

Modersmålsbaseret undervisning-

Modersmålsundervisning på 1. klassetrin



Data

Serietitel og nummer Faglig rapport 2017
Titel Modersmålsbaseret Undervisning
Undertitel Modersmålsundervisning på 1. klassetrin

Forfattere Simon Calmar Andersen
 Maria Knoth Humlum
 Thorbjørn Sejr Guul

Med bidrag af
Rambøll Management Consulting

Afdeling Institut for Økonomi
Udgiver TrygFondens Børneforskningscenter
URL <http://www.childresearch.au.dk>
Udgivelsesår Marts 2017
Redaktion afsluttet Oktober 2016

Indhold

1. Indledning.....	2
2. Baggrund	3
3. Modersmålsundervisningen	4
4. Forsøgsdesign.....	4
4.1 Lodtrækning	5
4.2 Balance.....	7
4.3 Data	9
4.4 Bortfald.....	11
5. Efterlevelse af krav til implementeringen	14
5.1 Skolens organisering og implementering af indsatsen i praksis (herunder opfyldelse af krav)	14
5.2 Modersmålsundervisernes baggrund	15
5.3 Indhold og gennemførelse af undervisning.....	16
5.4 Samarbejde med øvrige lærere.....	17
5.5 Forældresamarbejde	19
5.6 Støtte fra skolens ledelse ifm. forsøget.....	20
6. Effekter af modersmålsundervisningen	22
6.1 Effekter på sproglige kompetencer	22
6.2 Effekter på trivsel og motivation	27
6.3 Effekter på forældreengagement.....	31
6.4 Effekter på tilhørsforhold.....	32
7. Diskussion af resultater	34
7.1.1 Implementering af indsatsen	34
7.1.2 Konteksten.....	38
7.1.3 Mekanismer	42
8. Konklusion.....	45
9. Litteraturhenvvisninger.....	46

Bilag a: Uddybende materiale

Bilag b: Erfaringsopsamling fra casebesøg

1. Indledning

Det er veldokumenteret, at børn med indvandrerbaggrund generelt set klarer sig dårligere i uddannelsessystemet sammenlignet med børn med dansk forældrebaggrund (Egelund & Rangvid 2005; Egelund et al. 2011; Andersen & Rambøll 2010). Samtidig mangler der viden om, hvilke indsatser der kan hjælpe børn med indvandrerbaggrund i deres sproglige og faglige udvikling. På denne baggrund har Undervisningsministeriet igangsat et forsøgsprogram om Modersmålsbaseret Undervisning. I forsøgsprogrammet afprøves og evalueres en række indsatser, der sigter på at integrere udviklingen af alle elevers modersmålskompetencer i den almindelige undervisning i folkeskolen.

Det samlede forsøgsprogram er tredelt og indeholder: 1) forsøgsindsatser målrettet hele klasser på mellemtrinnet (4. og 5. klasse) i efteråret 2013 og 2014, 2) forsøgsindsatser målrettet mindre grupper af tosprogede elever på 4. klassetrin i foråret 2014 og 2015 samt 3) forsøgsindsatser målrettet mindre grupper af tosprogede elever på 1. klassetrin i skoleåret 2014/15 og 2015/16.

Indeværende rapport¹ præsenterer den tredje del af forsøgsprogrammet², som omhandler en forsøgsindsats målrettet mindre grupper af tosprogede elever på 1. klassetrin. Denne indsats adskiller sig fra de resterende i det overordnede forsøgsprogram på det punkt, at indsatsen indebærer egentlig modersmålsundervisning, hvor eleverne trænes i skrift og tale i og på deres modersmål. Forsøg med modersmålsundervisning på 1. klassetrin blev gennemført som et lodtrækningsforsøg over to runder i skoleåret 2014/15 og skoleåret 2015/16. Forsøget blev gennemført for fire sproggrupper: Arabisk, tyrkisk, somalisk og andre mindre sproggrupper.

Analyserne viser, at der er tendenser til, at undervisningen i modersmål har øget nogle af elevernes trivsel og motivation samt forældrenes engagement i skolen. Analyserne viser også, at modersmålsundervisningen har forbedret de arabiske elevers arabiske sprog, mens modersmålsundervisningen for tyrkiske og somaliske elever haft ingen eller en svag, negativ tendens, som dog er statistisk usikker. Der er imidlertid ingen målbare effekter på elevernes sproglige evner i dansk.

Rapporten er opbygget således, at de næste afsnit præsenterer baggrunden for forsøget og indholdet i modersmålsundervisningen. I afsnit 4 præsenteres forsøgsdesignet, og hvordan effekterne af modersmålsundervisningen er blevet undersøgt ved hjælp af et lodtrækningsdesign. Derefter præsenteres resultaterne fra implementeringsundersøgelserne, der fokuserer på, hvordan indsatserne er blevet implementeret i praksis. I afsnit 6 præsenteres effekterne af modersmålsundervisningen på elevernes færdigheder i dansk og på deres modersmål samt på en række mål for elevernes trivsel, motivation, tilhørsforhold og forældrenes engagement. I afsnit 7 diskuteres de fundne resultater. Specielt afdækkes forskellige mulige forklaringer på forskellen i effekten for arabiske børn og de andre sproggrupper, samt hvorfor der (endnu) ikke identificeres effekter på elevernes sproglige kompetencer i dansk.

¹ Rapporten er udviklet i godt samarbejde med Rambøll. Vi skylder meget stor tak til Nanna Bøgh Laursen for en stor og værdifuld indsats i forhold til udarbejdelsen af denne rapport, VIA for deres store bidrag til måling af elevernes sproglige kompetencer på deres modersmål samt Line Ringgaard for kompetent forskningsassistance.

² Da rapporterne afrapporterer metoder og resultater fra samme forsøgsprogram er teksten i indeværende rapport flere steder identisk med tekst fra rapporterne "Modersmålsbaseret Undervisning - Klassebaserede indsatser" og "Modersmålsbaseret Undervisning - Gruppebaseret indsats på 4. klassetrin".

2. Baggrund

De seneste år er betydningen af modersmålsundervisning for tosprogede børn blevet debatteret meget i såvel forskning som i politiske debatter. Modersmålsundervisning er blevet set som et muligt værktøj til at mindske den forskel, der i gennemsnit er mellem etsprogede og tosprogede elevers skoleresultater. I USA har dette været debatteret i forhold til den spansktalende del af befolkningen (Cheung & Slavin, 2012), men også i de nordiske lande har modersmålsundervisning fyldt meget i debatten. Særligt fordi tosprogede elever i eksempelvis Sverige altid bliver tilbudt modersmålsundervisning, mens det samme ikke er tilfældet i Danmark (Mehlby et al., 2011). På trods af, at modersmålsundervisning er diskuteret i mindst 40 år, er der stadig stor usikkerhed om, hvordan det påvirker elevernes færdigheder på hovedsproget i landet. Flere systematiske litteraturstudier finder i gennemsnit en positiv effekt (Cheung & Slavin, 2012; Slavin & Cheung, 2005), men mange af de eksisterende studier er ikke baseret på lodtrækningsforsøg, og resultaterne kan derfor muligvis skyldes, at deltagerne i modersmålsundervisningen i forvejen var dygtigere end sammenligningsgrupperne. Desuden har et nyt studie peget på, at de få randomiserede forsøg, der findes, er baserede på meget få skoler, hvorfor beregningen af effektstørrelsen er meget usikker (Taylor & Fintel, 2016). Eksempelvis er det nyeste amerikanske felteksperiment med modersmålsundervisning baseret på seks skoler (Baker et al, 2012). Ud over, at antallet af studier med stærke designs er få, er der stillet spørgsmålstejn ved, hvorvidt effekterne af modersmålsundervisning på eksempelvis spansk kan overføres til andre sproggrupper (Goldenberg, 2011). Derfor er det relevant at undersøge, om modersmålsundervisning kan være et effektivt redskab til at mindske forskellene i tosprogede og etsprogede børns skoleresultater i en dansk kontekst.

Mekanismer

Der er blevet argumenteret for, at modersmålsundervisning kan styrke tosprogede elevers kompetencer på andetsproget på flere måder. For det første er der blevet argumenteret for, at man ved at styrke eleverne på deres modersmål giver dem kompetencer som de kan anvende, når de skal lære på deres andetsprog – enten ved at indlæringsstrategier på modersmålet også kan anvendes på andetsproget, eller ved, at et styrket modersmål giver en større generel sprogforståelse, der kan komme eleven til gavn i forbindelse med at lære andetsproget (Goldenberg, 2011). For det andet er det muligt, at læreren på andetsproget kan have gavn af at vide, hvilke kompetencer eleven har på modersmålet. Det gør det muligt at anvende elevens kompetencer på modersmålsmålet til at lære andetsproget (ibid.). Endelig er det muligt, at modersmålsundervisning kan have en motiverende effekt for tosprogede elever. Det er således blevet påpeget, at det at have en anden kulturel baggrund for en elev kan gøre denne usikker. Anerkendelse af tosprogede elevers kultur kan give dem mere tro på egne evner og motivere dem (Cummings, 1989).

Det er vanskeligt at påvise præcis gennem hvilke mekanismer modersmålsundervisning virker eller ikke virker, men i diskussionsafsnittet, vil vi vende tilbage til en diskussion af, hvilken støtte der er i dette studie til hver af de tre mekanismer.

Heterogene effekter

Studier har peget på, at forskellige socioøkonomiske og sproglige grupper kan reagere forskelligt på modersmålsundervisning (Goldenberg, 2011). Desværre er de fleste sproggrupper i vores stikprøve relativt små, men der er nok arabisktalende elever til, at vi kan analysere dem som en selvstændig gruppe. Derudover kigger vi på, om forældres uddannelsesniveau gør en forskel for elevernes udbytte af undervisningen. Endelig har forsøget kørt for to forskellige årgange. Såvel implementeringen som omgivelserne kan variere på tværs af de to runder, hvorfor vi ser på, om effekterne er forskellige for de forskellige runder af forsøget. Herudover gennemgås implementeringen af indsatsen, samt hvorvidt der har været forskelle i implementeringen de to forsøgsrunder imellem, i et særskilt afsnit.

3. Modersmålsundervisningen

Indsatsen indebar modersmålsundervisning for små grupper af tosprogede elever i 1. klasse. Undervisningen fokuserede på at udvikle elevernes kompetencer indenfor tale, skrift og læsning på deres modersmål. Den fandt sted udenfor skolernes almindelige undervisning tre gange om ugen i 32 uger. Modersmålsunderviseren deltog i et todages kursus, hvor underviseren blev introduceret til forløbet. Herudover modtog de deltagende skoler et lærer- og vejledningsmateriale, som beskrev, hvordan undervisningen kunne tilrettelægges. For arabiske, tyrkiske og somaliske sproggrupper blev der endvidere udleveret elevmateriale. Hvis skolerne selv var i stand til at udvikle elevmateriale på et andet sprog end arabisk, tyrkisk eller somali, var det også en mulighed at deltage med en gruppe af tosprogede elever på det pågældende sprog. De deltagende skoler fandt selv en modersmålsunderviser, der var i stand til at undervise på det relevante sprog.

Skolerne blev kompenseret med 54.000 kr., som skulle dække udgifterne til modersmålsundervisningen. Derudover blev skoler i både indsats- og sammenligningsgruppen betalt 2.400 kr. for at deltage i dataindsamlingen, som var en del af forsøget. Indsats og kompensation var identisk i begge forsøgsrunder (skoleåret 2014/15 og skoleåret 2015/16).

Modersmålsundervisningen i denne forsøgsindsats adskiller sig fra den eksisterende modersmålsundervisning på den måde, *"at den skal knyttes tæt sammen med skolens øvrige undervisning"*³, og det blev derfor forventet, at modersmålsunderviseren samarbejdede med særligt elevernes dansk-, engelsk- og matematiklærere. I forsøget var der afsat 33 timer til (team)samarbejde mellem modersmålsunderviseren og de øvrige lærere.

4. Forsøgsdesign

Effekten af modersmålsundervisning er i indeværende forsøgsprogram blevet afprøvet i et lodtrækningsforsøg. Et lodtrækningsforsøg indebærer, at der bliver trukket lod mellem de deltagende skoler i forhold til, hvilke skoler, der skal implementere indsatsen og hvilke skoler, der skal agere sammenligningsskoler. Når der er blevet trukket lod mellem skolerne, vil indsats- og sammenligningsskolerne i udgangspunktet ikke være signifikant forskellige. Dermed kan de forskelle, der efter forsøget observeres mellem de to grupper, anses som effekterne af indsatsen, da denne i princippet er den eneste systematiske forskel mellem indsats- og sammenligningsskolerne. I indeværende forsøgsprogram adskiller den gruppe af elever, der modtager modersmålsundervisning, sig altså ikke fra eleverne i sammenligningsgruppen på væsentlige parametre, og forsøget bidrager derfor med forholdsvis sikker viden om effekten af modersmålsundervisning.

Modersmålsundervisningen blev afprøvet over to runder i henholdsvis skoleåret 2014/15 og skoleåret 2015/16. Rekrutteringen af skoler til forsøget skete ved, at alle landets skoler i 2014 blev inviteret til at deltage. Skolerne kunne tilmelde sig med en gruppe af elever, som mindst skulle udgøres af én elev, der havde andet modersmål end dansk, og hvor alle elever i gruppen havde samme modersmål. Skolerne kunne tilmelde sig med flere sproggrupper, hvis der var et tilstrækkeligt antal elever til det. Det sprog skolerne tilmeldte sproggrupper med, kunne principielt være et hvilket som helst andet sprog end dansk.

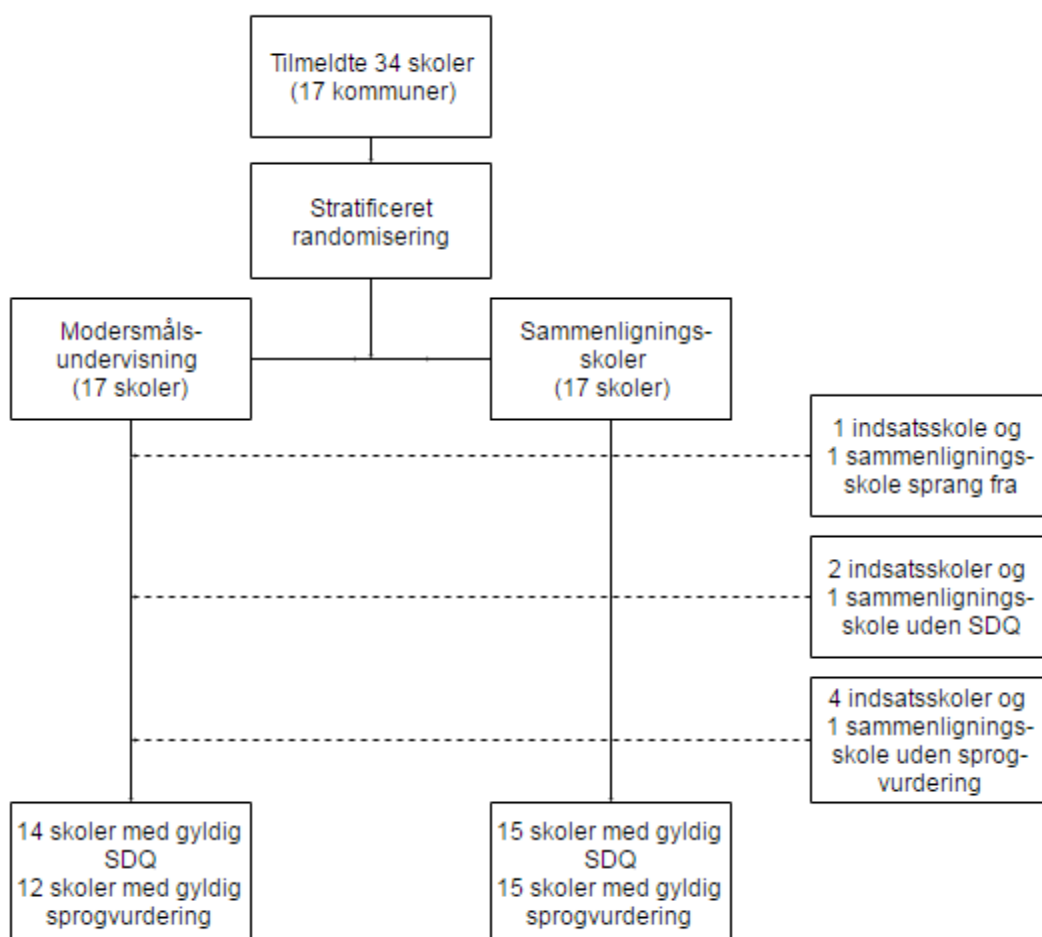
34 skoler med 52 elevgrupper fra 17 forskellige kommuner tilmeldte sig forsøget i skoleåret 2014/15. De skoler, der havde tilmeldt sig den første forsøgsrunde blev opfordret til også at deltage i den anden forsøgsrunde i skoleåret 2015/16. Derudover blev andre skoler også inviteret til at deltage i anden runde. 7 nye skoler tilmeldte sig, mens 5 af de oprindeligt tilmeldte skoler sprang fra inden den anden forsøgsrunde. Derfor deltog 36 skoler i den anden forsøgsrunde.

³ Undervisningsministeriet (2014). Lærervejledning. *Inspirations- og lærervejledningsmateriale til modersmålsundervisning i arabisk og tyrkisk på 1. klassetrin.*

4.1 Lodtrækning

Selve lodtrækningen blev foretaget på skoleniveau for at undgå spill-over mellem grupper af elever på samme skole. Lodtrækningen kan derfor karakteriseres som et såkaldt *cluster-randomized trial*. Med henblik på at skabe balance i indsats- og sammenligningsgruppen og øge præcisionen af estimaterne af effekten af indsatsen blev skolerne stratificeret ved hjælp af nonbipartite optimal matching (Greevy et al., 2004). Således blev hver skole *matched* med en anden skole, der havde lignende karakteristika. En skole i hvert par blev tilfældigt udtrukket til indsatsgruppen, mens den anden skole blev udtrukket til sammenligningsgruppen. Skolerne blev matchet baseret på en række baggrundsvariable inklusive elevernes køn, læse- og matematikscores i de nationale test, forældrenes uddannelse, indkomst samt hvorvidt forældrene bor sammen, er enlige mødre og hvorvidt eleverne har ikke-vestlig baggrund samt hvilke(n), hvor mange og hvor store sproggrupper, skolen havde tilmeldt sig med⁴. Der indgik samlet set 17 par. Nedenstående figur illustrerer lodtrækningen.

Figur 1: Forsøgsdesign i skoleåret 2014/15

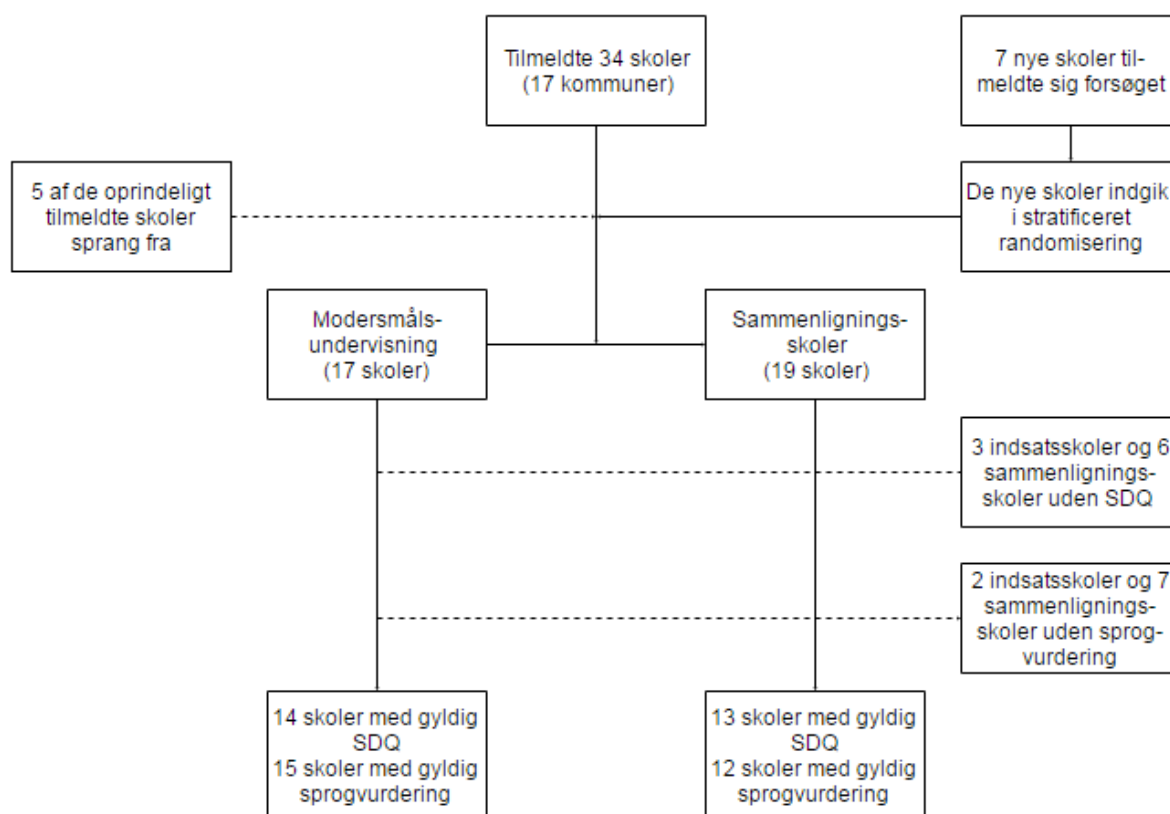


Der deltog i alt 36 skoler i den anden forsøgsrunde. De skoler, der blev udtrukket til indsatsgruppen i det første år, var i den anden forsøgsrunde kontrolskoler – og omvendt. Det er dog væsentligt at bemærke, at

⁴ En del af baggrundoplysningerne stammer fra Danmarks Statistik. Fordi det ikke var muligt at identificere de konkrete elever i registerdata på tidspunktet for lodtrækningen, blev disse baggrundsvariable identificeret for elever på klassetrinnet over.

det ikke var de samme elever, der indgik i forsøget de to år, da forsøget begge år blev afprøvet på 1. klassetrin. For de 7 nye skoler, der tilmeldte sig forsøget til den anden forsøgsrunde, blev der foretaget en ny lodtrækning på baggrund af sproggrupperne. Fordelingen af skoler til indsats- og sammenligningsgruppen i skoleåret 2015/16 er illustreret i nedenstående figur.

Figur 2: Forsøgsdesign i skoleåret 2015/16



Sammenlagt for de to runder deltog i alt 40 arabiske sproggrupper, 23 tyrkiske sproggrupper og 15 somaliske sproggrupper i forsøget, hvilket gjorde disse tre sprog til de tre største sproggrupper. Som det fremgår af nedenstående tabel, deltog der herudover elever i grupper, som modtog modersmålsundervisning på 17 andre forskellige sprog.

Tabel 1: Antallet af sproggrupper og elever, der deltog i forsøg om modersmålsundervisning, fordelt på sprog.

	Antal grupper	Antal elever	Andel elever
Tyrkisk	23	75	16.63
Arabisk	40	195	43.24
Somali	15	106	23.50
Albansk	2	11	2.44
Bosnisk	3	8	1.77
Farsi	2	9	2.00
Polsk	4	16	3.55
Tamil	1	<5	<5
Urdu	2	12	2.66
Swahili	1	<5	<5
Bengali	1	<5	<5
Dari	1	<5	<5
Hollandsk	1	<5	<5
Kurdisk	3	<5	<5
Litauisk	1	<5	<5
Nepalesisk	1	<5	<5
Pakistansk	1	<5	<5
Afghansk	1	<5	<5
Pashto	1	<5	<5
Serbisk	1	<5	<5
Antal observationer	105	451	

Note: <5 indikerer, at der er færre end fem elever i den pågældende gruppe. Antallet af sproggrupper er baseret på det tilmeldte antal sproggrupper. Antallet kan derfor godt variere ift. det antal, der har gennemført indsatsen.

4.2 Balance

For at illustrere, at indsats- og sammenligningsgrupperne ikke adskilte sig systematisk fra hinanden i udgangspunktet, viser tabel 2 den gennemsnitlige værdi for indsats- og sammenligningsgruppen på en række centrale karakteristika. Herudover vises forskellen i gennemsnittet mellem de to grupper, samt hvorvidt denne forskel er statistisk signifikant. Er der statistisk signifikant forskel på mange faktorer, kan man være bekymret for, om lodtrækningen er blevet kompromitteret. Nedenstående tabel er baseret på indsats- og sammenligningsgruppen sammenlagt for de to forsøgsrunder. Da der imidlertid også vil blive præsenteret resultater for de to runder separat, er der i bilag a tilsvarende tabeller for hver af de to forsøgsrunder.

Tabel 2: Gennemsnitlig værdi for kontrol- og indsatsgruppen samt forskelle heri (begge forsøgsrunder)

	Kontrol	Indsats	Forskel	p-værdi
Elever				
-Pige	0.50	0.51	0.01	0.88
-Pige (m)	0.13	0.13	-0.00	0.97
-Enlig mor	0.29	0.30	0.01	0.82
-Enlig mor (m)	0.15	0.14	-0.00	0.94
Mødre				
-Indkomst mor, log	3.80	3.41	-0.39	0.49
-Indkomst mor, log (m)	0.16	0.14	-0.02	0.45
-Gymnasial uddannelse, mor	0.20	0.18	-0.02	0.71
-Erhvervsuddannelse, mor	0.18	0.17	-0.01	0.87
-Kort uddannelse, mor	X	X	-0.01	0.41
-Mellem uddannelse, mor	X	X	0.01	0.71
-Lang uddannelse, mor	X	X	0.02	0.30
-Uddannelse, mor (m)	0.25	0.29	0.04	0.37
Fædre				
-Indkomst far, log	6.13	6.48	0.35	0.50
-Indkomst far, log (m)	0.20	0.20	-0.01	0.85
-Gymnasial uddannelse, far	0.08	0.10	0.03	0.36
-Erhvervsuddannelse, far	0.24	0.22	-0.01	0.79
-Kort uddannelse, far	0.07	0.04	-0.03	0.33
-Mellem uddannelse, far	0.07	0.06	-0.00	0.87
-Lang uddannelse, far	0.07	0.03	-0.04	0.06 *
-Uddannelse, far (m)	0.29	0.28	-0.01	0.83

* $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$. (m) indikerer hvor stor en andel, der har manglende værdier på den pågældende variabel i henholdsvis indsats- og sammenligningsgruppen. Samtlige variable undtagen indkomst er målt vha. indikatorvariable, og tallene indikerer således andele (f.eks. andelen af piger i en pågældende gruppe).

Som det ses på ovenstående tabel, er der balance mellem de to grupper forstået således, at der ikke er statistisk signifikant forskel mellem grupperne på langt de fleste karakteristika. Kun i forhold til andelen af fædre med lang uddannelse, er der en statistisk signifikant forskel mellem de to grupper. Det kan forventes, at der af ren tilfældighed vil være visse signifikante forskelle, når man ser på mange karakteristika, som det er tilfældet i ovenstående tabel. Samtidig er forskellen forholdsvis lille og udelukkende signifikant på 10 procent-niveauet. Overordnet set anses lodtrækningen derfor for at være vellykket.

Af bilag a fremgår det, at dette billede også gør sig gældende, hvis der kigges på hver af de to forsøgsrunder separat. I den første forsøgsrunde er der en mindre overvægt af piger og enlige mødre i sammenligningsgruppen i forhold til indsatsgruppen, mens det modsatte gør sig gældende i den anden forsøgsrunde. Igen skal det dog fremhæves, at mindre forskelle mellem grupperne på visse karakteristika er forventeligt, når der sammenlignes på mange variable. Der var således fin balance mellem indsats- og sammenligningsgrupperne i udgangspunktet, og der er derfor ikke tegn på at lodtrækningen er blevet kompromitteret.

4.3 Data

Analyserne i indeværende rapport er baseret på en kombination af data fra flere forskellige kilder, som fremgår af tabel 3.

Der er blevet indsamlet data for elevernes faglige kompetencer, elevernes trivsel, implementeringsmiljø samt registerdata både før og efter forsøget i skoleåret 2014/15, samt før og efter forsøget i 2015/16. Herudover er der for hvert af de to forsøg blevet foretaget spørgeskemaundersøgelser blandt modersmålslærerne med fokus på selve implementeringen to gange under indsatsperioden. I skoleåret 2014/15 blev der endvidere foretaget case-besøg på 9 udvalgte skoler. Før- og eftermålingerne er blevet foretaget både for indsats- og sammenligningsskoler, mens de løbende implementeringsundersøgelser og casestudierne kun er foretaget for indsatskoler.

Tidspunkterne for gennemførelsen af disse målinger fremgår af tabel 3.

Tabel 3: Oversigt over dataindsamling i skoleåret 2014/15 og 2015/16.

	Datakilde	Formål og indhold	Respondent/ Informant	Tidspunkt for indhentning af data/gennemførelse af aktivitet (Skoleåret 2014/15)	Tidspunkt for indhentning af data/gennemførelse af aktivitet (Skoleåret 2015/16)
Sprogvurdering dansk	Sprogvurderings- værktøj	Afdækning af elevernes sproglige færdigheder på dansk via sprogvurderings- værktøj	Lærer	<u>Før-målinger</u> Sep. - okt. 2014 <u>Eftermålinger</u> Maj - juni 2016	<u>Før-målinger</u> Sep. - okt. 2015 <u>Eftermålinger</u> Maj - juni 2016
	Sprogvurderings- værktøj	Afdækning af elevernes sproglige færdigheder på modersmål via sprogvurderings- værktøj	Ekstern evaluator	<u>Før-målinger</u> Sep. - okt. 2014 <u>Eftermålinger</u> Maj - juni 2015	<u>Før-målinger</u> Sep. - okt. 2015 <u>Eftermålinger</u> Maj - juni 2016
Registerdata	Data indhentet via Styrelsen for IT og Læring	Afdækning af elevens faglige færdigheder via deltagelse i frivillige nationale test i læsning (2. klasse)	Elever	Nov.- dec. 2014	Nov. - dec. 2015
Spørgeskemaundersøgelser	Spørgeskema- undersøgelse om elevers trivsel	Afdækning af elevernes trivsel via spørgeskema om trivsel og adfærd, herunder SDQ	Lærer	<u>Før-måling:</u> Sep.-okt. 2014 <u>Eftermåling:</u> Maj-Juni 2015	<u>Før-måling:</u> Sep.-okt. 2015 <u>Eftermåling:</u> Maj-Juni 2016
	Spørgeskema- undersøgelser med fokus på implemen- teringsmiljø	Afdækning af implementerings- miljø for forsøg	Lærer	<u>Før-måling:</u> Sep.-okt. 2014 <u>Eftermåling:</u> Maj-Juni 2015	<u>Før-måling:</u> Sep.-okt. 2015 <u>Eftermåling:</u> Maj-Juni 2016
	Spørgeskema- undersøgelser med fokus på implementering	Afdækning af overholdelse af retningslinjer samt	Modersmåls- undervisere	<u>1. undersøgelse</u> Nov. 2014	<u>1. undersøgelse</u> Nov. 2015

		implementering af indsats		<u>2. undersøgelse</u> Marts 2015	<u>2. undersøgelse</u> Marts-april 2016
Kvalitative interviews	Casestudier	Afdækning af forsøgsproces samt implementering på 9 udvalgte skoler	Skoleledere, lærere, indsatslærere og elever	Jan. – feb. 2015	-

Sprogvurderingsværktøj (dansk)

Der anvendes et sprogvurderingsværktøj, udviklet af Højen & Bleses (2012: 10), til at vurdere elevernes sproglige færdigheder på dansk. Oprindeligt er redskabet udviklet til at screene børnehaveklassebørn for sprogvanskeligheder, men det er blevet tilpasset til at kunne måle elevernes sproglige kompetencer i indeværende forsøg. På baggrund af de to underdimensioner før-skriftlige evner og talesprogsevner konstrueres der med udgangspunkt i testen en samlet sprogvurdering. I bilag a findes en uddybende beskrivelse af værktøjet.

Sprogvurderingsværktøj (modersmål)

Sprogvurderingsværktøjet til at måle elevernes faglige kompetencer på elevernes modersmål er udviklet særligt til forsøget af forskere fra VIA University College. Testen måler to dimensioner, nemlig sprogforståelse og ordforråd. På baggrund af en faktoranalyse behandles sprogforståelse samlet set som én dimension, *Sprogforståelse/produktivt sprog*, mens ordforråd opdeles i to underdimensioner: *Førfagligt ordkendskab – størrelsesforhold* og *Førfagligt ordkendskab – former*.

Førfagligt ordkendskab – størrelsesforhold måler, om eleverne kender til forskellige ord om forholdet mellem objekter. Disse ord hænger logisk sammen, idet man ofte husker forholdsord i relation til deres modsætning. Det kan eksempelvis være stor/lille. *Førfagligt ordkendskab – former* måler kendskab til mere abstrakte geometriske former, der ofte er forudsætning for at kunne forstå nye og mere komplekse begreber. Eksempelvis er det svært at forstå ordet "kvadrat" uden først at vide, hvad en firkant er. *Sprogforståelse/produktivt sprog* måler elevernes mere komplekse sproglige færdigheder. Her er det nødvendigt at kombinere specifikt ordforråd med syntaks for at forstå hele sætninger og historier (receptiv sprogforståelse). Det er også nødvendigt med disse mere komplekse sproglige færdigheder for at kunne formulere hele sætninger og udtrykke sig på et sprog (produktivt sprog). I bilag a findes en uddybende beskrivelse af værktøjet.

Registerdata

Gennem registerdata er der i analyserne inddraget oplysninger om elevernes baggrunde såsom forældres uddannelse, indkomst mm. Disse oplysninger er koblet til de resterende via CPR-numre. Danmarks Statistik har stået for anonymisering og kobling af spørgeskema- og registeroplysninger, og projektet er anmeldt til Datatilsynet.

Spørgeskemaundersøgelse om elevernes trivsel

Spørgeskemaundersøgelsen om eleverne bidrager med viden på forskellige områder. Dels måles elevernes socioemotionelle velfærd og trivsel gennem The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), der kortlægger barnets adfærdsmæssige styrker og svagheder, og dels opnås der gennem spørgeskemaet viden angående elevernes arbejdsindsats og motivation mm. samt forældrenes engagement.

Spørgeskemaundersøgelser med fokus på implementeringsmiljø

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere er primært at afdække det miljø, indsatsen implementeres i. Det indebærer, at lærerne er blevet spurgt ind til deres vurdering af, hvad der karakteriserer deres arbejdsplads i relation til udviklingsorientering, ledelse og kompetenceniveau mm. Der har især været et fokus på skolens rammer for undervisning af tosprogede elever, herunder ledelsesmæssigt fokus, ressourcer til dansk som andetsprog (DSA) og vejledning etc.

Spørgeskemaundersøgelser med fokus på implementering

Spørgeskemaundersøgelsen om implementering var målrettet de modersmålsundervisere, der har gennemført indsatsen i forbindelse med forsøget. Formålene med spørgeskemaundersøgelsen om implementering var flere. For det første var formålet at afdække, om indsatsen blev implementeret som intenderet, og om indsatsen er gennemført inden for de rammer, som Undervisningsministeriet har opstillet for forsøget. For det andet var formålet at afdække implementeringen bredt set. Der var kun få krav til forsøgets implementering. Skolerne havde derudover vide rammer for, hvordan de kunne tilrettelægge indsatsen.

Svarprocenterne fra de tre spørgeskemaundersøgelser fremgår af tabel 4.

Tabel 4: Svarprocenter for spørgeskemaundersøgelserne

	Skoleåret 2014/2015		Skoleåret 2015/2016	
	Før-måling	Eftermåling	Før-måling	Eftermåling
Elevens trivsel	98 % (224)	86 % (189)	91 % (202)	88 % (196)
Implementeringsmiljø	98 % (94)	73 % (66)	80 % (101)	71 % (87)
Implementering	100 % (20)	95 % (18)	85 % (17)	84 % (16)

Casestudier på udvalgte skoler

Der blev endvidere gennemført case-besøg på ni ud af de 16 skoler, som gennemførte en indsats med modersmålsundervisning på første klassetrin. Formålet med case-besøgene har været at opnå viden om, hvordan forsøgsindsatserne er implementeret i praksis, herunder hvordan selve undervisningsforløbene er implementeret, samt hvordan skoleledelsen har understøttet implementering af indsatsen på skolen. Endvidere har der været fokus på at opnå viden om elevernes oplevelse og eventuelle udbytte af at deltage i forsøget. De ni skoler er udvalgt på baggrund af, hvilken sproggruppe de deltager med, således at fordelingen mellem sproggrupper blandt de ni case-skoler afspejler fordelingen blandt alle 16 skoler, der deltager i forsøget som indsatskoler.

Med henblik på at opnå viden om såvel konteksten som erfaringer med implementeringen bestod hvert case-besøg af følgende aktiviteter:

- 1) Observation af undervisningen/indsatsen i en lektion
- 2) Interview med modersmålsunderviseren (den underviser, der gennemfører indsatsen)
- 3) Interview med 1-3 øvrige lærere (dansk-, engelsk- og matematiklærere)
- 4) Interview med 1-2 repræsentanter for skoleledelsen
- 5) Gruppeinterview med 2-8 elever der deltager i forsøget
- 6) Interview med 1-8 forældre til elever, der deltager i forsøget. I de tilfælde, hvor gruppeinterview ikke var mulig, blev der gennemført individuelle telefoninterview.

4.4 Bortfald

Tabel 5 viser frafaldet på besvarelsene af spørgeskemaerne, der måler elevernes henholdsvis trivsel (SDQ), sproglige kompetencer i dansk samt sproglige kompetencer på modersmålet samlet set for de to forsøgsrunder. Første søjle for hver måling viser, om elever i indsatsgruppen er mere eller mindre tilbøjelige til at være faldet fra end elever i sammenligningsgruppen. Den anden søjle viser det samme, men hvor

der kontrolleres for baggrundsvariable. Baggrundsvariablene siger noget om, hvorvidt der er systematik i, hvilke elever der er faldet fra samlet set på tværs af indsats- og sammenligningsgruppe.

Som det ses, er der ingen signifikant forskel i sandsynligheden for at have gyldig SDQ-mål, sprogvurdering og modersmålsvurdering på tværs af indsats- og sammenligningsgruppen. Dette frafald kompromitterer derfor ikke den oprindelige lodtrækning. Det bemærkes samtidig, at der forventeligt er flere faktorer vedrørende elevernes baggrund, der har en signifikant sammenhæng med, om de har deltaget i dataindsamlingen på de pågældende målinger. Dette kan have en betydning for generaliserbarheden af undersøgelsen, da visse grupper af elever dermed kan være overrepræsenterede. I bilag a findes tilsvarende bortfaldsanalyser for hver af de to forsøgsrunder. Her ses samme mønster, og frafaldet i hver runde synes derfor heller ikke at have nogen betydning for gyldigheden af resultaterne for de enkelte forsøgsrunder.

Tabel 5: Bortfaldsanalyse for begge forsøgsrunder

	SDQ		SDQ		Sprog		Sprog		Modersmål		Modersmål	
		(0.06)		(0.05)		(0.05)		(0.05)		(0.06)		(0.06)
Modersmålsundervisning	-0.03	(0.06)	-0.03	(0.05)	-0.06	(0.05)	-0.06	(0.05)	0.03	(0.06)	0.01	(0.06)
Elever												
-Pige			-0.08*	(0.04)			-0.10**	(0.04)			-0.03	(0.03)
-Pige (m)			0.14*	(0.08)			0.20*	(0.10)			0.42***	(0.15)
-Enlig mor			0.08*	(0.04)			0.03	(0.04)			0.14***	(0.05)
-Enlig mor (m)			-0.11	(0.07)			-0.15*	(0.08)			-0.05	(0.09)
Mødre												
-Indkomst mor, log			-0.00	(0.01)			-0.00	(0.01)			-0.00	(0.00)
-Indkomst mor, log (m)			0.02	(0.13)			-0.01	(0.14)			-0.18*	(0.09)
-Gymnasial uddannelse, mor			-0.06	(0.05)			-0.02	(0.06)			-0.03	(0.06)
-Erhvervsuddannelse, mor			0.02	(0.05)			0.03	(0.05)			0.07	(0.09)
-Kort uddannelse, mor				For få				For få				For få
-Mellem uddannelse, mor				For få				For få				For få
-Lang uddannelse, mor				For få				For få				For få
-Uddannelse, mor (m)			-0.01	(0.08)			0.01	(0.09)			0.02	(0.09)
Fædre												
-Indkomst far, log			0.01**	(0.00)			0.01	(0.00)			0.00	(0.00)
-Indkomst far, log (m)			-0.07	(0.07)			-0.07	(0.07)			0.01	(0.11)
-Gymnasial uddannelse, far			-0.16***	(0.04)			-0.12**	(0.05)			-0.14*	(0.08)
-Erhvervsuddannelse, far			-0.02	(0.04)			-0.02	(0.06)			-0.15***	(0.05)
-Kort uddannelse, far			-0.03	(0.09)			-0.06	(0.09)			-0.25***	(0.05)
-Mellem uddannelse, far			0.09	(0.13)			0.11	(0.14)			0.06	(0.10)
-Lang uddannelse, far			0.12	(0.10)			0.08	(0.11)			-0.09	(0.09)
-Uddannelse, far (m)			0.01	(0.06)			-0.02	(0.06)			-0.13	(0.08)
Konstant	0.20***	(0.05)	0.19***	(0.06)	0.24***	(0.06)	0.25***	(0.08)	0.19***	(0.04)	0.21***	(0.05)
Korrigeret R ²	-0.00		0.02		0.00		0.01		-0.00		0.03	
Antal Observationer	451		451		451		451		376		376	

Klyngejusterede standardfejl i parenteser (på skoleniveau).

* p<0.1, ** p<0.05, *** p<0.

5. Efterlevelse af krav til implementeringen

Dette afsnit omhandler skolernes implementering af indsatsen, herunder om undervisningen lever op til rammerne for forsøgsindsatsen, som de er fastsat af Undervisningsministeriet.

Afsnittet er baseret på det spørgeskema, der blev sendt ud til lærerne forud for forsøget (før-måling blandt lærere) samt spørgeskemaerne om implementeringen, som modersmålsunderviserne besvarede i løbet af indsatsperioden. Dataindsamlingen er gennemført i forbindelse med både fase 1 i skoleåret 2014/2015 og fase 2 i skoleåret 2015/2016. I det følgende afsnit afrapporteres resultaterne alene fra skoleåret 2015/2016, men i det omfang der er forskelle mellem de to faser, vil det blive fremhævet. Erfaringerne fra casestudierne inddrages, når det er relevant.

Da sproggrupperne er meget små, afrapporteres de samlede resultater, men det vil blive bemærket, hvis der er væsentlige forskelle mellem sproggrupperne.

Indledningsvis beskrives skolernes organisering og implementering af indsatsen, herunder om skolerne efterlever de krav, der er stillet til dem. Dernæst beskrives modersmålsunderviserens baggrund og tilrettelæggelse af undervisningen samt samarbejdet med elevernes øvrige lærere og forældre. Løbende vurderes det, om forsøget er gennemført som intenderet.

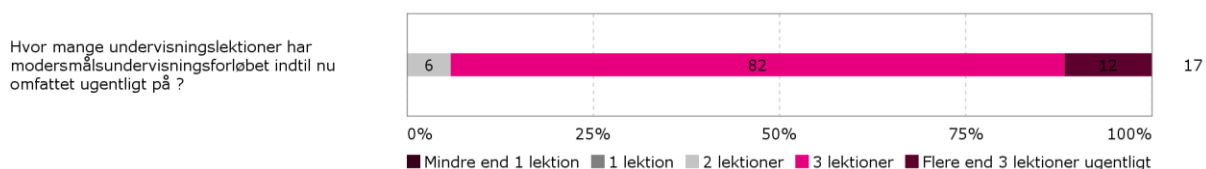
5.1 Skolens organisering og implementering af indsatsen i praksis (herunder opfyldelse af krav)

I forsøget er der opstillet **to centrale krav** til organiseringen og implementeringen af forsøget:

- At modersmålsundervisningen gennemføres som **tre ugentlige lektioners** supplerende undervisning (i 32 uger)
- At modersmålsundervisningen ligger **uden for normal undervisningstid**.

I spørgeskemaet til modersmålsunderviserne er underviserne blevet bedt om at angive, hvor mange undervisningslektioner eleverne har ugentligt, samt hvordan lektionerne er placeret i forhold til elevernes almindelige undervisning. I figurerne nedenfor fremgår modersmålsunderviserens besvarelser.

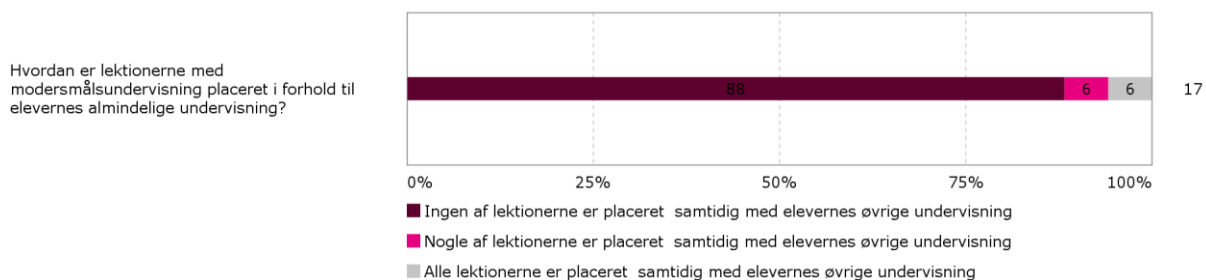
Figur 3: Antal ugentlige undervisningslektioner i modersmålsundervisning



Note: Første implementeringsmåling blandt modersmålsundervisere 2015. N=17.

Figuren viser, at langt de fleste modersmålsundervisere (82 pct.) gennemfører undervisning i tre ugentlige lektioner, som er det krav, der stilles til indsatsen. Enkelte undervisere gennemfører flere end tre lektioner om ugen. Med undtagelse af én enkelt modersmålsunderviser, der kun underviser to lektioner ugentligt, gennemføres forsøget således i overensstemmelse med forsøgets hensigt. Placeringen af modersmålsundervisningen i forhold til elevernes almindelige undervisning tegner samme billede.

Figur 4: Placering af modersmålsundervisning i forhold til elevernes almindelige undervisning



Note: Første implementeringsmåling blandt modersmålsundervisere 2015. N=17.

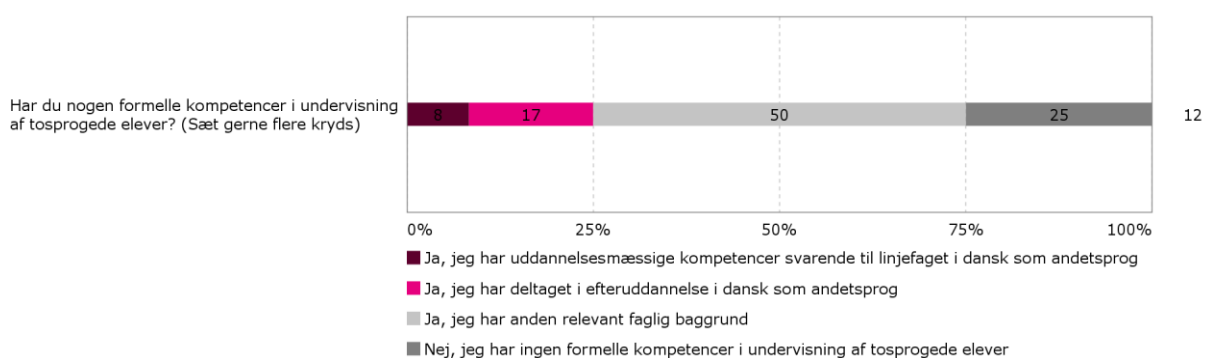
Det fremgår af figuren, at modersmålsundervisningen for størstedelen af underviserens vedkommende (88 pct.) er placeret uden for elevernes øvrige undervisning. Kun på to skoler (12 pct.) har man valgt at placere hhv. nogle af lektionerne eller alle lektionerne samtidig med elevernes øvrige undervisning. Der er imidlertid markant flere modersmålsundervisere, der i anden fidelitetsundersøgelse svarer, at nogle af timerne eller alle timer er placeret samtidig med elevernes øvrige undervisning (41 pct.). Dette er væsentligt at bemærke, da det kan få den betydning, at den potentielle effekt af indsatsen reduceres eller udlignes af, at eleven mister anden undervisning.

Placeringen af undervisningslektionerne uden for normal undervisningstid har på hovedparten af skolerne betydet, at modersmålsundervisningen ligger i ydertimerne af skoledagen. Af spørgeskemaundersøgelsen om implementering fremgår det, at langt de fleste lektioner er placeret om eftermiddagen i tidsrummet kl. 13-16. I casestudierne optræder dette som et opmærksomhedspunkt, da nogle lærere udtrykker bekymring med hensyn til elevernes koncentrationsevne sidst på dagen.

5.2 Modersmålsundervisernes baggrund

Da det har været op til skolerne og kommunerne selv at finde modersmålsundervisere med de fornødne kompetencer til at undervise på modersmålet, er det væsentligt at belyse underviserens sproglige og didaktiske kompetencer og forudsætninger. Som det fremgår af figur 5 nedenfor, viser implementeringsundersøgelsen, at tre fjerdedele af underviserne har formelle kompetencer i undervisning af tosprogede elever, mens en fjerdedel ingen formelle kompetencer har. De tre (25% af 12) undervisere, som ingen formelle kompetencer har, underviser enten i arabisk eller somali.

Figur 5: Underviserens formelle kompetencer i undervisning af tosprogede elever



Note: Første implementeringsmåling blandt modersmålsundervisere 2015. N=12. Lærerne har haft mulighed for at sætte flere kryds.

Ud over formelle didaktiske kompetencer er underviserne blevet spurgt til, hvilke forudsætninger de har for at undervise på modersmålet. Langt størstedelen (88 pct.) af underviserne har sproget som deres modersmål. Enkelte har (yderligere) en læreruddannelse fra et land, hvor sproget tales (18 pct.), eller en anden form for uddannelse på eller om det pågældende fag (12 pct.).

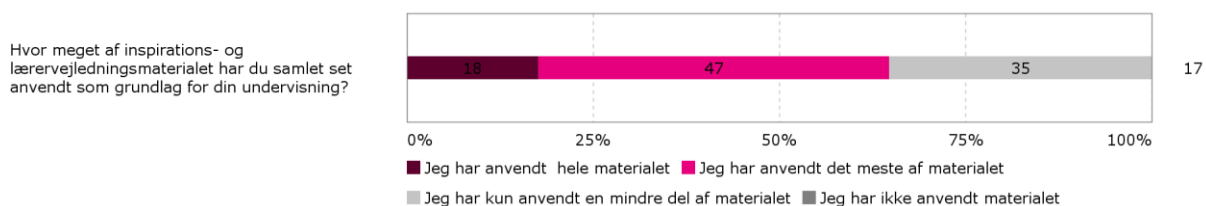
Samlet set tegner resultaterne et billede af, at underviserne i udstrakt grad har tilstrækkelige kompetencer og sproglige forudsætninger for at undervise på modersmålet. Dette understøttes af, at lærerne på en skala fra 1-5, hvor 1 betyder "meget dårlige" og 5 betyder "meget gode", vurderer deres kompetencer til enten 4 eller 5 (4,71 i gennemsnit). Dette er en forskel fra skoleåret 2014/2015, hvor enkelte lærere (10 pct.) vurderede, at de havde dårlige evner (4,15 i gennemsnit).

5.3 Indhold og gennemførelse af undervisning

Uanset undervisernes kompetencer i og forudsætninger for at undervise tosprogede elever, var det forventningen, at underviseren deltog i et todages kursus for modersmålsundervisere forud for gennemførelse af modersmålsundervisningen. I skoleåret 2014/2015 deltog alle på nær en enkelt modersmålsunderviser i kurset og i skoleåret 2015/2016 deltog alle modersmålsunderviserne i kurset.

I forhold til selve gennemførelsen af modersmålsundervisningen har der i forsøget ikke været indlagt særlige krav. Der er i stedet udformet et inspirations- og vejledningsmateriale, som modersmålsunderviserne kan anvende til inspiration for tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen. Det betyder, at der er en høj grad af metodefrihed for den enkelte modersmålsunderviser. I forlængelse heraf er det interessant at undersøge, i hvilken grad underviserne anvender vejlednings- og undervisningsmaterialet, samt hvordan de anvender det i praksis. I nedenstående figur fremgår det samlede omfang af undervisernes anvendelse af inspirations- og lærervejledningsmaterialet.

Figur 6: Samlet omfang af undervisernes anvendelse af inspirations- og lærervejledningsmateriale

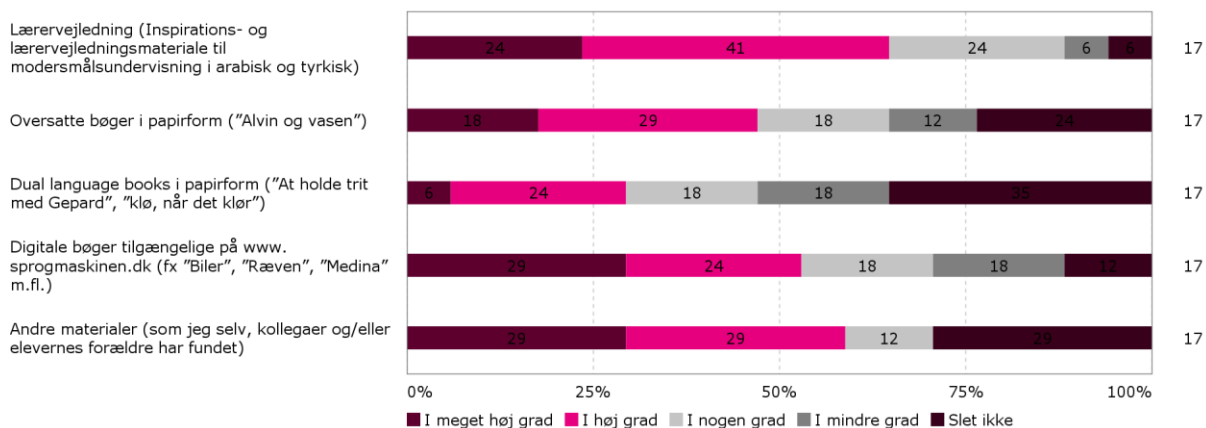


Note: Første implementeringsmåling blandt modersmålsundervisere 2015. N=17.

Figuren viser, at de fleste modersmålsundervisere (65 pct.) anvender hele eller det meste af det udsendte materiale, mens resten (35 pct.) kun anvender en mindre del af materialet. Resultaterne fra den anden implementeringsmåling indikerer dog, at omfanget af undervisernes anvendelse af materialet er mindre længere inde i indsatsperioden. Her er der ingen modersmålsundervisere, der svarer, at de anvender hele materialet. Lidt over halvdelen (56 pct.) svarer, at de anvender det meste af materialet, mens lidt under halvdelen (44 pct.) anvender en mindre del af materialet. I casestudierne fremgår det i tråd hermed, at de fleste modersmålsundervisere anvendte materialet i højere grad i starten, end de gør længere inde i indsatsperioden.

Nedenstående figur illustrerer, i hvor høj grad underviserne har anvendt de materialer, som foruden lærervejledningen er tilknyttet til forsøget.

Figur 7: Lærernes anvendelse af materiale fra Undervisningsministeriet



Note: Første implementeringsmåling blandt modersmålsundervisere 2015. N=17.

Figuren viser, at lærerne især anvender **lærervejledningen**. Endvidere anvender omkring halvdelen af underviserne (47-53 pct.) i høj eller meget høj grad de **oversatte bøger i papirform** samt **digitale bøger** fra sprogmaskinen.dk, mens det kun er lidt under en tredjedel, der i samme grad anvender **dual language books**. Der er imidlertid også en relativt stor andel af lærerne (30-53 pct.), som slet ikke eller kun i mindre grad anvender de forskellige materialer, der foruden lærervejledningen er tilknyttet forsøget. Som det var tilfældet ovenfor, er tendensen endvidere, at lærernes anvendelse er faldende mellem første og anden implementeringsundersøgelse.

Samtidig viser figuren, at en forholdsvis stor del af modersmålsunderviserne (58 pct.) i høj eller meget høj grad anvender materialer, som de selv eller andre har fundet. I modsætning til anvendelsen af Undervisningsministeriets materiale, er anvendelsen af **egne materialer** stigende mellem første og anden implementeringsundersøgelse. At underviserne selv har fundet materialer, som de i højere grad anvender i undervisningen frem for materialerne tilknyttet forsøget, kan betyde, at kvaliteten af det anvendte materiale (og dermed undervisningen) kan variere fra indsatsgruppe til indsatsgruppe. I tråd hermed kommer det til udtryk under observationerne og interview med modersmålsunderviserne i de ni casestudier, at der er variation i undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse.

5.4 Samarbejde med øvrige lærere

Et centralt element i forsøgsindsatsen er, at modersmålsundervisningen knyttes til skolens øvrige undervisning gennem etablering af et **samarbejde mellem modersmålsunderviseren og elevernes øvrige lærere** (primært dansk-, engelsk- og matematiklærerne). Forfatterne bag undervisningsmaterialet fremhæver dette element som en forudsætning for, at forsøget viser sig effektivt.

I inspirations- og lærervejledningsmaterialet fremgår følgende tekst om, hvordan samarbejdet mellem modersmålsunderviseren og elevernes øvrige lærere er tænkt implementeret i forsøget.

Boks 1: Krav om samarbejde med skolens øvrige lærere

Uddrag fra lærervejledningen

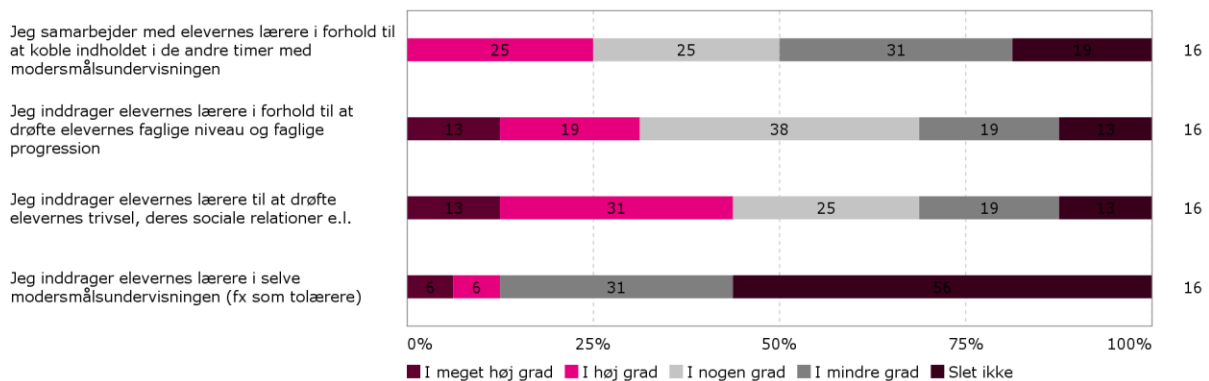
Samarbejdet med klassernes øvrige lærere kan især etableres gennem arbejdet med indholdet af de fælles tekster, der er stillet til rådighed som en del af forsøgsindsatsen, og ved at man i modersmålsundervisningen arbejder med nogle af de temaer, der arbejdes med i skolens fag i øvrigt.

Skolens ledelse har det overordnede ansvar for, at der ligger klare retningslinjer for, hvordan samarbejdet kan foregå.

I forsøgsprogrammet er der afsat en samlet pulje på 33 timer til, at du [modersmålsunderviseren] kan mødes med de lærere, du samarbejder med.

Spørgeskemaundersøgelsen til modersmålsunderviserne om implementeringen afslører et varierende samarbejde mellem modersmålsunderviseren og de øvrige lærere. Generelt er det kun 24 pct. af modersmålsunderviserne, der svarer, at de i høj grad har inddraget elevernes lærere i andre fag i deres forberedelse af undervisningen eller i selve modersmålsundervisningen, mens 47 pct. kun i mindre grad eller slet ikke har inddraget elevernes øvrige lærere. Det er især underviserne i arabisk, som kun i mindre grad inddrager de øvrige lærere. Nedenstående figur nuancerer, i hvilken grad modersmålsunderviserne har inddraget andre lærere på forskellig vis.

Figur 8: Måder hvorpå modersmålsunderviserne har inddraget elevernes lærere i andre fag i forberedelse af undervisningen eller i selve modersmålsundervisningen



Note: Første implementeringsmåling blandt modersmålsundervisere 2015. N=16.

Figuren viser, at elevens lærere primært inddrages i forhold til at drøfte elevens faglige niveau og trivsel. Herudover samarbejder halvdelen af modersmålsunderviserne i nogen eller høj grad med elevens lærere om at koble indholdet i henholdsvis modersmålsundervisningen og den almindelige undervisning og kun i helt få tilfælde deltager elevens lærere i selve modersmålsundervisningen. I interviewene med modersmålsunderviserne og elevernes øvrige lærere genfindes samme konklusion. På langt hovedparten af de ni skoler, der deltager i casestudierne, har modersmålsunderviserne og

elevernes øvrige lærere **et begrænset eller ikke-eksisterende samarbejde**. Enkelte skoler har dog fået et samarbejde op at stå, og i nedenstående boks gengives eksempler på dette samarbejde.

Boks 2: Eksempler på samarbejde mellem modersmålsunderviseren og elevernes øvrige lærere

Eksempel 1: Koordinering af undervisningstemaer

Dansklærerne har holdt indledende møde med modersmålsunderviseren, hvor de gennemgik dansklærernes årsplan med henblik på, at modersmålsunderviseren kunne tage samme emner op i modersmålsundervisningen. Et eksempel på et koordineret forløb var, at de i modersmålsundervisningen arbejdede med arabiske rim og remser, samtidig med at eleverne i dansktimerne arbejdede med rim og remser på dansk.

Eksempel 2: Løbende koordinering og planlægning af undervisningen

På en skole holder modersmålsunderviseren og dansklæreren møde et par gange om måneden, hvor de sammen planlægger den næste uge/de næste 14 dage. På den måde arbejder eleverne både med bøgerne tilknyttet forsøget i dansktimerne og i modersmålsundervisningen på samme tid. Derudover har de arbejdet med bogkendskab og lyde på begge sprog parallelt.

Eksempel 3: Modersmålsunderviseren deltager i teammøder

På en skole har man valgt at lade modersmålsunderviseren deltage i ugentlige teammøder. På mødet får modersmålsunderviseren typisk at vide, hvad de arbejder med i dansk, fx eventyr. Derefter har modersmålsunderviseren mulighed for at finde et materiale, fx et eventyr, de kan arbejde med i modersmålsundervisningen.

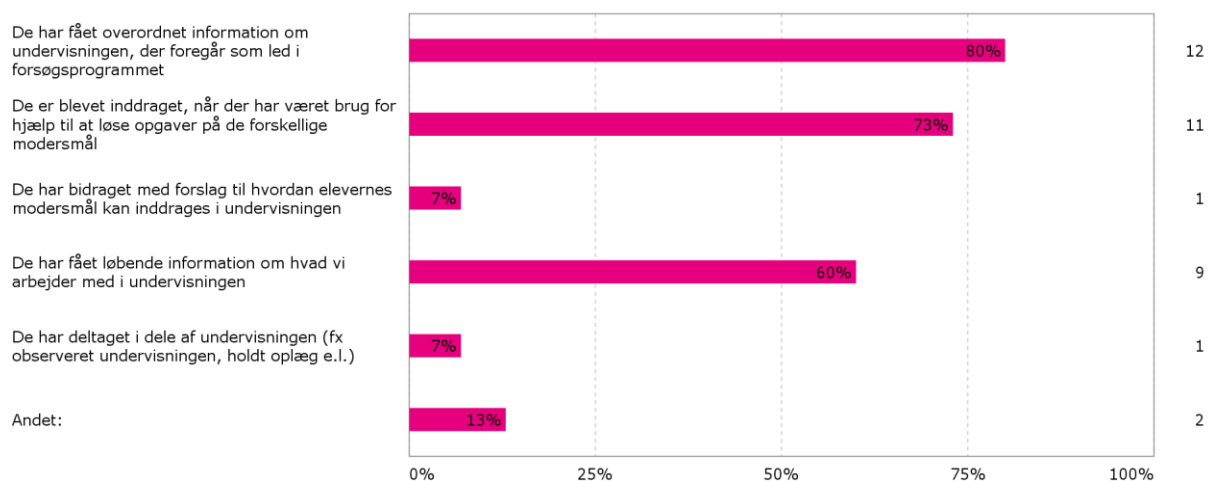
5.5 Forældresamarbejde

Af lærervejledningen fremgår det, at en af forudsætningerne for forsøget er et **tæt skole-hjem-samarbejde**, hvor forældrene understøtter modersmålsundervisningen og samarbejder med modersmålsunderviseren om undervisningen.

Implementeringsundersøgelsen viser, at langt de fleste af modersmålsunderviserne inddrager elevens forældre, men at dette sker i varierende omfang. Godt en tredjedel (35 pct.) inddrager elevens forældre i høj eller meget høj grad, mens lidt over halvdelen (53 pct.) inddrager elevens forældre i nogen grad. Kun to lærere svarer, at de slet ikke inddrager elevens forældre.

I nedenstående figur ses der nærmere på, hvordan elevens forældre inddrages.

Figur 9: Måder hvorpå elevernes forældre inddrages



Note: Første implementeringsmåling blandt modersmålsundervisere 2015. N=15. Lærerne har haft mulighed for at sætte flere kryds.

Resultaterne i figuren tegner et billede af, at forældrene først og fremmest er blevet inddraget ved, at de har **modtaget overordnet information** om forsøgsprogrammet samt løbende information om indholdet af modersmålsundervisningen. Forældrene inddrages kun i mindre grad ved at bidrage med forslag til undervisningen eller ved at deltage i undervisningen.

Endvidere ser vi, at en stor del (73 pct.) af modersmålsunderviserne inddrager elevernes forældre, når der er brug for hjælp til at løse opgaver på de forskellige modersmål. Sammenlignet med skoleåret 2014/2015 er dette væsentlig flere. Her var det kun 25 pct. af lærerne, der svarede sådan.

En erfaring fra casestudierne var i tråd med resultaterne fra det første forsøg i 2014/2015, at modersmålsunderviserne gør meget for at inddrage elevens forældre, men at **forældrene i begrænset omfang samarbejder med modersmålsunderviseren**. Undervisernes svar på implementeringsspørgeskemaet indikerer, at dette ser anderledes ud i skoleåret 2015/2016: Modersmålsunderviserne er her blevet spurgt ind til, i hvilken grad forældrene støtter op om undervisningen ved at læse lektier med eleverne. Omkring tre fjerdedele af underviserne svarer, at dette i høj eller meget høj grad er tilfældet⁵.

Samlet viser ovenstående, at forældrene i udstrakt grad inddrages gennem information og i forbindelse med opgaveløsning, men at sidstnævnte primært er kendetegnende for anden forsøgsfase i skoleåret 2015/2016.

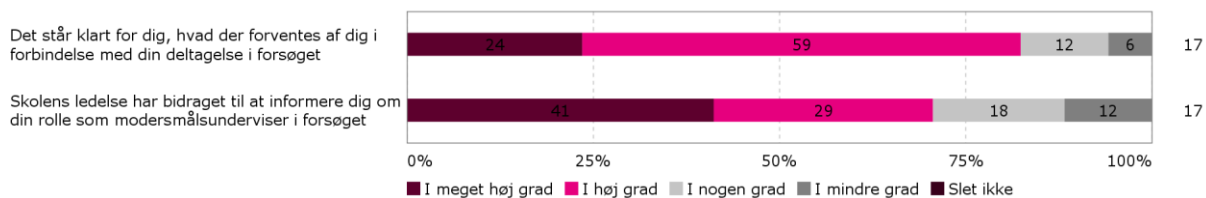
5.6 Støtte fra skolens ledelse ifm. forsøget

Skolens ledelse har jf. lærervejledningen det overordnede ansvar for, at der ligger klare retningslinjer for forsøgets implementering, og for at modersmålsundervisningen har opbakning fra skolen til at gennemføre modersmålsundervisningen med udvalgte elever. Afslutningsvist belyses det derfor, i hvilken grad skolens lærere oplever, at ledelsen har bidraget med information om og opbakning til deltagelsen i og implementeringen af indsatsen.

⁵ Spørgsmålet er kun blevet stillet i 2015, hvorfor det ikke er muligt at lave en egentlig sammenligning af de to forsøgsrunder.

Nedenstående figur viser, i hvilken grad **modersmålsunderviserne** føler, at de har været klædt på til at deltage i forsøget.

Figur 10: Modersmålsundervisernes følelse af at være klædt på til at deltage i forsøget



Note: Første implementeringsmåling blandt modersmålsundervisere 2015. N=17.

Det fremgår af figuren, at størstedelen (70-82 pct.) af modersmålsunderviserne i høj eller meget høj grad oplever, at det er klart, hvad der forventes af den, og at skolens ledelse har bidraget til at informere om modersmålsunderviserens rolle i forsøget. Casestudierne understøtter dette, idet alle modersmålsunderviserne her giver udtryk for, at der har været opbakning fra skoleledelsens side gennem hele forløbet, og at de oplever at kunne henvende sig til ledelsen med udfordringer og blive hørt.

Dog tegner der sig et billede af, at det samme ikke gør sig gældende for elevernes **øvrige lærere**. Kun 8 pct. af disse lærere føler sig i temmelig høj eller meget høj grad tilstrækkeligt informeret om skolens deltagelse i forsøget med modersmålsundervisning og i forlængelse heraf er der kun ganske få lærere, som ved, hvad der forventes af dem i relation til deltagelsen i forsøget, og hvordan samarbejdet med modersmålsunderviseren skal forløbe. Samme konklusion kan genfindes i casestudierne.

I afsnit 7.1.1 vil det blive diskuteret, hvorvidt indsatsen vurderes til at være blevet implementeret efter hensigten, samt hvorvidt det kan forklare de observerede effekter af modersmåls-undervisningen.

6. Effekter af modersmålsundervisningen

I indeværende afsnit præsenteres effekterne af modersmålsundervisning på 1. klassesettrin. Alle resultater er baseret på en analysemodel, der inkluderer indikatorer for de strata, elevgrupperne indgik i ved lodtrækningen (se afsnit 4), mens hovedresultaterne ligeledes præsenteres med andre baggrundsvariable i afsnit 5 bilag a. Analysemodellen beskrives nærmere i afsnit 4 bilag a.

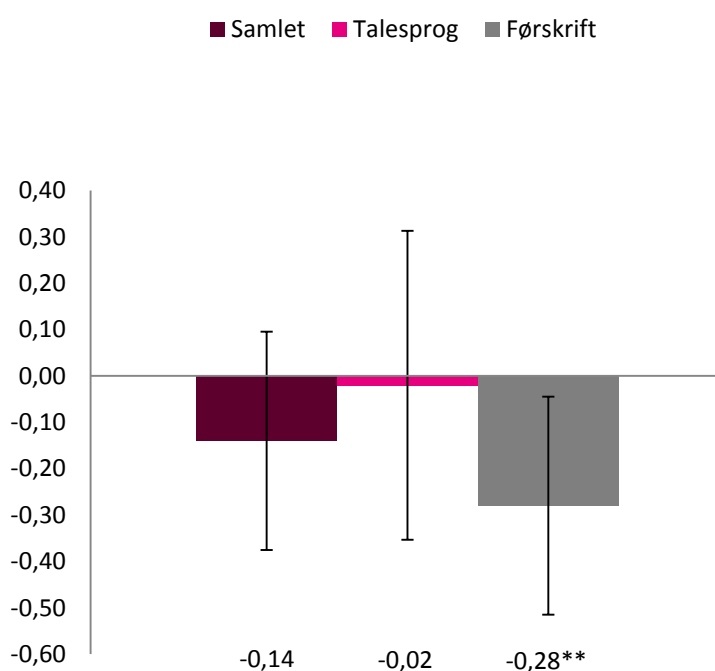
Stjernerne efter effektstørrelserne markerer, om resultaterne er statistisk signifikante, det vil sige om det er meget usandsynligt, at forskellen mellem den pågældende indsatsgruppe og sammenligningsgruppen skyldes tilfældige forskelle mellem grupperne i udgangspunktet. Tre stjerner markerer, at der er mindre end 1 procent sandsynlighed for at finde den pågældende effekt af indsatsen, hvis den i virkeligheden bare skyldtes tilfældigheder. To stjerner markerer, at sandsynligheden er mindre end 5 procent, mens én stjerne markerer, at sandsynligheden er mindre end 10 procent. Des flere stjerner en effekt har, des mindre sandsynlighed er der altså for, at effekten blot skyldes en tilfældighed.

Stregerne indeni søjlerne markerer 95 %-konfidensintervaller. De viser, at der, som i alle sådanne statistiske analyser, er en usikkerhed på beregningen af effekterne af indsatserne. Mere konkret indikerer de lodrette streger, at indsatsernes egentlige effekt, med 95 % sandsynlighed, ligger indenfor det område som stregerne dækker.

6.1 Effekter på sproglige kompetencer

I indeværende afsnit præsenteres effekterne af modersmålsundervisning på elevernes sproglige kompetencer på dansk og på deres modersmål. Nedenstående figur viser effekterne på elevernes kompetencer i dansk samlet set og for de to underdimensioner af sprogvurderingsværktøjet, der er anvendt til at måle elevernes færdigheder i dansk, *talesprog* og *førskrift*.

Figur 11: Effekter af modersmålsundervisning på sproglige kompetencer i dansk

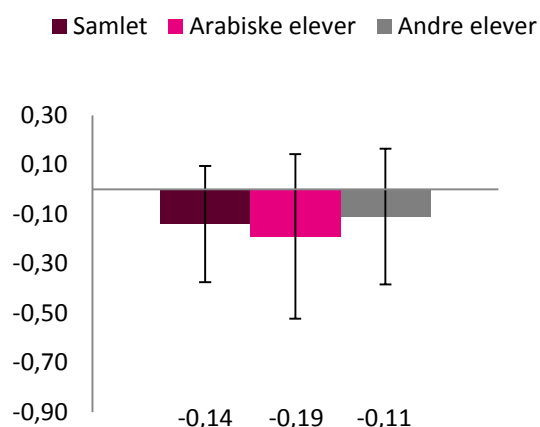
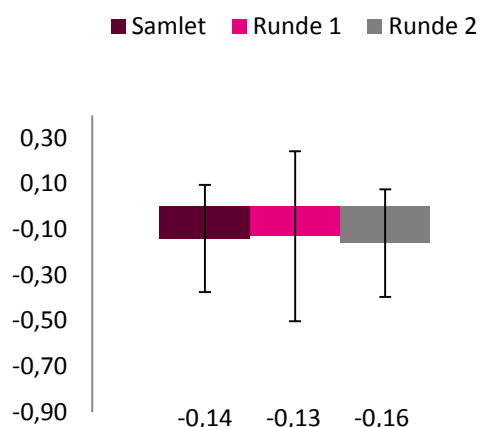


Som det ses på figuren, er der ingen signifikant effekt af modersmålsundervisningen på elevernes samlede sproglige kompetencer i dansk. Effekten har en svag negativ tendens, som dog ikke er statistisk signifikant. Dette synes at være drevet af, at der er en signifikant negativ effekt af modersmålsundervisningen på -0,28 på underdimensionen førskrift.

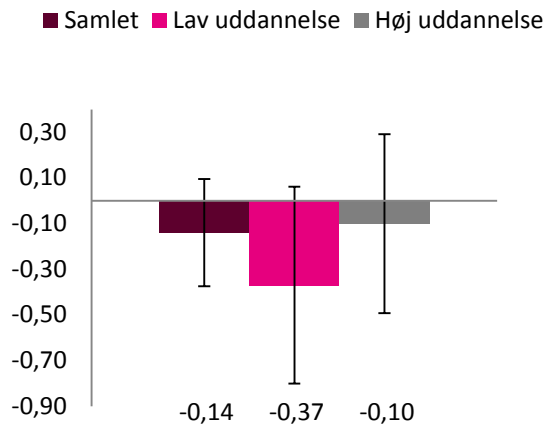
I det nedenstående undersøges effekten af modersmålsundervisningen på elevernes sproglige kompetencer i dansk for forskellige elevgrupper. Figur 12 viser effekten af modersmålsundervisning opdelt på de to forsøgsrunder. Som præsenteret indledningsvist kan der have været variation i både implementeringen og omgivelserne, de to forsøgsrunder i mellem, og derfor undersøges det, om indsatsen har haft forskellige effekter i de to forsøgsrunder. Som det ses, er dette imidlertid ikke tilfældet, når der kigges på elevernes sproglige kompetencer i dansk som outcomemål. Figur 13 viser effekterne af modersmålsundervisning på dansk opdelt på, hvorvidt eleverne er arabiske eller ikke-arabiske. Som det indledningsvist beskrives, har tidligere studier peget på, at forskellige sproglige grupper kan reagere forskelligt på modersmålsundervisning. Da antallet af elever indenfor de forskellige sproggrupper dog er forholdsvis lille i indeværende studie, har det kun været muligt at undersøge, om arabiske elever, der udgør den største sproggruppe, har reageret anderledes end andre elever. Som det ses på figur 13 er der dog heller ikke her forskellige effekter, de to grupper imellem, når der kigges på dansk som outcomemål.

Figur 12: Effekter af modersmålsundervisning på dansk, opdelt på forsøgsrunde og samlet set

Figur 13: Effekter af modersmålsundervisning på dansk, opdelt på arabiske og andre elever samt samlet set



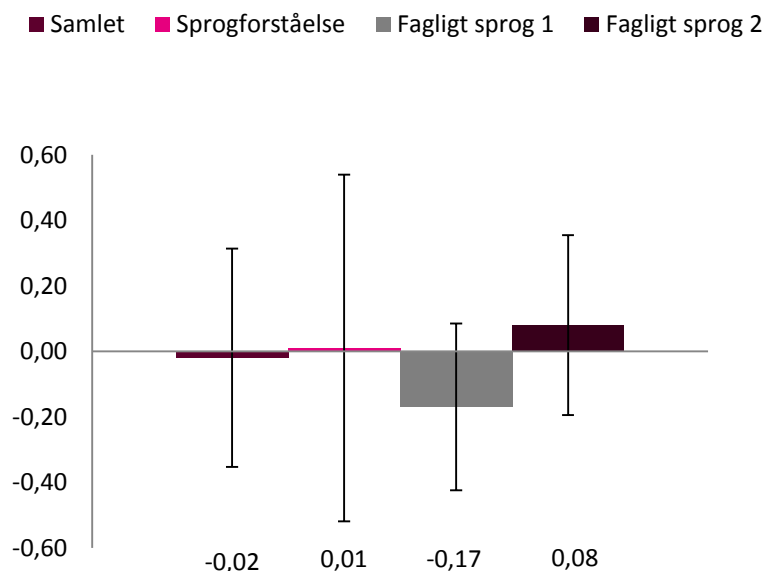
Figur 14: Effekter af modersmålsundervisning på dansk, opdelt på forældres uddannelsesniveau og samlet set



Figur 14 viser effekterne af modersmålsundervisning på elevernes sproglige kompetencer i dansk fordelt på, hvorvidt eleverne har forældre med høj eller lav uddannelse. Dette er undersøgt, fordi det er muligt, at elever fra forskellige socioøkonomiske baggrunde reagerer forskelligt på indsatsen. Som det ses i ovenstående figur, er det dog ikke tilfældet, når det kigges på elevernes faglige kompetencer i dansk.

I det nedstående præsenteres effekterne af modersmålsundervisning på elevernes færdigheder på deres modersmål⁶. Som det ses, er der ingen signifikante effekter af indsatsen på elevernes sproglige kompetencer på deres modersmål, når der ses på alle elever samlet set. Der er en svag tendens til, at der er en positiv effekt på underdimensionen fagligt sprog 2 og en negativ effekt på underdimensionen fagligt sprog 1. Ingen af effekterne er dog signifikante, og de kan derfor skyldes en tilfældighed.

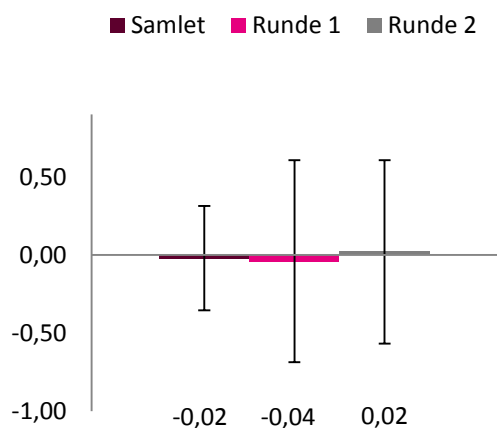
Figur 15: Effekter af modersmålsundervisning på faglige kompetencer på modersmål



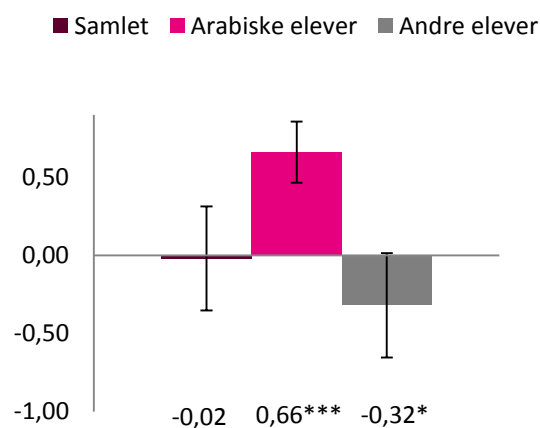
⁶ Fagligt sprog 1 svarer til dimensionen "Førfagligt ordkendskab – størrelsesforhold", mens fagligt sprog 2 svarer til dimensionen "Førfagligt ordkendskab – former"

Når der kigges på effekterne for de forskellige elevgrupper, viser det sig imidlertid (figur 17), at der for arabiske elever er en stor, positiv effekt af modersmålsundervisningen på 0,66. Samtidig ses det, at der er en negativ effekt på -0,32 af modersmålsundervisningen for ikke-arabiske elever. Disse resultater tyder altså på, at der kan være en forholdsvis stor forskel på, hvordan elever fra forskellige sproggrupper reagerer på at modtage modersmålsundervisning.

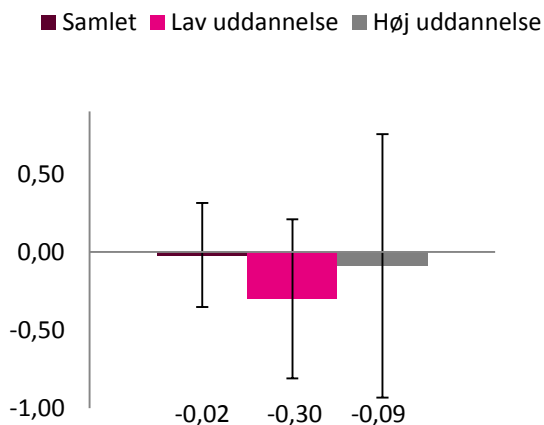
Figur 16: Effekter af modersmålsundervisning på modersmål, opdelt på forsøgsrunde og samlet set



Figur 17: Effekter af modersmålsundervisning på modersmål, opdelt på arabiske og andre elever samt samlet set



Figur 18: Effekter af modersmålsundervisning på modersmål, opdelt på forældres uddannelsesniveau og samlet set



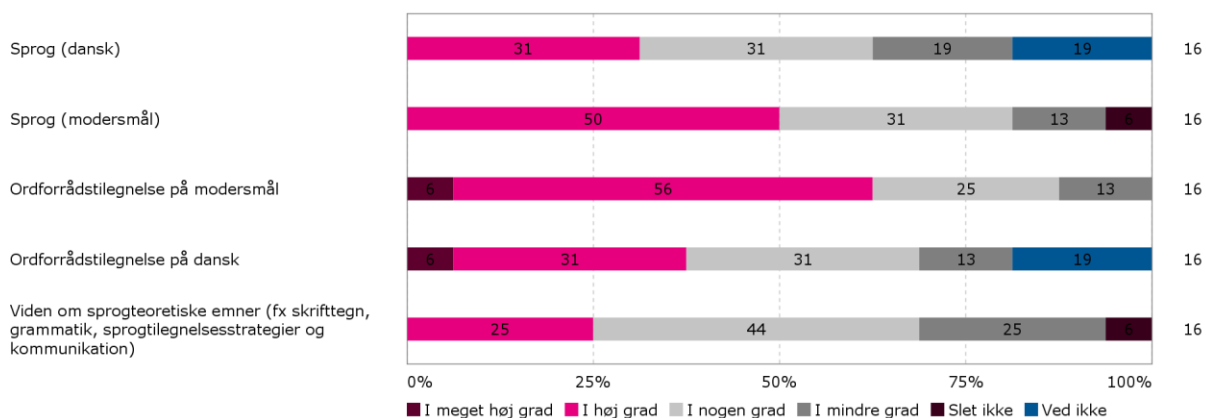
Som det ses på figur 16 og 18 er der ingen signifikante effekter, der når kigges på effekterne separat for hver runde, eller når eleverne opdeles på, hvorvidt deres forældre har en høj eller lav uddannelse⁷.

Ovenstående viser altså, at det udelukkende er i forhold til arabiske elevers modersmål, at det har været muligt at identificere positive effekter af indsatsen. Tages der udgangspunkt i modersmålsundervisningens egne vurderinger af, hvorvidt modersmålsundervisningen har resulteret i, at eleverne har styrket sine sproglige kompetencer, ses der ligeledes en tendens til, at det særligt er i relation til elevernes modersmål, at lærerne vurderer, eleverne er blevet dygtigere.

⁷ Da det ikke har været muligt at identificere alle elevers forældrebaggrund summerer antallet af respondenter i subgrupperne for forældres uddannelse ikke til det samlede antal respondenter. Af samme årsag er det vægtede gennemsnit af effekterne for elever med lavt- og højtuddannede forældre ikke nødvendigvis lig med gennemsnitseffekten for alle elever.

Nedenstående figur viser således modersmålslærernes vurdering af, i hvor høj grad modersmålsundervisningen har styrket elevernes sproglige kompetencer.

Figur 19: Modersmålsundervisernes vurdering af resultaterne af modersmålsundervisningen i relation til elevernes sproglige kompetencer.



Note: Anden implementeringsmåling blandt modersmålsundervisere 2016. N=16.

Som det fremgår af figuren, vurderer godt halvdelen (50-62 pct.) af underviserne, at elevernes sprog og ordforrådstilegnelse på modersmålet i høj eller meget høj grad er styrket som følge af forsøget.

Af implementeringsmålingen fremgår det dog, at det især er undervisere i tyrkisk, som vurderer, at elevernes modersmål er styrket. Hhv. 75 pct. og 100 pct. af tyrkisk undervisere svarer, at eleverne i høj eller meget høj grad er blevet bedre til sproget og har styrket deres sprogtilenelse på modersmålet, mens dette kun er hhv. 38 og 50 pct. af underviserne i arabisk. Erfaringerne fra casestudierne underbygger til dels denne konklusion. Hvor de tyrkiske modersmålsundervisere oplever, at eleverne både har rykket sig mundtligt og skriftligt, giver de arabiske modersmålsundervisere udtryk for, at eleverne har rykket sig i forhold til det mundtlige aspekt, men at eleverne fortsat har svært ved at stave og skrive. At der er forskel mellem udviklingen på det mundtlige og skriftlige, forklarer flere modersmålsundervisere med, at der er stor forskel på det talte og skrevne arabiske sprog, og at det derfor er naturligt, at eleverne rykker sig mere i forhold til den mundtlige del. De arabiske modersmålsundervisere øver fortsat det skriftlige med eleverne, og flere af underviserne har fx gennemgået det arabiske alfabet, for at eleverne lærer de arabiske bogstaver bedre at kende.

Det er både de tyrkiske og de arabiske modersmålsundervisere erfaring, at eleverne på forhånd havde kendskab til nogle af ordene, og at flere af eleverne således var mundtligt dygtige på forhånd. Dette hænger ifølge underviserne sammen med, at eleverne, sammen med deres forældre, oftere rejser i arabisk- og tyrkisktalende lande og derfor hører disse sprog meget og kan øve det mundtlige. Dette er i modsætning til de elever, der kommer fra eksempelvis Somalia, hvor det er dyrt at rejse til, og hvor det pga. den periodevise ustabile politiske situation er svært at besøge landet regelmæssigt. I tråd hermed vurderer en somalisk modersmålsunderviser, at der i højere grad er sket skriftlige fremskridt i forhold til det mundtlige.

Som det fremgår af Figur 19 ovenfor er der færre lærere, der mener, at elevernes danske sprog og ordforrådstilegnelse, samt viden om sprogteoretiske emner er styrket. I tråd hermed viser case-besøgene, at både modersmålsunderviserne og forældrene giver blandede tilbagemeldinger, når de spørges til, hvorvidt modersmålsundervisningen i praksis har en effekt på barnets sproglige udvikling i andre fag. Elevernes øvrige lærere er i højere grad enige om, at de indtil videre ikke oplever en effekt af modersmålsundervisningen i deres undervisning. Særligt engelsklærerne har svært ved at vurdere, om modersmålsundervisningen har en effekt, idet engelsk er et nyt fag på 1. klasses trin, ligesom de ikke kender elevernes faglige niveau, fordi de kun har undervist dem i ganske kort tid. Sidstnævnte faktor er også en udfordring for dansklærerne.

[Eleven] taler stadig i ufuldendte sætninger.

Dansklærer, 1. klasse

Jeg synes [eleven] rykker helt vildt og også kan noget sprogligt, men om det hænger sammen med forsøget, det ved jeg ikke helt.

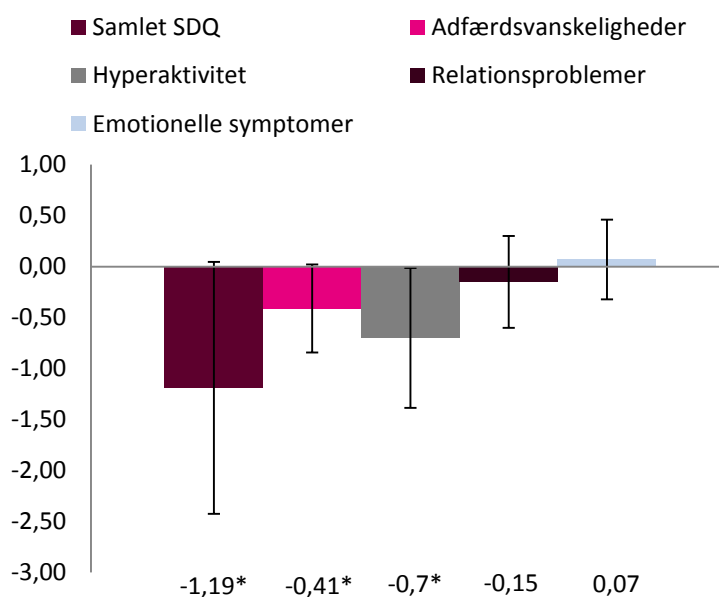
Engelsk- og dansklærer, 1. klasse

Med forbehold for, at det kan være for tidligt at vurdere de opnåede resultater (jf. andelen af ved ikke-svar i figur 19), indikerer ovenstående samlet set, at det primært er formålet om at gøre eleverne dygtigere til deres modersmål, som er opfyldt med modersmålsundervisningen. Effektmålingen viser, at det gør sig gældende for de arabiske elever, mens modersmålsunderviserne selv vurderer, at det i høj grad er de tyrkiske elever, der har gjort fremskridt på deres modersmål. Mulige forklaringer på dette diskuteres i kapitel 7.

6.2 Effekter på trivsel og motivation

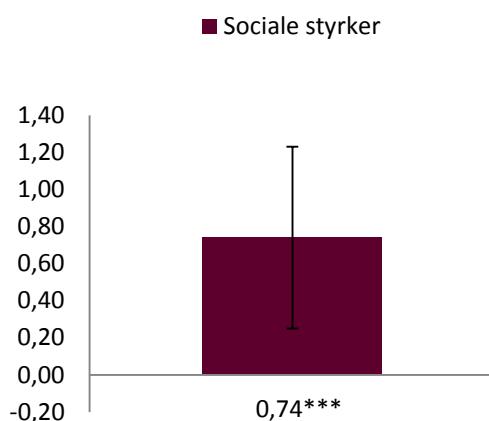
I indeværende afsnit præsenteres effekterne af modersmålsundervisning på elevernes trivsel og motivation. Nedenstående figur præsenterer effekten samlet for alle børn på elevernes adfærdsmæssige vanskeligheder samt for hver underdimension af adfærdsmæssige vanskeligheder. Som det ses, har modersmålsundervisning samlet set mindsket elevernes adfærdsmæssige vanskeligheder, hvilket betyder, at elevernes trivsel er øget som følge af indsatsen. Den samlede effekt på elevernes trivsel er signifikant – dog kun på 10 procentns niveau – og forholdsvis stor. Effekten synes primært at være drevet af, at der er signifikante effekter på de to underdimensioner *adfærdsvanskeligheder* og *hyperaktivitet*.

Figur 20: Effekter af modersmålsundervisning på elevernes adfærdsmæssige vanskeligheder



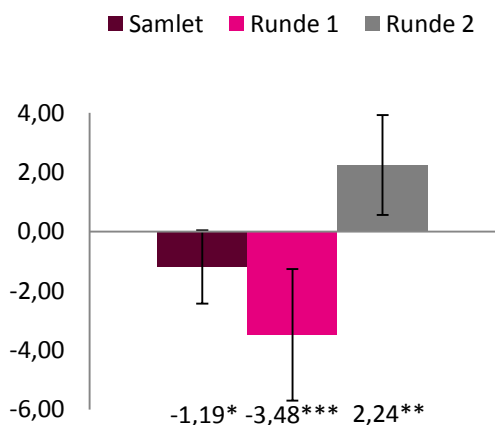
Samme mønster gør sig gældende, når der kigges på elevernes adfærdsmæssige styrker. Som det ses i nedenstående figur, har indsatsen haft en positiv effekt på elevernes adfærdsmæssige styrker, hvilket betyder, at elevernes trivsel er øget som følge af indsatsen. Effekten er på 0,74 og signifikant på 1-procentsniveauet.

Figur 21: Effekter af modersmålsundervisning på adfærdsmæssige styrker

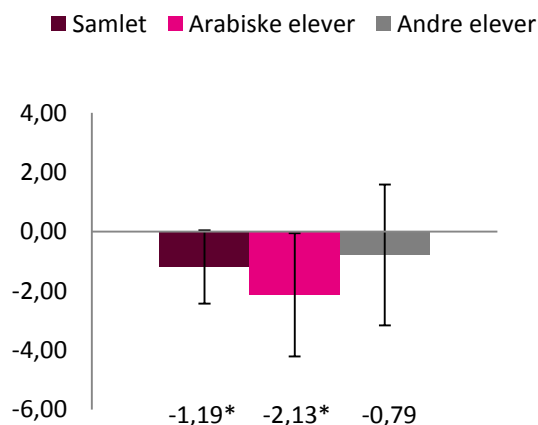


I det nedenstående præsenteres effekterne af modersmålsundervisning på elevernes trivsel, målt ved samlede adfærdsmæssige vanskeligheder, for forskellige elevgrupper. Som der ses på figur 22, er der en stor negativ effekt på elevernes adfærdsmæssige vanskeligheder, når der udelukkendes kigges på den første forsøgsrunde. Kigges der imidlertid på den anden forsøgsrunde, ses det, at der her var en forholdsvis stor positiv effekt af indsatsen på elevernes adfærdsmæssige vanskeligheder. Det betyder altså, at elevernes trivsel blev forbedret i den første forsøgsrunde, mens den blev forværret i den anden runde.

Figur 22: Effekter af modersmålsundervisning på samlet SDQ, opdelt på forsøgsrunde og samlet set



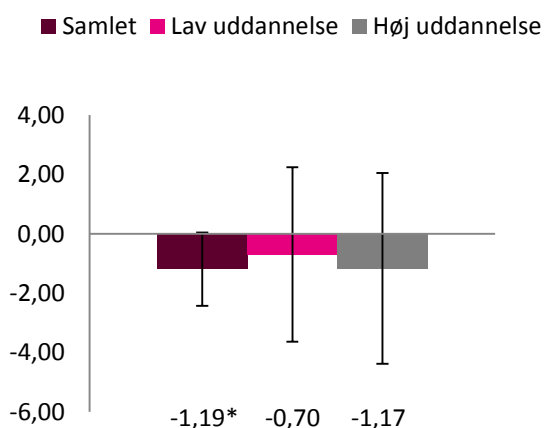
Figur 23: Effekter af modersmålsundervisning på samlet SDQ, opdelt på arabiske og andre elever samt samlet set



Figur 23 viser, at det særligt er arabiske elever, hvis adfærdsmæssige vanskeligheder blev mindre som følge af indsatsen. Således er der en signifikant effekt på -2,13 på de arabiske elevers adfærdsmæssige vanskeligheder. Effekten for ikke-arabiske elever er også negativ, om end den ikke er statistisk signifikant.

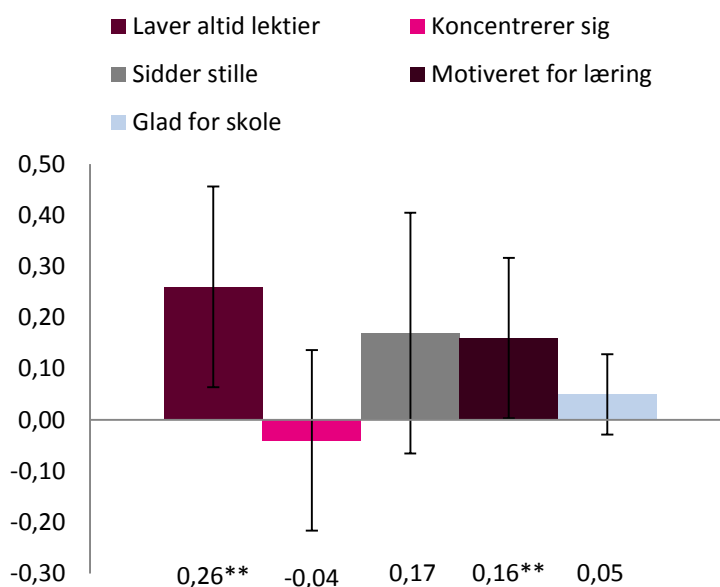
Nedenstående figur viser effekten af modersmålsundervisning for elever, hvis forældre har henholdsvis høj og lav uddannelse. Som det ses, er der ingen signifikante effekter for nogen af de to elevgrupper. Begge effekter tenderer dog til at mindske elevernes adfærdsmæssige vanskeligheder.

Figur 24: Effekter af modersmålsundervisning på samlet SDQ, opdelt på forældres uddannelsesniveau og samlet set



I nedenstående figur præsenteres effekterne af modersmålsundervisning på elevernes motivation målt ved, hvorvidt de laver lektier, sidder stille, koncentrerer sig, er glade for at gå i skole og er motiverede for læring. Som det ses, er der samlet set en positiv signifikant effekt af indsatsen på, hvorvidt eleverne laver lektier, og hvorvidt de er motiverede for læring. Begge effekter er signifikante på 5-procentsniveauet. Der er samtidig en positiv effekt på, hvorvidt eleverne sidder stille, og hvorvidt de er glade for at gå i skole, om end disse effekter ikke er statistisk signifikante.

Figur 25: Effekter af modersmålsundervisning på elevernes motivation



Samlet set tegner der sig et billede af, at visse elevers trivsel og motivation er øget som følge af indsatsen. Ses der på effekterne på elevernes trivsel for forskellige elevgrupper, er det særligt elever, der deltog i den første forsøgsrunde samt arabiske elever, der trives bedre som følge af indsatsen. Dette understøttes, når der kigges på forskellige elevgruppers motivation (fremgår grafisk i afsnit 5.1 i bilag a), hvor det også primært er elever, der deltog i den første forsøgsrunde, der har haft positive effekter på en del af motivationsmålene sammenlignet med elever, der deltog i den anden forsøgsrunde. At der ses blandede effekter af modersmålsundervisningen på elevernes trivsel og motivation for forskellige elevgrupper kommer til udtryk i erfaringerne fra casestudierne ved, at det med udgangspunkt heri generelt er svært at vurdere, om elevernes trivsel eller motivation ændrer sig betydeligt som følge af indsatsen.

På den ene side udtrykker eleverne generelt på tværs af case-skolerne, at de er glade for at blive undervist i deres modersmål. Kun på én skole fortæller eleverne, at undervisningen nogle gange kan være kedelig. Dette skyldes eksempelvis, at eleverne ved, at deres øvrige kammerater ser film i kristendom, mens de selv er til modersmålsundervisning.

Når eleverne spørges om, hvorfor de godt kan lide at blive undervist i deres modersmål, svarer de alle, at de synes, det er sjovt. Særligt de elever, der har arabisk som modersmål, fortæller, at de godt kan lide at skrive, fordi man skriver "baglæns" i forhold til dansk. I boksen nedenfor gives eksempler på, hvad eleverne generelt synes, det er sjovt at arbejde med på timerne.

Eksempler på "sjove" aktiviteter

At synge sange på modersmålet

At skrive på modersmålet (særligt arabiske elever)

At se film på modersmålet, fx *Rødhætte og Ulven* eller *De 7 små dværge*

At lære nye ord på modersmålet

At spille vendespil

At være uden for og se noget af det eleverne har lært om fx bilernes nummerplader

Som det fremgår af ovenstående boks, fremhæver eleverne forskellige elementer i undervisningen, som de er glade for, og mange af eleverne har på tværs af skolerne stiftet bekendtskab med flere af ovenstående aktiviteter. Modersmålsunderviserne fortæller, at de har en mere varieret undervisning, og flere nævner konkret, at eleverne bliver motiverede af den forskelligartede og varierede undervisning.

Samtidig fremhæver modersmålsunderviserne på tværs af skolerne, at undervisningen hjælper eleverne til at blive "hele personer", og en underviser fortæller, at "*det styrker deres identitet*" at have modersmålsundervisning. Flere af modersmålsunderviserne oplever, at eleverne er mere selvsikre, både fordi andre fra klassen spørger, hvad de har arbejdet med, og fordi nogle af børnene er begyndt at tale med forældrene på deres modersmål. Dette bekræftes af forældrene.

Hun [datteren] ville ikke tale arabisk før, men den undervisning hun får nu, der får hun lyst til at lege med sproget, og så bliver vi rigtig glade, for jeg kan mærke, at hun bliver stærkere. Før var hun ikke så stærk, fordi hun blev genert. Hun blev usikker på sig selv.

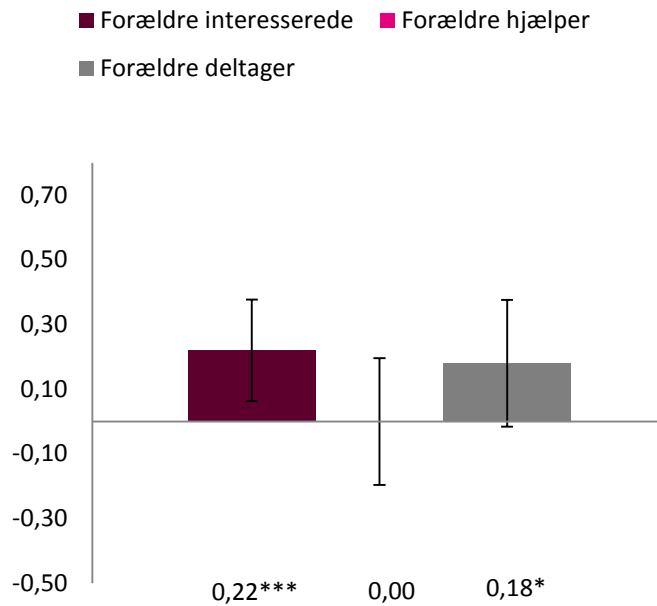
Forælder til elev i 1. klasse

På den anden side oplever størstedelen af de øvrige lærere ikke, at der er sket hverken en positiv eller negativ udvikling i elevernes trivsel. Der er tale om status quo. En lærer fortæller, at mange af eleverne er glade for at gå i skole, men at eleverne også var det inden forsøget. I forlængelse heraf er det også lærernes erfaring, at der ikke er sket en positiv eller negativ udvikling i forhold til elevernes motivation. Motivationen vurderes til at være ens før og efter forsøgets igangsættelse. En enkelt skole skiller sig dog ud, idet dansklæreren mener, at eleverne er mere motiverede for den almene undervisning end tidligere, og at dette hænger sammen med modersmålsunderviserens engagement i eleverne.

6.3 Effekter på forældreengagement

I dette afsnit præsenteres effekterne af modersmålsundervisning på forældreengagement. Til måling af dette er lærerne blevet spurgt til, hvorvidt de vurderer, at forældrene er interesserede i elevens skolegang, at elevens forældre hjælper ham/hende med hjemmeopgaver, og i hvor høj grad elevens forældre deltager i skole-hjem samarbejde. Nedenstående figur viser effekterne på disse tre parametre for alle elevgrupper samlet set. Som det ses, er der positive, signifikante effekter på, hvorvidt lærerne vurderer, at forældrene er interesserede i elevens skolegang, og hvorvidt de deltager i skole-hjem samarbejde – dog kun signifikant på 10 procents niveau.

Figur 26: Effekter af modersmålsundervisning på forældresamarbejde



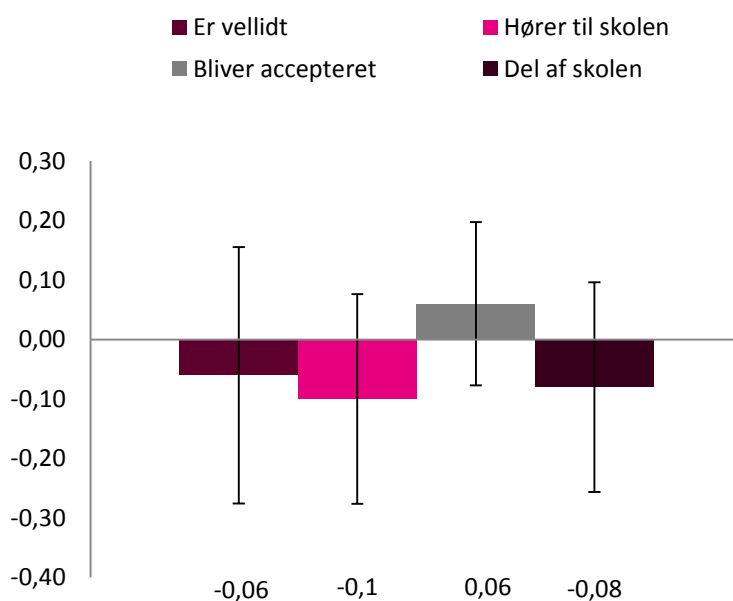
I afsnit 5.2 i bilag a vises effekterne af modersmålsundervisning på de tre forskellige parametre, som måler forældreengagement, for forskellige elevgrupper.

Samlet set er der en tendens til, at modersmålsundervisningen har øget forældreengagementet. For alle elever samlet set gælder det særligt i forhold til, om forældrene er interesserede i elevens skolegang, og hvorvidt forældrene deltager i skole-hjemsamarbejde. Endvidere er det særligt for elever, der deltog i den første forsøgsrunde, og elever, der har højtuddannede forældre, at der har været positive effekter af indsatsen på forældreengagementet.

6.4 Effekter på tilhørsforhold

Indeværende afsnit præsenterer effekterne af indsatsen på elevernes tilhørsforhold til skolen, som er målt ved, hvorvidt læreren vurderer, at eleven er vellidt af de andre elever i klassen, at eleven bliver accepteret af de andre elever, at eleven oplever, at han/hun hører til på skolen, samt hvorvidt eleven oplever sig som værende en del af skolen på lige fod med sine klassekammerater. Nedenstående figur viser effekten for alle elever samlet set. Som figuren viser, er der negative effekter på tre af de fire parametre. Ingen af effekterne er dog statistisk signifikante.

Figur 27: Effekter af modersmålsundervisning på elevernes tilhørsforhold



Afsnit 5.3 i bilag a præsenterer effekterne af modersmålsundervisning på elevernes tilhørsforhold til skolen for forskellige elevgrupper. Samlet set er der en tendens til, at enkelte elevgrupper i mindre grad synes at have et tilhørsforhold til skolen sammenlignet med tilsvarende elever, der ikke har modtaget modersmålsundervisning. Det gælder således særligt for elever, der deltog i den anden forsøgsrunde (med undtagelse af, hvorvidt de bliver accepterede af de andre elever) samt hvorvidt arabiske elever oplever, at de hører til på skolen. Kun for ikke-arabiske elever er der en positiv effekt af indsatsen i forhold til, hvorvidt de bliver accepterede af de andre elever, mens der for elever, der deltog i den første forsøgsrunde er en positiv effekt på, hvorvidt de oplever sig som værende en del af skolen på lige fod med deres klassekammerater.

7. Diskussion af resultater

Ud fra en overordnet betragtning viste analyserne i forrige kapitel samlet set,

- (a) at der ikke var nogen effekt på elevernes dansksproglige kompetencer,
- (b) at der var en positiv effekt på de arabiske elevers modersmålskompetencer
- (c) at der var nogle positive effekter på elevernes trivsel, motivation og forældreengagement – specielt i første runde af forsøget

I dette afsnit vil det, med inddragelse af spørgeskemaundersøgelserne omkring implementeringsmiljø og implementeringen, samt casestudierne blive diskuteret, hvad der kan forklare de fundne resultater.

Når man skal forstå, hvorfor en indsats enten har eller ikke har de forventede resultater, er det væsentligt at undersøge tre overordnede forhold:

1. **Implementering af indsatsen:** Er indsatsen gennemført som intenderet?
2. **Konteksten:** Er forudsætningerne for effekt til stede i tilstrækkelig grad?
3. **Mekanismerne:** Findes de forventede årsagssammenhænge mellem indsatsen og effekten af indsatsen?

Figur 28: Forklaringer på effekt relateret til indsatsen, konteksten og mekanismerne



Hvis ikke indsatsen er gennemført som intenderet eller forudsætningerne for effekt ikke er til stede i tilstrækkelig grad, kan det være med til at forklare, at indsatsen ikke har den forventede effekt. Solid implementering og gode forudsætninger er imidlertid ikke tilstrækkelige forklaringer på en eventuel positiv effekt. Hertil kræves en sandsynliggørelse af de forventede mekanismer, hvorigennem indsatsen får effekt.

I det følgende diskuteres det, hvorvidt potentielle forklaringer i relation til implementeringen af indsatsen, konteksten og mekanismerne finder opbakning i det samlede datamateriale, og således forsøger vi at komme nærmere en forståelse af årsagerne til, at der ikke var nogen effekt på elevernes dansksproglige kompetencer, mens der var en positiv effekt på de arabiske elevers modersmålskompetencer samt nogle positive effekter på elevernes trivsel, motivation og forældreengagement.

7.1.1 Implementering af indsatsen

Som det fremgik af kapitel 5 er de formelle krav til forsøget til dels efterlevet. Langt de fleste modersmålsundervisere underviser i modersmålet i **tre lektioner om ugen**, og disse lektioner er i starten af perioden placeret **uden for elevernes øvrige undervisning**. Dog viser den implementeringsundersøgelse, der er gennemført senere i perioden, at flere skoler på dette tidspunkt har valgt at placere timerne samtidig med dele af elevernes øvrige undervisning. At

modersmålsundervisningen ikke erstatter anden undervisning, er beskrevet som en central forudsætning for, at der kan opnås en positiv effekt. Placeringen af timerne samtidig med elevernes øvrige undervisning kan således potentielt have resulteret i, at effekten af modersmålsundervisning på nogle skoler er blevet udlignet af, at eleverne har måttet undvære anden undervisning.

Kapitel 5 viste til gengæld, at skolerne (og kommunerne) i udstrakt grad har formået at finde modersmålsundervisere, der har de nødvendige sproglige og didaktiske kompetencer og forudsætninger til at undervise på modersmålet. Der er dermed ikke grund til at tro, at der er tale om utilstrækkelige **kompetencer blandt underviserne**. Dette understøttes af, at det kun er en enkelt underviser (6 pct.), der i implementeringsspørgeskemaet svarer, at vedkommendes egne kompetencer gør det vanskeligt at gennemføre undervisningen. Det varierer på tværs af sproggrupperne, hvor modersmålsunderviserne har deres forudsætninger for at undervise på modersmålet fra. Mens alle undervisere i tyrkisk og somali har forudsætninger for at undervise, fordi de selv har sproget som modersmål, er dette kun tilfældet for omkring to-tredjedele af underviserne i arabisk. Den sidste tredjedel har i stedet forudsætninger for at undervise, fordi de har taget en uddannelse i det pågældende land eller på det pågældende sprog. Om dette kan forklare, at der kun kan identificeres positive effekter på de arabiske elevers modersmål, er dog ikke muligt at konkludere på. Endelig viste casestudierne, at alle de interviewede **modersmålsundervisere har samme baggrund/etnicitet** som eleverne. Alt i alt vurderes skolernes overordnede organisering og implementering af indsatsen således ikke at være årsagen til, at indsatsen ikke har effekt på elevernes faglige præstationer i dansk.

Hvad angår lærernes tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen, peger resultaterne i kapitel 2 på, at lærernes anvendelse af flere dele af **undervisningsmaterialet** er begrænset. Selvom der ikke i forsøget har været indlagt særlige krav til undervisningen, var det forventningen, at lærerne anvender vejlednings- og inspirationsmaterialet i planlægningen og tilrettelæggelsen af undervisningen. Ifølge erfaringerne fra casestudierne er en del af forklaringen på, at modersmålsunderviserne kun i mindre grad anvender materialerne fra forsøget, at niveauet i materialet er for højt. Konkret nævner underviserne, at de trykte bøger, fx Alvin og vasen, er anvendt i nogen grad, mens dual language-bøgerne generelt vurderes til at være for svære for elever på 1. klassetrin. Særligt de arabiske modersmålsundervisere fremhæver, at det arabiske skriftsprog er på et meget højt niveau, og at det med fordel kan simplificeres, da der er stor forskel på det talte og skrevne arabiske sprog. En modersmålsunderviser foreslår eksempelvis, at man anvender kortere sætninger. Samtidig vurderer modersmålsunderviserne, at det danske sprog i dual language bøgerne er for svært for 1. klasseelever, da der er mange ord, eleverne ikke kender, og da lixtallet er for højt. Ligeledes fortæller de øvrige lærere, der har brugt nogle af bøgerne i deres undervisning, at bøgerne er for svære og hører til på et senere klassetrin.

Forsøget kunne have været et redskab, hvis vi havde haft materialer svarende til 1. classes niveau.

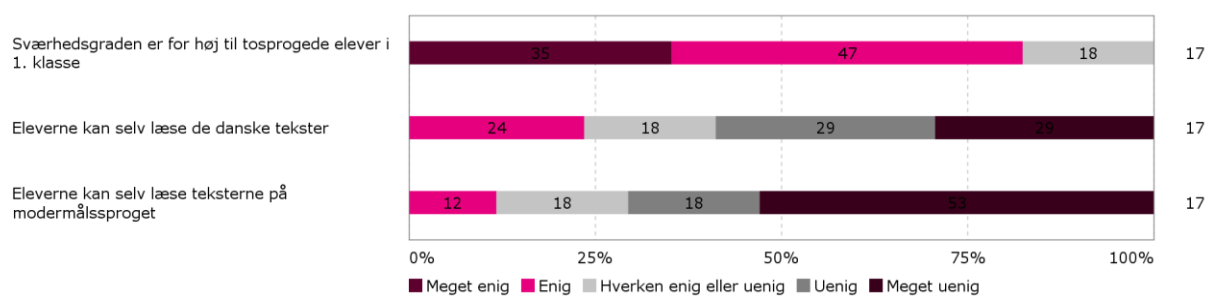
Dansklærer, 1. klasse

Så så vi materialerne og så, at det ikke er 1. classes niveau. Kognitivt kan børnene slet ikke bevæge sig rundt i termerne, og læsemæssigt er de der slet ikke. Det var måske det der gjorde at vi satte hælene i. Vi foreslog 'hvad så med at oversætte den bog vi brugte i første klasse og så tage udgangspunkt i den'. Så havde de i hvert fald overlap der.

Dansklærer, 1. klasse

Ovenstående konklusion bakkes op af resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen om implementeringen. Som det fremgår af figur 29 nedenfor, er langt hovedparten af lærerne (82 pct.) enige eller meget enige i, at sværhedsgraden af elevmaterialet er for høj til tosprogede elever i første klasse. Henholdsvis 58 pct. og 70 pct. af lærerne er desuden uenige eller meget uenige i, at eleverne selv kan læse teksterne på dansk og modersmålsproget.

Figur 29: Lærernes vurdering af elevmateriale



Note: Første implementeringsundersøgelse blandt modersmålsundervisere 2015. N=17.

Alle modersmålsunderviserne, der er interviewet i forbindelse med casestudierne, har som følge af de svære materialer fundet eget materiale, som de anvender i stedet for eller som supplement til materialerne i forsøget. Langt de fleste har konstrueret deres eget undervisningsmateriale ud fra materialer, de har anvendt i andre undervisningssituationer, materialer de har fundet på nettet samt bøger fra biblioteket. Flere af underviserne har hjemmelavede spil og mapper, som de anvender i undervisningen.

At materialets sværhedsgrad er for høj, og at underviserne selv har fundet materialer, som de i højere grad anvender i undervisningen end materialerne tilknyttet forsøget, kan påvirke kvaliteten af det anvendte materiale (og dermed undervisningen) negativt såvel som positivt. Det kan tænkes at have en positiv effekt, såfremt det høje niveau har medført at underviserne ved selv at finde materiale, har kunnet tilrettelægge et mere differentieret og målrettet forløb. Såfremt sidstnævnte er tilfældet, kan dette være en medvirkende forklaring på, at indsatsen kun har haft en positiv effekt på de arabiske elevers modersmål, idet det særligt er de arabiske modersmålsundervisere, som fandt materialet for svært. Samlet set må den større variation i det konkrete indhold og kvaliteten af det anvendte materiale på tværs af indsatsgrupper dog forventes at have den konsekvens, at det er sværere at identificere de forventede effekter af indsatsen.

En anden forklaring på, at indsatsen ikke har resulteret i en styrket faglighed i dansk, er det begrænsede **samarbejde mellem modersmålsunderviserne og elevernes øvrige lærere**, som blev beskrevet i kapitel 5. Casestudierne viste, at enkelte skoler har fået et samarbejde op at stå, men der er primært eksempler på, at modersmålsunderviseren tilpasser sin undervisning til den øvrige undervisning, og stort set ingen eksempler på, at danskundervisningen kobles til modersmålsundervisningen.

Jeg har ikke arbejdet med det materiale, som modersmålsunderviseren har. Men [modersmålsunderviseren] har kendskab til, hvad vi arbejder med. Så det har han kun taget med ind, hvis han ville. Vi har koordineret de overordnede emner, men ellers har han haft frit spil.

Dansk lærer, 1. klasse

Grunden til, at samarbejdet mellem modersmålsunderviseren og elevernes øvrige lærere ikke er mere udbredt, kan skyldes flere ting. Af casestudierne fremgår det, at der er en stor vilje til at samarbejde med modersmålsunderviseren blandt de øvrige lærere, og at modersmålsunderviseren føler, at der er velvilje, når de henvender sig til deres de øvrige lærere på skolen. Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen viser endvidere, at 94 pct. af modersmålsunderviserne føler sig accepteret af de andre ansatte på skolen samt tæt tilknyttet til skolen. Dette kan derfor konstateres ikke at være en barriere for samarbejdet.

I stedet peges der i casestudierne på, at lærerne enten ikke har tid, eller at det kan være vanskeligt at koordinere samarbejdet med de øvrige lærere. Elevernes øvrige lærere fremhæver blandt andet, at forsøget startede samtidigt med, at folkeskolereformen trådte i kraft, hvorfor deres fokus og tid i højere grad blev lagt i den. For flere har folkeskolereformen betydet, at de ikke havde mulighed for at mødes

med modersmålsunderviseren i dagligdagen. Endvidere kommer eleverne på flere af skolerne fra forskellige klasser, hvilket besværliggør samarbejdet med de øvrige lærere, idet der er flere lærere at samarbejde med, og idet undervisningen i de andre fag kan variere mellem klasserne.

En yderligere grund kan være manglende **ledelsesmæssig rammesætning** af og kommunikation om samarbejdet. Som det fremgik af kapitel 5 har elevernes øvrige lærere ikke i samme grad som modersmålsunderviserne følt sig klædt på til at deltage i forsøget. De lærere, som blev interviewet i forbindelse med case-besøgene, har ikke været klar over, hvordan det var tiltænkt, at de skulle samarbejde med modersmålsunderviseren, og de oplever, at der manglede en indledende forventningsafstemning i starten af forsøget. Selv om der fra ledelsen har været **opbakning** til forsøget, er der således noget, der tyder på, at ledelserne ikke har sat klare rammer for samarbejdet mellem modersmålsunderviseren og de øvrige lærere, samt at de øvrige lærere ikke er blevet (klart nok) informeret om deres rolle i forsøget.

Det, der er svært ved det her forsøg, er selve samarbejdet med klasselæreren. De lærer, der underviser i de faste klasser er søde, og jeg kender dem godt, men det kræver at det er skolen, der introducerer, hvad det er, det her handler om. Det er ikke mig, der skal gøre det.

Modersmålsunderviser, 1. klasse

Endelig indgik det som punkt i lærervejledningen, at der gerne skal etableres et samarbejde mellem modersmålsunderviseren og elevernes forældre. Som det fremgik af kapitel 5 er forældrene i udstrakt grad blevet inddraget gennem information og i forbindelse med opgaveløsning. Sidstnævnte var dog i højere grad kendetegnende for anden forsøgsfase i skoleåret 2015/2016.

Nedenstående boks opsummerer, hvorvidt indsatsen er implementeret og gennemført som tiltænkt.

Boks 4: Samlet vurdering af implementering af indsatsen

Der undervises i tre lektioner om ugen	✓
Undervisningen erstatter ikke anden undervisning	(✓)
Modersmålsunderviserens kompetencer og baggrund	✓
Lærerne anvender undervisningsmaterialet	(✓)
Samarbejde med øvrige lærere	x
Ledelsesmæssig opbakning og rammesætning	(✓)
Samarbejde med forældre	✓

Hverken antallet af lektionerne, modersmålsunderviserens kompetencer og baggrund eller modersmålsunderviserens inddragelse af elevernes forældre vurderes at kunne forklare fraværet af den positive effekt, da disse forhold i vid udstrækning følger intentionen med indsatsen. Dette er ikke i samme grad tilfældet med skolernes placering af lektionerne, da visse skoler har valgt at lade modersmålsundervisningen erstatte anden undervisning. Som nævnt ovenfor kan dette være en

forklaring på, at den fulde effekt af modersmålsundervisningen ikke er opnået. Yderligere kan det forhold, at modersmålsunderviserne kun anvender dele af undervisningsmaterialet i mindre grad (bl.a. som følge af en for høj sværhedsgrad), og at modersmålsunderviserne kun i begrænset omfang har samarbejdet med elevernes øvrige lærere om tilrettelæggelsen af undervisningen, være medvirkende årsager til, at indsatsen ikke har medført de forventede resultater. Særligt sidstnævnte kan være en forklaring på, at indsatsen – til trods for positive effekter på elevernes motivation og trivsel samt de arabiske elevers modersmålskompetencer – ikke har haft den forventede spillover effekt på elevernes sprogkompetencer i dansk.

7.1.2 Konteksten

I dette afsnit belyses de kontekstuelle faktorer, der kan have betydning for, at indsatsens aktiviteter fører til de ønskede effekter. Faktorerne fremgår dels af lærervejledningen til forsøget. Dels er de udledt af et litteraturstudie som Rambøll har foretaget. I litteraturstudiet indgik forskning, der undersøger sammenhængen mellem modersmålsundervisning og tosprogede børns faglige læring og trivsel. I søgningen er der lagt vægt på at identificere temaer, mekanismer og effekter, der knyttes til modersmålsundervisning⁸.

For det første kan skolernes **implementeringsmiljø** have en betydning for, hvor nemt det er at implementere indsatsen og dermed for, at indsatsen resulterer i de ønskede effekter. Lærerne er i før-målingen blevet bedt om at vurdere skolens kendetegn, herunder graden af udviklingsorientering og ledelsens fokus på dansk som andetsprog (DSA). Analyserne viser, at mindst halvdelen af de adspurgte lærere (50-88 pct.) er overvejende eller helt enige i, at deres skole er dynamisk og udviklingsorienteret, bundet sammen af et engagement i udvikling og fornyelse og med en yderst faglig kompetent lærerstab og tydelig ledelse. Endvidere oplever lærerne, at ledelserne **fokuserer på og prioriterer undervisning af tosprogede elever**/dansk som andetsprog, om end graden, hvormed dette sker, varierer på tværs af skolerne. Generelt vurderes implementeringsmiljøet at være understøttende for indsatsen, og implementeringsmiljøet synes således ikke at kunne forklare fraværet af de ønskede effekter på elevernes faglighed i dansk.

En anden væsentlig forudsætning er, at **skolens syn på modersmålsundervisning** er positivt. Et positivt syn på modersmålsundervisningen er relevant, fordi skolekonteksten har betydning for den måde, skolerne implementerer indsatsen, og dermed for om der er eventuelle barrierer for forsøgets effekter. Af case-besøgene fremgår det, at ledelserne generelt har et positivt syn på modersmålsundervisningen. Dette kommer også til udtryk ved, at det i de fleste tilfælde er skolelederne, der har taget initiativ til skolernes deltagelse i forsøget. Ligeledes giver elevernes øvrige lærere på alle de involverede skoler udtryk for, at de synes, at det er positivt, at eleverne modtager modersmålsundervisning. Således kan heller ikke ledelsens og lærernes syn på modersmålsundervisning

Det vil være rigtig godt, hvis hypotesen om modersmålsundervisning kan dokumenteres, for så vil vi have håndfaste beviser for, at undervisningen er brugbar, og så kan man bede det kommunale plan sætte midler af til det.

Skoleleder

Det er rigtig godt, at de går til modersmålsundervisningen. Det er godt, at det er en integreret del af dagen i skolen.

Dansklærer, 1. klasse

⁸ Notatet bygger på en bred litteratursøgning, hvor der er søgt på følgende betegnelser: Modersmålsundervisning, effekter af modersmålsundervisning, Second language acquisition, Effects of mothers tongue, Bilingual education.

forklare, at indsatsen ikke afstedkommer de ønskede resultater.

Ham den svage uden opbakning rykker sig, men ikke så meget som han kunne, hvis forældrene bakker op. Der sker en hurtigere udvikling med de børn, der får opbakning hjemme.

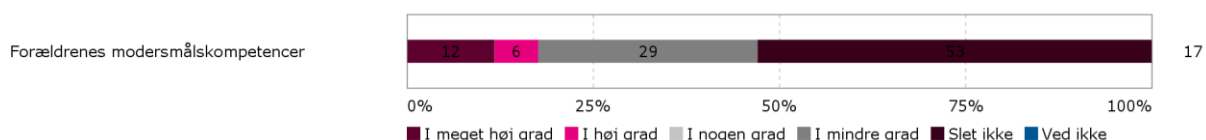
Lærervejledningen fremhæver, at endnu en forudsætning for forsøget er, at forældrene indgår som en ressource, der understøtter og bakker op om elevernes arbejde med modersmålsundervisningen, samt samarbejder med modersmålsunderviseren. Heraf følger også, at forældrene for at kunne understøtte deres barns læring i praksis, må have de nødvendige modersmålskompetencer.

Hvad angår **forældrenes opbakning**, tegner casestudierne et billede af, at forældrene sætter pris på modersmålsundervisningen, og at der er en *generel* opbakning til forsøget, men at der er en væsentlig forskel på forældrenes opbakning til forsøget *i praksis*: Over halvdelen af modersmålsunderviserne erfarer, at det er svært at få elevernes forældre til at bakke op, og at det er forskelligt, hvor engagerede de er i modersmålsundervisningen og elevernes skolegang generelt. En underviser fortæller eksempelvis, at to ud af fem elever ikke havde læst i deres bog derhjemme sammen med deres forældre, som de

havde fået besked på. Dette er på trods af, at modersmålsunderviseren sender en sms til forældrene om opgaven. Andre modersmålsundervisere fortæller, at forældrene ikke tjekker skolens intranet, selv om skolerne har vist dem, hvordan man gør. En skole har derfor lært børnene, hvordan de tjekker intranettet hjemmefra. De øvrige modersmålsundervisere oplever, at forældrene bakker op om forsøget, men at opbakningen til modersmålsundervisningen ikke adskiller sig fra andre fag.

Også **forældrenes modersmålskompetencer** varierer fra skole til skole. Modersmålsunderviserne er i spørgeskemaundersøgelsen om implementering af indsatsen blevet spurgt til, i hvilken grad forældrenes modersmålskompetencer gør det vanskeligt at gennemføre undervisningen. Deres svar fremgår af nedenstående figur.

Figur 30: Forældrenes modersmålskompetencer gør det vanskeligt at gennemføre undervisningen

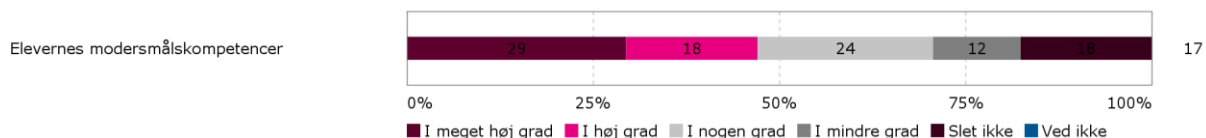


Note: Første implementeringsundersøgelse blandt modersmålsundervisere 2015. N=17.

Figuren viser, at omkring en femtedel af modersmålsundervisere (18 pct.) mener, at forældrenes modersmålskompetencer i høj eller meget høj grad gør det vanskeligt at gennemføre undervisningen. Sammenlignet med både anden implementeringsundersøgelse samt undersøgelsen fra skoleåret 2014/2015 er dette dog væsentlig færre. I disse undersøgelser var det henholdsvis 30 og 31 pct. af modersmålsunderviserne, der vurderede, at forældres modersmålskompetencer i høj eller meget høj grad vanskeliggjorde gennemførelsen af undervisningen. At forældrenes modersmålskompetencer i visse tilfælde udgør en udfordring for forsøget, kommer også til udtryk i de gennemførte casebesøg, hvor nogle modersmålsundervisere vurderer, at forældrene ikke har tilstrækkelige kompetencer til at hjælpe deres børn. Forældrenes opbakning og modersmålskompetencer varierer således samlet set på tværs af skolerne og kan på nogle skoler udgøre en medvirkende forklaring på, at modersmålsundervisningen ikke fører de ønskede resultater med sig. I den forbindelse er det relevant at nævne, at andelen af modersmålsundervisere, der problematiserer forældrenes modersmålskompetencer og opbakning er lidt mindre blandt modersmålsundervisere i arabisk sammenlignet med modersmålsundervisere i tyrkisk. Dette kan muligvis være med til at forklare, at indsatsen kun har en positiv effekt på de arabiske elevers modersmålskompetencer, idet disse forældre muligvis har haft et bedre udgangspunkt for at understøtte modersmålsundervisningen.

Foruden forældrenes modersmålskompetencer skal også **elevernes eksisterende modersmålskompetencer** være tilstrækkelige til, at eleven kan indgå i undervisningen og få et tilfredsstillende udbytte, for at indsatsen kan forventes at få en effekt. Som det fremgår af nedenstående figur vurderer lidt under halvdelen af modersmålsunderviserne (47 pct.), at elevernes modersmålskompetencer i høj eller meget høj grad gør det vanskeligt at gennemføre undervisningen.

Figur 31: Elevernes modersmålskompetencer gør det vanskeligt at gennemføre undervisningen



Note: Første implementeringsundersøgelse blandt modersmålsundervisere 2015. N=17.

Samme tendens kommer til udtryk i casestudierne, hvor størstedelen af modersmålsunderviserne vurderer, at elevernes kompetencer varierer meget, og ca. en tredjedel af underviserne vurderer, at eleverne er bedre til dansk end til deres modersmål. Endvidere synes der at være forskel på elevernes modersmålskompetencer på tværs af sprog. Det er særligt modersmålsundervisere i somalisk, der i forbindelse med både spørgeskemaundersøgelsen og casestudierne vurderer, at eleverne er udfordret, når de skal udtrykke sig mundtligt på modersmålet, og at dette vanskeliggør undervisningen. En del af dette kan ifølge den interviewede modersmålsunderviser skyldes, at de arabiske og tyrkiske elever rejser mere i tyrkisk- og arabisktalende lande i forhold til elever, der kommer fra eksempelvis Somalia, hvor det er dyrt at komme til, og hvor der ofte er uroligheder. En forklaring, der også er fremhævet i kapitel 5.

Jeg kan mærke stor forskel på elevernes kompetencer, og det er eleven, der er bedst på modersmålet, der lærer noget.

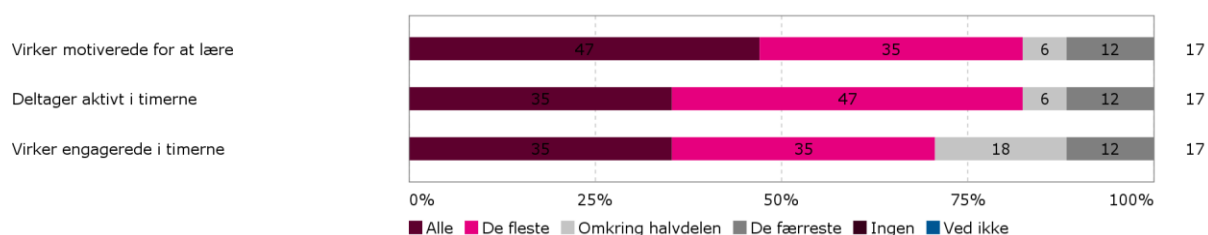
Modersmålsunderviser, 1. klasse

I relation til elevernes modersmålskompetencer er det endvidere bemærkelsesværdigt, at det ikke er alle de deltagende elever, der reelt har sproget som deres modersmål. Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det, at det i en fjerdedel af tilfældene er *de fleste* af eleverne og i et enkelt tilfælde kun *halvdelen* af eleverne, der har sproget som deres modersmål. Flere af de interviewede skoleledere pegede på, at det har været en udfordring at lokalisere de elever, der har sproget som modersmål, idet nogle elever kan tale modersmålet, selvom de ikke reelt har sproget som modersmål.

De store forskelle i elevernes sproglige viden kan have to implikationer. For det første vil der være en gruppe elever, som på grund af deres begrænsede modersmålskompetencer kan have svært ved at indgå i undervisningen og dermed få et tilfredsstillende udbytte. For det andet kan det være sværere for underviseren at målrette undervisningen. Begge dele kan således være med til at forklare, at indsatsen ikke har den ønskede effekt.

Endelig er det en forudsætning for elevernes læring og dermed for effekten af modersmålsundervisningen, at **eleverne er motiverede** for at deltage i undervisningen. Som det fremgår af nedenstående figur, synes denne forudsætning i høj grad at være opfyldt.

Figur 32: Elevernes motivation, aktivitet og engagement



Note: Første implementeringsundersøgelse blandt modersmålsundervisere 2015. N=17.

Figuren viser, at hovedparten (70-82 pct.) af modersmålsunderviserne vurderer, at alle eller de fleste elever er motiverede, engagerede og deltager aktivt i timerne. Det samme kommer til udtryk under de observationer, der blev gennemført i forbindelse med case-besøgene. Eleverne var ofte meget motiverede og deltog aktivt i undervisningen. Dette så sig eksempelvis afspejlet i, at eleverne var meget ivrige for at få lov til at svare på underviserens spørgsmål og generelt spurgte engageret ind til de emner, de arbejdede med. På en enkelt skole deltog eleverne i mindre grad i den undervisning, der blev observeret. Det var modersmålsunderviserens vurdering, at eleverne sommetider er trætte, fordi undervisningen ligger sent på dagen, og at det påvirker deres motivation. Samtidig var der kun to elever, der deltog i undervisningen på denne skole, og det gør det ifølge modersmålsunderviseren svært at skabe en klassedynamik. Andelen af lærere, der svarer, at alle elever er motiverede, engagerede og aktivt deltagende, er størst blandt de lærere, der underviser i arabisk. Dertil kommer, at der er lidt færre arabisk undervisere, som påpeger, at eleverne reelt ikke har sproget som deres modersmål, sammenlignet med underviserne i tyrkisk. Begge dele kan være medvirkende forklaringer på, at der kun kan identificeres positive effekter på de arabiske elevers modersmål.

Som nedenstående boks opsummerer, er flere af de forudsætninger, der skal være til stede i konteksten, i vid udstrækning opfyldt. Samtidig er der på tværs af skolerne en stor variation i forældrenes modersmålskompetencer, forældrenes opbakning samt elevernes modersmålskompetencer. Disse forhold kan således være med til at forklare, at indsatsen ikke i alle tilfælde har en positiv effekt på elevernes faglighed på modersmålet.

Boks 5: Samlet vurdering af konteksten

Understøttende implementeringsmiljø	✓
Positivt syn på modersmålsundervisning blandt skolens ledelse og øvrige lærere	✓
Forældrenes modersmålskompetencer	(✓)
Forældrenes opbakning	(✓)
Elevernes modersmålskompetencer	(✓)
Elevernes motivation	✓

7.1.3 Mekanismer

Forklaringerne gennemgået ovenfor handler om at afdække, hvorvidt en række forudsætninger for effekt er opfyldt, og dermed kan forklare manglende effekt, enten fordi indsatsen ikke er blevet implementeret som tiltænkt, eller fordi kontekstuelle forhold ikke er gunstige for indsatsen. At modersmålsundervisningen ikke styrker elevernes faglighed i dansk, kan yderligere skyldes, at indsatsen – selv når den er implementeret efter intentionen og hvor konteksten er gunstig – ikke medfører de forventede effekter. Sidste del af dette kapitel fokuserer derfor på sammenhængen mellem indsatsens aktiviteter og de ønskede effekter (både sproglige og trivselsmæssige) ved at belyse de **forventede mekanismer**.

På baggrund af litteraturstudiet blev der udledt tre centrale hypoteser omkring mekanismerne:

- 1) Modersmålsundervisningen i mindre grupper betyder, at eleverne modtager en **elevcentreret undervisning**, der forventes at understøtte, at eleverne forbedrer deres modersmålskompetencer såvel som deres faglige kompetencer i dansk (og øvrige fag) samt trivsel.
- 2) Modersmålsundervisningen med en underviser med samme baggrund (/etnicitet) som eleverne betyder, at eleverne får en **rollemodel i underviseren**, samt anerkendelse af deres kulturelle og sproglige baggrund, som forventes at øge elevernes selvværd og dermed deres trivsel.
- 3) Modersmålsundervisningen **øger elevernes sprogforståelse**, som forventes at give eleven større faglig selvtilid og mulighed for at udtrykke sig bedre, og derigennem at forbedre deres modersmålskompetencer såvel som deres faglige kompetencer i dansk (og øvrige fag).

Erfaringerne i forhold til disse tre mekanismer beskrives nedenfor.

[Eleven] kan godt være lidt usikker i danskundervisningen. I arabisk sprudler han og byder meget mere ind. Det er et mindre forum, hvor de måske føler sig meget trygge, og det giver dem meget, at de kan boltr sig på deres eget sprog.

Dansklærer, 1. klasse.

At forsøget udelukkende er målrettet **grupper af elever** med samme modersmål betyder, at eleverne i forsøget undervises i mindre hold end i den normale undervisning. Holdenes størrelse varierer på case-skolerne fra to-tre elever til 10-12 elever, men de er i alle tilfælde mindre end i den normale undervisning. Modersmålsunderviserne fortæller, at de som følge af de mindre hold har mere **tid til den enkelte elev** og bedre mulighed for at **nå alle eleverne** og skabe en **tæt relation** til dem. Disse elementer fremhæves endvidere som særlig positivt for elevernes motivation, trivsel og læring. Der er således tegn på, at de opstillede mekanismer er til stede, men det er på baggrund af interviews og observationer svært entydigt at vurdere, hvorvidt underviserne formår at lave egentlig elevcentreret undervisning, der tager udgangspunkt i den enkelte elevs kompetencer og behov. Som nævnt ovenfor kan den store variation i elevernes eksisterende modersmålskompetencer gøre det vanskeligt at differentiere undervisningen i en tilstrækkelig grad. Endvidere skal det nævnes, at de modersmålsundervisere, der underviser to-tre elever i modersmålsundervisning, giver udtryk for, at der er for få elever til at få gruppedynamik ind i undervisningen. Eksempelvis begrænser det deres mulighed for at dele eleverne op i små grupper, samt elev-til-elev-relationen.

Endvidere forventes en modersmålsunderviser med **samme etniske baggrund** at fremstå som en rollemodel for eleverne og medvirke til, at eleverne oplever anerkendelse af deres kulturelle og sproglige baggrund. Dette bekræftes i casestudierne og interviewene med eleverne, som tegner et tydeligt billede af, at eleverne har en særlig interesse i modersmålsunderviseren. Eleverne udviser stor interesse for at tale med underviseren om blandt andet religion og kultur, og de giver flere steder udtryk for, at de har en dygtig lærer, og at det er sjovt at have en lærer, der kan deres modersmål. Både elevernes øvrige lærere og modersmålsunderviserne mener, at modersmålsunderviseren bidrager positivt til at give **anerkendelse af elevernes kulturelle og sproglige baggrund**, og de fremhæver også enkelte steder, at modersmålsunderviseren fungerer som **rollemodel** for eleverne. Endvidere har flere af underviserne fokus på, at modersmålsundervisningen bidrager til at gøre eleverne til hele mennesker, der både forstår deres kulturelle og sproglige baggrund og oplever anerkendelse fra skolen og deres klassekammerater. Som det fremgik af kapitel 6, oplever både lærere og forældre, at modersmålsundervisningen i flere tilfælde har resulteret i, at eleverne er blevet mere **selvsikre**, og effektanalysen indikerer yderligere, at indsatsen har en positiv effekt på aspekter af elevernes motivation og glæde for at gå i skole. De forventede mekanismer er således til stede, hvorfor datamaterialet ikke giver anledning til at stille spørgsmålstejn ved denne hypotese.

Forventningen om, at modersmålsundervisningen giver eleverne en bedre **sprogforståelse**, som de kan drage nytte af i både modersmålsundervisningen og i de øvrige fag, bekræftes kun til dels. Af casestudierne fremgår det, at både de øvrige lærere og modersmålsunderviserne oplever, at eleverne bliver mere bevidste sprogbrugere. I nogle tilfælde er de også mere aktive i de øvrige timer. Imidlertid fremhæver flere lærere også, at det er for tidligt (i første klasse), at få en metaforståelse på sproget. De påpeger, at eleverne først skal lære både modersmålssproget og det danske sprog at kende, før de kan opnå en egentlig sprogforståelse. I forlængelse heraf har de fleste lærere (endnu) ikke oplevet, at elevens faglige selvtillid og sproglige udvikling i de øvrige fag er forbedret.

Som nedenstående boks opsummerer, kan den forventede mekanisme, der relaterer sig til anerkendelse af elevens kultur og skabelsen af en rollemodel genfindes i det kvalitative datamateriale. Det samme er ikke i samme grad tilfældet med mekanismerne omkring elevcentreret undervisning og sprogforståelse, der kun til dels kan bekræftes.

Jeg tror klart, det har en effekt for deres selvværd, at man har en lærer, der er fx er arabisk. Hvis de ikke havde modersmål, havde de måske ikke de lærere. Det betyder meget, at de kan snakke med vedkommende på deres modersmål, og at det er en, som forældrene kan snakke med. Man kan se, at man kan blive til noget i Danmark. Her er der også somaliske lærere. Det er en form for rollemodel.

Dansklærer, 1. klasse.

Eleverne føler, at de er accepteret, og at de kan noget som andre ikke kan. Og det motiverer altid et barn når de kan noget, de andre ikke kan.

Modersmålslærer, 1. klasse

Talemåder har vi også haft inde at vende, fx "trådt i spinat". Det vil vi også gerne lære dem på somalisk, men det er meget avanceret. Det er naturligt på dansk, og der er materialer, der passer til det på dansk, men et barn vil gerne have det på samme måde på somalisk, og det findes ikke, så det duede ikke rigtig.

Modersmålsunderviser, Somali

Mekanisme 1: Elevcentreret undervisning → forbedrede faglige kompetencer	(✓)
Mekanisme 2: Rollemodel og anerkendelse af kultur → selvværd → forbedret trivsel	✓
Mekanisme 3: Sprogforståelse → faglig selvtilid og mulighed for at udtrykke sig → forbedrede faglige kompetencer	(✓)

Det er forventeligt, at den konkrete implementering af et nyt tiltag som modersmålsundervisningen vil variere mellem skoler – og det kan også være hensigtsmæssigt, at for eksempel brugen af undervisningsmaterialer tilpasses af den enkelte lærer til det faglige og sproglige niveau i gruppen. På den baggrund vurderes det, at indsatsen overordnet set er blevet implementeret godt på skolerne. Det er derfor heller ikke muligt at udpege en bestemt faktor som afgørende for, at modersmålsundervisningen (endnu) ikke har slået igennem på de dansksproglige kompetencer på en måde, vi har kunnet måle. Samlet set er der mange mulige forklaringer på de resultater, der blev fundet i den kvantitative effektevaluering og det er ikke muligt at afgøre med sikkerhed, om én af dem er mere væsentlig og rigtig end andre. Skulle man fremhæve et par stykker, så ser det ud til, at samarbejdet mellem modersmålsunderviserne og elevernes øvrige lærere ikke har haft det forventede omfang og indhold. Derudover kan det også i nogle tilfælde være en udfordring, at elevernes og forældrenes kompetencer på modersmålet ikke er tilstrækkeligt store til, at eleverne har udbytte af modersmålsundervisningen.

8. Konklusion

Analyserne af modersmålsundervisning for mindre grupper af tosprogede børn viser, at der er nogle positive effekter af undervisningen på visse elevers trivsel og motivation. Det gør sig særligt gældende for dimensionerne adfærdsvanskeligheder, hyperaktivitet og sociale styrker samt i forhold til, hvorvidt eleverne laver lektier og er motiverede for læring. Herudover er der en tendens til, at det særligt er elever, der deltog i den første forsøgsrunde, hvis motivation og trivsel er forøget som følge af indsatsen. Indsatsen har haft blandede effekter på de resterende elevgruppers motivation og trivsel.

Endvidere viser analyserne, at modersmålsundervisningen har haft en positiv effekt på arabiske elevers sproglige færdigheder på deres modersmål. Denne tendens gør sig dog ikke gældende for de resterende sproggrupper, og der er ikke blevet observeret positive effekter af modersmålsundervisningen på nogen af elevernes sproglige kompetencer på dansk. I ovenstående afsnit er mulige forklaringer på dette blevet diskuteret. Her peges bl.a. på, at det samarbejde mellem modersmålsunderviserne og elevernes øvrige lærere om tilrettelæggelsen af undervisningen, som var en del af indsatsen, kun er blevet realiseret i begrænset omfang. Derudover så det også ud til, at elevernes og forældrenes sproglige færdigheder på modersmålet ikke i alle tilfælde var tilstrækkelige til, at eleverne fik udbytte af modersmålsundervisningen. Dette kan være nogle af forklaringerne på, at modersmålsundervisningen ikke har givet udslag i effekter på elevernes sproglige kompetencer i dansk.

Det skal dog tilføjes, at det er relevant at undersøge, om modersmålsundervisningen kan have langtidseffekter på elevernes kompetencer i dansk. Dette bliver muligt at undersøge ved at følge eleverne, der har deltaget i indeværende undersøgelse, når de når til 2. klasse og gennemfører de nationale test i dansk. Ved hjælp af disse testresultater vil det blive muligt at undersøge, om der er nogle effekter af modersmålsundervisningen på elevernes kompetencer i dansk, som er slået igennem til den tid.

Hvis modersmålsundervisningen blev implementeret anderledes af skolerne – for eksempel med et tættere samarbejde mellem modersmålsunderviserne og elevernes øvrige lærere – end det var tilfældet i dette forsøg, kan resultaterne vise sig at være anderledes. Omvendt vil skolernes implementering i forsøget formentlig afspejle den praksis, som ville blive fulgt ved en efterfølgende egentlig implementering af modersmålsundervisning. På det foreliggende grundlag giver indeværende undersøgelse derfor ikke grundlag for at anbefale modersmålsundervisning, hvis formålet med undervisningen er at forbedre elevernes danske sprog. Tages de positive resultater, som indeværende studie har påvist på elevernes trivsel og motivation, samt arabiske elevers sproglige færdigheder på deres modersmål, i betragtning, kan undervisningen dog indføres med andre formål for øje.

9. Litteraturhenvisninger

Andersen, S. C. & Rambøll Management Consulting. 2010. Mehmet og modkulturen. En undersøgelse af drenge med etnisk minoritetsbaggrund. Rapport. København: Rambøll.

Baker, D. L., Park, Y., Baker, S. K., Basaraba, D. L., Kame'enui, E. J., & Beck, C. T. (2012). Effects of a paired bilingual reading program and an English-only program on the reading performance of English learners in Grades 1–3. *Journal of School Psychology, 50*(6), 737-758.

Cheung, A. C., & Slavin, R. E. (2012). Effective reading programs for Spanish-dominant English language learners (ELLs) in the elementary grades A synthesis of research. *Review of Educational Research, 0034654312465472*.

Cummins, J. (1989). A theoretical framework for bilingual special education. *Exceptional children, 56*(2), 111-119.

Egelund, N. & B. S. Rangvid. 2005. PISA-København 2004. Akf forlaget: København.

Egelund, N., Nielsen, C. P. & B. S. Rangvid. 2011. PISA Etnisk 2009. Etniske og danske unges resultater i PISA 2009. AKF Rapport København: AKF. Goldenberg, C. (2011). Reading instruction for English language learners. *Handbook of reading research, 4*, 684-710.

Greevy, R., Lu, B., Silber, J. H., & Rosenbaum, P. (2004). Optimal multivariate matching before randomization. *Biostatistics, 5*(2), 263-275.

Højen, A., & Bleses, D. (2012). *Hvilke tosprogede har problemer med dansk? En foreløbig rapport om sprogvurdering af tosprogede*. E-prints, 14, 3-21.

Mehlbye, J., Rangvid, B. S., Larsen, B. Ø., Fredriksson, A., & Nielsen, K. S. (2011). *Tosprogede elevers undervisning i Danmark og Sverige*. AKF, Anvendt KommunalForskning.

Slavin, R. E., & Cheung, A. (2005). A synthesis of research on language of reading instruction for English language learners. *Review of Educational Research, 75*(2), 247-284. Taylor, S., & von Fintel, M. (2016). Estimating the impact of language of instruction in South African primary schools: A fixed effects approach. *Economics of Education Review, 50*, 75-89.

