

AMID Working Paper Series 26/2002

Etniske minoritetsbørns skolepræstationer og danskkundskaber – Konklusioner og perspektiver fra tre forskningsrapporter på i alt 800 sider¹

**Seniorforsker Jørgen Chr. Nielsen
Danmarks Pædagogiske Universitet**

Datagrundlag og publiceringer – notatets grundlag 1995-1998

Den første undersøgelse og forskningsrapport hedder: “Læseundervisning i klasser med tosprogede elever - et udviklingsprojekt”. DPI nr. 1996.34, ISBN 87 7416 3345.

De centrale spørgsmål er:

1. Hvad er det for en læseundervisning, der finder sted?
2. Hvordan kan den gøres bedre?

I denne undersøgelse, der har karakter af et udviklingsarbejde inddrages 15 klasser fra Storkøbenhavn og Sjælland på 4. og 5. klassetrin med ca. 300 dansksprogede og tosprogede elever. Undersøgelsen fandt sted i skoleåret 1995-1996. Datagrundlaget er etableret ved hjælp af standardiserede læseprøver, undervisningsbeskrivelser og interviews af de medvirkende dansklærere. Rapporten er på 218 sider. Den refereres efterfølgende (A).

Den anden undersøgelse og forskningsrapport hedder: “Tosprogede elevers danskkundskaber på de ældste klassetrin”. DPI nr. 1997.13, ISBN 87 7416 3426.

De centrale spørgsmål er:

3. Hvordan klarer tosprogede elever sig i forhold til dansksprogede elever?

¹ Dette arbejdspapir er et notat udarbejdet for Akademiet for Migrationsstudier i Danmark i forbindelse med en kortlægning af integrationsforskningen i Danmark siden 1980, udført i opdrag af Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. Projektet vil blive sammenfattet i en endelig rapport, der forventes udgivet af Ministeriet i løbet af efteråret 2002.

4. Kan der påvises bedre danskkundskaber hos tosprogede elever, der har deltaget i modersmålsundervisning?

Den er en empirisk, kvantitativ beskrivelse af tosprogede elevers danskkundskaber på folkeskolens 8. og 9. klassetrin. Dataindsamlingen fandt sted i perioden januar - marts 1996. Der indkom anvendelige oplysninger i form af læseprøveresultater, terminskarakterer og spørgeskemabesvarelser fra 2889 dansksprogede og tosprogede elever, fordelt i 163 klasser over hele landet. Desuden omhandler projektet en redegørelse for betydningen af *deltagelse* i modersmålsundervisning for erhvervelsen af danskkundskaber. Endelig redegør rapporten for en lang række skole- og integrationsrelevante data om tosprogede elever. Rapporten består af en tekstdel på 214 sider og en tabeldel på 120 sider. Den refereres efterfølgende (B).

Den tredje undersøgelse og forskningsrapport hedder: "Tosprogede elevers sprog og læsning på deres første- og andetsprog - en undersøgelse af tyrkisksprogede elever". DPI nr. 1998.18, ISBN 87 7416 3485.

De centrale spørgsmål er:

5. Hvordan er de tosprogede og dansksprogede elevers danskkundskaber på skolens mellemtrin – med særligt henblik på sprog og læsning?
6. Hvordan er de tosprogede elevers modersmålskundskaber - med særligt henblik på sprog og læsning?
7. Hvordan er forholdet mellem de tosprogede elevers modersmålskundskaber og deres danskkundskaber - med særligt henblik på sprog og læsning?
8. Hvilke læsemetoder og læsestrategier anvender de tosprogede og de dansksprogede elever?
9. Hvilke ligheder og forskelle er der mellem de tosprogede og de dansksprogede elevers sproglige forudsætninger og læsning?

Den er en empirisk, kvalitativ beskrivelse, og datagrundlaget er etableret ved omfattende individuelle sprog- og læseundersøgelser af dansksprogede og tosprogede elever med *tyrkisk* som modersmål. De tosprogede elever er testet såvel på tyrkisk som på dansk. I rapporten belyses på det foreliggende datagrundlag spørgsmålet om *modersmålskompetencens betydning* for erhvervelsen af danskkundskaber. Desuden belyses tosprogede elevers læseprocesser og læsestandpunkter sammenlignet med de dansksprogede elevers. I denne undersøgelse er inddraget 50 dansksprogede og 50 tosprogede elever (parvist matchede mht. læsestandpunkt). Rapporten er på 248 sider. Den refereres efterfølgende (C).

Disse tre undersøgelser kan alle bidrage med dansk dokumentation, således at den fortsatte danske debat om etniske minoriteters skolepræstationer kan forankres bl.a. i denne. Det er i den danske debat ofte set, at der henvises til forskningsundersøgelser fra andre lande, men det er i 1998 forfatterens opfattelse, at "*der i den danske debat er overordentlig mange, meget forskellige meninger om, hvorledes forholdene bør være for tosprogede elever. Der er imidlertid ikke nær så megen viden om, hvorledes forholdene har udviklet sig fra disse holdningsmarkeringer, og hvorledes de faktisk er*".

Undersøgelsernes forskningsdesign er udformet af seniorforsker Jørgen Chr. Nielsen og forskningschef Poul Skov. Databehandlingen og de statistiske analyser er i de to første rapporter foretaget af seniorforsker Claus Holst, mens seniorforsker Peter Allerup stod for dette arbejde i den sidste rapport. Undersøgelserne er stramt tilrettelagt på grundlag af eksternt stillede spørgsmål til Danmarks Pædagogiske Institut. De har været underlagt en tidsramme og en økonomisk ramme, og dette er relevant at nævne og bemærke, fordi det som konsekvens har haft, at det etablerede datagrundlags omfang skal forstås under denne synsvinkel og begrænsning. Data er således alene inddraget på grundlag af deres formodede relevans for at kunne give en dokumenteret besvarelse på de eksternt stillede spørgsmål. Der er ikke tale om grundforskning, og datagrundlaget danner alene grundlag for de givne svar.

Ved læsningen af forskningsrapporterne, konklusionerne og perspektiveringerne i dette notat er det særdeles væsentligt at være opmærksom på, hvad der var udgangspunktet for Danmarks Pædagogiske Instituts udformning af forskningsdesign: Dels de allerede anførte tidsmæssige og økonomiske rammer, dels instituttets forskningstradition. Der er tale om pædagogisk-psykologiske afsæt og synsvinkler, og disse er baseret på et læseteoretisk grundlag, der kan betegnes som *interaktiv læseprocesteori* (Frost 1998, Lundberg 1985, Rumelhart 1977).

Dette betyder i praksis, at valgene af måleredskaberne, beskrivelserne, analyserne, fortolkningerne, konklusionerne og perspektiveringerne *alene* søges relateret til det læseteoretiske udgangspunkt. Problematikkerne og udfordringerne omkring de etniske minoriteters integration rummer såvel andre pædagogiske temaer som politiske markeringer og dagsordener, men de er så vidt det overhovedet er muligt *ikke* berørt - hverken direkte eller indirekte. Det er væsentligt at bemærke dette, fordi der ved udgivelsen af rapporterne fremkom en helt del hård og massiv kritik fra centralt placerede personer, institutioner og foreninger - primært gående på det anlagte forskningsdesigns udelukkende pædagogiske og læseteoretiske udgangspunkt. Forfatteren understreger, at Danmarks Pædagogiske Institut har anlagt en anderledes forskningstradition og et anderledes forskningsdesign, end det der ofte er anvendt i dansk forskning om tosprogede. Det var imidlertid instituttets opfattelse, at man var blevet bedt om at tilrettelægge forskningsdesignet på sine egne præmisser og metodikker for empirisk forskning, ikke på andre forskningsinstitutioners allerede eksisterende præmisser, paradigmer og traditioner.

Konkrete politiske og praktisk-pædagogiske udgangspunkter for undersøgelse-nes problemstillinger

“UNESCO har omtal lese- og skrivekyndighet som nøkkelen til kunnskapskapitalen i et samfunn. For at innvandrerungdom skal få tilgang denne kapitalen i det landet de vokser opp i, trenger de minst én nøkkel til, nemlig ferdigheter i landets offisielle språk. Denne afhandlingen dreier seg om innvandrerungdommens leseferdigheter på norsk, og dermed belyser den begge disse forutsetningene for tilgang til kunnskap” (Kulbrandtsstad, 1996).

I de sidste 15-20 år er det blevet stigende aktuelt i den danske folkeskole at skulle indrette sig på, at et stigende antal tosprogede elever deltager i undervisningen. Det er vigtigt at få afklaret om de tosprogede elever "uden videre" kan deltage i undervisningen, således som den foregår for de dansksprogede elever, eller om der skal foretages markante ændringer af didaktisk og metodisk art.

I samme moment drøftes, hvorledes folkeskolen skal organisere klassesdannelsen, når et større antal tosprogede elever indmeldes i skolerne. Skal det gå "af sig selv", således at der i nogle klasser er ingen eller meget få tosprogede, mens der i andre er omkring 50% eller flere tosprogede? Eller skal der arbejdes med en planlægning, hvor det tilstræbes, at der er betydeligt flere dansksprogede end tosprogede elever i klassen?

Det drøftes også, om det ved de tosprogede elevers kvalificering på landets officielle sprog er aldeles nødvendigt, eller om det (blot) er optimalt for dem, at de deltager i undervisning på deres modersmål, om den nuværende kommunale pligt til at tilbyde og etablere modersmålsundervisning skal opretholdes, samt hvorledes den bestående modersmålsundervisning kan kvalificeres.

I drøftelserne om tosprogede elevers eventuelle ikke-alderssvarende danskundskaber - hér specielt læsning - er der ofte spurgt, om tosprogede elevers læsevanskeligheder skyldes mangelfuld sprogbeherskelse eller uhensigtsmæssige læsestrategier:

“Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?”(Alderson, 1984).

Dette spørgsmål er centralt i Danmarks Pædagogiske Instituts undersøgelser.

Konkret anledning til projekterne

Den 29. marts 1995 var der i Folketinget første behandling af beslutningsforslag nr. B 91. Dette forslag til folketingsbeslutning drejede sig om afskaffelse af den kommunale pligt til modersmålsundervisning for tosprogede elever i den danske folkeskole.

På baggrund af Folketingets forhandling rettede Undervisningsministeriet henvendelse til Danmarks Pædagogiske Institut, idet man ønskede empirisk dokumenterede svar på en række spørgsmål, der blev rejst i folketingsdebatten. Disse blev suppleret med nogle faglig-pædagogiske spørgsmål, der kunne tjene til at specificere datagrundlaget forud for besvarelsen af de centralt stillede spørgsmål. Nærværende notat er disponeret således, at det - efter en generel redegørelse for nogle relevante resultater - opregner svarene på de stillede spørgsmål. Disse hentes fra de tre rapporter, og det fremgår ved svaret på det enkelte spørgsmål, i hvilken rapport dokumentationen på svaret kan findes uddybet. *Rapporten er disponeret som følger, men bemærk, at spørgsmålenes numre og rækkefølge ikke står kronologisk.*

Generelle resultater om de tosprogede elevers skolegang: Side 6.

Spørgsmål 3: "Hvordan klarer tosprogede elever sig i dansk i forhold til dansksprogede elever på de ældste kassetrin, dvs. kort tid før de forlader folkeskolen?": Side 7.

Spørgsmål 5: "Hvordan er de tosprogede og dansksprogede elevers forudsætninger og danskkundskaber på folkeskolens mellemtrin - med særligt fokus på sprog og læsning?": Side 7.

Spørgsmål 9: "Hvilke ligheder og forskelle er der mellem tosprogede og dansksprogede elevers sprog og læsning på dansk?": Side 9.

Spørgsmål 8: "Hvilke læsemåder og læsestrategier anvender de tosprogede og de dansksprogede elever?": Side 10.

Spørgsmål 6: "Hvordan er de tosprogede elevers modersmålskundskab - med særligt henblik på sprog og læsning?": Side 10.

Spørgsmål 7: "Hvordan er forholdet mellem tosprogede elevers modersmålskundskaber og deres danskkundskaber - med særligt henblik på sprog og læsning?": Side 10.

Spørgsmål 4: "Kan der påvises bedre danskkundskaber hos tosprogede elever, der har deltaget i undervisning på deres modersmål?": Side 11.

Modersmålsundervisning og specialundervisning: Side 12.

Spørgsmål 1: "Hvad er det for en læseundervisning, der finder sted i klasser med mange tosprogede elever?": Side 13.

Spørgsmål 2: "Hvordan kan denne læseundervisning gøres bedre i klasser med mange tosprogede elever, end den er?": Side 13.

Perspektivering: Side 16.

Generelle resultater om de tosprogede elevers skolegang (B - kapitel 14)

Den administrativt anvendte definition af *tosprogede elever* er denne: Elever fra et hjem, hvor der ikke tales dansk som modersmål.

Arbejdsindsats

Det generelle indtryk er, at de tosprogede elever yder en god arbejdsindsats i skolen. De har tilsyneladende accepteret og indstillet sig på, at beherskelse af dansk sprog og dansk kultur er nødvendig for at gøre sig gældende i samfundet.

Oplevelse af skolen

Det generelle indtryk er, at eleverne er glade for at gå i skole. Der er en lidt mere behersket tilkendegivelse herom fra de dansksprogede elever end fra de tosprogede elever. Der er lidt flere tosprogede elever, der er glade for deres dansklærere, som kan lide deres arbejde i skolen, og som i det hele taget godt kan lide at være i skolen. *Man får et indtryk af, at de dansksprogede elever har andre målestokke for deres oplevelse af forskellige forhold i skolen end de tosprogede. De dansksprogedes positive oplevelser af skolen er tilsyneladende oftere knyttet sammen med, hvordan de klarer sig fagligt i skolen, mens de tosprogede elevers opfattelse af skolen er mere uafhængige af, hvordan de klarer sig fagligt i skolen.*

Trivsel i skolen

Elevernes sociale trivsel i skolen blandt dansksprogede og tosprogede elever er god for langt den overvejende del af alle elever. Der synes at være en lille forskel mellem dansksprogede og tosprogede, idet lidt flere dansksprogede har en god social trivsel. Resultaterne giver anledning til at mene, at de dansksprogede og de tosprogede elever i langt de fleste tilfælde omgås hinanden på en god måde i skolen.

Forældrenes interesse for deres børns skolegang

Elevernes egne oplevelser af deres forældres interesse, dansklærernes udsagn om skole-hjem-kontakten, samt fremmødet af forældre på skolen, kan ideelt set stadig ønskes en del bedre, men helt galt står det dog ikke til. Der er stadig en udfordring for skolen, når kontakten ikke er god til ca. 15% af alle hjem, og her ses i særlig grad, at der skal gøres et større arbejde i forhold til de tosprogede elevers hjem, hvor det kniber i 28% af alle tilfælde.

Fritid

Dansksprogede elever bruger mindre tid på at hjælpe til i hjemmet med daglige gøremål end tosprogede elever, og de bruger også mindre tid på at se tv og video. Forholdsvis flere dansksprogede end tosprogede elever går til en eller anden form for træning i klubber. De tosprogede bruger mere tid på at tage på familiebesøg end de dansksprogede elever.

Spørgsmål 3: "Hvordan klarer tosprogede elever sig i dansk i forhold til dansksprogede elever på de ældste klassetrin, dvs. kort tid før de forlader folkeskolen?" (B, side 17-19).

Elevernes danskkundskaber er kommet til udtryk gennem de færdigheder, som har ladet sig vurdere på 8. klassetrin ved læsning af skønlitterære tekster, "skema-tekster" (diagrammer og lign.) og faglige tekster fra IEA-undersøgelsen (Mejding, 1994).

Svarene på det stillede spørgsmål for elever på 8. klassetrin er dette: Der er dansksprogede og tosprogede elever med god læsekompetence; men der er forholdsvis **flere** dansksprogede end tosprogede. 76% af alle dansksprogede får sikre resultater i faglig læsning. 51% af alle tosprogede får sikre resultater i faglig læsning.

Der er dansksprogede og tosprogede elever med svagere læsekompetence; men der er forholdsvis **færre** dansksprogede end tosprogede.

Elevernes danskkundskaber er på 9. klassetrin kommet til udtryk gennem de færdigheder, som har ladet sig vurdere med en bredt sammensat vifte af målemuligheder. Alle elever har deltaget i en terminsprøve i skriftlig fremstilling og retskrivning, ligesom de har haft læseopgaver, en almindelig diktat og en tegnsætningsopgave.

Svarene på det stillede spørgsmål er for elever på 9. klassetrin disse: Der er dansksprogede og tosprogede elever, som er dygtige til skriftlig fremstilling, men der er forholdsvis **flere** dansksprogede end tosprogede. 67% af alle dansksprogede får terminskaraktter i grupperne 13-8. 31% af alle tosprogede får også disse karakterer.

Der er dansksprogede og tosprogede elever, som er svagere til skriftlig fremstilling, men der er **færre** dansksprogede end tosprogede.

Samlet konklusion for begge klassetrin

Ved afslutningen af dansksprogede og tosprogede elevers folkeskoleforløb er det således, at der generelt er forskelle mellem dansksprogede og tosprogede elevers danskkundskaber, hvilket medfører, at der **ikke** er lige forudsætninger for at komme videre i skole- og uddannelsesforløbet i de to elevgrupper. *Der er naturligvis forskelligheder inden for begge elevgruppers danskkundskaber, men det samlede billede er, at de tosprogede elever står svagere end de dansksprogede elever, når grupperne betragtes som to helheder.*

Spørgsmål 5: "Hvordan er de tosprogede og dansksprogede elevers forudsætninger og danskkundskaber på folkeskolens mellemtrin - med særligt fokus på sprog og læsning?" (C - kapitel 7-10).

Fonologisk opmærksomhed

Den fonologiske opmærksomhed er en vigtig grundlæggende forudsætningsfunktion for at lære at læse. Langt de fleste gode danske og tyrkiske læsere har tilstrækkelig god fonologisk opmærksomhed. Sikkerheden er størst hos de gode danske læsere.

Der er en sammenhæng mellem fonologisk opmærksomhed og god læsning. Langt de fleste elever - såvel tyrkiske som danske - med meget sikker fonologisk opmærksomhed er gode læsere.

Sproglig sikkerhed

De gode tyrkiske læsere har en bedre sproglig sikkerhed end de svage tyrkiske læsere, og de gode danske læsere har en bedre sproglig sikkerhed end de svage danske læsere. Den samlede konklusion om de mange former for sproglig sikkerhed er, at de danske elever klarer sig bedre end de tyrkiske, og at de gode tyrkiske læsere klarer sig bedre end de svage tyrkiske læsere.

Ordforråd

Ved hjælp af forskellige ordkendskabs- og ordforrådsprøver har det vist sig, at de tyrkiske elever har et mindre ordkendskab og ordforråd på dansk end de danske elever. Når der sondres mellem gode og svage tyrkiske læsere, viser det sig, at de gode tyrkiske læsere har et større ordkendskab og ordforråd end de svage tyrkiske læsere.

Læsefærdighedernes præcision og automatisering

Gode tyrkiske og gode danske læsere har en høj grad af automatisering af deres afkodningsfærdighed. Og de har en høj rigtighedsprocent ved afkodning. I de fleste tilfælde er der overensstemmelse mellem afkodningsfærdighederne hos gode tyrkiske og danske elever. Men i flere tilfælde er de gode tyrkiske elever endnu hurtigere og endnu sikrere end gode danske elever.

Svage læsere har ikke så gode afkodningsfærdigheder som gode læsere. Der er imidlertid klare forskelle mellem de svage tyrkiske og de svage danske læsere. De tyrkiske elever har bedre resultater end de danske elever. De har en bedre præcision i afkodningen, og de har en højere grad af automatisering af deres afkodningsfærdighed, *men det understreges i samme moment, at god afkodningsfærdighed ikke i sig selv medfører god læsning.*

Læseforståelse

Det generelle billede er, at der er forskelle i tyrkiske og danske elevers læseforståelse. Blandt de gode læsere er der forholdsvis flere danske end tyrkiske elever med god læseforståelse. Blandt de svage læsere er der forholdsvis flere danske end tyrkiske elever med god læseforståelse. Det er først og fremmest de svage tyrkiske læsere, der har mindre gode resultater i læseforståelse.

Almindeligvis er grundene til disse forskelle i læseforståelse mellem danske og tyrkiske elever **ikke** de samme. Når tyrkiske elever har vanskeligheder med deres læseforståelse, skyldes det som oftest sproglige problemer. Når danske elever har vanskeligheder med deres læseforståelse, skyldes det oftere afkodningsvanskeligheder.

Denne iagttagelse og konklusion er særdeles væsentlig mht. de pædagogiske konsekvenser: Når eleverne har læseforståelsesvanskeligheder - men af forskellige grunde - skal der arbejdes pædagogisk forskelligt for at opkvalificere deres læseforståelse.

Spørgsmål 9: "Hvilke ligheder og forskelle er der mellem tosprogede og dansksprogede elevers sprog og læsning på dansk?" (C, side 29-30).

Når der skal foretages en meget generel og kortfattet konklusion uden de nuancer, der kommer frem i selve forskningsrapporten, kan spørgsmålet besvares i oversigtsform i nedenstående figur. Der foretages sammenligninger mellem

- gode tyrkiske og gode danske læsere,
- svage tyrkiske og svage danske læsere,
- gode og svage tyrkiske læsere,
- gode og svage danske læsere.

Figur 1. Ligheder og forskelle mellem tosprogede og dansksprogede elever

Sammenligning mellem	Afkodningsfærdighed	Sproglig sikkerhed	Ordforråd	Aktiv læseindstilling
- gode tyrkiske og gode danske læsere	Tyrkiske bedre	Danske bedre	Danske bedre	Lighed
- svage tyrkiske og svage danske læsere	Tyrkiske bedre	Danske bedre	Danske bedre	Danske bedre
- gode tyrkiske og svage tyrkiske læsere	De gode bedre	De gode bedre	De gode bedre	De gode bedre
- gode danske og svage danske læsere	De gode bedre	Lighed	Lighed	Lighed

Figuren illustrerer,

- at tyrkiske elever generelt har en bedre afkodningsfærdighed end danske elever,
- at danske elever generelt har en bedre sproglig sikkerhed og et større ordforråd end tyrkiske elever,
- at gode tyrkiske læsere på alle områder har bedre resultater end svage tyrkiske elever,
- at gode danske læsere først og fremmest har bedre afkodningsfærdighed end svage danske læsere.

Når danske elever alt i alt har bedre læseforståelse end tyrkiske elever, er hovedårsagen, at de har større sproglig sikkerhed og et større ordforråd.

Når tosprogede tyrkiske elever har læsevanskeligheder er grunden til dette i alle tilfælde, at de har problemer med andetsproget. Deres sproglige sikkerhed og deres ordforråd er for lille.

Spørgsmål 8: "Hvilke læsemåder og læsestrategier anvender de tosprogede og de dansksprogede elever?" (C, side 27-28).

Afbrudt læsning forekommer, når læseren møder ord eller vendinger, som han ikke umiddelbart kan afkode, eller som han på anden måde bliver usikker overfor. Anvendelse af stavning sker hyppigere hos svage end hos gode læsere. Stavning er en anvendt strategi for både tyrkiske og danske læsere.

Tyrkiske og danske elever har de samme læsemåder og de samme læsestrategier. Forskellene ligger ikke i, hvilke strategier der anvendes, men alene i, at svage elever oftere benytter sig af stavning og gentagelse. Dette gælder for både tyrkiske og danske elever.

Spørgsmål 6: "Hvordan er de tosprogede elevers modersmålskundskab - med særligt henblik på sprog og læsning?" (C, side 23-24).

Elevernes ordforråd er blevet vurderet med udgangspunkt i ordkendskabs- og ordforrådsprøver. Der er i høj grad tale om ordstof ud over almindeligt talesprog børn imellem. Der er tale om et specielt udsnit af ordforrådet. Det drejer sig for det meste om ordstof fra skolens orienteringsundervisning.

Gennemgående kan eleverne præstere flere ord på dansk end på tyrkisk. Men undersøgelsens design tillader dog ikke en generel konklusion om, at eleverne er bedre til dansk sprog end tyrkisk sprog.

Hverken de gode eller de svage tyrkisksprogede læsere klarer de specifikke sproglige prøver særlig godt. De mangler med andre ord mange faglige begreber på deres modersmål.

Det samlede billede er altså, at de tyrkiske elever, der er gode til at læse på dansk, også er de bedste på tyrkisk. Deres sproglige sikkerhed og deres læsning på tyrkisk er bedre end de svage læsers sproglige sikkerhed og læsning på tyrkisk.

Spørgsmål 7: "Hvordan er forholdet mellem tosprogede elevers modersmålskundskaber og deres danskkundskaber – med særligt henblik på sprog og læsning?" (C, side 25-26).

Der er godt belæg for hypotesen om indbyrdes sammenhæng mellem færdigheder på førstesproget og på andetsproget. Det vil altså sige:

- elever med sikker sproglig forståelse på tyrkisk har overvejende også sikker sproglig forståelse på dansk.
- elever med sikker ordafkodningsfærdighed på tyrkisk har overvejende også sikre færdigheder på dansk.
- elever med sikker læseforståelse på tyrkisk har overvejende også sikker læseforståelse på dansk.

Sammenhængen mellem god sproglig forståelse og god læseforståelse på dansk er *ikke* afhængig af, om der er en sammenhæng mellem god sproglig forståelse og god læseforståelse på tyrkisk. Det vil med andre ord sige, at sammenhængen mellem sproglig forståelse og læseforståelse på dansk er skabt inden for det danske sprog.

Og det vil sige, at sammenhængen mellem sproglig forståelse og læseforståelse på tyrkisk er "betinget af" dansk sprog og læsning.

Spørgsmål 4: "Kan der påvises bedre danskundskaber hos tosprogede elever, der har deltaget i undervisning på deres modersmål?" (B, side 21-23).

Det drejer sig om at søge en klarlægning af, om elever, der har deltaget i modersmålsundervisning, har bedre danskundskaber end elever, der ikke har deltaget i modersmålsundervisning.

Konklusion for 8. klassetrin

Der **kan ikke** påvises en direkte sammenhæng mellem bedre danskundskaber (= faglig læsning) og deltagelse i modersmålsundervisning, når der alene sondres mellem deltagelse og ikke-deltagelse i modersmålsundervisning.

Den direkte og påviselige betydning for elevernes danskundskaber kan henføres til 1) varigheden af elevernes ophold i Danmark, 2) elevernes arbejdsindsats.

Konklusionen for 8. klassetrin er, at varigheden af elevernes ophold i Danmark **er** af påviselig betydning for elevernes faglige læsning, mens der kun er en **tendens** til bedre danskundskaber, når eleverne er født i Danmark **og** har haft modersmålsundervisning gennem mange år.

Hvis eleverne har været i Danmark i en kortere årrække, **kan der ikke** påvises bedre danskundskaber, uanset deltagelse i modersmålsundervisning.

Konklusion for 9. klassetrin

Der **kan** påvises en sammenhæng mellem bedre danskundskaber (= skriftlig fremstilling) og deltagelse i modersmålsundervisning.

Når der ses på varigheden af elevernes ophold i Danmark, **kan** der påvises signifikante forskelle mellem elevernes danskundskaber: I gruppen "Altid" i Danmark er der 42% med karaktererne 13-8, og i gruppen "0-7 år" er der 16% med de samme karakterer. Også læsningen (novelle) er bedre. Jo længere varighed, desto bedre danskundskaber.

Den direkte og påviselige betydning for elevernes danskundskaber kan henføres til 1) varigheden af opholdet i Danmark, 2) elevernes arbejdsindsats i faget dansk, 3) elevernes velbefindende i skolen, 4) elevens køn (piger bedst).

Konklusionen for 9. klassetrin er, at deltagelse i modersmålsundervisning samt varigheden af elevernes ophold i Danmark **er** af påviselig betydning for elevernes skriftlige

fremstilling, og at der **kan** påvises bedre dansk kundskaber for elever, der har opholdt sig i Danmark i 0-7 år **og** har haft mere end 2 års modersmålsundervisning.

Samlet konklusion for begge klassetrin

Når spørgsmålet om påvisning af bedre dansk kundskaber hos tosprogede elever, der har deltaget i modersmålsundervisning, skal besvares generelt og unuanceret - dvs. ved en sondring mellem deltagelse eller ikke-deltagelse - er svarene på grundlag af denne undersøgelse

- at der på 8. klassetrin **ikke kan** påvises bedre færdigheder i faglig læsning hos elever, der har deltaget i modersmålsundervisning.
- at der på 9. klassetrin **kan** påvises bedre færdigheder i skriftlig fremstilling hos elever, der har deltaget i modersmålsundervisning.

Deltagelse i modersmålsundervisning (B - kapitel 7 og 9. C - kapitel 14).

Tre fjerdedele af de tosprogede elever har på et eller andet tidspunkt deltaget i modersmålsundervisning. Cirka halvdelen af de deltagende har gået 1-2 år til modersmålsundervisning. De tosprogede elevers tilkendegivelser om deres modersmålsundervisning er temmelig blandede, også når der sondres mellem forskellige etniske grupper. Der er både tilfredse og utilfredse elever, hvilket der naturligvis også ville være, hvis man spurgte dansksprogede elever om deres danskundervisning.

Når der ses på resultaterne af den modersmålsundervisning, som eleverne har deltaget i eller deltager i, er det **ikke** muligt at påvise, at længere varighed i denne modersmålsundervisning giver sig klare udslag i elevernes modersmålskompetence - hverken på ordforråd eller læsning. *Men det ser ud til, at elever med flere års modersmålsundervisning, og som har boet længere tid i Danmark, klarer sig bedre i læsning på dansk.* Hvis man med forsigtighed vil drage denne konklusion om sammenhæng, må man samtidig være opmærksom på, hvorledes denne sammenhæng evt. lader sig forklare.

Når man ser på den danske skolesituation (1998) - hvor modersmålsundervisningen for tosprogede ikke er integreret i danskundervisningen, og hvor den heller ikke i det hele taget er højt prioriteret - må man sige, at resultaterne i denne undersøgelse er i ganske god overensstemmelse med fx de hollandske erfaringer med samme form for modersmålsundervisning (Verhoeven, 1987).

Deltagelse i specialundervisning (C - kapitel 15).

Blandt de svage læsere er det overvejende de danske elever, der går til specialundervisning på grund af deres læsevanskeligheder. Kun et fåtal af de tyrkiske elever - der har samme eller lavere standpunkter end de svage danske læsere - går til specialundervisning.

Det er ikke undersøgt, om eleverne i stedet for opfordres til deltagelse i modersmålsundervisning, og om det er den almindelige opfattelse, at det er dér, deres læsevanskeligheder skal finde deres løsning. Specialundervisning er ikke en patentløsning

på afhjælpningen af alle elevers læsevanskeligheder, men det kan godt vise sig at være problematisk, hvis der er lokale kommunale "traditioner" for, at tosprogede elever antages ikke at kunne have udbytte af specialundervisning, før de har fået forbedret deres modersmålskompetence.

Spørgsmål 1: "Hvad er det for en læseundervisning, der finder sted i klasser med mange tosprogede elever?" (A, side 17-20).

Konklusionerne omhandler læseundervisningens tre hovedelementer: De læseaktiviteter som eleverne beskæftiger sig med, den måde læseundervisningen er organiseret på, samt de undervisningsmaterialer, der arbejdes med i de forskellige læseaktiviteter.

Om den læseundervisning, der finder sted, kan konkluderes følgende (1996):

1. Der anvendes mange forskellige læseaktiviteter i læseundervisningen, og der varieres en del mellem disse aktiviteter.
Valget af læseaktiviteter tydeliggør ikke særlig hensyntagen til de tosprogede elever.
2. Der anvendes for det meste klasseundervisning og individuelt arbejde, når læseundervisningen skal organiseres. Der bruges også gruppearbejde og parvist arbejde, men kun i mindre omfang.
Valget af organiseringsformer tydeliggør ikke særlig hensyntagen til de tosprogede elever.
3. Der anvendes mange og meget forskellige undervisningsmaterialer og læremidler i læseundervisningen, og der varieres en del mellem disse materialer og læremidler.
Valget af undervisningsmaterialer og læremidler tydeliggør ikke særlig hensyntagen til de tosprogede elever.
4. På klasseniveau viser en sammenligning af de femten klasser alt i alt en klart usystematisk mangfoldighed på alle områder. Dermed menes, at klassernes læseundervisning er meget forskellig, og at der ved sammenligning af tilsyneladende meget ens klasser sjældent ses mange fælles træk mht. læseaktiviteter, organisering og materialeanvendelse.
5. Læseundervisningens usystematiske mangfoldighed er ikke i sig selv et problematisk forhold. Det afgørende er, om den i sidste ende fører til god læseudvikling hos eleverne. Mange veje fører til dette mål - og det forholder sig faktisk således, at der er fremgang i læsning i alle klasser. Det afgørende relevante spørgsmål er, om det kunne gøres endnu bedre.

Spørgsmål 2: "Hvordan kan denne læseundervisning gøres bedre i klasser med mange tosprogede elever, end den er?" (A, side 21-24).

Ved besvarelsen af spørgsmålet er der lagt vægt på at besvare dette på en måde, der ligger inden for mulighederne i allerede eksisterende rammer.

Den bagvedliggende interesse i spørgsmålet om, hvordan læseundervisningen kan gøres bedre, når der deltager tosprogede elever i denne, er, om og evt. på hvilken måde der skal foretages ændringer, således at både de dansksprogede og de tosprogede elever tilgodeses bedst muligt. Forventningerne kan fx være:

1. Der kan være en forventning om, at læseundervisningen skal undergå en afgørende ændring, fordi et (større) antal tosprogede elever deltager i denne. Altså at der nødvendigvis må være tale om en nyudviklet og anderledes didaktisk og metodisk tænkning.
2. Der kan være en forventning om, at der kan eller skal tages hensyn til de tosprogede elevers individuelle forudsætninger på samme måde, som der allerede kan og skal tages hensyn til de dansksprogedes individuelle forudsætninger. Altså at de kendte didaktiske og metodiske tænkemåder kan rumme de nye udfordringer, når det allerede ligger i disse tænkemåder, at de skal tilstræbe eksempelvis "individtilpasset undervisning".

De fremkomne konklusioner om bedre læseundervisning er disse (1996):

1. Dansklærerne må tilstræbe maksimal indsigt om deres elevers læseforudsætninger, læsestandpunkt og læseudvikling. Dette kan ske ved regelmæssig intern evaluering, hvori indgår anvendelse af læseprøver. Dansklærerne må gøre sig fortrolige med, hvad læseprøverne fortæller om elevernes læsning, således at prøveanvendelsen har et pædagogisk sigte. Forudsætningen for dette er, at dansklærerne selv har grundlæggende viden og indsigt om læsning og læseudvikling.
2. Dansklærerne må tilstræbe maksimal indsigt om elementerne i deres egen læseundervisning: dens aktiviteter, dens organisering og dens undervisningsmaterialer og læremidler. Dette kan ske ved regelmæssig intern evaluering, hvori indgår anvendelse af en undervisningstimebog i udvalgte afgrænsede perioder i skoleåret. En sådan "selv-evaluering" med henblik på planlægning og tilrettelæggelse af den fortsatte læseundervisning giver dansklærerne bedre muligheder for at sammenholde læseundervisningens tre hovedelementer med elevernes forudsætninger og med de satte mål for læseundervisningen.
3. Dansklærerne må være opmærksomme på elevernes muligheder for at være medansvarlige for deres indsats med at lære sig at læse. Gennem en situations- og elevtilpasset samtaleform må dansklærerne invitere deres elever til indsigt i deres egen læseproces, således at elevernes læseindsats hviler på størst mulig indsigt. Herigennem kvalificeres indsatsen yderligere.
4. Dansklærerne må have adgang til "eksterne input" om deres læseundervisning gennem regelmæssige drøftelser med elevernes forældre, med kolleger og med særligt læsesagkyndige. Også inspiration gennem efteruddannelse bør være en mulighed.
5. Dansklærernes behov for sådanne "eksterne input" er varierende. Nogle har mest gavn af mere viden om læsning og læseundervisning, mens andre får mest ud af konkrete

drøftelser med udgangspunkt i deres egen klasse. Det drejer sig om en fleksibel adgang til tid og resurser.

6. Læseundervisningen har i visse tilfælde brug for bedre rammer og vilkår, som kan være konstruktive afsæt for dansklærerne; men som de ikke selv har muligheder for at ændre.

Det kan fx dreje sig om

- **at der ikke er tid nok til de svage dansksprogede og tosprogede elever,**
- at der ikke er tilstrækkelig adgang til varierede materialer, idet materialekontoen eller skolebiblioteket er for lille,
- at et større antal tosprogede elever i de fleste tilfælde næppe er læsepædagogisk optimalt, hvis der ikke samtidigt sættes meget store resurser ind for at tage højde for dette, fx gennem øget dansktimetale eller brug af tolærer-ordninger.

7. Elevernes læsebegreb² og læseindstilling (C - kapitel 12 og 13).

I forbindelse med elevernes "læser-selvurdering" viste det sig, at en stor del af de svage tyrkiske læsere er af den opfattelse, at de er gode læsere. Og det er de objektivt set ikke. Deres "læsebegreb" rummer en opfattelse af læsning som en teknisk eller mekanisk proces, hvor det først og fremmest drejer sig om at kunne læse (højt og) korrekt.

Undervisere må derfor rette opmærksomheden mod (tyrkiske) elevers læsebegreb, fordi dette kan tænkes at være af stor betydning for læserens motivation, når læseudviklingen skal opkvalificeres, bl.a. med henblik på det meningssøgende arbejde i læseprocessen.

Det er altså hovedkonklusionen, at læseundervisningen kan gøres bedre, når de nuværende didaktiske og metodiske tænkemåder opkvalificeres, sammentænkes og realiseres. Det er væsentligt, at de tosprogede har dansk som andetsprog, og at dette er en ny og væsentlig udfordring til læseundervisningen. Men inden for denne er det ikke nødvendigt at udskifte den forskningsdokumenterede og praktiske viden om læsning og læseundervisning med helt nye tænkemodeller, fordi der deltager tosprogede elever i læseundervisningen. Den kan allerede i sin nuværende udførelse tilrettelægges individtilpasset, dvs. i forhold til de enkelte elevers forudsætninger.

Noget andet er så - som det er vist i konklusionerne om, hvad det er for en læseundervisning, der finder sted - at det ikke ses tydeliggjort i dette projekt, at den eksisterende viden og erfaring om tilrettelæggelse af god læseundervisning bringes tilstrækkeligt i anvendelse, hverken i forhold til de dansk- eller de tosprogede elever. Der er utvivlsomt brug for en opkvalificering af de eksisterende muligheder.

I læseundervisningen i klasser med tosprogede elever behøver vi ikke at kaste vor tidligere viden og erfaringer over bord af frygt for ikke at kunne magte de nye udfordringer. Men vi skal have tillid til, og vi skal praktisere ud fra vores hidtidige teoribaserede vidensgrundlag og vore erfaringer. Der er både muligheder og ubrugte potentialer til stede.

Der foreligger i Danmark tilstrækkelig teoretisk og praktisk dokumentation til, at læseundervisningen kan gøres bedre, end den er.

² Læsebegreb: Personens opfattelse af, hvad læsning er, og hvad formålet er med at læse.

Perspektivering - alle rapporter

Danskkundskaberne

Der er forskelle og dermed ulighed i dansksprogede og tosprogede elevers danskkundskaber på folkeskolens ældste klassetrin. Der er forholdsvis flere dansksprogede end tosprogede med gode danskkundskaber, og der er forholdsvis færre dansksprogede end tosprogede med mindre gode danskkundskaber.

Det ligger som en latent mulighed, at forskellen og uligheden følger eleverne ud af folkeskolen til andre skole- og uddannelsesforløb. Det er påvist, at elever med svagere danskkundskaber søger ind på kortere uddannelser (Skov, 1996).

Når der i særlig grad ses på sprog og læsning, viser det sig, at en helt afgørende forskel mellem de dansksprogede og de tosprogede elever drejer sig om elevernes sproglige sikkerhed og ordforråd på dansk. De danske elever har større sproglig sikkerhed og bedre ordforråd, uanset om de ellers er gode eller svage læsere. Og de gode tosprogede læsere har en bedre sproglig sikkerhed og et bedre ordforråd på dansk end de svage tosprogede læsere.

Derfor er det **helt** afgørende, at de tosprogede elevers sproglige kundskaber, færdigheder og ordforråd opkvalificeres. Og selvom der er forskelle mellem de gode og de svage tosprogede læsere, så gælder dette for dem alle.

At tilegne sig et sprog er en social handling. Alle børn får den sproglige beskrivelse af verden foræret i modersmålet gennem deres opvækst, og derfor er barnets muligheder for at se, opleve og handle i den ydre verden fundamentalt nedlagt i det sprog, som barnet lærer at se verden med. Det sproglige leksikon er opbygget gennem en brug, der har krævet og medført sproglig interaktion med andre mennesker. Sproget tilegnes og udvikles gennem den livsform, som barnet vokser op i og opdrages i. Dette er sket på det tosprogede barns modersmål, og barnet har lært sig dette sprogs sæt af regler for at tale, skrive og tænke. Livsform og sprog smelter sammen og udgør en helhed.

Vi er alle vokset ind i sproget gennem den livsform, vi har levet. Når dansksprogede og tosprogede elever skal tilegne sig en sproglig sikkerhed og et større ordforråd på dansk som et grundlag for at blive gode læsere, drejer det sig for dem om at lære at forstå, hvad der er dansk - såvel sprogligt som historisk og kulturelt.

Når tosprogede elever derfor skal tilegne sig en sproglig sikkerhed og et større ordforråd på dansk, drejer det sig for dem om at lære at forstå, hvad der er dansk - såvel sprogligt som historisk og kulturelt. Det handler om andet og mere end pædagogiske tiltag i skolen. Det handler om livet i Danmark.

Verden ligger uden for de pædagogiske tiltag. De tosprogede elever må forholde sig personligt til det omkringliggende samfund, som underviser dem og som vil opdrage dem,

men som også ender med at være en virkelighed af krav om, at borgerne skal kunne klare sig selv, når skoleårene en dag er overstået.

Modersmålsundervisningen

Det kan i denne undersøgelse **ikke generelt** påvises, at deltagelse i modersmålsundervisning medfører, at de tosprogede elever får bedre danskkundskaber, idet det ikke påvistes i faglig læsning, mens det påvistes i skriftlig fremstilling, og det blev vist, at varigheden af elevernes ophold i Danmark spillede en afgørende rolle i denne forbindelse, ligesom varigheden af modersmålsundervisningen godt kan have betydning.

Varigheden af elevernes ophold har afgørende betydning for udbyttet af modersmålsundervisningens evt. indflydelse på danskkundskaberne. Man må forvente, at varigheden i Danmark betyder, at de tosprogede elever bliver bedre til dansk, at der hermed lægges et sprogligt grundlag gennem en uformel sproglig læring ("hverdagsdansk"). Når danskkundskaberne så yderligere kan kvalificeres af længerevarende modersmålsundervisning, er det antageligt, fordi der undervejs i udviklingen overskrides nogle "tærskler", således at de to sprog gensidigt beriger hinanden.

For elever, der er født i Danmark, har det vist sig, at deltagelse i modersmålsundervisning gennem mange år kan have betydning for deres danskkundskaber, ligesom det er vist, at deltagelse i kortere tidsrum ikke fører til en påviselig effekt, og da slet ikke hos elever, der kun har opholdt sig i Danmark i få år.

Samtidig viser undersøgelsesmateriale, at omkring halvdelen af de tosprogede elever kun deltager 1-2 år i modersmålsundervisning. Dette kunne godt stemme med, at det udtrykkes af en tredjedel af eleverne, at modersmålsundervisningen ikke har haft tilstrækkelig varighed for dem.

Det kunne overvejes, om tilbuddets varighed skal være ganske frit, hvis undervisningen etableres, eftersom undersøgelsens resultater kan tages til indtægt for, at kortere varighed simpelthen ikke giver tilstrækkeligt udbytte.

Endelig kunne man medtænke en af konklusionerne fra en norsk "konsensus-konferanse": Nogle tosprogede elever har brug for alle elementer i modersmålsundervisningens indhold, andre har brug for enkelte elementer, og andre behøver ikke at deltage i modersmålsundervisning.

Samspil og kompleksitet

Hvordan de tosprogede elever klarer sig i skolen, er et komplekst samspil mellem en række faktorer - med al sandsynlighed flere end nogen undersøgelse kan rumme, hvis dette dynamiske samspil skal beskrives fyldestgørende.

Når der skal drages konsekvenser af forskelle mellem de dansksprogede og de tosprogede elevers danskkundskaber, må videre beslutninger om indsatser sandsynligvis skulle

tilrettelægges både ud fra kvantitative og kvalitative betragtninger. Nogle tosprogede elever vil have brug for en hel del flere almindelige dansktimer, nogle vil have brug for særlige timer med "dansk som andetsprog", nogle vil have brug for en kvantitativt og kvalitativt bedre modersmålsundervisning, hvis eller når den tilbydes eleverne.

Og når der skal drages konsekvenser af den manglende helt generelle påvisning af effekt på danskkundskaberne af deltagelse i modersmålsundervisning, må det erindres, at der er påvist et samspil, hvori modersmålsundervisningen indgår. Den kan tilsyneladende have indflydelse på danskkundskaberne, fx når eleverne er født i Danmark, har et vist dansksprogligt fundament, og når de deltager i god modersmålsundervisning gennem et længere tidsrum.

Som illustration heraf bringes et konstrueret eksempel, der skal bidrage til at vise denne kompleksitet:

Tosprogede piger, der er født og opvokset i Danmark, som befinder sig godt i skolen, som kan lide deres lærere, som har en positiv holdning til faget dansk, som gør en stor arbejdsindsats i faget dansk, som læser bøger i deres fritid, som har forældre, der er i kontakt med skolen på en god måde, vil med stor sandsynlighed have meget gode danskkundskaber.

At alle faktorer er til stede for samme elev, er vel meget sjældent; men det giver et indtryk af, at der er tale om komplekse sammenhænge - således som det altid er tilfældet, når det drejer sig om mennesker.

At være "forskellige" og "anderledes"

I den danske politiske debat er der forskellige holdninger til tilstedeværelsen i Danmark af flygtninge og indvandrere. Ét aspekt i denne debat drejer sig om, hvorledes den danske skole skal forholde sig pædagogisk til, at et stigende andel af eleverne er tosprogede.

Danmarks Pædagogiske Instituts undersøgelser har vist, at der er betydelige forskelle i danskkundskaberne hos dansksprogede og tosprogede elever. Når der i undersøgelse C foretages sammenligninger mellem tyrkisksprogede og dansksprogede elever mht. deres læsemåder og læsestrategier, gælder det, at eleverne bærer sig ens ad. Naturligvis er der individuelle forskelle mellem eleverne, men de tyrkiske elever bærer sig ikke *anderledes* ad. Der er med andre ord ikke modsætninger - men kun forskelle - mellem tyrkisksprogede og dansksprogede børns læsemåder og læsestrategier.

Konklusionen på disse betragtninger er, at der er forskelle på danske og tyrkiske elevers læsning, men at elevernes læsestandpunkt og læseudvikling kan forstås i lyset af den samme læseteoretiske model for læsning. Men der er ikke modsætninger - de tyrkiske elever læser ikke "anderledes". Dette synspunkt er en tilslutning til den såkaldte "universalitetshypotese".

“Universalitetshypotesen”

Universalitetshypotesen udtrykker, at der er fælles træk, såvel indholds- som udviklingsmæssigt, i det at lære at læse. Dermed danner hypotesen grundlag for det synspunkt, at der kan "overføres" sprog- og læsekompetence fra det ene sprog til det andet. Almindeligvis kommer dette til syne i dagligdag og undervisning ved, at personer, der har let ved at lære at læse på ét sprog, også vil have let ved at lære det på en andet sprog.

I nærværende undersøgelse er "universalitetshypotesen" blevet bekræftet. Dvs. at det er almindeligt, at tyrkiske elever, der er gode læsere på tyrkisk, også er det på dansk. Men undersøgelsen har ikke kunnet bekræfte, at den gode læsekompetence på tyrkisk er en *nødvendig forudsætning* for god læsekompetence på dansk. Det ser ud til, at sammenhængen mellem sproglig forståelse og læseforståelse på dansk er skabt inden for det danske sprog. Med andre ord, at de bedre resultater på dansk *ikke er afhængige* af bedre resultater på tyrkisk.

En påvist sammenhæng er *ikke* en påvisning af årsag og virkning. Derfor kan det *ikke* udelukkes, at det er en sproglig faktor af mere generel karakter, der er den bagvedliggende forklaring på, at gode tyrkiske læsere er gode læsere på dansk, eller at der i disse tilfælde er tale om generelt (sprog)dygtige elever eller særlig god læseundervisning.

Hvilke pædagogiske muligheder er der for opkvalificering af danskkundskaber?

Overordnet kan der peges på flere muligheder for at arbejde pædagogisk med en opkvalificering af de tosprogede elevers danskkundskaber (1998):

Den almindelige danskundervisning kan forbedres generelt, når de nuværende didaktiske og metodiske tænkemåder opkvalificeres, sammentænkes og realiseres. Der foreligger tilstrækkelig teoretisk og praktisk dokumentation fra den allerede eksisterende viden fra forskning og undervisningspraksis om læsning og læseundervisning til at læseundervisningen kan gøres bedre, end den er. Naturligvis er der i dette også den mulighed at give de tosprogede elever *flere* dansktimer (Nielsen, 1996).

Den almindelige danskundervisning må indtil videre rette sig imod den kendsgerning, at adskillige tosprogede elever ikke har tilstrækkeligt gode dansksproglige forudsætninger, når de kommer i skole - selvom der gennem senere lovgivning er taget initiativ til intensivt sproglig træning på dansk i førskoleårene. *Der er ikke systematiske forskningsresultater om virkningerne af dette initiativ, men det var oplagt at iværksætte sådan forskning.*

Henvielse til specialundervisning er også en mulighed, når betingelserne herfor er opfyldt, således: "Til elever, hvis udvikling kræver særlig hensyntagen og støtte, gives specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand". En specialundervisning med vægt på opkvalificering af dansk sprogsikkerhed og ordforråd.

Deltagelse i modersmålsundervisning kan - selvom det generelt ikke lader sig påvise, at det gavner danskkundskaberne - være en mulighed, når der sættes ind på det rigtige tidspunkt. *I visse tilfælde - fx når modersmålskompetencen er bedre end danskkompetencen - bør deltagelse i god modersmålsundervisning derfor være obligatorisk for eleven.*

Det er vigtigt, at de fire anførte muligheder **ikke** - hver for sig - ses som *løsningen* for alle elever i alle sammenhænge på alle tidspunkter. Nogle elever vil have mest brug for én mulighed, nogle for en anden, andre igen for forskellige kombinationer af muligheder.

Særligt om modersmålsundervisningen

Det har vist sig, at det er vanskeligt generelt at dokumentere den faglige betydning af *den* modersmålsundervisning, som for nærværende praktiseres i folkeskolen (1998). En - drøftelse af modersmålsundervisningens muligheder og betydning for en bedre kvalificering af de tosprogede elevers danskkundskaber må bl.a. iagttage følgende forhold:

1. Med de nuværende rammer og vilkår og med den nuværende form og det nuværende indhold er modersmålsundervisningen generelt **ikke** i stand til at medvirke til opkvalificering af de tosprogede elevers danskkundskaber.
2. Om modersmålsundervisningen *skal* indrettes, så den bliver et "instrument" til opkvalificering af danskkundskaber.
3. Hvis modersmålsundervisningen skal have et instrumentelt sigte, må den forbedres mht. rammer, vilkår, form og indhold. Det er fx vist, at alt for mange elever går for kort tid til modersmålsundervisning til, at den eventuelt kan nå at "virke". Også forhold som tidsmæssig og geografisk placering, elevernes aldersspredning, samt holdstørrelse trænger til bedre løsninger.
4. Kort sagt: Hvis modersmålsundervisningen skal have den ønskede positive effekt, må den forbedres (1998).

Når der tænkes tilbage på Aldersons hypoteser fra 1984 (A) ser det ud til, at de "svage resultater på andetsproget skyldes mangelfuldt kendskab til andetsproget". De svage tyrkiske læsere havde bedre afkodning end de svage danske læsere, men betydeligt mindre sproglig sikkerhed og ordforråd, og derfor kunne de ikke forstå, hvad de læste. For Alderson måtte den pædagogiske konsekvens heraf være, at andetsprogsbeherskelsen skulle opkvalificeres (Alderson, 1984).

Litteraturhenvisninger

Alderson, C. og Urquhart, A. H.: Reading in a Foreign Language. New York, 1984.

Frost, J. (1998): Læsepraksis - på teoretisk grundlag. Dansk psykologisk Forlag.

Lundberg, I. (1985): Sprog og læsning. København. Munksgaard.

Rumelhart, D.E. (1977): Toward an Interactive Model of Reading. I: Attention and Performance. VI. Hillsdale N.Y...: Erlbaum.

Kulbrandtstad, L. I. (1996): Lesing på et andrespråk. Oslo, 1996.

Mejding, J. (1994): Den grimme ælling og svanerne? - om danske børns læsefærdighed. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Verhoeven, L.(1987): Ethnic Minority Children Acquiring Literacy. Tilburg University.

Skov, P. (1996): Unge undervejs - kort midtvejsstatus i en forløbsundersøgelse. Danmarks Pædagogiske Institut.

Der henvises i øvrigt til litteraturhenvisningerne i de tre forskningsrapporter.

© Jørgen Chr. Nielsen

ISSN 1601-5967

Published by:

AMID

Aalborg University

Fibigerstraede 2

DK-9220 Aalborg OE

Denmark

Phone + 45 96 35 91 33

Fax + 45 98 15 11 26

Web: <http://www.humsamf.auc.dk/amid>

AMID – Akademiet for Migrationsstudier i Danmark
The Academy for Migration Studies in Denmark

Director: Professor dr. phil. Ulf Hedetoft

The Academy for Migration Studies in Denmark, AMID, is a consortium consisting of researchers at research centers representing three institutions of higher education and two research institutes. AMID is supported by the Danish Research Councils of the Humanities and the Social Sciences.

The Consortium consists of the following members:

Aalborg University--Department of Sociology, Social Studies and Organization, Department of Economics, Politics and Administration, as well as *SPIRIT* (School for Postgraduate Interdisciplinary Research on Interculturalism and Transnationality) and Institute for History, International and Social Studies. Aalborg University is the host institution.

The Aarhus School of Business--CIM (Centre for Research in Social Integration and Marginalization).

Aarhus University--Department of Political Science.

The Danish National Institute of Social Research (Socialforskningsinstituttet, SFI).

The Institute of Local Government Studies (Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut, AKF).