

# **Minoritetsspråklige elever i Norge og Skottland**

En komparativ studie av skolerelaterte forklaringer til at prestasjonsgapet mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever i lesing på landets hovedspråk er større i Norge enn i Skottland.

Margrethe Herø

Masteravhandling i pedagogikk

NLA Høgskolen

Bergen, høst 2013

*“If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head.  
If you talk to him in his own language, that goes to his heart.”*

Nelson Mandela

## Forord

Denne masteravhandlingen danner avslutningen for min masterstudie i pedagogikk ved NLA Høgskolen. Minoritetsspråklige elever og tospråklighet har vært mine interesseområder fra jeg hadde min første praksisperiode som lærerstudent ved HIB, til jeg ble masterstudent i pedagogikk ved NLA Høgskolen. Jeg hadde et utvekslingssemester i Skottland som en del av mine sosialantropologstudier ved UIB, og etter dette har jeg hatt flere lengre opphold i landet. I bacheloressayet i sosialantropologi foretok jeg en komparativ analyse av skolepolitikk og multikulturalisme i USA og Storbritannia. I tillegg til at jeg har studert feltet over lang tid, har jeg også flere års erfaring som lærer i grunnleggende norsk.

Jeg valgte å sammenligne Norge med Skottland fordi jeg hadde en god kjennskap til landet, og fordi prestasjonsgapet ifølge PIRLS 2001 og 2006 og PISA 2006 var mindre i Skottland enn i Norge. Prosessen skulle vise seg å ta lengre tid enn planlagt, da det var en del nødvendig litteratur fra Skottland som var vanskelig tilgjengelig. Forsinkelsene medførte at avhandlingen måtte skrives samtidig med full stilling som lærer i grunnleggende norsk, noe som ikke alltid var like enkelt. Men prosessen har vært lærerik og spennende, og jeg har hatt en stor glede av å fordype meg i mitt interessefelt. Det å få lære om hvordan en kan utføre et forskningsarbeid for så å prøve seg i dette selv, har vært utrolig givende.

Jeg vil rette en stor takk til er min samboer Dag-Tore Netland. Uten din støtte, dine positive tanker og gode ord hadde det vært vanskelig å gjennomføre avhandlingen. Du har alltid hatt tro på at jeg ville komme i mål. Takk til Johannes Hjellbrekke for gode innspill og råd før levering, og takk til Lars-Helge Netland for en meget nøyaktig korrekturlesing. Jeg er utrolig takknemlig for den hjelpen jeg fikk av dere i slutfasen.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til Joronn Sæthre. Du har vært en fantastisk veileder som har gitt meg gode råd og grundig veiledning hele veien frem til mål. Jeg opplever at vi hele tiden har hatt en god og interessant dialog, noe som har hjulpet meg svært mye i prosessen frem mot levering. Takk for at du har hatt troen på mitt prosjekt helt fra starten av.

Bergen, november 2013



## Sammendrag

Tittel: Minoritetsspråklige elever i Norge og Skottland- en komparativ studie av mulige skolerelaterte forklaringer til at minoritetsspråklige elever presterer bedre i Skottland enn i Norge i lesing på landets førstespråk.

Av: Margrethe Herø

Kontaktadresse: NLA Høgskolen, Bergen

Innlevering: Høst 2013

Masteravhandlingen er en komparativ studie der skolesystem, læreplaner, og innvandrerne som gruppe blir sammenlignet og analysert for å finne svar på problemstillingen:

Hva kan være mulige skolerelaterte forklaringer til at prestasjonsgapet i lesing på minoritetsspråklige elevers andrespråk i forhold til majoritetsspråklige elevers førstespråk er større i Norge enn i Skottland?

Jeg har forsøkt å finne mulige forklaringer til problemstillingen med utgangspunkt i teori om tospråklighet. Ved analysen av skolesystemet og læreplanene har jeg funnet ut av verken Skottland eller Norge følger den internasjonale forskningen som er gjennomført når det gjelder tospråklighet, og ingen av læreplanene har en målsetting om funksjonell tospråklighet

Norge har i motsetning til Skottland en lovfestet rett til morsmåls- og andrespråksundervisning for minoritetsspråklige elever. Likevel var prestasjonsgapet i 2001 og 2006 større i Norge enn i Skottland.

Ved sammenligning av innvandrerne som gruppe i Norge og Skottland har jeg funnet ut at innvandrerens kjennskap til det engelske språket i Skottland i forhold til innvandrerens kjennskap til norsk i Norge ikke alene kan forklare prestasjonsgapet. Store deler av innvandrerne i Skottland kommer fra Øst-Europa, og har ofte mindre kjennskap til engelsk enn innvandrerne fra Samveldelandene utenfor Europa. Dessuten er engelsk et mer krevende språk å lære da engelsk er et ikke-transparent språk i motsetning til norsk som er semitransparent (Helland, 2012, s. 176-177).

I sammenligningen og analysen av skolesystemet og læreplanene i de to landene kom jeg frem til flere interessante skolerelaterte forklaringer:

- Den skotske skolen har et sterkere lokalstyre enn den norske skolen, noe som medfører at den enkelte skole har større mulighet til å gjøre egne valg og prioriteringer. Sterkere lokalstyre i Skottland gir større muligheter for å tilpasse undervisningen fordi lærerne står friere når det gjelder valg av metode, lærestoff, arbeidsmåter og hva en ønsker å vektlegge i skolen. I Norge ble mye tid brukt på prosjektarbeid, noe som medførte mindre en-til-en undervisning.
- Læreplanen i Skottland (5-14 Curriculum Guidelines og tilleggsdokumenter) kan vise til mer positive holdninger i forhold til innvandring, minoritetsspråklige elever og tospråklighet enn læreplanen i Norge (L97 og veiledningsdokumenter).
- I Skottland blir morsmål og tospråklighet fremmet som en ressurs for alle elevene i skolen. I Norge blir morsmål kun sett på som et redskap for å lære norsk, og ikke som en ressurs for alle elevene i skolen.

De mulige forklaringene til problemstillingen er sammensatt, da det er mange ulike faktorer som må samvirke på en god måte for at resultatene til minoritetsspråklige elever i lesing på andrespråket skal bli bedre.

Avhandlingen viser at holdningene uttrykt i læreplan, organisering av undervisning og arbeidsmåter, og målsettingen om å bli additiv tospråklig må virke sammen positivt da dette vil gi større mulighet for å forbedre prestasjonene. Det beste tiltaket er å gi minoritetsspråklige elever et kvalitetsmessig godt og helhetlig tilbud i skolen der målet er at elevene skal bli funksjonelt tospråklige. Dette vil føre til et mindre prestasjonsgap mellom minoritetsspråklig elever og majoritetsspråklige elever når det gjelder lesing på landets majoritetsspråk.

# Innholdsliste

<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>5</b>
<b>Oversikt over tabeller og figurer</b> .....	<b>11</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>13</b>
1.1 Presentasjon av tema.....	13
1.2 Utgangspunktet for masteravhandlingen .....	14
1.2.1 Generelt om PIRLS .....	15
1.2.2 Resultater fra PIRLS 2001 .....	16
1.2.3 Resultater fra PIRLS 2006 .....	18
1.2.4 Resultater fra PIRLS 2001 og PIRLS 2006 sammenlignet med PISA 2006 ....	19
1.2.5 Betydningen av avhandlingen i et samfunnsmessig perspektiv .....	20
1.3 Problemstilling.....	21
1.4 Avgrensninger .....	22
1.5 Struktur og gjennomføring. ....	23
<b>2 Tospråklighet</b> .....	<b>25</b>
2.1 Begrepsavklaringer.....	25
2.2 Ulike perspektiver på tospråklighet .....	28
2.3 Modeller for tospråklighet .....	29
2.3.1 Terskelhypotesen.....	29
2.3.2 Språkbad og språkdrukningsmodellene.....	34
2.4 Den positive effekten av additiv tospråklighet .....	36
2.5 Oppsummering .....	37

<b>3</b>	<b>Metode.....</b>	<b>39</b>
3.1	Valg av metode.....	39
3.2	Litteraturstudie.....	39
3.2.1	Valg av litteratur.....	39
3.2.2	Litteraturstudie som metode.....	43
3.2.3	Vurdering av validitet og reliabilitet.....	48
3.2.4	Generalisering.....	48
3.3	Komparativ metode i pedagogisk forskning.....	49
3.3.1	Mulige problemer ved bruk av komparativ metode.....	50
3.3.1.1	Etnosentrisme.....	50
3.3.1.2	Problemer knyttet til språk.....	51
3.3.1.3	Kontekst.....	51
3.3.1.4	Kompleksitet til fagfeltet komparativ pedagogikk.....	52
3.3.1.5	Fokus.....	53
3.3.1.6	Begrensningene til statistiske data.....	53
3.3.1.7	Overføring og låning av ideer.....	54
3.3.2	Forskningsdesign og analyser.....	55
3.3.3	Komparative undersøkelser.....	56
3.4	Oppsummering.....	56
<b>4</b>	<b>Innvandrerne i Norge og Skottland.....</b>	<b>59</b>
4.1	Innvandrerne i Norge.....	59
4.2	Innvandrerne i Skottland.....	64
4.3	Sammenligning av innvandrerne i Norge og Skottland.....	68
<b>5</b>	<b>Skolesystemet i Skottland og Norge.....</b>	<b>71</b>
5.1	Oppbyggingen av det skotske skolesystemet.....	72



5.2	Styringen av skolesystemet i Skottland .....	72
5.3	Bestemmelser innen det skotske skolesystemet. ....	73
5.4	Oppbyggingen av det norske skolesystemet.....	75
5.5	Styringen av skolesystemet i Norge .....	75
5.6	Bestemmelser innen det norske skolesystemet.....	77
5.7	Sammenligning av skolesystemet i Skottland og Norge .....	79
<b>6.</b>	<b>Læreplanene i Skottland og Norge .....</b>	<b>81</b>
6.1	Læreplanutviklingen i Skottland. ....	81
6.1.1	5-14 Curriculum Guidelines .....	83
6.1.1.1	English Language 5-14.....	85
6.1.1.2	Tilleggshefte til 5-14: Languages for life- Bilingual pupils 5-14 .....	87
6.1.1.3	Personal and social development .....	90
6.2	Læreplanutviklingen i Norge.....	92
6.2.1	Mønsterplanen av 1987 (M87).....	93
6.2.2	Læreplanverket for den 10 årige grunnskolen (L97) .....	94
6.2.2.1	Språklige minoriteter i L97 .....	95
6.2.2.2	Generell del av læreplanen .....	97
6.2.2.3	Læreplan for fag .....	98
6.2.2.4	Norsk i L97.....	99
6.2.2.5	Læreplan i norsk som andrespråk.....	100
6.2.2.6	Veiledning til L97: Tospråklig opplæring for språklig minoriteter i grunnskolen .....	102
6.3	Sammenligning av den skotske og den norske læreplanen .....	103
6.3.1	Hvilken mulighet gir læreplanen for utvikling av kompetanse i andrespråket? .....	104
6.3.2	Holdninger til tospråklighet og minoritetsspråklige elever.....	105

6.3.3	Synet på egen kultur og holdninger til det flerkulturelle samfunn.....	107
6.3.4	Arbeidsmåter og tidsbruk i skolen .....	110
6.3.5	Detaljstyring eller lokal frihet i læreplanene? .....	113
6.4	Avslutning .....	114
<b>7</b>	<b>Oppsummering av funn og drøfting.....</b>	<b>117</b>
7.1	Mine funn .....	117
7.2	Oversikt .....	120
7.2.1	Ulikhet i lovverk mellom Skottland og Norge .....	121
7.2.2	Lokalstyrt versus sentralstyrt skole og holdninger uttrykt i læreplanen .....	122
7.2.3	Er det en sammenheng mellom holdninger til tospråklighet, organisering av undervisning og arbeidsmåter i skolen?.....	125
7.2.4	Har landbakgrunnen til minoritetsspråklige elever betydning for prestasjonsgapet? .....	127
7.2.5	Sammenhengen mellom ulike forklaringer til problemstillingen.....	128
7.2.6	Minoritetsspråklige elever i Norge og Skottland i dag og veien videre.....	131
7.3	Avslutning .....	134
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>141</b>
	<b>Vedlegg 1 .....</b>	<b>149</b>
	<b>Vedlegg 2 .....</b>	<b>150</b>
	<b>Vedlegg 3 .....</b>	<b>151</b>
	<b>Vedlegg 4 .....</b>	<b>152</b>

## Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1: Oversikt over lesescore i PIRLS 2001 .....	17
Tabell 2: Oversikt over norske og skotske læreplaner, politiske dokumenter og rapporter, og rapporter angående PIRLS .....	40
Tabell 3: Oversikt over forsknings - og oversiktslitteratur etter tema. ....	42
Tabell 4: Oversikt over kilder (Holme & Solvang 1996:120, etter Dahl 1967).....	45
Tabell 5: Oversikt over normative og kognitive kilder i avhandlingen. ....	47
Tabell 6: Oversikt over ulikheter mellom landene .....	52
Tabell 7: Førstegenerasjonsinnvandrere 6-15 år etter landbakgrunn 2001 (Statistisk sentralbyrå, 2012a). ....	62
Tabell 8: Førstegenerasjonsinnvandrere 6-15 år etter landbakgrunn 2006 (Statistisk Sentralbyrå, 2012b) .....	63
Tabell 9: Oversikt over landbakgrunn til førstegenerasjonsinnvandrerne i Skottland i 2001 (SEED, 2013). ....	64
Tabell 10: School Census September 2002, Additional Analysis (SEED, 2003).....	66
Tabell 11: Pupils in Scotland 2006: Primary Pupils by ethnicity and stage (SEED, 2007).....	67
Tabell 12: Skolesystemet i Skottland og Norge. ....	71
Tabell 13: Oversikt.....	120
Figur 1: Tolkning av Cummins (1976) i Befring, Hasle, Hauge (1993, s. 43). ....	30
Figur 2: Tolkning av Cummins og terskelhypotesen av Colin Baker (Baker, 2007 s. 172). ...	31



# 1 Innledning

## 1.1 Presentasjon av tema

Minoritetsspråklige elevers prestasjoner i skolen er et felt som stadig er oppe i samfunnsdebatten i Norge. I media og blant politikere blir det fokusert på hvordan innvandrerbarn fortest mulig kan lære å lese og skrive på andrespråket. Årsaken til dette fokuset er blant annet forbundet med at minoritetsspråklige elever i Norge presterer lavere enn majoritetsspråklige elever både når det gjelder skolefag generelt, og når det gjelder elevenes leseferdigheter (Bakken, 2003, s.13).

Jeg ønsker å sammenligne Norge med Skottland, da Skottland kan vise til et mindre prestasjonsgap mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever når det gjelder lesing på minoritetsspråklige elevers andrespråk (Daal, Solheim, Gabrielsen, Begnum, 2007, s.11).

I avhandlingen vil jeg prøve å finne mulige skolerelaterte forklaringer til at prestasjonsgapet i lesing på minoritetsspråklige elevers andrespråk i forhold til majoritetsspråklige elevers førstespråk er større i Norge enn i Skottland.

Avhandlingen vil være en komparativ studie av minoritetsspråklige elever i Norge og Skottland, konkretisert gjennom en sammenligning og analyse av skolesystem, læreplan, og innvandrerne som gruppe for å finne mulige skolerelaterte forklaringer til min problemstilling.

Minoritetsspråklige elever kan defineres som elever der begge foreldre er født i utlandet, mens majoritetsspråklige elever er de som har en eller to norskfødte foreldre. Både elever som er født i og utenfor nåværende bostedsland av utenlandske foreldre, regnes for å være minoritetsspråklige (Bakken, 2003).

Prestasjonsgapet er forskjellen i prestasjoner mellom elevgrupper, her forstått som forskjellen i prestasjoner i lesing mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever når det gjelder lesing på landets majoritetsspråk. Prestasjonsgapet mellom minoritetsspråklige elever som er førstegenerasjonsinnvandrere og majoritetsspråklige elever er større i Norge enn i Skottland. Prestasjonsgapet mellom annengenerasjonsinnvandrere og majoritetsspråklige elever i lesing på landets førstespråk er også større i Norge enn i Skottland. Men det er gapet

mellom første generasjonsinnvandrere og majoritetsspråklige elever som viser den mest signifikante forskjellen mellom Norge og Skottland (KD, 2010, s. 136-137). I avhandlingen vil jeg derfor ta utgangspunkt i minoritetsspråklige elever som er første generasjonsinnvandrere. Første generasjonsinnvandrere defineres som personer født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre (Statistisk Sentralbyrå, 2002, s. 10).

## **1.2 Utgangspunktet for masteravhandlingen**

Interessen for å skrive om minoritetsspråklige elever i Norge og Skottland kom som følge av at jeg studerte de internasjonale testene om minoritetsspråklige elevers prestasjoner gjort av PIRLS i 2001 (Mullis, Martin, Gonzalez, Kennedy, 2003) og PIRLS i 2006 (Mullis, Martin, Kennedy, Foy, 2007). PIRLS står for Progress International Reading Literacy Study.

Resultatene i PIRLS 2001 og PIRLS 2006 viste at det var en stor forskjell mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever på 4.trinn når det gjaldt prestasjoner i lesing på landets førstespråk. Disse forskjellene var større i Norge enn i Skottland (ibid). I PISA 2006 fant jeg tilsvarende resultater, men her var det 15-åringenes prestasjoner som ble testet (OECD, 2007). PISA står for Programme for International Student Assessment (OECD, 2007).

Undersøkelsene jeg har tatt utgangspunkt i er kun brukt som informasjon for å vise forskjellene mellom Norge og Skottland når det gjelder prestasjonsgapet mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever i lesing på landets førstespråk. Det har derfor ikke vært nødvendig å se på selve innholdet, eller metoden som er brukt ved gjennomføringen av testene. Men disse testene dannet hovedgrunnlaget for min interesse for å foreta en komparativ undersøkelse av Norge og Skottland.

En annen årsak til at minoritetsspråklige elever er valgt som tema, er at jeg har jobbet som lærer i grunnleggende norsk i flere år, og derfor fått en spesiell interesse for dette feltet både i teori og praksis. Jeg kunne valgt å sammenlikne Norge med et annet nordisk land, men valgte i stedet å sammenligne Norge med Skottland blant annet fordi jeg har vært på studieutveksling i Skottland som en del av bachelorprogrammet i sosialantropologi ved

Universitetet i Bergen. Jeg ble da observant på ulikhetene mellom Norge og Skottland i forhold til hvilken plass innvandrerne hadde i samfunnet, og mitt inntrykk var at holdningene til innvandring generelt sett var mer positiv i Skottland enn i Norge. I ettertid har jeg hatt flere lengre opphold i Skottland, og har dermed opparbeidet en god forståelse for skotsk kultur og det engelske språk.

### **1.2.1 Generelt om PIRLS**

PIRLS måler leseferdighet og leseinnsats på 4.trinn, og består av en leseprøve og detaljerte spørreskjemaer til elevene, foreldrene, lærerne og rektorene. De som står bak PIRLS-undersøkelsene er: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Daal et al., 2007, s. 11). IEA er en uavhengig, internasjonal sammenslutning av nasjonale forskningsinstitusjoner som blant annet utfører store komparative studier av skoleprestasjoner i utdanning. Leseprøvene og spørreskjemaene i PIRLS er utviklet av IEA i tett samarbeid med de enkelte deltakerlandene.

I Skottland bestod utvalget i PIRLS 2001 og PIRLS 2006 av elever i Primary 5 fordi elevene begynner et år tidligere på skolen enn de fleste av de andre landene som deltok i PIRLS (utvalget fra New Zealand og England var også elever på 5.trinn) (Mullis et al., 2001, s.4).

PIRLS blir gjennomført hvert femte år, og Norge og Skottland har deltatt to ganger: i 2001 og 2006 (Daal et al., 2007, s.11).

PIRLS baserer seg på Item Response Theory (IRT) eller det vi kaller for klassisk/moderne testteori. Ut fra denne teorien måles elevers dyktighet og oppgavens vanskelighetsgrad langs samme måleskala. Den internasjonale prestasjonsskalaen er standardisert med 500 som gjennomsnitt og 100 som standardavvik (Daal et al., 2007 s. 65). Tallene står for den samlede gjennomsnittlige lesekompetansen og leseforståelsen hos elevene på 4.trinn. Ut fra denne internasjonale prestasjonsskalaen har eleven oppnådd avansert nivå dersom de har fått en skår på 625 poeng. Har eleven klart å få 550 i skår har eleven oppnådd et høyt kompetansenivå i lesing. Når elevene har oppnådd 475 poeng i leseskår har eleven oppnådd et middels nivå, og har eleven fått 400 poeng vil elevene ligge på et lavt nivå (Statistisk sentralbyrå, 2009, s.40).

I avhandlingen vil jeg se på den gjennomsnittlige skår for samlet leseforståelse for å få en liten oversikt over forskjellen i resultat mellom Norge og Skottland. Metoden og bakgrunnen for testene vil ikke bli vurdert, men kun brukt som informasjon til min avhandling.

### **1.2.2 Resultater fra PIRLS 2001**

I 2001 deltok 35 land i PIRLS- undersøkelsen. De første norske PIRLS- resultatene ble presentert i februar 2003, deretter fulgte de internasjonale resultatene i april 2003 (Wagner, Uppstad, 2005, s.5).

I den internasjonale PIRLS- rapporten fremgår det at Norge er det landet i PIRLS med størst forskjell i gjennomsnittlig leseresultat mellom elever med to foreldre født i landet og elever med to foreldre født i utlandet (Wagner, Uppstad, 2005, s.5). Flertallet av de minoritetsspråklige elevene i Norge er født i landet (annengenerasjonsinnvandrere), men har ikke signifikant bedre leseresultater enn elever som ikke er født i landet (førstegenerasjonsinnvandrere) (Wagner, Uppstad, 2005, s. 6). Forskjellene mellom første- og annengenerasjonsinnvandrene i Norge er derfor ikke stor.

Vedlegg 1 viser en oversikt over forskjellen mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever i PIRLS 2001. Oversikten sier ingenting om hvorvidt de minoritetsspråklige elevene er første- eller annengenerasjonsinnvandrere, men da forskjellene ikke er markante, har ikke dette en stor effekt på resultatet. Oversikten i vedlegg 1 viser til gjennomsnittlige leseresultat fordelt på tre grupper. Minoritetsspråklige elever i Norge har fått en skår på 446 poeng, mens Skottland har fått en skår på 506 poeng. Minoritetsspråklige elever i Norge har derfor oppnådd et lavt nivå i lesing, mens minoritetsspråklige elever i Skottland har oppnådd et middels nivå. Majoritetsspråklige elever i Norge har samlet sett oppnådd 505, 5 poeng (gruppe 1 og gruppe 2 slått sammen), og i Skottland har majoritetsspråklige elever oppnådd 528,5 poeng. Majoritetsspråklige i Norge og Skottland er derfor på et middels nivå i lesing på deres førstespråk. Norge har 57 i poengforskjell i skår mellom elever med foreldre født i landet og elever der ingen av foreldrene er født i landet mens Skottland har 31 i poengforskjell i skår. Dersom vi slår sammen de to gruppene der en av foreldrene er født i landet og der begge foreldrene er født i landet (majoritetsspråklige



elever) og sammenligner med den tredje gruppen der ingen foreldre er født i landet (minoritetsspråklige elever) har Norge 59,5 i forskjell i skår, mens Skottland har kun 22, 5 i forskjell i skår.

Wagner har laget en modell som viser forskjellene mellom majoritetsspråklige elever og minoritetsspråklige elever i 2001 på en tydeligere måte (Wagner, 2004, s.41).

Tabell 1: Oversikt over lesescore i PIRLS 2001

**22 land med høyere lesescore hos elever med begge foreldre født i landet: Gjennomsnittlig lesescore for elever med begge foreldre født i landet og elever med ingen foreldre født i landet, samt forskjeller i lesescore mellom de to gruppene<sup>13)</sup>**

	BEGGE FORELDRE FØDT I LANDET	INGEN FORELDRE FØDT I LANDET	FORSKJELL I POENGSUM
Argentina	441	407	34
Belize	335	324	11
Canada (O, Q)	552	537	15
Colombia	426	401	25
Kypros	500	476	24
England	559	536	23
Frankrike	533	503	30
Tyskland	553	498	55
Hellas	530	503	27
Iran	418	399	19
Italia	544	505	39
Makedonia	454	405	49
Marokko	361	331	30
Nederland	560	516	44
New Zealand	531	530	1
<b>Norge</b>	<b>503</b>	<b>446</b>	<b>57</b>
Russland	534	500	34
<b>Skottland</b>	<b>537</b>	<b>506</b>	<b>31</b>
Slovenia	507	478	29
Sverige	567	523	44
Tyrkia	453	419	34
USA	556	522	34

<sup>13)</sup> Tallene er hentet fra Mullis m.fl. (2003:103)

Wagner (2004) har i sin versjon av tabellen i vedlegg 1 kun vist til to av gruppene. Gruppe 1 tilsvarer i stor grad majoritetsspråklige elever, mens gruppe 2 i stor grad tilsvarer minoritetsspråklige elever (tabell 1). Av de 35 landene som er med i PIRLS, er det syv land hvor sammenlikningen mellom gruppene ikke kan foretas grunnet ufullstendige opplysninger om sistnevnte gruppe. I seks land har barn med ingen foreldre født i landet høyere skåre enn barn med begge foreldre født i landet. Dette gjelder Hong Kong, Israel, Kuwait, Latvia, Moldova og Singapore. Resterende 22 land har en forskjell i favør av elever med begge foreldre født i landet. Av disse landene har Norge den største forskjellen mellom de to gruppene (Wagner, 2004, s. 40).

### **1.2.3 Resultater fra PIRLS 2006**

I PIRLS 2006 var målgruppen også denne gangen elever på 4. trinn. Norge deltok sammen med 40 andre land og 5 kanadiske delstater (Daal, et al., 2007, s.11). Det var prosjektgruppen ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret) ved Universitetet i Stavanger som hadde ansvaret for gjennomføringen av PIRLS også i 2006 (Daal, et al., 2007, s. 12). Norge hadde det største prestasjonsgapet mellom førstegenerasjonsinnvandrere og majoritetsspråklige elever av OECD- landene som deltok i PIRLS 2006 (KD, 2009).

Norge fikk inkludert et utvalg elever på 5. trinn i tillegg til det vanlige utvalget i PIRLS på 4. trinn. Elevene på 5. trinn var i alder og skolebakgrunn mer lik elevene på 4. trinn i for eksempel Sverige og Danmark som hadde skolestart ved syv års alder (Daal et al., 2007, s. 9). I Skottland ble Primary 5 testet i stedet for 4.trinnet på samme måte som i PIRLS 2001 (Mullis et al., 2001, s.4).

IEA (Mullis et al., 2007) har laget en oversikt over leseprestasjoner utfra PIRLS 2006 (vedlegg 2). I denne oversikten blir første og annengenerasjonsinnvandrerne delt i to grupper. Oversikten viser at Norge har ca.504 poeng i prestasjonsskår i lesing når det gjelder majoritetsspråklige elever, og ca.430 i poeng i prestasjonsskår når det gjelder elever som er førstegenerasjonsinnvandrere. Forskjellen i skår blir dermed 74 poeng. I Skottland har majoritetsspråklige elever en prestasjonsskår på ca. 533 poeng, mens elever som er førstegenerasjonsinnvandrere har en prestasjonsskår på ca.480 poeng. Dette utgjør en forskjell

i prestasjonsskår på 53 poeng (se kap.1.2.1). Vi kan dermed se at Norge har en forskjell mellom majoritetsspråklige elever og førstegenerasjonsinnvandrelever som er 21 poeng høyere enn Skottland.

Norge har hatt økning av prestasjonsgapet mellom førstegenerasjonsinnvandrene og de majoritetsspråklige elevene fra 57 i poengforskjell i 2001 til 75 i poengforskjell i 2006. Dersom en ser på andre land i PIRLS 2001 og PIRLS 2006 undersøkelsen er det ikke en gjennomgående trend at prestasjonsgapet mellom førstegenerasjonsinnvandrene og majoritetsspråklige elever øker. Noen land har økt prestasjonsgapet mens andre land har et mindre prestasjonsgap i 2006 i forhold til i 2001. Det er derfor ikke grunn til å anta at måleinstrumentet brukt i PIRLS 2006 kan være en mulig årsak til det store gapet i Norge, selv om en ikke kan utelukke det helt.

#### **1.2.4 Resultater fra PIRLS 2001 og PIRLS 2006 sammenlignet med PISA 2006**

I tillegg til at PIRLS fra 2001 og PIRLS fra 2006 viser at prestasjonsgapet mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever i lesing på landets førstespråk er større i Norge enn i Skottland ser en også den samme tendensen i PISA- undersøkelsen fra 2006 (OECD, 2007). PISA står for Programme for International Student Assessment, og er en internasjonal komparativ undersøkelse av skolesystemene i ulike land (OECD, 2007). PISA ble gjennomført første gang i 2000, og det er OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) som står bak undersøkelsen (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe, 2007, s.13). PISA måler 15- åringers kompetanse i fagområdene lesing, matematikk og naturfag. For å kunne studere utvikling over tid gjennomføres undersøkelsen hvert tredje år, og hver gang er alle de tre fagområdene dekket (Kjærnsli et al., 2007, s. 13). I PISA-undersøkelsen deltar både Norge og Skottland, men Skottland går under Storbritannia i resultatpresentasjonen. Dermed blir ikke resultatene i PISA 2006 like anvendelige i denne avhandlingen som resultatene i PIRLS 2001 og PIRLS 2006, da Storbritannia inkluderer England, Wales og Nord-Irland i tillegg til Skottland. Samtidig er resultatet i PISA med på å underbygge resultatene i PIRLS angående forskjellene mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever i lesing på landets førstespråk.

I databasen til PISA 2006 (OECD, 2007) finner vi en oversikt over ulikheter i leseresultater for 15-åringene etter innvandringsbakgrunn (vedlegg 3). Oversikten viser at det er en forskjell på 45 i skår mellom elever som er første generasjonsinnvandrere og majoritetsspråklige elever i Storbritannia, mens i Norge er forskjellen mellom elever som er første generasjonsinnvandrere og majoritetsspråklige elever på 65 i skår.

Det betyr at Norge har en forskjell i poengskår mellom majoritetsspråklige elever og første generasjonsinnvandrere som er 20 poeng høyere enn Storbritannia (vedlegg 3). Dermed ser vi at de sammenlignende oversiktene til PIRLS 2001, PIRLS 2006 og PISA 2006 (vedlegg 1, tabell 1, vedlegg 2 og vedlegg 3) gir interessant bakgrunnsinformasjon til min problemstilling.

### **1.2.5 Betydningen av avhandlingen i et samfunnsmessig perspektiv**

Resultatene i PIRLS 2001, PIRLS 2006 og PISA 2006 (vedlegg 1, tabell 1, vedlegg 2, vedlegg 3) viser at Norge har et større prestasjonsgap enn Skottland mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever når det gjelder lesing på landets hovedspråk. Bakgrunnsinformasjonen til PIRLS viser også at gapet mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever i Norge har økt. I disse resultatene ligger det en samfunnsmessig utfordring for Norge. Dersom vi ønsker å utjevne sosiale forskjeller i samfunnet er dette et problem vi må forsøke å gjøre noe med.

Det er interessant å finne forklaringer til at Norge kommer så dårlig ut i forhold til andre land når det gjelder minoritetsspråklige elevers lesing på landets førstespråk sammenlignet med de majoritetsspråklige elevene dersom en målsetting skal være å hindre en slik utvikling. Skottland er et land som har oppnådd bedre resultater blant minoritetsspråklige elever enn det Norge har, og har et mindre prestasjonsgap mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever når det gjelder lesing på landets førstespråk.

### 1.3 Problemstilling

Problemstillingen for masteravhandlingen er:

*Hva kan være mulige skolerelaterte forklaringer til at prestasjonsgapet i lesing på minoritetsspråklige elevers andrespråk i forhold til majoritetsspråklige elevers førstespråk er større i Norge enn i Skottland?*

Kommentar til problemstillingen:

Viser til kap.1.2: Jeg vil ha med PIRLS 2001, PIRLS 2006 og PISA 2006 som bakgrunnsinformasjon for min problemstilling. Jeg vil ikke vurdere, og gå inn på selve undersøkelsen, men kun bruke dem som utgangspunkt for min interesse for å skrive om dette temaet.

Avhandlingen vil være en komparativ studie der skolesystem, læreplaner, offentlige dokumenter, litteratur relatert til skole, og innvandrene som gruppe i Skottland og Norge blir analysert og sammenlignet for å finne mulige forklaringer til problemstillingen.

Sammenligningsgrunnlaget for analysen er den norske læreplanen L97 og den skotske læreplanen 5-14 Curriculum Guidelines. Årsaken til at jeg velger å utelate LK06 fra Norge, og Skottlands nye læreplan Curriculum For Excellence, er at PIRLS- undersøkelsene er fra 2001 og 2006. Disse to nyere læreplanene fra Norge og Skottland var ikke innført på tidspunktet disse PIRLS- undersøkelsene fant sted.

Problemstillingen min er forankret i nasjonal og internasjonal forskning på tospråklighet utført av blant annet forskerne Jim Cummins (1976, 2000), Kamil Øzerk (2003, 2006a, 2006b, 2006c 2007, 2008) og Anders Bakken (2003, 2007, 2010). Minoritetsspråklige elevers prestasjoner i lesing på andrespråket må sees i lys av denne forskningen, fordi informasjon om hvordan minoritetsspråklige elever tilegner seg det nye språket, og hvilke tiltak som gir best effekt står sentralt i min avhandling.

## 1.4 Avgrensninger

Det er mange forklaringer til prestasjonsgapet mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever som ligger utenfor skolen. Problemstillingen til denne avhandlingen konsentrerer seg om det skolerelaterte. Tidligere masteravhandlinger om minoritetsspråklige elever har ofte fokusert på den sosiale bakgrunnen som forklaring til de lave prestasjonene. Jeg er opptatt av å se minoritetsspråklige elever som en ressurs for samfunnet, og at vi er åpne for å lære av andre lands skolepraksis overfor minoritetsspråklige elever. Kanskje har vi noe å lære i Norge? Eller Skottland har noe å lære av Norge?

På den annen side står læreplanen i en større kontekst. Det som fungerer i ett land vil ikke alltid fungere like godt i et annet land, derfor vil det også være nødvendig å se litt på innvandringspopulasjonen i de to landene. Man må bruke så godt som sammenlignbare størrelser for å få et mest mulig riktig og objektivt bilde av det pedagogiske området en skal sammenligne i de to ulike kontekstene.

Det er viktig at jeg forholder meg til konteksten i analysen av læreplanene og skolesystemene fordi dette kan virke inn på resultatet. Jeg har derfor valgt å se på hvor innvandrerbefolkningen kommer fra, da dette kan ha betydning for nivået på de kunnskapene innvandrerne har i landets førstespråk når de kommer til landet. Jeg velger å se vekk fra andre sosiologiske faktorer i konteksten da jeg må foreta en avgrensning.

I avhandlingen vil det bli tatt utgangspunkt i minoritetsspråklige elever som er førstegenerasjonsinnvandrere, og deres prestasjoner i lesing på andrespråket på 4. trinn i Norge, og i Primary 5 i Skottland. PIRLS 2001 og PIRLS 2006 har tatt hensyn til at elevene i Skottland begynner på skolen når de er 4-5 år, og utvalget blir dermed likt i forhold til alderen i de to landene. Alderen vil ikke ha noen betydning da det er læreplan og styringsdokumenter jeg vil ta utgangspunkt i min studie. I min beskrivelse av skolesystemet og ved analysen av læreplanen vil fokuset være småskoletrinnet i Norge og Primary school i Skottland.

Hensikten med avhandlingen er å finne om jeg på bakgrunn av sammenligningen, og svarene som problemstillingen gir meg, kan trekke slutninger som kan bidra til at minoritetsspråklige elever i Norge ikke opplever et så stort prestasjonsgap som de gjør i følge PIRLS undersøkelsen fra 2001 og 2006. Å sammenligne forhold i to land kan være et stort prosjekt.

Men ved at jeg konsentrerer meg om å finne de skolerelaterte forklaringene til at prestasjonsgapet vil fokuset i avhandlingen være konsentrert, noe som hindrer at avhandlingen blir uoversiktlig (Crossley & Watson, 2003).

## **1.5 Struktur og gjennomføring**

Masteravhandlingen har syv kapitler. I andre kapittel viser jeg til den teoretiske bakgrunnen for oppgaven. Her vil jeg presentere ulike modeller for tospråklighet og forskning som er gjort på feltet av blant annet Kamil Øzerk og Anders Bakken. Kapittel 3 er et metodekapittel, og omhandler anvendelse av komparativ metode og litteraturstudie. I kapittel 4 vil jeg beskrive innvandrerbefolkningen i Skottland og Norge. Masteravhandlingens hoveddel består av en analyse og studie av skolesystemene, læreplaner og styringsdokumenter. Denne delen av avhandlingen vil bli presentert og gjort rede for i kap.5 og kap.6. I kap.7 vil jeg drøfte de mulige forklaringene jeg har kommet frem til i lys av teori og tidligere forskning på feltet. Jeg vil deretter se på dagens situasjon for minoritetsspråklige elever i Norge og Skottland, og gi en oppsummerende avslutning på avhandlingen.





## 2 Tospråklighet

Dette teorikapitlet gir en oversikt over forskning om tospråklighet som er relevant for min problemstilling. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i forskning som belyser betydningen av at minoritetsspråklige elever får tilbud om en tospråklig opplæring, da dette er relevant i forhold til hvilke resultater minoritetsspråklige elever oppnår i lesing på andrespråket. Det er tospråklighet som er virkeligheten for minoritetsspråklige elever på en helt annen måte enn for majoritetsspråklige elever, og det er derfor relevant å se på forskning som omhandler tospråklighet.

### 2.1 Begrepsavklaringer

Tospråklighet er et samlebegrep, og en underkategori av flerspråklighet. Mesteparten av forskningen som gjelder tospråklighet gjelder også tre, fire eller femspråklighet, altså flerspråklighet. Tospråklighet har ulike varianter avhengig av bakgrunn, innlæringsalder og innlæringsmåter (Øzerk, 2006a, s.116).

En tospråklig opplæring kan enklest defineres som opplæring i og på to språk. Dette betyr at opplæringen innebærer følgende fire komponenter: 1. Opplæring i elevenes førstespråk/morsmål, 2. opplæring i elevenes andrespråk, 3. opplæring på førstespråket/morsmålet, og 4. opplæring på andrespråket.

Det er vanlig å skille mellom to hovedkategorier av tospråklige: a) majoritetsspråklige og b) minoritetsspråklige (Øzerk, 2006a, s. 116). Den første kategorien omfatter dem som har majoritetstilknytning men som lærer seg et annet språk og derfor blir tospråklig. I dagens skole lærer de norskspråklige elevene seg engelsk. Dermed legger de et fremmedspråk til sitt eget morsmål. De lærer altså engelsk uten at deres førstespråk som er norsk, blir truet. De får også forståelig opplæring på sitt morsmål i andre fag (Øzerk, 2006a, s. 117). Den andre hovedkategorien av tospråklige som også vil være i fokus i avhandlingen, er minoritetsspråklige. Tospråklige som er minoritetsspråklige har minoritetstilknytning i tillegg til at de har et annet førstespråk enn landets majoritetsspråk. Når minoritetsspråklige skal lære seg storsamfunnets språk kaller vi det deres andrespråk. I Norge får minoritetsspråklige elever

en obligatorisk norskopplæring i skolen, og i tillegg møter de storsamfunnets språk i gatebildet, i massemedier og gjennom sosial kontakt med norsktalende (Øzerk, 2006a, s. 118).

Vi kan dele tospråklighet inn i gruppene: additiv tospråklighet og subtraktiv tospråklighet. Grupperingen bygger på studier av vilkåret og konteksten for tospråklig utvikling. Den additive tospråklige utviklingen forutsetter en kontekst der andrespråksinnlæringen ikke skjer på bekostning av utviklingen av språklige ferdigheter i førstespråket/morsmålet. Dette er en læringsprosess der barn legger andrespråket til sitt førstespråk (morsmål). Den tospråklighet som utvikles i en slik kontekst kalles for additiv tospråklighet (Øzerk, 2006a, s. 132). En subtraktiv tospråklig utvikling er det motsatte av en additiv tospråklig utvikling, og refererer til en oppvekstsituasjon der barnas interaksjonsmiljø mer eller mindre med hensikt ikke sørger for morsmålets utvikling mens barna lærer og utvikler sitt andrespråk. Konsekvensen er at barna etter hvert risikerer å redusere sine ferdigheter i førstespråket mens de lærer andrespråket. Da får ikke barnas førstespråklige ferdigheter utvikle seg på et funksjonelt nivå. Skolemessig betyr en subtraktiv tospråklighet for mange minoritetsspråklige elever en opplæringssituasjon som ikke gir dem språkopplæring i og på to språk, og der barnas morsmål blir fortrent (Øzerk, 2008a, s. 114).

Funksjonell tospråklighet betyr en type tospråklig ferdighet som er virksom i menneskers daglige liv. Det handler om den kommunikative kompetansen i to språk som man trenger for å kunne mestre tilværelsen både i familiekretsen, i sitt eget språksamfunn og i storsamfunnet. Funksjonell tospråklighet innebærer at elevene skal kunne kommunisere skriftlig og muntlig på sine to språk i den grad de har behov for det, og så godt at de kan mestre hverdagslivets utfordringer i familiekretsen, på skolen, i sitt eget språksamfunn, i lokalsamfunnet, og i storsamfunnet som handlekraftige individer. Det betyr videre at barna behersker de to språkene, og har så mange positive opplevelser av sin tospråklighet at de kan identifisere seg med de to språkene og utvikle trygghet, glede og sikkerhet i bruken av dem. En sterk identitetsmessig, kulturell, begrepsmessig og kunnskapsmessig utvikling er sentrale deler av en solid funksjonell tospråklig utvikling. Oppfatter man funksjonell tospråklighet på denne måten, reduserer man ikke minoritetsspråklige elevers skolegang til en sak som bare dreier seg om førstespråkopplæring eller bare om andrespråkopplæring. Ingen barn går i grunnskolen bare for å lære språk. Det er heller ikke mulig å sikre utviklingen av tospråklige

ferdigheter hos minoritetsspråklige barn bare gjennom språkopplæring (Øzerk, 2008a, s. 112 og 113).

Barnas kunnskapsmessige og skolefaglige utvikling på den ene siden, og den språklige utviklingen deres på den andre siden, er to sammenhengende utviklingsområder. Men den sosiale konteksten, lek og aksepterende og inkluderende miljøer er også avgjørende for utviklingen av et språk. Barnas opplevelsesmessige og erfaringsmessige utvikling har mye å si for deres språklige utvikling (Øzerk, 2008a, s.113). Det er derfor nødvendig at man har et helhetlig perspektiv på minoritetsspråklige barn og de sosiale utviklingsmulighetene de får i barnehage og skole. I tillegg må en også sikre elevenes positive utvikling skolefaglig, kunnskapsmessig, begrepsmessig, erfarings- og identitetsmessig mens de gis faglig forsvarlig språkopplæring i morsmålet og storsamfunnets språk. Den funksjonen som morsmåls- og andrespråksundervisningen har er meget sentral. Selv om en slik opplæring alene ikke har slagkraft til å fremme skolens generelle målsetting for elevenes allsidige harmoniske utvikling (Øzerk, 2008a, s. 113).

I Norge stod målsettingen om funksjonell tospråklighet støttet under Mønsterplan av 1987 (M-87). Da gikk politikerne inn for å utvikle funksjonell tospråklighet både hos elever med samisk bakgrunn og hos språklige minoriteter. I L97 reformen valgte de statlige myndighetene å avskaffe målsettingen om funksjonell tospråklighet for de minoritetsspråklige elevene (Øzerk, 2008, s. 110 ). I Skottland har det aldri vært en målsetting om funksjonell tospråklighet for minoritetsspråklige elever. Likevel har 5-14 Curriculum Guidelines et tilleggshefte i forhold til de minoritetsspråklige elevene (Scottish Consultative Council on the Curriculum, 1994). Her blir betydningen av en tospråklig utvikling fremhevet sterkt. Det er altså et ønske om at de minoritetsspråklige elevene skal få dette tilbudet selv om det ikke er lovpålagt. L97 har også et veiledningshefte som omhandler minoritetsspråklige elever og tospråklighet (UFD, 2003), men dette heftet er ikke like omfattende som heftet tilhørende 5-14 Curriculum Guidelines.

## 2.2 Ulike perspektiver på tospråklighet

Det er ulike perspektiver på tospråklighet som er presentert i forskningslitteraturen, og her vil to av de mest fremtredende perspektivene bli belyst. En kan grovt skille mellom to perspektiver som omhandler språklige og faglige effekter av opplæringsmodeller som er rettet mot minoritetsspråklige elever. Det ene perspektivet tar utgangspunkt i at andrespråksferdighetene utvikles effektivt ved å bruke mye tid på å lære seg det nye språket. Argumentet her er at minoritetsspråklige elever må bruke tiden sin på å terpe og øve på andrespråket, og ikke bruke tid på morsmålet. En tospråklig opplæring er i følge dette perspektivet en opplæringsstrategi som går på bekostning av tiden elevene burde bruke på å lære seg andrespråket (Bakken, 2007, s. 21). Dersom vi ser dette utfra de fire komponentene i en tospråklig opplæring, vil det første perspektivet inneholde komponent 2 og 4 (se kap.2.1).

I Skottland er det første perspektivet fremtredende. Minoritetsspråklige elever møter en skole uten lovfestet rett til morsmålsopplæring. Elevene får som regel opplæringen på det nye språket. Det er noen skoler som har innføringsklasser, men de fleste minoritetsspråklige elevene må starte i en skole der all undervisningen foregår på engelsk.

Det andre perspektivet tar derimot utgangspunkt i at barna tilegner seg kunnskap mest effektivt når de får opplæring på det språket de behersker best. Ved at de får benyttet seg av bredden i sine språklige erfaringer, vil barnet ha et fyldigere språklig grunnlag å bygge videre på når de skal tilegne seg ny kunnskap og lære et nytt språk (Bakken, 2007, s.21). I dette andre perspektivet blir alle de fire komponentene tatt i bruk (se kap.2.1).

Selv om mange land er enig i at det andre perspektivet er det beste, har det likevel vært uenighet blant politikere om minoritetsspråklige barn bør ha morsmålsstøtte eller tospråklig opplæring over lengre tid i Norge. I Skottland har ikke diskusjonen vært like omfattende som i Norge, og skottene har fulgt det første perspektivet (se kap.2.1).

Årsaken til at det har vært uenighet om dette i Norge er oppfatningen om at det ikke tar så lang tid for barn å tilegne seg vesentlige ferdigheter på et nytt språk. Men forkjemperne for en tospråklig opplæring hevder på sin side at dette baserer seg på en for enkel forståelse av hvordan andrespråk tilegnes, og argumenterer for at det tar lang tid for minoritetsspråklige

elever å oppnå akademisk aldersadekvate ferdigheter i et nytt språk (Bakken, 2007, s.21). Forkjemperne for en tospråklig opplæring mener videre at morsmålet er best egnet som redskap for å utvikle akademisk aldersadekvate ferdigheter i det nye språket som de minoritetsspråklige elevene møter.

Mens det første perspektivet har sitt utspring i “common- sense” kunnskap, baserer argumentasjonen for bruken av morsmålet i opplæringen seg på et mer utviklet teoretisk perspektiv på minoritetsspråklige elevers tospråklige utvikling. Den canadiske forskeren Jim Cummins regnes av mange som den sentrale forskeren innenfor det andre perspektivet. Det er særlig tre poeng han står for som må trekkes frem. Det første er en antakelse om at tospråklighet gir særlige kognitive fordeler for barna. Det andre er at det tar lengre tid å utvikle barnas akademiske kunnskaper enn å tilegne seg den delen av språket som brukes i vanlig kommunikasjon. Det tredje er en antakelse om at når barna først har tilegnet seg begreper og akademiske ferdigheter på morsmålet sitt (eller på andrespråket), vil det gå relativt raskt å overføre kunnskaper fra ett språk til et annet (Bakken, 2007, s.21).

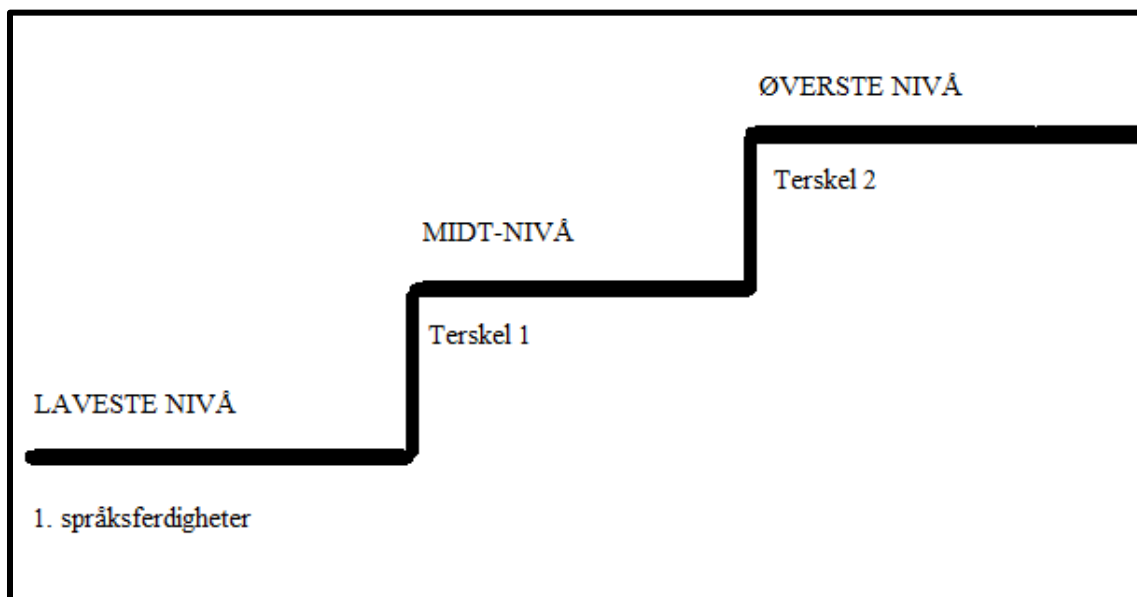
Jim Cummins er den sentrale premissleverandøren når det gjelder det positive synet på tospråklighet. Derfor er det også interessant å se nærmere på hans forskning. Cummins har utviklet *Terskelhypotesen* eller *The Threshold Hypothesis*. Hypotesen argumenterer for at positive kognitive virkninger av tospråklighet er betinget av hvor godt det tospråklige barnet behersker første- og andrespråket. (Bakken, 2007, s. 22).

## **2.3 Modeller for tospråklighet**

### **2.3.1 Terskelhypotesen**

Terskelhypotesen eller The Threshold Theory ble utviklet av Cummins (1976) og Skutnabb-Kangas (1977). Denne hypotesen bygger på en forutsetning om og forståelse av at aldersadekvat kompetanse i to språk gir en positiv kognitiv effekt. Dette innebærer også at jo større språklig kompetanse et barn har, desto bedre fungerer språket som redskap for en kognitiv utvikling (Cummins, 1976).

I hypotesen ligger det en antagelse om at barns potensielle andrespråkskompetanse avhenger av den morsmålskompetansen barna har på det tidspunktet det utsettes for andrespråkspåvirkning. Terskelhypotesen består av tre nivåer for språkkompetanse.



Figur 1: Tolkning av Cummins (1976) i Befring, Hasle, Hauge (1993, s. 43).

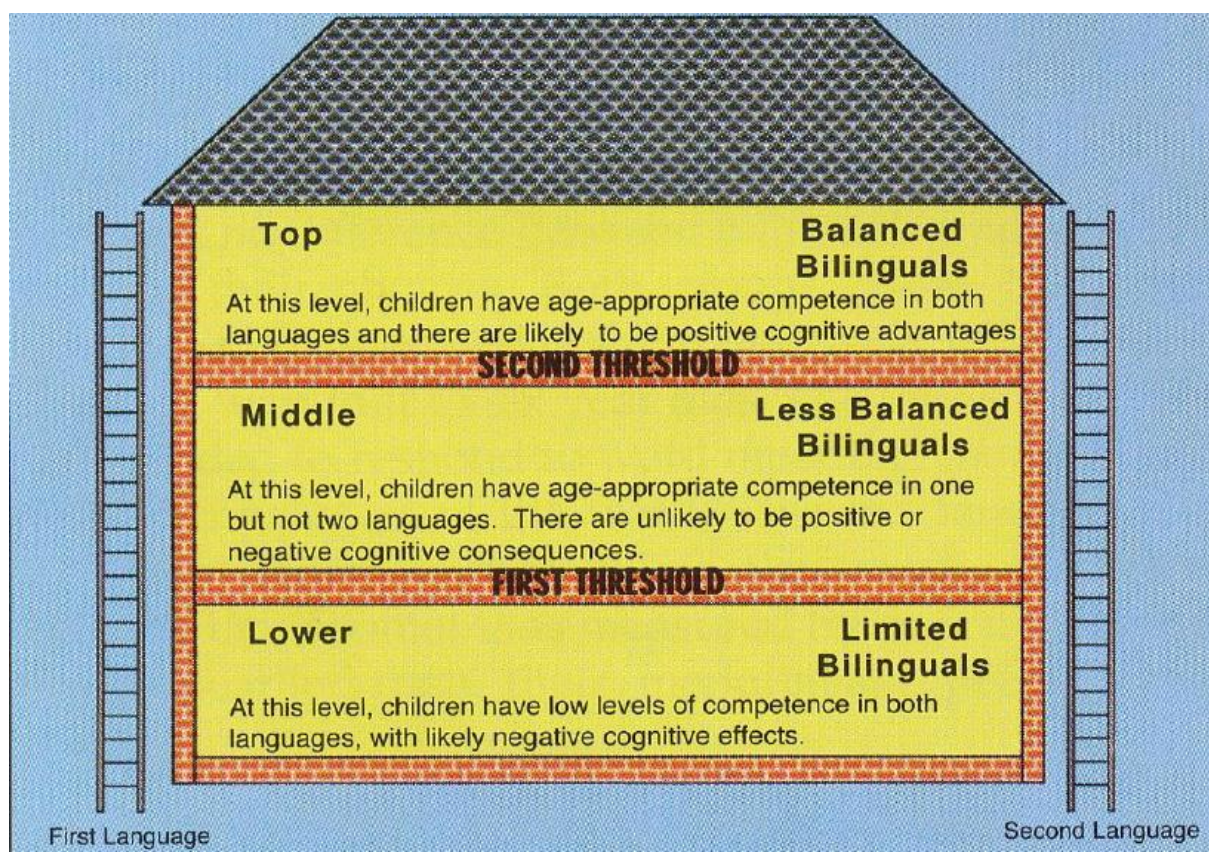
Den første terskelen må barnet nå for å unngå en subtraktiv utvikling der innlæringen av det nye språket forstyrrer innlæringen av førstespråket i tillegg til at det nye språket ikke overtar som redskap for den kognitive utviklingen. Når barnet er under terskel 1, altså på det laveste nivået, har ikke barnet utviklet aldersadekvat språkkompetanse på noe språk. Barnet kan da bli skadelidende i et undervisningstilbud som kun gir opplæring på andrespråket. I stedet må barnet først bygge opp ett språk til aldersadekvat kompetanse (Cummins, 1976).

Terskel 1 (figur 1) viser til et ferdighetsnivå som kalles aldersadekvat kompetanse i et språk. Dersom barnet har nådd dette ferdighetsnivået vil det være pedagogisk riktig å legge til rette for en tospråklig opplæring uten at det vil hemme den kognitive utviklingen. Da har barnet et godt utgangspunkt for å bli funksjonelt tospråklig. Terskel 2 viser til et ferdighetsnivå der barnet har utviklet en aldersadekvat kompetanse på begge språk. Her vil de positive konsekvensene av tospråklighet være merkbare.

Barnet må derfor over to terskler i sin språkutvikling (Cummins, 1976). Dersom den første terskelen i morsmålsutviklingen ikke er nådd før barnet utsettes for en systematisk

andrespråkspåvirkning, vil påvirkningen kunne ha en negativ effekt på barnets læring og kognitive utvikling og dermed føre til en subtraktiv tospråklighetsutvikling. Hvis denne utviklingen skjer betyr dette at barnet ikke får utviklet aldersadekvat begrepsapparat og kompetanse på noen av språkene, selv om de i utgangspunktet har normale forutsetninger for dette (Cummins, 1976). Har barnet fått utviklet en god kompetanse i morsmålet, med både grunnleggende språkfunksjoner og begrepsrammen på plass, er det stor sannsynlighet for at en intensiv språkopplæring i andrespråket vil føre til at barnet behersker andrespråket godt uten at det går på bekostning av morsmålet. Om denne utviklingen finner sted kan barnet bli funksjonelt tospråklig. Det er ikke før etter at barna har nådd den andre terskelen i sin språkutvikling at tospråklighet vil få positive konsekvenser (Cummins, 1976). Hvis barna kommer så langt i utviklingen vil de også ha en kognitiv fordel foran enspråklige barn (Cummins, 1976).

Figur 2 viser forholdet mellom kognitiv utvikling og de språklige ferdighetsnivåene:



Figur 2: Tolkning av Cummins og terskelhypotesen av Colin Baker (Baker, 2007 s. 172).

Det er blitt gjennomført flere empiriske studier av De Avila & Duncan (1979), Kessler & Quinn (1982) og Skutnabb-Kangas (1977). Studiene underbygger hypotesen om at det å beherske to språk aldersadekvat vil påvirke den kognitive utviklingen positivt (Terskelhypotesen). Jeg vil ikke gå nærmere inn på de empiriske undersøkelsene her, men resultatene av studiene har vist at nivået av tospråklighet har korrelert signifikant med de kognitive ferdighetene, noe som styrker Terskelhypotesen (Befring, Hasle, Hauge, 1993, s.42).

I følge Cummins (2000) viser studier fra 1980- tallet at minoritetsspråklige elever som er førstegenerasjonsinnvandrere har mulighet til å lære seg det dominante språket i samfunnet, dersom de blir eksponert for det i sitt miljø og ved skolen. Med dette mener Cummins (2000) at barn lærer raskt, og tar til seg læring effektivt hvis de møter det nye språket på skolen og i fritiden. Dette gjelder særlig konversasjonsferdigheter på andrespråket. Likevel tar det generelt sett minimum fem år å komme på nivå med de innfødtes språkferdigheter når det gjelder de akademiske aspektene av språket (s. 34). Den kunnskapen som elevene tilegner seg raskt kan dermed lett bli overfladisk kunnskap uten en dypere forståelse. Dersom minoritetsspråklige elever som er førstegenerasjonsinnvandrere skal utvikle like gode språkferdigheter som majoritetsspråklige, er det under forutsetning av at elevene også får mulighet til morsmålsopplæring samtidig som de lærer seg andrespråket. Da kan barna forstå begrepene på sitt førstespråk før begrepene skal læres på andrespråket noe som vil øke sannsynligheten for å nå terskel 2 i Terskelhypotesen (figur 1 og 2).

Vi kan lese av figur 1 og 2 at barna blir balansert tospråklig dersom de når den øverste etasjen (terskel 2). De vil da oppnå en positiv effekt og kognitive fordeler sammenlignet med de enspråklige. Stigene symboliserer at en må «klatre like høyt», og oppnå like god og aldersadekvat kompetanse i begge språkene for å oppnå en tospråklig balanse.

Funksjonelt tospråklige barn er i følge Cummins (2000, 1976) en uvurderlig ressurs både for barna selv og samfunnet som helhet. Ved å satse på en tospråklig opplæring sørger vi for at elevene blir språkmektige. Jeg har undervist elever som har vært flerspråklige. De har behersket engelsk, norsk og flere indiske språk. Dessverre var det slik at flere av disse flerspråklige elevene ikke fikk tilbud om morsmål, eller tilbudet var dårlig. Resultatet ble da at de indiske språkene ikke ble utviklet parallelt med norsk og engelsk. Barna «mister» da



disse språkene på veien. Dersom språkmektighet i større grad ble sett på som en ressurs, ville de elevene det gjaldt opplevd store kognitive fordeler ifølge forskningen til Cummins (2000, 1976).

Jim Cummins som er fra Canada, hvor også mye av forskningen hans er hentet fra, forsker under forhold som er ulik Skottland og Norge. I Canada er både fransk og engelsk høyt respektert generelt i befolkningen, og det blir sett som en fordel å kunne begge språkene. I Norge og Skottland vil for eksempel ikke urdu bli sett på som like interessant yrkesmessig og samfunnsmessig som engelsk i Skottland og norsk i Norge. I Skottland og Norge er det derfor et større fokus på at minoritetene må lære seg majoritetene sitt språk.

Forskning på tospråklighet gjennomført av Jim Cummins og andre sentrale forskere, har ikke blitt vektlagt i stor grad i Norge og Skottland ved utforming av læreplaner. Selv om den norske læreplanen M87 er preget av forskningen til Cummins ved at elevenes morsmål blir sett som avgjørende for innlæring av andrespråket og for identitetsbygging, ser vi at L97 går vekk fra denne tenkningen igjen. I L97 er morsmålet redusert til et verktøy for å lære tilstrekkelig norsk, hvor tilbudet om morsmål forsvinner når målet er nådd. Morsmålet blir dermed kun sett på som et middel for å nå et mål, og ikke et mål i seg selv.

Læreplanene i Skottland og Norge er fokusert på minoritetsspråklige elevers andrespråk, og betydningen av at de lærer dette. Selv om den norske læreplanen har en egen læreplan i norsk for minoritetsspråklige i motsetning til Skottland, har likevel Skottland flere omfattende tilleggskdokumenter som gir en beskrivelse av betydningen av en tospråklig opplæring. Disse dokumentene er i mye mer omfattende enn L97 er i forhold til de minoritetsspråklige. Dersom en skole i Skottland har ressursene og lærerne til det vil de da kunne ta i bruk dette materiellet, og gi en god tospråklig opplæring til elevene. Opplæringen vil være ulik fra skole til skole i Skottland, og økonomi og politikk i den enkelte «authority» i landet vil være avgjørende for det tilbudet elevene får.

### 2.3.2 Språkbad og språkdrukningmodellene

Betegnelsen språkbad stammer fra den engelske termen immersion, mens språkbadmodeller kommer av den engelske betegnelsen immersion programs. Språkdrukning kommer av den engelske betegnelsen submersion, og språkdrukningmodellene kommer av det engelske ordet submersion programs. Forskere på tospråklighet har tatt i bruk begrepene språkbad og språkdrukningmodell (Øzerk, 2006b, s. 29). En språkbadmodell må omfatte to språk som er intranasjonale. Det vil si at språkene blir brukt av folkegrupper i det samme landet. Eksempler på dette er Canada der både engelsk og fransk blir brukt side om side. I Finland har vi finsk og svensk, mens i Norge har vi norsk og samisk side om side (Øzerk, 2006b, s. 30).

Språkbadmodellen baserer seg på prinsippet om additiv tospråklighet, og modellen omfatter opplæring i og på det svakstilte intranasjonale språket i et land. Et annet kjennetegn på en språkbadmodell, er at det er en tydelig og reell samfunnsstøtte til barnas førstespråk i samfunnet (Øzerk, 2006b, s. 31). Språkbadmodellene stammer fra skoler i ulike provinser i Canada, og i skolesammenheng omtales disse modellene som kanadiske modeller. Montreal, Quebec og Ottawa har utmerket seg med sine språkbadmodeller, og suksessen med modellene kom på slutten av 1960- tallet. Disse språkbadmodellene har etter hvert spredt seg til flere land i verden. I Canada får engelsktalende canadiske barn opplæring i og på fransk i et visst omfang og i et visst antall år. Målet er å utvikle tospråklighet hos majoritetsspråklige elever, altså majoritetstospråklighet fordi det skal gi dem en språklig og kulturell berikelse. Additiv tospråklighet er derfor både et mål og en strategi (Øzerk, 2006b, s. 31-32). Opplæring i og på landets andre offisielle høystatus språk står sentralt i språkbadmodellene (Øzerk, 2006b, s. 32).

Språkdrukningmodellene representerer motstykket til språkbadmodellene. Mens språkbadmodellene er planlagte og strukturerte, er språkdrukningmodellene gjerne et resultat av mangel på planlagte og strukturerte pedagogiske opplegg som er tilpasset den aktuelle minoritetsspråklige eleven eller de aktuelle minoritetsspråklige elevgruppene i et utdanningssystem (Øzerk, 2006b, s. 119). Et eksempel på dette er fra den norske skolen. I den norske skolen er det ikke uvanlig at elever blir plassert i en klasse der all undervisningen blir gitt i og på deres andrespråk allerede fra første klasse. Dette kalles altså for en språkdrukningmodell. Tilsvarende eksempler finner vi i den skotske skolen.

Forskjellen mellom den norske og skotske modellen er at de minoritetsspråklige elevene i Norge har rett på en tospråklig opplæring, mens de minoritetsspråklige elevene i Skottland ikke har denne retten. Undervisningen av minoritetsspråklige elever blir betraktet som språkdrukning dersom all undervisning foregår kun på elevenes andrespråk uten å ta hensyn til elevenes ferdigheter i andrespråket, dersom læreren ikke har et felles språk med eleven som ikke kan kommunisere på andrespråket, og dersom minoritetsspråklige elever ikke forstår hva som foregår på andrespråket i opplæringen. Det kan også karakteriseres som språkdrukning dersom minoritetsspråklige elever ikke kan delta aktivt i opplæringsaktivitetene på grunn av svake ferdigheter i andrespråket. Hvis elevene ikke kan gjøre seg forstått på andrespråket, og heller ikke får hjelp i klassen ved behov kan det også sees som språkdrukning (Øzerk, 2006b, s.120).

Den typiske ”organiseringen” av en språkdrukningmodell går ut på at minoritetsspråklige elever med svake språklige, kunnskapsmessige og sosiale forutsetninger blir plassert i ordinære klasser med undervisning i og på andrespråket uten å få noe særlig hjelp. Denne modelltypen er vanlig i store deler av verden, og mange minoritetsspråklige elever går på skoler der tilbudet kun består av opplæring i og på et annet språk enn deres morsmål (Øzerk, 2006b, s. 121).

Språkdrukningssmodellen kan være både positiv og negativ avhengig av hvordan elevene oppfatter den. En elev fra et ressurssterkt hjem som får mye hjelp med skolearbeidet hjemme vil kanskje ikke oppleve opplæringen ved skolen som språkdrukning, mens en elev fra et ressurssvakt hjem som er sterkt avhengig av hjelp fra skolen for å få gode resultater kan oppleve språkdrukning. Dersom eleven har et godt utviklet morsmål vil dette gjøre opplæringen i det nye språket lettere, og om eleven i tillegg har ressurssterke foreldre som kan hjelpe dem både i morsmål og i andrespråket vil ikke disse elevene bli like sterkt preget av en enspråklig undervisning som de ressursvake minoritetsspråklige elevene med et dårlig utviklet morsmål. Det er altså den enkeltes elevs opplevelse av skolegangen som gjør en modell til en språkdrukningssmodell (Øzerk, 2006b, 112-113), og da verken Norge eller Skottland har en målsetting om at minoritetsspråklige elever skal bli funksjonelt tospråklige, vil det derfor også være få som oppnår dette. Mange minoritetsspråklige elever vil derfor få en opplevelse av ”språkdrukning”.

## 2.4 Den positive effekten av additiv tospråklighet

Det har blitt gjennomført 150 empiriske studier i løpet av de siste 30 årene som har vist en positiv forbindelse mellom additiv tospråklighet og elevenes språklige, kognitive eller akademiske utvikling. Det mest sammenhengende funnet blant alle studiene er at tospråklige viser en mer utviklet språklig oppmerksomhet, og at de har en fordel når de skal lære seg et nytt språk.

Empiriske studier fra Australia (Ricciardelli, 1992) støtter Terskelhypotesen, og viser hvilke fordeler elever kan ha av å tilegne seg to språk. Ricciardelli gjennomførte to studier for å finne ut hvilken innvirkning tospråklighet kan ha på barnas utvikling av kognitive og kreative evner. Den første studien involverte 57 italiensk-engelsk-tospråklige, og 55 engelske enspråklige (majoritetsspråklige elever) fra fem til seks år. I studiet kom de fram til at barn som var kompetent i både italiensk og engelsk presterte merkbart bedre enn barn som kun var kompetent i engelsk, og tospråklige som var kompetent i engelsk men mindre kompetent i italiensk. De presterte bedre innen reflekterende kognitiv tenkning, i språklig bevissthet, og verbal og ikke-verbale ferdigheter (Cummins, 2000, s. 178).

Ricciardelli sin andre studie ble gjennomført i Roma. De som deltok i studien var 35 italiensk-engelsk-tospråklige, og 35 italiensk-enspråklige elever mellom fem og seks år. Her var også resultatet at de elevene som var kompetente tospråklige i italiensk og engelsk hadde merkbart bedre prestasjoner enn de andre gruppene innen fantasi/kreativitet, ordstilling og lesing av ord. Ricciardelli konkluderer dermed med at dataene han har samlet inn er samsvarende med terskelhypotesen, fordi de elevene som hadde utviklet et høyt tospråklighetsnivå presterte overlegent på de kognitive målingene som ble tatt med i undersøkelsen (Cummins, 2000, s. 178).

Forskning på tospråklighet viser derfor at en fortsatt utvikling av tospråklige elevers to språk i løpet av grunnskolen innebærer muligheten for positive akademiske, språklige og kognitive fortrinn sammenlignet med de enspråklige (Cummins, 2000, s. 37). De språklige, og akademiske fordelene som elevene får av en additiv tospråklighetsutvikling er en viktig grunn til å støtte elevene i å opprettholde morsmålet som deres førstespråk mens de lærer seg andrespråket. Dersom elevene får opplæring i førstespråket, vil dette føre til at de

kommuniserer bedre med foreldre og besteforeldre i sine familier. I tillegg får de styrket sin språklige kompetanse generelt i det lokalsamfunnet de tilhører. Elevene får store fordeler akademisk sett, da den kunnskapsprosessen de tospråklige går gjennom ved innlæring av to språk kan være kognitivt stimulerende (Cummins, 2000).

I følge Cummins sin teori vil det være mulig å forutse den effekten programmer for tospråklighet vil ha på de minoritetsspråklige elevene. Man kan være sikker på at et program virker positivt på de minoritetsspråklige elevene dersom programmet utvikler elevenes akademiske ferdigheter i begge språkene på en effektiv måte. Det vil ikke oppstå kognitive misforståelser eller forvirring. I stedet vil elevene dra nytte av det at de har tilgang til kunnskap i to ulike språkssystemer (Cummins, 2000, s. 39). I tillegg kan det virke positivt dersom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever får en del av opplæringen på minoritetenes språk. Dette er avhengig av hvilke språk som er minoritetsspråk, men forskning har vist at det å få en tospråklig opplæring også kan være nyttig for majoritetsspråklige elever. En slik opplæringsstrategi vil ikke føre til et lavere akademisk prestasjonsnivå på majoritetsspråket dersom læringsprogrammet utvikler elevenes akademiske ferdigheter i minoritetsspråket på en effektiv måte. Årsaken til dette er at det kan være en overlapping mellom språkene på et dypere begrepsmessig og akademisk funksjonsnivå, noe som avhenger av hvilke språk som er involvert (Cummins, 2000, s 39).

## **2.5 Oppsummering**

Det disse forskningsresultatene viser, er at en satsing på en additiv tospråklig opplæring vil føre til positive konsekvenser for de elevene det gjelder. I tillegg vil medelever, skolen og samfunnet som helhet ha et stort utbytte av at minoritetsspråklige elever får en kvalitetssikret tospråklig opplæring. Majoritetsspråklige elever vil også kunne dra nytte av at det er flere språk som snakkes i klassen, og tospråklige eller flerspråklige elever kan brukes aktivt som en ressurs. Dersom vi skal stole på forskningsresultatene som viser hvilke store fordeler både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever har av at det satses på tospråklighet, er det ingen grunn til at dette ikke skal være et satsingsområde i skolen.

Men det er også andre forhold som har betydning for hvordan minoritetsspråklige elever presterer i den norske og skotske skolen. Hvorvidt foreldrene er ressurssterke eller ei har stor betydning, i tillegg til elevenes ferdigheter i morsmålet. Samfunnet forøvrig er også med på å påvirke læringen til elevene. Politiske bestemmelser og lovendringer har ført til en endret praksis i skolene når det gjelder minoritetsspråklige elever i Norge. I Skottland har bestemmelsene overfor de minoritetsspråklige elevene ikke forandret seg mye i løpet av de siste årene, og fremdeles er det vanlig at minoritetsspråklige ikke får tilbud om morsmålsopplæring i løpet av skoledagen, og derfor må organisere dette selv. Muligheten skolesystemet og læreplanene gir for å utvikle kompetanse i lesing på andrespråket, og opplæringstilbudet minoritetsspråklige elever får i den norske og skotske skolen, står sentralt i den videre analysen for å finne mulige skolerelaterte forklaringer til problemstillingen.

## **3 Metode**

### **3.1 Valg av metode**

I min avhandling har jeg benyttet en kvalitativ tilnærming, der problemstillingen har blitt utforsket gjennom en litteraturstudie. Jeg har foretatt en analyse av læreplanen i Norge og Skottland, og en sammenligning av skolesystemene og innvandrerpopulasjonene i de to landene. Ved sammenligningen av læreplanene og skolesystemene har jeg tatt utgangspunkt i L97 fra Norge, og 5-14 Curriculum Guidelines fra Skottland.

Da problemstillingen går ut på å sammenlikne to land sine læreplaner, skolesystem, offentlige dokumenter og litteratur relatert til skole, har det vært nødvendig å anvende en komparativ metode.

Jeg har valgt å ta i bruk en kvalitativ tilnærming fordi målet med min avhandling ikke er å få tallfestede opplysninger om minoritetsspråklige elevers prestasjoner. PIRLS - undersøkelsene er kun brukt som et utgangspunkt for å finne mulige forklaringsfaktorer ved en analyse av læreplaner og styringsdokumenter (se kap.1 2).

I avhandlingen har jeg tatt utgangspunkt i førstegenerasjonsinnvandrere som er elever på 4.trinn i den norske skolen, og i Primary 5 i den skotske skolen. Jeg har ikke gått inn på enkeltskoler, da målet med min studie har vært å finne mulige skolerelaterte forklaringer til problemstillingen gjennom analyser og sammenligning av normative og kognitive kilder.

### **3.2 Litteraturstudie**

#### **3.2.1 Valg av litteratur**

Litteraturen jeg har valgt å ta i bruk som informasjon til min avhandling er norske og skotske læreplaner, politiske dokumenter og rapporter og rapporter som angår PIRLS. Jeg har også tatt i bruk forskningslitteratur om tospråklighet, læreplan og skolesystem, og litteratur om

komparativ metode. Jeg har valgt å fremstille litteraturen i flere tabeller for å gi en komparativ oversikt over de ulike kildetyperne, og for å organisere litteraturen etter tema.

Tabell 2: Oversikt over norske og skotske læreplaner, politiske dokumenter og rapporter, og rapporter angående PIRLS

	NORSK LITTERATUR	SKOTSK LITTERATUR
Læreplaner	M87 og L97	Memorandum og 5-14 Curriculum Guidelines
Politiske dokumenter og rapporter	<p>KD. (2010). <i>Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet</i></p> <p>KD. (2009). <i>Minoritets elever må møtes på en bedre måte.</i></p> <p>Utdanningsdirektoratet (2011). <i>Norsk landrapport til OECD.</i></p>	SEED (2004a). Scottish Executive Education Department: <i>National Dossier on Education and Training in Scotland 2004.</i>
Forskningsrapporter angående PIRLS og PISA	<p>Daal et al. (2007), <i>Norske elevers leseinnnsats og leseferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006.</i></p> <p>Wagner, A.K. (2004), <i>Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? (PIRLS 2001).</i></p> <p>Wagner &amp; Uppstad (2005), <i>Minoritetsspråklige 10-åringers leseferdigheter i norsk skole (PIRLS 2001).</i></p> <p>Kjærnsli, M., et al. (2007). <i>Tid for tunge løft.</i></p>	<p>Eurydice, (2009/2010) <i>Organisation and education system in the United Kingdom-Scotland.</i></p> <p>Eurydice (2011), <i>National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms, United Kingdom- Scotland.</i></p>



Tabell 2 gir en oversikt over norske og skotske læreplaner, politiske dokumenter og rapporter, og forskningsrapporter fra PISA og PIRLS som jeg har tatt i bruk i min avhandling. I tillegg til den norske og skotske litteraturen angående PIRLS og PISA har jeg også tatt i bruk internasjonal litteratur. Den internasjonale rapporten til PIRLS: *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries* (Mullis et al., 2003), har vært svært sentral for å få en oversikt over prestasjonsforskjellen mellom Skottland og Norge.

Avhandlingen har også omfattet forskningslitteratur om tospråklighet og minoritetsspråklige elever i skolen. Tabell 3 viser en oversikt over forsknings- og oversiktslitteratur.

Tabell 3: Oversikt over forsknings - og oversiktslitteratur etter tema.

Tema	Forsknings- og oversiktslitteratur
<p>Teori om tospråklighet og minoritetsspråklige elever i skolen</p>	<p>Tre NOVA rapporter av Bakken, A: <i>Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?</i>(2003), og <i>Virkninger av tilpasset språkopplæringer for minoritetsspråklige elever, en kunnskapsoversikt</i> (2007), <i>Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år</i> (2010).</p> <p>Kamil Øzerk sin forskningslitteratur (2003, 2006a, 2006b, 2006c, 2007, 2008a og 2008b).</p> <p>Befring, E., Hasle, I., Hauge, A.M. (1993). <i>Tospråklig undervisning i internasjonalt perspektiv</i>.</p> <p>Brock-Utne, B., Bøyesen, L. (2006). <i>Å greie seg i utdanningsystemet i nord og sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling</i>.</p> <p>Hauge, A.M. (2007). <i>Den felleskulturelle skolen</i>.</p> <p>Cummins, J. (1976): <i>The influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A synthesis of Research Findings and Explanatory Hypothesis</i>, og Cummins, J. (2000) <i>Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire</i>.</p> <p>Ricciardelli, L.A. (1992). <i>Creativity and bilingualism</i>.</p>
<p>Teori som omhandler læreplanen og skolesystemet i Norge og Skottland</p>	<p><b>Norge:</b></p> <p>Engelsen, B.U. (2003). <i>Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idebærer- et historisk perspektiv</i>.</p> <p>Morken, I. (2009). <i>Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner</i>. I: Dale, E.L. <i>Læreplan i et forskningsperspektiv</i>.</p> <p>Hølleland, H. (2007) <i>På vei mot kunnskapsløftet</i>.</p> <p><b>Skottland:</b></p> <p>Clark, M.M., Munn, P (1997). <i>Education in Scotland, Policy and practice from preschool to secondary</i>.</p> <p>Bryce T.G.K., Humes, W.M. (2008). <i>Scottish education: Beyond devolution</i> (3.utg.).</p>

## Teori om komparativ metode

Brekke, M (2006), Analyse og fortolkning av tekst i forskningen. I M. Brekke (Red), *Å begripe teksten: Om grep og begrep i tekstanalyse*.

Buk Berge, E., Holm-Larsen, S., Wiborg, S (2004), *Utdannelse på tvers av grenser: Komparative studier*.

Crossley, M., Watson, K. (2003). *Comparative and International Research in Education, Globalization, context and difference*

Phillips, D., Schwisfurth, M. (2007). *Comparative and International Education. An introduction to theory, method and practice*.

Thomas, M.R. (1990). *International Comparative Education*.

Winther-Jensen, T. (2004). *Komparativ Pædagogik., Faglig tradition og global utfordring*.

Den norske forskningslitteraturen som er mest brukt i avhandlingen er forfattet av forskerne Kamil Øzerk og Anders Bakken. Den skotske litteraturen brukt i avhandlingen er en blanding av både forsknings- og oversiktslitteratur. Det er to bøker jeg har valgt å fokusere på når det gjelder læreplanen og skolesystemet i Skottland, og det er: *Education in Scotland, Policy and practice from preschool to secondary* av Clark, M.M. & Munn, P. (1997) og *Scottish education: Beyond devolution* av Bryce, T.G.K. & Humes, W. M (2008). Disse to bøkene gir en grundig gjennomgang av utdanningssystemet og læreplanen i Skottland, i tillegg til politiske debatter og forskning innen skole og utdanning.

Den viktigste internasjonale forskningslitteraturen jeg har tatt utgangspunkt i er Cummins (1976) *The influence of Bilingualism on Cognitiv Growth: A synthesis of Research Findings and Explanatory Hypothesis*. Og Cummins (2000) *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Cummins gir her en grundig gjennomgang av egen forskning på tospråklighet, i tillegg til at han trekker inn annen internasjonal forskning på feltet.

### 3.2.2 Litteraturstudie som metode

Når en tar i bruk litteraturstudie som metode må man tenke på hvilken rolle man har som teksttolker da dette er av stor betydning for nye forståelser. Rollen man har som teksttolker

avhenger mye av hvilken type tekst som skal analyseres og fortolkes (Brekke, 2006, s. 20). I avhandlingen har jeg forholdt meg til tekster med en formell struktur, derfor har ikke rollen som teksttolker vært like avgjørende som ved tolkning av en annen type tekst. Samtidig har det vært viktig å være bevisst på å være mest mulig objektiv i møte med teksten.

Tekster er blitt til i en situasjons- og kulturbestemt sammenheng, og må sees i lys av sin kontekst. De er derfor aldri en nøytral gjengivelse av saksforhold (Brekke, 2006, s. 22).

Konteksten blir definert som den språklige eller ikke-språklige sammenhengen som en tekst inngår i, og som bidrar til å gi teksten mening (Brekke, 2006, s. 21). Dette må en tenke gjennom ved sammenligning av tekster fra to ulike land og kulturer. Tekstene som er skrevet i Skottland, er skrevet ut fra en annen kontekst enn det de norske tekstene er. Selv om læreplandokumenter er formelle dokumenter er de ikke fullstendig nøytrale, da konteksten påvirker teksten. Jeg som forsker er heller ikke nøytral da jeg analyserer teksten i forhold til avhandlingens formål og problemstillinger. I tillegg vil min forforståelse av temaet være med å påvirke tolkningen av teksten (Brekke, 2006, s. 22).

I litteraturstudier brukes teoriene for å gi mening til analysedelen (Brekke, 2006, s. 24).

Derfor må teorier og modeller som brukes tydeliggjøres, da det er de som danner grunnlaget for den forforståelsen vi går inn i analysearbeidet med (Brekke, 2006, s. 24).

I min komparative studie har jeg foretatt en læreplan- og dokumentanalyse. I en dokumentanalyse er vekslingen mellom delforståelse og helhetsforståelse sentral (den hermeneutiske sirkel). Dette fordi dokumentene må leses og analyseres flere ganger, hver gang med en ny type forståelse som resultat (Brekke, 2006 s. 35-36). Etter at problemstillingen min var på plass var det en stor utfordring å holde meg til problemstillingen, da det var mye litteratur på feltet. Å skrelle bort det som ikke synes å gi svar på problemstillingen er en del av prosessen i tekstanalysen, men kan i midlertidig først bli aktuell etter at en som forsker har forholdt seg til hele dokumentet og dannet et helhetsbilde (Brekke, 2006). Det er derfor en sterk kobling mellom tekstanalyse og den hermeneutiske tilnærming, da en hele tiden må se på delene i forhold til helheten og motsatt. Dette har vært utfordrende i min studie da tekstmaterialet fra de to landene har vært omfattende. Sammenligning og analyse av læreplaner, skolesystemer og offentlige

dokumenter relatert til skole i to ulike land har gjort det nødvendig å ikke bare ta i bruk litteraturstudie som metode, men også komparativ metode i avhandlingen.

Som forsker må man være bevisst på at en må forholde seg ulikt til dokumenter alt etter hvilken type dokument en skal tolke. Dokumenter kan omfatte alle typer skriftlige kilder, så vel private som offentlige. Offentlige dokumenter som stortingsmeldinger, lover, læreplaner osv. er tilgjengelige for alle, og de kan analyseres fra ulike sider. De kan analyseres ut fra hensikt, innhold og hvordan mål skal iverksettes. En viktig side av dokumentanalyse er at kildene må vurderes i forhold til den konteksten de er utformet i (Thagaard, 2006 s. 60).

Holme & Solvang (1996) skiller mellom *kognitive* (deskriptive/berettende) og *normative* (vurderende) kilder. Eksempel på normative kilder kan være lover, forskrifter eller ordensregler. Det normative perspektivet er ofte meget framtrødende når holdninger, intensjoner, krav og retningslinjer er sentrale dimensjoner i dokumentene (Brekke, 2006, s. 35). Dersom en ønsker å få inntrykk av hvordan forholdene var, og hvordan de blir forstått, vil det være en fordel å bruke kognitivt kildemateriale. Eksempel på kognitive kilder er offentlig statistikk og forskningsrapporter. Videre skiller også mellom *fortidsrettede* (berettende) og *fremtidsrettede* (forutsigende) kilder (Kjelstadli, 1999, s. 172). Ved å sette de to dimensjonene sammen kommer man frem til fire hovedformer for kilder (tabell 4).

Tabell 4: Oversikt over kilder (Holme & Solvang 1996:120, etter Dahl 1967).

	Fortidsrettet	Fremtidsrettet
Kognitiv	Berettende	Forutsigende
Normativ	Vurderende	Programmatisk

I tillegg kan en skille mellom *personlige* og *institusjonelle* og mellom *konfidensielle* og *offentlige* kilder. Hvilket bruk kilden er tiltenkt, vil ha betydning for hvordan forfatterne formulerer seg. En offentlig, institusjonell kilde vil være formell, mens en personlig konfidensiell kilde vil snakke mer direkte.

En siste nyansering når det gjelder kildebruk er forholdet nedskriveren har til innholdet det fortelles om. Holme & Solvang (1996) skiller her mellom *første-* og *andrehåndskilder*. Mens forfatteren av en førstehåndskilde selv har deltatt i, opplevd, tenkt eller undersøkt det kilden forteller, refererer andrehåndskilder til en førstehåndskilde, med de muligheter det gir for tolkninger og prioriteringer.

En må være observant på at dokumentene er skrevet i en spesiell hensikt og for en spesiell målgruppe. Hensiktene kan være flere. Ett ytterpunkt er at dokumentene utarbeides primært for å tilfredsstillere et krav om slike planer. En annen mulighet er at en gjennom planene har et bevisst ønske om å styre og påvirke (Yin, 1994). Dokumentene er også påvirket av de kjennetegn og strømninger i tiden som gjelder for samfunnet (Brekke, 2006). Læreplaner er et eksempel på hvordan dokumenter må utvikle seg i takt med samfunnet, som Bjørg Gundem uttrykker det: «Utdanning blir ofte betraktet som et middel for forandring, og fornying i samfunnet, og i den sammenhengen blir læreplaner et viktig dokument» (Engelsen, 2003 s. 14).

I avhandlingen har jeg forholdt meg til både normative og kognitive kilder. De normative kildene er L97 og 5-14 Curriculum Guidelines. Selv om læreplanene er formelle offentlige dokumenter med et normativt perspektiv i forhold til at holdninger, intensjoner og retningslinjer står sentralt, vil planene likevel ha en viss grad av subjektivitet. Planene inneholder uttrykk for myndighetenes syn og har et ønske om å påvirke og styre målgruppen. De andre kildene i avhandlingen er kognitive. De kognitive norske kildene i avhandlingen er blant annet forskningsrapporter av Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, rapporter av Daal og Wagner, og forskningslitteratur og forskningsrapporter om tospråklighet av Kamil Øzerk og Anders Bakken. De kognitive kildene som omhandler Skottland består blant annet av en nasjonal rapport forfattet av SEED (Scottish Executive Education Department), to rapporter forfattet av Eurydice (2009/2010 og 2011), og to bøker om utdanningssystemet i Skottland av M.M. Clark, P. Munn, T.G.K. Bryce og W.M. Humes.

Tabell 5: Oversikt over normative og kognitive kilder i avhandlingen.

	Normative kilder	Kognitive/Deskriptive kilder
Norge	L97	<p>KD. (2010). <i>Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet</i></p> <p>KD. (2009). <i>Minoritets elever må møtes på en bedre måte.</i></p> <p>Utdanningsdirektoratet (2011). <i>Norsk landrapport til OECD.</i></p> <p>Daal et al. (2007). <i>Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006.</i></p> <p>Wagner, A.K. (2004). <i>Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001.</i></p> <p>Wagner &amp; Uppstad (2005). <i>Minoritetsspråklige 10-åringers leseferdigheter i norsk skole (PIRLS 2001).</i></p> <p>Anders Bakken sin forskningslitteratur (2003, 2007, 2010).</p> <p>Kamil Øzerk sin forskningslitteratur (2003, 2006a, 2006b, 2006c, 2007, 2008a, 200)..</p>
Skottland	5-14 Curriculum Guidelines	<p>SEED (2004a) (Scottish Executive Education Department). <i>National Dossier on Education and Training in Scotland 2004</i></p> <p>Eurydice, (2009/2010) <i>Organisation and education system in the United Kingdom-Scotland.</i>, og Eurydice (2011), <i>National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms, United Kingdom- Scotland</i></p> <p>Clark, M.M., Munn, P (1997). <i>Education in Scotland, Policy and practice from preschool to secondary.</i></p> <p>Bryce T.G.K., Humes, W.M. (2008). <i>Scottish education: third edition Beyond devolution</i></p>

### **3.2.3 Vurdering av validitet og reliabilitet**

Begrepene validitet og reliabilitet betegner spesielle kriterier som betegner hvor godt datamaterialet samsvarer med det man ønsker å undersøke, og om studien er gjennomført på en pålitelig og nøyaktig måte (Grønmo, 2004).

Validitet viser til studiens datamateriale, og i hvilken grad datamaterialet svarer på problemstillingen. Reliabilitet viser til hvordan studien ble gjennomført, og om datamaterialet kan regnes som pålitelig. Reliabilitet kan vises ved at uavhengige datainnsamlinger av samme fenomen samsvarer med hverandre, eller at en studie kan gjennomføres flere ganger og få samme resultat. Høy validitet vises dersom datainnsamlingen er utført på nøyaktig vis og gir et godt svar på problemstillingen i studien. Selv om innsamlet data kan inneholde god informasjon, vil det også være nødvendig at informasjonen samsvarer med innholdet i problemstillingen (Grønmo, 2004). Validiteten i min studie anser jeg for å være god ettersom dokumentene som er analysert er meget relevante for problemstillingen, og fordi jeg har hatt et bredt utvalg av både normative og kognitive dokumenter.

Ved å beskrive hvordan jeg har gått frem ved datainnsamlingen, og ved å vise til kildene, kan leseren gjøre seg egne betraktninger om studiens reliabilitet. Jeg mener at benyttelsen av et bredt datagrunnlag i studien er med på å styrke reliabiliteten i avhandlingen.

### **3.2.4 Generalisering**

I følge Grønmo (2004) er teoretisk generalisering en teoretisk forståelse av samfunnsforholdene som studeres, og at man ved hjelp av teoretiske resonnement kan utvikle nye teorier, hypoteser og begrep. Eller at man utvikler en helhetlig forståelse av en større gruppe eller kontekst ved å studere utvalgte enheter (Grønmo, 2004). Andersen (1997) viser til at mange studier ikke tar sikte på eller bidrar til teoriutvikling. Han viser til teoretisk fortolkende studier som i stedet for å generalisere handler om å se forklaringskraften til de forklarende perspektivene i studien. Min studie har ikke til hensikt å generalisere statistisk eller teoretisk. Hensikten med min studie er å undersøke hvorvidt det er mulig å finne forklaringer til problemstillingen, og ved hjelp av et lite utvalg av forklaringsfaktorer til



problemstillingen være med å bidra til en større forståelse for ”oss” og ”de andre”.

Problemstillingen krever at jeg foretar en analyse av de skriftlige dokumentene jeg tar i bruk i avhandlingen. I møte med et annet lands språk og kultur kan en få et nytt syn på sitt eget samfunn, noe som også er den viktigste grunnen til å gjennomføre en komparativ studie.

### **3.3 Komparativ metode i pedagogisk forskning**

Komparativ pedagogikk er et mangfoldig felt hvor bidrag fra mange ulike disipliner har vært velkommen. Det mest avgjørende argumentet for å gjøre komparative studier er: ”å lære andre lands erfaringer å kjenne for å bedre forstå sine egne”. (Winther-Jensen, 2004, s. 26). Dette innebærer ikke at det er en mulighet for direkte anvendelse på eget system, men at erfaringene fra andre lands utdanninger kan bidra til en bedre forståelse av ens egne. Som forsker må en strebe etter å være fri fra egen kontekst slik at man ser hvordan andre land griper an samme problem. Dette kan være med på å skjerpe evnen til å tenke annerledes! (Winther-Jensen, 2004, s.32).

Et annet mål med komparativ pedagogikk er å bidra til en intellektuell og teoretisk nysgjerrighet rundt andre kulturer og deres utdanningssystem, og for å forstå hvordan utdanning og samfunn henger sammen (Crossley & Watson, 2003, s.19).

Komparativ pedagogikk er det sammenlignende studiet av pedagogiske forhold i forskjellige land og kulturer. Begrepet betyr at en undersøker to eller flere pedagogiske forhold for å finne likheter og forskjeller mellom disse. Derfor kan vi med faget komparativ pedagogikk for eksempel sammenligne to læringsmetoder i matematikkfaget, eller sammenligne to nasjonale utdanningssystemer (Thomas, 1990, s.1). Selv om sammenligning av to klasserom eller to skoler kvalifiserer som komparativ forskning, blir begrepet i dag i sterkere grad forbundet med bredere analyser der en sammenligner en nasjon sine skoleprestasjoner med en annen nasjons skoleprestasjoner (Thomas, 1990, s.1).

Det er en rekke ulike metoder som blir brukt i de komparative studiene. Hver metode skal passe til det spesifikke forskningsspørsmålet (Thomas, 1990, s.14). For å finne frem til den riktige metoden må en ta stilling til hvilke metoder som er passende for å sikre forståelsen for

andre kulturer. En må også undersøke hva man skal sammenligne, og hvordan en kan få denne sammenligningen til på en god måte (Phillips & Schweisfurth, 2008, s.82). I min studie har jeg brukt en metode som tar hensyn til kulturbakgrunn, og der litteraturen og funnene fra de to landene har blitt behandlet likt. Minoritetsspråklige elever er en del av landets kontekst. Det har derfor vært nødvendig å studere og forstå konteksten for å kunne svare på problemstillingen, som går ut på å finne mulige skolerelaterte forklaringer til at prestasjonsgapet i lesing på minoritetsspråklige elevers andrespråk i forhold til majoritetsspråklige elevenes førstespråk er større mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever i Norge enn i Skottland.

### **3.3.1 Mulige problemer ved bruk av komparativ metode**

#### ***3.3.1.1 Etnosentrisme***

Et problem komparative forskere kan støte på er etnosentrisme. Dette begrepet dreier seg om ”oppfatninger om egen livsform som den selvfølgelig riktige, og at en bedømmer andre gruppers handlinger og verdier ut fra egne normer” (Hauge, 2007, s. 93) Man må ta med i beregningen at vi kommer med mange fordommer som er basert på lang, personlig erfaring. Det er derfor bare ved å være mest mulig objektiv når det gjelder temaet man skal undersøke at det er mulig å studere mer enn en nasjonal kontekst. En må derfor unngå å påføre fremmede begreper på andre systemer uten å ta hensyn til konteksten. Vi må nøytralisere så mye som mulig de fordommene og erfaringene vi har fra vår individuelle bakgrunn (Phillips & Schweisfurth, 2008, s.94-95).

Min erfaring med opplæring i grunnleggende norsk for minoritetsspråklige elever har ikke vært like positive. Dette har derfor påvirket min oppfatning av problemstillingen i forkant. Selv om jeg har strebet etter å være mest mulig objektiv i møte med tekstmaterialet, vil man aldri være fullstendig objektiv som teksttolker. Selv om tekstmaterialet er blitt til i en kontekst, er det likevel en større fare for mangel på nøytralitet og etnosentrisme ved metoder som intervju og deltagende observasjon.

### **3.3.1.2 Problemer knyttet til språk**

Ved gjennomføring av en komparativ studie av Skottland og Norge er det metodisk også knyttet en del utfordringer i forhold til språk.

Betydningen av et begrep kan være ganske ulik betydningen av tilsvarende begrep i en annen kontekst. Den skotske læreplanen og målsettingene i den er en konsekvens av politikken som styrer landet og landets historie. Da kan det forekomme at en går glipp av en del detaljer ved analysene, fordi man ikke har den samme bakgrunnsinformasjonen og lokalkunnskapen som borgerne i landet har (Phillips og Schweisfurth, 2008, 94-95).

Når jeg sammenlignet og analyserte skotske og norske læreplaner og styringsdokumenter var jeg bevisst på at det kunne oppstå problemer i forhold til begrepsbruk. Dette gikk likevel fint, og begrepene i de skotske dokumentene var lett å forholde seg til. Engelsk er et språk jeg behersker godt, og begrepsbruk var derfor ikke et problem i min studie.

### **3.3.1.3 Kontekst**

“Å forstå et utdanningssystem andre enn sitt eget krever et langvarig opphold i denne konteksten: for å forstå landet, kulturen og den sosiale politiske interaksjonen“. (Crossley & Watson, 2003, s.39). Det kan være vanskelig å foreta en komparativ studie der man må oppholde seg lenge i konteksten fordi det krever mye tid og er kostbart å gjennomføre (Crossley & Watson, 2003, s.39). Samtidig vil det være lite tjenlig og fruktbart om en slik hindring medfører at det blir gjennomført få komparative studier. Selv om det er vanskelig å forstå skolesystemet i et land fullt ut uten å oppholde seg lenge i konteksten, har jeg likevel fått et oversiktlig bilde etter noen opphold i Skottland.

Ved analyse og sammenligningen av læreplaner og styringsdokumenter trenger en å få en god forståelse for konteksten til fenomenet en skal studere. Mine opphold i Skottland ga meg en økt forståelse for kontekst og tema for avhandlingen. Fordi jeg skulle analysere og sammenligne skriftlige dokumenter unngikk jeg en del problemer i forhold til kontekst, språk og etnosentrisme. Selv om dokumentene er påvirket av konteksten til landet, er det likevel

formelle dokumenter som i mindre grad vil være påvirket av kultur og sosiologiske faktorer i kontrast til det jeg ville erfart om jeg benyttet meg av intervju og observasjon som metode. Det som likevel er fremtredende ved sammenligningen av de to landene er ulikhetene mellom dem når det gjelder språk og innvandringshistorie.

Tabell 6: Oversikt over ulikheter mellom landene

	Norge	Skottland
Språk	Norsk er ikke et administrasjonsspråk utenfor Norge	Engelsk ble praktisert av de britiske koloniene. Engelsk er administrasjonsspråk utenfor Storbritannia.
Innvandrings- og koloni historie	Ingen kolonihistorie Kort innvandringshistorie når det gjelder innvandring fra ikke-vestlige land (1900-tallet).	Del av britisk kolonihistorie Lang innvandringshistorie når det gjelder innvandring fra ikke-vestlige land (første afrikanerne kom på slutten av 1600-tallet).

### **3.3.1.4 Kompleksitet til fagfeltet komparativ pedagogikk**

Komparativ pedagogikk er et komplekst og omfattende fagfelt, der en må ha en stor oversikt. Det kan oppstå problemer ved komparative studier som en følge av at det er stort og lite konsentrert. I følge Sadler (1900) er ethvert utdanningssystem formet av den lokale, historiske, økonomiske, sosiale og kulturelle konteksten, og utdanningssystemet kan ikke fullt ut bli forstått uten at det blir tatt hensyn til dette (Crossley & Watson, 2003). Dette er en målsetting som er meget urealistisk å nå i en masteravhandling, da man må foreta avgrensninger og ha et klart fokus.

I avhandlingen har jeg gjort noen valg i forhold valg av kontekstuelle faktorer. I min oppgave har fokuset mitt vært det pedagogiske (bestemmelser, skolesystem og læreplan) og innvandrerne som gruppe. Litt historie i forhold til skolesystem og læreplan har også vært nødvendig å inkludere for å gi et oversiktsbilde av utdanningssystemet og læreplanen i Skottland.

### **3.3.1.5 Fokus**

På grunn av kompleksiteten til fagfeltet komparativ pedagogikk vil det være helt nødvendig å ha et konsentrert fokus i avhandlingen. Ellers vil avhandlingen bli for uoversiktlig og ambisiøs uten klare mål (Crossley & Watson, 2003).

Fokuset i avhandlingen har vært å finne mulige skolerelaterte forklaringer til at prestasjonsgapet i lesing på minoritetsspråklige elevers andrespråk i forhold til majoritetsspråklige elevenes førstespråk er større i Norge enn i Skottland. Jeg har allerede her utelukket et fokus på andre forklaringer som er knyttet til elevenes familiebakgrunn, sosiale status osv.

Men for å kunne skrive om minoritetsspråklige elever i Norge og Skottland har jeg i tillegg vært nødt til å se på noen andre faktorer i den konteksten de lever i for å kunne foreta en sammenlikning. Jeg har derfor sett på minoritetsspråklige elevers landbakgrunn (etnisitet) og alder. Jeg har ikke gått i dybden når det gjelder disse bakgrunnsfaktorene, men skaffet meg en oversikt. Det jeg har gått i dybden på er de skolerelaterte forklaringene til at det er et større prestasjonsgap i Norge enn i Skottland mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever når det gjelder lesing på majoritetsspråket.

### **3.3.1.6 Begrensningene til statistiske data**

Statistiske data ignorerer menneske og kulturdimensjonen i et samfunn, noe som ofte er kjernen i den komparative forskningen. Statistikken forklarer ikke den underliggende pedagogiske filosofien til landene som er med i en undersøkelse. Dette kan medføre at en ikke finner årsakene til forskjeller mellom utdanningssystemene gjennom statistikk alene. Det statistikken forteller oss er for eksempel detaljer om antall registrerte elever, hvor mange som ikke gjennomfører en test, eller det kan være en rate som viser progresjon fra et nivå til neste nivå. Felles for disse statistiske dataene er at de ikke tar hensyn til årsakene som ligger bak de statistiske resultatene. Disse dataene kan være til god hjelp, men de kan også være villedende hvis de blir sammenlignet med data fra andre systemer hvor en trenger et helt annet sett med bakgrunnsfaktorer (Crossley & Watson, 2003, s. 42). Dersom en foretar en internasjonal

undersøkelse om leseferdigheter på tvers av kontekst og kultur, og lager en statistisk oversikt over resultatene fra ulike land, vil mye informasjon som har betydning for resultatet bli utelatt. Ved sammenligning av Norge og Skottland har jeg vært bevisst på at resultatene må sees i forhold til bakgrunnsfaktorer som landbakgrunn, språk, læreplan og skolesystem.

En annen utfordring ved sammenligning av statistikk, er at tilgangen til statistikk og kvaliteten på denne kan variere fra land til land. Det er vanskelig å foreta en sammenligning av to land som ikke følger de samme prinsippene for gjennomføring av statistiske undersøkelser. Skottland og Norge er meget ulik når det gjelder statistikkbruk. I Skottland blir det gitt ut lite nasjonal statistikk sammenlignet med Norge, noe som ofte har bakgrunn i liten grad av økonomisk satsing på feltet. I avhandling fikk jeg derfor et litt skjevt sammenligningsgrunnlag når det gjaldt statistiske data.

### ***3.3.1.7 Overføring og låning av ideer***

Dersom et av målene med komparativ pedagogikk er å lære fra erfaringer andre steder, må vi vite hvilken lærdom som blir gitt og på hvilke måter. En må blant annet forstå den andre gjennom en nær forståelse av konteksten der politikk og praksis eksisterer (Phillips & Schweisfurth, 2008, s. 96-97). Generelt sett har det vist seg at direkte overføring av en pedagogisk praksis fra en kontekst til en annen ikke har vært veldig funksjonelt. Men derimot vil det være nyttig å få ideer fra andre land som en kan ta med seg hjem til sitt eget land som et frisk pust uten at det behøver å være et fasitsvar. Ofte vil noe som fungerer veldig godt i en viss kontekst, ikke være funksjonelt i en annen kontekst.

Det å sammenligne to ulike land sine læreplaner og skolesystem for å finne mulige skolerelaterte forklaringer til min problemstilling har vært et inspirerende arbeid, og jeg har fått ideer til hvordan en kan tenke nytt når det gjelder bestemmelser, holdninger, arbeidsmåter og organisering av opplæringen til minoritetsspråklige elever.

### 3.3.2 Forskningsdesign og analyser

Komparativ pedagogikk er et veldig bredt område med mange temaer og forskningstilnærminger som inngår i utdanningsstudier. Det finnes ikke en enkel forskningsmetode som kan karakterisere komparativ pedagogikk. Likevel er det gjort forsøk på å gi en systematisk ramme for analyser (Phillips & Schweisfurth, 2008, s. 101).

En slik analyse går ut på å først bestemme grunnlaget for den komparative studien. Deretter kan forsøkene på å finne forklaringer på likheter og forskjeller begynne. Det første steget blir kalt for "konseptualisering". Dette betyr at en først identifiserer forskningsspørsmålet og nøytraliserer det fra andre kontekster, det vil si at en danner et hovedfokus. I min avhandling var det en utfordring å finne et slikt klart fokus, da konteksten rundt problemstillingen var så omfattende. Det ble derfor viktig å gjøre problemstillingen så konkret som mulig med fokus på relevante deler av konteksten.

Det andre steget går ut på å lage detaljerte beskrivelser av utdanningsfenomenet i landene som skal undersøkes med full oppmerksomhet til den lokale konteksten. Dette steget har blitt gjennomført ved å beskrive innvandrerne, skolesystemet og læreplanene i de to landene utfra lokal kontekst.

I det tredje steget prøver en å finne likheter og forskjeller gjennom en direkte sammenligning av fenomenene som observeres eller data som samles inn. Dette har jeg gjort ved at jeg har sammenlignet innvandrerne, læreplaner og skolesystemene for å finne svar på problemstillingen.

Det fjerde steget omfatter forklaringer gjennom utvikling av hypoteser/antagelser. Jeg har gjennomført dette steget ved at jeg har funnet mulige forklaringer til problemstillingen.

Det femte og siste steget dreier seg om hvorvidt funnene er overførbare til andre situasjoner, og om det eksisterer en generaliserbarhet. I min studie har ikke dette vært av høy prioritet fordi jeg ikke har foretatt en studie for å kunne generalisere, men for å si noe om mulige forklaringer til at prestasjonsgapet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i andrespråket er større i Norge enn i Skottland. Jeg har foretatt et kvalitativt forskningsarbeid, der generaliserbarhet ikke har vært det avgjørende (Phillips & Schweisfurth, 2008, s.98-99).

Denne tilnærmingen er en mulig struktur for en komparativ undersøkelse, og har fungert fint for min studie. I komparativ pedagogisk forskning er det viktig å ha et klart definert pedagogisk problem som skal analyseres. Deretter skal det teoretiske grunnlaget for analysen opprettes før arbeidet med problemstillingen fortsetter i to eller flere kontekster. Med et stort tema for avhandlingen har det vært nødvendig med et klart fokus uten å ta med for mye av konteksten. Denne fremgangsmåten har hjulpet meg til å holde fokus på problemstillingen og det som har betydning for å finne svar på denne.

### **3.3.3 Komparative undersøkelser**

Den store interessen for internasjonale studier der elevenes skolekompetanse blir målt og sammenlignet med andre land er en konsekvens av globaliseringen, og de siste ti årene er det blitt en økende interesse for internasjonale komparative undersøkelser av elevprestasjoner. Her kartlegges elevenes kompetanse på ulike områder og kompetanser relateres til skolekonteksten, elevenes bakgrunn og øvrige faktorer (Buk-Berge, Holm-Larsen, Wiborg, 2004). De internasjonale hovedrapportene på engelsk følger strenge vitenskapelige krav og blir kritisk gransket, mens de nasjonale rapportene er fristilt fra slike strenge krav. Dette gjør at hvert land kan forankre de internasjonale undersøkelsene i den nasjonale kontekst (Buk-Berge et al., 2004).

Rangerte internasjonale kunnskapsresultater gir i seg selv liten informasjon selv om de får stor plass i media, men gjennom en fortolkning i et nasjonalt perspektiv får resultatene verdi (Brock-Utne & Bøyese, 2006).

## **3.4 Oppsummering**

Forskjelligheten er forutsetningen for den økende internasjonale interessen for hvilke utdanningssystemer som står best i konkurransen. Den komparative pedagogikken har med sin århundregamle vitenskapelige tradisjon de beste forutsetningene for å bidra her, men også en tradisjon for at diskusjonen også føres på menneskedanningens premisser. For hvor viktig



enn sammenhengen mellom utdanning og samfunn enn synes å være må den ikke overskygge at en god utdanning også er et historisk og kulturelt produkt med egne uskrevne lover for hva utvikling av et grundig kritisk forhold til lærestoffet vil si. God utdanning er ikke bare spørsmål om å skape en utdanning som kvalifiserer til samfunnets behov og nødvendigheter, men synspunkter på menneskedanningen må også være med i betraktningen (Winther-Jensen, 2004, s.180).

Den internasjonale komparative pedagogikken er uttrykk for nysgjerrigheten etter å se på sitt eget utenfra. Studiet av utdanningssystemer utenfor nasjonale rammer leder tanken mot hva som er pedagogisk mulig. Den komparative pedagogikken eksisterer for å undersøke disse mulighetene! (Winther-Jensen, 2004, s.171), og det er disse mulighetene jeg har vært nysgjerrig på i min avhandling. Jeg har funnet positive og negative trekk ved skolesystemet og læreplanen i Skottland og Norge, og fått uventede svar. Men det interessante med forskning er nettopp når man får andre svar på problemstillingen enn det man på forhånd har forventet seg. Selv om man som forsker aldri kan være nøytral i møte med en tekst, da fordommer og erfaring vil være med å påvirke vår tolkning av teksten, må en likevel strebe etter å være objektiv ved at en prøver å se sitt eget system utenfra.

I avhandlingen har fokuset vært å finne mulige skolerelaterte forklaringer til at prestasjonsgapet mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever i lesing på andrespråket er større i Norge enn i Skottland. I tillegg har konteksten rundt det pedagogiske fenomenet blitt studert og nøytralisert fra andre kontekster. Deretter har fenomenet blitt undersøkt med full oppmerksomhet til den lokale konteksten i Skottland og i Norge, for så å sammenligne informasjon og funn fra de to landene.

Etter at jeg hadde analysert og sammenlignet funnene, måtte jeg finne mulige forklaringer til de eventuelle likhetene eller ulikhetene. Mine forklaringer til problemstillingen er ikke generaliserbare fordi det kan finnes mange ulike forklaringer. Hovedfokuset i avhandlingen har vært å finne ut hva som er rammebetingelsene for minoritetsspråklige elever i Skottland og Norge, slik læreplanen fremstiller det. Jeg har prøvd å finne ut om det er noe vi kan lære av hverandres praksis på feltet uten å overføre ideer til en annen kontekst. Det å ta med seg

innblikk fra et annet land til sitt eget kan gjøre at en får en bedre oversikt over sitt eget, og kan være med på å fremme en positiv utvikling i eget land.

Min komparative studie av læreplaner og dokumenter fra Norge og Skottland, i tillegg til flere opphold i Skottland, har bidratt til at jeg har klart å se eget system på en annen måte.

Hensikten med komparative studier er nettopp å få en ny forståelse for sitt eget, ikke at man skal kunne overføre det andre systemet direkte til sitt eget system. Den komparativ forskningen vil kunne bidra til at vi i Norge blir flinkere til å se landet vårt i et større perspektiv.

## **4 Innvandrerne i Norge og Skottland**

Jeg vil i denne delen se nærmere på førstegenerasjonsinnvandrerne i Norge i 2001 og i 2006 da utgangspunktet for problemstillingen er prestasjonsgapet i PIRLS 2001 og PIRLS 2006.

Jeg vil først se på det generelle bildet av innvandrerne i Norge i 2001 og 2006. Deretter vil jeg se på innvandrerne på barnetrinnet og deres landbakgrunn, fordi det er viktig å vite noe om de som læreplanen skal prøves på, som er elevene.

Når det gjelder innvandrerne i Skottland vil jeg også her først presentere det generelle bildet av innvandrerne i befolkningen, for deretter å se på innvandrerne i Primary School (Primary 5). Etter denne presentasjonen vil jeg sammenligne innvandrerne i Norge og Skottland når det gjelder antall minoritetsspråklige elever og deres landbakgrunn. Dette kan være med å gi noen bidrag til å forstå konteksten fordi det er innvandrerbarna som er aktørene, og deres språklige bakgrunn som er relevant

### **4.1 Innvandrerne i Norge**

Antall innvandrere i Norge har økt sterkt over tid. I 1970 utgjorde innvandrerbefolkningen i Norge 59 200 personer, eller 1,5 prosent av folkemengden. 20 år senere var tallet steget til 168 300, tilsvarende 4 prosent av folkemengden (Statistisk sentralbyrå, 2000, s 16).

Økningen fortsatte, og ved inngangen til 2001 var det 297 700 innvandrere i Norge, noe som utgjorde 6,6 prosent av befolkningen. Når vi kun ser på førstegenerasjonsinnvandrerne (se kap. 1.1) utgjorde de 5,6 prosent av befolkningen (Statistisk Sentralbyrå, 2002, s.15).

I 2001 var det flest førstegenerasjonsinnvandrere fra Sverige med 22 100 personer. Deretter kom Danmark med 17 700 personer, Pakistan med 13 600 personer, Jugoslavia med 13 000 personer og Bosnia-Hercegovina med 11 800 personer (Statistisk Sentralbyrå, 2002, s. 20). Det var tilsammen 146 000 (over halvparten av førstegenerasjonsinnvandrerne) personer som innvandret til Norge fra land i Øst og Vest-Europa. 9 prosent av førstegenerasjonsinnvandrerne kom fra Afrika, 3 prosent fra Nord-Amerika, 4 prosent fra Sør

og Mellom-Amerika, 30 prosent fra Asia og mindre enn 1 prosent fra Oseania (Statistisk Sentralbyrå, 2002, s. 17).

Når det gjelder statistikk fra 2006 var det dette året 387 000 personer med innvandrerbakgrunn (medregnet både første- og annengenerasjonsinnvandrere) i Norge. Hele innvandrerbefolkningen utgjorde derfor 8,3 prosent av befolkningen. Ser vi kun på den ikke-vestlige innvandrerbefolkningen utgjorde de 6,1 prosent av hele befolkningen.

Førstegenerasjonsinnvandrerne utgjorde 6,9 prosent av befolkningen i landet (Statistisk Sentralbyrå, 2006, s.19). De fleste førstegenerasjonsinnvandrerne fra ikke-vestlige land kom fra Irak med 16 500 personer, Pakistan med 15 500 og Somalia med 13 700 personer. Innvandringen fra Somalia, Pakistan og Irak har dermed økt betraktelig fra 2001 til 2006 (Statistisk Sentralbyrå, 2006, s. 21).

Jeg vil først og fremst se på førstegenerasjonsinnvandrerne fra ikke-vestlige land da elever fra blant annet Danmark og Sverige vil ha andre forutsetninger for å lære seg norsk, og fordi en del statistikk fra 2001 og 2006 skiller mellom vestlige og ikke-vestlige innvandrere.

Definisjonen på vestlige innvandrere er innvandrere fra Vest-Europa, USA, Canada og Oseania, mens definisjonen på ikke-vestlige innvandrere er innvandrere fra Øst-Europa, Asia (medregnet Tyrkia), Afrika og Sør- og Mellom- Amerika. Serbia og Montenegro ble regnet som en del av Øst-Europa i denne inndelingen selv om det egentlig hører til Sør-Europa. Bosnia-Hercegovina ble også regnet som en del av Øst-Europa (egentlig Sørøst-Europa). Denne inndelingen i ikke-vestlig og vestlig sluttet Statistisk Sentralbyrå med i 2008. Da ble begrepene erstattet med to nye landgrupperinger <sup>1</sup> (Statistisk Sentralbyrå, 2008). Det blir likevel hevdet at i en del sammenhenger vil det fremdeles være aktuelt å bruke begrepene vestlig og ikke-vestlig. Selv om begrepsendringen formelt sett har funnet sted hos Statistisk Sentralbyrå har de «gamle» begrepene blitt brukt i både forskningsrapporter og i statistikk som gjelder innvandrere i Norge i 2001 og 2006. Særlig når det gjelder minoritetsspråklige elever i skolen har inndelingen vestlig og ikke-vestlig blitt brukt. Jeg velger derfor å bruke denne inndelingen i avhandlingen.

---

<sup>1</sup>1. EU/EØS-land, USA, Canada, Australia og New Zealand og 2. Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania utenom Australia og New Zealand, og Europa utenom EU/EØS (Statistisk Sentralbyrå, 2008).

Da det er 4.trinnet som blir testet i PIRLS undersøkelsen i Norge (og et lite utvalg på 5.trinn) er det interessant å få en oversikt over hvor minoritetsspråklige elever kommer fra (se kap.1.2.1)

Statistikken i rapporten *Barn og unge 2003* gjennomført av Statistisk Sentralbyrå viser at det 1.september 2001 var 599 468 elever i den norske grunnskolen. Av disse var 40 808 minoritetsspråklige elever. Dersom en kun ser på førstegenerasjonsinnvandrene i alderen 0-17 år utgjorde de 29 892 av 1 067 489 barn og unge totalt i alderen 0-17. (Statistisk Sentralbyrå, 2003). Statistisk Sentralbyrå har laget en oversikt over barn i alderen 6-15 år og deres landbakgrunn.

Tabell 7: Førstegenerasjonsinnvandrere 6-15 år etter landbakgrunn 2001 (Statistisk sentralbyrå, 2012a).

2001	6 år	7 år	8 år	9 år	10 år	11 år	12 år	13 år	14 år	15 år
Serbia og Montenegro	170	222	264	274	265	284	269	267	306	267
Irak	192	166	193	189	193	201	201	189	186	157
Bosnia-Hercegovina	46	107	181	225	197	188	210	205	199	220
Somalia	105	109	109	112	128	138	190	198	192	198
Iran	57	78	64	94	103	111	138	155	220	221
Pakistan	53	52	58	64	71	65	98	124	132	143
Sverige	67	90	90	94	102	91	89	78	83	57
Vietnam	8	16	26	38	49	63	79	101	101	136
Island	43	47	55	69	53	63	47	56	45	36
Russland	18	33	34	47	50	62	64	72	68	66
Tyrkia	19	23	13	16	21	24	58	85	82	114
Sri Lanka	9	15	21	25	46	46	43	69	87	93
Danmark	36	53	50	56	41	40	42	27	44	37
Chile	9	7	8	5	9	13	37	77	111	101
Tyskland	30	39	33	40	27	44	26	35	25	29
Thailand	18	15	24	31	28	39	43	40	41	45
Storbritannia	34	37	41	35	26	27	22	26	32	22
Polen	8	16	27	16	26	20	32	51	42	57
Kroatia	27	29	24	31	20	42	25	34	33	22
Finland	34	32	29	31	33	26	26	13	24	22
Afghanistan	30	21	23	27	26	29	29	24	29	23
USA	21	20	28	21	22	36	23	31	23	28
Filippinene	13	16	23	15	16	15	26	24	33	35
Nederland	27	23	28	19	15	15	20	14	15	5
Kina	11	:	15	13	18	20	23	31	24	25
Marokko	6	16	11	19	14	15	16	30	19	33
Etiopia	8	12	9	15	13	20	20	30	24	26
Libanon	6	3	5	3	11	23	16	30	21	21
Ghana	5	3	7	4	8	10	5	12	17	27
India	7	3	7	10	6	10	10	12	15	18

Tabell 7 viser at i 2001 var det 1638 førstegenerasjonsinnvandrere på 4.trinn (9-åring). De fleste ikke-vestlige førstegenerasjonsinnvandrerne på 4.trinn kom fra Serbia og Montenegro, Bosnia-Hercegovina, Irak, Somalia, Iran, Sverige, Island og Pakistan.

I 2006 utgjorde førstegenerasjonsinnvandrere i alderen 0-17 år: 35 488 av totalt 1 092 728 barn i Norge (0-17 år) (Statistisk Sentralbyrå, 2006). Statistisk sentralbyrå har laget en oversikt for å vise landbakgrunnen til førstegenerasjonsinnvandrere i aldersgruppen 6-15 år.

Tabell 8: Førstegenerasjonsinnvandrere 6-15 år etter landbakgrunn 2006 (Statistisk Sentralbyrå, 2012b)

2006	6 år	7 år	8 år	9 år	10 år	11 år	12 år	13 år	14år	15år
Irak	136	220	318	349	359	370	335	384	364	366
Somalia	219	254	258	279	280	244	247	213	228	241
Serbia og Montenegro	88	124	116	133	142	138	187	219	229	211
Afghanistan	119	141	159	149	135	150	141	153	154	139
Russland	118	118	134	137	136	127	132	164	188	178
Iran	46	51	82	93	96	92	112	112	135	162
Bosnia-Hercegovina	21	22	33	27	52	55	110	186	251	217
Thailand	56	66	94	85	101	101	107	111	99	93
Pakistan	50	54	62	64	72	85	81	75	86	107
Sverige	31	45	45	57	59	58	90	73	85	81
Tyskland	58	58	71	82	59	54	61	62	47	50
Polen	50	47	46	29	44	41	48	56	46	59
Danmark	39	34	41	51	32	50	42	50	50	37
Tyrkia	22	25	32	38	51	39	51	41	39	48
Nederland	42	40	29	36	36	42	42	44	25	27
Filippinene	25	26	43	37	38	34	35	46	37	32
Island	25	20	22	38	40	25	34	47	53	38
Kroatia	19	30	19	34	33	37	39	38	42	27
Etiopia	29	32	29	30	36	36	23	29	28	37
Storbritannia	42	36	23	31	30	33	32	28	26	27
Vietnam	18	6	21	17	28	21	33	46	51	54
Kongo	20	24	20	40	23	28	21	22	19	30
Sri Lanka	9	14	11	12	16	22	22	30	41	62
Finland	13	29	21	21	30	20	32	23	24	23
Liberia	22	20	31	24	30	22	22	23	19	23
USA	12	13	19	23	18	18	24	22	25	19
Kina	10	14	8	23	18	19	19	25	21	34
Marokko	9	11	14	13	11	12	20	19	25	22
Ukraina	6	13	9	17	13	15	13	20	23	18
Litauen	12	16	24	15	14	15	15	10	14	10
Burundi	10	15	15	13	16	14	13	21	11	16
Myanmar	10	18	17	12	15	10	18	16	19	9
Brasil	8	8	8	14	23	15	18	13	14	14
Syria	12	10	11	16	15	17	9	11	12	21
Det palestinske området	13	11	19	16	7	12	10	12	16	12
Chile	4	12	14	14	12	12	20	11	8	16
Frankrike	12	9	19	15	14	12	9	12	9	3
Sudan	16	6	15	9	9	14	9	18	10	3
India	6	9	7	8	15	11	8	10	15	10

Tabell 8 viser at det er 2101 førstegenerasjonsinnvandrere som er 9 år (4.trinnet i skolen). De fleste førstegenerasjonsinnvandrerne som er 9 år kommer fra Irak, Somalia, Serbia og Montenegro, Afghanistan, Russland, Iran, Bosnia-Hercegovina, Thailand.

Opplysningene vi får i tabell 7 og 8 viser at de fleste første generasjonsinnvandrerne har en språklig bakgrunn som er fjernt fra det norske språket lingvistisk sett.

Ved inngangen til 2006 bodde 23 900 (en tredjedel av innvandrerne) personer med innvandrerbakgrunn i Oslo. Blant disse hadde 4,1 prosent vestlig innvandrerbakgrunn, mens 18,9 prosent hadde ikke-vestlig innvandrerbakgrunn. I 1996 var de tilsvarende tallene 3,8 og 12,0 prosent (Statistisk Sentralbyrå, 2006, s. 24). Det er altså en sterk sentralisering av ikke-vestlige innvandrerne til hovedstaden. Denne sentraliseringen kan føre til at innvandrerne i større grad danner gettoer. Samtidig kan innvandrerne få en tryggere overgang til det norske samfunn dersom de møter andre fra samme kultur.

Statistikken over første generasjonsinnvandrerne i grunnskolen i 2001 og 2006 viser at det er et stort antall ikke-vestlige innvandrere i denne kategorien, og at det er få første generasjonsinnvandrere fra nabolandene til Norge i denne aldersgruppen.

## **4.2 Innvandrerne i Skottland**

Hvert tiende år gjennomføres folketelling i Skottland (og i hele Storbritannia). Jeg vil ta utgangspunktet i folketellingen fra 2001, og annen statistikk fra 2001 og 2006. Det har også vært en folketelling i 2011, men en stor del av dataene er ennå ikke publisert. Dessuten er det statistikk fra 2001 og 2006 som er interessant for problemstillingen.

I 2001 var det totalt 651 611 første generasjonsinnvandrere i Skottland, noe som utgjorde 13 prosent av det totale antall innbyggere i landet. 191 571 av første generasjonsinnvandrerne i Skottland kom fra land utenfor Storbritannia (SEED, 2013).

Tabell 9: Oversikt over landbakgrunn til første generasjonsinnvandrerne i Skottland i 2001 (SEED, 2013).



	Country	Migrants to Scotland (2001)
1	England	408,948
2	Northern Ireland	33,528
3	Republic of Ireland	21,774
4	Germany	18,703
5	Wales	16,623
6	Pakistan	12,645
7	United States of America	11,149
8	India	10,523
9	Canada	8,569
10	South Africa	7,803
11	Australia	7,555
12	Hong Kong	7,068
13	Non- EU countries in Western Europe	4,943
14	Italy	4,936
15	France	4,850

I tabell 9 ser vi at i 2001 var det flest førstegenerasjonsinnvandrere fra England, Irland (Nord-Irland og republikken Irland), Tyskland, Wales, Pakistan, USA, India og Canada. De fleste førstegenerasjonsinnvandrerne fra ikke-vestlige land kom fra Pakistan, India, Sør-Afrika og Kina (Hong Kong) i 2001 (SEED, 2013). Ser vi den skotske befolkningen ut fra etnisk gruppetilhørighet, utgjorde ikke-vestlige etniske minoriteter 100 000 i 2001. Da den skotske befolkningen var 5 062 011 i 2001, vil dette si at ikke-vestlige etniske minoriteter utgjorde 1,97 prosent av befolkningen. Etnisk minoritetsgruppe blir i den skotske statistikken beskrevet som en gruppe som skiller seg fra majoriteten når det gjelder landbakgrunn, språk, religion og ”rase” (i Skottland brukes kategoriene ”white/black/mixed”) (SEED, 2013).

Blant de ikke-vestlige etniske minoritetene var de fleste fra Asia: India, Pakistan, Kina, Bangladesh. Hele 70 prosent av ikke-vestlige etniske minoriteter kom fra Asia. 12 prosent av de etniske minoritetene fra ikke vestlige land var i gruppen ”mixed”, som var en blandet etnisk gruppe (blandet nasjonalitet) (SEED, 2004a). De ikke-vestlige etniske minoritetene var

yngre enn befolkningen i sin helhet, med unntak av innvandrerne fra Karibien. Mer enn 20 prosent av ikke-vestlige etniske minoriteter var i 2001 under 16 år (SEED, 2004a, s. 3).

De fleste innvandrerne i Skottland holdt i 2001 til i byen Glasgow, der det bor bodde 31 prosent. I Edinburgh bodde 18 prosent, mens i Aberdeen City bodde det 6 prosent (SEED, 2004a).

PIRLS 2001 undersøkte leseferdighetene til elever på 4.trinn, men i Skottland ble elever i Primary 5 testet da elevene begynner et år tidligere på skolen.

Tabell 10: School Census September 2002, Additional Analysis (SEED, 2003).

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
All	56,360	56,661	57,594	58,565	59,813	61,412	63,024
White-UK	49,634	51,021	51,950	52,948	54,074	55,784	57,130
White-Other	851	586	532	557	553	502	537
Mixed	414	378	378	355	366	322	311
Asian-Indian	211	232	218	211	212	209	226
Asian-Pakistani	719	677	681	721	674	654	700
Asian-Bangladeshi	44	39	40	34	27	40	27
Asian-Chinese	139	141	145	163	175	162	162
Asian-Other	103	87	84	107	107	69	63
Black-Caribbean	9	*	8	8	11	5	*
Black-African	100	93	113	102	98	81	89
Black-Other	48	44	36	42	37	23	32
Occupational Traveller	10	*	7	9	5	7	*
Gypsy Traveller	29	31	30	42	29	24	24
Other Traveller	5	*	8	7	7	5	*

Tabell 10 er en oversikt fra september 2002 som viser elevantallet til hver gruppe på de forskjellige trinnene. I Primary 5 (5.trinn), var det totalt 1748 elever som var ikke-vestlige innvandrere av 59 813 elever (totale antall elever på P5) (SEED, 2003).

I 2006 var befolkningen i Skottland på 5 054 600. Av disse var 97,4 prosent av befolkningen hvit, 0,4 prosent tilhørte gruppen ”mixed”, 1,3 prosent hadde asiatisk bakgrunn, 0,2 prosent hadde afrikansk bakgrunn og 0,3 prosent hadde kinesisk bakgrunn. Det var totalt 2,5 prosent av befolkningen som kunne kategoriseres som ikke-vestlige innvandrere (SEED, 2007). Dette betyr en økning fra 1,97 prosent i 2001 til 2,5 prosent i 2006.

Når det gjelder de minoritetsspråklige elevene i Primary School viser tabell 11 antall elever i grunnskolen ut fra landbakgrunn. Utvalget i PIRLS 2006 bestod av elever i Primary 5.

Tabell 11: Pupils in Scotland 2006: Primary Pupils by ethnicity and stage (SEED, 2007).

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
<b>White - UK</b>	43,575	45,947	48,634	51,239	52,220	52,662	53,553
<b>White - Other</b>	1,112	1,330	988	829	833	722	723
<b>Mixed</b>	486	480	504	507	510	478	481
<b>Asian - Indian</b>	250	212	222	218	193	201	184
<b>Asian - Pakistani</b>	817	745	753	744	756	717	729
<b>Asian - Bangladeshi</b>	50	42	58	46	44	44	39
<b>Asian - Chinese</b>	161	198	146	174	161	165	179
<b>Asian - Other</b>	218	239	227	192	179	159	150
<b>Black - Caribbean</b>	7	7	10	10	13	4	7
<b>Black - African</b>	197	197	212	191	179	160	178
<b>Black - Other</b>	44	53	36	44	38	30	39
<b>Occupational Traveller</b>	9	20	26	24	16	16	17
<b>Gypsy / Traveller</b>	43	45	44	60	32	46	55
<b>Other Traveller</b>	13	6	5	8	15	11	7
<b>Other</b>	301	183	174	167	201	170	149

Tabell 11 viser at det er 2 377 elever fra ikke-vestlige land av totalt 55 390 elever totalt i Primary 5 (4,3 prosent). Dette viser en økning på 1,4 prosent fra 2001 til 2006.

Oversiktene i tabell 10 og 11 gir ikke opplysninger om hvor mange som er førstegenerasjonsinnvandrere blant elevene. Likevel får man en oversikt over innvandrerbefolkningen generelt.

### **4.3 Sammenligning av innvandrerne i Norge og Skottland**

Da min avhandling er en komparativ studie der to lands skolesystem og læreplaner blir sammenlignet, er det også nødvendig å gi et sammenlignende bilde på selve populasjonen. Norge og Skottland har ulike måter å fremstille innvandrerbefolkningen på, statistisk sett. I Norge er en forsiktig med å gruppere minoriteter, mens i den skotske statistikken er det et sterkt fokus på å dele befolkningen inn i grupper som f.eks.: White UK, White Other, Mixed, Black African, Black Other. En slik klassifisering er uvanlig i Norge da en slik fremstilling lett kan bli oppfattet som rasistisk. Både i USA og i Storbritannia er derimot en slik fremstilling vanlig (se kap.3.4.1.6).

Det skotske parlamentet velger å bruke etniske grupperinger for å beskytte menneskenes identitet/bakgrunn. Kategorien "Other" rommer de elevene der deres etnisitet ikke blir fanget opp av de andre gruppene. Kategorien "Other White" brukes for å beskrive mennesker med en "hvit" bakgrunn som verken er britisk eller irsk. Denne gruppen inneholder mange forskjellige mennesker fra ulike land, og med ulik religion og kultur. Kategorien "Mixed" refererer til britiske innbyggere som har foreldre med bakgrunn i to eller flere land og kulturer (Furness: education analytic services, SEED, e-post, 8.mai. 2013).

Parlamentet i Skottland har gitt ut endel statistiske data som jeg har tatt i bruk. Her kommer det tydelig frem at når de snakker om innvandrere som er etniske minoriteter, mener de i hovedsak ikke-vestlige innvandrere.

I Norge er statistikken tydeligere når det gjelder landbakgrunnen til innvandrerne i skolen. I Skottland blir elevene slått sammen i grupper som nevnt over. Dette gjør tallene som går

spesifikt på antall minoritetsspråklige vanskeligere å sammenligne. Likevel kan de gi en generell oversikt når det gjelder hvor mange innvandrere som har landbakgrunn fra ikke-europeiske land. Det er også disse opplysningene som er mest interessant å se på, da de mest sannsynlig har størst innvirkning på leseprestasjonene til minoritetsspråklige elever i PIRLS.

Det vi ser i statistikken over minoritetsspråklige elever i Skottland er at de i stor grad kommer fra land som har nær tilknytning til Storbritannia på grunn av det britiske imperiet, og etter andre verdenskrig: Samveldet. Dermed er det større sannsynlighet for at elevene har en viss kunnskap om landet fra før, i tillegg til at språket ikke er så ukjent for dem. Innvandrernes landbakgrunn kan dermed ha mye å si for svaret på min problemstilling. Samtidig er ikke gapet i Skottland mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever lite sett i internasjonalt perspektiv i undersøkelsene til PIRLS 2001, PIRLS 2006 og PISA 2006.

Sammenlignet med Norge er gapet mindre i Skottland, men sammenligner vi med andre land som Canada og New Zealand og Australia har ikke Skottland et lite gap (se kap.1.2.2., 1.2.3 og 1.2.4). Ser en kun på PIRLS 2006 og PISA 2006 har land som Frankrike, Belgia, Danmark, Italia og USA et mindre prestasjonsgap mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever enn det Skottland har (og Norge ikke minst) (se kap.1.2.3., 1.2.4.)

Dersom minoritetsspråklige elever i Skottland hadde hatt en god kjennskap til språket før de kom til landet, ville nok ikke prestasjonsgapet i lesing på andrespråket vært så stort som det faktisk er. I tillegg er ikke engelsk et enklere språk å lære å lese på enn norsk. Helland (2012) skiller mellom ulike typer ortografier (visuelle koder for det talte språket). Noen ortografier er transparente, noe som betyr at samsvaret mellom fonem og grafem er nært. Eksempel på slike språk er finsk og italiensk. Ortografier med en fjern forbindelse mellom fonem og grafem blir kalt dype ortografier, og her er engelsk et eksempel. Norsk blir kategorisert som et semitransparent språk, og er derfor mer transparent enn engelsk. Det norske alfabetet med sine 29 bokstaver skal dekke omtrent 40 fonem med omtrent 35 grafem, mens engelsk har 26 bokstaver som skal dekke omtrent 40 fonem, men som igjen er representert med mer enn 500 grafem. Mangelen på samsvar mellom grafem og fonem i engelsk er en spesiell utfordring for elevene, og medfører at det tar mer enn dobbelt så lang tid å etablere funksjonell leseferdighet i dette ikke-transparente språket sammenlignet med det semitransparente språket norsk (Helland, 2012, s. 176-177).

Selv om minoritetsspråklige elever i Skottland kanskje har en større kjennskap til det engelske språket enn minoritetsspråklige elever i Norge har til det norske språket, vil utfordringene være større for minoritetsspråklige elever i Skottland enn i Norge når elevene skal lære å lese og skrive på andrespråket.

## 5 Skolesystemet i Skottland og Norge

Jeg vil i denne delen se på oppbyggingen til skolesystemene i de to landene, styringen av skolesystemene lokalt, regionalt og sentralt, og de ulike bestemmelsene som er blitt vedtatt. Man trenger å få bakgrunnsopplysninger om skolesystemets funksjon for å se de minoritetsspråklige elevenes opplæring i en større sammenheng.

Jeg vil først presentere en oversikt over skolesystemet i Norge og Skottland når det gjelder skole, alder og antall år ved hver skole:

Tabell 12: Skolesystemet i Skottland og Norge.

Skottland			Norge		
Skole	Primary school	Secondary school/ High school	Barneskole (barnetrinn)	Ungdomsskole (ungdomstrinn)	Videregående skole
Trinn	Primary 1-7	S1 - S6	1. - 7. trinn	8.- 10. trinn	Vg 1- Vg 3
Alder (når eleven starter på trinnet)	4/5- 10/11 år	11/12- 16/17 år <sup>2</sup>	5/6- 11/12 år	12/13- 14/15 år	15/16- 17/18
Antall år i skolen	7	4-6	7	3	3

---

<sup>2</sup> Elevene i "Secondary school" kan velge om de vil avslutte skolegangen etter det fjerde året, de som ønsker en høyere utdanning etterpå fortsetter 1-2 år i "Secondary school".

## **5.1 Oppbyggingen av det skotske skolesystemet**

Oppbyggingen av skolesystemet i Skottland er meget ulik oppbyggingen av det norske skolesystemet. Elevene begynner i Primary school når de er 4/5 år og går her til de er 10/11 år. Etter Primary school går elevene på Secondary school i fire til seks år, alt etter hvilke utdanningsplaner de har for fremtiden. Noen slutter etter det fjerde året for å få seg jobb eller de begynner på andre utdanningsinstitusjoner (f.eks. College). I dag er det derimot mest vanlig å fullføre det femte året ved Secondary school. Da kan de søke seg inn på et universitet etterpå. Noen velger også å fortsette ved en Secondary school et år til. Men det mest vanlige er likevel at elevene begynner ved universitetet i 16/17 års alderen (SEED, 2004c).

## **5.2 Styringen av skolesystemet i Skottland**

Skottland bestod tidligere av 9 regionale og 3 øy kommuner. Da reformen “The Local Government (Scotland) Act 1994” ble innført, skjedde det en del forandringer som medførte at de lokale styrene fikk et enhetlig ansvar for 32 Local Authorities fra 1996 (The Scottish School Board Association). Local Authorities eller LAs som de også blir kalt kan sammenlignes med de norske kommunene (min oversettelse) (Eurydice, 2011, s.1-2).

Når det gjelder antall elever i offentlig og privat skole går 96 prosent av elevene i Skottland i skolepliktig alder på en offentlig skole. Skoler som får offentlig støtte blir styrt av de 32 LAs. Disse kommunene eller LAs er administrative enheter for lokalt styre, og har ansvar for de lokale skolene, utdanning av skolepersonell, og finansiering av de fleste utdanningstilbudene. I tillegg har de ansvar for å innføre regjeringens retningslinjer i utdanningen. Rektorene i skolene har ansvar for minst 80 prosent av støtten de mottar av LAs. De har derfor ansvar for mange aspekter når det gjelder den daglige styringen av skolen, i tillegg til lederskap, styring og strategi, og utvikling av skolens læreplan (Eurydice, 2011, s.1-2).

Utdanning utgjør mer enn halvparten av ressursbruken til de lokale kommunestyrene. Kommunene har siden 1996 fått en annen rolle der skolene har fått en økt fristilling når det gjelder å ta egne bestemmelser. Dette har medført at lokalstyrene har fått en mindre rolle når



det gjelder skolens bestemmelser generelt, og den enkelte skole har dermed fått en større handlingsfrihet til å tilpasse opplæringen etter lokale forhold.

### **5.3 Bestemmelser innen det skotske skolesystemet**

Det skotske skolesystemet er styrt av en rekke lover og bestemmelser som er sentrale når det gjelder minoritetsspråklige elever i Skottland. Siden jeg i avhandlingen vil sammenligne læreplaner i Norge og Skottland må jeg ha nok bakgrunnsinformasjon om den utviklingen som har funnet sted.

Utdanningsloven “The Education Act”, ble innført i 1872. Da ble det dannet et “utdanningsråd” (min oversettelse for “Board of Education”) som ga foreldrene ansvar for å se til at alle barn mellom fem og 13 år fikk utdanning. I tillegg skulle de sørge for at de fikk støtte til utdanning i lokalsamfunnet. Denne loven førte til at det ikke lenger var kirken som skulle styre utdanningen, men det lokalvalgte styret. Senere, i 1890, ble det lovfestet at alle barn hadde krav på gratis skoletilbud i Primary school. Videre kom det en ny utdanningslov i 1936 der Primary school skulle gjelde elever mellom fem og tolv år. Primary school ble også skilt fra Secondary school (Eurydice, 2009/2010, s.20).

Etter andre verdenskrig ble det gitt ut mange rapporter om Primary school og Secondary school. Hovedmålet var å gi utdanningsmuligheter til alle elever. Mange av disse anbefalingene ble ikke iverksatt før på 1960- tallet. Endringene kom blant annet i læreplanen for Primary school. Bestemmelsen kalt ”Primary Education in Scotland” fra 1965 fremla en læreplan for barnetrinnet som var spesielt laget for å fange interessen til elever med ulike forutsetninger. Her ble det foreslått læringsmetoder som var mulig å bruke i klasser der elevenes hadde ulike prestasjonsnivåer. Dette gjorde det mulig for barna å utvikle seg utfra sitt eget nivå i klassen. Det ble også slutt på å plassere elevene i videre skolegang etter resultatene ved eksamen det året de hadde fylt elleve år etter at den gamle 11+ eksamen ble avviklet (Eurydice, 2009/2010, s.20)

På 1970- tallet skjedde det en del endringer i Secondary Education, mens det var få endringer i Primary Education. I løpet av 1980- tallet innførte regjeringen noen bestemmelser for å få

foreldrene til å bli mer involvert i barnas utdanning. Dette ledet til dannelsen av School Boards som i dag har blitt erstattet med Parents Forums og Parent Councils (Eurydice, 2009/2010, s.21). Det at foreldrene ble mer involvert førte også til mer lokalt engasjement, og frivillig arbeid hadde stor betydning for lokalsamfunnene.

Fra 1990- tallet og videre frem til i dag har det blitt innført en rekke lover og bestemmelser som særlig har betydning for de språklige minoritetene i Skottland. En av disse lovene er ”The Children (Scotland) Act 1995”. Denne loven gir kommunene (LAs) ansvar for å anerkjenne barnets kulturelle og språklige bakgrunn. Videre ble det innført en lov angående rasisme i år 2000. Denne loven ble kalt ”The Race Relations Act, 2000”. I denne lovbestemmelsen blir det lagt et generelt ansvar på det offentlige styret. De viktigste punktene her er at kommunene skal: eliminere ulovlig rasediskriminering, fremme like muligheter for alle, bidra til å danne gode relasjoner mellom mennesker fra ulike etniske grupper. I år 2000 kom også en lov som het “The Standards in Scotland’s Schools etc Act 2000”. I denne loven har kommunene blitt pålagt at de skal sikre at skolene imøtekommer elevenes behov i skolen. Kommunene skal også sikre at skolene oppmuntrer elevene til å bruke sitt fulle potensial, og at skolene jobber aktivt med å styrke kvaliteten på utdanningen.

Den sentrale loven når det gjelder språklige minoriteter er “The Education (additional support for learning Scotland) Act, 2004”. Denne loven fremhever viktigheten av å ha et samsvar mellom elevenes individuelle behov og det tilbudet de får. Dette gjelder også tospråklige elever. Med denne loven ble også det nye begrepet “Additional support needs” innført. Dette er et videre og mer omfattende begrep enn det tidligere begrepet “Special educational needs”. Definisjonen på begrepet “Special educational needs” relateres tradisjonelt sett til barn og unge med spesielle læringsbehov. Det nye begrepet “Additional support needs” henviser til ethvert barn som uansett årsak har behov for støtte i læringen. Årsakene til disse tilleggsbehovene kan være veldig forskjellige, og kan være alt fra sosiale forhold til kognitive, språkmessige og emosjonelle forhold. Støtte kan gis til barn og unge som utsettes for vold i hjemmet, har atferdsproblemer, læringsproblemer, er bevegelses eller hørsels/syns hemmet. Noen ganger er det nødvendig med langvarig støtte, mens andre ganger er det bare nødvendig med støtte i kortere perioder. Effekten av denne tilleggsstøtten i opplæringen vil variere fra

barn til barn, men i alle tilfeller blir støttenivået bestemt utfra hvilken grad årsaksfaktorene har innflytelse på barnets læring (SEED, 2004c, s.1-2).

#### **5.4 Oppbyggingen av det norske skolesystemet**

Grunnskolen og videregående opplæring utgjør til sammen grunnopplæringen i Norge.

Grunnskolen er obligatorisk for alle og foregår over ti år. Den blir delt inn i barnetrinn og ungdomstrinn. Elevene begynner på 1. trinnet i grunnskolen det kalenderåret de fyller seks år, og elevene er 11-12 år når de starter på det siste året på barnetrinnet. Barnetrinnet går over syv år, og utgjør derfor 1. trinn til 7. trinn. Ungdomstrinnet varer i tre år og utgjør 8., 9., og 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2011, s.14-15).

Etter at elevene har gjennomført den 10-årige grunnskolen kan de søke om videregående opplæring. Dette er frivillig, men alle elever har rett til tilbud om en slik opplæring.

Opplæringen omfatter all kompetansegivende opplæring mellom grunnskolen og høyere utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 15)

#### **5.5 Styringen av skolesystemet i Norge**

Norge består av 430 kommuner, og har et spredt bosettingsmønster. Mange av kommunene har et lavt innbyggertall. I Norge er det derfor mange grunnskoler med få elever. Det er i 2009/2010 2 997 ordinære grunnskoler i Norge med 615 927 elever (Utdanningsdirektoratet, 2011 s. 14-15).

I det offentlige skolesystemet i Norge har staten det overordnede ansvaret for finansieringen av grunnopplæringen. Budsjettet vedtas årlig av Stortinget og overføres til kommunene gjennom rammeoverføringer. Det er Kunnskapsdepartementet som har ansvaret for utforming av den nasjonale utdanningspolitikken. De nasjonale føringene blir sikret gjennom lover, forskrifter, lære- og rammeplaner (ibid).

Utdanningsdirektoratet er underlagt Kunnskapsdepartementet og er et utøvende forvaltningsorgan. De har ansvar for grunnskole og videregående opplæring. Direktoratet er et fagorgan for sektoren og en del av departementets faglige apparat. Direktoratet skal sikre at den nasjonale utdanningspolitikken iverksettes, gjennomføres og videreutvikles slik at barn, unge og voksne kan få en likeverdig og tilpasset opplæring i et inkluderende fellesskap.

I grunnskolen er det kommunen som er skoleeiere, mens det i den videregående opplæring er fylkeskommunen som er skoleeier. For private skoler er det skolen sitt styre som er skoleeier. Skoleeierne i Norge har det totale ansvaret for alle sider ved skolesystemet innen de rammer som gis av Stortinget og regjeringen. Skoleeierne i kommunene og fylkeskommunene er det folkevalgte og politiske forvaltningsnivået. Det er det lokalpolitiske nivået i hver kommune/fylkeskommune som har ansvar for kvalitetsutvikling av sine skoler innenfor de nasjonale rammer (Utdanningsdirektoratet, 2011, s.18).

Når det gjelder antall elever i offentlig og private skoler går ca 2, 6 prosent av elevene i den private grunnskolen. Det er kun 5 prosent av alle grunnskolene i Norge som er private. Når det gjelder den videregående opplæringen går 5 prosent av elevene i privat videregående skole. Antallet private grunnskoler har økt fra 2000-2001 (89 privatskoler) til 2009-2010 (157 privatskoler) (ibid, s.16).

Utdanningssystemet fikk fra begynnelsen av 1990- tallet "målstyring" som det overordnede styringsprinsippet i norsk utdanningssektor. Endringene i styringssystemet de siste årene gjør at styringssystemet kan beskrives som et mål- og resultatstyrt system med innslag av ansvarsstyring. Skoleeier (kommune, fylkeskommune eller privat skoleeier) er ansvarlig for at opplæringen organiseres i tråd med lov og forskrift.

Det foregikk en desentralisering i skolesystemet i takt med endringer både i inntektssystemet i 1986 og i kommuneloven i 1992. Denne desentraliseringen i utdanningssystemet skulle gi skoleeier økt ansvar og frihet til å organisere egen virksomhet. I tillegg ble forhandlingsansvaret for lærernes lønn- og arbeidstidsavtaler overført fra stat til kommune og fylkeskommune (ibid, s. 19). Selv om det foregikk en slik prosess har den enkelte skole fremdeles liten grad av lokal frihet sammenlignet med den skotske skolen.

## 5.6 Bestemmelser innen det norske skolesystemet

Det norske skolesystemet er styrt av en rekke lover og bestemmelser som har hatt stor betydning for elevenes opplæringstilbud. Skoleloven av 1889 ga uttrykk for et allmenndannelsesideal (Engelsen, 2003, s.44), og undervisningen var preget av klasseundervisning med liten individualisering av undervisningen. Rundt år 1920 kom det nye synspunkter, og arbeidsskolepedagogikken ble etter hvert den dominerende pedagogiske strømmingen (Engelsen, 2003, s. 46).

I mellomkrigstiden ønsket politikere å få utarbeidet mer detaljerte læreplaner for alle de norske kommunene, og det skulle ikke være frivillig om en ville ta i bruk læreplanene eller ikke. Folkeskoleloven av 1936 bestod av en lov om folkeskolen for landet og en lov om folkeskolen i byene. I 1939 kom Normalplanen: en for by og en for land. Denne læreplanen ble utviklet av skolepolitikere på 1930- tallet, og de ønsket en ensartet folkeskole for hele landet der alle barn skulle gå i den samme skolen og motta så godt som den samme undervisningen gjennom hele den skolepliktige alderen (ibid, s.47).

I 1959 kom folkeskoleloven. Man ønsket å realisere enhetsskoletanken, og ta vare på individuelle ulikheter i elevflokkene ved elevtilpasset undervisning (ibid, s. 49). Videre kom loven om grunnskolen i 1969, etter en forsøksperiode. Skoleloven av 1969 fastslo at all individualisering av undervisning skulle foregå innenfor klassens ramme og uten permanente grupperinger av elever.

I 1975 ble spesialskoleloven opphevet og integrert i grunnskoleloven. Og ut fra grunnskolelovens § 7.1 kom det fram at barn har rett til å få opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger. Disse lovendringene førte til at tilpasset opplæring ble et av de bærende prinsippene gjennom revisjonsprosessen fram til ferdigstillingen av M87. § 7.1 skulle gjelde for all undervisning i skolen (KUD, 1970).

Fra 1993 begynte seksåringer i første klasse. Grunnskolen ble dermed utvidet til å vare i ti år (Engelsen, 2003, s. 67), det kom også en fellesplan (L93) for grunnskolen og videregående skole. Grunnlaget for felleslæreplanene var formålsparagrafene i lovene for skoleverkets ulike deler (grunnskole, videregående, fagopplæring, voksenopplæring, folkehøgskole) (ibid s. 67).

I 1998 kom opplæringsloven som skulle gjelde for grunnskolen, videregående opplæring m/ fagopplæring i arbeidslivet. Denne loven ble iverksatt høsten 1999 (KUF, 1998b).

Departementet mente at en felles formålsparagraf for grunnskolen og videregående opplæring ville styrke sammenhengen mellom de to opplæringsnivåene og gi en mer formålstjenlig framstilling. En slik felles formålsparagraf markerer at grunnskole og den videregående opplæringen er deler av et felles opplæringsløp (Engelsen, 2003, s.75).

Enhetskoletanken stod sterkt på hele 1900-tallet (ibid, s.77). I den nye opplæringsloven er det særlig vektlagt at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev/lærling sine evner og forutsetninger (Engelsen, 2003, s.76). Undervisningen skal bli tilpasset til forhold som bosted, evner, kjønn og språklige og kulturelle minoriteter. Siktemålet er at elevene blir integrerte og kan ta del i skole og samfunnsliv (ibid, s.98).

Elever som tilhører innvandringsminoriteter faller inn under §2-8 i Opplæringsloven: Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter. Grunnskoleelever med et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de er dyktige nok til å følge den vanlige opplæringen i skolen. Om nødvendig har de også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Særskilt språkopplæring for språklige minoriteter er derfor en overgangsordning fram til elevene kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (KUF, 1998b).

I år 2000 kom departementet med en forskrift til opplæringsloven kap.24, paragraf 24-1: «Kommunen skal gi elevar i grunnskulen med anna morsmål enn norsk og samisk nødvendig morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring og særskild norskopplæring til dei har tilstrekkelege kunnskapar i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skulen». (UFD, 2002). Videre bestemte denne forskriftsparagrafen rammene for rundskrivene som ble utstedt frem til året 2005. I departementets rundskriv F-19/02 stod det at: «For at en kommune eller en privat skole skal få utbetalt tilskudd, må det gis særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og/eller tospråklige fagopplæring. Denne opplæringen gis til elever med annet morsmål enn norsk og samisk, som ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den ordinære undervisningen» (UFD, 2002). Dette ble også den regjerende politikken overfor språklige minoriteter i grunnskolen frem til år 2004 (Øzerk, 2007, s. 95). Fra år 2000 da lovendringen

kom, ble morsmålsundervisningen kun sett på som et redskap for elevene som ikke behersket norsk godt nok (Øzerk, 2006b s. 61).

## **5.7 Sammenligning av skolesystemet i Skottland og Norge**

Skolesystemet i Skottland og Norge har en rekke fellestrekk, men også mange ulikheter.

Oppbyggingen av skolen i Skottland skiller seg fra oppbyggingen av den norske skolen blant annet når det gjelder skolestart og antall år i skolen (se kap.5.1). I Skottland begynner elevene på skolen når de er 4-5 år, og starter på det siste året i Primary school når de er 10-11 år. I Norge begynner barna et år senere på skolen og starter på syvende trinn i barnskolen når de er 11-12 år (se kap.5.4). Når det gjelder ungdomsskolen vil de skotske elevene begynne her (Secondary school) ved 11-12 års alder og avslutte skolegangen etter 4-6 år alt etter hvilke planer de har videre (se kap.5.1). I Norge går elevene kun på ungdomstrinnet i tre år fra de er 12-13 år. Deretter kan de søke om videregående opplæring i tre år (se kap.5.4).

Når det gjelder elever i offentlig og privat skole er Skottland og Norge like. Begge landene har få privatskoler, og de fleste elevene velger å ta utdanningen sin i den offentlige skolen (se kap.5.2 og 5.5). Dette er en stor fordel når det gjelder en komparativ studie av to land, da det blir mer sammenlignbare størrelser.

Det er en del forskjeller i styringen av skolesystemet i de to landene. Skolen i Skottland er lite sentralstyrt sammenlignet med skolesystemet i Norge, og den skotske skolen har mye større frihet når det gjelder oppbyggingen av skolehverdagen enn den norske skolen har (se kap.5.2 og 5.5). Det er derfor store forskjeller fra skole til skole når det gjelder læringsutbytte, hva de lærer og hvordan de lærer i Skottland. Selv om ansvaret i begge land blir delegert til kommunene, har den skotske skolen likevel stor frihet sammenlignet med den norske skolen. Et problem dette medfører i Skottland er at det vanskeliggjør å bytte skole underveis i skolegangen, da det læres ulike ting på forskjellige måter fra skole til skole. I Norge har elevene den fordel at de kan bytte skole og være på omtrent det samme stadiet som de andre i opplæringsløpet.

Den lokale styringen av skolene i Skottland og Norge har både likheter forskjeller. Det er likt i forhold til at landet er delt inn i 32 “Local Authorities (LAs)”, som kan sammenliknes med våre kommuner i Norge. LAs har mye av det samme ansvaret når det gjelder skolene som det kommunene i Norge har. Men en forskjell er at LAs har mer makt når det gjelder skolepolitikk. Årsaken til dette er at staten ikke har like mye innflytelse i Skottland som den har i Norge, slik at det ikke blir lagt like sterke føringer på skolepolitikken i hver LAs. Men de ulike LAs i Skottland gir også den enkelte skole mye frihet i forhold til fordeling av ressurser, og innhold og metoder i undervisningen (se kap.5.2 og kap.5.5).

Andre forskjeller er at vi i Norge har en lengre tradisjon for inkludering enn Skottland. Enhetsskoletanken har hele tiden stått sterkt i Norge det siste århundret, mens det i Skottland ikke ble satt i gang tiltak for integrering og inkludering før på 90-talle (se kap.5.3 og kap.5.6).

De språklige minoritetene i Skottland får ikke mye plass i hverken lover, bestemmelser eller i læreplanen. Men loven: The Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act 2004 skal være med å styrke minoritetene sine rettigheter (se kap.5.3). Da alle elever i følge denne loven har rett på en tilrettelagt opplæring, vil også dette gjelde minoritetsspråklige elever på lik linje med andre elever. I utgangspunktet har alle like rettigheter i Skottland, men det varierer fra skole til skole om det blir tatt spesielle hensyn i forhold til minoritetsspråklige elever. En av grunnene til dette er mangel på ressurser til å gi elever et godt tilrettelagt tilbud, en annen årsak er at minoritetsspråklige elever ikke har lovfestet rett til morsmåls- eller andrespråksopplæring noe som medfører at en slik tilrettelegging kan bli nedprioritert. Samtidig gir den lokale friheten mulighet til å prioritere en satsing på minoritetsspråklige elever. Den lokale friheten i Skottland gir også den enkelte skole mulighet til å tilpasse lærestoff, metode og organisering i større grad enn skolen i Norge. Dette vil bli drøftet i kap.7.



## **6. Læreplanene i Skottland og Norge**

Jeg vil først presentere den skotske læreplanen, hvor jeg vil begynne med å gi et oversiktsbilde av læreplanutviklingen fra 1970 tallet til 2005. Deretter vil jeg ha hovedfokus på læreplanen 5-14 Curriculum Guidelines, da det var denne læreplanen som var gjeldende i Skottland på det tidspunktet PIRLS ble gjennomført i 2001 og 2006, og da PISA undersøkelsen ble gjennomført i 2006. Etter en gjennomgang av den skotske læreplanen vil den norske læreplanen bli presentert. Her vil det bli gitt litt informasjon om læreplanene fra 1970 tallet til 2005. Deretter vil jeg gå dypere inn i L97, fordi det var denne læreplanen lærerne forholdt seg til når PISA 2006 og PIRLS 2006 ble gjennomført. Jeg vil på lik linje med studiet av den skotske læreplanen, se på mulige forklaringer til at prestasjonsgapet i landets språk mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever i Norge er større enn det er i Skottland.

Ved studiet av læreplanene var det følgende områder som viste seg å være interessant for å finne svar på problemstillingen: holdninger til tospråklighet uttrykt i læreplanen, organisering av undervisning og arbeidsmåter, og undervisningsform. I tillegg til disse områdene var ulikhet i lovverk, mer lokalstyre i Skottland og mer sentralstyre i Norge, og landbakgrunnen til innvandrene viktig å se i sammenheng med læreplanen (se kap.7).

### **6.1 Læreplanutviklingen i Skottland**

Det er i motsetning til Norge, ulike læreplaner for barnetrinnet og ungdomstrinnet i Skottland. Jeg vil avgrense til å se på læreplanutviklingen for barnetrinnet i Skottland fordi PIRLS undersøkelsen ble gjennomført på barnetrinnet.

Det har foregått tre utdanningsreformer på barnetrinnet i Skottland fra 1965 til 2005: Primary Education in Scotland (SED, 1965) også kjent som Primary Memorandum, 5-14 Curriculum Guidelines (SOED, 1993a) og Curriculum for Excellence (SEED, 2004b). Jeg vil først og fremst se på den andre utdanningsreformen, men vil også se litt på utviklingen i forkant. Curriculum for Excellence vil jeg ikke gå spesielt inn på fordi den ikke trådte i kraft før etter at PIRLS var gjennomført i 2006, men den er tatt med for sammenhengens skyld.

I læreplanen Primary Memorandum blir det vektlagt at barna skal være aktivt deltagende i sin egen læring. Primary Memorandum er preget av det barne-sentrerte synet til Rousseau, og det aktivitetsrettede synet til Dewey. Grunnsynet i læreplanen går ut på at barna lærer best når de er motivert og interessert i temaet de skal lære, noe som er helt i tråd med synet til Rousseau og Dewey. Primary Memorandum er i tillegg preget av Piaget sin utviklingsteori, og det første kapitlet omhandler vekst og utvikling hos barnet steg for steg (Bryce & Humes, 2008, s. 24). Primary Memorandum består av fagene; Language Arts, Environmental Studies, Art and Craft Activities, Music, Physical Education, Health Education, Handwriting, Gaelic and Modern Languages (Bryce & Humes, 2008, s. 25).

I 1980 foretok Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIe) en undersøkelse ved 152 skoler i Skottland (6 prosent av Primary schools i Skottland). Undersøkelsen som ble gjort het: *Learning and teaching in primary 4 and primary 7*. HMIe er organet i Storbritannia som gjennomfører inspeksjoner og organiserer evaluering av ulike aspekter ved opplæringen i Storbritannia.

Undersøkelsen skulle evaluere hva lærerne gjorde, og hva elevene fikk til. Resultatene fra undersøkelsen viste at lærerne var lite kreativ når det gjaldt valg av aktiviteter, på tross av at Primary Memorandum viste til mange ulike aktivitetstyper innen de ulike fagene. Lærerne hadde et begrenset repertoar når det gjaldt metode, og fokuserte kun på å lære elevene basiskunnskapene på en ordinær måte. Arbeidsmåtene som ble tatt i bruk av skolene i praksis samsvarte dermed ikke med læreplanen sine mål og intensjoner. Konklusjonen som ble trukket etter undersøkelsen var at det ikke var læreplanen som hadde sviktet elevene, men lærernes holdninger til læreplanen som hadde sviktet. En ønsket derfor å beholde bredden i læreplanen, samtidig som en opprettholdt og støttet en type undervisning preget av kvalitet og kreativitet (Bryce & Humes, 2008, s.25).

Det var en slik læreplan en ønsket å fremme med 5-14 Curriculum Guidelines. Læreplanen kom som følge av et politisk dokument utgitt av Statssekretariatet i Skottland. Dette dokumentet har navnet: *Curriculum and assessment in Scotland: A policy for the 90s* (SED, 1987). I dokumentet hevdes det at det er behov for å lage en mer strukturert læreplan der innholdet i læreplanen blir tydeligere definert. Denne læreplanen gjelder for barn og unge fra 5 til 14 år (Clark & Munn, 1997, s. 38 ). Det som blir understreket som sentralt å fremme i de

nye nasjonale retningslinjene i læreplanen er en sterkere balanse og bredde i fagene: English Language, Mathematics, Environmental Studies, Expressive Arts, Religious and Moral Education. Andre momenter som blir fremhevet er viktigheten av kontinuitet i forhold til overføringen fra Primary til Secondary school (Clark & Munn, 1997, s. 38). I tillegg blir det uttrykt behov for en mer tilfredsstillende vurderingspolitikk ved alle skolene, et tettere skole-hjem samarbeid der kommunikasjon står sentralt, og en iverksetting av rapportering om elevenes faglige utvikling (Bryce & Humes, 2008, s. 26). Resultatet av disse behovene og ønskene ble den nye læreplanen 5-14 Curriculum Guidelines.

### **6.1.1 5-14 Curriculum Guidelines**

I 1991 ble det gitt ut en rekke arbeidsnotater som ble produsert av profesjonelle med nær kontakt med praksisfeltet i Primary og Secondary school når det gjaldt fem områder: English Language, Mathematics, Environmental Studies, Expressiv Art, Religious and Moral Education (Clark & Munn, 1997, s. 39). Etter hvert ble det gitt ut nasjonale retningslinjer for hvert fag basert på rapportene fra arbeidsgruppene. Rapportene ble fremstilt i et eget dokument som ble kalt *The balance of the primary curriculum*. Her ble det blant annet bestemt hva som skulle være minimumstiden i forhold til timer brukt på de ulike fagområdene, i tillegg til at det skulle være en viss fleksibilitet i forhold til tidsbruk (Clark & Munn, 1997, s. 39).

I 1993 ble retningslinjene i alle de fem fagområdene i 5-14 Curriculum Guidelines publisert av det skotske utdanningsdepartementet (Scottish Office Education Department). I 1991 kom retningslinjene for English Language og Mathematics, mens i 1992 kom retningslinjene for Expressive arts og Religious and Moral Education. I 1993 kom retningslinjene til faget Environmental studies. Samme året kom også retningslinjene til Personal and Social Development 5-14 (Clark & Munn, 1997, s.39). Det var også grupper som jobbet med vurdering, testing og utvikling av hele læreplanen. På samme måte som Primary Memorandum fokuserte på barnas kunnskap, erfaring og interesser, var 5-14 Curriculum Guidelines opptatt av å se på utdanning som et behov individene og samfunnet måtte få

tilfredsstilt. I 5-14 Curriculum Guidelines skulle utdanning fremme en utvikling av kunnskap, forståelse, praktiske ferdigheter, holdninger og verdier (Bryce & Humes, 2008, s.26).

Dokumentet *The structure and balance of the Curriculum 5-14* ble utgitt i 1993 (Clark & Munn, 1997, s. 39). Den skulle gi en oversikt over læreplanen, og skulle være til hjelp for skoler som var i innføringsfasen av læreplanen (Clark & Munn, 1997, s.40 ). Dokumentet ble revidert i år 2000, og skulle nå ta høyde for hva som ble sett som god praksis ut ifra de vilkårene som HMIe fremla. Fokuset var fremdeles på å utstyre barna med de nødvendige ferdigheter, kunnskaper, og holdninger som skulle lede til personlig suksess, produktiv arbeidskraft og aktivt medborgerskap. Lærerne ble oppfordret til å se læringen som en strukturert helhet, og det ble holdt fast ved Piaget sin teori om at læringen skjer på ulike stadier (Bryce & Humes, 2008, s. 26). Fokuset på Piaget sin stadieteori var sterkere enn i Primary Memorandum, og i læreplanen 5-14 Curriculum Guidelines ble det forventet at elevene skulle nå spesifikke mål på hvert trinn i Primary school frem til andre året på Secondary school. For å få elevene videre til neste nivå måtte lærerne teste elevenes prestasjoner i forhold til de gitte kriteriene (Bryce & Humes, 2008, s. 28).

Samtidig som de individuelle behovene ble ivaretatt så godt som mulig skulle utdanningen i tillegg ha som mål å bidra til en økonomisk utvikling i landet. Selve læreplanen 5-14 Curriculum Guidelines ble presentert som et sett av instruksjoner uten noen synlig filosofi utenom stadieteorien til Piaget. Det barnesentrerte synet eksisterte til en viss grad også i denne læreplanen, men det var et større fokus på konformitet. Årsaken til dette var den økonomiske situasjonen i landet, i tillegg til de lave prestasjonene elevene hadde oppnådd under Primary Memorandum (Bryce & Humes, 2008 s. 26).

I motsetning til Primary Memorandum som gikk imot de fastlagte timeplanene anbefalte man i 5-14 Curriculum Guidelines å ha et bestemt antall timer i hvert fag. Årsaken til dette var at en skulle beskytte de andre fagene utenom English Language og Mathematics, da det tidligere ble kritisert at disse andre fagene ble nedprioritert. Alle fagene ble derfor gitt en viss prosentandel. En prosentdel av timeplanen skulle stå til fri disposisjon for lærerne. Denne delen utgjorde 20 prosent, og kunne brukes til tverrfaglig arbeid blant annet (Bryce & Humes, 2008, s.27).

Konsekvensen av 5-14 Curriculum Guidelines, og den anbefalte tidsbruken ble at retningslinjene etterhvert ble betraktet som forpliktende restriksjoner og ble håndhevet i hele barneskolesektoren (Bryce & Humes, 2008, s. 27). Resultatet ble en mer fragmentert læreplan, hvor lærerne underviste i fristilte fag. Det generelle bildet var at undervisningen bar preg av å være konsentrert med mye fokus på måloppnåelse og resultater, og mindre fokus på barna sine tidligere erfaringer. Læreplanen hadde en mer rigid tidsbruk og struktur enn Primary Memorandum selv om kreativiteten i arbeidsmetodene skulle bli bevart (Bryce & Humes, 2008). På tross av den rigide tidsbruk og strukturen i skolen, hadde lærerne likevel frihet til å velge undervisningsmetoder, materiell og lærebøker. Skolene kunne også gjøre egne prioriteringer i samsvar med lokale forhold. Skottland hadde derfor en større lokal frihet for hver enkelt LA og hver enkelt skole (se kap. 5.2.).

Etter dette ble det mye diskusjon og drøfting omkring hvordan en ny læreplan skulle se ut. Resultatet av denne diskusjonen ble Curriculum for Excellence (Bryce & Humes, 2008). Læreplanen er så ny i Skottland at en ikke vet utfallet av planen. Siden den ikke var tatt i bruk på det tidspunktet PIRLS ble gjennomført i 2001 og 2006 vil jeg ikke ha fokus på denne læreplanen i min avhandling.

Proessen med å innføre 5-14 Curriculum Guidelines tok endel år, og var ikke på plass på alle områder før i 1999/2000. Jeg vil i det følgende se på utvalgte retningslinjer i 5-14 Curriculum Guidelines fra 1991 til 2000, med fokus på de retningslinjene som er av betydning for problemstillingen til min avhandling

#### ***6.1.1.1 English Language 5-14***

Det har blitt gitt ut flere dokumenter i dette faget, men jeg vil se nærmere på det første dokumentet som ble utgitt i 1991. Dokumentet skulle være til hjelp for rektorer og lærere i faget engelsk slik at de fikk en systematisk oversikt over undervisningen de tilbød ved skolene, og for å utvikle arbeidsprogrammer i faget utfra de retningslinjene som ble presentert i læreplanen (SOED, 1991, s. 1).

I den første delen av retningslinjene i engelsk språk fra 1991 ble språket fremmet som essensielt i barnas læring. Språket skulle gjøre det mulig for barna både å kommunisere

effektivt med andre, og å forstå egne og andres erfaringer, følelser og ideer slik at de ga mening. Videre ble det fremhevet at barnas førstespråk skulle tilegnes hjemme og i førskolen, og at skolene skulle bygge videre på det språklige grunnlaget og erfaringene barna hadde med seg. Elevenes hjemmespråk eller morsmål kunne være av forskjellig art. Noen ganger kunne det være en annen dialekt, mens andre ganger kunne det være et helt annet språk enn engelsk. I læreplanen ble det også lagt vekt på at ulike morsmål i skolen skulle gjenspeile ulikheten i lokalsamfunnet, og at en slik språkblanding ville virke positivt for undervisningen i klasserommet (SOED, 1991, s. 3). Elevenes førstespråk måtte derfor bli behandlet på en kyndig måte av lærerne slik at elevenes individuelle behov ble møtt (se kap.2.3.2 og 2.4). Lærerne skulle bidra til å øke elevenes selvfølelse ved å ha fokus på barnas førstespråk, og ved å gi elevene en positiv opplevelse av undervisningen (SOED, 1991, s. 3).

Kapittel 4 som omhandlet *Catering for the needs of individual pupils* hadde et eget underkapittel med navnet *Diversity of language and culture*. I dette kapitlet ble det tatt opp at unge skotter vokste opp i et samfunn der de var avhengig av hverandre, og der de kulturelle ulikhetene var store (SOED, 1991, s.59). Skolen burde derfor i følge læreplanen danne en etos, og produsere en læreplan som anerkjente andre språk enn engelsk. Dette kunne i sin tur føre til at elevene fikk glede av, og dro nytte av de ulike språkene og kulturene som eksisterte i lokalsamfunnet (SOED, 1991, s.59). Skolene skulle også fremme statusen til alle de ulike språkene som ble brukt i skolesamfunnet på signifikante måter. Læreplanen fremhevet betydningen av at elevene fikk bruke morsmålet sitt gjennom hele skolegangen, og at språkene i lokalsamfunnet ble verdsatt som en del av livet ved skolen (se kap.2.3.1). Det ble anbefalt at språkene ble vist frem på veggene i klasserommene og i skoleavisene. De forskjellige språkene i lokalsamfunnet skulle fremheves slik at elevene fikk tilfredsstilt sine behov og krav, og slik at skolens forhold til foreldrene ble styrket. Daglig bruk av ulike typer språk ville også føre til en økt interesse for språk generelt ifølge læreplanen (SOED, 1991, s. 59). Videre ble det understreket at barn med et annet morsmål enn engelsk burde få støtte til engelskspråklig undervisning fra en lærer i faget engelsk som andrespråk. En tospråklig lærer kunne også være med å hjelpe til i klasserommet, særlig på et tidlig stadium. Dersom man ikke hadde tilgang på en slik lærer kunne også tospråklige foreldre og andre voksne fra lokalsamfunnet hjelpe til i forhold til den muntlige delen, fortelling av historier og lesing. Språkstøtte kunne også bli gitt gjennom bruk av videoer, bøker, lydbøker og annet

læringsmateriell. I læreplanen ble det presisert at alle elevene burde øke sin respekt for, og forståelse for andre kulturer ved å lese litteratur som ga innsikt i ikke-europeiske verdier, og ulike levesett til forskjellige samfunn utenfor det moderne Storbritannia (SOED, 1991, s. 59).

### **6.1.1.2 Tilleggshefte til 5-14: *Languages for life- Bilingual pupils 5-14***

I tillegg til de fem ulike retningslinjene i 5-14 læreplanen, ble det også gitt ut et tilleggshefte som omhandlet språkopplæringen til minoritetsspråklige elever. Dette heftet fikk navnet: *Languages for life, bilingual pupils- 5-14*, og ble utgitt i 1994 av Scottish Consultative Council on the Curriculum. Heftet var en veiledning til skolene, og hadde som mål å gi barna selvtillit i forhold til egne ferdigheter i språk. Retningslinjene i heftet tok også opp hvordan ulikhet i språk kunne være en ressurs for alle elevene, fordi elevene da fikk erfare hva språk egentlig var, hvordan språk ble brukt, og hvordan språk kunne bidra til deres forståelse av verden. En slik bevisstgjøring ville bidra positivt til elevenes faglige og sosiale utvikling (se kap.2.4). Dette heftet inneholdt informasjon og anbefalinger som var interessant for alle lærere, uansett hvordan en klasse var språklig sammensatt (Scottish Consultative Council on the Curriculum, 1994, s. 5).

I innledningen til de nasjonale retningslinjene for English Language 5-14 ble det hevdet følgende:

Language is at the heart of children's learning. Through language they receive knowledge and acquire skills. Language enables children both to communicate with others effectively for a variety of purposes and to examine their own and others experiences, feelings and ideas giving them order and meaning...Children's earliest language is acquired in the home, and schools will build on that foundation. (Scottish Consultative Council on the Curriculum, 1994, s. 5).

Det er mange barn i Skottland som har et annet morsmål enn språket i skolen, alt i fra andre varianter av engelsk, gælisk, andre europeisk språk, arabisk, bengalsk, kantonesiske, panjabi, swahili eller urdu (se kap.4.2). Det er også sannsynlig at antall barn med et annet morsmål enn engelsk vil øke i den skotske skolen. Derfor må skolen bygge på det grunnlaget barna har når

de kommer på skolen, altså deres morsmål. Dette var anbefalinger for hvordan tospråklige elever burde bli behandlet i skolen, men ikke noe som skolene var pliktig til å følge. Som dette tilleggsheftet sier: “Although most schools do not have access to bilingual staff, there is still much that can be done to support children’s home languages with the help of parents, community and the children themselves” (Scottish Consultative Council on the Curriculum, 1994, s.13). I veiledningen ble det spesielt fremhevet at det første steget på veien var å få skolen, barnet og familien til å forstå betydningen av barnet sitt morsmål. Tiltak som kunne gjøres i skolens miljø ble også nevnt. Det kunne være å vise frem variasjonen av språk i lokalsamfunnet ved å henge opp bilder og plakater på skolen. Velkomstskilt på ulike språk var også en måte å presentere språkmangfoldet på. Et annet råd som ble nevnt var å få foreldre med annet morsmål enn engelsk til å hjelpe til i klasserommet og på biblioteket, slik at morsmålet deres kom til sin nytte. Å dele ut informasjon og nyheter på mange ulike språk var også en måte å vise at skolen er positiv til bruk av morsmål. For å hjelpe elever med et annet morsmål enn engelsk kunne et tiltak være å samle barn med samme morsmål i arbeidsgrupper slik at de kunne kommunisere på sitt morsmål. Et annet tiltak kunne være å tilby elevene bøker skrevet på ulike morsmål eller på to språk. Disse bøkene kunne være tilgjengelig i et lesehjørne inne i klasserommet og på biblioteket (se kap.2.4 og 2.3.1). Barna kunne også få tilbud om å studere morsmålet sitt i en ekstraklasse eller i undervisningstiden når elevene hadde perioder med “fritt valg” (free-choice periods) (Scottish Consultative Council on the Curriculum, 1994, s. 13).

Videre i dette veiledningsheftet for skolene var det laget en liste over muligheter for morsmålsutvikling i de fire fagene i læreplanen. I faget English Language ble det satt opp fem sentrale punkter for hvordan morsmålsundervisningen kunne innlemmes i undervisningen. Det ene forslaget var å invitere foreldre til timen for å fortelle historier på sitt morsmål til klassen. Deretter kunne elevene prøve å gjette seg til meningen med historien ved å se på bevegelser, uttrykk og bilder som historiefortelleren bruker (se kap.2.3.1 og 2.4).

Det andre tiltaket gikk ut på å få barn som var trygge på sitt morsmål til å skrive historier eller dikt til bruk i klasserommet. Minoritetsspråklige kunne også produsere bidrag på deres morsmål for skolen, klassen eller skoleavisen. Et tredje tiltak var å gi barna muligheten til å bruke sitt morsmål ved klassepresentasjoner, og et fjerde tiltak var å undersøke temaer som



hadde med språk å gjøre ved å bruke de språk-ressursene en hadde i klassen (se kap.2.3.1). Et eksempel kunne være å se på språkfamiliene, låning av ord og ordenes historie, bokstavoppbygging, skriftsystemer og kjente forfattere. Et siste tiltak innenfor faget språk kunne være å gi alle barn mulighet til å lære vanlige uttrykk på de språkene som er representert i lokalsamfunnet, og prøve dem ut (Scottish Consultative Council on the Curriculum, 1994, s.14).

I heftet blir det fremhevet betydningen av at barna får være tospråklig, og fortsette med å være tospråklig. De fordelene tospråklige har, og som blir fremhevet i heftet var: økt læring, kognitiv utvikling, økt selvfølelse og selvtillit rundt sin etnisitet, styrket forhold til familie og lokalsamfunn og utvidede muligheter innen utdanning, jobb og ellers i livet (se kap.2.3.1 og 2.4). Hovedprinsippene i en tospråklig opplæring skulle være: like muligheter og en utvikling av ferdigheter og talenter (Scottish Consultative Council on the Curriculum, 1994, s. 15). Fordelene for alle elevene (både minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever) sett under ett var at en tospråklig opplæring førte til økt selvtillit når det gjaldt ferdigheter i språk, i tillegg til at det bidro til en økning av språklig bevissthet blant elevene (se kap.2.3.1 og 2.4). En annen fordel var at et fokus på tospråklighet bidro i kampen mot rasisme og økte bevisstheten rundt kulturelle forskjeller. Det skulle også være med å bidra til en økt kommunikasjon mellom ulike kulturelle grupper. Fordelene som selve skolen og lærerne hadde av en tospråklig opplæring var at det førte til økt kunnskap om enkeltelever, og forholdet mellom elevene ble styrket. Det ville i sin tur føre til en anerkjennelse av elevenes familie som en ressurs. Tospråklighet ville også føre til at læreren ble mer oppmerksom på språklige og kulturelle forskjeller, noe som også ville være med på å styrke skolen som institusjon. Tospråklighet ville derfor bidra til at en fikk en multikulturell etos ved skolen (Scottish Consultative Council on the Curriculum, 1994, s.15).

I tilleggsheftet ble det konkludert med at en effektiv kommunikasjon mellom barn, barn og lærere, og mellom skolen, familien og lokalsamfunnet var helt nødvendig for å danne gode relasjoner. Effektiv kommunikasjon var i følge veiledningsheftet selve nøkkelen til en effektiv læring. Og for å oppnå dette var altså morsmålet sentralt. Den støtten elevene trengte for å utvikle det engelske språket åpnet øynene for de ulike kravene som ble stilt når det gjaldt språkbeherskelse i ulike aktiviteter. Denne “oppvåkningen” kunne stimulere skolen til å

innføre en fornyet språkpolitikk med et annet fokus, noe som ville være til fordel for alle barna (ibid, s. 26).

Tilleggsheftet *Languages for life- Bilingual Pupils 5-14* viser tydelig at en tospråklig opplæring er veien å gå, og denne tenkningen står sterkt blant pedagogene og utdanningsforskerne i Skottland. I heftet var det et sterkt fokus på den positive effekten som tospråklighet hadde både for skolen, elevene, lærerne, familien og lokalsamfunnet generelt (se kap.2.3.1, 2.4 og 2.5). Da det var lite fokus på minoritetsspråklige elever i retningslinjene til 5-14 Curriculum Guidelines, er det tydelig at det har meldt seg et behov for et eget hefte som omhandler dette. Den tar i stor grad opp det som er hovedessensen når det gjelder minoritetsspråklige elever og tospråklighet. Det er tydelig at det er ønskelig at elevene får mulighet til en tospråklig utvikling, og at lærerne og skolene ser hvilken ressurs minoritets elevene er. Selv om Skottland ikke har en egen del i selve læreplanen som går spesifikt på de minoritetsspråklige, gir likevel dette heftet en god veiledning for skoler som ønsker å bidra til en positiv språkutvikling for alle elevene ved skolen. I tillegg til at denne veiledningen fokuserer på hva minoritetsspråklige elever kan bidra med språklig sett, trekkes det også frem at elevene trenger å bli kjent med andre kulturer og religioner. Dette vil også være med å bidra positivt i arbeidet mot rasisme i samfunnet.

Tospråklig opplæring er i følge veiledningen både holdningsdannende og bevisstgjørende. Det er derfor lagt stor vekt på hvilken ressurs morsmålet er for både elevene selv og for samfunnet som helhet (se kap.2.1, 2.3.1, 2.4, 2.5). Samtidig må det pekes på at de minoritetsspråklige elevene i Skottland verken har eller hadde en lovfestet rett til morsmålsopplæring (se kap.5.7). Tilbudet de minoritetsspråklige elevene fikk i den skotske skolen da PIRLS- undersøkelsen ble gjennomført hadde sammenheng med skolens ressursbruk og prioriteringer, noe det også har i dagens skotske skole.

### ***6.1.1.3 Personal and social development***

Denne retningslinjen til 5-14 Curriculum Guidelines kom i 1993, og skulle være til hjelp for lærere i skolen og andre som fulgte barnas personlige og sosiale utvikling på barne- og ungdomstrinnet. En gruppe med representanter fra barnetrinnet, ungdomstrinnet og

spesialundervisning som ble kalt The Review and Development Group 5 fikk i oppgave å lage retningslinjer innen undervisning og læring i religiøs, sosial og moralsk utdanning for skotske elever i alderen 5-14 år. Etter hvert fant gruppen ut at det ble vanskelig å lage retningslinjer som inkluderte religiøs og moralsk utdanning i tillegg til personlig og sosial utvikling. Derfor fikk personlig og sosial utvikling egne retningslinjer (SOED, 1993b, s. 1).

Målet med den personlige og sosiale utviklingen skulle være å hjelpe elevene til å identifisere og evaluere egne og samfunnets verdier, og forstå hvordan disse verdiene virket inn på tanke og handling. I tillegg skulle elevene ta et større ansvar for sitt eget liv, og ha en positiv omtanke for andre og deres behov. Et annet mål var at elevene skulle bli i stand til å delta i samfunnet på en effektiv måte (SOED, 1993b, s.2).

Elevene skulle oppleve en personlig utvikling der de så på seg selv om unike individer. De skulle bli i stand til å identifisere egne verdier og holdninger, forstå ulike følelser og hvordan de skulle håndteres, og gjenkjenne at utviklingen av selvbevisstheten kunne føre til økt selvkontroll (ibid, s.3). Elevene skulle utvikle sin selvfølelse, og uttrykke positive tanker om seg selv og det de mestret. Det som også ble fremhevet var at elevene skulle utvikle seg til å bli positive til seg selv og deres sosiale og kulturelle bakgrunn (ibid, s.8). Når det gjaldt den sosiale utviklingen var det nødvendig at eleven lærte å vise respekt og toleranse overfor andre, også mot dem som hadde andre meninger enn eleven selv (ibid, s.10).

Disse retningslinjene var ment som en hjelp for dem som jobbet med barn fra 5-14 år, og skulle gjennomsyre hele læreplanen. Siden skolen har en spesiell innflytelse på den personlige og sosiale utviklingen til hver elev, var det behov for en skole som var varm, omsorgsfull og med en støttende atmosfære der alle individene forstod at de var verdsatt (elever, lærere og andre ansatte, foreldre). Denne atmosfæren skulle fremmes, og hver og en hadde noe de kunne bidra med. En skole med støttende atmosfære skulle ha en god kommunikasjon, elevene skulle bli sett på som individer, positive tilbakemeldinger skulle bli gitt, og alle oppfatninger som forekom blant skolens tilhørere skulle bli tatt hensyn til (ibid, s.2).

Det vi ser her er at 5-14 Curriculum Guidelines har et sterkt fokus på utviklingen av positive holdninger til andre mennesker uavhengig kulturell bakgrunn. Dette må jeg inkludere i avhandlingen da holdninger i skolesamfunnet og blant elever kan ha betydning for hvordan

elever presterer på skolen. Dersom minoritetsspråklige elever blir møtt med fordommer i skolen, vil sannsynligheten være større for mistriivsel. Dette kan få betydning for deres muligheter til å lære. Samtidig er 5-14 Curriculum Guidelines preget av mer struktur med et større fokus på testing enn før. Men målet med 5-14 Curriculum Guidelines er at en kan ha en skole som både har en støttende atmosfære, og som i tillegg stiller tydelige krav til elevene.

## 6.2 Læreplanutviklingen i Norge

Den norske læreplanutviklingen fra 1970- tallet til 2005 bærer preg av å være et resultat av de politiske vindene i Norge. Det pedagogiske læringssynet var påvirket av blant annet forskningen i USA, og John Dewey sin lære om oppdragelse til demokrati og om erfaringslæring eller *Learning by doing* (Hølleland, 2007 s. 48). Den norske læreplanen ble etter hvert påvirket i større grad av tradisjonell kunnskapsvektlegging (Engelsen, 2003 s. 53).

I 1974 kom mønsterplanen (M74) (ibid, s. 51), og rammeplanen ble dermed innført som læreplantype i Norge. Lærestoffet ble presentert i treårsbolker med veiledende progresjonsplaner for klassetrinnene. Fagplan og årsplan var ment som veiledende, og utvalg og fordeling av lærestoff var kun ment som forslag (ibid, s. 51). Rammeplanen skulle gi lærerne et større handlingsrom i valg av innhold enn det de foregående planene hadde gjort. Lærerne og skolene ble gitt frihet til å justere innhold og arbeidsmåter til lokale forhold og egne ønsker (ibid, s.52).

Men det skulle vise seg at M74 fungerte som en minstekravplan eller minimumsplan i praksis. Hindringsfaktorene for gjennomføringen av planen var blant annet eksamen, karakterer, for mye lærestoff, for liten tid, skolens struktur og foreldres forventninger til skolen og lærerne (ibid, s.53).

M74 omtalte ikke de språklige minoritetene med finskspråklig bakgrunn eller elever som hadde innvandrerforeldre med en annen språklig bakgrunn enn finsk og samisk. Det eneste som blir nevnt om elevgruppen språklige minoriteter er at faget «norsk som fremmedspråk» kunne være aktuelt. Dette faget ble i utgangspunktet tiltenkt samene i den norske skolen (Øzerk, 2006a, s. 47).

Den neste læreplanen som fikk navnet Mønsterplan av 1987 (M87) skulle gjøre skolen i bedre stand til å møte utfordringene i samfunnet. Økt mangfold og valgmuligheter i samfunnet skapte behov for større omsorg, tilhørighet og verdiforankring, og samfunnsutviklingen gjorde det nødvendig å gi barn og unge fremtidstro og fremtidshåp. (Engelsen, 2003, s.53).

### **6.2.1 Mønsterplanen av 1987 (M87)**

Mønsterplanen av 1987 ble tatt i bruk på alle skoletrinn fra og med skoleåret 1989/90 (Engelsen, 2003, s.55). Et av de bærende prinsippene i planen var tilpasset opplæring. Dette var en følge av lovendringen av skoleloven i 1975 der spesialscoleloven ble opphevet og integrert i grunnskoleloven (ibid, s.56).

Undervisningen i alle fag skulle bygge på prinsippet om tilpasset opplæring, og lærestoffet skulle bli tilpasset den enkelte elev både i art, mengde og vanskegrad. Elevenes opplevelse av tilhørighet og mestring både kulturelt og følelsesmessig ble vurdert som en forutsetning for at hver enkelt elev skulle kunne samarbeide og ta ansvar for å utvikle et godt læringsmiljø. Faginnholdet måtte omfatte emner og aktiviteter som ville gi alle elevene utfordringer og oppgaver som de hadde mulighet til å mestre (ibid).

M87 er kjent for å være den læreplanen som innførte det *lokale læreplanarbeidet* (ibid). Man ønsket en undervisning som var bedre tilpasset elevenes hverdag, og det nære miljøet. Lokalt læreplanarbeid og lokalt lærestoff ble knyttet sammen blant annet med den begrunnelsen at det lokale lærestoffet skulle gi elevene konkrete kunnskaper om deres eget miljø og derfor bidra til å styrke deres identitet (ibid).

M87 var det første læreplandokumentet som tok konsekvensen av at det eksisterte elever med minoritetsspråklig bakgrunn i grunnskolen i Norge (kvensk/finsktalende og andre språklige minoriteter med innvandrerbakgrunn) (Øzerk, 2006a, s.49). M87 har for det første et eget kapittel om språklige minoriteter i den generelle delen, i tillegg har den en egen fagplan for morsmålsfaget og en egen fagplan for norsk som andrespråk for språklige minoriteter (Øzerk, 2006a, s.50). For det andre har M87 funksjonell tospråklighet som målsetting for språklige minoriteters språkopplæring (se kap.2.1). M87-tenkningen førte til en styrket interesse for opplæringsmodeller som ble etablert under betegnelsen; tokulturelle klasser, språkstasjoner og

tolærerklasser på barnetrinnet. Fagplanene og målsettingen om funksjonell tospråklighet ga skolen signal om at dette skulle prioriteres, og de økonomiske rammene rundt gjennomføringen ble tatt på alvor. Dette resulterte derfor i en økt prioritering på dette området i skolen og en styrket inkludering av de språklige minoritetene (Øzerk, 2006a).

### **6.2.2 Læreplanverket for den 10 årige grunnskolen (L97)**

Høsten 1992 forelå H92, et høringsutkast til en ny felles læreplan for grunnskolen og den videregående skolen. Dette utkastet skapte debatt, og den endelige planen ble ikke fremmet før i april 1993 (L93) (Engelsen, 2003, s. 66). L93 fremsto som et kompromiss mellom de kunnskapsorienterte tilslutningene på den ene siden, og de barnesentrerte tilslutningene på den andre siden. Likevel var den førstnevnte tilslutning den sterkeste. L93 var et historisk dokument fordi man for første gang så to nivåer i utdanningssystemet i sammenheng. Grunnskole og videregående skole fikk nå en samlet plan. Grunnskolen ble i tillegg utvidet ved at seksåringene skulle starte i første klasse slik at grunnskoletiden ble utvidet til ti år (ibid, s. 67).

Årsaken til at en ønsket å ta fatt på en læreplanrevisjon var blant annet fordi de gjeldene læreplanene ikke var presise nok, i tillegg til at en var redd for at samfunnsutviklingen skulle forsterke de sosiale ulikhetene. En var også redd for at presset mot våre nasjonale verdier ble for stort, og at økningen av ungdomskulturer ville isolere de unge fra de voksnes verden (ibid, s.65). L93 erstattet fra høsten 1993 den generelle delen av M87. Fra og med skoleåret 1997/98 fikk grunnskolen en helt ny læreplan (L97). Den bestod ved siden av L93, av to hoveddeler: *Broen og Læreplaner for fag* (KUF, 1996). Fagplanene viste seg å være radikalt annerledes enn i M87. Planene hadde formuleringer som: ”Barna skal..” ”Elevene skal...”, og uttrykte klart hva som var forventet at elevene skulle lære (ibid, s.72).

### **6.2.2.1 Språklige minoriteter i L97**

L97 fortsatte en inkluderende diskurs overfor samene, noe som resulterte i utarbeidelsen av L97 *samisk*. Men når det gjaldt de språklige minoritetene skjedde det motsatte. I M-87 utgjorde kvensk- finsktalende barn og andre barn med innvandrerbakgrunn kategorien språklige minoriteter. I L-97 ble disse gruppene skilt fra hverandre slik at det ble opprettet en kategori av elever under betegnelsen elever med kvensk kultur/finsk språk. De andre språklige minoritetene ble ekskludert i læreplanen, og i reformene på 1990-tallet ble språklige minoriteter gjort usynlig. L97 talte derfor ikke minoritetenes sak, selv om den i prinsippet prøvde å ta parti med de svakstilte i samfunnet (Øzerk, 2006a, s. 57).

Da L97 ble innført i 1997 var det uten læreplanen for faget morsmål, og i norsk som andrespråk for språklige minoriteter (Øzerk, 2006b, s. 61). Opplæringsloven som kom i 1998 fikk store konsekvenser for de minoritetsspråklige elevene. I § 2-8 i Opplæringsloven ble det presisert at departementet skulle gi forskrifter om plikt for kommunene til å gi særlig opplæring i norsk for elever fra språklige minoriteter. Denne plikten om opplæring førte til at det i 1998 ble innført en egen læreplan i norsk som andrespråk for språklige minoriteter (Øzerk, 2006b, s. 61). Læreplanen i norsk som andrespråk var gjeldene fra skoleåret 1998-1999.

Når det gjaldt morsmål ble denne prosessen lengre. I rundskrivet F-033-99 fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, ble det hevdet at skoleåret 1999-2000 ville bli et overgangsår der alle ordningene ennå ikke ville være på plass. Det ble her presisert at det ville bli utarbeidet en læreplan for morsmålsopplæring på barnetrinnet, og for språklig fordypning i morsmål som tilvalg på ungdomstrinnet. Læreplanene ville bli ferdigstilt til skoleåret 2000/2001. Dette skulle innebære at språklige minoriteter på alle klassetrinn fortsatt skulle benytte seg av *Mønsterplan for grunnskolen (M87)* for faget morsmål. Departementet tok også sikte på å ferdigstille en veiledning for opplæringen for språklige minoriteter til skoleåret 2000/01 (Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet, 01.01.1999). Men denne veiledningen ble ikke utgitt før i 2003 (UFD, 2003). Verken læreplanen i norsk som andrespråk eller læreplan i morsmål videreførte M87 sine pedagogiske ideer eller en målsetting om funksjonell tospråklighet for de minoritetsspråklige elevene (Øzerk, 2007,

s.95). Landet gikk derfor offisielt bort fra målsettingen om funksjonell tospråklighet for språklige minoriteter da disse læreplanene trådte i kraft (Øzerk, 2006b, s.61).

Den nye politikken konsentrerte seg om å satse på en praksis der minoritetsspråklige elever skulle lære seg norsk så fort som mulig, slik at de kunne følge opplæringen på norsk og fungere best mulig i det norske samfunnet. De språklige minoritetene var i ferd med å miste tilbudet om morsmålsopplæring og muligheten for en tospråklig utvikling. Dette førte til at det oppstod en omfattende samfunnsdebatt som resulterte i at det ble utarbeidet to stortingsmeldinger; Stortingsmelding nr.17 (1996-1997) *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*, og Stortingsmelding nr. 25 (1998-1999): *Morsmålsopplæring i grunnskolen*. Begge disse to kom etter at L97 var gitt ut. Dette var sentrale dokumenter, men det utdanningspolitiske resultatet var ikke så godt som en kunne ønske seg (Øzerk, 2007, s.94).

1990-årenes endrete utdanningspolitikk overfor minoritetsspråklige elever har ekskludert, marginalisert og stigmatisert minoritetenes morsmål både som fag og opplæringspråk. Det som kjennetegner den praksisen som ble gjort overfor språklige minoriteter og opplæringstilbudet som bygget på Opplæringsloven § 2.8 var at eleven for det første måtte være svak i norsk for å få tilbud om opplæring i morsmålet sitt, og funksjonelt tospråklige elever hadde ikke krav på opplæring i morsmål (KUF, 1998b). Eleven måtte først stemples som svak i norsk før en kunne bli tilbudt morsmålsopplæring. Den dagen eleven behersket norsk til en viss grad, hadde ikke eleven lenger krav på morsmålsopplæring (Øzerk, 2006b, s. 62).

Prinsippet om at morsmålet kun skulle brukes som et verktøy fram til de minoritetsspråklige elevene behersket norsk ble hovedpraksisen for statens og kommunens politikk overfor de språklige minoritetene i grunnskolen helt fram til 2004 (Øzerk, 2007, s. 95). I 2005 kom Utdanningsdirektoratet med et rundskriv som erstattet de gjeldende. I rundskrivet gjorde direktoratet *kartlegging* og *enkeltvedtak* til to praksiser når det gjaldt opplæringen av minoriteter. Dette vil jeg ikke gå videre inn på da det ikke er relevant i denne avhandlingen som tar utgangspunkt i presentasjonsnivået da PIRLS 2001 og 2006-undersøkelsen ble gjennomført. Rundskrivene fra 2005 har nok ikke gitt utslag på de resultatene vi fikk på PIRLS undersøkelsene i 2006.



### **6.2.2.2 Generell del av læreplanen**

I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (KUF, 1996) sin generelle del var det først og fremst i beskrivelsen av det meningssøkende mennesket at det kort ble gjort rede for Norges flerkulturelle grunnlag. Her ble det foretatt en gruppeinndeling basert på elevenes landbakgrunn ved at en skilte mellom etniske norske elever og ”de andre”, dvs. elever fra ”språklige og kulturelle minoriteter” eller fra ”minoritetsgrupper” (Børhaug, 2008, s.161). En slik oppdeling av skolesamfunnet hvor det ble dannet et skille mellom urbefolkning, nasjonale minoriteter, innvandrere og etniske nordmenn kunne medføre en sterk grad av kategorisering der hver gruppe hadde visse rettigheter. I skolen ville da de etniske minoritetene representere utgruppen, de fremmede og de andre, mens inngruppen ville bestå av etniske nordmenn og nasjonale minoriteter (Børhaug, 2008).

I læreplanen ble det lagt vekt på at elevene skulle lære å handle moralsk, utvikle karakterstyrke, og begrunne egne valg. Læreplanverkets generelle del ble avsluttet slik: ”Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling” (KUF, 1996, s. 42). Dette individperspektivet var lite til stede når det gjaldt synet på det flerkulturelle samfunn i læreplanverkets generelle del.

Læreplanen viste likevel at enkelte formuleringer hadde et visst fokus på de språklige minoritetene. Blant annet hadde læreplanen formuleringen: ”Synet på menneskenes likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvide friheten til å tro, tenke, tale og handle uten skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon” (KUF, 1996, s. 19). En annen formulering var: ”Utdanning må formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir” (KUF, 1996, s. 19). Når det gjelder oppdragelse og fordommer ble det hevdet: ”Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulikt levesett”. (KUF, 1996, s. 20). Om enhetsskolen ble det i den generelle delen videre hevdet: ”Einskapsskolen skal fremme alle grupper...einskapsskolen skal gjøre sitt til at elevane utviklar evna til å lære, vere og verke saman. Det gjer at skulen er med på å jamne ut sosial ulikskap og skape samkjensle mellom

grupper. I eit fleirkulturelt samfunn skal opplæringa fremje likestilling mellom elevar med ulike bakgrunn og motverke diskriminerande holdningar” (KUF, 1996, s. 56).

Om minoriteter og enhetsskolen ble det hevdet følgende: ”Dei breie og allmenndannande måla for grunnskulen generelt, er og grunnlaget for opplæringa for elevar frå språklege minoritetar. Opplæringa skal gjere sitt til at elevane kan delta i samfunnet som likeverdige og aktive medlemmer. Ho skal vere med og stimulere språkutviklinga til elevane ut frå dei føresetnadene kvar enkelt har” (KUF, 1996, s. 60).

L97 hadde i tillegg en del formuleringer angående tilpasset opplæring som også er vesentlig å ta med her: ”Individuell tilpasning er nødvendig for at alle elevar skal få eit likeverdig tilbod. Det krev at alle sidene ved opplæringa- lærestoff, arbeidsmåter, organisering og læremidler- blir lagde til rette med tanke på de ulike førsetnadene elevane har” (KUF, 1996, s. 58). Om tilpasset opplæring og inkludering ble det presisert: ”Grunnskolen som fellesskap skal vere inkluderande. Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte” (KUF, 1996, s.58).

Formuleringene i den generelle delen til L97 viste at den var i tråd med enhetsskoletenkningen, likhetsideologien i utdanningssystemet og det forskningsbaserte pedagogiske kunnskapsforrådet i landet vårt (Øzerk, 2003, s. 59). Samtidig hadde ikke de offentlige læreplanfestede prinsippene og gode intensjonene til L97 blitt gjennomført i praksis når det gjaldt de minoritetsspråklige elevene, da de samtidig fikk fjernet målsettingen om funksjonell tospråklighet. En kan derfor ikke si at L97 hadde en presis minoritetsrettet pedagogisk diskurs (Øzerk 2003, s. 59).

### **6.2.2.3 Læreplan for fag**

I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen som ble utgitt i 1996 av Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet bestod fagene på barnetrinnet av: kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering, norsk, matematikk, samfunnsfag, kunst og håndverk, natur- og miljøfag, engelsk, musikk, heimkunnskap, kroppsøving og tilvalgsfag. I tillegg ble det satt av timer til frie aktiviteter. Det ble presisert i læreplanen at hovedarbeidsformen skulle være

*Temaorganisert opplæring*, og minst 60 prosent av den samlede tiden på småskoletrinnet skulle være organisert slik (særlig de to første skoleårene) (KUF, 1996, s. 17). På mellomtrinnet måtte det settes av tid til både faglig og tverrfaglig opplæring. Samtidig som fagene ble mer synlige, skulle temaorganisert opplæring videreføres, og elevene skulle få brukt prosjektarbeidsformen. Minst 30 prosent av tiden skulle brukes til tema og prosjektarbeid. Elevene hadde mulighet til å begynne med tilvalgsfag innenfor *Skolens og elevenes valg*. Tilvalgsfag skulle innbefatte enten Tilvalgs språk (tilbud om å lære tysk, fransk eller andre språk) eller elevene kunne velge Tilvalg språklig fordyping (norsk fordyping, engelsk fordyping eller tegnspråk fordyping). Det tredje alternativet var Tilvalg i praktisk prosjektarbeid (KUF, 1996, s. 16-18). Organiseringen av undervisningen medførte altså et sterkt fokus på tema og prosjektarbeid hvor det ble fastsatt en prosent. Denne utviklingen var ikke i minoritetsspråklige elevers favør, da forskning viser at tema og prosjektarbeid ikke nødvendigvis er en gunstig arbeidsform for minoritetsspråklige elever.

Forskning gjort av Kamil Øzerk (2003) har vist at minoritetsspråklige elever ikke alltid har et stort faglig utbytte av prosjekt- og temabasert undervisning. Øzerk hevdet at det ikke hadde noen hensikt å satse på aktivitetsorientert opplæring dersom klassen hadde en svak vektlegging på skolefaglig læringstid, og læreren hadde en svak lærestofforientering (Øzerk, 2003, s. 250). En aktivitetsorientert undervisning ville kun få betydning for læringsutbytte til de minoritetsspråklige elevene dersom opplæringen hadde en middels eller sterk grad av lærestofforientert undervisning. Øzerk hevder også at den temaorganiserte undervisningen var fordelaktig for halvparten av de minoritetsspråklige elevene i utvalget, men at undervisningen ikke fungerte for elevene som var morsmålsdominante (Øzerk, 2003).

Denne undervisningsformen kunne derimot trekke inn elevenes erfaringer i større grad, om skolen åpnet opp for dette, i tillegg ville det være rom for mer aktivitet og språklig praktisering.

#### **6.2.2.4 Norsk i L97**

I fagplanen i norsk i L97 ble ikke de språklige minoritetene inkludert. Årsaken til dette var nok at en egen læreplan i norsk som andrespråk snart skulle bli utgitt. Samtidig er denne

fagplanen preget av et sterkt fokus på nasjonal litteratur og kultur, noe som kan oppleves som fremmedgjørende for minoritetsspråklige elever. Minoritetsspråklige elever som fra før strever med den språklige delen vil streve enda mer når innholdet i det de skal lære er så fremmed for dem. De skal ikke bare lære seg språket, men de skal også forstå den nasjonale kulturen. Læreplanen skulle være et samlende nasjonalt dokument, og skulle virke identitetsbevarende for landet vårt. Dette kan medføre en grupperangering der de som forstår hva nasjonalskattene betyr er innenfor, mens de som er født utenfor Norge og ikke har denne kunnskapen vil være utenfor.

#### **6.2.2.5 Læreplan i norsk som andrespråk**

*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen: Norsk som andrespråk for språklige minoriteter* (KUF, 1998a) skulle gjelde for skoleåret 1998-99. Denne læreplanen som skulle gjelde fra 1. trinn til 10 trinn bestod kun av 29 sider, og er lite detaljert. Læreplanen i norsk som andrespråk la vekt på at språk skulle utvikles i samhandling med andre (KUF, 1998a, s.8). Gjennom arbeid med litteratur skulle opplæringen gi elevene opplevelser, kunnskap og forståelse av egen og andres kultur. Angående arbeidsmåtene i faget så skulle de samlet sett bidra til å fremme elevenes lærelyst, og kreativitet gjennom en aktiv deltakelse. I arbeid med norsk som andrespråk ble det presisert at en skulle dra nytte av det at elevene vokste opp med kjennskap til to kulturer og to språk. Gjennom varierte arbeidsmåter skulle de bli kjent med de referanserammene for forståelse og fortolkning som preget norsk kultur. Innholdet i opplæringen skulle i tillegg bidra til å ta vare på elevenes egen kultur og erfaringer som minoritet i Norge (KUF, 1998a, s.8-9).

Denne delen av innledningen til læreplanen i norsk som andrespråk viser at planen absolutt var i tråd med enhetsskoletenkningen og likhetsideologien i utdanningssystemet vårt i Norge. Samtidig kan planen være vanskelig å gjennomføre i praksis dersom en ser på avsnittet: ”For elever som får den grunnleggende lese- og skriveopplæringen på morsmålet, må lærerne i morsmål og norsk som andrespråk samarbeide om innhold, tilrettelegging og progresjon i opplæringen” (KUF, 1998a, s. 10).

Årsaken til at dette kan oppfattes som vanskelig å gjennomføre er blant annet at læreplanen i morsmål ikke var gitt ut på dette tidspunktet. Den ble nemlig ikke utgitt før i 2002. Fra 1998 til 2002 skulle M87 sin plan for morsmål være den gjeldende planen. Da M87 sin morsmålsplan ble skrevet lenge før læreplanen i norsk som andrespråk kunne en samkjøring mellom disse to planene føre til en del utfordringer. En annen utfordring ved samarbeid mellom morsmålslærer og lærer i norsk som andrespråk var at morsmålslærere ofte hadde en arbeidsdag preget av mye reising til og fra skoler. Samtidig er det positivt at det i læreplanen blir fremmet ønske om et tettere samarbeid mellom lærerne i faget morsmål og i faget norsk som andrespråk.

Læreplanen i norsk som andrespråk viser til forskning gjort på feltet. Det blir blant annet fremmet at elevene må få kjennskap til sin egen identitet og sitt eget språk både på biblioteket og på veggene i klasserommet. Det blir også fremhevet at den første lese- og skriveopplæringen skal foregå på det språket elevene behersker best, og elever på 1.trinn har mulighet til å få den første lese og skriveopplæringen på morsmålet. Læreplanen i norsk som andrespråk er også utformet slik at selve lese- og skriveopplæringen kan foregå på morsmålet først, men bare når elevene går på småskoletrinnet (KUF, 1998a, s. 8).

Selv om læreplanen i norsk som andrespråk hadde gode intensjoner, skulle det vise seg at denne ble vanskelig å realisere. Årsaken til dette var de lovendringene som kom i etterkant. Forskriften til opplæringsloven som kom i år 2000 fikk store konsekvenser for minoritetsspråklige elever (se kap.5.6). Lærerne skulle følge læreplanen, men nå skulle ikke morsmålet lenger være et fag som kunne virke identitetsbyggende for elevene. Morsmålsopplæringen, den tospråklige fagopplæringen og den særskilte norskopplæringen skulle kun bli gitt frem til eleven hadde tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den vanlige opplæringen. Den politikken og de konsekvensene lovendringene fikk for minoritetsspråklige elever gjør at en kan snakke om en ”språkdrukningsmodell” i Norge (se kap.2.3.2). Dette kan man også si om Skottland. Dermed har både Norge og Skottland til dels valgt å ignorere forskningen innenfor tospråklighet hvor betydningen av morsmålsopplæringen for utviklingen av andrespråket blir vektlagt.

### **6.2.2.6 Veiledning til L97: Tospråklig opplæring for språklig minoriteter i grunnskolen**

Denne veiledningen ble utgitt av Utdannings- og forskningsdepartementet i 2003. Heftet skulle være med å realisere læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Den skulle gi ideer, eksempler og peke på muligheter for oppfølging av læreplanverket i det praktiske arbeidet (UFD, 2003, s. 5). Målgruppen for veiledningen var primært det pedagogiske personalet i skolen (ibid, s. 7).

Tilleggsheftet til 5-14 Curriculum Guidelines og veiledningsheftet til L97 har derfor ulike målsettinger. Tilleggsheftet til 5-14 Curriculum Guidelines hadde som hovedmål å gi barna selvtillit i forhold til egne ferdigheter i språk. Språkmangfoldet skulle bli sett på som en ressurs for alle elevene ved at elevene ble kjent med ulike språk og hvordan språkene ble brukt. En økt forståelse for ulike språk ville føre til at elevene fikk mer kunnskap om andre land (Scottish Consultative Council on the Curriculum, 1994, s.5).

I forhold til organisering av undervisningen blir det anbefalt at norskopplæringen foregår ute i en liten gruppe, dette gjelder også morsmålsundervisningen, og målsetting er at minoritetsspråklige elever skal ha de samme mulighetene som majoritets elevene for å klare skolegangen (UFD, 2003, s. 19). Det blir presisert at elever som *har* tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge og ha utbytte av den vanlige opplæringen i skolen, ikke er en målgruppe for tospråklig opplæring (UFD, 2003, s.17). Morsmålet skal være et redskap for begrepsutvikling og kunnskapstilegnelse for innlæring av norsk. Det blir også nevnt forsiktig at morsmålsopplæringen kan støtte identitetsutviklingen og den kognitive utviklingen (UFD, 2003, s.19), uten at dette blir utdypet noe videre.

Videre omhandler veiledningen ansvaret til morsmålslærer, klassestyrer, andrespråklærer, skoleledelse og kommunens funksjon og arbeidsoppgaver (UFD, 2003, kap.3). Forskjellen mellom denne veiledningen og tilleggsheftet til 5-14 Curriculum Guidelines er at veiledningen til L97 i større grad ser på minoritetsspråklige elever som et ”problem” som må

løses av alle parter, i stedet for at minoritetsspråklige blir fremmet som en ressurs som i tilleggshæftet til den skotske læreplanen.

Veiledningen til L97 gir også eksempler på tospråklig temaarbeid for småskoletrinnet (UFD, 2003, s. 61). Felles for målsettingen i disse eksemplene er at det er selvtilliten i det ”nye” språket som skal styrkes (UFD, 2003, s. 88-89). Det blir blant annet hevdet at morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring bør være en naturlig del av skolens virksomhet, uten at det ”kommer i veien for” annen aktivitet og utenfor ordinær virksomhet (UFD, 2003, s. 89). Dermed kan en si at anbefalingen er at opplæringen av minoritetsspråklige elever foregår ute av klasserommet, i motsetning til opplæringen i Skottland som foregår inne i klassen.

Veiledningen er meget tettskrevet, med svært lite bruk av bilder og farger. Den er tung å lese, og virker lite interessant i sin fremtoning. Tilleggsdokumentet til 5-14 Curriculum Guidelines er mer positiv ladet med farger og bilder. Veiledningen er heller ikke lett tilgjengelig, da den ikke er en nettressurs, men må leses ved Nasjonalbiblioteket. Dette kan ha betydning for om lærerne bruker veiledningen aktivt eller ikke.

I veiledningsheftet til L97 får vi ikke en innføring i sentral forskning om tospråklighet. Morsmålets betydning blir beskrevet, men ikke like inngående som i tilleggshæftet til 5.14 Curriculum Guidelines. I tilleggshæftet fra Skottland blir morsmålet nærmest hyllet, og det å være tospråklig blir sett som en enorm ressurs for alle elevene. Veiledningsheftet til L97 har ett mer nedtonet språk, og er mer forsiktig med bruken av adjektivene. Hæftet er svært instrumentell og streng i formen.

### **6.3 Sammenligning av den skotske og den norske læreplanen**

For å foreta en sammenligning av to land sine læreplaner er det nødvendig å foreta en avgrensning der en konsentrerer seg om de områdene som er sammenlignbare og sentrale i forhold til å finne svar på problemstillingen. De temaene jeg ønsker å fokusere på i forhold til

læreplan er i korte trekk: læreplanen og tospråklighet, holdninger, arbeidsmåter og tidsbruk, detaljstyring/frihet.

Jeg vil derfor dele sammenligningskapitlet inn i fem deler. Jeg ønsker å sammenligne læreplanen i de to landene ved å se på: 1)Hvilken mulighet gir læreplanen for utvikling av kompetanse i andrespråket? 2)Holdningene til tospråklighet og minoritetsspråklige elever som kommer til uttrykk i læreplanene, 3)Synet på egen kultur og holdninger til det flerkulturelle samfunn uttrykt i læreplanene, 4)Arbeidsmåter og tidsbruk i skolen, uttrykt i læreplanene. 5) Detaljstyring eller lokal frihet i læreplanene?

### **6.3.1 Hvilken mulighet gir læreplanen for utvikling av kompetanse i andrespråket?**

I Skottland har det aldri vært et mål at elevene skal bli funksjonelt tospråklige, likevel klarer de seg bedre i lesing på andrespråket utfra det PIRLS sine undersøkelser viser. I Norge er det i dag heller ikke et mål om at elevene skal bli funksjonelt tospråklige, selv om det var målet i M87. Dette målet forsvant da L97 ble innført, og Opplæringsloven kom i 1998 (se kap.6.2.2.1). På den måten kan vi si at verken Skottland eller Norge gir de minoritetsspråklige elevene gode muligheter til å utvikle kompetanse på andrespråket. Begge landenes praksis kan føre til at minoritetsspråklige elever opplever undervisningen som «språkdrukning» (se kap.2.3.2). I Norge blir morsmålet kun sett på som en redskap for å bli god i norsk, og ikke som en verdi i seg selv. I Skottland er morsmålsopplæring noe som elevene ikke har rett på i skolen, men samtidig blir det anbefalt å gjøre en rekke tiltak for å forbedre språkopplæringen.

Dermed kan en si at Norge på papiret har et bedre tilbud til de minoritetsspråklige elevene enn minoritetsspråklige elever i Skottland, men at tilbudet i praksis kanskje ikke er så forskjellig i de to landene. Det kan derfor være interessant å se på hvorvidt andre forhold enn målsettingen om funksjonell tospråklighet kan ha betydning for å lære andrespråket. Kan det være at hele samfunnet i Skottland generelt er mer positiv til mennesker med annen kulturbakgrunn enn den skotske? Da læreplaner er politiske dokument som gir uttrykk for det rådende synet i



landet vil det være stor sannsynlighet for at holdningene uttrykt i læreplanen gjenspeiler holdningene i samfunnet og omvendt (se kap.3.3.2).

### **6.3.2 Holdninger til tospråklighet og minoritetsspråklige elever**

I Skottland har det ikke vært en målsetting om funksjonell tospråklighet eller en lovfestet rett til morsmålsopplæring og engelsk som andrespråk. Det foreligger ikke en egen læreplan i morsmål og engelsk i Skottland. Norge og Skottland er derfor ulike på dette området. Men på tross av at Norge tilsynelatende har et sterkere fokus på minoritetene ved at de har egen læreplan i norsk som andrespråk og morsmål, presterer de minoritetsspråklige elevene i Skottland det bedre når det gjelder lesing på andrespråket enn minoritetsspråklige elever i Norge.

I Norge skjedde det en lovendring når det gjaldt morsmålsopplæringen til de minoritetsspråklige elevene. Da den nye opplæringsloven kom i 1998 ble det innført plikt for kommunene om å gi særskilt norskopplæring til språklige minoriteter. Denne plikten førte til at det ble utviklet læreplan i norsk som andrespråk og i morsmål. Men med disse nye læreplanene og den nye opplæringsloven forsvant målet om funksjonell tospråklighet, noe som fikk store konsekvenser for morsmålsundervisningen. Morsmålsopplæringen skulle ikke lenger være et mål i seg selv, men kun være et redskap for å oppnå tilstrekkelige norskerfardigheter (se kap.6.2.2.1). Dette viser en klar holdningsendring til tospråklighet i Norge.

I 5-14 Curriculum Guidelines var de tre retningslinjene: English Language 5-14, Languages for life- Bilingual Pupils 5-14 (tilleggshefte) og Personal and social development positiv til tospråklighet og minoritetsspråklige elever (se kap.6.1.1.1, 6.1.1.2 og 6.1.1.3). De positive holdningene kom blant annet frem i Tilleggsheftet til 5-14 Curriculum Guidelines som omhandlet minoritetsspråklige elever. Her fikk man en detaljert beskrivelse av selve tospråklighetsutviklingen, og ulike modeller for tospråklighet. Den forklarte hva det ville si å lære et nytt språk, og viktigheten av å bruke morsmålet som basis for innlæringen. I tilleggsheftet ble det presisert at ulikhet i språk skulle være en ressurs for alle elevene fordi elevene fikk erfare hvordan ulike språk ble brukt, og hvordan språk kunne være med å bidra

til en bedre forståelse av verden. Morsmålet skulle bli sett på som nyttig for alle elevene, og derfor kunne foreldre med et annet morsmål hjelpe til i klasserommet og på biblioteket for å fremme språket. I tilleggsheftet var det et sterkt fokus på metodebruk og hvordan en praktisk kunne legge til rette for holdningsskapende arbeid i skolen. Fordelene barna hadde ved å være tospråklig ble viet stor plass. Her ble det presisert at tospråklighet bidro i kampen mot rasisme og kulturelle forskjeller (Scottish Consultative Council on the Curriculum, 1994, s. 15). Den tospråklige opplæringen ble fremhevet som holdningsdannende og bevisstgjørende, og morsmålet ble sett på som en ressurs for alle elevene og samfunnet i sin helhet.

Det er ikke bare i tilleggsheftet til 5-14 Curriculum Guidelines at holdningene i forhold til minoritetsspråklige elever og tospråklighet ble belyst. I retningslinjen: English Language 5-14 ble det blant annet presisert at læreplanen skulle anerkjenne andre språk enn engelsk fordi det kunne føre til at elevene fikk glede og nytte av forskjellige språk i lokalsamfunnet. Ulike morsmål skulle gjenspeile ulikheten i lokalsamfunnet og bidra positivt i undervisningen. I tillegg ble det vektlagt at alle elevene skulle lese litteratur som ga innsikt i ikke-europeiske verdier, og ulike levesett utenfor Storbritannia. En slik vektlegging ville føre til økt respekt og forståelse for andre kulturer. I en annen retningslinje: Personal and Social Development ble det fremhevet at elevene skulle lære å verdsette seg selv, og vise respekt og toleranse overfor andre. Skolen skulle skape en støttende atmosfære for elevene, og bidra til at elevene fikk et positivt forhold til seg selv og sin sosiale og kulturelle bakgrunn.

En slik vektlegging på holdninger i forhold til minoritetsspråklige elever og tospråklighet er lite fremtredende i L97 sammenlignet med disse utvalgte retningslinjene i den skotske læreplanen. I den generelle delen til L97 er det lite fokus på minoritetsspråklige elever, og selv om målet for opplæringen skulle være å realisere seg selv slik at det gagnet fellesskapet, blir dette litt vanskelig for de minoritetsspråklige elevene i og med at de er fratatt muligheten for å utvikle en funksjonell tospråklighet i skolen. Selv om Norge ga minoritetsspråklige elever flere rettigheter enn Skottland, viste ikke den norske læreplanen en positiv holdning til minoritetsspråklige og det flerkulturelle samfunn. Læreplanen i norsk som andrespråk fremstod som meget kortfattet, og la liten vekt på å se minoritetsspråklige elever som en ressurs for skolen. Samtidig ble det sett som noe viktig at elevene fikk kjennskap til egen kultur og identitet, og at den første lese og skriveopplæringen skulle foregå på det språket som

eleven behersket best. Men det som ble fremhevet som det viktigste var at elevene ble kjent med referanserammene for forståelse av den norske kulturen. Fokuset på at eleven skulle utvikle og ta vare på sin egen identitet stod dermed ikke like sterkt som det gjorde i tilleggshftet til den skotske læreplanen.

Veiledningen til tospråklig opplæring i L97 som kom fem år etter læreplanen i norsk som andrespråk, viste seg å være mer detaljert i forhold til mål, innhold og organisering av opplæringen. I dette dokumentet kan en se en positiv utvikling i forhold til synet på tospråklighet, men fremdeles blir morsmål sett på som et redskap for å lære norsk. Da dette dokumentet ikke ble utgitt før i 2003 vil effekten av den ikke komme før i PISA og PIRLS 2006. I og med at prestasjonsgapet har økt fra 2001 til 2006 har veiledningen dermed ikke hatt en positiv innvirkning på resultatene.

På den annen side har Skottland flere dokumenter som kan vise til positive holdninger til tospråklighet, ikke bare ett slik som Norge har. Dermed kan det se ut til at et veiledningshefte alene ikke kan føre til en holdningsendring i forhold til tospråklighet i skolen, men at dokumentene i sin helhet må representere gode holdninger.

I følge Øzerk (2003) ble de språklige minoritetene i stor grad oversett i læreplanen L97 fordi målsettingen om funksjonell tospråklighet og en eksplisitt inkluderende ressurs overfor språklige minoriteter var fraværende. På bakgrunn av Øzerks (2003) sine observasjoner syntes L97-skolens opplæring å finne sted etter en førstespråksmodell for de norsktalende elevene, men etter en andrespråksmodell overfor de minoritetsspråklige elevene. For et klart flertall av de minoritetsspråklige elevene virket andrespråksmodellen som språkdrukning (se kap.2.3.2).

### **6.3.3 Synet på egen kultur og holdninger til det flerkulturelle samfunn**

L97 har et gjennomgående nasjonalistisk preg, både i den generelle delen av læreplanen, og i læreplanen for norsk som andrespråk (KUF, 1996, 1998). Man får ikke den samme nasjonalistiske følelsen av å lese 5-14 Curriculum Guidelines (SOED, 1993).

Selv om L97 også tar opp verdien av at elevene lærer om andre religioner, livssyn og det globale samfunnet (se kap.6.2.2.2), bærer likevel 5-14 Curriculum Guidelines preg av å være

mindre nasjonalistisk (se kap.6.1.1.1, 6.1.1.2). I 5-14 Curriculum Guidelines blir det i større grad poengtert hvor viktig det er at vi har kunnskap om de ulike identitetene vi møter i samfunnet, og hvordan vi kan lære å leve sammen i et multikulturelt samfunn (SOED, 1993). L97 viser både med sin bilde- og språkbruk et klart skille mellom ”oss” og ”dem” når det gjelder nordmenn og innvandrere (KUF, 1996). I 5-14 Curriculum Guidelines får man en sterkere følelse av at alle er samlet, uansett kultur og religion. Det skal ikke være et klart skille mellom ”oss” skotter og ”de” innvandrerne. Selv om Skottland har en sterk nasjonal identitet på samme måte som Norge, viser de likevel en stor grad av sjenerøsitet overfor alle mennesker i denne planen. De ser på landet sitt som en sammensetning av mange kulturer, og at innvandrerne er innlemmet i den skotske kulturen (SOED, 1993). I L97 blir det viet stor plass til «det norske», og lite til det globale samfunnet (KUF, 1996).

Dette har Frederique Børhaug (2008) belyst i sin doktorgradsavhandling: *Skolen mot rasisme, en sammenligning av antirasistiske verdier i fransk og norsk læreplandiskurs*. Her belyser Børhaug (2008, s.153) blant annet at i den generelle delen i læreplanen ligger hovedvekten på den norske kulturarven. Selv om det i L97 blir hevdet at menneskehetens kulturarv er et hovedanliggende, er likevel hovedvekten på den norske kulturelle rammen, noe som blir understreket av de mange referansene fra den norske/nordiske kulturarven. Børhaug hevder at de fleste kunstneriske referanser er fra Norge, og formuleringer om den norske kulturarven er entydig positiv med liten oppmerksomhet rettet mot verdikonflikter (2008, s. 153). Det som er felles blir viet stor oppmerksomhet: *vår felles kulturarv, våre tradisjoner, vår kulturarv osv.* (KUF, 1996, s. 19).

Børhaug (2008, s.154) hevder at i omtalen av den norske kulturen vises det til det homogene Norge, og indre forskjeller nedtones til fordel for ytre gruppeforskjeller der andre kulturer blir beskrevet gjennom sin felles annerledeshet. L97 har blitt kritisert for å ha en manglende global tilnærming, for mens det nasjonale perspektivet blir ivaretatt til overmål- er bildet av omverdenen preget av misforståelser og fordommer. Særlig når det gjelder utviklingslandene (Gundem, 1998, s.84). Det er rimelig å anta at skildringer av mennesker fra andre kontinenter har en stor påvirkningskraft på måter en forholder seg til innvandrere og flyktninger i et land. Børhaug har funnet at alle bilder som finnes av andre ikke-vestlige kulturer i læreplanverkets generelle del, er tradisjonelle bilder: to tradisjonelt kledde samer, en afrikansk kvinnefigur, en

indisk mann med sitt tradisjonelle instrument osv. (Børhaug, 2008, s. 154). Børhaug hevder videre at bildene med fokus på felles vestlig kulturarv er positivt ladet: Leonardo da Vincis flymodell og SAS-flyet som eksempel. Et slikt skille mener Børhaug kan bidra til en oppfatning av at ikke vestlige kulturer er primitive, og at deres medlemmer er kulturbærere, mens individer i moderne samfunn fremstår som kulturskapere (Børhaug, 2008, s.154). Denne eksotiseringen av andre kulturer i læreplanverkets generelle del kan ha en stigmatiserende effekt som kan føre til at elevene ikke utvikler en god internasjonal kunnskapskultur eller solidarisk tenkning på tvers av grupper i samfunnet.

De minoritetsspråklige elevene blir lite omtalt i den generelle delen av læreplanen (KUF, 1996). I kapitlet om det allmenndannende mennesket blir det vist til nødvendigheten av å tydeliggjøre de norske trekkene ved det norske samfunn for lettere å innlemme de nye samfunnsmedlemmene som omtales som «nykommere» som «ikke deler de felles (norske) referanserammene» (Børhaug, 2008, s. 159). I Læreplanen er det foretatt et skille mellom etnisk norske elever og «de andre» (elever fra språklige eller kulturelle minoriteter) (KUF, 1996). Læreplanen presenterer på denne måten etniske minoriteter som «de fremmede» eller «de andre» i motsetning til de etnisk norske (KUF, 1996). I læreplanen blir det lagt vekt på at elevene skal lære å handle moralsk, realisere seg selv, utvikle karakterstyrke og begrunne valg. Men dette individualiserende perspektivet er lite til stede i den flerkulturelle diskursen i læreplanverkets generelle del (Børhaug, 2008).

I læreplanen for faget norsk i L97 er det et sterkt fokus på den norske litteraturen, noe som er med på å fremmedgjøre de minoritetsspråklige fra faget (KUF, 1996). Dette står i sterk kontrast til den skotske læreplanen som i stor grad verdsetter andre lands kultur og språk. Samtidig står læreplanen for faget norsk i L97 også i kontrast til læreplanen i norsk som andrespråk. I læreplanen i norsk som andrespråk blir det presisert at arbeid med litteratur skal gi en forståelse for egen og andres kultur, og at opplæringen skal bidra til at elevene bevarer egen kultur og erfaringer som minoritet i Norge (KUF, 1998a). Dermed samsvarer ikke læreplanen for faget norsk og læreplanen for faget norsk som andrespråk når det gjelder synet på egen kultur og det flerkulturelle samfunn.

I den skotske læreplanen blir det presisert i faget English Language 5-14 at alle elevene bør øke sin respekt og forståelse for andre kulturer ved å lese litteratur som gir innsikt i ikke-

europiske verdier- og ulike levesett til forskjellige samfunn utenfor det moderne Storbritannia. Det vektlegges videre at læreplanen skal anerkjenne andre språk enn engelsk da dette kan føre til den positive konsekvensen at elevene får glede og nytte av ulike språk og kulturer i lokalsamfunnet (se kap. 6.1.1.1.).

Holdningsskapende og antirasistisk arbeid har vært lite på agendaen i den norske skolen sammenlignet med Skottland. I Skottland har man innsett at dette er noe som må jobbes med, slik at samfunnet blir velfungerende og mest mulig harmonisk. At innvandrerne i større grad blander seg med innfødte skotter har også en god effekt når det gjelder aksept for andre kulturer i samfunnet. De innvandringskritiske holdningene i Norge har nok også hatt konsekvenser både for holdninger blant elever og lærere i skoleverket. I Skottland er innvandring noe som folket stort sett er komfortabel med, og innvandrerne driver mye frivillig arbeid der språkopplæring er en sentral del.

#### **6.3.4 Arbeidsmåter og tidsbruk i skolen**

I L97 er det et sterkt fokus på prosjektarbeid/temaorganisert opplæring (se kap.6.2.2.3). Planen legger vekt på å utvikle elevene til å bli aktive, selvstendig og handlende. Gjennom å undersøke og prøve skal elevene finne fram til nye kunnskaper og perspektiver innenfor et aktuelt temaområde (KUF, 1996, s. 57). L97 innehar elementer fra den restaurative pedagogikken og den progressive tradisjonen. Den restaurative pedagogikken kjennetegnes ved at den har klare mål og en sterk nasjonal styring gjennom nasjonale læreplaner og prøver. Dette kommer tydelig frem både i læreplanen for fag og i den generelle delen av L97. Den restaurative pedagogikken er konkurranseorientert og vektlegger faglig innhold, fordypning og resultater. Pedagogikkens progressive tradisjon tar vare på barnets medfødte læringstrang, at elevene lærer hvordan man skal lære, og elevenes rett til frie valg innenfor fellesskapets rammer (Telhaug, 1997). Læreplanen for fag i L97 vektlegger prosjektarbeid og temaorganisering som undervisningsform, og har en tydelig forankring i den progressive tenkningen. Politikken som ble ført parallelt med L97 forsterket trolig de restaurative komponentene på samme tid, og dermed fikk denne politikken særlig innflytelse på fagplanen i L97.

Forskere har ulike oppfatninger når det gjelder hvilke av disse tradisjonene som gagnar de minoritetsspråklige elevene best. Chall (2000, kap.8, 10) hevder at en rendyrket progressiv tilnærming vil være en mindre heldig undervisningsmodell for elever fra lavere sosiale klasser, med henvisning til afroamerikanske elever i det amerikanske samfunnet (Chall 2000, kap 8,10). Chall (2000, kap.10) hevder videre at en kombinasjon av de to læringstradisjonene er den beste løsningen, men med mer vekt på den tradisjonelle restaurative pedagogikken i klasser med en høy andel elever fra miljøer med lav sosioøkonomisk status.

Forskning som Kamil Øzerk har gjort på feltet viste at en aktivitetsorientert undervisning kun ville få betydning for læringsutbytte til de minoritetsspråklige elevene hvis opplæringen hadde en middels eller sterk grad av lærestofforientert undervisning (Øzerk, 2003, s. 250). Øzerk sin forskning viste også at skoler som hadde dårligst læringsutbytte av en aktivitetsrettet undervisning var skoler med høy andel minoritetsspråklige barn, og i områder med lav sosioøkonomisk status (Øzerk, 2003, kap.2, 18). Da L97 krever at 60 prosent av undervisningen skal være temaorganisert på småskoletrinnet, kan man si at planen har problemer med å møte minoritetsspråklige elever på barnetrinnet på en adekvat og tilfredsstillende måte (se kap.6.2.2.3).

I Skottland var 5-14 Curriculum Guidelines mer konsentrert om fag og mindre fokusert på prosjekt- og temabasert undervisning. Det var særlig Piaget sin stadieteori som stod sterkt i den skotske læreplanen. Det ble forventet at elevene skulle nå spesifikke mål på hvert trinn i Primary school frem til andre året i Secondary school, noe som medførte at lærerne testet elevenes prestasjoner i forhold til de gitte kriteriene. De måtte bestå disse kriteriene for å kunne gå videre til neste nivå (se kap.6.1.1). Denne målfokuserte pedagogikken hadde sammenheng med den økonomiske situasjonen i Skottland, og de dårlige resultatene en hadde oppnådd da Primary Memorandum var den gjeldende læreplanen. Dette kan ha ført til at elevene fikk mer individuell hjelp i timene, noe som minoritetsspråklige elever er mer avhengig av enn de majoritetsspråklige elevene, da de minoritetsspråklige elevene ofte ikke har de samme mulighetene for hjelp til skolearbeid hjemmefra (se kap. 6.1.1, 6.2.2.3.).

Når det gjelder tidsbruk er 5-14 Curriculum Guidelines i Skottland og L97 i Norge like. Fordeling av tid brukt på de ulike fagene er spesifikk, og det er lite frihet generelt i læreplanen (se kap.6.1.1, 6.2.2). Forskjellen er at i den skotske læreplanen står fagfokuset enda sterkere

enn i den norske læreplanen, og tiden brukt på prosjekt og gruppearbeid er liten i 5-14 Curriculum Guidelines (se kap.6.1). Tiden i 5-14 Curriculum Guidelines blir for det meste brukt til tradisjonell klasseromsundervisning, og læreplanen har en rigid tidsbruk og struktur (se kap.6.1.1).

Fokuset på testing av elevenes fagkunnskap kom for alvor inn i skolen i Skottland med læreplanen 5-14 Curriculum Guidelines. Lærerne hadde press på seg til å prestere, og undervisningen ble påvirket av denne tenkningen (se kap.6.1.1). Forskeren Anders Bakken har vist til at minoritetsspråklige elever faktisk gjør det bedre dersom det er bestemte krav til deres arbeid, konkrete oppgaver og mulighet for individuell hjelp i klasserommet. Han har blant annet sett på hvilke tiltak som må til for at minoritetsspråklige elever skal prestere bedre. I NOVA rapporten fra 2010: *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år*, hevder Bakken at skoler der minoritetsspråklige elever presterer godt kjennetegnes av en høy vurderingshyppighet. Elevene blir i tillegg ofte veiledet når det gjelder hva som skal til for å forbedre seg faglig. Disse skolene kjennetegnes også av en høy indre motivasjon hos elevene, og nivåtilpasset undervisning. I tillegg kommer lærerne ofte presis, elevene får støtte og hjelp av lærerne når det trengs og de trives godt i lærernes selskap (Bakken, 2010, s. 155).

Det viser seg derfor at en løs struktur hvor det er et høyt fokus på gruppe- og prosjektarbeid med lite individuell hjelp ikke nødvendigvis gagnar de minoritetsspråklige elevene. At tidsbruken i 5-14 Curriculum Guidelines var sterkt knyttet opp til fag, og med høyt testfokus var dermed noe som kunne gi positivt utslag for de minoritetsspråklige elevene. Som Øzerk (2003) hevder har minoritetsspråklige en tendens til å få bedre resultater dersom tiden blir brukt effektivt til opplæring og lite til utenomstakk, noe som igjen kan ha sammenheng med at minoritetsspråklige elever ikke alltid har den samme tilgangen til å få hjelp av en voksen hjemme på grunn av språk. Dersom minoritetsspråklige elever ikke får den faglige støtten av foreldrene er det viktig at denne hjelpen blir gitt på skolen. Konsekvensen av en opplæring preget av løse rammer og prosjektarbeid vil være at eleven da får mindre tid alene med lærer, og hjemmearbeidet vil bli viktigere for eleven. En elev som får lite hjelp av lærerne i skolen, og i tillegg ikke får veiledning av foreldrene i fagene når de er hjemme vil få problemer med å lære andrespråket. Hadde minoritetsspråklige elever fått muligheten til en tospråklig opplæring i skolen ville eleven vært mer rustet til å møte de faglige utfordringene som hører



med i et prosjektarbeid, og det at de lærte nye begreper på sitt morsmål først ville forenkle innlæring av begrepene på andrespråket (jmf. Terskelhypotesen se kap.2.3.1).

### **6.3.5 Detaljstyring eller lokal frihet i læreplanene?**

Når det gjelder læreplanene i Skottland var 5-14 Curriculum Guidelines en mer detaljstyrt læreplan enn den foregående Primary Memorandum. Fagene fikk en tydeligere struktur, og tidsbruken ble avgrenset. Fagene var tydelig delt inn i delmål som elevene skulle mestre før de kunne gå videre til neste nivå. Samtidig hadde lærerne en del frihet når det gjaldt valg av metode, lærestoff i undervisningen og hva de ønsket å vektlegge på skolen. Læreplanen skulle tolkes ut fra den konteksten skolen var en del av, og derfor ble de lokale læreplanene forskjellige ut fra hvor i landet man bodde.

Læreplanen i Skottland var meget opptatt av lokalsamfunnet. Dette kommer tydelig frem i retningslinjen English Language 5-14. Her ble verdien av å ha ulike morsmål i skolen tydeliggjort. Språkmangfoldet skulle være med på å gjenspeile ulikheten i lokalsamfunnet (SOED, 1991, s.3). I retningslinjen ble det fremhevet hvor viktig det var å anerkjenne andre språk enn engelsk, da dette kunne føre til at elevene fikk glede av de ulike språkene og kulturene i lokalsamfunnet. Språkene skulle verdsettes som en del av livet ved skolen, og styrke forholdet til foreldrene (ibid, s. 59). Læreplanen skulle derfor bli tilpasset til de lokale forholdene. Dersom en hadde elever fra mange ulike nasjonaliteter på en skole skulle man ta hensyn til dette i den lokale læreplanen, og motsatt hvis en skole ikke hadde elever fra like mange minoriteter kunne undervisningen bli lagt opp annerledes. Det at skolen hadde frihet til å forme læreplanen ut fra lokale forhold var positivt for minoritetsspråklige elever. For elevene fra andre kulturer var det spesielt viktig å få et forhold til det lokalsamfunnet de vokser opp i. Da kunne de føle seg mindre fremmedgjort og bli mer kjent med det samfunnet de var en del av i det daglige liv. Kunnskap om det lokale kunne føre til vennskap på tvers av språklig og kulturell bakgrunn, i tillegg til at foreldrene da kunne bli mer aktiv i samarbeidet mellom hjem og skole.

I Norge var M87 mer lokalorientert enn L97. M87 innførte det lokale læreplanarbeidet som var bedre tilpasset elevenes hverdag og det nære miljøet. Lokalt læreplanarbeid og lærestoff

skulle gi elevene konkrete kunnskaper om eget miljø og dermed styrke deres identitet (Engelsen, 2003, s.57). I L97 ønsket en å endre denne praksisen fordi man mente at det var behov for å samle nasjonen og styrke vår egen identitet i det moderne samfunn. Alle skolene skulle dermed følge den samme planen, og det var ikke like gode muligheter for å tilpasse læreplanen til de lokale forholdene som før. Det skulle med L97 være mulig å flytte til andre deler av landet og følge den samme planen og progresjonen som en hadde gjort før. Slik skulle samfunnet bli tryggere og samlende omkring felles verdier (Engelsen, 2003).

Minoritetsspråklige elever måtte dermed i større grad få en forståelse for de felles referanserammene som de majoritetsspråklige elevene hadde i kraft av være norsk. Elevene skulle ikke bare forholde seg til et nytt språk, men i tillegg få en forståelse for det læreplanen tok for gitt at alle forstod (felles referanser). Læreplanen ble utgitt på norsk og samisk. Språket i læreplanen var tungt å forstå for dem som ikke hadde norsk som morsmål. Dermed fikk ikke foreldrene tilgang til den planen som elevene skulle følge på skolen. Selv om læreplanen i norsk som andrespråk vektla at elevene i denne opplæringen skulle utvikle større forståelse for den norske kulturarven, var det ikke mulig for eleven å mestre både andrespråket i tillegg til å få en fullverdig forståelse for norsk kultur. Resultatet ble derfor at de norske og ressurssterke elevene fikk et godt utbytte, mens de minoritetsspråklige og elever med en mindre ressurssterk bakgrunn fikk et mindre utbytte.

Dermed kan en si at en lokalstyrt læreplan i større grad vil være positivt for de minoritetsspråklige elevene enn en sentralstyrt læreplan. Da 5-14 Curriculum Guidelines åpnet for mer frihet når det gjaldt tilpassing i forhold til det lokale enn det L97 gjorde kan dette være med å forklare hvorfor de minoritetsspråklige elevene presterer bedre i andrespråket i Skottland enn de minoritetsspråklige elevene gjør i Norge.

## **6.4 Avslutning**

I 5-14 Curriculum Guidelines var det et større fokus på å se minoritetsspråklige elever som en ressurs for hele skolen og lokalsamfunnet. Holdningene som kom til uttrykk i den skotske læreplanen hadde en mer positiv fremtoning enn i den norske læreplanen. I L97 ble det i

større grad fremhevet hvor viktig det var at alle elevene fikk kunnskap om den norske felles kulturen, og minoritetsspråklige elever ble i liten grad sett på som en ressurs.

I 5-14 Curriculum Guidelines ble det fremhevet hvor viktig det var at alle elever økte sin kunnskap om andre lands språk og kultur blant annet ved å lese litteratur fra andre nasjoner. Denne vektleggingen var fraværende i L97, da det her i stedet ble fremhevet hvor viktig det var å ha kunnskap om sitt eget og sin norske identitet i møte med andre ikke-norske identiteter.

Arbeidsmåtene i den skotske læreplanen var preget av mer frihet enn den norske læreplanen som i stor grad la føringer for metodebruk i undervisningen. Prosjektarbeid ble fremhevet meget sterkt i L97, og det var faste rammer i forhold til tiden brukt til prosjektarbeid.

Forskning viser at denne arbeidsformen ikke gagnar de minoritetsspråklige elevene først og fremst, men de ressurssterke. Arbeidsformen i Skottland var meget lærestofforientert. Denne arbeidsformen viser seg å være mer effektiv for læringen til de minoritetsspråklige elevene. I den skotske læreplanen hadde læreplanen gitt lærerne stor frihet til å tilpasse læreplanen til lokale forhold. I L97 var det viktigst at alle elevene skulle stå sammen som en enhet, og at skolene skulle lære det samme i hele landet.

Selv om den skotske læreplanen består av flere positive holdninger til tospråklighet og minoritetsspråklige elever, har Norge likevel gjort mer i praksis ved at elevene har rett på morsmål inntil de har tilstrekkelig kunnskap i norsk. Skottland kan vise til bedre resultater for de minoritetsspråklige i PIRLS 2001 og PIRLS 2006, og dermed kan vi si at kanskje den lovfestede retten ikke er det viktigste men hvilke syn og holdninger skolen og læreplanen som helhet uttrykker overfor elevene.



## 7 Oppsummering av funn og drøfting

### 7.1 Mine funn

I denne avhandlingen har jeg foretatt en undersøkelse av skolesystemet i Norge og Skottland, og en analyse av de læreplanene som var gjeldende i Norge og Skottland da PIRLS 2001 og PIRLS 2006 ble gjennomført. I tillegg har jeg i kap.2 gått inn i forskning som gjelder tospråklighet. I denne forskningen blir det konkludert med at en språkopplæring som fører til additiv tospråklighet, gir det beste resultatet. Med bakgrunn i komparativ metode i kap.3 har jeg sammenlignet mer enn jeg har konkludert, og jeg har i avhandlingen bygget på en av de viktigste årsakene til å foreta en komparativ studie som er “å lære andre lands erfaringer å kjenne for å bedre forstå sine egne”(Winther-Jensen, 2004, s.26). Dette betyr at erfaringene fra andre lands utdanninger kan bidra til en bedre forståelse av ens egne, uten en direkte anvendelse på eget system (se kap.3.4.5).

Sammenligningsgrunnlaget i avhandlingen viste seg å være annerledes enn det jeg hadde tenkt på forhånd. I Norge var læreplaner og dokumenter lettere å få tilgang til enn det de var i Skottland. I tillegg viste det seg at Skottland ikke hadde den litteraturen jeg hadde håpet å finne når det gjaldt morsmåls- og andrespråksopplæring. Da Skottland ikke har en egen plan for morsmål og i engelsk som andrespråk, blir sammenligningsgrunnlaget for Norge og Skottland svært ulikt. Etter å ha hatt flere studieopphold i Skottland, hadde jeg gjort meg en del tanker rundt hva som kunne være mulige forklaringer til at prestasjonsgapet var mindre i Skottland. Men det viste seg at disse tankene ikke stemte overens med det jeg etter hvert fant ut. Mitt inntrykk etter studieoppholdet var at rettighetene til minoritetsspråklige var bedre i Skottland enn i Norge. Dette viste seg å være feil, og Skottland har fremdeles ikke en lovbestemt rett til å få tilbud om morsmåls- og andrespråksundervisning. Samtidig har Skottland tilleggsdokumenter til læreplanene som lærerne og skolen har mulighet for å ta i bruk, og som går mer i dybden i forhold til viktigheten av morsmål for innlæring av andrespråket og identitetsutvikling enn de norske læreplanene gjør. Men det er viktig å understreke at minoritetsspråklige elever har sterkere rettigheter i Norge enn i Skottland. Det at Norge har en egen læreplan i morsmål og i andrespråk i motsetning til Skottland, viser også

at det norske utdanningssystemet i større grad prøver å gi et tilrettelagt tilbud til de minoritetsspråklige elevene.

Etter å ha analysert læreplanene fra begge landene kommer det til syne noe som har stor betydning for praksisen som blir gjort i skolen når det kommer til minoritetsspråklige elever. I den skotske læreplanen, og i tilleggskildene finner man en mer positiv holdning til tospråklighet enn i de norske læreplandokumentene. Morsmålet blir omtalt og fremhevet som en ressurs, ikke bare for den enkelte elev men også for skolen som helhet. Selv om Norge har egen plan for morsmål og andrespråk i motsetning til Skottland har likevel den skotske læreplanen en gjennomgående mer positiv holdning til innvandring og tospråklighet (se kap.6.1.1, 6.1.1.1 og 6.1.1.2).

Dette kan bety at svarene på problemstillingen kan ligge et annet sted enn på det som har direkte med hvilke lovfestede rettigheter elevene har når det gjelder morsmålsopplæring og andrespråksopplæring. Selv om Norge ligger foran Skottland når det gjelder deres rettigheter i skolen, må man i tillegg se på andre forhold. Positive holdninger i skolen i forhold til mangfold og flerspråklighet er avgjørende for at minoritetsspråklige elever skal trives på skolen. Kanskje holdninger er det grunnleggende fundamentet for at elevene skal oppnå god læring?

Forskningen som er gjennomført av Cummins (1976, 2000), Skutnabb-Kangas (1977), Ricciardelli, 1992, 1993), Øzerk (2003, 2006a, 2006b, 2007, 2008) og Bakken (2003, 2007, 2010) er velutprøvd og anerkjent (se kap.2.3). Vi kan derfor hevde at en språkopplæring som vektlegger morsmålets betydning vil være meget positivt for minoritetsspråklige elevers utvikling faglig og identitetsmessig (se kap.2.3). Men den opplæringen som blir gitt til norske minoritetsspråklige elever er nok ikke like velfungerende som de modellene forskningen viser til. Når en andrespråksmodell ikke fungerer vil den kunne være mer ødeleggende enn oppbyggende for eleven (se kap.2.3.1). Spørsmålet blir om holdningene som læreplanen og skolen gir uttrykk for er mer avgjørende for minoritetsspråklige elevers prestasjoner. En skole som både er holdningsskapende, og som gir elevene rett til morsmåls- og andrespråksundervisning er å foretrekke. Utfra mine funn ser det ut til at Skottland er bedre på det holdningsmessige plan, mens Norge er bedre på lov og rett for de minoritetsspråklige.

Jeg vil i dette kapitlet vurdere, og se sammenhenger mellom de ulike momentene i avhandlingen. Da hver enkelt forklaring alene ikke gir svar på problemstillingen, må jeg se på helheten og kombinasjonen av skolerelaterte forklaringer. Tabell 13 i kap.7.2 viser en oversikt over skolerelaterte forhold i Skottland og Norge som kan bidra til å forklare ulikheter i prestasjoner i lesing på andrespråket. I tabellen er det først og fremst ulikhetene mellom de to landene som er fremtredende. Jeg vil ta utgangspunkt i tabell 13 i min videre drøfting av funn.

## 7.2 Oversikt over skolerelaterte forhold i Skottland og Norge som kan bidra til å forklare ulikheter i prestasjoner i lesing på andrespråket

Tabell 13: Oversikt

	Skottland	Norge
Lovverk	Ikke lovhjemmel for morsmål eller andrespråksundervisning for minoritetsspråklige.	Opplæringsloven §2-8 og forskrift til Opplæringsloven kap. 24, §24-1
Læreplanene	5-14 Curriculum Guidelines; ingen målsetting om funksjonell tospråklighet. Ikke læreplan i engelsk som andrespråk og morsmål.	L97; ingen målsetting om funksjonell tospråklighet Læreplan i norsk som andrespråk og morsmål.
Holdninger til innvandring, minoritetsspråklige elever og tospråklighet uttrykt i læreplanene	Et positivt syn på innvandring, minoritetsspråklige elever og tospråklighet uttrykt i læreplanen  Tospråklige blir fremmet som en ressurs for alle elevene i skolen.	Et mindre positivt syn på innvandring, minoritetsspråklige elever og tospråklighet uttrykt i læreplanen.  Morsmålet blir sett som et redskap for å lære norsk, og ikke som en ressurs for alle elevene i skolen.
Skolesystemet	Skolen er i stor grad lokaltstyrt. Mer frihet i valg av lærestoff, læringsmetoder og ressursbruk.	Skolen er i stor grad sentralstyrt. Liten frihet i valg av lærestoff, læringsmetoder og ressursbruk.
Organisering av undervisning	Lokalstyrt skole øker muligheten for tilpasset opplæring på den enkelte skole Skoler med mange minoritetsspråklige elever prioriterer denne gruppen.	I større grad bundet av læreplan og forskrifter. Den enkelte skole har liten frihet til valg av innhold i undervisningen, og kan i mindre grad gjøre prioriteringer ved den enkelte skole.
Arbeidsmåter/ Undervisningsform	Tospråklighet foreslås trukket inn i undervisningen. Tilpasningene blir gjort inne i klasserommet. Morsmål blir fremmet som en ressurs for alle elevene ved skolen.  Lite bruk av prosjektarbeid, og mest lærerstyrt undervisning.	Tospråklighet holdes helst utenfor klasserommet. Eleven får andrespråk- og morsmålsundervisning ute i gruppe.  Prosjektarbeid er viktig i L97.



### 7.2.1 Ulikhet i lovverk mellom Skottland og Norge

Lovverket i Norge og Skottland er ulikt når det gjelder minoritetsspråklige elever og tospråklighet. I Norge har minoritetsspråklige elever lovfestet rett til andrespråks - og morsmålsopplæring. Disse rettighetene kom med den nye opplæringsloven i 1998.

Minoritetsspråklige elever faller inn under § 2-8 i Opplæringsloven: Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter (se kap.5.6). Forskriften som kom i år 2000 bestemte at kommunene skulle gi elevene med et annet morsmål enn norsk og samisk nødvendig morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring til elevene hadde tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den vanlige opplæringen (se kap.5.6).

De lovene som har hatt størst betydning for minoritetsspråklige elever i Skottland fra 1990 til 2005 er: "The Children (Scotland) Act 1995", "The Race Relations Act, 2000" og "The Education (additional support for learning Scotland) Act, 2004" (se kap.5.3). Med den sistnevnte loven ble begrepet "special education needs" erstattet av begrepet "additional education support". Det nye begrepet var videre og mer omfattende, og skulle gjelde alle barn med behov for støtte i opplæringen (uansett årsak). Dermed kom tospråklige elever under denne loven (se kap.5.3).

Lovene i Skottland som er presentert her og i kap.5.3 har hatt en positiv innvirkning når det gjelder holdninger og praksis overfor minoritetsspråklige elever i skolen. Likevel ser vi tydelig at minoritetsspråklige elever i Norge har flere rettigheter enn minoritetsspråklige elever i Skottland. I motsetning til Skottland har Norge en egen lovparagraf som skal sikre at minoritetsspråklige elever får den språkopplæringen de trenger for å få tilstrekkelige kunnskaper i norsk. Selv om det å ha "tilstrekkelige kunnskaper" i norsk er meget vagt formulert i en lov, er det likevel kanskje bedre enn dersom man ikke har en lovfestet rett, slik som Skottland.

På den annen side er det skolens praksis som er det mest avgjørende, og dersom denne norske lovparagrafen ikke fører til en god språkopplæring for minoritetene vil ikke loven være av like stor betydning for resultatene i lesing på andrespråket. En særskilt språkopplæring som ikke fungerer kan være likestilt med en opplæring som ikke blir gitt skal vi følge Cummins forskning (1976). Ifølge Cummins (1976) er det ikke før barna har nådd den andre terskelen i

sin språkutvikling at tospråklighet blir additivt (se kap.2.3.1). I Norge blir opplæring i morsmål og grunnleggende norsk gitt inntil elevene har tilstrekkelige kunnskaper i norsk, det vil si at de minoritetsspråklige elevene kanskje ikke har nådd den andre terskelen i språkutviklingen før de mister dette tilbudet.

## **7.2.2 Lokalstyrt versus sentralstyrt skole og holdninger uttrykt i læreplanen**

Kan sterkere lokalstyring i skolen, og mer positive holdninger til innvandring, minoritetsspråklige elever og tospråklighet i Skottland enn i Norge, være en skolerelatert forklaring?

Skolen i Skottland var mer lokalstyrt enn skolen i Norge på det tidspunktet PIRLS-undersøkelsene ble gjennomført. En mer lokalstyrt skole medførte mer frihet i valg av lærestoff, læringsmetoder og ressursbruk. Dermed kunne undervisningen bli tilpasset elevgruppene ved skolen (se kap.5.7). Norge har en sentralstyrt skole med mindre frihet i valg av innhold, ressursbruk og læringsmetoder ved den enkelte skole. Fordelen ved skolesystemet i Norge er at eleven kan bytte skole underveis i skolegangen og være på det samme stadiet i opplæringsløpet, dette er vanskeligere å få til i Skottland da hver skole følger et eget opplegg. I Skottland kan denne friheten også føre til at det blir store forskjeller fra skole til skole når det gjelder læringsutbytte, hva de lærer og hvordan de lærer (se kap.5.7).

Men for minoritetsspråklige elever er det positivt med et skolesystem som gir mulighet til å gjøre egne valg ved den enkelte skole. Da kan skoler med mange innvandrere velge å bruke mer ressurser på dette området, mens skoler med få eller ingen innvandrere kan prioritere annerledes. Andre positive sider ved dette er at en skole med lokal frihet vil ha mulighet for å gjøre lærestoffet mer lokalt slik at elevene blir godt kjent med sitt nærmiljø. Det er svært viktig at elevenes forkunnskaper, erfaringsverden og kultur gjøres relevante i læringssituasjonen, og at skolen bygger på den kunnskapen elevene har (Øzerk, 2006c, s.345).

I 5-14 Curriculum Guidelines viser retningslinjene: English Language 5-14 og Personal and social development en meget positiv holdning til innvandring, det flerkulturelle samfunn, minoritetsspråklige elever og tospråklighet (se kap.6.3.2). I tilleggshæftet Languages for life-

Bilingual Pupils 5-14 blir forskning innen tospråklighet beskrevet inngående, og språk mangfold blir fremhevet som svært viktig for alle elevene og samfunnet i sin helhet. Tilleggsheftet fremhever sterkt at den tospråklige opplæringen er holdningsdannende og bevisstgjørende for eleven selv og for skolen som helhet (se kap.6.3.2). Morsmålet blir fremmet som helt sentralt for å bevare og utvikle sin identitet, og ikke bare som et redskap for å lære det nye språket.

I den norske læreplanen har jeg funnet en liten vektlegging av holdninger til innvandring, det flerkulturelle samfunn, minoritetsspråklige elever og tospråklighet, særlig i den generelle delen til L97 (se kap.6.3.3). I den generelle delen er det hovedfokus på den norske kulturarven, og lite plass vies til det globale samfunnet. Minoritetsspråklige elever blir lite omtalt i den generelle delen, og bildet av omverdenen er preget av fordommer særlig når det gjelder utviklingslandene (se kap.6.3.3). Læreplanen i norsk som andrespråk er veldig kort og lite forklarende. Den går ikke inn på selve språkutviklingen til tospråklige, og den sier lite om hvilken ressurs tospråklige elever er for skolen og for de andre elevene.

Veiledningen til læreplanen i norsk som andrespråk er derimot mer positiv til tospråklighet, selv om også dette dokumentet ser morsmålet som et redskap for å lære andrespråket. Veiledningen går heller ikke i dybden på samme måte som tilleggsheftet til den skotske læreplanen når det gjelder forskning på tospråklighet. Likevel er denne veiledningen meget grundig når det gjelder arbeidsoppgaver til lærerne og skolelederne i skolen i forhold til tospråklig opplæring og praktiske eksempler på innhold i opplæringen (UFD, 2003). I veiledningen blir det gitt eksempler på tema- og prosjektarbeid på de ulike trinnene i skolen, og hvordan det tospråklige perspektivet kan ivaretas her (UFD, 2003). Veiledningen vektlegger derfor i større grad enn Generell del og Læreplan for fag i L97 (KUF, 1996) viktigheten av at minoritetsspråklige elever får en tospråklig opplæring. Samtidig viser veiledningen at målet med opplæringen primært er instrumentelt (morsmålet er redskap for å lære norsk) og ikke identitetsmessig. I tillegg viser det seg at forskning av blant annet Øzerk (2006a, 2006b, 2006c, 2007) ikke en gang nevner denne veiledningen i sin omtale og behandling av minoritetsspråklige elever i L97. Dette kan si noe om at denne veiledningen ikke blir sett på som viktig for å forklare prestasjonsforskjellene.

I Skottland er det flere læreplandokumenter som vektlegger holdningsskapende arbeid i forhold til innvandring, det flerkulturelle samfunn, tospråklighet og viktigheten av språkmangfold. I Norge er det kun veiledningen til L97 som går i dybden på minoritetsspråklige elever og tospråklighet. Selv om Skottland på samme måte som Norge har en sterk nasjonal identitet, viser 5-14 Curriculum Guidelines at Skottland i større grad enn Norge har et positivt syn på det flerkulturelle samfunnet.

Dokumentene i Norge og Skottland er normative og politiske dokumenter vedtatt sentralt med liten kontakt med praksisfeltet. Dersom holdningene uttrykt i læreplanen har en virkning på det som skjer i skolen, burde ikke da departementene bli gjort oppmerksom på dette? De positive holdningene til tospråklighet i de skotske dokumentene kan ha ført til at lærerne har overført dette til sin egen praksis i klasserommet, og motsatt at de mindre positive holdningene i de norske dokumentene har ført til et mindre positivt holdningssyn blant de norske lærerne.

De positive holdningene til innvandring og det flerkulturelle samfunnet generelt i den skotske læreplanen, og de mindre positive holdningene til innvandring og det flerkulturelle samfunnet i den norske læreplanen, gjenspeiler det samfunnet elevene og lærerne er en del av.

Læreplanen må bli forstått i lys av den konteksten de er blitt til i, og derfor er læreplanen et kontekstavhengig dokument. Hvor vellykket implementeringen av en ny læreplan blir avhenger blant annet av om læreplanen samsvarer med konteksten. Læreplanen er et viktig styringsmiddel for myndighetene, og den forteller hva de nasjonale myndighetene mener det er viktig at den oppvoksende slekt skal lære, og hvilke verdier og kunnskaper som skal bli fremmet. Læreplanen er derfor et viktig styringsredskap for nasjonens utdanningspolitikk, både i forhold til individuell og samfunnsmessig utvikling (Hovdenak, 2000, s. 25).

Når L97 velger å fremheve det nasjonale med et mindre fokus på det globale samfunnet, er dette et bevisst forsøk på å samle landet, og prøve å hindre en for sterk påvirkning utenfra. Men en læreplan blir ikke bare til i en nasjonal kontekst, men også i en global kontekst. Dersom holdninger til innvandring, det flerkulturelle samfunn, minoritetsspråklige elever og tospråklighet skal bli bedre, må dette komme til uttrykk i den læreplanen som lærerne skal forholde seg til, og som elevene blir rammet av.

### **7.2.3 Er det en sammenheng mellom holdninger til tospråklighet, organisering av undervisning og arbeidsmåter i skolen?**

De mer positive holdningene til tospråklighet i de skotske dokumentene, vil kunne være med å bidra til at alle elevene føler seg inkludert. Motsatt vil de mindre positive holdningene til tospråklighet uttrykt i den norske læreplanen kunne være med på å bidra til at minoritetsspråklige elever føler seg mindre inkludert i skolen. Dette fordi holdningene som kommer til uttrykk i læreplanen kan reflektere lærernes og skolens praksis. Veiledningen til L97 viser i større grad enn de andre dokumentene et mer positivt holdningssyn til tospråklighet. Men samtidig fremhever veiledningen at målet med morsmålsundervisningen er å bruke det som et redskap for å lære norsk.

Minoritetsspråklige elever i Skottland har ikke krav på morsmåls- eller andrespråksundervisning. Elevene blir derfor ikke tatt ut av klassen like mye som i Norge, og vil i stedet få tilpasninger inne i klassen. Hvilke tilpasninger som blir gjort vil variere fra skole til skole, da ressursene ved den enkelte skole er ulik. Men når målet er å gjøre tilpasninger i den ordinære opplæringen for minoritetsspråklige elever kan dette også bety at elevene får en sterkere tilhørighet til sin egen klasse, og forblir en del av klassens fellesskap. I tillegg blir undervisningen minoritetsspråklige elever får integrert i klassens øvrige arbeid. Dersom tiltakene som blir fremhevet i tilleggshftet til 5-14 Curriculum Guidelines blir praktisert, vil minoritetsspråklige elever også bli fremhevet som en ressurs for hele skolen.

Ifølge Øzerk er klasserommet utdanningssystemets viktigste plass. Klarer ikke skolen eller systemet å fremme læring i klasserommet vil de fleste elevene ikke ha mulighet for å skaffe seg dette et annet sted. Dersom minoritetsspråklige elever ikke får et skolefaglig læringsutbytte og en kunnskapsmessig utvikling i klasserommet, er deres skolefaglige læring overlatt til tilfeldigheter. Det er derfor viktig å anerkjenne klasserommet som utdanningssystemets viktigste plass (Øzerk, 2003, s. 340-341).

Mulighetene for å gjøre tilpasninger på den enkelte skole, og i den enkelte klasse kan være større i Skottland enn i Norge på grunn av at skolen er sterkt lokalstyrt. Selv om læreplanen i Skottland har en rigid tidsbruk i forhold til fag og en tydelig struktur, blir innholdet i planen tilpasset elevenes virkelighet i lokalsamfunnet (se kap.6.3.5). Lokalsamfunnet blir fremhevet

som meget viktig i forhold til verdsetting av minoritetsspråklige elevers språk og kultur (se kap.6.3.5). Det viser seg at lokalt lærestoff kan være med å styrke identiteten til elevene, noe som er særlig viktig for minoritetsspråklige (se kap.6.3.5). Dermed kan den lokalorienterte tilnærmingen i det skotske klasserom ha en positiv effekt for de minoritetsspråklige elevene.

Selv om minoritetsspråklige elever i Norge har en lovfestet rett til å få morsmåls- og andrespråksundervisning er tilbudet elevene får ulikt fra skole til skole og kommune til kommune når det gjelder innhold og kvalitet (Øzerk, 2007, s. 100).

Joar Aasen og Erik Mønnes har i sin utredning om minoritetsspråklige elever i grunnskolen i Norge funnet ut at det i 1997 ble gitt morsmålsundervisning til 48 prosent av de elevene som hadde et annet morsmål enn norsk, og 74 prosent i den samme gruppen fikk et tilbud i norsk som andrespråk (basert på data fra GrunnSkolens Informasjonssystem, GSI) (Aasen & Mønnes, 1999, s. 110). En annen rapport av Aasen og Mønnes viser at i 2004-2005 fikk 35 807 elever undervisning i norsk som andrespråk, mens morsmålsundervisning ble mottatt av ca. 20 000 elever (Aasen & Mønnes, 2005, s. 14). Dersom morsmålsopplæring ble ansett som like viktig som norskopplæring i tospråklighetsutviklingen burde elevtallet for morsmålsundervisningen ligge nær totalantallet for minoritetsspråklige elever (Aasen & Mønnes, 2005).

En av årsakene til at mange elever ikke mottar morsmålsopplæring er fordi skolen ikke har tilgang til morsmåls lærere (Aasen & Mønnes, 1999). Hvenekilde (1994) hevder at det er svært mange ulike faktorer som i praksis styrer tilbudet. Hun karakteriserer tilbudet som kaotisk, med endringer fra et år til et annet (s. 184). Aasen & Mønnes (1999) mener det må stilles spørsmål til om styringsmidlene i tilstrekkelig grad har sikret opplæringsrettighetene så få elever mottar morsmålsundervisning uten at statlige myndigheter har grepet inn. På den måten kan en si at morsmålsopplæring og norsk som andrespråk synes å ha hatt en svak rettslig beskyttelse (Aasen & Mønnes, 1999).

Aasen & Mønnes (1999, s.73) mener at det undervisningstilbudet som blir gitt i morsmål ikke bare skal være et uttrykk for prioriteringer gjort av skolens administrasjon og kommunen, men at også foreldrene skal tas med i beslutningsprosessen. I Norge har foreldrene hatt liten påvirkningskraft på det som skjer i forhold til minoritetsspråklige elever.

I Skottland står foreldresamarbeid meget sterkt når det gjelder minoritetsspråklige og tospråklig opplæring. Årsaken til dette er blant annet at skolen i større grad krever at minoritetsspråklige familier selv tar ansvar for sin morsmålsopplæring. Foreldre blir oppfordret til å drive morsmålsopplæring i helgene, og til å delta i skolens undervisning ved å opplyse elevene om språk- og kulturmangfold (presentere bøker på morsmålet, vise frem sin kultur) (SOED, 1991). Ved å inkludere foreldrene til minoritetsspråklige elever blir de bedre kjent med skolesystemet, og kan være en god ressurs for elevene i forhold til språk, kultur og identitet. Samtidig kan konsekvensen av at minoritetsspråklige elever i Skottland ikke har en lovfestet rett til å få særskilt språkopplæring være at eleven i større grad blir avhengig av at familien og lokalsamfunnet stiller opp, og at skolen har en tilrettelagt undervisning i klasserommet.

Dersom tilbudet minoritetsspråklige elever får i Norge ikke er godt nok kvalitetmessig, vil en tilrettlegging i klasserommet trolig ha en bedre effekt for eleven både faglig og sosialt. I følge Bakken (2007) er det viktig at fokuset fremover i større grad rettes mot innholdskvaliteten i opplæring som skolene tilbyr (s.83).

#### **7.2.4 Har landbakgrunnen til minoritetsspråklige elever betydning for prestasjonsgapet?**

Statistikken over førstegenerasjonsinnvandrere i norsk grunnskole i 2001 og 2006, viser at det er et stort antall ikke-vestlige innvandrere på 4.trinn, og at det er få førstegenerasjonsinnvandrere fra nabolandene til Norge i denne aldersgruppen (se kap.4.1).

Når det gjelder Skottland tilhørte de største gruppene med ikke-europeiske innvandrere i 2002 (der vi får opplyst landbakgrunn) gruppen "Asian- Pakistani", og noen tilhørte "Asian-Indian", "Asian-other", "Black-African". Disse etniske gruppene har til felles at de kommer fra land med nær tilknytning til Storbritannia på grunn av Samveldet. Dermed er det sannsynlig at elevene fra disse landene har en viss kunnskap om landet de kommer til, og språket vil ikke være like ukjent som norsk er for de ikke-vestlige innvandrerne i Norge (se kap.4.3.). Men de største gruppene av innvandrere totalt sett i Skottland er fra Europa. Mange innvandrere fra Øst-Europa har hatt lite engelsk på skolen, og er dermed ukjent med språket.

I tillegg viser forskning at det kan ta dobbelt så lang tid å lære å lese på engelsk sammenlignet med norsk fordi engelsk er et ikke-transparent språk mens norsk er et mer transparent språk (se kap.4.3). For minoritetsspråklige elever kan dette derfor ha en stor betydning, da førstegenerasjonsinnvandrere som blir testet på 4.trinn i skolen ikke har fått god tid til å lære å lese på andrespråket. Elever som har liten kjennskap til engelsk fra før kan dermed få opplevelsen av å streve med det ”nye” språket. I norsk er det en høyere korrespondanse mellom fonem og grafem (lyd og bokstav) dermed er det lettere å lære å lese på dette språket (se kap.4.3).

Et annet viktig moment er at prestasjonsgapet mellom førstegenerasjonsinnvandrerne og majoritetsspråklige elever bosatt Sverige i PIRLS 2001 og PIRLS 2006 er mindre enn i Norge (se tabell 1 og vedlegg 2). Minoritetsspråklige elever i Sverige gjør det derfor bedre i lesing på andrespråket enn minoritetsspråklige elever i Norge på tross av det norske og svenske språket er likt (semitransparent). Dermed kan heller ikke den språklige bakgrunnen gi et klart svar på hvorfor prestasjonsgapet er så høyt i Norge.

### **7.2.5 Sammenhengen mellom ulike forklaringer til problemstillingen**

I min komparative studie er det vanskelig å peke på en enkelt årsak. Det er derfor nødvendig å se på helheten og sammenhengen mellom de ulike forklaringene.

Jeg vil vise til to forskere som har sett på minoritetsspråklige elever i et helhetlig perspektiv. Forskerne August & Hakuta (1997) fremhevet viktigheten av å se sammenhengen mellom flere faktorer når det gjelder tospråklighet. De foretok 33 studier i USA som skulle være med å avdekke sentrale komponenter som kjennetegner effektive skoler og klasserom for minoritetsspråklige elever. De kom fram til at det var tre faktorer som stod sentralt: de institusjonelle faktorene, de pedagogiske faktorene og miljøfaktorene.

De viktigste institusjonelle faktorene var skoleledernes holdninger til minoritetsspråklige elever, og samarbeidet mellom lærerne for at den enkelte elev skulle få en tilpasset opplæring. En annen suksessfaktor var at alle lærerne fikk særskilt opplæring i å undervise



minoritetsspråklige elever. Andre faktorer var: et godt faglig og sosialt skole-hjem samarbeid, og en systematisk elevenvaluering.

Når det gjaldt de pedagogiske faktorene var det viktig med et tilpasset læringsmiljø. Dette betydde blant annet at en måtte se på skolens kontekst, og nøye vurdere hva som var den rette opplæringsmodellen til elevmassen ved skolen og se på behovene til den enkelte elev. Denne faktoren kunne lettere gjennomføres i Skottland enn i Norge, da man i Skottland hadde større frihet ved den enkelte skole til å gjøre egne vurderinger.

En annen pedagogisk faktor som forskerne fremhevet sterkt var bruken av morsmålet. De hevdet at skolen skulle la minoritetsspråklige elever få bruke morsmålet sitt for å kunne oppklare språklige problemer i undervisningssituasjonen.

I tilleggshftet til 5-14 Curriculum Guidelines blir det anbefalt at minoritetsspråklige elever får ta i bruk morsmålet sitt så mye som mulig i skolen, både for elevens identitets-, språklige- og kognitive utvikling. I den norske læreplanen blir morsmålsundervisning regnet som en opplæring som blir gitt utenfor klasserommet.

Selv om minoritetsspråklige elever har lovfestet rett til morsmålsopplæring i Norge viser det seg at denne opplæringen ikke gir det den lover i følge Øzerk (2007, s.97-99) og Aasen & Mønnes (2005). Øzerk (2007) har i sin forskning avdekket at skolen i Oslo kommune endret kurs på 1990- tallet. De gikk fra å ha et velorganisert opplæringstilbud med tokulturelle klasser og språkstasjoner til å legge ned alle organiserte tilbud i kommunen. Dette påvirket også de andre kommunene, og tendensen var altså at færre minoritetsspråklige elever fikk morsmålsundervisning, mens flere fikk særskilt norskopplæring (Øzerk, 2007, s. 97).

Den siste gruppen faktorer som August & Hakuta (1997) fremhevet var miljøfaktorene. En av miljøfaktorene var å ha et støttende skolemiljø for minoritetsspråklige elever. Et støttende miljø oppnår man ved at skolen legger til rette for en kultur der minoritetsspråklige elevers kulturelle og språklige bakgrunn verdsettes, og der det stilles høye krav og forventninger til alle elevgrupper, og hvor minoritetsspråklige elever er integrert i alle skolens aktiviteter. En annen miljøfaktor var å sikre kommunikasjonen med majoritetsspråklige elever. Det vil si at en sørger for at minoritetsspråklige elever får sjansen til å delta i samvær med majoritetsspråklige elever.

I den skotske læreplanen er det et sterkt fokus på å skape et godt klassemiljø med inkluderende holdninger. Mangfold i språk og kultur skulle verdsettes høyt, og minoritetsspråklige elever skulle bli stilt høye krav til på samme måte som majoritetsspråklige. Kommunikasjon med majoritetsspråklige ble sikret ved at elevene ikke ble tatt ut av klassen. I den norske læreplanen blir inkludering fremhevet som sentralt, men mangfold i språk og kultur blir ikke satt like høyt som i den skotske læreplanen.

Med disse faktorene viser August & Hakuta (1997) viktigheten av å betrakte skolen ut fra en helhetlig tilnærming og ikke utelukkende ut fra de språklige aspektene. August & Hakuta (1997) kom fram til at opplæring i morsmålet og fagopplæring på morsmålet ikke i seg selv ville gi en garanti for suksess. Hvorvidt slike opplæringsmodeller virker prestasjonsfremmende eller ikke er derfor betinget av en rekke forhold, blant annet at det tospråklige tilbudet er en integrert del av skolens virksomhet, samt at tilbudet drives av kvalifiserte lærere. I tillegg er det nødvendig med et langsiktig pedagogisk arbeid, hvor elevene uavhengig av sosial, etnisk og språklig bakgrunn tilbys en opplæringssituasjon der de har grunnleggende forutsetninger for å få med seg innholdet i undervisningen (August & Hakuta, 1997).

Engen & Kulbrandstad (2004) hevder også at vi må se på flere faktorer i den store sammenhengen. Viktige faktorer som her blir nevnt er de materielle betingelsene i form av læreplan og lærestoff, styringsdokumenter og samfunnets språkpolitikk (Engen & Kulbrandstad, 2004, s.228).

Øzerk nevner at det er flere faktorer som står sentralt for å styrke opplæringen for minoritetsspråklige elever. Han peker blant annet på faktorene: fornuftig utnyttelse av lærestofforientering kombinert med aktivitetsorientering, samarbeid og hjelp i tide (Øzerk, 2003, s. 340-341). Øzerk viser dermed at en må se sammenhengen av momenter for å finne gode svar. I L97 var det en utstrakt bruk av prosjektarbeid, noe som gikk utover tiden som ble brukt til lærestofforientert undervisning. I 5-14 Curriculum Guidelines var undervisning preget av høy grad av lærestofforientering med tradisjonell kateterundervisning. Dette medførte også at muligheten for hjelp i tide var større i Skottland enn i Norge

For at forklaringene til problemstillingen skal gi mening må en derfor se på helheten av momenter. Alle momentene må sees i sammenheng med hverandre: lovverk, holdninger til

innvandring, minoritetsspråklige elever og tospråklighet uttrykt i læreplan og tilleggsdokumenter, lokalstyrt versus sentralstyrt skole, organisering/arbeidsmåter og innvandrernes landbakgrunn. En lokalstyrt skole vil ha mulighet for å ha en annen organiseringsform og andre arbeidsmåter enn en sentralstyrt skole, og dette er igjen påvirket av de holdningene som kommer til uttrykk i læreplanen. Holdningene til det flerkulturelle samfunn i læreplanen vil være med å virke inn på de holdningene lærerne tar med seg inn klasserommet, og samfunnet vil være med å påvirke innholdet i læreplanen, da læreplanen blir til i en samfunnskontekst. Innvandrernes landbakgrunn og andrespråkets vanskelighetsgrad vil virke inn på hvilket utbytte minoritetsspråklige elever får av tilbudet.

### **7.2.6 Minoritetsspråklige elever i Norge og Skottland i dag og veien videre**

Det har skjedd en del endringer i Norge etter 2005 når det gjelder læreplan og opplæring for minoritetsspråklige elever. I august 2006 ble Kunnskapsløftet innført (KD, 2006).

Læreplanene i Kunnskapsløftet er orientert mot hva elevene skal mestre trinn for trinn, med mål for elevenes kompetanse. Læreplanene beskriver ikke lærestoff og arbeidsmåter på ulike årstrinn som L97, men tar utgangspunkt i læreplanens kompetansemål og læreren skal velge innhold og arbeidsmåter som passer best ut fra elevens behov og lokale forhold (KD, 2006).

I skoleåret 2007 ble det utarbeidet en læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, og en læreplan i morsmål for språklige minoriteter. Læreplanene ble tatt i bruk i grunnskolen fra og med skoleåret 2007/2008 (Øzerk, 2008b, s.136).

Opplæringen i morsmål er med denne læreplanen fremdeles beregnet på elever som trenger særskilt norskopplæring, og tospråklighetsmålsettingen fra M87 ble ikke revitalisert i Kunnskapsløftet. Den generelle delen fra L97 ble beholdt, men fikk nytt navn: Kunnskapsløftets generelle del (KD, 2006).

De to nivåbaserte læreplanene i grunnleggende norsk og morsmål har på samme måte som de andre læreplanene i Kunnskapsløftet et sterkt fokus på kompetansemål, og hva elevene skal kunne på de ulike nivåene. Med økt fokus på måloppnåelse og større lokal frihet i læreplanen i valg av innhold og lærestoff skulle en dermed kunne anta at forholdene for å lære

andrespråket for minoritetsspråklige elever var bedre nå enn i 2001 og 2006 når PISA og PIRLS undersøkelsene ble gjennomført. Dette viser seg å ikke være tilfelle.

Ifølge landrapporten om Norge: *OECD reviews of migrant education* (OECD, 2009) presterer minoritetsspråklige elever lavere enn majoritetsspråklige elever på alle nivåer i det norske utdanningssystemet. Det er særlig førstegenerasjonsinnvandrerne som gjør det dårlig. Dette blir belyst i artikkelen *Minoritets elever må møtes på en bedre måte* (KD, 2009). I artikkelen blir det vist til at 5.trinn i 2009 scorer på det laveste prestasjonsnivået i lesing på de nasjonale prøvene (KD, 2009).

PISA undersøkelsen fra 2009 viste at prestasjonsgapet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever var like høyt som i 2006 (Kjærnsli & Roe, 2010, s.76).

Rambøll Management skulle fra 2008-2011 evaluere implementeringen av Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, og Læreplan i morsmål for språklig minoriteter. Første delrapport viste et relativt dystert bilde av implementeringen (Rambøll Management, 2009). Halvparten av skolelederne i undersøkelsen hadde ikke oversikt over hvor mange minoritetsspråklige elever som fikk opplæring etter de nye læreplanene i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter. Ikke alle skoleledere i undersøkelsen var klar over at det hadde kommet nye læreplaner for språklige minoriteter, til tross for at læreplanene da hadde virket siden august 2007. Evalueringen viste også at det var større sjanse for at en minoritetsspråklig elev fikk et godt opplæringstilbud hvis eleven bodde i en stor kommune enn i en liten kommune, og kompetanse ble sett som den viktigste årsaken til at det gikk bra.

Utdanningsspeilet er en årlig publikasjon som utarbeides av Utdanningsdirektoratet. Den sammenfatter tilgjengelig statistikk, forskning og analyse av grunnopplæringen.

Utdanningsspeilet fra 2013 viser at antall elever med særskilt språkopplæring har økt siden 2006/07. Samtidig har det vært en betydelig nedgang i undervisningstimer brukt til særskilt norskopplæring og morsmålsopplæring. I 2012/13 har antall timer brukt til morsmålsopplæring per elev blitt mer enn halvert siden 2006/07 (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I Skottland ble den nye læreplanen Curriculum for Excellence innført i skolene i 2010/2011 (Education Scotland, 2013). Læreplanen kom som en følge av den nasjonale debatten om utdanning i 2002. Lærere og utdanningsekspertene oppdaget at det var et behov for å gi barn og unge i Skottland mer relevant erfaring i skolen, slik at de ble rustet til de utfordringene de ville møte i arbeidsliv og ellers i det globale samfunnet (Education Scotland, 2013). Utformingen av den nye planen startet allerede i 2003 da det ble utnevnt en gruppe (Curriculum Review Group) som skulle arbeide med læreplanen for barn og unge i alderen 3-18 år. Denne gruppen så på praksis, undersøkelser, og internasjonale sammenligninger. I november 2004 ble et utkast til Curriculum for excellence publisert. I 2005 ble forskningen befullmektiget, og praktikere fra forskjellige utdanningssektorer rundt om i landet ble deltagere i "Learning and teaching Scotland" for å evaluere de eksisterende retningslinjene og forskningsresultatene. Etter mange runder med evalueringer og vurderinger av utkast til den nye læreplanen ble de endelige retningslinjene publisert i 2009. I 2009 og 2010 planla skolene sin innføring av læreplanen i 2010 (Education Scotland, 2013).

Curriculum for Excellence er opptatt av at elevene skal utvikle seg til å bli kunnskapsrike elever, ansvarlige borgere, trygge individer og effektive bidragsytere ("de fire kapasiteter"). Da Curriculum for Excellence ikke ble innført i skolene før i 2010, og fremdeles ikke er implementert og iverksatt på en del skoler vil vi ikke kunne se resultater av denne foreløpig på samme måte som med Kunnskapsløftet som kom i 2006. Men det kan se ut til at den nye læreplanen i Skottland går i samme retning som Kunnskapsløftet på noen områder. Forskjellen er likevel stor fordi Skottland er mer lokalstyrt enn Norge, og har et skolesystem som gir den enkelte skole større frihet i valg av innhold, satsingsområder, lærestoff og prioriteringer.

I PISA 2009 viste det seg at Skottland hadde et mindre prestasjonsgap mellom elevene med lave og høye prestasjoner enn Norge. Da minoritetsspråklige elever som er førstegenerasjonsinnvandrere er representert i gruppen med lavere prestasjoner kan dette bety at minoritetsspråklige elever presterte bedre i undersøkelsen (Scottish Government, 2010).

Her Majesty Inspectorate of Education har undersøkt hvordan førstegenerasjonsinnvandrere blir mottatt i den skotske skolen i rapporten *Count us in, A sense of belonging* (2009). Denne rapporten viser at den skotske skolen er meget opptatt av å fremheve foreldrene til

minoritetsspråklige elever. De bidrog med sin kulturelle, språklige og religiøse bakgrunn, og var sterkt involvert i det som foregikk i skolen. Ledelsen ved skolene i undersøkelsen var alle opptatt av å fremme minoritetsspråklige elever som en ressurs ved skolen, og hadde etablert et miljø som i stor grad verdsatte ulikhet i språk og religion. Det ble også konkludert med at de unge viste respekt for personer med ulik kulturell bakgrunn, og at tospråklighet ble sett på som positivt. Det generelle bildet som HM Inspeccorate of Education viste med denne rapporten var at elevene hadde meget positive holdninger til både innvandring, minoritetsspråklige elever og tospråklighet (HM Inspectorate of Education, 2009).

Da den nye læreplanen ikke var innført på tidspunktet når rapporten kom i 2009 er det derfor 5-14 Curriculum Guidelines som er med å virke inn på disse resultatene. Innføringen av en ny læreplan tar tid, og effekten av den vil trolig ikke være synlig allerede nå. Dermed er det stor sannsynlighet for at bildet rapporten får av den skotske skolen vil samsvare med skolen i dag. Forholdet mellom Norge og Skottland når det gjelder prestasjoner ser dermed ikke ut til å ha endret seg siden PIRLS 2001 og PIRLS og PISA 2006 ble gjennomført.

Det er et samfunnsmessig problem at prestasjonsgapet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i Norge er så stort sammenlignet med andre land. Norge må derfor jobbe videre for å utjevne forskjellene. Det er et tankekors at Skottland har et mindre prestasjonsgap enn Norge på tross av at Norge har sterkere rettigheter for minoritetsspråklige elever. Dette kan si noe om at minoritetsspråklige elever har en svak grad av rettslig beskyttelse, og at opplæringstilbudet elevene får er overlatt til tilfeldighetene. Effekten av lover og læreplaner har dermed ikke blitt slik myndighetene hadde tenkt, og praksisen som gjennomføres i skolen reflekterer i mindre grad de statlige målene for opplæringen.

### **7.3 Avslutning**

Jeg har i denne avhandlingen prøvd å finne skolerelaterte forklaringer til hvorfor prestasjonsgapet i lesing på minoritetsspråklige elevers andrespråk er større i Norge enn i Skottland. I tillegg er det gitt en del informasjon om skolesystem og innvandrerpopulasjon for å sette de skolerelaterte forklaringene inn i en sammenheng.

For å finne mulige forklaringer til problemstillingen har det vært nødvendig å foreta en avgrensning. I komparativ metode er det viktig å ha et tydelig fokus, og trekke frem sammenlignbare forklaringer til problemstillingen. De områdene som jeg har funnet interessant for å besvare problemstillingen, er et resultat av å ha studert og analysert læreplaner og dokumenter i de to landene hver for seg og opp mot hverandre.

Oversikten i tabell 12 viser at det er ulikhetene mellom de to landene som er mest framtrepende i forhold til lovverk, læreplan, holdninger, organisering av undervisningen og arbeidsmåter. Viktige momenter innenfor disse områdene kan sammen som en helhet være med å gi en forklaring på problemstillingen. Hver enkelt faktor vil ikke gi et svar alene, men i sammenheng med de andre faktorene vil en kunne finne mulige forklaringer.

Jeg har i avhandlingen pekt på at positive holdninger til innvandring, minoritetsspråklige elever og tospråklighet, og en sterkere lokalstyring i Skottland enn i Norge kan være en av forklaringene til problemstillingen. 5-14 Curriculum Guidelines har et gjennomgående mer positivt syn på tospråklighet, og språkmangfold blir fremhevet som meget viktig for skolen som helhet. I den norske læreplanen er det generelt sett et mindre fokus på holdninger til tospråklighet og minoritetsspråklige i skolen, og morsmål blir redusert til et redskap for å lære norsk. Det at skolen i Skottland var mer lokalstyrt enn den norske gjorde det enklere for eleven å få kunnskap om lokalsamfunnet. På den måten er sammenhengen mellom lokalstyrt versus sentralstyrt og positive holdninger versus mindre positive holdninger faktorer som må sees i sammenheng.

Videre har jeg i avhandlingen sett på sammenhengen mellom holdninger og arbeidsmåter i skolen. De positive holdningene uttrykt i dokumenter kan føre til at elevene i større grad blir trukket inn i den ordinære undervisningen i klasserommet. De ulike morsmålene vil på den måten bli brukt i undervisningen slik at alle elevene får ta del i språkmangfoldet i skolen.

De norske elevene har muligheten til å gå ut av klassen for å få morsmåls- eller andrespråksundervisning dersom de ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk. Men dersom dette skal ha en effekt må kvaliteten også være god. De fleste undervisningstimene elevene har på skolen foregår inne i klasserommet sammen med de andre elevene. Dette gjelder også de minoritetsspråklige elevene. Derfor er det også sentralt at denne opplæringen gir et godt læringsutbytte.

Da Skottland har mer lokal frihet i skolen er det mulig at opplæringen i det skotske klasserom gir bedre tilpasninger til den enkelte elevs behov. Samtidig er det også en fare for at elevene med et annet morsmål enn engelsk vil oppleve opplæringen som ”språkdrukning”, da de i mange tilfeller verken får støtte i morsmålet eller i andrespråket. I Skottland vil det derfor være store variasjoner fra skole til skole når det gjelder hvilket tilbud minoritetsspråklige elever blir møtt med.

I L97 er prosjektarbeid som metode sentralt i læreplanen i motsetning til 5-14 Curriculum Guidelines. Denne metoden er ikke alltid like effektiv for minoritetsspråklige elever, og kan føre til at tiden brukt til lærestofforientert undervisning blir mindre. Denne tiden er dyrebar for minoritetsspråklige elever, da de gjerne ikke har den samme muligheten til å få hjelp hjemme. 5-14 Curriculum Guidelines er mer rigid og fagfokusert med tydelige mål.

Minoritetsspråklige elever har behov for tydelighet og struktur.

Ved sammenligningen av innvandrerne i Norge og Skottland viste det seg at den språklige bakgrunnen hos innvandrerne i Skottland ikke kunne gi noe klart svar. Da de minoritetsspråklige elevene i Sverige gjorde det bedre i PIRLS 2001 og PIRLS 2006 viser dette at det norske språket ikke er årsaken til at prestasjonsgapet er høyere i Norge enn i Skottland (svensk og norsk er begge semi-transparente språk). Dessuten har innvandrere fra Øst-Europa ofte mindre kjennskap til engelsk enn Samveldelandene utenfor Europa. Innvandrere fra Europa er generelt sett den største innvandrergruppen i Skottland.

De mulige forklaringene til problemstillingen er dermed sammensatt, og avhandlingen gir ikke et entydig svar som konklusjon. Dette samsvarer også med forskningen av August & Hakuta (1997), Øzerk (2003) og Engen & Kulbrandstad (2004) som viser at det ikke er mulig å lage en suksessoppskrift når det gjelder tospråklig opplæring, fordi mange ulike faktorer samvirker på ulike måte og i ulik grad, og disse virker inn på resultatene. Dette viser også utfordringen ved å foreta en komparativ studie av skolesystem og læreplan i to land, da opplæringen vil fungere ulikt i praksis på grunn av samvirke mellom de ulike faktorene. August & Hakuta (1997), Øzerk (2003) og Engen & Kulbrandstad (2004) viser samtidig at det ikke er nok med morsmåls- og andrespråkundervisning, men at skolen må betraktes utfra en helhetlig tilnærming der vi ser på det totale tilbudet som skolen tilbyr minoritetsspråklige elever.



Min komparative studie viser at Norge og Skottland kan lære av hverandres erfaringer for å bedre forstå sine egne. Det Norge kan lære av Skottland er at holdninger til innvandring, minoritetsspråklige elever og tospråklighet uttrykt i læreplanen og generelt i skolen vil være med å påvirke skolens praksis og elevenes opplevelse av opplæringen. I tillegg kan vi i Norge bli mer bevisst på hvilken innvirkning grad av lokalstyrt versus sentralstyrt skole har for innholdet i opplæringen. Hvilken undervisningsform gir best utbytte for minoritetsspråklige elever i Norge og Skottland? Skal morsmåls- og andrespråksopplæringen foregå inne i klassen eller ute på gruppe? Skal innholdet i undervisningen ha en sterk lærestofforientert tilnærming, i stedet for tema- og prosjektarbeid som metode? Dette er sentrale spørsmål som skoler, lærere og politikere bør drøfte.

Verken Skottland eller Norge har uttrykt målsetting om at minoritetsspråklige elever skal bli funksjonelt tospråklig. For å bli funksjonelt tospråklig må både morsmåls- og andrespråksutviklingen være i fokus. I følge Cummins (1976) sin forskning vil ikke elevene oppleve de kognitive fordelene ved å være tospråklig dersom andrespråket kommer inn i språkopplæringen for tidlig. Dermed vil minoritetsspråklige elevers leseprestasjoner i andrespråket være avhengig av hvilken kunnskap de har ervervet seg i morsmålet på forhånd. For å øke leseprestasjonene i andrespråket vil da det avgjørende skolerelaterte tiltaket være å ha som målsetting at elevene skal bli funksjonelt tospråklig, og der morsmålsopplæringen er i fokus. I Norge er vi på god vei ved at elevene har lovfestet rett til morsmål, men rettighetene må også praktiseres. I Skottland er det store forskjeller fra skole til skole, noe som er en konsekvens av en lokalstyrt skole. I tillegg har ikke minoritetsspråklige elever lovfestet rett til morsmålsundervisning eller engelsk som andrespråk, men har likevel tatt med viktig informasjon om innvandring, minoritetsspråklige elever og tospråklighet i læreplanen.

I dagens Skottland har læreplanen Curriculum for Excellence ført til et sterkere fokus på måloppnåelse og kompetanseutvikling, på samme måte som LK06. Men Skottland har likevel en større lokal frihet ved den enkelte skole i motsetning til Norge. Rapporten av HM Inspectorate of Education (2009) viser at på tross av at minoritetsspråklige elever ikke har lovfestet rett til morsmål og engelsk som andrespråk får elevene et meget godt tilrettelagt tilbud inne i klasserommet med kvalifiserte lærere. På grunn av den lokale friheten vil tilbudet derimot variere veldig fra skole til skole. Det er en svakhet ved det skotske skolesystemet at

minoritetsspråklige elevers rettigheter til morsmål- og andrespråksopplæring ikke er lovfestet, og at det ikke finnes en egen læreplan i morsmål og engelsk som andrespråk.

I Skottland er det som regel en ESL gruppe som har ansvaret for opplæring av minoritetsspråklige elever (English as a second language) (HM Inspectorate of Education, 2009). Dette tilbudet varierer derimot, og ved noen skoler må andre lærere ta på seg dette ansvaret. Felles for de fleste skolene er at ledelsen fremmer et positivt syn på ulikhet i språk og kultur, der elevene og deres foreldre trekkes frem som en ressurs for hele skolen.

I Norge blir morsmål i LK06 fremdeles sett som et virkemiddel for å bli "tilstrekkelig" god i norsk, i tillegg er kartlegging av undervisningen satt i gang- for å minske utgiftene til denne posten, ved å sile ut de elevene som er "tilstrekkelige" i det nye språket (KD, 2006). Vi har derfor fremdeles store utfordringer knyttet til minoritetsspråklige elevers kompetanse i lesing på andrespråket både i Norge og Skottland.

Det viser seg at ledelsen og lærerne i skolen knapt anvender læreplanen i morsmål og læreplanen i grunnleggende norsk i dagens Norge slik som rapporten til Rambøll Management 2008-2011 viser. Da kan man stille spørsmålstegn ved om disse læreplanene har noen effekt på det som skjer i praksis ved skolene når det gjelder minoritetsspråklige elevers opplæring. Er det i stor grad den generelle delen til Kunnskapsløftet (som er lik den generelle delen til L97), og læreplanen for faget norsk som lærerne har et forhold til? Dersom dette er tilfellet vil lærerne mangle informasjon om minoritetsspråklige elevers opplæring, tospråklighet og hva faget morsmål og norsk som andrespråk innebærer (dersom de ikke har utdanning innen feltet), noe som i sin tur vil gå utover kvaliteten i opplæringen.

Det er mange ulike faktorer som må samvirke på en god måte for at resultatene til minoritetsspråklige elever i lesing på andrespråket skal bli bedre. Dersom holdningene uttrykt i læreplan, organisering av undervisning og arbeidsmåter, og målsettingen om å bli additiv tospråklig virker sammen positivt, er det en større mulighet for å forbedre prestasjonene. Det beste tiltaket vi kan gjøre er å gi minoritetsspråklige elever et kvalitetsmessig godt og helhetlig tilbud i skolen der målet er at elevene skal bli funksjonelt tospråklige. Dette vil føre til et mindre prestasjonsgap mellom minoritetsspråklig elever og majoritetsspråklige elever når det gjelder lesing i andrespråket. Hvis utjevning av sosiale forskjeller skal være et mål, bør tiltak settes i gang tidlig i skolen slik at vi unngår frafall i den videregående skolen på sikt.

Jeg har i min avhandling sett på skolerelaterte forklaringer, men det finnes forklaringer til problemstillingen innen andre felt jeg ikke har hatt mulighet til å gå inn på grunnet en masteravhandlings begrensninger. Det ville derimot vært interessant og aktuelt å forske videre på andre forklaringer til at Norge har et større prestasjonsgap enn Skottland. Forhold utenfor skolen som har med økonomi og sosiale forhold å gjøre ville da vært interessant. En videre forskning på feltet vil også kunne føre til at det blir iverksatt flere tiltak for at minoritetsspråklige elever skal oppnå bedre resultater i skolen, og at holdninger i forhold til innvandrere i større grad kommer i fokus.



## Litteraturliste

- Andersen, S. S. (1997). *Case-studier og generalisering: Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- August, D., & Hakuta, K (1997). *Improving schooling for language-minority children: A research agenda*. Washington, DC: National Academy Press.
- Baker, C. (2007). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4.utgave). Storbritannia: Multilingual Matters Ltd.
- Bakken, A. (2003) *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Rapport 15/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever, en kunnskapsoversikt*. Rapport 10/07. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2010). *Prestasjonforskjeller i Kunnskapsløftets første år - kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning*. Rapport 09/10. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Befring, E., Hasle, I., Hauge, A.M. (1993). *Tospråklig undervisning i internasjonalt perspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Brekke, M. (2006). Analyse og fortolkning av tekst i forskningen. I: M. Brekke (Red), *Å begripe teksten: Om grep og begrep i tekstanalyse* (s. 19-37). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Brock-Utne, B. og Bøyesen, L. (2006). *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør: Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Buk-Berge, E., Holm-Larsen, S. og Wiborg, S. (Red.), (2004). *Utdannelse på tvers av grenser: Komparative studier*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Bryce, T.G.K & Humes, W.M (2008). *Scottish Education: beyond devolution* (3.utg.). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Børhaug, F. (2008). *Skolen mot rasisme. En sammenligning av antirasistiske verdier i fransk og norsk læreplandiskurs*. Doktoravhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

- Chall, J. S. (2000). *The Academic Achievement Challenge: What really works in the classroom?* New York: The Guilford Press.
- Clark, M. & Munn, P (1997): *Education in Scotland, Policy and practice from pre-school to secondary*. London: Routledge.
- Crossley, M. & Watson, K. (2003). *Comparative and International Research in Education: Globalization, context and difference*. London: Routledge Falmer.
- Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. I: *Working Papers of Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Storbritannia: Multilingual Matters Ltd.
- Daal V.V, Solheim, R.G., Gabrielsen, N.N., Begnum, A.C. (2007). *PIRLS: Norske elever leseinnsats og leseferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*. Stavanger: Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger.
- De Avila, E.A., Duncan, S.E. (1979). Bilingualism and Cognition: Some recent findings. I: *NABE Journal*, vol.4, no.1, 15-50.
- Education Scotland (2013). *Curriculum for excellence: Process of change*.  
Hentet 7. november 2011 fra  
[http://www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/whatiscurriculumforexcellence/how\\_wasthecurriculumdeveloped/processofchange/timeline.asp](http://www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/whatiscurriculumforexcellence/how_wasthecurriculumdeveloped/processofchange/timeline.asp)
- Engelsen, B.U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer- Et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akadmisk.
- Engen, T.O., Kulbrandstad, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eurydice (2009/2010). *Organisation of education system in the United Kingdom- Scotland*.  
Hentet 5. juni 2011 fra  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_report\\_s/SC\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_report_s/SC_EN.pdf)
- Eurydice (2011, februar). National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms, United Kingdom- Scotland. Hentet 6.juni 2011 fra  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national\\_summary\\_sheets/047\\_SC\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_SC_EN.pdf)

- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B.B (1998). *Skolens oppgave og innhold: En studiebok i didaktikk* (4.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, A.M. (2007). *Den felleskulturelle skolen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HM Inspectorate of Education (2009). *Count us in- a sense of belonging. September 2009*. Hentet fra [http://www.educationscotland.gov.uk/Images/cuimnnus\\_tcm4-618947.pdf](http://www.educationscotland.gov.uk/Images/cuimnnus_tcm4-618947.pdf)
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1996). *Metdevalg og metodebruk*, 3.utg., Oslo: Tano A Aschehoug.
- Hovdenak, S.S. (2000). *90-talls reformene- et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hvenekilde, B. (1994). *Elevgrunnlag, organisering og økonomi. I: Hvenekilde, Veier til kunnskap og deltakelse*. Oslo: Novus.
- Hølleland, H. (2007). *På vei mot kunnskapsløftet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kessler, C., Quinn, M.E. (1982). *Cognitive development in bilingual environments. I: B. Hartford, A. Valdman, C. Foster (ed.): Issues in international bilingual education: The role of vernacular*. New York: Plenum Press.
- Kjelstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, V.R., Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra [http://www.pisa.no/pdf/Rapport/Tid for tunge loft.pdf](http://www.pisa.no/pdf/Rapport/Tid_for_tunge_loft.pdf)
- Kjærnsli, M., Roe, A. (2010). *På rett spor- norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra [http://www.pisa.no/pdf/publikasjoner/Paa\\_rett\\_spor.pdf](http://www.pisa.no/pdf/publikasjoner/Paa_rett_spor.pdf)
- KUD (1970). *Innstilling av lovregler for spesialundervisning m.v.(Blom Utvalget)*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet
- KD (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- KD (2009). *Minoritetslever må møtes på en bedre måte*. Hentet 10. november 2011 fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/aktuelle-analyser/aktuelle-analyser-om-andre-tema/minoritetslever-ma-motes-pa-en-bedre-ma.html?id=567739](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/aktuelle-analyser/aktuelle-analyser-om-andre-tema/minoritetslever-ma-motes-pa-en-bedre-ma.html?id=567739)
- KD (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Norges offentlige utredninger (NOU) 2010:7. Oslo: Departementenes Servicesenter, Informasjonsforvaltning
- KUF (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen I Oslo*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- KUF (1998a). *L97: Læreplan i norsk som andrespråk for språklige minoriteter*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- KUF (1998b). *Lov av 17.juli 1998 nr.61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova)*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Morken, I. (2009). *Mangfold, Inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner*. I: E.L., Dale, *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J. og Kennedy, A.M. (2003). *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 335 Countries*. Chestnut Hill MA: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- OECD (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: OECD, Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- OECD (2009). *Reviews of Migrant Education NORWAY, June 2009*. Paris: OECD, Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Phillips, D., & Schwisfurth, M. (2007). *Comparative and International Education. An Introduction to theory, method, and practice*. London: Continuum International Publishing Group.
- Rambøll Management (2009). *Evaluering av implementering av læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter*. Delrapport 1, februar 2009. Oslo: Rambøll Management AS.
- Ricciardelli, L.A. (1992). *Creativity and bilingualism*. *Journal of Creative Behavior* 26 (4), 242-254. Australia: Charles Sturt University.



- Sadler, M. (1900). *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?* Address of 20 October. I: J.H. Higginson (Ed.), Selections from Michael Sadler (48-50). Liverpool: DeJall & Meyorre.
- Scottish Consultative Council on the Curriculum (1994). *Languages for Life: Bilingual Pupils 5-14*. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- Scottish Government (2010). *Programme for International Student Assessment (PISA) 2009- Highlights from Scotland's Results*. Education Analytical Services Division, Scottish Government. Hentet fra <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2010/12/10141122/0>
- SED (1965). *Primary Education in Scotland*. Edinburgh: HMSO.
- SED (1987). *Curriculum and Assessment in Scotland: A Policy for the 90's, A Consultation Paper*, Edinburgh: SED.
- SEED (2003). *School Census September 2002, Additional Analysis 18<sup>th</sup> December 2003*. Scottish Executive National Statistics Publication. Hentet fra <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/47043/0029233.pdf>
- SEED (2004a). *Analysis of Ethnicity in the 2001 Census- Summary Report Statistician*. February 2004. Hentet 13. oktober 2013 fra <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2004/02/18876/32939>
- SEED (2004b). *A Curriculum for Excellence*. Edinburgh: SEED. Scottish Executive Education Department (SEED) (2004, 16. juni). *National Dossier on Education and Training in Scotland 2004*. Hentet fra <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2004/06/19476/38581>
- SEED (2004c). *National Dossier on Education and Training in Scotland 2004*. Hentet fra <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2004/06/19476/38581>
- SEED (2007). *Pupils in Scotland 2006: Primary Pupils by Ethnicity and Stage*. SEED. Hentet fra <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2007/02/27083941/0>
- SEED (2013). *Scotland's Disapora and Overseas-Born Population*. Scottish Government Social Research. Hentet fra
- SOED (1991). *Curriculum and Assessment in Scotland, National Guidelines: English Language 5-14*. Edinburgh: HMSO.
- SOED (1993a). *The Structure and Balance of the Curriculum*. Edinburgh: HMSO.

- SOED (1993b). Curriculum and Assessment in Scotland, National Guidelines: *Personal and social development 5-14*. Edinburgh: HMSO.
- Skutnabb-Kangas, T., Toukomaa, P. (1977). Language in the process of cultural assimilation and structural incorporation of linguistic minorities. I: C.C. Elert et al., *Dialectology and Sociolinguistic*. UMEA: UMEA Studies in the Humanities.
- Statistisk Sentralbyrå (2000). *Innvandring og Innvandrere 2000*. Oslo.
- Statistisk Sentralbyrå (2002). *Innvandring og Innvandrere 2002*. Oslo.
- Statistisk Sentralbyrå (2003). *Barn og unge 2003*. Oslo.
- Statistisk Sentralbyrå (2006). *Innvandring og Innvandrere, 2006*. Oslo.
- Statistisk Sentralbyrå (2008). *Innvandrerbefolkningen i Statistikken*. Samfunnsspeilet, 2008/4. Oslo.
- Statistisk Sentralbyrå (2009). *Utdanning 2009- læringsutbytte og kompetanse*. 12. august 2009. Oslo.
- Statistisk Sentralbyrå (2012a). *Førstegenerasjonsinnvandrere 6-15 år etter landbakgrunn 2001*. Oslo.
- Statistisk Sentralbyrå (2012b). *Førstegenerasjonsinnvandrere 6-15 år etter landbakgrunn 2006*. Oslo.
- Telhaug, A.O. (1997). *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- The Scottish School Board Association (SSBA). *Scotland- School Organisation and Management in Scotland*. Hentet 9.juni 2011 fra <http://www.schoolboard-scotland.com/conference/Scotland%20-%20Education%20System.htm>
- Thomas, M.R. (1990). *International Comparative Education*. USA: Pergamon Press.

- UFD (2002). *Rundskriv F-19-02. Om tilskudd til opplæring for språklige minoriteter i grunnskolen, kap. 221 post 65- Skoleåret 2002/2003*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- UFD (2003). *Veiledning til L97. Tospråklig opplæring for språklige minoriteter i grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt Læremiddelsenter.
- Utdanningsdirektoratet (2011, januar). *Norsk Landrapport til OECD, Oecd Review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes*. Hentet 4.juni 2013 fra [http://www.udir.no/upload/Rapporter/2011/Udir\\_OECD\\_landrapport\\_NO.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/2011/Udir_OECD_landrapport_NO.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2013, juni). *Utdanningsspeilet 2013*. Hentet 6.november 2013 fra [http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet\\_2013](http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet_2013)
- Wagner, Å.K. (2004). *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Høgskolen i Stavanger.
- Wagner, Å.K., Uppstad, P.H. (2005). Minoritetsspråklige 10-åringers leseferdigheter i norsk skole (PIRLS 2001). *Norsklæreren: tidsskrift for språk og litteratur*, 29 (3),5-10.
- Winther-Jensen, T. (2004). *Komparativ Pædagogik, Faglig tradition og global utfordring*. Danmark: Akademiske Forlag.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research*. London: Sage Publications.
- Øzerk, K (2003). *Sampedagogikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K (2006a). Tospråklighet og pedagogiske perspektiver. I R. Haugen (Red), *Barn og unges Læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet* (s.115-142). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Øzerk, K (2006b). *Fra språkbad til språkdrukning: modeller for opplæring med to språk*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk (2006c). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K.(2007). *Tospråklige overgangsmodeller og tosidige modeller: organisering, prinsipper og praksis*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

- Øzerk, K (2008a). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I T. Sand (Red), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. (s. 103-129). Oslo: Cappelen Damm.
- Øzerk, K (2008b). En faglig fundert tilnærming til morsmålsopplæring for språklige minoriteter. I T. Sand (red), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. (s.103-129). Oslo: Cappelen Damm.
- Aasen, J., & Mønnes, E. (1999). *Minoritets elever i grunnskolen: analyse av ressursbehovet til særskilt norsk- og morsmålsopplæring*. Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 8-1999.
- Aasen, J. & Mønnes, E. (2005). *Elever fra språklige minoriteter i grunn- og videregående skole- en studie av ressurs situasjonen i norsk- som-andrespråksundervisningen*. Høgskolen i Hedmark, oppdragsrapport nr.3 2005.

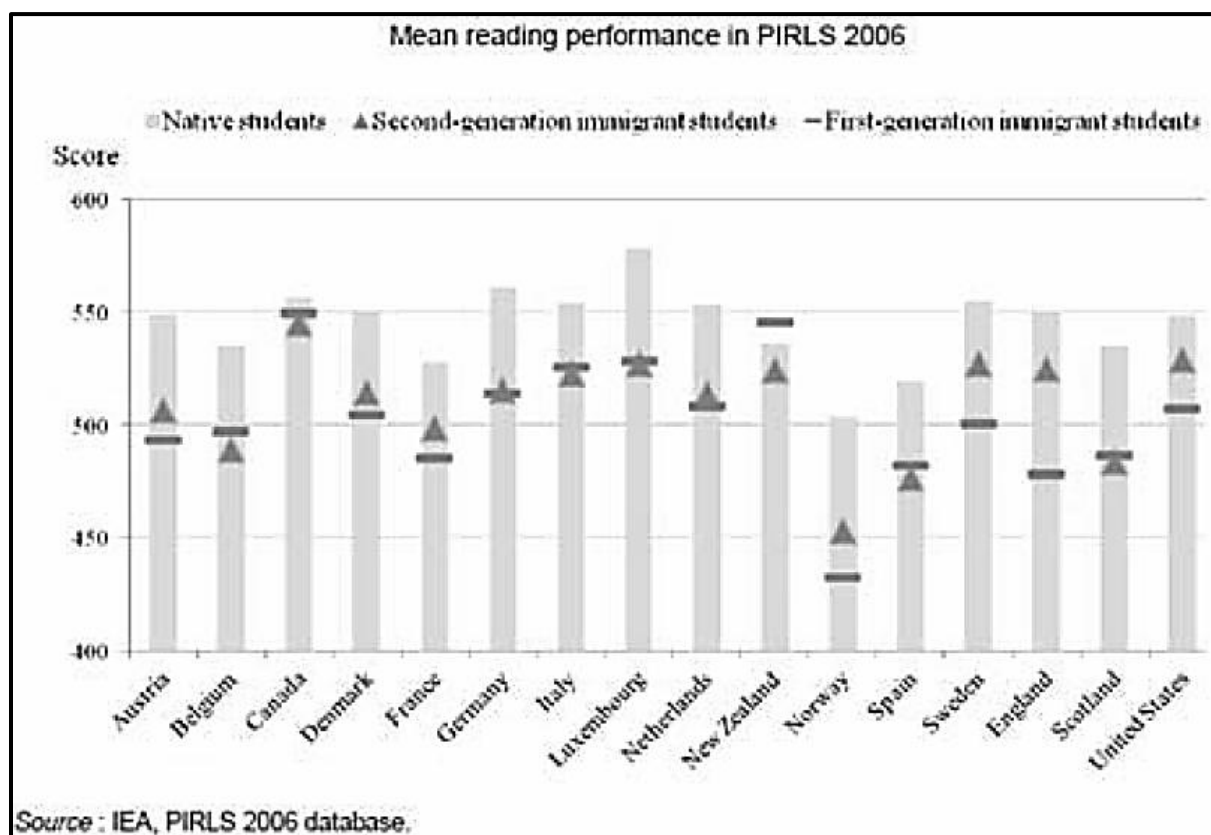
## Vedlegg 1

### Students' Parents Born in Country

ISC 4th Grade  
PIRLS 2001

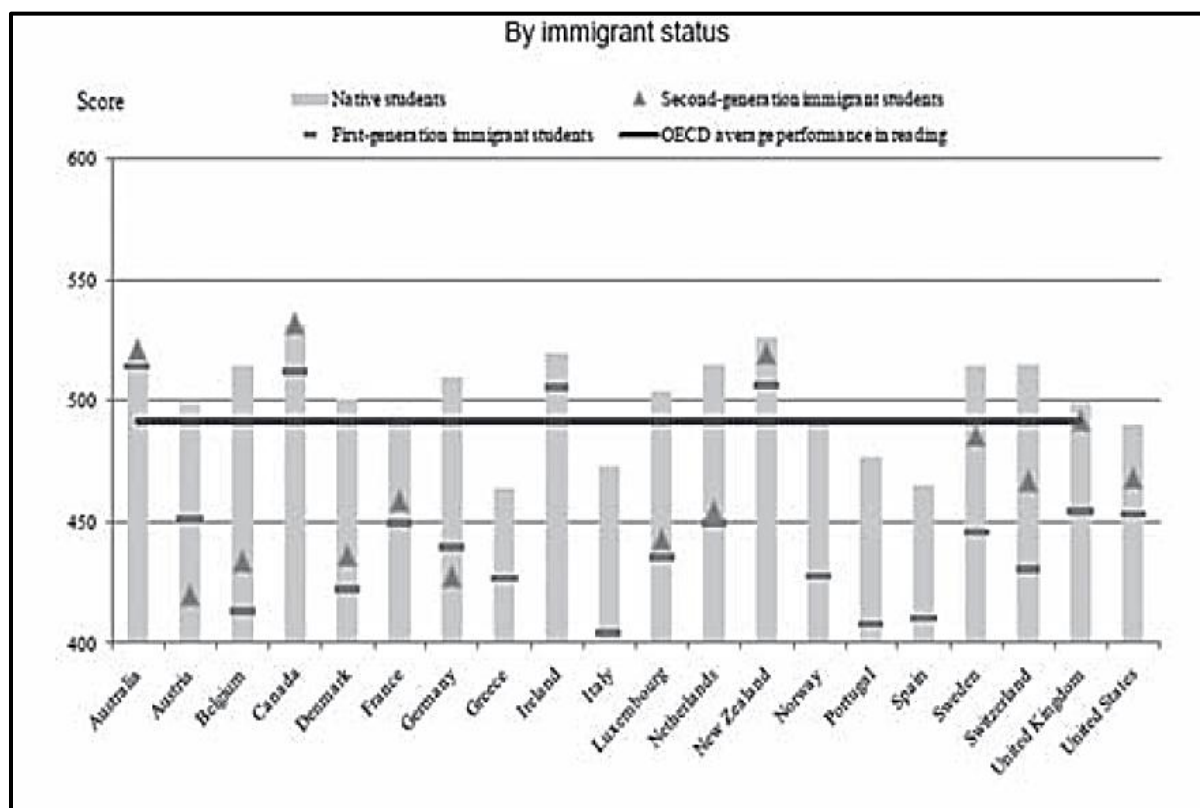
Countries	Father and Mother Born in Country		Father or Mother Born in Country		Neither Parent Born in Country	
	Percent of Students	Average Achievement	Percent of Students	Average Achievement	Percent of Students	Average Achievement
Argentina	r 78 (1.0)	441 (5.5)	14 (0.8)	417 (8.3)	8 (0.8)	407 (10.3)
Belize	r 44 (1.8)	335 (6.7)	28 (1.1)	326 (7.4)	29 (1.9)	324 (6.6)
Bulgaria	95 (0.4)	555 (3.6)	4 (0.4)	526 (9.6)	0 (0.1)	--
Canada (O,Q)	61 (1.6)	552 (2.6)	18 (0.7)	547 (3.0)	21 (1.7)	537 (3.8)
Colombia	86 (0.8)	426 (4.9)	10 (0.6)	410 (6.4)	4 (0.5)	401 (6.3)
Cyprus	80 (1.0)	500 (3.2)	16 (0.8)	485 (5.2)	4 (0.6)	476 (8.0)
Czech Republic	88 (0.9)	541 (2.3)	10 (0.8)	529 (4.8)	2 (0.3)	--
England	67 (1.8)	559 (3.8)	21 (1.0)	553 (4.9)	12 (1.5)	536 (6.4)
France	70 (1.7)	533 (2.8)	16 (0.7)	526 (4.3)	15 (1.3)	503 (3.9)
Germany	75 (1.2)	553 (1.8)	10 (0.4)	530 (3.9)	15 (1.0)	498 (2.9)
Greece	81 (1.1)	530 (3.3)	10 (0.9)	517 (6.0)	9 (0.9)	503 (8.6)
Hong Kong, SAR	r 38 (1.8)	528 (3.3)	22 (0.6)	525 (3.9)	40 (1.8)	536 (3.5)
Hungary	93 (0.5)	546 (2.2)	4 (0.4)	532 (7.2)	2 (0.3)	--
Iceland	87 (0.6)	518 (1.4)	11 (0.5)	503 (4.9)	2 (0.2)	--
Iran, Islamic Rep. of	92 (0.8)	418 (4.5)	5 (0.5)	382 (10.9)	4 (0.5)	399 (6.9)
Israel	57 (1.4)	507 (3.4)	20 (0.8)	521 (5.3)	22 (1.2)	518 (4.4)
Italy	88 (0.6)	544 (2.4)	8 (0.5)	526 (5.0)	4 (0.4)	505 (6.7)
Kuwait	r 80 (1.0)	401 (5.2)	14 (0.7)	391 (5.5)	6 (0.6)	416 (9.7)
Latvia	65 (1.4)	546 (2.1)	25 (0.9)	546 (4.0)	10 (1.0)	552 (6.7)
Lithuania	88 (0.8)	547 (2.6)	11 (0.7)	536 (4.6)	2 (0.4)	--
Macedonia, Rep. of	88 (1.1)	454 (4.5)	9 (0.9)	428 (10.6)	3 (0.4)	405 (14.8)
Moldova, Rep. of	79 (1.3)	493 (3.9)	16 (1.0)	489 (6.9)	5 (0.5)	503 (11.6)
Morocco	84 (1.2)	361 (11.0)	12 (0.9)	336 (12.0)	4 (0.5)	331 (12.1)
Netherlands	79 (1.4)	560 (2.3)	11 (0.6)	552 (5.0)	10 (1.2)	516 (4.7)
New Zealand	59 (1.6)	531 (4.2)	22 (1.1)	535 (4.9)	19 (1.4)	530 (6.2)
Norway	82 (1.1)	503 (2.9)	12 (0.9)	508 (4.8)	5 (0.7)	446 (7.6)
Romania	96 (0.5)	518 (4.3)	3 (0.4)	428 (9.9)	1 (0.2)	--
Russian Federation	76 (1.5)	534 (3.9)	16 (1.0)	525 (5.2)	9 (1.0)	500 (11.8)
Scotland	80 (1.0)	537 (3.4)	15 (0.8)	520 (6.1)	5 (0.5)	506 (11.4)

## Vedlegg 2





## Vedlegg 3



### Information about statistics

Kieran.Furness@scotland.gsi.gov.uk  
8/5/2013

To: [margretheh@hotmail.com](mailto:margretheh@hotmail.com)

Hi Margrethe

I've had a little look on the web to try and find an answer to your question. Hopefully these points will be helpful to you.

The term 'other' is for pupils who do not believe their ethnicity is captured by any of the other fields.

The term Other White is used in the UK census to describe people who self-identify as white persons who are neither British nor Irish. The category does not comprise a single ethnic group but is instead a method of identification for white people who are not represented by other white census categories. This means that the Other White group contains a diverse collection of people with different countries of birth, religions and languages.

Mixed is an ethnicity category that has been used by the United Kingdom's Office for National Statistics since the 1991 Census. Colloquially it refers to British citizens or residents whose parents are of two or more different races or ethnic backgrounds. Mixed-race people are the fastest growing ethnic group in the UK and numbered approximately 1 million in 2009.

Other Black is an ethnicity category used by the Office for National Statistics in the United Kingdom. It is one of three "Black or Black British" ethnicity options used in ONS statistics, alongside Black African and Black Caribbean.

Thank you

Kieran

Kieran Furness  
Learning Analysis  
Education Analytical Services Division  
Scottish Government

Victoria Quay, Area 2D South, Edinburgh EH6 6QQ  
TEL : 0131 244 7976