

# Evaluering af dansk som andetsprog i folkeskolen

juni 2004

**KLEO**

KOMPETENCE, LEDELSE, EVALUERING, OG ORGANISATIONSUDVIKLING

Titangade 11 · 2200 København N  
Tlf. 3586 8586 · Fax 3586 8587 · [www.kleo.dk](http://www.kleo.dk)

**UC2** 

VIDENCENTER FOR TOSPROGETHED OG INTERKULTURALITET

Titangade 11 · 2200 København N  
Tlf. 3586 8510 · Fax 3586 8509 · [www.uc2.dk](http://www.uc2.dk)

# **Evaluering af dansk som andetsprog i folkeskolen**

**juni 2004**

## Indholdsfortegnelse

Forord .....	4
Kapitel 1 Indledning .....	5
1.1 Evalueringens indhold og formål .....	5
1.2 Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv. ....	5
1.3. Evalueringens datagrundlag .....	9
1.4 Evalueringens forløb .....	11
1.5. Læsevejledning .....	11
Kapitel 2 Konklusioner.....	13
2.1 En kortlægning af den nuværende undervisning i dansk som andetsprog i udvalgte kommuner: Omfang, henvisning, organisering, undervisningsformer samt lærerkompetencer og ledelse.....	13
2.2 Vurdering af undervisningens resultater på udvalgte skoler, herunder i hvilket omfang den nuværende undervisning leder frem til målene i Klare Mål for dansk som andetsprog .....	20
2.3 En vurdering af samspillet mellem indsatsen for tosprogede børn i førskolen (folkeskolelovens §4a) og dansk som andetsprog i folkeskolen.....	21
2.4. Hvilke pædagogiske metoder giver gode resultater med henblik på udveksling af ”best practice”?... ..	22
2.5. En overordnet analyse af faktorer, som er af betydning for danskindlæringen, herunder det gældende regelsæt .....	22
2.6. Anbefalinger.....	24
Kapitel 3: Kortlægning og vurdering af den nuværende undervisning i dansk som andetsprog.....	26
3.1. Undervisningens omfang.....	26
3.2 Vurdering og henvisning af elever med behov for særlig undervisning i dansk som andetsprog.....	34
3.3. Organisering af undervisningen i dansk som andetsprog.....	42
3.4. Indhold og metoder i undervisningen i dansk som andetsprog .....	50
3.5. Lærerkompetencer.....	56
3.6. Ledelse .....	62
Kapitel 4: Vurdering af undervisningens resultater.....	67
4.1 Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv. ....	67
4.2 Evalueringens fund.....	68
4.3 Opsamling og vurdering af evalueringens fund .....	73
Kapitel 5: Samspillet mellem folkeskolelovens §4a og dansk som andetsprog i folkeskolen.....	75
5.1. Lov- og regelsæt.....	75
5.2. Evalueringens fund.....	75
5.3. Opsamling og vurdering af evalueringens fund vedr. samspillet mellem folkeskolelovens § 4a og dansk som andetsprog i folkeskolen.....	80
Kapitel 6 God praksis .....	82
6.1 Kriterier for valg af gode praksiseksempler. ....	82
6.2 Eksempler på god praksis.....	82
6.3 Opsamling. ....	91
Appendix A Analyse af karakterer	
Bilag 1 Uddybende om metode	
Bilag 2 Tabelsamling	
Bilag 3 Eksempler på vurderingsmaterialer	
Bilag 4 Opgavebeskrivelse	

## Forord

Vi vil gerne takke de kommuner, som har deltaget i nærværende evaluering. I tidens bølge af evalueringer har de valgt at bruge tid på evalueringen af dansk som andetsprog i folkeskolen, hvilket overhovedet er en forudsætning for at nærværende evaluering har kunnet gennemføres.

En særlig tak til de otte udvalgte kommuner og især de lærere, ledere og forvaltningsrepræsentanter, som har medvirket ved interviews, observationer og telefonsamtaler. De har bidraget med deres indsigt og fortalt om den praksis, som er evalueringens indhold.

Tak til professor Anne Holmen og professor Peter Allerup, begge Danmarks Pædagogiske Universitet og Jørgen Gimbel, tidligere lektor Danmarks Pædagogiske Universitet for gavnlige og udfordrende kommentarer undervejs i evalueringsarbejdet.

Med udgangspunkt i udbudsmaterialet dateret 4. november 2002 (se bilag) er evalueringens afgrænsning og fokus defineret i et samarbejde med Undervisningsministeriet. Evalueringens analyser og vurderinger er dog alene vores ansvar.

UC2 er videncenter for tosprogethed og interkulturalitet. KLEO er videncenter for kompetence, ledelse, evaluering og organisationsudvikling, begge ved CVU København & Nordsjælland.

København, 18. juni 2004

UC2 og KLEO,  
CVU København & Nordsjælland

## Kapitel 1 Indledning

I denne rapport præsenterer UC2 og KLEO, CVU København & Nordsjælland evalueringen af dansk som andetsprog i folkeskolen.

Baggrunden for evalueringen er, at en række undersøgelser viser, at tosprogede elever ikke klarer sig så godt i grundskolen og videre i ungdomsuddannelserne som etnisk danske elever. Et eksempel er PISA rapporten ”Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning” (af AKF, DPU og SFI) fra december 2001. Rapporten dokumenterer, at elever, der ikke taler dansk derhjemme, har markant ringere læsefærdigheder, end de, der taler dansk i hjemmet.

En af årsagerne til, at de tosprogede elever ikke klarer sig så godt som deres kammerater, kan være utilstrækkelige danskfærdigheder. Derfor har Undervisningsministeriet ønsket en vurdering/evaluering af den hidtidige indsats på fagområdet dansk som andetsprog i folkeskolen – både som selvstændigt fag og som en dimension i skolens øvrige fag.

### 1.1 Evalueringens indhold og formål

Evalueringen indeholder:

- En kortlægning af den nuværende undervisning i dansk som andetsprog i udvalgte kommuner: Omfang, organisering, undervisningsformer.
- Vurdering af undervisningens resultater på udvalgte skoler, herunder i hvilket omfang den nuværende undervisning leder frem til målene i Klare Mål for dansk som andetsprog.
- En vurdering af samspillet mellem indsatsen for tosprogede børn i førskolen (folkeskolelovens §4a) og dansk som andetsprog i folkeskolen.
- Eksempler på hvilke pædagogiske metoder, der giver gode resultater med henblik på udveksling af ”best practice”.

Evalueringen skal udgøre et beslutningsgrundlag for Undervisningsministeriet i den fremtidige indsats for undervisning af tosprogede elever i dansk som andetsprog.

Evalueringen skal bidrage med en analyse af faktorer, som er af betydning for danskindlæringen, herunder det gældende regelsæt.

### 1.2 Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv.

I det følgende præsenteres lovgrundlaget, ministeriel vejledning mv. med betydning for dansk som andetsprog. Undervejs i rapporten suppleres med mere detaljerede beskrivelser.

Dansk som andetsprog i folkeskolen blev etableret i forbindelse med folkeskoleloven af 1993. Jævnfør folkeskolelovens § 5 stk. 7 skal der således i fornødent omfang gives undervisning i dansk som andetsprog til tosprogede elever i børnehaveklassen og 1. - 10. klasse. I tilknytning hertil er udsendt bekendtgørelse nr. 63 af 28. januar 1998 (herefter omtalt som bekendtgørelse nr. 63) om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog.

I 1995 udsendte Undervisningsministeriet ”Faghæfte 19. Dansk som andetsprog”, som indeholder fagets formål, centrale kundskabs- og færdighedsområder, læseplan samt en vejledning. I 1998 udsendte Undervisningsministeriet en vejledning ”Vejledning om organisering af folkeskolens undervisning af tosprogede elever” (herefter omtalt som ’den organisatoriske vejledning’). Vejledningen angiver en lang række anbefalinger vedrørende faget.

Fra 2002 blev ”Klare Mål” for dansk som andetsprog tilgængelig til inspiration. ”Klare Mål” indeholdt

1. Formål
2. CKF (centrale kundskabs- og færdighedsområder)
3. Delmål
4. Læseplan
5. Vejledning

”Klare Mål” indeholdt et uændret formål for faget, men bl.a. ændringer i de centrale kundskabs- og færdighedsområder. Ovenstående lå fra 2002 på Undervisningsministeriets hjemmeside. Selve faghæftet ”Klare Mål” blev ikke udsendt, men skolerne blev informeret om, at de kunne rekvirere hæftet fra Undervisningsministeriets forlag.

Fælles Mål for dansk som andetsprog ligger færdig 1. august 2005 med følgende indhold:

1. Signalement
2. Formål
3. Slutmål
4. Trinmål
5. Beskrivelse
6. Læseplan
7. Undervisningsvejledning

Fagets formål, slutmål og trinmål er trådt i kraft pr. 1. august 2003. Ny læseplan og ny undervisningsvejledning vil sammen med beskrivelse for faget være gældende fra august 2005.

Således var CKF-bekendtgørelse nr. 702 af 7. august 1995 gældende i perioden frem til 1. august 2003<sup>1</sup>. Denne præcisering er relevant, idet evalueringens dataindsamling er foregået over en periode, hvor såvel bekendtgørelse nr. 702 af 7. august 1995, og ”Fælles Mål” jf. bekendtgørelse nr. 571 af 23. juni 2003 i forskellige tidsrum har været gældende.

I forbindelse med interviewene er der fra evaluators side konsekvent gjort rede for, at evalueringens intention jf. Undervisningsministeriets udbudsmateriale har været at vurdere den aktuelle undervisningspraksis i lyset af ”Klare Mål”. Dette har ikke givet anledning til hverken positive eller negative ytringer fra de involverede skoler og kommuner. I interviewene har både interviewpersoner og interviewere inddraget såvel ”Faghæfte 19. Dansk som andetsprog” i 1995-udgaven som ”Faghæfte 19. Klare Mål. Dansk som andetsprog” i 2002-udgaven i samtalen. I lyset af udbudsmaterialets udformning – og for overskuelighedens skyld – anvendes formuleringerne fra Klare Mål, når formål og CKF’er for faget omtales i rapporten.

---

<sup>1</sup> CKF’erne i ”Fælles Mål” er enslydende med CKF’erne i ”Klare Mål”.

Lov- og regelgrundlaget for sprogstimulering af førskolebørn (folkeskolelovens §4a) omtales i kapitel 5.

### 1.2.1 Fagets formål og indhold

Formålet med dansk som andetsprog har været uændret i perioden fra 1995 til den nugældende bekendtgørelsestekst<sup>2</sup>:

”Formålet med undervisningen i dansk som andetsprog er, at tosprogede elever på baggrund af deres sproglige og kulturelle forudsætninger tilegner sig færdigheder i at forstå og anvende talt og skrevet dansk. Undervisningen skal fremme elevernes lyst til at bruge dansk, og den skal udvikle deres bevidsthed om dansk kultur, sprog og sprogbrug samt om sprogtilegnelse.

Stk. 2. Undervisningen skal fremme den enkelte elevs personlige og sproglige udvikling og forståelse af samspillet mellem dansk sprog og kultur og elevens modersmål og kulturbaggrund. Undervisningen skal herved bidrage til, at eleven udvikler forudsætninger for en aktiv og ligeværdig deltagelse i skole, uddannelse og samfund”<sup>3</sup>.

Fagets centrale kundskabs- og færdighedsområder gengives i afsnit 3.4, som omhandler undervisningens indhold og metoder.

I ”Klare Mål’s” vejledning – som indeholdt få ændringer i forhold til faghæfte 19 fra 1995 beskrives, hvordan undervisningen i dansk som andetsprog adskiller sig fra undervisning i dansk som modersmål. Når tosprogede elever skal tilegne sig dansk som andetsprog, har eleven allerede tilegnet sig ét sprog, hvorfra eleven har erfaringer om sprog og sprogbrug, som både bevidst og ubevidst kan udnyttes under andetsprogstilegnelsen. Elevens første sprog er en væsentlig kilde til hypotesedannelse om andetsproget. Andetsprogstilegnelsen er således ikke en gentagelse af modersmålstilegnelsen, men en videreudvikling. Det er derfor vigtigt, at andetsprogsundervisningen tilrettelægges, så den bygger videre på det, eleverne i forvejen kan og ved om sprog<sup>4</sup>.

### 1.2.2. Henvisning af elever med behov for særlig undervisning i dansk som andetsprog

I den organisatoriske vejledning nævnes, at tosprogede elever som udgangspunkt skal kunne deltage i folkeskolens almindelige undervisning, således at elevernes udvikling fremmes i overensstemmelse med folkeskolens formålsbestemmelse og fagformålene, hvilket forudsætter at skolen tager hensyn til elevernes sproglige og kulturelle baggrund<sup>5</sup>, samt at elevernes tilegnelse af dansk i vidt omfang foregår inden for rammerne af den almindelige undervisning både i faget dansk og i andre fag<sup>6</sup>. Ifølge folkeskoleloven, §18 skal undervisningen tilrettelægges, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.

Af bekendtgørelse nr. 63 fremgår det imidlertid af § 2, 3 og 4, at tosprogede elever kan have behov for en særlig undervisning i dansk som andetsprog. Ved optagelse af tosprogede elever i folkeskolen træffer skolens leder således efter en vurdering af elevens behov beslutning om,

<sup>2</sup> Bekendtgørelse nr. 571 af 23. juni 2003.

<sup>3</sup> Klare Mål, s. 10

<sup>4</sup> ibid, s. 38

<sup>5</sup> Den organisatoriske vejledning, s. 14

<sup>6</sup> ibid, s. 16

hvorvidt eleven skal henvises til særlig undervisning i dansk som andetsprog, herunder basisundervisning eller supplerende undervisning.

Af bekendtgørelse nr. 63 fremgår desuden af §7, at for elever, der under skoleforløbet har behov for særlig støtte kan der etableres særlig undervisning i dansk som andetsprog. Beslutningen herom træffes jf. bekendtgørelsen af skolens leder efter indstilling fra klasselæreren og organiseres på særlige hold eller lignende eller - som det også kan være tilfældet i den supplerende undervisning – som støtteundervisning i klassen. Det er op til den enkelte skoleleder selv at afgøre, om man etablerer det pågældende tilbud.

Bekendtgørelse nr. 63 åbner endvidere mulighed for, at der etableres særlige klasser for sent ankomne tosprogede elever.

### **1.2.3. Organisering af undervisningen**

I ”Klare Mål” nævnes det vejledende, at der - udover de specifikke faglige kendetegn ved faget – for dansk som andetsprog gælder det særlige, at de grundlæggende kundskaber og færdigheder udvikles som en helhed gennem hele skoleforløbet både i faget dansk som andetsprog, i de øvrige fag, og når dansk som andetsprog indgår i tværgående emner og problemstillinger.

I det følgende gengives ud fra teksten i bekendtgørelse nr. 63, hvordan den særskilte undervisning i faget dansk som andetsprog foregår som basisundervisning eller supplerende undervisning.

#### Basisundervisning

Basisundervisning er for tosprogede elever, der ved optagelsen ikke har tilstrækkeligt kendskab til dansk til at kunne deltage i den almindelige undervisning. Undervisningen foregår udenfor klassens rammer i modtagelsesklasser, på særlige hold eller lignende eller som enkeltmandsundervisning.

Herudover er ordninger med tokulturelle klasser godkendt jf. §11 i bekendtgørelse nr. 63.

”Ved sådanne ordninger består en klasse på de første 3-4 klassetrin af to grupper, hvor den ene gruppe har dansk som modersmål, mens den anden gruppe f.eks. har tyrkisk som modersmål. De to grupper har særskilt undervisning i dansk og evt. i visse andre fag, hvor de tosprogede elever undervises af tosprogede lærere med samme modersmål som eleverne.”<sup>8</sup>

#### Supplerende undervisning

Den supplerende undervisning er for elever, der ved optagelsen har behov for støtte, men som er i stand til at deltage i den almindelige undervisning. Undervisningen kan foregå på hold el.lign. eller, der etableres støtteundervisning i klassen.

#### Lærerkompetencer

Bekendtgørelse nr. 63 § 9 fastslår, at undervisningen i dansk som andetsprog varetages af lærere, der gennem særlig uddannelse eller på anden måde har kvalificeret sig til opgaven.

### **1.2.4. Øvrige indsatser**

Siden dansk som andetsprog blev etableret som fag i 1993, er der vedtaget flere lovændringer for at forbedre de tosprogede børns muligheder for at tilegne sig dansk, bl.a. en forpligtelse hos

---

<sup>8</sup> Den organisatoriske vejledning, s. 29.

kommunerne til at etablere dansk som andetsprog i børnehaveklassen og muligheden for at henvise elever til basisundervisning på andre skoler end distriktsskolen. Ligesom kommunerne nu er forpligtet til jævnfør folkeskolens §4a at tilbyde sprogstimulering til førskolebørn i alderen 3-6 år og har mulighed for at udbyde indvandrersprog som valgfag i overbygningen jævnfør § 9.6.

Udover de allerede omtalte vejledninger, er der udgivet en vejledning vedrørende modersmålsundervisning.

Dertil skal nævnes at Undervisningsministeriet i perioden 1994-98 gennemførte 'Integrationsprojektet', som er det hidtil mest omfattende udviklingsprojekt for undervisning af tosprogede elever i Danmark. Et af de overordnede formål med projektet var at fremme integration af tosprogede elever i folkeskolen bl.a. gennem kvalificering af danskundervisningen for både tosprogede og danske elever på skoler med en stor andel af tosprogede elever. Evalueringen af Integrationsprojektet i 1998 viste, at skoler over hele landet var gået i gang med at udvikle dansk som andetsprog, men at der stadig var tale om et område i sin første udviklingsfase.

### **1.3. Evalueringens datagrundlag**

Evalueringens analyser og konklusioner er foretaget på grundlag af et sammensat datamateriale bestående af kvalitative og kvantitative datakilder.

Datamaterialet stammer fra spørgeskemaundersøgelser blandt kommuner og skoler samt interviews med lærere, ledere og kommunale forvaltningsrepræsentanter i udvalgte kommuner og på udvalgte skoler samt statistiske oplysninger fra Undervisningsministeriet.

Forud for færdiggørelsen af nærværende evalueringsrapport er der foretaget særskilte analyser på skole- og kommuneniveau, som er drøftet med involverede lærere, ledere og kommunale forvaltningsrepræsentanter.

Datamaterialet er indsamlet via følgende datakilder:

*1) Spørgeskemaundersøgelse blandt alle landets kommuner (omtales som kommunespørgeskemaundersøgelsen og gengives bl.a. i form af tabeller)*

En spørgeskemaundersøgelse blandt alle landets kommuner er gennemført for at kortlægge undervisningen i dansk som andetsprog med hensyn til elevtal, ressourcer, lærerkvalifikationer og målsætninger. Undersøgelsen er gennemført med en svarprocent på 64 % af landets kommuner, dækkende over 87,8 % af de tosprogede folkeskoleelever i landet.

*2) Kortlægning og casestudier i otte udvalgte kommuner*

Vi har besøgt følgende kommuner i forbindelse med undersøgelsen: Egvad, Ålborg, Sønderborg, Svendborg, Nykøbing Falster, Ringsted, Ishøj og København. Der er tilstræbt en udvælgelse, der dels kan danne grundlag for sammenlignelighed geografisk og størrelsesmæssig og dels variation i erfaringer, organisering og elevsammensætning. I alt dækker de udvalgte kommuner 25 % af landets tosprogede folkeskoleelever.

Fra hver kommune har vi følgende datakilder:

a) Samtaler med forvaltningschefer og/eller konsulenter for tosprogede i de 8 udvalgte kommuner og dokumentstudier

I hver kommune har vi haft en kontaktperson på forvaltningsniveau. Vi har anvendt kontaktpersonen som 'løbende informant', dvs. vi i vores løbende kontakt har noteret relevante informationer og udsagn ned i en logbog. Informanterne har fra første møde været orienteret om, at vi vil bruge det de fortæller os i vores undersøgelse, med mindre noget andet aftales. Herudover har kontaktpersonen formidlet relevante dokumenter fra kommunen.

b) Spørgeskemaundersøgelse til 121 skoler i de 8 udvalgte kommuner (omtales som 'skolespørgeskemaundersøgelsen' og inddrages bl.a. i form af tabeller)

En mere detaljeret spørgeskemaundersøgelse er gennemført blandt samtlige skoler i kommunen. Skemaet uddyber den landsdækkende undersøgelse samt yderligere temaer, herunder behovsvurdering, undervisnings- og organiseringsformer, elevudbytte og §4a-indsats.

Spørgeskemaets indhold er det samme i alle kommuner, således at et sammenligningsgrundlag er muligt.

Undersøgelsen er gennemført med en svarprocent på 100 % i de 6 af kommunerne, mens de to største kommuner - København og Aalborg er gennemført med en svarprocent på henholdsvis 82,8 % og 76,3 %.

c) Kvalitative interview på 16 udvalgte skoler i de 8 kommuner (omtales som 'interviewene på skolerne' og gengives bl.a. i form af citater)

Rammerne for evalueringen har gjort det muligt at basere de kvalitative analyser på interview med et relativt stort antal lærere, skoleledere og forvaltningsrepræsentanter.

Vi har besøgt to skoler i hver kommune, undtagen Egvad, hvor en skole har deltaget og København, hvor tre skoler har deltaget. I alt har 16 skoler deltaget. Skolerne er udvalgt på baggrund af oplysninger fra forvaltningerne og relevante statistiske oplysningerne om skolerne, således at de udvalgte skoler samlet set giver et dækkende billede af feltet.

På hver skole har vi gennemført kvalitative interview med skoleleder, 1-2 dansk som andetsprogs-lærere, 1-2 lærere med andre fag samt i nogle tilfælde 1-2 tosprogede undervisere. I alt er gennemført 56 interviews med i alt 97 deltagere.

Interviewene uddybede de ovennævnte temaer kvalitativt samt yderligere temaer, herunder indhold og metoder i undervisningen, undervisningens resultater/effekt, holdninger til tosprogede elever, ledelse samt samspil mellem skole og kommune.

### 3) *Observationer*

Vi har gennemført praksisobservationer/uddybende interview på fem skoler udvalgt på baggrund af analyser af casestudierne med henblik på at beskrive gode praksiseksempler.

#### 4) Statistiske data

Evalueringens kvantitative analyser er desuden baseret på statistiske oplysninger om elevtal og elevsammensætning for skoleåret 2002/2003 blandt alle landets kommuner. Data er leveret af Undervisningsministeriets statistiske afdeling.

Prøvekaraktererne for 9. klasses afgangsprøve i skriftlig og mundtlig dansk og matematik i juni 2003, er anvendt i en statistisk delanalyse gengivet i Appendiks 1. Prøvekarakterer er ligeledes leveret af Undervisningsministeriets statistiske afdeling.

Evalueringen er gennemført ud fra et grundlag, hvor fokus i dataindsamlingen og perspektivet i vurderingerne har været på fagområdet dansk som andetsprog som beskrevet i gældende lovgrundlag og regelsæt. Evalueringens hovedspørgsmål belyses ved hjælp af kvalitative og kvantitative datakilder, som er søgt tilvejebragt under iagttagelse af almindelige regler for sådanne metoder. For uddybning og vurdering af metode og datagrundlag henvises til bilag 1.

### 1.4 Evalueringens forløb

Evalueringens metode, forløb og vurderinger er undervejs blevet diskuteret med en faglig ressourcegruppe bestående af professor Anne Holmen, Danmarks Pædagogiske Universitet, tidl. lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitet, fhv. centerleder for UC2 Anne Froberg og centerleder Peter Ulholm, KLEO, begge CVU København & Nordsjælland.

Evalueringen er desuden gennemført i løbende dialog med Undervisningsministeriet og dennes følgegruppe bl.a. i forbindelse med udarbejdelsen af evalueringens hovedspørgsmål og betydningen af at sammenstille den kvalitative evaluering med bl.a. de landsdækkende karakterdata opdelt på henholdsvis tosprogede og etnisk danske elever.

### 1.5. Læsevejledning

Kapitel 2 indeholder en samlet præsentation af evalueringens hovedkonklusioner, en overordnet analyse af faktorer med betydning for dansk tilegnelsen samt evaluators anbefalinger på baggrund af evalueringens konklusioner.

Kapitel 3 indeholder en kortlægning af den nuværende undervisning i dansk som andetsprog i udvalgte kommuner.

Kapitel 4 indeholder en vurdering af undervisningens resultater på udvalgte skoler, herunder i hvilket omfang den nuværende undervisning leder frem til Klare Mål for dansk som andet sprog.

Kapitel 5 indeholder en vurdering af samspillet mellem indsatsen for tosprogede børn i førskolen (folkeskolelovens §4a) og dansk som andetsprog i folkeskolen.

Kapitel 6 indeholder en præsentation af 5 udvalgte cases, der besvarer spørgsmålet: Hvilke pædagogiske metoder giver gode resultater med henblik på udveksling af ”best practice”?

Herudover vedhæftes uddybende bilag om evalueringens metode, oversigt over materiale anvendt til sprogvurdering, en tabelsamling samt bilag vedrørende den statistiske karakteranalyse.

## Kapitel 2 Konklusioner

I dette kapitel fremstilles evalueringens hovedkonklusioner. Herudover præsenteres en samlet analyse af faktorer, som har betydning for dansk som andetsprog i folkeskolen og dermed de tosprogede elevers dansktilegnelse. Afslutningsvis præsenteres evaluators anbefalinger foranlediget af de ovennævnte konklusioner.

Konklusionerne er formidlet kortfattet og anbefales derfor læst i lyset af rapporten i sin helhed.

### **2.1 En kortlægning af den nuværende undervisning i dansk som andetsprog i udvalgte kommuner: Omfang, henvisning, organisering, undervisningsformer samt lærerkompetencer og ledelse.**

For hvert tema angives kortfattet lovgrundlag, ministeriel vejledning mv. samt hovedresultater fra evalueringens delundersøgelser. ”Konklusioner i lyset af lovgrundlag, ministeriel vejledning mv.” og ”Øvrige konklusioner” angiver evaluators samlede vurdering af temaet. De specifikke datakilder, der ligger til grund er præciseret i rapportens enkeltkapitler.

#### **Undervisningens omfang**

##### Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv.

Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv. siger,

- at der i fornødent omfang gives undervisning i dansk som andetsprog til tosprogede elever i børnehaveklassen og 1. – 10. klasse.
- at elevernes behov for supplerende undervisning i dansk som andetsprog definerer undervisningens omfang
- at for elever med behov for basisundervisning er der defineret minimumstimetal.

##### Kortlægning

I skoleåret 2002/03 modtog ca. halvdelen af de tosprogede elever i folkeskolen undervisning i dansk som andetsprog. Herudover viser kommunespørgeskemaundersøgelsen, at i 4 af de 170 besvarende kommuner, der har tosprogede elever, bevilges slet ikke timer til dansk som andetsprog.

I 17,7% af de besvarende kommuner, der har tosprogede elever, tilbydes ikke basisundervisning. Mange kommuner anvender ikke bekendtgørelsens skelnen mellem basisundervisning og supplerende undervisning. Basisundervisning er dyrere pr. elev pr. år i kommuner, hvor der ikke er grundlag for hold eller modtagelsesklasser med op til 12 elever. I evalueringen er der et eksempel på en kommune, hvor dette har foranlediget afskaffelse af basisundervisningen.

Spørgeskemaundersøgelserne har endvidere søgt at kortlægge undervisningens omfang forstået som bevilgede ressourcer pr. elev pr. år og afviklede lektioner i dansk som andetsprog pr. elev pr. år. Det har vist sig umuligt at foretage den ønskede samlede kortlægning – dertil er ressourceanvendelsen for ugenomsigtig. Interviewene viser imidlertid, at omfanget af den undervisning en tosproget elev med et givent behov tilbydes, er helt afhængig af

- hvilken kommune eleven bor i
- hvilken skole eleven er indskrevet på
- hvilken klasse eleven går i

Herudover viser interviewene, at kommunerne ikke har overblik over, i hvilket omfang ressourcer bevilget på baggrund af antallet af tosprogede elever på den enkelte skole anvendes til undervisning i dansk som andetsprog. Interviewene viser desuden, at skolelederne typisk ikke har overblik over, i hvilket omfang ressourcer tildelt til dansk som andetsprog udmønter sig i konkret undervisning

#### Konklusioner i lyset af lovgrundlag, ministeriel vejledning mv.

Evalueringen konkluderer, at kommuner og skoler ikke har overblik over undervisningens omfang.

#### Øvrige konklusioner

Evalueringen viser samtidig, at det har væsentlig betydning for omfanget af undervisningen

- at den kommunale ressourceramme fastsættes via en budgetfremskrivning og ikke på grundlag af kendskab til det aktuelle samlede behov for undervisning i dansk som andetsprog.
- at den kommunale ressourceramme fordeles blandt kommunens skoler efter administrative kriterier som fx antallet af tosprogede elever frem for et kendskab til det aktuelle behov for undervisning i dansk som andetsprog på den enkelte skole.

Evalueringen viser endvidere, at det har væsentlig betydning for omfanget af undervisningen

- om den enkelte skole af egen drift prioriterer fagområdet, idet faget er uden et centralt fastsat timetal.
- om den enkelte skole har en samarbejdskultur, der beforder eller hindrer et samarbejde mellem faglærere og de lærere, der underviser i dansk som andetsprog.

### **Henvisning af elever med behov for særlig undervisning i dansk som andetsprog**

#### Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv.

Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv. siger,

- at beslutningen om, hvorvidt en elev ved skoleoptagelsen skal henvises til basis- eller supplerende undervisning i dansk som andetsprog træffes af skolelederen – i tvivlstilfælde inddrages sagkyndige.
- at for elever, der senere i skoleforløbet har behov for særlig støtte, kan der etableres særlig undervisning i dansk som andetsprog.

#### Kortlægning

Skolespørgeskemaundersøgelsen viser, at der er stor variation i omfanget og karakteren af vurderingen af elevernes undervisningsbehov blandt de undersøgte skoler.

Det generelle billede er, at det ikke er en sagkyndig vurdering, der primært ligger til grund for den henvisning der sker til hhv. basis- og supplerende undervisning. Interviewene viser at det ofte er elevernes alder og adfærd eller andre forhold på skolen, som er bestemmende for skolens visitering

af elever til dansk som andetsprog, fx en manglende tilskyndelse blandt lærerne til at overlade elever til kolleger eller til at tilrettelægge undervisningsforløb i fællesskab.

### Konklusioner i lyset af lovgrundlag, ministeriel vejledning mv.

Evalueringen konkluderer:

- at der ikke sker en systematisk vurdering af tosprogede elevers behov for undervisning i dansk som andetsprog.
- at stort set alle medvirkende skoler anser det for nødvendigt at tilbyde undervisning i dansk som andetsprog for elever senere i skoleforløbet.
- at der er grupper af tosprogede elever, som ikke modtager den undervisning i dansk som andetsprog, som de har behov for og lovfæstet krav på.

### Øvrige konklusioner

Evalueringen viser samtidig, at det har væsentlig betydning for henvisningen af elever til særlig tilrettelagt undervisning i dansk som andetsprog – både ved skoleoptagelse og senere i skoleforløbet

- at henvisningen til undervisning i dansk som andetsprog ved skolestarten generelt ikke sker efter en sagkyndig vurdering af elevernes behov.
- om den enkelte skole anvender et sprogligt udviklingsbehov som kriterium for henvisning til undervisning i dansk som andetsprog frem for andre kriterier, fx en bestemt alder eller en problemfyldt adfærd.
- om den enkelte skoleleder kender og anvender regelsættets bestemmelser i forbindelse med varetagelsen af sin opgave.
- om der reelt eksisterer de former for særlig undervisning, der er behov for – eller om skolens/kommunens aktuelle organisering definerer, hvad der henvises til.

## **Organiseringen af undervisningen**

### Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv.

Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv. siger,

- at undervisningen kan foregå både som selvstændig undervisning og som en integreret del af den øvrige undervisning i elevernes klasser gennem hele skoleforløbet
- at elevernes dansktilegnelse fremmes ved at skabe en sammenhæng mellem den almindelige undervisning og undervisningen i dansk som andetsprog
- at det er de kommunale skolemyndigheders ansvar og kompetence at fastsætte ordningen af undervisningen indenfor de gældende lovrammer

### Kortlægning

Skolespørgeskemaundersøgelsen viser, at faget dansk som andetsprog næsten udelukkende organiseres som en særligt tilrettelagt undervisning – dvs. som basisundervisning eller supplerende undervisning - ved siden af den øvrige undervisning. Dansk som andetsprog er kun i enkelte tilfælde identificeret som en integreret del af den øvrige undervisning.

Interviewene viser, at når skolerne planlægger fagfordeling og lægger skema prioriteres andre fag end dansk som andetsprog, hvilket udgør en barriere i forhold til at sikre en sammenhæng mellem

undervisningen i dansk som andetsprog og den almindelige klasseundervisning. Undervisningen i dansk som andetsprog organiseres generelt på den øvrige undervisnings præmisser.

Det konstateres på baggrund af skolespørgeskemaundersøgelsen og interviewene, at den supplerende undervisning og støtteundervisningen efter bekendtgørelsens §7 primært foregår inden for den almindelige undervisningstid dvs. samtidig med, at der foregår anden undervisning. Det betyder i mange tilfælde, at eleven går glip af anden faglig undervisning, idet undervisningen i dansk som andetsprog ikke er planlagt i sammenhæng med den øvrige undervisning.

Interviewene viser, at en sammenhæng mellem undervisningen i klassen og den særligt tilrettelagte undervisning i dansk som andetsprog styrkes, når de involverede læreres indbyrdes samarbejdsrelationer er velfungerende. Og når de involverede lærere har en positiv indstilling til det at have tosprogede elever i klassen.

Der findes eksempler på skoler, hvor et tæt samarbejde mellem sprogcenterlærere og faglærere, skoler med tokulturelle klasser eller en fleksibel organisering af skolens hverdag skaber rammerne for en sammenhængende og kvalificeret undervisning i dansk som andetsprog. Men disse eksempler er i kortlægningen af de 8 kommuner undtagelsen snarere end reglen.

#### Konklusioner i lyset af lovgrundlag, ministeriel vejledning mv.

Evalueringen konkluderer

- at der ikke er en sammenhæng i faget i skoledagen og ikke en helhed i faget i skoleforløbet.
- at faget dansk som andetsprog næsten udelukkende organiseres som en selvstændig undervisning ved siden af den øvrige undervisning.
- at kommunerne typisk organiserer basisundervisningen centralt og overlader til skolerne selv at organisere den supplerende undervisning og støtteundervisningen.

#### Øvrige konklusioner

Evalueringen viser samtidig, at det har væsentlig betydning for en helhed i faget og organiseringen af undervisningen

- om lærerne har elevens behov for en sammenhængende undervisning i fokus i lærersamarbejdet på skolen.
- om skolen forholder sig udviklingsorienteret til skolens organisering af undervisningen i almindelighed, herunder fagområdet dansk som andetsprog eller lader undervisningen ske i samme organisatoriske rammer år efter år.
- om de valgte organiseringsformer modsvarer af en tilstrækkelig efteruddannelse af involverede lærere.

### **Undervisningens indhold og metoder**

#### Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv.

Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv. siger,

- at fagområdet dansk som andetsprog har fire centrale kundskabs- og færdighedsområder: Kommunikative færdigheder, sprog og sprogbrug, viden om sprogtilegnelse og egen læring samt sprog, kultur og samfundsforhold.

- at de centrale kundskabs- og færdighedsområder skal udvikles som en helhed gennem hele skoleforløbet både i faget dansk som andetsprog, i de øvrige fag og når dansk som andetsprog indgår i tværgående emner og problemstillinger.
- at undervisningen skal tilrettelægges og gennemføres, så eleverne bl.a. får mulighed for at anvende viden om dansk sprog og kultur og forstå samspillet mellem eget modersmål og kulturbaggrund, således at de kan deltage aktivt og ligeværdigt i skole, uddannelse og samfund.

### Kortlægning

Interviewene viser, at den gennemførte undervisning i dansk som andetsprog på de fleste skoler primært berører den del af fagets centrale kundskabs- og færdighedsområder, der omhandler mundtligt sprog og sprogbrug og ikke fx kommunikative færdigheder på det skrevne sprog og viden om sprogtilegnelse og egenlæring. Generelt er der således ikke den bredde i fagligheden, som de centrale kundskabs- og færdighedsområder kræver.

Skolespørgeskemaundersøgelsen viser, at dansk som andetsprog kun sporadisk indgår som en dimension i skolens almindelige fag. Interviewene viser, at på de fleste skoler er ansvaret for undervisningen i dansk som andetsprog placeret hos nogle få lærere og ikke som en fælles opgave for hele lærerkollegiet. Det betyder bl.a., at der sjældent er en bevidsthed om dansk som andetsprog i fagundervisningen, og der sjældent er fagundervisning i dansk som andetsprog.

Interviewene viser, at undervisningen i dansk som andetsprog generelt betragtes og gennemføres som kompensatorisk. Det betyder, at målestokken for de tosprogede elevers dansktilegnelse er dansk som modersmål, og de tosprogede elevers sprogudvikling betragtes som en barriere frem for en integreret del af elevernes læring. Der findes eksempler på skoler og lærere, som sætter sig mere ambitiøse mål og som inddrager hele den tosprogede elevs baggrund, herunder modersmål og kultur.

### Konklusioner i lyset af lovgrundlag, ministeriel vejledning mv.

Evalueringen konkluderer:

- at undervisningen i dansk som andetsprog ikke har den bredde, CKF'erne kræver.
- at fagområdets CKF'er primært søges varetaget i undervisning ved siden af den almindelige undervisning og ikke som en del af de øvrige fag eller tværgående emner og problemstillinger.
- at elevernes tosprogethed generelt betragtes som et problem frem for som et vilkår, som undervisningen skal tage udgangspunkt i.

### Øvrige konklusioner

Evalueringen viser samtidig, at det har væsentlig betydning for undervisningens indhold og metoder

- om faglærerne kender og oplever sig som ansvarlige over for målene for fagområdet, eller om fagområdet i praksis overlades til få ildsjæle blandt skolens lærere.
- om faglærerne og underviserne i dansk som andetsprog er fagligt kvalificerede til at anvende de anvisninger, der findes i de centralt formulerede vejledninger mv.
- om faglærere og underviserne i dansk som andetsprog opstiller mål for og evaluerer konkrete undervisningsforløb.

- om samarbejdet på skolen er organiseret, så det giver mulighed for dialog, fælles planlægning og koordinering mellem faglærere og underviserne i dansk som andetsprog.

## Lærerkompetencer

### Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv.

Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv. siger,

- at undervisningen i dansk som andetsprog varetages af lærere, der gennem særlig uddannelse eller på anden måde har kvalificeret sig til opgaven.

### Kortlægning

Kommunespørgeskemaundersøgelsen dokumenterer, at 80% af lærerne, der underviser i dansk som andetsprog, ikke er uddannet/efteruddannet indenfor fagområdet dansk som andetsprog.

Interviewene viser, at efteruddannelse har en afgørende positiv betydning for lærernes indsigt i det gældende regelsæt og for implementeringen af de centrale CKF'er i den konkrete undervisning. Efteruddannelse skærper lærernes opmærksomhed på tosprogede elevers mulige behov for undervisning i dansk som andetsprog og lærernes prioritering af lærersamarbejdet med henblik på at skabe sammenhæng i den enkelte elevs undervisning.

Interviewudsagn fra ikke-efteruddannede lærere viser, at manglende kvalifikationer bidrager til en følelse af magtesløshed over for den opgave, det er at undervise tosprogede elever.

### Konklusioner i lyset af lovgrundlag, ministeriel vejledning mv.

Evalueringen konkluderer:

- at antallet af efteruddannede lærere, der underviser i dansk som andetsprog er helt utilstrækkelig.
- at efteruddannelse har betydning for undervisningens kvalitet men også for fagets placering på skolen, herunder fagets prioritering, organisering og henvisningspraksis.

### Øvrige konklusioner

Evalueringen konkluderer herudover:

- at det har væsentligt betydning for udviklingen af lærerkompetencerne, om efteruddannelsesaktiviteterne på skolen sker med udgangspunkt i individuelle ønsker eller ud fra en samlet strategi for skolen.
- at det har væsentlig betydning for udnyttelsen af lærerkompetencerne om skolens prioritering og organisering af dansk som andetsprog giver efteruddannede lærere mulighed for at realisere de kompetencer, de har erhvervet sig gennem kurser eller efteruddannelse.

## Skoleledelse

### Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv.

Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv. siger,

- at den enkelte skole i henhold til folkeskoleloven og inden for de kommunale rammer har ansvaret for undervisningens kvalitet og selv fastlægger undervisningens organisering og tilrettelæggelse.
- at skolelederen beslutter, om den enkelte elev skal henvises til særlig undervisning i dansk som andetsprog ved optagelsen eller senere i skoleforløbet.

### Kortlægning

Kommunespørgeskemaundersøgelsen viser, at 60% af de kommuner der har mere end 100 tosprogede elever har målsætninger vedr. undervisning af tosprogede elever. Der er imidlertid ingen kommunal opfølgning på, hvordan målsætningen indfries, når opgaven uddelegeres til den enkelte skole.

Interviewene viser, at skolelederens personlige indsigt i fagområdet dansk som andetsprog og hans/hendes personlige opfattelse af skolens mulighed for at støtte tosprogede elevers skolegang således har afgørende betydning for prioriteringen af faget på skolen.

På nogle skoler prioriterer skoleledelsen undervisningen af tosprogede elever højt, men i de fleste tilfælde delegerer skoleledelsen uden opfølgning – formelt eller uformelt - opgaverne og ansvaret forbundet med dansk som andetsprog til de lærere, som underviser i faget. En konsekvens heraf er, at dansk som andetsprog på mange skoler forbliver et 'udkantsområde', som varetages af nogle få lærere og uden skolelederens bevågenhed.

### Konklusioner i lyset af lovgrundlag, ministeriel vejledning mv.

Evalueringen konkluderer:

- at fagområdet prioriteres meget forskelligt på forskellige skoler inden for samme kommune, idet det oftest står den enkelte skoleledelse frit for at tolke folkeskolelovens bestemmelser om fagområdet dansk som andetsprog.
- at skolelederen ofte overlader til primært klasselærere at afgøre, hvilke elever der skal henvises til særligt tilrettelagt undervisning i dansk som andetsprog.

### Øvrige konklusioner

Evalueringen konkluderer herudover:

- at skolelederens personlige opfattelse af fagområdets betydning for de tosprogede elever og skolen som helhed har afgørende betydning for fagområdets prioritering på skolen, herunder de ressourcemæssige rammer for faget.
- at der er en tendens til, at jo større indsigt ledelse og lærere har i fagområdet, jo højere prioriteres faget i den samlede skoleudvikling.

## **2.2 Vurdering af undervisningens resultater på udvalgte skoler, herunder i hvilket omfang den nuværende undervisning leder frem til målene i Klare Mål for dansk som andetsprog**

Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv.

Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv. siger,

- skal bidrage til, at tosprogede elever på baggrund af deres sproglige og kulturelle forudsætninger tilegner sig færdigheder i at forstå og anvende talt og skrevet dansk
- skal bidrage til, at eleven udvikler forudsætninger for en aktiv og ligeværdig deltagelse i skole, uddannelse og samfund.

### Kortlægning

Skolespørgeskemaundersøgelsen og interviewene viser, at lærernes og skolernes vurdering af de tosprogede elevers udbytte af undervisningen i dansk som andetsprog, i de fleste tilfælde baserer sig primært på oplevelser og fornemmelser snarere end konkret indsigt.

Ud fra det samlede datagrundlag vurderes udbyttet af de tosprogede elevers undervisning i dansk som andetsprog og den almindelige undervisning at være stærkt varierende. Kun i få tilfælde undervises efter målene i Klare Mål for dansk som andetsprog.

En opgørelse over gennemsnitskarakterer ved 9. klasses afgangsprøve 2003 viser, at elever med andet oprindelsesland end dansk i gennemsnit opnår fra et halvt til et helt karakterpoint lavere end elever med dansk oprindelsesland (se tabel 4.2.2.). Forskellen er markant størst ved de skriftlige prøver.

En statistisk analyse giver anledning til at formode, at tosprogede elevers ikke-danske oprindelse i sig selv har en betydelig negativ indflydelse på deres skoleresultater. Også når der er taget højde for forældrenes uddannelsesbaggrund er forskellen mellem etsprogede og tosprogede elever markant – forskellen er endda størst blandt elever med højtuddannede forældre.

I interviewene peger lærere og ledere på, at forældrenes indstilling til at tage et medansvar for deres børns skolegang spiller en rolle for de tosprogede elevers udbytte. Evalueringen giver imidlertid anledning til at fremhæve, at lærere og skolelederes opfattelse af skolens rolle og ansvar overfor tosprogede elever synes at have en helt central betydning for de tosprogede elevers udbytte og skoleresultater.

Nogle lærere ser det nærmest som uundgåeligt, at tosprogede elever generelt opnår dårligere skoleresultater end etsprogede, hvilket kun efterlader skolen en lille rolle at spille i de tosprogede elevers uddannelse. Andre lærere har intentioner om at møde de tosprogede elever med samme positive forventninger som etsprogede elever, men erkender samtidig, at de nedjusterer målene for de tosprogede elevers skoleresultater i forhold til de etsprogede. Den overordnede opgave for skolen opfattes her som at uddanne de tosprogede unge tilstrækkeligt til, at de kan indskrives på en ungdomsuddannelse.

Evalueringen har imidlertid også kendskab til eksempler på undervisning, som efterstræber fagområdets formål, og hvor undervisningen i dansk som andetsprog bidrager væsentligt til de tosprogede elevers dansktilegnelse og hele skolegang. Her tilskrives undervisningen i dansk som

andetsprog og skolen i det hele taget en væsentlig rolle – uanset elevernes sproglige og kulturelle baggrund. Ambitionerne med hensyn til skoleresultater ligger her på niveau med ambitionerne for etsprogede elever.

### Konklusioner

Evalueringen konkluderer:

- at tosprogede elevers udbytte af undervisningen i dansk som andetsprog og den almindelige undervisning er stærkt varierende.
- at tosprogede elever generelt opnår væsentligt dårligere skoleresultater end etsprogede elever.
- at lærere og skoler generelt opfatter tosprogede elevers ikke-danske oprindelse som så problematisk, at de nedjusterer mål og forventninger til både eleven og skolen, hvilket bidrager væsentligt til tosprogede elevers dårligere skoleresultater.
- at undervisning, som lever op til målene i Klare Mål for dansk som andetsprog, bygger på et ressourcesyn på tosprogede elever, hvor elevens og skolens mål svarer til målene for etsprogede elever.

## **2.3 En vurdering af samspillet mellem indsatsen for tosprogede børn i førskolen (folkeskolelovens §4a) og dansk som andetsprog i folkeskolen**

Interviewene viser, at kommunerne prioriterer og skolerne værdsætter §4a-tilbuddene og deres effekt hos de tosprogede skolestartere.

Kommunespørgeskemaundersøgelsen og interviewene viser samtidig, at der generelt ikke ofres særlig opmærksomhed på systematisk at udvikle og udnytte samspillet mellem §4a-tilbuddene og undervisningen i dansk som andetsprog i skolerne.

Det konkrete samspil i form af formidling af viden om den enkelte elev og faglig/pædagogisk udveksling er iflg. skolespørgeskemaundersøgelsen generelt begrænset. Der er ifølge interviewene med kommunerne og skolerne en øget bevidsthed om sprogstimulering og –udvikling som en særskilt udfordring, der kræver en særlig opmærksomhed og indsats; men erfaringerne bliver kun sporadisk bragt i spil på tværs af de faglige og institutionelle opdelinger.

Det samlede billede er, at §4a-tilbuddene har gavnlig effekt, men at der er god grund til at bevare fokus på de tosprogede elevers dansktilegnelse videre i skoleforløbet og løbende vurdere deres behov for en særlig tilrettelagt undervisning op gennem skoleforløbet. Der er en åbenlys risiko for, at effekten af en igangværende indsats tabes på gulvet i en tro på, at de tosprogede elever efter §4a og en støtteindsats i indskolingsårene må have fået en tilstrækkelig dansksproglig kompetence til at deltage i undervisningen på lige fod med etsprogede elever i resten af skoletiden.

## **2.4. Hvilke pædagogiske metoder giver gode resultater med henblik på udveksling af "best practice"?**

Evalueringen har givet kendskab til konkrete eksempler på 'god praksis' blandt de besøgte skoler. I evalueringsrapportens kapitel 6 beskrives fem eksempler på god pædagogisk praksis. Blandt eksemplerne er fællestrækkene bl.a., at:

- de involverede lærere besidder viden om andetsprogstilegnelse og interkulturel pædagogik.
- at der bliver arbejdet med mål, indhold, metode og vurdering i relation til undervisningen i dansk som andetsprog.
- at planlægning og gennemførelse af undervisningen sker i dialog og samarbejde mellem lærere.
- at lærerne og skolen arbejder ud fra en grundholdning om, at skolens undervisning kan og skal gøre en positiv forskel for den enkelte tosprogede elev.

## **2.5. En overordnet analyse af faktorer, som er af betydning for danskindlæringen, herunder det gældende regelsæt**

Evalueringen viser, at det gældende lovgrundlag, ministeriel vejledning mv. for fagområdet dansk som andetsprog i folkeskolen definerer et grundlag samt rammer, mål og anbefalinger for fagområdet, som giver mulighed for at organisere og tilrettelægge en undervisning, der aktivt understøtter tosprogede elevers dansktilegnelse og hele skolegang, og som har som perspektiv, at tosprogede elever opnår skoleresultater på niveau med etsprogede elever. Men lovgrundlaget sikrer ikke i sig selv en sådan skolegang for de tosprogede elever.

Evalueringen viser, at en række faktorer i kommuner og skolars udmøntning af lovgrundlaget har afgørende indflydelse på den konkrete undervisningspraksis for de tosprogede elever. Det drejer sig om:

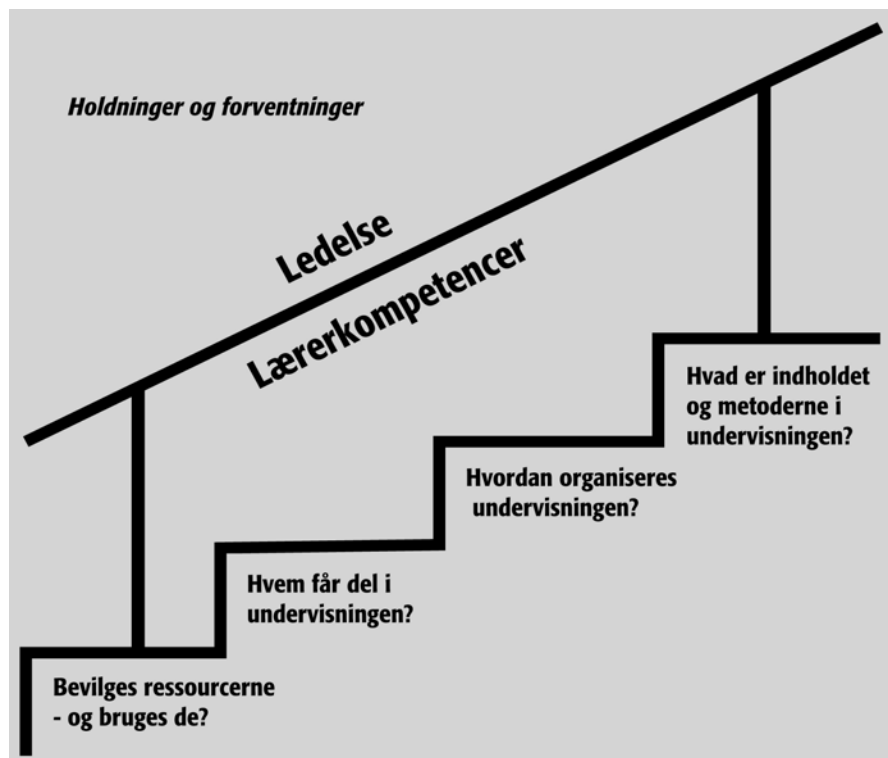
- Hvordan kommuner bevilger ressourcer til skolerne, og hvordan skolerne anvender de bevilgede ressourcer.
- Hvilken praksis kommuner og skoler anvender vedrørende henvisning af elever til særligt tilrettelagt undervisning i dansk som andetsprog.
- Hvordan kommuner og skoler organiserer undervisningen i dansk som andetsprog
- Hvilket indhold og hvilke metoder, faglærere og lærere, der underviser i dansk som andetsprog, anvender i den konkrete undervisning.

Evalueringen viser, at hver enkelt faktor kan have væsentlig indflydelse på undervisningen i dansk som andetsprog og ikke mindst, at samspillet mellem faktorer har afgørende betydning for undervisningen. Eksempelvis tyder det på, at den bevilgede ressourcemængde og ikke mindst den faktiske ressourceanvendelse danner grundlag for hvor mange og hvilke elever der henvises til undervisning i dansk som andetsprog. På samme vis tyder det på, at antallet af henviste elever på nogle skoler kan være bestemmende for organiseringen af undervisningen, mens det andre steder er organisationsformerne, som sætter rammerne for hvilke elever, der kan henvises.

Organiseringsformen kan gøre, at eleven mister anden undervisning og kan sætte rammer for undervisningens indhold og hvilke metoder, der kan anvendes.

Samspillet mellem de lokale faktorer kan illustreres med en trappe:

**Figur 2.1. Faktorernes samspil**



De enkelte faktorer og samspillet mellem dem er under stærk indflydelse af lærernes kompetencer inden for fagområdet samt af ledelsens indsigt i fagområdet og den vægt, ledelsen tillægger fagområdet i skolens samlede praksis. Evalueringen har også vist, at lærernes holdninger og forventninger til de tosprogede elever kan være en faktor, som har afgørende positiv eller negativ indflydelse på de tosprogede elevers skolegang – direkte i selve undervisningen eller indirekte via påvirkning på de øvrige 'trappetrin' og 'gelændere'.

Tilsammen skaber faktorerne en skoledag for tosprogede elever, hvor skolens opfattelse af de tosprogede elevers forudsætninger og muligheder samt skolens opfattelse af sin opgave i forhold til de tosprogede elever har en væsentlig betydning for det undervisningstilbud, den enkelte elev modtager og dermed for de tosprogede elevers dansktilegnelse.

## 2.6. anbefalinger

Evalueringskonklusioner giver anledning til at pege på følgende anbefalinger til beslutningstagere på nationalt og kommunalt niveau:

### Nationalt

#### *Kommunale forpligtelser*

Det anbefales, at Undervisningsministeriet overvejer at udstikke klarere forpligtelser for kommunerne vedrørende faget dansk som andetsprog og indskærper eksisterende forpligtelser overfor kommunerne.

#### *Intensiveret informations- og vejledningsindsats*

Det anbefales, at Undervisningsministeriet styrker informations- og vejledningsindsatsen vedrørende indhold og mål i Fælles Mål for dansk som andetsprog, herunder dansk som andetsprog som dimension i skolens øvrige fag og dansk som andetsprog som fag i tværgående emner og problemstillinger.

#### *Sprogvurdering i hele skoleforløbet og evaluering af elevernes udbytte af undervisningen*

Det anbefales, at Undervisningsministeriet iværksætter forskningsbaseret udviklingsarbejde med henblik på at udvikle formative og summative evalueringsredskaber til vurdering af elevernes sproglige kompetence, udviklingspotentialer og elevernes udbytte af undervisningen.

#### *Styrkelse af fagområdet i læreruddannelsen*

Det anbefales, at fagområdet dansk som andetsprog styrkes i læreruddannelsen.

Herudover peges på følgende felter med behov for yderligere afdækning:

#### *Fleksibel organisering*

Det anbefales, at Undervisningsministeriet iværksætter yderligere indsamling og analyse af erfaringer med og gode eksempler på en fleksibel organisering af undervisningen i dansk som andetsprog.

#### *Effektive skoler*

Det anbefales, at der iværksættes forskning på skoler hvor de sociale og etniske forskelle er udlignet eller minimeret på elevernes skoleresultater. Forskningen afdækker pædagogiske metoder, der giver positive resultater samt udvikling af forskellige evalueringsmetoder i relation til Fælles Mål.

### Kommunalt

#### *Kommunal plan for vurdering af alle tosprogede elevers behov for undervisning i dansk som andetsprog*

Det anbefales, at kommunerne sikrer kvalificeret tilbagevendende vurdering af tosprogede elevers dansksproglige niveau i hele skoleforløbet.

*Kommunale mål for og evaluering af undervisning af tosprogede elever og undervisningen i dansk som andetsprog*

Det anbefales, at kommunerne fastlægger fælles grundlag for kvaliteten af undervisningen i dansk som andetsprog på kommunens skoler og løbende sikrer opfølgning og evaluering af målene.

*Målrettet ressourceanvendelse*

Det anbefales, at kommunerne målretter ressourcefordeling til undervisning i dansk som andetsprog og at kommunerne løbende følger op på og evaluerer ressourceanvendelsen i fht. opstillede mål, undervisningens kvalitet og elevernes dansktilegnelse.

*Kommunal strategi for skole- og kompetenceudvikling*

Det anbefales, at kommunerne sikrer opkvalificering af ledere og lærere i undervisning af tosprogede elever, inkl. strategi for anvendelse af nye kompetencer i en sammenhængende skoleudvikling.

## Kapitel 3: Kortlægning og vurdering af den nuværende undervisning i dansk som andetsprog

I dette kapitel kortlægges den nuværende undervisning i dansk som andetsprog på en række områder:

- undervisningens omfang
- henvisning af elever med behov for særlig undervisning
- organiseringen af undervisningen
- undervisningens indhold og metoder
- lærerkompetencer
- ledelse

Hvert afsnit indledes med en kort redegørelse for relevante dele af lov- og regelgrundlaget, hvorefter evalueringens fund præsenteres. Hvert afsnit afsluttes med en opsamling og vurdering af fundene.

### 3.1. Undervisningens omfang

#### 3.1.1. Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv.

Folkeskoleloven §5, stk. 7 godtgør, at kommunerne i fornødent omfang skal tilbyde undervisning i dansk som andetsprog for tosprogede elever, som har behov for en særlig støtte for at tilegne sig dansk.

Idet fagområdet dansk som andetsprog ikke har et fast timetal, er det kommunens ansvar og kompetence – indenfor folkeskolelovens rammer - at fastsætte rammerne for undervisningen i dansk som andetsprog.

Ifølge bekendtgørelse nr. 63 skal skolelederen træffe beslutning om hvorvidt en elev henvises til særlig undervisning i dansk som andetsprog, som supplerende undervisning eller basisundervisning.

I forhold til den supplerende undervisning er lovkravet, at timetallet fastsættes efter elevens behov. I forhold til basisundervisningen er lovkravet, at elevernes samlede timetal svarer til det timetal, skolens øvrige elever får på det pågældende klassetrin. Timetallet kan dog i en kortere periode efter påbegyndelsen af danskundervisningen – normalt højst 3 måneder - være lavere, dog mindst 20 timer.

Herudover peger den særlige vejledning i Klare Mål<sup>9</sup> på, at bl.a. timetallet afhænger af en vurdering af, hvorledes elevens sproglige og faglige udvikling bedst sikres.

---

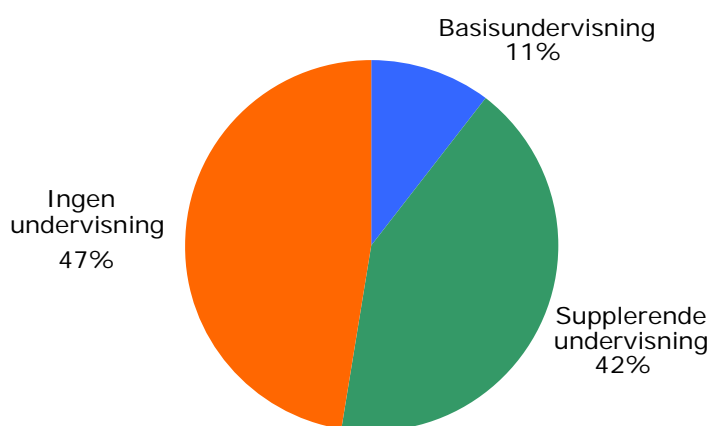
<sup>9</sup> Klare Mål, s. 8

### 3.1.2. Evalueringens fund

Som det fremgår af tabel 3.1.2., bilag 2, og illustreret i figur 3.1.2. er det 52,4% af de tosprogede elever, der modtager særlig tilrettelagt undervisning i dansk som andetsprog. Dette tal fremkommer, når elever, der i kommunespørgeskemaundersøgelsen opgives at modtage basisundervisning og elever, der modtager supplerende undervisning i dansk som andetsprog, sammenlægges.

Af spørgeskemaerne i kommuneundersøgelsen fremgår det imidlertid, at nogle elever både registres som elever, der modtager basisundervisning og supplerende undervisning, hvilket betyder, at det reelle samlede antal elever, der modtager undervisning i særligt tilrettelagt undervisning i dansk som andetsprog må antages at være mindre end de 52,4 % der fremkommer, når antallet af elever lægges sammen.

**Figur 3.1.2. Andelen af underviste tosprogede elever blandt folkeskolens tosprogede elever**



Kilde: Kommunespørgeskemaundersøgelsen

Bemærkning: Opgørelsen er forbundet med usikkerhed, idet store kommuner som bl.a. København ikke kunne opgive tal for hvor mange elever, der modtager undervisning i dansk som andetsprog, og derfor ikke er medregnet.

I skolespørgeskemaundersøgelsen i 8 udvalgte kommuner, hvor det er den enkelte skole, der har besvaret, opgøres antallet af elever, der modtager enten basisundervisning eller supplerende undervisning i dansk som andetsprog til kun at være 42,1%.

Af den elevgruppe på ca. 53%, der opgives at modtage undervisning i dansk som andetsprog, modtager ca. 20% basisundervisning mens 80% modtager supplerende undervisning. (Figur 3.1.3., bilag 2). Disse tal skal vurderes i lyset af, at skolerne har haft vanskeligt ved at skelne mellem basisundervisning og supplerende undervisning.

Ovennævnte forhold tyder tilsammen på, at under 50% af de tosprogede elever modtager undervisning i dansk som andetsprog under den ene eller anden form.

### Kommunale bevillinger og tildeling af ressourcer

De otte kommuner anvender mål - og rammestyring som et grundlæggende styringsprincip. Evalueringen har ikke givet kendskab til bevillingsformer, der reguleres i forlængelse af vurdering af elevernes undervisningsbehov, ligesom den ikke har givet kendskab til at skoler har ansøgt kommuner om tillægsbevillinger ved senere afdækning af undervisningsbehov i forbindelse med undervisning i dansk som andetsprog, der ikke kan dækkes indenfor den eksisterende økonomiske ramme.<sup>10</sup>

I kommunespørgeskemaundersøgelsen angiver stort set alle kommuner, at de bevilger ressourcer til undervisning i dansk som andetsprog. Kun i fire kommuner ud af de 172 kommuner, der har tosprogede elever og har besvaret spørgsmålet, bevilges ikke timer til dansk som andetsprog. Det er typisk kommuner med meget få tosprogede elever eller kommuner med en rammebevilling, hvor timerne til dansk som andetsprogsundervisningen bevilges sammen med f.eks. specialundervisning.

Kommunerne fastsætter en samlet kommunal timeramme til området; for de fleste kommuners vedkommende mellem 30 og 80 undervisningslektioner per elev om året. Som det fremgår af tabel 3.1.3. skiller enkelte kommuner sig ud ved at bevilge op til 200 lektioner om året.

Basisundervisning i kommuner med mange tosprogede elever henlægges ofte til en eller flere bestemte skoler for at samle hold eller klasser med det tilladte antal elever. Den fordel eksisterer ikke for mindre kommuner, hvor der evt. kun er få og skiftende antal elever med behov for basisundervisning. Når mindre kommuner med få tosprogede elever gennemfører dansk som andetsprog som basisundervisning, udgør det således en væsentlig større udgift pr. elev pr. år, end når den samme organisationsform vælges af de kommuner, hvor der er grundlag for større hold eller klasser med op til 12 elever.

**Tabel 3.1.3.: Fordelingen af de bevilgede undervisningslektioner til både basisundervisning og supplerende undervisning i dansk som andetsprog blandt landets kommuner**

<i>Bevilgede lektioner pr. tosproget elev pr. år</i>	<i>Antal kommuner</i>	<i>Kommunetyper</i>
180-200	4	Kommuner med meget få tosprogede elever, der tilbyder basisundervisning
160-180	3	
140-160	5	
120-140	9	Kommuner med op til 40 tosprogede elever, der ifølge besvarelserne både modtager basis- og supplerende undervisning
100-120	11	
80-100	9	
60-80	17	Kommuner med mange tosprogede elever og kommuner med få tosprogede, der primært tilbyder supplerende undervisning
40-60	15	
20-40	20	Kommuner, der primært tilbyder supplerende undervisning
0-20	6	

Kilde: Kommunespørgeskemaundersøgelsen

Bemærkning: Opgørelsen af baseret på de 99 kommuner, der har svaret på spørgsmålet. Opgørelsen er behæftet med usikkerhed, idet kommuner skelner forskelligt mellem supplerende- og basisundervisning.

<sup>10</sup> Jævnfør organisatorisk vejledning kapitel 5 om supplerende undervisning i dansk som andetsprog efter bekendtgørelsens §3 s.23: "Hvis det skulle vise sig, at de fastsatte ressourcer ikke er tilstrækkelige til at opfylde elevernes behov for undervisning efter bekendtgørelsens §3, må der indhentes en tillægsbevilling."

Der forekommer mangfoldige variationer i måden, hvorpå kommunerne fordeler den kommunale ramme til undervisning af tosprogede elever. Fælles er, at væsentlige dele af ansvaret og kompetencen til at afgøre anvendelsen af de kommunalt bevilgede ressourcer er udlagt til skolernes ledelse. Evalueringen har identificeret følgende modeller for tildeling af ressourcer til undervisning af tosprogede elever:

#### *Rammebevilling tildelt i forhold til antal tosprogede elever*

- Den kommunale timeramme fordeles mellem kommunens skoler gennem en rammebevilling, hvis størrelse afgøres af et administrativt tildelingsprincip, fx antallet af tosprogede elever på skolen. I nogle tilfælde sker fordelingen ud fra en opgørelse af antallet af tosprogede elever på forskellige årgange uden at ressourcerne dog er bundne hertil.
- Skoler med en stor andel af tosprogede elever tildeles en ekstra timebevilling, hvorefter den resterende timeramme bevilliget til undervisning af tosprogede elever fordeles mellem de øvrige skoler i kommunen uden skelnen til antallet af tosprogede elever.
- Fravær af selvstændig bevilling til faget dansk som andetsprog som i stedet evt. indbefattes i specialundervisningen.

I disse tre tilfælde er der tale om 'rene' rammebevillinger, hvis anvendelse afgøres på den enkelte skole herunder om ressourcerne skal anvendes til andre områder end dansk som andetsprog. Ressourcetildelingen foregår ud fra administrative principper og generelt uden kendskab til elevernes behov for undervisning i dansk som andetsprog. Denne fremgangsmåde afføder i en kommune eksempelvis en situation, hvor der på en skole med 73 % tosprogede elever – som alle udløser kommunale ressourcer - i praksis blot er 1/5 af de tosprogede elever, der modtager undervisning i dansk som andetsprog.

#### *Bevilling tildelt i henhold til bestemte organisationsformer*

- Basisundervisningen henlægges til en eller flere bestemte skoler, som modtager en centralt fastsat bevilling hertil.
- Tokulturelle klasser henlægges til bestemte skoler, som modtager en centralt fastsat ekstrabevilling fx de første 3 skoleår.
- Skoler, som benytter bestemte organiseringsformer fx sprogcentre, bevilges ekstra ressourcer.
- Et kommunalt korps af tosprogede lærere, der tildeles timer på forskellige skoler i forhold til behov.

Ressourcetildelingen foregår uden et specifikt kendskab til elevernes behov for undervisning i dansk som andetsprog. I de fleste tilfælde anvendes disse mere målrettede bevillinger i kombination med 'rene rammebevillinger', jf. ovenstående.

Evalueringen har givet kendskab til kommuner, som ikke bevilger ressourcer til basisundervisning, men lader det være op til den enkelte skole at etablere en sådan undervisning, herunder til nyankomne elever, der skal i gang med at lære dansk.

I 17,7 % af de besvarende kommuner i kommunespørgeskemaundersøgelsen, der har tosprogede elever, tilbydes der ikke basisundervisning. Nogle kommuner tilbyder udelukkende basisundervisning til elever nyankommet til Danmark, hvorimod elever med behov for basisundervisning ved skolestart modtager undervisning i kommunens almindelige eller tokulturelle klasser. Andre kommuner foretager en konkret vurdering af den enkelte elevs behov, før det afgøres, om eleven skal tilbydes basisundervisning. Lærere, der underviser elever med behov for

basisundervisning i almindelige klasser, giver imidlertid udtryk for problemer med at tilgodese elevernes behov for undervisning i dansk som andetsprog, og påpeger behov for egentlig basisundervisning eksempelvis organiseret i modtagelsesklasser.

#### *Centralt fastsat bevilling ud fra skolernes behovsvurdering..*

I en af de otte kommuner fordeles ressourcerammen af en kommunal sagkyndig ud fra indstillinger fra skolerne foretaget ud fra specifikke behovsvurderinger for enkeltelever.

Uanset hvilken bevillingsmodel kommunerne anvender giver interview med forvaltningerne i udvalgte kommuner og lederne på udvalgte skoler det altovervejende indtryk, at kommunerne ikke foretager en egentlig registrering af eller anden konkret opfølgning på, om der er en sammenhæng mellem de bevilgede ressourcerammer og den faktiske ressourceanvendelse til dansk som andetsprog på skolerne. Den faktiske anvendelse af de tildelte ressourcer beskrives i det følgende.

#### Skolernes anvendelse af de tildelte ressourcer.

Evalueringen har identificeret nedenstående modeller for forvaltning af den tildelte ressourceramme:

- Skolens samlede timepulje.
- Klassens/årgangens timepulje.
- Sprogcentre.
- Specialundervisningspuljen.
- Den almindelige undervisning – dansk som andetsprog i fagene.

#### *Skolens samlede timepulje*

Interviewene viser, at den kommunale bevilling oftest indgår i skolens samlede timepulje og dermed i den generelle prioritering af ressourcer til skolens forskellige formål. På en af skolerne betyder denne praksis, at skolen anvender flere ressourcer til undervisningen i dansk som andetsprog, end skolen bevilges af kommunen. Den pågældende skole har integration, herunder dansk som andetsprog, som indsatsområde.

Det generelle indtryk er imidlertid, at det på skoler med denne fordelingsmodel ofte er andre formål og områder, der drager fordel af ressourcerne på bekostning af undervisningen i dansk som andetsprog. På flere af de udvalgte skoler fortæller lærere og skoleledere, at timer bevilget fx på baggrund af antallet af tosprogede elever anvendes til:

- forøgelse af andre fags timetal
- etablering af delehold i fx hjemkundskab og håndarbejde uden, at der af den grund er særligt fokus på dansk som andetsprog i disse fag.
- etablering af generelle tolærerordninger.
- vikardækning af andre fag

Det fremgår, at selvom ressourcerne principielt ikke er øremærket til dansk som andetsprog er det de interviewede lærere og skolelederes opfattelse, at det netop er disse ressourcer, der giver mulighed for ovennævnte tiltag.

Bevillingen udløst af antallet af tosprogede elever giver således skolerne ressourcemæssig mulighed for at opprioritere dele af skolens generelle virksomhed, hvilket kommer tosprogede elever til gode

på lige fod med alle andre elever, men altså ikke ud fra de målrettede hensigter, der knytter sig til faget dansk som andetsprog.

#### *Klassens/årgangens timepulje*

På flere skoler fordeles den kommunale rammebevilling direkte blandt skolens organisatoriske enheder, fx klasser, årgange, team. Denne form er specielt anvendt i indskoling. Det enkelte lærerteam har her ansvaret for at planlægge og gennemføre undervisningen i dansk som andetsprog i sammenhæng med den øvrige undervisning i klassen/ på årgangen. I interviewene giver flere lærere udtryk for, at det giver mulighed for fleksibilitet og for at arbejde sammenhængende med elevernes læring i dansk som andetsprog og de øvrige fag.

Samtidig beretter andre lærere, at de ekstra ressourcer anvendes til at gennemføre flere emner, ture og projekter end ellers – uden at der af den grund fokuseres særligt på dansk som andetsprog. Af interviewene fremgår det, at de enkelte læreres/teams anvendelse af ressourcerne hænger tæt sammen med de pågældende læreres faglige indsigt samt ledelsens opfølgning på området.

#### *Sprogcentre*

I flere kommuner er det centralt besluttet, at skolerne skal organisere undervisningen i dansk som andetsprog omkring et sprogcenter. I andre kommuner har skoler selv besluttet at etablere et sprogcenter.

Skolespørgeskemaundersøgelsen viser, at tre ud af fire skoler med over 10% tosprogede elever har oprettet sprogcenter på skolen (jvf. tabel 3.3.2., bilag 2). Variationer af sprogcentres funktionsmåde og de muligheder for kvalitet og fleksibilitet, de giver, beskrives andetsteds i nærværende rapport. Her skal alene peges på konkrete problemstillinger, som sprogcenterlærere har påpeget vedrørende den lokale udnyttelse af sprogcentrets ressourcer:

- Ofte er det sprogcenterlæreren, der ved kollegers fravær, bliver pålagt at træde til som vikar, fordi vikardækning af hele klasser prioriteres højere end undervisning af mindre elevgrupper.
- Sprogcenterundervisning aflyses ofte, når der er sociale aktiviteter i klassen, som sprogcenterlæreren ikke har haft mulighed for at tage højde for, fx hvis der skal holdes fødselsdag i elevens klasse.
- Sprogcenterlærerne bruger ofte en del af undervisningstiden på at følge elever til og fra undervisningen i sprogcentret.
- Tværgående temauger fører til aflysning af undervisning i dansk som andetsprog uanset organiseringsform.

#### *Specialundervisningspuljen*

På adskillige af skolerne lægges hele eller dele af timepuljen til tosprogede elever i skolens specialundervisningspulje – enten som følge af et kommunalt princip eller efter beslutning på den enkelte skole. Her indgår ressourcen i den generelle prioritering af ressourcer til støttekrævende elever på skolen.

Dette giver mulighed for fleksibel ressourceanvendelse f.eks. i form af fælles lokaler, materialer osv. Flere lærere giver udtryk for, at det kan have sproglindringsmæssige omkostninger for de tosprogede elever, hvis skolen udelukkende af ressourcemæssige årsager, lægger ressourcerne til dansk som andetsprog ind som en del af specialundervisningspuljen. Tosprogede elever med et

specialundervisningsbehov får således andel i ressourcerne – men oftest bliver det elevens adfærd frem for tilegnelsen af dansk som andetsprog, som derved kommer i fokus. Og elever, der ikke henvises til specialundervisning, får i ringe grad andel i ressourcerne. Andetsprogstilegnelsen glider oftest ud af fokus, når ressourcerne lægges ind i specialundervisningspuljen.

#### *Den almindelige undervisning – dansk som andetsprog i fagene.*

Interviewene med lærere og skoleledere viser, at dansk som andetsprog kun undtagelsesvist tænkes målrettet med i som en dimension i skolens øvrige fag.

Denne vurdering understøttes af skolespørgeskemaundersøgelsen. Den viser, at 14% af de besvarende skoler oplyser, at de ”i høj grad” integrerer dansk som andetsprog i den almindelige undervisning, mens 32,2% af skolerne svarer, at de ”slet ikke” integrerer dansk som andetsprog i den almindelige undervisning. (Tabel 3.1.4., bilag 2)

#### *Øvrige ressourcer*

Med henvisning til bekendtgørelsen nr. 63, § 9 vedr. lærerkræfter peger den organisatoriske vejledning på, at der kan udpeges funktionslærere el. lign., der koordinerer skolens undervisning af tosprogede elever. I kommuneundersøgelsen nævner 25,6% af skolerne under ”øvrige ressourcer” at de har afsat ressourcer til en funktionslærer. Det er primært skoler med mange tosprogede elever i større kommuner. På landsplan har 6% af kommunerne under ”øvrige ressourcer” nævnt, at de har afsat ressourcer til funktionslærere. Der kan være kommuner og skoler, der har afsat ressourcer til funktionslærere uden særskilt at nævne det.

Mht. særskilte ressourcer til undervisningsmaterialer til dansk som andetsprog nævner 28,9% af skolerne i de 8 udvalgte kommuner, at de afsætter ressourcer til området. I interviewene efterlyser lærerne kun sjældent materialer til undervisningen i dansk som andetsprog, men i højere grad ressourcer til opkvalificering på området. Generelt drøftes læreres ønsker om ressourcer til efteruddannelse, timer til koordinering og samarbejde, ekstra timer til ledelse, forældresamarbejde, mv. med relation til dansk som andetsprog i sammenhæng med skolens generelle prioriteringer. Hovedindtrykket er også her, at andre hensyn prioriteres højere end dansk som andetsprog.

#### Undervisningens faktiske omfang

Evalueringen har vist, at de kommunalt bevilgede ressourcer ikke kan tages som udtryk for omfanget af den faktiske undervisning i dansk som andetsprog på skolerne.

Evalueringen har søgt at afdække denne problemstilling i skolespørgeskemaundersøgelsen ved at bede skolerne besvare spørgsmål om omfanget af den faktiske undervisning. Det har imidlertid vist sig vanskeligt for flertallet af skolerne at angive, hvad ressourcerne anvendes til. Det kan der bl.a. være følgende forklaringer på:

- Nogle besvarelser tyder på et manglende kendskab til bekendtgørelsen og dens skelnen mellem basisundervisning og supplerende undervisning.
- Nogle besvarelser angiver varierende organisationsformer som årsag til et manglende samlet overblik over ressourcemængden i løbet af året.
- Nogle besvarelser angiver, at lokale bevillings- og opgørelsesmetoder adskiller sig fra beskrivelse af basisundervisning og supplerende undervisning i dansk som andetsprog i den organisatoriske vejledning i en grad, der umuliggør besvarelse af de stillede spørgsmål.

### 3.1.3. Opsamling og vurdering af evalueringens fund vedr. undervisningens omfang.

1) Evalueringen giver anledning til følgende opsamling og vurdering i forhold til omfanget af ressourcer til undervisning af tosprogede elever:

- Kommunespørgeskemaundersøgelsen viser, at næsten alle kommuner bevilger ressourcer til undervisning i dansk som andetsprog.
- I kommuner med få tosprogede elever er en stærk økonomisk tilskyndelse til at integrere basisundervisningen i den supplerende eller almindelige undervisning. Det kan have betydning for omfanget og afviklingen af undervisningen af tosprogede elever med behov for basisundervisning.
- Interviewene giver tillige eksempler på kommuner med tosprogede elever, der ikke afsætter ressourcer til undervisning i dansk som andetsprog, idet undervisningen af tosprogede elever her er henlagt til specialundervisningsregi.
- Spørgeskemaundersøgelserne viser, at det for mange skoler og kommuner ikke har været muligt at angive det faktiske omfang af ressourcer afsat og anvendt til undervisningen i dansk som andetsprog.

2) Evalueringen giver anledning til følgende opsamling og vurdering i forhold til procedurer for bevilling af ressourcerne:

- Interviewene i de otte kommuner viser, at bevillingerne gives på grundlag af en fremskrivning af budgettal frem for en vurdering af elevernes undervisningsbehov.
- Nogle kommuner anvender centrale styringsredskaber som fx central organisering af basisundervisning, etablering af tokulturelle klasser samt fagligt begrundede ressourcetildelingskriterier til at fastholde ressourcer til dansk som andetsprog
- Der er eksempler på kommuner, hvor der er udviklet administrative praksisformer, som på forhånd udelukker bestemte tosprogede elever fra at modtage basisundervisning udenfor klassen; f.eks. elever der ikke er nyttilkomne, men som har behov for basisundervisning.

3) Evalueringen viser følgende vedr. anvendelsen af de bevilgede ressourcer og undervisningens faktiske omfang:

- Ud fra en samlet vurdering af spørgeskemaundersøgelser og interviews vurderes, at mindre end 50 % af de tosprogede elever modtager undervisning i dansk som andetsprog.
- Interviewene viser, at en del af de ressourcer, der udløses som en rammebevilling på baggrund af antallet af tosprogede elever, anvendes til at fremme øvrige formål på skolen på bekostning af undervisning i dansk som andetsprog.
- Ud fra en samlet vurdering af spørgeskemaundersøgelser og interviews tyder det samlet set på, at kommunerne qua forskellige elevtal har vidt forskellige betingelser at give undervisningen på. Når denne iagttagelse sammenstilles med, at anvendelse af de bevilgede ressourcer i udbredt grad afgøres ud fra lokale prioriteringer på den enkelte skole, får det den konsekvens, at der for en tosproget elev med et givet behov for undervisning i dansk som andetsprog kan være stor forskel på omfanget af den undervisning, eleven modtager alt efter, hvilken kommune eleven bor i, og alt efter hvilken skole eleven indskrives på, og hvilken klasse, eleven går i.

## 3.2 Vurdering og henvisning af elever med behov for særlig undervisning i dansk som andetsprog.

### 3.2.1. Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv.

Som det fremgår af bekendtgørelse nr. 63 beror det på en vurdering af den enkelte elevs behov, om eleven henvises til særlig undervisning i dansk som andetsprog. Det er skolens leder, som træffer beslutning om, hvorvidt en elev skal henvises til særlig undervisning i dansk som andetsprog. I tvivlstilfælde forelægges spørgsmålet for sagkyndige tilknyttet skolevæsenet, der gennemfører en undersøgelse af elevens sproglige forudsætninger, herunder elevens forhåndskendskab til dansk.

Senere i skoleforløbet kan skolen oprette tilbud til elever, som har behov for særlig støtte. Ifølge den organisatoriske vejledning træffes beslutningen herom af skolens leder efter indstilling fra klasselæreren.

I det følgende beskrives de anvendte vurderingsmetoder samt henvisningspraksis

- i forbindelse med skoleoptagelsen, herunder både ved almindelig skolestart ved børnehaveklasse/1. klasse og skoleoptagelse senere i skoleforløbet.
- senere i skoleforløbet, bl.a. i forbindelse med overgange mellem almindelig undervisning og undervisning i dansk som andetsprog.

### 3.2.2. Evalueringens fund

#### Vurderingsmetoder

Evalueringen har kortlagt skolernes vurderingspraksis, herunder i hvilket omfang vurderingen foregår efter nedskrevne procedurer samt hvilket vurderingsmateriale, der eventuelt anvendes.

Skolespørgeskemaundersøgelsen viser, at ca. halvdelen af skolerne har formuleret nedskrevne procedurer for vurderingen (tabel 3.2.1., bilag 2). Interviewene på skolerne viser, at en formaliseret procedure for vurdering af tosprogede elevers andel i den supplerende undervisning fx kan indebære, at klasselærerne får indstillingsskemaer en gang årligt. Klasselæreren peger på elever, som skønnes af have et behov for undervisning i dansk som andetsprog, hvorefter andetsproglæreren foretager en nærmere vurdering.

Skolespørgeskemaundersøgelsen viser ikke et tydeligt mønster for, hvilke skoler der har nedskrevne procedurer og hvilke der ikke har, om end det er en tendens til, at skoler med mange tosprogede elever i højere grad har nedskrevne procedurer end skoler med få.

Interviewene med lærere og ledere viser imidlertid, at nedskrevne procedurer ikke nødvendigvis følges i praksis. Der er eksempler på, at der findes omfattende skriftlig vejledning til vurdering og indberetning af tosprogede elevers undervisningsbehov, men at materialet enten ikke er kendt eller ikke anvendes af klasselærerne. Eksempelvis fortæller en lærer på en skole, hvor der foreligger skriftlige vurderingsmaterialer, at elevernes behov for supplerende undervisning i dansk afgøres i de uformelle samtaler, der er tid til i frikvarterer mellem klassens lærere og dansk som andetsproglæreren.

Vurderinger af elevers behov for undervisning i dansk som andetsprog afgøres i mange tilfælde af lærernes individuelle skøn og ”skud fra hoften”, som en lærer udtrykker det, og ofte er elevernes sproglige udvikling ikke beskrevet.

I skolespørgeskemaundersøgelsen angiver halvdelen af skolerne, at de anvender et bestemt materiale ved vurderingen. Besvarelsene er gengivet i bilag 3. Det har ikke været muligt indenfor denne evalueringens rammer at gå nærmere ind i en analyse af selve den sproglige vurderingspraksis, herunder anvendelsen af et evt. sprogvurderingsmateriale.

#### Vurdering og henvisning ved optagelse i skolen

Den tosprogede elevs optagelse i folkeskolen finder normalt sted ved almindelig skoleindskrivning ved skoleforløbets start i børnehaveklasse/1. klasse eller senere i skoleforløbet, når eleven er nyankommen eller efter et ophold i asylcenter har fået opholdstilladelse i Danmark.

Interviewene har givet kendskab til en række forskellige ’modeller’ for vurderings- og henvisningspraksis:

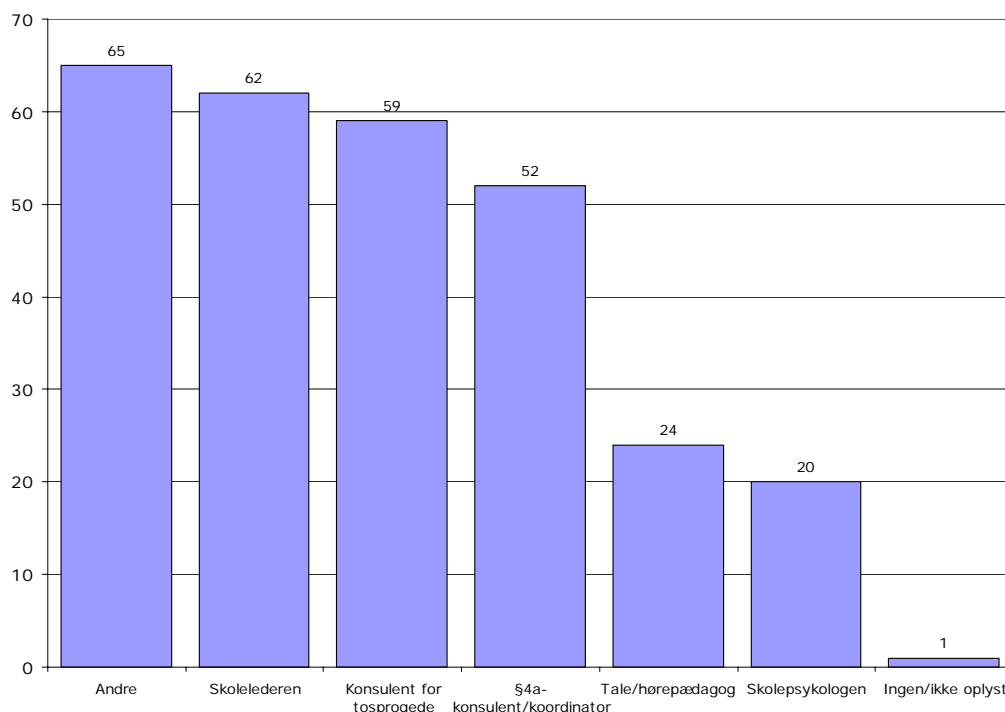
- Systematisk vurdering af alle tosprogede elever ved optagelse ved skolestart (med adgang til basisundervisning).
- Systematisk vurdering af tosprogede elever ved optagelse senere i skoleforløb (men ikke tosprogede elever ved optagelse ved skolestart).
- Løbende vurdering af tosprogede elever efter skolestart (med adgang til basisundervisning).
- Uddelegeret vurdering af tosprogede elever (uden adgang til basisundervisning).

#### *Systematisk vurdering af alle tosprogede elever ved optagelse ved skolestart (med adgang til basisundervisning)*

Nogle kommuner gennemfører en sprogvurdering af alle tosprogede elever i forbindelse med skolestart i børnehaveklasse/1. klasse. Vurdering foretages som det fremgår af nedenstående figur 3.2.1. i praksis af mange forskellige faggrupper, fx tosprogskonsulenter, tale/høre-pædagoger, skolepsykologer, børnehaveklasse-ledere, sprogcenterlederen eller skolelederen. 65 % af de 121 skoler der har besvaret spørgsmålet angiver imidlertid at ”andre” end de nævnte faggrupper foretager vurderingen. ”Andre” opgives at være klasselærere, tosproglæreren, kontaktlærere, funktionslæreren i sprog, specialcentret, børnehaveklasselederen, involverede lærere, tosprogede lærere, sproggruppepædagog.

*Hvem deltager i vurdering/visitering?*

**Figur 3.2.1. Hvem vurderer de tosprogede elevers behov for undervisning i dansk som andetsprog ved optagelse på skolen?**



Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

Bem.: Figuren viser antallet af skoler, der angiver at den pågældende person deltager i vurderingen. I flere tilfælde foretages vurderingen af flere end én person.

Elever med behov for basisundervisning henvises til modtagelsesklasser, basisundervisning organiseret som hold eller tokulturelle klasser. Evalueringen har i skoleundersøgelsen også fået kendskab til en kommune, hvor basisundervisning varetages indenfor rammerne af den supplerende undervisning i dansk som andetsprog.

I en kommune har de kommunale talepædagoger fx udarbejdet et sprogscreeningsmateriale til vurdering af alle 5½ årige børn. Vurderingen af de tosprogede elever danner basis for evt. visitation til modtagelsesbørnehaveklasser, som strækker sig over 2 år. Eleven tilknyttes samtidig en af skolens almindelige klasser og udsluses helt i løbet af børnehaveklassen eller 1. klasse efter vurdering af elevens sproglige kompetence. Eksemplet beskrives nærmere i forbindelse med §4a-tilbud og kapitel 6 om god praksis.

Ud fra bl.a. forvaltningsinterviewene tyder det på, at kommuner, der er gået over til at vurdere samtlige tosprogede elever, identificerer et større behov end tidligere. Dette kunne tyde på, at kommuner, der kun vurderer en begrænset del af de tosprogede elever, overser behov blandt den resterende del af eleverne.

*Systematisk vurdering af tosprogede elever ved optagelse senere i skoleforløb - men ikke tosprogede elever der indskrives ved skolestart.*

I andre kommuner praktiseres et princip om, at alene elever, der bliver indskrevet senere i skoleforløbet kan visiteres til basisundervisning uden for klassen, i modtagelsesklasser eller på hold. Vurderingen foretages her af skolelederen og/eller af ovennævnte faggrupper.

Sagt på en anden måde betyder det, at tosprogede elever, som er født i Danmark i disse kommuner ikke får vurderet deres eventuelle behov for basisundervisning – selv om de i nogle tilfælde hverken har været indskrevet i daginstitution eller i §4a-tilbud.

*Integreret vurdering af tosprogede elever efter skolestart - med adgang til basisundervisning.*

På nogle skoler opereres med 'integreret' sprogvurdering og basisundervisning i indskolingen. Her foretager lærerteamet løbende en vurdering af elevernes behov, og gennem særlige normeringer og organisationsformer, fx sproggrupper og tokulturelle klasser sikres mulighed for, at alle tosprogede elever kan modtage mere grundlæggende undervisning i dansk som andetsprog indenfor klassens rammer.

Eksempelvis har nogle kommuner modtagelsesklasser for nyankomne elever, mens øvrige skolestartere starter direkte i almindelige børnehaveklasser. I de almindelige børnehaveklasser kan der være afsat ressourcer til undervisning i dansk som andetsprog, eller eleverne indgår i andre organisationsformer, eksempelvis sproggrupper og tokulturelle klasser med grupper af tosprogede elever med samme modersmål og tilknytning af tosproget lærer. I de tokulturelle klasser foregår det som en kombination af basisundervisning og supplerende undervisning, idet børnegruppen er sammensat af børn med behov for basisundervisning, børn med behov for supplerende undervisning og børn uden aktuelle behov. Her er der eksempler på, at der i lærerteamet bl.a. indgår en efteruddannet dansklærer som andetsproglærer. I en kommune vurderer en repræsentant at mellem halvdelen og 2/3 af de børn, der kommer i denne kombinationsklasse, i andre kommuner ville blive visiteret til modtagelsesklasser.

I en anden kommune sprogvurderes de børn, som efter pædagogernes umiddelbare vurdering har brug for basisundervisning eller supplerende undervisning i dansk som andetsprog i forbindelse med skolestart. Sprogvurderingen foretages af en sprogpædagog og en konsulent, som kategoriserer børnene i tre graduerede kategorier. Sprogvurderingen suppleres evt. med vurdering på modersmålet. Der er ikke i forlængelse af denne vurdering etableret egentlig basisundervisning uden for klassens rammer, idet basisundervisningen foretages af skolens sprogcenter via forløb af få måneders varighed.

Modellen problematiseres imidlertid af de lærere, der står for basisundervisningen, fordi der er en økonomisk ramme for hvor mange børn, der må være i hver kategori. Det får den konsekvens, at børnenes behov bliver vurderet i forhold til gruppen som helhed og ikke med udgangspunkt i det enkelte barns behov; dvs. at børn, der er i gang med et forløb, får skåret timerne væk, når der kommer elever til, der vurderes at have endnu større sprogundervisningsbehov.

*Uddelegeret vurdering af tosprogede elever - uden adgang til basisundervisning.*

I andre kommuner starter tosprogede elever som udgangspunkt direkte i almindelig klasse uden mulighed for basisundervisning, men med et begrænset tilbud om supplerende undervisning. Her er ansvaret for at vurdere de tosprogede elevers behov for undervisning i dansk som andetsprog uddelegeret til klasselærere, klasse- eller årgangsteam. Tosproglærere, dansk som andetsproglærere/sprogcenterlærere og andre sagkyndige inddrages i mange tilfælde alene, hvis

klasselæreren henvender sig, fordi han/hun oplever et umiddelbart behov for en supplerende undervisning i dansk som andetsprog. I en kommune uden basisundervisning vurderer de interviewede lærere imidlertid, at den tid, de kan tildele fra den supplerende undervisning, langtfra er tilstrækkelig til at opfylde behovet hos de elever, der lige er gået i gang med at lære dansk.

#### Vurdering og henvisning senere i skoleforløbet

Interviewene på skolerne og skolespørgeskemaundersøgelsen viser, at også senere i skoleforløbet, fx i forbindelse med udslusning fra basisundervisning til en almindelig klasse og eventuel supplerende undervisning foregår der en vurdering af de tosprogede elevers eventuelle fortsatte behov for undervisning i dansk som andetsprog<sup>11</sup>.

Når eleven er parat til udslusning fra modtagelsesklasse til normalklasse, er der ifølge mange sprogcenterlærere fortsat behov for supplerende undervisning i dansk som andetsprog. I nogle kommuner arbejdes der med systematisk at videregive oplysninger om elevernes kompetencer og fortsatte behov til de faggrupper, der skal vurdere elevens sprog og undervisningsbehov, mens det andre steder er op til den modtagende skole/klasselærer på ny at foretage en vurdering. Andre elever sluses ud til klasser, hvor lærernes faglige bevidsthed om dansk som andetsprog er begrænset, og eleverne tilbydes derfor slet ikke eller kun for en kortere periode supplerende undervisning.

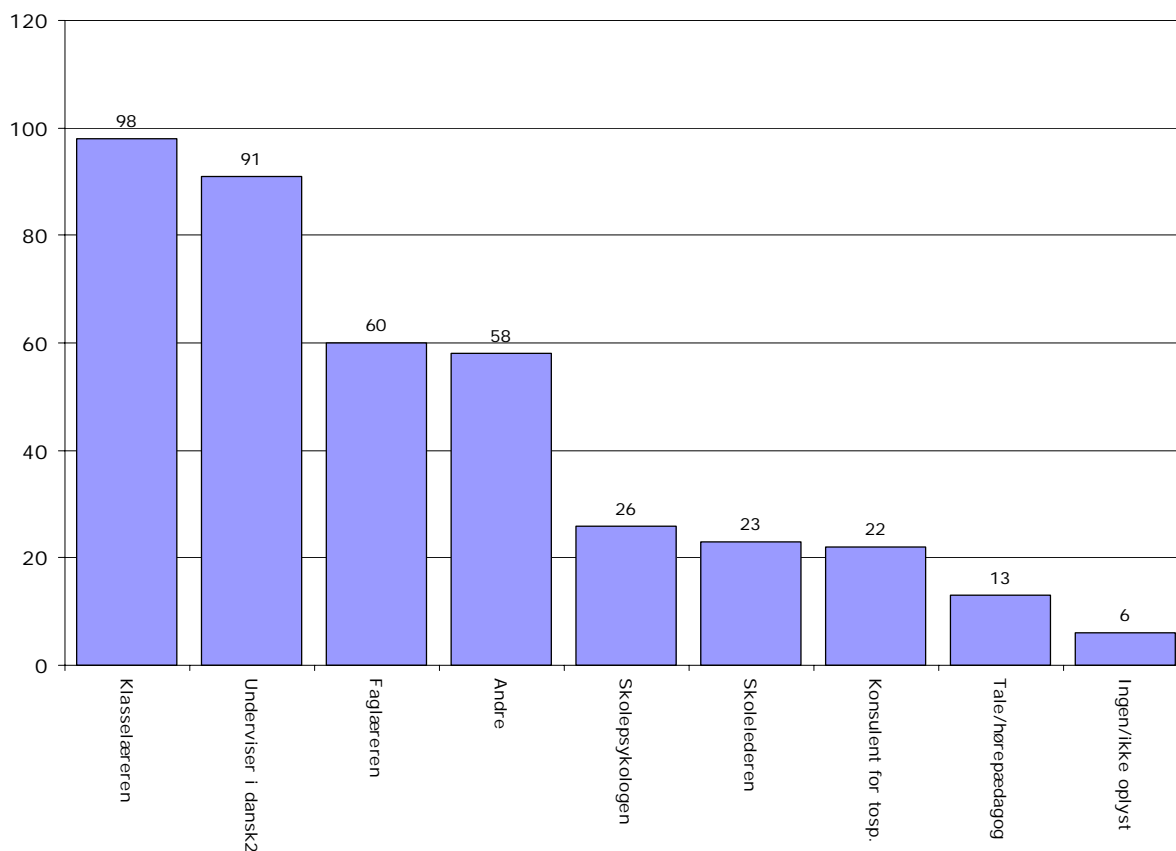
#### *Klasselæreren*

Klasselærere og faglærere spiller en afgørende rolle i vurderingen af tosprogede elevers behov for undervisning i dansk som andetsprog op gennem skoleforløbet. Skolespørgeskemaundersøgelsen viser, som det fremgår af nedestående figur 3.2.2., at klasselæreren i 81% af tilfældene indgår i vurderingen, og i næsten 50% af vurderingerne indgår faglæreren.

---

<sup>11</sup> I den organisatoriske vejledning, s. 17 nævnes, at dansklæreren til stadighed må følge udviklingen af dansk sprog hos de tosprogede elever: "Hvis det skønnes, at en elev har behov for særlig støtte – der går ud over rammerne for klassens almindelige undervisning – må klasselæreren give indstilling herom til skolens leder"

**Figur 3.2.2. Hvem vurderer de tosprogede elevers behov for undervisning i dansk som andetsprog ved overgange i skoleforløbet?**



Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

Bem.: Figuren viser antallet af skoler, der angiver at den pågældende person deltager i vurderingen. I flere tilfælde foretages vurderingen af flere end én person.

Det generelle billede er, at det er klasselæreren, der – i samspil med faglærerne - løbende vurderer, om elever i klassen har behov for en særlig indsats. Først når en elev har været visiteret til supplerende undervisning og på den måde er blevet kendt af fx sprogcenterlærere, bliver eleven vurderet af en lærer med særlig kompetence på området. Skolelederen deltager i de færreste tilfælde.

Evalueringen har givet kendskab til enkelte eksempler, hvor der i klasse/årgangsteam indgår en kollega med tilknytning til et sprogcenter og/eller efteruddannelse i dansk som andetsprog; men i langt de fleste tilfælde vurderes de tosprogede elevers sprog uden at en formel kompetence er tilstede.

Interviewene med klasse- og faglærere afspejler en varierende ansvarsfølelse over for at gennemføre en vurdering af en tosproget elevs behov for undervisning i dansk som andetsprog. Evalueringen har givet kendskab til forskellige tilgange til vurdering og henvisning:

- Nogle lærere iværksætter et samarbejde fx med sprogcenterlærere for at afdække det eventuelle behov og med henblik på – sammen eller hver især – at etablere den relevante undervisning. Disse lærere agerer ud fra en opmærksomhed på betydningen af

andetsprogstilegnelse, som gør, at de kan se behov hos tosprogede elever – uden at de nødvendigvis selv ser sig i stand til at opfylde disse.

- Nogle lærere føler sig usikre på elevernes behov og henviser til lærere, der er uddannet til opgaven. Når vurdering og undervisning foregår uden for klassen, synes det i nogle tilfælde at forstærke de pågældende læreres antagelse af, at tilegnelsen af dansk som andetsprog er noget, der foregår andre steder end i den almindelige undervisning i klassen. Interviewundersøgelsen giver anledning til at pege på, at nogle klasse- og faglærere forventer, at dansksprogligt ”færdige” elever, der vender tilbage fra sprogcentret uden problemer kan følge undervisningen. Som en andetsprogsunderviser udtrykker det: *”Det er ikke som en kop kaffe, der er fyldt op, når de kommer ud af sprogcentret. Der er fortsat behov for undervisning i dansk som andetsprog. Der er med andre ord ikke en bevidsthed om andetsprogstilegnelse er en proces, der foregår gennem hele skoleforløbet..”*
- Nogle lærere afviser, at de har en opgave og henviser ikke elever til særlig undervisning. Der henvises f.eks. til, at elevernes tarv varetages bedre i hjemklassen. En faglærer siger fx: *”Jeg vil ikke tilbyde mine børn det her, det vil jeg simpelthen ikke. Det kan ikke rykke. Altså, jeg har en rigtig, rigtig svag fremmedsproget elev, men det prøver vi at klare i klassen. Jeg tror han har meget bedre af at være i klassen end at komme to timer om ugen derned [i sprogcentret, red.]*

Fælles forekommer imidlertid at være usikkerhed og i mange tilfælde et manglende fagligt grundlag at foretage vurderingerne på. Mange lærere henviser til deres almene erfaringsgrundlag og fornemmelse for elevernes udvikling som vilkåret for at foretage vurderingen og ikke en konkret viden om tosprogethed eller sprogvurdering.

Ovennævnte positioner blandt klasse- og faglærere bekræftes af lærere, som underviser i dansk som andetsprog, herunder i sprogcentre. Der ligger sjældent et dokumenteret eller beskrevet behov til grund for visiteringen til undervisning i dansk som andetsprog.

#### *Integreret vurdering og visitering i lærerteam*

I klasser, hvor timerressourcerne til undervisning i dansk som andetsprog ligger ude i klassen/lærerteamet eksempelvis i de tokulturelle klasser, sproggrupper m.v., foregår vurderingen og prioriteringen af behov og omfang af lærerne tilknyttet klassen/teamet. Ofte uden at der er knyttet efteruddannede lærere til teamet.

Når ansvaret for vurdering, prioritering og gennemførelse af undervisningen i dansk som andetsprog er placeret i forbindelse med fx indskolings- og specialundervisningsteam uden at der er tilknyttet efteruddannede lærerkræfter, tyder interviewundersøgelsen på, at det har en negativ betydning for fagområdet. Denne problemstilling tages op senere i rapporten.

Evalueringen har imidlertid også givet kendskab til et eksempel, hvor der er et tæt samarbejde. Det fremføres bl.a., at arbejde i årgangsteam medfører, at viden om dansk som andetsprog formidles og information spredes hurtigt til fordel for vurdering af elevernes behov for undervisning i dansk som andetsprog. I en klasse fortæller lærerne, at alle tosprogede elever modtager undervisning i dansk som andetsprog, hensynet til individuelle behov og differentiering foretages som en del af den daglige undervisning, og der planlægges i tæt sammenhæng med klassens øvrige undervisning. Dette giver underviseren i dansk som andetsprog mulighed for fortløbende at deltage i behovsvurderingen.

### Hvem modtager i praksis den supplerende undervisning

I alle kommuner beretter lærere og ledere, at elever, som tidligere har modtaget basis- eller supplerende undervisning ikke er udelukket fra at blive visiteret til supplerende undervisning senere i skoleforløbet. Det forlyder imidlertid enslydende, at skolerne generelt prioriterer de yngste elever højere end elever på mellemtrinnet og især udskoling.

I kontrast til denne praksis står den udbredte erfaring hos de interviewede lærere og ledere om, at der ofte på mellemtrinnet og i udskoling viser sig behov for supplerende undervisning – både hos tosprogede elever, som tidligere har modtaget basis- og/eller supplerende undervisning og hos tosprogede elever, som ikke hidtil har modtaget undervisning i dansk som andetsprog.

I interviewundersøgelsen berettes fra andre skoler, at tosprogede elever tages ud af klassen ”for at give læreren ro”. Dette kriterium for at blive ’visiteret’ til undervisning i dansk som andetsprog fungerer ifølge lærerne i sammenhæng med, at ”de velfungerende ikke får dansk som andetsprog”. I disse tilfælde foretages ingen sproglig behovsvurdering vedrørende dansk som andetsprog.

Samlet set tegner interviewene det billede, at det ofte er andre forhold end en sprogvurdering, der afgør, om eleverne får andel i ressourcerne til dansk som andetsprog. Evalueringen viser, at det udover reelle vurderinger af sproglige behov i udbredt grad er andre kriterier, der ligger til grund for henvisning til supplerende undervisning i dansk som andetsprog.

Den gruppe af tosprogede elever, der modtager supplerende undervisning synes således samlet set at være

- de yngste,
- de fagligt svageste,
- de elever, der ikke tør sige noget,
- de mindst socialt integrerede,
- de elever, der udviser forstyrrende adfærd.

### **3.2.3. Opsamling og vurdering af evalueringens fund vedr. vurdering og henvisning af elever med behov for særlig undervisning i dansk som andetsprog.**

1) Der foregår i forskelligt omfang en vurdering af de tosprogede elevers behov for undervisning i dansk som andetsprog i forbindelse med skolestarten. Interviewene viser, at der afdækkes et større behov, jo mere systematisk vurderingen foregår.

Skolespørgeskemaundersøgelsen viser, at henvisnings- og vurderingspraksis varierer meget blandt kommuner og skoler. Det kan konstateres, at der på nogle skoler er grupper af tosprogede elever, som ikke får vurderet deres behov for undervisning i dansk som andetsprog ved skolestarten. Ud fra en samlet vurdering må det derfor antages, at der på nogle skoler er grupper af tosprogede elever, som ikke modtager den undervisning i dansk som andetsprog, som de har lovbefæstet krav på.

2) Det er en udbredt erfaring, at der kontinuerligt identificeres tosprogede elever, som senere i skoleforløbet – hvad enten de tidligere har modtaget undervisning i dansk som andetsprog eller ej – har behov for supplerende undervisning i dansk som andetsprog.

I forbindelse med vurderingen og henvisning til supplerende undervisning gør andre vilkår end den enkelte elevs behov for undervisning i dansk som andetsprog sig imidlertid også gældende. Det kan i.flg. interviewene bl.a. dreje sig om

- en lokal vurderings- og henvisningspraksis, som fokuserer på bl.a. alder og adfærd frem for sprogudvikling.
- den faglige andetsprogskompetence hos lærere og ledelse, herunder i forhold til sprogvurderingen.
- den almene samarbejds- og kommunikationskultur på skolen, herunder anerkendelsen af værdien af og viljen til blandt faglærere og andetsproglærerne at vurdere behov og tilrettelægge undervisningsforløb i fællesskab.
- hvilke lokale undervisningstilbud i dansk som andetsprog, der er mulighed for at henvise til.

Det samlede billede tyder på, at der er grupper af tosprogede elever, som ikke får opfyldt deres behov for og lovfæstede krav på undervisning i dansk som andetsprog.

### **3.3. Organisering af undervisningen i dansk som andetsprog**

#### **3.3.1 Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv.**

I rapportens indledning gøres rede for de grundlæggende bestemmelser om undervisningens organisering i supplerende- og basisundervisning.

Angående den supplerende undervisning påpeger den organisatoriske vejledning herudover bl.a., at det er hensigtsmæssigt at placere den supplerende undervisning uden for klassens almindelige timer, således at de tosprogede elever kan deltage i al undervisning i klassen. Endvidere påpeger den pædagogiske vejledning i 'Klare Mål', at elevernes dansktilegnelse fremmes ved at skabe en sammenhæng mellem den almindelige undervisning og den supplerende undervisning i dansk som andetsprog.

Angående basisundervisningen gør den organisatoriske vejledning opmærksom på, at "når en elev henvises til undervisning i en modtagelsesklasse, skal der samtidig afsættes en plads til eleven i en almindelig klasse på samme skole og etableres et tilhørsforhold til denne klasse"<sup>12</sup>. Det påpeges endvidere, at eleverne højst i tre måneder har samtlige sine timer i modtagelsesklassen, og efterhånden som eleven forstår dansk, kan eleven deltage i den almindelige undervisning. Det nævnes, at det skal vurderes individuelt, hvilke timer i den almindelige klasse eleven kan deltage i og fra hvilket tidspunkt.

#### **3.3.2 Evalueringens fund**

Det er indtrykket, at de fleste kommuner tilrettelægger basisundervisning centralt både ved indskoling og ved visitation senere i skoleforløbet, således at eleverne på tværs af skoledistrikter visiteres til eksempelvis modtagelsesklasser. Evalueringen har også set eksempler på, at ressourcerne til såvel basisundervisning som supplerende undervisning decentraliseres helt, således at den enkelte skoles handlerum for organisering er meget åbent.

---

<sup>12</sup> Den organisatoriske vejledning s. 27

Organiseringen af den supplerende undervisning beslutes i de fleste tilfælde på den enkelte skole. Hertil kommer imidlertid eksempler på kommuner, hvor også organisationsformer for den supplerende undervisning fastlægges eller søges fastlagt centralt. Eksempelvis har en kommune som udviklingsprojekt at videreudvikle sprogcentre som organisationsform for den supplerende undervisning i 3-9 kl. på kommunens skoler.

### Basisundervisning

Der er stor forskel på antallet af elever med behov for basisundervisninger blandt kommunerne. Det giver forskellige vilkår og muligheder for at udnytte bestemmelserne om basisundervisning.

### *Modtagelsesklasser*

Et stort antal elever med behov for basisundervisning giver en kommune gode muligheder for at organisere undervisningen i alders- og eventuelt sproghomogene modtagelsesklasser og –hold. Det er indtrykket, at kommuner med mange tosprogede elever generelt udnytter disse muligheder.

I nogle kommuner bevirker et lavt antal tosprogede elever, at basisundervisningen foregår i modtagelsesklasser eller på hold med den maksimalt tilladte spredning i elevernes alder og en meget stor spredning i elevernes tidligere skolebaggrund. I interviewene gør lærere opmærksom på, at dette kræver en høj grad af undervisningsdifferentiering, og at det i visse tilfælde kan være vanskeligt at dække alle elevers behov

I andre kommuner berettes om dansk som andetsprog, herunder basisundervisning som en helt ny udfordring, hvor man fx med kort varsel skal organisere undervisning for 9 nyankomne elever i forskellige aldre. Disse kommuner er henvist til at organisere undervisningen på særlige hold eller som enkeltmandsundervisning jf. bekendtgørelse nr. 63, § 4 stk.2,2.

Elever fra modtagelsesklasser udsluses som foreskrevet gradvist til almindelige klasser - der er dog forskel på, hvor hurtigt kontakten knyttes. På nogle skoler tilknyttes elever i modtagelsesklasse fra starten en almindelig klasse, hvor de deltager i forskelligt omfang. På andre skoler går der ofte mere end tre måneder, som den organisatoriske vejledning anbefaler som maksimum, før eleverne får et almindeligt tilhørsforhold til en klasse.

Interviewene med lærere fra modtagelsesklasser viser i begge tilfælde, at det ikke altid er pædagogiske og individuelle vurderinger, der ligger til grund for integreringens fremadskriden. Lærere, som underviser i dansk som andetsprog, beretter i interview, at elever fra modtagelsesklasser ofte gerne vil integreres i de almindelige klasser hurtigt. Det har høj status at komme i en almindelig klasse og ofte vil de tosprogede elever gerne hurtigt med i et fællesskab med eleverne ude i klasserne. I mange tilfælde presser også forældrene på for at få eleven ud i en almindelig klasse. Modtagelsesklasselærere gør i den forbindelse opmærksom på, at det er vigtigt at lærerne kan dokumentere, hvornår barnet kan klare det. Det kan være svært for forældrene at vurdere det – men også for lærerne selv.

Evalueringen giver anledning til at påpege samspillet mellem lærerne i den almindelige klasse og lærerne i basisundervisningen som en særskilt problemstilling. Det er ofte den enkelte klasselærers indstilling til det at have en ny tosproget elev med i undervisningen i den almindelige klasse, der er styrende for, om eleven får mulighed for at være med - og ikke overordnede pædagogiske hensyn, som f.eks. hvilke lektioner eleven kunne have fagligt udbytte af at være med i.

Blandt modtagelsesklasselærere hersker et ønske om, at der på skolerne i højere grad var udarbejdet retningslinjer for samarbejdet mellem dem og de klasselærere, eleverne skal udsluses til. Modtagelsesklasselærere oplever, at de skal forhandle med faglærere, hver gang en elev skal deltage i et nyt fag og/eller klasse, og at det kan være svært at argumentere med lærere, der ikke ønsker, at en modtagelsesklasse elev deltager i fagundervisningen.

### *Tokulturelle klasser/sproggrupper*

I henhold til bekendtgørelsens § 11 fungerer ordninger med tokulturelle klasser i flere kommuner. Klasserne består af en gruppe elever med dansk som modersmål og en gruppe elever med et fælles, men andet modersmål end dansk.

I tokulturelle klasser og klasser med sproggrupper deles undervisningsopgaven mellem to lærere, hvor den ene er tosproget, således at danskundervisningen og dele af fagundervisningen kan foregå i to grupper. En kommune tildeler herudover lektioner til dansk som andetsprog til tosprogede elever i klassen i de første år af skoleforløbet. De tokulturelle klasser dækker såvel basis- som supplerende undervisning på de yngste klassetrin på de pågældende skoler.

Erfaringerne forekommer at være umiddelbart positive. Er der tosprogede elever, der kræver særlig hjælp, har de mulighed for at få den i mindre grupper, da den tosprogede lærer nogle gange tager små grupper ud til undervisning uden for klassen. Herudover vurderer lærere, at anerkendelsen af de tosprogede elevers modersmål og kulturbaggrund giver et godt afsæt for at tale om og sammenligne på tværs af sprog og kulturer.<sup>13</sup> En anden styrke, som nævnes af mange lærere, er muligheden for en tættere kontakt med de tosprogede elevers forældre.

Evalueringen viser, at tokulturelle klasser og sproggrupper som organiseringsform rummer en mulighed for at skabe en sammenhæng mellem undervisningen i dansk som andetsprog og den øvrige undervisning samt en mulighed for at inddrage elevens modersmål i sprogudviklingen. Samtidig viser nogle interview, at den ekstra lærerressource i nogle tilfælde anvendes som en generel støtte i forbindelse med projekter, ture mv. uden specifikt fokus på det interkulturelle eller dansktilegnelse.

Nogle interviewudsagn viser imidlertid også, at den tosprogede lærer i praksis ofte kommer til at fungere som tolk og hjælpelærer og ikke deltager i planlægningen af undervisningen til trods for udtrykkelige intentioner om det modsatte. Flere skoleledere peger på behov for opkvalificering af lærerne og på den problemstilling, at det er svært at få tosprogede lærere med pædagogisk uddannelse. Herudover kan det konstateres, at der som regel findes tosprogede elever i klassen, som hverken har dansk eller det modersmål, som størstedelen af de tosprogede elever har som modersmål.

### Supplerende undervisning

Skolespørgeskemaundersøgelsen har kortlagt, hvordan skolerne har organiseret den supplerende undervisning i dansk som andetsprog (se tabel 3.3.1.).

---

<sup>13</sup> Jf. den organisatoriske vejledning, s. 13: "Tilstedeværelsen af tosprogede elever i en klasse eller i en skole vil øge behovet for en interkulturel undervisning og give denne undervisning en helt konkret betydning".

**Tabel 3.3.1.: Supplerende undervisning**

	Tilbyder supplerende undervisning...		Tilbyder ikke supplerende undervisning...	
	Antal skoler	%	Antal skoler	%
...som holdundervisning el. lign.	76	62,8	20	16,5
...som støtteundervisning i klassen	67	55,4	28	23,1
...som enkeltmandsundervisning	67	55,4	30	24,8
...i én eller flere af de tre former	99	81,8	9	7,4

Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

Bem.: Tabellen er baseret på besvarelser fra 121 skoler i de 8 udvalgte kommuner. 12 skoler har ikke besvaret spørgsmålet.

Tabellen viser at 81,8 % af de adspurgte skoler tilbyder supplerende undervisning i én af de tre former. Heraf tilbyder 62,8 % holdundervisning, 55,4 % støtteundervisning og 55,4 % enkeltmandsundervisning. 7,4% af de adspurgte skoler tilbyder ikke supplerende undervisning.

Det generelle indtryk er, at kommuner og skolars supplerende undervisning foregår i indskolingsårene og i mindre grad op gennem skoleforløbet. I det følgende beskrives støtte i klassen og undervisning på hold eller lignende nærmere.

#### *Støtte i klassen*

På mange af de udvalgte skoler tildeles den supplerende undervisning som støtte i klassen. Læreren, som har tildelt timer til dansk som andetsprog, er tilstede i udvalgte lektioner og skal støtte eleven direkte i undervisningsforløb i klassen. Især faglærere og skoleledere påpeger, at denne organisationsform rummer mulighed for at skabe sammenhæng og fleksibilitet - fx ad hoc-holddannelser - så elevernes dansktilenelse integreres i den øvrige undervisning og knyttes tæt til det faglige indhold, som eleven skal lære.

Faglærere og især andetsproglærere peger imidlertid på, at tolærerordningen i den praktiske hverdag ofte anvendes som en ekstraressource til hele klassen. Som årsager hertil nævnes bl.a. det generelle krav om undervisningsdifferentiering, samt at de pågældende ekstralærere oftest ikke besidder en tilstrækkelig viden om dansk som andetsprog til at kunne udgøre en særlig støtte. Denne problematik gør sig også gældende i de tokulturelle klasser. Eksempelvis fortæller en lærer med støttetimer i dansk som andetsprog: *”Lærerne ude i klassen vil gerne have tolærertimer. De vil gerne have os ud i klassen. Det er forståeligt, men det er ikke optimalt. Holdningen er lidt, at hvem som helst kan undervise i dansk som andetsprog, og at det ikke er et særligt fagområde, derfor kan vi bare være med i klassen”*. Det er den pågældende lærers vurdering, at der opnås bedre resultater i elevernes sprogtilegnelse, når undervisningen gives i sprogcentret.

En anden forklaring er ifølge lærere, at der sjældent er afsat tid til samarbejde mellem dansk som andetsproglæreren og faglæreren. En konsekvens heraf er, at faglæreren planlægger undervisningen og kun sporadisk – fx i et frikvarter - orienterer andetsproglæreren om indholdet. Den samme problemstilling gør sig gældende i samspillet mellem modtagelsesklasselærere og faglærere.

### *Undervisning på hold eller lign., herunder sprogcentre*

Når undervisningen i dansk som andetsprog foregår uden for klassen på hold eller lignende vurderer mange lærere, at det giver mulighed for en intensiv undervisning, hvor der kan tilgodeses behov hos den enkelte elev, som ikke kan tilgodeses i klasselokalet. I nogle tilfælde viser erfaringer fra skoler med sprogcentre, at det giver mulighed for en særlig målrettet undervisning i dansk som andetsprog.

Skolespørgeskemaundersøgelsen viser, at tre ud af fire skoler med over 10% tosprogede elever har oprettet et sprogcenter på skolen. (Tabel 3.3.2.) Sprogcentrene oprettes typisk ved at samle de anvendte lektions-, materiale og efteruddannelsesressourcer hos bestemte lærere og i bestemte lokaler med henblik på at skabe et fagligt miljø, som kan sikre et godt tilbud til de tosprogede elever med behov for særligt tilrettelagt undervisning.

Interviewene viser, at skoleåret i sprogcentret ofte er opdelt i perioder. En elev kan deltage i en enkelt eller flere perioder i løbet af året. I varieret omfang tilrettelægges sprogcentrenes undervisning som målrettede kursusforløb og holdundervisning i tilknytning til den almindelige undervisning. Skolespørgeskemaundersøgelsen viser, at 77,9% af skolerne – dvs. 4 ud af 5 skoler med mere end 10% tosprogede elever - tilbyder kursusundervisning (se tabel 3.3.2.).

**Tabel 3.3.2. Sprogcentre og kursusundervisning**

	Alle skoler		Skoler med mindre end 10 % tosprogede		Skoler med mere end 10 % tosprogede	
	Antal skoler	%	Antal skoler	%	Antal skoler	%
Har oprettet sprogcenter på skolen	71	58,7	20	39,2	51	75,0
Tilbyder kursusundervisning	65	53,7	12	23,5	53	77,9

Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

Nogle dansk som andetsproglærere udtrykker, at de i et sprogcenter skal være meget fleksible, de skal være klar over, at elevens behov ændrer sig, og undervisningen derfor også løbende må ændres. Udtrykker de tosprogede elever ønske om, at de hellere vil deltage i undervisning i klassen, så kan de på flere skoler efter aftale med både faglærere og dansk som andetsproglærer, holde en pause fra sprogcentret.

Sprogcentrene dækker som regel hele skoleforløbet, men det samlede billede er, at stadig flere skoler knytter ressourcer til den supplerende andetsprogsundervisning for indskolingselever til indskolingsafsnittet og de team, der er etableret her. I de tilfælde koncentrerer sprogcentrets aktiviteter sig om mellemtrin og overbygning. Interviewene i evalueringen har imidlertid konstateret, at for flere skolers vedkommende tager sprogcentret kun elever ind op til 4., 5. eller 6. klassetrin.

Undervisningen i sprogcentret koordineres i nogle tilfælde af en funktionslærer eller lignende, som samtidig har ansvaret for, at den særlige viden, der findes i sprogcentret kommer resten af skolen til gode. På nogle af de skoler, som gennem en årrække har arbejdet med dansk som andetsprog, er der opbygget en bred andetsprogsfaglig kompetence, som bygger på formel efteruddannelse og erfaringer, mens den opsamlede viden på andre skoler alene er erfaringsbaseret.

Mange sprogcenterlærere beretter om gode erfaringer fra sprogcenterorganiseringen mht. at samle en faglig ekspertise og etablere et stærkt fagligt miljø, som et bindeled mellem kommune og lærere og som en faglig ressource på skolen. I kapitlet om god praksis beskrives et eksempel, hvor sprogcenterorganiseringen er velfungerende.

Samtidig har evalueringen givet kendskab til flere problemstillinger knyttet til organiseringen af supplerende undervisning på hold eller lignende, herunder sprogcentre:

Når eleverne modtager andetsprogsundervisning uden for klassen går de glip af den almindelige undervisning. Nogle skoler har formuleret principper for hvilke fag, man skal undgå at tage eleverne ud af, men sprogcenterlærerne giver udtryk for, at principperne ikke kan overholdes i praksis. Op til 1/3 af skolerne angiver, at de placerer hele eller dele af undervisningen uden for elevernes almindelige skema. Over halvdelen placerer undervisning samtidig med skolens øvrige undervisning. Dvs. flertallet af skolerne slås med dette overlap, som det fremgår af tabel 3.3.3. Bilag 2.

- Når der foregår en fælles planlægning mellem faglærere og sprogcenterlærere udgør dette et mindre problem. Det typiske billede er imidlertid, at den indbyrdes koordinering er sporadisk og foregår, uden at der er afsat særskilt tjenestetid hertil. Der er blandt lærere og skoleledere en udbredt opmærksomhed på problemstillingen; men det synes i mange tilfælde, som om skolerne opfatter det som et vilkår, der ikke kan ændres på.
- Mange skoler har vedtaget principper om, at lærerne i sprogcentret skal læse et vist minimum af timer her for at skabe en kontinuitet i elevernes undervisning og for at udvikle lærernes egne kompetencer. I hverdagens praksis bliver der imidlertid ofte 'fyldt op' med lærere, der mangler nogle få lektioner for at deres årsskema går op. Der findes tillige eksempler på skoler, hvor "resttimer" i sprogcentre gives til lærere på retræte eller lærere, der i en periode ikke kan magte at undervise i store classesammenhænge.
- På nogle skoler forekommer sprogcentret at være isoleret – fysisk og socialt - i forhold til elever og lærere i skolens øvrige hverdag. I mange tilfælde beretter både faglærere og sprogcenterlærere om skjulte og åbenlyse interessekonflikter, hvor fx andetsprogsundervisere opfatter det som vigtigere med en god andetsprogsundervisning end at eleven deltager i matematikundervisningen eller fx faglærere, der år efter år aldrig indstiller tosprogede elever til supplerende undervisning – trods sprogcenterlærernes formodning om et faktisk behov.
- Fagfordeling og skemalægning i fht. de almindelige fag og timer udgør som regel grundlaget for andetsprogsundervisernes skema, herunder sprogcentrets besætning og lektioner. Lærere der underviser i sprogcentre eller på holddannelse har således ofte et skema, der er planlagt ud fra hvilke lektioner, de skal læse i de almindelige klasser. Gode principper for sprogcentrenes funktionsmåde får sjældent høj prioritet, når skolens samlede skemalægning foregår, og sammenhængen mellem den almindelige undervisning og sprogcentret er ofte overladt til det frie initiativ blandt lærerne.

Opsamlende kan man sige, at sprogcentertanken rummer gode muligheder, men også at selve etableringen af sprogcentret ikke i sig selv skaber sammenhæng i elevens undervisning. Det afgørende er, hvilken hverdagspraksis sprogcenterlærere og almindelige faglærere er i stand til at

skabe sammen – om de formår at forfølge sammenhæng i den enkelte elevs undervisning som det primære mål, når hverdagens praktiske forhindringer melder sig.

#### *Sammenlægning med specialundervisning.*

Evalueringen har givet kendskab til flere skoler, hvor sprogcentre og specialundervisningscentre er sammenlagt, eller hvor undervisning i dansk som andetsprog foregår i et ressourcecenter, kompetencecenter eller i et sprogstøtte- og specialundervisningscenter. Flere lærere, der underviser i dansk som andetsprog udtrykker, at det kan have den fordel, at de kan finde inspiration i det materiale, der anvendes i specialundervisningen. I en kommune forklarer skolelederen, at man har slået det sammen, fordi det alligevel var de samme elever der gik der. I en anden kommune, hvor undervisning i dansk som andetsprog foregår i et ressourcecenter, der også benyttes til elever med adfærdsproblemer, beretter en lærer, at samtidig med, at hun skal undervise indskolings elever med behov for basisundervisning i dansk som andetsprog skal hun f.eks. holde øje med en etnisk dansk dreng fra 8. klasse ”som ikke kan finde ud af det” og derfor ikke må være i klassen.

På en anden skole bliver der i et sprogcenter udbudt kurser til udvikling af sociale kompetencer, som ikke nødvendigvis har noget med hverken sprog eller kultur at gøre, f.eks. nævnes kurser for stille piger, som skal lære at turde udtrykke sig i classesammenhænge eller kurser for urolige elever, der skal lære at opføre sig mere stille i classesammenhænge.

Den generelle tendens er, at specialundervisningsbehov prioriteres frem for dansk som andetsprogsbehov, når ressourcerne er lagt sammen.

Kommunespørgeskemaundersøgelsen viser, at der på landsplan er en tendens til overrepræsentation af tosprogede elever i specialundervisningen. 12,1% af de tosprogede elever er visiteret til specialundervisning, mens tallet for etsprogede elever er 8,3% (tabel 3.3.4., bilag 2). Evalueringen viser imidlertid store udsving i de tosprogede elevers repræsentation i specialundervisningen. På nogle skoler ses den landsdækkende tendens, på andre skoler er repræsentationen af et- og tosprogede elever den samme, mens der er skoler, hvor de tosprogede elevers repræsentation ligger langt under de etsprogede. Omkring 1/5 af skolerne oplyser, at mere end 20% af de tosprogede elever modtager specialundervisning, mens lidt mere end 1/5 af skolerne oplyser, at mindre end 5 procent modtager specialundervisning. (tabel 3.3.4., bilag 2)

Som forklaring på denne tendens er vi i skoleundersøgelsen stødt på udtalelser om, at det at være tosproget ikke er et specialundervisningsproblem, og at man derfor ikke visiterer tosprogede til specialundervisning og angiveligt risikerer at overse, at tosprogede elever kan have et specialundervisningsbehov. Omvendt tyder overrepræsentationen nogle steder på, at dansk som andetsprogsbehov forveksles med specialundervisningsbehov. Lærerne giver generelt udtryk for at have vanskeligheder ved at vurdere elevens behov og skelne mellem behov for dansk som andetsprog og specialundervisningsbehov.

#### *Fleksibel organisering*

På tværs af de udvalgte skoler er billedet, at man organiserer undervisningen i dansk som andetsprog, som man organiserer den øvrige undervisning på skolen. Og da udgangspunktet for mange skoler fortsat er en central, årlig fagfordeling og detaljeret helårsskema-lægning, som dækker alle lærere på skolen, udgør det også rammerne for organiseringen af undervisningen i dansk som andetsprog.

Evalueringen har samtidig givet kendskab til flere skoler, hvor der gøres forsøg og erfaringer med nye måder at organisere undervisningen og lærersamarbejde på, herunder undervisningen i dansk som andetsprog. En skole har fx iværksat et indskolingsprojekt på 1. klassetrin, hvor der på tværs af to klasser arbejdes integreret med midlertidige holddelinger og et årgangsteam, som selv disponerer over den samlede timeramme – fast knyttet til teamet er en efteruddannet andetsprogsunderviser. En gruppe etsprogede og en gruppe tosprogede med samme modersmål er knyttet til årgangen, og undervisningen i dansk som andetsprog er integreret som et af mange formål i en fleksibel faglig organisering. Disse rammer gør det muligt at lade undervisningen i dansk som andetsprog foregå på forskellige måder i og uden for klassen. Et eksempel på denne organisationsform er beskrevet i afsnittet om god praksis.

### **3.3.3. Opsamling og vurdering af evalueringens fund vedr. organisering af undervisning**

1) Interviewene viser, at på de fleste af de udvalgte skoler opleves det som vanskeligt at skabe en sammenhængende undervisning for de tosprogede elever på tværs af den almindelige undervisning og den særskilte undervisning i dansk som andetsprog. Nogle steder oplever underviserne i dansk som andetsprog decideret modstand fra lærerne i den almindelige undervisning, når elever skal udluses fra basisundervisning, eller når elever skønnes at have brug for supplerende undervisning i dansk som andetsprog.

I praksis er det således ofte enkeltlæreres indstilling til det at have tosprogede elever i klassen, som afgør, om eleven deltager i den almindelige undervisning frem for regelsættets bestemmelser om en individuel vurdering.

2) Interviewene viser, at undervisningen i dansk som andetsprog generelt organiseres på den øvrige undervisnings præmisser. Når skolerne planlægger fagfordeling og skemalægning, prioriteres andre fag end dansk som andetsprog oftest højere, hvilket gør det vanskeligt at sikre en sammenhæng mellem undervisningen i dansk som andetsprog og den almindelige klasseundervisning.

3) Sprogcenterorganiseringen giver, i.flg. interviewene, mulighed for at skabe et fagligt kraftcenter, men det kræver massiv efteruddannelse og prioritering af tid til fælles planlægning og samarbejde med faglærerne på skolen.

I modsat fald kan fordelene ved sprogcenter blive til ulempe, hvor indsatsen i undervisningen i dansk som andetsprog isoleres fra den øvrige undervisning og eventuelt betyde, at elever går glip af anden vigtig undervisning.

4) Interviewene viser, at når dansk som andetsprogsundervisningen er slået sammen med specialundervisningen, prioriteres specialundervisningsbehov hos alle typer elever frem for tosprogede elevers behov for undervisning i dansk som andetsprog.

Mange lærere finder det vanskeligt at skelne mellem tosprogede elevers behov for dansk som andetsprogsundervisning og specialundervisningsbehov.

5) Interviewene viser, at en fleksibel organisering af undervisningen med et lærerteam bestående af fagligt kvalificerede lærere kan udgøre en organisatorisk ramme, hvor undervisningen kan veksle mellem forskellige organiseringsformer i og uden for klassen ud fra elevbehov, fx kurser for

grupper, forforståelsesforløb for alle tosprogede, fagligt kompetent støtte i almindelig undervisning mv.

### 3.4. Indhold og metoder i undervisningen i dansk som andetsprog

#### 3.4.1. Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv.

I formålet for faget dansk som andetsprog nævnes opsamlende, at ”undervisningen skal bidrage til, at eleven udvikler forudsætninger for en aktiv og ligeværdig deltagelse i skole, uddannelse og samfund”. Ifølge Klare Mål er de gældende centrale kundskabs- og færdighedsområder for fagområdet dansk som andetsprog:

- Kommunikative færdigheder
- Sprog og sprogbrug
- Viden om sprogtilegnelse og egen læring
- Sprog, kultur og samfundsforhold

I Klare Mål nævnes endvidere vejledende, at ”de centrale kundskabs- og færdighedsområder er grundlaget for tilrettelæggelsen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen, således at eleverne får mulighed for at:

- anvende sproget i samspil med andre og som redskab for læring i og uden for skolen
- anvende indsigt i det at lære dansk og herunder opnå bevidsthed om egen udvikling som brugere af to eller flere sprog
- anvende viden om dansk sprog og kultur og forstå samspillet med eget modersmål og egen kulturbaggrund”.

Det nævnes ligeledes vejledende i Klare Mål, at de centrale kundskabs- og færdighedsområder skal udvikles som en helhed gennem hele skoleforløbet både i faget dansk som andetsprog, i de øvrige fag og når dansk som andetsprog indgår i tværgående emner og problemstillinger<sup>14</sup>.

#### 3.4.2. Evalueringens fund

##### Kendskabet til lov- og regelsæt

Interviewene på skolerne viser, at lærere, der underviser i dansk som andetsprog, ofte har kendskab til eksistensen af faghæfterne<sup>15</sup> for dansk som andetsprog. Nogle lærere udtrykker, at de har gavn af faghæftet og f.eks. bruger det som idékatalog til inspiration til tilrettelæggelse af undervisningen. Andre fortæller, at de bruger faghæfterne til inspiration til den løbende evaluering af elevernes andetsprogsudvikling.

Imidlertid er der også mange lærere i dansk som andetsprog, der kender til hæfternes eksistens men ikke anvender det. Nogle har ikke læst faghæftet, mens andre finder det irrelevant i forhold til deres

---

<sup>14</sup> Klare Mål, s. 11.

<sup>15</sup> 'Faghæfterne' dækker over "Faghæfte 19. Dansk som andetsprog", 1995 og "Faghæfte 19. Klare Mål. Dansk som andetsprog", 2002.

vilkår og praksis. En lærer siger f.eks.: *"Vi kender det [faghæftet], men mange af vores elever de er godt nok tosprogede, men de har også det problem, at de ikke er specielt dygtige. Det ser fint ud [faghæftet], men det er svært at leve op til det"*. Evalueringen har mødt mange lignende udsagn, hvor lærere udtrykker frustration over, at de oplever, at der er så langt fra Klare mål til de mål, der kan opstilles for deres elever, at de ikke kan bruge faghæftet.

De fleste af de lærere, der ikke er tilknyttet undervisning i et sprogcenter eller i en modtagelsesklasse, anser ikke faghæftet i dansk som andetsprog for et skrift, der har relevans for deres undervisning: *"Jeg er matematiklærer og det kan ikke være MIT problem"*.

Interviewene viser, at det primært er lærere, der er tilknyttet undervisning i dansk som andetsprog i modtagelsesklasse eller sprogcenter samt lærere, der er blevet introduceret til faghæfterne gennem lokale kurser og lærere, der har været på den grundlæggende efteruddannelse i dansk som andetsprog, der har kendskab til og bruger faghæfterne i praksis. Et klart ansvar for opgaven og introduktion til de centralt formulerede retningslinier ser ud til at være afgørende for, om lærerne sætter sig ind i gældende regelsæt og vejledning.

#### Mål for undervisningen.

Ifølge interviewene arbejdes der ikke i særlig stor udstrækning med at opstille individuelle mål for elevens undervisning i dansk som andetsprog: *Vi arbejder ikke efter en decideret årsplan, men vi siger, i den retning vil vi gå med den og de elever, og så må vi jo se hvor langt, de kan følge med"*, fortæller en lærer, der underviser i et sprogcenter. Andre lærere arbejder f.eks. med logbog uden at formulere mål. I logbogen skriver de løbende ned, hvad eleven arbejder med, hvordan det er gået og hvilke kommende temaer, de vil tage fat på.

På omtrent halvdelen af skolerne udarbejdes årsplaner for undervisningen i dansk som andetsprog. (tabel 3.6.1.) Hvis opgørelsen afgrænses til de 69 skoler, der har mere end 10% tosprogede elever, er det 59,4 % af skolerne, der svarer "ja" til, at der er udarbejdet årsplaner. Dette er umiddelbart en høj andel sammenlignet med den kvalitative skoleundersøgelse, hvor kun ganske få lærere gav udtryk for, at de arbejdede med mål for den enkelte elev. Det tyder på, at der ikke er en automatik i, at skoler, der har udarbejdet årsplaner for dansk som andetsprog, også udvikler årsplaner for dansk som andetsprog på klasseniveau og heller ikke mål for undervisningen af den enkelte elev.

Der er eksempler på sprogcentre, som i nogle tilfælde planlægger den supplerende undervisning med udgangspunkt i de forskellige klassers årsplaner. Inden der startes nye temaer i klassen, arbejder eleven med forforståelse og begreber i sprogcenter eller i klassen med en lærer fra sprogcenter. Efterfølgende bliver der fulgt op på temaerne, så de tosprogede elever får mulighed for at samle op på ny viden. Lærere, der har skabt denne sammenhæng mellem den supplerende undervisning og undervisning i klassen, siger i interviewene, at de tosprogede elever hurtigere bliver bedre til dansk og også glattere for at komme til undervisning i dansk som andetsprog uden for klassen. Desuden er et sådant samarbejde med til at gøre undervisningen af tosprogede elever til alles ansvar. *"Undervisningen i sprogcentret må ikke være løsrevet fra den øvrige undervisning, det skal hænge sammen"*, siger en sprogcenterlærer.

Det typiske billede er, at sprogcentret arbejder med årsplaner og eventuelt mål for arbejdet, mens resten af skolen – dvs. faglærerne – ikke gør. De lærere, der fortæller, at de arbejder med individuelle mål og evt. årsplaner for klassen har ofte været på kursus eller efteruddannelse, hvor dette var en del af indholdet i undervisningen. De udtrykker, at de via årsplaner er blevet bedre til at

se elevens andensproglige udvikling og målrette undervisningen mere efter elevens behov. En underviser i dansk som andetsprog udtaler: ”*Det er dejligt at opleve, når man har lagt planer, og man kan se, der sker noget, at der er udvikling*”.

#### Hvilke metoder og indhold præger undervisningen i dansk som andetsprog?

Faglærere og undervisere i dansk som andetsprog udtrykker, at de er opmærksomme på, at tosprogede elever skal undervises på en anden måde end danske elever, fordi de ikke har dansk som modersmål. Men interviewene har demonstreret, at de finder det vanskeligt at beskrive, hvordan opmærksomheden på, at nogle elever har dansk som andetsprog, får konsekvenser i deres egen undervisning.

På tværs af samtlige interview kan evalueringen opstille følgende spredte praksiserfaringer vedrørende den generelle opmærksomhed på dansk som andetsprog i undervisningen:

- bruge meget kropssprog.
- inddrage billedmateriale og effekter i undervisningen.
- bruge tavlen til at tegne ord på og skabe billeder i elevernes hoveder af de nye ord og begreber.
- lære eleverne at samarbejde og bruge hinanden til at forklare og uddybe, når der er ting, der ikke forstås.
- tilsigte en undervisning, hvor de tosprogede elever oplever, at det er i orden at spørge.
- gøre eleverne medansvarlige for, at nye ord og begreber forklares.
- ikke tage for givet, at børnene forstår alt i en tekst og nogle gange fx finde nogle lettere tekster frem.
- være opmærksom på at spørge ind til eleverne og hele tiden følge med i, om eleven nu også har forstået, eventuelt i perioder sænke det faglige niveau.

Erfaringer med elevernes opmærksomhed på egen sprogudvikling og fokus på skriftsprog er sjældne i interviewene.

I interviewene giver nogle faglærere udtryk for, at de har fået skærpet deres egen sproglige opmærksomhed gennem tilstedeværelsen af tosprogede elever og mener, at denne opmærksomhed kan gavne eleverne og bidrage til, at eleverne udvikler deres kommunikative færdigheder og viden om sprogbrug på dansk. De fleste faglærere oplever imidlertid ikke, at de har kompetencer til at tænke dansk som andetsprog ind i den almindelige undervisning, og flere siger, at de har svært ved at se, hvordan de kan samarbejde med lærere i sprogcenter. Denne manglende indsigt tolkes ofte som manglende interesse for fagområdet af lærere, der underviser i dansk som andetsprog. Andre sprogcenterlærere er blevet mere opmærksomme på, at de selv må formulere forventninger og ønsker til, at faglærerne påtager sig et konkret medansvar for de tosprogede elevers andetsprogstilegnelse.

Udover ovennævnte metoder beretter nogle af de interviewede lærere, der underviser i dansk som andetsprog, at de i forskellig grad og variation har fokus på flere dimensioner af sprogtilegnelsen i den særligt tilrettelagte danskundervisning, fx.:

- at den tosprogede elev først skal lære at lytte, derefter tale, læse og skrive.
- at fokusere på sætningsopbygning samt ord for begreber, herunder over- og underbegreber.

- at arbejde med forforståelse, dvs. forståelses- og indholdsmæssig introduktion til udvalgte temaer.
- at der anvendes ordbog fra elevens modersmål til dansk og omvendt i tilegnelsen af nye ord på dansk.
- at indlære nye ord og begreber – som ofte tilrettelægges i form af ”ture ud af huset”.

Interviewene har givet kendskab til lærere, der tilskriver modersmålet og kulturelle og religiøse erfaringer uden for skolen indlæringsmæssig betydning i forhold til:

- forståelse af nye ord,
- udvikling af ordforråd,
- identitet som tosproget og tokulturel,
- at eleverne hjemme kan fortælle og spørge forældrene i forhold til indhold i undervisningen,
- en interkulturel dimension i undervisningens indhold.

En lærer i dansk som andetsprog tilføjer: *”Tidligere lærte elever at læse i modersmålsundervisningen, så brugte vi ikke ressourcer på det i dansktimerne.. og så kunne vi arbejde med ordforråd og samtale i dansktimerne. Når de så havde knækket læsekoden på deres modersmål, så kunne de bare overføre metoden til dansk.*

Hvordan der bl.a. gennem valg af indhold og metoder ”arbejdes sammenlignende sprogligt og kulturelt, således at der bygges videre på de kundskaber, eleverne allerede har, og således at de støttes i udviklingen af en tosproglig og tokulturel identitet”<sup>16</sup> er udfoldet med eksempler på god praksis i kapitel 6.

Interviewene viser imidlertid, at undervisningen i dansk som andetsprog på mange skoler i højere grad tilrettelægges ud fra en vurdering af, hvor de tosprogede elever har ”huller”, som en lærer udtrykker det. Der gives flere eksempler på sådanne huller:

- undervisning i grundlæggende grammatik indenfor dansk,
- træning i stileskrivning,
- samtaleformer og samtaleregler,
- sociale omgangsformer,
- viden om dansk kultur.

På tværs af de udvalgte skoler tegner der sig et mønster, hvor lærerne grundlæggende har et mangelsyn på de tosprogede elever. Eksempler er lærere, der om tosprogede elever udtaler, at ”*de mangler oplevelser*”, ”*de mangler mellemsprog*”, ”*de mangler begreber*” osv.

Evalueringen har kun i begrænset omfang identificeret undervisning, der i valg af metoder og indhold inddrager fx elevernes kendskab til andre sprog, oplevelser i en indvandrer- eller flygtningefamilie, elevens opmærksomhed på ligheder og forskelle mellem elevens andet/øvrige sprog og dansk.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Klare Mål, s. 39.

<sup>17</sup> Jævnfør Klare Mål, s. 12.

Mangelsyn blandt lærerne og en tilbøjelighed til at sammenligne de tosprogede elevers danskundskaber med de elever, der har dansk som modersmål opstår tilsyneladende som følge af et manglende kendskab til andetsprogstilegnelse. Et gentaget eksempel på manglende indsigt i hvilket indhold og metoder, der ifølge klare mål kan fremme elevernes dansktilegnelse er, når lærere og skoler – med henvisning til elevernes integration - forbyder elevernes aktive brug af modersmålet på skolen.

#### Undervisningsmaterialer

Nogle faglærere giver udtryk for, at de også tænker de tosprogede elever i klassen med, når de vælger undervisningsmateriale, men at det kan være en vanskelig opgave, fordi de fleste undervisningsmaterialer hverken i tekst eller billeder egner sig til elever, der har dansk som andetsprog. Derfor vælger nogle lærere at benytte flere forskellige undervisningsmaterialer på en gang. Har klassen en læsebog, bliver der ofte også brugt sider fra et andet læsebogssystem, så alle elevers behov kan tilgodeses. Nogle faglærere fortæller, at de i deres fagteam har gennemgået undervisningsmateriale for at vurdere, hvorvidt de var egnede til undervisningen af tosprogede elever.

Andre faglærere oplever ikke, at de har tid til at tænke over, om materialet tilgodeser tosprogede elevers behov. Og endelig er der lærere, der understreger, at de bevidst vælger materiale, der tager udgangspunkt i de danske elever: *”Når jeg vælger materiale, tager jeg ikke særlige hensyn til de tosprogede elever, udgangspunktet er i gruppen, altså jeg tager udgangspunkt i de danske elever, det gør jeg, fordi jeg har tanke for integration”* fortæller en lærer.

Interview med lærere, der underviser i dansk som andetsprog enten som supplerende undervisning eller som basisundervisning giver det indtryk, at materialesamlingerne på amscentralen eller Pædagogisk Center er gode, og at underviserne oplever, at de kan hente stor inspiration, når kommunale konsulenter introducerer nyt materiale eller afholder kurser i materialekriterier. Nogle lærere oplever derimod, at der ikke er fremstillet nok velegnet materiale, og vi har i evalueringen talt med lærere i dansk som andetsprog, der selv fremstiller egnet undervisningsmateriale.

Generelt er der blandt lærerne en bevidsthed om, at undervisningsmaterialer til tosprogede elever skal være alderssvarende, uanset den tosprogede elevs niveau i dansk.

Mange dansk som andetsproglærere fortæller, at de som udgangspunkt ser efter hvilke alderstrin undervisningsmaterialet er udarbejdet til, og så følger de lærervejledningen.

Der arbejdes med de temaer materialer lægger op til, også selv om det måske er helt andre temaer eleven arbejder med i klassen. Undervisningsmaterialet til dansk som andetsprog bliver i langt de fleste tilfælde tilsyneladende det, der styrer indholdet og metodevalg i undervisningen – og ikke omvendt.

### **3.4.3. Opsamling og vurdering af evalueringens fund vedr. indhold og metoder i undervisningen**

1) Interviewene viser, at et klart ansvar for faget dansk som andetsprog og introduktion til de centralt formulerede retningslinier ser ud til at være afgørende for, om lærerne har kendskab til og sætter sig ind i gældende regelsæt og vejledning. Interviewene efterlader det indtryk, at der på mange af de udvalgte skoler arbejdes med at udvikle undervisningen i dansk som andetsprog, men ofte omfatter indsatsen alene nogle få ildsjæle. I praksis er opfattelsen, at dette ansvar ligger hos de lærere, der arbejder med den særlig tilrettelagte undervisning i dansk som andetsprog og ikke hos de

øvrige faglærere. I de fleste tilfælde har udviklingen af de tosprogede elevers dansk som andetsprog tilsyneladende ikke fået karakter af en fælles opgave for det samlede lærerkollegium på skolen, hvilket bliver en barriere i forhold til at udvikle de centrale kundskabs- og færdighedsområder i faget som en helhed gennem skoleforløbet.

2) Skolespørgeskemaundersøgelsen viser, at omtrent halvdelen af lærerne udarbejder årsplaner for undervisningen i dansk som andetsprog. Imidlertid tyder interviewene på, at de færreste lærere sætter individuelle mål for tosprogede elevers tilegnelse af dansk som andetsprog. Værdien af årsplaner og individuelle mål synes at øges i jo højere grad, de bliver udarbejdet i et samarbejde mellem faglærere og lærere, der underviser i dansk som andetsprog.

3) Interviewene har givet kendskab til faglærere og undervisere i dansk som andetsprog, som i undervisningen er opmærksomme på og bevidst arbejder med at tage udgangspunkt i de tosprogede elevers viden og erfaringsverden både hvad angår sprog og kultur. Men i langt de fleste tilfælde betragtes undervisningen i dansk som andetsprog som kompensatorisk. Tosprogetheden bliver ikke det vilkår, undervisningen tager udgangspunkt i, og målestokken er dansk som modersmål.

4) Interviewene viser, at de tosprogede elevers sprogudvikling ofte anses for at være en barriere for den faglige indlæring i stedet for en integreret del af elevernes læring. Der er sjældent bevidsthed om dansk som andetsprog i fagundervisningen – og omvendt er der sjældent fagundervisning i dansk som andetsprogsundervisningen, som langt hen ad vejen ser ud til at blive styret af de materialer, der er til rådighed og kun i sjældne tilfælde af de faglige forløb, eleven indgår i i andre fag.

Interviewene viser, at dansk som andetsprog i praksis på de fleste skoler primært berører den del af de centrale kundskabs- og færdighedsområder der handler om sprog - og sprogbrug - og i mindre grad om *kommunikative færdigheder - det skrevne sprog, viden om sprogtilegnelse og egen læring samt sprog, kultur og samfundsforhold*<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Klare Mål, s. 11-13.

## 3.5. Lærerkompetencer

### 3.5.1 Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv.

Som beskrevet i indledningen kræver bekendtgørelse nr. 63, §9 at lærerne, der underviser i dansk som andetsprog er kvalificeret til opgaven.

Den organisatoriske vejledning redegør endvidere for mulighederne for at undervisningen varetages af en tosproget lærer: ”.. hvor der er oprettet modtagelsesklasse for en bestemt sproggruppe, kan undervisningen varetages af en tosproget lærer, der taler elevernes sprog, og som har en dansk læreruddannelse. Gives undervisningen i disse klasser af to lærere i fællesskab, kan den ene være en tosproget underviser uden den fornødne læreruddannelse”<sup>19</sup>. Herudover nævnes bl.a. at tosprogede medarbejdere kan indgå i støttefunktioner i team, der varetager undervisning af tosprogede elever.

Dansk som andetsprog er siden studieåret 2001/2002 oprettet som forsøgsordning på 16 ud af landets 19 lærerseminarier, hvor det har været muligt for lærerstuderende at vælge det som et af deres fire liniefag.<sup>20</sup> De første lærere med liniefag i dansk som andetsprog blev færdiguddannet i juni 2003. Størstedelen af de lærere, der i dag er færdiguddannede og underviser på landets folkeskoler, har således ikke haft mulighed for at erhverve sig kompetence i dansk som andetsprog gennem deres grunduddannelse. De har, siden dansk som andetsprog blev en del af folkeskoleloven (§ 5, stk. 6 og 7 i folkeskoleloven af 1993), skullet opkvalificeres til opgaven gennem kurser eller efteruddannelse.

### 3.5.2. Evalueringens fund

#### Omfanget af efteruddannelse

Evalueringen har kortlagt, i hvilket omfang lærerne i de undersøgte kommuner er blevet efteruddannet til opgaven gennem deltagelse i længerevarende efteruddannelsesforløb<sup>21</sup>, og hvordan skolerne i de undersøgte kommuner har kvalificeret ansatte til opgaven f.eks. gennem lokale kurser/pædagogiske dage m.v.

Evalueringens kvantitative delundersøgelser viser, at ca. 80% af lærerne, som underviser i særligt tilrettelagt dansk som andetsprog, ikke er har gennemgået en efteruddannelse, der kvalificerer undervisningen (jf. tabel 3.5.1.)

---

<sup>19</sup> Den organisatoriske vejledning, s. 37.

<sup>20</sup> På to ud af de tre lærerseminarier, der ikke hidtil har udbudt dansk som andetsprog som liniefag tilbydes faget fra august 2004. I UVMs Redegørelse til folketinget om pædagog- og læreruddannelsen, marts 2004 foreslås dansk som andetsprog gjort til en del af den obligatoriske danskundervisning, og dansk som andetsprog gjort til et fag i rækken af liniefag.

<sup>21</sup> Som længerevarende efteruddannelsesforløb er kortlagt: Den grundlæggende efteruddannelse:

1) Sprogpædagogisk modul i Dansk som andetsprog opnås ved deltagelse i kursus på 120 timer og 2) Kulturelt samfundsfagligt modul opnås ved deltagelse i kursus på 120 timer, udbydes af CVU København & Nordsjælland. Pædagogisk Diplomuuddannelse (PD) i Dansk som andetsprog opnås ved beståelse af minimum seks moduler, svarende til i alt 60 ECTS, udbydes af CVU.

Liniefag i Dansk som andetsprog opnås ved afsluttende lærereksamen i liniefaget Dansk som andetsprog, der svarer til 0,7 årsværk = 42 ECTS, udbydes som forsøgsliniefag på lærerseminarier og bliver i Redegørelse, nævnt i note 1, foreslået gjort til fast liniefag i liniefagsrækken.

**Tabel 3.5.1. Lærerkompetencer**

	<i>% undervisere i dansk som andetsprog, der har el. er påbegyndt "den grundlæggende efteruddannelse"</i>	<i>% tosprogsundervisere, der har el. er påbegyndt diplomudd. i dansk2</i>	<i>% tosprogsundervisere, der har el. er påbegyndt liniefag i dansk2</i>	<i>% tosprogsundervisere, der underviser uden at have en formel efteruddannelse</i>
Kommunespørgeskemaundersøgelse	13,0	1,0	0,8	85,2
Kommuner med flere end 100 tosprogede elever	12,5	0,8	0,8	86,0
Kommuner med færre end 100 tosprogede elever	15,1	1,9	0,7	82,3
Skolespørgeskemaundersøgelsen	30,6	3,9	2,9	62,6
Skolespørgeskemaundersøgelsen ekskl. København	17,1	0,4	3,3	79,3
Københavns kommune	39,5	6,3	2,7	51,6

Kilde: Kommunespørgeskemaundersøgelsen og skolespørgeskemaundersøgelsen

Resultatet af kommunespørgeskemaundersøgelsen, der dækker 64% af landets kommuner og 87,7% af landets tosprogede elever viser, at 85,2% af de lærere, der underviser i dansk som andetsprog ikke har gennemgået nogen længerevarende efteruddannelsesforløb i faget. Det er desuden bemærkelsesværdigt at denne andel er en smule større for kommuner med flere end 100 tosprogede elever, end for kommuner færre end 100 tosprogede elever.

Resultatet af skolespørgeskemaundersøgelsen, der dækker 121 skoler i 8 kommuner og 25% af landets tosprogede elever er imidlertid, at 62,6% af de lærere, der underviser i dansk som andetsprog **ikke** har gennemgået nogen længerevarende efteruddannelsesforløb i faget.

Forklaringen på den store forskel mellem de to undersøgelser er, at Københavns kommune ikke indgår i kommunespørgeskemaundersøgelsen. Og da København i skoleundersøgelsen viser sig at være en af de tre kommuner der har mellem 48,4% efteruddannede lærere (tabel 3.5.4.. i bilag 2), og samtidig er den kommune, der har det største antal lærere, får den igangværende efteruddannelsesstrategi på tosprogsområdet i Københavns kommune et stort udslag i skoleundersøgelsen. Dette bliver tydeligt, når Københavns kommune trækkes ud af skoleundersøgelsen, hvor andelen af lærere, der underviser i særlig tilrettelagt dansk uden at have gennemgået nogen længerevarende efteruddannelse i faget bliver 79,3 %. Uden Københavns kommune minder skoleundersøgelsen med andre ord mere om det landsdækkende gennemsnit i kommuneundersøgelsen på 85,2 % ikke-efteruddannede, der underviser i dansk som andetsprog. Højt sat er der altså med andre ord tale om, at ca. 20% af de lærere, der underviser i særligt tilrettelagt undervisning i dansk som andetsprog, er efteruddannet på området.

I en anden af de tre kommuner, hvor op til 40% af lærerne er efteruddannet på området, fremkommer tallet fordi der kun er tale om ganske få lærere . I de øvrige kommuner er området enten ikke prioriteret, eller behovet er i et vist omfang forsøgt dækket via lokale kurser eller pædagogiske dage eller studiekredse (jvf. tabel 3.5.4.. i bilag 2).

### Opkvalificering gennem lokale kurser, temadage m.v.

Skolespørgeskemaundersøgelsen viser, som det fremgår af tabel 3.5.2., at 38,8% af skolerne inden for de seneste tre år har afviklet kurser, pædagogiske dage o. lign. for grupper af lærere eller for hele skolen vedr. undervisning af tosprogede elever. 85% af disse skoler har mere end 10% tosprogede elever på skolen.

**Tabel 3.5.2. Andelen af skoler der har afviklet kurser, pædagogiske dage o.lign.**

<i>Temaer</i>	<i>%</i>
"Organisering og undervisning i dansk som andetsprog"	9,1
"Kulturmødet"	17,4
Andet/tema ikke oplyst	12,4
I alt	38,8

Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

I interviewene henvises på nogle skoler til kurser og pædagogiske dage, der har flyttet bevidstheden om betydningen af dansk som andetsprog. På andre skoler nævner lærere, at de har været på 'et hav af kurser', uden at have fået ret meget ud af det.

Lærere, der er efteruddannet i dansk som andetsprog, giver udtryk for, at en generel opkvalificering af hele lærerkollegiet f.eks. i form af kurser eller pædagogiske temadage har stor betydning for, hvordan lærersamarbejdet om det enkelte barn fungerer, og om der kan skabes sammenhæng i indhold og metoder på tværs af f.eks. indsatsen i et sprogcenter og i klassen. Samtidig gør de opmærksom på, at de enkeltstående arrangementer nok kan vække nysgerrigheden, men i en større sammenhæng må opfattes som 'appetitvækkere' i fht. en egentlig opkvalificering.

### Tosprogede lærere

I skolespørgeskemaundersøgelsen oplyser skolerne, at de i alt har ansat 168 tosprogede undervisere, hvoraf 35,7% har gennemført en dansk læreruddannelse. Om det er de samme lærere, der har gennemført en dansk læreruddannelse, som underviser i dansk som andetsprog fremgår ikke af svarene. I alt er der 80 – dvs. 47,6 % af de tosprogede underviserne, der underviser i dansk som andetsprog.

**Tabel 3.5.3. Tosprogede lærere.**

	<i>Tosprogede undervisere på skolerne</i>	<i>Tosprogede undervisere der har en dansk læreruddannelse</i>	<i>Tosprogede undervisere, der har en anden pædagogisk uddannelse</i>	<i>Tosprogede undervisere, der ikke har en pædagogisk uddannelse</i>	<i>Tosprogede undervisere, der underviser i dansk som andetsprog</i>
Antal personer i alt	168	60	42	66	80
I % af alle tosprogede undervisere på skolen	-	35,7	25,0	39,3	47,6

Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

Evalueringen har ikke opgjort, hvor mange af de tosprogede lærere, der er efteruddannet i dansk som andetsprog.

De skoler, som råder over tosprogede lærere, giver udtryk for, at de tosprogede lærere generelt beriger skolen; men også at deres tosprogethed ikke nødvendigvis gør dem til kompetente undervisere i dansk som andetsprog. Samtidig træder to problemstillinger frem:

- Over halvdelen af de tosprogede lærere har ikke en dansk læreruddannelse. Når tosprogede lærere ikke har den danske læreruddannelse, peger mange af de interviewede lærere og skoleledere på, at manglen på lærerkvalifikationer overskygger den tosprogede og flerkulturelle kompetence lærerne måtte besidde som tosprogede. Det skaber ulige relationer i planlægning og gennemførelse af undervisningen.
- Tosprogede lærere har i nogle tilfælde været ansat i forvaltningsregi med henblik på at kunne 'betjene' flere skoler i kommunen. Når de tosprogede læreres skema koordineres fra centralt hold i kommunen, har det den konsekvens, at de ikke indgår i den tværfaglige koordinering og planlægning, der finder sted på den enkelte skole. Det minimerer de ikke-uddannede tosprogede læreres mulighed for at opfylde de funktioner, de nogle steder er ansat til som kulturformidlere, sprogformidlere (undervisning i og på modersmål), identifikationsfigurer, kontaktpersoner og støttelærere. I en kommune har man taget konsekvensen heraf, og den enkelte tosprogede lærer er nu ansat direkte på én skole med den nærhed og forpligtethed, det giver.

#### Styring af efteruddannelse

Evalueringen har givet kendskab til forskellig praksis med hensyn til styring af efteruddannelsesaktiviteter. I nogle tilfælde udspringer initiativet til og prioriteringen af efteruddannelsesaktiviteter på skolelederniveau og i andre kommuner i den kommunale forvaltning.

Interviewene viser imidlertid, at det i høj grad er den enkelte lærers individuelle efteruddannelsesønsker, der er afgørende for, hvorvidt lærere bliver uddannet i dansk som andetsprog. Typisk har skolen ikke en langsigtet efteruddannelsesstrategi – hverken for skolen som helhed eller enkeltfag, herunder fagområdet dansk som andetsprog.

Hovedindtrykket er samtidig, at dansk som andetsprog er et fagområde, der typisk ikke ligger højt på hverken de almindelige faglæreres eller skoleledernes ønskeseddel for efteruddannelse. De traditionelle fag og fx IT-området og skolebibliotekarfunktionen prioriteres højere.

Der er imidlertid også i evalueringen eksempler på skoler, hvor ledelsen har som mål, at alle skolens lærere skal efteruddannes i dansk som andetsprog. Og der er eksempler på, at skoleledelsen har tildelt lærere plads på fælleskommunale kurser, uden lærerne selv har ønsket det. Det er ikke altid populært, fordi mange lærere mener, at dansk som andetsprog ikke er et fagområde, de skal have særlige kompetencer på, og flere faglærere udtrykker utilfredshed med at blive sendt på kurser i dansk som andetsprog, fordi de oplever, at det er på bekostning af udvikling af færdigheder på eget fagområde.

Som nævnt adskiller Københavns Kommune sig qua en centralt styret satsning på efteruddannelse. Det generelle billede er imidlertid, at kommunale målsætninger mv. ikke udmønter sig gennem en efteruddannelsessatsning blandt kommunens skoler (se tabel 3.5.4., bilag 2)

I kommuner med kort erfaring med tosprogede elever og dansk som andetsprog gives der i interviewene udtryk for, at man i forlængelse af de nationale stramninger over for flygtninge- og familiesammenføringer afventer mht. videre efteruddannelse på området, for at se om undervisning af tosprogede elever nu også bliver et fremtidigt behov.

#### Har efteruddannelse betydning for kvaliteten og udviklingen i dansk som andetsprog?

I de fleste tilfælde er lærere, der underviser i dansk som andetsprog - både i sprogcenter og modtagelsesklasse og i den supplerende undervisning - som nævnt ikke efteruddannet i dansk som andetsprog. Undervisningen i dansk som andetsprog bliver således ofte gennemført af lærere, hvis faglige profil er danskundervisning (som modersmål) eller fremmedsprogsundervisning.

Et typisk træk ved de udvalgte skoler, der ikke har uddannet lærere på området er, at der ikke er kendskab til Klare Mål eller at de ikke anvendes. Undervisningen tilrettelægges *"mere efter mit eget hoved"* som en lærer siger og som en anden lærer siger: *"praktiske tips opbygger man jo gennem egen erfaring"*.

På skoler, hvor man ikke har *"gjort noget særligt"* for at sende lærere på kursus i dansk som andetsprog, udtrykker mange lærere, at de har problemer med at skelne, om eleverne har behov for specialundervisning, eller om behovet er bedre danskundervisning. *"Det, jeg mangler mest, er indsigt og uddannelse. Jeg har nok famlet mig frem de første par år"* siger en lærer. Manglende kompetence i forhold til at planlægge, gennemføre og evaluere en kvalificeret undervisning i dansk som andetsprog medfører ifølge interviewene frustrationer hos lærerne.

Blandt efteruddannede lærere, er den enslydende vurdering, at efteruddannelse øger kvaliteten i undervisningen: *"Jo, mere uddannet jo mere ser man sit eget efteruddannelsesbehov"*, siger en lærer. Læreren suppleres af en kollega, der ifølge eget udsagn *"græmmer mig over hvordan, jeg tidligere har undervist de tosprogede elever."*

I interviewene peger lærerne på, at efteruddannelse eksempelvis har:

- givet teori om indlæring af ord og begreber,
- skærpet opmærksomheden på, at der er ressourcer i at tænke anderledes, end man ellers ville gøre,
- kvalificeret samarbejdet i sprogcentret,
- gjort lærerne bedre til både mundtlig og skriftlig sprogvurdering,
- gjort lærerne bedre til at videregive informationer til elevens øvrige lærere,
- givet en større refleksion over egen undervisningspraksis, hvilket kommer alle elever til gode,
- har givet anledning til erfaringsudveksling med andre lærere på efteruddannelse,
- har givet anledning til en øget bevidsthed om undervisningsministeriets vejledning til undervisning i dansk som andetsprog.

Et fællestræk blandt lærere, der er efteruddannet i dansk som andetsprog synes at være, at de fokuserer mere på den gode undervisning frem for på elevernes sociale eller kulturelle baggrund.

Interviewene afdækker f.eks. hos de lærere, der er efteruddannet i dansk som andetsprog en stor opmærksomhed på, at samarbejdet mellem f.eks. sprogcenter, klasse- og faglærere er centralt for elevens samlede udbytte af undervisningen i hverdagen. De, der er efteruddannet, beretter om fag- og klasselærere, der udviser manglende opmærksomhed eller interesse for dansk som andetsprog og om en oplevelse af, at de alene får ansvaret for at sikre, at eleven oplever en sammenhæng i

undervisningen. Nogle lærere refererer, at de oplever modstand mod faget og henviser til kolleger, der ignorerer elever med behov for undervisning i dansk som andetsprog og ikke indleder et samarbejde med sprogcentret, selv om eleven åbenlyst får for lidt ud af undervisningen i klassen. En lærer beskriver, at hendes efteruddannelse og fokus på dansk som andetsprog er ”en torn i øjet” på kollegerne.

De efteruddannede lærere giver også udtryk for, at der ikke er en automatik i, at de kompetencer, en efteruddannelse har til formål at give, rent faktisk kan omsættes til undervisning på skolen. Ifølge interviewene har en række faktorer betydning for, om den enkeltes lærers nye viden omsættes til procedurer og viden, der udvikler dansk som andetsprog på hele skolen. Efteruddannelse implementeres ifølge lærerne bedst, når:

- skolens ledelse skaber de nødvendige rammer for deling af viden – evt. gennem organiseringen af lærersamarbejdet – og ikke lader det være op til de enkelte lærere
- dansk som andetsprog på den enkelte skole har status som et fælles og prioriteret udviklingsområde – og ikke bliver betragtet som kompensatorisk undervisning, som en begrænset del af lærerkollegiet har ansvaret for
- undervisningen af dansk som andetsprog er organiseret, så den særligt tilrettelagte undervisning udvikles gennem hele skoleforløbet – og ikke blot finder sted isoleret i modtagelsesklasser eller i et sprogcenter.
- der eksisterer en basisviden blandt alle lærere på skolen, som øger muligheden for et respektfuldt og gensidigt fagligt samarbejde mellem dem, der har uddannelse, og dem, der endnu ikke har den.

### **3.5.3 Opsamling og vurdering af evalueringens fund vedr. lærerkompetencer.**

1) Kommunespørgeskemaundersøgelsen dokumenterer, at ca. 80% af lærerne, der varetager en særligt tilrettelagt undervisningen i dansk som andetsprog, ikke har gennemgået nogen efteruddannelse i faget. Denne andel er bemærkelsesværdigt størst i kommuner med mere end 100 tosprogede elever. Interviewene viser endvidere, at det i høj grad er op til den enkelte lærer selv at sætte efteruddannelse inden for fagområdet på skolens dagsorden. En central strategi på kommunalt niveau eller på den enkelte skole kan være et redskab til at øge lærernes efteruddannelsesfrekvens.

Idet de færreste kommuner og skoler prioriterer anvendelsen af efteruddannelsesressourcerne ud fra en samlet strategi, er der grund til at være opmærksom på konsekvenserne af en fortsat og eventuelt øget decentralisering med hensyn til den fremtidige opkvalificering af lærere, som underviser i dansk som andetsprog.

2) Interviewene viser, at lærerne selv oplever, at efteruddannelse i dansk som andetsprog har en positiv betydning for kvaliteten af undervisningen af de tosprogede elever herunder deres opmærksomhed på tosprogede elevers mulige behov for særligt tilrettelagt undervisning i faget og opmærksomhed på betydningen af lærersamarbejdet på tværs af skolens organisering i f.eks. sprogcenter, stamklasser eller hold mhp. at skabe sammenhæng og helhed i undervisningen for den enkelte elev.

De øvrige læreres viden om og tilgang til fagområdet har imidlertid en afgørende betydning for et gensidigt samarbejde mellem de efteruddannede og ikke-efteruddannede lærere og dermed for

muligheden for at skabe en sammenhængende skoledag for eleverne. Oplysningerne fra skolerne tyder på, at det er vanskeligt at vække interesse for dansk som andetsprog hos de lærere, der har begrænset indsigt i området.

På tværs af de udvalgte skoler tegner sig et billede af to modpoler: Fokus på kvalitet i undervisningen og efteruddannede lærere på den ene side og frustration over ikke at kunne identificere opgaven og manglende efteruddannelse på den anden side. Udsagnene fra de ikke-efteruddannede lærere giver indtryk af, at manglende kvalifikationer kan skabe en følelse af magtesløshed overfor opgaven.

3) Interviewene viser, at fagets prioritering og organisering samt ledelsens opfattelse af fagområdet er nogle af de faktorer, som har betydning for, om en erhvervet efteruddannelse har mulighed for at omsættes i praksis i form af bedre undervisning og bedre samarbejde med kolleger til gavn for de tosprogede elever og skolen som helhed.

## **3.6. Ledelse**

### **3.6.1. Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv.**

Ifølge folkeskoleloven er det ”kommunernes ansvar og kompetence at fastlægge mål og rammer for skolernes virksomhed. Den enkelte skole har inden for de givne rammer ansvaret for undervisningens kvalitet i henhold til folkeskolens formål og fastlægger selv undervisningens organisering og tilrettelæggelse.”<sup>22</sup>

I lov- og regelsættet vedrørende dansk som andetsprog peges på konkrete ansvars- og kompetenceområder, som påhviler skoleledelsen. Det er bl.a. ledelsens ansvar og kompetence at beslutte:

- om den tosprogede elev skal henvises til særlig undervisning, herunder om en sagkyndig skal vurdere behovet (bekendtgørelse 63, § 2)
- om der skal oprettes støtte til elever, der under skoleforløbet får behov for særlig støtte (bekendtgørelse 63, §7).

Herudover fremgår det af foregående afsnit, at skoleledelsens ledelsespraksis mere generelt har betydning for implementeringen af dansk som andetsprog på skolerne. Evalueringen har i lyset heraf undersøgt, hvordan ledelsesopgaven praktiseres i forhold til faget dansk som andetsprog.

### **3.6.2. Evalueringens fund**

#### Kommunale målsætninger

Evalueringen har givet kendskab til kommuner, hvor der er en klar sammenhæng mellem centralt fastsatte mål og den lokale praksis på nogle af kommunens skoler. En kommune har fx centrale målsætninger, der på en af de lokale skoler omsættes i målsætninger for faget dansk som andetsprog

---

<sup>22</sup> Folkeskoleloven, §§ 1 og 2.

samt læseplaner og årsplaner, og hvor der er udarbejdet nedskrevne procedurer for sprogvurdering ved indskolingen og senere i forløbet.

Ovennævnte eksempel repræsenterer imidlertid ikke det typiske billede. Kommunespørgeskemaundersøgelsen viser, at 40% af kommunerne med flere end 100 tosprogede elever ikke har formuleret målsætninger vedrørende undervisningen af tosprogede elever (jvf. tabel 5.2.1., bilag 2). Blandt alle landets kommuner er det omtrent 1/3, der har formuleret kommunale målsætninger/handleplaner vedrørende undervisning af tosprogede elever. I mange tilfælde overlader kommunerne det tilsyneladende helt til skolerne selv at fortolke folkeskoleloven og prioritere anvendelsen af den tildelte kommunale ramme.

Ud fra interviewene på skoler og i forvaltninger er det helt overvejende indtryk, at der ikke foregår en regulær opfølgning på eventuelle kommunale målsætninger vedrørende undervisning af tosprogede elever, herunder dansk som andetsprog. En konsekvens heraf er, at det i mange tilfælde er op til skolelederne selv at afgøre, hvordan og i hvilket omfang skolen implementerer lovgivningen og eventuelle kommunale målsætninger på området. Flere skoleledere udtaler i interviewene, at de ikke ser særlige ledelsesopgaver forbundet med det at have tosprogede elever på skolen.

Det er således indtrykket, at kommunale målsætninger i nogle tilfælde fungerer som en inspiration for skoleledere, men sjældent opleves som mål, det er påkrævet at opfylde. Den enkelte skoleledelses personlige tilgang til området ser ud til at have afgørende betydning for prioriteringen og udviklingen af dansk som andetsprog på skolen.

Nogle skoleledere fremhæver de kommunale tosprogs konsulenter som en central støtte i skolernes fortolkning og implementering af lov- og regelsæt samt i den faglige udvikling blandt lærerne og skoleledelserne. For nogle skolelederes vedkommende i en sådan grad, at de afskriver sig ledelsesansvaret på området under henvisning til den kommunale konsulent. Nogle skoleledere påpeger et behov for en øget faglig støtte til skoleledelsesniveauet.

### Ledelse på skolerne

#### *Målsætninger på skolerne*

Interviewene viser, at nogle skoler har indarbejdet tosprogethed og interkulturalitet i skolens værdigrundlag, og der arbejdes med målsætninger, som har til hensigt, at sikre kvaliteten af de tosprogede elevers undervisning. Målsætningerne gælder typisk for alle lærere på skolen – dvs. både lærere, der underviser i dansk som andetsprog og faglærere.

Skolespørgeskemaundersøgelsen viser imidlertid, at det blot er hver tredje skole, som på den måde har generelle målsætninger for undervisningen af tosprogede elever i almindelighed (tabel nr. 2.6.1., bilag 2). For skoler med mere end 10% tosprogede elever er tallet 37,7%. Herudover oplyser hver fjerde skoleledelse, at skolen har specifikke målsætninger for undervisningen i dansk som andetsprog (tabel nr.2.6.2., bilag 2).

Hertil kommer, at både ledere og lærere i interviewene gør opmærksom på, at målsætninger ikke i sig selv er nogen garanti for kvalitet i undervisningen. Ved at sammenstille udsagn fra leder- og lærerinterview fremstår det tydeligt, at det i høj grad kan være ledelsens løbende opfølgning, som giver et grundlag for at udvikle dansk som andetsprog som fagområde.

### *Fagteam og teamsamtaler*

Et konkret vilkår for undervisningen i dansk som andetsprog er organisering af samarbejdet og lærernes tid til samarbejdet omkring dansk som andetsprog. Skolespørgeskemaundersøgelsen viser, at 48,8% af skolerne har etableret fagudvalg el. fagteam for undervisere i dansk som andetsprog. 63,6 % af skolerne svarer, at underviserne i dansk som andetsprog indgår i et teamarbejde omkring klassen (jvf. tabel 3.6.3., bilag 2) – imidlertid tyder interviewene på, at det reelle tal er langt lavere, idet mange lærere, der underviser i dansk som andetsprog, indgår i klasseteam i almindelighed, og ikke specielt, fordi de underviser i dansk som andetsprog.

På flere skoler nævnes teamsamtaler som et redskab til at skabe dialog om undervisningen i dansk som andetsprog. Teamsamtalerne giver lærerne anledning til at præsentere overvejelser og erfaringer, mens ledelsen får indblik i lærernes praksis og kan benytte muligheden for at formidle sine ønsker og forventninger til teamet.

Interviewene viser imidlertid at teamorganisering ikke er en garanti for, at der skabes helhed i undervisningen i dansk som andetsprog på tværs af f.eks. sprogcenter og klasse. Den generelle tilbagemelding fra både undervisere i dansk som andetsprog og andre faglærere er, at dansk som andetsprog ikke er i fokus i teamarbejdet. En tilbagemelding, der stemmer overens med afdækningen af, at 80% af de lærere, der underviser i faget, ikke er formelt efteruddannet i dansk som andetsprog. Af interviewene fremgår det, at lærernes kommunikation omkring undervisning i dansk som andetsprog på de fleste skoler primært foregår via uformelle samtaler, når og hvis der kan findes tid i frikvarterer.

### *Årsplaner*

I skolespørgeskemaundersøgelsen angiver næsten halvdelen af skolerne, at de arbejder med årsplaner for undervisningen i dansk som andetsprog (tabel 3.6.1., bilag 2)

Interviewene har givet kendskab til skoler, hvor ledelsen stiller krav om indblik i lærernes årsplaner vedrørende dansk som andetsprog. En skoleledelse har formuleret retningslinier, som forpligter lærerne til at drøfte og formidle didaktiske og pædagogiske overvejelser i årsplanen. Ledelsen modtager årsplanerne bl.a. med henblik på at kvalificere de efterfølgende teamsamtaler. Det altovervejende indtryk er imidlertid, at årsplanerne primært anvendes af lærerne selv, og at skoleledelserne ikke benytter sig af muligheden for at få indblik i den konkrete undervisning.

### *Vurdering af elever*

I forbindelse med vurdering af tosprogede elevers behov medvirker ledelsen som nævnt i kap. 2.2. ofte i forbindelse med visitering til basisundervisning, mens de oftest uddelegerer vurderingsopgaven til især klasselærerne i forbindelse med visitering til supplerende undervisning. Imidlertid er der stor forskel på, hvor tæt ledelsen følger op på uddelegeringen af opgaven. Eksempelvis forlanger en skoleleder, at der udarbejdes portfolio for hver elev, hvor det fortsatte behov vurderes. Han insisterer på denne dokumentation, da han for nuværende ser problemer i behovsvurderingen. Derfor er der på skolen planlagt en bevidst efteruddannelsessatsning på dette område. Evalueringen har samtidig kendskab til adskillige skoler, hvor der iflg. lærerinterview praktisk talt ikke sker nogen opfølgning fra ledelsens side. Den manglende opfølgning fra ledelsens side er i nogle interview fortolket af de ansvarlige lærere som udtryk for ledelsens tillid i uddelegering af kompetencen. Andre steder fortolker de interviewede lærer den manglende opfølgning, som udtryk for manglende interesse eller ansvarsfølelse over for opgaven.

### *Nyansættelse og efteruddannelse.*

I forbindelse med nyansættelser og prioritering af efteruddannelsesressourcer tillægger nogle skoleledere ansøgerkompetencer vedrørende undervisning af tosprogede elever en særlig værdi, mens andre lader forstå, at fx tyskundervisningskompetence tæller mere: ”*Jeg tror godt, vi kunne finde andre lærere, der vil undervise de tosprogede - forstå mig ret. Presset er ikke så stort der som den anden vej rundt.*”, udtaler en skoleleder på en skole med over 25% tosprogede elever. I mange tilfælde svarer skolelederne, at de gør ansøgere opmærksomme på, at skolen har en høj andel af tosprogede elever, men at kompetencer i forhold til undervisning af tosprogede elever – som f.eks. dansk som andetsprog eller beherskelse af en elevgruppes modersmål - ikke er et ansættelseskriterium.

Nogle skoleledere satser bevidst på efteruddannelse for at kvalificere skolens undervisningstilbud til de tosprogede elever. ”*Mange lærere fik ikke knækket koden om, at tosprogede elever har en særlig tilgang til at lære dansk og er derfor fortsat frustrerede over, at de tosprogede elever ikke bliver lige så dygtige som de danske elever*” siger en skoleleder. Han anser det for sit ansvar gennem efteruddannelse at sikre, at lærere, der oplever magtesløshed over tosprogede elevers dårligere skoleresultater, får erhvervet kompetence til at planlægge, gennemføre og evaluere en faglig undervisning med blik for, at nogle elever har dansk som deres andet sprog.

Andre skoleledere afviser, at tosprogede elevers dårligere skoleresultater er skolens ansvar. De peger på elevernes baggrund i form af forældre, boligplacering mv. - altså faktorer uden for skolens indflydelse – som årsagen. Spørgsmålet om elevresultater og årsagsforklaringer behandles senere i evalueringen.

### *Skoleledelsens prioritering af dansk som andetsprog*

De foregående afsnit og ovenstående ledelsesfelter illustrerer, at skoleledelserne tillægger dansk som andetsprog forskellig værdi og giver det en forskellig grad af opmærksomhed:

Nogle skoleledere sætter integration og undervisning af tosprogede elever op som flerårigt indsatsområde, mens det synes, som om andre søger at bortdefinere området. Flere skoleledere betoner, at skolen ikke har tosprogede som et fag, men som et problemområde, og at ressourcer til undervisning af tosprogede elever derfor er lagt ind i specialundervisningen. ”*Har eleven et problem med at forstå begreberne, så har jeg en tro på, at det kommer pø om pø*” udtaler en skoleleder.

Mange af de interviewede skoleledere synes primært at opfatte dansk som andetsprog som et fagområde, der vedrører undervisning i indskoling. Som en skoleleder udtrykker det: ”*Jeg vil jo gerne have, at dansk som andetsprog bliver overflødiggjort, det mener jeg jo skal være den endelige målsætning.*”

### **3.6.3. Opsamling og vurdering af evalueringens fund vedr. ledelse**

1) Spørgeskemaundersøgelserne og interviewene viser samlet set, at det oftest er op til den enkelte skoleledelse at tolke folkeskolelovens bestemmelser om dansk som andetsprog.

Der findes i interviewene eksempler på kommuner, som via kommunale målsætninger signalerer ønsker til skolernes udvikling af dansk som andetsprog, herunder kvaliteten af vurderingen af

elevernes behov samt undervisningens organisering og kvalitet. Det typiske billede er imidlertid, at opgaven uddelegeres til den enkelte skoleledelse uden overordnede målsætninger for opgaveløsningen og uden en systematisk kommunal opfølgning på skolernes praksis.

2) Den uddelegerede opgave tolkes og varetages meget forskelligt fra skoleledelse til skoleledelse.

På nogle skoler prioriterer skoleledelsen undervisningen af tosprogede elever, herunder dansk som andetsprog højt og anvender, i.flg. skolespørgeskemaundersøgelsen, målsætninger og konkrete ledelsesredskaber som årsplaner, teamsamtaler og strategiske nyansættelser som midler til at fastholde fokus på området. I de fleste tilfælde ser det, i.flg. interviewene, imidlertid ud til, at skoleledelsen – formelt eller uformelt - delegerer opgaver og ansvar forbundet med dansk som andetsprog videre til lærerne, som underviser i faget.

En konsekvens heraf er, at dansk som andetsprog på mange skoler forbliver et 'udkantsområde', som varetages af nogle få lærere og uden skolelederens bevågenhed.

3) Det er indtrykket fra interviewene, at skolelederens egen viden og indsigt i fagområdet dansk som andetsprog og hans/hendes personlige opfattelse af skolens mulighed for at støtte tosprogede elevers skolegang har afgørende betydning for prioriteringen af faget på skolen. I nogle tilfælde kan skoleledelsen indhente støtte fra kommunale konsulenter; men i mange tilfælde synes skolelederen overladt til sig selv.

En konsekvens heraf er, at skoleledelsernes egne kompetencer indenfor området bliver en afgørende faktor for fagområdets synlighed og udvikling på skolen.

## Kapitel 4: Vurdering af undervisningens resultater

Evalueringen har til opgave at vurdere undervisningens resultater på udvalgte skoler, herunder i hvilket omfang den nuværende undervisning leder frem til målene i Klare Mål for dansk som andetsprog.

Spørgsmålet om registrering af undervisningens resultater er indgået i skolespørgeskemaundersøgelsen, ligesom lærere og skoleledere i interviewene på de udvalgte skoler er blevet bedt om kvalitativt at vurdere de tosprogede elevers udbytte af undervisningen i dansk som andetsprog samt den almindelige undervisning.

Herudover indgår i evalueringen en statistisk undersøgelse af gennemsnitlige prøveresultater blandt etsprogede og tosprogede elever ved folkeskolens afgangsprøve i 2003. I denne sammenhæng anvendes dette datamateriale som et udtryk for de tosprogede elevers skoleresultater ved udgangen fra folkeskolen<sup>23</sup>. Det skal bemærkes, at der ikke afvikles afgangsprøver indenfor fagområdet dansk som andetsprog.

I det følgende baseres vurderingerne af de tosprogede elevers udbytte af undervisningen og deres skoleresultater alene på disse to datasæt, idet det har ligget uden for evalueringens ramme at foretage en selvstændig undersøgelse af konkrete elevgrupperes skoleresultater.

Skolernes arbejde med målene i Klare Mål er beskrevet i kapitel 3.4.

### 4.1 Lovgrundlag, ministeriel vejledning mv.

Formålet for fagområdet dansk som andetsprog er bl.a., ”at tosprogede elever på baggrund af deres sproglige og kulturelle forudsætninger tilegner sig færdigheder i at forstå og anvende talt og skrevet dansk” samt, at ”undervisningen skal [...] bidrage til, at eleven udvikler forudsætninger for en aktiv og ligeværdig deltagelse i skole, uddannelse og samfund”. For en nærmere indføring i fagområdets indhold og mål henvises til kapitel 3.4 samt til Klare Mål.

Formålet med den almindelige undervisning er defineret indenfor de pågældende fags mål og skolens overordnede opgave i folkeskolelovens formål.

Med hensyn til karaktergivning godtgør bekendtgørelsen om afsluttende prøver mv. og karaktergivning i folkeskolen, at standpunktskarakterer og prøvekarakterer skal ske på grundlag af de faglige krav, der er opstillet i relation til de pågældende fag og ikke ved en sammenligning mellem eleverne<sup>24</sup>. På dette grundlag giver karakterdatamaterialet mulighed for at foretage sammenligning af gennemsnitlige skoleresultater blandt etsprogede og tosprogede elever ved afslutningen af deres skolegang i 2003.

---

<sup>23</sup> Anvendelsen af karakterer som udtryk for undervisningens resultater sker med flere forbehold: Evaluatoren kender ikke den undervisning, de pågældende elever har været udsat for. Den kvalitative undersøgelse af den aktuelle undervisning giver et indtryk af den nuværende undervisning, men ikke undervisningen gennem de 9-10 år forud for 2003. Karakterer udtrykker først og fremmest elevpræstationer og kan kun indirekte tages som et udtryk for undervisningens resultat.

<sup>24</sup> Jf. Bekendtgørelse om folkeskolens afsluttende prøver mv. og om karaktergivning i folkeskolen.

## 4.2 Evalueringens fund

### Registrering af de tosprogede elevers udbytte og skoleresultater

#### *Lokal registrering af udbyttet*

Skolespørgeskemaundersøgelsen viser, at 43% af skolerne angiver, at de foretager en kontinuerlig registrering af tosprogede elevers udbytte af undervisningen i *dansk som andetsprog*, mens næsten halvdelen af skolerne gennemfører undervisningen uden at foretage en kontinuerlig registrering. I den kvalitative undersøgelse af elevernes udbytte af undervisningen i dansk som andetsprog har evalueringen set eksempler på, at undervisere i dansk som andetsprog gennem særligt udarbejde vurderingsskemaer registrerer indholdet i undervisningen i og evt. udbyttet af undervisningen og melder tilbage til klassens øvrige lærere. Det generelle billede er imidlertid, at tilbagemeldinger om elevens udbytte af undervisningen i dansk som andetsprog ikke sker systematisk, men evt. ved tilfældige samtaler når lærerne alligevel støder på hinanden.

Interviewene på skolerne viser, at lærere registrerer tosprogede elevers udbytte af den *almindelige* undervisning i samme udstrækning som de registrerer de etsprogede elevers udbytte – men altså netop som udtryk for en generel registreringspraksis snarere end en særlig opmærksomhed på tosprogede elevers udbytte i den almindelige undervisning. Ifølge skolespørgeskemaundersøgelsen foretager skolerne ikke i forbindelse med folkeskolens afgangsprøve en særskilt registrering af de tosprogede elevers udbytte af den almindelige undervisning med undtagelse af 4 skoler, svarende til 3% af de besvarende skoler (se tabel 4.2.1).

**Tabel 4.2.1. Registrering af elevernes udbytte og skoleresultater**

	Ja	Nej	Ikke besvaret
14.1. Sker der en kontinuerlig registrering af tosprogede elevers udbytte af den almindelige undervisning?	58	55	8
14.2. Sker der en kontinuerlig registrering af tosprogede elevers udbytte af undervisningen i dansk som andetsprog?	52	58	11
14.3. Sker der en særskilt registrering af tosprogede elevers resultater ved folkeskolens afgangsprøver?	4	102	15

Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

Bem.: Tabellen viser antallet af skoler ud af i alt 121 besvarende skoler.

#### *National registrering*

Stort set samme registreringspraksis udøves af Undervisningsministeriet, som årligt indhenter karaktertal for samtlige folkeskoler uden rutinemæssigt at foretage særskilte analyser af tosprogede elevers skoleresultater.

I forlængelse af ovenstående må det vurderes, at mange af de følgende vurderinger bygger mere på oplevelser og fornemmelser frem for en konkret indsigt i form af fx et systematisk indsamlet materiale vedrørende tosprogede elevers skoleresultater.

## Tosprogede elevers udbytte og skoleresultater

### *Lokale vurderinger*

Interviewene tyder på, at de tosprogede elevers udbytte af undervisningen i dansk som andetsprog er stærkt varierende.

Nogle faglærere har så lave forventninger til et muligt udbytte, at de foretrækker at beholde de tosprogede elever med et undervisningsbehov i klassen og selv stå for undervisningen. Andre faglærere og lærere, der underviser i dansk som andetsprog vurderer, at de tosprogede elever, der deltager i særlig tilrettelagt undervisning i dansk som andetsprog har stor gavn af undervisningen i forhold til at få opfyldt 'huller' i deres viden og dansksproglige færdigheder, mens blot et mindretal af lærere synes at praktisere en undervisning, der indeholder elementer fra alle målområder i Klare Mål, og hvor undervisningen understøtter de tosprogede elevers udbytte i dansk og skolens fag i sammenhæng.

Evalueringen har kun mødt ganske få eksempler på lærere, som direkte anvender målene i Klare Mål som mål for undervisningen i dansk som andetsprog i den særlig tilrettede undervisning. Evalueringen har ikke fået kendskab til almindelig fagundervisning, som inddrager målene i Klare Mål for dansk som andetsprog.

På dette grundlag er det vanskeligt at sige noget generelt om tosprogede elevers udbytte af undervisningen i dansk som andetsprog, idet der dog henvises til afsnit 3.4. om indhold og metoder i undervisningen.

Også i forhold til udbyttet af den almindelige undervisning og de tosprogede elevers skoleresultater viser interviewene et forskelligartet billede. Nogle lærere mener, at tosprogede elever klarer sig på lige fod med etsprogede elever – men fremhæver, at enkeltelever blandt de tosprogede elever klarer sig som de dygtigste etsprogede elever. Andre lærere vurderer, at det er tydeligt, at tosprogede elever klarer sig dårligere end etsprogede elever, og at de får lavere karakterer ved afgangsprøverne.

### *Tosprogede elevers prøvekarakterer*

En simpel marginal opgørelse af tosprogede elevers gennemsnitlige prøvekarakterer ved folkeskolens afgangsprøver i 2003 dokumenterer, at tosprogede elever gennemsnitligt klarede sig væsentligt dårligere end etsprogede elever<sup>25</sup>.

Ved at sammenligne gennemsnitlige prøvekarakterer for elever med dansk oprindelsesland med gennemsnitlige prøvekarakterer for elever med andet oprindelsesland end dansk tegner sig et billede af, at elever med andet oprindelsesland end dansk opnår en halv til en hel karakter lavere i gennemsnit (se tabel 4.2.2.)

---

<sup>25</sup> I opgørelsen skelnes mellem elever med dansk oprindelsesland og elever med andet oprindelsesland end dansk, hvilket betyder at nogle tosprogede elever registreres under dansk oprindelsesland samt at nogle etsprogede registreres under andet oprindelsesland end dansk. Det skønnes, at usikkerheden næppe har den store betydning for det samlede billede.

**Tabel 4.2.2. Karakterfordelingen på landsplan v. 9. klasses afgangsprøve 2003**

	Forældres uddannelse	Mundtlig dansk		Skriftlig dansk (skriftlig fremstilling)		Mundtlig matematik		Skriftlig matematik	
		Antal	Gns.	Antal	Gns.	Antal	Gns.	Antal	Gns.
Elever med dansk oprindelsesland	Lav	28.550	8,2	28.599	7,7	28.295	8,0	28.442	7,6
	Høj	19.068	9,0	19.043	8,5	18.998	8,8	19.017	8,5
Elever med andet oprindelsesland end dansk	Lav	3.098	7,7	3.131	7,0	3.102	7,5	3.156	6,8
	Høj	1.024	8,2	1.035	7,5	1.012	7,9	1.025	7,4
Uoplyst oprindelsesland	Lav	184	8,2	192	7,4	188	8,1	192	7,7
	Høj	-	-	-	-	-	-	-	-

Kilde: Undervisningsministeriet

Bem.: ”-” angiver at elevtallet er 0 eller ingen data findes

Tabellen giver desuden anledning til følgende observationer:

- 1) Elever med andet oprindelsesland end dansk har væsentligt lavere gennemsnitskarakterer end elever med dansk oprindelsesland både i mundtlig og skriftlig dansk samt i mundtlig og skriftlig matematik. Forskellen er markant størst i de skriftlige prøver.
- 2) Elever med andet oprindelsesland end dansk med højtuddannede forældre har generelt samme gennemsnitskarakterer eller lidt lavere gennemsnitskarakterer end elever med dansk oprindelsesland med lavtuddannede forældre.
- 3) Der er en meget stor afstand mellem de bedst placerede elever med dansk oprindelsesland og de dårligst placerede elever med et andet oprindelsesland end dansk. Elever med ikke-dansk oprindelse og lavtuddannede forældre klarer sig i udpræget grad dårligere end de øvrige elever.

### Årsager til skoleresultater

#### *Årsager ifølge lærere og skoleledere*

I forbindelse med vurderingen af tosprogede elevers skoleresultater giver næsten samtlige lærere og ledere udtryk for, at det er uhensigtsmæssigt at foretage en direkte sammenligning af tosprogede og tosprogede elevers skoleresultater. Ifølge lærere og ledere udgør de tosprogede elevers tosprogethed i sig selv en barriere, når de går til afgangsprøver, hvilket kan give en skævt billede. De kan støde ind i ord og begreber, som de ikke forstår eller være uheldige og trække en ’danskklassisk’ tekst, som de kulturelt set ikke begriber<sup>26</sup>.

Ud fra en bredere vurdering af de tosprogede elevers udbytte af skolegangen giver et flertal af lærere og skoleledere udtryk for at ”*efter omstændighederne klarer tosprogede elever sig rimeligt*”, som en leder siger. Ifølge lærere og ledere bør den enkelte elevs baggrund tages i betragtning, når man vurderer tosprogede elevers skoleresultater og generelle udbytte af skolegangen: ”*Når de ikke*

<sup>26</sup> Denne bekymring skal sammenholdes med, at skolespørgeskemaundersøgelsen viser, at blot 22,3% af de besvarende skoler benytter sig af de særlige muligheder for at imødekomme tosprogede elever i forbindelse med afvikling af prøver, jf. ”Bekendtgørelse om elever med særlige behov ved folkeskolens afsluttende prøver”.

får højere karakterer, så skyldes det ikke deres intelligens - den er god nok - men deres baggrund og så alt det, de har med i bagagen”.

Blandt lærerne angives familiebaggrunden generelt som den væsentligste årsagsforklaring på de lavere karakterer:

- Ifølge lærerne har de tosprogede forældre generelt et lavere uddannelsesniveau end etsprogede, hvorfor tosprogede elevers skoleresultater ifølge disse lærere bør sammenlignes med skoleresultaterne hos etsprogede elever, hvis forældre er lavtuddannede.<sup>27</sup> Lærernes umiddelbare vurdering er, at disse to elevgruppers skoleresultater ligger på samme niveau. Omvendt hæfter lærerne sig ved, at der er eksempler på tosprogede elever, som klarer sig fuldt på højde med de etsprogede elever.
- Ifølge lærerne er der mange tosprogede forældre, som af kulturelle årsager ikke bidrager positivt til deres børns udbytte af skolegangen. Lærerne forklarer, at de kommer fra lande med en fundamentalt anden skoletradition. De hjælper ikke børnene med lektier, læser ikke sedler til hjemmet osv. Omvendt oplever nogle lærere, at der blandt de forskellige nationalitetsgrupper er elever med bestemte nationalitetsbaggrunde, hvor den kulturelle forskel ikke har betydning.

#### Statistisk analyse

Evalueringen har analyseret forskellen mellem karaktergennemsnit for elever med dansk oprindelse og elever med andet oprindelsesland end dansk

- dels for at teste signifikansen af oprindelseslandets betydning.
- dels for at undersøge om forældrenes uddannelsesbaggrund kan forklare forskellen eller dele af den.

**Tabel 4.2.3. Forskelle mellem justerede karaktergennemsnit ved 9. klasses afgangsprøve 2003 for elever med dansk baggrund og elever med ikke-dansk baggrund**

	<i>Justerede forskelle</i>	<i>Test over oprindelsesland</i>	<i>Ikke justerede forskelle</i>
<i>Fag/prøve:</i>	<i>Forskel: Dansk-ikke-dansk oprindelse</i>	<i>Signifikans</i>	<i>Forskel: Dansk-ikke dansk oprindelse</i>
Mundtlig dansk	0,64	P<0,001	0,78
Skriftlig dansk	0,77	P<0,001	0,89
Mundtlig matematik	0,57	P<0,001	0,72
Skriftlig matematik	0,88	P<0,001	1,06

Kilde: Appendiks A - Undervisningsministeriets rådata

<sup>27</sup> En formodning, der dog ikke understøttes af de kvantitative data, der viser at andelen af elever med andet oprindelsesland end dansk og lavt uddannede forældre, ikke er væsentlig større end andelen af elever med dansk oprindelse og lavt uddannede forældre. 51,14 % af eleverne har dansk oprindelsesland og lavt uddannede forældre, mens 61,10 % af eleverne har andet oprindelsesland end dansk og lavt uddannede forældre.

Tabellen viser, at:

- når der ikke tages højde for forældrenes uddannelsesbaggrund ('ikke justerede forskelle') varierer forskellen mellem elever med dansk og ikke-dansk oprindelse mellem 0,72 og 1,06 karakterpoint.
- når der tages højde for forældrenes uddannelsesbaggrund ('justerede forskelle') varierer forskellen mellem elever med dansk og ikke-dansk oprindelse mellem 0,57 og 0,88 karakterpoint. Forskellene mindskes, når der tages højde for forældrenes uddannelsesmæssige baggrund, men selv efter justeringen er forskellen væsentlig og signifikant.

Bemærkelsesværdigt er det endvidere, at den gennemsnitlige karakterforskel er større blandt elever med højtuddannede forældre end blandt elever med lavtuddannede forældre (se bilag 4 vedrørende statistisk analyse)

Samlet set giver den statistiske analyse anledning til at formode at tosprogede elevers ikke-danske oprindelse i sig selv har en betydelig negativ indflydelse på deres skoleresultater<sup>28</sup>.

#### Forventninger til eleven og skolen

I forbindelse med udsagnene om de tosprogede elevers skoleresultater og årsagsforklaringer herpå giver lærere og skoleledere udtryk for forskellige forståelser af hvilke forventninger, man kan have til de tosprogede elever, deres forældre samt til skolen.

Ifølge interviewene er der blandt skolerne en udbredt intention at opstille de samme mål for etsprogede og tosprogede elever. Nogle begrundet det med, at man på skolen ikke skelner mellem et- og tosprogede elever: *"For os er der ingen forskel på etsprogede og tosprogede elever"*. Mens andre påpeger, at skolen skal have en tro på, eleverne kan udvikle sig gennem god undervisning og at lærerne derfor skal have samme positive forventninger til etsprogede og tosprogede elever.

Interviewene viser imidlertid også, at det er en fælles erfaring, at det er en særlig udfordring at undervise tosprogede elever og svært at realisere dette udgangspunkt. Ud fra lærer- og skolelederudsagn at dømmet praktiseres den overordnede intention meget forskelligt mellem lærere og skoler, idet der tegner sig tre hovedopfattelser:

1) En udbredt opfattelse er, at det er forventeligt, at tosprogede elever generelt klarer sig dårligt i skolen. Nogle lærere betragter tosprogede elever som sprog- og begrebsfattede: *"Vi kan ikke trylle med de børn – vi kan ikke hekse"*.

En anden lærer skelner mellem enkeltelever og tosprogede elever som gruppe: *"I klassen er de en negativ klump at have med, når man har dem på tomandshånd - så er de jo mennesker"*. Blandt lærere og skoleleder fremhæves eksempler på enkeltelever som bryder mønstret: *"Den ene pakistanske dreng er utrolig dygtig. Man tænker ikke på, at han er tosproget"*.

Ofte fremhæves de tosprogede elevers familie- og kulturbaggrund som nævnt som den væsentligste årsag til et ringe skoleresultat og, at flertallet af de tosprogede elever scorer lavere karakterer end

---

<sup>28</sup> Der kan være mange andre faktorer end den ikke-danske oprindelse, der spiller ind på karakterforskellen, jf. Storm 2003.

etsprogede elever ved afgangsprøverne er ifølge disse udsagn kun forventeligt: *"Hvad skulle de ellers få?"*, siger en lærer. Synspunktet er, at disse omstændigheder i mange tilfælde giver skolen begrænsede muligheder for at uddanne de tosprogede elever på lige fod med etsprogede elever.

En anden lærer er enig i vurderingen af forældrenes negative indflydelse, men tager ifølge hende selv læreropgaven desto alvorligere: *"Jeg slås for mine tosprogede elever, for at de skal få læst så meget som muligt og få så godt udbytte som muligt. Det der forhindrer udbytte af undervisningen mest, er deres forældre"*.

2) Interviewene viser, at en anden udbredt opfattelse er, at skoler mere eller mindre bevidst søger at håndtere udfordringen ved at fastholde en positiv tilgang til de tosprogede elever, men samtidig nedtone forventningerne til de pågældende elevers skoleresultater. Nogle skoler satser bevidst på primært at støtte de tosprogede elever, der har sværest ved at klare sig i undervisningen – mens eleverne som fagligt befinder sig tæt på et middelniveau ikke hjælpes videre med særlig støtte til udvikling af deres dansk som andetsprog. På flere skoler nedtones forventningerne også til de tosprogede elevers slutresultet, fx ved at justere målsætningerne til, at målet for de unge tosprogede ikke er at opnå ligeså gode skoleresultater som etsprogede elever, men at de fortsætter i en ungdomsuddannelse, og at hvis de udvikler en fornemmelse af, at de *"skal ud og have en funktion i dette samfund"*, som en skoleleder udtrykker det, så er målet nået. En anden skoleleder udtrykker samme position: *"På en skole vurderer ledelsen, at "de [tosprogede elever] ligger to point under, men det gør ikke noget, bare de bliver i uddannelsessystemet"*. Her er synspunktet, at skolens opgave er at hjælpe de tosprogede elever til at se de muligheder, de har under de aktuelle givne omstændigheder.

3) En tredje position viser sig på flere af de udvalgte skoler, hvor lærere og ledelse arbejder ud fra en ressourceorienteret og elevdifferentieret tilgang til de tosprogede elever samtidig med, at man søger at fastholde ensartede målsætninger for etsprogede og tosprogede elever. Her er synspunktet, at udfordringen i at undervise tosprogede elever og bringe dem på højde med etsprogede er et ansvar, som er ligeligt fordelt mellem elever, forældre og skolen samt, at kvaliteten af faget dansk som andetsprog er central i skolens ansvarsopgave over for tosprogede elevers skolegang, herunder deres dansktilenelse. Eksemplerne på god praksis i kapitel 6 er hentet fra nogle af disse skoler.

### **4.3 Opsamling og vurdering af evalueringens fund**

- 1) Ifølge skolespørgeskemaundersøgelse sker der kun i begrænset omfang en løbende systematisk registrering af tosprogede elevers udbytte af undervisningen i dansk som andetsprog og den almindelige undervisning. Der foregår praktisk talt ingen særskilt registrering af tosprogede elevers resultater ved folkeskolens afgangsprøver. Såvel lokale som nationale vurderinger af tosprogede elevers udbytte og skoleresultater synes i højere grad at bygge på lærere og skolelederes oplevelser og fornemmelser end på en konkret indsigt.
- 2) Kun et fåtal af lærerne på de udvalgte skoler underviser, ifølge interviewene, efter målene i faghæfterne for dansk som andetsprog. Interviewene med lærere og skoleledere viser samtidig, at de tosprogede elevers udbytte af undervisningen i dansk som andetsprog og den almindelige undervisning er stærkt varierende.

- 3) En opgørelse over gennemsnitskarakterer ved 9. klasses afgangsprøve 2003 viser, at elever med andet oprindelsesland end dansk opnår fra et halvt til et helt karakterpoint lavere i gennemsnit (se tabel 4.2.2.). Forskellen er markant størst ved de skriftlige prøver.
- 4) En statistisk analyse giver anledning til at formode, at tosprogede elevers ikke-danske oprindelse i sig selv har en betydelig negativ indflydelse på deres skoleresultater. Også når der er taget højde for forældrenes uddannelsesbaggrund, er forskellen mellem etsprogede og tosprogede elever signifikant – forskellen er endda størst blandt elever med højtuddannede forældre.
- 5) I interviewene giver lærere og ledere udtryk for, at forældrenes indstilling til at tage et medansvar for deres børns skolegang spiller en væsentlig rolle for de tosprogede elevers udbytte. Evalueringen giver imidlertid anledning til at formode, at læreres og skolelederes opfattelse af skolens rolle og ansvar overfor tosprogede elever har en central betydning for de tosprogede elevers udbytte og skoleresultater.

Nogle lærere mener ikke, at der kan stilles de samme forventninger til tosprogede elever som til etsprogede, fordi de har et så meget ringere udgangspunkt end etsprogede elever. Disse lærere ser det nærmest som uundgåeligt, at tosprogede elever generelt opnår dårligere skoleresultater end etsprogede, hvilket kun efterlader skolen en lille rolle at spille i de tosprogede elevers uddannelse.

Andre lærere har intentioner om at møde de tosprogede elever med samme positive forventninger som etsprogede elever, men erkender samtidig, at de nedjusterer målene for de tosprogede elevers skoleresultater i forhold til de etsprogede. Den overordnede opgave for skolen bliver her at uddanne den tosprogede unge tilstrækkeligt til, at de kan indskrives på en ungdomsuddannelse.

Endelig har interviewene givet kendskab til et mindre antal lærere og skoler, som bevidst arbejder med et ressourceorienteret og differentieret elevsyn og med en forståelse af, at skolens opgave i forhold til tosprogede elever - ud over at bidrage til, at de på baggrund af deres individuelle forudsætninger tilegner sig færdigheder i at forstå og anvende dansk - er at uddanne dem til at opnå skoleresultater på lige fod med etsprogede elever.

## **Kapitel 5: Samspillet mellem folkeskolelovens §4a og dansk som andetsprog i folkeskolen**

Evalueringen skal vurdere samspillet mellem indsatsen for tosprogede børn i førskolen (folkeskolelovens §4a) og dansk som andetsprog i folkeskolen.

### **5.1. Lov- og regelsæt**

I Folkeskolelovens § 4a fastslås det, at ”der skal tilbydes tosprogede børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen, støtte til fremme af den sproglige udvikling med henblik på tilegnelse af dansk, hvis de efter en sagkyndig vurdering har behov herfor. Tilbudet omfatter aktiviteter, der er egnet til at stimulere børnenes sproglige udvikling”.

I lovparagraffen hedder det videre:

”Stk. 3: For tosprogede børn, der ikke er optaget i en daginstitution, etableres der særlige sprogstimulerings tilbud i 15 timer om ugen. Tilbudet skal gives senest den 1. august i det kalenderår, hvor barnet fylder 3 år.

Stk. 4: For tosprogede børn, der er optaget i en daginstitution, tilbydes der særlig støtte, hvis det skønnes, at børnenes sproglige udvikling ikke i tilstrækkelig grad kan fremmes inden for institutionens egne pædagogiske muligheder. Tilbudet gives senest, når barnet fylder 3 år, medmindre daginstitutionen alene er indrettet til børn under 3 år. Omfanget af støtten fastsættes ud fra en konkret vurdering. Støtten gives af de kommunale skolemyndigheder, men kommunalbestyrelsen kan bestemme, at støtten udføres af daginstitutioner på nærmere angivne vilkår”.

Lovgivningen stiller ingen eksplicite krav til samspillet mellem de sprogstimulerende tilbud og folkeskolen. Sprogstimulering er blevet obligatorisk ved lov nr. 477 af 9. juni 2004. Kravet gælder fra 1. august 2004.

Undervisningsministeriet har i 2003 gennemført en evaluering af §4a-indsatsen og på baggrund heraf udarbejdet en redegørelse til Folketinget. Nærværende evalueringens iagttagelser relateres hertil i kapitlets afslutning.

### **5.2. Evalueringens fund**

I beskrivelsen af kommunernes og skolernes praksis analyseres samspillet mellem §4a og dansk som andetsprog i folkeskolen ud fra to indgangsvinkler:

- det konkrete samspil vedrørende den enkelte elev
- det overordnede samspil mellem faggrupper og institutioner

### 5.2.1. Samspillet omkring den enkelte elev

Evalueringen er stødt på forskellige grader af sprogvurdering og forskellige modeller for visitering og formidling af elevens dansksproglige niveau fra børneområdet, herunder §4a og folkeskolen.

#### Sprogvurdering af skolestartende børn

I flere af de besøgte kommuner gennemføres en screening/vurdering af samtlige tosprogede skolestartende børn. Screeningen foretages af sprogkyndige medarbejdere i kommunen, typisk talehørepædagogen eventuelt i samarbejde med sprogpædagoger og tosprogskonsulenten, hvis kommunen råder over en sådan. I en kommune er der udviklet et særligt sprogscreeningsmateriale, som beskrives i kapitlet om god praksis.

I en kommune udtages tosprogede børn til sprogvurdering ud fra børnehavernes<sup>29</sup> vurderinger via et statusskema, som angiver eventuelle integrationsmæssige støttebehov. Kommunens tosprogskonsulent og kommunens §4a-konsulent inddrager herudover deres viden om øvrige tosprogede børn og familier og kan herudfra indstille yderligere tosprogede børn til vurdering. De centralt placerede sagkyndige, som hvert år er ansvarlige for visiteringen af over 100 tosprogede børn til indskolingerne bekræfter, at der kan peges på et dilemma mellem faglig vurderingskompetence contra det nære kendskab til det enkelte barn.

En anden kommune er gået væk fra at sprogscreene alle tosprogede skolesøgende børn og gennemfører i dag alene en sprogvurdering i tvivlstilfælde. Evalueringen har ikke kendskab til kriterierne herfor.

I flere af de øvrige kommuner tilbydes tosprogede børn sprogstimulering jf. §4a, men uden at der nødvendigvis foregår en vurdering af de tosprogede børns dansksproglige niveau forud for skolestart. Her udsluses de tosprogede elever som udgangspunkt til distriktsskolen, hvor de vurderings- og visitationsprincipper, der i øvrigt anvendes på skoleområdet i kommunen, anvendes.

#### Henvisningsmodeller

I de kommuner, der gennemfører sprogscreening af alle eller et stort antal tosprogede skolesøgende børn, kombineres sprogvurderingen med en central visitation af tosprogede børn med behov for særlig støtte til modtagelsesklasser, tokulturelle klasser, sproggrupper, sprogcentre el.lign. på kommunens skoler. I en kommune nævnes, at sprogscreeningen som en sidegevinst giver mulighed for at identificere tosprogede børn med specialundervisningsbehov frem for basisundervisning i dansk som andetsprog.

De anvendte kriterier og procedurer for henvisning varierer fra kommune til kommune.

I en kommune har der over en årrække udviklet sig en norm for, hvad det kræver af et tosproget barn at klare sig i en almindelig børnehaveklasse. Ud fra deres erfaring har talepædagogerne fastlagt tre kategorier til at karakterisere de tosprogede elevers niveau: Over middel, middel, under middel. Eleverne visiteres herefter til almindelig børnehaveklasse eller til en af kommunens to modtagelsesbørnehaveklasser. Der føres en dialog med forældrene i forbindelse med visiteringen, men skolelederen træffer beslutningen. Modtagelsesklasserne er etableret i sammenhæng med

---

<sup>29</sup> Jf. Folkeskolelovens § 29 a. Aktiviteterne i førskoletilbud efter § 4 a, stk. 3 og 4, varetages af pædagoger, der har uddannelse vedrørende tosprogede børn, eller som på anden måde har kvalificeret sig til opgaven. Aktiviteterne kan forstås af lærere med tilsvarende forudsætninger, hvis der ikke findes pædagoger med disse forudsætninger.

etableringen af §4a-tilbuddet. Et eksempel fra pågældende kommune beskrives nærmere i kapitlet om god praksis.

I en anden kommune anvendes efter sprogscreeningen farvekoder til at karakterisere de tosprogede elevers dansksproglige udviklingstrin. Rød – ingen kendskab til dansk, gul - forstår dansk, men bruger det ikke, grøn- forstår og bruger enkelte ord. Sprogpædagogen foretager den sproglige vurdering, der evt. suppleres med en sproglig vurdering på barnets modersmål. Når der skønnes behov for det, kan en af kommunens tale-hørekonsulenter foretage en egentlig sprogtest.

Kommunen har ikke oprettet modtagelsesklasser, og tosprogede elevers behov for såvel basisundervisning og supplerende undervisning skal derfor varetages indenfor rammerne af skolernes sprogcenterorganisering. Her prioriteres de 'røde elever' i skoleårets første kvartal, hvorefter 'gule' og 'grønne' elever tilbydes undervisning. Involverede lærere giver udtryk for, at de oplever, at det faglige hensyn ofte viger for økonomiske: *"De nye børnehaveklasseledere er rimelig fortvivlede, det er ligesom om, det er de X antal dårligste, der bliver røde uanset hvad, så de, der bliver røde ét år kunne blive grønne et andet. Der skal være et vist antal, og så bliver der lukket, der er ikke noget fagligt kriterium, det er et antalskriterium. Det går også ud over deres faglige stolthed"*. Skolen er ikke altid enig i den konkrete sprogvurdering af specifikke elever, men har hidtil ikke haft held til at overbevise forvaltningen om, at der sker fejlurderinger.

I ovenstående eksempel tager henvisningen udgangspunkt i den etablerede organisering af dansk som andetsprog frem for i elevernes faktiske undervisningsbehov. At dømme ud fra lærernes udsagn modtager den enkelte elev tilbud alt efter hvilken årgang, eleven starter på i skolen.

I en kommune, hvor basisundervisning blandt andet varetages i tokulturelle klasser, sikres det, at eleverne, som visiteres hertil, altid har været indskrevet i børnehave eller i et sprogstimulerende dagtilbud uden for daginstitutionerne (§4a, stk. 3).

Det er indtrykket, at det i de øvrige kommuner er udlagt til daginstitutioner og skoler selv at finde frem til lokale samarbejdsformer. Konsekvensen heraf synes i flere tilfælde at være, at det er overladt til lærerne i den enkelte indskolingsafdeling selv at prioritere og etablere en eventuel overgangsindsats. I en kommune er den tidligere tosprogskonsulentstilling fordelt på fire personer, hvoraf en person er §4a-koordinator med et begrænset timetal. Den pågældende underviser er samtidig ansat på en skole, hvorfra der gives udtryk for, at sammenhængen mellem 4a og indskolingen er fremragende med et nært kendskab til den enkelte elev ved skolestarten, mens sammenhængen forekommer sporadisk på de øvrige skoler. I en kommune med få tosprogede indtager tale-hørekonsulenten en central placering, hvilket beskrives nærmere i det følgende.

#### Formidling af viden om den enkelte elev

Evalueringen har givet kendskab til flere kommuner med central visitation, hvor der er nedsat et visitationsudvalg bestående af faglige nøglepersoner på området. Ud fra fastlagte visitationskriterier træffes afgørelse om visiteringen. I et tilfælde er det §4a-konsulenten og tosprogskonsulenten i fællesskab, som har beslutningskompetencen. Efter visitationsudvalget afgørelse afvikles typisk et orienterende møde med de børnehaveklasseledere og lærere, som skal undervise børnene fremover. Her meddeles fordelingen af elever og generelle oplysninger om børnene videreformidles. I en kommune angives det, at disse fagpersoner mødes igen inden efterårsferien i det nye skoleår for at drøfte effekten af den samlede sprogstimulering i institutions- og skoleregiet. I en anden kommune foregår der en lignende opfølgning, men alene vedrørende elevens sproglige udvikling.

Det overvejende indtryk er, at de administrative procedurer omkring vurdering og henvisning mellem §4a tilbud og indskoling foregår på en måde, hvor de lærere, der efterfølgende har til opgave at undervise den pågældende elev, ikke opnår et kendskab til det konkrete indhold og detaljerne i den sproglige vurdering endside i den pædagogiske indsats, der ligger forud for modtagelsen af den enkelte elev.

I en af kommunerne har alle tosprogede børn en personlig bog/kuffert i børnehaven, hvori bl.a. barnets egen dokumentation samles. Inden hjemmebesøget fra børnehavemodtagelsesklasse i starten af skoleåret skriver forældrene i bogen og skolen overtager herefter bogen. Bogen bruges til ugebreve, handleplaner, skole-hjemdialog, barnets egen evaluering og elevsamtaler. En sådan tæt opfølgning, dokumentation og formidling er imidlertid en undtagelse.

I en kommune med få tosprogede elever deltager kommunens tale-hørekonsulent som en gennemgående person i hele forløbet fra sprogstimulering i den daginstitution, hvor det sprogstimulerende tilbud er placeret over sprogvurdering, visitering og formidling af viden om den enkelte elev til tilrettelæggelse af elevens skema i skolen, herunder fordelingen af timer i modtagecenter og hjemklassen. Formålet er, at skabe en sammenhæng mellem sprogvurdering, visitering og formidling af viden om den enkelte elev. Tale-hørekonsulenten kortlægger bl.a. børnenes sproglige udvikling til brug for planlægning af aktiviteter og registrering af det enkelte barns udvikling.

Af tabel 5.2.2. fremgår det, at 57,9% af skolerne formidler det enkelte barns dansksproglige niveau fra børnehaver og §4a-tilbud til skolen. Interviewene efterlader imidlertid det generelle indtryk, at sprogvurderingen af det enkelte barn primært anvendes som beslutningsgrundlag ved visitation – og ikke som et indholdsmæssigt grundlag for fokus og tilrettelæggelse af det videre sprogstimulerende arbejde med eleven. I flere kommuner fortæller lærerne samstemmende, at de ikke har noget kendskab til aktiviteterne i §4a-tilbuddene.

### 5.2.2. Overordnet koordinering og udveksling

Evalueringen har spurgt kommunerne, om der findes kommunalt udarbejdede målsætninger eller handleplaner vedrørende samarbejde mellem sprogstimuleringsstilbud jf. §4a og indskoling.

**Tabel 5.2.1. Kommunalt udarbejdede målsætninger eller handleplaner vedr. samarbejde mellem sprogstimuleringsstilbud (jvf. Folkeskolelovens § 4a) og indskoling**

	Ja	Nej/Ikke besvaret	% Ja
Alle 176 besvarende kommuner	54	122	30,7
Besvarende kommuner med over 100 tosprogede elever	27	18	60,0

Kilde: Kommunespørgeskemaundersøgelsen

Blandt kommuner med over 100 tosprogede elever svarer ca. 60% bekræftende, mens ca. 30% blandt alle landets kommuner bekræfter, at der findes målsætninger for samspillet. Kommunale

målsætningers betingelser og muligheder for at påvirke praksis er berørt andetsteds i nærværende evaluering.

Evalueringen har spurgt skolerne:

- *om der foregår en forpligtende koordinering af fagligt indhold og pædagogiske metoder mellem §4a-tilbud og undervisningen i dansk som andetsprog.*  
Her er det ca. hver tiende skole, som svarer bekræftende.
- *om der foregår en faglig udveksling, fælleskurser, erfaringsudveksling o.lign. mellem medarbejderne i §4a-tilbud og underviserne i dansk som andetsprog*  
Her er det færre end hver tredje skole (28,9%), som bekræfter at dette foregår (tabel 5.2.2.)

**Tabel 5.2.2. Brobygningsaktiviteter i samspillet mellem §4a og skolen**

	Ja		Nej		Ikke besvaret	
	Antal	%	Antal	%	Antal	%
Formidling af det enkelte barns dansksproglige niveau fra børnehaver og § 4a-tilbud til skolen	70	57,9	44	36,4	7	5,8
Forpligtende koordinering af fagligt indhold og pædagogiske metoder, mellem § 4a-tilbud og undervisningen i dansk som andetsprog	13	10,7	94	77,7	14	11,6
Faglig udveksling, fælleskurser, erfaringsudveksling o. lign. mellem medarbejderne i § 4a-tilbud og undervisere i dansk som andetsprog	35	28,9	71	58,7	15	12,4

Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

Bem.: Tabellen viser antallet af skoler og antallet af skoler i % af de besvarende skoler i undersøgelsen.

Ud over dette giver undersøgelsen anledning til at fremhæve følgende:

- På 47 (38,8 %) af skolerne sker der hverken formidling, forpligtende koordinering eller faglig udveksling.
- På 2 af de 13 skoler (15,4 %), der har en forpligtende koordinering af fagligt indhold og pædagogiske metoder mellem § 4a tilbud og undervisningen i dansk som andetsprog, sker der ikke en formidling af de enkelte barns dansksproglige niveau fra § 4a tilbud til skolen.
- På 49 (52,1 %) af de adspurgte skoler sker der hverken en formidling af niveau eller en forpligtende koordinering

I flere kommuner sikrer vurderings- og henvisningsprocedurer, at fagpersoner fra områderne tilbagevendende mødes i forbindelse med den konkrete sagsbehandling. I flere mindre kommuner sikrer organiseringen, at det er de samme fagfolk, der indgår i arbejdet omkring §4a tilbud, sprogvurdering og henvisning samt indgår i arbejdet i indskolingen. Det giver mulighed for sammenhæng i indsatsen. En kommune har såkaldte 'sprogvejledere' blandt pædagogerne i institutionerne, som ud fra deres viden om og interesse for sprogudvikling har til opgave at være koordinator og samarbejdspartner for de personer, der indgår i sprogscreening i overgangen fra børnehave til skole. Desuden skal sprogvejlederen være bindeled i overgangen fra børnehave til skole.

Det altovervejende indtryk er dog stadig, at et mere systematisk samspil mellem de involverede praktikere, som arbejder med børnene, er en undtagelse.

### **5.2.3. §4a's betydning for tosprogede elever i folkeskolen**

Stort set alle interviewpersoner giver udtryk for, at §4a-indsatsen har haft en gavnlig effekt på de tosprogede elevers dansksproglige kompetence ved skolestart. Skolerne gør opmærksom på, at der stadig er tosprogede børn, som hurtigt møder problemer i børnehaveklasse eller 1. klasse, fordi de slet ikke eller kun i et kort forløb har modtaget de sprogstimulerende tilbud i §4a<sup>30</sup>.

Lige så entydigt beretter lærere og ledere imidlertid, at tosprogede børn, som de oplevede i børnehaveklasse og 1. klasse gav indtryk af at beherske dansk på niveau med etsprogede etnisk danske børn, kommer til kort dansksprogligt set i 3. klasse og længere op i skoleforløbet. Denne problemstilling behandles andetsteds i nærværende rapport.

Nærværende evaluering har mht. §4a-tilbuddet fokuseret på samspillet mellem §4a-tilbuddet og dansk som andetsprog i folkeskolen. Undervisningsministeriets evaluering af §4a-tilbuddet og den efterfølgende folketingsredegørelse fokuserede på selve §4a-indsatsen i landets kommuner.

Ved at sammenholde de to perspektiver kan følgende pointer ved §4'a betydning for tosprogede elever i folkeskolen opstilles:

- Evalueringen af §4a peger på, at 4 ud af 5 elever trods §4a-tilbud starter uden at tale dansk på lige fod med danske elever, hvorfor der fortsat er behov for undervisning i dansk som andetsprog i folkeskolen.
- Evalueringen af §4a og evalueringen af dansk som andetsprog i folkeskolen viser samstemmende, at skolerne oplever en positiv effekt af §4a i form af bedre danskkompetencer og generelt kendskab til de kommunale institutionstilbud til børn.
- Evalueringen af §4a påpeger imidlertid samtidig på, at det er usikkert om effekten varer ved – dvs. om de tosprogede elevers forbedrede dansksproglige kompetence i indskolingsårene udgør et bæredygtig grundlag for deres videre skolegang, herunder deres dansktilegnelse. Evalueringen af dansk som andetsprog i folkeskolen bekræfter denne tvivl.
- Nærværende evaluering kan herudover pege på, at skolerne hvert år oplever elever, som tidligt i skoleforløbet beherskede dansk, så de kunne deltage i undervisningen på lige fod med etsprogede elever, men som på mellemtrinet og i udskolingen kommer til kort og hvor det viser sig, at den dansksproglige kompetence ikke er videreudviklet tilstrækkeligt op gennem skoleforløbet.

## **5.3. Opsamling og vurdering af evalueringens fund vedr. samspillet mellem folkeskolelovens § 4a og dansk som andetsprog i folkeskolen.**

I nogle kommuner foretages ifølge interviewene en sprogscreening af samtlige tosprogede børn i relation til §4a-indsatsen og overgangen til skolen, hvilket giver et godt beslutningsgrundlag for

---

<sup>30</sup> Der skal gøres opmærksom på, at det først var i 1999, at etableringen af §4a blev lovpligtig for kommunerne, samt at udvidelsen af bestemmelsen til at omfatte tilbud til 3-årige børn først blev lovpligtig for kommunerne 1/1 2003.

visiteringen af børn til et relevant tilbud vedrørende dansk som andetsprog i folkeskolen. I andre kommuner forekommer sprogvurderingen at foregå mere sporadisk og løsrevet fra skolestarten.

Evalueringen har givet det generelle indtryk, at kommunerne prioriterer og skolerne værdsætter §4a-tilbuddene og deres effekt hos de tosprogede skolestartere; men også at der generelt ofres mindre opmærksomhed på systematisk at udvikle og udnytte samspillet mellem §4a-tilbuddene og undervisningen i dansk som andetsprog i skolerne.

Skolespørgeskemaundersøgelsen viser, at det konkrete samspil i form af formidling af viden om den enkelte elev og faglig/pædagogisk udveksling er begrænset. Der synes ifølge interviewene at være en øget bevidsthed om sprogstimulering og –udvikling som en særskilt udfordring, der kræver en særlig opmærksomhed og indsats; men erfaringerne kunne bringes meget mere i spil på tværs af de faglige og institutionelle opdelinger.

Det samlede billede er, at §4a-tilbuddene har gavnlig effekt, men at der er grund til at bevare fokus på de tosprogede elevers dansktilegnelse og løbende vurdere deres behov for en særligt tilrettelagt undervisning jfr. interview med lærere og ledere, der samstemmende siger, at der er brug for en fortsat indsats i dansk som andetsprog op gennem skoleforløbet.

## Kapitel 6 God praksis

I dette kapitel præsenteres eksempler på ”god pædagogisk praksis”, der giver gode resultater i betydningen undervisning, der i sin helhed arbejder hen i mod Klare Mål for faget dansk som andetsprog.

De gode eksempler beskrives i reportageform – dels for at indfange forhold i og omkring undervisningen, som har betydning for den konkrete pædagogiske praksis; dels for at give læseren konkrete billeder af den pågældende praksissituation. Hver reportage afsluttes med en punktvis beskrivelse af de faktorer, der har betydning for undervisningen.

### 6.1 Kriterier for valg af gode praksiseksempler.

De gode praksiseksempler er udvalgt på baggrund af en tværlæsning af interviewene med lærere og skoleledere på 16 skoler i 8 kommuner. Evaluator valgte at vende tilbage for at observere undervisning eller gennemføre dybdegående interview med fokus på den pædagogiske praksis på de skoler, hvor lærere og /eller skoleledelse udtrykte:

1. Forventninger om og erfaringer med at skolen kan gøre en forskel i forhold til de tosprogede elevers udbytte af undervisningen og skoleresultater.
2. Kendskab til og brug af gældende regelsæt og vejledninger vedr. undervisning i dansk som andetsprog, (Klare Mål og Organisatorisk vejledning)
3. Opmærksomhed på betydningen af, at forskellige faktorer, såsom ressourcer, organisering, lærerkvalifikationer- og samarbejde samt ledelse, har indflydelse på kvaliteten af undervisningen i dansk som andetsprog.

Observationer og interview blev efter besøgene på skolerne omskrevet til 5 mindre reportager.

### 6.2 Eksempler på god praksis

#### 6.2.1. God praksis nr. 1: Dansk som andetsprog i fleksibel tilrettelagt undervisning.

Vi er på første årgang på en skole, hvor undervisningen tilrettelægges fleksibelt inden for årgangen. Der er 41 elever og 13 af eleverne er tosprogede. De tosprogede elever har henholdsvis somalisk, arabisk og kurdisk som modersmål. Årgangen har 3 sammenhængende lokaler. I de to lokaler i enderne står skoleborde i gruppeopstilling. Det midterste lokale har stort frit gulvareal og arbejdskroge i hjørnerne. Klassen er rigt udsmykket med billeder og ordkort fra tidligere og nuværende tema og der hænger kort over de lande, eleverne stammer fra.

Klokken er 10 og eleverne samles efter en pause. I denne periode er de delt i en drengegruppe og en pigegruppe. Drengene samles i det ene endelokale pigerne i det andet. Der arbejdes med temaet ”Noas Ark” og startes med læsetræning. Eleverne er opdelt i makkerpar og læser en lille tekst om dyr på Noas Ark højt for hinanden. Lærerne går rundt til makkerparrene, lytter og snakker lidt om

teksten. Eleverne har forskellige behov. Lærerne spørger nogle af de tosprogede elever om ordenes betydning, og hvad det modsatte af ordene er. Andre tosprogede elever har de en kort samtale med om teksten. Efter 15 min. samles alle eleverne i det midterste lokale i en stor rundkreds. Eleverne skal arbejde i forskellige ”værksteder” med vendespil, domino, lydbånd med spørgsmålsark osv. som på forskellig vis træner ord, begreber indenfor temaet og læsning. Der er 3 sværhedsgrader i hvert værksted. I dag introduceres sværhedsgrad 2 i dominospillet ”billede til ord”. Eleverne finder deres makker og markerer på en stor tavle hvilket værksted, de går i gang med. De spredes i de 3 lokaler. Underviseren med ansvar for dansk som andetsprog spiller først vendespil med en pige, som endnu har svært ved dyrenes navne. Dyrenes navne gentages hele tiden, når brikkerne vendes, og der tales om, hvad det hedder på somalisk. Efterfølgende spiller pigen spillet med 2 andre makkerpar, og læreren går til andre elever, stiller spørgsmål og iagttager deres arbejde med forskellige aktiviteter. Læreren fortæller, at hun andre dage sætter sig med grupper af tosprogede elever med samme modersmål og arbejder med forskellige elementer af dansk som andetsprog. Dette planlægges altid i sammenhæng med det, der i øvrigt foregår på årgangen.

I lektionerne lige før har årgangen haft matematik – i denne periode også delt i drenge- og pigegruppe. Her har to tosprogede lærere deltaget sammen med matematiklæreren. De tosprogede lærere underviser også i matematik.

Lærerne samarbejder om planlægningen og kan tilrettelægge undervisningen så elevernes modersmålskompetence støttes. Lærerne på årgangen arbejder i et selvstyrende team med fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen. Det betyder, at eleverne ikke har et fast skema, men at skemaet laves ud fra det indhold, der skal arbejdes med i en given periode. Med i teamet er en lærer, som har ansvaret for dansk som andetsprog. Hun er samtidig tilknyttet skolens sprogcenter og har den grundlæggende efteruddannelse i undervisning af tosprogede elever. Derudover er der to tosprogede lærere - en med somalisk som modersmål, og en med arabisk som modersmål, som også taler kurdisk. Som en del af teamets samtaler med skolelederen diskuteres årsplaner og efteruddannelsesbehov vedr. dansk som andetsprog.

Lærerne fortæller, at denne organisationsform har åbnet helt nye og kvalitativt bedre muligheder for at tilrettelægge undervisningen i dansk som andetsprog, både den særligt tilrettelagte og dansk som andetsprog, når det er en dimension i den øvrige undervisning. De øvrige lærere giver udtryk, for at dansk som andetsproglæreren er et uundværligt teammedlem. Den viden, hun har opnået gennem sin efteruddannelse, bruges på den ene side af hende selv, når hun tilrettelægger egentlig undervisning i dansk som andetsprog, på den anden side sørger hun for, at de andre lærere hele tiden tænker dansk som andetsprog med i deres undervisning. Kollegerne udtrykker stor respekt for hendes dansk som andetsprogsfaglighed.

#### Analyse af god praksis nr.1

Casen er eksemplarisk fordi den fleksible organisering muliggør, at dansk som andetsprog indgår som en integreret del af al undervisning. Den fleksible organisering giver bl.a. mulighed for at:

- Gennemføre niveaudelt undervisning i dansk som andetsprog.
- Dansk som andetsprog medtænkes som fag på linie med de øvrige fag.
- Dansk som andetsprog er en dimension der indgår i alle temaer.
- Elever med brug for supplerende undervisning i dansk som andetsprog kan få undervisning uden at blive tage ud af klassen og uden at gå glip af anden fagundervisning.

- Dansk som andetsproglæreren indgår som en fast del af teamet, hvilket giver mulighed for fælles planlægning og for at viden om andetsprogstilegnelse kan indgå i teamets samlede undervisning og dermed et perspektiv, alle lærerne i teamet skærper opmærksomheden omkring.
- Danne sproggrupper, hvor eleverne kan anvende modersmålet i tilegnelsen af andetsproget.
- Tosproglærernes kompetence bl.a i udviklingen af dansk kan udnyttes på tværs af fag og temaer.
- Lederen ved at insistere på, at teamets årsplan for dansk som andetsprog bliver diskuteret på et teammøde med ham, kan sende signaler om at faget har betydning og prioritet.

### 6.2.2. God praksis nr. 2: Supplerende undervisning i sprogcenter

Skolen er opdelt i tre afdelinger i åbent plan – en for indskoling, mellemtrin og de ældste elever. Der er mange tosprogede elever på skolen. Vi besøger afdelingen for 1. – 3. klasse. Til hver afdeling hører en sprogcenterfilial og en tilknyttet dansk som andetsproglærer med 10 ugentlige timer. I indskolingsafdelingen ligger sprogcentret i midten af det åbne plans fællesareal afskærmet af tre høje opslagstavler. Ved et bord i midten kan eleverne sidde og arbejde alene, i pararbejde eller i en gruppe sammen med læreren, ligesom det er muligt at anvende andre borde, der er opstillet i fællesarealet.

Dansk som andetsproglæreren er klasselærer i en 2. klasse, sprogcenterlærer i indskolingsafdelingen og derudover funktionslærer for sprogcentrene på hele skolen. *”Jeg har hele andenklassegruppen som tosproglærer, og det er dejligt. Det giver et godt kendskab til det enkelte barn og mulighed for tæt samarbejde med de øvrige lærere omkring den enkelte elevs sprogudvikling og undervisningsbehov. Hvis en klasselærer f.eks. registrerer, at en elev har vanskeligheder med at læse eller forstå en tekst, kan jeg tage eleven ud og give noget forforståelse til et kommende emne, eller jeg kommer med ind i klassen. Vi kan sammen afgøre, hvordan vi bruger mine ressourcer bedst.”*

Op til et emne kommer alle klassens tosprogede elever ud i sprogcenterkrogen, hvor de ca. en time om dagen i ugen op til et tema gennemgår noget af det materiale, der skal anvendes i emneugen. *”Vi havde et tema om den region, vi bor i. Det er jo altid godt – for der kan de tosprogede elever komme ind med deres kompetencer om nære genkendelige emner: Hvor bor vi, hvad hedder vi, hvordan er vores familier sat sammen, hvor er bedstefar og bedstemor – bor de her eller i et helt andet land – så kan vi også binde tråde til noget geografisk i den store verden i forhold til vores lille region.”*

Emnet gav også anledning til en heldagstur til et landbrugsmuseum, der viste børnene, at hvor der nu er by, var der for 100 år siden landbrug. *”Der var heste, man kunne røre ved, gulerødder, der kan hives op af jorden, masser af arbejdsredskaber og andre genstande, der giver anledning til samtale, vendinger, anledning til spørgsmål og til at få danske ord på kendte begreber eller til i fællesskab at gætte, hvad de forskellige ting hedder på dansk”. Og de ord og begreber, eleverne ikke selv kender på deres modersmål, er der så anledning til, at de kan spørge forældrene om. Det giver også hjemmet indsigt i, hvad eleven lærer i skolen.*

Da emnet fortsatte i klassen, havde de tosprogede elever allerede læst og samtalt om det hæfte og de billeder, klasselæreren og sprogcenterlæreren havde produceret til formålet. De ord og begreber, de syntes var vanskelige, havde der været tid til at tale om.

Hver elev skulle udarbejde en mappe med kort, tekster og tegninger. De elevproducerede tekster anvendes i den videre undervisning.

I den fælles emneuge i klassen havde nogle tosprogede elever gavn af at kunne benytte sprogcentret ved udarbejdelse af opgaver og det elevproducerede materiale. Deres deltagelse og fremlæggelse blev derfor på lige fod med klassens øvrige elever. *”Det giver selvtillid, når du kan lave en fremlæggelse, hvor du ikke behøver lede efter ordene, men kan udtrykke det, du ved, så de andre kan forstå dig.”*, siger sprogcenterlæreren. *”Det gør noget ved selvopfattelsen, og det er egentlig det allervigtigste,”* understreger hun. *”Hvis ikke man har glæden, dur det ikke.”*

Det, der ifølge dansk som andetsproglæreren, er så godt ved, at sprogcentret er placeret i fællesarealet hos de årgange, hvor sprogcenterlæreren i øvrigt underviser, er at *”De tosprogede elever ikke føler, at de kommer herud til mig, fordi de er noget specielt. De ser sprogcentret som en del af den øvrige undervisning – sprogcentret er f.eks. en del af det at lave emne.”*

Udgangspunktet for undervisningen i sprogcentret er klassens årsplan, der er udarbejdet i årgangsteamet, hvor dansk som andetsproglæreren bl.a. ser det som sin opgave at sikre emner, der fremmer de tosprogede elevers andetsprogsudvikling. Undervejs kommunikerer sprogcenterlæreren med klasselæreren om, hvordan han/hun kan følge op på det, der er fokus på i sprogudviklingen i sprogcentret. *”Vores struktur betyder, at det er enkelt at kommunikere med de øvrige lærere om hvilken opmærksomhed de f.eks. bør give den enkelte elev i forbindelse med den næste diktat eller den næste historie, der skal skrive, for at følge op på den indsats, der gøres i sprogcenterkrogen.”*

Alle sprogcenterlærerne i en afdeling mødes en gang om måneden og gennemgår materialer og erfaringer med anvendelse af materialer. *”Det har afgjort haft betydning for, at alle lærere begynder at fokusere på betydningen af dansk som andetsprog, fordi vi i sprogcentret hele tiden er tæt på”*, fortæller skolens funktionslærer. Hun henter selv inspiration i det kommunale netværk, der er etableret for funktionslærere, hvor der både tales om indhold i og organisering af undervisningen.

*”Skal jeg ikke snart hen til dig”* spørger en dreng fra 2. klasse, der genert nærmer sig læreren: *Hvad skal vi så lave?”*, spørger hun, og han svarer prompte: *”Diktat!”* Det lover hun. Og læreren konstaterer med et smil, at diktat og retstavning faktisk har stor fascination.

### Analyse af god praksis nr. 2

Casen er eksemplarisk hvad angår *undervisning, hvor de grundlæggende kundskabs- og færdighedsområder udvikles som en helhed* gennem et tæt samarbejde omkring den enkelte elevs fagfaglige- og andetsproglige udvikling. Det muliggøres bl.a. fordi:

- Dansk som andetsprog indgår i planlægningen af afdelingens årsplan og udvikles derfor som en helhed mellem den supplerende undervisning og de øvrige fag og emner.
- Elevernes selvtillid styrkes via opmærksomheden i dansk som andetsprog, hvor det er lykkedes at få dem til at føle sig udvalgt til sproghjørnet i stedet for udskilt. Med ordene fra formålet stk. 2 bidrager undervisningen til elevernes aktive og ligeværdige deltagelse i skolen.
- Eleverne opnår bevidsthed om udvikling af egen tosprogethed bl.a. ved at skabe samspil med forældrene om andetsprogsudviklingen og gennem synliggørelse af elevernes

modersmål på tavler og selvfremstillede materialer, hvilket også fremmer elevernes ligeværdige deltagelse.

- Funktionslæreren er uddannet og kan gå foran i erfaringsudveksling og udviklingen af undervisningsmaterialer- og forløb mellem skolens lærere.
- Funktionslæreren fortsat kan finde faglig inspiration og støtte til at udvikle området qua et fagligt kommunalt netværk for funktionslærere.

### **6.2.3. God praksis nr. 3: Projekt, der yder støtteundervisning individuelt og i grupper.**

En kommune har etableret en støtteforanstaltning, der yder både social og faglig støtte til piger med etnisk minoritetsbaggrund (2.-9.kl.) på tværs af alle kommuneskolerne. Selvom projektet har målrettet sin indsats overfor denne specifikke elevgruppe, er en af grundpillerne i projektet at tage udgangspunkt i den enkelte elev, i dennes problemer såvel som ressourcer. Medarbejderne i støtteordningen understreger således vigtigheden af ikke at kategorisere alle piger med etnisk minoritetsbaggrund under samme paraply. Fælles for pigerne er dog, at de ofte har svært ved at følge med i undervisningen i klassen, da der ikke altid findes tid eller rum for deres behov. Det pigerne selv oplever som ”huller” i dansksproget får ofte konsekvenser for deres selvforståelse. De definerer sig selv som tosprogede i negativ betydning, idet de fortæller at de har problemer med dansk på grund af at de har et andet modersmål.

*”Fingrene er tunge når de første gang sætter sig til computeren her i projektet”* fortæller en af medarbejderne. Pigerne selv tillid i forhold til fagene i skolen er ofte meget lav, når de starter i projektet. Men faktisk er pigerne gode til selv at fortælle, hvad der gør det vanskeligt for dem at lære i skolen: *”Jeg kommer til at tænke så meget på, hvad de andre tænker, så jeg ikke kan sige noget”* fortalte en pige f.eks. til en af medarbejderne. En stresset og presset oplevelse som går igen hos de fleste af pigerne. Men i løbet af 5-6 ugers tilknytning til projektet får de stille piger pludselig mod på at række fingeren op, de får lyst til at skrive og får en oplevelse af, hvad de er gode til.

*”Vores udgangspunkt er, at alle elever kan lære”* fortæller én af medarbejderne. *”Vi anerkender og forsøger at tage udgangspunkt i det, eleven aktuelt er i gang med i klassen.* Pigerne modersmål anerkendes og inddrages flittigt. Dette giver selv tillid, idet det bliver muligt for eleverne at udtrykke faglig viden, forståelse og begreber på andre sprog end dansk.

*”Vores pædagogiske metode går ud på, at vi gennem en anerkendelse af pigernes tosprogede, flerkulturelle identitet øger deres erkendelse af, hvad de selv kan – en bevidsthed der styrker deres indlæring på alle fronter – også deres indlæring af dansk”*, forklarer en anden projektmedarbejder. Opskriften er enkel: Medarbejderne viser med deres kropssprog, det de siger, - og i tilgangen til undervisningen, at de anerkender og tror på at pigerne kan noget.

Det er dog vigtigt at pointere, at projektets medarbejdere ikke alle er tosprogede, hvilket betyder at dansk altid er det gennemgående sprog for undervisningen. At elevernes modersmål bliver ligestillet med dansk øger imidlertid deres sproglige kreativitet og fantasi. Modersmålskompetencen kan sagtens udnyttes, selvom underviseren ikke kender sproget, pointerer en medarbejder: *”I sidste uge havde vi engelsk og havde 6 forskellige sprog i sving, mens vi lærte om årstiderne. Eleverne blev ikke forvirrede, men begyndte at spørge ind til, hvad de forskellige årstider hedder på de forskellige sprog – f.eks. kinesisk, kroatisk, kurdisk, tyrkisk og dansk. Det var modersmålskompetencerne der kom i spil. Og der har de jo forældrene som en ressource, hvis der er ord eller emner, vi skal have uddybet.”*

I projektet sættes der i første omgang fokus på indhold – lysten til at udtrykke sig – og ikke på stavefejl. Det giver skrivelyst, som er vejen til at lære at skrive godt dansk. Der sættes mere fokus på, hvad eleverne lærer end på produktet. Ifølge en projektansat er megen undervisning i skolen tilsyneladende så produktorienteret, at det går hen over hovedet på eleverne. De lærer faktisk at læse en tekst uden nødvendigvis at kunne forstå den - og så mister de hele det faglige indhold. I projektet sættes andre mål; her er det ikke det endelige produkt, der kommer i første række. Medarbejderne mener derimod, at det er af største vigtighed at gennemskue, hvorvidt eleverne har den faglige, kulturelle og historiske viden, der forudsættes for at få det optimale ud af det faglige materiale og den videre undervisning i klassen. Der tages f.eks. udgangspunkt i de lektier, de har for, eller undervisningen handler om at gennemgå kommende tekster til den fælles undervisning, så eleven har udtalt, stavet og forstået meningen med de begreber, ord og vendinger, der er nye for eleven på dansk. I læsning starter eleven f.eks. med at læse teksten op. Der stoppes op mange gange og diskuteres undervejs (– på modersmålet og på dansk.) I de tilfælde hvor den pågældende elev har brug for det støttes teksterne af billeder eller andre illustrationer, der inspirerer til at samtale.

I den daglige praksis tages eleverne enten ud af klassen og undervises alene eller i mindre grupper med en af medarbejderne i projektet, eller støttes udenfor den almindelige undervisning. Endvidere har projektet taget initiativ til længerevarende forløb på tværs af skolerne udenfor skoletiden. Det har f.eks. bestået i dramaundervisning, der indebar stemme- og udtaletræning –, kompetencer som er en forudsætning for succesfuld dansksproglig præstation på en teaterscene, men frem for alt på det danske uddannelses- og arbejdsmarked. Et andet tilbagevendende tema er ”den levende ordbog”, hvor pigerne opfordres til at spørge om f.eks. ord i TV-avisen eller andre fjernsynsprogrammer, de ikke forstod.

For at den faglige og sociale støtte skal have nogen længerevarende effekt er det essentielt for projektets medarbejdere at indgå i tæt samarbejde med de pågældende elevs lærere. Pigenes sociale og faglige udvikling præsenteres løbende for lærerne med henblik på at kunne videreføre denne og ændre deres position i klassens almindelige undervisning. Samarbejdet medvirker samtidig til, at elevernes lærere får mulighed for at lære nye sider at pigerne at kende, hvilket i sidste ende også påvirker elevernes fortsatte samlede udvikling i skolen. *”Det er vigtigt, at vi bidrager til lærerens engagement omkring eleven. At han eller hun fremover stiller krav og er opmærksom på alt det eleven kan, i stedet for det, hun ikke kan”* fortæller en medarbejder i projektet og håber, at tilbagemeldingerne fra projektet, får de faste lærere til at tilegne sig det positive syn, projektet har på pigernes ressourcer.

Det gode forældresamarbejde, der opnås i projektet, har de faste lærere ude på skolerne som regel respekt for. Det er en ud af flere dimensioner i den anerkendelse, projektet viser pigernes familier og erfaringer. *”Hvis vi viser respekt for pigernes forældre, skaber det en enorm tillid og tryghed ved lærerne, som åbner helt nye muligheder for pigernes udfoldelse og skolegang,”* fortæller én af medarbejderne.

I år har mere end 50 piger deltaget i projektet

### Analyse af god praksis nr. 3.

Casen er eksemplarisk hvad angår undervisning, der fremmer elevernes personlige og sproglige udvikling, hvorved den bidrager til, at eleven udvikler forudsætninger for en aktiv og ligeværdig

*deltagelse i skolen*, som det fremgår af stk. 2 i formålet med dansk som andetsprog. De gode resultater opnås, fordi undervisningen:

- Tager udgangspunkt i elevens andetsprogstilegnelse – dvs. tager afsæt i det, eleven kan, i stedet for at tage afsæt i det, eleven ikke kan i sammenligning med elever, der har dansk som modersmål.
- Anerkender og bruger elevernes modersmål, hvilket gør det muligt for eleven at sætte den viden, hun har på modersmålet, i spil.
- I første omgang fokuserer på indhold – dvs. lysten til at udtrykke sig mundtligt og skriftligt – og ikke på den sproglige korrekthed.
- Giver eleven mulighed for at lære, at processen og ikke kun resultatet har værdi – dvs. eleven får viden om egen læring.
- Bygger på tilstedeværelsen af de mange sprog og kulturelle baggrunde i projektet, så de udgør en ressource i den faglige undervisning.
- Viser respekt for forældrene bl.a. gennem intens dialog om metoder og mål, hvilket skaber tillid.
- Gennemføres i et team af lærere og pædagoger med en stor viden om betydning af tosprogethed og flerkulturalitet.

#### **6.2.4. God praksis nr. 4: Modtagelsesbørnehaveklasse.**

Klassen består af børn, der er screenet til ikke at kunne tilstrækkelig dansk til at følge arbejdet i en almindelig børnehaveklasse. I kommunen sprogscreens alle børn på 5 ½ år. Sprogscreeninger foretages af erfarne talepædagoger og foregår som en dialog med barnet ved hjælp af billeder, hånddukke, billedbog mv. De sproglige områder, der undersøges, er almen orientering, udtale og lydæssig opmærksomhed spontansprog, ordforråd, rimgenkendelse, forståelse af hv-spørgsmål, bogstavgenkendelse og forståelse af oplæst historie. For at få en helhedsvurdering af barnets funktion suppleres sprogscreeningen af et spørgeskema, som udfyldes af forældre og børnehavepædagog. På denne baggrund findes de børn, der har behov for at starte skolegangen i en modtagelsesbørnehaveklasse. Modtagelsesbørnehaveklassen er et 2 årigt tilbud, idet klassen kan omfatte elever, der indskrives i børnehaveklasse og elever, der fortsat har behov for modtagelsesbørnehaveklasse, når de starter i 1. klasse.

Eleverne har fra starten en plads i en af de almindelige børnehaveklasser. Selv om det er lidt hårdt for børnene, at de allerede fra starten skal have et forhold til både den ”store” og den ”lille” klasse, har skolen erfaret, at det kan betale sig, at gøre en indsats fra starten. Eleverne går på besøg hos hinanden i de forskellige klasser og leger på tværs. De udsluses helt til den almindelige børnehaveklasse, når de hver især er parat til det. Nogle er hurtigt med i en del af aktiviteterne i deres kommende klasse. Andre, der har særlige vanskeligheder, som skal afdækkes, bliver ikke fuldt udsluset inden skoleårets udgang.

Der er formuleret kommunal målsætning og vejledning for modtagelses-børnehaveklasserne. Hovedformålet med modtagelsesbørnehaveklasserne er, at eleverne dygtiggøres i dansk som andetsprog således, at de kan udsluses til normalklasse hurtigst muligt. Der er en børnehaveklasseleder og en tosproget lærer tilknyttet klassen.

Indholdsmæssigt arbejdes der med det samme i børnehaveklasserne og i modtagelsesbørnehaveklassen, men i modtagelsesbørnehaveklassen med særligt fokus på dansk som

andetsprog. Det stiller høje krav til de ansatte i forhold til forberedelse og samarbejde med de øvrige børnehaveklasser. Pædagogerne samarbejder i årgangsteam. I teamsamarbejdet laves den fælles forberedelse, som er påkrævet med denne arbejdsform. Der udarbejdes en fælles årsplan med fælles mål og herefter udarbejder den enkelte pædagog selv undervisningsmaterialer, så det passer til mål og undervisningsform. Der arbejdes emneorienteret med samme materialer og nogen lunde samme indhold i de forskellige klasser hver dag. På den måde kan børnene gå ud og ind af de to klasser på forskellige tidspunkter efter behov uden at blive hægtet af undervisningen. Eleverne oplever ifølge pædagogen ikke, at der er forskel mellem klasserne, men i modtagelsesbørnehaveklassen arbejdes der med forforståelse for det, der arbejdes med. Eksempelvis gik klassen i et emne til biologilokalet og studerede og rørte ved skelettet, og eleverne fik spurgt om alt det, der undrede dem, forud for klassernes arbejde med dette emne. Når et nyt emne starter, er der konkret materiale til igangsætning og illustration af, hvad der skal arbejdes med. I modtagelsesbørnehaveklassen suppleres al mundtlig instruktion med billeder, tegninger og fagter.

Der er et tæt samarbejde med forældrene til eleverne i klassen. Der er løbende samtaler og skriftlig information til hjemmene om arbejdet i klassen. Forældrene bliver informeret om, hvad der pt. arbejdes med i klassen, og hvordan man kan understøtte dette i hjemmet. Eksempelvis har eleverne egne foto og billeder med hjem i deres mapper til illustration af nogle af de ord og begreber, der arbejdes med i klassen. Hjemme tales der om ordenes tilsvarende navne på elevernes modersmål. Den tætte kontakt har gjort, at forældrene giver udtryk for meget stor tillid til børnehaveklasseleder og lærer i klassen.

Ved udslusning fra modtagelsesbørnehaveklassen har lederen lavet en rapport på hvert barn med beskrivelser af børnene, hvad der er arbejdet med i forløbet samt dokumentation på barnets arbejde i modtagelsesbørnehaveklassen. Det bliver leveret videre til kommende lærer sammen med en mundtlig overlevering og mulighed for efterfølgende kontakt og samarbejde.

Børnehaveklasselederen i modtagelsesbørnehaveklassen har den grundlæggende efteruddannelse i undervisning af tosprogede elever og peger på, at det har haft stor betydning for hendes måde at arbejde på. Hun fortæller, at der tidligere sad en gruppe i børnehaveklasserne, der havde svært ved at følge med. Det, at der nu bliver arbejdet med de tosprogede børns dansktilegnelse i børnehaverne, kan mærkes på skolebegynderne, og efterhånden som pædagogerne opkvalificeres yderligere til at støtte andetsprogsudviklingen, vil børn med behov for basisundervisning ved børnehavestart mindskes.

#### Analyse af god praksis nr. 4

Casen er eksemplarisk i forhold til den fælles kommunale målsætning og indsats, der sikrer alle børn en *sprogvurdering*. En praksis, der giver grundlag for en undervisning i dansk som andetsprog, der stiler efter, at tosprogede elever, der starter i skole, så hurtigt som muligt tilegner sig så meget dansk, at de kan indgå i skolens almindelige børnehaveklasser som de øvrige elever. Dette mål fremmes blandt andet fordi:

- Organiseringen giver modtagelsesklassebørnene tilknytning til de almindelige klasser fra starten.
- Der skabes sammenhæng i undervisningen for de tosprogede børn, der er tilknyttet både modtagelsesklasse og den almindelige børnehaveklasse gennem fælles forberedelse af undervisningen i årgangsteam.

- Forældrene informeres grundigt og inddrages, så de kan understøtte børnenes andetsprogsudvikling
- Børnenes sprogudvikling følges og dokumenteres og afrapporteres til den lærer, der skal modtage barnet i den almindelige børnehaveklasse.
- Lederen af modtagelsesbørnehaveklassen er efteruddannet på området og har i mange år arbejdet på at skærpe kollegaers opmærksomhed og faglige engagement i børnenes andetsprogstilegnelse, som ofte viser sig at være en forudsætning for det videre samarbejde, når børnene forlader modtagelsesklasserne.

### **6.2.5. God praksis nr. 5: Undervisning samlet på et hold placeret på en af kommunens skoler jf. bekendtgørelsens § 7**

Modtagecentret holder til i en ældre nedslidt bygning og udgør kommunens eneste modtagelsehold og skolens sprogcenter, hvor der tilbydes basisundervisning og supplerende undervisning i dansk som andetsprog for alle klassetrin. Derfor er vilkårene for tiden at undervisningen retter sig mod en gruppe elever med meget forskellig skolebaggrund og meget forskellige danskkundskaber. Lokalet er indrettet så det tilgodeser, at eleverne på samme tid kan være i gang med hvert sit individuelle forløb. Der er placeret et fælles arbejdsbord i midten af rummet, individuelle arbejdsrum langs væggene og en række pc-arbejdspladser, som eleverne går til og fra. Desuden er der en sofa, som indbyder til frilæsningsaktiviteter eller samtale. Væggene bærer præg af, hvad der aktuelt arbejdes med, og mange af børnenes produkter er udstillet. Lige nu er der ophængt plancher med mange forskellige slags blade – det seneste fælles tema var ”skoven”. Et verdenskort og en kalender med somaliske børnerim, aktuelle avisudklip fra integrationsdebatten, ordkort og billeder fra alverdens lande skaber ramme om en undervisning af elever med mange forskellige sprog og historier.

Eleverne ankommer forskudt i løbet af året. Baida,<sup>31</sup> har været i Danmark i tre uger. Hun forstår og taler ikke dansk og skulle ifølge lærerens planlægning i dag introduceres til substantiver. Men Baida hiver sit hjemmearbejde frem og stiller spørgsmål omkring verber. Læreren finder derfor en opgave frem, hvor Baida på computer skal skrive sætninger med modalverber. Lærerne i modtagecentret tilstræber en praksis, hvor de tager udgangspunkt i det, eleven her og nu udtrykker ønske om eller interesse for at lære. Ikke på bekostning af lærerens ansvar for at det relevante pensum nås, men med udgangspunkt i den måde, den enkelte elev lærer på.

Mens Baida skriver sin opgave tager to store elever deres bøger, opgaveark og båndoptager og går ind i et grupperum for at samarbejde omkring en ny tekst. De diskuterer lidt sammen på somali, inden de aftaler med læreren, at de først vil læse, lytte og tale om teksten og dagen efter tale om opgavebesvarelserne med hende. Det giver læreren tid til at øve staveord med Ikram. Staveordene er taget fra en tekst, som Ikram har haft for hjemme, og som han selv har været med til at udvælge. Baida er gået i stå ved computeren, et ord skal forklares og ordbøger plus samtale på engelsk, som Baida delvist behersker, tages i brug. I klasselokalet er der brug for alle elevernes sprog - både modersmål og fremmedsprog i tilegnelsen af dansk som deres andetsprog.

Efter et par lektioner kommer en mindre elev ind. Han har deltaget i hjemkundskab i sin hjemklasse de første 2 lektioner. Begejstret fortæller han, at han har lavet spaghetti med tomat. ”Var der mere i sovsen end tomat”, spørger læreren, og med en ganske kort betænkningstid, svarer drengen med klar overbevisende røst: ”Oksekød og løg – det smagte godt!” De taler lidt videre om, hvordan

---

<sup>31</sup> Elevernes navne er ændret.

kødsovsen blev til, og drengen tager så sine materialer frem, for han ved tilsyneladende, hvad han skal arbejde videre med.

Læreren bliver nu hentet af de to elever, der har arbejdet med lytning og samtale. De er stødt på et begreb, de ikke kender: sort arbejde – det kræver ekstra forklaringer fra læreren.

Tilbage i klassen gør Baida, der sidder ved computeren, opmærksom på, at hun er færdig med sin opgave – hun printer den ud og gennemgår den med læreren. Fejlene kan Baida rette med det samme og sætte resultatet ind i sin portefoliomappe.

For udefrakommende kan dagens lektioner måske fremstå som lettere kaotiske, men der er faktisk klare mål bag lærerens prioriteringer og valg, fremgår det af den efterfølgende samtale. Dels opererer lærerne med en overordnet målsætning for dansk som andetsprog for alle elever, som omsættes til individuelle målsætningsskemaer med udgangspunkt i faghæftet ”Klare mål – dansk som andetsprog”. Både fælles og individuelle målsætninger revideres løbende i forhold til elevernes progression.

Lærerne fører derudover en fælles logbog, der sikrer kontinuitet i undervisningen, selvom de skiftes til at være i klassen. Ved denne dags ’lærerskift’ minder lærerne hinanden om, at eleverne også skal opmuntres til at skrive i deres egne logbøger – det har der ikke været tid nok til på det seneste. Men til gengæld har eleverne de flotte portefoliomapper, hvor de indsætter deres egen kopi af de opgaver, de har lavet – en synlig dokumentation af alt det, de har lært.

### Analyse af god praksis nr. 5

Casen er eksemplarisk hvad angår *undervisning med udgangspunkt i den enkelte elev*, opnået gennem:

- Udpræget undervisningsdifferentiering, hvor det på trods af stor aldersspredning og meget forskellige skoleerfaringer lykkes læreren at tage udgangspunkt i hver enkelt elev.
- Undervisning, der berører en stor del af de centrale kundskabs- og færdighedsområder for det klassetrin, den enkelte elev hører til, med inspiration fra Klare Mål.
- Planlægning og tilrettelæggelse, der skaber sammenhængende forløb for eleverne.
- Vurdering med og af elevernes faglige og sproglige udvikling bl.a. på baggrund af samling af elevarbejder i portefolio-mappe.
- Tæt samarbejde omkring planlægning og dokumentation af undervisningen mellem 2 lærere fast tilknyttet holdet.
- Begge lærere har gennemgået den grundlæggende efteruddannelse i dansk som andetsprog.

## **6.3 Opsamling.**

De 5 eksempler på god praksis illustrerer pædagogiske metoder, der arbejder hen imod Klare Mål. Derudover illustrerer de 5 eksempler, hvordan den gode praksis ud over den pædagogiske metode, er tæt forbundet med de faktorer, som har vist sig at have afgørende indflydelse på undervisning i dansk som andetsprog i sin helhed. De pædagogiske metoder kan ikke vurderes isoleret men er, når vi taler om god praksis, forbundet med:

- skoleledelsens prioritering af området,

- lærernes kvalifikationer i forhold til faget samt deres forventninger til tosprogede elever,
- organiseringen af undervisningen og herunder lærernes mulighed for at planlægge en sammenhængende undervisning,
- praksis omkring skolens skøn af hvilke tosprogede elever, der skal have adgang til undervisning i dansk som andetsprog og om
- ressourcer, som er tildelt skolerne f.eks. i forhold til andelen af tosprogede elever, anvendes til udvikling af praksis i dansk som andetsprog og derved kvalificerer de tosprogede elevers dansktilegnelse.
- holdninger til tosprogede elever, som har betydning for relationen mellem lærer og elev i undervisningssituationen.

Nogle af de skoler, som i første interviewrunde havde afspejlet elementer af god undervisning, viste sig ved opfølgende besøg ikke i den pædagogiske praksis at kunne leve op til formuleringerne i interviewene. Der er med andre ord gennemført flere opsøgende interview med henblik på at afdække god praksis end de 5 eksempler, evalueringen kan præsentere. Dermed skal det understreges, at de 5 eksempler ikke er udtryk for generelle tendenser i skolelandskabet, når der sættes fokus på dansk som andetsprog men snarere undtagelser, der forhåbentligt kan inspirere andre skoler og kommuner til at tænke dansk som andetsprog ind i skoleudviklingen.

## Appendix A: Analyse af karakterer

Af professor Peter Allerup, Danmarks Pædagogiske Universitet, maj 2004

Formålet med nærværende analyser er at undersøge forskellen mellem karaktergennemsnittet for elever med dansk oprindelse og elever med andet oprindelsesland end dansk. Følgende påstand undersøges:

- Elever med andet oprindelsesland end dansk får generelt lavere karakterer end danske elever - også efter, at der er taget højde for forældrenes uddannelsesbaggrund.

Analyserne er baseret på 9. klasses karakterdata i fire fag i form af gennemsnitskarakterer nedbrudt til gennemsnit inden for hver skole inden for fire kombinationsmuligheder af elevens oprindelsesland (etnicitet: 1=dansk, 2= indvandrere) og forældrenes uddannelsesmæssige baggrund (f\_udd: 1=høj, 2= lav) . De tre fag er skriftligt dansk, mundtligt dansk, skriftligt matematik og mundtligt matematik ved 9. klasses afgangsprøve 2003:

- Dansk mundtlig (DANMPRV9)
- Dansk skriftlig (DANSPRV9)
- Matematik, skriftlig (MATSPRV9)
- Matematik, mundtlig (MATMPRV9)

### Analyserne

Den statistiske metode, der ligger bag ved analyserne er hovedsageligt generaliserede lineære modeller, hvor karakterer analyseres ud fra de to kategoriserede baggrundsvariable: Etnicitet (etni) og forældreuddannelse (f\_udd) . Der lægges vægt på at benytte forældres uddannelsesniveau som co-variate i analyser der sammenligner karakterniveauer over etnicitet – justeret netop for forældres uddannelsesniveau. Denne justering kan finde sted som en *fælleskommunal* korrektion til de gennemsnitlige etniske karakterniveauer i modelopbygningen i den generaliserede lineære model.

Indledningsmæssigt ønskes to *betingede* analyser gennemført: En analyse af forskelle mellem de etniske grupper givet forældres uddannelsesniveau, dvs. én analyse for 'høj' forældreuddannelse og én analyse for 'lav' forældreuddannelse . Resultater heraf er samlet i tabel A1.

**Tabel A1:**

Betingede analyser	Høj forældreudd	Test over etnicitet	Lav forældreudd	Test over etnicitet
Fag	Gensnforskel: etni1-etni2	signifikans	gensnforskel: etni1-etni2	Signifikans
DANMPRV9	0.54	P<0.001	0.48	P<0.001
DANSPRV9	0.75	P<0.001	0.61	P<0.001
MATMPRV9	0.58	P<0.001	0.39	P<0.001
MATSPRV9	0.90	P<0.001	0.70	P<0.001

Der er altså overalt tale om, at elever med dansk baggrund i gennemsnit 'scorer' højere end elever med ikke-dansk baggrund . Lidt overraskende ser det ud til at de beregnede gennemsnitlige forskelle (etnisk Dansk minus etnisk ikke-dansk: **Gensnforskel: etni1-**

**etni2)** er *størst* ved højt uddannede forældre. Der er benyttet medsendte koder for forældres uddannelsesniveauer:

1. f\_udd=forældreuddannelse, 2 grupper (høj/lav):
  - 1) ungdomsuddannelse eller lavere hhv.
  - 2) videregående uddannelse - målt kombineret: dvs. mindst en af forældrene opfylder gruppekriteriet

I de følgende analyse benyttes forældres uddannelsesbaggrund ikke som betingende variabel men som co-variate, dvs som variabel, der tjener som grundlag for *justerede* sammenligninger, i dette tilfælde sammenligninger over etnicitet, justeret for forskelle i forældres uddannelsesniveauer.

Analysen tager sigte på at estimere forskellen mellem *justerede*, gennemsnitlige karakterniveauer , idet en *fælleskommunal justering anvendes*. Se tabel A2. Den statistiske forklaringsgrad,  $R^2$  af den generaliserede lineære model er lav, den ligger fra 0.10 til 0.15, men i alle tilfælde bidrager de tre komponenter: kommune, forældrebaggrund og etnicitet signifikant til forklaring af variationen af det gennemsnitlige karakterniveau.

**Tabel A2**

Justerede analyser	<b>Justerede</b> forskelle	Test over etnicitet	<b>Ikke</b> justerede forskel
Fag	Forskel: etni1-etni2	signifikans	
DANMPRV9	0.64	P<0.001	0.78
DANSPRV9	0.77	P<0.001	0.89
MATMPRV9	0.57	P<0.001	0.72
MATSPRV9	0.88	P<0.001	1.06

***Konklusionen fra tabel 2 er klar: Der er klare signifikante forskelle mellem justerede niveauer for elever med dansk baggrund og elever med ikke-dansk baggrund. De justerede forskelle er alle mindre end de ikke-justerede forskelle, som er beregnet på gennemsnit over forældrebaggrund.***

## Bilag 1: Uddybende om metode

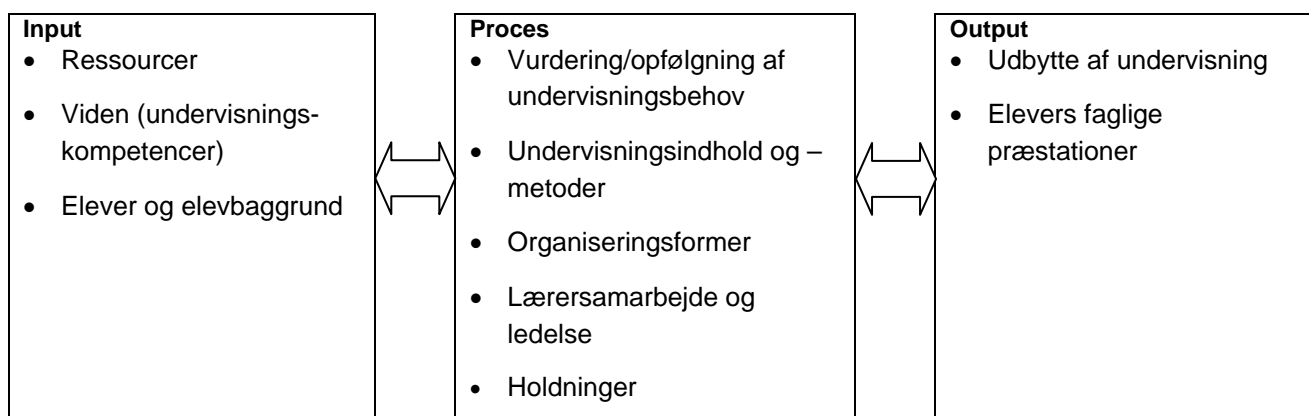
I dette bilag uddyber vi de kriterier og metodiske valg, der ligger til grund for evalueringens datamateriale.

Evalueringens datagrundlag består af kvalitativt og kvantitativt datamateriale indsamlet ud fra nedenstående analysemodel.

I overensstemmelse med evalueringsopdraget er hovedvægten lagt på analysen af de kvalitative processer – altså praksis i og omkring undervisningen på skolerne. Udgangspunktet for evalueringen er således lærernes beskrivelser af og refleksioner over deres undervisningspraksis, dvs. hvad de gør, hvorfor de gør det og hvad eleverne får ud af det.

I forlængelse heraf anvendes de kvantitative analyser således til at perspektivere de kvalitative iagttagelser, dvs. fx bestyrke kvalitative eksemplers generelle værdi, anskueliggøre konkrete skolevilkårs generelle udbredelse blandt øvrige skoler i de udvalgte kommuner og blandt øvrige kommuner.

### Model B1: Overordnet analysemodel vedrørende evaluering af undervisning i dansk som andetsprog



Dataindsamling og -analysen er tilrettelagt således, at evalueringens tre hovedspørgsmål er bearbejdet på skoleniveau, kommuneniveau og landsdækkende. Skoleanalyserne og kommuneanalyserne er foretaget med henblik på tilbageføring i de pågældende kommuner. I de tilfælde, hvor tilbageføringer er sket, indgår elementer fra denne dialog med deltagerne medgår i nærværende analyse.

### Dataindsamling

#### Spørgeskemaundersøgelse blandt alle kommuner

En spørgeskemaundersøgelse blandt alle landets kommuner er gennemført for at kortlægge undervisningen i dansk som andetsprog med hensyn til elevtal, ressourcer, lærerkvalifikationer og målsætninger.

Denne undersøgelse giver os mulighed for at sige noget generelt om situationen på de udvalgte områder på tværs af kommuner i Danmark.

Undersøgelsen er gennemført med en svarprocent på 64 % af landets kommuner, dækkende over 87,8 % af de tosprøgede folkeskoleelever i landet.

Spørgeskemaet er udsendt pr. post til skole- og kulturforvaltningerne i alle landets kommuner, i marts måned 2003. Med en svarfrist på 3 uger. En del kommuner overholdte ikke svarfristen og en omfattende opfølgingsprocedure blev iværksat. Trods dette har 99 kommuner valgt ikke at besvare spørgeskemaet. Enkelte kommuner har angivet som begrundelse herfor, at kommunens konsulenter ikke har kunnet afse tid til at udfylde besvarelsen. Ved flere af spørgeskemaets spørgsmål må det forventes at forvaltningen ikke umiddelbart kan besvare spørgsmålet, uden at foretage undersøgelser blandt kommunens skoler, hvilket har været medvirkende til, at forholdsvis mange kommuner ikke har besvaret skemaet.

Det ved fejlscreening af besvarelserne desuden vist sig, at en del kommuner ikke har besvaret spørgsmålene vedr. ressourceforbruget fuldstændigt. Enkelte kommuner har undladt at besvare spørgsmålene, mens andre kommuner ikke har angivet tal i de ønskede opgørelsesformer (basis- og supplerende undervisning). Derfor må den del af besvarelserne, der vedrører kommunernes ressourceforbrug betragtes med et betydeligt forbehold for fejl og ufuldstændighed i opgørelsen.

Generelt må det desuden vurderes, at de kommuner der undlader at besvare spørgeskemaet typisk er kommuner, der i forvejen prioriterer området lavt (f.eks. kommuner der ikke har egne eksperter på området). Derfor må det antages at undersøgelsen er overrepræsenteret af kommuner, hvor området prioriteres.

### Udvælgelse af kommuner, skoler og lærere

Kommunerne er udvalgt ud fra informationsorienterede kriterier. Der er således ikke tilstræbt statistisk repræsentativitet i kommuneudvælgelsen, men fortrinsvis tilstræbt en udvælgelse, der dels kan danne grundlag for sammenlignelighed geografisk og størrelsesmæssig og dels variation i erfaringer, organisering og elevsammensætning.

Evaluators foretog udvælgelsen af kommuner ud fra følgende kriterier:

- at kommunerne skulle have flere end 100 tosprogede elever. 68 kommuner opfyldte dette kriterium og 207 kommuner faldt udenfor. Efter samråd med opdragsgiver blev det besluttet at inddrage en kommune med færre end 100 tosprogede elever for at kunne udvide undersøgelsens eksemplariske værdi.
- at kommunerne skulle have en geografisk spredning svarende til fordelingen af tosprogede elever i landets kommuner. Den geografiske fordeling af tosprogede elever indikerede følgende geografiske fordeling: Fyn (8% af tosprogede elever): 1 kommune
- Jylland (35% af tosprogede elever): 2-3 kommuner, Sjælland, inkl. Storstrøms Amt (21% af tosprogede elever): 2 kommuner, København, inkl. Københavns Amt (37% af tosprogede elever): 2-3 kommuner
- at kommunerne skulle have en varierende størrelse, demografisk karakter og politisk styre, således at alle kommuner så vidt muligt skulle kunne genkende deres egne problemstillinger i evalueringens analyser. På baggrund heraf opstillede vi følgende 'kommunetypologi', inkl. eksempler:
- Storbyer (mange tosprogede, stor andel, mange nationaliteter, indvandrere/flygtninge, langvarige erfaringer, mange udviklingsinitiativer). Eksempelvis København, Århus, Odense, Ålborg, Esbjerg.
- "Omegnskommuner" (mange tosprogede, stor andel, mange nationaliteter, indvandrere/flygtninge, langvarige erfaringer, lav indkomst). Eksempelvis: Ishøj, Brøndby, Høje Tåstrup, Hvidovre, Rødovre, Herlev, Ballerup, Glostrup, Albertslund.
- Større provinskommuner (mange tosprogede, stor andel, få/mange nationaliteter, evt. koncentration af indvandrere/flygtninge, særlige erfaringer). Eksempelvis: Ringsted, Helsingør, Karlebo, Holbæk, Kolding, Sønderborg, Vejle, Svendborg, Randers, Herning.

- Mindre provinskommuner (få tosprogede, stor andel). Eksempelvis: Korsør, Nakskov, Kalundborg, Rønne, Skive, Struer, Egvad, Nykøbing Falster.

Herudover indgik følgende kriterier:

- at kommunerne skulle udvise variation i erfaringer med undervisning af tosprogede, herunder erfaring i antal år
- at kommunerne skulle udvise forskellighed i organisering af undervisningen
- at kommunerne skulle rumme flere typer af tosprogede elever (flygtninge/indvandrere) og oprindelseslande
- at kommuner både skulle være kommuner, der udbyder modersmålsundervisning og kommuner der ikke tilbyder
- at kommunerne skulle dække forskellige grader af kompetenceniveau blandt underviserne i dansk som andetsprog

Ud fra ovenstående kriterier og mere pragmatisk ud fra evaluators faglige kendskab til feltet blev følgende kommuner inviteret til at deltage i evalueringen: Egvad, Ålborg, Sønderborg, Svendborg, Nykøbing Falster, Ringsted, Ishøj og København.

I alt dækker de udvalgte kommuner 25 % af landets tosprogede folkeskoleelever.

### Kortlægning og casestudier i otte udvalgte kommuner

Fra hver af de udvalgte kommuner har vi følgende datakilder:

#### *Spørgeskemaundersøgelse til alle skoler i kommunen*

En mere detaljeret spørgeskemaundersøgelse er gennemført blandt samtlige skoler i kommunen. Skemaet uddyber den landsdækkende undersøgelse samt yderligere temaer, herunder behovsvurdering, undervisnings- og organiseringsformer, elevudbytte og §4a-indsats.

Spørgeskemaets indhold er det samme i de otte udvalgte kommuner, således at et sammenligningsgrundlag er muligt. Det er dog væsentligt at pointere, at de otte udvalgte kommuner nok er udvalgt mhp. at repræsentere forskellige vilkår og erfaringer blandt landets kommuner, men at delundersøgelserne på tværs af kommuner trods det ikke må opfattes som repræsentative for landet som helhed. De udledte sammenhænge på tværs af de otte kommuner kan alene opfattes som strømpile for generelle landsdækkende sammenhænge og ikke mere end det.

Undersøgelsen er gennemført med en svarprocent på 100 % (blandt skoler i kommunen, der har tosprogede elever) i de 6 af kommunerne, mens de to største kommuner - København og Aalborg er gennemført med en svarprocent på henholdsvis 82,8 % og 76,3 %.

Spørgeskemaet blev udsendt i samarbejde med kommunernes konsulenter, således at disse stod for udsendelse og indsamling af skemaerne fra skolerne. I enkelte tilfælde havde konsulenten forudfyldt enkelte svar i skemaet, for at lette arbejdet for skolerne. Dette betyder imidlertid, at svarene for disse kommuners vedkommende bærer præg af konsulentens vurdering af skolens adfærd og ikke skolernes egne opfattelser.

Som i den landsdækkende undersøgelse, var besvarelsen af spørgsmål vedr. ressourceforbrug vanskelig for skolerne. I næsten alle kommuner var en omfattende fejlscreening nødvendig, men desværre ikke praktisk mulig, hvorfor ressourceopgørelsen ikke kan siges at være retvisende for skolernes ressourceforbrug generelt. Generelle analyser af skolernes ressourceforbrug er derfor udeladt i evalueringen. I stedet anvendes eksempler på skolernes ressourceanvendelse fra de kommuner og skoler, hvor et validt tal haves.

### *Kvalitative interviews på udvalgte skoler*

Vi har besøgt to skoler i hver kommune, undtagen Egvad, hvor en skole har deltaget og København, hvor tre skoler har deltaget. I alt har 16 skoler deltaget. Skolerne er udvalgt på baggrund af oplysninger fra forvaltningerne og relevante statistiske oplysninger om skolerne, således at de udvalgte skoler samlet set giver et dækkende billede af feltet. Vio har typisk besøgt nogle af kommunens skoler med højest andel tosprogede elever.

På hver skole har vi gennemført kvalitative interviews med skoleleder, 1-2 dansk som andetsproglærere, 1-2 lærere med andre fag samt i nogle tilfælde 1-2 tosprogede undervisere. Skolelederne har udvalgt lærerne. Vi har typisk haft lejlighed til at interviewe skolens kontaktperson eller koordinator af sprogcenter el.lign. og en anden underviser i dansk som andetsprog samt en eller to faglærere. På skoler med tosprogede undervisere ansat har vi i flere tilfælde haft lejlighed til at interviewe dem.

Interviewene uddybede de ovennævnte temaer kvalitativt samt yderligere temaer, herunder indhold og metoder i undervisningen, undervisningens resultater/effekt, holdninger til tosprogede elever, ledelse samt samspil mellem skole og kommune. Interviewene er foregået som semistrukturerede kvalitative interviews med fokus på praksisbeskrivelser og -refleksioner. Interviewene blev optaget på minidisc og efterfølgende gennemlyttet med udskrivning af centrale passager.

Denne undersøgelse giver os mulighed for at komme tæt på praksis i og omkring undervisningen på de konkrete skoler, vi har besøgt. Udgangspunktet for interviewene var, at bede lærerne beskrive og reflektere over deres undervisningspraksis og uddybe med konkrete eksempler hvad de gør, hvorfor de gør det og hvad eleverne får ud af det. En sådan kvalitativ tilgang giver ikke umiddelbart mulighed for at generalisere, men mulighed for at sammenstille en række forskellige eksempler på fx vurderingspraksis eller indhold og metoder i undervisningen i dansk som andetsprog. En tværgående analyse af eksempler giver anledning til at pege på væsentlige kvalitative problemstillinger, hvis håndtering og udbredelse, det er værdifuldt at drøfte videre.

### **Tabel B1: Overblik over interviewpersoner**

	Antal interviews	Antal personer
Forvaltningsrepræsentanter	8	25
Skoleledere	16	19
Undervisere i dansk som andetsprog	16	34
Faglærere	16	24
Tosprogede lærere	2	4
I alt	58	106

### Logbog og dokumentstudier

I hver kommune har vi haft en kontaktperson på forvaltningsniveau. Vi har anvendt kontaktpersonen som 'løbende informant', dvs. vi i vores løbende kontakt har noteret relevante informationer og udsagn ned i en logbog. Informanterne har været orienteret fra første møde, at vi vil bruge det de fortæller os i vores undersøgelse, med mindre noget andet aftales. Herudover har kontaktpersonen formidlet relevante dokumenter fra kommunen.

Vi har herudover efterspurgt kommunale opgørelser over tosprogede unges indskrivning på ungdomsuddannelser, men det har skoler og kommuner ikke ligget inde med. Vi har desuden efterspurgt eventuelle andre lokale opgørelser, som kunne sige noget om de tosprogede unges

udbytte af skolegange, men heller ikke på dette punkt har der været tilgængeligt materiale. At hensyn til at begrænse de deltagende kommuners arbejdsopgave i relation til evalueringen var det på forhånd besluttet, at ovennævnte datamateriale kun skulle inddrages, såfremt det umiddelbart forelå.

### Observationer

Vi har gennemført praksisobservationer på fire skoler udvalgt på baggrund af analyser af casestudierne med henblik på at beskrive gode praksiseksempler.

Denne undersøgelse giver os mulighed for at komme dybere ind i den kvalitative analyse af praksis på det pågældende felt, altså hvad aktørerne gør, hvorfor de gør det og hvad eleverne får ud af det.

### Statistiske data

Evalueringens kvantitative analyser er desuden baseret på statistiske oplysninger om elevtal og elevsammensætning for skoleåret 2002/2003 blandt alle landets kommuner. Data er leveret af Undervisningsministeriets statistikkontor.

Prøvekaraktererne for 9. klasses afgangsprøve i skriftlig og mundtlig dansk og matematik, er anvendt i en statistisk delanalyse udarbejdet af professor Peter Allerup, Danmarks Pædagogiske Universitet, gengivet i Appendiks 1. Prøvekarakterer er ligeledes leveret af Undervisningsministeriets statistikkontor.

### **Evalueringer er konstruktioner**

Nærværende evalueringens hovedspørgsmål belyses ved hjælp af kvalitative og kvantitative datakilder, som er søgt tilvejebragt under iagttagelse af almindelige regler for sådanne metoder, men nærværende evaluering skal alligevel betragtes som en konstruktion af mening og sammenhænge, som er evaluators ansvar.

Vi finder det væsentligt at henlede opmærksomheden på det generelle vilkår for evalueringer, at en evaluering ikke må opfattes som en objektiv 'måling' af tilstanden på et givet område. Tværtimod udmærker en evaluering sig ved at stille skarpt på nogle spørgsmål frem for andre og ved at træffe metodiske valg, som betyder, at det er nogle bestemte oplysninger og nogle bestemte personer, der bliver inddraget frem for andre. De valg, opdragsgiver og evaluator træffer i forbindelse med iværksættelse af en evaluering, er således i høj grad bestemmende for hvad evalueringen kan belyse.

Dette betragter vi hverken som en styrke eller svaghed men som et grundvilkår i evalueringens arbejde. Vi har i ovenstående søgt at fremlægge de valg, vi har truffet i forbindelse med tilrettelæggelse og gennemførelse af evalueringens arbejde.

## Bilag 2 - Tabelsamling

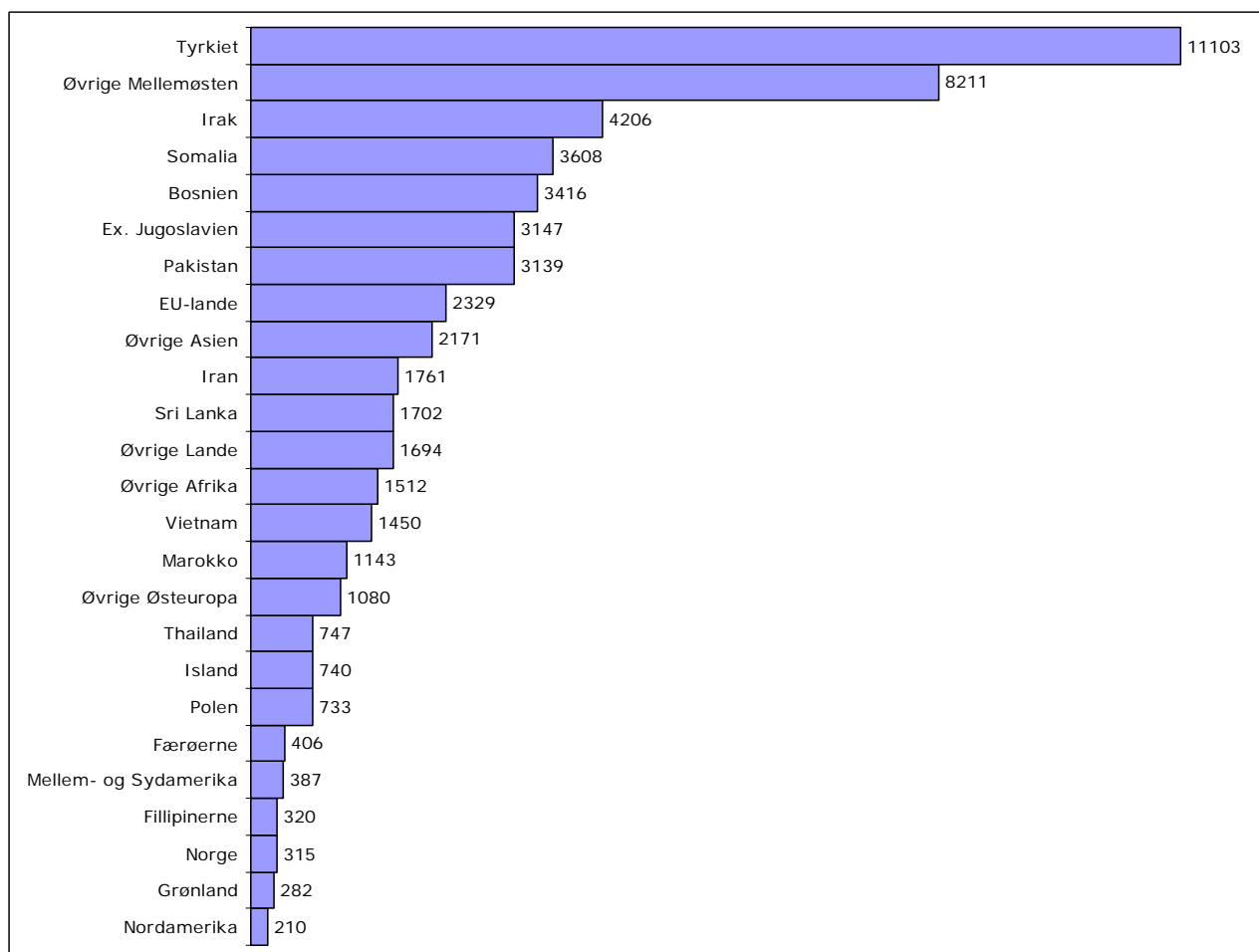
### Kapitel 3: Kortlægning og vurdering af eksisterende praksis

**Tabel 3.1.1. De tosprogede elever i kommunerne**

Andel tosprogede i % af det samlede elevtal	Antal kommuner	
40-50%	1	Ishøj
30-40%	2	Brøndby, København
20-30%	3	Albertslund, Høje-Tåstrup, Karlebo
10-20%	29	-
5-10%	65	-
-5%	171	-

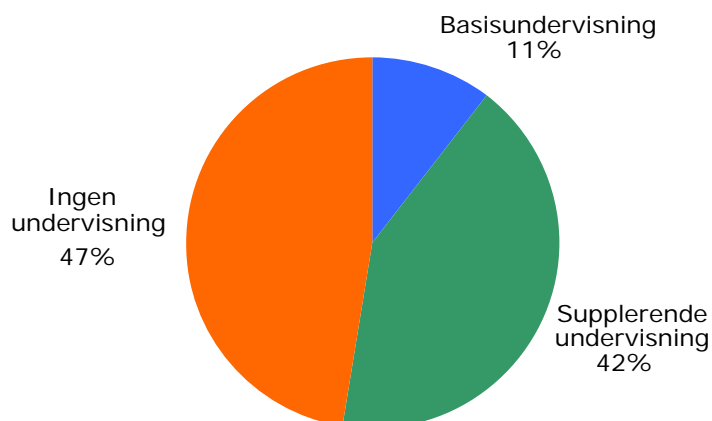
Kilde: Undervisningsministeriet

**Figur 3.1.1. Tosprogede elever fordelt på modersmålsland**



Kilde: Undervisningsministeriet

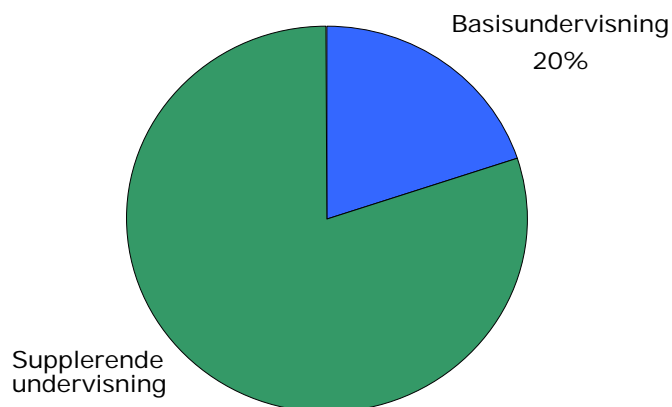
**Figur 3.1.2. Andelen af underviste tosprogede elever i % af alle landets elever**



Kilde: Kommunespørgeskemaundersøgelsen

Bemærkning: Opgørelsen er forbundet med usikkerhed, idet store kommuner som bl.a. København ikke kunne opgive tal for hvor mange elever, der modtager undervisning i dansk som andetsprog, og derfor ikke er medregnet. Bemærkningen gælder også figur 3.1.3.

**Figur 3.1.3. Fordeling af undervisningen i dansk som andetsprog mellem basisundervisning og supplerende undervisning i % af alle underviste elever**



Kilde: Kommunespørgeskemaundersøgelsen

**Tabel 3.1.2. Fordelingen af elever i basis og supplerende undervisning**

	Basisundervisning		Supplerende undervisning		Underviste elever i alt		Tosprogede elever i alt	
	Antal	%	Antal	%	Antal	%*	Antal	%**
Kommunespørgeskemaundersøgelsen	3.389	20,0	13.523	80,0	16.912	52,4	32.269	57,8
Skolespørgeskemaundersøgelsen	538	13,8	3.363	86,2	3.901	42,1	9.275	16,6

\* Tallet angiver antallet af underviste tosprogede elever i de besvarede kommuner/skoler, i procent af antallet af tosprogede elever i alt i de besvarede/udvalgte kommuner (Undervisningsprocenten)

\*\* Tallet angiver antallet af tosprogede elever i de besvarede kommuner/skoler, i procent af antallet af tosprogede elever i alle landets kommuner (Hvor stor en andel af landets tosprogede elever, der er dækket ind af undersøgelsen)

**Tabel 3.1.3.: Fordelingen af de bevilligede undervisningslektioner til både basisundervisning og supplerende undervisning i dansk som andetsprog blandt landets kommuner**

Bevilgede lektioner pr. tosproget elev pr. år	Antal kommuner	Kommunetyper
180-200	4	Kommuner med meget få tosprogede elever, der tilbyder basisundervisning
160-180	3	
140-160	5	
120-140	9	Kommuner med op til 40 tosprogede elever, der ifølge besvarelsene både modtager basis- og supplerende undervisning
100-120	11	
80-100	9	
60-80	17	Kommuner med mange tosprogede elever og kommuner med få tosprogede, der primært tilbyder supplerende undervisning
40-60	15	
20-40	20	
0-20	6	Kommuner, der primært tilbyder supplerende undervisning

Kilde: Kommunespørgeskemaundersøgelsen

Bemærkning: Opgørelsen er baseret på de 99 kommuner, der har svaret på spørgsmålet. Opgørelsen er behæftet med usikkerhed, idet kommuner skelner forskelligt mellem supplerende- og basisundervisning.

**Tabel 3.1.4. Integration i den almindelige undervisning**

	Antal skoler	%
Integrerer slet ikke	39	32,2
Integrerer i nogen grad	61	50,4
Integrerer i høj grad	17	14,0

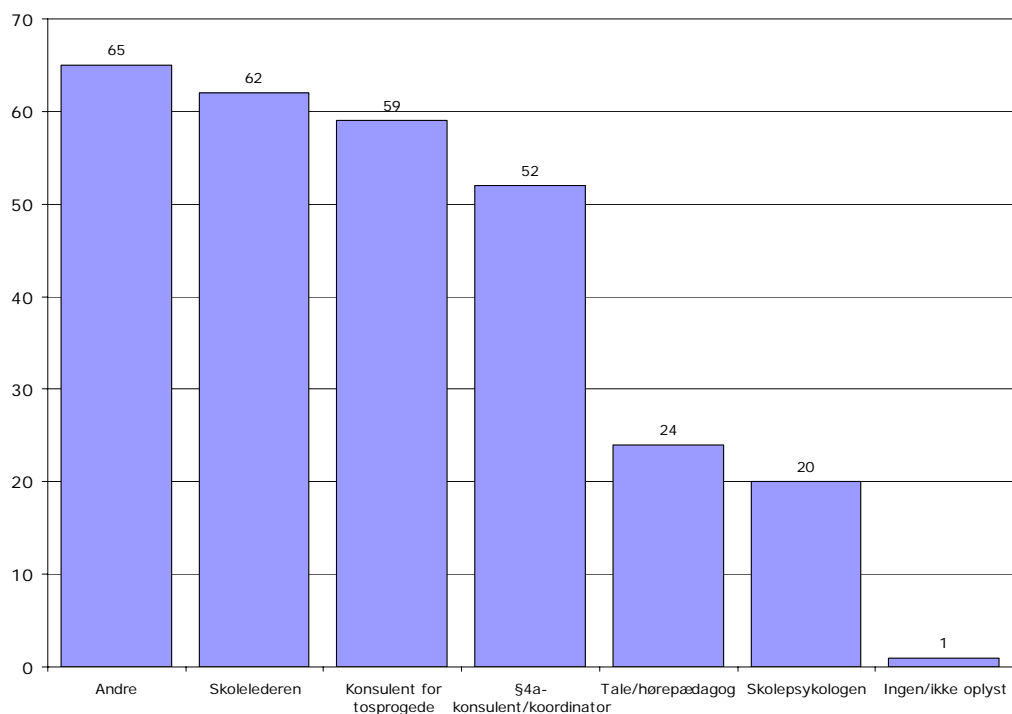
Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

**Tabel 3.2.1. Sker vurderingen efter nedskrevne procedurer**

	Antal skoler	%
Ja	64	52,9
Nej	50	41,3
Ikke oplyst	7	5,8

Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

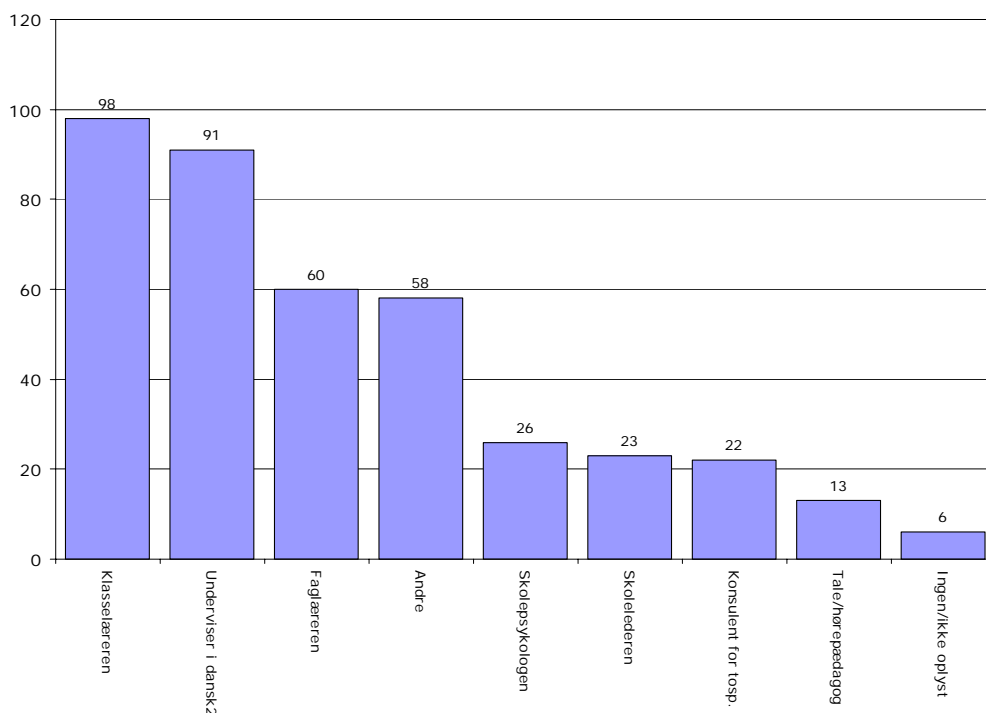
**Figur 3.2.1. Hvem vurderer de tosprogede elevers behov for undervisning i dansk som andetsprog, ved optagelse på skolen?**



Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

Bem.: Figuren viser antallet af skoler, der angiver at den pågældende person deltager i vurderingen. I flere tilfælde foretages vurderingen af flere end én person.

**Figur 3.2.2. Hvem vurderer de tosprogede elevers behov for undervisning i dansk som andetsprog, ved overgange i skoleforløbet?**



Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

Bem.: Figuren viser antallet af skoler, der angiver at den pågældende person deltager i vurderingen. I flere tilfælde foretages vurderingen af flere end én person.

**Tabel 3.3.1.: Supplerende undervisning**

	Tilbyder supplerende undervisning...		Tilbyder ikke supplerende undervisning...	
	Antal skoler	%	Antal skoler	%
...som holdundervisning el. lign.	76	62,8	20	16,5
...som støtteundervisning i klassen	67	55,4	28	23,1
...som enkeltmandsundervisning	67	55,4	30	24,8
...i een eller flere af de tre former	99	81,8	9	7,4

Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

Bem.: Tabellen er baseret på besvarelser fra 121 skoler i de 8 udvalgte kommuner. 12 skoler har ikke besvaret spørgsmålet.

**Tabel 3.3.2. Sprogstøttecenter og kursusundervisning**

	Alle skoler		Skoler med mindre end 10 % tosprogede		Skoler med mere end 10 % tosprogede	
	Antal skoler	%	Antal skoler	%	Antal skoler	%
Har oprettet sprogstøttecenter på skolen	71	58,7	20	39,2	51	75,0
Tilbyder kursusundervisning	65	53,7	12	23,5	53	77,9

Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

**Tabel 3.3.3. Placering af undervisningen uden for elevens normale skema**

	Ja		Nej		Ikke besvaret	
	Antal	%	Antal	%	Antal	%
I indskolingen	29	24,0	80	66,1	12	9,9
På mellemtrin	40	33,1	68	56,2	13	10,7
I overbygningen	40	33,1	59	48,8	22	18,2

Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

**Tabel 3.3.4. Elever i specialundervisning**

	Tosprogede	Etsprogede (dansk)
I alt	1.289	3.202
I % af alle elever i specialundervisning	28,7	71,3
I % af alle tosprogede/etsprogede elever	12,1	8,3

Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

**Tabel 3.5.1. Lærerkompetencer**

	<i>% tosprogsundervisere, der har eller påbegyndt "den grundlæggende efteruddannelse"</i>	<i>% tosprogsundervisere, der har eller påbegyndt diplomudd. i dansk2</i>	<i>% tosprogsundervisere, der har eller påbegyndt liniefag i dansk2</i>	<i>% tosprogsundervisere, der underviser uden at have en formel efteruddannelse</i>
Kommunespørgeskemaundersøgelse	13,0	1,0	0,8	85,2
Kommuner med flere end 100 tosprogede elever	12,5	0,8	0,8	86,0
Kommuner med færre end 100 tosprogede elever	15,1	1,9	0,7	82,3
Skolespørgeskemaundersøgelsen	30,6	3,9	2,9	62,6
Skolespørgeskemaundersøgelsen ekskl. København	17,1	0,4	3,3	79,3
Københavns kommune	39,5	6,3	2,7	51,6

Kilde: Kommunespørgeskemaundersøgelsen og skolespørgeskemaundersøgelsen

Bemærkning: De landsdækkende tal er baseret på 166 besvarede kommuner. København er ikke medregnet (har ikke opgivet tal). Skoleundersøgelsen er baseret på besvarelser fra 106 skoler i de udvalgte kommuner. Skoler fra København er medregnet i midterste række.

**Tabel 3.5.2. Andelen af skoler der har afviklet kurser, pædagogiske dage o. lign. vedrørende undervisning af tosprogede elever for grupper af lærere eller hele skolen indenfor de seneste 3 år**

<i>Temaer</i>	<i>%</i>
"Organisering og undervisning i dansk som andetsprog"	9,1
"Kulturmødet"	17,4
Andet/tema ikke oplyst	12,4
I alt	38,8

Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

**Tabel 3.5.3. Tosprogede lærere.**

	<i>Tosprogede undervisere på skolerne</i>	<i>Tosprogede undervisere der har en dansk læreruddannelse</i>	<i>Tosprogede undervisere, der har en anden pædagogisk uddannelse</i>	<i>Tosprogede undervisere, der ikke har en pædagogisk uddannelse</i>	<i>Tosprogede undervisere, der underviser i dansk som andetsprog</i>
Antal personer i alt	168	60	42	66	80
I % af alle tosprogede undervisere på skolen	-	35,7	25,0	39,3	47,6

Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

Bem.: Tabellen viser antallet af skoler og antallet af skoler i % af de besvarende skoler i undersøgelsen.

**Tabel 3.5.4. Sammenhæng mellem kommunale målsætninger og omfanget af efteruddannelse på skolerne i de 8 udvalgte kommuner**

	7. Findes der, ud over bilag til styrelsesvedtægten, forpligtende kommunale målsætninger eller handleplaner vedr. tosprogede elever?	8. Findes der forpligtende kommunale målsætninger eller handleplaner vedr. samarbejde mellem sprogstimuleringsstilbud (jvf. Folkeskolelovens §4a) og indskoling?	Antal undervisere i dansk som andetsprog	Antal efteruddannede i dansk som andetsprog	% efteruddannelse i dansk som andetsprog
Kommune 1	Ja	Ja	415	201	48,4
Kommune 2	Ja	Ja	26	5	19,2
Kommune 3	Nej	Nej	37	11	29,7
Kommune 4	Ikke besvaret	Ikke besvaret	7	0	0,0
Kommune 5	Ja	Ja	45	6	13,3
Kommune 6	Ja	Ja	28	0	0,0
Kommune 7	Nej	Nej	5	2	40,0
Kommune 8	Ja	Ja	127	33	26,0

Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

**Tabel 3.6.1. Målsætninger, handleplaner og læseplaner vedr. undervisningen af tosprogede elever**

	Ja	Nej	Ikke besvaret
13.1. Har skolen egne generelle målsætninger/handleplaner vedrørende undervisning af tosprogede elever?	36	74	11
13.2. Har skolen egne målsætninger/handleplaner specifikt vedrørende undervisning i dansk som andetsprog?	25	84	12
13.3. Har skolen sin egen læseplan for dansk som andetsprog?	9	104	8
13.4. Udarbejdes der årsplaner for undervisningen i dansk som andetsprog?	58	56	7

Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

**Tabel 3.6.2. Skolernes målsætninger og opfølgning - på skoler med mere end 10% tosprogede elever**

	Ja	Nej	Ikke besvaret	% Ja
Har skolen egne generelle målsætninger/handleplaner vedrørende undervisning af tosprogede elever?	26	38	5	37,7
Har skolen egne målsætninger/handleplaner specifikt vedrørende undervisning i dansk som andetsprog?	22	42	5	31,9
Har skolen sin egen læseplan for dansk som andetsprog?	6	60	3	8,7
Udarbejdes der årsplaner for undervisningen i dansk som andetsprog?	41	26	2	59,4

Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

Bemærkning: Baseret på besvarelser fra 69 skoler med mere end 10% tosprogede elever på skolen

**Tabel 3.6.3. Lærersamarbejde - andelen af skoler, der har svaret "Ja"**

	%
Findes der fagudvalg/fagteam for underviserne i dansk som andetsprog?	48,8
Indgår underviserne i dansk som andetsprog i et teamsamarbejde omkring klassen?	63,6

Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

## Kapitel 4: Vurdering af undervisningens resultater

**Tabel 4.2.1. Registrering af elevernes udbytte**

	Ja	Nej	Ikke besvaret
14.1. Sker der en kontinuerlig registrering af tosprogede elevernes udbytte af den almindelige undervisning?	58	55	8
14.2. Sker der en kontinuerlig registrering af tosprogede elevernes udbytte af undervisningen i dansk som andetsprog?	52	58	11
14.3. Sker der en særskilt registrering af tosprogede elevernes resultater ved folkeskolens afgangsprøver?	4	102	15

Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

Bem.: Tabellen viser antallet af skoler ud af i alt 121 besvarende skoler.

**Tabel 4.2.2. Karakterfordelingen på landsplan v. 9. klasses afgangsprøve 2003**

	Forældres uddannelse	Mundtlig dansk	Skriftlig dansk	Mundtlig matematik	Skriftlig matematik
Elev med dansk oprindelsesland	Lav	8,2	7,7	8,0	7,6
	Høj	9,0	8,5	8,8	8,5
Elev med andet oprindelsesland end dansk	Lav	7,7	7,0	7,5	6,8
	Høj	8,2	7,5	7,9	7,4
Uoplyst oprindelsesland	Lav	8,2	7,4	8,1	7,7
	Høj	-	-	-	-

Kilde: Undervisningsministeriet

**Tabel 4.2.3. Forskelle mellem justerede karaktergennemsnit ved 9. klasses afgangsprøve 2003, for elever med dansk baggrund og elever med ikke-dansk baggrund**

	<i>Justerede forskelle</i>	<i>Test over etnicitet</i>	<i>Ikke justerede forskelle</i>
<i>Fag/prøve:</i>	<i>Forskel: etni1-etni2</i>	<i>Signifikans</i>	<i>Forskel: etni1-etni2</i>
Mundtlig dansk	0,64	P<0,001	0,78
Skriftlig dansk	0,77	P<0,001	0,89
Mundtlig matematik	0,57	P<0,001	0,72
Skriftlig matematik	0,88	P<0,001	1,06

Kilde: Appendiks A - Undervisningsministeriets rådata

Bem.: Etni1: Elever med dansk oprindelsesland, Etni2: Elever med andet oprindelsesland end dansk

## Kapitel 5: Samspillet mellem folkeskolelovens §4a og dansk som andetsprog i folkeskolen

**Tabel 5.2.1. Kommunalt udarbejdede målsætninger eller handleplaner vedr. samarbejde mellem sprogstimuleringstilbud (jvf. Folkeskolelovens § 4a) og indskolingen**

Findes der forpligtende kommunalt udarbejdede målsætninger eller handleplaner vedr. samarbejde mellem sprogstimuleringstilbud (jvf. Folkeskolelovens § 4a) og indskolingen?

	Ja	Nej/Ikke besvaret	% Ja
Alle 176 besvarende kommuner	54	122	30,7
Besvarende kommuner med over 100 tosprogede elever	27	18	60,0

Kilde: Kommunespørgeskemaundersøgelsen

**Tabel 5.2.2. Brobygningsaktiviteter i samspillet mellem §4a og skolen**

	Ja		Nej		Ikke besvaret	
	Antal	%	Antal	%	Antal	%
Formidling af det enkelte barns dansksproglige niveau fra børnehaver og § 4a-tilbud til skolen	70	57,9	44	36,4	7	5,8
Forpligtende koordinering af fagligt indhold og pædagogiske metoder, mellem § 4a-tilbud og undervisningen i dansk som andetsprog	13	10,7	94	77,7	14	11,6
Faglig udveksling, fælleskurser, erfaringsudveksling o. lign. mellem medarbejderne i § 4a-tilbud og undervisere i dansk som andetsprog	35	28,9	71	58,7	15	12,4

Kilde: Skolespørgeskemaundersøgelsen

Bem.: Tabellen viser antallet af skoler og antallet af skoler i % af de besvarende skoler i undersøgelsen.

## Bilag 3: Eksempler på vurderingsmaterialer

### Eksempler på besvarelser af spørgsmål 11.2.1. "Hvilke eventuelle vurderingsmaterialer anvendes?"

- "Du har ik' spurgt appelsin?"
- Reynell
- Det nye Lund materiale
- Birketesten
- Lokale materialer
- MEDINA Sprogvurdering
- JL-prøven
- "De'hamser"
- Spil/Begrebscreening
- Sprogtest udviklet på DPU
- Intersprogsanalyse
- Eget udarbejdet skema
- Metodisk vejledning til sprogstøtteundervisning, Pæd. central, Albertslund
- Egne portfølje mapper
- "Vurderingsmateriale udarbejdet af skolens Tale-/Hørekonsulent. En pædagogisk vejledning som det er frivilligt for skolen at følge. "Har du spur't appelsin", "Syntax og morfologi", "Det nya Lund-materiale"
- Dansk læreren laver en beskrivelse af elevens problemer, herefter forsøger jeg at finde ud af om det er verbers endelser, forholdsord o.l. det er galt med, og sætter ind her
- Personlig erfaring med den enkelte lærers, classesammensætningen mulighed for hurtig integration af startere
- Funktionslæreren har en samtale med eleven
- Eleven læser en tekst og beskriver et billede
- Der tales f.eks. om elevens fritid, interesser, familie
- Samtalen optages så vidt muligt på bånd og funktionslæreren laver en intersprogsanalyse og vurderer behovet udfra denne"

- Interview m. elever og forældre
- Ingen - men vi savner noget sådant
- Vurderingsmateriale udarbejdet af skolens Tale-/Hørekonsulent. En pædagogisk vejledning som det er frivilligt for skolen at følge. "Har du spør't appelsin", "Syntax og morfologi", "Det nya Lund-materiale"

Uddannelsesstyrelsen

Frederiksholms Kanal 26  
1220 København K  
Tlf 3392 5300  
Fax 3392 5302  
www.uvm.dk

4. november 2002  
J.nr. 2002-2344-14

## **Opgavebeskrivelse: Evaluering af dansk som andetsprog i folkeskolen.**

### **1. Introduktion**

En række undersøgelser viser, at tosprogede elever ikke klarer sig så godt i grundskolen og videre i ungdomsuddannelserne som etnisk danske elever. Et eksempel er PISA rapporten ”Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning” (af AKF, DPU og SFI), fra december 2001. Rapporten dokumenterer, at elever, der ikke taler dansk derhjemme, har markant ringere læsefærdigheder, end de, der taler dansk i hjemmet.

En af årsagerne til, at de tosprogede elever ikke klare sig så godt som deres kammerater, kan være utilstrækkelige danskfærdigheder. Derfor ønsker Undervisningsministeriet at udarbejde en vurdering/evaluering af den hidtidige indsats på fagområdet dansk som andetsprog i folkeskolen - både som selvstændigt fag og som en dimension i skolens øvrige fag.

Evalueringen skal indeholde:

- En kortlægning af den nuværende undervisning i dansk som andetsprog i udvalgte kommuner: Organisering, undervisningsformer og omfang.
- Vurdering af undervisningens resultater på udvalgte skoler, herunder i hvilket omfang den nuværende undervisning leder frem til målene i Klare Mål for dansk som andetsprog.
- En vurdering af samspillet mellem indsatsen for tosprogede børn i førskolen (folkeskolelovens §4a) og dansk som andetsprog i folkeskolen.
- Hvilke pædagogiske metoder giver gode resultater med henblik på udveksling af ”best practice”.

Evalueringen skal udgøre et beslutningsgrundlag for Undervisningsministeriet i den fremtidige indsats for undervisning af tosprogede elever i dansk som andetsprog. Således skal evalueringen bidrage med en analyse af faktorer, som er af betydning for danskindlæringen, herunder det gældende regelsæt.

## 2. Baggrund

Jævnfør folkeskolelovens §5, stk. 7 skal der i fornødent omfang gives undervisning i dansk som andetsprog til tosprogede elever i børnehaveklassen og i 1.-10. klasse. I tilknytning hertil er udarbejdet bekendtgørelse nr. 63 af 28/1/1998 om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog samt Faghæfte 19, dansk som andetsprog. I forbindelse med Klare Mål projektet er faghæfte 19 redigeret og offentliggjort efteråret 2002 med ikrafttrædelse sommeren 2003 ([www.klaremaal.uvm.dk](http://www.klaremaal.uvm.dk)).

Undervisningsministeriets initiativer i forbindelse med fagområdet dansk som andetsprog er følgende:

- Udsendelse af publikationer for fagområdet dansk som andetsprog.
- Inspirationsmateriale til at styrke indsatsen i forhold til tosprogede børns skolepræstationer.
- Afholdelse af en række informationsmøder og kurser for forskellige aktører i kommunerne.

Ifølge Klare Mål for dansk som andetsprog er formålet med undervisningen på området, at tosprogede elever på baggrund af deres sproglige og kulturelle forudsætninger tilegner sig færdigheder i at forstå og anvende talt og skrevet dansk. Undervisningen skal fremme elevernes lyst til at bruge dansk, og den skal udvikle deres bevidsthed om dansk kultur, sprog og sprogbrug samt om sprogtilegnelse.

Derudover skal undervisningen fremme den enkelte elevs personlige og sproglige udvikling og forståelse af samspillet mellem dansk sprog og kultur og elevens modersmål og kulturbaggrund. Undervisningen skal herved bidrage til, at eleven udvikler forudsætninger for en aktiv og ligeværdig deltagelse i skole, uddannelse og samfund.

## 3. Indholdsbeskrivelse

Evalueringen skal omfatte kommuner, med et vist antal tosprogede elever (eksempelvis flere end 100 tosprogede elever). I disse kommuner skal relevante skoler udpeges med henblik på casestudier.

Det skal drøftes, hvilke data Undervisningsministeriet har mulighed for at bidrage med, samt hvilket datamateriale, der derudover bør inddrages, eksempelvis materiale fra PISA undersøgelsen.

I de udvalgte kommuner ønskes følgende inddraget:

#### Fakta:

- Kommunernes frekvens af ”tosprogede elever, der har behov for særlig undervisning i dansk som andetsprog” (jf. bekendtgørelse 63).
- Antal tosprogede elever, der modtager dansk som andetsprog – opdelt på undervisningsformer.
- Frekvensen af tosprogede elever i SFO- og fritidsordninger.

#### Organisering

- Omfang af de undervisningstilbud, der kan gives: Supplerende undervisning i dansk som andetsprog på hold, støtteundervisning i klassen, basisundervisning i dansk som andetsprog uden for klassens rammer, særlige klasser for sent ankomne elever.
- Organisering bl.a. placering af modtageklasser.

I den kvalitative undersøgelse af relevante skoler ønskes nedenstående temaer inddraget:

#### Pædagogisk indhold

Evalueringen sættes i relation til beskrivelsen af, hvad man almindeligvis kan forvente af elever efter en periodes undervisning, jf. Klare Mål for dansk som andetsprog. Derudover ønskes erfaringer med forskellige initiativer indsamlet, herunder:

- Pædagogiske metoder i relation til dansk som andetsprog.
- Nyttiggørelse af modersmålet i den dansksproglige udvikling.
- Tosprogede lærere og pædagoger i folkeskolen.
- Interkulturel undervisning.
- Samarbejde mellem etsprogede og tosprogede lærere og pædagoger.
- Overgangen fra tidlig sprogstimulering (§4a) til børnehaveklasser samt fra børnehaveklasser og videre i skoleforløbet.

#### Effekt

Evalueringen skal undersøge effekt af undervisningen, eksempelvis:

- Elevernes dansksproglige kompetencer efter undervisning i dansk som andetsprog.
- Evt. vanskeligheder i andre fag under tilegnelsen af dansk.
- Har andelen af tosprogede på skolerne en betydning for indsatsen? Har placeringen af modtagelsesklasser betydning for fordelingen af tosprogede elever på skolerne?
- Skøn vedr. effekt af tidlig sprogstimulering (§4a) for den videre skolegang.

#### Andet

- Sagkyndig vurdering af tosprogede elevers sproglige forudsætninger.
- Personalekvalifikationer, herunder nye lærere med liniefaget dansk som andetsprog.

- Forældresamarbejde.
- Målrettet anvendelse af ressourcer (Anvendes kommunale ressourcer til tosprogede elever målrettet til dansk som andetsprog, styrket forældresamarbejdet mv.?).

#### **4. Frist og bedømmelseskriterier**

Undervisningsministeriet inviterer til et præsentationsmøde, hvor ministeriet præsenterer opgaven for de indbudte tilbudsgivere, tirsdag den 12. november 2002.

Fristen for indsendelse af projektbeskrivelse til Undervisningsministeriet er fredag den 9. december 2002.

Ministeriet vil senest den 13. december 2002 træffe beslutning om, hvem der skal forestå evalueringen. Evalueringen påbegyndes januar 2003. Første rapportudkast afleveres august 2003. Endelig deadline er den 15. september 2003.

Ved udvælgelsen af tilbudsgiver til at udføre opgaven vil følgende kriterier indgå: Pris, kvalitet, metode og organisation samt om det er muligt for tilbudsgiveren at leve op til den skitserede tidsplan.

Stine West Dyhr

Lokal tlf.: 25141

Område for grundskole og folkeoplysning