35)
Far – erhvervsudd.	5.76	(0.90)	6.06	(0.93)
Far – videreg. udd.	24.48***	(4.23)	23.56***	(4.10)
Diskuterer politiske el. sociale emner med dig	7.48***	(4.86)	7.39***	(4.82)
Diskuterer bøger, film eller fjernsynsprogrammer	2.79	(1.94)	2.73	(1.95)
Lytter til klassisk musik med dig	-7.31***	(-4.93)	-6.95***	(-4.80)
Diskuterer, hvordan det går dig i skolen	-4.20*	(-2.11)	-4.28*	(-2.15)
Sidder og spiser et hovedmåltid sammen med dig	7.70**	(3.02)	7.59**	(3.00)
Bruger tid på at tale med dig	-2.35	(-0.85)	-1.94	(-0.70)
En ordbog	22.73	(1.93)	23.26*	(2.02)
Et stille sted at læse/studere	9.38	(1.80)	10.39*	(2.04)
Et skrivebord til at læse/studere ved	3.78	(0.52)	4.06	(0.56)
Lærebøger	1.05	(0.24)	0.22	(0.05)
Klassisk litteratur	14.15**	(2.98)	13.29**	(2.80)
Digtsamlinger	-18.65***	(-4.05)	-18.04***	(-3.96)
Kunstværker	7.56*	(2.12)	6.79	(1.95)
Antal bøger i hjemmet	7.80***	(4.23)	7.44***	(4.03)
Elev-lærer-ratio			4.07***	(3.52)
Andel af læreruddannede			78.80	(1.33)
Andel af linjefagsuddannede dansklærere			-3.15	(-0.25)
Constant	308.73***	(18.57)	192.35**	(3.22)
Observations	2196		2196	
R2	0.2364		0.2489	
N_clust	212.00		212.00	

Anm.: For alle variabler er desuden inkluderet en tilhørende indikatorvariabel, der angiver, om variabelen er (u)oplyst.

Tabel AP8 Regressionsresultater (koefficienter) for lineær regression af matematikscore inklusive skolevariabler

	Model uden skolevar.		Model med skolevar.	
Modersmålsundervisning	6.12	(1.18)	6.03	(1.18)
Pisa 2004	5.47	5.47	5.47	5.47
Pisa 2005	-	-	-	-
Pisa 2007	-1.98	(-0.28)	-2.16	(-0.31)
Pige	-24.35***	(-4.41)	-23.34***	(-4.28)
Dreng	-	-	-	-
Indvandrer	-9.37	(-1.69)	-10.63	(-1.92)
Efterkommer	-	-	-	-
Antal søskende	-2.50	(-1.49)	-2.51	(-1.47)
Førstefødt blandt søskende	7.69	(1.31)	8.83	(1.55)
Kernefamilie	-4.20	(-0.17)	0.56	(0.02)
Anden familietype	-	-	-	-
Mor har fuldtidsarbejde	25.29***	(4.62)	23.08***	(4.18)
Mor har ikke fuldtidsarbejde	-	-	-	-
Far har fuldtidsarbejde	-4.05	(-0.75)	-3.04	(-0.56)
Far har ikke fuldtidsarbejde	-	-	-	-
Mor – ingen udd. el. grundskole	-	-	-	-
Mor – gymnasial udd.	30.24**	(2.95)	29.06**	(2.83)
Mor – erhvervsudd.	33.70*	(2.49)	36.97**	(2.80)
Mor – videreg. udd.	34.05***	(4.56)	32.86***	(4.40)
Far – ingen udd. el. grundskole	-	-	-	-
Far – gymnasial udd.	-6.40	(-0.63)	-5.56	(-0.56)
Far – erhvervsudd.	-0.71	(-0.08)	-1.08	(-0.11)
Far – videreg. udd.	3.38	(0.44)	1.85	(0.24)
Diskuterer politiske el. sociale emner med dig	5.49**	(2.62)	5.25*	(2.47)
Diskuterer bøger, film eller fjernsynsprogrammer	4.58*	(2.30)	4.45*	(2.28)
Lytter til klassisk musik med dig	-3.75	(-1.90)	-3.40	(-1.75)
Diskuterer, hvordan det går dig i skolen	-6.58*	(-2.30)	-6.67*	(-2.35)
Sidder og spiser et hovedmåltid sammen med dig	8.53*	(2.41)	8.61*	(2.49)
Bruger tid på at tale med dig	-3.10	(-0.85)	-2.43	(-0.65)
En ordbog	34.43*	(2.18)	33.26*	(2.08)
Et stille sted at læse/studere	4.04	(0.65)	5.00	(0.80)
Et skrivebord til at læse/studere ved	19.80	(1.84)	20.86	(1.96)
Lærebøger	3.88	(0.69)	3.43	(0.60)
Klassisk litteratur	14.89*	(2.38)	13.92*	(2.23)
Digtsamlinger	-16.60**	(-2.88)	-16.46**	(-2.87)
Kunstværker	0.61	(0.13)	0.01	(0.00)
Antal bøger i hjemmet	4.34	(1.76)	4.01	(1.62)
Elev-lærer-ratio			4.69***	(3.62)
Andel af læreruddannede			20.12	(0.27)
Andel af linjefagsuddannede dansklærere			-13.38	(-0.83)
Constant	304.92***	(12.64)	246.66**	(3.28)
Observations	1263		1263	
R2	0.2339		0.2460	
N_clust	208.00		208.00	

Anm.: For alle variabler er desuden inkluderet en tilhørende indikatorvariabel, der angiver, om variablen er (u)oplyst.

Tabel AP9 Resultater for regressionsanalyser – Sammenhæng mellem MMU og læsescore opdelt på elevgrupper

		"Rå" sammenhæng		Sammenhæng kontrolleret for social baggrund mv.		Antal obs.
Alle		6.56		9.06*		2197
Køn	Piger	12.5*	[0.4-24.6]	11.4*	[1.6-21.2]	1158
	Drenge	-2.2	[-13.7-9.3]	4.2	[-6.2-14.7]	1038
Etnicitet	Indvandrere	3.1	[-10.4-16.5]	6.3	[-6.0-18.7]	885
	Efterkommere	6.0	[-5.0-17.1]	10.9*	[1.2-20.6]	1311
Oprindelsesland	Tyrkiet	23.5*	[1.7-45.3]	16.6	[-3.5-36.6]	339
	Tidl. Jugoslavien	-19.0	[-44.9-7.0]	-11.4	[-36.3-13.6]	219
	Pakistan	21.4	[-16.1-58.8]	2.4	[-51.2-55.9]	163
	Libanon	31.2	[-1.1-63.5]	26.1	[-2.8-55.0]	149
	Irak	27.5	[-9.5-64.4]	5.9	[-30.3-42.1]	119
Socioøkonomisk baggrund	Mor grundskole	15.5**	[4.8-26.3]	13.8**	[3.9-23.6]	1299
	Mor UU	6.5	[-16.5-29.5]	2.6	[-23.9-29.2]	263
	Mor videregående	-5.8	[-21.7-10.2]	2.7	[-12.2-17.6]	471
	Far grundskole	14.6*	[1.8-27.3]	14.8*	[3.2-26.4]	997
	Far UU	4.1	[-13.6-21.8]	4.2	[-13.4-21.9]	457
	Far videregående	-7.2	[-22.6-8.3]	-2.3	[-17.1-12.6]	523
	Mor beskæftiget	-1.9	[-14.4-10.5]	4.8	[-6.9-16.5]	818
	Mor uden besk.	14.1**	[4.0-24.1]	12.6**	[3.4-21.7]	1378
	Far beskæftiget	7.7	[-4.4-19.8]	13.6*	[2.5-24.8]	1055
	Far uden besk.	4.9	[-6.3-16.1]	4.4	[-5.2-14.1]	1141
MMU	MMU 1-4 år	7.8	[-1.6-17.2]	9.8*	[1.9-17.7]	1761
	MMU 5 år og derover	1.0	[-10.2-12.3]	5.5	[-4.7-15.7]	1462

Anm.: * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001 og 95% sikkerhedsintervaller angivet i 2. og 4. kolonne.

Standardfejl er korrigeret for klynger på skoleniveau.

Tabel AP10 Resultater for regressionsanalyser – Sammenhæng mellem MMU og matematikscore opdelt på elevgrupper

		'Rå' sammenhæng		Sammenhæng kontrolleret for social baggrund mv.		Antal obs.
Alle		4.38		6.12		1263
Køn	Piger	15.8	[-0.5;32.0]	11.9	[-1.9;25.7]	664
	Drenge	-4.5	[-20.1;11.1]	-3.1	[-18.4;12.1]	599
Etnicitet	Indvandrere	0.4	[-18.0;18.7]	1.8	[-15.2;18.8]	499
	Efterkommere	4.6	[-10.0;19.2]	6.0	[-7.6;19.6]	764
Oprindelsesland	Tyrkiet	16.6	[-17.3;50.5]	-0.1	[-33.1;33.0]	194
	Tidl. Jugoslavien	-13.9	[-49.7;21.8]	-21.1	[-60.5;18.2]	122
	Pakistan	-6.6	[-61.2;47.9]	-27.4	[-125.7;71.0]	90
	Libanon	4.7	[-36.3;45.8]	-9.7	[-77.1;57.7]	73
	Irak	37.7	[-6.0;81.4]	33.8	[-62.5;130.1]	68
Socioøkonomisk baggrund	Mor grundskole	13.4	[-0.7;27.6]	8.1	[-5.1;21.3]	732
	Mor UU	10.8	[-16.3;37.9]	17.4	[-14.3;49.2]	162
	Mor videregående	-18.9	[-40.3;2.5]	-13.4	[-36.1;9.4]	280
	Far grundskole	14.5	[-2.0;31.1]	13.0	[-2.5;28.4]	571
	Far UU	-15.5	[-38.5;7.6]	-2.6	[-27.0;21.7]	260
	Far videregående	-11.0	[-31.8;9.9]	-9.9	[-32.4;12.6]	310
	Mor beskæftiget	-2.9	[-20.1;14.3]	-0.4	[-19.9;19.0]	476
	Mor uden besk.	12.7	[-0.8;26.3]	8.9	[-3.9;21.7]	787
	Far beskæftiget	5.1	[-9.6;19.7]	12.6	[-1.1;26.4]	629
	Far uden besk.	2.8	[-14.1;19.8]	-2.2	[-18.2;13.8]	634
MMU	MMU 1-4 år	3.8	[-8.5;16.0]	3.9	[-6.9;14.8]	1011
	MMU 5 år og derover	0.6	[-13.9;15.2]	7.2	[-5.9;20.3]	842

Anm.: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$ og 95% sikkerhedsintervaller angivet i 2. og 4. kolonne.

Standardfejl er korrigeret for klynger på skoleniveau.

Tabel AP11 Delgrupperesultater for MMU i svensk

	Estimat	Std.fejl	95%	Konf. interval	Z	Pr > Z
Alle	0.0643	0.0110	0.0428	0.0858	5.86	<.0001
Drenge	0.0875	0.0127	0.0626	0.1125	6.88	<.0001
Piger	0.0420	0.0140	0.0145	0.0695	3.00	0.0027
Førstegenerationsindv.	0.0751	0.0153	0.0451	0.1051	4.90	<.0001
Andengenerationsindv.	0.0532	0.0121	0.0295	0.0769	4.40	<.0001
Tidligere Jugoslavien	0.0587	0.0245	0.0108	0.1067	2.40	0.0164
Øvrige Europa	0.0770	0.0249	0.0282	0.1258	3.09	0.0020
Øvrige Central-/Sydasien	0.1335	0.0259	0.0828	0.1842	5.16	<.0001
Øst-/Sydøstasien	0.0549	0.0365	-0.0166	0.1264	1.51	0.1323
Irak	0.0684	0.0268	0.0158	0.1210	2.55	0.0108
Far: maks. grundskole	0.0373	0.0209	-0.0036	0.0782	1.79	0.0740
Far: ungdomsudd.	0.0614	0.0148	0.0324	0.0903	4.15	<.0001
Far: videreg. udd.	0.0801	0.0166	0.0476	0.1126	4.83	<.0001
Mor: maks. grundskole	0.0803	0.0173	0.0464	0.1141	4.64	<.0001
Mor: ungdomsudd.	0.0572	0.0138	0.0301	0.0843	4.13	<.0001
Mor: videreg. udd.	0.0580	0.0169	0.0248	0.0912	3.43	0.0006
Forældreindkomst: lav	0.0733	0.0199	0.0343	0.1122	3.68	0.0002
Forældreindkomst: mellem	0.0637	0.0151	0.0341	0.0933	4.22	<.0001
Forældreindkomst: høj	0.0558	0.0151	0.0262	0.0854	3.69	0.0002
Far i arbejde	0.0555	0.0123	0.0313	0.0796	4.50	<.0001
Far ikke i arbejde	0.0776	0.0179	0.0425	0.1127	4.33	<.0001
Mor i arbejde	0.0635	0.0112	0.0415	0.0855	5.65	<.0001
Mor ikke i arbejde	0.0698	0.0174	0.0357	0.1039	4.01	<.0001

Tabel AP12 Delgrupperesultater for MMU i matematik

	Estimat	Std.fejl	95%	Konf. interval	Z	Pr > Z
Alle	0.1610	0.0126	0.1363	0.1857	12.78	<.0001
Drenge	0.1788	0.0151	0.1492	0.2084	11.83	<.0001
Piger	0.1483	0.0163	0.1163	0.1803	9.09	<.0001
Førstegenerationsindv.	0.1715	0.0161	0.1398	0.2031	10.62	<.0001
Andengenerationsindv.	0.1478	0.0159	0.1167	0.1789	9.31	<.0001
Tidligere Jugoslavien	0.1508	0.0262	0.0995	0.2021	5.76	<.0001
Øvrige Europa	0.1566	0.0301	0.0977	0.2156	5.21	<.0001
Øvrige Central-/Sydasien	0.2169	0.0296	0.1589	0.2748	7.34	<.0001
Øst-/Sydøstasien	0.2161	0.0387	0.1402	0.2920	5.58	<.0001
Irak	0.1247	0.0290	0.0680	0.1815	4.31	<.0001
Far: maks. grundskole	0.1547	0.0232	0.1092	0.2002	6.67	<.0001
Far: ungdomsudd.	0.1404	0.0172	0.1067	0.1741	8.17	<.0001
Far: videreg. udd.	0.1636	0.0206	0.1233	0.2039	7.95	<.0001
Mor: maks. grundskole	0.1725	0.0196	0.1341	0.2108	8.81	<.0001
Mor: ungdomsudd.	0.1627	0.0166	0.1303	0.1952	9.83	<.0001
Mor: videreg. udd.	0.1501	0.0202	0.1105	0.1897	7.43	<.0001
Forældreindkomst: lav	0.1695	0.0208	0.1287	0.2104	8.13	<.0001
Forældreindkomst: mellem	0.1578	0.0189	0.1208	0.1949	8.36	<.0001
Forældreindkomst: høj	0.1380	0.0178	0.1031	0.1728	7.75	<.0001
Far i arbejde	0.1521	0.0156	0.1214	0.1828	9.72	<.0001
Far ikke i arbejde	0.1595	0.0180	0.1243	0.1947	8.88	<.0001
Mor i arbejde	0.1575	0.0148	0.1285	0.1864	10.67	<.0001
Mor ikke i arbejde	0.1672	0.0176	0.1326	0.2017	9.48	<.0001

Bilag B: Politiske og forvaltningsmæssige rammer for modersmålsundervisning i Danmark

Ændringer i de politiske og forvaltningsmæssige rammer for modersmålsundervisning i Danmark og deres mulige indflydelse på estimater for betydning af modersmålsundervisning

Fra 1975 og frem til 2002 var pligten til at tilbyde undervisning i modersmål til alle tosprogede elever indskrevet i folkeskoleloven, og modersmålsundervisningen var statsligt finansieret. Med ændringen af folkeskoleloven i 2002 blev kommunernes officielle forpligtelse indsnævret til kun at gælde modersmålsundervisning til tosprogede elever fra EU/EØS-lande (samt Færøerne og Grønland)⁴⁵. Lovændringen betød, at statsstøtten til modersmålsundervisning for elever fra ikke-EU-lande blev fjernet, og at ansvar og økonomiske forpligtigelser blev et kommunalt anliggende (Timm 2008). Kommunernes tilbud om modersmålsundervisning til tosprogede elever fra ikke-EU-lande varierer væsentligt efter lovændringen. En spørgeskemaundersøgelse blandt landets kommuner vedrørende modersmålsundervisning (MMU) i skoleåret 2007/2008 viser, at 26 kommuner udelukkende udbyder modersmålsundervisning til elever fra EU/EØS-lande, mens det for elever fra ikke-EU-lande organisatorisk og økonomisk er overladt til forældrene. Syv kommuner tilbyder modersmålsundervisning til alle tosprogede elever og opkræver brugerbetaling for elever fra ikke-EU-lande. Fjorten kommuner tilbyder modersmålsundervisning til alle tosprogede elever op til 3. eller 5. klasse, og fem kommuner tilbyder modersmålsundervisning til alle tosprogede elever i hele skoleforløbet (Timm 2008).

Organisering af og de økonomiske rammer for modersmålsundervisning til tosprogede elever fra ikke-EU-lande er efter 2002 således i høj grad afhængig af, hvilken kommune eleven bor i. Dette forhold kan påvirke resultaterne i analysen af modersmålsundervisning. Dataindsamlingen i henholdsvis 2004 og 2007 er afgrænset til 9. klasseelever på skoler i Københavns Kommune – som er en af de relativt få kommuner, der frem til 2008/2009 tilbød offentligt finansieret modersmålsundervisning til alle tosprogede elever gennem hele skoleforløbet⁴⁶. PISA Etnisk-undersøgelsen fra 2005 dækker derimod et udvalg af landets skoler med en høj henholdsvis lav andel af ikke-vestlige elever og dermed en række forskellige kommuner. Det formodes, at der allerede i 2005 var en kommunal variation i, hvilke tilbud om modersmålsundervisning tosprogede elever havde til rådighed og dermed også i vores datamateriale. Dette kan medføre en selektion med hensyn til, hvilke elever der modtager undervisning i deres modersmål – i hvert fald i kommuner, hvor modersmålsundervisning er privat organiseret og overladt til forældrenes eget initiativ (og økonomi) – i retning af, at det

⁴⁵ Den danske stat er forpligtet til at tilbyde modersmålsundervisning til tosprogede elever fra EU-lande i henhold til et EU-direktiv fra 1977.

⁴⁶ I 2008 blev reglerne ændret i Københavns Kommune, således at alle tosprogede elever nu får tilbudt modersmålsundervisning op til 6. klasse, og der er indført egenbetaling for elever fra ikke-EU-lande fra 7.-9. klasse.

er elever fra (uobserverbart⁴⁷) mere ressourcestærke familier, der bliver ved med at deltage i modersmålsundervisning på trods af de mere vanskelige forhold (både økonomisk og organisatorisk). Sådanne processer vil kunne forklare, hvorfor vi ser et positivt resultat med hensyn til modersmålsundervisning i PISA 2005, som indsamler data for elever fra mange kommuner i hele landet – deriblandt fra kommuner, hvor der efter 2002 ikke har været gratis tilbud om modersmålsundervisning til alle elever.

⁴⁷ For så vidt vi kan måle alle de relevante aspekter af "ressourcer", kan vi kontrollere for disse ændringer i regressionen. Man kunne dog være bekymret for, at andre forhold også spiller ind, som ikke til fulde kan måles og som derfor ikke tages højde for i de statistiske analyser.

Bilag C: Overblik over interview

Danske skoler

Skoler	Politikere (6 personer)	Forvaltning (12 personer)	Skoleledelse (12 personer)	Nøglepersoner (19 personer)	Lærere (36 lærere)	Elever fra 8.-9. klasse (38 elever)
1	1	1	Skoleleder Souschef	2 tosproglærere 1 funktionslærer	6	4
2	1	1	Skoleleder	1 koordinator i sprogcenter 1 sprogcenterlærer, læsevejleder	6	8
3	1	1	Skoleleder Afdelingsleder Viceinspektør SFO-leder	1 specialundervisningslærer 1 tosprogskoordinator 1 læsevejleder 1 AKT-lærer 1 dansk 2-lærer	7	7
4	1	4	Skoleleder	1 dansk 2-lærer 1 funktionslærer 1 sprogcenterlærer	6	6
5	1	2	Skoleleder Viceskoleleder	3 dansk 2-lærere	6	7
6	1	3	Skoleleder Viceskoleleder	2 tosprogskoordinatorer 1 dansk 2-lærer	5	6

Svenske skoler

Skoler	Politikere (4 personer)	Förvaltning- en/kommunen (8 personer)	Rektor 5 ledere	Nøglepersoner (andetsprogs- lærere m.m.) (16 personer)	Lærere fra forskellige klas- setrin/arbejds- slag (21 lærere)	Elever (30 elever)
1	1	2	Bitr rektor på skolan.	1 lärare i Förberedelsesklassen	3	3
2	1	1	Skolans rektor	2 svensk 2-lärare	–	5
3	1	1	Skolans ena rektor	2 svensk 2-lärare 1 lärare förberedelsesklassen	5	5
4	1	1	Skolans rektor	2 svensk 2-lärare	1	5
5	1	3	Skolans rektor	1 svensk 2-lärare 2 Modersmålslärare	5	5
6	–	–	3 rektorer	2 svensk 2-lærere 3 speciallærere	7	7

Bilag D: Skolers og kommuners mål og strategier for tosprogede

Oversigt over de danske skolers mål og strategier for tosprogede elever

Danske skoler				
1	De tosprogede elevers til-egnelse af dansk er ikke isoleret til faget dansk. Ele-verne præsenteres gennem hele skoleforløbet for nye fag og dermed nye sproglige udfordringer.	Som fremhævet i ministe-riets vejledning skal Fælles Mål for dansk som andet-sprog koordineres med Fæl-les Mål for folkeskolens øv-rige fag i undervisningens tilrettelæggelse i en klasse med tosprogede elever.	Tosprogsundervisningen skal tilgodese, at eleven tilegner sig såvel sproglige som faglige kundskaber sideløbende.	
2	<i>Sammenhæng mellem mål, indhold og metoder:</i> → Udvikling og forbedring af undervisningsmaterialer, der kan understøtte opnå-elsen af tosprogede elevers læringsmål.	En varieret og gennem-tænkt brug af metoder kan være med til at sikre, at alle elever, herunder også de, som har faglige eller sproglaterede vanske-ligheder, "rammes".	Kompetenceudviklingen af lærere i undervisning i dansk som andetsprog prio-riteres højt. → Lærere, der har mange tosprogede elever, arbejder fx med Cooperative Learn-ing, en metode, hvor ele-verne er mere sprogligt ak-tive end i traditionel klas-seundervisning.	<i>Fastholdelsesinitiativer:</i> → Mentorordninger → Vejledning af vejled-ningskrævende tosprogede. For at sikre en kvalitativ overgang mellem grundsko-le og ungdomsuddannelse for vejledningskrævende tosprogede, yder UUO i samarbejde med grundsko-lerne en ekstra indsats for denne målgruppe.

Danske skoler

3	<p><i>Dansk som andetsprog er organiseret som:</i></p> <p>→ Observation af elever i klassen.</p> <p>→ Arbejde med elever i klassen.</p> <p>→ Rådgivning og vejledning af klassens lærere</p> <p>→ Rådgivning og vejledning af forældrene →Korte kursusforløb, hvor eleven tages ud af klassen i to timer om dagen.</p>	<p>Lektiehjælp efter skoletid til både elever med dansk som andetsprog og andre elever.</p>			
4	<p><i>Tryghed og trivsel:</i></p> <p>Alle elever får tilpassede udfordringer, og potentialet i deres sproglige, kulturelle og sociale baggrunde udnyttes.</p>	<p><i>Styr på udviklingen:</i></p> <p>Alle elever viser undervejs i skoleforløbet en progressiv faglig udvikling, og skolen tager vare på elever og klasser, som har problemer hermed.</p> <p>→ Kun få tosprogede elever har sprogvanskeligheder og læseproblemer undervejs, og de, der får problemer, tager skolen vare på.</p>	<p><i>Faglige resultater:</i></p> <p>Alle elever lever efter afsluttet grundskole op til de faglige krav i Fælles Mål.</p> <p>→ Tosprogede elever får ikke ringere resultater end etsprogede elever med samme socioøkonomiske baggrund.</p>	<p><i>Faglige resultater:</i></p> <p>Alle elever har efter afsluttet grundskole faglige, sociale, sproglige og personlige kompetencer, der ruster dem til at klare en ungdomsuddannelse.</p> <p>→ Tosprogede elever er i lige så høj grad som et-sprogede stadig i en ungdomsuddannelse efter et år.</p>	<p><i>Integration:</i></p> <p>Etnicitet er ikke en selvstændig faktor for et barns præstationsniveau eller dets muligheder for et godt skoleliv.</p> <p>→ Tosprogede elever er i lige så høj grad som et-sprogede i en ungdomsuddannelse efter et år.</p> <p>→ Gennemsnitskarakteren ved FSA (bundne prøvefag) efter social korrektion er ikke lavere for de tosprogede end for de etsprogede elever.</p> <p>→ Andelen af tosprogede</p>

Danske skoler

					<p>elever med læseproblemer falder op gennem skolesystemet, og skolen tager vare på de elever, der har sådanne problemer.</p> <p>→ Skolen følger op med undervisning i dansk som andetsprog i de tilfælde, hvor de obligatoriske sprogscreeninger viser, at det er nødvendigt.</p>
5	<p><i>Kompetenceudvikling:</i></p> <p>Uddannelse af læsevejledere.</p>	<p><i>Skolens aktiviteter:</i></p> <p>Udvidet skole-hjem-samarbejde for tosprogede forældre.</p>	<p><i>Skolens aktiviteter:</i></p> <p>Netværksarbejde med boligforeninger/politi/daginstitutioner/foreninger i lokalområdet.</p>		
6	<p><i>Tryghed og trivsel:</i></p> <p>Alle elever får tilpassede udfordringer, og potentialet i deres sproglige, kulturelle og sociale baggrunde udnyttes.</p>	<p><i>Styr på udviklingen:</i></p> <p>Alle elever viser undervejs i skoleforløbet en progressiv faglig udvikling, og skolen tager vare på elever og klasser, som har problemer hermed.</p> <p>→ Kun få tosprogede elever har sprogvanskeligheder og læseproblemer undervejs, og de, der får problemer, tager skolen vare på.</p>	<p><i>Faglige resultater:</i></p> <p>Alle elever lever efter afsluttet grundskole op til de faglige krav i Fælles Mål.</p> <p>→ Tosprogede elever får ikke ringere resultater end etsprogede med samme socioøkonomiske baggrund.</p>	<p><i>Faglige resultater:</i></p> <p>Alle elever har efter afsluttet grundskole faglige, sociale, sproglige og personlige kompetencer, der ruster dem til at klare en ungdomsuddannelse.</p> <p>→ Tosprogede elever er i lige så høj grad som etsprogede stadig i en ungdomsuddannelse efter et år.</p>	<p><i>Integration:</i></p> <p>Etnicitet er ikke en selvstændig faktor for et barns præstationsniveau eller dets muligheder for et godt skoleliv.</p> <p>→ Tosprogede elever er i lige så høj grad som etsprogede i en ungdomsuddannelse efter et år.</p> <p>→ Gennemsnitskarakteren ved FSA (bundne prøvfag) efter social korrektion er ikke lavere for de tosprogede</p>

Danske skoler

de end for de etsprogede elever.

→ Andelen af tosprogede elever med læseproblemer falder op gennem skolesystemet, og skolen tager vare på de elever, der har sådanne problemer.

→ Skolen følger op med undervisning i dansk som andetsprog i de tilfælde, hvor de obligatoriske sprogscreeninger viser, at det er nødvendigt.

Oversigt – De danske kommuners mål og strategier for tosprogede elever

Danske kommuner					
1	Etnicitet er ikke en selvstændig faktor for et barns præstationsniveau eller for dette barns mulighed for at have et godt skoleliv.	Tosprogede elever efter socioøkonomisk korrektion skal have lige så høje karakterer ved de afsluttende prøver som etsprogede.	Tosprogede elever efter socioøkonomisk korrektion skal i lige så høj grad som etsprogede elever komme i gang med en ungdomsuddannelse.	Andelen af tosprogede elever med læseproblemer skal falde op gennem skolesystemet, og den enkelte skole skal støtte og tage vare på disse elever.	
2	Formålet med undervisningen i dansk som andetsprog er, at tosprogede elever på baggrund af deres sproglige og kulturelle forudsætninger tilegner sig færdigheder i at forstå og anvende talt og skrevet dansk.	Dansk som andetsprog skal fremme elevernes lyst til at bruge dansk og skal udvikle deres bevidsthed om dansk kultur, sprog og sprogbrug samt sprogtilegnelse.	Sprogcentret skal virke som et rådgivende og initiativtagende center i forbindelse med undervisningen af skolens tosprogede elever.	At de tosprogede børn oplever en skolehverdag præget af tryghed og sammenhæng mellem skolens og hjemmets normer.	At sprogcentret tilgodeser de forskellige behov, der er hos de tosprogede elever, som går i de almindelige klasser, herunder udslusede elever fra modtagelsesklasser.
3	Kompetenceudviklingen af lærere i undervisning i dansk som andetsprog har fortsat høj prioritet.	For at sikre en kvalitativ overgang mellem grundskole og ungdomsuddannelse for vejledningskrævende tosprogede yder UUO ¹ i samarbejde med grundskolerne en ekstra indsats for denne målgruppe.	Bevidsthed om sprogets betydning i undervisningen er særligt vigtig, bl.a. i forhold til tosprogede elever med sproglaterede vanskeligheder.		

Danske kommuner

4	<p>Alle elever modtager et optimalt undervisningstilbud så tæt på det lokale og normalundervisningen som muligt.</p> <p>Alle elever oplever sig selv som værdifulde og naturlige deltagere i skolens fællesskab.</p>	<p>Den enkelte skole skal have en inklusionsstrategi, der er tydelig og konkret. Skolen har en strategi for inklusion inden for rammerne af den politiske beslutning og udvikler konstant sin opgaveløsning.</p>	<p>Undervisningen tilrettelægges, så alle elever har mulighed for at deltage aktivt gennem forskellige organisationsformer og ved etablering af støttende læringsmiljøer.</p>	<p>Eleverne skal udvikle kulturforståelse gennem mødet og arbejdet med kulturel mangfoldighed.</p>
5	<p><i>Integrationspolitik:</i></p> <p>Integrationspolitikken integreres i skolepolitikken.</p> <p>Indsatsen skal tilrettelægges, så alle børn og unge når i mål med læring og uddannelse og rustes til medborgerskab og aktiv deltagelse.</p>	<p><i>Dansk som andetsprog:</i></p> <p>Fælles Mål for dansk som andetsprog koordineres med Fælles Mål for folkeskolens øvrige fag i undervisningens tilrettelæggelse i en klasse med tosprogede elever. Undervisningen skal tilgodese, at eleven tilegner sig sproglige og faglige kundskaber.</p> <p>De tosprogede elevers tilegnelse af dansk er ikke isoleret til faget dansk.</p> <p>Der skal eksempelvis være fokus på sprogstøtte, uddannelse af personale i dansk 2 og brug af tosprogsmedarbejdere.</p>	<p><i>Sociale og kulturelle arrangementer:</i></p> <p>Der skal eksempelvis være fokus på inddragelse af tosprogede forældre og på at bygge bro mellem forældregrupperne.</p>	<p><i>Skole-hjem-samarbejde:</i></p> <p>Der skal eksempelvis være fokus på inddragelse af tosprogede forældre via bl.a. hjemmebesøg og hente-/bringe-ordninger.</p>

Oversigt over de svenske skolers mål og strategier for tosprogede elever

Svenske skoler		
1	Nyankomne elever:	Nyankomne elever i børnehaveklassen:
	<p>Eleverne viser meget forskellige resultater afhængig af alder og baggrund. Skolekontekst, sikkerhed, etnisk baggrund og alder samt forældrenes baggrund spiller en vigtig rolle. Generelt er resultaterne i matematik og svensk lave blandt disse elever. Når eleverne har tilegnet sig færdigheder i det nye sprog, sluses de – afhængigt af færdigheder – ind i "deres klasse". Hvis det er nødvendigt, kan eleverne modtage studiestøtte.</p>	<p>Nyankomne seks- og nogle gange syvårige bliver placeret i F-klassen. Her kan de tilegne sig deres nye sprog gennem leg, sprog og samtale elev-elev og elev-personale. Flere elever har opnået disse færdigheder, så de kan gå videre til almindelige klasser med det samme, mens nogle har brug for yderligere intensiv træning, før de kan starte i almindelige klasser.</p>
2	Arbejdet med elever med særlige undervisningsbehov:	
	<p>Til børn/elever med behov for særlig støtte i klassen eller midlertidige grupper. Specialundervisningsgruppe og privat undervisning. Alt arbejde er behovsdrevet. Programmer kan fastlægges for de elever, der har brug for særlig bistand.</p>	

Svenske skoler			
3	Statistisk:	Planlagte foranstaltninger for elever i 3. klasse, der ikke har nået målsætningerne:	Foranstaltninger for videre udvikling:
	Skolen får stadig flere elever med svensk som andetsprog. De har generelt set gode resultater, men drengene har dårligere resultater i både matematik og svensk. Skolen har endnu ikke fundet årsagen til denne tendens, og tidligere bestræbelser har ikke givet resultat.	Mere støtte i undervisningen. Flere konferencer, hvor metoder og variation i mødet med eleverne diskuteres. Samarbejde med læsementorerne og "matematikpiloterne".	Fortsætte med tidlig intervention, screeningsundersøgelser, støtte fra familien, støtte-pc og møder med specialundervisningslærere samt et mere udviklet samarbejde mellem læreren og specialundervisningslærere.
4	Erfaringer på tosprogsområdet:	Erfaringer på tosprogsområdet:	Modtagelsesklasser:
	Svensk som andetsprog er effektivt, når det virkelig ses som et selvstændigt fag. Elever i 6.-9. klasse testes som en del af afdækningen af, hvilke af dem der skal have svensk som andetsprog.	Skolens faglærere er opmærksomme på, at de har brug for at finde bedre måder at arbejde sammen med tosproglærerne på for at opnå en god effekt af studiestøtten. Skolen har egne tosproglærere, der er i stand til at gennemføre den studiestøttende vejledning på en række forskellige modersmål.	Den nyankomne elev bliver modtaget i den forberedende klasse: En børnehaveklassegruppe og en klasse for 1.-3. klasses elever. Målet er, at de nyankomne elever kan følge og deltage i undervisningen i de svenske klasser så hurtigt som muligt. De forberedende klasser accepterer elever med meget forskellige baggrunde. Udslusningen til de svenske klasser sker individuelt.

Svenske skoler				
5	Uddannelse af lærere:	Indsatsområde:	Efteruddannelse:	
	Alle lærere følger i løbet af året efteruddannelse i svensk som andetsprog, styrkelse af sproget og styrkelse af indlæring, som integreres i alle fag.	Sprogudviklingsarbejde og styrkelse af sproget. Lærerne har haft litteraturstudier i grupper samt reflekterende samtaler med samtaleledere. Målet med dette arbejde har været at give lærerne redskaber til scaffolding, en god uddannelse for elever med en anden sprogbaggrund. Scaffolding ligger nu som en base ved planlægning af nye større temaområder.	Skolen har fokus på en efteruddannelsesindsats omkring sproglig udvikling. Flere af skolens elever har et andet sprog og en anden baggrund, og skolen ser det som nødvendigt at tilpasse sin undervisning til disse nye betingelser.	
6	Udviklingsprojekt:	UTSIKTER:	Specialundervisning:	Forældrene:
	Skolen deltager i et udviklingsprojekt, der kaldes UTSIKTER. Det henvender sig til nyankomne børn og børn i familier med indkomststøtte. Målet er at forbedre deres præstationer i skolen og dermed deres udsigter.	(Uddannelse, samarbejde, forståelse, viden, gennemførelse, økonomi og resultater) – et udviklingsarbejde der skal øge chancerne for, at alle børn får det bedste ud af deres talenter og evner. Værket er direkte knyttet til syv skoler, hvor elever, forældre, pædagoger og skoleledere sammen bidrager til at opnå fremskridt.	Specialundervisningsteamet kortlægger kontinuerligt elevernes sproglige udvikling for at opdage de børn, der har brug for ekstra støtte og opmuntring. Skolen styrker elevernes sproglige udvikling ved at give børnene mulighed for at tale. Ved at arbejde med børn i små grupper stimulerer de børnenes tale og sproglige udvikling. Man samarbejder med biblioteket, gennemfører læseprojekter med team. Skolen arrangerer fx skriveværksted og diskussionsgrupper. Elevernes læring og udvikling overvåges løbende, og der gives støtte afhængigt af elevens behov.	Forældrene informeres og inddrages. Skolen finder i samarbejde med forældrene ud af, hvordan forældrene kan hjælpe deres barn i den sproglige udvikling. Skolen viser forældrene, hvor vigtige de er, og laver aftaler, der passer til familien. De er omhyggelige med feedback, så forældrene bliver opmærksomme på, at deres bidrag gør en forskel.

Svenske kommuner				
1	Modtagelse og introduktion:	Individuel planlægning:	Undervisningen:	Opfølgning og udvikling:
	<p><i>Børnehave og skole skal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - have procedurer for modtagelse og introduktion af førskole og skole - have fastslået indholdet af førskole- og skoleintroduktioner - så hurtigt som muligt skabe kontakt til barnets/elevens værge samt skabe en god og tillidsfuld relation - formidle børnehavens/skolens værdier, mål og politikker til barnets/elevens værge. 	<p><i>Skolerne skal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - løbende identificere elevernes læse- og skrivefærdigheder samt modersmålsfærdigheder på svensk og andre sprog - løbende identificere og dokumentere elevens faglige niveau i andre fag - med udgangspunkt i samtaler med elever og forældre etablere en individuel udviklingsplan baseret på behov for handling. 	<p><i>Skolerne skal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - organisere undervisningen baseret på den enkelte nyankomne elevs behov og betingelser - tage udgangspunkt i elevens evner og styrkesider - drage fordel af elevernes viden om emnet og videreudvikle denne - anvende den tilgang, der kombinerer sproglig udvikling og indlæring af fagligt indhold - have et klart og tydeligt ansvar for den enkelte elevs uddannelse - placere modersmålsundervisningen og studierådgivningen inden for planlagt undervisningstid - tilrettelægge undervisning i svensk som andetsprog, hvis en elev med et andet modersmål end svensk har brug for det. 	<p><i>Børnehave og skole skal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - vurdere graden af flersprogede børns/elevs behov for sprogstøtte, modersmålsundervisning, vejledning og undervisning i svensk som andetsprog - regelmæssigt gennemgå deres procedurer for modtagelse og introduktion - i deres kvalitetsrapportering overvåge og evaluere deres indsats over for flersprogede børn/elever.

Svenske kommuner			
2	Modersmål:	Sprogcenter:	Studiestøtte:
	<p>Børn og unge kan få hjælp, undervisning og vejledning på deres modersmål, hvis de anvender et andet sprog end svensk i hjemmet.</p> <p>Modersmålsundervisningen har til formål at give elever med et andet modersmål end svensk mulighed for at udvikle deres færdigheder i deres modersmål. Undervisningen fremmer elevernes udvikling til flersprogede individer med multikulturelle identiteter. Læring er stærkt forbundet med modersmålet.</p>	<p>Sprogcenteret giver sprogstøtte, modersmålsundervisning og vejledning til børnehaver, folkeskoler og gymnasier i hele Göteborg.</p>	<p>Børn og unge kan få rådgivning, hvis de ikke kan følge med i et eller flere fag på grund af manglende kendskab til svensk. Skolens rektor beslutter, i samråd med forældrene, om eleven skal støttes.</p> <p>Mål ved studiestøtten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hjælpe eleven med at opnå viden i forskellige fag. - Eleven skal kunne drage nytte af undervisningen i den svenske klasse. - Sørge for, at eleverne lærer ord og begreber på to sprog.
3	Modersmålsundervisning	Indsatsområde modersmål/sprog og kommunikation:	
	<p>Elever, der nyligt er kommet til Västerås er berettigede til at modtage hjælp på deres modersmål i de fag, han eller hun har svært ved at forstå. Elevens lærer foreslår og skolens rektor afgør, om eleven skal modtage undervisningen.</p>	<p>Styrkelse af modersmålets rolle i førskolen og grundskolen samt støtteundervisning på modersmål er vigtige indsatser for at styrke elevernes sproglige udvikling og selvopfattelse. Ved styrkelse af modersmålet udvikles børns tosprogethed, som støtter indlæring af det svenske sprog.</p>	

Svenske kommuner				
4	Studiestøtte og tilsyn med modersmål:	Erfaringer og konklusioner på tosprogsområdet:	Planlægning af nye kampagner:	Modersmål:
	<p>Til at støtte indlæringen af andre fag. Eleverne skal dermed have mulighed for at blive rustet til at kunne følge med i de almindelige læseplaner, deres forudsætninger taget i betragtning.</p> <p>Kommunale sprogskoler for modersmål:</p> <p>Det er vigtigt, at tosprogede elever kan læse deres modersmål, så de udvikles hen imod en aktiv tosprogethed. Det giver et redskab til dybere refleksion over sprog, kulturarv og værdier, der understøtter elevernes identitet og udvikling.</p>	<p>- Det pædagogiske arbejde med nyankomne elever skal udvikles yderligere.</p> <p>- For yderligere at stimulere nyankomne elevers indlæring skal fremgangsmåderne analyseres og bedømmes, både den pædagogiske og den organisatoriske udvikling.</p>	<p>Fortsat udvikling af webbaseret sprogundervisning. Udvikling af arbejdet med succesfaktorer relateret til agenturets generelle råd for nyankomne. Opfølgning på undersøgelsens resultater for elever i 9. klasse med et andet modersmål end svensk, og særlig opmærksomhed på drenges akademiske præstationer.</p>	<p>Kvaliteten af det sproglige arbejde på skolerne er god, men det er ikke tilfredsstillende, at samarbejdet mellem førskolemedarbejdere og tosproglærere stadig ikke fungerer godt på alle skoler. Derfor skal de nærmere regler for brugen af studiestøtte i modersmålsundervisning udvikles, hvor det er muligt.</p>
5	Studiestøtte:	Modersmålsundervisning:		
	<p>Børn og unge, der for nylig er kommet til Sverige og ikke kan svensk nok til at følge undervisningen i forskellige fag, kan modtage undervisning forklaret på deres modersmål. Det kaldes studiestøtte. Hvilke emner eleven modtager vejledning i, afhænger af den enkeltes behov.</p>	<p>Børn og unge, som har et andet modersmål end svensk, kan i grundskolen modtage modersmålsundervisning fra og med børnehaveklassen. For at være berettiget til at deltage skal eleven bruge sit modersmål derhjemme hver dag og have et grundlæggende kendskab til sproget. Tilmelding til undervisningen sker på elevens egen skole.</p>		

Svenske kommuner

6	Modersmålsundervisning:	Studiestøtte:
Alle elever har ret til undervisning på deres modersmål, såkaldt modersmålsundervisning. Modersmålsundervisning skal støtte elevens udvikling hen imod tosprogethed og øge elevens bevidsthed om sin kulturelle baggrund.	Studiestøtte har til formål at støtte undervisningen for elever med andet modersmål end svensk. Vejledning gives til elever, der har begrænset kendskab til svensk sprog. De bedste resultater opnås gennem et tæt samarbejde mellem lærerne.	



Tosprogede elevers undervisning i Danmark og Sverige

Indvandrerelvers faglige færdigheder halter efter de danske elevers, hvilket er med til at forringe deres muligheder med hensyn til videre uddannelse og deres muligheder på arbejdsmarkedet. I denne rapport undersøges forskelle og ligheder i Danmarks og Sveriges tilgang til undervisning af elever med indvandrerbaggrund med henblik på at vurdere, hvilke indsatser der kan forbedre indvandrerelvers faglige resultater i Danmark. Konklusionen er blandt andet, at der er mange ligheder og kun få forskelle. Der er dog forskelle med hensyn til undervisning i dansk/svensk som andetsprog og modersmålsundervisning, som begge har en mere fremtrædende rolle i Sverige. Projektets resultater baserer sig dels på registerbaserede analyser, dels på kvalitative analyser i form af dokumentstudier og casestudier på seks skoler i henholdsvis Danmark og Sverige.