

Evaluering af basisundervisningen i  
dansk som andetsprog, Hillerød  
Kommune, skoleåret 2017/18



## INDHOLD

# Evaluering af basisundervisningen i dansk som andetsprog, Hillerød Kommune, skoleåret 2017/18

---

<b>2</b>	<b>Om evalueringen</b>	<b>5</b>
2.1	Formål med evalueringen	5
2.2	Organiseringen af basisundervisningen	6
2.3	Opsamling på resultater	7
2.4	Evalueringens datagrundlag	8
2.5	Rapportens opbygning	9

---

<b>3</b>	<b>Visitationsprocessen</b>	<b>10</b>
3.1	Opmærksomhedspunkter	12

---

<b>4</b>	<b>Undervisningen i stamklassen</b>	<b>13</b>
4.1	Erfaringer med faglig integration af nyankomne elever i undervisningen	13
4.2	Brugen af DSA-vejledere i stamklasser	15
4.3	Konkrete erfaringer med at understøtte faglig deltagelse	17
4.4	Opmærksomhedspunkter	18

---

<b>5</b>	<b>Elevernes deltagelse i faglige og sociale fællesskaber</b>	<b>20</b>
5.1	Elevernes deltagelse i faglige fællesskaber	20
5.2	Elevernes deltagelse i sociale fællesskaber	23
5.3	Opmærksomhedspunkter	26

---

<b>6</b>	<b>Samarbejde mellem basis- og distriktsskoler</b>	<b>28</b>
6.1	Opmærksomhedspunkter	29

---

<b>7</b>	<b>Forældresamarbejde</b>	<b>31</b>
7.1	Forældrenes perspektiver	34
7.2	Opmærksomhedspunkter	34

---

	<b>Appendiks A – Litteraturliste</b>	<b>36</b>
--	--------------------------------------	-----------

---

## 2 Om evalueringen

Hillerød Kommune har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at evaluere kommunens organisering af basisundervisning i dansk som andetsprog (DSA). Evalueringen er gennemført i perioden juni-september 2018. Nærværende rapport beskriver evalueringens fund og udvalgte opmærksomhedspunkter.

### 2.1 Formål med evalueringen

Formålet med nærværende evaluering er at belyse erfaringer med Hillerød Kommunes nye organisering af basisundervisningen i DSA.

Afsættet for evalueringen er, at Hillerød Kommune har valgt at afskaffe modtagelsesklasser og i stedet har indført en ny organisering af basisundervisningen for nyankomne elever. Den nye organisering, som trådte i kraft fra skoleåret 2017/18, indebærer, at elever, der ved optagelse i skolen ikke har sproglige forudsætninger for at kunne deltage i den almindelige undervisning med et tilstrækkeligt udbytte, tilbydes undervisning i dansk som andet sprog på et mindre hold (et basishold) sammen med andre nyankomne. Denne undervisning kaldes basisundervisning i dansk som andetsprog og foregår på en af kommunens folkeskoler, Grønnevang Skole, afdeling Jespervej. Alle elever er samtidig tilknyttet en almindelig skoleklasse (stamklasse) på den distriktsskole, hvor de hører til, og hvor de har undervisning to dage om ugen – for basis 1-eleverne fra begyndelsen af deres skolegang og for basis 2-eleverne efter tre-fire måneder med fuld undervisning på basisholdet.

På baggrund af dialog med Hillerød Kommune har EVA formuleret følgende fem evalueringsspørgsmål.

#### Evalueringsspørgsmål

- Hvilke udfordringer oplever tosprogskonsulenten og lederne med hensyn til den gældende visitationspraksis?
- Hvilke overvejelser og erfaringer har distriktsskolernes lærere og ledere gjort sig i forbindelse med rammesætning og tilrettelæggelse af undervisningen i stamklassen med henblik på at understøtte faglig og social integration af den nyankomne elev?
- Hvordan vurderer de primære interessenter (ledere, lærere, forældre) omkring eleven, og eleverne selv, at eleverne deltager i faglige og sociale fællesskaber i henholdsvis basis- og stamklasse?

- Hvordan vurderer lærerne på basis- og distriktsskolerne, at deres indbyrdes samarbejde om eleverne fungerer?
- Hvordan fungerer forældresamarbejdet på henholdsvis basis- og distriktsskolerne?

## 2.2 Organiseringen af basisundervisningen

Basisundervisningen er organiseret efter to forskellige modeller: basis 1 og basis 2. Basis 1 betegner den model, hvor elever i 0. til 3. klasse hver uge modtager tre dages basisundervisning og to dages undervisning i stamklassen. Basis 2 betegner den model, hvor elever i 4. til 6. klasse modtager basisundervisning alle ugens hverdage i en periode på tre-fire måneder. Derefter starter de i en almindelig klasse (stamklasse) på distriktsskolen. I boksen nedenfor skitseres de overordnede rammer for basisundervisningen.

### Organisering af basisundervisningen

---

#### **Basis 1**

- 0. til 3. klasses trin
- Varighed: 1 år
- Tre dages undervisning i basis 1 (mandag-onsdag)
- To dages undervisning i stamklassen på distriktsskolen (torsdag-fredag).

#### **Basis 2**

- 4. til 6. klasses trin
- Varighed: 1 år
- Eleverne modtager først undervisning alle hverdage i basis 2 i en periode på ca. tre-fire måneder
- Efter en individuel vurdering starter eleverne herefter undervisning i stamklassen på distriktsskolen to dage om ugen (torsdag-fredag).

Målet med basisundervisningen er ”at give eleverne et selvstændigt, sammenhængende undervisningsforløb<sup>1</sup>” med henblik på, at eleverne opnår ”basale dansksproglige forudsætninger for at kunne følge undervisningen fuldt i en stamklasse med tilstrækkeligt udbytte<sup>2</sup>”. Den nye organisering af basisundervisningen er en del af Hillerød Kommunes skolepolitik, der indebærer, at ”alle

---

1 Hillerød Kommune, 2017, s. 4.

2 Hillerød Kommune, 2017, s. 4.

elever skal opleve sig som en del af et fagligt og socialt fællesskab – uanset deres baggrund og forudsætninger.<sup>3</sup>

## 2.3 Opsamling på resultater

I det følgende opsummeres kort resultaterne fra evalueringen med udgangspunkt i de fem evalueringsspørgsmål. Mere fyldestgørende beskrivelser af erfaringer med og vurderinger af den nye organisering af basisundervisningen findes i selve rapporten.

### Den gældende visitationspraksis

Interviewene peger på, at der i løbet af det første år med den nye organisering er sket en positiv udvikling af visitationsprocessen, så den nu opleves at fungere bedre end ved årets begyndelse. Det skyldes mindre ændringer med hensyn til mødeforhold, der kan mindske den forvirring, de nyankomne familier nemt kan opleve, fordi eleven er tilknyttet to forskellige klasser. Trods ændringerne er erfaringen, at forældrene kan opleve det fælles visitationsmøde som informationstungt. Lærerne savner endvidere, at der som en del af visitationen<sup>4</sup> foreligger en plan for elevens faglige og sociale integration i stamklassen.

### Erfaringerne med tilrettelæggelse af undervisningen i stamklassen

Både lærere og ledere peger på, at der i den nye organisering ikke er taget højde for, at ordningen medfører en ekstra faglig opgave og udfordring for lærerne i de klasser, som modtager nyankomne elever. Opgaven med at tilpasse undervisningen til de nyankomne elever kan ifølge lærerne ikke løses gennem almindelig undervisningsdifferentiering. Der vil ofte være tale om, at den nyankomne elev reelt set ikke kan deltage i det undervisningsforløb, som er tilrettelagt for klassen, men derimod har brug for et særligt tilpasset forløb. Lærerne oplever endvidere, at det nuværende omfang af DSA-støtte ikke er tilstrækkeligt til i tilfredsstillende grad at kunne imødekomme særligt de sårbare nyankomne elevers sproglige, faglige og sociale behov.

### Elevernes deltagelse i faglige og sociale fællesskaber

Ledere og lærere vurderer, at det inden for de givne rammer er vanskeligt at involvere alle de nyankomne elever i de faglige og sociale fællesskaber i stamklassen. En del af de nyankomne elever udfordres ifølge ledere og lærere både af at skulle lære et nyt sprog og skulle indgå i nye sociale og faglige sammenhænge og af skift mellem klasser. Det vurderes, at skiftet mellem klasser for nogle elever hæmmer deres sproglige udvikling og påvirker deres trivsel i negativ retning. Ledere og lærere vurderer, at det særligt er de yngste elever og de elever, der af forskellige grunde er sårbare, der har svært ved at håndtere skift mellem basis- og stamklasser. De nyankomne elever giver udtryk for, at undervisningen i stamklassen ofte er på et niveau, der gør det svært for dem at følge med, og at det kan være svært at opbygge nye relationer i stamklassen. Nogle elever oplever, at det faglige fællesskab på basisholdet er mere trygt, og at der er mere tid til at tale med læreren, hvilket giver mulighed for en tryk lærer-elev-dialog med fokus på de nye ord, eleverne gradvist lærer. Basislærerne oplever, at det med den nye organisering er sværere at fastholde den faglige kontinuitet

---

3 Hillerød Kommune, 2017, s. 3.

4 Hillerød Kommune har i 2017 udgivet notatet Retningslinjer, visitation til basis 1 og 2. Med visitation henvises her til, at skolen får viden om elevens baggrund, samt at forældrene og eleven får viden om distriktsskolen og basisundervisningen. Visitationen er altså primært en gensidig informationsproces. Der er dermed ikke tale om, at visitationsmøderne bruges som videngrundlag for at træffe særskilte beslutninger om organiseringen af den enkelte elevs skolegang, idet samtlige nyankomne fra 0. til 6. klassetrin indskrives i den nuværende ordning med deltagelse i undervisning på distriktsskolen og basisundervisning på Grønnevang Skole.

i de emner, de arbejder med på basisholdet, fordi eleverne får et andet fokus de dage, de er i stamklassen. Det faglige fællesskab skal derfor på sin vis genetableres, når eleverne på basisholdet samles igen om mandagen.

På baggrund af det seneste års erfaringer vurderer de interviewede ledere og lærere, at de for en del af de nyankomnes vedkommende ikke kan tilbyde faglige og sociale fællesskaber, som i tilstrækkelig grad kan bidrage til de nyankomne elevers faglige, sproglige og sociale udvikling. De vurderer endvidere, at en del af de nyankomne elever ikke trives i den nuværende ordning. Omvendt er vurderingen, at den nuværende ordning kan fungere for de elever, der har en stabil familiesituation, og som kan kommunikere på engelsk, hvilket betyder, at de allerede fra begyndelsen har en kommunikationskanal til både lærere og elever.

### **Samarbejdet mellem lærerne på basis- og distriktsskolerne**

Evalueringen peger på, at de forventninger, der er til samarbejdet mellem basis- og distriktslærere, ikke indfries, og der er ifølge lærerne sjældent systematisk kontakt mellem basis- og distriktslærer. Kontakten er i overvejende grad ad hoc og foregår fx ikke via de digitale værktøjer og strukturer, der er beskrevet i kommunens vejledning. Desuden peger interviewene på, at den ansvarsfordeling mellem basisskole og distriktsskole, som fremgår af den kommunale vejledning, ikke nødvendigvis opleves hensigtsmæssig.

### **Forældresamarbejdet**

Både lærere og ledere peger på, at det er uklart, hvem der har ansvaret for at følge op på eleven – og særligt hvem der har ansvaret for og tiden til forældresamarbejdet. Distriktslærere og ledere beskriver, hvordan de oplever forældresamarbejdet som en krævende opgave, blandt andet fordi de ikke kan bruge de almindelige kommunikationskanaler. Særligt distriktslærerne oplever ikke, at der er afsat tilstrækkelige ressourcer til det intensive forældresamarbejde, der ofte er nødvendigt i relation til de nyankomne familier.

## **2.4 Evalueringens datagrundlag**

Evalueringen er baseret på dataindsamling på to af de skoler i Hillerød Kommune, der har erfaring med at modtage nyankomne elever. På skolerne er der gennemført interviews med et udvalg af ledere og lærere. Desuden er der gennemført interviews med et antal elever og forældre fra basisundervisningen samt en gruppe af elever, der alle går i stamklasser med nyankomne elever. I tabel 3.1 er antal, samt hvilke grupper af informanter EVA har interviewet, angivet. I dataindsamlingens oprindelige design indgik endnu en distriktsskole, men Hillerød Kommune vurderede, at det var uhensigtsmæssigt at lade skolen deltage i undersøgelsen på grund af begrænsede erfaringer med nyankomne elever kombineret med lokale ledelsesmæssige forhold, der ifølge Hillerød Kommune ville gøre det vanskeligt at få indsamlet data fra denne skole. Ligeledes er forældrenes perspektiv kun repræsenteret ved to forældre til nyankomne elever, da det har vist sig vanskeligt at rekruttere forældre til undersøgelsen. Derfor indgår færre data end forventet og dermed et smallere udsnit af de relevante aktørers perspektiver og erfaringer.

Det er således værd at notere sig, at antallet af interviewede – særligt hvad angår elever og forældre – er forholdsvis lille. Antallet af interviewede er fastsat i samarbejde med Hillerød Kommune i forhold til, hvad der var muligt inden for de givne rammer. Det er EVA's vurdering, at de gennemførte interviews giver anledning til at pege på væsentlige erfaringer med basisundervisningen. Man må imidlertid have for øje, at der naturligvis kan være erfaringer og perspektiver, som det ikke er muligt at indfange via de udvalgte informanter.



**TABEL 2.1**

### Antal, samt hvilke grupper af informanter EVA har interviewet

Informanter	Antal interviews	Samlet antal deltagere i interviews
Forældre	2	2
Nyankomne elever	2	4
Elever, distriktsskole	1	3
Lærere, basishold	1	2
Lærere, distriktsskole	2	5
DSA-vejleder (telefoninterview)	1	1
Ledelse, basisskole	1	2
Ledelse, distriktsskole	2	3
Skolechef	1	1
Tosprogskonsulent	1	1
<b>Samlet</b>	<b>14</b>	<b>24</b>

Interviewene er gennemført på skolerne af en konsulent fra EVA. Hillerød Kommunes tosprogskonsulent har været ansvarlig for at invitere deltagere og tilrettelægge interviewene. Hillerød Kommune har desuden sørget for tolkning i forbindelse med interviews med henholdsvis nyankomne elever og deres forældre.

Evalueringdesignet har givet mulighed for at opnå viden og perspektiver fra de praksisnære aktører, der har kontakten med eleverne, og konkrete erfaringer med, hvordan den nye organisering af basisundervisningen fungerer. De forskellige aktørers erfaringer er inddraget i en samlet analyse, der besvarer ovenstående evalueringsspørgsmål.

## 2.5 Rapportens opbygning

Rapporten er struktureret i fem kapitler på baggrund af evalueringsspørgsmålene. Et kort kapitel 3 omhandler visitationsprocessen, mens kapitel 4 belyser erfaringer fra undervisningen i stamklasserne samt samarbejdet med DSA-vejledere. I kapitel 5 belyses erfaringer med og vurderinger af elevernes deltagelse i faglige og sociale fællesskaber. I kapitel 6 præsenteres erfaringerne med samarbejde mellem basis- og distriktsskoler, mens kapitel 7 omhandler erfaringer med forældre-samarbejde. På baggrund af data afsluttes hvert kapitel med et eller flere opmærksomhedspunkter til det videre arbejde med organiseringen af basisundervisningen i Hillerød Kommune.

## 3 Visitationsprocessen

Dette kapitel handler om visitationsprocessen. Interviewene peger på, at visitationsprocessen fungerer bedre nu end ved årets begyndelse. Flere har dog erfaret, at forældrene kan opleve det fælles visitationsmøde som informationstungt. Lærerne savner endvidere, at der som en del af visitationen<sup>5</sup> foreligger en plan for elevens faglige og sociale integration i stamklassen.

### Indledende visitation

Typisk bliver en nyankommen elev og elevens forældre indkaldt til et indledende møde med tosprogskonsulenten inden for 14 dage efter henvendelse til kommunen. Her indsamles faktuelle oplysninger om blandt andet elevens skolebaggrund. De nyankomne elever i kommunen har typisk et af følgende grundlag for at opholde sig i Danmark:

- De har status af flygtninge eller er familiesammenførte med flygtningebaggrund.
- De er børn af østeuropæere, der bor og arbejder i Danmark.
- De er børn af tidligere udenlandsdanskere, der flytter tilbage til Danmark – typisk med udenlandsk ægtefælle. Denne gruppe er den mindste af de tre grupper.

Heterogeniteten i målgruppen – deriblandt socioøkonomiske forskelle – betyder, at tosprogskonsulenten er særligt opmærksom på at afdække elevernes faglige og sociale erfaringer med at gå i skole. Informationerne indskrives i et visitationsskema, som deles med både basis- og distriktsskolen. Visitationsskemaet danner grundlaget for det efterfølgende fælles visitationsmøde og skolens kommende arbejde med den pågældende elev. Tosprogskonsulentens erfaring er, at særligt familier med flygtningebaggrund kan opleve mødet som en vanskelig situation. Disse familier har ofte dårlige erfaringer med møder med myndigheder. Det betyder, at det ikke altid er muligt at få de ønskede informationer fra forældrene, fx information om elevens forudgående skolegang eller mangler på samme.

### Informationstungt visitationsmøde på distriktsskolen

Efter den indledende visitation bliver basis- og distriktsskole orienteret om, at en elev skal indskrives. Herefter indkaldes til et fælles visitationsmøde med deltagelse af leder og lærer fra både basis- og distriktsskole, repræsentant fra Hillerød Fritids Ordning (HFO), tosprogskonsulent, forældre, eleven samt om nødvendigt tolk. Der vil derfor som udgangspunkt deltage ca. ti personer i dette

---

5 Hillerød Kommune har i 2017 udgivet notatet Retningslinjer, visitation til basis 1 og 2. Med visitation henvises her til, at skolen får viden om elevens baggrund, samt at forældrene og eleven får viden om distriktsskolen og basisundervisningen. Visitationen er altså primært en gensidig informationsproces. Der er dermed ikke tale om, at visitationsmøderne bruges som videngrundlag for at træffe særskilte beslutninger om organiseringen af den enkelte elevs skolegang, idet samtlige nyankomne fra 0. til 6. klassetrin indskrives i den nuværende ordning med deltagelse i undervisning på distriktsskolen og basisundervisning på Grønnevang Skole.

møde, hvor forældre og elev/elever blandt andet orienteres om basisundervisningen, distriktsskolen og klassen. Selvom forvaltningen har udviklet en dagsorden og en oversigt – en såkaldt spiseseddel – over, hvem der skal fortælle hvad, så vurderer alle parter, at disse fælles visitationsmøder opleves som informationstunge og potentielt overvældende for forældrene. Samtidig er det fælles visitationsmøde for de fleste forældre deres første møde med et skolesystem<sup>6</sup>, der er anderledes end det, de kender fra hjemlandet. Dette kan skabe både utryghed og forvirring:



**Jamen, det er jo rigtig svære møder, forstået på den måde, at vi sidder med nogle familier, som lige er kommet til landet. De forstår ikke vores skolesystem, og det her med, at de skal være på to matrikler, det er rigtig svært at få forklaret dem.**

Leder

For basis 2-eleverne – der først skal have undervisning på distriktsskolen tre-fire måneder efter visitationen – har man på baggrund af konkrete erfaringer i kommunen valgt at ændre praksis i forhold til placering af det fælles visitationsmøde. Det betyder, at mødet afholdes på basisskolen og ikke på distriktsskolen, som det ellers var tænkt, jf. vejledningen. Således prøver man at undgå, at elever og forældre bliver forvirrede over, hvilken skole eleven skal møde op på ved skolestart. Skoleledernes vurdering er, at denne ændring har forbedret visitationsprocessen og skabt mere klarhed i familierne.

En særlig problematik handler om de familier, der endnu ikke har fået en permanent bolig. Når familien senere tildeles en permanent bolig, bliver eleven tilknyttet en anden distriktsskole. Det betyder, at eleven oplever flere skift. Flere informanter peger på, at det er vigtigt, at der er en tæt kontakt mellem familien og lærerne på basisholdet med henblik på at sikre stabilitet.

### **Lærerne efterspørger mere viden om eleven og efterspørger en handlingsplan**

Det fælles visitationsmøde er en mulighed for videndeling mellem familien, forvaltningen og skolerne. Intentionen er, at skolerne skal kunne forberede sig på at modtage eleven, og at familierne skal kunne forberede sig på deres barns nye skolegang. Både distrikts- og basislærerne pointerer, at de har oplevet forskellige udfordringer ved den videndeling, der har fundet sted i forbindelse med elevens opstart i kommunens skoler.

For det første giver lærerne udtryk for, at de oplever, at det materiale, de har modtaget fra tosprogskonsulentens indledende møde med familien, ikke er tilstrækkeligt, jf. den beskrevne udfordring i forbindelse med særligt flygtningefamiliers møde med myndigheder.

De oplever at mangle viden om elevens sociale baggrund, trivsel og eventuelle sociale, familiære eller psykiske udfordringer for at kunne imødekomme elevens behov. Konkret efterspørger lærerne blandt andet uddybende viden om familiære forhold, hvad eleven har været igennem, siden familien forlod hjemlandet, og hvilken skoleorganisering eleven har kendskab til fra tidligere.

For det andet efterspørger distriktslærerne, at der i forbindelse med visitationen lægges en plan eller en strategi for arbejdet med den nyankomne elev – særligt i de tilfælde, hvor det allerede ved visitationen kan konstateres, at eleven kommer med nogle trivselsmæssige udfordringer. Det opleves som en væsentlig udfordring, at læreren potentielt først adviseres om indskrivningen af den

---

<sup>6</sup> Familien har dog deltaget i et indledende møde med tosprogskonsulenten, men det fælles visitationsmøde er typisk deres første møde med selve skolen som institution.

nyankomne elev, få dage før eleven skal starte, og at eleven derfor med en lærers ord ”dumper ned” i klassen.

### **3.1 Opmærksomhedspunkter**

#### **Visualisering og sprogligt tilpasset materiale til forældrene**

Evalueringen peger på, at det fælles visitationsmøde kan give anledning til misforståelser på grund af den store mængde information til forældrene. Der kunne med fordel udvikles introducerende materiale på en række af de sprog, de nyankomne forældre taler, så det sikres, at de får tilstrækkelig information – både om praktiske forhold ved deres børns skolegang og mere overordnet om værdier og praksis i det danske skolesystem. Det kan endvidere være hensigtsmæssigt med en visuel tilgang, så informationer om, hvor eleven skal være, bliver tydeligere for forældrene.

#### **Viden om elevernes baggrund og trivsel og en konkret plan**

Lærerne efterspørger mere viden om elevernes eventuelle traumatiske oplevelser og om særlige familieforhold, der kan have betydning for deres trivsel. Desuden efterspørger distriktslærerne en plan for, hvordan eleverne inkluderes i klassen, og viden om, hvilke tiltag der kan sættes i værk i forhold til elever, der kommer med traumatiserende oplevelser eller vanskelige familieforhold.

## 4 Undervisningen i stamklassen

Dette kapitel belyser arbejdet med at integrere nyankomne elever i undervisningen i stamklassen. Først beskrives distriktslærernes erfaringer, og her peger evalueringen på, at distriktslærerne ikke oplever, at de har mulighed for at forberede undervisning, der kan tilgodese både de almene elevers faglige udvikling og de nyankomne elevers faglige og sproglige behov. Dette gælder især i forhold til de nyankomne elever, der oplever sociale, psykiske eller familiemæssige udfordringer. Disse elever har nogle behov, som lærerne ikke oplever, at det er muligt at tilgodese inden for de givne rammer. Kapitlets anden del belyser erfaringer med DSA-støtte i stamklassen. Afslutningsvist præsenteres lærernes erfaringer med at understøtte de nyankomne elevers faglige deltagelse i stamklassen.

### 4.1 Erfaringer med faglig integration af nyankomne elever i undervisningen

I interviewene beskriver lærerne, at de oplever, at det har stor betydning, hvilke forudsætninger den nyankomne elev kommer med, eksempelvis elevens sproglige kunnen i dansk og engelsk. Samtidig vurderer lærerne, at elevens integration også påvirkes af, hvordan klassen ellers fungerer – særligt hvor mange andre elever der har faglige, psykiske eller sociale udfordringer.

#### **Behovet for undervisningsdifferentiering kan ikke opfyldes inden for de givne rammer**

Lærerne vurderer, at de inden for de givne rammer (herunder tid og ressourcer) ikke har mulighed for at tilrettelægge en differentieret undervisning, som i tilstrækkelig grad møder den nyankomne elev og dennes forudsætninger.

Lærerne giver udtryk for, at det kræver særlige tidsmæssige og faglige ressourcer at tilrettelægge en undervisning, som den nyankomne kan deltage i – idet eleven ofte endnu ikke har de basale dansksproglige forudsætninger for at kunne følge undervisningen fuldt i en stamklasse med tilstrækkeligt udbytte. Flere af de interviewede lærere har erfaring med at modtage elever fra de tidligere modtagelsesklasser. Disse lærere oplever, at eleverne fra basisholdene har ringere sprogkundskaber end de elever, de førhen modtog fra modtagelsesklasserne. Lærerne oplever det som en vanskelig opgave at tilrettelægge en undervisning, der tager højde for, at langt de fleste danske ord vil være ukendte for eleven.

Evalueringen peger på, at nogle elever – typisk dem, der kan tale engelsk – nemmere end andre kan inddrages i det faglige arbejde i stamklassen, blandt andet fordi læreren kan instruere eleverne i opgaven på engelsk. Nogle gange sker det på et lavere niveau eller med lidt andre aktiviteter end resten af klassen. En lærer fortæller fx, hvordan den nyankomne elev godt kan deltage i det fælles arbejde med læsebogen, men ikke selv kan sidde og læse. Når de andre elever læser for sig selv, sidder den nyankomne elev derfor og skriver små historier for at lære at konstruere sætninger.

Både lærere og ledere peger på, at der i den nye organisering ikke er taget højde for, at ordningen medfører en ekstra faglig opgave og udfordring for lærerne i de klasser, som modtager nyankomne elever.

Opgaven med at tilpasse undervisningen til de nyankomne elever kan ifølge lærerne ikke løses gennem almindelig undervisningsdifferentiering. Der vil ofte være tale om, at den nyankomne elev reelt set ikke kan deltage i det undervisningsforløb, som er tilrettelagt for klassen, men derimod har brug for et særligt tilpasset forløb. I danskundervisningen på 4. klassetrin kan det fx betyde, at læreren skal undervise den nyankomne elev på et niveau, der på flere områder svarer til 1.-klasseniveau, og på samme tid tilbyde resten af klassen faglige udfordringer på 4.-klasseniveau.

Både lærere og ledere vurderer, at tilpasningen af undervisningen til de nyankomne elever i den nuværende organisering er en ganske stor opgave, som kan have konsekvenser for kvaliteten af den øvrige undervisning:



**Det er en kæmpe ekstraopgave, og man kan ikke bare putte alt ind i den sparsomme forberedelsestid, der er tilbage. Det kan man altså ikke. Det kommer til at gå ud over kvaliteten – og dermed elevernes læring og trivsel.**

Leder

Både ledere og lærere beskriver, hvordan den nye opgave med at inkludere de nyankomne elever hos nogle lærere har medført oplevelser af faglig afmægtighed. Lærerne oplever, at de ikke kan give eleverne den støtte, de har behov for – selvom nogle af dem prøver at fokusere på sprogudviklende didaktik og undervisning – fx gennem sparring med en DSA-vejleder. Fra den interviewede DSA-vejleder lyder det, at mens nogle lærere allerede arbejder med eksempelvis visualisering, så er det for andre en ny og krævende opgave at skulle arbejde med sprogudviklende didaktik.



**Jeg oplever ikke modstand, men afmagt og frustration, blandt lærerne. De ved ikke, hvordan de skal gøre det, og har svært ved at komme i gang, og der prøver vi at give dem helt konkrete forslag til at tænke anderledes og tænke nyt, og det er jo en omstilling at skulle undervise en elev, der slet ikke kan dansk.**

DSA-vejleder

Lærerne oplever, at der ikke er afsat tilstrækkelige ressourcer til at arbejde med de nyankomne elever. De vurderer således ikke, at det er muligt for dem at løfte opgaven med den nyankomne elev til fulde, uden at det går ud over undervisningen af de andre elever i klassen. En lærer vurderer fx, at en reel inddragelse af den nyankomne elev vil betyde, at der fx skal bruges særligt megen tid på klassedialoger (fx om læste tekster), fordi det vil være nødvendigt at forklare og illustrere ord og begreber. Herved bliver det vanskeligt samtidig at tilbyde passende faglige udfordringer til resten af klassen. En anden lærer beskriver, at hun har valgt at fortsætte med den plan, der allerede var lagt for klassen. Det betyder, at den nyankomne elev ikke får den nødvendige faglige støtte, hvilket læreren oplever som en vanskelig og utilfredsstillende situation.

Desuden kan det være svært for de nyankomne elever at følge med i fælles aktiviteter – fx på tavlen eller i gruppearbejde. Derfor sker det ofte, at de nyankomne elever kommer til at sidde alene med opgaverne og ikke får den dialogiske træning og faglige pingpong, som lærerne normalt benytter med elever, der skal have ekstra danskundervisning.



Det, som jeg også synes, er synd, er, at de kommer til at sidde rigtig meget alene. Der er jo ikke nogen pingpong. Der er ingen dialog. Når jeg sidder med nogle børn, der skal have noget ekstra danskundervisning, så sidder vi jo sammen og har en kommunikation om en tekst, hvor vi kan tale om ord, der er svære. Vi kan hjælpes ad med at løsne op for det, der er svært eller driller. Det kan vi jo ikke med de her børn, for vi kan ikke hele tiden sætte os med dem. Vi står jo ligesom i det store forum, og når der så en gang imellem er styr på dem, så kan vi gå ned og sige ”er du med?” eller sådan noget. Og så skal vi stadig kæmpe med den der mur i forhold til ”jeg vil ikke” eller ”det er svært”, eller hvad det nu kan være, fordi der er nogle andre ting, der fylder.

Lærer i stamklasse

For nogle af de nyankomne elever vil tilstrækkelig støtte ifølge lærerne kræve en væsentlig del af lærerens tid i undervisningen, og det vil ifølge lærerne betyde, at de ikke kan hjælpe de andre elever i klassen, der af faglige og sociale årsager har brug for støtte i undervisningen. Lærerne stiller spørgsmål til, hvilke opgaver de så *ikke* skal løse for at få mulighed for at understøtte den nyankomne elevs sociale og faglige behov.

## 4.2 Brugen af DSA-vejledere i stamklasser

Gennemgående sætter lærerne stor pris på støtte fra DSA-vejlederne og efterspørger deres deltagelse i undervisningen. Erfaringen er, at DSA-støtten kan understøtte den nyankomne elevs faglige udvikling. Lærerne vurderer dog ikke, at der har været tilstrækkelig DSA-støtte til de nyankomne elever i det første år med ordningen. Nedenfor uddybes erfaringerne med DSA-støtten i stamklassen og samarbejdet mellem DSA-vejledere og distriktslærere.

### DSA-indsatsen i klasserne

For DSA-vejlederne er det en ny opgave at arbejde med de nyankomne i stamklassen umiddelbart efter (basis 1) eller kort efter (basis 2) disses skolestart. En DSA-vejleder beskriver, hvordan DSA-vejledernes arbejdsproces er centreret om at afklare og sætte mål for, hvordan den enkelte elev bedst udvikler sig:



Der skal vi som DSA-vejledere også undersøge tingene og se på eleven og se på, hvad der er bedst i forhold til eleven, og der drøfter vi i DSA-teamet, hvordan vi kan løfte eleverne og fællesskabet og sætte nogle delmål i forhold til, hvad vi gerne vil opnå med eleven, og hvad der har førsteprioritet, og når vi så har det på plads, så sætter vi et nyt mål. Det foregår i dialog med lærerne, men også rigtig meget i DSA-teamet.

DSA-vejleder

Hillerød Kommunes tilgang er, at sprogstøttebehov i dansk som andetsprog integreres i den almindelige undervisning i stamklassen<sup>7</sup>. Evalueringen peger på, at DSA-støtten i praksis kan antage mange forskellige former afhængigt af den faglige vurdering af elevens behov i situationen. DSA-vejlederen fortæller, hvordan et medlem af DSA-teamet typisk vil blive inddraget, når eleven begynder på distriktsskolen, med henblik på at afklare, hvordan DSA-indsatsen bedst kan tilrettelægges. Nedenfor gengives forskellige typer af DSA-støtte:

<sup>7</sup> Af vejledningen fremgår følgende: ”Sprogstøttebehov for dansk som andetsprog, evt. ved brug af holddeling og/eller ekstra undervisning, skal integreres i den almindelige undervisning i klassen”. (Hillerød Kommune, 2017, s. 5).

- DSA-støtten foregår i klassen, og DSA-vejlederen har en tæt dialog og et samarbejde med lærerne om undervisningen, idet en væsentlig del af vejlederens opgave er at støtte den enkelte lærer. Sigtet er, at lærerne får nogle ressourcer til fremadrettet at tilrettelægge en sprogdudviklende undervisning og får blik for, hvad der kan fungere godt i forhold til at understøtte den nyankomne elevs faglige udvikling.
- DSA-vejlederen indgår i undervisningen som voksen nummer to med primær opmærksomhed på den nyankomne elev. Lærerne efterspørger denne type støtte, da erfaringen er, at en ekstra voksen i lokalet kan understøtte hele klassens faglige udvikling.
- DSA-støtten gives via holddeling, hvor DSA-vejlederen underviser den nyankomne og andre elever i samme forløb som resten af klassen, men i en mindre gruppe og med fokus på dansk som andetsprog.

DSA-vejlederen beskriver, hvordan man i DSA-teamet bruger meget tid på at skabe et trygt miljø for de nyankomne elever. DSA-vejlederne prøver at sætte de nyankomne ind i ugens forløb og dermed hjælpe dem til at håndtere frustration over manglende faglig forståelse og relationelt svære skift mellem emner og klasser. DSA-vejlederne oplever, at de nogle gange er nødt til at skærme den nyankomne elev ved at tage denne med uden for klassen for at få ro på eleven og skabe grobund for at arbejde med det faglige indhold. Det sker fx i forbindelse med konflikter mellem elever.

### **Ikke tilstrækkelig DSA-støtte til nyankomne elever**

De interviewede læreres vurdering er, at DSA-støtten er meget begrænset, hvilket de oplever som utilfredsstillende i forhold til at kunne imødekomme de nyankomne elevers behov for tilpasse faglige udfordringer og tilpas støtte – samt lærernes behov for faglig ekspertise. Flere lærere fortæller, at den nyankomne elev får en enkelt time om ugen i DSA-støtte. Derudover oplever nogle lærere, at DSA-støtten udgår, fordi DSA-vejlederne anvendes til almindelig vikardækning. Fx fortæller en lærer, at selvom eleven har været i klassen i to måneder, har der endnu ikke været en DSA-vejleder med i timerne, sådan som det ellers var planlagt. Nogle lærere fortæller, at de har efterspurgt flere DSA-ressourcer til de nyankomne elever, men at det ikke har været muligt. Gennemgående er vurderingen, at der hidtil ikke har været sammenhæng mellem opgaven med at integrere den nyankomne elev og de ressourcer, der er allokeret:



Hvis man mener, at barnet er der, hvor man kan følge en normal 1.-klasse, så skal barnet være der. Hvis det ikke er der, så skal det have en masse timer. Vi fik at vide, at der fulgte rigtig mange ressourcer med, og rigtig mange ressourcer er altså ikke en DSA-time om ugen.

Lærer i stamklasse

Skolelederne fortæller, at det i det første år med den nye organisering ikke har været muligt at tildele flere DSA-timer. De fortæller, at skolernes skemaplanlægning nogle steder har medført, at DSA-vejlederne har været optaget af deres egen almindelige undervisning de dage, hvor den nyankomne elev har været i stamklassen. Derfor har de kun i begrænset omfang kunnet understøtte undervisningen af de nyankomne elever. Da skolerne ikke ved, hvilke eller hvor mange nyankomne elever de skal modtage i løbet af året, er det vanskeligt at tage højde for nyankomne elevers støttebehov i årsplanlægningen og tilrettelæggelsen af DSA-vejledernes opgaver. Både DSA-vejlederen og ledere peger dog på, at der fremadrettet vil blive arbejdet på, at DSA-vejledernes vejledertimer kan placeres, når de nyankomne elever er i stamklassen:





Vi prøver hele tiden at være i dialog og have fleksibilitet i DSA-teamet. Vi har et tæt teamsamarbejde, så der kan laves rokader, så en vejleder kan komme ud til eleven hurtigst muligt. Men der har været udfordringer, fordi DSA-vejlederne jo har undervisning i andre fag de dage, så det er et puslespil. Vores egen evaluering viser, at der fremover skal sørges for at lægge DSA-timer torsdag-fredag, så vi kan dække så mange timer som muligt, når eleverne er ude i klasserne. Så vi håber, der ligger flere DSA-timer til os torsdag-fredag næste år.

DSA-vejleder

Dette understøttes af en leder, der peger på, at en bedre faglig integration kræver, at de primære lærere i klassen tildeles tid til at understøtte den nyankomne elev – i forhold til både forberedelse, gennemførelse af undervisning og den ekstra forældrekontakt og opfølgning, der typisk er nødvendig:



Der savner jeg, at man tænker den vej og giver noget mere tid til de her medarbejdere, til de her lærere, og det er ikke kun, i form af at vi har fået tid til DSA-vejlederne, fordi de kan gøre en forskel, men det er altså ikke vejlederne og DSA-lærerne, der skal løfte denne her opgave; det skal de gøre i samarbejde med lærerne. Og jeg synes, at de almene lærere, altså det almindelige lærerteam, de løber stærkt.

Leder

Lederen oplever det dog som en udfordring at tildele lærerne tid til at mødes med DSA-vejlederne og vurderer, at det er vanskeligt at finde de nødvendige ressourcer inden for de nuværende økonomiske rammer.

## 4.3 Konkrete erfaringer med at understøtte faglig deltagelse

Som beskrevet kræver det særlige strategier at inkludere de nyankomne elever i undervisningen. Lærerne og DSA-vejlederne har gjort sig nogle konkrete erfaringer med, hvordan de nyankomne elever kan understøttes fagligt. Nedenfor skitseres disse erfaringer:

### Tolærerordning i undervisningen

Både elever og lærere beskriver det som positivt, når der er en ekstra voksen til stede i undervisningen. Det kan eventuelt være en DSA-vejleder, der har særligt fokus på den nyankomne elev. Erfaringen er, at to voksne i klassen giver mere ro og mere tid til, at den nyankomne elev får dækket sit behov for faglig hjælp og støtte.

### Sammenhæng mellem kunnen og krav – fx gennem inddragelse af elevens modersmål

DSA-vejlederen beskriver, hvordan hun oplever, at størstedelen af de nyankomne elever deltager så godt, som de kan, og viser interesse for det, der foregår i undervisningen. Samtidig er erfaringen, at eleverne oplever en større faglig trivsel, når de krav, de møder, er tilpasset deres sproglige og faglige kunnen, og eleverne får oplevelsen af at kunne mestre opgaven. Det kan fx ske gennem brug af tablets, der giver eleven mulighed for at løse en opgave på modersmålet, hvor eleven har en større faglig tryghed og ikke hele tiden er på usikker grund. Det handler altså om, at læreren gør stoffet eller opgaven lettere tilgængeligt for eleven, så eleven får en positiv og samtidig fagligt udviklende oplevelse af undervisningen, fordi der tilbydes reelle deltagelsesmuligheder.

### Praktiske opgaver i undervisningen

Flere lærere fortæller, hvordan praktiske opgaver i undervisningen kan motivere og give mulighed for fordybelse og inddragelse af nyankomne elever. Det kan fx være et forløb, hvor eleverne skal lave billedbøger og selv digte historier til. Elever, der endnu ikke kan danne sætninger, kan bruge billeder og tegninger som afsæt for at lære nye ord og begreber.

### **Deltagelse i praktisk-musiske fag**

Nogle lærere har gode erfaringer med, at eleven deltager i praktisk-musiske fag som idræt, billedkunst og musik. Her kan det være lettere for eleverne at deltage på lige fod med resten af klassen end i de læse- og forståelsestunge fag som dansk, matematik og historie. Et opmærksomhedspunkt er dog, at disse fag ofte varetages af andre lærere end klasse- eller kontaktlærere, og at det derfor kræver en vurdering af, hvorvidt det er mest hensigtsmæssigt for den enkelte elev at være i stamklassen, når klasselæreren er der, eller når de praktiske fag gennemføres.

### **Selvstændige opgaver**

Nogle lærere har gode erfaringer med, at eleven arbejder alene med digitale hjælpemidler. Det sker fx ved at anvende YouTube, hvor eleven selv kan træne ord gennem begyndertræning i dansk med små tegnefilm. Foran computeren og med høretelefoner på kan eleven desuden skærmes fra lyd og visuelle indtryk, hvilket for nogle elever kan være med til at give dem ro til at arbejde med det faglige for sig selv. Nogle lærere er dog bekymrede for, at eleven dermed ekskluderes fra den almindelige undervisning og ikke får det, de mener, er den nødvendige dialogiske sprogræning.

### **Visualisering**

En anden erfaring er at arbejde med visualisering, og en lærer fortæller, hvordan hun tænker i at gøre undervisningen mere visuel, fx ved at finde tekstmateriale med billeder eller forskellige piktoagrammer i, for på den måde at gøre materialet mere forståeligt for den nyankomne elev.

### **Specialiseret software og hardware**

Nogle lærere prøver at bruge Google Translate, når de skal forklare den nyankomne elev om opgaven. De oplever dog, at det er vanskeligt at forklare en opgave uden fælles sprog, og flere lærere oplever at komme til kort i kommunikationen med eleven, hvilket kan føre til frustration og misforståelser hos eleven. Lærerne efterspørger derfor både målrettede materialer og konkrete hjælpemidler, fx i form af tablets eller funktionelle sprogrænings- eller oversættelsesprogrammer, der kan tilpasses elevernes niveau. Nogle af lærerne oplever, at de var blevet stillet sådanne hjælpemidler i udsigt, men at det efterfølgende har vist sig, at hjælpemidlerne alligevel ikke var tilgængelige.

## **4.4 Opmærksomhedspunkter**

### **Fokus på understøttelse af og rammer for lærernes arbejde med de nyankomne elever**

Lærerne vurderer, at de inden for de givne rammer (herunder tid og ressourcer) ikke har mulighed for at tilrettelægge en differentieret undervisning, som i tilstrækkelig grad møder den nyankomne elev og dennes forudsætninger. Både lærere og ledere peger på, at der i den nye organisering ikke er taget højde for, at ordningen medfører en ekstra faglig opgave og udfordring for lærerne i de klasser, som modtager nyankomne elever. Opgaven med at tilpasse undervisningen til de nyankomne elever kan ifølge lærerne ikke løses gennem almindelig undervisningsdifferentiering. Interviewene peger desuden på, at DSA-støtten ikke vurderes at være tilstrækkelig. Samlet set peger evalueringen således på, at der er behov for at overveje, hvordan lærernes arbejde med de nyankomne elever – i den nye organisering – bedst understøttes. Det kan være relevant både med øgede muligheder for DSA-vejledning og med direkte støtte i klassen, særligt i forhold til elever med trivselsmæssige udfordringer.

### **En faglig plan og konkrete hjælpemidler**

Når lærerne oplever, at den nyankomne elev ikke kan deltage i undervisningen, forsøger de at finde alternative og mere velegnede undervisningsmaterialer. Lærerne oplever denne opgave som vanskelig og finder det svært at skabe en tydelig progression i de materialer, som de nyankomne elever arbejder med. Det kan derfor overvejes, om en faglig plan for den indledende sproglindlæring vil

kunne understøtte sammenhæng mellem den undervisning, eleven modtager i stamklassen, og den undervisning, eleven modtager på basisholdet. Planen kan fx udarbejdes i et samarbejde mellem basisundervisningslærer og stamklasselærer. Det er endvidere væsentligt at være opmærksom på, at stamklasselærerne ikke oplever, at de i tilstrækkelig grad har konkrete materialer og hjælpemidler til rådighed. Specifikt efterspørges digitale læremidler målrettet elevens niveau.

## 5 Elevernes deltagelse i faglige og sociale fællesskaber

I dette kapitel beskrives erfaringer med og vurderinger af elevernes deltagelse i faglige og sociale fællesskaber. Først præsenteres elevers og læreres vurderinger af elevernes deltagelse i faglige fællesskaber i stamklassen. Evalueringen peger på, at den faglige deltagelse udfordres af skift mellem klasser, og at det kan være svært for eleverne at deltage i undervisningen i stamklassen, hvis deres danskundskaber er begrænsede. Dernæst belyses erfaringer med elevernes deltagelse i sociale fællesskaber. Her peger evalueringen på, at en del af de nyankomne elever kan have svært ved at rumme det faglige og sociale skift mellem klasser, og at nogle elever derfor ikke trives i den nuværende organisering. Andre har nemmere ved at skabe nye relationer og får hurtigt opbygget et hverdagsprog. Afslutningsvist rummer kapitlet et afsnit om de potentialer, ledere og lærere oplever ved den nuværende organisering af undervisningen for nyankomne elever.

### 5.1 Elevernes deltagelse i faglige fællesskaber

Blandt både elever, lærere og ledere er erfaringen, at eleverne ved indskrivningen sjældent har de basale dansksproglige forudsætninger for at kunne følge undervisningen fuldt i en stamklasse med tilstrækkeligt udbytte. Nedenfor præsenteres henholdsvis elevernes erfaringer med og lærernes vurderinger af elevernes deltagelse i faglige fællesskaber.

#### **Eleverne: ”Det er svært at følge med i timerne”**

De interviewede elever giver udtryk for, at det ofte er svært at følge med i timerne. Det faglige sprog i undervisningen og det faglige niveau i stamklassen er for krævende til, at eleverne oplever at kunne følge med. De peger på, at særligt matematik er udfordrende, og at det matematiske sprog er svært at tilegne sig i stamklassen. Det gælder fx i forhold til afleveringer i matematik, hvor en elev fortæller, at vedkommende slet ikke forstår matematikordene og derfor ikke har afleveret opgaven. Eleverne fortæller, at det går bedre på basisholdet, hvor der er færre elever, og hvor lærerne i højere grad arbejder med enkelte begreber og ord.

Eleverne har forskellige forklaringer på, hvorfor det kan være svært at deltage i undervisningen. For det første fortæller eleverne, at de særligt i starten var generte og ikke kunne forstå, hvad der blev sagt i undervisningen, og derfor ikke turde sige noget. En elev fortæller fx, hvordan en af de andre elever i stamklassen har drillet den nyankomne elev i forbindelse med, at vedkommende har sagt noget i undervisningen, hvilket har medført, at eleven ikke har lyst til at sige noget af frygt for at blive drillet.

For det andet oplever eleverne, at de har svært ved at kommunikere på dansk, hvilket betyder, at de primært rækker hånden op i timerne, når de har brug for hjælp, og ikke som en del af aktiv deltagelse i undervisningen.

For det tredje beskriver eleverne, hvordan de oplever, at nogle lærere i stamklassen taler så hurtigt, at de ikke kan forstå, hvad der bliver sagt, og derfor må afvente individuel hjælp fra læreren, før de kan gå i gang med opgaven.

Eleverne oplever desuden, at det kan være svært at formulere over for læreren i stamklassen, hvad det er, de ikke forstår, mens det er nemmere på basisholdet, fordi det her er normalt ikke at forstå alt, hvad der bliver sagt. Denne oplevelse af, at det kan være svært at spørge om hjælp i stamklassen, kan hænge sammen med, dels at læreren ikke altid har tid til at hjælpe eleverne, og dels at nogle elever bliver frustrerede, når de ikke forstår, hvad læreren siger. Når eleverne har svært ved at følge med i undervisningen, fortæller de, at det bliver kedeligt, og at de "nærmest sover indeni". En elev fortæller, at når vedkommende ikke forstår, hvad opgaven er, eller opgaven er svær, så bringer det frustration med sig:



**Jeg bliver vred, og så går jeg ud på toilettet og får vand i hovedet. Jeg elsker ikke matematik, det kan jeg ikke lide.**

Nyankommen elev

Lærerne beskriver desuden, at nogle elevers selvværd præges af faglige nederlag, fordi de ofte oplever, at de ikke er på det samme faglige niveau som deres klassekammerater:



**Eleverne bliver frustrerede, for de føler ikke, at de kan nok til at kunne følge med, og vi oplever elever, der er kede af det. Tidligere havde de mere selvtillid og troede mere på sig selv. Så det er en stor forskel.**

DSA-vejleder

### **Elevstrategi: hjælp fra sidemakker med samme modersmål**

En af de måder, eleverne håndterer den sproglige usikkerhed på i undervisningen, er at bede klassekammerater eller sidemakker om hjælp. Eleverne beskriver, at de andre elever ofte er søde til at hjælpe, fx med oversættelse til engelsk eller til arabisk, hvis begge elever har det som fælles sprog. Eleverne beskriver dog også, hvordan de andre elever nogle gange siger nej til at hjælpe. Også klassekammeraterne fortæller, hvordan den nyankomne elev ofte gerne vil kigge efter eller spørger om hjælp i timerne. Blandt de nyankomne elever er der dog nogle overvejelser om, at de nogle gange lader være med at bede de andre elever om hjælp, fordi de ikke vil være til besvær. I interviewet med elever fra stamklassen fortæller disse elever, at de tror, det er vigtigt for de nye elever, at der er nogen i klassen, der kan deres sprog, så legeregler og aktiviteter i frikvarterer kan kommunikeres til den nyankomne elev.

Fra lærernes side lyder det, at nogle af de nyankomne elever bliver afhængige af deres sidemakker eller andre elever, der kan samme sprog som dem. Disse elever optræder således som nødvendige oversættere, der kan videregive beskeder fra læreren og blandt eleverne:



**Fx sidder barnet i 1. klasse og bøjer udsagnsord sammen med sin sidemakker. Han kan ingenting, så han er meget afhængig af sin sidekammerat. Nu er han så også arabisktalende, og det er det pågældende barn også. Så derfor er det supervigtigt at have en, der kan kommunikere med ham, for når han ikke har noget sprog, så er det supervigtigt, at der er en, der kan være oversætter. For ellers har man rigtig svært ved at kommunikere med de børn, der ikke har noget sprog, eller som er meget generte, tilbageholdende, introverte, og som ikke har lyst til at sige så meget i et forum med 25 børn.**

Lærer i stamklasse

### **Lærerne: forsinket fagsproglig udvikling og begrænset deltagelse i stamklassen**

I tråd med elevernes egne erfaringer er lærernes vurderinger, at elevernes dansksproglige forudsætninger gør, at de ikke får det tilstrækkelige udbytte af undervisningen i stamklassen. Både basis- og distriktslærere vurderer desuden, at skiftet mellem basis- og stamklasse hæmmer elevernes sproglige udvikling.

I forhold til elevernes sproglige udvikling vurderer basislærerne, at der er en svagere progression, end det var tilfældet i den tidligere organisering af basisundervisningen, hvor eleverne gik i modtagelsesklasser. Som en lærer beskriver nedenfor, oplever hun, at det særligt gælder eleverne i basis 1, fordi de allerede fra starten har undervisning både på basishold og i stamklasse, mens basis 2-eleverne i højere grad har tid til at opnå indledende sprogkendskab i de første tre-fire måneder med fuld undervisning på basisholdet.



Med de små synes jeg, at den [sproglige progression] er langsommere end tidligere. Hvor jeg tidligere syntes, at når jeg havde de små elever, så var mange af dem i løbet af et års tid klar til at kunne komme ud og indgå og forstå rigtig meget. Og der vil jeg da sige nu, at jeg siger farvel til to eller tre af dem her i næste uge, og jeg tænker ”hold da op, det bliver svært”.

Basislærer

Basislærerne peger på, at det skaber brud i elevernes sproglige udvikling, når de er væk fra basisundervisningen, og at eleverne ofte bruger de første tre-fire måneder på at suge til sig, før de selv begynder at sige noget. En lærer eksemplificerer nedenfor, hvordan hun oplever, at elevernes manglende sprogkunderskaber forringer deres deltagelsesmuligheder:



Men de kan så lidt sprog og har så få begreber og så lidt at byde ind med i en klasse, at de næsten bare kommer og er passive og lytter med. Det ene af børnene bliver uroligt og forstyrrende, og det andet barn er utrolig velopdraget og gør, som der bliver sagt, og bliver instrueret og prøver.

Lærer i stamklasse

En positiv erfaring med den nuværende ordning er, at elevernes tilknytning til stamklassen giver en udvikling af elevernes hverdagsprog, idet de tager ord og vendinger til sig fra de dansktalende elever i stamklassen<sup>8</sup>. Derfor peger en lærer på, at hvis det drejer sig om nyankomne elever, hvor den primære udfordring er danskunderskaber, så kan den nuværende ordning potentielt være hensigtsmæssig, og at det måske endda vil være hensigtsmæssigt, at eleverne hurtigt får flere timer i stamklassen. Det afgørende er ifølge lærerne, at eleven grundlæggende trives og har et fundament for den faglige deltagelse – eksempelvis elever, der taler engelsk, og som derfor kan kommunikere med både lærere og elever.

### **Erfaringer fra basisholdet**

Basislærerne beskriver, hvordan omdrejningspunktet for undervisningen på basisholdet er, at eleverne skal tilegne sig grundlæggende danskunderskaber. På basisholdet er der derfor et gennemgående fokus på at lære alfabetet og de danske lyde og på at nå eleverne dér, hvor de fagligt er. Samtidig arbejdes der med forskellige emneområder som læsning og matematik, og ofte bruger lærerne sange og lege som en måde at øge elevernes kendskab til dansk på, samtidig med at eleverne med legene får en indgang til sociale aktiviteter.

Basislærerne oplever, at det med den nye organisering er sværere at fastholde den faglige kontinuitet i de emner, de arbejder med på basisholdet, fordi eleverne får et andet fokus de dage, de er i stamklassen. Det faglige fællesskab skal derfor på sin vis genetableres, når eleverne på basisholdet samles igen om mandagen. Lærerne oplever, at det er afgørende for det faglige fællesskab, at der

---

<sup>8</sup> Disse erfaringer er parallelle med resultaterne fra den nylige evaluering af Hørsholm Kommunes undervisning af flersprogede elever (Rambøll, 2018). Rambølls evaluering peger desuden på, at nyankomne elever ikke nødvendigvis er aktive i undervisningen, og at den begrænsede faglige deltagelse er en væsentlig årsag til stagnerende progression i den fagsproglige udvikling.

på basisholdet er tid til den enkelte elev. Lærerne fortæller, at eleverne ofte udtrykker glæde ved, at der på basisholdet er mere tid til at tale med læreren, hvilket giver mulighed for en tryk lærer-elev-dialog med fokus på de nye ord, eleverne gradvist lærer.

### Overgang til stamklassen

Under interviewene med eleverne er de blevet spurgt om deres oplevelse af at gå i to forskellige klasser og for nogle vedkommende snart at skulle udsluses fuldt ud til stamklassen. En elev fortæller om det at starte i stamklassen efter de første måneder med fuld undervisning på basisholdet:



Det var øv, det var det. Det var hårdt. Jeg kunne godt lide det, men det var hårdt. I basis var vi en gruppe sammen, og torsdag og fredag kom jeg, og jeg vidste ikke, hvem der var min gruppe, men til sidst fik jeg også en gruppe, men jeg blev så forvirret.

Nyankommen elev

I tråd med basislærernes erfaring er et af elevernes perspektiver, at basisholdet opleves mere trygt end stamklassen. På basisholdet er der fokus på at lære dansk, og nogle af eleverne fortæller, at de synes, de lærer mest i basisundervisningen, mens andre synes, de lærer mest dansk af at tale med kammeraterne i stamklassen. Nogle af eleverne ser frem til, at de skal udsluses fuldt ud til stamklassen, fordi de så kun skal forholde sig til én klasse og kan deltage fuldt ud i stamklassen, men for andre elever giver det anledning til bekymring. En elev er eksempelvis bekymret for, om der er et stort spring fra elevens nuværende danskundskaber og faglige niveau til det, der forventes i stamklassen. Erfaringen blandt basislærerne er, at de elever, der trives socialt, føler sig parate til at forlade basisholdet, mens de elever, der har det svært, gerne vil blive på det velkendte og mindre basishold.

## 5.2 Elevernes deltagelse i sociale fællesskaber

Som beskrevet ovenfor rummer gruppen af nyankomne elever børn med meget forskellige ressourcer, fx relateret til social baggrund, forudgående skoleerfaring og sproglige forudsætninger. Fælles for eleverne er dog, at de ifølge sig selv alle har oplevet sproget som en barriere i forhold til at danne sociale relationer. Nedenfor præsenteres elevers og læreres perspektiver på sprogbarrierer og de sociale udfordringer, der er opstået omkring nogle af de nyankomne elever.

### Sprogbarrierer i stamklassen

Evalueringen peger på, at sproget opleves som en væsentlig barriere for den sociale deltagelse. De elever, vi har talt med, beskriver, hvordan de i begyndelsen og til dels fortsat søger mod andre elever, der har samme modersmål som dem selv, eller elever, med hvem de kan kommunikere helt eller delvist på engelsk. De udtrykker eksplicit, at sproget er en forhindring i forhold til at få venner.

På indskolingsniveau arbejder lærerne med det sociale, blandt andet ved at sætte rammen for frikvarteret og sikre, at alle elever er med i en aktivitet. Denne praksis anvendes dog tilsyneladende ikke altid på mellemtrinnet, og en nyankommen elev fortæller, at det er svært at få venner, og at de andre elever ikke nødvendigvis inviterer til deltagelse i frikvarterets aktiviteter. Samtidig kan skiftet mellem basis- og stamklasse gøre det vanskeligt at opretholde sammenhængen i lege og sociale relationer. Lærerne beskriver, hvordan de nyankomne elever nemt bliver betragtet som ugens gæst i stamklassen. I løbet af de dage, den nyankomne elev er på basisholdet, kan der ofte opstå nye lege og nye sociale konstellationer i stamklassen. Det kan derfor være vanskeligt for de nyankomne elever at få plads i legene og det sociale samvær, og en elev fortæller, at ”nogle gange, når jeg har været i basis og kommer tilbage til stamklassen, så må jeg ikke være med”. Flere elever fortæller desuden, at de har følt sig ubehageligt til mode i forbindelse med, at klassen har skiftet pladser, og

de ikke har vidst, hvor de skulle sidde, eller har oplevet, at deres plads er blevet overtaget af en anden elev.

Eleverne fortæller, at det har en betydning, at de kommer fra forskellige baggrunde på basisholdet, modsat stamklassen, hvor "alle taler dansk". I basisundervisningen tænker eleverne derfor ikke på, at de med deres egne ord "ikke er danskere". De er alle ved at lære dansk og har forskellige nationaliteter, og det er helt normalt ikke at tale flydende dansk og at have brug for hjælp til at finde ord og forstå instruktioner.

Evalueringen peger på, at læreren har en vigtig rolle som social formidler – både over for elever og over for klassens forældre. Det gælder fx i forbindelse med fødselsdage, hvor det kan kræve ekstra opmærksomhed at sikre, at de nyankomne elever inviteres og kommer med. Her spiller sproget en væsentlig rolle, og lærerne fortæller, hvordan de prøver at formidle kontakten, fx ved at få en arabisktalende kollega til at kontakte forældrene med en fødselsdagsinvitation eller ved at inddrage personer, der kan oversætte, fx fra kommunens Familiehus. Samtidig vurderer både lærere og ledelse, at det kan være vanskeligt at få eleverne inkluderet i klassens fællesskab, når eleven kun er i klassen to dage om ugen – særligt når eleven ikke har et fælles sprog til at kommunikere med klassekammeraterne.



**At få barnet til ikke at være ugens gæst, når barnet er ude i den almene undervisning. Det er den primære udfordring, synes jeg: at få skabt et eller andet fællesskab, når man er ude to dage om ugen og kommer ind og ikke kan sproget og skal være sammen med 25 andre børn. Jeg synes, at den er svær, det må jeg ærligt indrømme.**

Leder

### **Buddyordning**

En af anbefalingerne i kommunens vejledning drejer sig om, hvordan lærerne kan understøtte elevens integration i klassen gennem en såkaldt buddyordning. Blandt flere af lærerne er der gode erfaringer med at etablere en buddyordning eller lave en ordning med såkaldte kontaktbørn. Konkret har det handlet om at hjælpe den nyankomne elev socialt på plads, blandt andet ved at have en fast sidemakker, og at nogle af de andre elever har en form for ansvar for den nyankomne i frikvartererne. I andre klasser foregår det mindre formaliseret ved fx at have en indledende snak med eleverne om, hvem der vil vise den nye elev rundt, osv. Typisk vil den nye elev i starten være genstand for positiv opmærksomhed fra klassens andre elever.

Erfaringen er, at en del af de nyankomne elever har glæde af at få støtte til at danne relationer, fx gennem en buddyordning, og at kulturel nysgerrighed kan bidrage til nye faglige perspektiver i undervisningen. Omvendt er der ligeledes erfaring med, at en del af de nyankomne elever kæmper både sprogligt, fagligt og socialt, og disse perspektiver uddybes i følgende afsnit.

## **5.2.1 Særligt sårbare elever**

I forhold til elevernes trivsel vurderer både ledelse og lærere, at en del af eleverne i den nuværende ordning reagerer negativt på skiftet mellem klasser og på at skulle forholde sig til et større fællesskab. Det gælder særligt for elever i basis 1, der kan have svært ved at rumme forandringer, og for nogle er det svært at håndtere de krav, der stilles i undervisningen. Både ledere og lærere vurderer, at det i nogle tilfælde i højere grad havde været bedre for barnets tarv kun at gå i én klasse:





Vi har fået en helt utrolig forskellig børnegruppe ind, og vi har nogle i basis 1, der har rigtig store problemer. Vi har god kontakt med hjemmet og har indkaldt til møder, men der tænker jeg, at det ikke er nemt at gå både i basis 1 og i distriktsskolen. Det er ikke nemt. Det havde været bedre for den eller de elever kun at gå ét sted og så virkelig koncentrere sig om det. For faktisk er det måske ikke skoletingene, der fylder så meget. Det er en hel masse andre ting, der fylder i deres liv.

Leder

Lærerne beskriver, at nogle af disse elever benytter sig af overlevelsestrategier – både fagligt og socialt. Ifølge lærerne har disse udsatte elever brug for en omsorg, ro og stabilitet, der ikke er mulig i den nuværende ordning og med de nuværende pædagogiske ressourcer. En lærer fortæller fx, hvordan en af de nyankomne elever vurderes at mistrives både fagligt og socialt. Eleven har en sårbar familiebaggrund og kan endnu ikke kommunikere på dansk. Læreren oplever ikke at kunne forlade klassen, fordi eleven ikke kan være i lokalet uden opsyn. Eleven reagerer voldsomt – i både faglige og sociale situationer. I de faglige situationer reagerer eleven på, at der stilles krav til elevens adfærd, og eleven udviser modstand og nægter ofte at lave det, læreren anviser. I sociale situationer forstår eleven ikke legene og har blandt andet reageret voldsomt over for de andre elever i klassen. Nogle af de sårbare nyankomne elever kan ifølge lærerne have svært ved at gennemskue de sociale spilleregler og agerer derfor uhensigtsmæssigt. Under interviewene er der givet eksempler fra elever og lærere på hændelser, hvor nyankomne elever skaber utryghed blandt de andre elever:



Det er det her med regler, og når man føler, at man bliver misforstået eller ikke forstået, og nogen gør noget, som man ikke kan forstå, så opstår der konflikter. Og det er det samme. Sproglige barrierer, og når man ikke helt er med der, hvor vi andre er.

Lærer i stamklasse

En erfaring er, at ved gentagne episoder med udadreagerende eller aggressiv adfærd fra en elev bliver denne elev fremadrettet afvist af de andre elever i sociale sammenhænge, hvilket kan forstærke elevens uhensigtsmæssige adfærd og vanskeliggøre den sociale integration af eleven – i klassen og på skolen. I de tilfælde, hvor eleven er udadreagerende og voldsom, mener lærerne ikke, at en buddyordning er hensigtsmæssig, og de peger på, at man ikke kan bede de andre elever om at tage ansvar for en elev, som ofte er involveret i konfliktfyldte situationer i frikvartererne:



Det er også svært for børnene i klassen. Vi har lavet sådan en ordning, hvor vi hjælper hinanden, og det er en rigtig stor opgave, som man næsten ikke kan pålægge et barn. Det er alt for stor en følelsesmæssig opgave. Det kan du simpelthen ikke. Også selvom du fordeler den på flere elever og lader det gå på skift og sådan noget. Det er faktisk synd, og det kan du ikke bede børn om.

Lærer i stamklasse

Et perspektiv fra både lederne og lærerne er, at nogle elever har for mange udfordringer med i bagagen til, at de kan håndtere de større fællesskaber i stamklasserne. Deres vurdering er, at eleverne i den tidligere ordning havde et bedre fundament for at indgå i nye og potentielt krævende faglige og sociale sammenhænge, fordi eleverne havde haft mere tid i modtagelsesklassen:



Eleverne havde tidligere fundet sig selv, inden de blev sluset ud, og kunne mere fagligt og socialt, og børnene var mere robuste til at komme ud i et større fællesskab, og de havde måske fået bearbejdet ting, kulturforskelle, og fået en bedre forståelse af at gå i skole, før de blev kastet ud i noget nyt.

DSA-vejleder

## 5.2.2 Potentialer ved den nuværende organisering

Lærerne peger på, at den nuværende organisering er velfungerende for de elever, der har tilstrækkelige sprogkundskaber til at kunne kommunikere med deres klassekammerater på dansk eller engelsk. Desuden er vurderingen, at den sociale integration afhænger af elevernes baggrund og sociale overskud, og at den forudsætter, at eleverne har den nødvendige tilpasningsevne og ikke reagerer uhensigtsmæssigt over for deres klassekammerater.

Følgende tre perspektiver eksemplificerer, hvilke potentialer ledere og lærere vurderer, at den nuværende organisering har.

For det første er erfaringen, at for nogle af eleverne giver tilknytningen til stamklassen muligheder for at deltage i lokale fritidsaktiviteter, og basislærerne erfarer, at det giver eleverne succesoplevelser. Som en lærer fortæller nedenfor, så kan deltagelse i fx den lokale fodboldklub danne afsæt for en tættere tilknytning til klassekammeraterne – også selvom eleven har begrænsede danskundskaber:



Han er kommet med i fodboldklubben, hvor drengene fra klassen går, og er superglad for det, og han er god til det, så han får en masse succesoplevelser af det, og de synes, at ”wow, det der, det var bare godt”. Og han er med til fødselsdage, og [...] der var noget gokarttræs, de skulle til, drengene i den klasse der. [...] Ja, der havde han kørt stærkest, så de synes bare, at ”det kan godt være, at han er svær at snakke med osv., men hold da op, han kan et eller andet dér”.

Lærer i stamklasse

For det andet oplever basislærerne, at den nuværende organisering primært skaber sociale muligheder for basis 2-eleverne. De går typisk i HFO og får derfor skabt yderligere tilknytning til klassekammeraterne fra stamklassen, hvilket kan styrke elevernes sociale integration og potentielt understøtte deres sproglige udvikling. For basis 1-eleverne gælder det, at mange af dem ikke går i HFO, og at de derfor ikke deltager i det sociale fællesskab med klassekammeraterne der. Begrundelserne kan være, at nogle nyankomne elevers forældre ikke har råd til, at eleverne går i den lokale HFO. Derudover fortæller en elev, at forældrene synes, eleven skal kunne noget mere dansk, før eleven begynder i HFO'en.

For det tredje synes det at være en fordel, når basisundervisningen og stamklassen er på den samme matrikel, og særligt hvis klasselokalerne er placeret fysisk tæt på hinanden. På denne måde oplever eleverne færre fysiske skift, og i forhold til at danne relationer har eleverne i frikvartererne mulighed for at lege med klassekammerater fra begge klasser. Denne mulighed er dog kun til stede for de elever, der hører til i Grønnevang Skoles distrikt.

## 5.3 Opmærksomhedspunkter

### Særligt fokus på de sårbare nyankomne elever, så både de og klassen trives

Nyankomne elever med eksplicitte udfordringer kræver en særlig opmærksomhed med henblik på at skabe de bedste vilkår for deres trivsel og udvikling og understøtte integrationen i stamklassen. Evalueringen peger på, at sårbare elever kan have svært ved de mange skift mellem lærere og klassekammerater. Samtidig skaber elevers eventuelle mistro og utryghed blandt klassekammerater og forældre, hvis den ikke håndteres, fordi den kan medføre en uhensigtsmæssig adfærd. De hidtidige erfaringer peger på, at organiseringen er særligt udfordrende for eleverne i basis 1, som er tilknyttet stamklassen og basisholdet fra første dag i skolen. Evalueringen peger på, at de sårbare nyankomne elever kan have et behov for stabilitet, som ikke tilgodeses med den nuværende organisering.

### **Fleksibilitet indledningsvist og i forbindelse med udslusning**

Evalueringen peger på, at der på nuværende tidspunkt ikke i tilstrækkelig grad tages højde for elevernes forskellige ressourcer og udfordringer. Det gælder dels indledningsvist i forhold til at afklare, hvorvidt eleven vil have glæde af at være i stamklassen fra begyndelsen og kan rumme skiftet mellem klasser, og dels senere i skoleforløbet i forbindelse med udslusning. På nuværende tidspunkt er der kun begrænsede erfaringer med fleksibel udslusning, men nogle lærere peger på, at elever, der trives, og som fx er fagligt stærke i nogle fag, vil have glæde af gradvist at blive udsluset til specifikke timer. Det kan derfor overvejes, hvordan barnets tarv bedst varetages, og hvornår barnet udfordres uhensigtsmæssigt af at deltage i undervisningen i både basis- og stamklasse.

### **Opmærksomhed på den daglige sociale integration**

Elevens dobbelte tilknytning til basis- og stamklassen kræver lærerens opmærksomhed, for at eleven kan føle sig inkluderet. Evalueringen peger på, at den nyankomne elev kan føle sig ekskluderet i stamklassen, fx hvis der er blevet skiftet pladser i elevens fravær, eller der er en ny leg i gang i frikvarteret, som eleven ikke kender. Små ting kan altså både hæmme og fremme den nyankomne elevs oplevelse af tilhørsforhold til stamklassen. Derfor kan der med fordel sættes fokus på, hvordan eleven integreres i den daglige sociale praksis, og hvordan oplevelser af eksklusion minimeres og håndteres.

## 6 Samarbejde mellem basis- og distriktsskoler

I dette kapitel belyses erfaringer med samarbejde mellem basis- og distriktsskolerne. For det første peger evalueringen på, at der ifølge lærerne sjældent er systematisk kontakt mellem basis- og distriktslærere. Kontakten er typisk mere ad hoc og foregår ikke via de digitale værktøjer og strukturer, der er beskrevet i kommunens vejledning om organisering af basisundervisningen. Både basis- og distriktslærerne oplever, at det er vanskeligt at skabe sammenhæng i de nyankomne elevers undervisning på tværs af basis- og stamklasse.

### Sjældent systematisk kontakt mellem basis- og distriktslærere

Kontakten mellem basis- og distriktslærere er ofte uformelt organiseret og har en mere sporadisk karakter, end vejledningen lægger op til. Samtidig kommer det frem i interviewene, at alle ikke er bekendte med vejledningen.

Af kommunens vejledning om den nye organisering fremgår det, at ”forudsætningen for at eleverne får et godt skoleforløb er et løbende samarbejde mellem underviseren i basis 1 og 2 og underviserne i stamklassen om elevens læring og trivsel<sup>9</sup>”.

Vejledningen beskriver desuden, hvilke platforme basis- og distriktslærerne forventes at bruge i forbindelse med samarbejdet om den nyankomne elev. Tillige indeholder vejledningen en oversigt over ansvarsfordelingen for aktiviteter som fx skole-hjem-samtaler mv. Af vejledningen fremgår det, at samarbejdet mellem basis- og distriktsskole skal ”skabe gode rammer for et godt, løbende samarbejde mellem underviserne i basis 1 og 2 og underviserne i stamklassen – særligt stamklassens dansk- og matematiklærer<sup>10</sup>”. Konkret møder lærerne typisk hinanden til det fælles visitationsmøde forud for elevens opstart på skolerne, og efterfølgende er der lagt op til, at dialogen skal foregå gennem løbende skriftlig kommunikation, dokumentdeling, samtaler og møder.

Både basis- og distriktslærere peger dog på, at de ikke har de nødvendige tidsmæssige ressourcer til den beskrevne kontinuerlige kommunikation om den nyankomne elev. En basislærer beskriver, hvordan hun i starten af skoleåret sendte en ugentlig e-mail til distriktslærerne med informationer om den enkelte elev, men at der ikke var nogen feedback fra distriktslærerne. Det betød, at basislæreren ændrede praksis til kun at sende en kort besked via FællesNettet, hvis der er noget socialt eller fagligt, distriktslæreren skal være opmærksom på. Tilsvarende beskriver en distriktslærer, hvordan vedkommende ikke har svaret på de ugentlige informations-e-mails fra basislærerne. Læreren fortæller, at den manglende respons ikke handler om uvilje, men om, at vedkommende ikke har oplevet, at det var muligt at prioritere gensidig informationsudveksling over andre opgaver i dagligdagen.

---

9 Hillerød Kommune, 2017, s. 6.

10 Hillerød Kommune, 2017, s. 6.

Evalueringen peger på, at det har en væsentlig betydning for samarbejdet, hvorvidt elevens stamklasse er på samme matrikel som basisholdet. I de tilfælde, hvor elevens basishold og stamklasse ligger på samme matrikel, vil kommunikationen som oftest foregå ad hoc på lærerværelset eller på SkoleIntra, fordi det er den allerede kendte og anvendte kommunikationsplatform. Der er altså mere kontakt mellem basis- og distriktslærere, når de er på samme matrikel. En lærer fortæller fx, hvordan hun ofte taler med den relevante basislærer, der desuden sender information om, hvilke emner og materialer de har arbejdet med i basisundervisningen:



**Basislæreren sender til mig, hvad de har arbejdet med, at de har været på stranden og arbejdet med det, eller at de har arbejdet med frugter, osv. Det sender basislæreren til mig, og det giver mig selvfølgelig et indblik i, hvor de er henne lige nu. Og jeg ved, at de arbejder med nogle bestemte materialer, som jeg også har i klassen.**

Lærer i stamklasse

Kontakten er dog fortsat mindre systematisk, end der er lagt op til i vejledningen, og det betyder, at lærerne henholdsvis i stamklasse og på basishold ikke nødvendigvis har overblik over elevens faglige udvikling på tværs af de to klasser. En konkret udfordring består i, at klasse- eller kontaktlæreren på distriktsskolen ikke nødvendigvis står for undervisningen de dage, hvor eleven er i stamklassen, eller kun har ganske få timer i klassen torsdag og fredag. Det betyder, at klasse- eller kontaktlæreren kan have svært ved at få det nødvendige kendskab til og den nødvendige kontakt med eleven.

### **De digitale platforme til samarbejde benyttes kun i begrænset omfang**

Evalueringen peger på, at de digitale platforme til samarbejde ikke anvendes til kontinuerligt samarbejde om undervisningen mellem basis- og distriktslærere. Lærernes erfaring er, at platformene endnu ikke fungerer, og at de, jf. ovenstående, ikke har tiden til at bruge dem.

Erfaringen med OneDrive er, at ikke alle lærere har erfaring med og kompetence til at anvende det hensigtsmæssigt, og nogle lærere fortæller, at de rent teknisk ikke har kunnet få det til at virke. OneDrive anvendes altså ikke på den forventede måde, selvom kommunen har forsøgt at understøtte brugen af platformen ved at undervise lærerne.

Samtidig er det et konkret problem, at basislærerne ikke nødvendigvis har adgang til elevernes årsplan på Meebook. Basisholdet eksisterer ikke som en rigtig klasse, fordi eleverne er indskrevet i andre klasser, hvilket sætter begrænsninger for basislærernes adgang.

På tværs af skoler er FællesNettet den mest benyttede digitale platform. Erfaringen er, at kommunikationen mellem basis- og distriktslærere ofte har karakter af udveksling af praktiske informationer eller korte beskeder om elevens faglige og sociale adfærd og udvikling. Der synes altså ikke at foregå det forventede løbende samarbejde om undervisningen.

## **6.1 Opmærksomhedspunkter**

### **Etablering af meningsfuldt samarbejde**

Evalueringen peger på, at lærerne oplever det som vanskeligt at etablere et meningsfuldt samarbejde om eleven, sådan som det er beskrevet i kommunens vejledning om organiseringen af basisundervisningen. Distriktslærerne giver udtryk for, at det med de givne rammer og ressourcer ikke er muligt at etablere samarbejde med basislæreren og understøtte kontinuitet i den nyankomne elevs skolegang på tværs af basis- og stamklassen. Derudover peger evalueringen på, at de digitale platforme ikke anvendes efter hensigten, blandt andet fordi lærerne mangler et teknisk kendskab

til dem. Det har desuden vist sig, at lærerne ikke nødvendigvis har kendskab til de forpligtelser over for eleven, som er beskrevet i vejledningen.

## 7 Forældresamarbejde

Dette kapitel handler om skolernes samarbejde med forældre til nyankomne elever. På tværs af interviewene peges der på, at det er uklart, hvem der har ansvaret for forældresamarbejdet. Desuden fortæller distriktslærerne og lederne, at de oplever forældresamarbejdet som en krævende opgave. Særligt distriktslærerne oplever ikke, at der er tilstrækkelige ressourcer til det intensive forældresamarbejde, der ofte er nødvendigt i forbindelse med de nyankomne familier. Sidst i kapitlet belyses de perspektiver, der er fremkommet i de to interviews med forældre til nyankomne elever.

### **Ansvar for samarbejde med forældrene**

For en del af de nyankomne elever gælder det, at der er behov for et udvidet forældresamarbejde, der ofte vil indebære ledelsens involvering. Evalueringen peger på, at der på skolerne er stor forskel på, hvilke situationer der primært varetages af lærerne, og hvilke ledelsen involveres i<sup>11</sup>. I interviewene fortæller nogle lærere, at de ikke oplever, at ledelsen har tilstrækkeligt fokus på området – særligt når der opstår udfordringer med hensyn til den enkelte elev og forældresamarbejdet.

I den nuværende organisering af basisundervisningen er det distriktsskolen, der har hovedansvaret for samarbejdet med forældrene. Selvom skolerne efter det fælles visitationsmøde bør være informerede om, at distriktsskolen har hovedansvaret, opleves der dog udfordringer i praksis.

For det første er det en udfordring, at distriktsskolen ofte ikke er den skole, eleven har den største tilknytning til. Det gælder særligt basis 2-elevernes første tid, hvor de slet ikke er på distriktsskolen, men også den tidsmæssige fordeling for basis 1-eleverne med henholdsvis tre dage på basisskole og to dage på distriktsskole kan skabe uklarhed om, hvem der har ansvaret for forældresamarbejdet. Både basis- og distriktslærerne vurderer, at basislærerne typisk har bedre kendskab til eleverne end distriktslærerne – både fordi eleverne undervises af basislæreren i flere timer, og fordi der er færre elever på basisholdet end i stamklassen og dermed en tættere kontakt mellem lærer og elever.

For det andet vurderer både basis- og distriktslærerne, at den tid, som distriktslærerne har til forældresamarbejde, ikke stemmer overens med det aktuelle behov. I interviewene kommer det frem, at basislærerne ikke altid er inviteret med til skole-hjem-samtalerne – heller ikke i sager, hvor elevens adfærd giver grund til bekymring, og hvor det netop kunne tænkes at være nødvendigt. Basislærerne fortæller, at behovet for skole-hjem-samarbejde medfører, at de ofte afholder skole-hjem-samtaler med den nyankomne elevs forældre, selvom det i henhold til organiseringen er distriktsskolen, der skal varetage denne kontakt.

---

<sup>11</sup> På flere skoler har ledelseslaget været præget af udskiftninger det seneste års tid. Det betyder, at der ikke nødvendigvis har været den samme leder på området, da organiseringen af basisundervisningen i dansk som andetsprog blev ændret.



Vi har rigtig mange skole-hjem-samtaler, og det har [distrikts]lærerne jo ikke tid til. Der er så massivt et behov for skole-hjem-samarbejde for sådan nogle familier, der kommer til landet og skal lære både det ene og det andet, at man ikke bare kan nøjes med et kvarter en gang om året.

Basislærer

Lærerne vurderer således, at det i praksis ikke altid er meningsfuldt, at det er distriktsskolens/stamklassens lærere, der har ansvaret for forældresamarbejdet, selvom det, jf. vejledningen, er ansvarsfordelingen i den nye organisering.

### **Sproglige og kulturelle forudsætninger har betydning for forældresamarbejdet**

De interviewede lærere og ledere oplever, at forældrenes forskellige sproglige og kulturelle baggrunde nogle gange er en udfordring i skole-hjem-samarbejdet. I nogle forældresamarbejder er det nødvendigt, at al kommunikation mellem skole og hjem tolkes. Det betyder, at den daglige kontakt med forældrene er begrænset, fordi lærerne oplever, at det er for omfattende at rekvirere en tolk for at give korte beskeder eller få oversat et brev. Begivenheder, der normalt kunne kommunikeres om telefonisk – fx konflikter i et frikvarter – er mere omstændelige at få kommunikeret til forældrene:



Vi kan ikke ringe til dem, som vi kan med så mange andre forældre, og sige ”nu skal du altså høre, hvad der skete i dag. Vil du ikke være sød at tage den her snak med dit barn?”, for vi skal ud i så mange processer. Men hvis jeg fik tiden til det, så ville jeg meget gerne have snakken med forældrene, hvor der sidder en tolk.

Lærer i stamklasse

I andre tilfælde er kommunikationen med forældrene mere tilgængelig, fordi den ene forælder kan dansk, eller fordi der kan kommunikeres på engelsk. Her er der mulighed for løbende kontakt, fordi lærere og forældre kan tale sammen, når de mødes om morgenen, og forældrene kan svare på e-mails og deltage i statusmøder, hvor samtalen ikke afbrydes af tolkning.

Forældrenes forudsætninger handler også om deres kendskab til skolesystemet. Det kan være svært for forældrene at forstå og indgå i et skolesystem, der er meget forskelligt fra det, de i forvejen har kendskab til. Derfor efterspørges det, at forældrene i højere grad klædes på til at forstå og indgå i samarbejde med det danske skolesystem:



Når man nu i Hillerød Kommune har valgt, at vi skal have denne her struktur på det, så synes jeg, at jeg mangler noget materiale. At forældrene mangler noget materiale, at forældrene mangler at blive klædt på.

Leder

### **Manglende adgang til ForældreIntra skaber væsentlige kommunikationsudfordringer**

SkoleIntra spiller generelt en stor rolle i den daglige kontakt mellem skole og hjem og er typisk omdrejningspunktet for alt fra praktiske beskeder til fødselsdagsinvitationer og lærernes formidling af eventuelle problematikker i forbindelse med elevens læring og trivsel.

Evalueringen peger på, at samarbejdet mellem skole og de nyankomne elevers forældre på forskellige måder udfordres af denne kommunikationsform. For det første er der en gruppe af forældre til nyankomne, som ikke har adgang til ForældreIntra, fordi det kræver, at de har et NemID. For det andet opstår der en udfordring, fordi nogle forældres sprogkunderskaber ikke rækker til at forstå skolens beskeder – selv hvis forældrene har adgang til ForældreIntra. For det tredje opleves det, at forældre, som har adgang til ForældreIntra, ikke nødvendigvis anvender det og ikke responderer



på skolens beskeder. Både ledelse og lærere peger på, at det kan være svært for forældrene at forstå det danske skolesystem, hvor kommunikationen mellem skole og hjem er central i samarbejdet. En lærer beskriver nedenfor, hvordan forældrenes manglende kendskab til det danske system i kombination med dårlige danskundskaber gør, at eleven får et u hensigtsmæssigt stort ansvar:



Jeg har også en elev, og der kan jeg mærke, at hun har det simpelthen så svært, fordi der ikke er den der kommunikation med forældrene. De forstår ikke hele det danske system: hvad de skal gøre og hvornår. Og hun føler, at hun bliver nødt til at gå ind og tage et kæmpe ansvar, som slet ikke er hendes, og som hun slet ikke kan magte. Og det er rigtig svært at få møder med tolk. Vi har siddet til flere møder, og så er den ene ikke kommet, og så er den anden ikke kommet, så har forældrene ikke forstået det, osv. Vi har virkelig kæmpet for at få dem på ForældreIntra, men det er virkelig svært, hvis sproget er meget dårligt.

Lærer i stamklasse

Som læreren peger på, er erfaringen desuden, at det kan være vanskeligt at få gennemført møder, fordi enten tolke eller forældre ikke altid dukker op som aftalt.

Lærerne beskriver, hvordan forældrenes manglende adgang til ForældreIntra ikke blot har betydning for kommunikationen mellem lærere og forældre, men også kan risikere at få betydning for elevernes mulighed for deltagelse i sociale fællesskaber, fordi fødselsdagsinvitationer fx udsendes via ForældreIntra. Lærerne beskriver, hvordan de prøver at formidle sociale invitationer ad andre kanaler, fx gennem en arabisktalende kollega på skolen, men at det kan være en omfattende opgave i dagligdagen.

### **Inddragelse af klassens forældregruppe**

Erfaringerne fra det første år med den nye organisering peger på, at det kan være vigtigt at involvere klassens forældregruppe, når en nyankommen elev begynder i en stamklasse. Det er fx sket ved at skrive til forældrene og fortælle om den nyankomne elevs ankomst til klassen. En lærer fortæller, hvordan flere forældre i denne klasse skrev og tilbød deres hjælp i forhold til den nyankomne elev:



Der var faktisk nogle mødre, der skrev til mig, at såfremt der var behov for ekstra aflastning, så ville de rigtig gerne hjælpe til. Så der er stort hjerterum.

Lærer i stamklasse

Samtidig har flere lærere også erfaring med, at hvis den nyankomne elev har en udadreagerende adfærd over for de andre børn, så reagerer forældrene og bliver utrygge. Der er således erfaringer med, at nogle af de nyankomne elevs adfærd fører til spændinger og bekymring i forældregruppen. Helt konkret vurderer lærerne indimellem, at det ikke er hensigtsmæssigt, at en elev skal med andre elever hjem i legegrupper eller til fødselsdag, fordi de er bekymrede for, hvorvidt det vil blive en god oplevelse for både den nyankomne elev, de andre elever og forældrene.

For nogle lærere og ledere har modtagelsen af den nyankomne elev betydet, at de med egne ord bruger meget arbejde på at "glatte ud", når der har været episoder i klassen. I nogle klasser har sådanne episoder medført bekymringer i forældregruppen og ekstra forældremøder:



Vi får tit reaktioner fra de øvrige forældre. Det afføder ikke ekstra møder med enkeltforældre, men ekstra forældremøder, som vi går ind og tager, fordi der kan være nogle særlige ting omkring elevens adfærd, der gør, at det bliver svært for andre elever. Vi kan også miste elever på det.

Leder

Omvendt er der også eksempler på, at forældregruppen oplever, at en nyankommen elev medfører en positiv udvikling i klassen og fx understøtter deres børn i at lære om andre kulturer eller helt konkret kan hjælpe deres børn med at øve engelsk.

## 7.1 Forældrenes perspektiver

Evalueringen peger på, at forældrene gerne vil indgå i samarbejdet med lærerne på deres børns skole. Et metodisk opmærksomhedspunkt er dog, at det kun har været muligt at tale med to forældre, hvilket må betragtes som et begrænset perspektiv.

Forældrenes oplevelse af samarbejdet er kendetegnet ved, at forældrene udtrykker tillid til lærerne og skolesystemet. Forældrene giver dog udtryk for, at de mange involverede aktører kan skabe forvirring i forhold til, hvem de skal rette henvendelse til, men de oplever alligevel at være velinformerede om deres børns skolegang.

### Jævnlig kontakt trods forvirrende kontaktflader

I interviewene fortæller de deltagende forældre, at deres primære udfordring i skole-hjem-samarbejdet handler om at holde sig dagligt opdateret. Forældrene fortæller, at de ikke har mulighed for at være på ForældreIntra på grund af sproglige barrierer. De er derfor afhængige af elevernes egne beskrivelser af, hvordan skoledagen er gået. Samtidig oplever de, at det kan være svært at vide, hvem på skolen man skal rette henvendelse til. Selvom distriktsskolen har hovedansvaret i den nye organisering af basisundervisningen, fremstår det ikke tydeligt for forældrene, hvem de skal samarbejde med. Forældrene oplever ikke kun, at dette er problematisk i forhold til skolen, men også at det generelt er svært at vide, hvordan de kommer i kontakt med den rette person eller instans, når de skal i kontakt med kommunen.

Forældrene beretter, at de gerne vil indgå i et tæt samarbejde med skolen. Særligt i starten af børnenes skolegang, hvor det hele er nyt og forvirrende for børnene, vil forældrene gerne være opdaterede. Når de har vænnet sig til den nye situation, er behovet for information mindre. Forældrene fortæller, at de holder møde med skolen med tolk mindst en gang om måneden. Møderne med skolen omhandler børnenes inddragelse i sociale fællesskaber og i undervisningen, og hvordan forældrene kan medvirke til at forberede deres børn på at gå i skole. Forældrene fortæller, at der på møderne er fokus på børnenes såvel sociale som faglige muligheder i skolen.

Forældrene giver desuden udtryk for, at de har et godt samarbejde med skolen med hensyn til både positive og negative forhold omkring deres børn. Eksempelvis har der været en situation, hvor der har været konflikt blandt leverne. På baggrund af dette er der blevet afholdt et møde med forældrene, som har ført til, at forældrene har talt med deres børn om konflikten.

## 7.2 Opmærksomhedspunkter

### Hensigtsmæssig organisering af skole-hjem-samarbejde

Med den nye organisering af basisundervisningen har distriktsskolen ansvaret for elevens skolegang. Evalueringen peger dog på, at der i praksis opstår forvirring i forhold til, hvem der har handlekompetencen i forhold til den nyankomne elev og skole-hjem-samarbejdet. Ansvarsfordelingen bør således drøftes mellem de relevante parter, så der skabes klarhed over, hvem der mest hensigtsmæssigt kan varetage ansvaret for eleven i de forskellige situationer, der kan opstå.

### **Kommunikation med forældrene opleves som en krævende opgave**

Evalueringen peger på, at de begrænsede kommunikationsmuligheder mellem lærere og forældre opleves som en udfordring – særligt af lærerne på distriktsskolerne. Det handler om, at lærerne ikke kan bruge de sædvanlige kommunikationskanaler, og at den løbende kommunikation vanskeliggøres af, at forældrene ofte ikke kan tale dansk. Derfor opleves kommunikationen som en krævende opgave, som lærerne oplever, at de har svært ved at finde tid til i deres hverdag.

# Appendiks A – Litteraturliste

Blauenfeldt, M (red). Dansk Flygtningehjælp. (2016). *Flygtningebørn i folkeskolen. En guide til modtagelsen af flygtningebørn og deres familier*. Dansk Flygtningehjælp, Center for Udsatte Flygtninge. København. Lokaliseret 25.10.2018. [https://flygtning.dk/media/2534257/guide\\_flygtningeboern-i-folkeskolen.pdf](https://flygtning.dk/media/2534257/guide_flygtningeboern-i-folkeskolen.pdf).

EVA, & Undervisningsministeriet. (2017). *Viden Om: Skolehjemsamarbejde*. Vidensnotat. Danmarks Evalueringsinstitut for Undervisningsministeriet. Lokaliseret 25.10.18. [https://www.emu.dk/sites/default/files/Viden\\_om\\_skole-hjem-samarbejde\\_Vidensnotat\\_final%285%29.pdf](https://www.emu.dk/sites/default/files/Viden_om_skole-hjem-samarbejde_Vidensnotat_final%285%29.pdf).

Hillerød Kommune. (2017). *Retningslinjer, visitation til basis 1 og 2*. Hillerød Kommune, Skoleafdelingen. Lokaliseret 25.10.2018. <https://www.hillerod.dk/media/262939/retningslinjer-visitation-til-basis-1-og-2.pdf>.

Hillerød Kommune. (2017). *Vejledning, ny organisering af basisundervisningen*. Hillerød Kommune, Skoleafdelingen.

Rambøll Management Consulting. (2018). *Undervisning af flersprogede elever i Hørsholm Kommune. Oktober 2017 – januar 2018*. Rambøll Management Consulting og Hørsholm Kommune. Lokaliseret 25.10.18. [https://www.horsholm.dk/media/2898/evalueringsrapport-af-undervisning-af-flersprogede-elever\\_hoersholm-kommune.pdf](https://www.horsholm.dk/media/2898/evalueringsrapport-af-undervisning-af-flersprogede-elever_hoersholm-kommune.pdf)

**Evaluering af basisundervisningen i dansk som andetsprog, Hillerød Kommune, skoleåret 2017/18**

© 2018 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

ISBN (www) 978-87-7182-205-2

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101  
E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)