

Basisundervisning for tosprogede elever

Kvalitativ kortlægning af praksis i 20 kommuner



Basisundervisning for tosprogede elever

Kvalitativ kortlægning af praksis i 20 kommuner

2016

Basisundervisning for tosprogede elever

© 2016 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

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

ISBN (www) 978-87-7958-907-0

Indhold

Resume	5
1 Indledning	7
1.1 Afgrænsning	7
1.2 Design og metode	7
1.3 Analyse af data	9
1.4 Organisering	9
1.5 Læsevejledning	9
2 Lovgivning og retningslinjer for basisundervisning for tosprogede elever	11
3 Organisering og varetagelse af basisundervisning for tosprogede elever	13
4 Visitation til basisundervisning	20
4.1 Proces for visitation til basisundervisning	20
4.2 Vurdering af elevernes behov for sprogstøtte	21
5 Kendetegn ved basisundervisningen	23
6 Overgang til den almindelige undervisning	26
7 Medarbejderkompetencer	29
7.1 Formelle og uformelle kompetencer	29
7.2 Rekruttering til basisundervisningen	30
Appendiks	
Appendiks A: Kommuner og skoler, der indgår i kortlægningen	31
Appendiks B: Litteratur	32

Resume

Formålet med denne kortlægning er styrke det samlede vidensgrundlag for, hvordan man i Danmark organiserer, tilrettelægger og gennemfører basisundervisning for tosprogede elever. Denne rapport kortlægger, hvordan 20 af landets kommunale forvaltninger og skoler på nuværende tidspunkt løser opgaven. Kortlægningen gennemføres af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) på vegne af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL).

I det følgende præsenteres de væsentligste fund fra kortlægningen.

Basisundervisning for tosprogede elever organiseres ensartet i landets kommuner

Landets kommuner organiserer sig ensartet, når det gælder basisundervisning for tosprogede elever. Det er et af de resultater, der kan udledes af den kvalitative kortlægning af 20 kommuners arbejde. Fælles for kommunerne er, at undervisningen overvejende gennemføres i modtagelsesklasser på udvalgte skoler i hver kommune, mens der primært oprettes hold som supplement, når der er få elever og/eller store geografiske afstande til et andet tilbud.

Organiseringen af basisundervisningen gennemgår lige nu en markant udvikling

Den måde, kommunerne organiserer basisundervisning for tosprogede elever på, gennemgår netop nu en markant udvikling. Udviklingen er affødt af det stigende antal flygtninge, der kommer til landet netop nu, som medfører en stor stigning i antallet af elever med behov for basisundervisning i dansk. Det stigende antal elever med behov for basisundervisning betyder, at der lige nu oprettes en række nye modtagelsesklasser samt modtagelseshold, og har samtidig givet anledning til, at en række forvaltninger lige nu ser nærmere på den praksis og de procedurer, der er på området.

Forskelligt, hvordan og hvor tæt forvaltningerne følger området

Kortlægningen viser, at kommunerne fordeler sig på tre overordnede modeller, når det gælder arbejdsfordelingen mellem forvaltning og skoler om basisundervisning for tosprogede elever. De tre modeller udgør et spænd mellem kommuner, hvor forvaltningen spiller en central rolle i forbindelse med koordination af området, og hvor forvaltningen er aktiv i det løbende samarbejde, til kommuner, hvor den løbende koordination og varetagelse af det løbende arbejde er lagt fuldt ud til de enkelte skoler. Spændet dækker over forskelle i både områdets omfang, og hvor mange ressourcer der allokeres til at følge området fra forvaltningens side.

Kommunerne har en fast praksis for visitation, men der er forskel på, hvor formaliseret den er

Processen for, hvordan elever visiteres til basisundervisning, har mange ligheder på tværs af de 20 kommuner, der indgår i kortlægningen. Kommunerne har i de fleste tilfælde en ret fast praksis. Samtidig tegner kortlægningen et billede af, at der er forskel på, hvor formaliseret processen er i form af skriftlige retningslinjer og procedurer i den enkelte kommune. I forbindelse med visitationen viser kortlægningen, at eleverne typisk fordeles med afsæt i alder og geografisk nærhed, og at kommunerne har fokus på, at eleverne starter i skoletilbuddet så hurtigt som muligt.

Skolerne oplever, at basisundervisningen adskiller sig væsentligt fra den almindelige undervisning

Både lærere og ledere på skolerne beskriver, at basisundervisningen som opgave adskiller sig markant fra den almindelige undervisning. De oplever, at basisundervisningen stiller særlige krav til, hvilke muligheder den enkelte lærer har for at tilrettelægge undervisningen. De særlige krav skyldes bl.a., at der i basisundervisningen er stor aldersmæssig og faglig spredning eleverne imel-

lem, og at der konstant er udskiftning i elevgruppen. Basisundervisningen stiller således krav til den enkelte lærers kompetencer, men er også afhængig af et udbygget lærersamarbejde på tværs af skolerne.

Skolerne efterspørger et bedre grundlag for at vurdere, om elever er færdige med basisundervisningen

Det er ofte udfordrende for skolerne at vurdere, hvornår eleverne skal overgå fuldt til den almindelige undervisning. Af kortlægningen kan vi udlede, at der synes at være forskellige modeller for, hvordan man gør det i praksis. Hvor nogle skoler på systematisk vis inddrager forskellige redskaber og test i vurderingen, synes vurderingen på andre skoler at hvile på mere underforståede eller skiftende kriterier. En fællesnævner er, at der efterspørges et bedre grundlag at foretage vurderingen på, fx i form af et konkret materiale.

Kommunerne har en væsentlig opgave med hensyn til at rekruttere og efteruddanne lærere til basisundervisningen

Kortlægningen viser, at både skoler og forvaltninger netop nu har en væsentlig opgave med hensyn til at rekruttere og videreuddanne lærere til at varetage basisundervisningen. Det skyldes, at der lige nu er en stor stigning i antallet af elever, der har behov for basisundervisning, i landets kommuner. Selvom der er stor interesse for at undervise i modtagelsesklasser og på modtagelseshold, er det ifølge forvaltninger og skoler blevet væsentligt sværere at finde medarbejdere, der på forhånd har formelle kompetencer til opgaven.

1 Indledning

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL) har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at gennemføre en kortlægning af kommunale forvaltningers og skolars arbejde med basisundervisning for tosprogede elever. Baggrunden er, at basisundervisning for tosprogede elever generelt er et underbelyst område, når det gælder både forskning på området og den måde, hvorpå landets kommunale forvaltninger og skoler varetager opgaven (Rambøll, 2015).

MBUL ønsker at styrke det samlede vidensgrundlag for, hvordan man organiserer, tilrettelægger og gennemfører basisundervisning for tosprogede elever. Denne rapport vil derfor kortlægge, hvordan 20 af landets kommunale forvaltninger og skoler på nuværende tidspunkt løser opgaven. Som opfølgning gennemfører EVA i foråret 2016 en undersøgelse af seks udvalgte skolars praksis, der går helt tæt på den daglige undervisning.

Rapporten henvender sig til kommunal- og landspolitikere, kommunale forvaltninger, skoleledere og lærere, der varetager basisundervisning for tosprogede elever, samt til lærere, der har klasser med elever, der tidligere har modtaget basisundervisning for tosprogede elever.

1.1 Afgrænsning

Denne kortlægning behandler kommunale forvaltningers og skolars indsatser for tosprogede elever fra 5-18 år, hvis behov for sprogstøtte betyder, at de ikke ved optagelsen kan deltage i den almindelige undervisning i klassen, og som derfor får 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 (LBK nr. 665 af 20/6/2014).

Kortlægningen sætter særligt fokus på den basisundervisning, som kommunerne tilbyder i modtagelsesklasser, men retter også blikket mod undervisning på modtagelseshold og i særlige modtagelsesklasser for de ældste elever – de såkaldt udvidede tilbud. Undersøgelsen vil ikke behandle individuelle tilbud til tosprogede elever som fx enkeltmandsundervisning. Undersøgelsen behandler heller ikke den sprogstøtte i dansk som andetsprog, der gives supplerende til elever i den almindelige undervisning. En nærmere beskrivelse af modtagelsesklasser og modtagelseshold for tosprogede elever findes i kapitel 2.

1.2 Design og metode

Denne kortlægning er den første af to delundersøgelser. Tilsammen skal de to undersøgelser tegne et billede af, hvordan det nuværende arbejde med basisundervisning for tosprogede elever gribes an i Danmark. De to undersøgelser er:

- 1 En kvalitativ kortlægning af 20 kommunale forvaltningers og skolars praksis.
- 2 Caseundersøgelse af basisundervisningen i modtagelsesklasser på seks skoler.

1. Kvalitativ kortlægning af 20 kommunale forvaltningers og skolars praksis

EVA har kortlagt praksis i 20 af landets kommuner for at få viden om, hvordan landets kommunale forvaltninger og skoler organiserer, tilrettelægger og gennemfører basisundervisning for tosprogede elever. Kortlægningen er sket via kvalitative telefoninterview med en repræsentant fra henholdsvis forvaltningen og en udvalgt skole i hver af de 20 kommuner. Interviewene er gen-

nemført i oktober-november 2015. De deltagende kommunale forvaltninger og skoler har vist stort engagement med hensyn til at deltage i undersøgelsen samt interesse for undersøgelsens endelige produkter.

De 20 kommuner, EVA har kortlagt, er udvalgt ud fra en række kriterier. Der er alene udvalgt kommuner, der, jf. MBUL's oplysninger, i 2013/14 havde én eller flere elever, der modtog basisundervisning i modtagelsesklasser. Dette udgangspunkt er, jf. kortlægningens fokus, valgt for at sikre, at de kortlagte kommuner har erfaring med basisundervisning for tosprogede elever i modtagelsesklasser. Af landets 98 kommuner gennemførte 82 kommuner basisundervisning for tosprogede elever i modtagelsesklasser i 2013/14. I forbindelse med udvælgelsen af kommunerne har vi lagt vægt på at sikre spredning med hensyn til kommunernes størrelse, andel af tosprogede elever, samlet antal tosprogede elever og kommunernes udgifter per elev i folkeskolen. Hensigten med denne spredning er at give et nuanceret billede af, hvordan basisundervisningen bliver organiseret i forskellige kommuner.

De 20 skoler, der indgår i kortlægningen, er blevet udvalgt på baggrund af interviews med forvaltningen i hver kommune. Skolerne gennemfører alle basisundervisning for tosprogede elever i modtagelsesklasser. Derudover indgår skoler, der har erfaring med basisundervisning på forskellige alderstrin, der har forskelligt antal elever, der modtager basisundervisning, og som har en forskellig samlet erfaring med arbejdet.

I forbindelse med udvælgelsen af interviewpersoner har vi haft fokus på at identificere personer i hhv. den kommunale forvaltning og på skolerne, der har viden om og overblik over arbejdet med basisundervisning for tosprogede elever. Interviewpersonernes viden på området er således blevet prioriteret over deres funktionsbetegnelse. Denne tilgang har givet et godt indblik i, hvordan opgaven er forankret både centralt i de kommunale forvaltninger og decentralt på den enkelte skole. Samtidig har det betydet, at vi i forbindelse med kortlægningen har interviewet både kommunale chefer, konsulenter, skoleledere, særlige ressourcepersoner og lærere (jf. afsnit 3.3).

Hensigten med kortlægningen har været at indfange betydningsfulde nuanceforskelle med hensyn til både de kommunale forvaltningers og de enkelte skolers praksis på området. I forbindelse med kortlægningen har vi også fokuseret særligt på at afsøge, hvilke aktuelle temaer der har betydning for arbejdet netop nu.

Interviewene på forvaltningsniveauet har haft særligt fokus på at besvare følgende spørgsmål:

- Hvordan organiseres basisundervisning i kommunen, herunder fordelingen af elever på henholdsvis modtagelsesklasser og modtagelseshold ved skoleårets begyndelse og i løbet af skoleåret?
- Hvilke procedurer har kommunen for at visitere elever til basisundervisning og for, hvornår eleverne overgår til den almindelige undervisning?

Interviewene på skoleniveau har derudover haft fokus på at besvare følgende spørgsmål:

- Hvordan organiserer skolerne basisundervisning, herunder i modtagelsesklasser og på modtagelseshold?
- Hvilke særlige kompetencer har undervisere i modtagelsesklasser og på modtagelseshold?
- Hvilke procedurer har skolerne for opstart af og ophør af basisundervisning, herunder: Hvornår er eleverne parate til at forlade modtagelsesklasserne, og hvordan foregår overleveringen til den almindelige og evt. supplerende undervisning i dansk som andetsprog?
- Hvordan samarbejder lærerne om overgangen fra modtagelsesklasser til den almindelige undervisning?
- Hvordan tilrettelægges evt. samarbejde mellem lærere i modtagelsesklasser og lærere i den almindelige undervisning?
- Har skolen principper eller retningslinjer for undervisningen i modtagelsesklasser og på modtagelseshold?

2. Caseundersøgelse af basisundervisningen i modtagelsesklasser på seks skoler

For at få et nærmere indblik i den konkrete praksis, der udspiller sig i modtagelsesklasser, gennemfører EVA i 2016 en caseundersøgelse på seks skoler. Skolerne udvælges ud fra en maksimal variationstankegang med afsæt i de 20 skoler, der har deltaget i denne kortlægning, med henblik på at få et dybdegående indblik i skoler, der har forskellig praksis. På hver af de seks skoler vil der blive gennemført observationer af undervisningen i modtagelsesklasser eller på modtagelsehold, gruppeinterview med lærere og pædagoger tilknyttet undervisningen, gruppeinterview med lærere i de almindelige klasser, der modtager elever fra basisundervisningen, samt interview med skolens leder og evt. også skolens koordinator på området, hvis skolen har en sådan funktion.

1.3 Analyse af data

Alle interview i kortlægningen er gennemført som telefoninterview. Hvert interview er blevet optaget og efterfølgende transskriberet. På baggrund af interviewene har EVA identificeret syv overordnede kodekategorier, der går igen på tværs af interviewene (organisering, visitering, fuld overgang til den almindelige undervisning, elevsammensætning, indhold i undervisningen, medarbejderkompetencer og udfordringer i forbindelse med basisundervisningen). Alle interview er efterfølgende blevet kodet med afsæt heri. Den samlede kortlægning er således baseret på et tværgående blik på de 20 kommuners praksis.

De i alt 40 interview i 20 kommuner giver, efter vores vurdering, et udfoldet billede af praksis på området. Vi har i interviewprocessen set, at både en række temaer, bestemte organiseringsformer og særlige udfordringer går igen på tværs af kommunerne, også selvom praksis varierer fra kommune til kommune. I nogle tilfælde kan vi på den baggrund pege på gennemgående træk, mens vi i andre tilfælde vil tydeliggøre, hvordan forskellige måder at håndtere opgaven på går igen. Vi interesserer os med andre ord for både fællestræk og forskelle i kommunernes praksis.

1.4 Organisering

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

- evalueringskonsulent Jais Brændgaard Heilesen (projektleder)
- evalueringskonsulent Mette Riisgaard Hansen
- chefkonsulent Mia Lange
- evalueringsmedarbejder Anne Kyed Vejbæk
- evalueringsmedarbejder Rikke Kvist Wulff

1.5 Læsevejledning

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

Kapitel 2 redegør kort for det lovmæssige grundlag og de retningslinjer, der er med hensyn til basisundervisning for tosprogede elever. Resultaterne af kortlægningen af 20 kommunale forvaltningers og skolers arbejde med basisundervisningen for tosprogede elever præsenteres herefter i kapitel 3-7.

Kapitel 3 stiller skarpt på, hvordan basisundervisningen organiseres i de 20 kommuner, herunder hvordan eleverne fordeles mellem og på skolerne, samt på, hvordan opgaven bliver varetaget på hhv. forvaltnings- og skoleniveau.

Kapitel 4 kortlægger visitationsprocessen i de 20 kommuner, herunder hvem der tager teten med hensyn til opgaven, og hvilke møder og vurderinger der indgår i visitationen.

Kapitel 5 beskriver nogle af de kendetegn, der er ved basisundervisningen i de 20 kommuner, samt hvorvidt der på skoleniveau er konkrete principper eller retningslinjer for basisundervisningen.

Kapitel 6 kortlægger procedurene for elevernes overgang til den almindelige undervisning. Herunder hvordan skolerne arbejder med overgangene til gradvis og fuld deltagelse i den almindelige undervisning, hvordan der samarbejdes om overgangene, samt hvilke vurderinger der foretages af eleverne i denne sammenhæng.

Kapitel 7 beskriver afslutningsvist, hvilke kompetencer medarbejderne i basisundervisningen har på tværs af de 20 kommuner, vi har kortlagt.

Af rapportens to appendikser fremgår det, hvilke kommuner og skoler der har deltaget i kortlægningen, ligesom der her findes en litteraturliste.

2 Lovgivning og retningslinjer for basisundervisning for tosprogede elever

I dette kapitel redegør vi for centrale dele af den lovgivning og de retningslinjer, der er med hensyn til basisundervisning for tosprogede elever i den danske folkeskole.

De lovgivningsmæssige rammer for basisundervisning for tosprogede elever findes aktuelt i folkeskolelovens § 5, stk. 6 og 7 (LBK 665, 20/6/2014), samt i bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog (BEK 690, 20/06/2014). En nærmere beskrivelse af basisundervisningen findes i vejledningen for faget dansk som andetsprog og Fælles Mål for dansk som andetsprog basis, som begge er tilgængelige på EMU.dk (EMU, 2015).

I lovgivningen (BEK 690, 20/06/2014) afgrænses tosprogede elever til at være børn, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk. Tosprogede elever med behov for sprogstøtte skal ved skolestart eller senere have undervisning i dansk som andetsprog. Vurderingen af, hvorvidt og hvordan eleven skal have sprogstøtte, ligger formelt set hos den enkelte skoles leder i samråd med forældre samt eleven og med inddragelse af, hvad der i bekendtgørelsen kaldes sagkyndig bistand.

Basisundervisning i dansk som andetsprog gives til elever, hvis behov for sprogstøtte betyder, at de ved optagelsen i skolen ikke kan deltage i den almindelige undervisning. Målgruppen er således elever, der endnu ikke taler og forstår det danske sprog godt nok til at følge og få udbytte af undervisningen i en almindelig klasse. Der er her ofte tale om elever, der for nylig er ankommet til Danmark. Hensigten med basisundervisningen er, at eleverne med tiden kan få fuldt udbytte af den almindelige undervisning (BEK 690, 20/06/2014).

Undervisning i dansk som andetsprog kan også gives supplerende. Supplerende undervisning i dansk som andetsprog gives til tosprogede elever, som har de fornødne sproglige færdigheder på dansk til at kunne få delvist udbytte af den almindelige undervisning, men som har brug for undervisning i dansk som andetsprog for at få et fuldt udbytte. Målgruppen for denne undervisning kan bl.a. være elever, der tidligere har modtaget basisundervisning, men som nu har opnået fornødne kompetencer til at kunne deltage i den almindelige undervisning med supplerende støtte.

Basisundervisning kan, ifølge bekendtgørelsen, organiseres både som modtagelsesklasser, som modtagelseshold, som enkeltmandsundervisning og i et udvidet modtagelsesklassetilbud. I det følgende gennemgår vi principperne for klasser, hold og det udvidede tilbud, mens vi ikke beskriver enkeltmandsundervisning og supplerende undervisning nærmere.

Modtagelsesklasser kan oprettes med op til 12 elever ved skoleårets start, medmindre der er flere lærere til at undervise klassen, og det skal tilstræbes, at elevtallet ikke i løbet af skoleåret kommer til at overstige 12. En modtagelsesklasse må omfatte højst tre klassetrin. Klassen har som udgangspunkt det samme timetal som en alderssvarende klasse, og en elev må undervises i en modtagelsesklasse i op til to år. I modtagelsesklassen undervises der både i dansk som andetsprog og i de fag, som elever på samme alderstrin almindeligvis har (BEK 690, 20/06/2014).

Modtagelseshold kan oprettes med op til 7 elever på hvert hold. Modtagelseshold oprettes, når der fx kun er få tosprogede elever med sproglige behov, eller hvis man af geografiske hensyn vurderer, at det er hensigtsmæssigt at oprette et tilbud i et nærområde. Modsat modtagelsesklasser er der ingen begrænsninger med hensyn til, hvor mange klassetrin et modtagelseshold kan dække (BEK 690, 20/06/2014).

Fælles for både modtagelsesklasser og -hold er, at undervisningen formelt set ophører, når det vurderes, at eleverne kan deltage i den almindelige undervisning, evt. med ekstra støtte og undervisning i dansk som andetsprog, dog senest efter to års forløb. Mens eleverne i begyndelsen har alle eller den overvejende del af deres timer i modtagelsesklassen, er det hensigten, at de efterhånden får en del af deres timer i en almindelig klasse (BEK 690, 20/06/2014).

Det udvidede modtagelsesklassetilbud er målrettet elever på 8.-10. klassetrin, der er flyttet til Danmark, efter at de er fyldt 14 år, også karakteriseret som 'sent ankomne elever'. I modsætning til de to andre tilbud er der i dette tilbud ikke en begrænsning på to år, før eleverne senest skal deltage fuldt i den almindelige undervisning. Frem for at overgå til den almindelige undervisning er hensigten med det udvidede klassetilbud at gøre elever klar til at kunne tage folkeskolens afgangsprøve og siden at kunne påbegynde en ungdomsuddannelse (BEK 690, 20/06/2014).

Bekendtgørelsen tydeliggør endelig, at undervisningen i dansk som andetsprog skal varetages af lærere eller andet undervisende personale, som gennem særlig uddannelse eller på anden måde har kvalificeret sig til opgaven (BEK 690, 20/06/2014).

3 Organisering og varetagelse af basisundervisning for tosprogede elever

Langt størstedelen af landets kommuner har erfaringer med basisundervisning for tosprogede elever. Et udtræk fra MBUL's registre viser, at næsten alle kommuner enten nu eller tidligere har tilbudt basisundervisning, og at 82 kommuner helt eller delvist organiserede deres basisundervisning i form af modtagelsesklasser i 2014. EVA har set nærmere på 20 kommuner, der alle har erfaring med basisundervisning i modtagelsesklasser, og som tilsammen ligeledes har erfaring med modtagelsehold og udvidede modtagelsesklassetilbud.

I dette kapitel kortlægger vi, hvordan basisundervisningen organiseres i 20 af landets kommuner. Hvordan organiseres undervisningen i den enkelte kommune og på den enkelte skole, hvordan fordeles eleverne mellem skolerne og på skolerne, og hvordan bliver opgaven varetaget på henholdsvis forvaltningsniveau og den enkelte skole, der tilbyder basisundervisning for tosprogede elever?

3.1 Organisering af basisundervisningen

Kortlægningen viser generelt, at der er en del fælles træk i den måde, hvorpå de 20 kommuner organiserer basisundervisning for tosprogede elever. Det kommer til udtryk, ved at kommunerne gennemfører basisundervisningen på udvalgte skoler i hver kommune, at den oftest gennemføres i modtagelsesklasser, og at både forvaltninger og skoler er opmærksomme på de rammer, som loven sætter for arbejdet. Samlet set er det tydeligt, at basisundervisningen for tosprogede elever er et område, der gennemgår en markant udvikling lige nu.

Basisundervisningen tilbydes på udvalgte skoler i hver kommune

Alle 20 kommuner i kortlægningen tilbyder basisundervisning for tosprogede elever på udvalgte skoler. Det betyder for nogle elever, at de får tilbudt basisundervisning på deres lokale skole, mens andre elever får tilbudt basisundervisning på en anden skole i kommunen. Blandt de 20 kommuner tilbydes basisundervisningen på mellem én og op til syv skoler i hver kommune. Antallet af skoler, der tilbyder basisundervisning, hænger sammen med, hvor mange elever der samlet set har behov for basisundervisning, men der er også eksempler på, at kommunerne opretter modtagelsehold steder i kommunen, hvor der er relativt få elever med behov for basisundervisning, men hvor transporttiden til øvrige tilbud er lang. Kortlægningen viser, at der lige nu sker en stor vækst i antallet af elever med behov for basisundervisning, hvilket betyder, at et stigende antal skoler, der ikke tidligere har løst opgaven, fremover skal gøre det.

Kortlægningen kan ikke give et klart billede af, om der ligger strategiske hensyn til grund for, hvorfor bestemte skoler frem for andre er udvalgt til at tilbyde basisundervisning. De skoler, der tilbyder basisundervisning, har i de fleste tilfælde haft opgaven i en årrække, og skolerne har derved oparbejdet særlige kompetencer på området. I et par af kommunerne er basisundervisningen blevet samlet på få skoler i kommunen for netop at samle kompetencer og ressourcer på området. Flere kommuner giver geografiske begrundelser såsom størstedelen af elevernes bopæl eller skolens placering for, hvorfor de enkelte skoler varetager basisundervisningen. Derudover nævnes skolens fysiske rammer som begrundelse for, hvorfor bestemte skoler varetager basisundervisning.

gen. I afsnit 4.1 beskriver vi nærmere, hvilke konkrete hensyn der ligger til grund for, hvordan eleverne fordeles på de enkelte skoler og klasser.

Basisundervisningen foregår typisk i modtagelsesklasser

Kortlægningen viser, at kommunerne overvejende gennemfører basisundervisning i modtagelsesklasser. Når kommunerne opretter modtagelseshold, sker det typisk som supplement, hvis der er enten få elever eller store geografiske afstande, der gør det vanskeligt at samle eleverne i større klasser. Det samlede antal modtagelsesklasser og hold varierer fra en kommune i kortlægningen, der aktuelt har 19 modtagelsesklasser og 2 hold, til en kommune, der kun har én fælles modtagelsesklasse og nogle få hold.

Modtagelsesklasserne inddeles typisk i indskoling, mellemtrin og udskoling

Modtagelsesklasserne følger ofte skolens øvrige inddelinger med fx en modtagelsesklasse for hhv. indskoling, mellemtrin og udskoling. Vi ser dog en del mindre variationer her. Eksempelvis oprettes der parallelle modtagelsesklasser, hvis der er mange elever med behov for basisundervisning samlet på en skole, eller modtagelsesklasserne dækker færre klassetrin – 0.-1. klasse, 1.-2. klasse etc. Et andet eksempel er, at der oprettes en modtagelsesklasse, der kun dækker 0. klasse. Når basisundervisningen gennemføres på forskellige skoler i kommunen, ses det ofte, at eleverne er fordelt aldersmæssigt skolerne imellem. Det betyder eksempelvis, at en skole har de yngste elever, mens en anden har de mellemste og de ældste. De skoler, vi har interviewet i denne kortlægning, har fra én og op til seks klasser og/eller hold på samme matrikel.

Antal elever per klasse og hold følger lovgivningen

I interviewene med både forvaltninger og skoler er interviewpersonerne opmærksomme på de rammer for klassens størrelse, som loven foreskriver. Flere forvaltninger og skoler fremhæver således, at de "holder sig indenfor loven", når de ved skoleårets start ikke har flere end 12 elever i hver modtagelsesklasse eller 7 på et modtagelseshold. Det er dog også tydeligt, at antallet af elever hen over et år kan svinge meget. Nogle skoler beskriver, at de i kortere eller længere perioder har væsentligt flere end de 12 elever i hver klasse. På en enkelt skole i undersøgelsen havde en klasse i en periode haft 22 elever uden en ekstra lærerressource.

Der skelnes ikke altid mellem modtagelsesklasse og -hold

En observation i kortlægningen er, at nogle kommuner ikke skelner skarpt mellem modtagelsesklasser og modtagelseshold. Under interviewene med både forvaltningerne og skolerne bemærkede vi, at forskellen på, hvornår man omtaler henholdsvis modtagelsesklasser og modtagelseshold, ikke altid er tydelig. Den særlige mulighed ved modtagelseshold er, at man på et hold må undervise op til 7 elever, der aldersmæssigt spreder sig over mere end tre klassetrin. Interviewene peger på, at der dels kan være tale om begrebsmæssig uklarhed, og at en klasse for eksempel omtales som et hold og omvendt. Kortlægningen giver dog også eksempler på, at skolerne ændrer status fra en klasse til et hold eller omvendt i skoleårets forløb, alt efter hvor mange elever der på et givent tidspunkt har behov for basisundervisning, og hvordan de fordeler sig aldersmæssigt. Hvornår der således er tale om det ene eller det andet, kan være lidt omskifteligt.

Fokus på elevernes deltagelse i den almindelige undervisning

På tværs af de 20 kommuner er der et klart fokus på, at basisundervisningen skal sikre, at eleverne så hurtigt som muligt kan indgå i en almindelig klasse. I nogle få eksempler ser vi kommuner, der med deres organisering har forsøgt at understøtte dette særligt. I eksemplet nedenfor arbejder en hel kommune med at integrere de yngste elever direkte i den almindelige undervisning med supplerende støtte, mens andre kommuner i undersøgelsen har gjort det på forsøgsplan med enkelte elever. For eksempel har en af de kommuner, der indgår i kortlægningen, gjort aktive tiltag for at få de yngste elever til at deltage så hurtigt som muligt i den almindelige undervisning. Kommunen har valgt alene at oprette modtagelsesklasser for elever, der er 11 år eller ældre. Alle elever, der er 10 eller yngre, starter i stedet i almindelige klasser med supplerende sprogstøtte. Målet med indsatsen er at give eleverne størst mulig kontakt med elever fra den almindelige undervisning for derved at accelerere de tosprogede elevers sproglige udvikling. Forvaltningen understøtter modellen ved at tilrettelægge den supplerende støtte fleksibelt med blik for den enkelte elevs behov.

Organisering af det udvidede modtagelsestilbud

Det udvidede modtagelsesklassetilbud er målrettet elever i alderen 14-17 år, der, i forhold til skolens forløb, er ankommet sent til Danmark. Formålet med det udvidede tilbud er at gøre eleverne klar til folkeskolens afgangsprøve og fortsat uddannelse. Som beskrevet i kapitel 2 gælder reglen om, at eleverne efter senest to år skal indgå i den almindelige undervisning, ikke her, da tilbuddet ikke sigter mod, at eleverne bliver klar til at deltage i den almindelige undervisning i grundskolen (BEK 690, 20/06/2014). De 20 kommuner vælger at gribe det udvidede modtagelsesklassetilbud an på forskellige måder. Tre forskellige tilgange synes at gå igen.

Den *første tilgang* er, at det udvidede tilbud organiseres som en modtagelsesklasse for de ældste elever på skolen, der eksempelvis dækker udskolingen. I disse tilfælde er det ikke altid entydigt, om der er tale om en almindelig modtagelsesklasse for de ældste elever, et udvidet modtagelsestilbud eller en kombination. Som et alternativ vælger nogle kommuner at placere det udvidede modtagelsestilbud parallelt med et 10.-klassetilbud enten på den lokale skole eller et andet sted i kommunen.

En *anden tilgang* er, at det udvidede modtagelsesklassetilbud ligger i regi af kommunens ungdomsskole for elever, der er 14 år eller ældre. Selvom de yngste elever i denne aldersgruppe kunne være tilknyttet en almindelig skole, placeres de på ungdomsskolen for bl.a. at undgå skift i deres uddannelse.

En *tredje tilgang* er, at kommunerne samarbejder med private tilbud om at gennemføre det udvidede modtagelsestilbud. For eksempel vælger en kommune at købe pladser på et privat bo- og uddannelsestilbud særligt målrettet sent ankomne elever.

Et tilbagevendende tema i kortlægningen er, at både forvaltninger og skoler giver udtryk for, at det er særligt vanskeligt at lykkes med basisundervisningen for de ældste elever. Med hensyn til de ældste elever fremhæver kommunerne flere forskellige udfordringer. De fremhæver, at det generelt tager længere tid for de ældste elever at tilegne sig sproglige færdigheder end for de yngste, fordi det er lettere at lære et nyt sprog, hvis man starter tidligt. De fremhæver også, at de faglige udfordringer på tværs af fagene generelt er større for de ældste, og at den sociale integration af eleverne oftere giver vanskeligheder, end det er tilfældet for de yngre elever. Kommunerne finder det således vanskeligt at nå at gøre eleverne klar til videre uddannelse, også selvom modtagelsestilbuddet ikke er begrænset til en periode på to år.

Basisundervisningen er et område i udvikling

En observation på tværs af interview med både forvaltninger og skoler er, at basisundervisningen for tosprogede elever gennemgår en stor udvikling netop nu. Årsagen er, at landets kommuner lige nu oplever en stor stigning i antallet af elever, der har brug for basisundervisning. Kortlægningen viser, at enkelte kommuner og skoler på under et år har haft behov for at både fordoble og tredoble deres kapacitet med hensyn til basisundervisning. Den store stigning skyldes ifølge kommunerne selv dels et stort antal flygtninge fra bl.a. Syrien, men også en stigende immigration fra bl.a. Østeuropa i de senere år. Både forvaltninger og skoler fremhæver selv, at basisundervisningen for tosprogede elever i et længere perspektiv er et område, der både vokser og mindskes i perioder. Lige nu sker der dog en meget markant stigning i antal af elever, der har behov for basisundervisning.

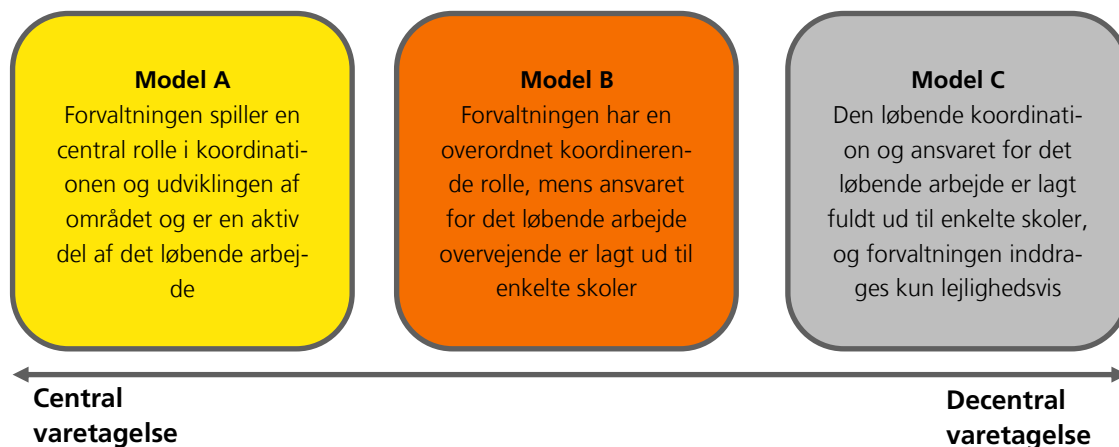
Vi ser, at det stigende antal elever, der bliver visiteret til basisundervisningen, giver anledning til flere parallelle udviklingsprocesser lige nu. For det første ser vi, at kommunerne på forskellig vis udvider deres kapacitet til at gennemføre basisundervisning. Det indebærer at oprette nye klasser og at ansætte nye lærere, også på skoler, der ikke hidtil har haft erfaring med området. For det andet ser vi, at det stigende antal elever i basisundervisningen giver anledning til overvejelser om, hvordan man bedst organiserer området, og til en revurdering af eksisterende procedurer og arbejds gange. Hvor der i nogle kommuner ikke er sket væsentlige forandringer på området i en år-række, giver det stigende elevtal anledning til, at både strukturer og processer lige nu bliver revideret.

3.2 Arbejdsfordeling mellem forvaltning og skoler

I dette afsnit sætter vi fokus på, hvordan området bliver varetaget af henholdsvis forvaltning og skoler. Hvordan er arbejdsfordelingen mellem de to på området, og hvordan ser det løbende samarbejde ud?

Kortlægningen viser, at kommunerne synes at benytte tre overordnede modeller for varetagelse af basisundervisning, når det gælder arbejdsfordelingen mellem forvaltning og skoler. De tre modeller udgør et spænd mellem kommuner, hvor forvaltningen spiller en central rolle med hensyn til, hvordan opgaven varetages, til kommuner, hvor opgaven er lagt fuldt ud til de enkelte skoler. Figur 1 præsenterer de tre modeller i oversigtsform:

Figur 1
Ansvarsfordeling mellem forvaltning og skoler



I de følgende afsnit beskriver vi nogle af de kendetegn, vi ser i kommuner, hvor der er hhv. en mere central og en mere decentral arbejdsfordeling.

Model A – tydelig forvaltningsdeltagelse på området

Model A er kendetegnet ved, at forvaltningen spiller en aktiv rolle med hensyn til både koordinati-on og udvikling og er en aktiv medspiller i det løbende arbejde med hensyn til basisundervisnin-gen for tosprogede elever. Fællesnævneren for forvaltningerne i disse kommuner er med andre ord, at de prioriterer at følge basisundervisningen for tosprogede elever tæt. I disse kommuner ser vi eksempelvis, at:

- Forvaltningen har et opdateret overblik over, hvor mange elever der modtager basisundervis-ning.
- Forvaltningen er i løbende dialog med de enkelte skoler om behov for at oprette eller ned-lægge klasser og hold.
- Der er tydelige procedurer og principper på området, som forvaltningen følger op på.
- Forvaltningen deltager aktivt, når elever visiteres til basisundervisning, og når det vurderes, om de kan deltage fuldt i undervisningen i en almindelig klasse. Det kan være, i form af at en konsulent fra forvaltningen gennemfører den første samtale med eleven, eller at konsulenten gennemfører møder sammen med skolen.
- Forvaltning og skoler har en aktiv løbende kontakt vedrørende basisundervisningen. Det kan bl.a. være faste netværksmøder, som forvaltningen faciliterer, gennemgang og opfølgning på enkelte elever samt en løbende aktiv dialog om forskellige udfordringer. For eksempel gen-nemfører en forvaltning en årlig gennemgang af alle elever, der modtager basisundervisning, med fokus på elevernes sproglige udvikling og udsigter til at kunne overgå fuldt til den almin-delige undervisning.
- Forvaltningen konkret understøtter den faglige udvikling på området. For eksempel har en forvaltning stået for udviklingen af et fælles sprogvurderingsmateriale i tæt samarbejde med den enkelte skole.

Model B – klar arbejdsdeling mellem skole og forvaltning

Model B er kendetegnet ved, at forvaltningen har en overordnet koordinerende rolle, mens ansvaret for og varetagelsen af de løbende opgaver overvejende er lagt ud til de enkelte skoler uden nærmere forvaltningsdeltagelse. Forvaltningen udfører en overordnet styring af området, men er samtidig mindre synlig i det løbende arbejde. Vi ser eksempelvis i disse kommuner, at:

- Forvaltningen styrer den overordnede fordeling af elever på de enkelte skoler ud fra fx geografi, alder, og hvor der er plads.
- Beslutningen om at oprette nye klasser ofte sker i dialog med den enkelte skole.
- Den enkelte skole gennemfører første samtale med eleven og vurderer, hvornår eleven skal deltage fuldt i den almindelige undervisning. Forvaltningen kan deltage lejlighedsvist i disse møder, men gør det almindeligvis ikke.
- Der kan være formuleret procedurer og principper på området, men der sker ikke en tæt opfølgning på disse fra forvaltningens side.
- Forvaltningen arrangerer og deltager i netværksmøder enten fast eller efter behov med de skoler, der tilbyder basisundervisning, men det er primært de enkelte skoler, der sikrer udvikling på området.
- Forvaltningen ofte henviser til den enkelte skole eller afdelingsleder i forbindelse med spørgsmål, der går på det løbende arbejde i modtagelsesklasserne.

Model C – opgaven er lagt ud til skolerne

Model C er kendetegnet ved, at opgaven er lagt fuldt ud til enkelte skoler, og at forvaltningen kun inddrages lejlighedsvist. Forvaltningen spiller en minimal rolle i arbejdet, og den tværgående koordination er lagt ud til de enkelte skoler. Vi ser eksempelvis i disse kommuner, at:

- Forvaltningen har meget lille eller ingen viden om, hvordan området løbende varetages.
- Koordinationen er lagt ud til en enkelt skole hos skole- eller afdelingsleder eller hos en decentralt placeret konsulent med en tværgående kommunal funktion.
- Forvaltningen ikke følger skolernes kapacitet, hvorfor det er skolerne, der alene har overblik over, om der skal oprettes nye klasser eller hold.
- Der er ringe eller ingen løbende kontakt og videndeling mellem forvaltning og skole på området.

Der er forskellige forhold, der kan have indflydelse på den arbejdsfordeling, vi ser mellem kommuner og skoler. For det første synes elevsammensætningen i kommunen at have betydning. I kommuner, der har et stort antal eller i nogle tilfælde en stor andel af elever med behov for basisundervisning, følger forvaltningen generelt området tættere. Kommunens og forvaltningens størrelse synes også at have betydning. Vi ser forskellige eksempler på, at en større samlet forvaltning på skoleområdet giver mulighed for at allokere flere ressourcer til at følge området.

3.3 Faglige kompetencer på forvaltningsniveau

Kortlægningen viser, at kommuner, der har allokeret særlige ressourcer til området, ikke overraskende også er de kommuner, der følger området tættest. Kortlægningen tegner samtidig et billede af, at kommunernes indsats og praksis på området ofte er bundet op på få personers kompetencer.

Da vi i forbindelse med kortlægningen tog kontakt til forvaltningerne, bad vi om at interviewe en person i forvaltningen med et godt overblik over området. Denne tilgang var med til at give et godt indblik i, hvem der i forvaltningen er i løbende berøring med området i den enkelte kommune. I tabel 1 nedenfor har vi kategoriseret stillingsbetegnelserne for vores interviewpersoner:

Interviewpersoner – forvaltningsniveau

Skolechef eller anden områdechef	3
Konsulent med særlig tilknytning til tosprogsområdet (interkulturel konsulent, tosprogs konsulent etc.)	5
Konsulent med generelle opgaver (pædagogisk administrativ konsulent, skolekonsulent etc.)	9
Decentral konsulent (ansat på en skole med tværgående opgaver)	1

Af de 20 kommuner, der deltog i denne undersøgelse, gennemførte vi tre interview med chefniveauet, fem interview med konsulenter med særlig tilknytning til tosprogsområdet, ni interview med konsulenter med mere generelle opgaver og et interview med en konsulent ansat på en skole i kommunen, som samtidig løste tværgående opgaver på andre skoler. To af de kommuner, vi tog kontakt til, vurderede, at de ikke havde overblik over området til at lade sig interviewe, men henviste i stedet til de enkelte ansvarlige skoler i kommunen.

Interviewene tegnede et billede af forskellige modeller for forvaltningernes organisering på området:

- Den *første model* er, at der på forvaltningsniveau er ansat medarbejder(e) med særlige kompetencer inden for integrations-/tosprogsområdet, som indtager en central rolle i forbindelse med håndteringen og udviklingen af området. Disse medarbejdere bruger ofte størstedelen af deres arbejdstid på området, de er fx ansat som tosprogskonsulenter eller interkulturelle konsulenter, og de har et bredt netværk i forvaltningen og på skolerne.
- I den *anden model* følges området af en eller flere medarbejdere, som samtidig varetager en bred portefølje af andre opgaver. I nogle tilfælde afspejler det kommunens størrelse og/eller antallet af tosprogede elever, men i andre tilfælde er der tale om kommuner, som ikke har de specifikke kompetencer på forvaltningsniveauet.
- I den *tredje model* synes opgaven ikke at være fast forankret hos enkelte personer på forvaltningsniveau. Det kan bl.a. skyldes, at håndteringen og udviklingen af området er lagt ud til enkelte skoler, som det er tilfældet i model C, jf. afsnit 3.2.

En observation i forbindelse med kortlægningen har været, at både den løbende håndtering og den løbende udvikling af området ofte er bundet op på få eller enkelte personer i forvaltningerne. Det kom bl.a. til udtryk, ved at en forvaltningsrepræsentant havde svært ved at redegøre for detaljerne på området, fordi "den tidligere konsulent på området var stoppet", eller i et andet tilfælde, at en række forskellige procedurer på området ikke var fulgt eller opdateret i en årrække, fordi en stilling ikke var blevet genbesat. I andre tilfælde har vi set, at en tæt forvaltningssamarbejde er drevet af enkelte faglige fyrtårne. I flere tilfælde viste eksemplerne således, at området er sårbart over for eventuel personaleudskiftning.

Samarbejde om basisundervisningen

Selvom det ofte er forvaltningens skoleområde, der har den primære kontakt til basisundervisningen for tosprogede elever, ser vi i kortlægningen af de 20 kommuner, at området ofte er del af et bredere forvaltningssamarbejde. Hvordan samarbejdet ser ud, afhænger af, hvordan den enkelte kommunale forvaltning er organiseret. I boksen nedenfor har vi samlet de forskellige samarbejdspartnere, som forvaltningerne selv fremhæver.

Samarbejdspartnere på forvaltningsniveau

- Pædagogisk-psykologisk rådgivning (PPR)
- Socialområdet
- Integrationsområdet (fx særlig afdeling for sprog og integration, et tværgående integrationsteam eller interkulturelt team)
- Børne- og familieområdet (fx korps af familieguidere eller familiekonsulenter)
- Beskæftigelsesområdet (typisk tæt samarbejde med jobcenteret)
- Dagtilbudsområdet

I kortlægningen fremhæver forvaltningerne, at et bredt forvaltningssamarbejde er en forudsætning for at lykkes med basisundervisningen. Det er i nogle kommuner eksempelvis beskæftigelsesområdet, der som oftest først får viden om, at der flytter nye elever til kommunen med behov for basisundervisning. Samtidig tegner kortlægningen et billede af, at samarbejdet ofte kan være udfordrende. Det kan eksempelvis være svært at få koordineret de forskelligartede kommunale indsatser og tilbud. Denne kortlægning tegner dog ikke et klart billede af, hvorvidt samarbejdet generelt fungerer hensigtsmæssigt.

Kortlægningen viser desuden, at flere kommuner samarbejder med nabokommuner. Flere kommuner indgår i fx regionale netværk, hvor repræsentanter fra kommunerne videndeler og inddrager viden udefra. I andre eksempler er repræsentanter taget på studieture i andre kommuner. Samarbejdet har generelt karakter af videndeling eller inspiration, mens kommunerne kun i enkelte tilfælde samarbejder om tilbud til elever, fx ved at købe pladser i specialiserede tilbud hos hinanden. Samtidig ser vi i kortlægningen en række kommuner, der udtrykker, at de ikke samarbejder med andre kommuner, hverken via netværk eller i andre henseender.

4 Visitation til basisundervisning

Når elever ankommer til landets kommuner og har behov for sprogstøtte i en sådan grad, at de ikke kan deltage i den almindelige undervisning, visiteres de til basisundervisning. I dette kapitel kortlægger vi visitationsprocessen på tværs af de 20 kommuner i undersøgelsen.

4.1 Proces for visitation til basisundervisning

Processen for, hvordan elever visiteres til basisundervisning, har mange ligheder på tværs af de 20 kommuner, der indgår i kortlægningen. Alle kommunerne i undersøgelsen synes at have en ret fast praksis for, hvordan der visiteres til basisundervisningen. På tværs af kommunerne synes der dog at være en del forskel på, om procedurerne er formelt beskrevet fra forvaltningens eller skolens side, eller om processen kører mere uformelt. Nogle af de væsentlige forskelle hænger, jf. kapitel 3, sammen med, at forvaltningen er henholdsvis mere eller mindre aktivt involveret i processen. Kortlægningen viser desuden, at der ofte ikke bruges formaliserede vurderingsredskaber eller test i forbindelse med visitationen til basisundervisningen.

Information om nye elever i kommunen

Informationen om, at der starter nye elever, kan komme fra forskellige steder. I nogle kommuner er der et særligt tværgående integrationsteam eller integrationskontor på forvaltningsniveau, der holder øje med nye elever. I andre kommuner er det jobcenteret, der får viden om nye elever først, i atter andre kommuner sidder der et integrationsteam på den enkelte skole, der holder øje med børnene i skoledistriktet, og endelig henvender familier sig i andre tilfælde selv enten direkte til skolen eller til forvaltningen. En elev kan også være startet op i et af kommunens dagtilbud, men så sent, at det fortsat vurderes at være hensigtsmæssigt, at eleven starter i basisundervisningen.

Fordelingen af elever med behov for basisundervisning

I de fleste tilfælde sker fordelingen af eleverne forud for den første samtale med eleverne, mens færre forvaltninger gennemfører en samtale med eleven først. Fordelingen af elever sker typisk med afsæt i, hvor der er plads i et alderssvarende tilbud, samt under hensyntagen til elevens geografiske afstand til skolen, hvis kommunen tilbyder alderssvarende basisundervisning på forskellige skoler. Derudover nævner flere kommuner, at de forsøger at tage hensyn til søskende i forbindelse med fordelingen af elever. I forbindelse med kortlægningen af de 20 kommuners praksis har vi kun mødt få eksempler på eksplicite strategier for fordelingen af tosprogede elever, der har brug for basisundervisning. Et par kommuner har således gjort erfaringer med at samle elever med samme sproglige baggrund i klasser, mens andre kommuner har forsøgt sig med at sprede eleverne så meget som muligt rent sprogligt. Kommunernes overvejelser er på den ene side, at en fælles sproglig baggrund kan gøre det lettere at målrette undervisningen og giver eleverne trykthed. Det kan fx være tilfældet, hvis man har en underviser med samme sproglige baggrund som eleverne. Kommuner, der argumenterer imod denne fordeling, lægger vægt på, at for mange elever med samme sproglige baggrund kan gøre elevernes sproglige udvikling langsommere, samt at der kan opstå flere konflikter, hvis eleverne taler et andet sprog indbyrdes end læreren. Denne undersøgelse giver ikke klare indikationer på, om der er særligt positive erfaringer med henholdsvis den ene eller den anden tilgang.

Elevernes nationaliteter

De kommunale forvaltninger og skoler fremhæver, at de tosprogede elever, der bliver visiteret til basisundervisningen, har mange forskellige nationaliteter. For eksempel nævner en skole, at den har op til 23 nationaliteter, og en anden skole beskriver, at den har elever fra bl.a. Colombia, Eri-

trea, Somalia, Syrien, Polen, Rumænien, Bosnien, Kroatien og England. Det generelle billede på tværs af de 20 kortlagte kommuner er, at skolerne modtager både elever, der er kommet til Danmark som immigranter, og elever, der er kommet hertil som flygtninge. Det fremhæves dog af både forvaltninger og skoler, at de i de seneste måneder har modtaget mange flygtningebørn fra især Syrien. Ligeledes fremhæves det af flere kommuner, at en stor andel af de tosprogede børn har arabisk som modersmål.

Den første samtale med eleven og elevens familie

Som en fast del af proceduren gennemføres der en indledende samtale med eleven og elevens familie. Den første samtale gennemføres enten af en repræsentant fra forvaltningen forud for fordelingen, af forvaltningen og den enkelte skole i fællesskab efter fordelingen eller af skolen alene, når fordelingen har fundet sted. I alle tre tilfælde synes samtalen dog at have nogenlunde samme karakter og indhold. Samtalen med familien har som oftest karakter af en generel samtale, hvor der spørges ind til bl.a. en række faktuelle oplysninger om elevens baggrund – se nærmere i tekstboksen nedenfor – og der anvendes i flere tilfælde en fast spørgeguide eller et fast skema i forbindelse med samtalen. Som vi vil beskrive nærmere i næste afsnit, benyttes der sjældent formaliserede vurderingsredskaber eller test i forbindelse med opstartssamtalen.

Ofte anvendte spørgsmål i den første samtale med eleven

- Hvor gammel er eleven?
- Hvor bor eleven?
- Hvilke sprog taler eleven? Kan eleven engelsk?
- Har eleven søskende?
- Hvor mange år har eleven gået i skole?
- Hvornår var elevens sidste skoledag i oprindelseslandet?
- Kan eleven læse og skrive på modersmålet?
- Kan eleven lide at gå i skole?
- Hvilke fag er eleven særligt glad for?
- Hvilken beskæftigelse har forældrene?

Den indledende samtale kan involvere en række forskellige personer, bl.a. forvaltningsrepræsentanter, skole-/afdelingslederen, lærere, vejledere eller særlige kontaktpersoner fra basisundervisningen, en pædagog, en repræsentant for SFO'en og en tolk. Hvis det første møde finder sted på skolen, involverer det typisk også en rundvisning på skolen og besøg i klassen, i nogle tilfælde uden for skoletiden, så eleven kan se rammerne an i ro og mag.

Hurtig skolestart

Når eleven er visiteret til basisundervisning, er det et fællestræk i de 20 kommuner, at eleven starter så hurtigt i skole, som det kan lade sig gøre. I nogle kommuner er det dagen efter det første møde med forvaltningen eller skolen. I andre kommuner starter eleven indenfor ca. en uge. Hvis eleven må vente endnu et par uger med skolestarten, kan det skyldes forskellige praktiske ting som fx taxakørsel, der skal arrangeres. Eksempelvis fremhævede en kommune, at det lokale taxafirmas system ikke er gearret til at håndtere elever, der endnu ikke har nået at få et cpr-nummer, og at det kunne besværliggøre transporten til skole.

4.2 Vurdering af elevernes behov for sprogstøtte

Kortlægningen viser, at der sjældent bruges formaliserede vurderingsredskaber eller test i forbindelse med visitationen til basisundervisningen.

I kortlægningen peger kommunerne på, at der sjældent i praksis er tvivl om, hvorvidt en elev skal tilbydes basisundervisning eller ej. Som flere af både forvaltningerne og skolerne udtrykker det, er det "relativt let" at konstatere, hvis eleven har få eller ingen forudsætninger på dansk, og den første samtale eller screening er mere et spørgsmål om klassetrin og skoleplacering end om, hvorvidt eleven skal tilbydes basisundervisning eller integreres med supplerende undervisning i dansk som andetsprog. Af samme grund møder vi få formaliserede vurderingsredskaber og test,

der er målrettet elevens sproglige eller faglige kompetencer, i visitationsprocessen. I de tilfælde, hvor eleverne testes eller screenes allerede i visitationsprocessen, er der fx tale om sprogtest, der er relevante for alderstrinnet eller i et enkelt tilfælde et lokalt udviklet screeningsmateriale målrettet tosprogede elever. Flere kommuner fremhæver, at de finder det uhensigtsmæssigt at teste eleverne på dette tidspunkt i processen, da eleverne kan have været igennem et traumatiserende forløb, inden de kom til kommunen.

Proceduren synes i mange kommuner at være, at eleverne starter op i basisundervisningen, mens vurderingen af elevens sproglige kunnen og udvikling samt potentiale for at deltage i den almindelige undervisning sker senere.

5 Kendetegn ved basisundervisningen

I dette kapitel ser vi nærmere på, hvad der ifølge de 20 skoler i undersøgelsen kendetegner basisundervisningen, og om der på skoleniveau foreligger konkrete principper eller retningslinjer for basisundervisningen. Denne beskrivelse vil blive udbygget væsentligt i den kvalitative undersøgelse af seks skolars praksis, der udgør den anden delundersøgelse i EVA's projekt om basisundervisningen for tosprogede elever.

Kortlægningen viser, at særlige forhold omkring basisundervisningen stiller særlige krav til, hvordan undervisningen skal tilrettelægges. Basisundervisningen er bl.a. kendetegnet ved en markant faglig spredning blandt eleverne og en løbende udskiftning i elevgruppen. I forbindelse med kortlægningen af de 20 skolars praksis har vi ikke mødt eksempler på, at skolerne har konkrete principper eller retningslinjer for basisundervisningens indhold.

Basisundervisning har først og fremmest fokus på elevernes sprogudvikling

Vejledningen til basisundervisning for tosprogede elever beskriver, at tosprogede elever i faget dansk som andetsprog skal udvikle sproglige kompetencer med udgangspunkt i deres samlede sproglige forudsætninger, sådan at eleverne kan forstå og anvende talt og skrevet dansk (EMU, 2015).

Dette overordnede formål genfindes i høj grad i den måde, som skolerne i undersøgelsen selv karakteriserer basisundervisningen på. Skolerne beskriver, at elevernes begrænsede kendskab til dansk giver et særligt fokus på elevernes sprogudvikling. Udgangspunktet for basisundervisningen i de 20 kommuner er, at eleverne skal tilegne sig et ordforråd, og at de skal lære at skrive og forstå alfabetet, og at træne eleverne i læseindlæring gennem bl.a. højtlesning og træning af skriftsproget. Eleverne trænes også i at spørge, forklare ting til hinanden samt være i dialog med resten af klassen. De kommunikative kompetencer er således helt centrale.

I skolernes beskrivelser finder vi forskellige særlige indsatsområder. For eksempel har en af skolerne et særligt fokus på ord og udtryk som del af basisundervisningen. I eksemplet samarbejder lærerne i skolens modtagelsesklasser løbende med lærere fra de almindelige klasser om at lave lister med ord og udtryk, som eleverne skal kunne, når de skal deltage i den almindelige undervisning. Skolen har samtidig fokus på, hvad den kalder "basisord" i dansk og matematik. Nystartede elever indgår som fast praksis i bånd på to timer hver dag på tværs af skolens modtagelsesklasser, hvor de lærer en række basisord og udtryk. Skolen oplever, at det intensive forløb giver et fælles udgangspunkt for de enkelte modtagelsesklasser og gør det lettere at gennemføre fælles undervisningsforløb.

Vejledningen til basisundervisning for tosprogede elever (EMU, 2015) beskriver ligeledes, at basisundervisningen skal knyttes tæt til skolens øvrige fag. Det betyder, at der ikke kun undervises i dansk, men at der også undervises i øvrige fag på et klassetrin. Kortlægningen viser, at skolerne tilstræber at undervise i alle alderssvarende fag, men samtidig, at skolerne har en klar prioritering af den sproglige udvikling. Nogle lærere bemærker, at det i praksis kan betyde, at andre fag bliver nedprioriteret i forhold til dansk.

Stor faglig spredning og individuelt fokuseret undervisning

Et andet særligt kendetegn ved basisundervisningen er, ifølge skolerne, den store forskel på elevernes sproglige og faglige kompetencer på et givent tidspunkt på året. Den store forskel hænger sammen med både spredningen i elevernes alder og forskelle i elevernes skolebaggrund. Nogle elever har haft fuld skolegang i deres oprindelsesland og kan have sproglige kompetencer inden

for eksempelvis engelsk, mens andre er vokset op uden fast skolegang eller har haft et afbrudt forløb. Tilgangen til basisundervisningen sker løbende i løbet af skoleåret, og der er derfor også altid spredning med hensyn til, hvor lang tid eleverne har været i basisundervisningen, og hvilke fælles forløb de har været igennem.

De lærere i basisundervisningen, som vi har interviewet, fremhæver, at den faglige spredning stiller store krav til, hvordan de tilrettelægger undervisningen, og til lærerens evne til at differentiere undervisningen efter elevernes forudsætninger. Som EVA's evaluering af undervisningsdifferentiering fra 2011 beskriver, indebærer det, at læreren er i stand til at differentiere undervisningen med hensyn til en række dimensioner med henblik på at tilbyde eleverne forskellige tilgange til det, de skal lære (EVA, 2011).

Skolerne beskriver i flere eksempler, at de i basisundervisningen må have megen individuel opmærksomhed på den enkelte elev. Det kommer bl.a. til udtryk, ved at lærerne bruger meget tid enkeltvis med eleverne, og ved at eleverne kan sidde med mange forskellige bogmaterialer på én gang. For eksempel nævnte en lærer, at tre af eleverne i hendes klasse tilsammen havde haft tolv forskellige bogmaterialer på et tidspunkt. Flere skoler nævner herudover, at de prøver at imødekomme elevernes forudsætninger gennem individuelle elevplaner, at de følger elevernes udvikling, og at de arbejder med mere eller mindre formelle og fastsatte mål for de enkelte elever. En enkelt skole nævner, at man gennemfører individuelle samtaler med eleverne om deres mål, og en anden skole arbejder meget struktureret med at fastlægge mål og kriterier for den enkelte lektion og for elevernes sociale adfærd. Som andre steder i folkeskolen er arbejdet med læringsmål et indsatsområde i basisundervisningen efter folkeskolereformen.

Et bredt billede er, at lærerne efterspørger ekstra støtte til at tilrettelægge undervisningen, og her efterspørger flere lærere bedre hjælp gennem undervisningsmaterialet. Lærerne oplever, at det er svært at finde materiale, der kan imødekomme den spredning, de arbejder med, og at mange forskellige materialer på en gang ikke gør det let at arbejde med fælles undervisning af hele klassen.

Planlægning og fælles undervisningsforløb er udfordrende

Et tredje kendetegn ved basisundervisningen, som skolerne fremhæver, er, at både den løbende planlægning og tilrettelæggelse af fælles undervisningsforløb i basisundervisningen kan være udfordrende. Det skyldes først og fremmest, at det er meget forskelligt, hvilke elever der er i basisundervisningen, både over tid og i den enkelte time. Den løbende tilgang til basisundervisningen gør, at der løbende kommer nye elever i klassen eller på holdet, og tilsvarende sker det løbende, at elever overgår helt til den almindelige undervisning, i takt med at de kan få fagligt udbytte her. Hertil kommer, at eleverne i modtagelsesklasser og på modtagelseshold gradvist skal indgå i den almindelige undervisning.

At elevgruppen konstant skifter, samt at der, jf. ovenstående afsnit, er en stor faglig spredning blandt eleverne, betyder ifølge lærerne i undersøgelsen, at det er udfordrende at arbejde med fælles forløb i basisundervisningen. Af samme grund nævner flere lærere, at det kan være svært at udarbejde en egentlig årsplan for basisundervisningen. Flere lærere fremhæver, at de i stedet søger at samle eleverne om bredere gennemgående temaer i undervisningen. Det kan fx være et bredt tema om historie eller natur.

Fokus på skolekultur og socialisering

Et fjerde kendetegn ved basisundervisningen er ifølge skolerne, at modtagelsesklasserne og holdene har fokus på mere end blot den faglige udvikling. Skolerne beskriver, at de ligeledes har fokus på, at eleverne skal lære at begå sig og lære dansk skolekultur at kende. En skole søger eksempelvis for, at eleverne deltager i de arrangementer, idrætsdage og emneuger, der foregår på skolen. Flere lærere fremhæver også, at de lærer børnene, hvad det vil sige at indgå i en dansk skole. Flere lærere arbejder således meget målrettet med faste rutiner om bl.a. at række hånden op, vente på sin tur, samarbejde og hjælpe hinanden i undervisningen.

Lærerne lægger vægt på, at der i basisundervisningen er stort fokus på elevernes socialisering, og at det er vigtigt, for at de kan gennemføre undervisningen, at eleverne bliver tryk ved lærerne.

I den sammenhæng er det også tydeligt, at trivselsspørgsmål fylder meget i basisundervisningen. Flere lærere fremhæver, at der i basisundervisningen skal håndteres mange løbende konflikter. Adspurgt om, hvad en af lærerne oftest sparrer med sin leder om med hensyn til basisundervisningen, svarede læreren "trivsel".

Et godt lærersamarbejde er vigtigt

Det femte kendetegn ved basisundervisningen er, at et godt lærersamarbejde ifølge skolerne er en nødvendighed, særligt samarbejde med andre lærere i basisundervisningen. Lærerne beskriver, at de til tider finder det svært at få sparring hos kollegaer, der er tilknyttet den almindelige undervisning, da undervisningen opleves som meget forskellig. De fleste lærere i kortlægningen beskriver, at de planlægger, sparrer og udveksler materialer og erfaringer med andre lærere, der underviser i basisundervisningen. På nogle skoler er lærerne i modtagelsesklassen organiseret i egne teams, mens samarbejdet på andre skoler synes løsere organiseret. Nogle skoler beskriver desuden, at de trækker aktivt på skolens særlige ressourcepersoner.

Et godt samarbejde med lærerne, der er tilknyttet den almindelige undervisning, fremhæves ligeledes af skolerne. Samarbejdet er for det første vigtigt for at sikre gode overgange mellem basisundervisningen i modtagelsesklassen eller på modtagelseholdet og den almindelige undervisning, når eleverne gradvist deltager i flere timer i den almindelige undervisning. Det gælder også, når eleverne skal overgå fuldt ud til den almindelige undervisning på enten samme skole eller en anden skole, hvilket vi beskriver nærmere i kapitel 6. For det andet kan samarbejdet løbende give de lærere, der underviser i basisundervisningen, en fornemmelse af, hvilke forventninger og faglige krav der møder eleverne i den almindelige undervisning i de klasser, de følger eller skal følge.

Fokus på procedurer for basisundervisningen, men ikke på principper for indholdet

Vi har i denne undersøgelse bl.a. haft en særlig opmærksomhed over for, om der på forvaltnings- eller skoleniveau er principper og retningslinjer for basisundervisningen. I de 20 kommuner, der indgår i kortlægningen, har vi set flere eksempler på både mere og mindre formaliserede procedurer og retningslinjer, der gælder procedurerne for visitation og overgang til den almindelige undervisning. Vi ser også, at den enkelte kommune har principper for, eksempelvis hvornår en elev senest skal begynde at deltage i den almindelige undervisning. Modsat mangler vi dog i denne kortlægning eksempler på forvaltninger eller skoler, der har formuleret generelle principper for basisundervisningens indhold.

Et fund fra kortlægningen er endvidere, at de centrale dokumenter som Fælles Mål og den faglige vejledning om basisundervisning fra tosprogede elever heller ikke står stærkt i bevidstheden på skoleniveau. Skolerne har ofte kendskab til dokumenterne, men under de fleste interview er det ikke noget, der er blevet nævnt, før EVA har spurgt ind til området. Kortlægningen tegner således ikke et tydeligt billede af, hvad der primært er styrende for tilrettelæggelsen af undervisningen i praksis.

6 Overgang til den almindelige undervisning

Ifølge lovgivningen skal eleverne ikke længere modtage basisundervisning, når det vurderes, at de kan deltage i den almindelige undervisning med supplerende støtte i dansk som andetsprog. Dette skal ske efter senest to år (BEK 690, 20/06/2014). Eleverne skal i den tid, de modtager basisundervisning, deltage i en gradvist stigende andel af den almindelige undervisning. Vi ser i dette kapitel nærmere på, hvordan skolerne arbejder med både den gradvise deltagelse i og den fulde overgang til den almindelige undervisning. Hvordan foregår overgangene, hvordan samarbejdes der om overgangene, og hvilken vurdering af eleverne sker der i denne sammenhæng?

Kortlægningen viser, at skolerne generelt har en fast praksis for, hvordan eleverne gradvist deltager mere og mere i den almindelige undervisning, og at dette i de fleste tilfælde sker på den skole, hvor eleven modtager basisundervisning. Når eleven overgår fuldt ud til den almindelige undervisning, sker det derimod oftest til elevens lokale skoledistrikt. Vurderingen af, hvornår eleverne skal overgå til den almindelige undervisning, fremhæver skolerne i undersøgelsen som vanskelig, og der efterspørges et bedre grundlag at foretage vurderingen på.

Gradvis deltagelse i den almindelige undervisning

Størstedelen af de 20 kommuner har en fast praksis for, hvordan eleverne deltager i den almindelige undervisning. De fleste kommuner har faste lokale principper for, at den gradvise deltagelse skal påbegyndes efter senest tre måneder, men mange fremhæver, at det helst skal ske så hurtigt som muligt, så eleverne kan få skabt relationer til skolens øvrige elever.

Vi har i forbindelse med kortlægningen også set enkelte eksempler på, at den løbende deltagelse enten ikke forekommer eller har et begrænset omfang. For eksempel nævner en skole, at den har valgt, at elever, der skal overgå fuldt til den almindelige undervisning i andre skoledistrikter, ikke deltager gradvist i den almindelige undervisning, men i stedet venter, til eleverne kan deltage fuldt ud i undervisningen i deres lokale skoledistrikt. Begrundelsen er her, at skolen ønsker at undgå skift i elevernes skoledage. Dette er ikke i tråd med intentionen i lovgivningen om, at eleverne efterhånden får en del af deres undervisning i en almindelig klasse (BEK 690, 20/06/2014).

Når eleverne gradvist deltager i den almindelige undervisning, sker det som oftest på den skole, hvor modtagelsesklassen eller -holdet er placeret. Dette, på trods af at en del af eleverne skal starte på en anden skole, når basisundervisningen ophører. Et par kommuner skiller sig ud, ved at eleverne løbende deltager i undervisningen i deres lokale skoledistrikt. Her overkommes de geografiske og logistiske udfordringer enten ved at lade eleverne deltage hele dage i det kommende lokale skoledistrikt eller ved at lade eleverne deltage i undervisning i ydertimerne, så eleverne ikke skal transportere sig frem og tilbage mellem skolerne flere gange på en dag. Kortlægningen giver ikke et klart billede af, om der er bedst erfaringer med henholdsvis den ene eller den anden model.

I kortlægningen ser vi mange steder, at den gradvise deltagelse begynder først i de praktisk-musiske og kreative fag. Skolerne i undersøgelsen begrundede dette med, at disse fag er mindre sprogtunge, og de peger særligt på idræt som et fag, hvor eleverne kan deltage tidligt. Blandt kommunerne ser vi dog også eksempler på, at eleverne kommer tidligt ud i en række andre fag – madkundskab, engelsk, dansk, matematik, naturfag og biologi. Den gradvise deltagelse i den almindelige undervisning sker efter dialog mellem læreren, der er tilknyttet den almindelige under-

visning, og den lærer, der står for basisundervisningen i modtagelsesklassen eller på modtagelseholdet. Samarbejdet består bl.a. i at udveksle materialer og drøfte elevernes arbejde og udvikling.

Skolerne i kortlægningen peger på, at det er en individuel vurdering af den enkelte elevs kompetencer og sociale behov, der er afgørende for, hvilke fag og klasser eleven skal deltage i. Hvis en elev eksempelvis i forvejen har sproglige kompetencer på engelsk, er det oplagt, at eleven deltager i den almindelige engelskundervisning. Herudover har vi set eksempler på, at eleverne deltager i klasser, hvor modtagelsesklasselæreren også underviser, da det giver tryghed at følge samme lærer. Vi har også set eksempler på, at en modtagelsesklasselærer er med i den almindelige undervisning og støtter eleven, samt at elever sendes ud i almindelige klasser to-tre elever sammen, og at hele modtagelsesklassen deltager i eksempelvis den almindelige billedkunst- eller danskundervisning. Den gradvise deltagelse tilrettelægges således forskelligt fra skole til skole.

Eleverne starter ofte med at deltage i den almindelige undervisning i 2-4 timer om ugen, hvorefter timeantallet justeres løbende i takt med elevernes udvikling. Flere af skolerne udtaler, at de yngre elever begynder at deltage hurtigere end de ældre elever, da de lærer sproget hurtigere og har lettere ved at følge den almindelige undervisning.

Fuld overgang til den almindelige undervisning

En del af de kommuner, der indgår i undersøgelsen, har som princip, at eleverne skal overgå fuldt til den almindelige undervisning på deres lokale skole, hvis de distriktsmæssigt ikke tilhører den skole, hvor de har modtaget basisundervisning. Princippet begrundes typisk med, at det er vigtigt for børnene at gå i skole tæt på deres bopæl, så de kan få kammerater og fritidsliv i nærområdet. Et andet argument for at vælge den lokale skole er, at det minimerer transporttiden og omkostningerne. Eleverne har mulighed for at blive på den skole, hvor de har modtaget basisundervisningen, men de skal selv betale omkostningerne til transport, når de overgår fuldt ud til den almindelige undervisning, hvis ikke de hører til skoledistriktet. En enkelt kommune nævner, at der er stor politisk bevågenhed med hensyn til, at eleverne skal overgå fuldt til den almindelige undervisning i deres lokale skoledistrikt, da skolerne, der tilbyder basisundervisning, i forvejen har mange tosprogede elever.

Kortlægningen viser dog også eksempler på skoler, hvor et flertal af eleverne vælger at fortsætte på samme skole, som de har modtaget basisundervisning på. Begrundelserne er her, at eleverne er trygge ved skolen, og at de har fået tilknytning til kammerater og lærere, hvilket vejer tungere end transporttid og -omkostninger for forældrene.

Når eleven overgår fuldt ud til den almindelige undervisning, sker der næsten altid en formel overdragelse mellem læreren i basisundervisningen og en eller flere lærere i den nye klasse. Hvis eleven fortsætter på samme skole, sker det typisk gennem en intern dialog på skolen, men vi har også set eksempler på en skriftlig overlevering og på egentlige overleveringsmøder. I nogle tilfælde har vi set, at læreren fra basisundervisningen deltager på elevens første skoledag i den almindelige undervisning. Kortlægningen peger på, at overleveringen generelt fungerer godt, og der er få eksempler på, at elever vender tilbage til modtagelsesklassen eller -holdet igen. Der synes dog samtidig at være en del forskel på omfanget af og særligt skriftligheden i forbindelse med overleveringen. Mens nogle skoler bruger faste skemaer i forbindelse med overleveringen, har andre en rent mundtlig overlevering.

Vurdering af fuld overgang til den almindelige undervisning

Denne undersøgelse har særlig fokus på, hvornår man som elev er færdig med at modtage basisundervisning, og ikke mindst på, hvordan denne vurdering foretages i det enkelte tilfælde. Undersøgelsen tegner et billede af, at der ofte er tale om, at der finder en vanskelig og forskelligartet vurdering sted. På tværs af de 20 kommuner tegner der sig tre forskellige måder, hvorpå vurderingen foregår i praksis. Den store forskellighed med hensyn til elevernes forudsætninger i basisundervisningen gør, at flere måder i praksis kan forekomme på den enkelte skole.

Den *første* måde, hvorpå vurderingen sker, er, når den enkelte skole bruger enten et egentligt vurderingsmateriale eller et eller flere faste materialer, et eller flere faste redskaber eller en eller

flere faste test til at vurdere, om eleverne er klar til at deltage i den almindelige undervisning. Materialerne fokuserer ofte på elevernes sproglige udvikling, men der benyttes også andre faglige test, der svarer til elevernes alderstrin. Processen er i disse tilfælde relativt formaliseret og sker typisk i samarbejde med enten teamet omkring modtagelsesklassen eller -holdet, en særlig ressourcemand på skolen og/eller med inddragelse af en konsulent fra forvaltningen. Der er ofte tale om en helhedsvurdering af eleven, men det særlige er, at det anvendte materiale eller de anvendte redskaber eller test spiller en væsentlig rolle med hensyn til at vurdere, om eleven skal overgå fuldt til den almindelige undervisning. I boksen nedenfor har vi oplistet de forskellige materialer, skolerne har nævnt i forbindelse med vurderingen.

Materialer, der nævnes i forbindelse med vurderingen af elevernes overgang til den almindelige undervisning:

- "Vis, hvad du kan", materiale til sprogscreening, UVM
- "Sproglig test 1" – Bo Ege, screeningstest til brug i børnehaveklasser
- SL- og OS-læsetest til forskellige alderstrin
- IL-prøver, læseprøver målrettet elever, der modtager specialundervisning
- Nationale test i dansk som andetsprog
- Eget udviklet screeningsmateriale
- Diverse alderssvarende test og opgaver i forskellige fag
- Diverse litteratur om tosprogede elevers udvikling

Den *anden* måde, hvorpå vurderingen sker, er, at den enkelte skole eventuelt gør brug af forskellige materialer, test og redskaber i den løbende vurdering af eleverne, men at det samtidig er tydeligt, at de kriterier, der i sidste ende ligger til grund for vurderingen, ofte er uformelle og foranderlige. I interviewene med de 20 kommuner har vi mødt mange udsagn som: "Man er færdig, når læreren vurderer, at man kan følge en almindelig undervisning", "eleverne udsluses, når de er dygtige til dansk", "eleverne kommer ud, så snart de kan", eller "eleverne kommer ud, når det er forsvarligt". Særligt for dette billede er også, at lærerens løbende iagttagelser fylder meget i den endelige vurdering, og at en vurdering af elevens sociale kompetencer og behov synes at veje tungt i den samlede vurdering.

I forbindelse med den *tredje* måde, hvorpå vurderingen sker, ser vi, at det snarere er den lovmæssige bagkant på de to år, man må være i basisundervisningen, end en egentlig vurdering, der ligger til grund for beslutningen om at lade eleverne overgå fuldt ud til den almindelige undervisning. Eleverne er i disse tilfælde således færdige med basisundervisningen, når de to år er gået, uanset hvordan deres sproglige forudsætninger er på dette tidspunkt.

Vi har på tværs af kommunerne mødt en del eksempler på, at man lokalt har skærpet tidskravet på de to år yderligere, så man fx stræber efter at lade eleverne overgå fuldt til den almindelige undervisning senest efter ét år eller endnu tidligere. I nogle tilfælde problematiserer lærere og ledere på skolen, at man pga. de tidsmæssige begrænsninger må lade nogle elever overgå til den almindelige undervisning, før de vurderes at være klar til det, mens andre vælger at se stort på tidsbegrænsningen og fastholde eleverne i modtagelsesklassen i en længere periode – også udover de to år.

Med hensyn til vurderingen ser vi dels, at der på kommunalt niveau ofte ikke er faste principper for, hvordan det vurderes, om eleverne skal overgå til den almindelige undervisning. Der er på den måde en risiko for, at det ikke er elevernes andetsprogskompetencer, der er afgørende for, hvornår de overgår fra basisundervisning til almindelig undervisning. Skolerne fremhæver selv vurderingen som et vanskeligt område og bemærker i den sammenhæng, at de mangler et velegnet grundlag eller materiale at foretage vurderingen på.

7 Medarbejderkompetencer

Lovgivningen fastslår, at undervisning i dansk som andetsprog skal varetages af medarbejdere, som gennem særlig uddannelse eller på anden måde har kvalificeret sig til opgaven (BEK 690, 20/06/2014). I dette kapitel ser vi nærmere på, hvilke formelle kompetencer lærerne i modtagelsesklasserne har, og hvilke uformelle kompetencer skolerne ligeledes selv fremhæver.

Kapitlet viser, at langt de fleste skoler har medarbejdere med formelle kompetencer, der underviser i basisundervisningen, men at det samtidig langt fra gælder alle. Skolerne oplever flere steder stigende udfordringer med at rekruttere nye lærere med formelle kompetencer og/eller med at nå at efteruddanne lærere, så de besidder de formelle kompetencer.

7.1 Formelle og uformelle kompetencer

Af de 20 skoler, vi har interviewet, har langt de fleste én eller flere personer, der har enten dansk som andetsprog som linjefag, diplomuddannelse i dansk som andetsprog eller et eller flere læn- gerevarende kurser inden for emnet. Vi ser dog samtidig, at langt fra alle, der varetager basisundervisningen i de 20 kommuner i undersøgelsen, har disse formelle kompetencer.

Af de lærere, der underviser i basisundervisningen, er der en del, der mangler de formelle kompetencer, men som beskrives at trække på relaterede kompetencer. En del undervisere har fx faglig baggrund i andre sprog som dansk, engelsk eller tysk, nogle har selv tosproglig baggrund, og nogle har været tilknyttet basisundervisningen i en lang årrække. Vi har dog også set eksempler på lærere, der giver udtryk for at have få eller ingen formelle kompetencer til at varetage opgaven.

I forlængelse heraf er det tydeligt, at skolerne selv vurderer, at de formelle kompetencer betyder meget på området. I de tilfælde, hvor man på skoleniveau giver udtryk for at have få eller ingen formelle kompetencer, bliver det fremstillet som meget problematisk, da det opleves som en meget specialiseret opgave. For eksempel beskrev en lærer, at hun grundlæggende ikke oplever den faglige stolthed, hun har i den øvrige undervisning, når hun underviser i modtagelsesklassen, fordi hun ikke oplever at have samme faglige sikkerhed som i den almindelige undervisning. Blandt de skoler, vi har snakket med, har underviserne generelt en væsentlig del af deres samlede tid i modtagelsesklasserne, men det er almindeligt, at lærerne også har timer udenfor basisundervisningen.

Udover de formelle kompetencer fremhæver en række skoler selv betydningen af at have forskellige uformelle kompetencer, hvis man skal undervise i en modtagelsesklasse. Det fremhæves blandt andet, at man skal være motiveret, og at man netop skal *vill*e denne gruppe af elever. Andre nævner, at en forudsætning er en anerkendende tilgang til både elever og forældre, og at man som person er både åben og nysgerrig, men også robust nok til at håndtere de meget forskellige behov, eleverne har. Det gælder fx med hensyn til at håndtere konflikter blandt eleverne samt med hensyn til at håndtere samarbejde med hjemmene, hvilket til tider skal gå gennem tolk.

På tværs af kommunerne er der lige nu både et styrket fokus på kompetenceudvikling på forvaltnings- og skoleniveau og en øget efterspørgsel efter kompetenceudvikling fra de enkelte lærere. Det styrkede fokus på kompetenceudvikling er bl.a. affødt af, at mange kommuner lige nu er nødsaget til at oprette et stort antal nye modtagelsesklasser og -hold, og at man må efter- og videreuddanne medarbejderne for at følge med efterspørgslen. Flere kommuner har i den sammenhæng iværksat internt tilrettelagte forløb for et større antal medarbejdere. Samtidig kan vi

se, at der blandt både medarbejdere med og medarbejdere uden formelle kompetencer er stor efterspørgsel efter hjælp til at håndtere en række nye behov i basisundervisningen. Blandt kommunerne i undersøgelsen gives der således tydeligt udtryk for, at den stigende andel af flygtninge i basisundervisningen også har betydet en stigende andel af elever, der på forskellig vis har været udsat for traumatiske oplevelser, og som lider af posttraumatisk stress. En del skoler i undersøgelsen giver udtryk for, at de decideret mangler kompetencer til at løse opgaven.

7.2 Rekruttering til basisundervisningen

En del af kommunerne i undersøgelsen oplever, at det gradvist er blevet mere udfordrende at rekruttere medarbejdere til basisundervisningen. På den ene side er interessen for og søgningen til basisundervisningen på tværs af de 20 kommuner stor, men samtidig peger flere på, at det er blevet sværere at få fat på medarbejdere, der allerede har formelle kompetencer indenfor, erfaring med og viden om området. Som en kommune udtrykker det, så har den ikke problemer med at rekruttere lærere, der gerne vil undervise i basisundervisningen, men et stort behov for at efteruddanne lærerne.

At nogle kommuner oplever stigende udfordringer med at rekruttere de rette profiler til basisundervisningen, hænger tæt sammen med, at der lige nu bliver oprettet et stort antal nye klasser og hold i mange af landets kommuner. Efterspørgslen efter kompetencer på området er således øget markant på kort tid. I den sammenhæng beklager flere kommuner, at det med den nye læreruddannelse fra 2013 (EMU, 2013)¹ ikke længere er muligt at vælge dansk som andetsprog som linjefag. Kommunerne er bekymrede for, at denne ændring vil øge rekrutteringsudfordringen i de kommende år. Af samme grund giver flere skoler udtryk for, at de er sårbare med hensyn til basisundervisningen i forbindelse med medarbejderudskiftning.

Appendiks A

Kommuner og skoler, der indgår i kortlægningen

Tabel 1
Kommuner og skoler i undersøgelsen

Esbjerg Kommune	Cosmosskolen, afdeling Spangsbjerg
Fredericia Kommune	Kirstinebjergskolen, afdeling Havepladsvej
Glostrup Kommune	Nordvangskolen
Halsnæs Kommune	Arresø Skole, afdeling Magleblík
Herning Kommune	Lundgårdskolen
Hillerød Kommune	Grønnevang Skole, afdeling Jespervej
Høje-Taastrup Kommune	Charlotteskolen
Ikast-Brande Kommune	Ikast Vestre Skole
Ishøj Kommune	Gildbroskolen
Kolding Kommune	Munkevængets Skole
Køge Kommune	Hastrupskolen
Nordfyns Kommune	Sletten Skole
Odense Kommune	Holluf Pile Skole
Solrød Kommune	Munkekærskolen
Sorø Kommune	Stenlille Skole
Svendborg Kommune	Ørkildskolen
Syddjurs Kommune	Ebeltoft Skole
Sønderborg Kommune	Nordals Skolen
Vejen Kommune	Østerbyskolen
Aalborg Kommune	Sofiendalskolen

Appendiks B

Litteratur

BEK nr. 690 af 20.06.2014: *Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andet-sprog.*

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) 2011: *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip.*

LBK nr. 665 af 20.06.2014: *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen.*

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, *Fælles Mål, Dansk som andetsprog – Basisundervisning*, lokaliseret 14. december 2015:

<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 14. december 2015: <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-dansk-som-andetsprog-basis>

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, *Lærerruddannelsen 2013*, lokaliseret 14. december 2015: <http://www.emu.dk/modul/l%C3%A6rerruddannelsen-2013#>

Rambøll 2015: *Litteraturstudie om modtagelsestilbud for nyankomne elever*, lokaliseret 23. januar 2015: <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.