

Basisundervisning i dansk som andetsprog på seks skoler



Basisundervisning i dansk som andetsprog på seks skoler

2016

**Basisundervisning i dansk som andetsprog
på seks skoler**

© 2016 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form
på: www.eva.dk

ISBN (www) 978-87-7958-949-0

Indhold

1	Resume	5
2	Indledning	7
2.1	Design og metode	7
2.2	Indsamling og analyse af data	8
2.3	Projektgruppe	9
2.4	Læsevejledning	9
3	Basisundervisning i dansk som andetsprog	10
3.1	Fokus, når basisundervisningen tilrettelægges	10
3.2	Eksempler fra basisundervisningen	13
3.3	Valg og fravalg i basisundervisningen	16
3.4	Læremidler i basisundervisningen	17
3.5	Test i basisundervisningen	19
3.6	Støtte til elever med særlige behov	21
4	Overgange til den almindelige undervisning	22
4.1	Den gradvise deltagelse i den almindelige undervisning	22
4.2	Den endelige overgang til den almindelige undervisning	25
4.3	De gode overgange	26
5	Perspektiver på organisering, samarbejde og ledelse	28
5.1	Organisering af klasser og hold	28
5.2	Klassedannelse og sprog	30
5.3	Samarbejde om basisundervisningen	31
5.4	Lærerkompetencer	33
5.5	Ledelsens understøttelse af basisundervisningen	34
Appendiks		
Appendiks A:	De deltagende skoler	36
Appendiks B:	Litteratur	37

1 Resume

Denne undersøgelse tegner et billede af, hvordan seks udvalgte skoler arbejder med basisundervisning i dansk som andetsprog. Formålet med undersøgelsen er at bidrage til at skabe et samlet vidensgrundlag om praksis i forbindelse med basisundervisningen. Denne rapport formidler resultaterne fra den anden af to delundersøgelser.

Hvor den første delundersøgelse kortlagde 20 kommuners praksis på tværs af både forvaltnings- og skoleniveauet, går denne anden delundersøgelse i dybden med praksis på seks udvalgte skoler. Rapporten undersøger, hvordan lærerne tilrettelægger basisundervisning i dansk som andetsprog, hvordan der arbejdes med overgange på skolerne, og hvordan skolerne organiserer opgaven.

I det følgende præsenteres udvalgte, væsentlige pointer i undersøgelsen:

Stor spredning i elevernes forudsætninger og faglige niveau præger de overvejelser, lærerne gør sig om basisundervisningen

Hvordan kan man tage højde for en stor spredning i elevernes forudsætninger og faglige niveau? Dette tema er genstand for en helt særlig opmærksomhed blandt lærerne på de seks skoler. Opmærksomheden med hensyn til spredning inden for elevgruppen synes at være et overordnet tema for en række af de konkrete overvejelser, som lærerne gør sig, når de tilrettelægger basisundervisningen.

Lærere oplever det vanskeligt at nå de øvrige alderssvarende fag i basisundervisningen

Selvom der stilles krav om, at man i basisundervisningen ud over undervisning i dansk som andetsprog i videst muligt omfang skal inddrage elementer fra Fælles Mål i de øvrige alderssvarende fag, beskriver nogle lærere, at de sorterer både obligatoriske fag og indhold fra, når de underviser elever i basisundervisningen. Baggrunden for dette er en oplevelse af, at det kan være svært for eleverne at overkomme både at lære et nyt sprog og at lære, hvad der derudover fagligt forventes på det pågældende klassetrin.

Lærerne efterspørger bedre støtte til at imødekomme elever, der har andre behov end kun de sproglige

Der efterspørger støtte til at imødekomme elever, der har generelle indlæringsvanskeligheder samt adfærdsmæssige og/eller følelsesmæssige forstyrrelser. Lærerne udtrykker bekymring for, at disse behov let kan blive overset i gruppen af elever i basisundervisningen, og de vurderer, at det i praksis kan betyde, at nogle elever forbliver i basisundervisningen i længere tid, end det er nødvendigt.

Lærerne efterlyser gode læremidler til brug i basisundervisningen

Lærerne efterlyser gode læremidler til brug i basisundervisningen. Udfordringen er særligt tydelig i udskolingen, hvor lærerne efterlyser læremidler, der kan motivere eleverne, og som samtidig har en passende sproglig og faglig sværhedsgrad. Som et resultat af manglen på målrettede læremidler gør lærerne brug af en bred vifte af læremidler, de bruger mange selvproducerede læremidler, de bruger grundbøger og andre læremidler, der er målrettet mod en yngre målgruppe, og de er gode til at bruge it, der på forskellig vis kan understøtte elevernes arbejde.

Lærere i den almindelige undervisning er positive med hensyn til at modtage elever fra basisundervisningen

De lærere, der modtager eleverne i den almindelige undervisning, er på tværs af de seks skoler både åbne og positive med hensyn til at få de nye tosprogede elever ind i de nye klasser. Samtidig er det imidlertid tydeligt, at de ikke altid oplever at have tid i hverdagen til at gøre en ekstraordinær indsats for de nye elever.

2 Indledning

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL) har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at undersøge arbejdet med basisundervisning i dansk som andetsprog¹ i Danmark. Formålet med projektet er at styrke vidensgrundlaget for, hvordan man på nuværende tidspunkt organiserer, tilrettelægger og gennemfører basisundervisning i dansk som andetsprog.

Det samlede projekt består af to delundersøgelser, og denne rapport formidler resultaterne af den anden delundersøgelse.

Den første delundersøgelse, *Basisundervisning for tosprogede elever* (EVA, 2016), kortlagde praksis på tværs af både forvaltnings- og skoleniveau i 20 af landets kommuner. Delundersøgelsen satte bl.a. særligt fokus på, hvordan forvaltningerne håndterer området, herunder på de forskellige procedurer og praksis med hensyn til at visitere elever, organiseringen af undervisningen i modtagelsesklasser og på hold, hvilke kompetencer skolerne har inden for basisundervisning, samt det overordnede samarbejde om opgaven i kommunerne og på skolerne.

Denne anden delundersøgelse bidrager med viden om, hvordan der konkret bliver arbejdet med basisundervisning i dansk som andetsprog på seks udvalgte skoler. I denne rapport formidler vi således, hvordan lærerne tilrettelægger basisundervisningen, hvordan der arbejdes med overgange på skolerne, og hvordan skolerne leder og organiserer opgaven. Ud over EVA's to delundersøgelser er området belyst gennem *Litteraturstudie om modtagelsestilbud for nyankomne elever* (Rambøll, 2015), der kortlægger studier på området.

Rapporten henvender sig til skoleledere, lærere, der varetager basisundervisning i dansk som andetsprog, lærere, der har klasser med elever, der tidligere har modtaget basisundervisning i dansk som andetsprog, samt beslutningstagere og andre interesserede parter. EVA håber, at rapporten kan give grundlag for refleksioner over og debat om, hvordan området kan udvikles fremover.

2.1 Design og metode

Undersøgelsen baserer sig på interview og observationer på seks udvalgte skoler, der alle tilbyder basisundervisning i dansk som andetsprog. Undersøgelsen tager afsæt i erfaringer fra den første delundersøgelse, *Basisundervisning for tosprogede elever*, og går bl.a. tæt på den konkrete undervisningspraksis på seks udvalgte skoler.

I forbindelse med undersøgelsen af de seks skolars praksis søger vi at besvare følgende spørgsmål:

- Hvordan er basisundervisningen bygget op?
- Hvilke læremidler benyttes i basisundervisningen? På hvilken baggrund er læremidlerne udvalgt?
- Med hvilke redskaber testes eleverne i basisundervisningen med hensyn til både læringsprogression og trivsel, og hvordan bringes resultaterne i spil?
- Hvordan forstår lærerne deres rolle og den opgave, der skal varetages i basisundervisningen? Herunder: Hvilke pædagogiske og didaktiske metoder og hvilket andetsprogspædagogisk grundsyn arbejder underviserne ud fra?
- Hvilke erfaringer har skolerne med, hvad der skal til, for at elevers overgang og overlevering til stamklassen bliver en succes for elever fra basisundervisningen?

¹ I denne rapport løbende omtalt som basisundervisningen.

- Hvordan foretages vurderingen af elevernes parathed til udslusning fra basisundervisningen?
- Hvilke erfaringer har skolen med, hvad der virker i forbindelse med organiseringen og undervisningen inden for basisundervisningen?
- Hvilke særlige kompetencer har underviserne i basisundervisningen?

De seks skoler og de konkrete modtagelsesklasser og -hold, der indgår i undersøgelsen, er udvalgt med henblik på at få repræsenteret forskellige skoler med forskellige erfaringer og forudsætninger for at løse opgaven. I forbindelse med udvælgelsen af de seks modtagelsesklasser og -hold har EVA bl.a. gjort brug af den indsigt i kommunernes praksis, som den første delundersøgelse gav. Den første delundersøgelse gav således kendskab til forskellige erfaringer i forbindelse med bl.a. klassesdannelse og samarbejde med forvaltningsniveauet.

EVA har udvalgt seks skoler, der tilsammen repræsenterer en maksimal spredning, hvad angår:

- Skolernes elevgrundlag
- Elevernes alder og klassetrin
- Skolernes erfaringer med at organisere basisundervisningen på forskellig vis
- Omfanget af forvaltningernes kontakt med skolerne.

Afgrænsning og brug af termer

Denne undersøgelse sætter fokus på skolers indsats for 5-18-årige tosprogede elever, hvis behov for sprogstøtte betyder, at de ikke ved optagelsen kan deltage i den almindelige undervisning i klassen og derfor modtager basisundervisning i dansk som andetsprog. Ved tosprogede elever forstås børn, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk. Afgrænsningen af målgruppen lægger sig således op af den aktuelle lovgivning på området (jf. BEK nr. 690 af 20.6.2014).

Undersøgelsen sætter fokus på den basisundervisning, som skolerne tilbyder i modtagelsesklasser og på modtageshold², herunder de såkaldt udvidede tilbud for de ældste elever. Undersøgelsen behandler ikke individuelle tilbud til tosprogede elever, fx enkelteleversundervisning. Undersøgelsen behandler heller ikke den sprogstøtte i dansk som andetsprog, der gives som supplerende undervisning til elever i den almindelige undervisning.

På fem af de seks skoler organiseres basisundervisningen i modtagelsesklasser, mens den sidste skole organiserer basisundervisningen på modtageshold. Når rapporten refererer til basisundervisning i dansk som andetsprog, refereres til praksis både i klasser og på hold, mens det løbende præciseres, når der er forskellige overvejelser knyttet til de to organiseringsformer.

2.2 Indsamling og analyse af data

Undersøgelsen bygger på observationer af undervisning og interview med lærerne og ledelsen på hver af de deltagende skoler:

- EVA har observeret undervisning i en dobbeltlektion i hver modtagelsesklasse. Formålet med observationerne var at give et indblik i, hvordan undervisning i modtagelsesklasser kommer til udtryk på forskellig vis. Observationerne har især bidraget med ikke-italet viden og har dermed givet anledning til at stille konkrete opfølgende spørgsmål under de efterfølgende interview. Observationerne er foretaget af to konsulenter for at sikre, at alle observationspunkter blev dækket tilstrækkeligt. Observationerne har taget afsæt i en semistruktureret observationsguide, der har fastholdt fokus på undersøgelsesspørgsmålene og samtidig givet mulighed for at få øje på uventede forhold af relevans for undersøgelsen. I forbindelse med alle observationer har EVA udarbejdet systematiske observationsnoter, der efterfølgende er blevet bearbejdet og inkluderet i den samlede analyse af data.
- EVA har gennemført semistrukturerede gruppeinterview med lærere og pædagoger, der er tilknyttet skolernes modtagelsesklasser. Formålet med interviewene har været at få indblik i lærernes tilrettelæggelse af undervisningen, valg af læremidler, brug af test og generelle opfattelse af opgaven. Gruppeinterviewene er blevet gennemført af to konsulenter. Alle inter-

² Lovgivningen skelner mellem modtagelsesklasser på op til 12 elever ved skoleårets start fordelt over op til tre årgange og modtageshold på op til syv personer (BEK nr. 690 af 20.6.2014).

view er blevet optaget som lydfil og er efterfølgende blevet transskriberet og inkluderet i den samlede analyse af data.

- EVA har gennemført semistrukturerede gruppeinterview med lærere i stamklasser, der modtager elever fra modtagelsesklasser og -hold. Formålet med interviewene har været at få indblik i, hvordan skolerne arbejder med overgange til den almindelige undervisning, og i den enkelte skoles samlede opfattelse af opgaven. Gruppeinterviewene er blevet gennemført af to konsulenter. Alle interview er blevet optaget som lydfil og er efterfølgende blevet transskriberet og inkluderet i den samlede analyse af data.
- EVA har gennemført gruppeinterview med skolens ledelse og eventuelle særlige koordinator på området. Formålet med interviewene har været at få indblik i skolens erfaringer, bl.a. med at organisere undervisningen, og i, hvilke særlige kompetencer underviserne i basisundervisningen har. Gruppeinterviewene er blevet gennemført af to konsulenter. Alle interview er blevet optaget som lydfil og er efterfølgende blevet transskriberet og inkluderet i den samlede analyse af data.

Det analytiske arbejde

EVA har grebet det analytiske arbejde an på følgende måde: Samtlige interview er kodet og meningskondenseret inden for en tematisk ramme, et *framework*, der har gjort det muligt for os på samme tid at læse på tværs af 1) alle data, der siger noget om det samme tema eller delspørgsmål, fx ledelsens overvejelser om at organisere området, og 2) alle data, der knytter sig til arbejdet i en bestemt modtagelsesklasse. Frameworket er derefter blevet anvendt til at gennemføre en systematisk, tematisk analyse af data, grupperet under samme tema eller delspørgsmål, fx "Hvilken variation kan spores med hensyn til perspektiver på og erfaringer med ledelsens overvejelser om at organisere området?". I analysefasen har vi inkluderet alle data, også data, der kan betragtes som enkeltstående udsagn, og vi har interesseret os for variationerne i arbejdet med modtagelsesundervisning snarere end for, hvem eller hvor mange der gør noget bestemt eller giver udtryk for et bestemt synspunkt. Analysen fokuserer med andre ord på både fællestræk og forskelle i forbindelse med skolernes praksis.

2.3 Projektgruppe

Projektet er organiseret i en projektgruppe på EVA, der består af:

- Specialkonsulent Jais Brændgaard Heilesen (projektleder)
- Evalueringskonsulent Mette Riisgaard Hansen
- Evalueringskonsulent Anne Kyed Vejrbæk
- Chefkonsulent Mia Lange
- Evalueringsmedarbejder Rikke Kvist Wulff.

2.4 Læsevejledning

Rapporten indeholder, ud over dette indledende kapitel, tre kapitler og to appendikser.

Kapitel 3 beskriver, hvordan basisundervisningen på de seks skoler konkret er bygget op. Herunder ser vi nærmere på, hvilke pædagogiske og didaktiske overvejelser lærerne gør sig, hvilke læremidler der benyttes i basisundervisningen, og hvordan lærerne følger elevernes udvikling, bl.a. gennem brug af test.

Kapitel 4 beskriver skolernes erfaringer med overgangen til den almindelige undervisning. Vi ser nærmere på, både hvilke erfaringer skolerne har med overgange, og hvordan de vurderer elevernes parathed til at deltage fuldt ud i den almindelige undervisning.

Kapitel 5 beskriver forskellige perspektiver på, hvordan skolerne organiserer og leder basisundervisningen, og hvordan der samarbejdes om undervisningen på den enkelte skole. Kapitlet ser også nærmere på, hvordan ledelsen understøtter arbejdet, på samarbejdet på skoleniveau og på, hvilke kompetencer der er blandt lærerne i basisundervisningen, samt hvilke kompetencer lederne efterspørger.

3 Basisundervisning i dansk som andetsprog

Lærere, der varetager basisundervisningen, oplever det som en kompleks opgave. Det fremgik af den første delundersøgelse, *Basisundervisning for tosprogede elever*, der illustrerede, hvordan en stor spredning i elevernes forudsætninger og faglige niveau, og hvordan forskellige rammebetingelser, som fx at eleverne starter løbende gennem et skoleår, stiller særlige krav til, hvordan undervisningen kan gribes an (EVA, 2016). For at se nærmere på, hvordan lærerne i praksis forholder sig til denne umiddelbart komplekse opgave, går dette kapitel i dybden med, hvordan lærerne på de seks skoler tilrettelægger undervisningen. Kapitlet retter fokus mod, både hvordan basisundervisningen bliver tilrettelagt, hvilke læremidler der bruges, og hvordan lærerne følger elevernes faglige udvikling.

Kapitlet viser, at spredningen i elevernes forudsætninger og faglige niveau og spørgsmålet om, hvordan man kan imødekomme denne på en god måde i basisundervisningen, er et tema, der har en helt særlig opmærksomhed blandt lærerne på de seks skoler. Kapitlet viser desuden, at lærerne finder det vanskeligt at finde velegnede læremidler til basisundervisningen, at lærerne efterspørger bedre støtte til at imødekomme elever, der har andre behov end at lære et nyt sprog, og at nogle lærere ser sig nødsaget til at foretage valg og prioritere med hensyn til, hvad eleverne skal igennem i basisundervisningen, til fordel for et øget fokus på at lære eleverne dansk.

3.1 Fokus, når basisundervisningen tilrettelægges

Et væsentligt kendetegn ved elevgruppen i modtagelsesklasser og på modtagelseshold er en stor spredning i elevgruppens forudsætninger og faglige niveau. Dette fremgår af den første delundersøgelse. Spredningen vedrører bl.a. elevernes alder, modersmål, sproglige forudsætninger, erfaringer med at gå i skole, kulturelle baggrund, forforståelse og faglige niveau på et givet tidspunkt, både i dansk og i skolens øvrige fag (EVA, 2016).

På tværs af interviewene på de seks skoler viser denne undersøgelse, at netop spredning inden for elevgruppen er et tema, der har en helt særlig opmærksomhed blandt lærerne. Opmærksomheden over for, hvordan man håndterer spredningen inden for elevgruppen, er således et overordnet tema for en række af de konkrete overvejelser, som lærerne gør sig i forbindelse med tilrettelæggelsen af basisundervisningen.

EVA har i interviewene aktivt spurgt ind til og forfulgt lærernes overvejelser, og vi præsenterer i de følgende afsnit deres perspektiver på, hvad der er særligt i fokus, når de tilrettelægger basisundervisningen. Overordnet set er det værd at bemærke, at perspektiverne kan placeres i et kontinuum mellem almenpædagogiske og andetsprogspædagogiske perspektiver på, hvordan man tilrettelægger den gode undervisning. De i alt otte perspektiver handler om:

- At skabe en fast struktur i elevernes hverdag
- At skabe kontinuitet og forudsigelighed i undervisningen
- At være bevidst om elevernes sproglige udvikling
- At have fokus på elevernes forforståelse
- At fokusere på klasseledelse
- At have tydelige faglige forventninger til eleverne
- At have tydelige sociale forventninger til eleverne i skolehverdagen
- At finde temaer og forløb, som kan udgøre et fælles afsæt for undervisningen

At skabe en fast struktur i elevernes hverdag

Det er afgørende at skabe en fast struktur i elevernes hverdag. Det er en pointe, der træder tydeligt frem i interviewmaterialet. En fast struktur kan i lærernes optik bl.a. være med til at reducere en del af den kompleksitet, som eleverne i basisundervisningen oplever i skolen som nyttilkomne elever i en måske helt anderledes skolehverdag, end de tidligere har kendt til. Strukturen kan dermed være med til at sikre, at eleverne kan bruge deres energi i skolehverdagen på det faglige indhold.

Den faste struktur handler både om at give eleverne overblik over den enkelte skoledag, fx gennem en tydelig præsentation af dagens program, som læreren løbende kan referere til, og om elevernes skolehverdag som helhed, hvor eleverne i løbet af en uge både skal være i basisundervisningen og også ofte skal følge lektioner i den almindelige undervisning. I en af de modtagelsesklasser, som EVA besøgte, havde man forsøgt at skabe et godt overblik for både lærere og elever ved for alle elever at udarbejde individuelle skemaer, som hang i et hjørne af klasseværelset. Lærerne havde gode erfaringer med, at dette kunne bidrage til at få hverdagen til at fungere uden for mange misforståelser om, hvem der skulle være hvor hvornår.

At skabe kontinuitet og forudsigelighed i undervisningen

Tæt koblet til en fast struktur fremhæver lærerne betydningen af kontinuitet og forudsigelighed i undervisningen. Lærerne giver bl.a. forskellige eksempler på, at de af samme grund, som de vægter en fast struktur i basisundervisningen, har en skærpet opmærksomhed over for gentagelse, genkendelighed og faste rutiner i forbindelse med den måde, de tilrettelægger undervisningen på. På de skoler, som EVA besøgte, kom det bl.a. til udtryk i faste måder at starte dagen på. På en skole startede man fx alle dage med at tale om vejret, om hvilken dato og ugedag det var, om årstiden mv. At dette var tilfældet, kom visuelt til udtryk i flere modtagelsesklasser, hvor netop plancher med dage, måneder, årstider mv. prydede væggene som fælles fortællinger om det faglige indhold i basisundervisningen.

At være bevidst om elevernes sproglige udvikling

Det er vigtigt at være særligt bevidst om sprog og sproglige faldgruber, når man underviser i basisundervisningen. Også denne pointe fremhæves i diskussionen om, hvad det kræver at undervise i en modtagelsesklasse, der i udgangspunktet rummer en heterogen elevgruppe. Det drejer sig bl.a. om at have fokus på, at enkelte ord kan have forskellige betydninger i forskellige sammenhænge, og at betydningen af faste udtryk og vendinger kan være svær at afkode for elever i en modtagelsesklasse. Hvad betyder det fx, at "tiden flyver" – eller hvad vil det sige at "slå græs"? Og hvad er forskellen på en "dør", man kan gå ind ad, og om en person "dør". En koordinator på tosprogsområdet beskriver de nødvendige overvejelser om netop den sproglige formidling således:

Hvordan formidler man i undervisningen, taler jeg i et sprog, som eleverne forstår, taler jeg hurtigt eller langsomt til eleverne? En pige er startet i mandags, hvordan skal man tale til hende? Ligesom man taler til en, der har været her i halvandet år? Det er mange ting, man skal være opmærksom på!

Samtidig er det vigtigt, at undervisningen giver eleverne mulighed for at erkende på andre måder end alene ved hjælp af det sproglige. Det kan bl.a. fremmes ved at gøre brug af billeder, ved at tegne eller fortælle eller ved at give eleverne muligheder for at se, røre og opleve undervejs i undervisningen. På den måde understøttes den sproglige dimension og formidlingen af forskellige elementer.

At have fokus på elevernes forforståelse

Endnu et perspektiv, som lærerne i undersøgelsen fremhæver som vigtigt i forbindelse med arbejdet med den heterogene tosprogede elevgruppe, er særlig opmærksomhed over for elevernes forforståelse. At have fokus på elevernes forforståelse indebærer bl.a., at man i sin undervisning tager afsæt både i elevernes sproglige forudsætninger og i deres kulturelle baggrund. Det kræver, at man lærer de enkelte elever at kende, sætter sig ind i, hvad der optager dem, og hvilke sprog de taler. Og at man overvejer, hvordan man kan bygge videre på denne viden.

At fokusere på klasseledelse

God basisundervisning handler også om god klasseledelse. Hvor den gode klasseledelse bl.a. indebærer flere af de elementer, der er beskrevet ovenfor i form af tydelig struktur og gode rutiner, er der i basisundervisningen også særligt fokus på tydeligt at italesætte rammer og retningslinjer for, hvordan man agerer i en classesammenhæng, og hvordan man er en god klassekammerat. Dette perspektiv er særligt i fokus i basisundervisningen, da eleverne hver især kan have meget forskellige erfaringer med det at gå i skole. Lærerne i undersøgelsen oplever samtidig, at det er væsentligt at have blik for at afkode relationerne mellem eleverne. Her kan det være en hæmsko ikke selv at mestre det sprog, eleverne taler, fordi det, som en lærer fortæller, betyder, at man "ikke kan høre, når de driller hinanden". Det er således vigtigt at være særligt opmærksom på de signaler og dynamikker, man som lærer fornemmer i klassen.

At have tydelige faglige forventninger til eleverne

Også tydelige faglige forventninger til eleverne fremhæves som et vigtigt element i basisundervisningen, ikke mindst i forbindelse med at håndtere spredningen i elevernes forudsætninger og faglige niveau. Som en lærer fremhæver, kan netop arbejdet med konkrete læringsmål i undervisningen være nyttigt i basisundervisningen, fordi det tvinger læreren til hele tiden at være tydelig med hensyn til sine læringsforventninger til forskellige elever. Det handler, som nogle af lærerne er inde på, om, at det i basisundervisningen er vigtigt, at man hjælper eleverne med at se og følge deres egen udvikling, eller med andre ord om at understøtte, at eleven løbende oplever en progression i den sproglige udvikling, bl.a. for at øge elevernes motivation. Det kunne fx være at tydeliggøre for en elev, at eleven over tid har opnået et større ordforråd, eller har opnået en højere læsehastighed. Lærerne i undersøgelsen oplever, at en særlig udfordring i basisundervisningen, som vi beskriver nærmere senere i kapitlet, er at finde passende test og redskaber til at understøtte dette arbejde. De test og redskaber, der anvendes i praksis, er ofte ikke målrettet dansk som andetsprog-området.

At have tydelige sociale forventninger til eleverne i skolehverdagen

Et vigtigt stykke arbejde, der skal gøres i en elevgruppe, der er kendetegnet ved at være meget spredt, også med hensyn til sociale og kulturelle normer, oplever lærerne, er at skabe tydelige sociale forventninger og klæde eleverne godt på til deres hverdag både i skolen og blandt kammeraterne. Som det fremgår af den første delundersøgelse, har lærerne et stærkt fokus på, at eleverne i basisundervisningen lærer at begå sig i en dansk skolekultur (EVA, 2016). Det handler om at række fingeren op, når man vil sige noget, at møde til tiden efter frikvarterer, at samarbejde med andre i undervisningen mv. En af lærerne fremhæver i den forbindelse, at hun prioriterer at skabe et stærkt fællesskab og kammeratskab i klassen, fordi det i hendes optik er en vigtig forudsætning for at undgå grupperinger eleverne imellem, som ellers let kan opstå på grund af forskellige kulturelle og sproglige baggrunde i en klasse.

At finde temaer og forløb, som kan udgøre et fælles afsæt for undervisningen

I naturlig forlængelse af bl.a. lærernes fremhævelse af, at det er vigtigt at arbejde med for forståelse, finder vi en ambition om at identificere temaer og forløb, der kan udgøre et fælles afsæt for undervisningen. Denne ambition udspringer af en oplevelse af, at netop elevernes meget forskellige for forståelse gør det vanskeligt at tilrettelægge en undervisning om et fælles indhold. I forlængelse heraf viser undersøgelsen, at lærerne løbende søger inspiration til ikke blot gode overordnede temaer, men også gode aktiviteter, oplevelser eller læremidler, der på samme vis kan udgøre et fælles afsæt for undervisningen og dermed også sikre fælles oplevelser og erfaringsgivende situationer for eleverne i basisundervisningen.

Fælles Mål

En væsentlig observation er, at lærerne i deres overvejelser om at tilrettelægge undervisningen sjældent omtaler Fælles Mål på eget initiativ. Blandt de seks skoler er der således kun ét eksempel på, at lærerne selv fremhæver, at de overordnede kompetenceområder i Fælles Mål er styrende for, hvordan lærerne tilrettelægger undervisningen. I det nævnte eksempel fortæller lærerne, at de fire overordnede kompetenceområder – læsning, skrivning, lytning og tale – sætter rammen for den samlede undervisning. Men hverken på denne skole eller på de andre af undersøgelsens skoler ser vi eksempler på, at Fælles Mål mere konkret bliver bragt til anvendelse. Billedet af bru-

gen af Fælles Mål på skolerne er i overensstemmelse med EVA's tidligere erfaringer, der viser, at Fælles Mål ikke altid er tydeligt retningsgivende for undervisningen (EVA, 2012).

3.2 Eksempler fra basisundervisningen

Hvor forrige afsnit præsenterede en række af de perspektiver, lærerne på de seks skoler fremhæver som særligt vigtige at tage højde for, når man tilrettelægger basisundervisningen, retter dette afsnit blikket mod tre konkrete eksempler på, hvordan basisundervisningen kan se ud.

Et tema, der går igen i de tre eksempler, er, hvordan lærerne ved hjælp af forskellige strategier forsøger at håndtere den store spredning i elevernes forudsætninger og faglige niveau i forbindelse med den fælles undervisning. Mens lærerne i de to første eksempler forsøger at skabe tydelige fælles elementer i undervisningen, som eleverne kan koble sig på, glider det fælles aspekt af undervisningen mere i baggrunden til fordel for individuelt arbejde i det tredje eksempel.

Lærernes opmærksomhed over for at skabe fælles elementer i undervisningen i de to første eksempler er i tråd med vejledningen for faget dansk som andetsprog – basisundervisning, hvori der står, at undervisningen skal tage højde for spredningen inden for elevgruppen på en måde, så undervisningen både styrker og udvikler den enkelte elevs interesser, forudsætninger og behov, og så den indeholder fælles oplevelser og erfaringsgivende situationer, der forbereder eleverne til at samarbejde om at løse opgaver (MBUL, 2016b).

Et fælles afsæt for undervisningen, som eleverne kan koble sig på

Det første eksempel beskriver en undervisningslektion, der tager afsæt i en udflugt til H.C. Andersens Hus. Eksemplet illustrerer bl.a., hvordan udflugten bliver brugt som et fælles afsæt for undervisningen i modtagelsesklassen, som eleverne kan koble sig på, også selvom de har forskellige forudsætninger. Eksemplet illustrerer desuden, hvordan læreren har særligt fokus på at formidle et emne på forskellige måder, men også, hvordan hun gennem sine spørgsmål forsøger at inddrage elevernes egne erfaringer og deres egen viden.

Eksempel 1: H.C. Andersens Hus

I en undervisningslektion for elever i 7.-9. klasse tager klassens 11 elever og deres lærer afsæt i en nylig udflugt til H.C. Andersens Hus. Klassen er et udvidet modtagelsesklassestilbud for de ældste elever, der omfatter fire nationaliteter.

Lektionen starter med en præsentationsrunde, da der i dag er gæster udefra. Hver elev præsenterer sig med navn, alder, og hvor vedkommende kommer fra. Undervejs opmuntrer læreren eleverne og giver dem stikord, hvis de har behov for det.

Læreren præsenterer mundtligt dagens lektion. Hun lægger vægt på, at lektionens fokus er at få både talt og skrevet på egen hånd om klassens besøg i H.C. Andersens Hus. Lektionen består derfor af to dele.

I den første del ser klassen i fællesskab billeder fra turen til H.C. Andersens Hus, mens eleverne får spørgsmål undervejs. Læreren spørger bl.a.: "Hvor høj var H.C. Andersen, og hvor mange boede der i huset?" Undervejs bruger hun aktivt billederne fra turen til at forklare sine spørgsmål. Fx peger hun på et billede af papirklip, mens hun spørger: "Hvad hed det, han klippede?" Undervejs lægger læreren vægt på at inddrage elevernes tidligere erfaringer og modersmål. Hun spørger bl.a. om, hvorvidt de ved, om H.C. Andersen er oversat til deres sprog.

I lektionens anden del arbejder eleverne med opgaver. Eleverne skal ud fra forskellige hjælpeord skrive så meget, de kan, til de forskellige billeder fra H.C. Andersens Hus, som de lige har talt sammen om. Eleverne arbejder både med og uden computer. På computeren kan eleverne tilgå forskellige hjælperedskaber, bl.a. Google Translate. Nogle af eleverne arbejder i små grupper, og læreren går rundt og hjælper. Undervejs i forløbet er læreren særligt opmærksom på at formidle opgaven til flere af de senest ankomne elever, og hun bruger en af de elever, der taler godt dansk, til at oversætte og forklare øvelsen. Læreren opsøger to elever, der taler sammen på arabisk, og spørger, om de har brug for hjælp.

I lektionen gør læreren aktivt brug af den fælles oplevelse fra turen som en måde at skabe et fælles afsæt for undervisningen på. Eleverne kan således relatere til emnet både gennem deres oplevelser fra turen, gennem billeder fra turen og gennem de spørgsmål, læreren stiller klassen. Læreren bemærker efter lektionen, at udflugten gjorde det muligt at samle eleverne om det samme indhold, men at dette langt fra altid kan lade sig gøre.

Inddragelse af modersmål og elevernes baggrund

Det andet eksempel illustrerer, hvordan en lærer inddrager og gør brug af elevernes modersmål og baggrund i sin undervisning som et middel til at skabe et fælles afsæt i undervisningen. Eksemplet illustrerer desuden det at sætte særligt fokus på at skabe struktur, kontinuitet og forudsigelighed i elevernes hverdag.

Eksempel 2: inddragelse af elevernes modersmål og baggrund

I en modtagelsesklasse for 0. årgang er klassens ti elever fem-ni år, og de fordeler sig på fire-fem nationaliteter. Lektionen indeholder en række skiftende aktiviteter med henblik på at fastholde motivationen og opmærksomheden hos de små elever. Det gennemgående tema i lektionen er udtale af forskellige bogstaver.

Eleverne ankommer drypvis denne morgen, fordi en bus er forsinket. På den interaktive tavle er der et billede af et hus, og alle elevernes navne er skrevet rundt om huset. I takt med at eleverne ankommer til lektionen, flytter de deres eget navn ind i huset.

Lektionen indledes med, at læreren præsenterer ikke bare lektionens, men hele dagens program. Hun bruger piktogrammer, som hun hænger op ved siden af tavlen for at illustrere, hvad eleverne skal igennem i dag. Piktogrammerne, der bliver genbrugt gennem hele ugen, illustrerer forskellige fag, pauser og andre aktiviteter. Læreren spørger, om eleverne forstår, hvad der skal ske på hvert enkelt tidspunkt i løbet af deres dag. "Hvad skal der ske på legepladsen?" og "hvorfor skal der være forårsconcert i dag?".

Som en fast måde at starte dagen på fortæller eleverne historier. Det kan være historier om, hvad der er sket i går, eller historier om, hvad der er sket tidligere, og som eleverne er kommet til at tænke på. Undervejs spørger læreren aktivt ind til historierne, og hun stiller spørgsmål til de andre elever i klassen om, hvad der sker i elevernes historier. Hun lægger vægt på, at eleverne får lyttet grundigt til hinandens historier. Eleverne er meget ivrige efter at fortælle. En elev fortæller om en historie fra Syrien med sin far, der havde været til fest, og en anden elev fortæller, at hun har fået et dukkehus. Undervejs er læreren bl.a. opmærksom på at forklare nogle af de svære ord, som eleverne bruger. Læreren dvæler fx ved, hvad ordet "speciel" betyder, da der bliver talt om en "en helt speciel dag".

I løbet af lektionen arbejder eleverne med forskellige kortere øvelser og lege med særligt fokus på udtale af forskellige bogstaver. Eleverne skriver først små ord på tavlen, fx "fe", "boble", "so" og "kjole", og læreren bruger bl.a. fagter for at visualisere den lyd, eleverne skal udtale. Læreren tager fx fat i bogstavet b: "Hvordan ser munden ud?", "hvor er tungen henne?", "hvordan viser man lyden med hænderne?".

Eleverne begynder at blive lidt urolige, så læreren starter en leg, "tag den ring, og lad den vandre". I legen har læreren fokus på at forklare reglerne, særligt for de nye elever, og bruger legen til at tælle og øve stavelser. Efterfølgende spiller eleverne vendespil, hvor de finder sammen i par om et bogstav – fx s eller b, mens to elever først venter uden for døren og bagefter skal matche bogstaverne.

Mod slutningen af lektionen får eleverne frugtpause, og mens de spiser, spørger læreren om, hvad de har i deres madpakke. Hun spørger om, både hvad tingene hedder på dansk, og hvad de hedder på andre sprog, og efterfølgende også om, hvad andre ting hedder. Fx udvikler diskussionen sig fra madpakken til, hvad forskellige dyr hedder på forskellige sprog. Snakken om elevernes forskellige sprog fortsætter, og lektionen slutter med, at snakken falder på forskellige sange fra de steder, eleverne kommer fra, og der bliver sunget sange på forskellige sprog.

På vej til frikvarter beder læreren to elever sortere en bunke plasticdyr, der er blevet taget frem fra en hylde, i "vilde dyr" og "husdyr". Forskellige dyr var et tema tidligere på året, og hun bruger opgaven som repetition.

I den følgende dialog efter lektionen lagde læreren netop vægt på at inddrage elevernes eget sprog, både som et naturligt afsæt for sprogstimulering i forbindelse med emner, der er nærværende for eleverne, og for at anerkende eleverne og deres baggrund, mens de er i gang med at lære et nyt sprog i et nyt land.

Ved at inddrage elevernes sprog, baggrund og oplevelser i undervisningen søger læreren at gøre forskellene mellem eleverne til noget, som alle kan være fælles om. I den forstand synes læreren at tilstræbe at bruge elevernes sprog og erfaringer som en ressource, hvor sprogkundskaberne bliver styrket i sammenhæng med den faglige læring.

En særlig individuel opmærksomhed

Det tredje eksempel illustrerer en dobbelt undervisningslektion, hvor det fælles element glider mere i baggrunden til fordel for det individuelle arbejde som en måde at håndtere den store

spredning inden for elevgruppen på. Lærerne på tværs af skolerne beskriver med henvisning til den heterogene elevgruppe, at det ikke er ualmindeligt, at eleverne arbejder på egen hånd i tilknytning til større eller mindre dele af basisundervisningen, om end de lektioner, som EVA har observeret ud over eksemplet, ikke har formet sig sådan. Eksemplet er således inddraget for at vise, hvordan basisundervisningen også kan tage sig ud.

I eksemplet starter lektionen med en fælles klasseaktivitet i form af en quiz, men den øvrige del af lektionen er lagt an på, at eleverne arbejder på egen hånd med forskelligt indhold.

Eksempel 3: individuelt elevarbejde

EVA observerer en dobbeltlektion i et udvidet modtagelsesklassetilbud for de ældste elever (13-17 år). Klassen har 14 elever, der fordeler sig på fire nationaliteter, og i den pågældende lektion er begge klassens lærere til stede.

Lektionen starter med en kort præsentation af de gæster fra EVA, som i dag sidder med i klassen. Derefter fortsætter lektionen uden en nærmere introduktion til dagens program til en fælles quiz. Quizzen tager udgangspunkt i en taleserie om familien Jensen, som er en grundbog med såkaldte "taleserier", som eleverne arbejder ud fra. Læremidlet er målrettet dansk som andetsprog for voksne og indeholder billedsider og korte tekster, der bl.a. kan støtte udviklingen af elevernes ordforråd. Quizzen bliver gennemført i programmet Kahoot!, og eleverne skal svare på spørgsmål vedrørende handlingen, fx "hvem vasker op, og hvem støver af, i familien?". Lærerne bruger quizzen til at undersøge elevernes forståelse af bogens indhold.

Efter quizzen bliver eleverne delt op og fordeler sig i klasselokalet og i rummet ved siden af. Det er som udgangspunkt frivilligt for eleverne, hvilke opgaver de arbejder videre med. Den resterende del af lektionen gennemføres som individuelt arbejde eller arbejde i små grupper, hvor de to lærere går rundt og hjælper og træner med de enkelte elever.

I den resterende tid bliver der bl.a. arbejdet med følgende:

- Oplæsning fra taleserien og små opgaver om familien Jensen. En gruppe på fire elever sidder med den ene lærer og læser op på skift.
- Individuelle danskopgaver på elevernes bærbare computere. Eleverne logger ind på forskellige sider og går selv i gang.
- Grammatikøvelser på kopiark. En elev arbejder bl.a. med bøjning af verber.
- Opgaver og udtale i tysk. En elev, der snart skal deltage i den almindelige undervisning i tysk, sidder i en periode med den ene lærer og øver udtale.
- Onlinematematikopgaver. En elev er logget ind og løser selv opgaver i færdighedsregning.
- Oplæsning af tekst i læsebog og produktion af ordlister med svære ord.
- Tidsangivelser: i morges, i morgen, i aftes, i aften. Den ene lærer konstaterer, at en elev forveksler tidsangivelser, og øver dem med eleven.

Efter lektionen gav lærerne udtryk for, at lektionen var typisk for en del af undervisningen i klassen. Særligt udnyttede lærerne de lektioner, hvor de var to i klassen, til at dele eleverne op efter niveau og fx arbejde individuelt med de elever, der snart skulle enten overgå helt til den almindelige undervisning eller op til folkeskolens afgangsprøve.

3.3 Valg og fravalg i basisundervisningen

Af bekendtgørelsen om dansk som andetsprog fremgår det, at en elev i en modtagelsesklasse skal have en samlet undervisningstid, der svarer til undervisningstiden på det klassetrin, som eleven befinder sig på (BEK nr. 690 af 20.6.2014). Af *Vejledning for faget dansk som andetsprog – basis* fremgår det endvidere, at man ud over undervisning i dansk som andetsprog i modtagelsesklasserne i videst muligt omfang skal indtænke elementer fra Fælles Mål for de øvrige af de alderssvarende fag, så eleverne ikke sakker for langt bagud (MBUL, 2016b).

Denne undersøgelse viser, at lærerne på de seks skoler oplever, at det er svært at tilgodese alle fag tilstrækkeligt til, at eleverne ikke sakker bagud. Samtidig viser datamaterialet, at lærerne i modtagelsesklasserne som en konsekvens heraf ser sig nødsaget til at prioritere med hensyn til, hvad eleverne skal igennem. Nogle skoler udtrykker direkte, at de oplever at måtte nedprioritere

indhold fra de alderssvarende fag for i stedet at have fokus på at lære eleverne dansk. Eksemplerne fra de seks skoler svarer til billedet fra den første delundersøgelse, hvor lærere på forskellige skoler udtrykker, at basisundervisningen i dansk som andetsprog prioriteres højere end andre fag (EVA, 2016).

Lærere finder det vanskeligt at nå de øvrige alderssvarende fag i basisundervisningen

Undersøgelsen viser forskellige eksempler på, hvordan lærere oplever at skulle prioritere med hensyn til det indhold, de præsenterer eleverne for i basisundervisningen. Baggrunden er en opmærksomhed over for, hvor meget eleverne kan lære på én gang, og en oplevelse af, at elever, der skal lære både et nyt sprog og fagligt indhold på et andet sprog end deres modersmål, konstant er på overarbejde.

I forlængelse heraf udtrykker nogle lærere i undersøgelsen, at det er vanskeligt at undgå, at eleverne får et fagligt efterslæb i en række fag, fordi eleverne bruger mange ressourcer på at lære dansk. Som en konsekvens heraf beskriver lærerne på nogle af skolerne, at de har valgt at foretage klare prioriteringer med hensyn til de fag og det indhold, de underviser i. Som eksempel giver lærerne på en af skolerne udtryk for, at de i år helt har fravalgt at undervise i engelsk i basisundervisningen til fordel for yderligere fokus på, at eleverne skal lære at tale dansk. Lærerne på en anden skole har foretaget en endnu klarere prioritering, og en lærer beskriver det således:

Vi prioriterer dansk og matematik, og så når vi ikke mere. Så må man tage de kampe, når de skal ud i de andre fag. Nu har vi nogle, der skal ud i natur/teknologi, der er vi så med og støtter, i det omfang det kan lade sig gøre, fx i forbindelse med opstarten af et nyt emne. Men det er dansk og matematik [vi prioriterer].

I interviewmaterialet kan man finde forskellige mulige forklaringer på, at nogle af lærerne i modtagelsesundervisningen vælger at foretage klare prioriteringer med hensyn til de fag og det indhold, eleverne præsenteres for. Den første forklaring er, at nogle lærere finder det vanskeligt at formidle det faglige stof på et fagligt niveau, der svarer til alderstrinnet, og samtidig på en måde, der er sprogligt tilgængelig for eleverne. Noget af det, der nævnes af både lærere i modtagelsesklasserne og lærere, der modtager børnene i den almindelige undervisning, er, at bl.a. de mange fagspecifikke udtryk og vendinger er særligt udfordrende at tage højde for i den faglige undervisning.

En anden forklaring på, at nogle lærere prioriterer, som de gør, er, at de finder det svært at vurdere, hvad det forventes, at tosprogede elever skal kunne i de forskellige fag på et givet klassetrin. Dette gør sig især gældende for de lærere i undersøgelsen, som har størstedelen eller al deres undervisning i modtagelsesklasserne, og som derfor i mindre grad har kontakt med den almindelige undervisning og således er mindre velbevandrede i de krav, der fremgår af Fælles Mål. Hvad kan man fx om foråret i 3. klasse i matematik, og hvad kan man i dansk eller i natur/teknologi?

En tredje mulig forklaring hænger sammen med, hvilket syn på sprogtilegnelse der kan være blandt lærerne. EVA's undersøgelse af undervisning af tosprogede elever fra 2007 skelner mellem to grundlæggende syn på sprogtilegnelse – henholdsvis et, hvor sproglige kundskaber ses som en forudsætning for læring, og et andet, hvor sproglige kundskaber ses som noget, der skabes i sammenhæng med faglig læring (EVA, 2007). Når lærerne i denne sammenhæng taler om at prioritere indholdet eller nævner, at et vist fagligt efterslæb er uundgåeligt, kan det være tegn på, at sprog ses som en forudsætning for læring snarere end noget, der sker i sammenhæng.

3.4 Læremidler i basisundervisningen

Undersøgelsen vidner om, at det i forbindelse med basisundervisningen kan være en særlig udfordring at finde velegnede læremidler. Udfordringen består bl.a. i at finde læremidler, der appellerer til aldersgruppen, og som samtidig har den rette faglige og sproglige sværhedsgrad og/eller det rette niveau.

Datamaterialet viser således, at der anvendes en bred vifte af læremidler, og at de deltagende lærere bruger tid på at finde dem. Det manglende udbud af passende læremidler betyder bl.a. også, at lærerne hyppigt gør brug af selvproduceret materiale.

Vanskeligt at finde de gode læremidler

Lærerne, der står for basisundervisningen på de seks skoler, giver udtryk for, at det kræver en særlig indsats at finde velegnede læremidler til basisundervisningen. På tværs af de seks skoler er det tydeligt, at udfordringen vokser med elevernes alder. Hvor lærerne i de yngste klasser i højere grad kan anvende alderssvarende læremidler, der også bliver anvendt i den almindelige undervisning, er dette vanskeligere i de ældste klasser. En lærer udtrykker, hvordan det kan være svært at finde læremidler, der på samme tid har den rette sproglige sværhedsgrad og et indhold, der kan motivere aldersgruppen, og at det for 14-årige "bare ikke [er] interessant, at Søren og Mette skal ud og fiske".

På tværs af interviewene understreger lærerne, at udbuddet af læremidler, der særligt er målrettet området for dansk som andetsprog, er ret begrænset. Nogle efterspørger især gode grundbøger eller andre læremidler udviklet til tosprogsområdet, der kan give inspiration til at tilrettelægge undervisningen og samtidig fungere som en rød tråd for elever, der er forskellige steder i deres forløb. En god progression i læremidlet kan således bl.a. være en støtte for læreren, når eleverne starter løbende i klassen. Udfordringen i at anvende grundbøger og andre læremidler, der ikke er udviklet til området, er, ifølge lærerne, at de kan være sværere for eleverne at forstå på grund af mange fagudtryk og vendinger, eller, som en lærer beskriver en konkret grundbog, at den bliver for "indholdstung og med for mange detaljer" til elevgruppen.

Som resultat ser vi, at lærerne på de seks skoler:

- Bruger en bred vifte af læremidler
- Bruger mange selvproducerede læremidler
- Ofte bruger grundbøger og andre læremidler, der er målrettet en yngre målgruppe
- Ofte gør brug af it, der på forskellig vis kan understøtte elevernes arbejde.

I eksemplerne nedenfor har vi samlet forskellige kategorier af og eksempler på konkrete læremidler, som bliver anvendt på de seks skoler.

Eksempler på læremidler i basisundervisningen

Selvproducerede læremidler

De seks skoler gør i forbindelse med basisundervisningen ofte brug af selvproducerede læremidler, både konkrete, mindre opgaver og andre læremidler. Som et eksempel arbejdede eleverne i en af de lektioner, vi observerede, med små videofilm, som læreren havde udarbejdet sammen med sine egne børn derhjemme. I videoerne kunne eleverne først gætte på, hvad børnene ville sige ud fra et billede – og derefter se sekvensen. Der var bl.a. fokus på sætninger som "må jeg låne en blyant?" – "ja, det må du godt", "tak for lån" – "det var så lidt" og "jeg hedder ... hvad hedder du?".

Bogsystemer

De seks skoler anvender også en række bogsystemer. I eksempel 3 ovenfor benytter lærerne fx en grundbog med taleserier om familien Jensen, som er målrettet dansk som andetsprog for voksne. Andre gør brug af bogsystemer, som også anvendes i den almindelige undervisning, men nogle gange på et lavere klassetrin – fx *Min danskbog*-serien eller *Tid til dansk*.

Engangsmaterialer

Skolerne anvender desuden en lang række engangsmaterialer i form af fx kopierede opgaver og arbejdsark. På en skole havde man helt erstattet brugen af grundbogen med en mappe med kopierede opgaver med stigende sværhedsgrad. Når en elev begyndte i undervisningen, fik eleven et opgavehæfte, som vedkommende løbende kunne arbejde i.

It-baserede læremidler og redskaber

Skolerne i undersøgelsen er i særlig grad opmærksomme på, hvilke muligheder der ligger i at bruge it-baserede læremidler og redskaber. De gør hyppigt brug af redskaber som fx Google Translate og apps, der bl.a. kan yde læse- og skrivehjælp. Skolerne gør dog også brug af egentlige onlinekurser, som fx Dansk her og nu, som er målrettet dansk for begyndere, eller MatematikFessor, som tilbyder lektiehjælp og opgaver i matematik på alle niveauer.

Skønlitteratur og film

Skolerne i undersøgelsen gør også ofte brug af skønlitteratur, både i forbindelse med oplæsning og til elevernes egen læsning. En lærer havde haft stor glæde af bl.a. *Eventyrlige fortællinger* i forbindelse med oplæsning for eleverne, mens den skønlitteratur, eleverne selv læste, især i de ældste aldersklasser, ofte var målrettet yngre elever. Af andre eksempler kan nævnes en skole, der gjorde brug af ældre danske film, fx *Hodja fra Pjort*, fordi man oplevede, at sproget var lettere tilgængeligt og mere velartikuleret end i nyere film.

Datamaterialet viser, at lærerne gør sig en række gennemgående overvejelser, når de leder efter gode læremidler. På tværs af skolerne synes der således at være en række spørgsmål, der går igen, når lærerne overvejer læremidler:

- Har læremidlet et indhold, som eleverne kan relatere til, og som kan motivere dem?
- Har læremidlet en passende sproglig sværhedsgrad? Hvor mange fagbegreber og fremmedord indeholder det fx?
- Har læremidlet et passende fagligt indhold?
- Er der eventuelt en god progression i læremidlet, som kan støtte eleverne på forskellige tidspunkter i basisundervisningen?
- Giver læremidlet gode muligheder for eller inspirerer til differentieret brug?
- Er der mulighed for, at eleverne selv kan arbejde med læremidlet?

Hvor nogle af lærerne altså er optagede af at stille disse spørgsmål, er det vanskeligt for dem at finde egnede svar på dem.

3.5 Test i basisundervisningen

Den første delundersøgelse viste bl.a., hvordan skolerne vurderer eleverne undervejs, og når eleverne skal overgå fuldt ud til den almindelige undervisning. Undersøgelsen viste, dels at skolerne efterspurgte et bedre grundlag for denne vurdering, dels at lærerne generelt efterspørger gode materialer og test til vurdering af eleverne (EVA, 2016).

På de seks skoler er der på den ene side enighed om, at der mangler gode redskaber til test af eleverne i basisundervisningen, men på den anden side er det også tydeligt, at der er stor forskel

på, hvor systematisk lærerne overhovedet følger elevernes udvikling. Undersøgelsen viser samtidig, at lærerne efterspørger bedre hjælp til at imødekomme elever, der har andre behov end udelukkende de sproglige.

Den løbende vurdering af elevernes udvikling

Blandt lærerne i basisundervisningen på de seks skoler ser vi et spænd fra en meget fast og systematisk praksis med at følge elevernes faglige udvikling og trivsel, bl.a. ved hjælp af faste testredskaber, til en praksis kendetegnet ved at være mere ad hoc-præget uden faste procedurer for vurdering i forbindelse med fx opstart og afslutning af forløb.

Som et eksempel på en systematisk praksis mødte vi en lærer i indskolingen, som altid tester eleverne i forbindelse med opstart og afslutning i basisundervisningen samt ved overgangen til den almindelige undervisning. Læreren henviser til, at hun i forbindelse med opstarten af basisundervisningen gennemfører test med hensyn til ordforråd og auditiv spændvidde samt en forståelsesscreening. Læreren gennemfører de samme test ved afslutningen af forløbet i basisundervisningen, hvor hun også udfylder et selvudviklet såkaldt udslusningspapir. Udslusningspapiret indeholder en faglig og social vurdering af eleverne i fagene, bl.a. med fokus på, hvordan eleverne arbejder individuelt og i grupper i matematik og dansk, hvordan de deltager i andre fag, samarbejdet med familien samt øvrige opmærksomhedspunkter.

Den pågældende lærer giver selv udtryk for, at hun mellem opstart og afslutning arbejder mere uformelt og mindre systematisk med evaluering af elevernes arbejde. Ofte gør hun brug af forskellige former for selvevaluering, men vi ser også, at hun løbende, som et element i undervisningen, fastlægger mål for elevernes læring og følger op på disse.

I den modsatte ende af spændet ser vi eksempler på, at der ikke er en fast praksis for, hvordan man vurderer eleverne, hverken ved opstarten eller ved afslutningen af forløbet, og at vurderingen undervejs i høj grad er ad hoc-præget. Mellem de to yderpunkter ser vi en række eksempler på, at lærere på forskellig vis prøver at følge elevernes udvikling, men at arbejdet ofte sker mere uformelt, fx gennem periodiske samtaler.

Et tilbagevendende tema i interviewene på de seks skoler er, at lærerne efterspørger gode redskaber til at teste og følge elevernes faglige udvikling og trivsel. Som en lærer udtrykker det, oplever han, at der mangler gode test, "hvor man kan se alle de små ting" i forbindelse med især elevernes sproglige udvikling. I stedet gør lærerne på nogle af skolerne brug af forskellige test og vurderingsredskaber fra den almindelige undervisning. Nogle gange gøres der brug af alderssvarende test, fx i matematik, men vi ser også eksempler på, at der anvendes test og redskaber målrettet yngre elever. Hertil kommer, at de frivillige nationale test i dansk som andetsprog også benyttes på nogle af skolerne. En lærer beskriver, at han ligeledes inddrager resultater og statistik fra de onlineprogrammer, som eleverne arbejder med, mens en tredje lærer beskriver, at vurderingen af eleverne overvejende sker gennem lærerens indtryk og observationer fra undervisningen.

I den første delundersøgelse var der en del kommuner, der bl.a. nævnte, at de anvendte MBUL's sprogscreeningsmateriale *Vis, hvad du kan* både til løbende vurdering og til vurdering i forbindelse med overgange (EVA, 2016). Blandt de seks skoler er der ét eksempel på en skole, som bruger netop dette materiale som grundlag for at vurdere, hvornår eleverne er klar til at deltage fuldt ud i den almindelige undervisning.

En observation på tværs af interviewene og ikke mindst i forbindelse med den måde, som lærerne omtaler arbejdet med at teste og vurdere eleverne på, er, at der synes at herske en del usikkerhed med hensyn til, hvordan den gode progression i basisundervisningen ser ud, og hvad man skal forvente af eleverne hvornår. Det er som tidligere nævnt værd at bemærke, at Fælles Mål for basisundervisningen (MBUL, 2016a) ikke nævnes i denne sammenhæng.

3.6 Støtte til elever med særlige behov

Den første delundersøgelse viste, at der på tværs af de 20 kommuner og skoler er en oplevelse af, at der er sket en stigning i antallet af elever i basisundervisningen, der har oplevet traumer, og at lærerne giver udtryk for, at de mangler kompetencer til at håndtere dette (EVA, 2016). Denne anden delundersøgelse viser, at lærerne på de seks skoler herudover efterspørger støtte til at håndtere mange forskellige problematikker, som handler om både elever med generelle læringsvanskeligheder og elever med adfærdsmæssige og/eller følelsesmæssige forstyrrelser.

Oplevelsen blandt nogle lærere i undersøgelsen er, at mange elever begynder i basisundervisningen, fordi de har et behov for at lære dansk, men at der blandt disse elever ligesom i en almindelig dansk klasse er elever, som har brug for anden støtte og sparring. Her understreger en lærer vigtigheden af, at man skelner mellem det, der handler om elevens dansksproglige udvikling, og elevens mere generelle læringsmuligheder. En lærer i basisundervisningen giver et konkret eksempel på den risiko, der kan være for, at en elev ikke kommer videre til den almindelige undervisning på grund af generelle indlæringsvanskeligheder, som man ikke opdager i modtagelsesundervisningen, fordi man hverken har en systematik eller råder over ressourcer, der gør, at man kan identificere sådanne problematikker:

Hvad er det, vi gør med de børn, der også kommer med læsevanskeligheder og sproglige vanskeligheder? De kommer til at hænge i modtagelsesklasserne i alt for lang tid, så de aldrig bliver integreret.

Som citatet illustrerer, opleverne nogle lærere altså, at det tilbud, de kan give eleverne i basisundervisningen, bliver utilstrækkeligt. Samtidig oplever disse lærere imidlertid, at det er svært at finde sparring og særlige ressourcer andre steder, fx i den pædagogisk-psykologiske rådgivning (PPR). En lærer giver udtryk for, at den lokale PPR mangler viden om, hvordan den kan hjælpe denne gruppe børn. I nogle tilfælde oplever lærerne, at de kan hente god sparring hos deres særlige koordinator på tosprogsområdet, men også her kan det være svært at få støtte med hensyn til alle problematikker.

4 Overgange til den almindelige undervisning

I dette kapitel beskriver vi skolernes erfaringer med to forskellige overgange, henholdsvis den gradvise deltagelse i den almindelige undervisning og den fulde overgang til den almindelige undervisning.

Kapitlet viser helt overordnet, at skolerne har forskellig praksis med hensyn til, hvordan de sikrer, at de tosprogede elever i modtagelsesklasserne gradvist deltager i den almindelige undervisning. Kapitlet viser også, at lærerne ofte oplever vurderingen af, hvornår eleven er klar, som en konstant afvejning af, hvad der er bedst muligt for eleven på et givet tidspunkt. De lærere, der modtager eleverne i den almindelige undervisning, er på tværs af de seks skoler generelt både åbne og positive over for at få eleverne ind i klassen. Samtidig er det dog tydeligt, at lærerne ikke altid oplever, at der er tid i hverdagen til at gøre en indsats over for de nytilkomne elever, der strækker sig ud over, hvad de allerede gør for at differentiere undervisningen i forhold til elevgruppen.

Kapitlet viser, at vurderingen af, hvornår eleverne er klar til at overgå fuldt ud til den almindelige undervisning, varierer fra en systematisk vurdering med afsæt i faste test til en ikke-vurdering, hvor det er den tidsmæssige bagkant på to år, der bestemmer, hvornår eleven er klar. Samtidig ser vi dog også, at elevernes egen motivation kan have indvirkning på beslutningen. Kapitlet giver endelig fire overskrifter for, hvad der kan skabe gode overgange, baseret på de seks skolars erfaringer med dette arbejde.

4.1 Den gradvise deltagelse i den almindelige undervisning

Undersøgelsen viser, i tråd med den første delundersøgelse, at de enkelte skoler har forskellige modeller for, hvordan elever i basisundervisningen løbende deltager i den almindelige undervisning (EVA, 2016). Der er forskel på, hvor tidligt den gradvise deltagelse i den almindelige undervisning bliver sat i gang, om den foregår på elevens egen skole eller på en anden skole, og i hvilke fag eleven først deltager i den almindelige undervisning.

For at give en mere nuanceret beskrivelse af, hvordan den gradvise deltagelse i den almindelige undervisning fungerer i praksis, beskriver vi i det følgende to konkrete eksempler, der markerer yderpunkterne for, hvor hurtigt skolerne formår at integrere eleverne i den almindelige undervisning. Forskellene i de to eksempler afspejler bl.a. den struktur og de pædagogiske valg, man har truffet på kommunalt niveau, vedrørende organiseringen af området. I det ene eksempel finder elevens gradvise deltagelse sted på den skole, hvor modtagelsesklassen også befinder sig fysisk. I det andet eksempel deltager elever, der bor i et andet skoledistrikt end det, hvor de går i modtagelsesklasse, gradvist på en anden af kommunens skoler.

Deltagelse i den faglige undervisning, så snart det giver mening

På en af de deltagende skoler bestræber man sig på, at eleverne i basisundervisningen begynder at følge den almindelige undervisning i fagene, så snart det er muligt og giver mening.

Når eleven er startet i basisundervisningen, begynder vedkommende typisk allerede efter to uger at følge den almindelige undervisning i et eller flere fag. Allerede i forbindelse med den første kontakt med den almindelige klasse lægger skolens ledelse vægt på, at der sker en forventningsafstemning mellem lærerne i basisundervisningen og den almindelige undervisning. Tilsvarende lægger skolen vægt på, at man informerer forældrene, så de får overblik over processen.

Eleven deltager i undervisningen i klasser, der befinder sig på samme matrikel som basisundervisningen, uanset om eleven på langt sigt skal fortsætte på den samme skole eller på en anden skole i kommunen. Det er almindeligvis i de praktisk-musiske fag som idræt eller musik, at eleven først deltager i den almindelige undervisning. Hvis eleven fx har særlige forudsætninger i engelsk, kan dette også være et fag, eleven starter tidligt i. I takt med at det fagligt giver mening, deltager eleven i flere og flere fag i den almindelige undervisning. Eleven deltager almindeligvis i alle timer i de fag, som vedkommende deltager i. Lærerne beskriver denne gradvise proces som en prøven-sig-frem med hensyn til, om eleven får et fornuftigt udbytte af deltagelsen.

Undervejs er der en løbende dialog mellem lærerne i den almindelige klasse og lærerne i basisundervisningen. Den kan bl.a. vedrøre, hvordan eleven udvikler sig, hvilket udbytte eleven har af den almindelige undervisning, og hvordan lærerne på forskellig vis kan understøtte deltagelsen i den almindelige undervisning gennem basisundervisning. Det kan fx handle om det konkrete faglige ordforråd.

Når det kan lade sig gøre, følger en af lærerne fra basisundervisningen med i nogle af de første timer, men det er ikke altid, skolen kan finde ressourcer til det.

Det første eksempel illustrerer en skole, der prioriterer, at eleverne så hurtigt som muligt skal deltage i den almindelige undervisning. Det giver ifølge lærerne eleverne en tidlig kontakt til den almindelige klasse, som bl.a. kan gavne eleverne socialt. Omvendt vurderer lærerne, at den tidlige kontakt til den almindelige undervisning kan være en voldsom oplevelse for nogle elever, og at det kan være hårdt arbejde for eleverne.

Det fremgår tydeligt af eksemplet, at skolen har særligt fokus på de sociale gevinster, der er forbundet med at starte tidligt i den almindelige undervisning. Argumentet for at starte netop med de praktisk-musiske fag er således også, at skolen forventer, at de tosprogede elever får et socialt udbytte af undervisningen, også selvom de ikke nødvendigvis forstår alle de faglige instruktioner, der bliver givet.

Det andet eksempel illustrerer, hvordan en anden skole omvendt ikke prioriterer, at eleverne skal tidligt ud i den almindelige undervisning. I stedet vælger man på denne skole at tilrettelægge et fælles forløb i modtagelsesklassen, hvorefter den gradvise deltagelse sker på skolen i det skoledistrikt, hvor eleven bor. Dette er især betinget af den kommunale praksis for, at den gradvise deltagelse sker på den skole i kommunen, hvor eleven hører til ud fra sin bopæl.

Gradvis deltagelse i hele dage på en anden skole

På en af undersøgelsens skoler har man en fast praksis for, at elever, der ikke har bopæl i skoledistriktet, deltager gradvist på den skole, som de på langt sigt skal overgå til. Det betyder, at elever, der starter i basisundervisningen enten i indskoling eller på mellemtrinnet, efter et stykke tid følger undervisning på to skoler.

Eleverne tilbringer op til seks måneder i modtagelsesklassen i starten af deres forløb. I forbindelse med opstarten i modtagelsesklassen kommunikerer skolens ledelse med ledelsen på den skole, hvor eleverne hører til ud fra deres bopæl, så skolen ved, hvornår den skal forvente at modtage eleven. Det giver bl.a. skolen mulighed for at overveje, om der i forbindelse med opstarten skal tildeles ressourcer til eleven fra ressourcecenteret.

Når de første seks måneder i modtagelsesklassen er gået, starter eleven i praktik i 14 dage på sin nye skole, hvor eleven følger al undervisning i alle fag. Formålet er, at eleven lærer sine nye omgivelser at kende, og efter 14 dage drøfter de to skoler, hvordan praktikforløbet har været. Efter praktikforløbet aftales der to sammenhængende dage hver uge, hvor eleven kan deltage i undervisningen på sin nye skole. Som udgangspunkt søger man at finde to sammenhængende dage, hvor der er flest mulige praktisk-musiske fag. Den løbende overlevering mellem skolerne foregår typisk mellem de enkelte lærere via telefon eller e-mail, mens skoleledelse bliver inddraget, hvis der er vanskeligheder forbundet med processen.

For at skabe de bedst mulige overgange har skolen udarbejdet en pjece med principper for overlevering mellem skolerne og en række praktiske oplysninger om forløbet.

Skolen i ovenstående eksempel vurderer, at dens praksis for den gradvise deltagelse i den almindelige undervisning fungerer godt. Argumentet for, at eleverne deltager i undervisningen på deres kommende skole, er, at eleverne får en tilknytning til nærområdet omkring deres bopæl med kammerater og fritidsaktiviteter, samtidig med at de undgår det ekstra skift, det ville indebære at deltage i en kortere periode i en klasse, hvor de ikke skulle fortsætte.

Skolen gør sig dog også overvejelser med hensyn til modellen. For det første er det svært at standardisere længden af det indledende forløb. Om seks måneder er optimalt, eller om tre eller ni måneder eller måske et år ville være mere passende, handler i høj grad om den enkelte elev. En anden overvejelse er, at det i praksis er svært at sikre, at eleven får et stort udbytte af al den undervisning, som vedkommende deltager i, når man planlægger den gradvise deltagelse i hele, sammenhængende dage. Eleven risikerer således at deltage i undervisning, hvor udbyttet bliver lille på grund af manglende forudsætninger og manglende støtte fra den supplerende undervisning i dansk som andetsprog.

Vurdering om deltagelse i den almindelige undervisning

På de seks skoler er vurderingen af, hvornår en elev er klar til gradvist at deltage, og i hvilke fag, meget individuel. Dette resultat genfindes i den første delundersøgelse (EVA, 2016).

Efter lærernes opfattelse er vurderingen af, om eleverne er klar til gradvist at deltage i undervisningen, en konstant afvejning af, hvad der er det bedst mulige for eleven på et givet tidspunkt. Heri kan der ligge et socialt aspekt – er eleven socialt rustet eller klar til at deltage i den almindelige undervisning, eller, i andre tilfælde, kan den modtagne klasse bære at modtage eleven? Samtidig ligger der faglige overvejelser over, hvor eleven på et givet tidspunkt får det bedste faglige udbytte. Er det i basisundervisningen, hvor man har bedre mulighed for at dvæle ved fx fagudtryk og forståelsen af et emne, eller er det i den almindelige undervisning? Får eleven et tilstrækkeligt fagligt udbytte, også selvom vedkommende ikke forstår alt, hvad der foregår i undervisningen?

Undersøgelsen tegner et interessant billede af, hvordan de lærere, der modtager eleverne i den almindelige undervisning, oplever overgangen. På den ene side er det tydeligt, at det er en meget forskellig og individuel oplevelse at modtage elever i den almindelige undervisning. Mens nogle elever "glider lige ind" både fagligt og socialt, kan andre elever kræve en større social opmærksomhed. Datamaterialet indikerer dog samtidig, at lærerne i den almindelige undervisning gene-

relt er meget åbne over for at modtage eleverne. Det, der fylder mest for lærerne, er, om de elever, de modtager, kan fungere socialt, og om de i tilstrækkelig grad kan kommunikere med dem. Omvendt giver en stor faglig spredning blandt eleverne ikke anledning til samme bekymring. Som nogle af lærerne giver udtryk for, er de i en vis udstrækning vant til at håndtere en stor faglig spredning i elevgruppen som led i deres pædagogiske arbejde.

Om lærerne i den almindelige undervisning vurderer, at eleverne er klar til at deltage, synes dog også at afhænge af de forventninger, der er til lærerne, fra læreren i basisundervisningen eller fra skolens ledelse. Hvis det alene handler om, at eleven indledningsvist skal have et socialt udbytte og fx en oplevelse af at deltage i undervisningen, kan eleven i lærernes perspektiv starte tidligt. Lærerne giver udtryk for, at de fx nemt kan få sat eleverne i gode grupper og på andre måder inddrage dem godt i undervisningen. Samtidig peger nogle lærere dog på, at de langtfra altid har overskud til at gøre noget ekstraordinært for de elever, der gradvist deltager i undervisningen, ud over det, de allerede gør for at håndtere spredningen inden for elevgruppen.

4.2 Den endelige overgang til den almindelige undervisning

Datamaterialet vidner, ligesom den første delundersøgelse, om, at skolerne foretager deres vurdering af, hvornår eleverne skal overgå fuldt ud til den almindelige undervisning, på tre forskellige måder:

- Vurderingen foretages ensartet for alle elever ud fra faste test eller materialer.
- Vurderingen sker på et skiftende grundlag fra gang til gang.
- Vurderingen bliver en form for ikke-vurdering, hvor det snarere er fx tidsfristen på de to år, som loven foreskriver, der afgør, at eleverne overgår fuldt ud til den almindelige undervisning (EVA, 2016).

På de seks skoler, der indgår i denne undersøgelse, er vi stødt på to overvejelser, der nuancerer billedet af beslutningsprocessen.

Den første overvejelse handler om elevernes motivation og ikke mindst den rolle, motivationen spiller i forbindelse med den fulde overgang til den almindelige undervisning. På nogle skoler giver lærerne således udtryk for, at elevernes motivation ofte spiller betydeligt ind på den beslutning, der bliver truffet. Hvis en elev er meget motiveret for at deltage i den almindelige undervisning, kan det ifølge læreren betyde, at eleven kommer hurtigere ud, også selvom lærerne kunne ønske at være nået længere med elevens sproglige og faglige udvikling.

Den anden overvejelse relaterer sig til det, vi beskriver som en ikke-vurdering, hvor lærerne oplever, at opgaven kan føles lidt "grænseløs". Nogle lærere i basisundervisningen oplever således, at det kan være svært at opstille en skarp grænse for, hvornår man er klar. En lærer illustrerer dette perspektiv på en fin måde ved at udtrykke, at forløbet nogle gange bliver formet af de lovmæssige rammer på to år i basisundervisningen, for "hvor stopper vi ellers?".

Tilsvarende kredser nogle lærere om, at vurderingen af, om en elev er klar, også i høj grad handler om de forventninger, man har til sig selv og eleven. Selvom lærerne har en oplevelse af, at eleven godt kunne have brug for mere tid i basisundervisningen, skal overgangen jo ske før eller siden. En lærer beskriver det således:

Man kan sammenligne det lidt med at tage kørekort, de kan nogle ting, men det bliver først rigtig fint, når de forlader os.

Som tidligere nævnt er det også i denne sammenhæng en interessant observation i datamaterialet, at Fælles Mål for basisundervisningen i dansk som andetsprog ikke fastlægger en tydeligere retning for lærernes praksis – fx med hensyn til, hvilke forventninger der er ved udgangen af forløbet i basisundervisningen.

4.3 De gode overgange

De seks skoler i undersøgelsen har gjort sig forskellige overvejelser og gjort forskellige erfaringer med hensyn til, hvad der kan sikre både en god gradvis overgang og en fuld overgang til den almindelige undervisning. Skolernes overvejelser og erfaringer kan samles i fire overskrifter for de gode overgange, som vi beskriver nærmere i det følgende.

At man sikrer en grundig overlevering

En god og grundig overlevering mellem lærerne i basisundervisningen og læreren i den almindelige undervisning er vigtig. Denne pointe går igen hos både lærerne i basisundervisningen og lærerne i den almindelige undervisning. De udtrykker, at en god overlevering giver et godt grundlag for det videre arbejde, og at en god overlevering indebærer et indblik både i elevens faglige niveau og i, hvordan eleven socialt er rustet til at starte i den almindelige klasse.

Overleveringen foregår på skolerne i undersøgelsen ofte ret systematisk ved hjælp af fx et fast skema, der indeholder både faglige og sociale beskrivelser af eleven, men vi ser også skoler, hvor overleveringen sker mere uformelt gennem en samtale mellem de nye og de gamle lærere. Vi ser både eksempler på, at overleveringen sker løbende, hvis fx en elev overgår til en klasse på samme skole, og den nye og den gamle lærer løbende har drøftet elevens udvikling, og eksempler på, at overleveringen sker på én gang.

Som en lærer på en af skolerne lægger særlig vægt på, handler den gode overlevering dog også om en god kommunikation med elevens forældre om forløbet. Det sikrer, at forældrene får viden om, hvor eleven skal være hvornår og med hvilket formål. Det er ofte lærerne i basisundervisningen, der står for denne dialog, da de allerede kender familierne. Overgangen til den nye klasse kan medføre usikkerhed hos forældrene, der, som en lærer udtrykker det, i nogle tilfælde "knytter tætte bånd til lærerne" i modtagelsesklassen eller på modtagelsesholdet.

At man skaber en god start

Det er vigtigt at overveje, hvordan man kan støtte eleven godt i den første tid. En god støtte i starten kan være drevet både af lærerne, af eksterne ressourcepersoner eller af eleverne selv. Sidstnævnte mulighed fremgår af et eksempel på en elevordning, hvor elever i den almindelige klasse fungerer som mentorer for de tilkomne elever. I forbindelse med alle overgange tildeles de nye elever en mentor i form af en elev, der allerede går i klassen, og som i sin egenskab af mentor får en række specifikke opgaver. Eleverne er i forbindelse med denne ordning bl.a. opmærksomme på at få hentet deres nye klassekammerater, hvis disse ikke er det rigtige sted på skolen på det rigtige tidspunkt. Et andet element kan være, at skoleledelsen vælger at placere elever i klasser, hvor der er et kendt ansigt. Det kan fx være en elev, der tidligere har gået i modtagelsesklassen, eller en elev, som eleven blot kender på forhånd.

En anden måde at sikre en god start på er at dedikere ressourcer til at følge eleven den første tid efter den fulde overgang til den almindelige undervisning. Fx ser vi nogle steder, at en af lærerne fra modtagelsesklasserne følger eleven i nogle timer, eller at der på anden vis sørges for supplerende støtte fra skolens ressourcecenter. Undersøgelsen viser dog samtidig, at det langt fra synes naturgivent, at der følger støtte med eleverne, når de overgår fuldt ud til den almindelige undervisning. På nogle skoler synes støtten til eleverne således at ophøre helt, når de starter i den almindelige undervisning. Dermed kan der opstå et markant gab mellem den tætte støtte i basisundervisningen og manglen på støtte efter overgangen til den almindelige undervisning.

At der i den nye klasse er forventninger til eleven

Det er vigtigt at tydeliggøre forventningerne til eleverne, når de er begyndt i den almindelige undervisning. Det gælder både de specifikke faglige forventninger og de mere generelle forventninger. Dette perspektiv er særligt tydeligt blandt de lærere, der modtager eleverne. Lærerne giver udtryk for, at de har gode oplevelser med ikke at "pakke eleverne for meget ind", og at det samtidig kan være vigtigt at tydeliggøre de anderledes forventninger, der kan ligge i at deltage i den almindelige undervisning frem for i basisundervisningen. En lærer i den almindelige undervisning beskriver sin oplevelse af at stille krav til de nye elever:

De bliver pakket lidt mere ind, når de er i modtagelsesklasser, og jeg synes, at jeg gang på gang bliver overrasket over, hvad det er, de præsterer, når der stilles krav til dem. De skal lige have et skub, fordi de også skal ud i noget – det er noget af det, jeg synes, giver noget.

At den nye lærer har engagement og forståelse af opgaven

Det er vigtigt, at der er et engagement og ikke mindst en forståelse af opgaven hos de lærere, der modtager de nye elever i den almindelige undervisning. Det kan bl.a. kræve, at man som lærer i en periode er opmærksom på, hvordan man særligt kan tilgodese de nye elever i sin undervisning, fx ved at forklare instruktioner grundigt eller ved at have et skærpet fokus på, hvilken forforståelse eleven har i forskellige sammenhænge. En anden opmærksomhed kan være, at sprog og forståelse ikke altid følges ad. Som en lærer i basisundervisningen konkret beskriver det, behøver et godt dansk sprog ikke nødvendigvis "dække over en stor indholdsmæssig forståelse".

Som vi beskriver nærmere i kapitel 5, har skolens ledelse en væsentlig rolle i denne sammenhæng, nemlig med hensyn til at tydeliggøre, hvilken særlig opgave basisundervisningen udgør.

5 Perspektiver på organisering, samarbejde og ledelse

Dette kapitel beskriver forskellige perspektiver på organisering, samarbejde og ledelse i forbindelse med basisundervisningen i dansk som andetsprog. Kapitlet ser nærmere på skolernes organisering af basisundervisningen i modtagelsesklasser eller på hold og i det udvidede modtagelsesklasetilbud til de ældste elever, på klassedannelse, på samarbejde på skolen, på lærerkompetencer og på ledelsens understøttelse af arbejdet.

Kapitlet viser bl.a., at de seks skoler oplever både fordele og ulemper ved forskellige klassedannelser ud fra elevernes sproglige baggrund. Kapitlet viser endvidere, at samarbejdet med forvaltningen opleves som en ressource, når forvaltningen er tæt på, at lederen i høj grad efterspørger medarbejdere med formelle kompetencer på området, og at ledelsens betydning kommer til udtryk på flere områder på de seks skoler.

5.1 Organisering af klasser og hold

På baggrund af den første delundersøgelse kunne vi konkludere, at der er en række fællestræk med hensyn til den måde, hvorpå skolerne i kortlægningen vælger at organisere deres basisundervisning. Undersøgelsen viste bl.a., at de 20 kommuner almindeligvis organiserer basisundervisningen i modtagelsesklasser med op til 12 elever fordelt over op til tre årgange, mens de typisk gør brug af hold på op til syv elever, der samtidig kan strække sig over flere end tre årgange, når der er et lille elevgrundlag eller lokale geografisk forhold, der gør det hensigtsmæssigt. Den første delundersøgelse viste også, at der blandt de 20 kommuner var forskellige modeller for, hvordan skolerne organiserede det udvidede modtagelsesklasetilbud til de ældste elever (EVA, 2016).

De seks skoler i denne undersøgelse organiserer basisundervisningen meget lig den samlede beskrivelse i den første delundersøgelse. Som beskrevet indledningsvist har fem af de seks skoler organiseret undervisningen i modtagelsesklasser frem for på hold, mens to af skolerne har tilrettelagt et udvidet tilbud for de ældste elever. Svarende til den første delundersøgelse kendetegner det også de udvalgte skoler, at der har været en markant stigning i antallet af elever i basisundervisningen, og der har de sidste et-to år været konkrete overvejelser om skolernes organisering af arbejdet.

I dette afsnit sætter vi fokus på to skoler, der fremhæver, at de har haft gode erfaringer med at organisere sig anderledes. Den ene skole har bevidst valgt at arbejde med modtageshold frem for modtagelsesklasser og har samtidig arbejdet med at udnytte skolens ressourcer i dansk som andetsprog mere fleksibelt. Den anden skole har oprettet et særligt prøverettet forløb for eleverne i skolens udvidede modtagelsesklasetilbud for de ældste elever.

Modtagelseshold og fleksibel brug af ressourcerne i dansk som andetsprog

En af skolerne i undersøgelsen har valgt at organisere sig med modtagelseshold frem for modtagelsesklasser. Baggrunden for at arbejde med hold er først og fremmest, at skolens ledelse oplever, at en holdinddeling giver en styrket fleksibilitet, der gør det lettere at tilgodese elevernes individuelle behov. Skolens modtagelseshold er aktuelt organiseret i to hold, der undervises sammen, som dækker 1.-6. klasse, og hvor der fast er to lærere tilknyttet.

Skolen oplever flere fordele ved hold. For det første giver holdene og den fleksibilitet, der følger af at kunne samle flere alderstrin i samme klasse, mulighed for en bedre lærernormering.

En anden fordel er ifølge skolen, at hold giver en mere naturlig integration med de almindelige klasser. Når eleverne starter på holdet, bliver de samtidig indskrevet i en almindelig klasse. Som en af lærerne beskriver et af skolens såkaldte mantraer, "er modtagelsesholdet ikke elevernes klasse".

En tredje fordel, som skoleledelsen oplever ved at arbejde med hold, er, at det gør det normeringsmæssigt lettere at give eleverne et tilbud i deres nærområde. At organisere basisundervisningen i hold er i forlængelse heraf ved at blive udbredt til resten af kommunen, hvor målet er at sikre eleverne et lokalt tilbud tæt på deres bopæl. En udfordring er i den sammenhæng, at et større antal skoler end tidligere skal gøre erfaringer med at løse opgaven. Det stiller krav til, både hvilke medarbejdere skolen kan rekruttere, og fx de kompetencer, der skal ligge i skolens ressourcecenter.

Et andet særligt kendetegn ved organiseringen er, hvordan skolen udnytter den samlede ressource i dansk som andetsprog. Ud over det centrale mantra om, at "modtagelsesholdet ikke er elevernes klasse", og at eleverne fra starten bliver tæt koblet til en almindelig klasse, arbejder skolen ud fra et mantra om, at "man som elev aldrig bliver færdig i andetsprogsundervisningen". I praksis betyder det, at afgrænsningen mellem, hvornår eleven er på modtagelsesholdet, hvornår eleven får ekstra støtte i den almindelige undervisning, og hvor lang tid en elev har brug for hvilken støtte, ikke er særligt skarp. Skolen prøver i stedet at give eleverne den støtte, som de har brug for på et givet tidspunkt. Det betyder i praksis, bl.a. at det er de samme lærere, som både varetager basisundervisningen og følger og støtter eleverne i de almindelige klasser, i det omfang det rent praktisk kan lade sig gøre.

Som den første delundersøgelse viser, kan der i praksis være forskellige måder at organisere det udvidede modtagelsesklassetilbud på. Det udvidede modtagelsesklassetilbud er særligt derved, at det retter sig mod elever på over 14 år, at der ikke er en fast tidsfrist for, hvor længe tilbuddet må vare, og at tilbuddet retter sig mod, at eleverne kan gennemføre en afgangsprøve, frem for mod, at eleverne skal overgå fuldt ud til den almindelige undervisning (jf. BEK nr. 690 af 20.6.2014). Samtidig viste den første delundersøgelse, at der blandt de 20 kommuner var eksempler på, at tilbuddet var et 8.-10.-klassetilbud eller var knyttet til fx et 10.-klassecenter i kommunen, der ligger i regi af den kommunale ungdomsskole, eller, i et enkelt tilfælde, var i privat regi (EVA, 2016).

Den anden skole har prøvet at tilrettelægge det udvidede tilbud som et særligt prøverettet forløb med den hensigt at gøre tiden i det udvidede tilbud så kort som muligt.

Et særligt prøverettat udvidet modtagelsesklassetilbud

En af de seks skoler har haft gode erfaringer med at dele sit udvidede tilbud op i to klasser – Mo3 og Mo4. Mens begge klasser har status af at være udvidede modtagelsesklassestilbud, er Mo4 en særligt afgangsprøveklasse målrettet de elever, som er langt fremme fagligt, og som med et intensivt forløb på et-to år kan gøres klar til afgangsprøven i dansk, matematik og engelsk. Hvis eleverne allerede deltager en del af tiden i andre fag i den almindelige undervisning, kan forløbet også være målrettet folkeskolens prøver i disse.

Baggrunden for det særlige intensive forløb var en oplevelse af, at der var mange elever, som fagligt var langt fremme, og som kunne have glæde af et forløb, der samlet kunne afkorte deres deltagelse i det udvidede tilbud. En elev vurderes at være klar til at rykke til Mo4, når eleven på baggrund af bl.a. faglige alderssvarende test fra den almindelige undervisning vurderes at ligge på niveau med 7.-9. klassestrin i dansk, engelsk og matematik, og hvis eleven på den baggrund vurderes at blive klar til afgangsprøven inden for et-to år. Herudover sker beslutningen ud fra en fælles drøftelse af, bl.a. om eleven vurderes at kunne indgå aktivt og have et godt udbytte af et intensivt prøverettat forløb.

Samtidig har Mo4 til formål at åbne det udvidede modtagelsesklassestilbud mere op mod den almindelige undervisning. Erfaringerne fra de første år med intensive forløb har været, at eleverne har haft glæde af en tæt kobling til de alderssvarende miljøer i de almindelige klasser. I Mo4 sker det i praksis, ved at eleverne i Mo4 deltager i den almindelige undervisning i 15 timer om ugen.

5.2 Klassedannelse og sprog

Et særligt fokuspunkt i denne undersøgelse har været, hvilke overvejelser skolerne gør sig, når de danner klasser, ikke mindst når det gælder elevernes sproglige baggrund. I den forbindelse repræsenterer de seks skoler erfaringer med at danne klasser, både hvor eleverne har overvejende samme sproglige baggrund, og hvor elevernes sproglige baggrund er mere forskellig. En observation i undersøgelsen har været, at betydningen af elevernes sproglige baggrund for den daglige undervisning er et tema, der har optaget både skoleledere og lærere i mange af interviewene.

Afsnittet viser, at de seks skoler oplever fordele og ulemper ved forskellige klassedannelser ud fra elevernes sproglige baggrund. Skolernes vurderinger af fordele og ulemper synes bl.a. at være præget af skolernes sprogsyn.

Både fordele og ulemper ved forskellige klassedannelser

I det følgende beskriver vi tre forskellige principper for klassedannelse ud fra elevernes sproglige baggrund i modtagelsesklasserne og på modtagelsesholdene, som vi har mødt på de seks skoler. Det er i den sammenhæng vigtigt at komme med det forbehold, at netop klassedannelsen i praksis kan være meget svær at styre, hvilket hænger tæt sammen med flere faktorer. *For det første* er det ikke muligt for skolerne at forudsige, hvilke elever der i løbet af et skoleår begynder i basisundervisningen. På de seks skoler er der eksempler på, at kommunen har tiltrukket udenlandsk arbejdskraft med tilhørende familier fra bestemte lande, og tilsvarende, at flygtningestrømme kan betyde en overvægt af elever med samme sproglige baggrund. Som vi beskrev i den første delundersøgelse, har nogle kommuner erfaringer med at fordele eleverne mellem skolerne efter fx netop sproglig baggrund, men fordelingen sker *for det andet* oftest efter, hvilke skoler der har kapacitet til at løse opgaven, og hvilket tilbud der geografisk ligger tættest på de enkelte elevers bopæl. Det er således ikke alle forvaltninger eller skoler, der har gjort sig særlige overvejelser eller gjort erfaringer med klassedannelse efter elevernes sproglige baggrund (EVA, 2016). *For det tredje* kræver en aktiv strategi med hensyn til klassedannelse, at der reelt er mere end ét alderssvarende tilbud til eleven enten på den samme skole eller på flere skoler i kommunen.

De tre principper er således noget, skolerne har gjort erfaringer med, både som et aktivt tilvalg i nogle tilfælde og som følge af den konkrete elevtilgang i andre tilfælde. De tre principper, skolerne har gjort erfaringer med, er:

- At danne klasser, hvor eleverne overvejende har den samme sproglige baggrund
- At danne klasser, hvor man søger at sikre størst mulig spredning med hensyn til elevernes sproglige baggrund

- At danne klasser, hvor man søger at have mindre grupper af elever med samme sproglige baggrund.

Blandt de skoler, der har erfaringer med henholdsvis mere sprogheterogene og mere sproghomogene klasser, går en række af de samme overvejelser og begrundelser igen med hensyn til fordele og ulemper ved de to klassesdannelse. Fordelene ved klasser, hvor eleverne har den samme sproglige baggrund, kan således være, at eleverne aktivt kan hjælpe og understøtte hinanden i undervisningen – hvor deres fælles sproglige baggrund altså betragtes som en ressource i forbindelse med deres tilegnelse af danskundskaber. Eleverne kan fx tilbyde hinanden en uddybende forklaring, hjælpe med at oversætte konkrete begreber eller hjælpe en ny elev i gang i en klasse, også selvom eleven ikke forstår mange af de instruktioner, der gives. I den forbindelse kan en ensartet sproglig baggrund medføre en øget tryghed for eleven i en uvant situation. En skoleleder beskriver fordelene ved at have elever med samme sproglige baggrund således:

Det, at de [eleverne] kan forklare og fortælle, hvem de er, kan have værdi. De har nogen, de faktisk kan udtrykke sig rigtig godt sammen med. At de kan trække på hinanden.

Omvendt oplever de skoler i undersøgelsen, der har erfaring med både mere heterogene og mere homogene klasser, også en række fordele ved, at eleverne har forskellig sproglig baggrund. For det første oplever skolerne, at eleverne i disse klasser i langt højere grad bliver tvunget til at tale dansk i dagligdagen. Det gælder i forbindelse med både undervisningen og dialogen med hinanden i klassen. Når eleverne overvejende har den samme sproglige baggrund, kan det betyde, at en stor del af dialogen i klassen kommer til at foregå på andre sprog end dansk. Som en lærer beskriver det, kan det være svært at afgøre, hvornår eleverne understøtter hinanden, og hvornår snakken handler om alt muligt andet, når man som underviser ikke selv kan tale det pågældende sprog. Tilsvarende kan det være svært at identificere, hvornår en konflikt er under opsejling, eller at få afklaret, hvad der ligger til grund for en konflikt blandt eleverne.

Nogle af skolerne i undersøgelsen har gode erfaringer med, hvad der i denne sammenhæng er en tredje model, nemlig at danne klasser, hvor man tilstræber mindre grupper af elever med den samme sproglige baggrund. Skolerne oplever, at netop denne model kan medføre fordelene ved, at nogle elever taler samme sprog, og samtidig stimulere, at der bliver talt mest muligt dansk i løbet af skoledagen. Som en leder beskriver sin skoles erfaringer:

Vi kan kun se fordele ved at gruppere dem i mindre grupper. Udførelsen ved at sprede dem [eleverne] fuldstændigt, det er, at de kan føle sig meget alene i deres måde at tænke på og føle, at de skiller sig ud.

En skillelinje i forbindelse med den måde, hvorpå man vælger at organisere sig, synes ud over lærernes konkrete erfaringer med forskellige klassesdannelse at have med det grundlæggende sprogsyn at gøre. Skillelinjen synes i denne sammenhæng at gå mellem, om de tosprogede elevers modersmål primært ses som en ressource, som lærerne oplever, at de kan udnytte i undervisningen, fx når nogle elever har brug for en oversættelse eller en uddybning på deres eget sprog, eller om modersmålet primært ses som en udfordring i forbindelse med elevernes tilegnelse af danskundskaber, fx når eleverne taler deres modersmål indbyrdes, mens de skal lære dansk.

5.3 Samarbejde om basisundervisningen

Den første delundersøgelse pegede bl.a. på, at et godt lærersamarbejde er vigtigt, både med kolleger, der også underviser i basisundervisningen, og med de øvrige lærere på skolen. Det gælder bl.a. med hensyn til de mange overgange, som eleverne skal igennem i deres skoletid (EVA, 2016).

Dette afsnit viser, at mens der på de seks skoler ofte findes et veludviklet samarbejde mellem lærerne i basisundervisningen og mellem disse lærere og de faglige koordinatore, kan samarbejdet med de øvrige lærere være sværere at få lagt i faste rammer. Samtidig viser afsnittet, at skolerne oplever forvaltningen som en ressource, når den har tæt løbende kontakt til området.

Tæt samarbejde mellem lærere i basisundervisningen

På de seks skoler ser vi generelt et tæt lærersamarbejde mellem de lærere, der underviser i basisundervisningen. Det gælder både mellem lærere, der underviser i den samme klasse, og mellem lærere, der underviser i forskellige klasser og på forskellige årgange. Der er eksempler på, at samarbejdet foregår inden for faste rammer, fx gennem ugentlige teammøder med en fast dagsorden, hvor teamet bl.a. drøfter det løbende arbejde, overgange, skole-hjem-samarbejde, praktiske procedurer, gode læremidler og gode faglige råd i forbindelse med basisundervisningen. Der er også eksempler på, at lærerne i basisundervisningen trækker på hinanden gennem egentlig supervision med udgangspunkt i hinandens undervisning. Dette var bl.a. tilfældet på en skole, hvor en mere erfaren underviser støttede to nye teamkolleger på denne måde.

På de seks skoler henvises der til et velfungerende samarbejde – men der henvises også til et samarbejde, der i praksis er svært at prioritere højt. På nogle skoler udtrykker lærerne således, at de ofte oplever det vanskeligt at prioritere samarbejdet så meget, som de kunne ønske. På en skole beskriver de to lærere, der underviser modtagelsesklassen sammen, at de har svært ved at finde mødetid i løbet af ugen. Det skyldes til dels, at en del af mødetiden i stedet bliver brugt til praktiske opgaver eller dialog med hjemmene. To andre lærere beskriver, at de har en tæt dialog om klassen, men at den især er muliggjort af, at de følges ad i bil til og fra skole en halv time hver vej.

Ligesom vi generelt ser et tæt samarbejde mellem lærerne i basisundervisningen, ser vi også, at både dialogen med skolens koordinator på tosprogsområdet, hvis skolen har en sådan, og dialogen med skolens ledelse synes at være veludviklet. Mens koordinatoren og/eller lederen på nogle af skolerne deltager fast i teammøder, er samarbejdet på andre skoler mere uformelt tilrettelagt. I tilknytning til dialogen om det løbende arbejde i klasserne ser vi flere eksempler på, at der også bliver taget mere principielle drøftelser om fx de lovmæssige rammer og muligheder på området, overgangene eller vanskelige sociale eller faglige problemstillinger. Blandt skolerne er der flere eksempler på, at lærerne både gør aktivt brug af og sætter stor pris på en engageret vejleder/koordinator på området.

Mens samarbejdet mellem lærerne, der underviser i basisundervisningen, ofte er tæt, er der også eksempler på, at samarbejdet med de lærere, der underviser i den almindelige undervisning, kan være sværere at få til at fungere i praksis. Især de løbende overleveringer vedrørende de elever, der gradvist deltager i den almindelige undervisning, kan ifølge lærerne på nogle af skolerne være svære at finde tid til. Det kan bl.a. betyde, at der kan komme til at mangle overblik. Hvem har således den særlige opmærksomhed over for eleven, når eleven er både i basisundervisningen og i den almindelige undervisning? Er eleven fx ikke i klassen, fordi eleven er i modtagelsesklassen i dag, eller er eleven mon syg?

Forvaltningen opleves som en ressource, når den er tæt på området

Den første delundersøgelse viste, at de 20 kommuner fordelte sig på tre overordnede modeller for varetagelse af basisundervisningen, når det gjaldt arbejdsfordelingen mellem forvaltning og skoler. I forbindelse med udvælgelsen af skoler til denne anden delundersøgelse sikrede vi os derfor, at der var repræsenteret skoler inden for alle tre modeller. Undersøgelsen afdækkede kommuner, hvor:

- Forvaltningen spiller en central rolle med hensyn til koordinationen og udviklingen af området og er en aktiv del af det løbende arbejde
- Forvaltningen har en overordnet koordinerende rolle, mens ansvaret for det løbende arbejde overvejende er lagt ud til skolerne
- Den løbende koordination og ansvaret for det løbende arbejde er lagt fuldt ud til enkelte skoler, og hvor forvaltningen kun inddrages lejlighedsvis (EVA, 2016).

Disse tre modeller for ansvarsfordelingen mellem skoler og forvaltning genfindes i høj grad blandt de seks skoler. Mens nogle oplever forvaltningen tæt på og som en aktiv medspiller, er forvaltningen helt fraværende på andre af de seks skoler. Undersøgelsen på de seks skoler viser i den forbindelse, at de skoler, hvor forvaltningen er tæt på området, oplever den som en værdifuld ressource, der kvalificerer skolens indsats. På disse skoler synes den positive oplevelse at blive forstærket af, at der på forvaltningsniveau er en stærk fagspecifik viden på tosprogsområdet. Samti-

dig er holdningen på andre skoler dog også positiv, selvom kontakten til forvaltningen her har en mere overordnet karakter.

Der er mange konkrete eksempler på, hvordan samarbejdet mellem skolerne og forvaltningerne foregår. Det kan omfatte afklaring af konkrete spørgsmål, fx beslutninger om klassedannelser, overvejelser om enkelte elever eller afklaring af fx de lovmæssige rammer for indsatsen. Flere af de seks skoler har faste årlige netværksmøder med forvaltningen, på både lærer-, koordinator- og ledelsesniveau, ligesom nogle møder kan være tværsektorielle mellem flere forvaltningsområder – fx både familieafdelingen og skoleafdelingen. Som beskrevet i den første delundersøgelse kan der på grund af områdets tværgående karakter være mere end én naturlig kontaktflade til forvaltningen (EVA, 2016). Der er også eksempler på temadage om aktuelle emner, drøftelse af fælles kompetenceudviklingsindsats og -behov og udvikling af fælles procedurebeskrivelser og udslusningspapirer.

Omvendt beskriver nogle af skolerne, enten at de praktisk taget ingen løbende kontakt har til forvaltningen, eller at kontakten til forvaltningen alene sker, når der er brug for yderligere midler.

5.4 Lærerkompetencer

Blandt de 20 skoler, der blev interviewet til den første delundersøgelse, havde langt de fleste en eller flere lærere, der enten havde dansk som andetsprog som linjefag, diplomuddannelse i dansk som andetsprog eller et eller flere relevante længerevarende kurser. Undersøgelsen viste dog samtidig, at en del af basisundervisningen på de 20 skoler blev varetaget af medarbejdere, der ikke havde de formelle kompetencer til at løse opgaven. Samtidig oplevede mange både skoler og forvaltninger, at det var blevet sværere at rekruttere medarbejdere, der på forhånd havde formelle kompetencer, end tidligere på grund af en stigende efterspørgsel (EVA, 2016).

Dette afsnit illustrerer, at skoleledernes ledelser på den ene side efterspørger undervisere med formelle kompetencer, men at de må se efter andre erfaringer, når ansøgerne eller de interne kandidater mangler.

Lederne efterspørger formelle kompetencer

Blandt de lærere, vi har interviewet i forbindelse med undersøgelsen, har nogle formelle kompetencer i form af enten linjefag eller diplomuddannelse i dansk som andetsprog, mens andre har en anden baggrund for at løse opgaven. Disse lærere har en række kompetencer, bl.a. en baggrund som socialpædagog, specialpædagog, musikpædagog eller talepædagog eller en læreruddannelse i andre fag. Nogle af disse personer med en anden baggrund har dog stor erfaring netop med at arbejde i basisundervisningen, men uden at have fået en længerevarende efteruddannelse undervejs.

Lederne på de seks skoler vægter det at rekruttere medarbejdere med relevante formelle kompetencer højt. Som en leder beskriver det, er det vigtigt at have fokus på, at der knytter sig særlige kompetencer til undervisningen i dansk som andetsprog:

Man skal anerkende, at dansk som andetsprog kræver nogle særlige kompetencer, at det er et særligt fag, og derfor er man ikke i stand til at løse opgaven, blot fordi man [fx] er linjefagsuddannet dansklærer. Ligesom hvis vi skulle oprette fransk, så ville vi gå ud og finde en lærer, der havde kompetencerne til at løse den opgave.

På den anden side er det på de seks skoler tydeligt, at det ikke altid kan lade sig gøre at rekruttere undervisere, der på forhånd har de formelle kompetencer. Ligesom i den første delundersøgelse giver lederne udtryk for, at der ikke nødvendigvis mangler interesserede ansøgere til området, men at ansøgerne ofte har andre baggrunde (EVA, 2016). Det betyder, at nogle af lederne har fokus på, hvordan man kan efteruddanne på området. I nogle tilfælde er dette et fælles kommunalt fokus. Det betyder dog også, at lederne lægger vægt på andre erfaringer og kompetencer, når de skal have løst opgaven.

Lederne på de seks skoler har forskellige perspektiver på, hvilke andre erfaringer og kompetencer der kan være relevante, og som de har valgt at prioritere. Blandt de andre erfaringer, der bliver fremhævet, er der eksempler på faglige egenskaber, men også på det, der kan karakteriseres som andre egenskaber såsom lærernes indstilling til opgaven og ambitioner på elevernes vegne, eller om de har blik for kulturel diversitet. Vi ser også eksempler på, at andre faglige kompetencer vægtes, såsom erfaring fra andre sprogfag – ikke mindst dansk, specialpædagogik eller AKT-arbejde – eller erfaring som faglig vejleder.

Eksemplerne, som vi har samlet nedenfor, gælder både for undervisere, der bliver ansat udefra, og for lærere, der allerede underviser på skolen, men som vælger at påtage sig opgaven. Lederne i undersøgelsen udtrykker, at de ud over formelle kompetencer vægter:

- Tosproget baggrund
- Tilgang og indstilling til opgaven
- Forståelse for kulturel diversitet
- Erfaring fra fx AKT-området
- Vejlederbaggrund
- Særlige erfaringer med skole-hjem-samarbejde
- Robusthed og ro
- Særlige erfaringer med inklusion
- Visioner og ambitioner på elevernes vegne
- Erfaring fra andre sprogfag, fx engelsk eller dansk.

5.5 Ledelsens understøttelse af basisundervisningen

Undersøgelsen på de seks skoler giver forskellige eksempler på, hvordan ledelsen på skolen spiller en vigtig rolle, når det gælder basisundervisningen. På tværs af de seks skoler ser vi således nogle konkrete områder, hvor ledelsen synes at have en særlig betydning. De tre områder, vi beskriver, skal ikke ses som en udtømmende liste, men snarere som nogle områder, hvor ledelsens rolle bliver særligt tydelig på de seks skoler.

Det første område, hvor ledelsens rolle bliver særligt tydelig, er med hensyn til at sikre, at overgange for de tosprogede elever fungerer godt. Det gælder både de overgange, som eleverne skal foretage mellem klasser på samme skole, og de overgange, som eleverne skal foretage til andre skoler i kommunen. Når eleverne foretager overgange på den samme skole, fremhæver både lærere og ledere på de seks skoler, at det er afgørende, at ledelsen bakker fuldt og tydeligt op om processen. Som en af lederne selv beskriver det, kan det være vigtigt at beskrive løbende deltagelse i den almindelige undervisning som en skal-opgave. Det vigtige er i den sammenhæng, at det ikke er lærerne i basisundervisningen og lærerne i den almindelige klasse, der fra gang til gang skal drøfte, om en elev skal deltage i den almindelige undervisning eller ej. Med hensyn til overgange til andre skoler indtager ledelsen på nogle af skolerne en vigtig rolle i forbindelse med koordinationen. Det kan fx handle om i god tid at informere om, hvornår en ny elev skal starte på den anden skole, så skolen kan planlægge efter det, eller om at følge op på vanskeligheder, der eventuelt er opstået i forbindelse med en overgang. Når de skoler, der modtager eleverne, fx ikke har en særlig koordinator på området, bliver kontakten skoleledernes ledelser imellem særlig vigtig.

Det andet område handler om at være tæt på og understøtte de medarbejdere, der arbejder i basisundervisningen. Som beskrevet i et tidligere afsnit oplever mange lærere, at netop basisundervisningen er en kompleks undervisningsopgave, der kan give anledning til en række principielle overvejelser, som ikke blot kan kræve inddragelse af kolleger eller en særlig koordinator, men også af ledelsen. Hvordan håndterer man et konkret skole-hjem-samarbejde, hvad er den gode løsning for det enkelte barn, eller hvordan håndterer man på kort sigt, når der kommer mange nye elever til i basisundervisningen?

For det tredje ser vi på de seks skoler, at skoleledelsen spiller en afgørende rolle med hensyn til at styrke forståelsen og oplevelsen af arbejdet med basisundervisningen, både indadtil på skolen og ud mod omverdenen. På nogle skoler handler det bl.a. indadtil om at fremme et billede af, at undervisningen af de tosprogede elever er en opgave for hele skolen. Det kan bl.a. indebære det at

sikre vidensdelingen med hensyn til, hvilke konkrete indsatser der foregår i basisundervisningen, eller at sikre, at området bliver drøftet på skoleniveau. Udadtill handler det bl.a. om at tydeliggøre over for skolens omverden herunder forældrene, hvilken værdi arbejdet tilfører skolen.

En skoleleder vurderer i den sammenhæng, at netop arbejdet i basisundervisningen kan bruges som konkurrenceparameter for skolen:

Vi konkurrerer med en privatskole nede i byen, som ikke har en eneste [basisundervisningselev], og vi siger med stolthed, at alle er hos os.

Selvom de skoleledere, vi har interviewet, lægger vægt på, at undervisningen af de tosprogede elever giver hele skolen værdi, bl.a. i form af den mangfoldighed og styrkede forståelse af forskellige kulturer, som den kan føre med sig, ser vi dog også eksempler på, at basisundervisningen på et mere symbolsk plan synes at få mindre opmærksomhed på nogle af skolerne. Blandt skolerne ser vi således eksempler på, at modtagelsesklasserne har fået tildelt lokaler, som fysisk er adskilt fra resten af skolen, eller som er i dårlig stand. Vi ser samtidig eksempler på, at der langt fra altid blandt lærerne i den almindelige undervisning er en stor bevidsthed om, hvad der foregår i basisundervisningen, og hvilken karakter opgaven har. Det sidste kan skyldes, at man ikke på skoleniveau har haft succes med at skabe en klar bevidsthed om opgavens karakter.

Appendiks A

De deltagende skoler

Følgende seks skoler indgår i undersøgelsen:

- Arresø Skole – Afdeling Magleblæk, Halsnæs Kommune
- Brovst Skole, Jammerbugt Kommune
- Grønnevang Skole, Hillerød Kommune
- Sletten Skole, Nordfyns Kommune
- Tornhøjskolen, Aalborg Kommune
- Ørkildskolen, Svendborg Kommune.

Appendiks B

Litteratur

BEK nr. 690 af 20.6.2014: *Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog.*

Danmarks Evalueringsinstitut 2007: *Undervisning for tosprogede elever.*

Danmarks Evalueringsinstitut 2011: *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip.*

Danmarks Evalueringsinstitut 2012: *Fælles Mål.*

Danmarks Evalueringsinstitut 2016: *Basisundervisning for tosprogede elever.*

LBK nr. 1534 af 11.12.2015: *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen.*

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling: *Fælles Mål, Dansk som andetsprog – Basisundervisning*, lokaliseret 17. maj 2016:

<http://www.emu.dk/sites/default/files/F%C3%A6lles%20m%C3%A5l%20for%20faget%20dansk%20som%20andetsprog%20basis.pdf>.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling: *Vejledning for faget dansk som andetsprog – basis*, lokaliseret 17. maj 2016: <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-dansk-som-andetsprog-basis>.

Rambøll 2015: *Litteraturstudie om modtagelsestilbud for nyankomne elever*, lokaliseret 17. maj 2016: <http://www.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF16/Jan/160113-Litteraturstudie-modtagelsestilbud-for-nyankomne-elever.ashx>

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.