

**HVORDAN KAN ULIKE TILTAK BIDRA TIL Å HEVE
MINORITETSELEVERS SKOLEPRESTASJONER?**

Stine Løvereide

**Hovedoppgave i pedagogikk
Profesjonsstudiet**

Vår 2005

Universitetet i Oslo

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

HVORDAN KAN ULIKE TILTAK BIDRA TIL Å HEVE MINORITETSELEVERS
SKOLEPRESTASJONER?

AV:

Stine LØVEREIDE

EKSAMEN:

Profesjonsstudiet i pedagogikk

SEMESTER:

Vår 2005

STIKKORD:

Minoritets elever

Skoleprestasjoner

Tiltak

PROBLEMSTILLING

Den norske skolen har tradisjonelt hatt som mål å fungere sosialt utjevne. Dagens skole fremmer ikke nødvendigvis en likeverdig utdanning for alle elever. Om lag 40 000 minoritets elever deltok i opplæring på grunnskolenivå i skoleåret 2002/2003 og forskning kan dokumentere at minoritets elever presterer generelt dårligere enn majoritets elever i skolen. Systematiske forskjeller mellom grupper læringsutbytte i skolen kan på lengre sikt føre til økt sosial ulikhet i samfunnet. Med Utdannings- og forskningsdepartementets (2003) strategiplan ”*Likeverdig utdannings i praksis!*” lanseres derfor en rekke tiltak for å endre opplæringsvilkårene for minoritets elever. Dette åpner opp for følgende problemstilling på denne hovedoppgaven; ”*Hvordan kan ulike tiltak bidra til å heve minoritets elevens skoleprestasjoner?*”. Oppgaven tar utgangspunkt i minoritets elevens lavere prestasjoner i skolen og hvilke faktorer som kan forklare prestasjonsgapet mellom minoritet og majoritet. Blant annet satser departementet på økt samarbeid mellom hjem og skole, samt en rekke språkopplæringstiltak. Denne oppgaven vil diskutere hvorfor et aktuelt tiltak er verdt å fokusere på, hvordan tiltakene innvirker på skoleprestasjoner, og hvilke mulige konsekvenser tiltakene kan ha for minoriteter. I tillegg til de utvalgte tiltakene fra strategiplanen, vurderer oppgaven ytterligere to tiltak på samme måte som de to foregående, nemlig tilrettelagt undervisningspraksis og kompetanseutvikling i flerkulturelt arbeid for lærere.

METODE

Denne oppgavens presenterer ikke noen ny empiri, men systematiserer og vurderer forskning om prestasjonsgapet mellom minoritet og majoritet og tiltakenes effekt på prestasjoner. Framstillingen tar sikte på å belyse og drøfte ulike forklaringer på prestasjonsgapet ut i fra tre tilnæringer, henholdsvis verditeori, kulturteori og kritisk teori. Videre vil tiltak og intensjoner i forskjellige utdanningspolitiske dokumenter diskuteres opp mot norske og internasjonale forskningsresultater, de tre nevnte perspektivene, og hvilke eventuelle konsekvenser tiltakene kan ha for minoritets elever.

KILDER

Vurderingene i oppgaven bygger hovedsaklig på primære kilder i form av ulike forskningsrapporter, nasjonale styringsdokumenter og artikler. I enkelte tilfeller har sekundærkilder blitt tatt i bruk. Utover dette vil kildene både være av faktisk og normativ art.

HOVEDKONKLUSJONER

Lærerne møter utfordringer i en flerkulturell skole som ikke var en del av deres opprinnelige utdanning og tidligere iverksatte tiltak og rettigheter for minoritets elever har ikke alltid fungert slik som tilsiktet. For å kunne bedre minoritets elevens skoleprestasjoner er det viktig at skolen og læreren har kunnskaper om hvilke mekanismer rundt eleven som kan være med på å hindre at gode resultater oppnås. Strategiplanen lanserer en rekke nye tiltak, samt utbedrer eksisterende ordninger i skolen som en respons på tidligere erfaringer. Til sammen vil tiltakene forhåpentligvis bidra til å skape bedre vilkår for minoritets elevens læring.

Læreren er en sentral skikkelse for elever og foreldre, og representerer på mange måter også lokalskolen og utdanningssystemet selv. Undersøkelser viser at kompetanseutvikling hos lærerne kan ha stor effekt på elevenes læring. Det kan derfor tenkes å bedre minoritets elevens opplæringsvilkår hvis lærerne har gode kunnskaper om hvordan man skal initiere et positivt samarbeid med foreldrene. Videre kan lærernes ferdigheter i hvordan de best kan organisere fagundervisningen for minoriteter som samtidig tilegner seg et andrespråk, tenkes å ha innvikning på elevenes prestasjoner. Ulike tiltak for å bedre elevenes språkforståelse og leseferdigheter, vil også kunne heve elevens skoleprestasjoner i flere fag. Lærernes muligheter til å forbedre egen undervisnings- og yrkespraksis vil, på grunn av stillingens forskjellige arbeidsoppgaver og påvirkningsmuligheter, være et sentralt punkt for intervensjon i arbeidet for å heve minoritets elevens skoleprestasjoner.

Hvilke tiltak som bør iverksettes ved ulike skoler, avhenger av hvilke faktorer som forklarer minoritetslevenes lavere resultater. Tiltakene bør ellers vurderes i forhold til konteksten, som for eksempel elevgruppa, skolen og lokalmiljøet. Man bør være oppmerksom på at tiltakene vil ha varierende effekt og konsekvenser i forskjellige sammenhenger. Effekten vil avhenge av hvor godt tiltaket passer inn i konteksten, påvirkningsmulighetene på faktorene som ligger til grunn for elevenes lavere prestasjoner, og engasjement fra de involverte partene.

FORORD

Denne hovedoppgaven er avsluttende eksamen ved profesjonsstudiet i pedagogikk. Oppgaven er normert til ett semester og 30 studiepoeng (10 vekttall). Retningslinjene for hovedoppgaven i sin nye form ble ferdig utformet etter at skriveprosessen var påbegynt.

Jeg ønsker å takke veileder Anders Bakken for motiverende veiledning, grundige tilbakemeldinger og god oppfølging, samt Kristin Vasbø for gjennomlesning mot slutten av oppgaveprosessen. Catharina og Mirjam har tatt del i store og små diskusjoner rundt oppgaven og vært trofaste støttespillere på lesesalen, både faglig og sosialt. Torkild har kommet med gode tips, konstruktive kommentarer og mang en oppmuntring når jeg ikke har vært fornøyd med noe.

En stor takk til dere alle!

Stine Løvereide

Oslo, mars 2005

1.0 INNLEDNING.....	11
1.1 Generelle eller spesifikke tiltak for minoritetslever?.....	13
1.1 Begrepsdefinisjoner.....	16
1.2 Kilderefleksjoner.....	17
1.3 Oppgavens struktur.....	17
2.0 MULIGE FORKLARINGER PÅ PRESTASJONGAPET.....	19
2.1 Verditeori	19
2.1.1 Innvandringsgrunn	21
2.2 Kulturteori.....	22
2.2.1 Økonomi og arbeidssituasjon.....	22
2.2.2 Foreldrenes utdanning.....	23
2.2.3 Kulturelt klima i familien	24
2.2.4 Bosted og botid.....	25
2.2.5 Språklig kompetanse	27
2.3 Kritisk teori.....	29
2.3.1 Enhetsskoleideologi og kulturhegemoni.....	30
2.3.2 Flerkulturelt perspektiv i læremidler og læreplaner.....	32
2.3.3 Lærerens forventninger.....	33
2.4 Oppsummering.....	35
3.0 SAMARBEID MELLOM SKOLE OG HJEM.....	37
3.1 Hvorfor skal skolen samarbeide med hjemmet?.....	37
3.2 Kan foreldrenes interesse for samarbeid relateres til skoleprestasjoner?.....	39
3.2.1 Satsing på samarbeid i Oslo indre øst.....	41
3.2.2 Erfaringer og utfordringer videre.....	43
3.3 Hvilke mulige konsekvenser kan tiltakene ha for minoriteter?.....	45

4.0 UNDERVISNINGSPRAKSIS.....	48
4.1 Hvorfor fokusere på ulike måter å tilpasse undervisningen på?.....	48
4.2 Hvordan kan ulik organisering av undervisningen påvirke prestasjoner?.....	50
4.3 Hvilke konsekvenser kan ulike undervisningsmodeller ha for minoriteter?.....	53
5.0 SPRÅKOPPLÆRING.....	58
5.1 Hvorfor fokusere på språkopplæring for minoriteter?.....	58
5.2 Hvordan kan en satsning på språkopplæring påvirke skoleprestasjoner?.....	60
5.2.1 Ulike språkopplæringsmodeller.....	60
5.2.2 Satsing på lesestimulering og skolebibliotek.....	63
5.2.3 Norsk som andrespråk.....	65
5.3 Hvilke konsekvenser kan tiltakene ha for minoriteter?.....	66
6.0 KOMPETANSEUTVIKLING I FLERKULTURELT ARBEID.....	72
6.1 Hvorfor er kompetanseutvikling i flerkulturelt arbeid nødvendig?.....	72
6.2 På hvilken måte kan kompetanseutvikling relateres til prestasjoner?.....	75
6.3 Hvilke konsekvenser kan kompetanseutvikling ha for minoriteter?.....	77
7.0 AVSLUTNING.....	81
8.0 LITTERATUR.....	86

1.0 INNLEDNING

Minoritets elever har mindre læringsutbytte og lavere deltakelse enn majoritets elever i grunnopplæringen (Bakken 2003). Utdannings- og forskningsdepartementet (2003) har derfor utgitt strategiplanen ”Likeverdig utdanning i praksis!” som tar sikte på å iverksette en rekke tiltak for å utbedre prestasjonsgapet mellom minoritet og majoritet. Dette åpner for å ta rede på følgende problemstilling; *Hvordan kan ulike tiltak bidra til å heve minoritets elevers skoleprestasjoner?* Oppgaven tar utgangspunkt i fire ulike tiltak og vil diskutere i hvilken grad disse tiltakene er verdt å fokusere på, hvordan de eventuelt innvirker på prestasjoner og i hvilken grad disse tiltakene har mulige konsekvenser for minoritets elever. Av tiltakene er det to generelle og to minoritetsspesifikke tiltak. Under førstnevnte kategori vil en styrking av samarbeidet mellom skole og hjem vurderes, sammen med hvordan lærerne kan utøve en mer tilpasset undervisningspraksis til elevgruppen. Av de minoritetsspesifikke tiltakene vil ulike språkopplæringstiltak, samt kompetanseheving for lærerne i flerkulturelt arbeid undersøkes. Gjennom hele oppgaven vil norske minoritets elever og norsk skole være hovedfokus.

Hvorfor er det viktig å iverksette tiltak rettet mot minoritets elevenes skoleprestasjoner? Mer enn 40.000 minoritets elever deltok i opplæring på grunnskolenivå i skoleåret 2002/2003 og minoritetsspråklige elever utgjør om lag 7 % av elevmassen i grunnskolene i Norge (Bakken 2003:13, Dzamarija & Kalve 2004:kap 3). Karakterforskjellene mellom minoritets elever og majoritets elever har økt i løpet av det siste tiåret (1992-2002) og ikke-vestlige minoritets elever kommer dårligst ut, uansett nivå (Bakken 2003:48, 2004). Selv om de fleste minoritetsspråklige både trives og fungerer godt på skolen, representerer dette et skille som det ikke er ønskelig at utvikler seg ytterligere. Det er også nyttig å ta utgangspunkt i minoritets elevers skoleprestasjoner fordi prestasjoner er av vesentlig betydning for elevenes senere utdanningsforløp og yrkeskarriere, samtidig som de kan være en indikasjon på hvilke ressurser elevene vil besitte senere i livet.

Norske idealer har tradisjonelt vært knyttet til tanken om et egalitært samfunn (Hansen & Mastekaasa 2003:89) og en del av velferdsstatens virksomhet har bestått av å forhindre at ulikhet reproduseres gjennom generasjoner (Krange & Bakken 1998). I hele

etterkrigstiden har den norske utdanningsideologien vært preget av tanken om likhet, både i økonomisk og juridisk forstand. Skolen skal være inkluderende og bygge på likeverd for alle elever. Cummins (2000:46) hevder at utdanning, historisk sett, har hatt en tendens til å reprodusere maktforholdene i samfunnet. Er det slik at skolen sørger for at variasjonen i skoleprestasjonene systematisk representerer samfunnets klasseskiller? Hvis den norske stat og skole skal leve opp til sine ambisiøse mål om å fremme en likeverdig utdanning for alle, hindre at ulikhetene mellom generasjonene opprettholdes, og hindre at prestasjonsgapet mellom minoritet og majoritet øker, vil det være viktig å iverksette tiltak i nær framtid.

Lik rett til utdanning bør samsvare med like sosiale og kulturelle forutsetninger til å dra nytte av slike rettigheter (Pihl 1999). Forutsetningene for lik deltakelse og gode prestasjoner i skolesystemet er ikke nødvendigvis tilstede for minoritetsspråklige elever. Sammenlignet med etnisk norske elever kan man vise til lavere deltakelse for minoritetsspråklige i barnehage (UFD 2003:15), dårligere læringsutbytte for minoritetsspråklige i grunnskolen (Arnesen 2003:19, Øzerk 2003:310), lavere deltakelse, gjennomstrømning og karakterer i videregående skole (Bakken 2003:48, Lødding 2003:59, Støren 2003:75) og færre minoritetsspråklige i høyere utdanning (Dzamarija & Kalve 2004:44). På sikt kan denne situasjonen i beste fall bidra til å opprettholde de sosiale forskjellene i dagens samfunn. Pihl (1999) hevder skolen faktisk kan *produsere* sosiale problemer, hvis den ikke legger samme pedagogiske forutsetninger til grunn for undervisning eller stiller samme kvalitetskrav og ressurser til undervisning av minoritets- og majoritets elever.

Mot slutten av 2003 ble det satt i gang tiltak for å bedre minoritetsspråkliges forutsetninger gjennom UFDs (2003) strategiplan. Planen har fem hovedmål som skal bidra til å møte minoritetslevers behov i skolen på en mer tilfredsstillende måte. Gjennom målrettede tiltak, tar planen sikte på å redusere forskjellene mellom minoritet og majoritet i utdanningssystemet. Tiltakene som lanseres, retter seg spesielt mot å heve læringskvaliteten og deltakelsen blant minoritetsspråklige. En slik strategiplan vil bidra til å fokusere på de språklige minoritetenes situasjon i skolen, og ved hjelp av nasjonale prøver skal man så kunne vurdere hvorvidt de ulike målsetningene er oppnådd ved planens opphør ved utgangen av 2009.

Denne oppgavens tema er å se nærmere på hvordan man kan forbedre minoritetselevs skoleprestasjoner, noe som sammenfaller med ett av UFDs egne mål. De øvrige målene som nevnes i planen kan, direkte eller indirekte, være med på å oppnå dette ene. Denne oppgaven vil vurdere to av planens tiltaksområder, nemlig styrking av samarbeid mellom skole og hjem, og ulike språkopplæringstiltak. Disse tiltaksområdene er valgt ut fordi det finnes omfangsrik og oppdatert forskning på tiltakene både i Norge og internasjonalt. De to øvrige tiltaksområdene oppgaven diskuterer, undervisningspraksis og kompetanseutvikling, er valgt på bakgrunn av deres nære tilknytning til virksomheten i klasserommet og fordi en solid satsing på å utarbeide gode ordninger kan utgjøre store forskjeller i praksis. Departementet er opptatt av å sikre likeverdige muligheter for alle elever, uansett kjønn, bosted, sosial og etnisk bakgrunn. I strategiplanen vektlegges en helhetlig tilnærming til opplæringen av språklige minoriteter, der sammenhengen mellom tiltakene blir fremhevet som sentralt. St.meld.nr.30 (2003-2004) er også opptatt av at skolens tiltak ikke må bli kortvarige og isolerte, men inngå i skolens daglige arbeid.

1.1 Generelle eller spesifikke tiltak for minoritetselever?

Sammenhengen mellom ulike tiltak blir som nevnt framhevet som viktig. Hvorvidt man skal iverksette generelle eller spesifikke tiltak for minoritetselever, er et annet sentralt spørsmål i debatten om intervensjon. Generelle tiltak kan karakteriseres ved at de retter seg mot alle elever, på nasjonalt, regionalt eller lokalt nivå. Ingen av de som er involvert i tiltaket har selv bedt om å få delta. Felles for generelle tiltak er at de ikke peker ut en populasjon med et spesielt behov for hjelp. Med slike tiltak vil ingen føle seg utvalgt eller stigmatisert, men fordelene vil som regel heller ikke være store på individnivå. Ofte kan prosjektene faktisk bidra til å øke de forskjeller som allerede eksisterer, fordi slike tiltak har best effekt på de som i utgangspunktet har mest ressurser (Offord & Bennett 2002). I så måte kan man si at slike tiltak langt på vei kan stå i fare for å unngå å hjelpe de som har størst behov.

Spesifikke tiltak retter seg inn mot én målgruppe med ønske om å utbedre en eller flere av gruppens egenskaper. Heller ikke her gir gruppen nødvendigvis uttrykk om at de ønsker hjelp, men man tar for eksempel utgangspunkt i et ønske om å forbedre

leseferdighetene til alle landets fjerdeklassinger som leser under 35 ord på ett minutt. Oppfølgingen de svake leserne får, kan føles stigmatiserende og den gjeldende elevgruppen kan i verste fall bli segregert i forhold til elevene som leser bedre. Imidlertid vil det individuelle forbedringspotensialet være stort og de som trenger det mest vil motta hjelp.

Innvandrererelever presterer generelt dårligere enn sine etnisk norske medelever gjennom hele skolegangen. Etterkommere av innvandrere gjør det imidlertid ikke dramatisk dårligere enn sine medelever. Hvis det kontrolleres for sosial bakgrunn i de statistiske analysene, kommer de ut mer eller mindre likt (Arnesen 2003:kap 4). Én mulig konsekvens er at innvandrerspesifikke tiltak vil være unødvendige fordi innvandrerspesifikke årsaker til lavere prestasjoner ikke finnes. Lavere prestasjoner er kun et resultat av lavere sosial bakgrunn. Er det heller slik at vi trenger tiltak for å hjelpe prestasjonssvake elever generelt? Etterkommere av innvandrere og etnisk norske kommer likt ut med hensyn til karakterer til tross for førstnevntes større innsats med skolearbeid. Ikke bare jobber de mer med lekser, men de har også høyere motivasjon og oftere ambisjoner om å ta utdanning på høyere nivå (Bakken 2003:126). En rimelig tolkning av deres gode innsats vil være at denne elevgruppen gjør sitt ytterste for ikke å falle bakpå. Med andre ord kompenseres de for sin *eventuelle* innvandrerspesifikke ulempe, som kan være lavere status i samfunnet, dårligere norskkunnskaper, traumatisk migrasjonshistorie eller lignende.

Gitt at det *ikke* var en ulempe å være etterkommer av innvandrere, skulle man ikke da tro at den aktuelle gruppen ville gjort det bedre enn sine norske medelever med tilsvarende sosial bakgrunn, nettopp på grunn av innsatsfaktoren? Eller har også etnisk norske elever kulturrelaterte ulemper som spiller inn på prestasjonene? Hvis ikke, ville det ikke således kunne finnes spesifikke tiltak som kan hjelpe minoritetsgruppen i å overkomme sine ulemper? Den andre hypotesen vil påstå at minoritets elever vil dra nytte av særskilte tiltak rettet mot deres spesifikke situasjon, tiltak som ikke bare begrenser seg til faktoren sosial bakgrunn.

Hvilke tiltak kan sies å være spesielt effektive for elever som er etterkommere av innvandrere? I dette ligger det ingen antydning om at minoritet- og majoritets elever lærer på fundamentalt forskjellige måter, men derimot antydes det at deres

læringssituasjon i skolen ikke gir samme forutsetninger for læring. Pihl (1999:141) hevder at nettopp samme pedagogiske forutsetninger må legges til grunn for elevenes læring, uavhengig av etnisk opprinnelse, hvis man så skal stille samme kvalitetskrav. Hun påstår at likhet i læringssituasjonen mellom minoritet og majoritet ofte ikke er tilfellet i dagens skole. En sammenlignbar utdanning for minoritet og majoritet med kulturell relevant læringsinnhold for begge elevergrupper, er essensielt hvis man skal oppnå like muligheter. Like muligheter, ikke bare gjennom lik tilgang til utdanning, men også gjennom lik tilgang til gode prestasjoner (Gay 2004:231).

Begrepet sjanselighet omfatter de reformer og tiltak kan hjelpe elever fra lavere sosiale lag til å ha samme sjanse for å nå til topps i utdanningen som elever fra høyere sosiale lag (Øzerk 1993:36). Satsing på utdanning som et ledd i utjevningspolitikken av levekårsforskjeller, har hatt en sterk tradisjon i norsk politikk. Effektene av satsingen kan virke prestasjonsfremmende på elevene. Foreldregruppens levekår vil imidlertid som oftest være den dominerende faktoren for barnas levekår, og dårlige levekår kan virke negativt inn på elevenes prestasjoner. Dersom den ufordelaktige situasjonen til de svake familiene ikke utbedres, er elevene på lang sikt avhengig av gode evner for å få et optimalt utbytte av den ordinære skolesituasjonen. Best prestasjoner og dermed størst effekt av utdanning og skolerelaterte tiltak vil trolig fremtre ved en parallell satsing ved å bedre levekårene til særlig utsatte familier. Hvorvidt en parallell satsning er *tilstrekkelig* til å nøytralisere arvelige disposisjoner, er imidlertid usikkert (Fyhn 2000:10). De raske endringene i bosetningsmønster og en økende grad av nye etniske konstellasjoner i skolene fører med seg et behov om en bred satsning på opplæringssituasjonen til de mange minoritetsspråklige elevene.

Det er følgelig mange tiltak som kan vurderes i arbeidet for å heve minoritetselvers skoleprestasjoner. De fire tiltakene som vurderes i denne oppgaven vil i hovedsak være initiert av skolen og ta form i skolens regi. Eventuelle effekter vil imidlertid ha større muligheter for å inntreffe, hvis elevens hjem også engasjeres i arbeidet for å skape en skole som fungerer tilfredsstillende for alle elever. Gode skoleprestasjoner er viktig for elever på et individuelt plan, fordi skolen gir muligheter til å realisere deres evner. Det er også viktig på samfunnsnivå at minoritets elever presterer godt, slik at man kan forhindre at de sosiale forskjellene i befolkningen øker.

1.2 Begrepsdefinisjoner

Begrepet ”*språklige minoriteter*” henviser gjerne til elever som snakker et annet morsmål enn norsk eller samisk hjemme, og er en definisjon som man for eksempel møter i grunnskolestatistikken. Denne definisjonen skiller seg fra Statistisk sentralbyrås (SSB) definisjon av ”*innvandrerbefolkningen*”, ved at den først og fremst henviser til elever som har behov for tilrettelagt norskopplæring. SSB opererer med en definisjon basert på tilhørighet til land. Deres begrep ”*innvandrerbefolkningen*” representerer førstegenerasjonsinnvandrere og barn født i Norge med to utenlandske foreldre (Bakken 2003:33, UFD 2003:10, Dzamarija & Kalve 2004:40). SSBs definisjon er bredere og inkluderer derfor flere personer enn ”*språklige minoriteter*”. Det sistnevnte begrepet tas som regel i bruk i de fleste skolepolitiske dokumenter, men kan i statistiske sammenhenger bli noe upresist. Begrepet ”*språklige minoriteter*” begrenser seg til å bare inkludere elever som mottar morsmål opplæring eller andre former for særskilt språkopplæring. Elever med en annen kulturell bakgrunn har ikke nødvendigvis behov for et spesielt tilrettelagt undervisningsopplegg og elevene kan derfor komme til å kategoriseres som etnisk norske ved bruk av denne definisjonen. Hvilken definisjon som legges til grunn i oppgavens kilder kan variere noe ut i fra hvor undersøkelsene henter sine data og hva som er formålet med undersøkelsen. For enkelthets skyld benyttes derfor ofte betegnelsen ”*minoritets elever*” når det ikke er hensiktsmessig å skille mellom de to definisjonene.

Skoleprestasjoner som begrep har ingen offisiell definisjon i likhet med hva språklige minoriteter eller innvandrerbefolkning angår. *Skoleprestasjoner* måles som oftest med standpunktkarakterer i ungdomstrinnet og videregående, mens på barnetrinnet legges særskilte vurderinger til grunn i undersøkelsene som er blitt gjort. De ulike målingene av skoleprestasjoner vil nødvendigvis variere mellom undersøkelsene, men fordi eventuelle metodiske svakheter allerede er blitt gjort rede for i den enkelte primærkilde, anses de for å være pålitelige nok for denne oppgavens formål.

1.3 Kilderefleksjoner

Denne oppgavens presenterer ikke noen ny empiri, men systematiserer og vurderer forskning om prestasjonsgapet mellom minoritet og majoritet og tiltakenes effekt på prestasjoner. Oppgaven vil ta i bruk ulike kilder for å belyse den nevnte problemstillingen. Så langt som det har vært mulig, bygger oppgaven på *primærkilder*, det vil si det nærmeste man kan komme en sak ved hjelp av tilgjengelig kildemateriale. I enkelte tilfeller har det derimot vært vanskelig og tidkrevende å oppdrive slike kilder, som ofte er mer pålitelige. Ved disse anledningene har jeg derfor benyttet meg av *sekundærkilder*. Sekundærkilder kan dessuten være nyttig å ha som en parallell støtte, hvis den originale teksten er uforholdsmessig komplisert. Oppgaven vil videre bestå av en rekke *faktiske* eller *deskriptive kilder*, eksempelvis forskningsrapporter, som uttrykker faktiske forhold i samfunnet. *Normative kilder* vil også bli benyttet, eksempelvis lover og strategiplaner, som sier noe om hvordan forhold i samfunnet bør være (Tveit 2002:196-205). Fordi oppgaven tar utgangspunkt i norsk skolevirkelighet, vil også norsk forskning blir brukt i størst mulig grad. Samtidig vurderes det å være nyttig å supplere med internasjonal forskning for å bekrefte nasjonale undersøkelser eller utvide norske perspektiver. Til tross for at det i enkelte tilfeller bør utøves forsiktighet med generalisering av begreper og resultater over relativt forskjellige skolesystemer og samfunnsforhold, kan forskningen forhåpentligvis tilføre kunnskaper og inspirere til nytenkning i norsk skole.

1.4 Oppgavens struktur

Prestasjonsgapet i skolen vil kunne forklares på forskjellige måter. I kapittel 2 vil aktuelle forklaringer først og fremst ses i lys av verditeori, kulturteori og kritisk teori. Disse perspektivene vil kunne gi en ramme for diskusjonen på hvorfor prestasjonsgapet eksisterer. Fire hovedtiltak vil så vurderes og tiltakene retter seg mot flere av de aktuelle forklaringene som har vært diskutert. De tre perspektivene vil også brukes videre i oppgaven, særlig vil teoriene kunne bidra med nyttige synspunkter knyttet til diskusjonen rundt de ulike tiltakenes funksjon.

Det første tiltaket vil bli vurdert i kapittel 3. Her vil det undersøkes hvordan skolen bedre kan samarbeide med elevenes foreldre, på hvilken måte et slikt samarbeid kan relateres til prestasjoner og hvilke konsekvenser departementets foreslåtte tiltak kan få for minoriteter. I kapittel 4 vil det fokuseres på hvordan forskjellige former for undervisningspraksis kan virke ulikt på forskjellige elevgrupper, og på hvilken måte dette kan ha konsekvenser for minoritetselevs prestasjoner. Disse to tiltakene kan begge betegnes som generelle, da en satsning på disse områdene også vil få konsekvenser for majoritetselever. Deretter, i kapittel 5 og 6 vil to tiltak som retter seg spesifikt mot minoritetselever bli vurdert. I førstnevnte kapittel vil tiltak som satser på å bedre språkopplæringen i skolen adresseres. Hvorfor trenger man å fokusere på språkopplæring for minoriteter og på hvilken måte kan bedre språkopplæring ha en effekt på skoleprestasjoner? Dessuten vil det diskuteres hvilke konsekvenser språkopplæringstiltak vil ha på minoritetselever. Det siste tiltaket som tas opp vil omhandle kompetanseheving i flerkulturelt arbeid hos lærere. Hvorfor trengs en kompetanseheving i flerkulturelt arbeid hos lærerne? Til slutt vil oppgaven diskutere på hvilken måte lærerens kompetanse påvirker elevprestasjoner, og hvilke konsekvenser en slik kompetanseheving vil få for minoritetselever. I kapittel 8 vil det følge en avslutning med oppsummering og tentativ konklusjon.

2.0 MULIGE FORKLARINGER PÅ PRESTASJONGAPET

Sosiale utdanningsforskjeller er forsøkt forklart på flere måter av ulike forfattere, både i Norge og internasjonalt, siden midten av forrige århundre. Den etniske dimensjonen ved forskjellene har så kommet til i senere tid, ettersom man har fått en mer sammensatt befolkning. I de store byene, så vel som på andre kanter av landet, har elevgruppen blitt mer flerkulturell. For å vurdere ulike tiltak som kan hindre minoritets elever å oppnå dårlige resultater, er det viktig å ha kunnskaper om hvilke mulige faktorer som kan ligge til grunn for prestasjonsgapet. Dette kapittelet peker på mulige forklaringer på hvorfor minoritets- og majoritets elever presterer ulikt i skolen.

Minoritets elevers svakere prestasjoner i skolen kan forklares ut i fra tre ulike perspektiver. Ett perspektiv vil hevde at minoriteter er mindre interessert i å ta utdanning og tilpasser seg dårligere til skolen fordi de ikke ønsker å prestere godt. Både elever med gode og mindre gode evner til å prestere vil kunne representere grupper som er uinteressert i skolens virksomhet. Ett annet perspektiv vil påstå at svake prestasjoner kan forklares gjennom at minoriteter har færre tilgjengelige ressurser for å prestere godt. Ressursene fordeler seg ujevnt mellom samfunnsklassene, selv om elevene selv skulle ha et ønske om å oppnå gode resultater. En tredje mulig forklaring på minoritets elevenes svake resultater i skolen, er skolens manglende ønske om å gi innpass for disse elevenes kunnskaper og erfaringer. På grunn av skolens uvilje til å anerkjenne minoritets elevenes ressurser, vil selv elever med gode evner stille dårligere i kampen om å oppnå gode skoleprestasjoner.

2.1 Verditeori

Representanter for verditeorien vil hevde at faktorer som inkluderer interesse og tilpassing, er spesielt godt egnet for å forklare prestasjonsgapet mellom minoritet og majoritet. Verditeori hevder personer fra forskjellige sosiale klasser har ulike verdier. Ulikheten mellom disse verdiene forklarer de sosiale utdanningsforskjellene ved at personer fra ulike sosiale klasser, eller med ulik sosioøkonomisk status, har forskjellige interesse av å ta utdanning. Klassene tilpasser seg derfor forskjellig til skolesystemet.

For folk fra den øvre middelklassen er det av stor betydning å ta høy utdanning for å kunne lykkes, mens for folk fra lavere lag er det viktigere å ha en sikker jobb som betaler godt. Disse verdiene blir bestemt av normer innenfor de forskjellige miljøene, normer som påvirker foreldres atferd og holdninger til barnas skolegang. Verdiene kommer også til syne på indirekte måter, som for eksempel gjennom oppdragelsespraksis. Verdiene vises så gjennom barnas innsats i skolen og hvilken motivasjon de har for å lykkes (Boudon 1974:22, Hansen 1986, Lareau 2000:7).

For minoriteter innebærer dette at deres lavere prestasjoner skyldes dårligere innsats, manglende ønske om å ta del i storsamfunnet og at de derfor tar avstand til skolesystemets krav. Det ser imidlertid ut for at verditeori har svakt empirisk grunnlag for å forklare prestasjonsforskjellene fordi undersøkelser viser at minoritets elever både har høyere ambisjoner, bruker mer tid på lekser og ser på skolesystemet som en mulighet for sosial mobilitet i innvandringslandet (Lauglo 1996, Krange & Bakken 1998, Moldenhawer 2001, Bakken 2003).

Foreldrenes eller andre rollemodellens betoning av utdanning som nøkkelen til et bedre liv og som inngangsporten til arbeidsmarkedet, er viktig. Tre av fire elever rapporterer at foreldrene er veldig interessert i skolen, og nesten like mange spør hvordan det går på prøver. To av tre foreldre spør hvordan barna har det på skolen. Den selvstendige virkningen av foreldrenes interesse kan derimot bare sies å forklare prestasjonsforskjellene mellom minoritet og majoritet marginalt, ifølge Bakken (2003). De aller fleste foreldre har et positivt syn på utdanning og synes det er viktig å også fortsette utdanningen etter endt videregående skole. Særlig opplever minoritets elever at foreldrene har høye ambisjoner på barnas vegne. De opplever et sterkere mobilitetspress hjemmefra enn sine medelever, og foreldrene har høye forventninger til skoleprestasjoner (Bakken 2003:69-73). Foreldrenes forventninger spiller også en rolle i forklaringen på prestasjonsforskjellene mellom hvite amerikanere og de asiatiske gruppene i USA (Schmid 2001). Andres og egen forventning om mestring på skolebenken påvirker faktorer som innsats, motivasjon, kognitivt engasjement og de faktiske resultatene hos eleven (Pintrich & Schunk 2002:61).

Ut i fra et verditeoretisk perspektiv vil foreldrenes sosial klasse styre deres interesse i barnas utdanning. Men, immigrasjon kan i mange tilfeller følge med seg en nedgang i sosial status og ønsket om å lykkes overfører foreldrene derfor til egne barn. Moldenhawer (2001:244) viser

til det pakistanske miljøet i Danmark der mange er svært opptatt av sosial mobilitet. Det symbolske i det å få en utdanning og det å lykkes ved å få et respektert yrke, driver store deler av den etniske gruppen til å jobbe hardt med skolearbeid. Ungdommenes individuelle suksess oppfattes således som hele familiens suksess. Med hensyn til utdanningsvalg videre, velges det i stor grad etter yrkenes status i immigrasjonsnettverket. Utdannelse har først med tiden blitt et uunngåelig mobilitetsmedium, siden permanent migrasjon ikke var en del av den opprinnelig planen.

2.1.1 Innvandringsgrunn

Hvorfor man i utgangspunktet kommer til Norge, hva man kommer fra, på hvilket tidspunkt i livet man kommer, og hvor lang tid man planlegger å tilbringe i immigrasjonslandet, kan være med på å forklare hvordan man tilpasser seg i samfunnet. Dette kan påvirke hvordan man presterer på skolen og vil være en innvandrerspesifikk faktor. Det er for eksempel grunn til å tro at flyktninger vil forholde seg annerledes til det norske samfunnet, enn personer som er født i Norge med to utenlandske foreldre. Flyktningfamilier eller barn som kommer alene til Norge kan ha andre behov som må prioriteres framfor utdanning. Mange flyktninger vil dessuten ha et ønske om å returnere til hjemlandet. Samtidig kan mange også velge å satse alt på en ny tilværelse i Norge, med de mulighetene til utdanning det kan kunne føre med seg. Elever som er født i Norge med utenlandske foreldre, vil ikke bare ha mer tid til å lære seg norsk før skolestart, men også ha flere muligheter til å gjøre seg kjent med samfunnet, enn barn som har innvandret i skolealder. Hvilken strategi man velger i møtet med skolesystemet, kan også bestemmes av om man har flere alternativer på andre arenaer. Moldenhawer (2001:213) rapporterer om etterkommere av tyrkiske arbeidsimmigranter som har gjort investeringer i hjemlandet, har gode jobbutsikter i forbindelse med slike prosjekter og som derfor ikke nødvendigvis trenger å gjøre suksess i innvandringslandets utdanningssystem. Til tross for at ungdommene kan ha gode evner, vil det ikke være påkrevd av elevene å hevde seg på skolearenaen, en forklaring som er i tråd med hva verditeorien hevder kan bidra til prestasjonsgapet mellom minoritet og majoritet.

2.2 Kulturteori

Kulturteori vil fokusere på faktorer som sier noe om hvilke ressurser minoritetslevne og deres familier er i besittelse av. Kulturteori oppstod som et motstykke til verditeorien etter at mer empiri ble samlet gjennom 1950-tallet. Teoriens utgangspunkt er at familier møter skolesystemet med ulike ressurser. Dette gir seg utslag i at elever har forskjellige akademiske evner. Ressursene korresponderer med familiens sosiale bakgrunn og er hierarkisk fordelt. Elever fra lavere sosiale klasser har mindre ressurser og vil derfor komme dårligere ut i skolesystemet. Skolen er ikke i stand til å oppheve effekten av den sosiale lagdelingen og ulikhetene vil derfor øke gjennom skolegangen. Elevenes akademiske evner forblir korrelert til sosial klasse gjennom skolens likebehandling av elevene (Boudon 1974:23, Hansen 1986, Lareau 2000:7).

Et slikt perspektiv vil hevde at minoritetenes dårlige språkkompetanse eller manglende kunnskaper av samfunnsmessig relevans, fører til at elevene presterer dårligere på skolen. Mange minoritets elever kan sies å tilhøre de lavere sosiale lag (Lie 2002:83), slik at dårlige skoleprestasjoner på mange måter kan sies å være forventet i følge en kulturteoretisk tilnærming. En kulturteoretisk tilnærming får empirisk støtte ved å vise til at elever fra familier med dårlig økonomi og elever av foreldre med lavere utdanning presterer dårligere enn andre på skolen (Bakken 2003). Samtidig kan man dokumentere at en generell reproduksjon av utdanningsforskjeller finner sted i befolkningen (Hansen & Mastekaasa 2003) og at forskjellene mellom elever øker gjennom skolegangen (Meichenbaum & Biemiller 1998:45, Bakken 2004).

2.2.1 Økonomi og arbeidssituasjon

Etniske minoriteter kommer systematisk dårligere ut langs mer eller mindre alle relevante levekårsvariabler (Rogstad 2001). Ikke-vestlige barn er overrepresentert i husstander med lav inntekt. Barn i familier som har innvandret eller personer født i Norge med to utenlandsfødte foreldre, utgjør en stor andel av de med vedvarende lav inntekt. Hele 17 % av de ikke-vestlige innvandrerne befant seg under lavinntektsgrensen i 1998 og forutsetningene for å skaffe seg arbeid og egen inntekt er meget varierende

mellom de ulike innvandringsgruppene. Dette kan ofte se ut for å henge sammen med innvandringsgrunn og botid (Lie 2002: kap 5, Dzamarija & Kalve 2004:kap 4).

Minoritets elever som har foreldre som er i full yrkesaktivitet, oppnår like gode eller bedre karakterer i 2002 som for ti år siden. Prestasjonsnivået til de som har foreldre i deltidsarbeid eller som ikke er yrkesaktive overhodet, har imidlertid hatt en markert nedgang på disse årene. Det er særlig mors deltakelse i arbeidslivet som har fått endret betydning for barnas prestasjoner på skolen (Bakken 2004). Familiens arbeidssituasjon får konsekvenser for økonomi og tilgangen til materielle ressurser, som igjen kan påvirke skoleprestasjoner. PC med internetttilgang er kostbart, men kan både være med på å motivere og lette deler av skolearbeidet. Det kan også være med på å sende signaler om at man er opptatt av den slags hjelpemidler. Det er funnet sammenheng mellom tilgang til PC med internett og elevenes skoleprestasjoner. En høyere andel minoritets elever har ikke tilgang til PC med internett og disse er blant elevene med svakest resultater på skolen (Bakken 2003:60). De minoritets elevene som vokser opp med god og stabil økonomi oppnår mer eller mindre samme resultater som majoritets elever i samme situasjon. Forskjellen er derimot ganske stor, hvis man sammenligner skoleprestasjonene mellom minoritets elever fra familier med god økonomi med minoritets elever fra familier med dårlig økonomi. Av familiene med dårlig økonomi, finner man også et større prestasjonsgap mellom minoritet- og majoritets elever, enn i familier med god økonomi. Familiens økonomi ser altså ut til å ha større betydning for minoritets elever, enn for majoritets elever (Bakken 2003:53).

2.2.2 Foreldrenes utdanning

Kjennskap til utdanningssystemet kan tenkes å komme som følge av å ha tatt en utdanning. Gjennom utdanning økes sannsynligvis kunnskapen om skolens form og innhold, og en oppfatning av hva som skal til for å lykkes i skolen følger med. Kulturen i hjemmet vil trolig også samsvare mer med kulturen i skolen, hvis foreldrene har høyere utdanning. Variasjonen mellom innvandringsgruppens utdanningsnivå er stort, men minoritets foreldrenes utdanningsnivå er gjennomgående lavere enn hos den øvrige befolkningen. Ikke minst mellom vestlige og ikke-vestlige innvandringsgrupper er forskjellen slående (Lie 2004). Bakken (2003:65) mener imidlertid at de utdanningsforskjellene mellom majoritets- og minoritetsbefolkningen ikke er så store at de kan *forklare* prestasjonsgapet i skolen.

For majoritetslevene er sammenhengen mellom skoleresultater og foreldrenes utdanningsnivå ganske klar. De som gjør det best på skolen har gjerne foreldre som begge har høy utdanning, dette gjelder også for den minoritetsspråklige elevgruppen. Men, for minoritetslever er sammenhengen likevel mer uklar, fordi prestasjonsforskjellen mellom de som har foreldre med videregående, og de som har én forelder med høgskole eller universitet, er små. Dette funnet har blitt tolket i retning av at foreldrenes utdanningsnivå ikke gir like mye avkasting for minoritetsspråklige elever (Bakken 2003:56). Dette funnet støtter også Arnesen (2003:19), ved å vise at foreldrenes utdanningsnivå har mindre betydning for ikke-vestlige innvandreres gjennomsnittskarakterer i norsk og matte enn hos etnisk norske elever.

Minoritetsspråklige fikk mindre hjelp med lekser fra foreldre, men henvendte seg til gjengjeld mer til søsken eller ansatte på skolen (Bakken 2003:78). En forklaring på dette kan være at minoritetsforeldrene har dårligere språkkompetanse enn barna, men også fordi færre minoritetsforeldre har utdanning i samme utstrekning som majoritetsforeldre. Man kan argumentere for at litt utdanning gir større muligheter for å bidra med hjelp til lekser, samtidig som også forståelsen rundt skolens virksomhet kan være større. Utdanning kan også øke mulighetene for at foreldrene verdsetter skolen og bidrar til å oppnå skolens mål, samtidig som de formidler til sine barn at utdanning er viktig. Foreldrenes utdanningsnivå gir derimot ikke like stor gevinst hos minoritetslever, som hos majoritetslever.

2.2.3 Kulturelt klima i familien

Kulturteori hevder en families kulturelle ressurser korresponderer med familiens sosiale bakgrunn (Boudon 1974:23). Hvis begge foreldre har høyere utdanning, vil hjemmets kultur være mer preget av skolens kultur (Heath 1982). De Graaf, De Graaf & Kraaykamp (2000) undersøkte om foreldrenes leseatferd kunne predikere barnas skoleresultater. Barn av lavt utdannede foreldrene var av spesiell interesse. Denne interessen oppstod på bakgrunn av en analyse som fastslo en stabil nedgang i fars utdannings- og yrkesposisjons påvirkning på barnas skoleprestasjoner i Nederland og Sverige. Disse landene har klare paralleller til det norske skolesystemet og er derfor av stor relevans. Tidligere forskning hadde allerede fastslått at foreldrenes kulturelle kapital hadde sterk effekt på barnas skolegang. Bourdieu viste hvordan det franske

skolesystemet belønnet elever med foreldre som deltok i teater-, musikk-, og kunstmiljøer, mens det nederlandske skolesystemet ikke kunne sies å gjøre det samme. En god lesevanne derimot, forberedte barna på skolens kultur. Foreldre som leste ofte, bidro med sine språklige og kognitive evner i samtalen med barna og disse evnene ble igjen videreført og belønnet i barnas møte med skolen. Foreldrenes lesevaner ser ut til å gjøre en større forskjell i prestasjoner for barn med arbeider- og middelklasse bakgrunn, enn for barn med høyere sosioøkonomisk status. Dette er trolig tilfellet fordi sistnevnte gruppe allerede gjør det godt på skolen.

Hvis foreldrene leser ofte, er sannsynligheten større for at antallet bøker i hjemmet også er stort. I motsatt tilfelle, vil mulighetene for å lese være mindre og barna vil i mindre grad bli oppfordret til lesing. Antallet bøker i hjemmet har en klar sammenheng med skoleprestasjoner, for både minoritet og majoritet. Det påvises imidlertid nesten ingen forskjell *mellom* de to gruppene når de sammenlignes på tilsvarende antall bøker i hjemmet (Bakken 2003:59). Man finner derimot betydelige forskjeller i det antall bøker som besittes av majoritets- og minoritetsfamilier. Til tross for at minoritetsspråkliges foreldre har tilsvarende utdanning som majoritetens foreldre, har de likevel færre bøker hjemme. Halvparten av de minoritetsspråklige rapporterer om at de har mindre enn 50 bøker hjemme (Bakken 2003:58). Lauglo (1996:28) sier seg enig i den positive sammenhengen mellom antall bøker og prestasjoner, men hevder at antall bøker i hjemmet bare forklarer 7 % av variasjonen i prestasjonsnivået. Han har videre vist at innvandrerelever både leser og bruker biblioteket langt mer enn sine norske medelever, noe som kan kompensere for at de eier færre bøker.

2.2.4 Bosted og botid

Selv om skolesystemet prøver å møte alle uansett økonomiske forutsetninger, kan det tenkes at geografisk seleksjon av elever kan gi visse fordeler. Hvis man for eksempel bor i et ressurssterkt område sosioøkonomisk sett, er mulighetene store for at utdanningsmotiverende holdninger spres til den øvrige befolkningen i området (Daugstad 2003:19). Dette vil være mindre sannsynlig i områder der befolkningen har lav sosioøkonomisk status. De mest ressurssterke innvandrerne slår seg ned i de minst segregerte områdene og det er tydelig at økonomiske forhold forklarer en stor del av segregasjonen. Denne effekten vil være sterkest i større byer og Oslo utmerker seg

således både i negativt og positivt henseende (Blom 2002:118, 170). I ytre bydeler som Hellerud, Furuset, Stovner og Romsås, og i bydeler i indre øst som Gamle Oslo, Sagene-Torshov og Grünerløkka-Sofienberg, finnes det kretser med henholdsvis 30 og 40 % ikke-vestlige innvandrere (Blom 2002:21, 164).

Ved å bo i et billigere område av byen, er sannsynligheten stor for at andre med samme sosioøkonomisk status tilhører det samme skoledistriktet. Øzerk (2003:54, 316) har funnet ut at elevsammensetningen på skolen er viktig for å fremme gode prestasjoner og barnas sosioøkonomiske og akademiske familiebakgrunn er med på å øke mulighetene for å utvikle gode eller mindre gode læringsmiljøer. Minoritetsspråklige har færre sosiale interaksjonsmuligheter med barn av foreldre med akademisk bakgrunn fordi deres egne foreldre svært ofte representerer de lavere utdannede gruppene i samfunnet. Flere har også bemerket at foreldre med innvandrerbakgrunn eller arbeiderklassebakgrunn ikke nødvendigvis sier seg fornøyd med tilbudet ved den lokale skolens virksomhet, som for eksempel uheldig elevsammensetning eller helt enkelt manglende valgmuligheter mellom ulike skoletilbud (Nergård 2003, Diamond & Gomez 2004). Mulighetene for alternative tilbud forutsetter som regel økonomiske ressurser, gjennom at man enten betaler for plass på en privat skole eller ved å flytte til en annen og mer kostbar del av byen som følgelig har et tilbud som imøtekommer familiens ønsker i større grad.

På samme måte som bosted kan påvirke prestasjonene i skolen, kan også botid i innvandringslandet være en relevant faktor å undersøke nærmere for å forklare prestasjonsgapet. Elever med to utenlandskfødte foreldre presterer generelt bedre på skolen enn de elevene som selv har immigrert. Jo lengre man har bodd i landet, desto bedre presterer man på skolen. Dette kan være en konsekvens av en stabil livssituasjon. Muligheter for barnehagedeltakelse ser ut til å ha en betydning for språkbeherskelsen, som naturlig nok er et viktig redskap i skolegangen (Bakken 2003:16, 2003b). Men, for å kunne benytte seg av dette tilbudet er man blant annet avhengig av en forutsigbar økonomi. Både Løddings (2003b:26) og Arnesens (2003:16) forskning viser at etterkommere av innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn hadde høyere gjennomsnittskarakterer enn førstegenerasjons ikke-vestlige innvandrere på ungdomsskolen og videregående skole. De som velger å ikke fortsette fra ungdomsskolen til videregående, er som oftest relativt nyankomne til landet og har ikke

hatt mulighet til å lære de grunnleggende språkferdighetene som er nødvendig for å lykkes på dette utdanningsnivået. Dette gir grunn til å tro at antall år man er bosatt i innvandringslandet, kan påvirke mulighetene for å lykkes i skolen. Kort botid i innvandringslandet kan med andre ord være med på å svekke forutsetningene for å prestere godt fordi man har hatt færre muligheter til å opparbeide seg verdifulle ressurser, i tråd med hva en kulturteoretisk tilnærming hevder.

2.2.5 Språklig kompetanse

Minoritetslevers språklige kontekst skiller seg ofte fra norske elevers kontekst i førskoleårene. Mange minoritetslever vokser opp med et annet morsmål enn norsk og møter norsk kun gjennom barnehage eller skole. Minoritetslevenes norskspråklige kompetanse vil i mange tilfeller være dårligere enn hos majoritetslevene, fordi minoritetene har hatt begrensede muligheter til å utvikle norsk. Graden av norskspråklig kompetanse kan påvirke minoritetslevenes muligheter for å lykkes i skolen. Gitt at elevens morsmål er et annet enn norsk, vil trolig eleven være tjent med å utvikle en funksjonell tospråklig kompetanse for å prestere godt i skolen (Øzerk 1997). Ved god kompetanse på undervisningsspråket vil man oppfatte og forstå fagopplæringen slik som intendert. Så vel som at evner og interesse for å prestere er viktig, spiller også elevens sosiale bakgrunn og mulighetene for sosial interaksjon i norskspråklige miljøer en sentral rolle. Øzerk (1997) mener målet bør være å bli funksjonell tospråklig, slik at elevene kan kommunisere muntlig og skriftlig på sine språk, i den grad de trenger det i hverdagen, i familien, på skolen, i eget språksamfunn og i storsamfunnet. Målsettingen for utvikling av funksjonell tospråklighet ble fjernet ved innføringen av L97.

Øzerk (1997) argumenterer med Vygotskys teori om høyere psykologiske prosesser på sin side, for en sirkulær tenkning rundt andrespråktilegnelsen. Én måte å tilegne seg norsk på, er gjennom deltakelse i inkluderende norskspråklige miljøer. Gjennom fritidsaktiviteter og lek i sosiale sammenhenger, vil språket utvikles og mulighetene for å delta i norskspråklige miljøer øker på nytt. For eksempel, deltakelse i norsk barnehage kan føre til at språkutviklingen skyter fart, ikke bare fordi barnet i 3-4 års alderen er i en svært mottakelig periode, men også fordi barnehagen kan legge til rette for enkel begrepstrening i kombinasjon med mye sosial interaksjon. Tabors, Snow & Dickinson (2001) hevder et rikt språklig miljø i barnehage vil gi gode forutsetninger for senere leseferdigheter for barn fra lavinntektsfamilier, og Plucker m.fl

(2004) slår fast at deltakelse i barnehage på heltidsbasis har en rekke positive utfall for barn, deriblant god effekt på elevenes senere skoleprestasjoner. Barn fra mindre ressurssterke familier ser ut til å profitere mer på en slik deltakelse og et godt barnehagetilbud kan derfor være et effektivt tiltak for gi språklig stimulans og kan således fungere forebyggende for andrespråkvansker hos minoritetslever. Gjennom et godt barnehagetilbud vil minoritetsbarna få en språklig kontekst som ligner mer på norske barns språklige kontekst i oppveksten. Sosialisering inn i norskspråklige miljøer før skolestart vil gi minoritetsbarna bedre muligheter til å følge og forstå undervisningen fra begynnelsen, både lingvistisk og semantisk.

Språk er et sosialt redskap og språklig utvikling er et sosialt fenomen. Vygotsky hevder at hver eneste funksjon i barnets utvikling viser seg to ganger; først på det sosiale plan, deretter på det individuelle. Først *mellom* mennesker (interpsykologisk), så *inne* i barnet (intrapsykologisk). Dette gjelder for læringen av språk, så vel som viljestyrt oppmerksomhet, logisk hukommelse og generell begrepsdannelse (Vygotsky 1996:143). Ressurssterke sosiale miljøer vil alltid være en stor fordel for barnets læring, både når det gjelder språk og andre mer akademiske kunnskaper. Man kan vanskelig skille språk fra sosial klasse fordi språk på mange måter også kan være et uttrykk for familiens sosiale posisjon (Heath 1982). Gjennom ervervelse av et hverdagsspråk i familien eller i barnehage, lettes opplæringen av et akademisk språk på skolen ved at man allerede har grunnleggende begreper inne (Øzerk 1996:180). Frekvensen av akademiske begreper i familien vil for øvrig også kunne variere ut i fra foreldrenes utdanning eller lignende.

Det anbefales at andrespråkutviklingen ikke går på bekostning av morsmålutviklingen. Det er viktigere å få grunnleggende og solid begrepsforståelse på morsmålet, enn å ikke beherske noen språk fullt ut. Fordi de akademiske og mer abstrakte begrepene får økt innpass i ordforrådet gjennom skolegangen, vil tilegnelsen av fagkunnskaper avhenge av om det øvrige begrepsfundamentet er solid. Ved oppfyllelsen av disse premissene vil det tospråklige barnet ha en større sjanse til å oppleve suksess i skolesammenheng. Eleven vil neppe kunne tilegne seg nye fagkunnskaper dersom ordene ikke er meningsbærende, bare gjennom meningsfylte begreper kan de kognitive ferdighetene utvikles. Mangelfulle norskferdigheter og dårlig begrepsforståelse kan således være en betydelig hindring for kunnskapstilegnelse for mange minoritetsspråklige (Loona 1997, Øzerk 1997b).

Pihl (1998:157, 162) rapporterer om at minoritetslevers ønsker om støtteundervisning i ett eller flere fag på videregående skole. Hun viser tydelige eksempler på at disse behovene oppstår på bakgrunn av manglende norskspråklig forståelse av undervisningen. Behovet er størst i norsk og engelsk, og halvparten av elevene i utvalget rapporterer om behov for leksehjelp. Ved mer tilrettelagt og individuell leksehjelp på norsk eller morsmål fra lærere og venner, var de faglige utfordringene overkommelige. Det kan imidlertid være problematisk for mange elever å utvikle en funksjonell tospråkighet, hvis inkluderingen eller tilgangen til norskspråklige miljøer er mangelfull. Hvis skolen og samfunnet derimot tar sikte på å utvikle funksjonelt tospråklige elever og i større grad tilbyr arenaer der dette kan oppøves, vil flere elever få bedre tilgang til skolens undervisning. Økt forståelse av den faglige formidlingen i klasseromsundervisningen, vil sannsynligvis få positive konsekvenser for minoritetslevers skoleprestasjoner.

2.3 Kritisk teori

Kritisk teori vil ta utgangspunkt i faktorer som dreier seg om skolens belønningssystem og skolens syn på hvilke kvaliteter som er verdifulle i forklaringen på prestasjonsforskjellene i utdanningssystemet. Denne tredje teoretiske retningen oppstod som en kritikk av verdi- og kulturteori og vil bli omtalt som kritisk teori. Ulike miljøer har varierende muligheter til å stimulere forskjellige former for intellektuelle ferdigheter (Hansen 1986). Denne teorien argumenterer for at skolen bare verdsetter enkelte kvaliteter, som for eksempel et spesielt autoritetsmønster, særskilte lingvistiske strukturer og bestemte kunnskaper. Alle de nevnte egenskapene er velkjente elementer for middelklassen, men ukjente for de lavere klasser. Skolen premierer dermed de høyere sosiale klassers kultur og språk og skaper et klassifiseringssystem som er ukjent for den øvrige befolkningen. Mens de ulike kulturene også kunne ha fremstått horisontalt, som jevnbyrdige, er skolesystemet med på å klassifisere hierarkisk. Man må sosialiseres inn i "riktig" kultur for å lykkes i skolen og utenforstående vil føle opplæringen som formålsløs og fremmed (Hansen 1986, Lareau 2000:7).

Minoritets elever vil oppleve skolesystemet som diskriminerende fordi det ikke slipper til andre kunnskaper og erfaringer enn majoritetens. Gode prestasjoner vil heller ikke

finne sted i et majoritetsstyrt skolesystem før minoritetene velger å assimileres inn i den dominerende kulturen og anerkjenner majoritetens språk og kultur som det eneste riktige. Det er imidlertid vanskelig å dokumentere kritisk teori empirisk fordi den stort sett kan støtte seg til det samme datamaterialet som er nevnt under punktet om kulturteori. Til tross for at teoriene kan støtte seg til samme resultater, er deres forklaringer på hvorfor det er slik ganske forskjellige. Ett eksempel er årsaken til fenomenet sosial reproduksjon. Kritisk teori vil trolig se skolesystemet som årsak til hvorfor generasjoner reproduseres i høyere utdanning, i motsetning til kulturteori som vil forklare reproduksjonen ut i fra individuelle karakteristika. Det er imidlertid ikke problematisk å finne undersøkelser som bruker en kritisk tilnærming i sin forskning. Pihl (1998:220) argumenterer for eksempel i sin avhandling for at skolen er kulturelt ekskluderende, selv om den formelt og sosialt er inkluderende. Skjelbred & Aamodtsbakken (2003) utgivelse vurderer også skolens og læremidlenes manglende flerkulturelle perspektiv, noe som understøtter skolens ekskluderende kultur. Begge forskningsbidrag søker dessuten å ansvarliggjøre skolen framfor individet.

2.3.1 Enhetsskoleideologi og kulturhegemoni

Dagens skole er resultatet av en lang historie med felles, pliktig skole for alle barn i et gitt geografisk område. I den norske enhetsskolen skulle man tilegne seg en felles faglig kultur i samarbeid med elever fra alle samfunnslag. Man ønsket å favne alle og likhet ble et nøkkelord. Gjennom å sørge for like muligheter til utdanning, like ressurser til alle skoler og likt faginnhold, skulle skolen motvirke samfunnets sosiale forskjeller. Likhetsbegrepet viste seg å bli ganske omstridt, siden det ved ulike anledninger er blitt hevdet at skolesystemet verken fremmer likhet eller minsker gapet mellom samfunnslagene. Tvert i mot synes skolen å reprodusere de allerede eksisterende ulikhetene i samfunnet (Hernes 1974, Telhaug 1997, Hansen & Mastekaasa 2003).

Pihl (1999) argumenterer, med tydelige paralleller til kritisk teori og til den franske sosiologien, for at den urbane middelklassens språk og kultur har dannet basis for konstruksjon av enhet og normalitet i skolen. Skolens innhold, arbeidsmåter og organisering favoriserer de sosiale og etniske gruppene med en type bakgrunn som samsvarer med skolens sosiale og kulturelle forutsetninger. Dette gjelder både hva slags

kunnskaper som blir lagt vekt på i undervisningen, hvordan denne kunnskapen formidles, og hvordan elevene skal jobbe med stoffet. I det norske samfunnet kan ikke-vestlige minoriteters status betegnes som gjennomgående lav og Phil (1999) mener dette også er betegnende for skolens holdninger. Enhetsskolen forutsetter nemlig likhet i betydningen norskhet og ønsker ikke å hente fram minoritetslevenes mangfoldige kunnskaps- og kulturreserver. Dette utgjør en belastning for minoritetslevenes daglige møte med en såkalt norsk, monokulturell skole. Deres erfaringsbakgrunn blir undervurdert og forblir en ubrukt ressurs fordi skolen bare forfekter én kultur. Myndighetene legger heller ikke de samme pedagogiske prinsipper til grunn for minoritetslevers læring, når ikke-vestlige minoritetenes lavere status og prestasjoner blir forklart som selvforskyldt fordi de har hatt "like muligheter" i skolen, muligheter de ikke har evnet å benytte seg av (Pihl 1999).

Pihls (1999) artikkel bygger på Bourdieus studier av utdanningssystemet, som hovedsakelig stammer fra 1960-tallet. Skolen var formet av den herskende kulturens referansesystem og skolens kultur framstod som den eneste riktige (Bourdieu 1991:10). Fordi skolens opplæring baserer seg på den dominerende kultur, vil barn med tilsvarende familiebakgrunn ha store fordeler. Dette står i motsetning til elevene som er mindre rike på den slags kapital. Dette skaper en "naturlig" overlegenhet og et "naturlig" talent blant de elevene som er bedre stilt. Deres oppdragelse hele tiden har vært en uformell læringsprosess, en grundig forberedelse til en vellykket skolegang. Utdanningssystemet transformerer de sosiale hierarkiene til akademiske hierarkier. De akademiske prestasjonene framstilles så som hierarkier basert på fortjeneste. På denne måten legitimerer utdanningssystemet de sosiale strukturene i samfunnet og klassene blir reproduisert (Bourdieu 1993:7, 23). Bourdieu & Passeron (1990:80) konstaterer derfor at sosial opprinnelse determinerer utdanningsløpet, både i henhold til hvilke valg man foretar underveis og gjennom hvilke muligheter man har for å lykkes. Enhetsskolens slagord "like muligheter" blir derfor ulogisk med tanke på at de dominerende klasser allerede har fått et forsprang på resten, ifølge Bourdieus teori.

I tråd med dette argumenterer Bourdieu (1991:291) også mot intelligensens rasisme. Det som intelligenstesten måler, er ikke helt tilfeldig også hva skolen måler gjennom sitt karaktersystem. Dette er nok en måte for den dominerende klassen å legitimere sin eksistens som elite. Skolesystemets klassifisering produserer den sosiale

klassifiseringen. Allerede på 70-tallet kunne forskning konstaterte at et oppsiktsvekkende stort antall minoritetsgrupper i USA hadde diagnosen mentalt retardert fordi testprosedyrene som ble brukt i intelligensstesting kun reflekterte de evnene som ble verdsatt hos den dominerende kulturen (Banks 2004:13). En manglende kompetanse til å skille mellom ulike typer vansker hos minoritetspråklige er heller ikke uvanlig i Norge. Man har hatt dårlig egnet eller manglende kartleggingsverktøy til dette formålet. Det har vært, og er fortsatt, et betydelig problem å skille tospråklighetsvansker fra spesifikke lese- og skrivevansker og generelle språkvansker fra mental retardasjon.

Minoritetsgruppens møte med skolen kan således virke fremmedgjørende fordi de ikke har hatt samme uformelle forberedelse til å kunne mestre skolens kultur som sine medelever. Gapet mellom ulike elevers evne til å profitere fra undervisningen eksisterer fra skolestart og har en tendens til å øke over tid. Den såkalte Matteus-effekten beskriver fenomenet hvordan flinke elever har en egen evne til å profitere på nesten alle slags opplæringstiltak, mens elever som har få kunnskaper fra før, vil sitte igjen med desto mindre etter endt opplæring (Meichenbaum & Biemiller 1998:46). Hvis skolens oppdrag er å overføre de borgerlige klasseverdiene, vil elever uten en tilsvarende bakgrunn ha større vansker med å oppnå gode resultater. Elevenes måte å ordlegge seg på og kunnskapene de har om verden, vil ikke bli verdsatt i samme grad som hos de andre. De kunnskapene som er ervervet i hjemmet har liten betydning for det som læres på skolen, og gir ingen fortrinn. Elevene som har færre ”riktige” kunnskaper vil derfor tilegne seg mindre på skolen.

2.3.2 Flerkulturelt perspektiv i læremidler og læreplaner

Et manglende flerkulturelt perspektiv på det som undervises i skolen, kan bidra til at elever med en annen kulturell bakgrunn ikke bare har færre forhåndskunnskaper om emnene, men også at mange føler at skolen representerer en kultur fjernt fra deres egen virkelighet. På lang sikt kan lavere motivasjon og dårligere prestasjoner i mange tilfeller bli resultatet. I forbindelse med prosjektet ”*Det flerkulturelle perspektivet på lærebøker og andre læremidler*” er det utgitt en samling artikler der blant annet Maagerø (2004) analyserer i hvilken grad det flerkulturelle perspektivet er tilstrekkelig til stede i norskfaget. Hvordan formidles innholdet i norskfaget til minoritetslevende? Både skolens fag og emnene som blir presentert, er uttrykk for hva samfunnet ser på som

verdifull kunnskap. Noen elever vil i større grad kjenne seg igjen og føle at skolen representerer mye av den samme kulturen og holdningene som hjemmet legger vekt på. Læreplanen vektlegger den norske kulturarven, men også i praksis møter man jo kulturarven i skolen. Det flerkulturelle innholdet i faget blir i så måte ivaretatt marginalt. En økning fra få innslag til flere, vil skape større gjenkjenning og tilhørighet for minoritets elever, men også dypere innsikt i slike temaer for de etnisk norske elevene. En større interesse for verdenssamfunnet og andres kulturelle uttrykk kan bidra med nyttige kunnskaper, og føre til økt toleranse og respekt for det som er annerledes.

Hvistendahl (2004), som også er opptatt av norskfagets tilpasning til den flerkulturelle skolen, mener at 90-tallsreformene og L97 har bidratt til å styrke forestillingen om det nasjonale og en nasjonalkulturell enhet i norskfaget. Hun mener en slik forestilling ikke forbereder *noen* elever på en tilværelse i et globalt og kulturelt komplekst samfunn. Spesielt uheldig kan det følgelig slå ut for mange minoritetsspråkliges tilhørighetsfølelse i skolen. Det er viktig å se minoritetselevne på flere måter, både som individer og som kulturelle ressurser i klasserommet.

Maagerø (2004) er noe mer moderat i sin bedømming av læreplanen og mener L97 gir rom for flerkulturelt innhold på overordnet nivå, men at det på fagnivå blir mer diffust. Fagplanen i norsk gir liten hjelp til å fokusere på det flerkulturelle, men legger heller ingen hindringer i veien for å gjøre dette. Å møte tekster fra sin egen kultur vil oppfattes som svært positivt for mange elever, enten de er oversatt fra originalspråket eller skrevet på norsk av innvandrere i Norge. Små innslag fra kjente kunnskapsområder vil kunne bidra til å motivere flere minoritets elever, gjøre skolen til et sted der flere kan kjenne seg igjen og kanskje også prestere bedre.

2.3.3 Lærerens forventninger

Et annet element i forklaringen på prestasjonsgapet som legger vekt på skolens virksomhet og praksis, er hva slags forventninger lærerne har til elevene. Har skolen og lærerne systematisk lave forventninger til minoritetselevnes evner? Er elevene et produkt av sin sosiale eller etniske status når klassene skal deles inn og karakterene deles ut? I så fall kan dette ha store konsekvenser for elevenes læring og motivasjon, og

sjansene er store for at merkelappene blir selvoppfyllende profetier. Læreren tilbringer mye tid med elevene og vil ha en betydelig påvirkningskraft på elevenes prestasjoner. Lærernes forventninger skaper ulik elevatferd og kan således være en medvirkende faktor til prestasjonsgapet mellom minoritet og majoritet. For eksempel hevder Pintrich & Schunk (2002:330) at lærere sørger for et bedre sosioemosjonelt klima i interaksjon med de elevene som forventes å prestere godt. Videre legger de til rette for flere læringssituasjoner for flinke elever, ikke bare gjennom å eksponere de til nytt læringsmateriale, men også gjennom å ha mer og lenger samhandling med dem. Lærerne er også mer tilbøyelige til å rose flinke elever, og oftere kritisere de som presterer dårlig (Pintrich & Schunk 2002:330). Samlet sett får disse interaksjonsformene konsekvenser for elevenes atferd. Få lærere vil imidlertid være konsistente på alle disse områdene, men det er viktig å være bevisst på hvordan man er tilbøyelig til å respondere, slik at man handler på elevenes faktiske atferd.

Klassebakgrunn og etnisitet kan både direkte og indirekte influere en lærers forventninger til elevenes skoleprestasjoner. Persell (2004:99) refererer til undersøkelser som viste at lærere hadde lavere forventninger til elever fra arbeiderklassen, enn til middelklasseelever, til tross for de to elevgruppens korresponderende IQ-scorer og skoleprestasjoner. Medvirkende grunner til dette kan være hvordan man snakker, hvor fort man jobber, utseende eller annen atferd. Disse kjennetegnene defineres kulturelt som enten positivt eller negativt og kan relateres til klassebakgrunn. Videre hevdes det at negative trekk i større grad er med på å forme lærernes forventninger enn positiv informasjon. Elevenes egne rapporter viser at slik forskjellsbehandling ikke går upåaktet hen (Persell 2004). Lærere som selv hadde høyere sosial bakgrunn hadde i større grad negative forventninger til barn fra lavstatusfamilier, enn lærere som kom fra lavere sosiale lag. En interaksjon mellom lærerens opprinnelige sosiale status, deres forventninger og elevenes prestasjoner, menes derfor å være påvist (Lareau 2000:13). Det er også hevdet at afroamerikanske elever er mer sensitive til lærerens oppfatning enn sine medelever, noe som betyr at lærerens handlinger og forventninger vil ha større effekt hos nettopp denne gruppen (Uhlenberg & Brown 2002).

Også Ferguson (2003) utfordrer i sin artikkel den kontroversielle, men nokså vanlige antagelsen om at læreren lar seg påvirke av elevens etniske bakgrunn. Fordi potensial ikke kan observeres og fordi svarte minoritetselever er overrepresentert i den nedre

delen av karakterskalaen, mener han at det er sannsynlig og til dels rimelig at lærere undervurderer potensialet til en del minoritets elever. En undervurdering av disse elevene støttes av lærernes tidligere erfaringer med minoritets elever og den generelle karakterfordelingen mellom svarte og hvite, som et uttrykk for sosial lagdeling i USA. Hvis lærerne forventer at elevene har mindre kapasitet, trenger de også mindre bevis for å få styrket sine forventninger. Forfatteren konkluderer med at lærernes holdninger, forventninger og atferd interagerer med elevenes oppfatning, atferd og arbeidsvaner på en måte som er med på å *oppretholde* prestasjonsgapet mellom svarte og hvite. Effektene er usikre, men kan tenkes å være av betydelig art hvis de akkumulerer gjennom skolegangen.

2.4 Oppsummering

For å kunne reflektere rundt intervensjon på minoritetslevers svakere skoleprestasjoner, er det nyttig å ha kunnskaper om mulige forklaringer på prestasjonsgapet. Verditeori, kulturteori og kritisk teori er ment å tjene som overordnede kategorier for de mer spesifikke empiriske resultatene forskningen har å vise til. De teoretiske perspektivene vil diskuteres opp mot de fire aktuelle tiltakene i påfølgende kapitler.

Tiltak som tar sikte på å styrke samarbeidet mellom skole og hjem vil kunne påvirke hjemmets holdninger til skolen, og vektlegge hvilken viktig rolle skolen spiller for elevens muligheter til å skaffe seg en sikker jobb. Dette tiltaket retter seg mot sentrale verditeoretiske forklaringer på hvorfor elever fra enkelte familier ikke verdsetter utdanning. Gjennom økt samarbeid kan skolen også forsøke å heve hjemmets ressurser. Færre ressurser er som nevnt en faktor som kulturteorien fokuserer på som sentralt for prestasjonsgapet.

Forskning som retter seg mot undervisningspraksis vurderer som oftest skolens virksomhet, men forklarer elevens lave prestasjoner ut i fra sosial bakgrunn. Individuelle karakteristika blir med andre ord hovedforklaring på dårligere prestasjoner. Økt kunnskap om valg av passende undervisningsmetoder som står i forhold til klassens

sosiale og etniske sammensetning, kan først og fremst ses i sammenheng med kulturteori. Undervisningspraksis vil fungere når den tar hensyn til elevenes ressurser; evnemessig, kulturelt og språklig. Skolen må utvide sitt syn på hvordan man lærer og være mer fleksibel i sin tilpasning til elevgruppen.

Et tiltak som satser på språkopplæring for minoritets elever, tar sikte på å heve elevenes språklige kompetanse og forbedrer dermed deres ressurser i møte med skolesystemets krav. Den kulturteoretiske koblingen synes tydelig å være tilstede i tiltaket. Det siste tiltaket som vil vurderes, er kompetanseheving i flerkulturelt arbeid for lærerne. Dette tiltaket er et forsøk fra skolens side om å tilnærme seg minoritetskultur og etterspørre kunnskaper om hvordan man bedre kan tilrettelegge for en god opplæring for minoritets elever. Kritisk teori setter som nevnt skolen i sentrum for intervensjon og dette tiltaket er derfor mest aktuelt å diskutere i forhold til en kritisk tilnærming.

3.0 SAMARBEID MELLOM SKOLE OG HJEM

Kvaliteten på samarbeidet mellom skolen og elevenes hjem er blitt kritisert for å være av varierende kvalitet og ofte tilfeldig, fordi det i liten grad eksisterer eksplisitte retningslinjer på hvordan et slikt samarbeid skal foregå (St. meld 30 2003-2004:107). Minoritetsforeldre har i mindre grad enn majoritetsforeldre deltatt i skolearrangerte aktiviteter som foreldremøter og samtaler (Fyhn 2000:51), noe som kan forventes å være et minimumskrav for samarbeid mellom skole og hjem.

I dette kapitlet vil de aktuelle tiltakene for å styrke samarbeidet mellom skole og hjem, initiert gjennom strategiplanen, bli drøftet oppimot hvilke konsekvenser disse tiltakene vil ha for minoritets elever og deres foreldre. Til tross for verditeoriens manglende støtte empirisk, kan den sammen med kulturteori, gi et relevant bidrag i diskusjonen av samarbeidstiltaket. Først vil imidlertid spørsmålet om hvorfor skolen bør samarbeide med elevenes foreldre, besvares. Deretter, på hvilken måte kan et samarbeid mellom skolen og hjemmet føre til at elever presterer bedre på skolen? En styrking av samarbeidet mellom skolen og hjemmet vil favne samtlige hjem og elever. Tiltaket betraktes derfor som generelt.

3.1 Hvorfor skal skolen samarbeide med hjemmet?

Departementet mener en bevisstgjøring, involvering og ansvarliggjøring av foreldrene er avgjørende for at man skal lykkes i å nå strategiplanens målsettinger. Et godt samarbeid kan få partene til å utnytte hverandres muligheter til å påvirke eleven i ønsket retning. Fordi foreldrene har ansvaret for barnets oppdragelse og opplæring, plikter skolen å aktivt samarbeide med elevens foresatte. I FNs menneskerettighetserklæring er det nedfelt at foreldrene fortrinnsvis har retten til å bestemme over egne barns utdanning. Denne foreldreretten har dog intet grunnlovsværn i Norge, men er nedfelt i skoletradisjonen og folks naturrettslige bevissthet (Vestre 1999, NOU 2003:255). Opplæringslovens § 1.2 vektlegger for eksempel at ”*Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane (...) god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn*”.

Foreldrene har formell brukermedvirkning i skolen i form av virksomhet som klassekontakter, som representanter i foreldrerådets arbeidsutvalg og andre samarbeidsorganer. I følge Opplæringslovens § 11.4, skal foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU) blant annet jobbe for å fremme foreldrenes fellesinteresser på skolenivå og på lokalnivå. Skolen skal på sin side tilby planlagte og strukturert foreldresamtaler om den enkelte elevs læring minst to ganger i året. I disse samtalene skal elevens nivå i forhold til læreplanens mål vurderes og lærer og foreldre skal bli enige om hvilke læringsmål som skal vektlegges videre (St.meld 30, 2003-2004). Samarbeidet skal baseres på gjensidighet og likeverd mellom partene, og ansvaret for å engasjere foreldrene ligger hos skolen. NOU (1995:18) ”Ny lovgivning om opplæring” argumenterer for at samarbeidet mellom skole og hjem både er, og bør være, en sentral del av skolens virke. Grunnskoleloven sier at foreldrene hele tiden skal trekkes med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen, samt bistå hjemmet i barnets utvikling. Samarbeidet skal bygges på felles respekt og viljen til å sette eleven i sentrum. Dette samarbeidet skal gi motivasjon, støtte og rettleiding i opplæringen av den enkelte elev (NOU 1995:138).

Til tross for at mange foreldre er godt fornøyd med det daglige samarbeidet, domineres det av skolen og baseres i det store og hele på en informasjonsstrøm fra skole til foreldre. De formelle samarbeidsorganene for foreldrene har liten makt og hjemmet er i stor grad overlatt til den enkelte rektors eller lærers velvilje og entusiasme for at det aktuelle samarbeidet skal være godt (NOU 2003:262, St.meld. nr. 30, 2003-2004:107). Det kan stilles spørsmål om i hvilken grad foreldrene har stor nok innflytelse på skolens innhold og hvorvidt de har *reell* brukermedvirkning i kvalitetssikringen av opplæringen.

På hvilken måte et samarbeid organiseres kan ha mye å si for hvordan skolen, foreldrene og elevene selv opplever det. Samarbeidet kan sentreres rundt ulike aktører og på den måten kan også ulike elementer bli gitt ulik vekt, alt etter som hva som regnes som viktig for partene. Skal for eksempel foreldrene trekkes med som støtte for skolen i den faglige utviklingen hos barna? I slikt pensumsentrert samarbeid er det læreren som blir ekspert. I en skolesentrert tilnærming, som er tilfellet på de fleste skoler, trekkes foreldrene med i et samarbeid rundt de mer generelle målsettingene rundt barnas utdanning, blant annet gjennom foreldremøter og elevsamtaler. Hvis skolen anerkjenner foreldrenes ekspertise på egne barn og lar foreldrene utfylle lærerens oppfatninger av

barnets sterke og svake sider, får man et foreldresentrert samarbeid. Her møtes foreldre og lærere som jevnbyrdige samarbeidspartnere og skolen kommuniserer en felleskapsholdning som gjør det lettere for foreldrene å slippe til. Særlig vil mindre ressurssterke foreldre dra stor nytte av en slik form for samarbeid og muligheten for en utjevning av forskjellene vil være tilstede i større grad. Det motsatte alternativet vil følgelig være en mindre god løsning ved at mange foreldre melder pass og ikke ønsker å bidra aktivt, slik enkelte skoler kan oppleve (Loona 1995:80). Skolene bør selv klarlegge hva slags mål de har for samarbeidet, hvilke av foreldrenes ressurser de ønsker å dra nytte av, og videreformidle dette til foreldrene. St.meld. nr.30 (2003-2004:109) ønsker å legge opp til at skoleeiere og skolen selv, finner gode lokale løsninger for hvordan man organiserer forholdet mellom aktørene.

3.2 Kan foreldrenes interesse for samarbeid relateres til skoleprestasjoner?

Foreldrene er i de aller fleste tilfeller sterkt engasjert i egne barn og er opptatt av at de skal lykkes i skolen. Foreldrene kjenner barna best og sammen med skolens faglige og pedagogiske kompetanse, vil mulighetene for å skape et godt tilpasset læringsmiljø for elevene være størst. Nordahl (2003b:114) mener det er grunn til å tro at sammenhengen mellom elevenes sosiale bakgrunn og deres skoleprestasjoner kan reduseres, nettopp ved at et godt samarbeid skole og foreldre etableres. Det at foreldre aktivt støtter sine barn gjennom hele skolegangen, fører til en større sannsynlighet for at eleven både trives bedre og har bedre relasjoner til lærere og medelever. Nordahl (2003b) argumenterer for at elevens opplevelse av et positivt læringsmiljø vil ha innvirkning på deres faglige og sosiale utvikling, og dermed bidra til å heve skoleprestasjonene. Særlig vil et forbedret samarbeid mellom skolen og foreldre med lavere sosial bakgrunn være hensiktsmessig, fordi det oftere er disse elevene som utgjør den nedre delen av prestasjonssjiktet.

Birkemo (2001) har også undersøkt samarbeidet mellom skole og hjem og viser at foreldrene spiller en betydningsfull rolle med hensyn til hva slags resultater barna oppnår på skolen. Hvis skolen arbeider for å skape gode læringsbetingelser for elevene

også i deres egne hjem, vil dette kunne utgjøre en stor forskjell i elevens faglige utvikling, samtidig som det vil bidra til å oppfylle skolens mål. Det konkluderes med at et godt samarbeid mellom de to instansene vil utgjøre den beste strategien for å fremme en elevs læring (Birkemo 2001:23).

Foreldrenes grad av interesse for skolen i hjemmet, kan se ut til å avhenge av om de har god kontakt med skolen på en hverdagslig basis. Bakken (2003:70, 71) rapporterer om at elevenes karakternivå øker i takt med foreldrenes interesse, men finner ingen spesielt sterk sammenheng. Sammenhengen mellom økonomiske og kulturelle ressurser og skoleprestasjoner er sterkere, men de av ungdommene som har størst tilgang til økonomiske og kulturelle ressurser, har også foreldre som er mer interessert i barnas skolegang. Minoritetsungdom rapporterer at foreldrene deltar på foreldremøter sjeldnere enn majoritetsungdom, samtidig som de opplever at foreldrene er noe mindre interessert i skolearbeidet, enn hva majoritetsungdom opplyser om. Man kan se en viss sammenheng mellom deltakelse på tilstelninger for foreldrene og elevenes skoleprestasjoner. Oppmøte på foreldremøter og konferansetimer er som oftest relatert til gode økonomiske og kulturelle ressurser i familien og det vises tydelig at skolen sliter mest med å rekruttere de foreldrene som har størst sosial og kulturell avstand til skolen (Bakken 2003:76).

Også internasjonalt vises det til at gode relasjoner mellom foreldre og skole/ barnehage virker positivt inn på elevenes akademiske resultater. Store mengder data støtter hypotesen om at et aktivt samarbeid mellom for eksempel hjem og barnehage har gode synergieffekter i elevenes senere utdanning. Gode skoler kan kompensere for dårlige hjemmeforhold, men hjemmet kan også ha svært stor påvirkningskraft på elevens akademiske modenhet (Tabors m.fl 2001). Ved at lærerne skaper et inkluderende miljø for foreldrene i skolen og presenterer ideer for foreldrene om hvordan de kan undervise barna hjemme, kan elevenes prestasjoner i matematikk øke (Xu & Gulosino 2004) Et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet fører ikke bare det til bedre læringsopplevelser og derfor bedre prestasjoner, men også til at elevene møter opp mer regelmessig, utøver bedre atferd i timene og mer effektive lærere (Lawson 2003). Sosial klasse har selvfølgelig vært en sentral faktor i analysene, men etnisitet har også vært diskutert. Diamond & Gomez (2004) konkluderer med at foreldrenes ulike strategier for å innlede et samarbeid med skolen kommer som et resultat av flere faktorer. Strategiene

kan ikke utledes direkte fra kun klassesilhørighet eller medlemskap av en etnisk gruppe. Deres tilnærming bestemmes av hvilke ressurser man innehar, men også miljøet ved den aktuelle skolen og tidligere etniske og klassebaserte erfaringer foreldrene har gjort seg under egen utdanning. Foreldrene fra lavere sosiale klasser følte ofte en tilleggsbyrde ved at de ofte måtte starte den daglige kontakten med lærere og rektorer med å etablere en slags legitimitet for at de i hele tatt evnet å involvere seg i sine barns utdanning. En slik følelse av manglende legitimitet overfor skoleverket, kan være tilfellet for mange foreldre, også i Norge.

Lareau (2000:145) understreker også at sosial klasse ikke er bestemmende for hvilket samarbeid foreldrene ønsker med skolen. Sosial klasse førte med seg ressurser, men det var opp til foreldrene å aktivere disse ressursene. Middelklasseforeldre er som regel klar over at de faktisk kunne klage til administrasjonen hvis det var noe som ikke stod til forventningene eller be om at deres barn skulle bli utredet for lærevansker. Foreldrenes sosiale ressurser blir først og fremst aktivert når elevens skoleprestasjoner ligger under gjennomsnittet og dette gjør det også lettere for læreren å be foreldrene om assistanse i den akademiske opplæringen når nødvendig. For eksempel gjennom å drive lesetrening på kveldene sammen med en forelder, kunne eleven øke sine ferdigheter slik at det ville heve prestasjonene. Dette viste seg å være utslagsgivende for en rekke barns akademiske resultater, muligheter som ikke var innenfor rekkevidde hvis man kom fra et miljø med få ressurser. Slik som Birkemo (2001) hevder, kan skolen på denne måten bidra til å påvirke barnas hjemmemiljøer. Ved å skape positive holdninger til læring hos foreldrene, kan de på sin side påvirke barnas forutsetninger og motivere til bedre innsats på skolen. Skolen kan også formidle konkrete kunnskaper til foreldrene om hvilke aktiviteter som vil kunne påvirke barns prestasjoner på skolen, uten at dette nødvendigvis trenger å bidra til økt press på verken foreldrene eller barna. Aktivitetene kan derimot inngå som et naturlig ledd i hverdagen, som bedre anvendt samvær der barnet kan få utviklet eller vist fram sine ferdigheter.

3.2.1 Satsning på samarbeid i Oslo indre øst

”Handlingsprogram Oslo indre øst” er et eksempel på et bredt tiltak og har som målsetting å bedre levekårene i utvalgte bydeler i Oslo. Bedre samarbeid mellom skole

og hjem har vært et av de sentrale satsningsområdene. Prosjektet foregår over en tiårsperiode (1997-2007). En del av programmet finner sted i form av ulike tiltak på tolv grunnskoler i bydelene Sagene-Torshov, Grünerløkka-Sofienberg, og Gamle Oslo. For at det i større grad skal bli lettere for foreldrene å involvere seg i barnas skolehverdag, har skolene blant annet prøvd å samle foreldregruppen i mer uformelle fora. For eksempel har skolene arrangert åpen dag, foreldreovertakelse av undervisningen, ekskursjoner, datakurs, matkurs, aerobickurs eller bokkafé. Det er også blitt arrangert festlige sammenkomster med utstillinger av hva barna har laget i løpet av skoleåret, i kombinasjon med foreldresamtaler.

Aktivitetene har bidratt til å skape en positiv, uformell og faglig ramme rundt samtalen om barnet og er dessuten sosialt for foreldrene. Gjennom slike enkle og mer uformelle arrangementer, i tillegg til ordinære foreldremøter og individuelle samtaler, blir mulighetene for bedre kontakt utvidet (Fyhn 2000:54). Gjennom at det etableres en god dialog mellom foreldre og skole, øker mulighetene for å hjelpe flere elever fram til et godt faglig resultat. En heving av elevenes prestasjoner nevnes derimot ikke eksplisitt som et mål for prosjektet. Det er imidlertid sannsynlig at programmet i alle fall har hatt økt trivsel og en bedring av læringsmiljøet som langsiktig mål, sett ut i fra typen aktiviteter som har blitt arrangert. Som Nordahl (2003b) allerede hevder, et positivt læringsmiljø vil innvirke på elevenes faglige utvikling.

En foreløpig evaluering av prosjektet forelå i rapportform i 2000, etter å ha intervjuet rundt 400 foreldre pr telefon, samt samtaler med rektorer og lærere på de tolv skolene (Fyhn 2000). Rapporten tar særlig for seg samarbeidet mellom skole og hjem, og viser at interessen for å delta i skolearrangerte aktiviteter er forholdsvis stor. Det eksisterer derimot klare forskjeller mellom minoritet- og majoritetsforeldre. Minoritetsforeldre fra Pakistan og andre ikke-vestlige land har oftere en lavere interesse for å delta i aktiviteter arrangert av skolen, enn etnisk norske foreldre og foreldre fra vestlige land. Jo høyere barna kommer i klassene på grunnskolen, dess vanskeligere viser det seg å være å inkludere foreldrene, uavhengig av etnisk opprinnelse. Foreldrene som ikke har blitt inkludert på et tidlig stadium i barnets utdanningsløp, deltar heller ikke senere. 53 % av utvalget kjente til skolens mer uformelle aktiviteter og 81 % av disse deltok. Ikke-vestlige minoritetsforeldres kjennskap til aktivitetene på skolen gir klare signifikante utslag i negativ retning. Derimot så stiger sannsynligheten for kjennskap jo lengre tid

mor har bodd i Norge, og når far ikke er respondent på intervjuene. En rimelig forklaring kan være at foreldrene kan ha flere barn i skolealder, slik at det er vanskelig å holde seg oppdatert på de mange aktivitetene til enhver tid. En grunn til at far ikke har kunnskaper om aktivitetene kan være at det som oftest er mor som er den primære ansvarstageren for barnas skolegang. Skolen på sin side henvender seg også i større grad til mødrene, basert på tidligere erfaringer om hvem som er mest tilgjengelig i familiene. Informasjonsdistribueringen om aktivitetenes tid og sted er i følge skolene, et tidkrevende gjøremål og kan kreve mye ressurser om den skal oversettes til flere språk. Samtidig kan dette være med på å øke deltakelsen hos minoritetsgrupper ved at flere vil oppfatte budskapet (Fyhn 2000:65).

3.2.2 Erfaringer og utfordringer videre

Skolens oppgave er å samle *alle* foreldrene, ikke bare de mest interesserte. Som det tidligere har kommet fram i undersøkelser (Fyhn 2000, Bakken 2003), synes skolen å ha mindre samarbeid med minoritetsforeldre. Dette kan være et resultat av flere faktorer. Kontakten med minoritetsspråklige foreldre er ofte dårligere på grunn av språklige barrierer og svak kulturkompetanse hos begge parter. Det fremheves i Læreplanen (L97:62) at regelmessig kontakt og god kommunikasjon mellom lærere og foreldre er særlig viktig med hensyn til språklige og kulturelle minoriteter. St.meld. nr.14 (1997-1998:7) anmoder også spesielt om at det bør legges vekt på å oppnå et bedre samarbeid mellom skolen og foreldre fra språklige minoriteter. Samarbeidsspørsmålet står svakt i lærerutdanningen og mange lærere synes å mangle kompetanse på hvordan de skal møte foreldrene i det hele tatt (Nordahl 2003b:104). Lærere har derfor, naturlig nok, færre kunnskaper om hvordan de skal involvere minoritetsforeldre i skolens arbeid. Prosjekter for å bedre denne delen av foreldresamarbeidet er derfor allerede iverksatt av Foreldreutvalget i grunnskolen (FUG) før strategiplanens utgivelse.

I intervjuene som ble foretatt i forbindelse med det nevnte Handlingsprogrammet, kom det fram at det er svært sjeldent at minoritetsforeldre i Oslo indre øst stiller som medlemmer eller til valg i formelle organ. Rektorene i de ulike skolene gav uttrykk for at mange minoritetsforeldre hadde en oppfatning om at skolens virke lå utenfor foreldrenes ansvar. Kritikkk mot skolen ble først reist ved helt spesielle eller

kontroversielle saker, som ved innføringen av KRL-faget (Fyhn 2000:54). Problemet med å få minoritetsforeldre på banen kan, om rektorenes utsagn tas til følge, være et uttrykk for kulturelle forskjeller. I alle fall vitner utsagnene om hvordan skoleledelsen årsaksforklarer lav deltakelse. En rekke andre faktorer kan også tenkes å være sannsynlige for manglende involvering, i tillegg til de som allerede er nevnt. Eksempelvis kan minoritetsforeldre ofte ha manglende kunnskaper om det norske skolesystemets forventninger, flere barn i skolealder, færre økonomiske og sosiale ressurser enn majoritetsbefolkningen og så videre.

Det er allment kjent at det tidvis kan være stor avstand mellom idealer og realiteter i norsk skole. Dette gjelder også samarbeidet mellom skolen og elevenes hjem. Samarbeidet er ikke et mål i seg selv, men snarere et middel for å nå målene om en god utdanning og et godt oppvekstmiljø for elevene. Når dialogen mellom partene i samarbeidet er enveis og foreldrenes reelle innflytelse på læringsmiljøet er liten, er mulighetene for å bedre elevenes læringssituasjon tilsvarende små. Samarbeidet er muligens også bedre tilpasset foreldregruppen som allerede har gode ressurser for å påvirke skolen i utgangspunktet, selv om forskjellene mellom foreldregruppene er forholdsvis liten (Nordahl 2000:kap 6).

Nordahl (2003) peker på ytterligere utfordringer som må overkommes hvis samarbeidet mellom skole og hjem skal bli bedre. Reell innflytelse fra foreldrene er en nødvendig forutsetning som må være tilstede, hvis foreldrene skal engasjeres mer. Lærernes holdninger til hjemmet, samt deres beskjedne kompetanse på hvordan man skal involvere foreldrene, er med på å svekke forutsetningene for en god dialog. Nordahls undersøkelse viser at lærerne hadde en sterkt varierende holdning til hvorvidt de trodde foreldrene hadde kvalifikasjoner for å inkluderes i et godt samarbeid med skolen eller ikke. En negativ holdning resulterte følgelig i et lite antall samarbeidsaktiviteter og forøvrig en lav prioritering av området fra skolen. Foreldrene på sin side, hadde ikke konkrete kunnskaper om hvilke rettigheter de hadde i sitt forhold til skolen, ei heller kunnskaper om hvilke forventninger lærerne og skolen hadde til dem. Allerede her kan det anes en mangelfull kommunikasjon fra de to partene som ikke kan sies å bidra til et godt samarbeid.

Skolen og foreldrene har tidligere fått betegnelsen ”partnere”, blant annet i OECD-analysen ”*Parents as Partners in Schooling*” (1997). Lærere flest ønsker en samarbeidspartner i foreldrene, til tross for at ønskene kan variere etter som hva man vil samarbeide om. Partnerne er dog neppe likeverdige slik uttrykket per definisjon impliserer, fordi det er skolen som sitter med både makt og kontroll over relasjonen (Lareau 2000:35, NOU 2003:260). Maktforholdene bør derfor tydeliggjøres og bli mer eksplisitte, er nok en anbefaling fra Nordahl (2003). Gjennom nasjonale retningslinjer om hva det skal samarbeides om og hvordan dette skal foregå, vil foreldregruppen ha noe mer konkret å forholde seg til. En avklaring av ansvarsfordelingen vil også gjøre maktforholdene tydeligere. Slik vil foreldrene, så vel som lærerne, ha noe mer å forholde seg til enn den enkelte skoles tradisjon og interesse for at et slikt samvirke skal finne sted.

3.3 Hvilke mulige konsekvenser kan tiltakene ha for minoriteter?

UFD (2003:40, 61) tar sikte på å styrke samarbeidet mellom skole og hjem gjennom:

- a) *å utarbeide et hefte med rettigheter og plikter for skolen, foreldre og elevene i grunnskolen.* Det skal gis ut på flere språk, være til hjelp i konfliktsituasjoner og styrke dialogen mellom de to instansene.
- b) *å øke deltakelsen til minoritetsforeldre i skolens liv.* Et prosjekt, ”*Minoritetsforeldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen*”, er allerede satt i gang gjennom FUG. Prosjektet skal jobbe for at minoritetsforeldre inkluderes i større grad i skolens foreldreorgan, i tillegg til at det skal bidra til å øke deres trygghet i rollen som foreldre. Prosjektet må ses i sammenheng med foreldreveiledningsprogrammet som er iverksatt av Barne- og familiedepartementet, der det gis tilbud om støtte til omsorgspersoner og som skal forebygge psykososiale vansker hos barn. Prosjektet har også utviklet materiell som skal tas i bruk i skolen for å bedre samspillet mellom elev, lærer og foreldre. Ansvarlige for gjennomføringen av tiltaket er FUG, skolene selv, og innvandrersorganisasjonene.

Begge tiltakene som UFD lanserer i sin strategiplan, har som formål å øke familienes ressurser. Departementet tar sikte på å øke kunnskapene om hva skolene krever av foreldre som har barn i skolealder i Norge, slik Nordahl (2003) delvis foreslår. Samtidig legges det vekt på å vise fram hva som er *ønskelig* utdanningsatferd. Gjennom å forsøke å øke deres deltakelse i formelle organer og andre skolearrangerte aktiviteter, sosialiseres foreldrene inn i skolens normer og verdigrunnlag. Tiltak a), som består av å utarbeide et informativt hefte, kan i størst grad sies være normativt og mer ”oppdragende”. Departementet ønsker å liste opp eksplisitte retningslinjer for hvordan samarbeidet *bør* være, og det kan tenkes at de kan oppfattes som svært ledende, til tross for at det skulle gis frihet til lokale løsninger. Det bør imidlertid nevnes at FUG vil samarbeide med departementet om utformingen av retningslinjene. Ved å lage dette heftet, ønsker man å opplyse, men også å påvirke foreldrenes holdninger og verdier i forhold til skolens mandat. Tiltaket kan sies å ha en verditeoretisk forankring.

I tiltak b) settes det i gang et prosjekt for å rekruttere minoritetsforeldre til skolens organer gjennom foreldrenes egen organisasjon. Her kan foreldrene i større grad være med på å bestemme og utforme resultatet av tiltaket. Gjennom egen medvirkning i disse foreldreorganene, kan tiltaket fungere på en mer ”utdannende” måte. Samtidig, for å sitere Barrow (1988:15) og hans syn på hva utdanning er; ”*education implies that a man’s outlook is transformed by what he knows*”. For at et tiltak skal virke utdannende, må den aktuelle personens holdninger også endres. Endring er trolig også siktemålet, men det er også interessant å spørre seg om man har gjort seg tanker om hva slags målatferd som er tiltenkt, sett fra skolens og UFDs side. Er det endelige målet ved tiltaket kun definert ved deltakelse? Og, i hvilken grad vil det være mulig å hevde seg og få gjennomslagskraft som minoritet i et ellers majoritetsstyrt foreldreorgan?

Tiltak b) kan sies å høre hjemme både i en verditeoretisk og i en kulturteoretisk tradisjon, avhengig av hva som er intensjonene bak. Gjennom å påvirke foreldrenes verdier og hjelpe dem til å forstå hvordan de kan tilpasse seg skoles forventninger, kan elevenes resultater heves. For eksempel kan foreldrene påvirkes til å yte en større innsats i sine barns utdanning. De aller fleste kan passe på at barna møter opp og at lekser blir gjort, men kanskje får foreldrene nye ideer til andre stimulerende fritidsaktiviteter som kan arrangeres i familien? Ved å få minoritetsforeldre til å representere i skolens organer eller som klassekontakter, kan det bli lettere å nå fram til

flere minoritetspråklige foreldre. Skolen kan vise fram ”gode eksempler” på hvordan man skal opptre som ansvarlig forelder, og at dette er posisjoner innenfor rekkevidde for alle og enhver; minoritetsforeldre er også ønsket som bidragsytere i skolen. Lærerne kan på sin side, bli bedre kjent med flere foreldre og slik få positive forventninger til elevene ved at man kjenner bedre til familienes bakgrunn. De aktuelle foreldrene vil gjennom sin deltakelse få flere kunnskaper om skolesystemet og muligheter for å realisere og utvikle sine evner på en ny måte. Tiltaket kan på den måten bidra til å heve minoritetsforeldrenes ressurser gjennom å inkludere dem et større sosialt nettverk og by på utfordrende arbeidsoppgaver.

Tiltaket kan imidlertid også belyses ut i fra et kritisk perspektiv. Avhengig av hvilke ressurser de valgte foreldrene har i utgangspunktet, kan man spekulere i hva deres verv eller medlemskap i utvalg og styrer vil bli. Er det slik at de mest sannsynlig blir, som nevnt, sosialisert inn i skolens fastsatte agenda? I følge den kritiske teorien hevdes det at skolen dikterer hva som er verdifullt og neppe vil la minoritetsgrupperinger få muligheten til å forrykke hierarkiet i skolens klassifiseringssystem. Men muligheten er også tilstede for at minoritetsforeldrenes representanter faktisk vil få muligheter til å bidra med nye innfallsvinkler og på den måten være med på å skape en skole mer på sine egne premisser. Resultatet kan også avhenge av hvor stor rolle hver av de ansvarlige instansene for gjennomføringen av prosjektet får, henholdsvis skolene, FUG og innvandrersorganisasjonene.

Søgnen-utvalget (NOU 2003) anmoder at alle foreldre bør få reell brukermedvirkning og muligheter til å skape en skole på nærmiljøets premisser. Minoritetsforeldrene kan gjennom tiltakene få bedre muligheter til å påvirke skolens verdigrunnlag og jobbe for å bedre den norske skolens relasjoner til andre minoritetsforeldre. Slik tilstanden er i dag, kan det være at foreldrene opplever at deltakelsen kun er på majoritetens premisser. Gjennom at minoritetsforeldrene selv får være med på å skape en skole med et flerkulturelt perspektiv som gjennomsyrrer undervisning så vel som organisering, vil forhåpentligvis det å delta kunne oppfattes som mer meningsfylt.

4.0 UNDERVISNINGSPRAKSIS

Elever trenger forskjellig undervisning for å motta et likeverdig læringstilbud. Valget mellom ulike undervisningsmodeller spenner over et kontinuum, hvor rendyrkede former av progressiv og restaurativ pedagogikk kan sies å være ytterpunkter. I praksis vil undervisningen hente elementer fra begge tradisjoner, selv om hovedvekten ofte vil ligge på en retning. Ved planlegging av undervisning vil man nødvendigvis være nødt til å ta en rekke beslutninger som omhandler innhold, særlig vil den progressive tradisjonen være opptatt av at metoden i seg selv er en del av innholdet. Det progressive dannelsesideal vil ha særlige vanskeligheter med å skille de to elementene fra hverandre fordi de begge virker dannende på eleven (Dale 1996:234). Av plassmessige hensyn og den didaktiske diskusjonens omfang, legger oppgaven derfor en smal definisjon til grunn for undervisningspraksis. Undervisningspraksis vil så langt som mulig begrenses til å omhandle form og metode, til tross for at undervisningen også vil påvirkes av hvilket innhold som formidles.

Dette kapittelet vil diskutere mulige konsekvenser forskjellige former for undervisningspraksis kan få for minoritetslevers skoleprestasjoner. For å svare på dette, er det nødvendig å ta rede på ulike måter å organisere undervisningen på og hvordan forskjellig undervisningspraksis kan påvirke prestasjonene til elever med ulik sosial bakgrunn og med ulik norskspråklig kompetanse. Fordi den ideelle undervisningspraksisen vil kunne varierer ut i fra elevens ressurser, vil tiltaket være mest å aktuelt å diskutere i forhold til en kulturteoretisk tilnærming. Selv om alle elever har rett på tilpasset opplæring, vil læreplanens føringer og lærerens valg av undervisningspraksis påvirke både minoritetslevene og majoritetslevene i klassen. Tiltaket regnes derfor som generelt.

4.1 Hvorfor fokusere på ulike måter å organisere undervisningen på?

Læringsmetodene og undervisningspraksisen som tas i bruk i klasserommet påvirker hva elevene sitter igjen med av kunnskaper etter endt undervisning. Samme

læringsmetode kan egne seg forskjellig for ulike elevgrupper. Hvor godt egnet en undervisningsmetode er, kan variere ut i fra hvor gode kunnskaper elevene har om et gitt tema fra før, elevenes språkforståelse, det generelle evnenivået og så videre. Engelsen (1999:124) argumenterer for at det finnes ulike oppfatninger mellom samfunnsgruppene om hvilken undervisningsform som er mest effektiv. Oppfatningene styres i stor grad av hva de ulike samfunnsgruppene mener innholdet og hva selve målet for utdanningen bør være. Hva elevene skal lære, er det i stor grad læreplanen som fastsetter. Undervisningsmetoden har derimot tradisjonelt vært et valg forbeholdt lærerne selv (Engelsen 1999:170).

L97 legger enkelte føringer på hvordan lærerne skal undervise, for eksempel skal prosjektarbeid og temaorganisering være sentrale metoder i undervisningen. I tråd med ideen bak prosjektarbeid, legger planen vekt på aktive, selvstendige og handlende elever. Gjennom å undersøke og prøve skal elevene finne fram til nye kunnskaper og perspektiver innenfor for et aktuelt temaområde (L97:75). Skolen har en betydelig påvirkningskraft i elevenes liv og hvilke verdier skolens vektlegger er med på å forme elevenes syn på hva som er verdifullt. Valget av undervisningspraksis vil reflektere lærerens eller skolens interesser og preferanser, og vil si noe om hvilke egenskaper læreren synes det er nyttig at elevene skal inneha. Hva slags pedagogikk som egner seg best blir ikke bare et normativt spørsmål om hvilke verdier man ønsker å videreformidle til elevene, man vil også oppnå de beste resultatene hvis man vet noe om elevgruppa i klassen eller på den enkelte skole. St.meld. nr. 30 (2003-2004) uttrykker for eksempel en bekymring for at det er systematiske forskjeller i læringsutbytte mellom elever med ulik sosial og etnisk bakgrunn i dagens skole. Dette kan være en konsekvens av manglende evne til å møte enkelte elevgruppers behov med riktige undervisningsmodeller. Mer kunnskap om hva slags undervisningspraksis som egner seg best for hvilke elevgrupper, kan tenkes å hindre økning av slike systematiske forskjeller i læringsutbytte. Men, hvis varsomhet ikke utøves, kan resultatet også virke mot sin hensikt og føre til økt segregasjon og således større sosiale og etniske skiller i skolen.

Drakampen mellom hva slags pedagogikk som egner seg best i skolen, er som nevnt et uttrykk fra forskjellige verdi- og interessegrupper i samfunnet. En restaurativ pedagogikk kjennetegnes av å ha klare mål og sterk nasjonal styring, styringen

foregår blant annet gjennom nasjonale læreplaner og prøver. Den legger vekt på faglig innhold, fordypning og resultater. Videre er man opptatt av å markedstilpasse skolen og er dermed blir den også mer konkurranseorientert. Pedagogikkens progressive tradisjon tar ansvar for hele eleven, ikke bare den intellektuelle delen ved kunnskapstilegnelsen. Man er opptatt av å ta vare på barnets medfødte læringstrang, at elevene lærer hvordan man skal lære, og elevenes rett til frie valg innenfor fellesskapets rammer (Telhaug 1997b). Man kan argumentere for at dagens læreplan, L97, har elementer fra begge tradisjoner, men politikken som har blitt ført parallelt med planen bidrar trolig til å forsterke dens restaurative komponenter. Planens vektlegging av prosjektarbeid og temaorganisering som undervisningsformer, har derimot en tydelig forankring i progressivistisk tenkning.

Nok et eksempel på at L97 henter inspirasjon fra begge pedagogiske tradisjoner, er måten planen skiller mellom sentralt fastsatt lærestoff og lokalt lærestoff. Førstnevnte er felles for alle elever, nøye spesifisert med mål og delmål, og øker i omfang gjennom skolegangen. Det lokale lærestoffet utarbeides av den enkelte skole, eller i samarbeid mellom lokale skoler, og arbeidsmåter og aktiviteter tilpasses således nærmiljøet. Det lokale lærestoffet er størst på barnetrinnet og minsker i takt med at det fastsatte lærestoffet øker. På samme måte har man vektlagt temaorganisering av faginnhold som kan ta utgangspunkt i en interesse, aktualitet eller i nærmiljøet. Temaorganiseringen er således minst på ungdomstrinnet og størst på småskoletrinnet (L97:68, 83). Innenfor disse rammene har skolen store valgmuligheter til å organisere undervisningen, det viktigste er at elevene møter utfordringer tilpasset deres behov og får opplæring som gir reelle muligheter for å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter.

4.2 Hvordan kan ulik organisering av undervisningen påvirke prestasjoner?

Stridighetene har som nevnt stått om hvilken pedagogikk som er mest effektiv, og for hvem. Forskning på hva som kjennetegner skoler med spesielt gode resultater har kommet fram til at det finnes visse fellestrekk. En sterk ledelse med høye forventninger til elevene, klart fokus på basisferdigheter, trygt og strukturert miljø og hyppige

vurderinger av elevenes framgang er noen av elementene som har blitt fremhevet (August & Hakuta 1998:72). Dette er elementer som en restaurativ pedagogikk ville framheve som viktige. Samtidig kan også andre faktorer ha vært med på å gjøre de effektive skolene til gode skoler. Eksempelvis kan et godt samarbeid mellom skole og hjem, muligheter til kompetanseutvikling hos lærerne, og fokus på spesialferdigheter innen kunst, kroppsøving og musikk, nevnes (August & Hakuta 1998:72). Dette er faktorer som representanter for en progressiv pedagogikk vil kunne fremholde som betydningsfulle for elevenes resultater.

Engaard & Pausgaard (1974:175) mener at ulike grupperinger i befolkningen vil sympatisere med forskjellige undervisningsformer. Chall (2000:34) støtter også opp om at lærerne og foreldrenes forkjærlighet for den ene eller den andre undervisningsmodellen gjenspeiler den typiske todelingen i politikken mellom liberale og konservative. Chall (2000:149) viser hvordan middelklassen som innehar mye kulturell kapital vil være forkjempere for progressiv undervisningsform, mens Engaard & Pausgaard (1974:176) viser hvordan arbeiderklasseforeldre ikke vil akseptere en progressiv tilnærming til undervisningen. En sterkt progressiv skole vil overskride disse foreldrenes oppfatning av hva en skole skal gjøre. En progressiv tilnærming vil derimot gjøre det lettere for skolen å trekke inn elementer fra deres kultur, slik at skole og utdanning kunne øke i verdi hos de lavere sosiale lag i befolkningen. Gjennom for eksempel å hente elementer fra minoritetskultur til bruk i undervisningen, kan elevene bedre kjenne seg igjen og føle seg både anerkjent og inkludert i det innholdet skolen formidler. Dette kan også bidra til å rokke ved skolens hegemoni over hva som skal og ikke skal formidles i undervisningen ved at andre typer kunnskaper kan bli sett på som verdifulle. Faglig sett har imidlertid resultatene latt vente på seg med en slik progressiv tilnærming til undervisningen hos minoritetsgruppene, i alle fall i henhold til Øzerks (2003) undersøkelse, som det vil bli redegjort for senere, og i henhold til Chall (2000).

Chall (2000: 176) anbefaler nemlig en tradisjonell tilnærming til undervisningen ”...based on research, history and experience”. Hun mener tradisjonell, lærersentrert undervisning, i kontrast til en elevorientert undervisning, er mer effektiv for å bedre de akademiske prestasjonene til elevene. Dette ser ut til å gjelde for alle klassetrinn, vel og merke hvis gode skolerresultater er det primære målet for undervisningen.

Særlig vil en rendyrket, progressiv tilnærming være en mindre heldig undervisningsmodell for elever fra lavere sosiale klasser, her eksemplifisert ved afroamerikanske elever i det amerikanske samfunnet (Chall 2000:kap 8, 10). Elevgrupper fra lavere sosiale lag trenger i større grad å lære basisferdigheter på skolen, ferdigheter som barn fra mer ressurssterke familier får som en naturlig del av oppdragelsen i hjemmet. Faren for at mindre skoleforberedte elever opplever den tradisjonelle undervisningen som en fremmedgjort drill av kunnskaper løsrevet fra hverdagen, er dog tilstede. Chall (2000:kap 10) understreker at verken restaurative eller progressive tilnærminger har monopol på god undervisning. Kombinasjonen av de to læringstradisjonene er åpenbart den beste løsningen, men med mer vekt på en tradisjonell, restaurativ pedagogikk i klasser med en høy andel elever fra miljøer med lav sosioøkonomisk status. Den progressive modellen kan således avløse den mer tradisjonelle innenfor et spesifikt fagemne, ettersom elevene allerede har tilegnet seg basisferdighetene og disse trenger å modnes for å utvikle fleksible og mer komplekse former for kunnskap. Det er imidlertid tydelig at Chall (2000) representerer et sterkt innlegg i debatten for en mer restaurativ undervisningspraksis i skolen, uansett elevgruppens sosiale bakgrunn.

Prosjektarbeid og læring ved hjelp av samarbeid, er viktige elementer i en progressiv tilnærming til undervisning. Skoug & Sand (2003:174) synes derfor å være av en annen oppfatning enn Chall (2000), når de rapporterer om at elevenes skolefaglige utbytte er størst når blandede språkgrupper samarbeider om oppgavene. Det viser seg imidlertid at for de aller fleste minoritetsspråklige elevene er disse situasjonene svært sjeldne. For å dra nytte av lærerstyrt fagopplæring på et annet språk enn ditt eget, er det nødvendig å forstå, eller nesten forstå hva det snakkes om, for å ha utbytte av undervisningen. Dette er i tråd med Krashens "input-hypotese" som hevder at språket vi utsettes for, må kunne forstås for å ha betydning for språkutviklingen (Wold 1993). Språket må tilpasses kompetansenivået til den som lærer, og det er trolig dette som Skoug & Sand (2003) mener foregår i større grad når elever med ulikt morsmål samhandler i mindre grupper. Det var imidlertid tradisjonell, lærerstyrt undervisning som ble mest brukt i de observerte klasserommene, til tross for at gruppearbeid og tverrfaglighet kunne ha bidratt til både å heve elevenes skolefaglige utbytte, så vel som norskspråklige kompetanse (Skoug & Sand 2003:43, 174). Elevenes språklige kompetanse ville blitt hevet gjennom at elevene fikk flere muligheter til å praktisere

språket, undervisningen ville forgå mer tilpasset elevens språklige nivå og temaorienteringen kunne bidra til å konkretisere og kategorisere fagstoffet i større grad. På den måten ville både språk og innhold vært i fokus for elever med dårlig norskspråklig forståelse.

Dette synet står altså i kontrast til Chall (2000), så vel som hva Øzerks (2003) rapport hevder at vil gagne minoritetslevenes faglige læring. Samtidig, er også Øzerk (1992) svært opptatt av sosial interaksjon og dens sentrale rolle i elevenes læring. Mye av hans forskning dreier seg om sirkulær tenkning der større deltakelse i norskspråklige miljøer fører til en større beherskelse av språket, som igjen øker deltakelsen i norskspråklige miljøer. Dette vil så føre til økt forståelse og kunnskapsutvikling for elevene i skolesammenheng. Øzerk (2003b) bemerker i sin synteserapport fra L97-undersøkelsen, at én og samme undervisningsmodell fungerer forskjellig for ulike minoritetsgrupper. For funksjonelt tospråklige minoritetslever vil en sterk lærestofftilnærming i gruppebaserte samarbeidformer fungere godt. Minoritetslever som derimot ikke har opplevd en simultan tospråklig utvikling i førskolealder, har dessverre ikke tilstrekkelige forutsetninger for å dra nytte av slike opplæringsmodeller i gruppe. Undervisningsformen vil avhenge av hva eleven kan forstå. Man kan derfor oppsummeringsvis konkludere med at elevenes sosiale bakgrunn vil være en viktig faktor å ta hensyn til i valg av undervisningsmetode, mens for minoritetslevene vil i tillegg deres grad av norskspråklige mestring være et sentralt punkt for læreren å ta hensyn til i valget av undervisningsform. Undervisningsformen vil følgelig også måtte avspeile hvilke ferdigheter elevene skal lære.

4.3 Hvilke konsekvenser kan ulike undervisningsmodeller ha for minoriteter?

Minoritetslevers faglige utbytte av ulike undervisningsformer vil i stor grad avhenge av elevenes norskspråklige mestring. Språkkompetanse kan variere sterkt mellom minoritetslever i en klasse. Viktigheten av dette understrekes av Øzerks (2003) undersøkelse som er referert til tidligere. Han evaluerer minoriteters læringsutbytte på

småskoletrinnet under L97 ved å se på ulike fagprøver og ordforrådtester fra 16 klasser på to skoler. Minoritetselvers grunnleggende begrepsforståelse manglet i en rekke tilfeller og ett av hovedfunnene viste at norskspråklige elever hadde bedre læringsutbytte av temaorganisert undervisningen enn hva minoritetsspråklige elever hadde.

Temaorganisert undervisning og prosjektarbeid har svak klassifisering og svake rammer. Svak klassifisering, i betydningen at fagene er i liten grad hierarkisk ordnet etter viktighet og verdi, og svake rammer i betydningen at læringsmaterialet og læringstempo ikke er gitt (Ross 2000:99). En slik, mer usynlig og progressivt orientert undervisningspraksis kan ofte stille større krav til den enkelte elev, både i forhold til å se sin egen oppgave i gruppa, å forstå hva som skal gjøres, å finne gode løsninger og til å strukturere seg selv. Når elevene ikke skjønner hva man skal gjøre for å lære, vil læringen følgelig være mangelfull. 81 % av de norskspråklige elevene kan sies å ha fått et meget godt eller godt læringsutbytte, mot 45 % av minoritetselevne. Dårligst læringsutbytte ble funnet på skoler med høy andel minoritetsspråklige barn og i områder med relativt lav sosioøkonomisk status (Øzerk 2003:kap 2, 18). L97 krever at hele 60 % av undervisningen er temaorganisert på småskoletrinnet og planen kan derfor sies å ha visse problemer med å møte minoritetsspråklige elever på barnetrinnet på en adekvat måte.

Sosial samhandling mellom morsmåldominante minoritetselever og norskspråklige i prosjektarbeid kan være positivt for språkutviklingen, men fører ikke nødvendigvis til et ønsket *faglig* læringsutbytte for minoritetselevne, om man skal tolke resultatene Øzerks (2003) undersøkelse. I en situasjon der man i utgangspunktet har vansker med å orientere seg på grunn av språkproblemer, vil kanskje implisitte og flertydige krav være nok en kilde til forvirring. En slik usynlig pedagogikk kan imidlertid være med på å bekjempe kulturkløften mellom hjem og skole hos barn med lav sosioøkonomisk status. Usynlig pedagogikk kjennetegnes som sagt ved at den stiller krav som har en mer implisitt og flertydig karakter. Den usynlige pedagogikken vil derfor akseptere at elevene i større grad tar inn egne erfaringer og kulturell bakgrunn med i undervisningen (Enggaard & Poulsgaard 1974:160, 176). Skolen vil gjennom temaorientering kunne legitimere minoritetselevens kultur i en større målestokk en

før, noe som trolig kan være betydningsfullt både for læringsgrunnlaget, deres egen etniske identitet og for foreldresamarbeidet forøvrig.

At elever fra én type familie vil ha bedre utbytte av en spesiell form for undervisning, kan tenkes å være et resultat av hvilken måte man er vant til å lære på hjemmefra. Er barnet vant til å lære ved tydelig instruksjon fra de voksne? Har barnet stor eller liten grad av frihet til å prøve ut nye ideer på egen hånd? Hvilke kunnskaper og ferdigheter har hjemmet lagt vekt på i oppdragelsen av barnet? Heaths (1982) artikkel omhandler nettopp dette temaet og hun beskriver tre samfunns ulikartede måter å forberede barna til skolegangen på. I møtet med skolen, må noen barn i stor grad lære ferdigheter på nytt eller tilpasse seg mye til hva som forventes i skolen. Heath ønsker å formidle at barnas evner og ferdigheter i møte med skolen representerer ulike sosiale forskjeller og helt ulike læringskulturer i det vestlige samfunnet. Hvordan en elev presterer i skolen er et produkt av lærte kulturelle forskjeller og på ingen måte naturlig gitt eller arvet. Skolen åpner bare opp for én type kultur, nemlig middelklassens. Minoritets elever og elver med tilhørighet til de lavere sosiale klasser, vil således komme dårligere ut med en progressiv tilnærming fordi de er mer vant med en eksplisitt læringsform hjemmefra (Heath 1982). Skolens manglende tilpassning av undervisningsform til målgruppa vil derfor føre til at de iboende ressurser elevene møter skolen med, strekker dårligere til i møte med enkelte pedagogiske tradisjoner. Minoritets elevens akademiske evner bidrar dermed til å opprettholde deres sosiale posisjon, i tråd med kulturteorien. Siden Heaths (1982) artikkel på mange måter også ansvarliggjør skolens absolutte kultur, kan hennes bidrag også tolkes i retning av kritisk teori.

Øzerk (2003:310) viser som sagt at temaorganisert undervisning er fordelaktig for halvparten av minoritets elevene i utvalget. Han mener undervisningsformen ikke fungerer for de elevene som er morsmåldominante (Øzerk 2003b). Dette kan resultere i at, som vi så, over halvparten av minoritets elevene i skolen står i fare for å miste en rekke basiskunnskaper fordi de ikke forstår undervisningen. 60 % av innholdet de fire første skoleårene skal undervises ved hjelp av temaorganisering (L97:83). L97s gitte undervisningsform harmonerer her dårlig med minoritets elevenes norskspråklige kompetanse. Kritisk teori vil trolig hevde at minoritets elevene vil komme til kort uansett undervisningspraksis, fordi skolen fremmer en kultur de ikke er sosialisert inn i. Temaorganisering og andre progressive undervisningselementer kan tenkes å være

en ny og forholdsvis ukjent måte å tilegne seg kunnskaper i skolesammenheng for minoritetselever. Den progressive formen kan derimot trekke inn elevenes erfaringer i større grad, om skolen velger å åpne for det. Ved en eksplisitt og mer restaurativ struktur i undervisningen vil det være lettere å orientere seg i et nytt læringsmateriale og elevene kan lettere peke på hva som ikke er forståelig. En restaurativ struktur oppfyller dessuten kravene til hva mange foreldre mener en skole skal være, men henter i liten grad inspirasjon til innhold utover hva den dominerende kulturen anser som verdifullt. Den tydelige faginddelte undervisningen vil elevene først møte senere i skolegangen. Det er muligheter for at flere grunnleggende kunnskaper ikke er på plass innen den tid, spesielt kan dette ramme de 45 % av elevene uten tilfredsstillende faglig læringsutbytte i småskoletrinnet som Øzerk (2003) refererte til. Videre læring for disse elevene kan by på problemer.

Verditeori vil argumentere for at minoritetselever ikke ønsker å prestere godt i den norske skolen, uavhengig av om de har gode eller dårlige akademiske evner. Fordi elevene ikke ønsker å tilpasse seg skolen, vil skolens eventuelle ønske om å tilpasse undervisningspraksisen til målgruppa ha tilsvarende lav effekt. Kulturteori vil kunne hevde at spørsmålet om hvilken undervisningspraksis man bør ha i skolen er mindre relevant. Kulturteori vil kunne mene at elevene mislykkes fordi de mangler ressurser, hvilke tilpasninger skolen gjør, kan derfor bli sekundært i dette spørsmålet.

Minoritetselever vil mislykkes i større grad, fordi akademiske evner er relatert til sosial klasse og minoritetselever er overrepresentert i det nedre sosiale sjikt. Likevel setter et eventuelt tiltak inn krefter på å møte elevene bedre og sørger for en undervisningspraksis som kan relateres til den enkeltes tilgjengelige ressurser, forklaringer kulturteorien framholder som relevante for prestasjonsgapet.

Den ideelle formen for undervisningspraksis er avhengig av å vurdere minoritetselevenenes grad av språklig mestring. Ved en temaorganisert og mer progressiv undervisning, der samarbeid og prosjekter er en viktig del av læringen, vil mange minoritetselever få gode muligheter til språklig stimulering i løpet av skoledagen. Gode språklige evner vil være viktig gjennom hele skolegangen, og derfor vil småskoletrinnets undervisning være et passende sted å oppøve slike ferdigheter. Mange minoritetselever ville ha kunnet tilegne seg et norsk hverdagspråk før skolestart gjennom deltakelse i barnehage. I 2002 utgjorde

minoritetsspråklige barn 5,5 % av alle barn i barnehage, noe som vil si at om lag 1/3 av alle minoritetsspråklige barn i alderen 1 til 5 år tok del i et barnehagetilbud (UFD 2003:15, Dzamarija & Kalve 2004:39). Hvis minoritetsspråklige barn hadde hatt en likere norskspråklig kompetanse som deres etnisk norsk medelever, ville kanskje forskjellene i skoleprestasjoner være mindre. Med et godt barnehagetilbud og større deltakelse fra minoritetsbarn, ville elevene få en norskspråklig kontekst å forholde seg til før skolestart. Slik ville de kunne profitere bedre på fastsatt samarbeid og prosjektlæring i de første skoleårene i overensstemmelse med retningslinjene i L97.

En samarbeidsorientert undervisning kan gi gode muligheter for å fungere som en bro mellom familiens eller barnehagens hverdagsspråk og elevenes akademiske språk. Det sosiale samspillet mellom elevene gir muligheter til å teste ut forståelsen av nye begreper og så anvende dem i en sammenheng. Skoug & Sand (2003:173) rapporterte som nevnt, og særlig i den ene klassen, om relativt få samtaler som krevde at norsk ble brukt aktivt, både mellom lærer og elev, og mellom medelever. Elevene satt ofte og hørte på læreren lese eller snakke, og svarte kun med enstavelsesord når de ble spurt. Dette kan ha vært en reaksjon på store disiplinproblemer hos noen av elevene, opplyser forskerne, men samhandlingsformen er derimot overraskende med hensyn til L97s vektlegging av aktivitet og samarbeid på småskoletrinnet, to viktige faktorer for effektiv språktilegnelse. Oppvakte elever vil forhåpentligvis få med seg nye ord og uttrykk også ved en mer passiv undervisningsform, slik at prestasjonene likevel kan bli tilfredsstillende. Andre elever igjen, vil sannsynligvis ha behov for tettere oppfølging og muligens også falle igjennom språklig ved en undervisningsform med mindre aktivitet og språklig praktisering.

5.0 SPRÅKOPPLÆRING

Departementet lanserer 12 ulike tiltak i språkopplæringskategorien. På grunn av oppgavens omfang vil kun fire av disse bli behandlet her. Tiltakene som vil bli diskutert har forskjellig karakter og omhandler følgende områder: Departementets forslag om endring av Opplæringsloven, utprøving av ulike modeller for særskilt språkopplæring, oppfordring om økt bruk av litteratur og skolebibliotek, og utvikling av faget norsk som andrespråk. Tiltak som retter seg mot å bedre språkopplæringen i skolen kan regnes som spesifikke, fordi de aller fleste av språkopplæringstiltakene kun vil påvirke språklige minoriteter. Ett av de foreslåtte tiltakene innebærer en satsning på bibliotek og leseprosjekter som prosjektet ”*Gi rom for lesing!*” (UFD 2003b). Dette vil trolig ha en generell påvirkningskraft uansett etnisk tilhørighet og morsmål.

I dette kapitlet vil det undersøkes hvilke konsekvenser departementets foreslåtte språktiltak vil ha på minoritetslevers skoleprestasjoner. For å ta rede på dette, er det nødvendig å finne ut hvorfor skal man fokusere på en bedre språkopplæring for minoriteter, og hvordan en økt satsning på ulike språkopplæringstiltak kan påvirke elevenes prestasjoner. Tiltakene som retter seg mot språkopplæring vil først og fremst kunne knyttes opp mot et kulturteoretisk og et kritisk standpunkt.

5.1 Hvorfor fokusere på språkopplæring for minoriteter?

Hvis minoritetslever har dårlige norskkunnskaper, kan dette føre til at de profiterer mindre på ordinær klasseromsundervisning. Det finnes lite norsk forskning som undersøker *hvor stor andel* minoritetsspråklige elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av undervisningen grunnet dårlig norskspråklig kompetanse. Departementet ønsker gjennom strategiplanen å bedre språkopplæringen i skolen, som et middel for å heve skoleprestasjonene til denne gruppen. Inntil en nylig lovendring pliktet kommunene i følge Opplæringslovens § 2-8, å gi elever i grunnskolen morsmål opplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring ved annet morsmål enn norsk eller samisk. Ved tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge vanlig undervisning, opphørte imidlertid disse rettighetene. I St.meld. nr. 25 (1998-99)

”Morsmålsopplæring i grunnskolen” ble det slått fast at elever med begrensede norskerferdigheter bør få tilbud om morsmålsopplæring. Det vil være størst behov for morsmålopplæring de fire første årene i grunnskolen knyttet til den første lese- og skriveopplæringen. I 2002 var det i overkant 3 % av alle grunnskoleelever som fikk morsmålopplæring og/ eller tospråklig opplæring og andelen er synkende. Klart flest elever fikk morsmålopplæring på urdu, men arabisk, somalisk, vietnamesisk, kurdisk og albansk har også oppslutning på godt over tusen elever hver (Dzamarija & Kalve 2004:40).

Totalt utgjør minoritetselevene 7 % av alle grunnskoleelever. 5,5 % av alle grunnskoleelever fulgte læreplanen i norsk som andrespråk i skoleåret 2002/03 (Bakken 2003:13, UFD 2003:18). I følge disse tallene er det 33 000 minoritets elever i skolesystemet som ikke behersker norsk tilfredsstillende for å følge ordinær læreplan i norsk. Disse tallene baserer seg på skolenes fordeling av elever til en tilrettelagt opplæring i norsk og viser ikke til elevenes faktiske norskspråklige kompetanse. Antall elever som følger dette faget synker i løpet av skolegangen, men ikke dramatisk. Det betyr sannsynligvis at fortsatt mange elever, i strid med intensjonen, følger dette faget gjennom store deler av utdanningen. Resultater fra nasjonale kartleggingsprøver viser at 38 %, 47 % og 73 % av minoritets elevene i Osloskolen som følger læreplanen i norsk som andrespråk, skårer under kritisk grense på den nasjonale kartleggingen av leseferdigheter for alle elever på henholdsvis 2., 3. og 7. årstrinn (Utdanningsetaten 2004). Vil ikke dette med andre ord si at den prosentandelen elever som skårer under kritisk grense, med riktighet følger læreplan i norsk som andrespråk? Disse elevene har åpenbart begrensede norskkunnskaper og vil trolig ha nytte av et tilpasset opplegg i likhet med det de allerede mottar. De øvrige elevene som følger det tilpassede opplegget og som ”består” den nasjonale prøven, kan både ha svært gode kunnskaper eller ligge nært opptil den kritiske grensen. Flere av disse elevene kan tenkes å ha gode muligheter for å følge vanlig undervisning.

Flere av undersøkelsene som allerede er referert til i denne oppgaven (Pihl 1998, Skoug & Sand 2003, Øzerk 2003) peker på manglende språkforståelse som én av flere grunner til hvorfor minoritets elevene har dårlig læringsutbytte. 10,5 % av elevene med minoritetsspråklig bakgrunn mottar en eller annen form for spesialundervisning i grunnskolen i Oslo, mot 5,5 % etnisk norske elever (Utdanningsetaten 2004). Inntak til

spesialundervisning er et enkeltvedtak som fattes av skoleetaten, vedtaket baserer seg på en sakkyndig vurdering. Denne vurderingen gis av pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste. Det er uvisst hva som er bakgrunnen for vedtakene om spesialundervisning og hvordan vanskene fordeler seg. Har minoritetselevene stort sett vansker med lese- og skriveopplæringen, andrespråksopplæring eller er det primært behov for tiltak rettet mot sosiale og emosjonelle problemer? På samme måte som det er vanskelig å skille disse vanskene fra hverandre, er det problematisk å vurdere en elevs norskspråklige kompetanse uten en individuell kartlegging. Kan skolens vurdering av elevenes norskfaglige behov bedres? Kan den store forskjellen mellom andelen minoritets elever og etnisk norske elever med spesialundervisningen reduseres ved at skolene sørger for et bedre språkopplæringstilbud?

5.2 Hvordan kan en satsning på språkopplæring påvirke skoleprestasjoner?

De ulike språkopplæringstiltakene departementet foreslår i strategiplanen, kan påvirke elevenes prestasjoner på forskjellige måter. Ett av tiltakene påvirker elevenes rettigheter til språkundervisning, de andre tiltakene rettes mot ulike språklige elementer ved undervisningen. Tiltakene vil bli behandlet separat. Lovendring i Opplæringsloven vil påvirke elevenes rettigheter til et språkopplæringstilbud, som igjen kan påvirke elevenes læringsutbytte. Endringen er av strukturell art, legger begrensninger på tilbudet til elevene og fraværet av tilbud kan ha indirekte konsekvenser for elevene. De øvrige tiltakene retter seg derimot mer direkte på konkrete læringsaktiviteter og kan følgelig ha en mer synlig effekt på elevenes skoleprestasjoner. Det førstnevnte tiltaket blir derfor ikke diskutert i forhold til skoleprestasjoner, fordi lovendringen nylig er trådt i kraft og dens innvirkning på minoritetselevens prestasjoner foreløpig er uvis. Mulige konsekvenser av lovendringen vil derfor bli diskutert grundig senere i kapitlet.

5.2.1 Ulike språkopplæringsmodeller

Strategiplanen (UFD 2003) åpner for økt utprøving av ulike modeller for språkopplæring i skole og barnehage. Departementet ønsker en helhetlig

språkopplæring fra barnehage til skole, og barnehagen blir fremhevet som en viktig faktor for minoritetselevens videre norskspråklige utvikling. Det oppfordres blant annet til økt samarbeid mellom barnehage og skole for å lette overgangene mellom instansene.

Skoug & Sand (2003) har evaluert ordningen med gratis barnehageplass for femåringer i Gamle Oslo, et prosjekt som ble satt i gang i forbindelse med det tidligere nevnte ”*Handlingsprogram Oslo indre øst*”. I en kasusstudie følger de seks barn i overgangen fra barnehage til de første skoleårene. Rapporten ser nærmere på hva Thomas & Colliers forskning sier om effekten av ulike tospråklige opplæringsmodeller, i lys av hva som er virkeligheten i dagens skole. Det skilles mellom sterke og svake tospråklige opplæringsprogrammer, der de førstnevnte viser de beste resultatene på sikt. Enkelte modeller er så effektive at de kan bidra til å heve minoritetsspråklige elevens resultater og utjevne prestasjonsgapet til majoritetsspråklige medelever (Thomas & Collier 2002, Skoug & Sand 2003:27, 44,).

Det som kjennetegner de sterke opplæringsmodellene er at de har både tospråklighet og integrering som mål for opplæringen. Barnas morsmål og majoritetsspråket blir hele tiden brukt som likeverdige undervisningsspråk. Denne modellen forutsetter at opplæringen opprettholdes gjennom minimum 5-6 år, men gjerne med et lengre tidsperspektiv. Et slikt sterkt språkprogram motvirker langt på vei den uheldige effekten ved lav sosioøkonomisk status, som ofte er tilstede hos mange minoritetsspråklige elever (Thomas & Collier 2002). Thomas & Collier (2002, Skoug & Sand 2003:48) argumenterer også for at effekten av morsmålopplæring er størst når den foregår over lang tid og når et stort antall timer foreligger. Både skolen og lærerne må ha et aktivt og variert språk, og beherske de to språkene muntlig og skriftlig. Oppleggene satser på at elevene skal utøve både egenaktivitet og samarbeidsevne i skolearbeidet, faktorer som blir framhevet som sentrale i en god læringsprosess.

Man kan således spørre seg om hvilke modeller som blir brukt ved skoler i dag? Skoug & Sand (2003:169) undersøker også morsmålundervisningen ved to skoler i Gamle Oslo, men denne forekom kun i begrenset grad. Ved noen anledninger var en tospråklig lærer med i klassen og oversatte slik at flere av elevene skulle forstå. To av de seks elevene i utvalget mottok morsmålopplæring og elevenes endrede atferd i disse timene beskrives. Én elev går fra å være den stilleste gutten i klassen, til å blir aktiv og

engasjert i morsmålundervisning, en annen elev går fra å være urolig og umotivert i ordinær undervisning, til å være konsentrert om oppgavene i morsmålstimene. Bedre forståelse og mestring blir antydnet som en grunn for endringen, sammen med en grunnleggende fortrolighet med undervisningskonteksten. I den ordinære undervisningen var det som regel få muligheter til samhandling, både fra lærer til elev, og elevene imellom. Undervisningen var i det store og hele lærerstyrt og elevene fikk få muligheter til å bruke norskspråket aktivt for å tilegne seg faglige kunnskaper (Skoug & Sand 2003:174). Hvordan selve morsmålundervisningen blir lagt opp, blir derimot lite beskrevet i rapporten. Elevenes atferdsendring kan vel også tenkes å være et resultat av andre faktorer enn undervisningsspråket og det faglige innholdet? For eksempel kan læreren ha generelt gode evner for å tilrettelegge og organisere undervisningen, eller kanskje trives elevene bedre i mindre klasser?

Bakken (2003b) har undersøkt morsmålsundervisningens betydning for minoritetselevs skoleprestasjoner i større omfang enn den foregående rapporten. Han poengterer at det er grunn til å anta at innhold, så vel som kvalitet i morsmål opplæringen kan sies å variere sterkt fra skole til skole. En stor variasjon i både timeantall og metode i morsmål opplæringen kan forventes mellom skoler. Bakken (2003b) konkluderer med at morsmålundervisning som pedagogisk tiltak har fungert positivt for et lite antall av Osloelevene, men at den slags tiltak ikke er en tilstrekkelig eller nødvendig betingelse for at elevene skal hevde seg faglig. Ved en mer standardisert undervisningsmal på denne typen tiltak, ville det kanskje vært lettere å finne tydeligere bevis på hva slags morsmålundervisning som har god og mindre god effekt? Av de som har hatt mest morsmålundervisning, oppgir 40 % av elevene karakterer som tilsvarer et godt prestasjonsnivå på skolen. Det er derimot ingen forskjell mellom gruppene som ikke har hatt tilbud og de som har hatt ett år med morsmålundervisning (Bakken 2003b). Analysene støtter derfor Thomas & Colliers (2002) oppfatning om at morsmålet må utvikles til et visst nivå før de gir positive effekter. Undersøkelsen viser videre at barnehagedeltakelse også ser ut til å være av stor betydning for den språklige utviklingen, og dermed også for skoler resultatene.

Skoug & Sand (2003:189) sier seg enig i fordelene med et langt tidsperspektiv på morsmål opplæringen, og påpeker at en helhetlig opplæringsplan fra barnehage til skole ville være positivt. Det er likevel ekstra viktig for den minoritetsspråklige gruppen å få

et tilbud om tospråklig opplæring før skolestart, slik at de i større grad kan nærme seg det språklige nivået til sine norske medelever. Ved en slik helhetlig tilnærming til språkopplæringen på tvers av de tradisjonelle institusjonene, vil også et pedagogisk språkopplegg lettere kunne strekke seg over en periode på 5-6 år, i tråd med hva forskning på området tilsier er nødvendig for at det skal gi god avkastning. Baker (2001:167) refererer til en rekke studier fra 1970-tallet og fram til i dag som alle argumenterer for at man må oppnå et relativt høyt nivå i andrespråket for å kunne dra nytte av de kognitive fordelene tospråklighet kan føre med seg. En midlertidig forsinkelse i faglig nivå bør derfor forventes, fram til eleven har god nok kompetanse i andrespråket. Kun ved en balansert tospråklighet, når eleven har aldersadekvat kompetanse i begge språk, vil tospråkligheten kunne resultere i fordeler i form av bedre selektiv oppmerksomhet og kognitiv fleksibilitet.

En sterk språkopplæringsmodell der to likeverdige undervisningsspråk brukes aktivt hos lærerne til enhver tid, vil trolig gi elevene optimale muligheter. Elevene kan da i større grad lære språk og fag samtidig, fordi det satses på alle elevenes tilgjengelige ressurser. Slike sterke språkmodeller vil trolig høre med til sjeldenhetene i et land som Norge og eksempler som den franske og den tyske skolen i Oslo kan nevnes blant de få. Tilsvarende skoler vil nok først og fremst være et tilbud i de store byene der de språklige minoritetsgruppene er relativt store, dessuten må sannsynligvis private krefter bidra med ulike former for ressurser på opplæringsarenaen. Thomas & Colliers (2002) forslag til en optimal tospråklig undervisningssituasjon kan derfor være usannsynlig å få gjennomført i de aller fleste norske kommuner.

5.2.2 Satsning på lesestimulering og skolebibliotek

Nok et tiltak som er myntet på å forbedre språkopplæringen i skolen står i sammenheng med et annet prosjekt, nemlig ”*Gi rom for lesing!*” (UFD 2003b). Her oppfordres det til å bruke biblioteket mer og både foreldre og barn skal motiveres til å låne bøker på morsmål og norsk. Videre skal det også utvikles kartleggingsmaterieell av leseferdigheter i andre morsmål enn norsk og samisk, slik at man lettere kan komme til bunns i språklige minoriteters behov for spesielt tilrettelagt opplæring (UFD 2003:38). Den

generelle delen av lesestimuleringsprosjektet vil også komme etnisk norske elever til gode.

Å lese bøker for barn er blitt forbundet med god språkutvikling, tidlig utviklede leseferdigheter og påfølgende muligheter for gode resultater i skolesammenheng (DeTempel 2001). Hvistendahl & Roe (2004) har tatt utgangspunkt i data fra PISA-undersøkelsen (*Programme for International Student Assessment 2000*), for å kartlegge norske minoritetslevers leseferdigheter. Deres undersøkelse viser at Norge og Sverige har mindre prestasjonsgap mellom minoritet og majoritet enn Danmark og Tyskland, men at minoritetslever i Norge leser betydelig dårligere og har mindre evne til å resonere og orientere seg i vitenskapelige tekster enn i Sverige. Mest foruroligende er at mer enn 1/3 av denne elevgruppen leser så dårlig at deres evne til å nyttiggjøre seg av lesing som et verktøy til å innhente kunnskaper og informasjon er betydelig svekket. Leseferdigheter har vist seg å påvirke videre utdanningsplaner, samtidig som at mer utdanning vil forbedre elevenes evne til å lese.

Det viser seg at et godt vokabular er særlig viktig for at elever skal oppnå effektiv leseforståelse på andrespråket (Droop & Verhoeven 2003). PISA-undersøkelsen viste at minoritetslever tilbrakte mer tid på lesing, til tross for at mange elever hadde svekket leseforståelse. Det er uvisst hvorvidt lesingen foregikk på norsk eller morsmål. Innsatsfaktoren kan dermed sies å være med på å hindre at forskjellene er enda større, et empirisk funn som er med på å svekke verditeoriens forklaringskraft på prestasjonsgapet. Det er også interessant å se at minoritetslevenes evne til å dekode på andrespråket, er like god som hos majoritetsspråklige medelever. Derimot når det gjelder leseforståelse, ordforståelse og forståelsen av muntlig språk på ord, setning og tekstnivå, kommer minoritetslevene betydelig dårligere ut enn majoritetslevene (Droop & Verhoeven 2003). I PISA-undersøkelsen ble det også funnet en sterk korrelasjon mellom foreldrenes utdanningsnivå og elevenes generelle leseferdigheter, noe som kan sies å være i tråd med tidligere funn i undersøkelser av minoriteters skoleprestasjoner (Arnesen 2003, Bakken 2003, Hvistendahl & Roe 2004). Disse resultatene tilsier at det er viktig å sette fokus på nettopp lesing i skolen, gjerne gjennom aktiv opparbeiding av et rikt ordforråd, fordi leseferdighetene vil påvirke de aller fleste av elevens skolefaglige prestasjoner.

Barn kan vinne mye på å oppøve leseferdighetene hjemme. Foreldrene har vist seg å være en viktig kilde til inspirasjon og er ofte de som må ta barnet med i de første leseaktivitetene (De Graaf m.fl 2000). I en longitudinell leseutviklingsstudie med barn fra innvandrede latinamerikanske familier, ble det oppdaget tydelige variasjoner på hvordan ulike tiltak satt i gang fra skolens side, ble tolket husstandene imellom (Gallimore & Goldenberg 2001). UFD (2003) ønsker å motivere minoritetsfamilier til å låne bøker på biblioteket, mens i denne studien fikk elever bøker på spansk med seg hjem. Til tross for enkeltheten i tiltaket, ble materialet likevel ikke brukt slik intendert i enkelte familier. I stedet for at bøkene ble et samlingspunkt for samtale om fortellingen og resultatet en gryende interesse for bøker, var foreldrene opptatt av å lære barna å gjenkjenne, huske og repetere ord. Foreldrene tok utgangspunkt i metoden de selv hadde lært å lese på, og deres hensikt med aktiviteten var tydelig å lære barnet å lese. Studien illustrerer, gjennom flere enn det nevnte eksempelet, hvordan forskjellige kulturer konstruerer ulike situasjoner og i så måte også tillegger skriftkultur ulik verdi. Foreldrenes metode for litterær formidling berodde på hvorvidt de hadde utdanning fra hjemlandet, om de var religiøst aktive eller om de var eksponert til en alternativ kultur gjennom for eksempel jobb. Dette viser at selv enkle tiltak for å heve skoleprestasjoner kan gi ulik effekt i familier med lik kulturbakgrunn.

Hjemmets opptatthet av lesing (et mål på antall bøker i hjemmet, lesehyppighet og variasjon i leseaktiviteter), er en viktig indikator på barnets tidlige leseferdigheter og språkutvikling. 43 % av de 3-5 åringene som ikke gikk i barnehage, men hvor familien hadde bedrevet leseaktiviteter tre ganger den siste uken, viste tegn på begynnende leseferdigheter (DeTempel 2001). Slik sett, skulle man tro at et prosjekt som inspirerte barn og voksne til å lese sammen, ville være nyttig uansett hva slags form det tok. Spesielt nyttig ville det være for minoritetsbarn under skolealder å være engasjert i ulike leseaktiviteter, enten det er på morsmål eller norsk, slik at de vil ha et mer variert ordforråd og ha gode muligheter til å knekke lesekode ved skolestart.

5.2.3 Norsk som andrespråk

Norsk som andrespråk er et tilbud for minoritetsspråklige elever fram til de er i stand til å følge ordinær norskopplæring. Elevens språklige kompetanse har vært vanskelig å

vurdere fordi ingen formelle kriterier er utarbeidet fra nasjonalt hold. UFD ønsker derfor å utvikle kartleggingsmateriell som kan hjelpe skolene å vurdere hvorvidt en elev har gode nok kunnskaper i norsk til å følge vanlig norskundervisning. Det iverksettes også kurs som tar utgangspunkt i norsk som andrespråktilnærmingen for å øke lærernes kompetanse til å undervise minoritets elever i naturfag, matematikk, samfunnsfag og diverse yrkesfag. Sistnevnte, er først og fremst et tilbud til lærere på videregående nivå (UFD 2003:39).

En av fem minoritetsspråklige elever følger læreplanen i norsk som andrespråk gjennom hele grunnskolen (Lødding 2003:39). Minoritets elever i yrkesfaglig utdanning har som oftest problemer med norskferdighetene og faller i større grad ut av utdanningssystemet. Som følge av den store andelen minoritets elever som følger norsk som andrespråk og deres svake leseferdigheter, har Osloskolen iverksatt et prosjekt høsten 2004: ”*Tilpasset norskopplæring med felles læreplan – likeverdig opplæring i praksis*”. Det trengs åpenbart nye virkemidler for å sikre flere elever et tilfredsstillende læringsutbytte, særlig med hensyn til leseferdigheter hos elever som følger læreplanen i norsk som andrespråk. Før prosjektet avsluttes høsten 2007, skal minoritets elevenes grunnleggende ferdigheter i norsk være bedret. Videre skal prosjektet bidra til å klargjøre hvilke faktorer som påvirker elevens læringsutbytte og motivasjon, klargjøre mer og mindre vellykkede organiseringsformer og arbeidsmetoder, og sette søkelyset på hva som kjennetegner skoler som viser seg å komme særlig godt ut av utfordringene med å høyne minoritets elevens læringsutbytte (Utdanningsetaten 2004). Til sammen vil dette forhåpentligvis føre til en større bevissthet fra skolens side om hvilke elever som følger læreplanen i norsk som andrespråk. Samtidig vil faget jobbe mer målrettet mot sin egen opphevelse for så mange elever som mulig, i betydningen at elever med gode nok norskferdigheter vil gå over til ordinær læreplan når tiden er inne. Dette kan på sikt føre til at mange minoritets elever vil prestere bedre i norsk som i og for seg kan betraktes som et nøkkelfag for god opplæring.

5.3 Hvilke konsekvenser kan tiltakene ha for minoriteter?

UFD (2003:36) tar sikte på å bedre språkopplæringen i skolen ved å:

- a) *Endre opplæringsloven.* Ved å endre Opplæringslovens § 2-8 får kommunene økt fleksibilitet slik at de selv kan vurdere hvordan de skal tilpasse språkopplæringen.
- b) *Prøve ut ulike modeller for språkopplæring i barnehage og skole.* Det tas sikte på å få til et bedre samarbeid mellom barnehage og skole, slik at opplæringen sørger for en økt læringsutbytte og bedre overganger.
- c) *Stimulere til økt bruk av skolebibliotek og lesing.* Det skal samarbeides mellom skole, bibliotek og hjem for å motivere barn og familier til å lese bøker på norsk og morsmål. Tilbudet på bøker på ulike morsmål skal bli bedre. Tiltaket må sees i sammenheng med strategiplanen ”*Gi rom for lesing!*”.
- d) *Utvikle faget norsk som andrespråk.* Norsk som andrespråk skal bli et mer målrettet fag som eleven skal avslutte når de har gode nok norskkunnskaper til å følge vanlig undervisning. Skolen skal hjelpes til å vurdere når eleven oppnår tilfredsstillende kunnskaper.

Ett av departementets tiltak går ut på en endring av Opplæringsloven. Forslaget om endring i Opplæringslovens § 2-8 ble lagt ut til høring desember 2003, for at det i større grad skulle bli opp til den enkelte kommune hvordan de ville oppfylle plikten om særskilt språkopplæring for minoritetsgrupper. Det nye forslaget ble vedtatt gjennom Innst.S.nr.268 (2003-2004) og ga elevene rett til særskilt opplæring i norsk, og *om nødvendig*, rett til morsmål-opplæring og/ eller tospråklig fagopplæring. Lovendringen er iverksatt fra skoleåret 2004/ 2005 og tilbudet vil først og fremst være aktuelt for nyankomne minoritets elever i en overgangsperiode. Til tross for at selve ordlyden ikke er mye forandret, gir det kommunene større muligheter til å tilpasse elevens rettigheter til kommunenes egne forutsetninger, og ikke omvendt. Kommunene kan med andre ord velge om de overhodet vil gi morsmål-opplæring og tospråklig fagopplæring, om de vil tilby begge opplæringsformer eller bare én av de to. Den eneste av elevenes rettigheter som er bevart slik den opprinnelig var, er tilbudet om norsk som andrespråk. Rettighetene om språkopplæring bidro til å gi innpass for andre kulturer i den norske skolen, mens det norske kulturhegemoniet vil styrkes ved dette vedtaket.

Kommunene får en mer fleksibel ordning og kan i større grad bestemme hvordan de vil drive tilpasset opplæring for elever som ennå ikke behersker norsk godt nok til å følge vanlig undervisning. For mange kommuner har det tidligere lovverket vært vanskelig å

gjennomføre i praksis fordi egnet undervisningspersonale ikke har vært tilgjengelig. Slik sett, vil endringen av Opplæringsloven være tjenelig. Endringen innebærer også svekkede rettigheter om et godt språkopplæringstilbud for elevene. Det vil trolig bli lettere for kommunene å nedprioritere morsmål opplæring og tospråklig fagopplæring, og kun henvise elevene til et tilbud om særskilt norskopplæring. De to førstnevnte språkopplæringstilbudene er vanskeligere å få gjennomført for skolene og tross alt bare er "en rettighet om nødvendig". For videre å fastsette hva som er tilstrekkelige kunnskaper i norsk, må skolen foreta en skjønsmessig vurdering. Ingen kriterier er foreløpig utarbeidet for denne vurderingen og inntil dette foreligger, er mulighetene tilstede for at økonomiske eller organisatoriske faktorer kan veie tungt i skolens administrative beslutninger om språkopplæring for minoritetselever.

Tiltaket innebærer altså en endring som vil avhjelpe kommunenes vanskelige administrasjon av de ulike språktilbudene, men som også langt på vei svekker minoritetselevenenes språklige opplæringstilbud i skolen. Det hevdes at grunnen til endringen, delvis kommer som en konsekvens av manglende muligheter til å løse pålagte oppgaver i praksis. Mangelen på kompetente morsmål- og tospråklige lærere har vært stor, men kunne problemet vært løst ved hjelp av andre tiltak enn lovendring? For eksempel lanserer UFD (2003) nye tiltak for å øke rekrutteringen av tospråklige lærere. Dette innebærer blant annet videreutdanningstilbud for å kvalifisere morsmållærere, stipendordninger, og praksisprosjekt som kan føre fram til full lærerkompetanse. Man skulle tro at slike tiltak ville ha en positiv effekt på lang sikt og derfor lette det som til nå har vært kommunenes problem. Ville det ikke vært naturlig å avvente lovendringen til man fant en eventuelt manglende effekt av tiltakene, og ikke bare redusere elevenes tilbud til en rettighet "om nødvendig"?

Siden ordningen med rett til morsmål, tospråklig fagopplæring og norsk som andrespråk nå opphører *før* disse tiltakene blir satt ut i live, gir dette grunn til å tro at ordningen like mye avvikles på grunn av andre faktorer. For eksempel kan man spekulere i om det har vært manglende vilje til å kompensere morsmållærere økonomisk, slik at det var mer ønskelig for slikt personale å bosette seg i kommuner der behovet er stort.

Organisatorisk har nok språkopplæringen også vært krevende ved at relativt ferske elever på barnetrinnet følger undervisning ved andre skoler. Pedagogisk sett, har kanskje effektene av en slik opplæringsmodell heller ikke vært god nok ved alle skoler.

Uteblitt effekt kan ha oppstått på grunn av manglende koordinering av ordinær undervisningen med undervisningen i særskilt språkopplæring, sett i forhold til de nevnte problematiske organiseringsfaktorene.

Slik som flere har kommet fram til lar morsmålundervisningens positive kvaliteter seg ikke bevise entydig. Morsmålundervisning bidrar derimot ikke til språklig forvirring, går ikke på bekostning av elevenes norskspråklige utvikling, og er ikke et hinder for integrering (Kippersund 1998, Bakken 2003b). Snarere tvert om, en trygg forankring i egen kulturell bakgrunn åpner minoritetene mer opp for interaksjon med storsamfunnet. Elever med flere års morsmålundervisning ser ut til å klare seg bedre på skolen. De leser mer på norsk og på sitt eget språk, og den effektivitetsorienterte målsetningen om at elever med morsmålundervisning snarest mulig bør over på norsk virker kortsiktig, ifølge Kippersund (1998:109). Det tidligere nevnte lovendringen bekrefter derfor en politikk som er mer opptatt av øyeblikket. Forskningens postulat (Cummins 2000:34, Baker 2001:167) om at tospråklighet trenger tid og må utvikles til et visst nivå før fordelene viser seg, ignoreres politisk. Ved gode muligheter for barnehageplass og med deltakelse av flere minoritetsbarn, ville barna også hatt mer tid til å lære mer norsk og mulighetene for å starte en vellykket tospråklig utvikling før skolestart ville vært bedre. I følge Kippersunds undersøkelse om morsmålsundervisningens påvirkning på pakistanske ungdommers integrering, taper man ikke på å inkludere et mer langsiktig perspektiv. Riktignok kan ikke forskjellene mellom det å ha et tilbud om morsmålundervisning versus ikke tilbud om morsmålundervisning i skolen, tillegges altfor stor betydning, men betydningen bør heller ikke underkjennes. Minoritetsungdommenes behov for anerkjennelse, deltakelse og tilhørighet kan komme til uttrykk gjennom morsmål-opplæring ved at den fremmer forankring i egen kulturbakgrunn (Kippersund 2003:105-107).

Det er vanskelig å se på hvilken måte en endring av Opplæringsloven retter seg mot å forbedre minoritetslevenes skoleprestasjoner, tiltaket lanseres trolig av helt andre grunner, hvorav noen er nevnt i det foregående. Tiltaket er i tråd med den generelle politikken som føres gjennom St.meld. 30 (2003-2004), der det tilpassede opplæringsbegrepet blir tillagt stor plass. Løsningen blir at kommunene skal drive en mer tilpasset språkopplæring for minoritetene, hvordan dette skal foregå blir kommunenes egen oppgave å finne ut. Fordi tiltaket i seg selv ikke påvirker

elevprestasjoner på en direkte måte, men kun overfører ansvaret til den enkelte kommunene, kan det følgelig vanskelig plasseres innenfor verken verditeori eller kulturteori. Tiltaket kan om mulig tas til inntekt for kritisk teori, ved at minoritetskultur blir tillagt marginalt med plass i den norske skolen.

Når departementet ønsker å prøve ut nye modeller for språkopplæring og endre læreplanen i norsk som andrespråk, er det skolen selv som gjør tilpasninger i håp om å møte eleven på en bedre måte. Man ønsker å få til en mer planlagt og helhetlig språkopplæring med modeller som letter overgangene mellom eksempelvis barnehage og skole, og endre innholdet i norsk som andrespråk slik at det fungerer som et godt fundament før man fortsetter med ordinær norskundervisning. Skolen setter her fremdeles premissene, men erkjenner at endringer må til for å hente fram det beste i elevene. Målet for å prøve ut nye språkmodeller er stadig å heve elevenes språklige kompetanse. Man kan likevel innvende at elevene fortsatt skal erverve et språk som passer skolens form. Kanskje kan endret praksis i skolen føre til at elevene blir mer motiverte og evnene bedre kommer til sin rett? Kulturteori vil kanskje mene at skolens tilpasninger ikke er bryet verdt fordi elevenes akademiske evner vil variere etter deres sosiale bakgrunn, men satser likevel bredt på språk som et middel for å heve minoritets elevenes språklige ressurser. Kritisk teori vil på sin side hevde at tiltakets resultat vil bli styrt av skolens intensjoner. Intensjonene vil mindre sannsynlig vil favorisere minoritets elevene innenfor et slikt perspektiv, fordi skolen helt enkelt representerer den dominerende klassen.

UFD ønsker videre å oppfordre minoritetsfamilier til å lese bøker hjemme og øker derfor tilbudet av flere bøker på forskjellige morsmål på skolebibliotekene. Det fremstår som at man her ønsker å heve familienes kulturelle ressurser, bedre elevenes ferdigheter i lesing og på den måten heve skoleprestasjonene. For at elevene skal stå bedre rustet i skolehverdagen, bør de svakere elevene gjøre en innsats hjemme. Skolen vil prøve å påvirke hjemmet til økt lesestimulering, noe som dermed kan være med på å heve elevenes ferdigheter i lesing. Dette kan gi lærerne flere positive forventninger til elever som bedrer sine ferdigheter raskt, og skolen kan påvirke det kulturelle klimaet i familien. Kanskje vil foreldrene fatte større interesse for skolen og motivere elevene til å lese, hvis biblioteket sørger for god litteratur på deres eget morsmål? Alle elever vil bli litt flinkere, men forskjellene mellom elevene vil fortsatt bestå innen en

kulturteoretisk tradisjon. Men, fordi elevene leser bedre, vil de trolig føle større mestring på skolen og bli mer motivert til å yte en innsats på de daglige arbeidsoppgavene.

Verditeori ville fokusere på tiltakets ønske om å forandre familiens atferd og verdier. Elevenes respons på tiltaket vil føre til en ulik grad av tilpasning til skolens krav med en slik tilnærming. Kritisk teori vil imidlertid forholde seg skeptisk til skolens forsøk på dominans over familiens minoritetskultur, også etter skoletid. Lesetiltaket kan for eksempel bidra til å forandre elevenes språklige stil og uttrykksformer og skolen vil diktere formen. Gjennom møtet med litteraturen vil elevene tilegne seg flere av skolens språklige uttrykksformer og slik bli likere det skolens hevder er verdifullt. På en annen side, kan minoritets elevene komme i kontakt med variert litteratur på flere språk gjennom å lese mer, og slik sett komme mer i kontakt med sin egen kulturelle bakgrunn og øke sine egne ressurser på en ny måte.

6.0 KOMPETANSEUTVIKLING I FLERKULTURELT ARBEID

Dagens lærere har få kunnskaper fra egen utdanning om hvordan tilrettelegge undervisningen for minoritetsspråklige elever, et tema som har fått økt relevans de siste årene. UFDs strategiplan tar opp kompetanseutvikling hos lærerne, men kun som et delmål i forbindelse med målet om å øke antallet minoritetsspråklige studenter i høyere utdanning. Man kan imidlertid argumentere for at en kompetanseutvikling i flerkulturelt arbeid hos grunnskolelærerne også vil ha en effekt på departementets mål om å heve minoritetslevers skoleprestasjoner. Begrepet flerkulturelt arbeid blir her brukt som en betegnelse på de ulike typene videreutdanninger som høyskoler og universitet tilbyr, som har et mål om å bevisstgjøre og skape kompetanse hos personer som jobber med minoritetsspråklige barn og unge i utdanningssystemet. Lærernes bedrede flerkulturelle forståelse, vil først og fremst ha innvirkning på minoritets elever. Tiltaket regnes derfor som spesifikt.

Dette kapitlet vil undersøke hvilke konsekvenser økt kompetanseutvikling i flerkulturelt arbeid hos lærerne vil ha for minoritetslevenes prestasjoner. Men hvorfor skal lærernes kompetanse i flerkulturelt arbeid heves i utgangspunktet, og på hvilken måte kan lærerens kompetanse påvirke elevenes prestasjoner? Dette tiltaket vil først og fremst være aktuelt å diskutere i forhold til en kritisk tilnærming, fordi det her er skolen som forsøker å tilpasse seg en elevmasse i forandring.

6.1 Hvorfor er kompetanseutvikling i flerkulturelt arbeid nødvendig?

Kompetanseutviklingsbegrepet omfatter både den formelle videreutdanningen fra høyskole og universitet, men også etterutdanning i form av andre oppdateringskurs og tiltak (St.meld. nr.30. 2003-04:97). I forbindelse med St.meld. nr.30 og de endringer den førte med seg i skolesystemet, var det nødvendig med et kompetanseløft på alle nivåer i skoleorganisasjonen. Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) besluttet derfor å utgi strategiplanen ”*Kompetanse for utvikling*”, som legger føringer for hvordan dette kompetanseløftet skal foregå. Kompetanse er et område som må prioriteres fordi

faglig fornyelse for lærere er viktig. En opplæring for kunnskap, mangfold og likeverd kan bare realiseres gjennom et omfattende kompetanseløft for skoleledere og lærere (UFD 2004:5).

Lærerutdanningen skal sørge for at lærerne har kjennskap til de utfordringer som venter i skolen. I rammeplanen for allmennlærerutdanningen (KUF 1999:12) står det at opplæringen skal ta vare på vår felles kunnskaps- og kulturarv, men opplyser samtidig at med nye minoriteter i barnehage og skole, må de kulturelle felleselementene favne videre og omfatte andre kulturer. Opplæringen de fremtidige lærerne har ansvar for, må være romslig og inkluderende for å kunne ta hensyn til ulikheter i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Som en del av pedagogikkfagets arbeid med ulike sosiokulturelle perspektiver skal studentene rette søkelyset på den betydning migrasjon, minoriteter og etnisitet har for skolen (KUF 1999:41). For eksempel, hvilke pedagogiske utfordringer møter man knyttet til mål, innhold, arbeidsmetoder og samværsformer i en flerkulturell kontekst? Utover dette nevner ikke rammeplanen for allmennlærerutdanningen det kulturelle mangfoldet elever og lærere flest er en del av. Med andre ord føyer kanskje lærernes rammeplan seg, sammen med L97, inn i rekken av skolens til nå beskjedne innslag av minoritetskultur?

Pihl (1998:212) legger et konstruktivistisk kulturbegrep til grunn for sin argumentasjon, når hun hevder det utvikles en ny norsk kultur som er et produkt av interaksjonen mellom minoritets- og majoritetskultur. Hun mener derfor at det er problematisk at man ikke anerkjenner og likebehandler minoritetenes språk og kultur i skolen på lik linje med majoritetskulturen. Det er ikke rimelig å redusere de systematiske forskjellene mellom minoritetslevenes og skolens språklige og kulturelle forutsetninger til kun å være et spørsmål om tilpasning. Pihl (1998:221) hevder skolens utvikling bygger på en forutsetning om kulturell likhet og enhet som er i strid med de faktiske forhold. Et grunnleggende misforhold oppstår her mellom teori og praksis. De pedagogiske problemene som følger av dette misforholdet overlates til de lavere nivåene i utdanningssystemet og den enkelte lærer forventes å løse problemene innenfor gitte rammer i undervisningen. Burde ikke lærerne i det minste få en viss opplæring i hvordan de kan løse det som til å begynne med er minoritetenes individuelle problem og som etter hvert blir skolens og samfunnets problem, nemlig dårlige skoleprestasjoner og økt sosial ulikhet i befolkningen? Pihl (1998:223) ønsker å innlede en dialog mellom

forskere, minoriteter og myndigheter for en pedagogisk rekonstruksjon i skolen innhold, struktur og praksis. Rekonstruksjonen foreslås å innebære blant annet utvikling av læremidler, rekruttering av minoritetsspråklige lærere og utvikling av lærernes kompetanse.

Gjervan (2004:57) viser i sin undersøkelse hvordan fem lærere med betydelig erfaring fra skoleverket, vektlegger den praktiske kompetansens verdifulle betydning i møte med minoritets elever i undervisningen. Samtidig uttrykker lærerne et behov for videreutdanning i flerkulturell pedagogikk fordi de arbeider ved en kulturelt sammensatt skole. Det paradoksale er at de intervjuede lærerne ikke nødvendigvis tror at mer teori vil gjøre dem til bedre lærere. Kanskje har lærerne reflektert lite over videreutdanning eller kanskje føler de at det er "riktig" å uttrykke et ønske om å utvide sine kunnskaper. Lærerne hevder imidlertid at det å undervise minoritets elever tross alt ikke skiller seg fra å undervise andre elever. Dette utsagnet kan tolkes i retning av at minoritets elever ikke trenger spesielle tilpasninger i undervisningen. Funnene kan på ingen måte generaliseres, og man kan ikke vite om holdningene er betegnende for lærere flest. Likevel er det tydelig at minoritets elevers behov underkommuniseres på enkelte skoler, kanskje på grunn av nettopp manglende kompetanse eller interesse for spørsmålet fra lærernes side? Eller i motsatt tilfelle; kanskje bagatelliseres minoritets elevenes behov fordi minoritetsgruppen er i klart flertall og all undervisning allerede skjer ut i fra deres behov og forutsetninger?

I dag er kompetanseutvikling i flerkulturelt arbeid for spesielt interesserte lærere. Dette kan føre til, slik Gjervan (2004:58) foreslår, ansvarsfraskrivelse fra lærere uten slik kompetanse. Mange minoritets elever kan ende opp med en tilfeldig valgt undervisningsform fordi ingen vet hva tilpasset opplæring for denne gruppen vil innebære. Et mulig alternativ er å integrere flere flerkulturelle emner i lærerutdanningen, eller gjøre flerkulturell pedagogikk til et valgfritt emne i den grunnleggende lærerutdanningen. Dette kan bidra til å skape en mer bevisst holdning hos de fremtidige lærerne og imøtekomme flere minoritets elevenes behov.

6.2 På hvilken måte kan kompetanseutvikling hos lærerne relateres til elevprestasjoner?

”Av alle ressurser i skolen, er lærernes kompetanse den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest (St.meld. nr.30, 2003-2004:94).”

Egenskaper som utmerker seg ved gode skoler er evne til problemløsning, utvikling og planlegging. Samfunnets samlede kunnskap er i stadig endring og det stilles derfor mange og varierte krav til lærerne av faglig, pedagogisk og didaktisk art. Samtidig må lærerne også ha endrings- og utviklingskompetanse for å kunne reflektere over egen undervisningspraksis (St.meld. nr.30, 2003-2004:94). Men i hvilken grad kan skolens og lærernes evne til å imøtekomme disse kravene sies å påvirke minoritetselvenes prestasjoner? Til tross for at lærernes kompetanse er intervensjonsområdet for dette tiltaket, er det altså bedre prestasjoner hos elevene som er det endelige målet.

Siden 1960-tallet har forskningslitteraturen strides om hvorvidt skolen og læreren har en effekt på utjevningen av sosial ulikhet i samfunnet. I senere tid har det vært uenighet om hvor stor denne utjevningseffekten i så fall er. Tidligere forskning hevdet at hjemmet og elevens sosiale bakgrunn i sin helhet forklarte forskjellene i elevenes prestasjoner. Ved hjelp av avanserte statistiske metoder kan man nå ta rede på i hvor stor grad lærerens prestasjoner i klasserommet har betydning for hva elevene presterer (Rowan, Correnti & Miller 2002, AERA 2004). Hvilken betydning læreren har for elevenes prestasjoner har variert mye avhengig av hvilke statistiske metoder undersøkelsene har tatt i bruk.

Rowan m.fl (2002) har brukt avanserte flernivåmodeller for å analysere data fra to elevkohorter. Deres metoder gir skarpere estimater enn hva enklere teknikker gjør, og de kan på den måten komme fram til et mer eksakt mål på elevenes fremgang i et fag med den enkelte læreren. Hva slags lærer elevene hadde i et fag ble regnet for å utgjøre om lag 60-61 % av variasjonen i elevenes forbedring i lesing, og 52-72 % av variasjonen i matematikk. Imidlertid var ikke lærernes effekt like stor i alle fag eller like stor for elever med ulik sosial bakgrunn. Dette peker igjen på, som vi har vært innom i tidligere kapitler, viktigheten av å tilpasse undervisningen til elevgruppens behov, men også at lærerne selv presterer forskjellig avhengig av fagene.

Nye, Konstantopoulos & Hedges (2004) har også undersøkt hvor stor effekt læreren har på elevenes prestasjoner. De finner lignende resultater som Rowan m.fl (2002).

Betydningen av å ha en god lærer utgjør størst forskjell i matematikk, men utgjør også en forskjell for elevenes resultater i lesing (norsk). Videre viser de at lærerne og dermed også skolen, har en større innvirkning på elevene i områder med lav sosioøkonomisk status, enn elevenes resultater i områder med høy sosioøkonomisk status. Nye m.fl (2004) sammenligner også mulige tiltak som reduksjon av antall elever i klassen (fra 25 til 15) med det å ha en god lærer, og kommer fram til at sistnevnte faktor er ikke bare økonomisk rimeligere, men også tre ganger så effektivt. De konkluderer derfor med at kompetanseutviklingstiltak for lærerne vil være en lovende strategi for å forbedre elevenes prestasjoner.

Forskningen har altså klargjort at lærerne og skolen, og ikke bare sosial bakgrunn, har en innvirkning på elevenes læring. Sosial bakgrunn determinerer ikke en elevs framtid, men avgjørelser om å ansette én lærer framfor en annen, hvilken klasse som får hvilke lærere og hva slags utdanning den aktuelle læreren har, vil alle innvirke på elevenes læringsutbytte. American Educational Research Association (2004) mener derfor at myndighetene bør fokusere på å forbedre lærernes kompetanse, slik at man slipper å gi noen elever flinke lærere, og samtidig nekte andre å få tilgangen til denne goden.

Forskningsresultatene kan gi myndigheter og andre interesserte informasjon om hvilke skoler, kommuner eller tiltak som viser seg å være spesielt effektive. Imidlertid kan resultatene foreløpig ikke peke på hva som gjør undervisningen god eller på forhånd vise til hvilke tiltak som kan forbedre lærernes prestasjoner. I så tilfelle må man gå bort fra å studere naturlige læringssituasjoner til å designe spesielle undervisningsopplegg, for så å teste effekten.

Darling-Hammond, Berry & Thoreson (2001) finner resultater som peker i retning av at elever presterer bedre i matte og naturvitenskap, jo mer pedagogisk kompetanse og erfaring lærerne har. Man kan derfor argumentere for viktigheten av at lærerne har gjennomgått en lærerutdanning, men også for at de får gode muligheter til å utvikle seg og få faglig påfyll underveis i yrkeskarrieren. På den måten kan deres praksis i så stor grad som mulig forankres i nyere forskning. Kompetansehevingen forutsetter bevisstgjøring og refleksjon rundt de aktuelle problemstillingene lærerne møter i hverdagen, nemlig det som Schön (1991:kap 9) kaller refleksjon på handling (reflection

on action). Med en slik refleksjon kan videreutdanning danne basis for en bedre yrkesutøvelse (Lee & Loughran 2000), som i sin tur sannsynligvis vil ha en effekt på elevenes prestasjoner.

Debatten er imidlertid delt i det amerikanske fagmiljøet (Jf Goldhaber & Brewer 2000, Darling-Hammond m.fl 2001, UFD 2003c, Xin, Xu & Tatsuoka 2004). I hvilken grad lærerens kompetanse har effekt på elevenes prestasjoner kan sies å være svært kontekstavhengig, særlig med hensyn til ulike lands lærerutdanninger og skolesystemene forøvrig. Ingen undersøkelser som spesifikt tar for seg videreutdanning i flerkulturelt arbeid i Norge er lokalisert, dessuten vanskeliggjør mangelen på norske kompetanseutviklingsstudier en entydig konklusjon. Utdannings- og forskningsministeren (Clemet 2004) hevder at to til tre milliarder kroner vil bli brukt på kompetanseutvikling for personalet i grunnsopplæringen. Det spesifiseres imidlertid ikke hva slags kompetanseutvikling som ønskes utover at kvalitetsheving er målet. Denne uttalelsen blir underbygges sannsynligvis av UFDs (2003c) rapport, der det refereres til studier som hevder kompetanseutvikling for lærere er viktig for å kunne nå målet om tilpasset opplæring for alle elever. Det synes naturlig å anta at minoritetslevers skolesituasjon inkluderes i dette utsagnet. UFD (2003c) vurderer forøvrig den samlede forskningslitteraturens konklusjon til å være at god utdanning og formell kompetanse er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å bli en god lærer. Personlige egenskaper og god motivasjon vil nødvendigvis også bidra.

6.3 Hvilke konsekvenser kan kompetanseutvikling ha for minoriteter?

Lærerens evne til å formidle fagkunnskaper innvirker på elevenes prestasjoner, mest i matematikk, men også betydelig på leseferdighetene. Hvis man så antar at lærerne har få kunnskaper om hvordan man best kan undervise minoritetslever, er det ikke da også grunn til å tro at denne elevgruppen også ville prestere dårligere på skolen? Fordi flerkulturelt arbeid eller minoritetsrelevante perspektiver kun er marginalt tilstede i lærerutdanningen, er det mest sannsynlig at mye av undervisningen i klasserommet skjer på majoritetens premisser. Videreutdanning i slike temaer foregår kun på eget initiativ, derfor er det også kanskje lett å bagatellisere og underkjenne at slike

kunnskaper trengs, slik som Gjervan (2004) rapporterte. Lærernes praksis bør forankres i teori, fordi praksis ikke nødvendigvis genererer allmenngyldige prinsipper og metoder for undervisning. Teori er selve profesjonsgrunnlaget (Dale 1999:51). Flere undersøkelser viste at læreren hadde større innvirkning på elevenes prestasjoner i områder med lav sosioøkonomisk status. Mange minoritetselever bor nettopp i slike distrikter, noe som styrker argumentet for at kompetanseutvikling i flerkulturelt arbeid bør være et særlig satsningsområde på slike skoler.

Departementets strategiplan (2003:44) foreslår, som nevnt tidligere i kapittelet, tiltak som i større grad skal forberede lærerstudentene på et yrkesliv i en flerkulturell skole. Blant annet skal lærerutdanningens rammeplan forbedres ved å forsterke det flerkulturelle aspektet. Studiene skal gi muligheter for fordypning i opplæring av minoritetsspråklige elever. Herman (2002) har evaluert den nederlandske lærerutdanningens inkludering av flerkulturelle temaer som slår fast at den er tilstede ved de evaluerte institusjonene, men riktignok i marginal grad. Pensum blir hovedsakelig dekket gjennom oppgaveskriving og individuelle studier, eventuelt behandlet gjennom undervisning av ansatte uten spesialkompetanse på feltet, i vage fagtermer på et abstrakt nivå. Det helhetlige inntrykket man sitter igjen med er at instituttene har implementert temaene av politisk korrekthetsgrunner og for å imøtekomme myndighetenes oppfordringer. Her er det tydelig at det er det nederlandske kulturhegemoniet som fremdeles råder i institusjonene. Man kan håpe på at dette ikke vil bli tilfellet i Norge, men også her skal lærerstudiet altså bare gi *muligheter* for fordypning. Det flerkulturelle og internasjonale perspektivet skal imidlertid inn i alle fag, og norsk som andrespråk skal kunne velges som eget undervisningsfag.

At det internasjonale og flerkulturelle perspektivet tillegges større vekt i lærerutdanningen, er en klar utbedring av manglene i dagens utdanning. Til tross for at tiltakene som iverksettes i det store og hele vil bli valgfrie og således kanskje fortsatt bare er for de spesielt interesserte, vil forhåpentlig fremtidige lærere gjennom utdanningens økte fokusering på minoritetsspråklige, bli mer bevisst sine forventninger og fordommer. Lærernes forståelse rundt flerkulturelle emner vil utvides ved å følge slike kurs, og dette kan dermed bidra til å skape en rikere kontekst for elevenes læring (Mushi 2004). Gjennom lærernes mer positive forventninger og bedre kunnskaper om tilrettelegging for minoriteter, vil sannsynligvis det flerkulturelle perspektivet trekkes

oftere frem. Minoritets elevenes ulike kulturbakgrunn vil på den måten kunne utfordre den dominerende kulturens særstilling, noe som kan gi gode forutsetninger for at elevenes samlede opplæringsvilkår bedres. Vi har allerede sett at lærerens kompetanse og forventninger har stor påvirkningskraft, spesielt i forhold til minoritetsgrupper (Rowan m.fl 2002, Uhlenberg & Brown 2002). Kompetanseutviklende tiltak innen det flerkulturelle feltet vil nettopp derfor være av stor betydning for å heve minoritetslevers prestasjoner.

Departementet ønsker også å øke rekrutteringen av tospråklige lærere, noe som har gjort at diverse kompetanseutviklingstiltak lanseres i hele utdanningssystemet. Økonomisk støtte til etter- og videreutdanningsprosjekter, stipendordninger og praksisplasser kan nevnes som noen. Mangelen på kvalifiserte tospråklige lærere har lenge vært et problem og nyere amerikansk forskning kan brukes som et argument for hvorfor tilgang til tospråklige lærerkrefter og fortsatt rekruttering er særlig viktig. Det vil selvfølgelig ha stor betydning for voksne minoritetsspråklige å få godkjent utdanning fra sitt hjemland eller bli formelt kvalifisert til et yrke man har erfaring fra, men også elevene vil kunne høste fordeler av dette. Dee (2004) viser til funn der både svarte og hvite elever i USA hadde bedre læringsresultater ved undervisning av lærere med tilsvarende etnisk opprinnelse. Studiens verdi er dog noe begrenset fordi den verken undersøker eller identifiserer hvilke mekanismer som bidrar til disse resultatene. Det er også uvisst i hvilken grad man kan generalisere disse effektene til det norske samfunnet, da blant annet de historiske årsakene til innvandring og den etniske sammensetningen skiller seg merkbart fra den norske. Minoritets elevene kan derimot tenkes å profitere på å ha gode rollemodeller, undervisningspersonale med god språklig kompetanse, kjennskap til elevenes opprinnelige kultur og minoritetenes situasjon i Norge.

Skolen selv vil imidlertid preges av å bestå av en mer etnisk sammensatt gruppe ansatte, og dette vil kunne sende signaler til minoritetsforeldre om at skolen og lærerne er mer tilnærmelige for innspill og samarbeid. Flere tospråklige lærere kan også bidra til å lette samarbeidet og øke forståelsen lærere og elever imellom, så vel som mellom foreldre og skole. Dette tiltaket dreier seg om skolen som tar initiativ i forhold til minoritetsgruppen. Kritisk teori er det eneste av perspektivene som ser skolen som aktør og tar utgangspunkt i skolens virksomhet. Det blir derfor sett på som mest hensiktsmessig å kommentere dette tiltaket ut i fra et slikt kritisk perspektiv. Kritisk

teori vil kanskje likevel hevde at lærerne alltid vil stå for den dominerende kultur fordi de har blitt sosialisert inn i skolens normer gjennom utdanningen, på samme måte som man vil sosialiseres inn i skolens kultur som ansatt. Minoritetskultur vil derfor aldri vil få reell innpass i skolen gjennom tospråklige læreres engasjement innenfor dette perspektivet. Pihls (1999) argumentasjon om L97-skolen som en monokulturell skole kan også ses som et eksempel på en slik tilnærming. Hun mener elevenes språklige og kulturelle ressurser reduseres til mangler fordi skolen ikke anerkjenner deres forskjellige forutsetninger. Det er alltid minoritets elevene som skal tilpasse seg skolen, uten at utviklingen av skolen tilpasses minoritetene som gruppe (Pihl 1999).

En mulig vinkling på hvordan man kan se på eventuelle kompetanseutviklingstiltak i flerkulturelt arbeid, er gjennom å se det som en ny måte for de dominerende klasser å legitimere seg selv på. At man omfavner andre kulturers kunnskaper og erfaringer i skolen skjer bare i teorien. Tospråklige lærere og kompetanseutvikling i flerkulturelt arbeid vil kun ha liten effekt på minoritets elevenes prestasjoner. Skolens hierarkiske måte å klassifisere på vil neppe bli snudd på hodet av at noen taler minoritets elevenes sak fra tid til annen. Samtidig, kompetanseheving hos lærerne i flerkulturelt arbeid vil være et forsøk fra skolens side om å nærme seg minoritetskultur og etterspørre mer kunnskap. Mer kunnskap om hvordan en majoritetsstyrt skole kan dra nytte av minoritets elevenes kultursreservoar, og bevisstgjøre lærerne på hvordan de kan skape en mer tilpasset skolehverdag for denne elevgruppen, slik Pihl (1999) etterlyser. Fordi mange minoritets elever både har gode evner og et ønske om å prestere i norsk skole, vil større bevissthet rundt problemstillinger i flerkulturelt arbeid forhåpentligvis kunne bidra til en bedre tilrettelegging for minoritets elevenes læring.

7.0 AVSLUTNING

Samfunnsfaglig forskning har de siste årene kommet med gode analyser og forklaringer på prestasjonsgapet mellom minoritets elever og majoritets elever i skolen, men ser det sjeldent som sitt hovedprosjekt å studere eventuelle løsninger på dette problemet.

Pedagogikken er kanskje bedre egnet for dette oppdraget, fordi den i stor grad har en optimistisk forestilling om at læring og endring er mulig. Skolens virksomhet bør analyseres nærmere for å isolere ytterligere faktorer som bidrar til forskjeller i skolen utover sosial bakgrunn. Hvilke mekanismer i skolen virker mot ideologien om likeverdig utdanning for alle? Samfunnsfaglig forskning har imidlertid konstatert at forskjellene mellom minoritets- og majoritets elevers skoleprestasjoner ikke er dramatiske, hvis man sammenligner minoritets elever og etnisk norske med tilsvarende sosial bakgrunn (Dæhlen 2001, Bakken 2003:123, Støren 2003:91). Dette betyr likevel ikke at skolen bør si seg fornøyd med at grupper med innvandrerbakgrunn, så vel som at etnisk norske grupper med lav sosioøkonomisk status, bare i liten grad viser seg i utdanningssystemets toppskikt.

Oppgavens hovedprosjekt har vært å finne ut hvordan ulike tiltak kan bidra til å heve minoritets elevers skoleprestasjoner. Det kan være flere grunner for at minoritetspråklige elever generelt kommer dårligere ut av det norske skolesystemet. Denne oppgaven har beskrevet noen av forklaringene på prestasjonsgapet mellom minoritet og majoritet, med utgangspunkt i tilnærmingene verditeori, kulturteori og kritisk teori. Et sentralt poeng var videre å undersøke hvilke tiltak som kunne utgjøre en effekt på noen av de forklaringsfaktorene som lå til grunn for prestasjonsgapet. Oppgaven studerer derfor tiltak som skal forbedre samarbeidet mellom skole og hjem og tiltak rettet mot hvordan man kan tilpasse skolens undervisningspraksis til ulike elevgrupper. Videre undersøkes ulike tiltak på hvordan man kan bedre språkopplæringen for minoritets elever, og hva kompetanseutvikling i flerkulturelt arbeid kan bidra med for å heve minoritets elevers skoleprestasjoner. Oppgaven har videre drøftet hvilke spesifikke konsekvenser eventuelle tiltak vil ha for minoritetspråklige elever og foreldre.

En tabell kan gi bedre oversikt over hvilke tiltak som kan innvirke på hvilke faktorer som er med på å forklare prestasjonsgapet. Fordi skolen i liten grad kan påvirke faktorer

ved elevens hjemmesituasjon, som for eksempel økonomi, arbeidssituasjon, bosted, botid, innvandringsgrunn og foreldrenes utdanningsnivå, er disse ikke inkludert i tabellen. Faktorene er likevel viktige for å danne et helhetlig bilde av forklaringen bak prestasjonsforskjellene i skolen. Tiltakene som derimot er inkludert i tabellen, retter seg mot de faktorene som skolen faktisk har muligheter til å påvirke. Det er ikke gitt at tiltakene vil gi effekt på *alle* forklaringsfaktorer slik de er skissert i tabellen.

Tabell I: Tiltakenes mulige effekt på ulike forklaringsfaktorer

Tiltak: Forklaringsfaktorer:	Skole/hjem samarbeid	Tilpasset undervisningspraksis	Språkopplæring	Kompetanseheving i flerkulturelt arbeid
Foreldrenes interesse og forventning	X	(X)	X	
Kulturelt klima i familien	X		X	
Språklig kompetanse		X	X	X
Enhetsskoleideologi og kulturhegemoni	X	X	(X)	X
Flerkulturelt perspektiv i læremidler/læreplan		X	X	X
Lærerens forventninger	X		X	X

Mange og flere tiltak kan selvfølgelig iverksettes, noe som også blir gjort gjennom UFDs strategiplan. Tiltakene som er vurdert påvirker skoleprestasjoner fordi de rettes mot noen av de faktorene som bidrar til at elevene gjør det under gjennomsnittlig i utgangspunktet.

Elevens hjemmesituasjon kan være én av årsakene til lavere prestasjoner. Økt fokusering på samarbeid mellom skole og hjem vil sannsynligvis ha som mål å påvirke

foreldrenes interesse for barnas skolehverdag, i tillegg til å klargjøre deres forventninger til skolen og barnas læring. Samtidig, lærerens forventninger til elevene vil trolig også kunne endres i møte med elevenes foresatte. Gjennom økt samarbeid kan foreldrene påvirke skolens kulturhegemoni og skolen kan påvirke det kulturelle klimaet i familien ved å oppfordre til for eksempel leseaktiviteter i hjemmet. Det er derimot mindre sannsynlig at elevens norskspråklige kompetanse vil bli påvirket, eller at det flerkulturelle perspektivet i læremidlene vil endres ved et økt samarbeid.

Gjennom å tilby en undervisningspraksis som både møter elevenes språklige og faglige kompetanse, vil elevenes prestasjoner kunne tenkes å bli bedre. Enkelte undervisningsformer vil ha gode muligheter til å adressere elevens norskspråklige evner, gitt at bedre språklige ferdigheter er målet for undervisningen. Progressive undervisningsmetoder vil dessuten ha større mulighet til å nyttiggjøre seg av minoritetselvenes erfaringer, noe som dermed kan bidra til å rokke ved skolens kulturelle hegemoni. Dette kan igjen øke foreldrenes interesse for skolens aktiviteter, men da på en mer usikker og indirekte måte. En type progressiv undervisningspraksis, som temaorganisering, kan ta i bruk lokalkunnskap og andre deler av elevenes kunnskaper og vil slik kunne øke det flerkulturelle perspektivet i skolens fag. Det kulturelle klimaet i familien vil derimot neppe endres, og siden læreren kontrollerer undervisningspraksisen, vil hennes eller hans forventninger allerede være gitt og begrunnet gjennom valget av metode.

De mange tiltakene som er beskrevet i kapittelet om språkopplæring, vil naturlig nok ha en effekt på minoritetenes språklige kompetanse, slik som markert i tabellen. Hvis minoritetselvene mottar morsmåloplæring eller tospråklig fagopplæring, vil foreldrenes holdninger og interesse til skolen kunne endres i positiv retning. Det mer generelle tiltaket som oppfordret til økt bruk av bibliotek vil, som eneste tiltak innenfor språkopplæringskategorien, kunne påvirke det kulturelle klimaet i familien ved å stimulere til leseaktiviteter. Hvis utdanningssystemet åpner opp for andre språk enn norsk og samisk gjennom tilbud om morsmåloplæring, vil skolens kulturhegemoni kunne reduseres. Den nevnte lovendringen gjør kanskje det motsatte, men loven lukker fremdeles ikke for at morsmåloplæring eller tospråklig fagopplæring kan tas i bruk. Hvis det viser seg at elevenes får bedre muligheter til å uttrykke seg og forstår mer fordi de mottar et mer passende undervisningstilbud, vil følgelig lærernes forventninger til

minoritetselevene kunne påvirkes. Dessuten, hvis tospråklig fagopplæring eller morsmåloplæring benyttes eller hvis elevene får lese bøker på sitt eget morsmål eller lese om innvandrerrelevante temaer på norsk, er det sannsynlig at dette vil øke det flerkulturelle perspektivet i undervisningen.

En satsning på kompetanseheving i flerkulturelt arbeid for lærerne vil høyst sannsynlig påvirke de faktorene som omhandler skolen, og neppe påvirke elevens hjemmesituasjon eller foreldrenes forventninger. Kompetansehevingen kan derimot hjelpe til å bevisstgjøre lærerne på problemstillinger rundt minoritetselevens skolesituasjon, som for eksempel hvordan de bedre kan legge til rette for at minoritetselevene kan få utnyttet sin tospråklige kompetanse. Kompetanseheving hos skolens ansatte vil dessuten kunne påvirke flere sider ved skolens virksomhet. Lærerne kan bli flinkere til å trekke inn minoritetskultur i undervisningen, bli mer positivt innstilt mot mangfold, belønne mer utradisjonelle løsninger, samt bli mer bevisst sine holdninger og forventninger til minoritetselevens prestasjoner i skolen.

Ved implementering av forskjellige tiltak i skolen, vil det hele tiden være viktig å vurdere konteksten tiltaket skal fungere i (Meier & Harnett 2001). Man kan overveie faktorer som for eksempel elevgruppens sammensetning, de ansattes motivasjon, skolens egnethet eller nærmiljøets støtte, før man bestemmer seg for hvilke tiltak som iverksettes. Hvilke tiltak har best muligheter for å få gjennomslag i den aktuelle konteksten? De ulike tiltakene som er vurdert i oppgaven vil ha varierende effekt i forskjellige miljøer, avhengig av hvilke primære forklaringsfaktorer som ligger til grunn for elevenes resultater. Montecel & Cortez (2002) hever at det vil være et kontinuerlig behov for å vurdere skolens betydning for elevenes prestasjoner. Fokuset bør ligge på å frembringe stadige forbedringer i skolens påvirkning på elevene og belønne gode resultater. Først og fremst er det elevenes akademiske prestasjoner som bestemmer hvorvidt et tiltak kan karakteriseres som vellykket eller ei.

Av alle tiltakene som er diskutert i oppgaven, vil det være mest nærliggende å anbefale en kompetanseheving i flerkulturelt arbeid hos lærerne. Gjennom kompetanseheving vil flere av lærernes ferdigheter kunne adresseres, på tross av forskningens stridigheter om hvor stor påvirkningskraft lærerens faglige kompetanse har på elevprestasjoner. Læreren har en rekke ansvarsoppgaver, som for eksempel å få foreldrene med i et aktivt

samarbeid rundt eleven. Lærerens hovedoppgave består dessuten i å være oppmerksom på hver enkelt elevs behov i klasserommet. Det er således sannsynlig at lærerne vil bli flinkere til å tilpasse undervisningspraksis til en mangeartet elevgruppe og jobbe bedre med språk- og leseopplæring hos minoritets elever på klasseromnivå ved en kompetanseutvikling i flerkulturelt arbeid. Lærere, så vel som elever og foreldre, vil kunne dra nytte av at lærernes kompetanse på alle de nevnte områdene ble styrket. Denne oppgaven har allerede vist at ulike tiltak på elevens hjemmearena og tiltak i klasserommet har effekt på prestasjoner. Lærerens sterke faglige og sosiale påvirkningskraft på elevene, og stillingens store variasjon i ansvarsområder og arbeidsoppgaver, gjør derfor lærerrollen til et sentralt siktemål for intervensjon.

Moldenhawer (2001:247) forfekter at minoritetenes prestasjoner og situasjon i skolen, til syvende og sist er et spørsmål om hvilke reelle muligheter de har til å bli strukturelt innlemmet i samfunnet de omgir seg med. Uttrykket "den flerkulturelle skolen" har tilnærmet fått slagordbetegnelse i media og offentlige dokumenter, men skolen er kanskje ikke alltid like kompetent til å gi reell innpass for minoritetskultur? Forhåpentligvis økes mengden gjennom økt fokus på temaet under strategiplanens virketid. Minoritetsorganisasjoner, foreldre og lærere kan imidlertid også gjøre sitt for å utfordre majoritetens legitimitet på skolearenaen, slik at utviklingen mot en likeverdig skole for alle elever vil kunne gå fortere.

8.0 Litteratur

- American Educational Research Association (2004) "Teachers Matter: Evidence from Value-Added Assessments". *Research Points; Essential Information for Education Policy*. Vol.2. (2), (1-4). Tilgjengelig på:
http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Research_Points/RP_Summer04.pdf
- Arnesen, Clara Åse (2003) *Grunnskolekarakterer våren 2003*. Skriftserie nr. 32/2003. Norsk institutt for forskning og utdanning: Oslo.
- August, Diane & Hakuta, Kenji (1998) (red.) *Educating Language-Minority Children*. National Research Council, Institute of Medicine. National Academy Press: Washington D.C.
- Baker, Colin (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd Edition. Multilingual Matters LTD: Clevedon.
- Bakken, Anders (2003) *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Rapport 15/03. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring: Oslo.
- Bakken, Anders (2003b) "Morsmålundervisning og skoleprestasjoner". *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3 (1), (3-23).
- Bakken, Anders (2004) "Økt sosial ulikhet i skolen?" I: *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 4 (1), (83-91).
- Banks, James A. (2004) "Multicultural education: Characteristics and goals" I: Banks, James A. & McGee Banks, Cherry A. (red.) (2004) *Multicultural education; Issues and perspectives*. Fifth edition. Wiley.

- Barrow, Robin & Woods, Ronald (1988) *An Introduction to Philosophy of Education*. Third Edition. Routledge: London.
- Birkemo, Asbjørn (2001) *Hva er en god skole? Rapport nr.1*. Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Boudon, Raymond (1974) *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. Wiley- Interscience Publications: New York.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1990) *Reproduction in education, society and culture, Second edition*. Sage publications: London.
- Bourdieu, Pierre (1991) *Kultur och kritik*. Daidalos: Göteborg
- Bourdieu, Pierre (1993) *The field of cultural production; Essays on art and literature*. Polity Press: Cambridge.
- Blom, Svein (2002) *Innvandrerne bosettingsmønster i Oslo*. Sosiale og økonomiske studier. Statistisk sentralbyrå: Oslo.
- Chall, Jeanne S. (2000) *The Academic Achievement Challenge. What Really Works in the Classroom?* The Guilford Press: New York.
- Clemet, Kristin (2004) *Store utfordringer for skolen*. Innlegg, Dagsavisen 18. desember (3).
- Cummins, Jim (2000) *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters LTD: Clevedon.
- Dale, Erling Lars (1996) "John Dewey og reformpedagogikk" I: Dale, Erling Lars (red.) *Skolen s undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Ad Notam Gyldendal: Oslo.

- Dale, Erling Lars (1999) *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Ad Notam Gyldendal: Oslo
- Darling-Hammond, Linda, Berry, Barnett & Thoreson, Amy (2001) "Does Teacher Certification Matter? Evaluating the Evidence" I: *Educational Evaluation & Policy Analysis*, Vol.23.(1), (57-77). Tilgjengelig på:
<http://teachingquality.org/resources/pdfs/doescertificationmatter.pdf>
- Daugstad, Gunnlaug (2003) *Levekår for ungdom i større byer*. Avdeling for personstatistikk/ seksjon for levekårsstatistikk. Notater 2003/55. Statistisk sentralbyrå: Oslo.
- Dee, Thomas S. (2004) "Teachers, Race, and Student Achievement in a Randomized Experiment". I: *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 86. (1), (195-210).
- De Graaf, Nan Dirk, De Graaf, Paul M. & Kraaykamp, Gerbert (2000) Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. I: *Sociology of Education* (2000), Vol.73 (April), (92-111).
- DeTempel, Jeanne M. (2001) "Parents and Children Reading Books Together". I: Dickinson, David K. & Tabors, Patton O. (red.) *Beginning Literacy with Language. Young Children Learning at Home and School*. Paul H. Brookes Publishing: Baltimore.
- Diamond, John B. & Gomez, Kimberley (2004) African American Parents' Educational Orientations. The importance of Social Class and Parents' Perceptions of Schools. I: *Education and Urban Society*, Vol. 36. (4), (383-427).
- Droop, Mienke & Verhoeven, Ludo (2003) "Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners". I: *Reading Research Quarterly*. Vol. 38. (1), (78-103).

- Dzamarija, Minja Tea & Kalve, Trygve (2004) *Barn og unge med innvandrerbakgrunn*. Avdeling for personsstatistikk/ seksjon for befolkningsstatistikk. Notater 2004/31. Statistisk sentralbyrå: Oslo.
- Dæhlen, Marianne (2001) "Sosial bakgrunn betyr mer enn innvandrerbakgrunn". I: *Samfunnsspeilet*, nr. 2. Statistisk sentralbyrå: Oslo.
- Engelsen, Britt Ulstrup (1999) *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner- hva, hvordan, hvorfor, 3.utgave*. Ad Notam Gyldendal:Oslo
- Enggaard, Jan & Poulsgaard, Kirsten (1974) "Utdrag av Basil Bernsteins kodeteori" I: Koefoed, Flemming et al. (red.) *Basil Bernsteins kodeteori*. Chr. Eilers' Forlag: København.
- Ferguson, Ronald F. (2003) "Teacher's Perceptions and Expectations and the Black-White Test Score Gap". I: *Urban Education*, Vol. 38. (4), (460-507).
- Fyhn, Anders B. (2000) *Evaluering av aktiviteter i grunnskolen under Handlingsprogram Oslo indre øst*. Fafo-rapport 330. Oslo.
- Gallimore, Ronald & Goldenberg, Claude (2001) "Analyzing Cultural Models and Settings to Connect Minority Achievement and School Improvement Research". I: *Educational Psychologist*, 36 (1), (45-56).
- Gay, Geneva (2004) "Educational Equality for Students of Color" I: Banks, James A. & McGee Banks, Cherry A. (red.) (2004) *Multicultural education. Issues and perspectives*. Fifth edition. Wiley.
- Gjervan, Marit (2004) *Pedagogisk kompetanse og kompetansebehov i flerkulturelle grunnskoler*. Hovedfag i flerkulturell og utviklingsrettet utdanning, avdeling for lærerutdanning. HiO-hovedfagsrapport 2004, nr.8. Høgskolen i Oslo.

- Goldhaber, Dan & Brewer, Dominic (2000) "Does Teacher Certification Matter? High school certification status and student achievement" I: *Education and Evaluation Analysis*, Vol. 22 (2), (192-146).
- Hansen, Marianne Nordli & Mastekaasa, Arne (2003) "Utdanning, ulikhet og forandring". I: Frønes, Ivar & Kjølrsrud, Lise (red.) *Det norske samfunn. 4. utgave*. Gyldendal norsk forlag: Oslo.
- Hansen, Marianne Nordli (1986) Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er det blitt forklart? Hvordan bør de forklares? I: *Tidsskrift for samfunnsforskning*, Vol. 27, (1), (2-28).
- Heath, S.B (1982) What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. I: *Language in Society*, Vol. 11, (49-76).
- Herman, Philip (2002) "Intercultural Education in Two Teacher-training Courses in the North of the Netherlands". I: *Intercultural Education*, Vol. 13. (2), (183-199).
- Hernes, Gudmund (1974). *Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen?* Særtrykk. Norges Allmennvitenskapelige Forskningsråd: Oslo.
- Hvistendahl, Rita & Roe, Astrid (2004) "The Literacy Achievement of Norwegian Minority Students". I: *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 48. (3), (307-324).
- Hvistendahl, Rita (2004) "Læremidler i norsk i den kulturelt komplekse skolen – utfordringer og muligheter". I: Skjelbred, Dagrun & Aamodtsbakken, Bente (red.) *Fokus på pedagogiske tekster: Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Notat 1/2004. Høgskolen i Vestfold: Tønsberg.
- Innst.S.nr.268 (2003-2004) *Innstilling til Stortinget fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om St.meld. nr. 30, kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.

- Kippersund, Britt Karin (1998) *Morsmål og integrering. En undersøkelse av pakistanske ungdommer og deres foreldre*. Hovedoppgave, cand.polit. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Høsten 1998. Universitetet i Oslo.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1999) *Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning*. Norgesnettrådet: Oslo.
- Krange, Olve & Bakken, Anders (1998) "Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer?" I: *Tidsskrift for samfunnsforskning*, Vol. 39 (3), (381-405).
- Lareau, Annette (2000) *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. 2nd Ed. Rowman & Littlefield Publishers Inc: Oxford.
- Lauglo, Jon (1996) *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. Norges forskningsråd, NOVA/ Ungforsk rapport 6/96. Oslo.
- Lawson, Michael A. (2003) "School-Family Relations in Context. Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement" I: *Urban Education*, Vol. 38.(1), (77-133).
- Lee, Sindy Kam Fong, & Loughran, John (2000) "Facilitating Pre-Service Teachers' Reflection Through a School-based Teaching Program" I: *Reflective Practice*, Vol. 1. (1), (69-89).
- Lie, Benedicte (2002) *Innvandring og innvandrere 2002*. Statistiske analyser. Statistisk sentralbyrå.
- Lie, Benedicte (2004) *Fakta om ti innvandregrupper i Norge*. Rapporter, 14/2004. Statistisk sentralbyrå.
- Loona, Sunil (1995) Den norske skolen og innvandrerforeldre –er et jevnbyrdig samarbeid mulig? I: Arneberg, Per & Ravn, Birte (red.) *Mellom hjem og skole. Et spørsmål om makt og tillit*. Praxis Forlag: Oslo.

- Loona, Sunil (1997) ”Tospråklighet” I: Eriksen, Tomas Hylland (red.) *Flerkulturell forståelse*. Tano, Aschehoug: Otta.
- Lødding (2003) *Ut fra videregående*. Rapport 1/03. Norsk institutt for forskning og utdanning: Oslo.
- Lødding, Berit (2003b) *Frafall blant minoritetsspråklige*. Skriftserie nr 29/2003. Norsk institutt for forskning og utdanning: Oslo.
- Læreplanverket for den 10årige grunnskolen* (1997) Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Maagerø, Eva (2004) ”Minoritetsbarn og innholdet i skolen og norskfaget”. I: Skjelbred, Dagrun & Aamodtsbakken, Bente (red.) *Fokus på pedagogiske tekster: Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Notat 1/2004. Høgskolen i Vestfold: Tønsberg.
- Meichenbaum, Donald & Biemiller, Andrew (1998) *Nurturing Independent Learners. Helping Students Take Charge Of Their Learning*. Brookline Books: Cambridge, Massachusetts.
- Meier, Joanne, Harnett, Susanne (2001) *Considering the Context for Intervention: One Urban Effort*. Tilgjengelig på:
<http://www.ciera.org/ciera/publications/archive/01-06/01JUN99-43-MS.htm>
- Moldenhawer, Bolette (2001) *En bedre framtid? Skolens betydning for etniske minoriteter*. Hans Reitzels forlag: København.
- Montecel, Maria Robledo & Cortez, Josie Danini (2002) “Successful Bilingual Education Programs: Development and the Dissemination of Criteria to Identify Promising and Exemplary Practices in Bilingual Education at the National Level”. I: *Bilingual Research Journal*, Vol. 26. (1), (1-21). Tilgjengelig på:
http://brj.asu.edu/content/vol26_no1/pdf/ar2.pdf

- Mushi, Selina (2004) Multicultural Competencies in Teaching: a typology of classroom teaching. I: *Intercultural Teaching*, Vol. 15. (2), (179-194).
- Nergård, Trude Brita (2003) *Ett års gratis barnehage –hvilke konsekvenser har det for overgangen til skolen? Evaluering av et forsøk*. Rapport 7/03. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring: Oslo.
- Nordahl, Thomas (2000) Samarbeid mellom skole og hjem –en kartleggingsundersøkelse. Rapport 8/00. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring: Oslo.
- Nordahl, Thomas (2003) *Foreldre i skolen. Synteserapport til Norges forskningsråd. Evaluering av Reform 97*. Tilgjengelig på:
<http://www.program.forskningsradet.no/reform97/uploaded/nedlasting/nordahl.doc>
- Nordahl, Thomas (2003b) *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*. Rapport 13/03. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring: Oslo.
- NOU (1995:18) *Ny lovgivning om opplæring. "...og for øvrig kan man gjøre som man vil"*. Statens forvaltningstjeneste: Oslo.
- NOU (2003:16) *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Statens forvaltningstjeneste: Oslo.
- Nye, Barbara, Konstantopoulos, Spyros, Hedges, Larry V. (2004) "How Large Are Teacher Effects?" I: *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 26. (3), (237-257).
- OECD (1997) *Parents as Partners in Schooling*. Organisation for Economic Co-operation and Development. Center for educational research and innovation: Paris.

- Offord, David R. & Bennett, Kathryn J. (2002) "Prevention". I: Rutter, Michael & Taylor, Eric (red.) *Child and Adolescent Psychiatry*. Fourth Edition. Blackwell Publishing: Oxford.
- Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. LOV 1998-07-17-61. Utdannings- og forskningsdepartementet. Tilgjengelig på:
<http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Persell, Caroline Hodges (2004) "Social Class and Educational Equality". I: Banks, James A. & McGee Banks, Cherry A. (red.) *Multicultural education; Issues and perspectives*. Fifth edition. Wiley.
- Pihl, Joron (1998) *Minoriteter og den videregående skolen*. Dr.polit. avhandling. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Pihl, Joron (1999) "Enhetskolen i det flerkulturelle samfunnet". I: Bredal, Dag (red.): *Frihetens kår 1999 – en bedre skole*. Liberalt forskningsinstitutt: Oslo.
- Pintrich, Paul R. & Schunk, Dale H. (2002) *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*. 2nd Edition. Merrill Prentice Hall: Upper Saddle River, New Jersey.
- Plucker, Jonathan A, Eaton, Jessica J, Rapp, Kelly E, Lim, Woong, Nowac, Jeffrey, Hansen, John A, Bartleson, Amy (2004) *The Effects of Full Day Versus Half Day Kindergarten: Review and Analysis of National and Indiana Data*. Rapport. Center for Evaluation and Education Policy: Indianapolis. Tilgjengelig på:
www.doe.state.in.us/primetime/pdf/fulldaykreport.pdf
- Rogstad, Jan (2001) "Små årsaker – store forskjeller". Forklaringer på ulikhet i det flerkulturelle Norge. I: *Tidsskrift for samfunnsforskning* Vol. 42 (4), (621-642).
- Rowan, Brian, Correnti, Richard, Miller, Robert J. (2002) "What Large-Scale, Survey Research Tells Us About Teacher Effects on Student Achievement: Insights

From the Prospects Study of Elementary Schools". I: *Teachers College Record*, Vol. 104. (8), (1525-1567).

Ross, Alistair (2000) *Curriculum. Construction and critique*. Falmer Press: London.

Schmid, Carol L. (2001) "Educational Achievement, Language-Minority Students, and the New Second Generation". I: *Sociology of Education*. Extra Issue: Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century, Vol 74. (71-78).

Schön, Donald A. (1991) *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Ashgate Arena: Aldershot.

Skoug, Tove & Sand, Sigrun (2003) *Med Madhia og Akbar fra barnehage til skole. En oppfølging av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle 4- og 5-åringer i bydel Gamle Oslo. Rapport II. Rapport nr.6*. Høgskolen i Hedmark: Elverum.

Skjelbred, Dagrun & Aamodtsbakken, Bente (2003) (red.) *Fokus på pedagogiske tekster: Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Notat 1/2004. Høgskolen i Vestfold: Tønsberg.

St.meld. nr.14 (1997-98) "Om foreldre medverknad i grunnskolen". Kyrkje- utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr.25 (1998-99) "Morsmålsopplæring i grunnskolen". Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr. 30 (2003-2004) "Kultur for læring". Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.

Støren, Liv-Anne (2003) *Videregående opplæring gjennom ti år blant jenter og gutter, minoritet og majoritet*. Skriftserie 36/03. Norsk institutt for forskning og utdanning: Oslo.

- Tabors, Patton O., Snow, Catherine E., Dickinson, David K. (2001) "Homes and Schools Together. Supporting Language and Literacy Development." I: Dickinson, David K. & Tabors, Patton O. (red.) *Beginning Literacy with Language. Young Children Learning at Home and School*. Paul H. Brookes Publishing Co: Baltimore.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1997) "Enhetskolen –på vei ut?" I: *Utdanningspolitikken og enhetskolen. Studier i 1990-årenes utdanningspolitikk*. Didakta norsk forlag: Oslo.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1997b) "Internasjonalt perspektiv på utdanningspolitikken". I: *Utdanningspolitikken og enhetskolen. Studier i 1990-årenes utdanningspolitikk*. Didakta norsk forlag: Oslo.
- Thomas, Wayne P. & Collier, Virginia (2002) *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement. Overall Conclusions and Major Policy Implications*.(324-336). Tilgjengelig på: http://www.crede.org/research/llaa/1.1pdfs/1.1_16_conclusions.pdf
- Tveit, Knut (2002) "Historisk forskningsmetode". I: Kleven, Thor Arnfinn (red.) *Innføring i forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Unipub forlag: Oslo.
- Uhlenberg, Jeffrey & Brown, Kathleen M. (2002) Racial Gap in Teachers' Perceptions of the Achievement Gap. I: *Education and Urban Society*, Vol. 34. (4), (493-530).
- Utdanningsetaten (2004) *Prosjekt: Tilpasset opplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig opplæring i praksis*. Oslo kommune. Tilgjengelig på: <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/dokumenter/dokument/satsningsomrader/prosjektplan.pdf>

- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003) *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009*. Strategiplan.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003b) *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av lese lyst og leseferdighet 2003-2007*. Strategiplan.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003c) *Situasjonsbeskrivelse av grunnopplæringen, 2.utgave*. Rapport.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetaseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008*. Strategiplan.
- Vestre, Svein Egil (1999) "Foreldrerett og brukerorientering". I: Bredal, Dag (red.): *Frihetens kår 1999 –en bedre skole*. Liberalt forskningsinstitutt: Oslo.
- Vygotsky, Lev S. (1996) "Internalisering av høyere psykologiske funksjoner". I: Dale (red.) *Skolens undervisning og barnets utvikling; klassiske tekster*. Ad Notam Gyldendal
- Wold, Astrid Heen (1993) "Kommunikasjon i klasserommet og læring av andrespråk". I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Vol. 77, (17-31).
- Xin, Tao, Zeyu Xu og Kikumi Tatsuoka (2004) "Linkage between teacher quality, student achievement, and cognitive skills: A rule-space model". I: *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 30, (205-223).
- Xu, Zeyu & Gulosino, Charisse A. (2004) "How does Teacher Quality Matter? Effect of Teacher-Parent Partnerships on Early Childhood Performance in Public and Private Schools". Teachers College, Columbia University. Paper sendt til vurdering i *Education Economics*. Tilgjengelig på:
<http://www.columbia.edu/~zx20/Papers/ECLS%202.pdf>

Øzerk, Kamil (1992) *Tospråklige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogikk*. Oris forlag: Oslo.

Øzerk, Kamil (1993) *Temaer i minoritetsrettet pedagogikk*. Oris forlag: Haslum.

Øzerk, Kamil (1996) "Vygotsky i tospråklighetsforskningen". I: Bråten, Ivar (red.) *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademiske Forlag: Gjøvik.

Øzerk, Kamil (1997) "Forholdet mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling". I: Sand, Therese (red.) *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Cappelen akademiske forlag: Oslo.

Øzerk, Kamil (1997b) "Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet". I: Sand, Therese (red.) *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Cappelen akademiske forlag: Oslo.

Øzerk, Kamil (2003) *Sampedagogikk*. Oplandske bokforlag: Hamar.

Øzerk, Kamil (2003b) Synteserapport for prosjektet "Språklige minoriteter i L97-skolen". Tilgjengelig på:

<http://www.program.forskningsradet.no/reform97/uploaded/nedlasting/ozerk.doc>