



BØRN OG UNGE  
Aarhus Kommune

# Undersøgelse af DSA-området i Aarhus Kommune

*Hovedrapport*



# **Undersøgelse af DSA-området i Aarhus Kommune**

**Juni 2021**

**Tak til alle informanter og andre bidragsydere**

# Indhold

Indledning	4
Datagrundlag	7
Læsevejledning	8
Anbefalingsoversigt	10

## 01

<b>Sprogindsatser 0-6 år</b>	<b>13</b>
Indsigter fra praksis	29
Sammenfatning	58
Anbefalinger	61

## 03

<b>Skolehenvisningspolitikken</b>	<b>141</b>
Indsigter fra praksis	156
Sammenfatning	194
Anbefalinger	200

## 02

<b>Supplerende undervisning i DSA</b>	<b>65</b>
Indsigter fra praksis	78
Sammenfatning	133
Anbefalinger	139

## 04

<b>Basisundervisning i DSA</b>	<b>203</b>
Indsigter fra praksis	225
Sammenfatning	267
Anbefalinger	271

Litteraturliste	273
Bilag 1 – Undersøgelsens metode og afgrænsning	277
Bilag 2 – Projektbeskrivelse	285
Bilag 3 – Antal og andel 3-6-årige DSA-børn pr. dagtilbud	292
Bilag 4 – DSA-områdets økonomiske forudsætninger	293
Bilag 5 – Antal og andel DSA-elever pr. skole	296
Bilag 6 – Afdækning af alternativt materiale til løbende opfølgning	297
Bilag 7 – Afdækning af alternativt materiale til sprogscreening	299

# Indledning

## Baggrund og formål

Undersøgelsen af dansk som andetsprogsområdet i et 0-18-årsperspektiv er iværksat på baggrund af budgetforlig 2021, hvor Byrådet satte midler af til en undersøgelse af følgende fire arenaer:

- Sprogindsatser på 0-6-årsområdet
- Supplerende undervisning i dansk som andetsprog på 0.-10. klassetrin
- Skolehenvissningspolitikken
- Basisundervisning i dansk som andetsprog (modtagelsesklasseområdet)

Undersøgelsen har sit udspring i en opmærksomhed på data, der viser, at det til trods for en bred vifte af målrettede tiltag på både dagtilbuds- og skoleområdet fortsat er en udfordring at løfte det danske sprog tilstrækkeligt for børn med dansk som andetsprog (DSA), så de får de samme forudsætninger og muligheder som andre børn og unge. Dette er ikke alene en "Aarhus-udfordring" men en udfordring, der fylder på tværs af kommuner i hele landet.

I Aarhus Kommune udgør andelen af børn og unge med DSA ca. en femtedel af en årgang. Ved 3 år har alene 42,6% af DSA-børnene et alderssvarende dansk sprog. Ved skolebegyndersprogscreeningen forinden skolestart har mere end 60% af DSA-børnene et sprogstøttebehov, hvilket betyder, at under 40% af DSA-børnene starter i skole med et alderssvarende dansk sprog. Det ses endvidere, at der ved afgangsprøver i 9. klasse 2020, fortsat er et markant gab mellem DSA-elever og elever med dansk som modersmål, idet andelen af DSA-elever, der ikke bestod dansk og matematik, var mere end tre gange så stor sammenlignet med elever med dansk som modersmål.

Undersøgelsens målgruppe omfatter alle børn med DSA og rummer en stor diversitet, da der er tale om børn med mange forskellige modersmål og vidt forskellige kulturelle og socioøkonomiske baggrunde. Kendetegnende for dem alle er dog, at de ikke har mødt dansk på et modersmålsnende niveau i hjemmet og derfor i forskelligt omfang har behov for støtte til udviklingen af deres danske sprog.

Der vil også være børn med anden etnisk oprindelse end dansk i dagtilbud og skoler, som mestrer flere sprog, men som ikke tilhører gruppen af "DSA-børn", da der tales dansk med barnet i hjemmet. Disse børn udgør dermed ikke en del af den målgruppe, der omtales og repræsenteres, når der kigges på resultater for børn og unge med DSA.

Ovenstående er væsentlige pointer i forhold til at forstå målgruppens dansksproglige udgangspunkt ved dagtilbuds- og skolestart men også for fortolkningen af data, som indikerer et stort sprogligt og fagligt efterslæb for mange børn med DSA. Data belyser sjældent, hvorvidt DSA-børnene i deres dagtilbuds- og skoleforløb har haft samme eller måske større progression end deres jævnaldrende med dansk som modersmål. Data gøres ofte op set i forhold til en etsproget norm, hvilket er en naturlig konsekvens af, at slutmålet er det samme for alle børn. Ikke desto mindre er dette med til at vanskeliggøre evalueringen af effekten af de pædagogiske indsatser specifikt for DSA-børn.

Samlet set har de forskellige data for børn og unge i Aarhus Kommune affødt et behov for at komme mere ”bag om” indsatserne og indsamle viden, der kan medvirke til at belyse, hvorfor de ikke medfører den ønskede effekt. Undersøgelsen af DSA-området har dermed haft til hensigt at udfordre normative betragtninger og forholdemåder i relation til, hvad der burde virke og i stedet forholde sig nysgerrigt og åbent til, hvordan de forskellige indsatser *opleves og udleves* i praksis. Formålet med undersøgelsen har således været at kvalificere det samlede blik på praksis, så en eventuel justering og nytænkning baseres på et solidt og veldokumenteret kvalitativt afsæt.

## Undersøgelsens metode og bidragsydere

Der er anvendt et antropologisk og kvalitativt undersøgelsesdesign, da der er tale om et omfattende og komplekst undersøgelsesfelt. De antropologiske metoder gør det muligt at komme tæt på praksis og opnå viden om forhold, der er svære at kvantificere og gøre op i tal.

Centralt i undersøgelsen står fokusgruppeinterviews afholdt med informanter, der enten arbejder med eller møder DSA-området i praksis. De semistrukturerede interviews er, på tværs af de fire arenaer, afholdt ud fra en spørgeguide med seks definerede fokusområder: modtagelsespraksis, overgange, pædagogisk og faglig indsats, løbende opfølgning, trivsel og fællesskab og organisering.

Ud over elever, forældre, pædagoger, sprogvejledere, lærere, DSA-koordinatører og ledere, der alle optræder som ”stemmer”, har forskellige sparringsgrupper og en følge-gruppe bidraget med refleksioner og perspektiver ind i undersøgelsen.

Et kvalitativt fundament rejser ofte spørgsmål om reliabilitet, validitet og generaliserbarhed. Rapporten bygger på en *analytisk generalisering*, og den kvalitative signifikans afhænger ikke af omfanget af dataindsamling, men af kvaliteten af de indsamlede data og analysen heraf. I forhold til reliabilitet og validitet (pålidelighed og gyldighed) er der foretaget en række metodiske valg med henblik på konsistens og kvalitetskontrol under rapportens tilblivelse.

Ved at lade informanternes udsagn – ligheder, forskelle og nuancer – stå frem som dokumentation i rapporten, kan undersøgelsen sætte læseren i stand til at vurdere generaliserbarhedens holdbarhed og undersøgelsens gyldighed.

I den nyeste forskning og litteratur om omsætning af data til pædagogisk praksis påpeges det, at nogle (ofte kvantitative) dataformer ”rejser hurtigere” end andre – det er ofte lettere at se på grafer og tabeller end på data, der repræsenterer mere komplekse vidnesbyrd (Staubæs m.fl. 2021). Denne ”dataopmærksomhed” er værd at holde sig for øje under læsning af rapporten, hvor undersøgelsens kvalitative fundament er kvalificeret, nuanceret og uddybet af bydækkende spørgeskemaundersøgelser samt af relevant – både kvantitativ og kvalitativ - viden og forskning.

I bilag 1, hvor undersøgelsens metodiske grundlag præsenteres, og de metodiske valg uddybes, fremgår det ligeledes, hvordan og i hvilket omfang Coronasituationen har haft en betydning for undersøgelsens design og metodiske praksis.

## Undersøgelsens fokus, afgrænsning og anbefalingsramme

Undersøgelsen er bygget op omkring de fire førnævnte arenaer med *DSA-børns sproglige udvikling* som det centrale genstandsfelt. Den sproglige udvikling som forudsætning for trivsel og læring er således undersøgelsens centrale og gennemgående udgangspunkt og det, som rapporten kan sige noget om.

Undersøgelsen viser dog, at det er svært at se på "sproglig udvikling hos DSA-børn" som en isoleret størrelse, da der er tale om et emne, der åbner op for perspektiver og betragtninger, der rækker ud over undersøgelsens afgrænsning. Undersøgelsen peger dermed ikke på klare og entydige veje at gå med henblik på at indfri målsætningen om at øge DSA-børns dansksproglige udvikling. Den giver snarere en indsigt i områdets kompleksitet og udstikker retning i forhold til spor, som giver anledning til en særlig opmærksomhed.

På tværs af undersøgelsens fire arenaer, og på tværs af informantgrupper i de fire arenaer, er der nogle overordnede temaer, der står tydeligt frem. Der er tale om **systematik, løbende opfølgning, "viden og vejledning i spil"** samt **tid og ressourcer**. Det er i lyset af de fire temaer, at undersøgelsen og dens anbefalinger vil udfolde sig og skal læses. Anbefalingerne vil kunne indgå som centrale perspektiver i en handleplan for området, hvor fælles tilgang, forståelse og fokus i et 0-18-års perspektiv udgør nøgleord for det næste skridt i processen, som handler om, hvorledes anbefalingerne vil kunne omsættes i praksis i Aarhus Kommune.

## Datasans, refleksionskultur og implementering

I ovenfor nævnte forskning om omsætning af data til pædagogisk praksis introduceres begrebet "datasans" og mantraet "data gør mere, end de viser". "Sans" henviser til flair og forståelse for at arbejde med data, men også til at skabe mening med brugen af data. Det er nødvendigt med en "etisk datasans", når forventningen og kravet om brug af data i skolen er sammenflettet med ambitioner om at højne kvalitet i form af præstation og forbedrede uddannelses- og livsbetingelser for en mangfoldighed af elever. En pointe i datasans er derfor, at man i pædagogisk praksis må være opmærksom på de effekter, som data og databrug indebærer for børn, forældre, lærere, pædagoger og ledere (Staubæs m.fl. 2021).

I relation til udfoldning af DSA-undersøgelsen og dens anbefalinger understøtter forskning også, at data og redskaber kan hjælpe med at identificere de lokale udfordringer og behov, som indsatser kan være med til at løse. Der er behov for løbende opfølgning, der understøtter refleksion over implementering af indsatser i form af databaseret feedback og sparring, både mellem forvaltning og ledere og mellem ledere og medarbejdere (Bleses m.fl. 2021). Et kontinuerligt fokus på at styrke den lokale praksis til gavn for børnenes sproglige udvikling både i dagtilbud og i skole fordrer således også en styrkelse af arbejdet med at skabe stærkere læringsfællesskaber med fokus på refleksions- og evalueringskultur med afsæt i lokale data og viden.

"Datasans" og stærkere, reflekterende læringsfællesskaber kan således både ses som en "brille" at læse den kvalitative DSA-undersøgelse og dens anbefalinger med, og som en ramme for det arbejde, som de fagprofessionelle udøver i de fire arenaer.

# Datagrundlag

Datagrundlaget for rapporten har overvejende været kvalitative data om DSA-børns sproglige udvikling som forudsætning for trivsel og læring. Der er i alt gennemført 36 fokusgruppelinterviews med en bred gruppe af informanter på dagtilbuds- og skoleområdet. I alt har 121 informanter deltaget i fokusgruppelinterviews - det tæller ledere, sundhedsplejersker, dagplejer, pædagoger, sprogvejledere, børnehaveklasseledere, lærere og DSA-koordinatorer. Dertil kommer tre interviews med forældre fra forskellige dagtilbud, og fem interviews med forældre, der enten har et barn i modtagelsesklasse eller et barn, der er blevet henvist til anden skole end distriktsskolen. I samarbejde med skolerne har i alt 28 elever deltaget med besvarelse af spørgeskemaer. Desuden er der gennemført interview med en repræsentant fra Erhverv Aarhus og en repræsentant fra Aarhus Universitet.

Informanter fra 11 dagtilbud og 27 skoler er blevet udpeget til at deltage i undersøgelsen. Inden for de enkelte dagtilbud er én afdeling blevet udpeget. For de 27 skolars vedkommende er syv skoler udpeget med fokus på basisundervisning i DSA, ti skoler med fokus på skolehervisningspolitikken og femten skoler med fokus på den supplerende undervisning i DSA. I udpegningen af dagtilbud og skoler er der taget højde for kvantitative faktorer som børnesammensætning (høj og lav andel af DSA-børn) og geografisk placering i kommunen.

Undersøgelsens kvalitative fundament er kvalificeret, nuanceret og uddybet af bydækkende spørgeskemaundersøgelser, som er udsendt til alle dagtilbudsledere, skoleledere og til DSA-koordinatorer på skolerne for at sikre bred repræsentativitet. Hertil kommer relevant – både kvantitativ og kvalitativ - viden og forskning, analyser og erfaringer fra andre kommuner samt egne analyser og erfaringer.

Der er desuden indhentet viden, input og faglig sparring på tværs i Pædagogik og Forebyggelse samt i andre relevante afdelinger i fællesfunktionerne i Børn og Unge. Endelig har Magistraten for Sociale Forhold og Beskæftigelse (MSB) og Magistraten for Kultur- og Borgerservice (MKB) bidraget med beskrivelser af indsatser for målgruppen i deres afdelinger. Som del af undersøgelsen er der etableret en følgegruppe bestående af repræsentanter fra Dagtilbudslederforeningen i Aarhus Kommune, Aarhus Skolelederforening, Aarhus SFO-ledelses Forum, Aarhus Forældreorganisation, Skole & Samfund, BUPL Aarhus, Aarhus Lærerforening og FOA Aarhus. Formålet har været at lade følgegruppen bidrage med perspektiver og refleksion i forhold til data, og hvad data måtte afstedkomme af anbefalinger og implementering.

På baggrund af analysen af data giver denne kvalitative rapport en række anbefalinger/håndtag inden for de fire arenaer, som kan være med til at styrke de sproglige indsatser til gavn for DSA-elevernes læring og trivsel.

# Læsevejledning

Rapporten er disponeret således, at de fire arenaer præsenteres i hvert sit kapitel. Dette er gjort for at fremme muligheden for, at rapporten kan bruges som et opslagsværk inden for de fire DSA-hovedområder. Denne præsenteringsform medfører, at der nogle steder er gentagelser, og andre steder er henvisninger til de øvrige kapitler.

Inden for hvert kapitel gives først en introduktion til den pågældende DSA-arena, samt en "arenaspecifik" begrebsafklaring. Herefter præsenteres indsigter fra praksis med udgangspunkt i de indsamlede kvalitative data. Disse præsenteres i hvert kapitel under overskrifterne af de seks fokusområder: modtagelsespraksis, overgange, pædagogisk og faglig indsats, løbende opfølgning, trivsel og fællesskab og organisering.

Betegnelsen "informant" er gennemgående i rapporten og knytter sig til den kvalitative metode, hvor "informanten" ikke blot er svarleverandør og ikke blot responderer, men har mulighed for detaljeret at beskrive forestillinger, holdninger, oplevelser, udfordringer og påvirke interviewforløbet – i dette tilfælde det semistrukturerede fokusgruppeinterview.

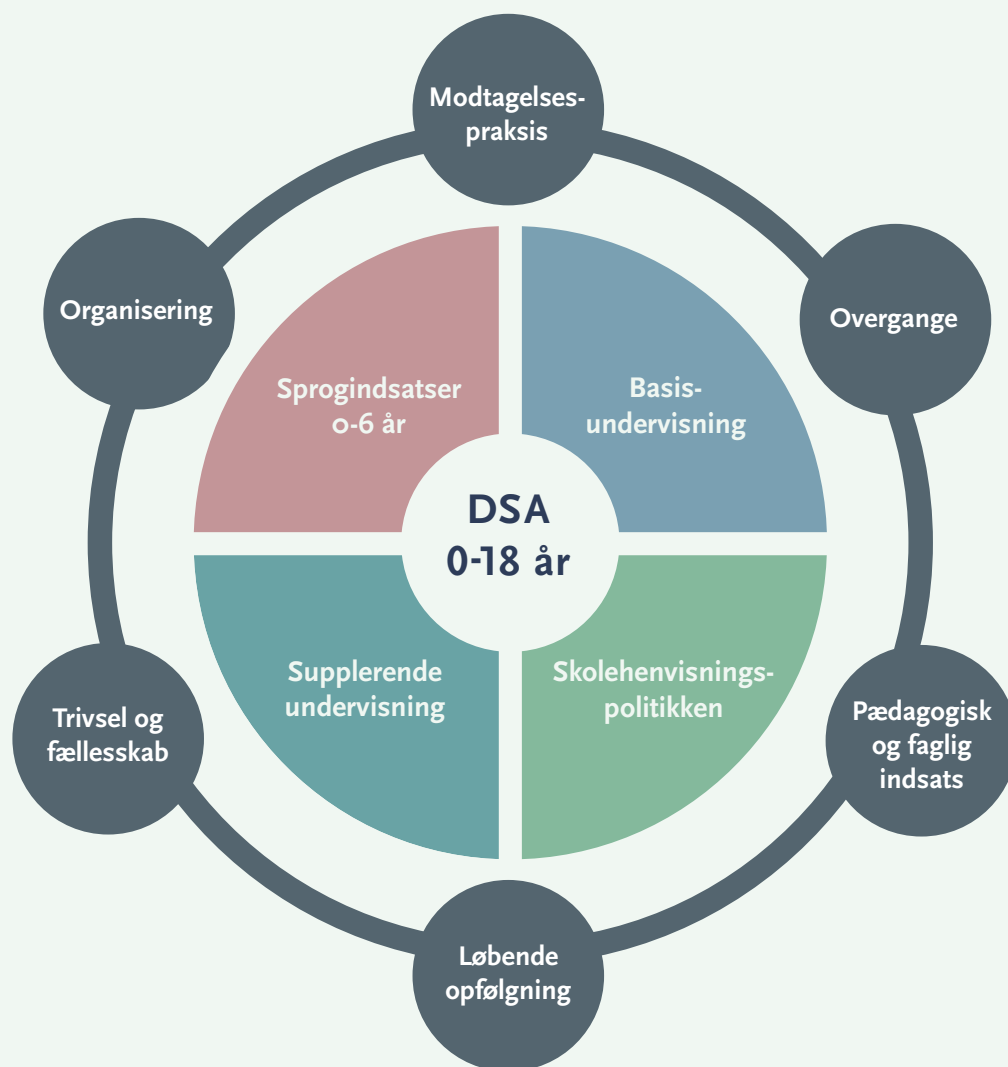
Udfoldelsen af indsigter fra informanter, der arbejder med eller møder DSA i praksis, er suppleret og kvalificeret med relevant lovgivning, Aarhus Kommunes procedurer og praksis, erfaringer fra andre kommuner samt øvrig relevant viden i form af forskning, rapporter og evalueringer.

Afslutningsvis i hvert af de fire kapitler fremgår en sammenfatning af de centrale indsigter, som den kvalitative del af dataindsamlingen har givet anledning til i samklang med øvrig viden og forskning om området. Indsigterne danner herefter afsæt for de anbefalinger, som kan udledes af undersøgelsen, og disse "håndtag" til en styrkelse af den pågældende DSA-arena er opstillet som afslutning på hvert kapitel.

I bilagene præsenteres dels en udvidet metodebeskrivelse (se bilag 1), dels selve projektbeskrivelsen (se bilag 2) og herudover bilag, som indeholder relevant uddybende statistik og interne arbejdsgruppers anbefalinger i tilknytning til få konkrete dele af rapportens indhold.



Figur 1: Overblik over undersøgelsens fire arenaer og seks fokusområder



# Anbefalingsoversigt

Nedenfor følger en samlet oversigt over anbefalinger knyttet til de fire arenaer. Disse anbefalinger er udfoldet i afslutningen af hvert af de fire arena-kapitler.

## Anbefalinger vedrørende sprogindsatser 0-6 år

01

Der arbejdes med lokal kapacitetsopbygning med henblik på at styrke de sproglige læringsmiljøer i alle dagtilbud

02

Forældresamarbejdet styrkes med fokus på understøttelse af sproglig udvikling i hjemmet

03

Den helhedsorienterede indsats styrkes

04

Overgange og løbende opfølgning styrkes og systematiseres

05

Der prioriteres i de sprogindsatser, der sættes i gang, og tages tydeligt afsæt i lokale behov

06

Der er opmærksomhed på modersmålsregistreringerne

07

Der er fokus på barnets tilknytning til lokalområdet i dagtilbud

## Anbefalinger vedrørende supplerende undervisning i DSA

01

Der arbejdes med styrket lokal kapacitetsopbygning med henblik på at sikre, at eleverne møder et stærkt supplerende undervisningstilbud

02

Skole-hjem-samarbejdet styrkes med fokus på understøttelse af sproglig udvikling i hjemmet

03

Den helhedsorienterede indsats styrkes

04

Overgange og løbende opfølgning styrkes og systematiseres

05

Den fælles tilgang til og forståelse for arbejdet med DSA-børns sproglige udvikling øges

## Anbefalinger vedrørende skolehenvisningspolitikken

01

Skole-hjem-samarbejdet styrkes med henblik på i højere grad at kunne imødegå de udfordringer, som kan være forbundet med afstanden mellem skole og hjem

---

02

Overgangen fra dagtilbud til skole og den løbende opfølgning styrkes og systematiseres

---

03

Modtagerskolernes mulighed for at imødegå deres særlige opgave styrkes

---

04

Den fælles tilgang til og forståelse for skolehenvisningspolitikken øges

05

Andre modeller for fastholdelse af et stærkt og mangfoldigt lokalt skoletilbud for alle børn i Aarhus undersøges nærmere

## Anbefalinger vedrørende basisundervisning i DSA

01

Der arbejdes med styrket lokal kapacitetsopbygning med henblik på at sikre, at de nykomne elever møder et stærkt basisundervisningstilbud

---

02

Skole-hjem-samarbejdet styrkes med henblik på i højere grad at kunne imødegå de behov, man kan have som ny forælder i en dansk folkeskolekontekst

---

03

Den helhedsorienterede indsats styrkes

---

04

Basisundervisningstilbuddet differentieres for i højere grad at imødegå elevernes forskellige behov og forudsætninger

---

05

Visitationen af nykomne styrkes

---

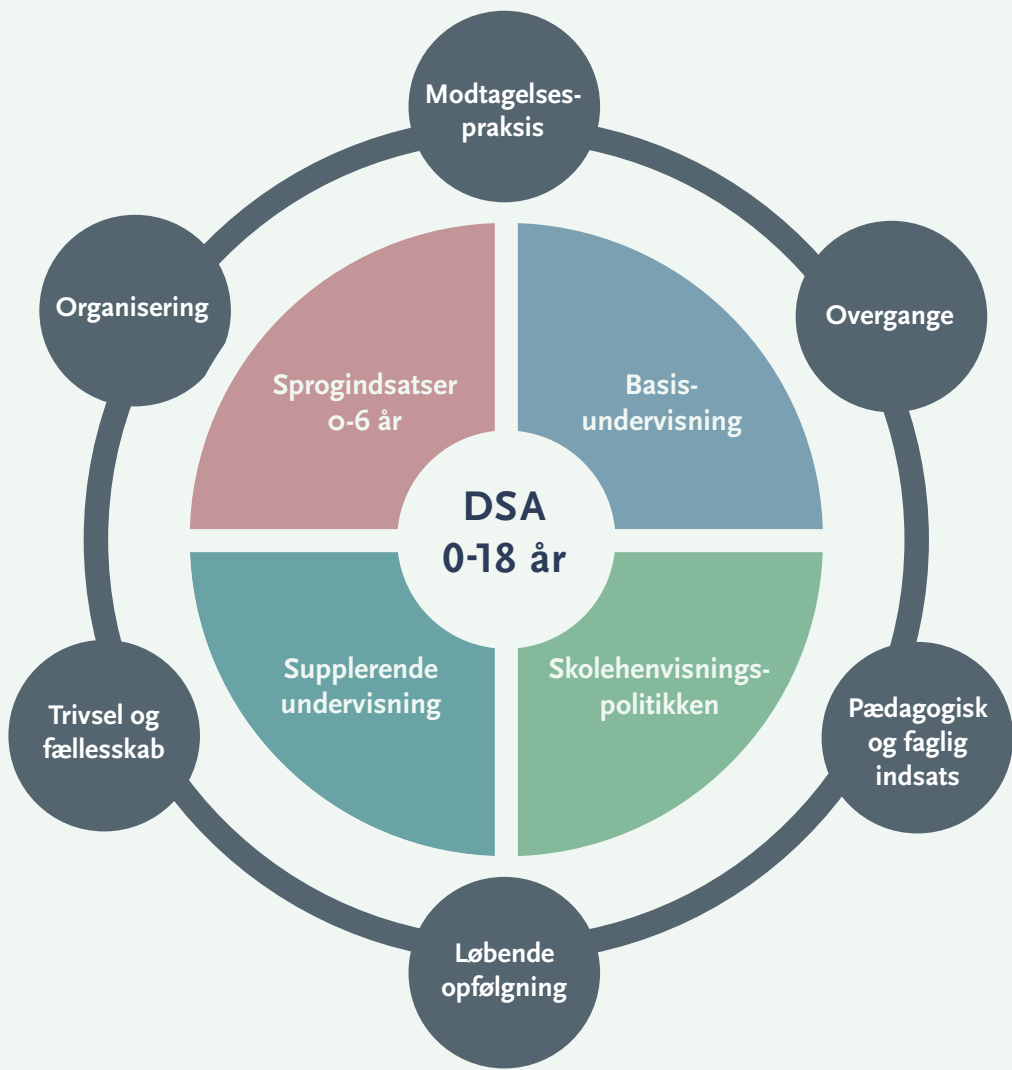
06

Overgangen fra modtagelsesklasse til almenklasse styrkes

---

07

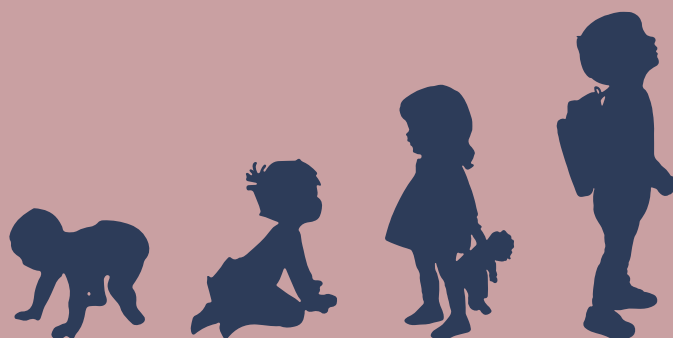
Den fælles tilgang til og forståelse for basisundervisning i DSA øges



## 1

# SPROGINDSATSER 0-6 ÅR

Dagtilbudsområdet i Aarhus Kommune har et særligt fokus på DSA-børns tidlige sproglige udvikling med henblik på, at de kan opnå alderssvarende dansk-sproglige kompetencer inden skolestart.



# Indhold

<b>Introduktion til området</b>	<b>16</b>
Lovgivning	16
Organisering af sprogindsatser for 0-6-årige DSA-børn i Aarhus Kommune	17
Antal og fordeling	17
Registrering af modersmål	19
Anvisningsprincipper	19
Sprogvurderingsresultater	19
Fremmøde	20
Den styrkede pædagogiske læreplan og Stærkere Læringsfællesskaber	21
Konkrete målrettede sprogindsatser	22
Investering i Børns Fremtid	23
Børns Tidlige Sprog	25
READ	26
Obligatorisk 30 timers sprogstimuleringsstillbud, Troldeholdet	27
Økonomi	28
<b>Indsigter fra praksis</b>	<b>29</b>
Modtagelsespraksis	29
Overgange	33
Pædagogisk og faglig indsats	35
Generelt om indsatserne	37
De konkrete centrale sprogindsatser	40
Løbende opfølgning	43
De konkrete værktøjer til løbende opfølgning	45
Trivsel og fællesskab	48
Organisering	49
Målgruppen	49
Sammenhængen mellem ressourcer og opgave	51
Rollefordeling og personalets kompetencer	52
<b>Sammenfatning</b>	<b>58</b>
<b>Anbefalinger</b>	<b>61</b>

Dagtilbudsområdet i Aarhus Kommune er i forhold til børn med dansk som andetsprog på alle måder præget af en stor diversitet. Ser man på børnenes fordeling i de aarhusianske dagtilbud er der afdelinger, hvor de fleste børn har dansk som andetsprog, mens der er andre afdelinger, hvor kun enkelte eller slet ingen børn har dansk som andetsprog.

Der har i en årrække i Børn og Unge været et særligt fokus på den sproglige udvikling hos børn med dansk som andetsprog. Det har ført til en række forskellige tiltag, indsatser og varierende former for understøttelse fra forvaltningen. Samlet set er det oplevelsen, at alt dette har løftet den kommunale viden om børns tilegnelse af andetsprog, både blandt det pædagogiske personale, ledelsen i dagtilbud og i forvaltningen. Alligevel har den øgede bevidsthed og tiltagene ikke kunnet løse de udfordringer, der er i forhold til, at børnene opnår et tilstrækkeligt udviklet dansk sprog ved skolestart, til at markant flere bliver omfattet af det frie skolevalg.

I dette kapitel præsenteres de overordnede rammer for og organisering af sprogindsatserne på dagtilbudsområdet i Aarhus Kommune samt en udfoldelse af indsigter fra informanter, der arbejder med DSA i praksis. Data viser, at der de seneste år er sket et fald i andelen af DSA-børn, der ved skolestart har et alderssvarende dansk sprog, og som dermed ved skolestart er omfattet af det frie skolevalg. I kapitlets kvalitative del nuanceres arbejdet med børn med dansk som andetsprog i dagtilbud både i forhold til oplevede styrker, svagheder og dilemmaer i de aktuelle indsatser og den aktuelle organisering.

Dilemmaerne omhandler bl.a., hvad der helt overordnet skal til, for at styrke børnenes dansksproglige udvikling. Undersøgelsen viser, at der findes mange gode materialer og værktøjer til at arbejde med DSA, men at der måske mangler både tid og kompetencer, for at de bliver tilstrækkeligt lokalt forankret og implementeret. En overvejelse er, om der sættes så mange indsatser i gang, at de spænder ben for hinanden i forhold til implementeringen i praksis. Undersøgelsen viser også, at der er et godt fokus på forældresamarbejde, samarbejde med sundhedsplejen og på den pædagogiske opgave i dagtilbuddene. Desuden vises det, at informanterne er optagede af både den organisatoriske understøttelse og den praktiske organisering i forhold til at understøtte den dansksproglige udvikling hos børn med DSA.

Undersøgelsen peger på en række håndtag, som kan være med til at styrke DSA-området i dagtilbud til gavn for børnenes trivsel, læring og udvikling. Der er behov for at bevæge sig i en retning, hvor centralt initierede sprogindsatser og tilgange i højere grad tager afsæt i lokale data om sprog, for på den måde at iværksætte målrettede, lokalt forankrede indsatser. Tilgangen til arbejdet med børn med DSA skal både være sprogstimulerende pædagogiske indsatser og et ufravigeligt systematisk fokus på barnets og børnegruppens sproglige udvikling. Det giver samtidig en større forpligtelse i forhold til opfølgning på barnets og børnegruppens kompetencer og progression og efterfølgende handleplaner.



# Introduktion til området

I det følgende gives der først en overordnet introduktion til sprogindsatser på 0-6-årsområdet rettet mod børn med DSA. Derefter følger en gennemgang af indsigter fra praksis. Disse sammenfattes i særlige opmærksomhedspunkter og anbefalinger, som knytter sig til 0-6-årsområdet.

## Afsnittet indeholder

- Lovgivning
- Organisering af sprogindsatser for 0-6-årige DSA-børn i Aarhus Kommune
  - Antal og fordeling
  - Registrering af modersmål
  - Anvisningsprincipper
  - Sprogvurderingsresultater
  - Fremmøde
  - Den styrkede pædagogiske læreplan og Stærkere Læringsfællesskaber
  - Konkrete målrettede sprogindsatser
    - Investering i Børns Fremtid
    - Obligatorisk 30 timers sprogstimuleringsstilbud, Troldeholdet
    - READ
    - Børns Tidlige Sprog
- Økonomi
- Opsummering

## Begrebsafklaring

I det følgende afsnit anvendes disse "arenaspecifikke" begreber og betegnelser:

- **Sprogvejleder:** Er en faglig ressourceperson, der kan medvirke til at kvalificere dagtilbuddets samlede sprogindsats i de enkelte afdelinger.
- **Dagtilbud:** Enheder bestående af op til 11 afdelinger (vuggestuer og børnehaver)
- **Dagtilbudsleder:** Leder af dagtilbud
- **Pædagogisk leder:** Leder af en afdeling i et dagtilbud

## Lovgivning

De overordnede lovgivningsmæssige retningslinjer for arbejdet med sprogstimulering følger af dagtilbudsloven. Dette gælder både den generelle sprogstimulering af børn i 0-6-årsalderen og den specifikke sprogstimulering af børn med dansk som andetsprog.

Det følger af dagtilbudslovens § 8, at der i alle dagtilbud udarbejdes en skriftlig pædagogisk læreplan for hele børnegruppen. Den pædagogiske læreplan er udgangspunktet for, at dagtilbuddet skaber et pædagogisk læringsmiljø, der understøtter alle børns trivsel, læring, udvikling og dannelse.



Det skal fremgå af den pædagogiske læreplan, hvordan det pædagogiske læringsmiljø understøtter børns brede læring, herunder også den sproglige udvikling. Det følger desuden, at den pædagogiske læreplan tager højde for børn i udsatte positioner og skaber rammen for, hvordan dagtilbuddet samarbejder med forældrene om børns læring og etablerer et pædagogisk læringsmiljø, der skaber sammenhæng til børnehaveklassen.

Den pædagogiske læreplan danner dermed rammen for det pædagogiske arbejde med alle børn, herunder det sprogstimulerende arbejde med børn med dansk som andetsprog.

Det følger desuden af dagtilbudslovens § 11, at der skal gennemføres en sprogvurdering:

- af børn i alderen omkring 3 år, der er optaget i et dagtilbud, hvis der er sproglige, adfærdsmæssige eller andre forhold, der giver formodning om, at barnet kan have behov for sprogstimulering.
- af alle børn i alderen omkring 3 år, der ikke er optaget i et dagtilbud.

I Aarhus Kommune er det i tillæg til dagtilbudslovens § 11 besluttet, at alle 3-årige børn skal have foretaget en sprogvurdering.

Det følger desuden af § 11, at der skal gives sprogstimulering til børn, som, på baggrund af en sprogvurdering, vurderes at have behov for sprogunderstøttende aktiviteter. Omfanget af sprogstimuleringen skal, på baggrund af sprogvurderingen, fastsættes ud fra det enkelte barns behov. Dog gælder, at kommunen skal give et sprogstimuleringstilbud i form af en plads 30 timer om ugen i et dagtilbud til børn med dansk som andetsprog, der ikke er i dagtilbud, og som på baggrund af sprogvurdering vurderes at have behov for sprogunderstøttende aktiviteter.

I Aarhus Kommune er det besluttet, at børn, med dansk som andetsprog, der har behov for sprogstimulering, og ikke er i dagtilbud, får plads i tilbuddet "Troldeholdet". Tilbuddet Troldeholdet er i 2020 blevet evalueret, og resultaterne af evalueringen indgår som baggrund for de samlede anbefalinger vedrørende det fremadrettede DSA-arbejde (se s. 27).

## **Organisering af sprogindsatser for 0-6-årige DSA-børn i Aarhus Kommune**

### **Antal og fordeling**

Den procentvise andel børn med DSA udgør omkring en femtedel af en årgang i Aarhus Kommune. Af nedenstående tabel ses, at den procentvise andel 3-6-årige DSA-børn i dagtilbud har været nogenlunde stabil gennem de sidste 10 år.

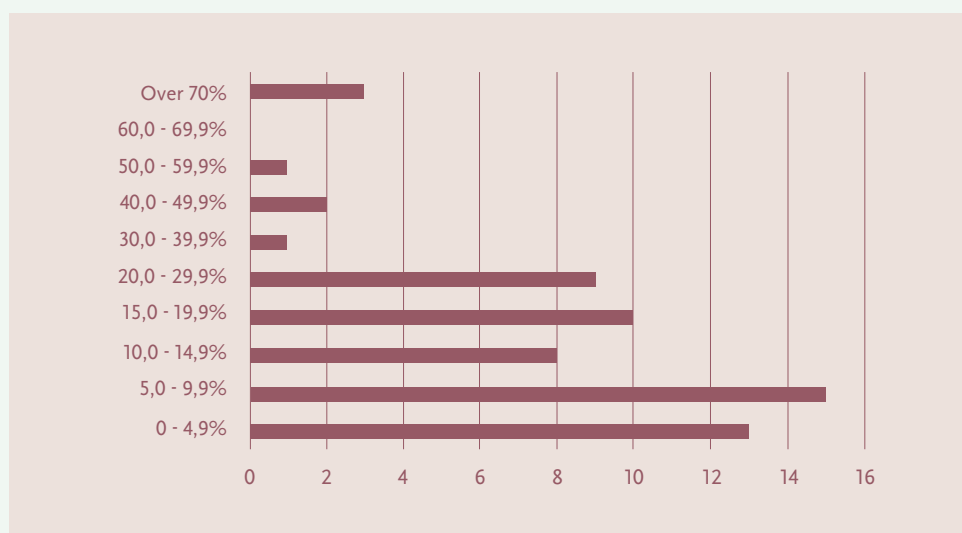
Tabel 1: Udviklingen i antal og procentvis andel 3-6-årige DSA-børn i perioden 2010 til 2020

År	Antal DSA-børn	Samlet antal børn	Andel %
2010	1.645	9.356	17,60 %
2011	1.589	9.418	16,90 %
2012	1.579	9.694	16,30 %
2013	1.550	9.890	15,70 %
2014	1.529	9.912	15,40 %
2015	1.544	9.889	15,60 %
2016	1.586	10.249	15,47 %
2017	1.680	10.149	16,55 %
2018	1.863	10.141	18,37 %
2019	1.861	10.629	17,51 %
2020	1.875	10.704	17,52 %

Datakilde: Børn og Unges registrering af indskrevne børns modersmål.

Der er stor forskel på både antal indskrevne DSA-børn, og den procentvise andel af DSA-børn i børnehavealderen, dagtilbuddene imellem (se bilag 3 for antal og procentandel pr. dagtilbud). Hvor nogle dagtilbud ikke har indskrevet DSA-børn, har andre dagtilbud mere end 70 % DSA-børn, hvilket er illustreret i nedenstående figur 2. Samme billede er gældende, hvis man kigger på de forskellige dagtilbudsafdelinger. Nogle dagtilbud har internt stor forskel mellem afdelingerne, idet nogle afdelinger ikke har indskrevet DSA-børn, mens andre afdelinger har mere end 50 %.

Figur 2: Antal dagtilbud fordelt efter procentvis andel DSA-børn pr. 1. januar 2021



Datakilde: Børn og Unges registrering af indskrevne børns modersmål

## Registrering af modersmål

Børn med dansk som andetsprog, er børn der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk. Det vil sige, at vurderingen af hvorvidt et barn har DSA foretages ud fra en vurdering af, om forældrene har talt dansk på et modersmålsniveau til barnet fra fødslen. Vurderingen af et barns modersmål, og dermed modersmålsregistreringen, foregår i Aarhus Kommune ved sundhedsplejerskens første møde med familien. Når et barn indskrives i dagtilbud, skal dagtilbuddet følge op på, om der allerede er registreret et modersmål, eller om dagtilbuddet skal foretage en vurdering af barnets modersmål. Der kan opstå situationer, hvor forældre efterfølgende er uenige i den foretagne vurdering, og der vil derfor kunne foretages en revurdering af sagen.

For at imødegå et stigende antal revurderinger blev der i primo 2021 indledt et samarbejde mellem Sundhedsplejen, PUF og udvalgte dagtilbudsledere med fokus på styrkelse af modersmålsregistreringen, herunder øget information af medarbejdere i Sundhedsplejen og dagtilbud om lovgrundlag og definitionen af børn med dansk som andetsprog.

Behovet for tidlig stillingtagen til og registrering af modersmålet i dialog med forældrene blev understreget og en opmærksomhed på, at forældrene orienteres om registreringen. Samtidig blev der aftalt en systematisk opfølgning på registrering af modersmål i dagtilbud og øget information til medarbejdere i dagtilbud om procedurerne og mulighed for revurdering i tilfælde af uenighed. Ovenstående har generelt til formål at styrke og kvalificere modersmålsregistreringen i hele kommunen.

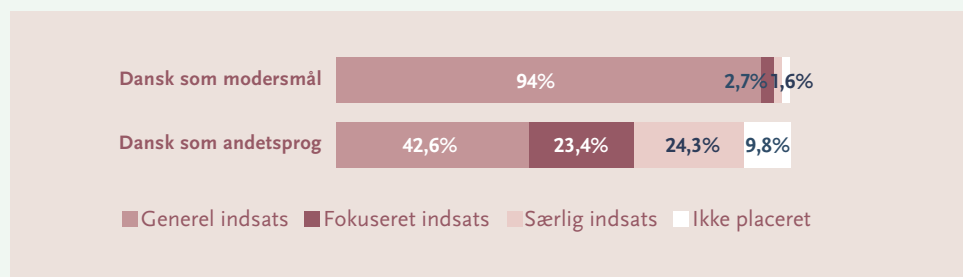
## Anvisningsprincipper

Ifølge dagtilbudsloven § 26a må der ikke anvises mere end 30 % børn fra udsatte boligområder pr. kalenderår til samme institution. Aarhus Kommune har dog fået dispensation fra denne regel i 5 år gældende fra 1. januar 2020 i forhold til flere institutioner.

## Sprogvurderingsresultater

Sprogvurderingsresultaterne ved 3 år viser, som forventet, at børn med DSA, har et større behov for sprogstimulerende pædagogiske indsatser, idet en del af dem ved 3-årsalderen ikke har været dagligt i et dansksproget miljø. Hvor 94 % af børn med dansk som modersmål vurderes til at have behov for den almene, generelle indsats, og dermed ikke kalder på særlig opfølgning på barnets sprogudvikling, viser nedenstående tabel, at 42,6 % af børnene med DSA vurderes til denne kategori.

Figur 3: Sprogvurderingsresultater ved 3 år i kalenderåret 2020 fordelt på modersmål

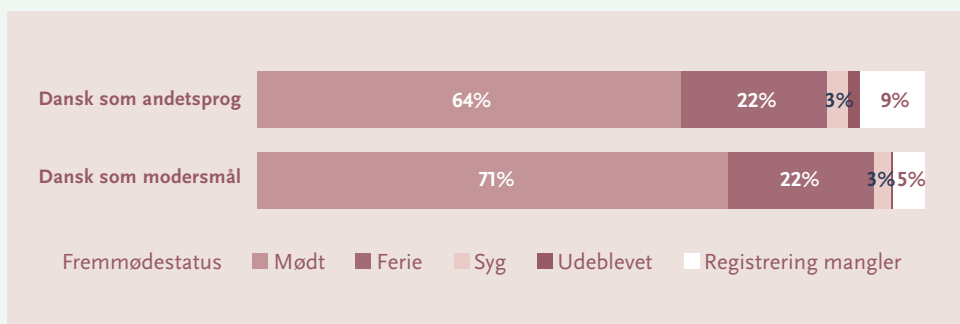


Datakilde: Børn og Unges Ledelsesinformationssystem.

## Fremmøde

Fremmøde i dagtilbud er et vigtigt aspekt at drage ind i forhold til børn med dansk som andetsprog, da denne gruppe af børn først begynder at lære dansk i mødet med det omkringliggende samfund fx i dagtilbud eller skole. Fremmødet har betydning for, om børnene har mulighed for at profitere af sprogindsatser og det sproglige læringsmiljø i dagtilbuddet. Ser vi på fremmødet fordelt på børnenes modersmål i 2020, ser det ud til, at børn med dansk som andetsprog har et lavere fremmøde (64 %) end børn med dansk som modersmål (71 %). Der ses dog en større andel manglende registreringer blandt gruppen af børn med dansk som andetsprog, hvilket kan betyde, at forskellen ikke er helt så markant, som tallene umiddelbart kunne indikere (se figur 4).

Figur 4: Fremmødeprocent i dagtilbud 2020 (ekskl. nedlukningsperiode) – opdelt på børnenes modersmål



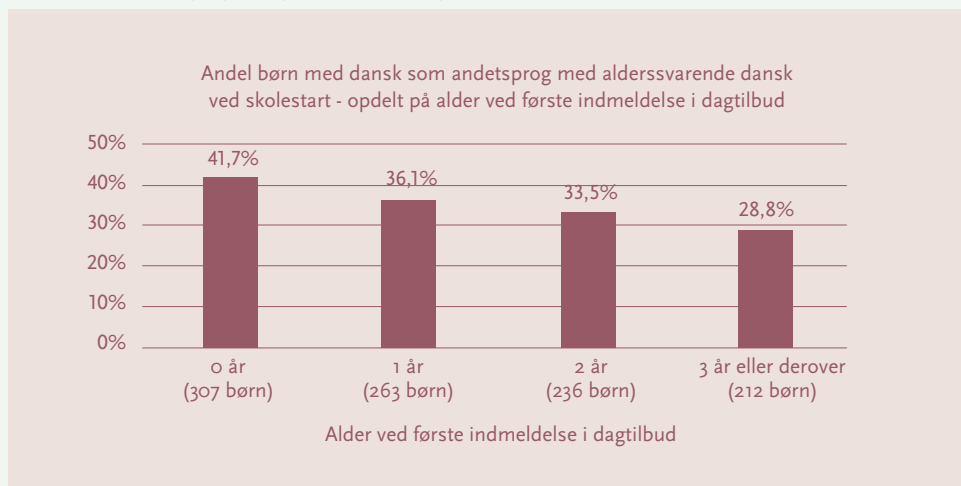
Datakilde: Børn og Unges registrering af indskrevne børns modersmål

Der ses et lignende mønster, når vi ser på de tidligere år. Ser vi på fremmødet i de dagtilbudsafdelinger, som ligger i udsatte boligområder, var fremmødet i 2020 i gennemsnit lidt lavere end for kommunen som helhed.

## Alder ved opstart i dagtilbud og sammenhæng til sprogscreeningsresultater før skolestart

Lige som fremmøde i dagtilbud har betydning, har det også betydning i hvilken alder børn med dansk som andetsprog møder det omkringliggende samfund, hvilket for langt de fleste børn er forbundet med opstart i dagtilbud. For nogle børn finder det først sted, når de er omkring 3 år. En analyse af sprogscreeningsresultater af skolebegyndere fra årene fra 2018-2021 viser en klar sammenhæng mellem børnenes alder ved indskrivning i dagtilbud og deres resultater ved sprogscreeningen. Som vist i figuren nedenfor ligger andelen med et alderssvarende dansk ved skolestart på 41,7 % for de børn, der er startet i dagtilbud, inden de fyldte 1 år, mens den for børn, der var 3 år eller ældre ved indskrivning, ligger på 28,8 %. Det indikerer, at dagpleje- og vuggestueafdelinger formår at løfte børnenes sproglige niveau i den periode børnene går i dagtilbuddet, hvilket ikke ses i samme grad hos den gruppe af børn, der starter i børnehave ved tre år.

Figur 5: Sprogscreeningsresultater for perioden 2018-2021. Analysen omfatter børn, som har haft bopæl i Aarhus Kommune fra fødsel frem til screeningstidspunktet



Datakilde: Børn og Unges data over sprogscreeningsresultatet

## Den styrkede pædagogiske læreplan og Stærkere Læringsfællesskaber

Med dagtilbudsloven, der trådte i kraft juli 2018, fik dagtilbudsområdet en stærk ramme i form af den styrkede pædagogiske læreplan med et fælles pædagogisk grundlag og fokus på at skabe en lokal refleksions- og evalueringskultur og stærke pædagogiske læringsmiljøer hele dagen. Samtidig blev der udarbejdet et fælles pædagogisk grundlag for dagtilbud i Aarhus Kommune (2018), der kobler dagtilbudsloven med tilgange og fokusområder fra Aarhus Kommunes børne- og ungepolitik, strategier og tilgange.

Det skal fremgå af dagtilbuddets lokale læreplan, hvordan det enkelte dagtilbud i gennem hele dagen etablerer et pædagogisk læringsmiljø, der med leg, planlagte vokseninitierede aktiviteter, spontane aktiviteter, børneinitierede aktiviteter og daglige rutiner giver børnene mulighed for at trives, lære, udvikle sig og dannes. Det pædagogiske læringsmiljø skal tilrettelægges, så det inddrager hensynet til børnenes perspektiv og deltagelse, børnefællesskabet, børnegruppens sammensætning og børnenes forskellige forudsætninger.

Aarhus Kommunes dagtilbud har siden dagtilbudslovens vedtagelse haft fokus på udarbejdelse og realisering af den pædagogiske læreplan, og denne proces er blevet koblet sammen med kulturforandringen Stærkere Læringsfællesskaber. Visionerne for Stærkere Læringsfællesskaber og den pædagogiske læreplan er i høj grad enslydende, og begge igangsætter en kulturforandring af den pædagogiske praksis. I centrum står det pædagogiske læringsmiljø og den pædagogiske praksis som et fælles anliggende. Den professionelle dømmekraft skal styrkes gennem en refleksiv og evaluerende praksis med afsæt i pædagogisk dokumentation om barnets trivsel, læring, udvikling og dannelse. I 2018 modtog Aarhus Kommune 8,8 mio. kr. fra ministeriet til kompetenceudvikling med henblik på at klæde dagtilbuddene på til den nye opgave med realiseringen af den pædagogiske læreplan. Pensum i forbindelse med kompetenceudviklingen var defineret af ministeriet og havde fokus på bl.a. det pædagogiske grundlag, læreplanstemaerne og evalueringskultur. Kompetenceudviklingen er blevet tænkt sammen med kompetenceudviklingen i hele MBU i regi af Stærkere Læringsfællesskaber. Omkring 700 pædagogiske ledere og faglige fyrtårne fra dagtilbuddene har været på 11 læringsdage.

Arbejdet med realiseringen af den pædagogiske læreplan og med at skabe stærkere læringsfællesskaber er med til at udvikle kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer. I småbørnsforskningen er der bred enighed om, at dagtilbud af høj kvalitet har afgørende betydning for alle børn og særligt for børn i udsatte og sårbare positioner. Særligt kvaliteten af de relationer og interaktioner der er til stede mellem børn og voksne i løbet af dagen, er en af de mest betydningsfulde faktorer (EVA, 2018 og 2020; Christoffersen et al, 2014). Forskning viser, at pædagogiske læringsmiljøer af høj kvalitet, hvor der tages afsæt i et børneperspektiv og en inkluderende praksis, mindsker behovet for at iværksætte særligt tilrettelagte indsatser på børneniveau.

### Konkrete målrettede sprogindsatser

I Aarhus Kommune tilbydes der en række sprogstimulerende pædagogiske indsatser eller forløb, der understøtter sprogstimuleringen af børn i dagtilbud. Nogle af tilbudene er obligatoriske, mens andre er frivillige for dagtilbuddene, og noget som det lokalt i ledelseslinjen besluttet at indgå i. Nogle indsatser er målrettet børn med DSA, imens andre retter sig mod generelt at løfte børns sproglige udvikling.

#### Fælles strategi for sprog og literacy

Sprog og læsning har været indsatsområde i Børn og Unge siden udarbejdelsen af Aarhus Kommunes Handlingsplan for sprog og læsning i 2007. Understøttelse af sprogudvikling, læselyst og læsefremme har samtidig været en del af Borgerservice og Bibliotekers strategi 'Læring for alle'.

I 2017 har magistratsafdelingerne Børn og Unge og Kultur og Borgerservice i samarbejde udarbejdet en strategi for, hvordan alle børn og unge udvikler et godt sprog, stærke skriftsprogskompetencer og lyst til at læse og lære. Det handler om at skabe de bedste forudsætninger for at blive klog på sig selv og den verden, vi lever i. Ligesom det handler om muligheden for at kunne deltage i fællesskaber.

Betydningen af risikofaktorer skal reduceres gennem tidlig opsporing af sprog- og læsevanskeligheder, med henblik på at iværksætte tidlige og rettidige indsatser for de børn og unge, som har behov for det - uanset alder. Der er fokus på den forebyggende indsats bl.a. gennem styrkelse af de sprogmiljøer, der er i dagtilbud, skole, fritidstilbud og biblioteker. Sprogmiljøer af høj kvalitet sætter udbyttet for børnene og de unge i centrum. De understøtter både den generelle, forebyggende indsats og mere fokuserede/særlige indsatser. Samtidig sigtes mod en styrkelse af sprogmiljøer i den hjemlige arena. Forældre inviteres og inspireres til at vække barnets læselyst og nysgerrighed over for sprog og skriftsprog. Bl.a. gennem viden om betydningen af forældres læsning i samvær med barnet allerede fra det er helt lille og en fortløbende involvering i barnets læsning og læselyst - også efter barnet har knækket læsekoden.

Relevante data, fx sprogvurderinger, iagttagelser og evalueringer inddrages systematisk i arbejdet med en differentieret og målrettet indsats. Dette fordrer en styrket opmærksomhed på sproglige og skriftsproglige milepæle i et 0-18-årsperspektiv. Dette skal være med til at sikre progressionen for alle børn og unge. Evidensbaseret viden, metoder og tilgange i arbejdet med at understøtte børnenes og de unges sprog- og literacyudvikling er et naturligt afsæt. Samtidig bidrager samarbejdet med forskningsinstitutioner til etablering af ny viden på området.

Udover de nedenfor nævnte indsatser, findes der en række indsatser, der er målrettet geografisk afgrænsede områder, og derfor ikke indgår i denne undersøgelse. Dette gælder blandt andet Obligatorisk Læringstilbud (en del af parallelsamfundsaftalen målrettet 1-årige, der ikke er i dagtilbud, pt er der i Aarhus ca. 6 børn, der er omfattet) og Sundhedsplejens indsatser som fx Vestbyindsatsen, sprogfokus i særlige gruppetilbud og partnerskab med det Boligsociale Fællessekretariat om indsatser. Selvom disse geografisk afgrænsede indsatser ikke nødvendigvis er målrettet børn med DSA, kan de have stor positiv indflydelse på sprogstimuleringen af børn med DSA.

### Central understøttelse af sproglig udvikling på dagtilbudsområdet

Som en del af Børn og Unges understøttelse af dagtilbudsområdet fra centralt hold, er der fasttilknyttede distriktskonsulenter, der understøtter dagtilbuddene direkte i at omsætte prioriterede indsatser til konkrete handlinger på alle niveauer. Dette indebærer løbende sparring, facilitering af netværk og igangsættelse og understøttelse af indsatser og tiltag.

Oprindeligt var fokus primært på sproglig udvikling hos børn med dansk som andetsprog på individniveau. Det er skiftet til en bred understøttelse af dagtilbuddene i forhold til læreplanstemaerne, men altid med en særlig opmærksomhed på sprog rettet mod børnegruppen, drøftelse af sprogscreeningsresultater mv.

### Investering i Børns Fremtid

Investering i Børns Fremtid (IBF) er en sprogindsats målrettet børn med dansk som andetsprog i dagtilbud. Indsatsen sigter mod at styrke børnenes dansksproglige udgangspunkt inden skolestart med afsæt i dialogisk læsning som pædagogisk metode. Investering i Børns Fremtid blev etableret på baggrund af budgetforliget 2010. Målgruppen for indsatsen er børn med dansk som andetsprog, og deltagerne i indsatsen er de 15 % af kommunens dagtilbud med den højeste andel af børn med sprogstøttebehov. De dagtilbud, der deltager, får budgetmidler udmeldt til at arbejde med indsatsen.

Indsatsen blev revitaliseret i 2017 med afsæt i et ønske om øget effekt i form af færre børn med sprogstøttebehov ved skolestart. Revitaliseringen satte fokus på den ledelsesmæssige understøttelse af den pædagogiske systematik, arbejdet med de 0-2-åriges sprogtilegnelse samt styrket involvering af forældre som ressource.

## Hvad viser evalueringen af Investering i Børns Fremtid (IBF)?

Investering af Børns Fremtid er i forlængelse af igangsættelsen af DSA-analysen blevet evalueret, og resultaterne af evalueringen indgår som baggrund for de samlede anbefalinger vedrørende det fremadrettede DSA-arbejde.

Der ses overordnet store lokale forskelle på tværs af de deltagende dagtilbud, hvilket har betydning for dagtilbuddenes muligheder, ønsker og behov for central understøttelse. Antal afdelinger i de enkelte dagtilbud varierer mellem 1 og 11, nogle afdelinger har hver sin sprogvjleder imens andre dagtilbud har en i alt. Fem af de ti dagtilbud har også deltaget i aktionslæringsforløbet Børns Tidlige Sprog, der er en systematisk opkvalificering af det generelle sproglige læringsmiljø for alle medarbejdere. Yderligere er der stor forskel på den %-vise andel børn med dansk som andetsprog i dagtilbuddene. Dagtilbuddenes forskellige udgangspunkter bevirker, at der ikke kan forventes en enslydende organisering af indsatsen, men at der derimod er behov for en lokal tilpasning og afsæt i lokale data.

Dagtilbudslederne vurderer i spørgeskemaundersøgelsen, at de afholdte aktiviteter i IBF-indsatsen har givet hhv. højt udbytte (4 svar) og et middel udbytte (4 svar). Dagtilbudslederne vurderer yderligere, at arbejdet med IBF har haft stor effekt (5 svar) og middel effekt (3 svar) på deres arbejde med sprogstimulering af børn med dansk som andetsprog. Desværre ses der ikke en større effekt på børnenes sproglige progression fra sprogvurderingerne ved 3 år til sprogvurdering i o. klasse, på trods af at børnene har gået i et dagtilbud, der har været del af indsatsen. En forklaring kan være, at IBF-dagtilbuddene har haft en større opgave med at løfte pga. børnenes socioøkonomiske udgangspunkt. Et simpelt mål for socioøkonomi er andelen af børn, som har friplads i dagtilbud. Pr. 1. januar 2017 var dette parameter en del højere blandt DSA-børn indskrevet i en IBF-dagtilbud (81 %) sammenlignet med DSA-børn indskrevet i et andet dagtilbud (66 %).

De DSA-børn, der var indskrevet i et IBF-dagtilbud, havde et svagere sprogligt udgangspunkt ved 3 år (71 % sprogstøttebehov) sammenlignet med de DSA-børn, som var indskrevet i et andet dagtilbud (60 % sprogstøttebehov). Det skal i øvrigt bemærkes, at en relativt stor andel på 30 % af de DSA-børn, som har været indskrevet i et IBF-dagtilbud, ikke indgår i analysen. Det skyldes i overvejende grad, at de går i skole på Ellehøjskolen eller Sødalskolen, som er skoler, der ikke anvender sprogvurderingen i o. klasse (skolerne anvender i stedet de nationale sprogprøver jf. parallelsamfunds aftalen).



## Børns Tidlige Sprog

Børns Tidlige Sprog er et aktionslæringsforløb, som tilbydes kommunens dagtilbud. Børns Tidlige Sprog har fokus på at styrke det pædagogiske personales forudsætninger for at stimulere børns sproglige udvikling. Målet er at skabe sproglige læringsmiljøer af høj kvalitet, som fundament for trivsel, læring og udvikling hos alle børn.

Redskabet CLASS – Classroom Assessment Scoring System (Pianta et al., 2008) indgår centralt i Børns Tidlige Sprog til at målrette undervisning og øvebaner, så medarbejderne fokuserer på det, som deres egne data viser behov for at løfte kvaliteten af. Desuden anvendes det til effektmåling af indsatsen. Der er tale om et evidensbaseret værktøj, som vurderer ”proceskvalitet”, hvilket indbefatter kvaliteten af interaktionerne mellem de pædagogiske medarbejdere og børn. Tre hovedområder indgår: Organisering og tilrettelæggelse, følelsesmæssig understøttelse og facilitering af læring og udvikling. Forløbet i Børns Tidlige Sprog arbejder alene aktivt med det sidste område, som indeholder de sproglige og læringsmæssige dimensioner. CLASS måler ikke det faglige indhold af, hvad pædagogiske medarbejdere præsenterer for børnene, men snarere hvordan de gør det – altså hvor understøttende de er over for børnene.

## Hvad viser evalueringen af Børns Tidlige Sprog?

Evaluering af Børns Tidlige Sprog viser, at flere af de IBF-dagtilbud, der har deltaget i aktionslæringsforløbet, særligt inddrager tænkningen omkring øvebaner, ledelses-sparring og faglig refleksion. Forskning peger netop på, at dette er væsentlige elementer i forhold til at opnå faglig kapacitetsopbygning med afsæt i hverdagspraksis (Bleses, D. et al 2021).

En baselinemåling af kvaliteten i de sproglige læringsmiljøer før indsatsen viste overvejende, at der findes høj kvalitet i de socioemotionelle dimensioner (følelsesmæssig understøttelse og organisering/tilrettelæggelse af den pædagogiske praksis). Samtidig sås primært lav og lav-middelkvalitet i forhold til den del, som handler om facilitering af læring og udvikling dvs. de sproglige som Børns Tidlige Sprog fokuserer på.

Data fra de dagtilbud, som i perioden 2016-2019 har deltaget i IBF- indsatsen, afspejler hermed tidligere forskning i dansk sammenhæng (Markussen-Brown, 2015) og underbygger hypotesen om, at der er behov for kapacitetsopbygning i arbejdet med at styrke de sproglige læringsmiljøer i dagtilbud.

Selv om personalet i både dagpleje, vuggestue og børnehaver opnåede markant forbedring af kvaliteten, er det vigtig

tigt at pointere, at kvaliteten inden for nogle dimensioner fortsat er lav. For eksempel lå de pædagogiske medarbejdere i børnehaver inden for områderne udvikling af tænkning og kognition og kvaliteten af feedback i den meget lave ende i baseline- CLASS-vurderingen før opstart. Dvs. selv om kvaliteten er forbedret markant i forløbet, kan det anbefales, at dagtilbuddene arbejder opfølgende med at forbedre proceskvaliteten.

Der er i forskningen (Burchinal et al. 2010) foreslået en minimums gennemsnitlig score på 3,25 som nødvendig for dimensionerne sproglig rollemodel, børns tænkning og kvaliteten af feedback, hvis man skal opnå en kvalitet, der sikrer børns læringsudbytte.

Til sammenligning lå alle tre personalegrupper i deres baseline CLASS- vurdering (herunder IBF- dagtilbud) i gennemsnit under denne grænse. For de IBF-dagtilbud der har medvirket i Børns Tidlige Sprog, kan vi ifølge effektanalysen se, at vuggestuegruppen efter forløbet nu er over grænsen (gennemsnitlig score ligger på 3,7). Dagplejegruppen og børnehavegruppen er tættere på grænsen med gennemsnitlige scores på henholdsvis 2,8 og 2,7. Tallene peger altså på, at der fortsat er grund til at øve sig og at have fokus på udvikling og opfølgning.

## READ

READ er et materiale, der understøtter dagtilbuddenes vejledning til forældre i dagtilbuddet, med henblik på at styrke børns sproglige udvikling. Forældre modtager en taske med 5 bøger og vejledninger i, hvordan de kan læse med deres barn og samtale om bogen. Formålet med READ dagtilbud er at styrke børns sprog og tidlige læselyst ved at inddrage forældrene. I READ er der fokus på samværet om og glæden ved bøger.

### Hvad viser evalueringen af READ?

READ dagtilbud blev igangsat som forskningsprojekt i 2017 for de ældste børn i børnehave. Evalueringen viser, at forældrene er tilfredse med READ-materialet, og at de oplever det som anvendeligt (85 %). Forældre, der havde modtaget READ, angiver i højere grad end andre forældre, at de husker at læse og læser på måder, der svarer til det anbefalede. De oplever også i højere grad, at de får bedre støtte og vejledning. Metoderne i READ er bygget op ud fra forskning, der viser signifikant effekt på børns sprog (bl.a. dialogisk læsning og understøttende sprogstrategier).

Det har ikke været muligt at påvise en effekt på børnenes sprogforståelse gennem en READ-indsats på kun 3-4 mdr. READ dagtilbud viser imidlertid at have øget andelen af børn med et growth mindset og større selvtillid, hvilket på sigt også kan formodes at bidrage til at styrke bl.a. de sproglige kompetencer. Det tyder på, at den lokale implementering og den understøttelse af READ-indsatsen, der systematisk har fundet sted fra forvaltning til dagtilbud og skoler, har stor betydning for indsatsens effekt i praksis.

READ har i 2017 i et samarbejde mellem Trygfondens Børneforskningscenter og Undervisningsministeriet været gennemført som et nationalt forskningsprojekt i 2. klasse i en lang række kommuner. I det nationale READ-projekt så man ingen effekt på børnenes læsning, og det er iøjnefaldende set i lyset af den effekt, man har set i Aarhus Kommune. Det understreger, at READ-materialet blot er værktøjet, når skole og dagtilbud skal hjælpe forældrene med at få skabt gode og udviklende læsestunder og -rutiner i hjemmet. Fagpersonerne i dagtilbud og skole og deres ejerskab til indsatsen har formentlig en helt afgørende betydning for det, der kommer til at ske i det enkelte hjem.

Et overblik over udlån af READ 3-6 år, viser at ni kommunale dagtilbud, ud af i alt 39 dagtilbud, i 2019 og 2020 har benyttet sig af READ-materialerne til forældre. READ 0-3 år er i februar 2020 sendt ud til alle afdelinger (inkl. dagpleje) med børn i alderen 0-2,10 år. Tasker og bøger opbevares i de enkelte afdelinger, og supplerende vejledningsmaterialer rekvireres løbende gennem Center for Læring.

### Obligatorisk 30 timers sprogstimuleringsstilbud, Troldeholdet

Tosprogede børn, der ikke går i dagtilbud, og som ved en 3-årssprogvurdering har behov for sprogstimulering, skal optages i et sprogstimuleringsstilbud i form af et dagtilbud 30 timer om ugen. I Aarhus Kommune kan sprogstimuleringen finde sted ved 1) at barnet indskrives i et dagtilbud, 2) ved at forældrene selv sørger for sprogstimulering af barnet eller 3) hvis forældrene ikke ønsker at indskrive deres barn i dagtilbud, tilbydes barnet plads på "Troldeholdet". Troldeholdet var tidligere tilknyttet Ellekær dagtilbud, men hører nu under Tovshøj Dagtilbud, under afdeling Tumlehøjen. Pt. er der ti børn indskrevet i tilbuddet.

### Hvad viser evalueringen af obligatorisk 30 timers sprogstimuleringsstilbud, Troldeholdet?

I evalueringen peges på, at Troldeholdet er et relativt ressourcetungt tilbud med få indmeldte børn. Den børnegruppe som går i tilbuddet, adskiller sig ikke fra den børnegruppe, der er at finde i andre dagtilbud i den vestlige del af byen. I og med at tilbuddet er organiseret et enkelt sted i byen, skal børnene fragtes ud af deres lokalmiljøer til Troldeholdet.

Set i et børneperspektiv er det ønskværdigt at organisere tilbuddet, så det i højere grad understøtter børn og familiers tilhørsforhold til lokalmiljøet. Et lokalforankret tilbud er netværksskabende for familierne, i og med dagligdagen i forbindelse med aflevering og hentning udspiller sig i sammenhæng med andre familier fra området. Dette kunne også formodes at have en positiv indvirkning på barnets overgang fra dagtilbud til skole. På denne måde er ønsket at få forældre til at indskrive deres barn i en ordinær plads i dagtilbuddet, hvorved bl.a. den begrænsede åbningstid frafalder. Det er væsentligt, at forældrene oplever valget af en almindelig dagtilbudsplads som et positivt tilvalg.

Der er i Børn og Unge et stort fokus på kapacitetsopbygning af de sproglige læringsmiljøer samt arbejdet med stærkere læringsfællesskaber og evalueringskultur på baggrund af den styrkede pædagogiske læreplan. Det må derfor forventes, at de faglige kompetencer, som skal til for at styrke den dansksproglige udvikling hos denne gruppe børn med dansk som andetsprog med sprogstøttebehov, også er til stede i andre dagtilbud.

Det fremgår i vurderingen af Troldeholdet, at kvaliteten i den sprogstimulerende understøttelse er høj, og personalet oplever et frugtbart forældresamarbejde, og erfaringer herfra skal tages med i en fremadrettet omorganisering af tilbuddet.

## Økonomi

Som det fremgår af bilag 4 tildeles Børn og Unge ressourcer til sprogstimulering af børn med dansk som andetsprog efter en ren demografisk model efter antallet af børn fra ikke-vestlige lande. Når der er tale om en budgetmodel efter antal børn fra ikke-vestlige lande betyder det, at alle børn fra vestlige lande (dvs. de 28 EU-lande samt Norge, Island, Schweiz, USA, Canada, Australien, New Zealand, Andorra, Liechtenstein, Monaco, San Marino og Vatikanstaten) ikke tæller med i modellen. Selve udmøntningen af ressourcer til dagtilbuddene sker på baggrund af nogle besluttede budgettildelingskriterier og tager overordnet udgangspunkt i, at ressourcer følger opgaven med sprogstimulering af DSA-børn. Alle 3-6-årige DSA-børn i dagtilbud, som har behov for dansksproglig støtte, skal jævnfør dagtilbudslovens § 11 tilbydes sprogstimulering. Herudover har byrådet som et led i den tidligere forebyggende sprogindsats besluttet, at dagtilbuddene også skal have fokus på 0-2-årige DSA-børns dansksproglige udvikling.

Udover ovennævnte budgetter modtager dagtilbuddene også ressourcer til indsatser som støtter op om udsatte og sårbare børn, og i denne målgruppe indgår børn med dansk som andetsprog også. Det kan endvidere oplyses, at partierne bag budgetforliget 2020 anmodede Børn og Unge om at gennemføre en analyse af dagtilbuddenes økonomi forud for budgetdrøftelserne for 2021. Analysen er afsluttet, og der pågår pt. et arbejde med at udarbejde en ny budgettildelingsmodel på dagtilbudsområdet. Hvis denne DSA-analyse giver anledning til ændringer i budgettildelingsprincipper på DSA-området, vil dette skulle indarbejdes i budgettildelingsmodellen efterfølgende.

### Sprogstimulering af DSA-børn

Der tildeles ressourcer til dagtilbuddene til sprogstimulering af 0-2-årige DSA-børn med et sprogstøttebehov, og ressourcen udmøntes direkte efter antallet af indskrevne 0-2-årige DSA-børn i de enkelte dagtilbud. I budget B2021 er der samlet set udmeldt 2,4 mio.kr., hvilket svarer til 2.032 kr. pr. barn.

På samme vis tildeles der ressourcer til sprogstimulering af 3-6-årige DSA-børn med et sprogstøttebehov, og i budget B2021 er der samlet set udmeldt 8,3 mio.kr., hvilket svarer til 4.512 pr. DSA-barn. Herudover tildeles dagtilbuddet yderligere kr. 2.000 til sprogvejlederens opgave.

### Investering i Børns Fremtid

De 10 dagtilbud med den højeste procentvise andel DSA-børn i kommunen er med i sprogindsatsen "Investering i Børns Fremtid", og modtager ressourcer hertil. Ressourcen til dagtilbuddene beregnes på baggrund af antal børn med dansk som andetsprog fra tre år og opgøres pr. oktober måned. Tidspunktet og principper for opgørelse af antal børn følger budgetudmeldingen til sprogstimulering 0-2 år og sprogstimulering 3-6 år. Størstedelen af den samlede budgetramme tildeles dagtilbuddene, mens den resterende del af den samlede ramme anvendes centralt; i understøttelse af indsatsen, projektudvikling og projektledelse, drift af netværk og understøttelse af kompetenceudvikling, materialeudvikling mm. I budget B2021 er der samlet set udmeldt 4,6 mio. kr. til de deltagende dagtilbud.

### Troldeholdet

Årligt udmeldes 771.020 kr. til drift af Troldeholdet, og budgettildelingen er uafhængig af antal af indskrevne børn, da der løbende skal kunne indskrives børn. Derudover modtager Troldeholdet ressourcer til sprogstimulering 3-6 år og ”midler til udsatte børn og børn med dansk som andetsprog” fra PPR. Sprogstimuleringen er et gratis tilbud for forældrene med åbningstid fra kl. 8.30 til 14.30 alle hverdage.

### Opsummering

Som det fremgår af introduktionen til området, er andelen af børn med dansk som andetsprog i Aarhus Kommune ret stabilt, og der er en forholdsvis stor andel børn, der i 3-årsalderen har et stort sprogstøttebehov. Dette behov er der for manges vedkommende stadigvæk ved overgangen til skole, hvilket betyder at et flertal ikke er omfattet af det frie skolevalg. Der er en række indsatser rettet mod at styrke børnenes dansksproglige udvikling, og der tilføres en del ressourcer til dagtilbuddene til den obligatoriske sprogstimulering af børn med dansk som andetsprog.

## Indsigter fra praksis

I det følgende præsenteres indsigter fra praksis med udgangspunkt i de indsamlede kvalitative data.

### Hvilke kvalitative data bygger afsnittet på?

- To fokusgruppeinterviews gennemført med pædagoger
- To fokusgruppeinterviews gennemført med sprogvæjledere
- To fokusgruppeinterviews gennemført med pædagogiske ledere
- Et fokusgruppeinterview gennemført med sundhedsplejen
- Forældreinterviews med 3 forældre
- Spørgeskemaundersøgelse blandt dagtilbudslederne

### Modtagelsespraksis

Kontakten til forældre vurderes af alle informanter som yderst betydningsfuld, ikke mindst i mødet med Sundhedsplejen og ved opstart i dagtilbud. Der hvor den gode forældrekontakt bliver etableret, giver det gode muligheder for et godt samarbejde og for at klæde forældrene på i forhold til den sprogstimulerende rolle, de kan spille i timerne uden for dagtilbuddet.

Den gode forældrekontakt kan allerede blive etableret i mødet med sundhedsplejen. Sundhedsplejen har i drøftelserne med familien fokus på at understrege vigtigheden af den sproglige udvikling. I interviewene forklarer sundhedsplejen, at de gør forældrene bevidste om vigtigheden af et godt dansk sprog – både for barnets egen skyld, men også for mulighederne på sigt, herunder frit skolevalg.



*Det vi ved, hvordan får vi sat det i spil, så forældrene får kompetencerne til at agere? Jeg er optaget af at fortælle forældrene om det vi ved om små børn. Læring starter ikke først ved skolestart, læring starter den allerførste dag. Vi taler om mimik, fælles opmærksomhed, tidlig pludren. Jeg har både fokus på, om der er afvigelser og vejledning af forældrene. Hvad sker der, hvad byder barnet ind med, og hvad skal forældrene gøre. Børn skal bades i sprog! (Sundhedsplejerske)*

## Hvad er Sundhedsplejens opgave?

Sundhedsloven er grundlaget for sundhedsplejerskens opgave i familierarbejdet. Herudover giver bestemmelser i Dagtilbudslovens § 11, stk. 1 belæg for at vurdere barnets modersmål og bidrager til, at sundhedsplejersken sammen med forældrene kan vurdere forhold af betydning for barnets sproglige udvikling. I Sundhedsloven og Barnets Reform findes belæg for yderlig indsats for børn med særlige behov. At have et andet modersmål end dansk er ikke i sig selv en indikator for yderligere indsats.

### *Sprogindsats i Sundhedsplejen*

Sundhedsplejen ser det nyfødte barn første gang, når det er få dage gammelt. Efter 10-14 dage besøges hjemmet igen, og her drøfter sundhedsplejersken sammen med forældrene, hvilket sprog, der tales med barnet i hjemmet. Med baggrund i dette og med udgangspunkt i definitionen noterer sundhedsplejersken modersmålet i barnets journal, og det ses dermed om barnet har dansk som andetsprog.

Opmærksomhed på sproget mellem barn og forældre indgår i sundhedsplejerskens vurdering, og der gives vejledning om sproglig udvikling og drøftelser af start i dagtilbud. Når barnet er 9-10 måneder gammelt, afholdes SUS-samtale (Status- og Udviklingssamtale), og der aftales eventuelt møde i barnets dagtilbud. Dette møde bidrager til, at dagtilbuddet kan yde en tidlig og kvalificeret indsats for at styrke udsatte børns trivsel, læring og udvikling.

For en mindre gruppe af børn med særlige behov (ca. 1-2 % af alle børn) er det relevant at følge dem efter det første år, hvis forældrene fx vælger, at barnet ikke skal starte i dagtilbud, før det fylder to år. Sundhedsplejersken har fx tilbudt sprogpøser med materiale, som støtter forældrene til at have fokus på sproglig udvikling (tidlig indsats til særligt udsatte og sårbare familier fra 2014- 2017). Børn med DSA, som tilflytter Aarhus Kommune i en senere alder, får også særlig opmærksomhed fra Sundhedsplejen og tilbud efter behov (fx flygtningebørn eller familiesammenførte børn).

Flere pædagoger fremhæver vigtigheden af en god opstart i dagtilbuddet. De vurderer, at det er vigtigt at etablere et godt samarbejde tidligt og at aktivere forældres ressourcer. Det italesættes, at dette dog kan være en udfordring, blandt andet grundet sprogbarrierer og misforståelser på baggrund af sprog, som til tider kan resultere i, at der ikke bliver givet den daglige feedback, da dette kræver tid i en travl hverdag.

” Vi er ret opmærksomme på at finde ud af, hvad forældrenes udgangspunkt er sprogligt – ikke kun barnets. Hvor starter vi? Kan de ikke forstå os – bruger vi tolk. Så hurtigt som muligt, så vi ikke taler forbi hinanden.  
(Pædagog)

” Det handler også om samarbejdet med forældrene på gulvet – at give dem lyst til at komme. Vigtigt at opbygge en tillid og gå til de her forældre, som man ville gå til dansksprogede forældre. At man taler vejr og vind – og vise dem, at det er ok. Give dem tryghed i at komme i institutionen og turde tale, selvom de ikke kan sproget. De skal mærke, at man gerne vil dem, og at man bliver værdsat uanset, hvad man kommer med af udfordringer. De sætter sig selv på spil. Være opmærksom på, at de er på udebane når de ikke kan sproget.  
(Pædagog)

” Det kan godt være svært, hvis sprogforståelsen hos forældrene også er lille – det tager længere tid at snakke med dem om, hvad der foregår med deres børn. Hvis jeg sender dem hjem på en øvebane – har de forstået den øvebane? Det er svært og langsommeligt at give den daglige feedback til de her forældre – det må nogle gange blive næste dag, da det kræver tid.  
(Pædagog)

Forældrene fremhæver selv, at en hyppig kontakt er yderst givende. Her bliver der plads til råd og vejledning fra det pædagogiske personale i dagtilbuddene, og forældrene føler sig bedre klædt på til at styrke deres barns sproglige udvikling. Faktisk fremhæver forældrene, at de vurderer at den hyppige, daglige, korte og uformelle kontakt, er langt mere givende end de formaliserede forældresamtaler og øvrige møder.

## Ønsker forældre vejledning fra det pædagogiske personale?

En undersøgelse af EVA (Danmarks evalueringsinstitut) fra 2016 viser, at forældre med kort uddannelse og tosprogede forældre i højere grad end forældre med en videregående uddannelse og forældre, der taler dansk i hjemmet, ønsker at det pædagogiske personale har fokus på, hvordan de kan understøtte barnets læring i hjemmet. De er også mere positivt indstillede over for vejledning om emner, der knytter sig til barnets opdragelse og omsorg, end de øvrige forældre. Undersøgelsen peger også på, at forældrene i mange tilfælde oplever et uopfyldt behov for vejledning, men at ledelsen i dagtilbuddet har en anden oplevelse heraf.

- Hver anden eller flere forældre oplever fx ikke, de bliver vejledt i at styrke deres barns sproglige udvikling, sociale relationer eller skoleparathed, selvom størstedelen af forældrene gerne vil have den form for vejledning.
- 60 % af forældrene, ønsker at pædagogerne vejleder dem om barnets læring derhjemme, mens kun 45 % af dem faktisk oplever, de får den vejledning.
- Hele 91 % af lederne fortæller, at forældrene faktisk opfordres til at arbejde med barnets læring derhjemme.

I interviewene fremhæver informanterne, at der er stor forskel på forældregruppen. Hvor nogle DSA-forældre indgår fuldt ud i samarbejdet med dagtilbuddet, kan det være svært at etablere et godt samarbejde med andre DSA-forældre. Udfordringer her kan fx være at få forældrene med til møder eller lignende. Det kan også være at de sproglige barrierer er så store, at den uformelle, daglige – men vigtige – kontakt bliver udfordret af det. Samtidigt italesættes, at sproglige udfordringer også kan hænge sammen med forskellige kulturelle baggrunde, og at det, som kan virke naturligt eller selvfølgelig for nogen, måske ikke er det for andre.

” Man står tit med den, som ikke er så god til dansk. Bare at forklare dagligdagsting. Det er ressourcekrævende.  
(Pædagog)

” Vi er meget konkrete i råd og ikke at tage for givet at vi har samme erfaringsverden. Man kan ikke altid skille sproglige udfordringer fra en anden kulturel baggrund. Vise helt konkret, hvordan man gør (læser en bog – spiller et spil). Ikke at tage for givet, at det vi taler om, er det samme. Kulturel forståelse kan have betydning for forståelsen af en besked.  
(Pædagog)

Vigtigheden af børnenes stabile fremmøde for at kunne etablere et godt forældresamarbejde, og for at børnene profiterer af sprogindsatserne, understreges også. Dette er en udfordring for nogle DSA-børn, og specielt i Corona-perioden.

” Vi slås med manglende fremmøde. De børn, der har brug for at være der, de er der ikke. De er bange for corona. På mandag holder jeg teamsmøde med en mor og sprogvejlederen. Moderen er selv bekymret for barnets sproglige udvikling, så det er et af de nemmere møder.  
(Pædagogisk leder)

” Det er svært at have en indsats kørende, hvis der ikke er stabilt fremmøde. Der er nogle områder hvor der er en fremmødepligt i [vuggestue]. Det er der ikke her – på sprogområdet. Det gør opgaven lidt svær, hvis barnet er ugens gæst eller månedens gæst.  
(Sprogvejleder)

## Tilgange til forældresamarbejde

Resultater fra evalueringen af Undervisningsministeriets læringskonsulenters vejledning viser, at det er vigtigt at samarbejde med forældrene, så de også kan støtte op om barnets læring i hjemmet. Resultaterne peger på følgende tilgange:

1. Giv forældrene indblik i hverdagen i dagtilbuddet, fx gennem billeder af de pædagogiske aktiviteter.
2. Klæd forældrene på til at understøtte barnets læring i hjemmet.
3. Tag initiativ til en tæt og ligeværdig dialog.



## Overgange

Generelt efterlyses der klare rammer og procedurer for arbejdet med overgange. Både fra forældre og fra fagpersonale. Den uensartede praksis dagtilbuddene imellem opleves tilfældig og rodet, og manglen på systematik fremhæves som en udfordring for fastholdelsen af den tidlige indsats.

### Vigtige overgange: Fra hjem til dagtilbud og i dagtilbud

I forbindelse med byrådets vedtagelse af retningslinjer for samarbejde mellem dagtilbud og skole, sundhedsplejen og PPR i april 2020 blev det besluttet, at der i Børn og Unge skal igangsættes et arbejde med at afdække behovet for en øget systematik i overgangene fra hjem til dagtilbud og ved overgange i løbet af tiden i dagtilbud. Det kan være skift fra dagpleje eller vuggestue til børnehave eller hvis et barn flytter fra fx en børnehave til en anden. Arbejdet blev udskudt pga. Corona, men forventes igangsat ultimo 2021.

Der er ikke et formaliseret overgangsmateriale fra sundhedsplejen til dagtilbuddet. Sundhedsplejen fremhæver overgangsmøder med dagtilbuddet som frugtbare og italesætter en opmærksomhed på, at barnet har kontakt med en kvalificeret sprogbruger hver dag. Desuden fremhæves af en sundhedsplejerske, at social tilbagetrækthed også kan være et opmærksomhedspunkt i overleveringen:

- ” Muligheden for at lave overgangsmøder i samarbejde med familien. Hvad har sundhedsplejen og familien arbejdet sammen om. Fx et fattigt sprogstimulerende miljø. Ikke for at sætte mærkat på familien, men videreformidle i samarbejde med familien.  
(Sundhedsplejerske)
- ” Et er, at man en til to gange har noget særligt sprogstøtte – men det er jo det daglige. Det er den daglige kontakt og ikke kun i sproggrupperne.  
(Sundhedsplejerske)
- ” Vi er begyndt at screene for social tilbagetrækthed. Det er ikke noget, der bliver leveret direkte til daginstitutionerne. Men kan eventuelt kvalificere yderligere, hvornår vi skal have fokus på det i overleveringen.  
(Sundhedsplejerske)

## Hvilke retningslinjer er der for samarbejdet mellem dagtilbud og Sundhedsplejen?

Sundhedsplejen og dagtilbud samarbejder om at give 0-6-årige de bedste udviklingsmuligheder. Byrådet vedtog i april 2020 retningslinjer for samarbejdet mellem bl.a. dagtilbud og Sundhedsplejen. Her beskrives bl.a. hvordan der samarbejdes om overgangen fra hjem til dagtilbud:

*"Gennem sundhedsplejens tidlige samarbejde med familierne fra 0-1 år har sundhedsplejen mulighed for at opspore børn og forældres udfordringer, som skal deles med barnets kommende dagtilbud af hensyn til at styrke barnets trivsel, læring og udvikling i overgangen fra hjem til dagtilbud. Overdragelse af viden sker som udgangspunkt via overgangsmøder med deltagelse af forældre, sundhedsplejersken, den pædagogiske leder og barnets kontaktpædagog/dagplejer. Overgangsmøder etableres på baggrund af samtykke fra forældre (jf. sundhedslovens § 43). Forældre som ikke ønsker afholdelse af et overgangsmøde, motiveres til at give samtykke til, at sundhedsplejersken må overdrage relevant viden direkte til det kommende dagtilbud."*

Hovedparten af informanterne fortæller, at det er afgørende, at der er fokus på de helt tidlige indsatser. Der peges af en sprogvejleder på, at et samarbejde mellem dagtilbuddene og sundhedsplejen vil kunne sikre en sammengængskraft, at arbejdet med barnets sproglige udvikling videreføres, og at indsatser målrettes. Flere informanter efterlyser ligeledes en mere systematisk overgang fra, og et større samarbejde med, sundhedsplejen.

” Sprogvejleder fra området ansat sammen med sundhedsplejerske til at komme på hjemmebesøg. Sprogvejlederen ser tidligt på samspillet mellem mor og barn og kan vejlede moderen. Mere målrettet arbejde med sammenhæng fra det lille barn derhjemme til start i daginstitution, dvs. det skal ikke længere kun være sundhedsplejersken som besøger – en gang imellem. (Sprogvejleder)

” Der er et stort efterslæb, når de først starter som 1,5-2-årige eller først starter som 3-årige i børnehaven. Ønsker en større sammenhængskraft fra de er gravide til de helt spæde til de starter. (Sprogvejleder)

” Ærgerligt, at man ikke gør mere ud af rammen om overlevering og det kun bliver ”når der er noget”. Det ville være givtigt for mig som pædagog at møde forældrene sammen med dagplejeren. (Pædagog)

” Sundhedsplejen skal rådgive forældrene om, hvordan man kan begynde at programmere børnene til at gå i børnehaven, når børnene er omkring 9 måneder. (Forælder)

## Veje til gode overgange

Resultater fra evalueringen af Undervisningsministeriets læringskonsulenters vejledning fremhæver tre veje til at skabe gode overgange:

1. Øget tværfagligt samarbejde og koordinering
2. Genkendelighed og tryghed
3. Systematik i overgangsarbejdet

(Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2016)

## Pædagogisk og faglig indsats

Det pædagogfaglige personale, der interviewes, giver udtryk for, at den nye pædagogiske læreplan, der blev indført med den nye dagtilbudslov i 2018, i høj grad har startet en udvikling i tænkningen og refleksionen over det pædagogiske arbejde hos det pædagogiske personale. Der bliver i stadig større grad tænkt i pædagogik hele dagen, frem for særskilte pædagogiske aktiviteter i løbet af dagen, men det understreges også, at det er en løbende udvikling:



*Vi skal have det med i alt, hvad vi gør med det barn. Hele dagen i gennem.*

(Pædagog)



*Gennem den nye styrkede pædagogiske læreplan har vi sproget som et underliggende element gennem hele dagen, og der har vi også haft meget fokus på, hvor meget afbryder vi egentlig hinanden? Vi har en aktivitetsplan, men vi går ikke fra i grupper – jeg går fra med mine sprog-børn – men læser dialogisk læsning, når det passer ind i vores hverdag.*

(Sprogvejleder)



*Det er også det, læreplanstemaerne siger og lægger op til. Det indtænkes hele dagen – inde og ude. Når jeg kommer ud som vejleder: "Hvad gør I allerede?" At lyse på det, tænke det mere ind. Det skal leges ind, med spil og legetøj, det skal være sjovt og mindre undervisningsagtigt.*

(Sprogvejleder)



*Det er en kulturændring, der skal til. Der skal tales meget mere om det, det skal formidles, at det jo ikke kun 2 gange en halv time om ugen, vi skal ind og øve det her.*

(Sprogvejleder)

Der er forskellige tilgange til, hvor vægtningen af de sprogstimulerende aktiviteter skal ligge. Hvor nogle dagtilbud har stort fokus på at tænke de sprogstimulerende aktiviteter ind i dagligdagens aktiviteter, hvor hele børnegruppen deltager, prioriterer andre i højere grad at facilitere nogle afgrænsede sprogstimulerende aktiviteter for få eller enkelte børn:



*Når man kigger på sprogvurderingerne og laver en målrettet handleplan, så synes jeg, at man i lidt for høj grad har en tendens til, at man tager børnene væk fra gruppen og øver med dem.*

(Sprogvejleder)

” Det er der blevet talt om i mange år. At det ikke handler om at gå fra. Så siger nogen ”Vi tager dem ikke fra men vi tager dem TIL noget ” – men nej, for de er stadig ude af gruppen.  
(Sprogvejleder)

Dette dilemma, om der skal laves særlige indsatser for de få eller sprogstimulering for alle børn hele dagen, kommer generelt meget til udtryk blandt informanterne. Hensigten bag den nye pædagogiske læreplan, hvor der er fokus på stærke (sproglige) læringsmiljøer hele dagen i alle aktiviteter, fylder meget for mange af interviewpersonerne. Som to sprogvejledere siger:

” [Jeg er] rigtig meget optaget af samspil og relationer. Det gælder hvilket som helst barn, at man får etableret en kontakt med børnene. Når man laver aktiviteter – hele dagen igennem.  
(Sprogvejleder)

” Så kulturændringerne er, at der er fokus på sprog hele tiden. Som for eksempel med modeller-voks. Så leger jeg det ind i min leg, som egentlig var en tilfældig aktivitet. Man bygger oven på det, man gør i forvejen, og hele tiden tænker det ind.  
(Sprogvejleder)

Der er dog ikke enighed om, hvorvidt den store opmærksomhed på inklusion er givende for alle børn. En sprogvejleder siger:

” Hvornår er det inklusion, og hvornår er det eksklusion? Er det i virkeligheden eksklusion, hvis man har en hel masse børn med som egentlig ikke forstår, hvad der foregår til den her samling, fordi man i den bedste tænkning tror, at man skal være fælles og sidde i den samme kreds.  
(Sprogvejleder)

## Hvilke sprogstimuleringstiltag har effekt?

Forskning på området påpeger, at det er vigtigt for sprogstimuleringen, at der både er blik for den målrettede indsats for mindre grupper, såvel som den brede indsats der varer hele dagen.

Resultater fra **Forskningsprojektet VLS+** (Vi Lærer Sammen +) viser, at børnehavebørn, når det gælder sprogstimuleringsprogrammet VLS, rykker sig allermest, i små grupper. Og både i vuggestue og børnehave gælder, at effekten på børnenes sprog er tre gange så stor, når de arbejder med sproglige VLS-aktiviteter i små grupper, som når de arbejder med sproglige VLS-aktiviteter i en stor gruppe eller i en fokussituation (Dorthe Bleses, Martin Moos & Lone Amdi Boisen, 2020).

Resultater fra **evalueringen af Undervisningsministeriets læringskonsulenters vejledning** viser, at især tre indsatser er effektive for både et- og tosprogede børn:

1. Dialogisk læsning
2. Hverdagssamtalen understøttet af understøttende sprogstrategier
3. Tematisk sprogarbejde

(Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2016)

”**Hvilke indsatser virker i danske dagtilbud?**” – et vidensoverblik over effektive indsatser på dagtilbudsområdet fremhæver en række kendetegn ved indsatser med størst effekt: Indsatserne kan indgå som en del af den eksisterende pædagogisk praksis, der er fokus på interaktionskvalitet og læringsmål, og det pædagogiske personale omsætter det til praksis rettet mod det enkelte barn.  
(Dorthe Bleses et al., 2021)

## Generelt om indsatserne

Generelt om de pædagogiske indsatser, der iværksættes for at løfte børns sproglige kompetencer, bliver det fremhævet af informanterne, at de indsatser, der giver personalet en fælles bevidsthed og et fælles sprog, er særligt givtige. I forbindelse hertil bliver der desuden udtrykt et behov for, at få tiden til at indarbejde den fælles bevidsthed.

- ” Det har været megagodt når vi øver os på samme indsats. Vi behøver ikke tale om det, så kommer det som en vane.  
(Pædagog)
- ” Problemet er, at man tit får læsset en masse på, men problemet det er svært at få tid til at tale om, hvordan vi får det bredt ud i dagligdagen – der mangler noget tid til planlægning. Der kommer vildt mange gode ideer fra kursus f.eks., men vi får aldrig rigtig tid til at få planlagt noget godt bagefter. Vi har også tit møder på dagtilbudsniveau – også om sprogforløb, men selvom vi har hørt det alle sammen, skal vi have tid til at tale om, hvordan vi får det bragt ind i hverdagen – i gode aktiviteter.  
(Pædagog)
- ” Generelt giver det god mening, at alle arbejder fokuseret mod det samme, og at man ved, hvor man gerne vil ende henne. Fokus på, hvad det er vi vil alle sammen og man ved, at ens kollegaer også ved, hvor vi er på vej hen, fordi det er den samme metode, vi alle sammen bruger.  
(Pædagog)

Samtidig pointeres det blandt informanterne, at mange forskellige indsatser, der måske nok giver mening enkeltvis, kan mudre det pædagogiske fokus. Det er forstyrrende i forhold til at navigere mellem kompetenceudviklingen blandt personalet, tiden til at arbejde med implementering af en indsats og at matche den rigtige indsats med børnenes behov. Samtidig nævnes det dog også, at hvis man får skabt sig et overblik, så kan det medvirke til at vise sammenhængen og skabe ro.

- ” Alt sammen noget, der giver mening. Der er bare ikke rigtig plads til, at det kan bundfælde sig – ikke nogen, der når at få det ind på ryggraden og få det implementeret ordentligt i sig selv og i huset, før der er et nyt tiltag, du skal til at forholde dig til. Så giver folk lidt op. Man føler man løber efter en eller anden mølle – bolden triller hele tiden 2 meter foran en... uanset, hvor hurtigt man løber. Så man når aldrig helt at føle, at man har den, eller kan det.  
(Sprogvejleder)
- ” Det er sværere at klæde mine kolleger på. Der kommer rigtig, rigtig mange skal-ting, gode initiativer, men vi når slet ikke at få lov til, tid til at implementere det, for så er der – med al respekt – nogle kloge hoveder der sidder derinde, der synes, at nu skal vi også det og det og nu skal vi videre med det. Og det er enormt ærgerligt, når vi også skal have tid til børnene, så er der ikke nødvendigvis tid til at få implementeret alle de gode ideer. Det tager altså lidt mere end bare et par måneder at få implementeret ting.  
(Sprogvejleder)

” Derfor på ledelsesplan arbejder vi med ”Den røde tråd”. Vi har sat det hele op i nogle systemer [indsatserne], for at give det en form for mening, for at kunne se at det faktisk hænger sammen. Alle de her indsatser – SLF og alt muligt. I sidste ende hænger det sammen. Det har faktisk skabt en form for ro her hos os.  
(Sprogvejleder)

” Det er fint nok, der kommer rigtig mange ting inde fra forvaltningen, vi skal arbejde med, men det skal give mening for os, og det er ikke alt, der giver mening. Men det, der giver mening, er det vi husker og det er det, vi arbejder videre med. Vi arbejder altid med børns sprog, det er en del af vores DNA, det gør vi bare, og så tager vi det, vi kan bruge af det, der bliver tildelt os. Det er fint nok med mange tiltag, men det er faktisk hverdagen og det arbejde, vi har med vores børn og forældre, der er vigtigst.  
(Pædagogisk leder)

### Rapport om fokus på implementeringsprocesser – barrierer

En ny rapport om udbredelse og implementering af systematiske pædagogiske indsatser fremhæver, at en væsentlig barriere for implementeringsprocessen er, at der er for mange nye tiltag eller politisk valgte indsatsområder på én gang i kommunerne. Samtidig er manglende oplevelse af relevans og ejerskab en barriere for medarbejderne, ligesom et for lavt videns- og kompetenceniveau også kan være en barriere. På baggrund af en undersøgelse af implementering på tværs af kommunerne anbefaler forskerne, at kommuner fokuserer på færre nye tiltag og prioriterer de nødvendige ressourcer til dem, ved at vælge nogle få relevante indsatser på dagtilbudsområdet, som bedst matcher de lokale behov og udfordringer. Til gengæld bør de valgte indsatser prioriteres højt ledelses- og ressourcemæssigt. Der skal være opmærksomhed på implementering og opfølgning og indsatsens fokus skal fastholdes over en længere periode.

(Dorthe Bleses, Nanna Bøgh Laursen & Søren Munkedal, 2021)

Der efterlyses af informanterne dels tid til at arbejde med at implementere de enkelte indsatser og hjælp til igangsættelsen, dels en frivillighed til at vælge mellem de materialer, der stilles til rådighed, og som kan bruges alt efter børnegruppens konkrete behov. Det påpeges at mening og motivation også er afgørende for, om indsatserne igangsættes:

” Det skal give mening: Måske er man ikke blevet introduceret ordentligt til det. Så kommer der ti linjer i ugepakken, men sådan har vi pædagogiske ledere mange 10 linjer i ugepakken hele tiden. Det kan godt blive en stopklods, hvis jeg ikke lige får den fanget og givet videre. Jeg kan godt printe det f.eks. den der Kif Kaf Kuffert, den har jeg printet og også lagt den på intra. Men sådan har jeg jo 20 ting, jeg skal motivere for. Der er noget med, hvordan vi bliver hjulpet i gang med det. Hvis det ikke umiddelbart giver mening, og man ikke selv kan knække den, så kan det være svært at komme i gang med. Hvis man bliver hjulpet i gang, kan det være man siger Yes!  
(Pædagogisk leder)

## Hvad er Kif Kaf Kuffert?

Kif Kaf Kuffert er en lege-app, udviklet af Børnekulissen, Børn og Unge. Den er målrettet de 2- 5-årige, og den inviterer barnet ind som aktiv deltager gennem krop, sang og bevægelse og som aktiv medskaber af små historier og eventyr. App'en består af et digitalt oplevelsesunivers, der spiller tæt sammen med det analoge materiale i form af pap-sangkort, tre store A1 pap-myldrebilleder samt en billedbog. App'en kan bruges til at inddrage og involvere forældre aktivt i det pædagogiske arbejde med børnene, idet app'en er frit tilgængelig og kan bruges i hjemmet, hvor legene og fortællingerne kan fortsætte.

En inddragelse af forældrene i sprogstimuleringen er en vigtig forudsætning for en god sproglig udvikling. Flere informanter påpeger, at et godt samspil med forældrene har været en essentiel del af succesen i barnets sproglige udvikling, hvor en "visepædagogik" særligt fremhæves som strategi. Det beskrives på følgende vis:

- ” Vi havde indkaldt til forældremøde. Vi var to, der spillede en mor og et barn. Vi spillede, der hvor barnet kiggede i øst og vest og rev i bogen, og hvor vi viste, hvordan man kunne fange barnet.  
(Pædagogisk leder)
- ” Til et gruppeforældremøde lavede vi dialogisk læsning sammen, hvor pædagogen læste højt. Det gav en dialog mellem forældrene. Det var en snak, jeg aldrig før har oplevet i garderoben, fordi vi havde VIST dem, hvordan de kunne gøre – forældrene blev så nysgerrige på det.  
(Pædagogisk leder)
- ” Vi har en ret god succeshistorie. Vores tidligere sprogvejleder har oplært sprogpædagogerne i forhold til en model fra Aalborg – i at lave nogle 8 uger lange forløb med vores sprog børn afhængigt af behov. Forældrene har været en meget aktiv del. De blev indkaldt til et præ-møde – hvad handler det om? Hvorfor? Hvad er jeres arbejde ind i det? I den særligt fokuserede sproggruppe, der samles 1 gang om ugen. Her får børnene en lille mappe med billeder, opgaver med et tema: fx tandlæge. Opgaver der kunne komme med hjem. Snak om tandbørsten og eksempelvis fik et barn/forælder en opgave at tage tre billeder fra en tandlæge. Printe billederne ud og medbringe. Forældrene fik en sms dagen inden med "Husk det i morgen kl. xx, det handler om..." etc. Det har givet et ekstremt tæt hold i forældrene. De er blevet inviteret til eftermøde – evaluering. Forældrene har efterspurgt det. Det kræver ressourcer og tæt fastholdelse af forældrene. Men en succes hos nogle.  
(Pædagogisk leder)
- ” Vi læser mange bøger hjemme. [Kontaktpædagog] er rigtig god og kommer med gode råd til gode bøger.  
(Forælder)

## De konkrete centrale sprogindsatser

Data peger på, at det pædagogiske personale kan have svært ved at have et overblik over, og tydeligt billede af, de forskellige centrale indsatser og deres indhold. Pædagoger og sprogvejledere kan have svært ved at redegøre for, hvilke elementer de forskellige indsatser består af, og flere er i tvivl om, hvorvidt de er en del af en konkret indsats. Flere af elementerne fra de forskellige indsatser bliver dog fremhævet som frugtbare.

Det drejer sig bl.a. om følgende, som vil blive udfoldet nedenfor:

- Sprogjulekalenderen
- Børns Tidlige Sprog (BTS)
- Investering i Børns Fremtid (IBF)

Mange informanter, både forældre, pædagogisk personale og ledere henviser til sprogjulekalenderen, der blev udarbejdet til brug i dagtilbuddene i julen 2020. Som en pædagog siger: *"Det vi har brugt aller, aller mest, og som er meget konkret i forhold til vores forældre, er Sprogkalenderen med billeder"*. Det er specielt den nemme tilgængelighed, de mange anvendelsesmuligheder og muligheden for at inddrage forældre, der fremhæves som positivt. En pædagogisk leder nævner dog, at hvis det skal nå ud og leve i dagtilbuddet, skal den komme allerede i september, men kalder det for et lækkert materiale.

### Sprogjulekalenderen

Sprogjulekalenderen er udviklet af Pædagogik, Undervisning og Fritid, Aarhus Kommune. Den er et gratis tilbud til dagtilbuddene, som kan bruge til at kvalificere det sproglige læringsmiljø i juletiden. Sprogjulekalenderen indeholder en række materialer, fx et myldre billede, til hver dag, en lille mus mv, der er af en kvalitet, så de kan bruges flere år. Materialerne sætter fokus på de mange nye og anderledes ord, som ikke er en del af det sprog, børnene møder i deres almindelige dagligdag.

I forbindelse med indsatsen Børns Tidlige Sprog (BTS) (se s. 25) er brugen af videokodning blev fremhævet som givende. Dog pointeres i forbindelse hermed, at for at få det fulde udbytte af videokodning kræver det, at der er tid til at arbejde med det.



*Vi bruger meget video som metode. Ikke så meget i forhold til at se om børnene rykker sig. [men til] at se på hvordan sprogmiljøet er i den her seance, som er optaget her.*

(Sprogvejleder)



*Børns Tidlige Sprog gav mening, fordi det var så praksisnært, man blev observeret på sin øvbane i praksis. Det at se sig selv på video var grænseoverskridende, og det flyttede noget.*

(Pædagogisk leder)



*Det er jo ikke nok at kode, men vi skal også finde tid til at evaluere, have en dialog og refleksion om, hvad der sker på den video, vi så optager.*

(Sprogvejleder)



## Hvad kan man med et videokodningsredskab?

Videokodning kan både give indsigt i egen praksis og systematisk opfølgning. I forbindelse med den sproglige understøttelse af dagtilbuddene, er der i Børn og Unge udviklet et videokodningsredskab til medarbejderne, til systematisk at følge op på egen udvikling i forhold til brug af sproglige strategier i dialoger med børnene.

Medarbejderne optager en kort videosekvens – eks. en spisesituation med en børnegruppe. Herefter anvendes redskabet til, med en simpel optælling, at få indsigt i hvor mange gange en bestemt sproglig strategi anvendes af den pågældende medarbejder. Ex. "Hvor mange gange sætter jeg ord på barnets og mine egne handlinger". Redskabet giver derved et systematisk overblik over hvilke strategier, der med fordel kan skrues op for; "Gør jeg det, jeg tror jeg gør". Optællingen kan foretages ex. en-to uger efter, for at se i hvilket omfang strategierne nu tages i brug. Særlig givende er redskabet i samarbejde med kolleger, hvor der vælges et fælles fokus at øve sig på, og hvor fælles refleksioner over data, udmøntes i samstemte beslutninger om videre handling.

Det fælles sprog, der er blevet etableret blandt personalet i dagtilbuddene, som følge af arbejdet med BTS, bliver også fremhævet som givende.

” Vi har brugt det som "fælles sprog" og har brugt øvebanerne som fælles indsats. Der bliver vi klædt på, det er noget, vi arbejder meget med. Det har været megagodt, og vi øver os på samme indsats.

(Pædagogisk leder)

” Som dagtilbud har det givet et "fælles sprog" og fælles strategier i dagtilbuddet - trods forskellige øvebaner - når vi taler børns sproglige udvikling.

(Pædagogisk leder)

## Hvordan vurderes udbyttet af Investering i Børns Fremtid?

I den bydækkende spørgeskemaundersøgelse vurderer 50 % af de deltagende dagtilbud indsatsen til at give højt udbytte, 50 % vurderer til middel udbytte.

Af de uddybende svar angiver dagtilbudslederne, at de udmeldte midler primært bruges til personaletimer til dialogisk læsning og materialer. Dernæst kommer udgifter til møder og ressourcepersoner. Som udviklingsperspektiv i IBF, efterspørger dagtilbudslederne mere understøttelse fra distriktskonsulenterne i PUF til sparring, onboarding og systematik.

I forhold til indsatsen Investering i Børns Fremtid (IBF) (se s. 23) fremhæves specielt den dialogiske læsning som en positiv ”skal-opgave”.

” Jeg går ikke og tænker, at jeg laver ”Investering i Børns Fremtid”, men hele huset har stort fokus på sprog – så snart det ikke er der, gøres der opmærksom på det. Jeg var ikke med da jeg startede her i 2012. Der har tidligere været en holdning til at: ” Lad os nu bare vente til de starter i børnehaven, så kommer sproget nok”. Vi har ny sprogvejleder og nye boller på suppen. [...] Så der er en anden bevidsthed hos alle om, hvad sprog er. Alt italesættes. Det er et godt fælles fokus.

(Pædagogisk leder)

” Investering i børns fremtid er mit arbejdsblad. Jeg er med til at implementere de overordnede målsætninger, puste liv i målsætningerne, have alle dialogerne på alle niveauer i organisationen. Og sikre at det kommer børnene til gode.

(Sprogvejleder)

” Har været med i VEST – vi var med, da det blev sat i søen – meget struktureret, tre gange ugentligt – med de samme bøger, med drejebog og de samme fokusord. Det var vildt godt. Det var dog et stort logistisk arbejde. Et tilbagevendende læringsrum. Jeg fik meget ud af at blive indført i den meget strukturerede form for dialogisk læsning.

(Pædagog)

### Forskning i udvikling af sprog og læsning hos børn af forældre på overførselsindkomst

Resultaterne fra et forskningsprojekt omhandlende børn af forældre på overførselsindkomsts udvikling af sprog og læsning viser, at det kan styrke de sproglige kompetencer både på kort og lang sigt, hvis man kombinerer strukturerede og evidensbaserede indsatser i dagtilbud med professionel udvikling af det pædagogiske personale.

Projektet viser desuden, at der er en signifikant sammenhæng mellem forældrenes interaktionsprofil og børnenes ordforråd. Det er derfor vigtigt, at der i valget af den enkelte indsats indtænkes lokal kapacitetsopbygning og kompetenceudvikling, samt forældreinddragelse.

(Anders Højen, Dorthe Bleses, Fabio Trecca, Benedicte Donslund Vind, Lau Meldgaard Andreassen og Søren Munkedal, 2020)

Blandt informanterne er der flere, der nævner erfaringer med READ-forløb. Her har Corona været en udfordring flere steder. Det beskrives, at det giver noget konkret at tale med forældrene om, men også et ønske om flere bøger, hvis indsatsen for alvor skal foldes ud.

” Vi var lige gået i gang – vi er stadig i gang, det har været afbrudt, fordi bøgerne skal i karantæne. Det udfordrende med READ, for vi har bestemt, at det er for alle børn – hvad giver mening for jeres barn, forsøger vi at tale med forældrene om. Det forsøger at skabe sammenhæng i, hvordan man læser her og hjemme – at få præsenteret børn for bøger. Ved at alle får bøger med hjem kan det være svært at skabe sammenhæng i det, vi arbejder med her og bøgernes indhold – vi forsøger at sende de bøger, der passer til vores aktiviteter med de børn, der har mest brug for sprog.  
(Pædagog)

” Der kom lige en Corona. Og så blev det hurtigt nedlagt. Og vi har ikke bøger nok til at låne ud, så der reelt bliver et biblioteksforhold. Vi har masser af bøger i daginstitutionerne – til dialogisk læsning, læringsmiljøet. Lige inden [Corona] da oplevede vi, at vi ikke havde bøger til et bibliotek. Hvis man vil READ, så der skal kastes flere bøger i rumpen af os, og ikke flere tasker og fine foldere.  
(Pædagogisk leder)

### Hvor udbredt og udbytterigt er READ?

I den bydækkende spørgeskemaundersøgelse angives, at **READ-materialerne** har fået stor udbredelse blandt dagtilbuddene. 78 % af dagtilbudslederne svarer, at READ-materialet er benyttet i deres dagtilbud (det er dog uvist i hvor mange afdelinger, se side 26). READ-materialet for de 0-2-årige er udleveret til de enkelte dagtilbudsafdelinger, hvorimod 3-6-årsmaterialet udlånes fra Center for Læring. En registrering af udlån af materialet rettet mod de 3-6-årige viser dog, at materialet udlånes i begrænset omfang.

Effekten i forhold til sprogstimulering af DSA-børn vurderes primært som ”mellem effekt”. Kun 19 % af dagtilbudslederne vurderer READ-materialerne til at være med stor eller meget stor effekt på sprogstimuleringen. Det, der fremhæves som særlig frugtbar i indsatsen, er muligheden for et konkret og let tilgængeligt materiale for forældrene, der giver et godt udgangspunkt for en fælles indsats for dagtilbud og forældre.

### Løbende opfølgning

Informanterne understreger generelt, at de i løbet af de seneste år har oplevet en udvikling i retning af en større datadrevet pædagogisk refleksion over deres arbejde. Dette forklares af pædagogerne dels med, at man har fået en opmærksomhed på, hvad data kan i forlængelse af det store fokus på evaluering som følge af den styrkede pædagogiske læreplan, dels på grund af implementeringen af Stærkere Læringsfællesskaber i Aarhus Kommune.

” Vi øver os med SLF-modeller. F.eks. Karl Tomms refleksionsmodel. Det giver noget til personalet.  
(Sprogvejleder)

Det er dog ikke yderligere evalueringværktøjer eller -processer, der efterlyses blandt det pædagogiske personale. Det er systematikken, refleksionen og sparringen, der efterspørges:

- ” Vi har bestemt heller ikke brug for flere papirer! Sparring er en mangelvare – på alle områder. Vi gør det, når der er noget presserende, men ønsker mere løbende, generel snak om sprog og hvad det er vi vil? Det bliver meget på det enkelte barn og ikke de større linjer i vores sprogindsats.  
(Pædagog)
- ” Vi kan ikke være lige så meget up to date med viden og det kan vores sprogvejledere heller ikke, som sprogkonsulenterne var i gamle dage. Det er et tab, at der ikke er en central sparring/vidensdeling-ting, som der var tidligere.  
(Pædagogisk leder)
- ” Som ny inden for tosprogethed, var det noget jeg manglede. En central jeg kunne gå til med alle mine spørgsmål. Hvorfor skal de der papirer underskrives, hvilke indsatser, økonomi... Jeg ville hellere sende pengene til en central konsulent, der kan aflæse, hvad der er behov for, så det bliver en lokal målrettet indsats.  
(Pædagogisk leder)
- ” Ved opfølgingsmøder i forhold til IBF, dialogisk læsning er distriktskonsulenten god til at stille nogle udfordrende spørgsmål, der skaber refleksion, hvis vi skal ændre på nogle ting. Det kvalificerer vores efterfølgende indsats og vores arbejde med det. Nogle gange er sprogvejleder med.  
(Pædagogisk leder)
- ” Men den faglige sparring mellem pædagogerne mangler – det ligger implicit, fordi sprog er noget vi ved noget om. Den generelle snak om sprog og sprogudvikling fylder ikke så meget. Det er alles ansvar og ingens.  
(Pædagog)

Der efterspørges et behov for tid til refleksion, mulighed for videndeling og vejledning samt et fokus på et kontinuerligt og vedvarende fokus på DSA i forhold til den faglige sparring. Som ovenstående udsagn beskriver, skal der være en vigtig opmærksomhed at "alles ansvar" ikke må resultere i "ingens ansvar". Dette perspektiv går også igen på skoleområdet (se s. 126).

## Hvad betyder kapacitetsopbygning og løbende opfølgning for implementering?

En forskningsrapport om implementering af pædagogiske indsatser i dagtilbud understreger vigtigheden af at stille ressourcer til rådighed for at opbygge den rette kapacitet. Både med henblik på at opbygge en infrastruktur, der er understøttende for implementeringen og for at fremme en kultur og et miljø, der fremmer forandringsparathed og læring i dagtilbuddene. Der skal også være medarbejdere med de rette kompetencer og den rette viden.

Forskningsrapporten fremhæver også, at der er behov for løbende opfølgning, der understøtter refleksion over implementeringen af indsatser i form af databaseret feedback- og sparring, både mellem forvaltning og ledere, og mellem ledere og medarbejdere.

(Dorthe Bleses, Nanna Bøgh Laursen & Søren Munkedal, 2021)

## De konkrete værktøjer til løbende opfølgning

Nogle informanter fremhæver brugen af skriftlige handleplaner som et godt opfølgings- og planlægningsværktøj. De beskrives som frugtbare, da de har børnenes styrker i fokus i forhold til, hvordan pædagogiske aktiviteter skal sammensættes, mens andre informanter efterlyser, at der undersøges mere på børnenes præmisser.

Sprogvurderingen vurderes at være et godt værktøj. Det pædagogiske personale fremhæver værktøjet som godt til at give et nuanceret billede af barnets sproglige kompetencer. 73 % af dagtilbudslederne svarer i den bydækkende spørgeskemaundersøgelse, at de vurderer sprogvurderingen til at være af meget høj eller høj anvendelighed. Arbejdet med det nuancerede billede af barnets sproglige kompetencer skinner også igennem i forældresamarbejdet.

” Sprogvurderingen er et meget godt redskab i forhold til at finde ud af, hvor ens indsats skal være i forhold til det enkelte barn. Den handleplan, der bliver lavet, skal være med til at styrke og fremme og skubbe det her barn. Og evaluerer løbende på handleplan, hvornår er vi i hus og sætter nye mål.

(Pædagog)

” Var lidt bagud på ordforråd. Havde snak med [kontaktpædagog] om det på et møde. Men vi fik det også at vide inden.

(Forælder)

Det pædagogiske personale har dog også et blik for, at vurderingen af et barn, på baggrund af én datakilde, ikke skal stå alene i vurderingen af barnets kompetencer:

” Det er et godt redskab, men mange ting kan være afgørende for, hvordan den falder ud – som mange test og udviklingsbeskrivelser – det et øjebliksbillede.

(Pædagog)

” Den efterlader noget at ønske sig – at kunne undersøge nogle af de her sproglige ting på deres præmisser.

(Pædagog)

## Hvordan sprogvurderer man i andre kommuner?

I andre kommuner bruges ”Sprogvurdering 3-6” til den lovpligtige sprogvurdering ved 3 år. Derudover benytter nogle kommuner andre materialer som ”Vis hvad du kan” og ”Sprogtrappen.

I Odense Kommune sprogvurderes alle børn igen ved 4 år og ved 5 år, hvis de ved 3-årsvurderingen har behov for fokuseret eller særlig opmærksomhed. Det gælder både børn med dansk som andetsprog og børn med dansk som modersmål.

I Silkeborg Kommune sprogvurderes alle 3-årige med vurderet behov og alle børn med dansk som andetsprog sprogvurderes igen ved 4 og 5 år.

Der henvises i øvrigt til kapitlet om skolehenvissningspolitikken side 159, hvor andre kommuners anvendelse af sprogscreening/sprogvurdering inden skolestart gennemgås.

Nogle dagtilbud vælger at sprogvurdere børnene hyppigere end den obligatoriske 3-årsvurdering. I nogle dagtilbud har de valgt, at børnene bliver sprogvurderet hvert år – ved henholdsvis 3, 4, og 5 år. Dette giver dagtilbuddene mulighed for at få et bredere datagrundlag og mulighed for at have et mere nuanceret blik på barnets sproglige progression.

” Vi afprøver – siden det sidste halve år – at lave sprogvurderingen i vuggestuen inden overgang til børnehaven. Så er børnehaven og forældrene klædt bedre på - tidligere. Det er noget helt nyt. Vi gør det på 2,11 [dvs. 2 år og 11 mdr.]. Og se, om det gør noget ved den tidlige indsats – på sprogvurderingsniveau.

(Sprogvejleder)

” Vi har valgt, at børnene bliver testet hvert år – 3, 4, 5 år. Vi kan alle teste, alle er oplært, så det kommer an på, hvem barnet er mest tryk ved. Vi har alle været i gang og så kan jeg huske, hvor de ligger – så er jeg bevidst om, at jeg måske har 3 børn, der har svært ved den her øvelse.

(Pædagog)

Som ovenstående udsagn viser, er der en særlig optagethed blandt informanterne af barnets tryghed. Der er blandt dagtilbuddene uenighed om, hvordan man bedst håndterer afviklingen af sprogvurderingen. Specielt med henblik på om det er en fast sprogvejleder/sprogpædagog, der udfører samtlige sprogvurderinger med alle børn, og dermed sikrer en ensartethed og systematisk kendskab, eller om det er vigtigst, at vurderingen foretages af en pædagog, som barnet kender og er tryk ved.

” Jeg sprogtester alle børn, når de bliver 3 år ved overgangen fra vuggestue til børnehave. Proceduren er ikke noget problem, da jeg kender alle børn. Det er gnidningsløst. Det er kun mig, der sprogtester indtil videre. [...] Vi har besluttet også at screene vores førskolebørn og når der kommer nye børnehavebørn udefra, kender jeg dem ikke altid – derfor er det en fra børnehaven.

(Pædagog)

” Lave sprogvurderingen på stuen i stedet for på personalestuen – det er et naturligt, genkendeligt rum og miljø at være i. Vi har oplevet, at de (børnene) på personalestuen blev anspændte, nervøse og det fordrer jo ingenting. Før var det primært en til to på stuen – nu er det alle, der kan lave en sprogvurdering og er lært op i det – så alle kan træde til.

(Pædagog)

” Jeg har prøvet at tage testen om. Hvis jeg har haft et barn i huset i 3 år som man sagtens kan føre en samtale med, som forstår hvad jeg siger og kan handle på anvisninger, hvor man til sprogtesten falder igennem, går helt i stå. Så er det ikke det rigtige billede og det kan hverken jeg, barnet eller skolen bruge til noget som helst. Så den har jeg taget om.

(Pædagog)

Samme problematik gør sig gældende ved sprogscreeningen af skolebegyndere, der udføres forinden skolestart. Her problematiseres, at sprogscreeningen bliver lavet i fremmede omgivelser (på distriktsskolen) for barnet, der dermed kan blive utryk og i nogle tilfælde måske få et resultat, der ikke afspejler barnets reelle sproglige kompetencer. Samtidig kan processen i forbindelse med sprogscreeningen opleves som en stressende situation – også for forældrene.

” Testsituationen kan for nogle børn være en lidt prekær situation – nyt rum, mapper og billeder inviterer ikke på samme måde til leg.

(Pædagog)

” Jeg har prøvet at sende et barn til [sprogscreening] og han kom i modtagerklasse, fordi han var så genert. Han sagde ingenting. Det er vigtigt at vide, at det er et nedslag og det er vigtigt at kende barnet – at kunne sætte det ind i en ramme.

(Pædagog)

” Barnet kan også have en dårlig dag – det skal være på barnets præmisser.

(Pædagog)

” Det er lidt en eksamensopgave – der er noget på spil og det ved forældrene også. Og vi bliver formidlere – forældrene spørger os og vi skal forklare, at det er en test der kan betyde, at dit barn ikke får frit skolevalg. Det er hele rammen, hvor man sætter barnet i en fremmed situation, hvor der er noget på spil. Det er ikke bare en leg! Det har betydning. Forældrene kommer tilbage og spørger: ”Bestod han”. Uanset, hvor meget jeg har prøvet at forklare og formidle, går de derfra med en forståelse af, at det er ”bestået – ikke bestået”

(Pædagog)

Af data fremgår det, at det ikke er entydigt, hvad der er ”det gode at gøre” – både i forhold til hvem, hvor og hvornår sprogvurderingerne foretages. Dertil kommer, at informanterne påpeger, at samme dilemmaer eksisterer ved afholdelsen af sprogscreeningen. De forskellige tilgange og overvejelser går alle på, at det skal være trygt, på barnets præmisser og et retmæssigt billede af de sproglige udfordringer. Der henvises til kapitlet om skolehensivningspolitikken (se s. 158), hvor PPR beskriver procedureerne og opmærksomheden i forhold til børnenes tryk i situationen.

## Før-sprog 0-2 – et observations- og vurderingsredskab

Før-sprog 0-2 er et observations- og vurderingsredskab med fokus på barnets sproglige og kommunikative udvikling i alderen 0-2 år. Det er et tilbud til alle dagtilbud, som kan sættes i spil i arbejdet med tidlig sproglig udvikling. Før-Sprog 0-2 er tænkt til brug i forhold til børn, hvor man som professionel er i tvivl om eller har en bekymring for barnets sproglige/kommunikative udvikling. Fx når man er på vej til at tage barnet op på trivselsmøde eller søge sparring hos en faglig vejleder eller konsulent.

Materialet er udarbejdet i Aarhus Kommune i et tæt samarbejde mellem PPR, PUF og dagtilbuddene. Det udspringer af Børn og Unges investeringer i tidlige, forebyggende indsatser under Børns Tidlige Sprog (2016-2019). Det er lavet på baggrund af efterspørgsel fra dagtilbuddene om

et opsporingsredskab, som kan afdække tegn på sproglige vanskeligheder og forsinkelse før 3-årsalderen.

### Hvor stort er kendskabet til Før-sprog 0-2?

Det nye materiale **Før-sprog 0-2** nævnes ikke af informanterne og 55 % af dagtilbudslederne svarer også ”ved ikke” i den bydækkende spørgeskemaundersøgelses spørgsmål herom.

Materialet er dog også meget nyt, og først ved at blive udrullet blandt dagtilbuddene. Der har været afholdt kurser for medarbejdere i foråret 2021 med deltagelse fra en række dagtilbud på tværs af byen og der har efterfølgende været stor efterspørgsel efter at modtage det konkrete materiale.

## Trivsel og fællesskab

Fra de adspurgte forældre såvel som det pædagogiske personale lyder det, at DSA-børn i dagtilbud i de fleste tilfælde ikke har særlige udfordringer med trivsel. Informanterne oplever, at det bl.a. skyldes de robuste og rummelige børnefællesskaber i dagtilbuddene. Det understreges af flere informanter, at børnene selv kan hjælpe hinanden til at styrke fællesskabet. En pædagogisk leder understreger også den evne til tilpasning, mange DSA-børn udviser:

” Mange børnefællesskaber er ret robuste. [...] Vi oplever, at de andre børn er meget tolerante og går langt for at forstå og have en forståelse af, at vi ikke alle forstår det samme. Børnene hjælper med at oversætte og fortælle f.eks. det her er en støvle – børn er gode brobyggere.  
(Pædagog)

” De [DSA-børn] er ofte supergode til kropssprog og fagter og kan sagtens klare sig i trivsel og relationer. Få er påvirkede af det. Nogle få har behov for særlig støtte.  
(Pædagogisk leder)

Samtidig understreges det blandt informanterne, at det kræver et fokus og en prioritering fra det pædagogiske personale at fastholde den gode trivsel hos børnene. Det er i nogle tilfælde nødvendigt med en særlig opmærksomhed, da det italesættes at ”de har ikke samme forudsætning”, og det handler om at skabe relationer, hjælpe ind i leg og sikre tryghed. Pædagogerne beskriver, at der er en opgave at give DSA-børnene et tilhørsforhold til gruppen. Det kræver, at den voksne er der til at hjælpe med at oversætte og forstå. At være formidler og spejle barnet:

” De børn, der har lidt eller slet ingen sprog, har meget brug for, at vi er fysisk til stede, har brug for at være tætte på os, så vi kan formidle, beskrive, have øjenkontakt.  
(Pædagog)

” Hvis jeg kan lytte, mens børnene snakker, tager jeg mange sætninger fra børnene – hjælper barnet i legen. I forhold til at følge deres progression – observerer, hvad der er svært og øver det. Med udgangspunkt i legen. At finde ting i deres leg – høre, hvad de siger og hvad de gør.  
(Pædagog)

” Vi bruger meget spejling af følelser og italesætter det. Hjælpe dem i konflikt – sætte ord på følelser, deres ansigter. Hvad er det, du gerne vil? Kan du se, at han...? De har forskellige forudsætninger i forhold til kultur og sprogligt – danne legefællesskaber – nogle de kan se op til, eller nogle der er på samme niveau. Hjælper dem til at udvide legen sprogligt med udgangspunkt i deres lege.  
(Pædagog)

Tilhørsforhold og legefællesskaber er i særdeleshed et opmærksomhedspunkt for det pædagogiske personale, og det er i overvejende grad udtalt, at DSA-børn, ”Som alle andre børn – de trives bedst ved at være velkommen, blive mødt, at der er nogen, der vil en”. Det er nødvendigt at have tiden til at lytte og forstå, arbejde med sproget og dermed give barnet redskaber til at indgå socialt i fællesskabet, samt at have blik for nærmeste udviklingszone og barnets ressourcer.



” Man skal føle, at man er lige meget værd, uanset hvad man kan. Vi skal se meget på os selv, og hvordan er vores tilgang til børnene. Hvordan tager vi imod, når de ikke kan så meget. Jeg lytter alligevel, svarer dig faktisk, er interesseret, og jeg vil dig gerne. Det er jo trivsel at føle ”jeg bliver set og hørt”, og der er også plads til mig her. At vi ikke siger: ’Puha, hvad skal vi gøre’ og taler hen over hovedet på barnet. At alle føler det er ok, det jeg kan bidrage med her. Også forældre-samarbejdet: At alle forældre har ressourcer og kan noget, nogen mere end andre, men alle kan. Hvis man ikke kan læse en bog, kan man tale om billederne i bogen.

(Sprogvejleder)

” Det kan være sværere, hvis det er et børnehavebarn på 3-4 år, der ikke har mødt dansk før, ikke har været i institution før. Der er meget tryk i, hvad vi vil hinanden og specielt når man er så stor, at man har et sprog, et fuldt modersmål, man regner med og taler og taler, men ikke forstår hinanden. [Vigtigt med] fysisk tilstedeværelse og nonverbal kommunikation.

(Pædagog)

Forældrene beskriver også generelt, at de oplever gode børnefællesskaber, hvor deres børn bliver imødekommet og inddraget. Det pædagogiske personale beskriver, at i de tilfælde, hvor trivslen bliver udfordret, bliver forældreinddragelsen og -samarbejdet vigtig for at skabe bedre trivsel for barnet. Dette billede underbygges af en forælder i interviewet.

” Han leger med mange forskellige børn. Nogle dage leger han meget med en og nogle dage med nogle andre børn. Jeg kan se på billederne fra børnehaven, at han tit leger med mange.

(Forælder)

” [mit barn] havde en periode på 3 måneder, hvor han ikke kunne lide at gå i børnehave. Pædagogerne kom med råd og vejledning. Og sendte sms og billeder.

(Forælder)

Ud over almindelige råd og vejledning beskriver informanterne blandt andet, at de i samarbejdet med forældrene om at skabe god trivsel for DSA-børn, opfordrer til legeaftaler i fritiden og til at skabe netværk udenfor daginstitutionen. Desuden har de selv fokus på børn, der skal i samme skole.

## Organisering

### Målgruppen

Som tidligere nævnt, bliver børns modersmål vurderet ved Sundhedsplejens besøg i hjemmet eller ved start i dagtilbud eller skole. Modermålsregistreringen angiver således, om barnet har enten dansk som modersmål eller dansk som andetsprog. Flere informanter påpeger i interviewene, at vurderingen af børns modersmål kan virke unanceret. Dette er specielt i forhold til at være en meningsfuld pædagogisk indikator for børnenes faktiske sproglige niveau og behov for sprogstimulering. Hvorvidt et barn har DSA eller ej, er ikke nødvendigvis en indikation på barnets behov for sprogstimulering. Der er flere børn, der falder uden for DSA-definitionen, men som alligevel har behov for sprogstimulering. En pædagog og en sprogvejleder beskriver:

” Der kommer en generation nu, som er opvokset i Danmark, og som umiddelbart føler sig selv som tosproget, med fx dansk og somalisk som to modersmål, men deres sproglige formåen i forhold til kvalitet og sproglig formåen er stadig lavere, end hvad der er ”normalt” og forventet på modersmålsniveau – så hvad gøres der? De kommer til vuggestuen med dansk som modersmål, det betyder, at der ikke medfølger ekstra økonomiske ressourcer til at løfte deres sprog, som med DSA, men deres sprog er ikke nødvendigvis meget bedre.

(Pædagog)

” Der, hvor det kan være en udfordring, det er, at udviklingen kan vise, at man får flere og flere børn som ikke har dansk som andetsprog, men som har to sprog. Eller forældrene har dansk, men deres danske kompetencer er måske alligevel mangelfulde. Så de er etsprogede, men børnene har meget, meget brug for hjælp og støtte, og så er der ikke økonomiske resurser til det, fordi de ikke har DSA. Der kan vi godt se, at vi kan have – der kommer nogle år, hvor det kan blive problematisk. Hvad gør vi så? Det er nogle børn, der har brug for lige så meget støtte, men udløser ikke noget. Det kan godt begynde at komme her.

(Sprogvejleder)

Blandt nogle af informanterne hersker der usikkerhed om selve modersmålsregistreringerne, der danner baggrund for om barnet har DSA og efterfølgende også for dagtilbuddenes budgettildeling til sprogstimulering. Flere pædagogiske ledere udtrykker usikkerhed om proceduren for vurdering og registrering af modersmål, herunder specielt snitfladen til sundhedsplejersken. De pædagogiske ledere påpeger også, at de oplever flere fejlregistreringer – dette bliver som tidligere nævnt håndteret i en arbejdsgruppe, hvor formålet har været at sikre, at der fremover bliver færre tilfælde, hvor der er behov for revurdering af et barns modersmål.

I interviewet med sundhedsplejersken opstår der også usikkerhed omkring rollefordelingen i forhold til modersmålsvurdering og -registreringer og den efterfølgende brug af registreringen.

### Hvordan registreres barnets modersmål?

Vurderingen af et barns modersmål sker for langt de fleste børns vedkommende allerede i forbindelse med Sundhedsplejens opsøgende arbejde inden barnets 9-månedersalder. For tilflyttere til Aarhus Kommune foretages vurderingen af det pædagogiske personale i forbindelse med barnets indmeldelse i dagtilbud eller skole.

Der vil kunne opstå situationer, hvor forældre efterfølgende er uenige i den foretagne vurdering af deres barns modersmål, og i sådanne tilfælde vil der blive foretaget en revurdering af sagen, hvilke kan resultere i enten en fastholdelse eller en ændring af modersmålsregistreringen.

Informanterne påpeger, at det ikke vil være en løsning at lave geografiske afgrænsninger af målgruppen, eftersom målgruppen er geografisk spredt over samtlige distrikter. Det er derfor vigtigt, at det ikke er geografiske inddelinger eller kategoriseringer, der er afgørende for indsatser eller tilbud, men det enkelte barns faktiske behov:

” Familier med anden etnicitet har også fået parcelhuse rundt omkring. De bor mange steder. Det skal man have lidt øje for. Ikke kun der, hvor de traditionelt boede.  
(Sundhedsplejerske)

### Sammenhængen mellem ressourcer og opgave

Ifølge informanterne eksisterer der et dilemma ved den tætte kobling mellem de tildelte ressourcer til sprogstimulering af DSA-børn, der er tildelt på baggrund af modersmålsregistreringen, og arbejdet med de specifikke børns sprogstimuleringsbehov. På den ene side opleves det som en implicit forventning i budgettodelingsmodellen, at de børn der udløser midlerne, skal have målrettede og fokuserede pædagogiske indsatser, der i pædagogtimer passer til de udmeldte midler. På den anden side opleves dette som værende i kontrast med den styrkede læreplans fokus på pædagogiske læringsmiljøer hele dagen og med en evalueringskultur, der matcher børnenes konkrete behov med den rigtige pædagogiske løsning.

Generelt beskriver de pædagogiske ledere, at det pædagogiske arbejde ikke nødvendigvis bliver koblet til de børn, der udløser midlerne. Derimod er fokus på at matche det pædagogiske arbejde med børnegruppens faktiske behov. Som det uddybes:

” Det går ind i fælles pulje. Der er også pulje til udsatte børn. Det ryger ind i den normering - det vi har. Og så er det jo en del af opgaven. Så Peter får ikke mindre, fordi han hedder Peter.  
(Pædagogisk leder)

” Jeg må indrømme, at jeg har ikke det fulde overblik. Har haft så lille en andel, men jeg skæmker det ikke så mange tanker. Jeg er optaget af, hvad behovet kalder på – børn – uanset tosprogede eller ej.  
(Pædagogisk leder)

” Vi er meget bevidste om, hvordan vi fordeler os. Nu har alle børnene behov for støtte og det er vigtigt, hvordan vi sætter børnene sammen. Nogle gange på niveau – samme udfordringer, andre gange nogen man kan spejle sig i, så de skaber en dynamik. Nogle får noget ud af være sammen med nogen, der taler mere. Især til vores dialogiske læsning er det tænkt ind – det er dynamiske grupper – at læse bogen i forhold til gruppen.  
(Pædagog)

Informanterne påpeger, at pengene er der, men at de ikke nødvendigvis bliver øremærket til sprogindsatser direkte til barnet, men i stedet indgår bredt i arbejdet med det pædagogiske læringsmiljø hele dagen. Herudover peges der også på, at ressourcerne bruges som argument overfor forældrene. Pædagogiske ledere fortæller:

” Vi bruger det, at de får penge til det, som argument for, at de skal komme i børnehave stabilt og kontinuerligt – ellers kan vi ikke få sprogstøtte.

(Pædagogisk leder)

” Vi kan godt finde på at italesætte over for forældre – især dem, hvor vi tænker: DE har altså brug for sprogstøtte. Og sige – vi får altså de her penge for at sprogstøtte jeres barn, men i praksis gør vi det for alle børn. Vi kan godt finde på at sige: Der er jo en grund til at I skal skrive under på [modersmåls erklæringen] – det har også noget med økonomien at gøre.

(Pædagogisk leder)

### Hvordan bliver DSA-midler benyttet, og hvem varetager DSA-opgaven?

I den bydækkende spørgeskemaundersøgelse svarer dagtilbudslederne, at de tre områder DSA-midlerne primært bliver benyttet til er: 1) Generelle pædagogiske sprog-indsatser, 2) Særskilte indsatser for børn med dansk som andetsprog samt 3) Forældresamarbejde og -vejledning.

I forhold til sprogvejlederne svarer 19 % af dagtilbudslederne, at sprogvejlederne er primus motor på DSA-opgaven i deres dagtilbud, 29 % svarer den samlede ledelse og 26 % svarer den pædagogiske leder. Samtidigt viser resultater, at der er stor forskel på, hvad sprogvejlederens opgave indeholder. Der peges på, at det ikke blot varierer fra dagtilbud til dagtilbud, men også mellem forskellige afdelinger i de enkelte dagtilbud.

Samtidig påpeges det, at det langt fra er den pædagogiske sprogstimulerende indsats alene, der er ressourcekrævende. Meget af det opsporende, forberedende og opfølgende arbejde udgør også en stor del, som en pædagogisk leder siger: “I virkeligheden bliver pengene brugt på andet end det tætte, tætte forløb med barnet. Det er jo møder”.

### Rollefordeling og personalets kompetencer

Den interne rollefordeling i dagtilbuddet mellem dagtilbudsleder, pædagogisk leder, sprogvejleder og pædagoger er meget forskellig fra dagtilbud til dagtilbud. I undersøgelsen bliver det klart, at praksis i de forskellige dagtilbud er meget varierende i forhold til at løfte opgaven med DSA.

Sprogvejlederens rolle varierer i høj grad fra dagtilbud til dagtilbud. Nogle dagtilbud har organiseret sig med én sprogvejleder, der dækker samtlige afdelinger i dagtilbuddet, hvor andre dagtilbud har sprogvejledere i flere afdelinger, hvilket giver mulighed for sparring og inspiration:

” Jeg har haft 4 huse. Der er ingen tvivl om, at den måde jeg arbejder i eget hus, er en helt anden måde end i de andre huse. Her er jeg nede i praksis med mine kollegaer. Det er jeg ikke, når jeg kommer rundt – der bliver det mere informativt.

(Sprogvejleder)

” Vi er organiseret to sprogvejledere og har cirka 5 timer en dag om ugen. Den samme dag, så kan vi snakke sammen, hvis der er et eller andet. Vi har 6 institutioner og en dagpleje. Vi har gjort sådan, at vi har sat to institutioner på, en måned ad gangen. Så ved de at ”i januar er det os der har sprogvejlederen” og så skifter det.

(Sprogvejleder)

” Dagtilbudslederen har valgt, at der skal være en sprogvejleder i hver institution. (...) Vi har mødtes i teams for sprogvejledere, og min leder har været tovholder. Det har været rart, for vi kommer fra så forskellige institutioner. Vi har kunne inspirere hinanden – holde oplæg på tværs.

(Sprogvejleder)

## Hvad er en sprogvejleder?

Sprogvejlederen er en faglig ressourceperson, som kan medvirke til at kvalificere dagtilbuddets samlede sprogindsats i de enkelte afdelinger. Sprogvejlederen kan give sparring og vejledning til såvel personale, leder som forældre i forhold til børns sproglige udvikling, sprogstimulerende aktiviteter og tilrettelæggelse af sprogmiljø af høj kvalitet.

Aarhus Kommune har en ambition om, at der er mindst en til to sprogvejledere i hvert dagtilbud. Hvis et dagtilbud ikke har en uddannet sprogvejleder, kan dagtilbuddet få dækket udgiften til gennemførelse af to moduler på sprogvejlederuddannelsen for en vejleder.

Der afholdes to halvårige sprogvejledernetværksmøder for alle sprogvejledere i byens dagtilbud. Indholdet på disse skal understøtte netværksdannelse, faglig refleksion og drøftelse på tværs, og viden om nye tiltag og relevant forskning på området.

### Sprogvejledere i andre kommuner

Praksis fra andre kommuner er, at der ikke nødvendigvis er uddannede sprogvejledere i alle dagtilbud. De øvrige kommuner fremhæver i forlængelse heraf, at der i stedet gøres brug af kompetenceudvikling og central understøttelse via sprogkonsulenter.

Der er også stor forskel på, hvad sprogvejlederens opgave indeholder. Sprogvejledernes rolle kan variere fra det generelle niveau, som vejledning af kollegaer, koordinering og udarbejdelse af materialer til de mere konkrete opgaver som opfølgning på de enkelte børns sproglige udvikling samt varetagelse af sprogstimulerende indsatser.

Samtidig fremgår det, at ikke alle dagtilbud har en sprogvejleder. Der efterlyses også fra ledelsesniveauet, i spørgeskemaundersøgelsen såvel som fokusgruppeinterview, mere formel kompetenceudvikling af sprogvejlederne samt uddannelse af flere sprogvejledere i dagtilbuddet:

” Det kan være svært at skabe sammenhæng. Vores sprogpædagog er ret ny, og har ikke fået de kurser der skulle til.

(Pædagogisk leder)

Det påpeges af sprogvejledere, at viden om DSA og vejledning i DSA kræver særlige faglige kompetencer. Disse kompetencer ønskes af informanterne og italesættes desuden som en mangelvare. Særligt påpeges vejledningsmodulet som afgørende, for at kunne sprede viden. Vejledningsmodulet er pt ikke en fast del af sprogvejllederuddannelsen.

” De får kun lov at få de første to moduler. Ved ikke, hvorfor vi ikke må få modul 3, men vi krydser fingre for, at vi må på et tidspunkt.

(Sprogvejlleder)

” Lige pt har jeg følt i forhold til mine kollegaer – og alle de tiltag, der kommer oppefra – at de har været gået lidt kold i sprog. De savnede motorikken – balancen i det. Jeg har følt mig lidt ensom i mit arbejde – jeg har følt, at når jeg fortalte om sprog eller holdt oplæg for at delagtiggøre dem i, hvad der rørte sig, at de bare havde fået nok.

(Sprogvejlleder)

” Man kan sige, at det sidste modul er det, der handler om at vejlede og det kan man jo så undre sig over, at man ikke må få. (...) Hvordan man får kollegerne med, hvordan man vejleder forældre og kolleger. Den der kollega-del, kan jeg godt mangle. Forældrene har vi erfaring med at få guidet og få med på ideer. Mine kolleger! Hvordan kan jeg bedre ... få dem til at forstå vigtigheden af det. Jeg kan nogle gange føle, at jeg kommer lidt til kort. Der kan det nogle gange være lidt svært.

(Sprogvejlleder)

Ejerskabet og den tovholdende funktion for DSA-opgaven varierer, som ovenstående udsagn indikerer. I nogle dagtilbud er det i høj grad placeret hos dagtilbudsledelsen, hvor sprogvejlederen i andre dagtilbud er den, der bærer opgaven. En pædagogisk leder udtaler:

” Vi bruger dagtilbuddets sprogvejledere og deres ideer, feedback til sproglig udvikling. Vi taler ikke om DSA på lederteammøderne.

(Pædagogisk leder)

## Hvad siger forskning om betydning af lokal kapacitetsopbygning og central understøttelse?

Forskning fra området er i høj grad i overensstemmelse med, hvad stemmerne fra praksis efterlyser. Sammenfattende kan siges, at forskning fremhæver følgende som virkningsfuldt i forhold til at styrke sprogstimuleringsindsatsen i dagtilbud, når det drejer sig om dagtilbuddenes organisering.

- Sparring målrettet ledelsen
- Kompetenceudvikling og lokal kapacitetsopbygning
- Central understøttelse

Resultater fra **Forskningsprojektet VLS+** (Vi Lærer Sammen +) viser, at en aktiv ledelsessparring har en betydelig effekt på børnenes sproglige udvikling og før-skriftlige kompetencer. Sparring for det pædagogiske personale har kun begrænset effekt (Dorthe Bleses, Martin Moos & Lone Amdi Boisen, 2020).

Resultaterne fra et forskningsprojekt omkring **sammenhængen mellem en tidlig sprogindsats og læsekompetencer i 2. klasse** viser, at langtidseffekten af sprogstimuleringsindsatser optræder, når indsatsen kobles med praksisnær professionel udvikling af pædagoger (Dorthe Bleses, Anders Højen & Benedicte Donslund Vind, 2020).

En forskningsrapport **om udbredelsen og implementeringen af systematiske pædagogiske indsatser** viser, at en barriere for implementeringsprocessen er mangel på konsulenter/forvaltningsmedarbejdere, der kan påtage sig opgaven med at sikre implementeringen, samt mangel på en tydelig plan for implementeringen som væsentlige barrierer. Både manglende tydeliggørelse af sammenhæng med eksisterende praksis og mangel på viden om, hvilke udfordringer indsatsen kan løse vurderes også som væsentlige barrierer (Dorthe Bleses, Nanna Bøgh Laurson & Søren Munkedal, 2021)



Generelt er der udtalt fokus på behovet for udvikling og fastholdelse af det pædagogiske personales DSA-kompetencer. Dette bliver også italesat som en udfordring i forhold til fortsat at styrke dagtilbuddets sproglige læringsmiljøer i tilfælde af stor eller hyppig personaleudskiftning. Flere informanter peger derudover på, at andelen af DSA-børn har betydning for det pædagogiske personales kompetencer og viden i forhold til sprogestimulering af børn med DSA:

- ” Vi kan ikke så meget justere på barnet. Hvad skal justeres i miljøet. Det er vigtigt at stille skarpt på personalet.  
(Pædagog)
- ” De steder, hvor man har få tosprogede, kan det være svært at huske, at man har et DSA-barn. De steder hvor der er 100 % er man er toptunet til at gå ind og lave de her læringsmiljøer på et helt andet niveau.  
(Sprogvejleder)
- ” Personaleudskiftninger er en udfordring - at få sat dem ind i den form for dialogisk læsning, som vi gerne vil have. Og alle læser med børnene og kender vigtigheden af det, men forberedelsen og kvaliteten, at dykke ned i dette. Tage ejerskab til hvilke ord – hvor vil jeg hen med det? Med det enkelte barn? Så det ikke bare bliver en tjekliste.  
(Sprogvejleder)
- ” Vi er udfordret af stor personaleudskiftning – sprogvejlederen er holdt og de to sprogansvarlige er stoppet, så vi hænger i et vakuum, der er nogen, der skal have ansvaret, det er i proces. Så nu er det meget op til stuen – en sprogvejleder fra et andet hus i dagtilbuddet er kommet og har lavet aktiviteter med vores børn, sproggrupper – samlet de børn, der har DSA.  
(Pædagog)

### Hvad er en distriktskonsulent?

I Pædagogik, Undervisning og Fritid, Børn og Unges pædagogisk faglige afdeling, er der i dagtilbudssektionen konsulenter, der understøtter distrikterne i arbejdet med at skabe høj kvalitet i læringsmiljøerne – herunder i de sproglige læringsmiljøer.

Distriktskonsulenterne understøtter lokal kapacitetsopbygning med afsæt i evidensbaseret viden og data, og understøttelsen foregår ved læringssamtaler, ledelsessparring, faglige oplæg, processer, aktionslæring, facilitering af faglige netværk, opfølgning på sprogvurdering, skolebegynderscreeninger mv.

Distriktskonsulenterne indgår derudover i bydækkende indsatser samt projekter og processer på tværs i Børn og Unge med en pædagogisk faglig vinkel i bestræbelserne på at skabe læringsmiljøer af høj kvalitet, der understøtter alle børns deltagelsesmuligheder, herunder børn med dansk som andetsprog.



Mange informanter efterlyser en større forvaltningsmæssig understøttelse af DSA-opgaven, og forankring af sprogopgaven generelt. Nogle nye pædagogiske ledere efterlyser specifikt en tydeligere understøttelse om, hvad forventningerne er til dem som pædagogiske ledere i forhold til børn med dansk som andetsprog: *“Jeg manglede en central, jeg kunne gå til med alle mine spørgsmål”*. De nye pædagogiske ledere gør desuden meget ud af at understrege, at de mangler viden og kompetencer inden for DSA-området.

Flere informanter (både ledere, sprogvejledere og pædagoger) efterlyser en forvaltningsmæssig understøttelse via distriktskonsulent, der kan understøtte dagtilbuddene i praksis med lokal kompetence- og kapacitetsopbygning. Distriktskonsulenterne i PUF bringes flere gange op som nødvendige sparringspartnere for dagtilbuddene. Der er et udtalt ønske om, at distriktskonsulenterne kommer tættere på praksis, og nogle informanter oplyser, at de slet ikke ved, hvem de har tilknyttet deres afdeling.

En pædagogisk leder beskriver at noget af det, der fungerer hos dem, er en velfungerende ledelseslinje med en god understøttelse af distriktskonsulenten:

” Dagtilbudsleder er god til at holde fælles tråd for os. Ved opfølgingsmøder er [Distriktskonsulenten] god til at stille nogle udfordrende spørgsmål, der skaber refleksion, hvis vi skal ændre på nogle ting. Det kvalificerer vores efterfølgende indsats og vores arbejde med det. (Pædagogisk leder)

## Aktuel rapport om implementering af systematiske pædagogiske indsatser

Trygfondens Børneforskningscenter har i juni 2021 udgivet rapporten: ”Implementering af systematiske pædagogiske indsatser: Hvordan kommer den forskningsbaserede praksis ud på grøn stue?” (Bleses m.fl. 2021), der også er nævnt flere gange i dette kapitel. Rapporten fremhæves igen her, idet dens konklusioner underbygger mange af de opmærksomhedspunkter, der også kommer frem i analysen:

*De væsentligste faktorer fra kommunalt hold er at identificere de vigtigste udfordringer og behov, som de pædagogiske indsatser kan være med til at løse, og på den måde udvikle en lokal begrundelse, der kan styrke medarbejdernes motivation og følelse af ejerskab. Afdækning af parathed, opbygning af den faglige kapacitet, der sikrer ledelsesunderstøttelse af de effektive indsatser og veluddannede medarbejdere, som er i stand til at gennemføre indsatserne, er ligeledes helt centrale faktorer. Sidst, men ikke mindst, peger implementeringsmodellen på anvendelse af data og løbende evaluering som centrale redskaber for succesfuld implementering. (Bleses m.fl. 2021)*

De opmærksomhedspunkter og den implementeringsguide, der beskrives i rapporten kan med fordel bruges som tilgang til det videre arbejde med udviklingen af DSA-indsatsen på dagtilbudsområdet.

## Sammenfatning

Nedenfor følger en opsamling på de centrale opmærksomhedspunkter, som den kvalitative del af dataindsamlingen har givet anledning til i samklang med øvrig viden om området. Opmærksomhedspunkterne danner afsæt for anbefalinger til en styrkelse af 0-6-årsområdet.

### Modtagelsespraksis

God kontakt til og et **godt samarbejde med forældrene**, både i dagtilbud og i sundhedsplejen, er en særlig fremtrædende pointe hos informanterne i forhold til modtagelsespraksis. **Sundhedsplejen** møder forældrene tidligt i barnets liv og vejleder her i barnets tidlige sprogudvikling og forældrenes afgørende rolle i den. Samtidig er det sundhedsplejen, der vurderer barnets modersmål og dermed også, om barnet har dansk som andetsprog.

For **dagtilbuddene** er en god opstart for barn og forældre meget vigtig. Blandt informanterne fremhæves, at der er stor forskel på forældregruppen. Hvor nogle forældre indgår fuldt i samarbejdet med dagtilbuddet, kan det i andre sammenhænge være en udfordring at samarbejde om indsatser og fremmøde. Forældrenes forudsætninger er forskellige, hvilket kræver viden om sociale problemstillinger samt forældresamarbejde med tydelig forventningsafstemning i forhold til fremmøde i dagtilbud samt forældrenes rolle i forhold til sprogstimulering i hjemmet. Der er derfor et lokalt fokus på at udvikle og fastholde en hyppig og uformel kontakt til forældrene. Dette giver anledning til en opmærksomhed på, hvordan det løbende, uformelle og differentierede forældre-samarbejde kan styrkes.

### Overgange

Overgange kan både være **fra hjem til dagtilbud og internt i dagtilbud**. En del af informanterne efterlyser en **øget systematik** og faste rammer i samarbejdet med sundhedsplejen om overgangen fra hjem til dagtilbud, ikke mindst fordi en del af børnene begynder i dagtilbud, når de er 2-3 år. Det kunne være i form af et obligatorisk overgangsmateriale eller lignende og ikke kun ved overgangsmøder, der som udgangspunkt foregår, når der er udfordringer, der skal deles med barnets kommende dagtilbud. Sundhedsplejen ser overgangsmøder med dagtilbuddene som givtige, men nævner, at der måske skal være mere fokus på social tilbagetrækthed hos børnene.

### Pædagogisk og faglig indsats

Overordnet set bemærker informanterne, at arbejdet med den styrkede pædagogiske læreplan har styrket deres fokus på at tænke i **pædagogiske læringsmiljøer hele dagen** og på at tænke sprog bevidst ind som et underliggende element i de forskellige aktiviteter i løbet af dagen. Der gives også udtryk for, at **refleksionen over den pædagogiske praksis** er mere fremtrædende end tidligere. Flere informanter giver udtryk for, at der er et **fagligt dilemma** mellem at afvikle sprogstimulerende aktiviteter i små afgrænsede grupper og rum, overfor at arbejde med fokus på sprogstimulering i det brede fællesskab hele dagen. Begge dele er nødvendige for at løfte børnenes sproglige niveau.

Særligt indsatser, der giver hele det pædagogiske personale en fælles metode og et **fælles sprog**, fremhæves som vigtige. For at sikre dette peges der i analysen på, at det er vigtigt at hele medarbejdergruppen og ledelsen dagtilbuddet er inddraget, tager et **medejerskab til opgaven**, og at der tænkes i **lokale tiltag**.

Det pointeres fra informanterne, at selvom de forskellige sprogindsatser giver mening hver for sig, så er der mange af dem på en gang. Oplevelsen er, at det gør det **vanskeligt at få tid til at implementere** og følge ordentligt op. Der efterlyses færre indsatser ad gangen og mere understøttelse til at skabe sammenhæng, overblik og sætte dem i gang. Det understreges, at **forældrenes inddragelse i sprogstimuleringen** er vigtig for børnenes sproglige udvikling, og der er gode erfaringer med at vise forældrene, fx hvordan man laver dialogisk læsning.

I forhold til de konkrete centrale indsatser viser analysen, at **Børns Tidlige Sprog** har givet et fælles sprog, og metoden med videokodning bliver fremhævet som givende i forhold til at udvikle sprogmiljøet. Det samme gælder **dialogisk læsning fra Investering i Børns Fremtid**, hvor informanter nævner, at den meget strukturerede tilgang har virket godt til at sætte systematik i sprogarbejdet. Flere steder har der været igangsat READ-forløb, men det er en af de ting, der har været vanskeligt under Corona pga. materialer, der skulle i karantæne. Der efterspørges desuden flere bøger.

### Løbende opfølgning

En udvikling i retningen af **mere refleksion over den pædagogiske praksis** med afsæt i data fremhæves fra flere sider. Arbejdet med den styrkede **pædagogiske læreplan** og **Stærkere Læringsfællesskaber** har bidraget til en større forståelse af, hvad data kan bruges til.

Samtidig er det også et opmærksomhedspunkt at sikre faglig sparring om sprog og at styrke det pædagogiske personales kompetencer i forhold til at arbejde sprogstimulerende med DSA-børn. Særligt i forhold til at tage **afsæt i lokale data** for børnenes dansksproglige udvikling og at **følge systematisk op** på den udvikling. Der er gode værktøjer til at arbejde med opfølgningen på børns sproglige kompetencer og progression. Men der **mangler systematik**, i hvordan og hvor ofte værktøjerne benyttes, og hvordan man arbejder videre med resultaterne. Flere informanter nævner, at de bruger **årlige sprogvurderinger** til at få flere nedslag på den sproglige udvikling. I forbindelse med sprogvurderingerne, og også sprogscreeningen inden skolestart, er der en stor opmærksomhed på vigtigheden af, at børnene føler sig **trygge i situationen**.

### Trivsel og fællesskab

Det er den generelle oplevelse, at DSA-børnene i dagtilbud ikke har særlige udfordringer med trivsel, bl.a. på grund af **stærke børnefællesskaber** og en forståelse blandt børnene af at alle ikke kan det samme. Samtidig er det dog en opmærksomhed blandt personalet at sikre, at børnene har et **tilhørsforhold** til gruppen, særligt i forhold til børn, der ikke er nået så langt i deres dansksproglige udvikling endnu. Det nævnes, at **forældresamarbejdet** er vigtigt for at skabe trivsel for barnet, og at forældrene opfordres til at lave legeaftaler og opbygge netværk uden for dagtilbuddet.

## Organisering

**Modersmålsregistreringerne** er et opmærksomhedspunkt, da de definerer hvilke børn, der hører til målgruppen. Blandt nogle ledere i dagtilbud er der en **usikkerhed omkring proceduren** og sundhedsplejens rolle i forbindelse med fx revurdering af modersmål. Samtidig nævnes det, at der er flere børn, hvor der både tales dansk og et andet sprog i hjemmet, men hvor det dansksproglige niveau alligevel ikke er højere end hos nogle af børnene med dansk som andetsprog. Den udfordring understreger vigtigheden af at skabe **stærke sprogmiljøer for alle børn** i dagtilbud.

**Sprogvejlederne** i dagtilbud har en nøglerolle i forhold til at sikre lokal viden og opmærksomhed på at skabe stærke sproglige læringsmiljøer, der understøtter den sproglige udvikling hos børn med DSA. Der er imidlertid dagtilbuddene og internt mellem afdelinger **stor variation** i forhold til, hvordan den faglige ledelse af sprogvejlederne varetages, herunder hvordan de sættes i spil i afdelingerne. Flere dagtilbud har en eller få sprogvejledere, hvilket mindsker muligheden for videndeling sprogvejledere imellem. Samtidig er det dog tydeligt, at sprogvejlederen spiller en væsentlig rolle i udmøntning af DSA-indsatserne og det vedvarende fokus.

Fra flere steder efterspørges en **styrket forvaltningsmæssig understøttelse med fokus på ledelsessparing** og den lokale videns- og kapacitetsopbygning i forhold til opgaven.

Samlet set peger DSA-analysen på, at der findes mange gode materialer og værktøjer til at arbejde med DSA. Der er et godt fokus på forældresamarbejde og på den pædagogiske opgave i dagtilbuddene. Mange dagtilbud har mange gode indsatser i gang, og de centrale indsatser vurderes hver især som givende, men der efterspørges tid og ro til grundig implementering. Samtidig kan der med fordel arbejdes på at skabe en klar organisatorisk understøttelsesstruktur, der skaber kontekst-bevidst kapacitetsopbygning, fokus og systematik – i ledelseslinjen, blandt det pædagogiske personale og i forvaltningens understøttelse. Dette underbygges af resultater fra aktuel forskning om effektiv implementering af pædagogiske indsatser (Bleses et al. 2021), der med fordel kan tænkes ind i det efterfølgende arbejde med udviklingen af DSA-indsatsen på dagtilbudsområdet.

Nedenfor følger anbefalinger udledt af DSA-undersøgelsen.

# Anbefalinger

Det anbefales, at:

## 01 Der arbejdes med lokal kapacitetsopbygning med henblik på at styrke de sproglige læringsmiljøer i alle dagtilbud

- **Det øgede fokus på at styrke sproglige læringsmiljøer i alle dagtilbud betyder, at Investering i Børns Fremtid (IBF) ophører som indsats alene rettet mod 10 dagtilbud og i stedet bredes ud.**
  - Arbejdet med sproglig udvikling hos DSA-børn styrkes i alle dagtilbud.
  - Der arbejdes med afsæt i evidensbaserede tilgange og indsatser ud fra børnegruppens behov i en lokal kontekst.
- **Der er behov for at sprogvejlederfunktionen styrkes for at sikre lokal viden, vejledning og kapacitetsopbygning.**
  - Det anbefales, at antallet af sprogvejledere øges, så der med afsæt i lokale data og behov, i gennemsnit uddannes en sprogvejleder mere pr dagtilbud (fra 1-2 til 2-3 pr dagtilbud).
  - Det anbefales, at uddannelsen til sprogvejleder udvides fra to til tre diplommoduler, så det indbefatter et modul i vejledning af forældre og kollegaer. Allerede uddannede sprogvejledere får også modulet om vejledning tilbudt.
- **Rollerne i dagtilbud ift. at understøtte udvikling, systematik og opfølgning bliver tydeligere.**
  - Ledelsens rolle er afgørende ift. at sikre, at opgaven og området prioriteres. Ledelsen skal sikre, at der er en systematisk tilgang til at understøtte de sproglige læringsmiljøer og progressionen hos børn med en forsinket dansksproglig udvikling, og at der reflekteres, evalueres og følges op på resultater, tiltag og indsatser.
  - Hele medarbejdergruppen i dagtilbuddet inddrages og tager medejerskab, for at sikre et fælles sprog og forankring af indsatser og tiltag.
  - Der udarbejdes en funktionsbeskrivelse for sprogvejlederne med henblik på at styrke og tydeliggøre deres rolle og funktion som ressourcepersoner i dagtilbuddet ift. udvikling af praksis, vejledning af kolleger og sikring af systematik og videndeling på tværs.

## 02 Forældresamarbejdet styrkes med fokus på understøttelse af sproglig udvikling i hjemmet

- **Der er behov for en fortsat opmærksomhed på et stærkt forældresamarbejde.**
  - Det daglige, uformelle forældresamarbejde har stor betydning og bør så vidt muligt prioriteres.
  - Afsøgning og afprøvning af nye veje til styrket forældreinddragelse og -involvering. Der kan fx tænkes utraditionelt ift. forældremøder. Dette kan bl.a. ske ved at involvere og inspirere forældrene, fx ved at vise hvordan barnets sproglige udvikling kan understøttes i hjemmet.
  - Der udarbejdes et velkomstmateriale rettet mod forældre til børn med DSA, der skal begynde i dagtilbud.

### 03 Den helhedsorienterede indsats styrkes

- **Samarbejdet mellem Sociale Forhold og Beskæftigelse (MSB), Kultur og Borgerservice (MKB) og Børn og Unge (MBU) styrkes med henblik på at forstærke den helhedsorienterede understøttelse af DSA-børn og deres familier**, også uden for dagtilbuddets rammer. Fokus er på at skabe initiativer, hvor aktører samarbejder med forældre om barnets sprogudvikling med henblik på at sikre et samlet løft både i og uden for dagtilbuddet.

### 04 Overgange og løbende opfølgning styrkes og systematiseres

- **Der arbejdes med overgange fra hjem til dagtilbud og internt i dagtilbud i tæt samarbejde med sundhedsplejen** med henblik på systematisk videregivelse af relevante oplysninger.
- **Der arbejdes systematisk med overgangen fra dagtilbud til skole** med afsæt i et tæt lokalt samarbejde og et obligatorisk overgangsmateriale, der understøtter samarbejdet mellem dagtilbud og skole, og sikrer systematik og ensartethed.
- **Der er brug for viden om den før-sproglige og sproglige udvikling hos det enkelte barn med DSA**, for at sikre stærke sproglige læringsmiljøer målrettet barnets og børnegruppens behov samt målrettede tiltag ved sproglige udfordringer.
  - I forbindelse med opstart i vuggestue og dagpleje foretages en obligatorisk afdækning af den dansksproglige udvikling hos 0-2-årige børn med DSA.
- **Der er brug for at styrke det nære pædagogiske arbejde med det enkelte barns sproglige progression samt et vedvarende fokus på at skabe stærke sproglige læringsmiljøer i dagtilbud.** Sprogvurderinger og handleplaner er aldrig målet i sig selv, men skal ses som redskaber til at understøtte sprogarbejdet. Tilgangen understøttes af dagtilbudslovens fokus på at skabe en stærk refleksions- og evalueringskultur med afsæt i lokale data og et fokus på at skabe stærkere læringsfællesskaber i dagtilbud.
  - Den obligatoriske sprogvurdering ved 3 år suppleres med en obligatorisk sprogvurdering for alle børn med DSA ved 4 år.
  - En sprogvurdering resulterer i en af tre indsatsgrupper: Generel, fokuseret eller særlig indsats. Det skal udarbejdes en sproglig handleplan for alle de børn, der ved en sprogvurdering placerer sig i indsatsgrupperne særlig eller fokuseret.
- **Forskning viser, at en tidlig indsats ved sproglige udfordringer er afgørende for at give børn de bedste forudsætninger ift. læseudvikling mv. – uanset modersmål.**
  - Børn, der har dansk som modersmål, bør også omfattes af systematikken, så der følges op med sprogvurdering og handleplan for 4-årige børn med dansk som modersmål med sproglige udfordringer, dvs. børn, der ved 3-årsvurderingen placerer sig i indsatsgruppen særlig eller fokuseret.

## 05 Der prioriteres i de sprogindsatser, der sættes i gang, og tages tydeligt afsæt i lokale behov

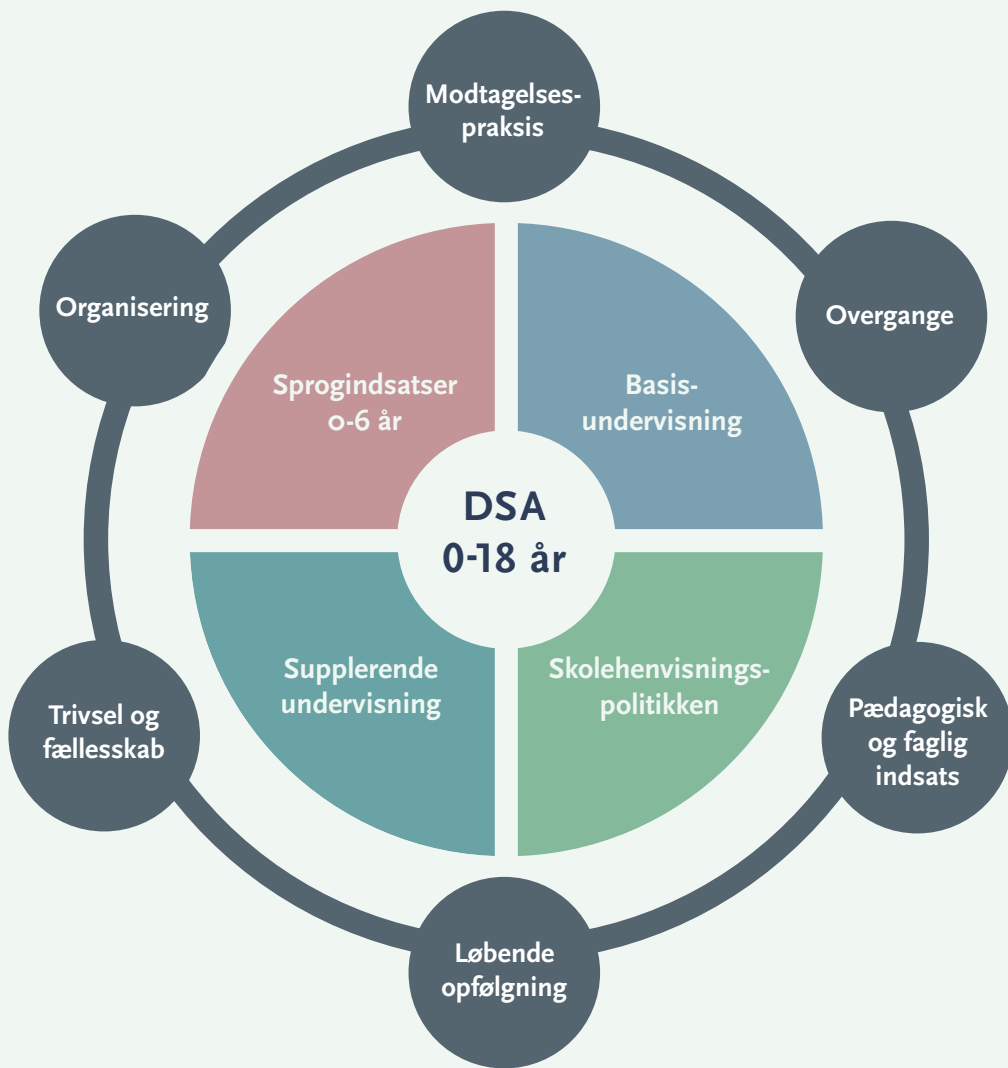
- **Det er vigtigt, at der fortsat tages afsæt i evidensbaserede indsatser, der igangsættes og understøttes fra centralt hold**, men der skal tilstræbes mere tid til implementering og indsatserne skal i højere grad tilpasses lokale behov og tage afsæt i lokale data om sprog.
  - Der er en øget opmærksomhed på understøttelse i alle faser af implementeringen af indsatser.
  - Der igangsættes efter behov kompetenceudvikling for medarbejdere i dagtilbud med afsæt i aktionslæring og kapacitetsopbygning tilpasset de lokale forhold.
- **Understøttelsen af dagtilbuddene fra centralt hold intensiveres med fokus på ledelsessparring og lokal videns- og kapacitetsopbygning**, for at understøtte en øget systematik i opfølgningen på den dansksproglige udvikling for børn med DSA, både centralt og decentralt.
  - Understøttelsen af den lokale praksis intensiveres med bl.a. datainformerede udviklingssamtaler i alle dagtilbud om DSA. Samtalerne har et specifikt fokus på børnegruppens sproglige udvikling, opfølgning på handleplaner og på implementering af indsatser.

## 06 Der er opmærksomhed på modersmålsregistreringerne

- **Der er et fortsat behov for opmærksomhed på modersmålsvurderinger/-registreringer, da dette bl.a. udgør grundlaget for, hvilke børn der skal sprogvurderes ved 3 og 4 år samt inden skolestart.**
  - En arbejdsgruppe har undersøgt procedurerne og har iværksat en række tiltag, der øger vidensniveauet, styrker information til forældrene og kvalificerer vurderingsgrundlaget for modersmål.

## 07 Der er fokus på barnets tilknytning til lokalområdet i dagtilbud

- **Barnets lokale dagtilbud varetager fremadrettet det obligatoriske 30 timers sprogstimuleringsstilbud.**
  - Troldeholdet, det nuværende obligatoriske 30-timers sprogstimuleringsstilbud for børn, hvis forældre ikke ønsker dagtilbud til at løse opgaven, nedlægges som samlet tilbud.
  - Tilbuddet varetages fremadrettet af barnets lokale dagtilbud med samme regler for specifikke åbningstider, hvor børnene skal være til stede.
  - Der er understøttelse fra centralt hold ift. systematisk opfølgning, herunder understøttelse af ledere og sprogvejledere i at forventningsafstemme med forældrene om tilbuddet ved opstart.





## 2

# SUPPLERENDE UNDERVISNING I DSA

Omtrent en femtedel af de indskrevne elever i den aarhusianske folkeskole er elever med DSA. Heraf har mere end halvdelen et sprogstøttebehov, og disse elever skal alle modtage supplerende undervisning i dansk som andetsprog.



# Indhold

<b>Introduktion til området</b>	<b>68</b>
Lovgivning	69
Organisering af den supplerende undervisning i DSA i Aarhus Kommune	70
Afdækning af det enkelte barns sprogstøttebehov	72
DSA-koordinatorer	76
Økonomi	76
<b>Indsigter fra praksis</b>	<b>78</b>
Modtagelsespraksis	78
Opstart i skole	78
Forældresamarbejde	80
Overgange	84
Fra dagtilbud til børnehaveklasse til 1. klasse	84
Interne overgange på skolen	85
Pædagogisk og faglig indsats	87
Sprogligt læringsmiljø	87
Tovoksenordning, co-teaching og fælles DSA-fokus	91
Oplevelsesbaseret undervisning og fælles erfaringsgrundlag	94
Løbende opfølgning	95
Kick på Sproget	95
Sprogprøver	100
Trivsel og fællesskab	101
Sprog og ressourcetænkning	101
Sprogudvikling, trivsel og fællesskab	105
Italesættelse og stigmatisering	106
Organisering	107
Organisering af supplerende undervisning	108
Vurdering af sprogstøttebehov – for den enkelte elev	108
Inde eller ude af kontekst	110
DSA-koordinatorer og resourcepersoner	114
Funktion og rolle	114
Økonomiske ressourcer – tydelighed og anvendelse	117
Forventninger – kollega, resourcepersoner, ledelse	120
Bevægelse mod et fælles ansvar	126
At sætte viden og vejledning i spil	127
Data møder viden og forskning	132
<b>Sammenfatning</b>	<b>133</b>
<b>Anbefalinger</b>	<b>139</b>

I dette kapitel præsenteres de overordnede rammer for supplerende undervisning i DSA i Aarhus Kommune samt en udfoldelse af indsigter fra informanter, der arbejder med DSA i praksis. Data viser, at DSA-elever udgør en femtedel af alle elever på en årgang, og at 55 % af de indskrevne DSA-elever ved dette skoleårs begyndelse skal modtage supplerende undervisning i DSA. I kapitlets kvalitative del nuanceres den supplerende undervisning i DSA i praksis. Undersøgelsen viser, at der ikke er en let tilgængelig måde at organisere den supplerende undervisning på, og at der er stor variation i DSA-koordinatorens rolle og funktion. Organiseringen af den supplerende undervisning afhænger både af antallet af DSA-elever, vurderet sprogstøttebehov, ressourcetildeling og anvendelsen af DSA-ressourcepersoners kompetencer, som er forbundet med en række dilemmaer og paradokser.

Dilemmaerne omhandler blandt andet, at det i høj grad opleves, at ressourcen og tiden til supplerende undervisning i DSA er utilstrækkelig set i forhold til elevernes sprogstøttebehov og muligheden for at lykkes med indsatsen. Der fremsættes et ønske om en fælles retning og øget systematik, der kan udviske uklarheder, tydeliggøre forventninger og styrke samarbejdet mellem DSA-ressourcepersoner og faglærere. Dette er betinget af, at den supplerende undervisning prioriteres ind i skolens samlede prioritering, hvilket også kræver et fokus fra centralt hold. Undersøgelsen viser, at håndholdte overleveringer og samarbejdet mellem dagtilbud og skole er værdifuldt for at opnå et dybere kendskab til barnets sproglige progression og udfordringer, og kan være med til at sikre, at viden om barnet ikke går tabt. At løfte DSA-opgaven kræver viden, samarbejde og tid, og der efterspørges: Et kontinuerligt og vedvarende fokus på DSA, hvor DSA-ressourcepersoner kan vejlede og give sparring til faglærere, at der lokalt udvikles en ny model for løbende opfølgning, som er mere tilgængelig og lettere at omsætte til pædagogiske og faglige indsatser. Undersøgelsen viser desuden, at deltagelsesmuligheder fremmer trivsel og fællesskabsfølelse, hvorfor der kontinuerligt arbejdes med at øge elevernes deltagelsesmuligheder bedst muligt.

Undersøgelsen peger på en række håndtag, som kan være med til at styrke den supplerende undervisning i DSA til gavn for elevernes læring og trivsel, herunder at øge DSA-elevernes deltagelsesmuligheder og læring, bl.a. ved at kapacitetsopbygge og kompetenceudvikle lokalt. En opkvalificering af DSA-koordinatorene til rollen som DSA-vejleder, fokus på model for løbende opfølgning, årlige udviklingsmøder med afsæt i lokale data og viden om DSA samt et større fælles DSA-fokus i alle faglige sammenhænge udgør håndtag, som kan styrke praksis til gavn for elevernes læring.



## Introduktion til området

I det følgende gives der først en overordnet introduktion til den supplerende undervisning i DSA. Derefter følger en gennemgang af indsigter fra praksis. Disse sammenfattes i særlige opmærksomhedspunkter og anbefalinger, som knytter sig til den supplerende undervisning.

### Afsnittet indeholder:

- Lovgivning
- Organisering af den supplerende undervisning i DSA i Aarhus Kommune
  - Prøveresultater i dansk og matematik for elever med DSA
  - Afdækning af det enkelte barns sprogstøttebehov
  - De obligatoriske sprogprøver
  - DSA-koordinatorer
- Økonomi
- Opsummering

### Begrebsafklaring

I det følgende anvendes disse "arenaspecifikke" begreber og betegnelser:

- **DSA-elev:** Elev, der modtager supplerende undervisning i DSA.
- **DSA-ressourceperson/DSA-koordinator:** Lærer, der formelt er ansat til at varetage en lærerrolle samt en ekstra rolle med fokus på undervisningspædagogisk udvikling, i relation til kolleger og/eller i forbindelse med strategiuudvikling sammen med skolens ledelse.
- **Tosprogsmedarbejder:** Medarbejder med to-kulturel baggrund, hvis primære fokus er rettet mod skole-hjem-samarbejdet.
- **Lærere:** Dækker over lærere fra indskoling, mellemtrin og udskoling. Det kan både være lærere, der varetager den supplerende undervisning eller har DSA-elever i deres klasse.
- **Ledere:** Dækker over skoleledere, pædagogiske ledere og SFO-ledere, da alle grupper har været repræsenteret i fokusgruppeinterviews.



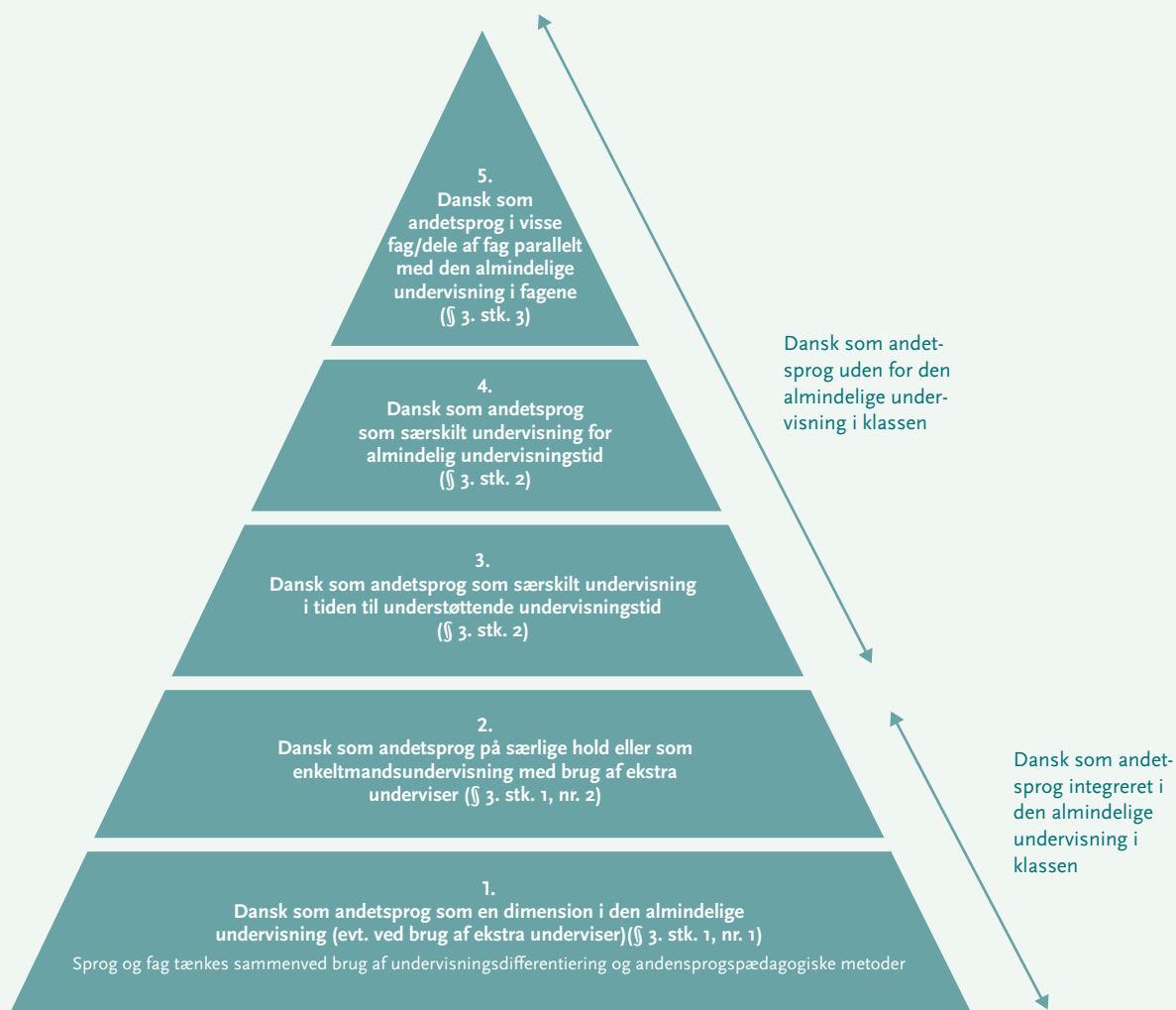
## Lovgivning

Jævnfør folkeskolelovens § 5, stk. 6 skal der i fornødent omfang gives undervisning i dansk som andetsprog til DSA-børn. Dette uddybes nærmere i bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog, hvor det af § 3 fremgår, at der skal gives supplerende undervisning i dansk som andetsprog til DSA-børn, som er i stand til at deltage i almenundervisningen, men som stadig har et sprogstøttebehov.

Overordnet set skal den supplerende undervisning i dansk som andetsprog gives i en af følgende former:

- 1) Som en dimension i den almindelige undervisning
- 2) På særlige hold eller som enkeltmandsundervisning

Mulighederne for organisering af den supplerende undervisning afspejles i de fem lag i figuren nedenfor.



Figur 6 Organisering af den supplerende undervisning i DSA (UVM 2017:18)

Som det fremgår af figur 6, skal den supplerende undervisning i DSA i videst muligt omfang gives som en integreret del af almindelige undervisning i klassen.

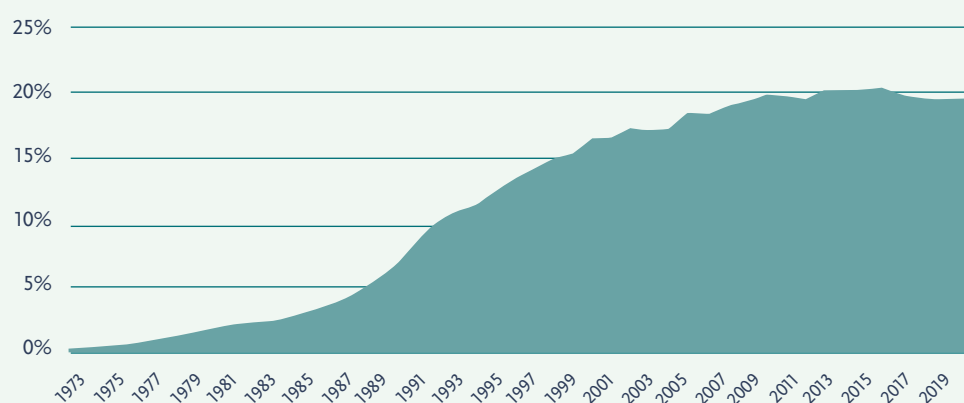
Den del af den supplerende undervisning i DSA, som ikke foregår som en integreret del af den almindelige undervisning, skal finde sted i tiden afsat til understøttende undervisning eller uden for den almindelige undervisningstid. Elever, som grundet omfanget af sprogstøttebehovet, ikke vil få tilstrækkeligt udbytte af at deltage i undervisningen i klassen, selvom der ydes støtte i klassen, kan gives supplerende undervisning i dansk som andetsprog (i visse fag eller dele af et fag) parallelt med den almindelige undervisning. Omfanget af den supplerende undervisning i DSA samt varigheden af forløbet fastsættes ud fra den enkelte elevs behov. I Undervisningsministeriets vejledning om organisering af DSA-undervisningen fremhæves det, at de forskellige niveauer i figur 6 kan kombineres alt efter, hvad der er mest hensigtsmæssigt for den enkelte elev (UVM 2017:18).

Omfanget og varigheden af den supplerende undervisning fastsættes ud fra den enkelte elevs behov, jf. bekendtgørelsens § 3, stk. 4. Elevens udvikling skal løbende vurderes i forhold til Fælles Mål for faget DSA og skolens øvrige fag med henblik på at vurdere, om der stadig er et behov for supplerende undervisning (UVM 2017:16ff).

## Organisering af den supplerende undervisning i DSA i Aarhus Kommune

I Aarhus Kommune har omtrent 20 % af de indskrevne elever dansk som andetsprog. Historisk set har der været en støt stigning i andelen af DSA-børn siden 1973. Men som det ses i figur 7 nedenfor, har andelen ligget mere eller mindre stabilt på 19-20 % siden 2007. Figuren omfatter alle DSA-elever i folkeskolerne opgjort pr. 5. september hvert år.

Figur 7 Udviklingen i procentandelen DSA-elever i perioden 1973 til 2020



Datakilde: Børn og Unge, Aarhus Kommune

Pr. september 2020 (skoleåret 2020/21) var der indskrevet 5.540 elever med DSA, hvilket svarede til 19,50% (se bilag 5 for antal og procentandel pr. skole). Hvis man alene ser på elever i almenklasser på 0.-9. klassetrin, var der 4.929 DSA-elever, og heraf havde 2.709 af eleverne et sprogstøttebehov (svarende til ca. 10 % af alle indskrevne elever, og 55 % af alle DSA-eleverne). Det vil således sige, at mere end halvdelen af alle DSA-elever har et sprogstøttebehov og dermed har krav på at modtage supplerende undervisning i DSA.

### Prøveresultater i dansk og matematik for DSA-elever

Som det fremgår af tabellerne neden for, er der et markant gab mellem elever med DSA og elever med dansk som modersmål (DSM), hvad angår andelen af elever, der ikke består dansk og matematik.

Af tabellerne fremgår, at der i perioden fra 2016 til 2020 umiddelbart er sket et fald i andelen, der ikke består (både DSA og DSM). Det hænger sandsynligvis sammen med beslutningen om at ophøre den afsluttende standpunktskarakter i 9. klasse til eksamenskarakter som følge af coronanedlukningen. Det har alt andet lige betydet færre elever, der ikke består dansk og matematik, da flere elever i de tidligere år ikke aflagde alle afgangsprøver i de to fag, som er et krav for at bestå.

Af oversigterne fremgår det ligeledes, at det betyder en del for opgørelsen, om special- og modtagelsesklasser regnes med eller ej. Samlet set viser oversigterne, at der fortsat er en stor forskel mellem DSM- og DSA-elevens resultater og dermed deres muligheder for at komme videre i uddannelsessystemet. Opgørelsen siger imidlertid ikke noget om, hvorvidt DSM-elever har opnået samme progression som DSA-elever i løbet af deres folkeskoletid.

Tabel 2: Andel elever, der ikke har bestået dansk og matematik i 9. klasse (inkl. special- og modtagelsesklasser)

Afgangår	Dansk som modersmål	Dansk som andetsprog	Alle elever
2016	8,50%	23,60%	11,80%
2017	10,00%	28,00%	13,90%
2018	9,00%	24,90%	12,90%
2019	8,50%	26,40%	12,60%
2020	7,70%	21,30%	10,90%
Alle år	8,70%	24,80%	12,40%

Datkilde: Børn og Unge, Aarhus Kommune

Tabel 3: Andel elever, der ikke har bestået dansk og matematik i 9. klasse (ekskl. special- og modtagelsesklasser)

Afgangår	Dansk som modersmål	Dansk som andetsprog	Alle elever
2016	4,20%	13,80%	6,20%
2017	5,50%	21,50%	8,90%
2018	3,70%	13,70%	6,10%
2019	3,80%	18,70%	7,10%
2020	3,50%	12,80%	5,60%
Alle år	4,20%	16,10%	6,80%

Datakilde: Børn og Unge, Aarhus Kommune

### Afdækning af det enkelte barns sprogstøttebehov

Som udgangspunkt er det den enkelte skoleleder, som skal vurdere behovet, omfanget og tilrettelæggelsen af den supplerende undervisning i DSA for de konkrete DSA-børn. Selve den supplerende undervisnings tilrettelæggelse og gennemførelse vil således variere fra skole til skole, fra fag til fag og fra elev til elev.

I Aarhus Kommune sprogscreeneres alle DSA-børn i forbindelse med indskrivning i skole (skolebegyndere), ved ansøgning om skoleskift fra privatskole eller fra skole i andre kommuner samt ved flytning til Aarhus Kommune. Denne praksis er en direkte konsekvens af, at Byrådet i 2005 vedtog at tage folkeskolelovens § 5, stk. 7 i anvendelse. Det giver bl.a. muligheden for at sprogscreene DSA-elever, og henvise DSA-elever med *et ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte* til en anden skole end distriktsskolen. Læs mere om skolehenvisningspolitikken i kap. 3

Formålet med sprogscreeningen er at afdække det enkelte barns dansksproglige kompetencer. Det gøres for at få konkret viden til at kunne understøtte barnet, hvis der er et sprogstøttebehov.

Sprogscreeningsresultatet angiver, om en DSA-elev ved optagelse eller indskrivning i folkeskolen har et sprogstøttebehov. Det giver derfor skolen mulighed for at planlægge og tilrettelægge den supplerende undervisning herudfra.

### Løbende opfølgning på elevernes dansksproglige udvikling

Den dansksproglige udvikling hos DSA-elever med sprogstøttebehov skal følges løbende. Her skal observationsmaterialet Kick på Sproget anvendes af lærere og pædagoger. Formålet hermed er *dels* at følge den enkelte elevs udvikling tæt, med henblik på at løbende at justere og fokusere den sprogunderstøttende indsats i henhold til den enkelte elevs behov. *Dels* at afdække, hvornår en elev ikke længere har et sprogstøttebehov og dermed er omfattet af reglerne om frit skolevalg.



## Hvad er Kick på Sproget?

Kick på Sproget er Aarhus Kommunes observationsmateriale til at følge den dansksproglige udvikling hos elever med dansk som andetsprog, der er henvist efter Folkeskolelovens §5 stk. 7.

Observationsmaterialet er udviklet primært med fokus på elevens sprogbrug frem for sprogforståelse. Observationen foregår ved at indsamle sætninger som eksempler på elevens sprogbrug. Disse sætninger skrives ned og analyseres af læreren i forhold til sproglige kategorier inden for: ordforråd, grammatiske elementer og syntaks (sætningsopbygning). Ved at indsamle sætninger får læreren et større indblik i den enkelte elevs dansksproglige udvikling og en mulighed for efterfølgende at sætte fokus på sproglige elementer, som eleven ikke behersker endnu.

Observationen af elevernes dansksproglige udvikling består af to etaper: Den udviklingsorienterede observation og den endelige og afgørende observation.

Den udviklingsorienterede observation af elevens sproglige udvikling skal foretages løbende, gerne to gange årligt: Halvvejs i undervisningsforløbet på hvert klassetrin, og umiddelbart inden eleven rykker op på næste klassetrin. Der skal kunne gives en status på elevens dansksproglige udvikling, hvis elevens forældre ønsker en sådan, eller hvis eleven ønsker et skoleskift. I en sådan situation bruges den seneste udfyldte udgave af den udviklingsorienterede observation., medmindre eleven var tæt på at være omfattet af det frie skolevalg eller hvis den seneste observation er foretaget for lang tid siden. I sådanne tilfælde foretages en ny observation.

Den endelige observation foretages, hvis elevens klasselærer og øvrige faglærere efter at have udfyldt deres del af observationsskemaet vurderer, at en henvist elev nu har et uvæsentligt behov for sprogstøtte. Viser den endelige observation, at en elev ikke længere har behov for sprogstøtte, sendes en kopi af det udfyldte materiale til PUF. Her træffes den endelige afgørelse om frit skolevalg.

Pædagogik, Undervisning og Fritid (PUF) kontakter herefter forældrene skriftligt med oplysningen om, at barnet nu er omfattet af reglerne om det frie skolevalg, og at brevet kan anvendes som dokumentation, hvis de ønsker, at deres barn skal skifte skole.



## De obligatoriske sprogprøver

I marts 2018 fremlagde den daværende regering sin strategi for bekæmpelse af ghettoer i Danmark: "Ét Danmark uden parallelsamfund – ingen ghettoer i 2030". Strategien bygger på initiativer på tværs af velfærdsområderne. På skoleområdet har strategien bl.a. givet anledning til vedtagelse af obligatoriske sprogprøver, som skal gennemføres på grundskoler og afdelinger af grundskoler med over 30 % elever bosat i boligområder, der inden for de seneste tre år har været på Transport- og Boligministeriets liste over udsatte boligområder. Sprogprøvekravet gælder også frie skoler.

Begrundelsen for forslaget om obligatoriske sprogprøver er i strategien formuleret således:

- Et grundlæggende sprogligt niveau er nødvendigt for at kunne følge undervisningen i skolen. Et manglende sprog kan derfor betyde et fagligt efterslæb, som forfølger én resten af skoletiden.
- Andelen af mindre gode læsere i 2. klasse er højere på folkeskoler med mere end 30 pct. elever fra udsatte boligområder sammenlignet med øvrige folkeskoler – også når der tages højde for forældrenes uddannelsesbaggrund (Økonomi- og Indenrigsministeriet 2018:26).

Bekendtgørelsen om obligatoriske sprogprøver i grundskolen (BEK nr. 696 af 04/07/2019) trådte i kraft den 1. august 2019. Det fremgår her, at skoler, som er udtaget til at gennemføre sprogprøver, er omfattet af to typer sprogprøver:

- Obligatorisk sprogprøve målrettet elever i børnehaveklassen
- Obligatorisk sprogprøve målrettet elever i 1.-9. klasse

### Sprogprøve målrettet elever i børnehaveklassen

Sprogprøven i børnehaveklassen er en mundtlig gruppeprøve, som skal afdække elevens sproglige kompetencer med fokus på seks sproglige områder:

- lydlig opmærksomhed
- ordforråd
- grammatiske færdigheder
- fortælling
- oplæsning
- samtale og dialog
- tidlig skrivning og læsning.

Indholdet følger Kompetencemålene i Fælles Mål for børnehaveklassen og skal dermed afdække elevens sproglige kompetencer i en bred forstand. I løbet af et skoleår er der fire sprogprøveforsøg. Hvert sprogprøveforsøg består af fire delområder. Hvis en elev i børnehaveklassen bliver vurderet sprogparat i 0. klasse, er eleven parat til 1. klasse efter sommerferien. Udgangspunktet er, at eleven fortsat har et sprogstøttebehov ved overgangen til 1. klassetrin og dermed fortsat er omfattet af de obligatoriske sprogprøver på 1.-9. klassetrin og således har krav på at modtage supplerende undervisning i DSA.

### Sprogprøve målrettet elever i 1.-9. klasse

Elever i 1.-9. klasse, som modtager supplerende undervisning i DSA, skal gennemføre den obligatoriske sprogprøve i to tilfælde:

1. Når skolelederen vurderer, at eleven ikke længere har et sprogstøttebehov
2. Ved udgangen af det fjerde skoleår, hvor eleven har modtaget supplerende undervisning i DSA, evt. efter først at have modtaget basisundervisning i DSA i op til to år.

Sprogprøverne målrettet 1.-9. klasse er individuelle prøver, og indeholder en mundtlig og en skriftlig del.

Hvis en elev i 1.-9.klasse ikke vurderes sprogpåberettiget ved et sprogprøveforsøg, skal eleven fortsat modtage supplerende undervisning i DSA. En elev, der ikke bliver vurderet sprogpåberettiget ved sprogprøven efter fire forsøg, skal undervises på det samme klassetrin i to år samt fortsætte med at modtage undervisning i dansk som andetsprog - supplerende, indtil skolens leder igen indstiller eleven til en obligatorisk sprogprøve, som eleven vurderes sprogpåberettiget ved. En elev kan kun gå ét klassetrin om fra børnehaveklasse til 9. klasse som følge af at være blevet vurderet ikke-sprogpåberettiget i forbindelse med gennemførelsen af sprogprøver (Børne- og Undervisningsministeriet 2019: Informationsmateriale om sprogprøven i 1.-9. klasse).

Der er ingen obligatoriske understøttende indsatser, som skal træde i kraft i forbindelse med sprogprøveforsøgene, idet den supplerende undervisning i DSA i denne sammenhæng, betragtes som en understøttende indsats i sig selv. Skolens leder er dermed ansvarlig for at sikre, at den supplerende undervisning i DSA er tilstrækkeligt tilpasset den enkelte elevs individuelle og konkrete behov for sprogstøtte – som det er tilfældet ved alle øvrige elever, som har krav på supplerende undervisning i DSA, men som ikke er omfattet af sprogprøverne.

I Aarhus Kommuner er to skoler, Ellehøjsskolen og Sødalskolen, omfattet af sprogprøverne.

### Opmærksomhed vedr. Kick på Sproget og de obligatoriske sprogprøver

Børn og Unge har truffet beslutning om, at skoler omfattet af de obligatoriske sprogprøver ikke skal gennemføre Kick på Sproget, fordi elevernes dansksproglige udvikling følges via sprogprøverne.

Når en elev på 1.-9. klassetrin bliver vurderet *sprogpåberettiget* i henhold til sprogprøven, er eleven omfattet af frit skolevalg. I lighed med proceduren for Kick på Sproget træffer Pædagogik, Undervisning og Fritid (PUF) den endelige afgørelse om frit skolevalg og orienterer forældrene herom.

## DSA-koordinatorer

Alle skoler i Aarhus har som udgangspunkt et fagligt fyrtårn inden for DSA-området – en DSA-koordinator. Formålet hermed er at sikre, at alle skoler har en lokal ressourceperson, som kan rådgive ledelse og kolleger om undervisning og integration af elever med DSA.

Sammensætningen af opgaver og den tilhørende tid til at varetage opgaverne afgøres på den enkelte skole, som også finansierer tiden til DSA-koordinatoren. Ambitionen er, at alle koordinatore har et fagligt fundament, hvorfor der hvert år udbydes diplommoduler inden for dansk som andetsprog og interkulturel pædagogik, så nye DSA-koordinatorer kan blive fagligt opdaterede. DSA-koordinatorernes efteruddannelse, herunder vikardækning i forbindelse med efteruddannelsesforløb, finansieres centralt.

Ca. fire gange årligt faciliterer Kompetencecenter for DSA netværksmøder for DSA-koordinatorerne. Møderne giver rum for præsentation af ny viden om dansk som andetsprogsområdet samt videndeling og sparring på tværs af skoler, områder og PUF. Mødernes faglige fokus planlægges med udgangspunkt i aktuel viden om området, nationale og kommunale indsatser samt ønsker og behov relateret til koordinatorenes daglige praksis. Skolerne kompenseres for udgifter til vikardækning som følge af DSA-koordinatorernes deltagelse i de fire årlige møder.

## Økonomi

Som det fremgår af bilag 4, tildeles Børn og Unge ressourcer til undervisning af børn med dansk som andetsprog efter en rent demografisk model efter antallet af børn fra ikke-vestlige lande<sup>1</sup>. Selve udmøntningen af ressourcer til skolerne sker på baggrund af nogle besluttede budgettildelingskriterier og tager overordnet udgangspunkt i, at ressourcer følger opgaven omkring undervisning af DSA-elever.

Ressourcen til supplerende undervisning i dansk som andetsprog skal sikre sammenhængen med opgaven målrettet DSA-elever med et sprogstøttebehov. Ressourcen dækker bl.a.

- Supplerende undervisning i dansk som andetsprog til elever med sprogstøttebehov
- Løbende opfølgning på elevernes sproglige progression
- Overenskomstmæssigt tillæg til varetagelse af opgaven

Tabel 4: Ressourcen til den enkelte skole udmøntes på baggrund af data om sprogscreeningsresultater på de indskrevne DSA-elever:

B2021	Kronesats pr. elev
DSA-elev med frit skolevalg	2.000
DSA-elev med sprogstøttebehov	5.758
Løbende opfølgning på elever med sprogstøttebehov	2.100
DSA-elev som er udsluset fra modtagelsesklasse	30.000*

\*) tildeling 1. år efter udslusning, og derefter gradvis faldende til 5.000 i år fire.

<sup>1</sup> Når der er tale om en budgetmodel efter antal børn fra ikke-vestlige lande betyder det, at alle børn fra vestlige lande (dvs. de 28 EU-lande samt Norge, Island, Schweiz, USA, Canada, Australien, New Zealand, Andorra, Liechtenstein, Monaco, San Marino og Vatikanstaten) ikke tæller med i modellen.

Som det fremgår ovenfor, tildeles der en mindre sats pr. elev med alderssvarende dansk sprog samt en højere sats pr. elev med et sprogstøttebehov. Desuden tildeles der en særskilt ressource, når et barn udsluses fra basisundervisning i en modtagelsesklasse. Denne ressource nedskaleres gradvis over fire år, hvorefter eleven automatisk overgår til satsen for elever med et sprogstøttebehov. Til alle elever med et sprogstøttebehov tildeles en yderligere ressource direkte målrettet opgaven omkring den løbende opfølgning på den enkelte elevs dansksproglige progression. Desuden tildeles en ressource til DSA-koordinatorers deltagelse i netværk (i B2021 7.000 kr. pr. skole).

I budget B2021 er der samlet set udmeldt 33,9 mio.kr. til skolerne til opgaven omkring supplerende undervisning til DSA-elever med et sprogstøttebehov.

Af Børn og Unges *Analyse af folkeskolernes økonomi* fra juni 2019 fremgår, at langt de fleste folkeskoler vurderer, at delbudgetterne til almenundervisning og dansk som andetsprog – alt andet lige er nogenlunde i balance, mens budgettet til specialklasser ikke var fulgt med væksten i behovet.

Udover ressourcer til supplerende undervisning i dansk som andetsprog til DSA-elever med sprogstøttebehov tildeles skolerne også en "Opgavebestemt ressource", som sikrer sammenhæng med opgaven omkring udsatte/sårbare DSA-elever, herunder særlige opgaver vedrørende fx fraværsindsats, forældresamarbejde og tolkebistand. Ressourcen udmøntes på baggrund af en kobling mellem antal DSA-elever på skolen og en beregnet faktor for sandsynligheden for sårbarhed, som også anvendes på støttecenterområdet. I budget B2021 er der samlet set udmeldt 6,0 mio.kr. til skolerne til opgaven omkring udsatte/sårbare DSA-elever, hvilket i gennemsnit svarer til ca. 1.360 kr. pr. DSA-elev.

## Opsummering

Af baggrundsafsnittet fremgår det, at omtrent 20% af de indskrevne elever i den aarhusianske folkeskole er elever med DSA. Heraf har ca. 55% et sprogstøttebehov, hvilket svarer til omkring 10% af alle elever. Som det fremgår af bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i DSA, skal børn, som er i stand til at deltage i almenundervisningen, men som har et sprogstøttebehov, have supplerende undervisning i DSA.

Omfanget og varigheden af den supplerende undervisning fastsættes ud fra den enkelte elevs behov, jf. bekendtgørelsens §3 stk. og elevernes sproglige udvikling skal følges løbende.

I Aarhus sprogscreenes alle børn med DSA ved skolestart med henblik på at afdække deres eventuelle sprogstøttebehov og løbende med observationsmaterialet Kick på Sproget. Den supplerende undervisning skal i videst muligt omfang gives som en integreret del af den almindelige undervisning i klassen, men der er også en række andre organiseringsmuligheder. Det er op til skolerne at vurdere, hvordan undervisningen tilrettelægges bedst muligt i henhold til den enkelte elevs behov.

I Aarhus er det prioriteret at have en DSA-koordinator på alle skoler, som er en lokal ressourceperson, der kan rådgive ledelse og kollegaer om DSA-området. Sammensætningen af opgaver og den dertilhørende tid afgøres på den enkelte skole.

# Indsigter fra praksis

I det følgende præsenteres indsigter fra praksis med udgangspunkt i de indsamlede kvalitative data.

## Hvilke kvalitative data bygger afsnittet på?

- Tre trinopdelte fokusgruppeinterviews gennemført med lærere fra henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling fra hver fem udvalgte skoler (herunder repræsentanter med forskellige linjefag, som arbejder med DSA)
- Et fokusgruppeinterview med skoleledelser fra fem udvalgte skoler
- Et fokusgruppeinterview med DSA-kordinatorer fra seks udvalgte skoler
- To fokusgruppeinterviews med ledelse, lærere og DSA-kordinator på hhv. heldagskole, og skole der er omfattet af sprogprøver.
- Elevinddragelse: 8 elevbidrag fra elever i alderen 9-17 år

Indsigterne fra praksis suppleres med relevant viden om:

- Lovgivning
- Kommunale procedurer og praksis
- Erfaringer fra andre kommuner
- Forskning, rapporter og evalueringer

## Modtagelsespraksis

### Opstart i skole



*Når vi ved, hvilke børn der kommer fra vores dagtilbud og ind på skolen, har vi en overleveringssamtale på hvert barn, hvor pædagogen, der har haft barnet, og forældre og børnehaveklasseleder deltager. Overlevering er på en halv time. Formålet er at give os som børnehaveklasseledere indsigt i barnet. Det er pædagogen i børnehaven, der arrangerer mødet, men det er forældrenes møde.*

(Børnehaveklasseleder)

Informanterne beskriver, at de afholder håndholdte overleveringer, når børnene skal starte i skole – dog varierer det, om overleveringen foretages på samtlige børn, som ovenstående udsagn beskriver. De fremhæver, at der hovedsageligt er fokus på de børn, hvor der er *en særlig indsats på barnet* eller i de tilfælde, *hvor dagtilbuddene skønner, at der er nogle udfordringer*. Fokus på de særlige indsatser giver skolen mulighed for at opnå et dybere kendskab til barnets sproglige udfordringer og progression. Et par informanter påpeger, at overleveringerne gør det muligt at etablere et samarbejde mellem DSA-vejledere og sprogvejledere i dagtilbuddene.

Der er en variation i, hvordan samarbejdet mellem skoler og dagtilbud ser ud. Det kan eksempelvis baseres på før-skoleprojekter, besøg i dagtilbuddet og/eller håndholdte overleveringssamtaler. Skolerne har forskellig praksis for, hvem (børnehaveklasseledere, DSA-koordinator eller AKT-lærere) der koordinerer og besøger dagtilbuddene. Det fremhæves, at der både kan være fokus på adfærdsmæssige og sproglige observationer, for at give børnene den bedste start i forhold til såvel trivsel som læring. Som en indskolingsleder fortæller:



*Der kan så være en pædagog med og en fra PPR og tale-hørekonsulent og også en fra skolen af, for så når vi i fællesskab at sætte en handleplan i værk; Hvad kan vi nå fra nu og frem mod skolestart? Og ellers: Skal der tænkes i andre baner? Så vi har sådan to grupper: Dem, der kan have nogle udfordringer, og dem, man tager ind normalt, og som kører gennem børnehaveklasselederne.*

(Leder)

Informanterne peger på, at håndholdte overleveringer, hvor skolerne kan få adgang til viden og kendskab til børnene har betydning for, hvordan der arbejdes med barnets sproglige udfordringer allerede fra skolestart. ”Uden den overlevering ville vi være på hælene”, som en lærer fra indskolingen fortæller. Et par informanter forklarer, at der er udfordringer forbundet med at modtage børn, der ikke kommer fra lokalområdet, da et tæt samarbejde ikke er etableret. Det italesættes ydermere, at adgang til data og resultater fra børnene giver mulighed for at se, hvordan progressionen hos børnene har været i daginstitutionen over tid. En skoleleder fortæller således, at de beder om adgang til ”Hjernen og Hjertet” for at opnå dette kendskab til barnet.

## Overgange kræver et samarbejde mellem dagtilbud og skole

Fra forskning ved vi, at overgange er perioder i børns liv, der kræver særlig opmærksomhed fra forældre og fagprofessionelle omkring barnet. Byrådet vedtog i maj 2020 retningslinjer for samarbejdet mellem bl.a. dagtilbud og skoler. Retningslinjerne skal understøtte, at hvert enkelt barn får den bedst mulige overgang. Mange børns overgang fra dagtilbud til skole går på tværs af byen, og en god overgang for alle børn kræver derfor både et tæt samarbejde med den nærmeste skole og dagtilbud og et systematisk samarbejde med skoler og dagtilbud, der ligger længere væk.

I forbindelse med overgangsarbejdet skal der være en særlig opmærksomhed på børn i udsatte positioner og på videregivelse af de relevante informationer. Det kræver systematik og gensidighed i samarbejdet, og at den relevante viden videregives, så de fagprofessionelle får det bedste afsæt for at understøtte overgangen og den bedst mulige start for barnet.

Retningslinjen for systematisk samarbejde om børn i udsatte positioner lyder:

”Alle dagtilbud og skoler er særligt forpligtede til systematisk samarbejde om børn i sårbare og udsatte positioner, herunder at afholde overleveringssamtaler, hvor børneperspektivet tydeligt indgår. Dagtilbuddet er forpligtet til at tage initiativ til et særligt tidligt samarbejde med den forventede skole og forældrene ift. overgangen”.

Som en del af omsætningen af retningslinjerne bliver der i løbet af 2021/22 udarbejdet og implementeret et redskab til obligatorisk brug ved overgang fra dagtilbud til skole. Det sikrer en ensartethed og vil gøre samarbejdet nemmere for dagtilbud og skoler, der afgiver til og modtaget fra mange enheder.

### Resultater fra skolebegynderscreening

Resultaterne fra skolebegynderscreening bliver sendt ud til skolerne og er et udgangspunkt for den supplerende sprogstøtte og eventuelt for holddannelse. På nogle skoler bliver der herefter foretaget en faglig vurdering af, hvilke elever der har det største behov for sprogstøtte.

### Hvordan orienteres skolerne om elevens sprogscreeningsresultat?

Forældrene modtager skriftlig meddelelse om deres barns sprogscreeningsresultat, så snart sagsbehandlingen er afsluttet, og der er fundet et skoletilbud til barnet.

Skolen modtager kopi af forældrebrevet, så også de er orienteret om den kommende elevs resultat og skoletilbud, og her fremgår både det samlede resultat, og resultatet for de tre testmaterialer som indgår i sprogscreeningen. Ud over dette modtager skolerne også en overordnet beskrivelse af sprogscreeningsresultater indenfor de tre materialer, hvoraf der ligeledes fremgår forslag til, hvorledes man pædagogisk kan arbejde ud fra barnets resultat.

### Velkomstpakke – til vurdering og vejledning

En enkelt skole beretter om en systematisk udviklet velkomstpakke, der skal sikre den gode start, når nye elever starter på skolen. Velkomstpakken skal medvirke til, at nye elever ikke modtages i en klasse, og hvor det herefter er op til den enkelte lærer at finde frem til, hvordan eleven bedst støttes - adfærdsmæssigt og/eller fagligt:



*... vi kalder for velkomstpakken, som vi har arbejdet med i lang tid, som betyder, at uanset hvad man hedder, så ryger man igennem en velkomstpakke med fire faser, hvor vi sørger for, selvom det nogle gange er en umulig opgave at få udtalelser og resultater, så teamet har det bedst mulige grundlag til at vurdere, hvilken klasse eleven skal gå i.*

(DSA-koordinator)

### Forældresamarbejde

Modtagelsespraksis handler i høj grad også om at modtage hele familien og om inddragelse af forældrene med henblik på at øge elevernes deltagelsesmuligheder, trivsel og læring. Overordnet set italesætter informanterne bl.a. nedenstående faktorer som centrale i forhold til deres oplevelse af forældresamarbejdet.

### Overleveringssamtaler som afsæt for en god start

Flere informanter fremhæver overlevering, som et udgangspunkt for en god start på et forældresamarbejde.



” Det stærke fokus på den gode overgang fra børnehave til skolestart. Det har en kæmpe betydning for den måde forældrene føler sig mødt og budt velkommen ind i skolen. Vi har blandt andet lavet en model, med de daginstitutioner, vi har arbejdet tættest sammen med på det tidspunkt. Hvor vi ændrede praksis fra overleveringssamtaler, der kørte på medarbejderniveau til, at det var treparts-samtaler med inddragelse af både forældre, daginstitutionen og skole ved skolestart og overlevering. Hvor netop den sproglige dimension var i fokus – og snakke om: Hvordan er der blevet arbejdet med sprog i daginstitutionen? Hvordan er elevens sproglige niveau?  
(Leder)

Alle skoler udtrykker et særligt fokus på etableringen af det gode forældresamarbejde, hvilket ifølge ledere og lærere kræver en særlig indsats, især i indskolingen. Det omtales af flere som ”noget af det aller- vanskeligste ved arbejdet”.

” Vores fokus i forhold til forældreinddragelse og involvering er også størst i indskolingen det første år. Det er et meget tæt samarbejde mellem lærere og pædagoger i forhold til at få forældre involveret og ansvarliggjort. Og til at samarbejde omkring det.  
(Leder)

Dette fokus står ligeledes tydeligt frem i kapitlet vedrørende skolehervisningspolitikken, se s. 141.

### Rammer og forventninger

Udfordringen i samarbejdet kan ligge i den sproglige barriere, især i forældrenes egne sproglige kompetencer og i forventningen om, hvad forældrene kan gøre derhjemme. Der gives udtryk for – særligt af informanterne med en højere andel af DSA-elever på skolen - at jo tydeligere rammerne og forventningerne til forældrene er, des nemmere er samarbejdet, og at det blot er *en fordom, at det er svært at forældresamarbejde!* En DSA-koordinator fortæller:

” Når vi har nogle gode dialoger med nogle forældre – nogle gange er jeg stødt på forældre, som siger: ”Jamen, vi kan ikke sproget”, og så er det lige som om, at det er et mandat til at sige: ”Jamen, så kan vi ikke hjælpe” – men hvor vi får arbejdet med, at man er en ressource derhjemme, og at man kan nogle ting på de sprog, man nu behersker. Og tit og ofte er det også at være facilitator for sine børn derhjemme, få skabt nogle miljøer og få nogle snakke. Det ser jeg som noget, der batter. Når vi ser nogle forældre, der involverer sig i deres børns skolegang og de ting, de har med hjem, så ser vi også nogle børn, der rykker og får et større engagement selv.  
(DSA-koordinator)

Det italesættes, at det er vigtigt at sikre sig, at forventningerne til forældrene – og mellem skole og forældre - er tydelige med særlig opmærksomhed på de kulturelle forskelle og de sproglige barrierer, der kan være. Det fremhæves, at samarbejdet er en vigtig forudsætning for, at eleverne ”rykker”.

### Jo ældre eleverne bliver, desto mere selvstændighed

Det er dog ikke ensidigt og nemt at etablere et godt samarbejde og flere peger desuden på, at samarbejdet ændres over tid, idet eleverne bliver ældre.

” Jeg tænker, det er forskelligt, om det er indskoling eller de ældste klasser? Vi har nok flyttet fokus. Vi har brugt enormt meget tid førhen på, hvorfor de forældre til de ældste elever ikke kunne tale mere med dem, og nogle af de frustrationer gik fra tiden og energien, som de kunne bruge med eleverne. Så mindre fokus på forældresamarbejder og mere på fokus på at gøre eleven ansvarlig ind i det og få skabt flere bånd omkring eleven. [...] Jo ældre de bliver, skubber vi forældrene mere i baggrunden - for at være helt ærlig.  
(Leder)

### Brobyggende person mellem skole og hjem

” Så har vi en to-kulturel medarbejder, som er på skolen 2 dage om ugen. En somalisk lærer, som i den grad er brobygger og kulturformidler og oversætter, hvis der er noget, som er svært, eller vi mangler forældreforståelse og opbakning. Så inden for det område i forhold til vores somaliske forældre er det en kæmpe opbakning. [...] Den store brobygger mellem skole og hjem, det er det, han står for.  
(Leder)

At have en tosproglærere eller -medarbejder med en to-kulturel baggrund opleves som brobyggende i forældresamarbejdet. Fokus for tosprogsmedarbejderen er at oversætte og guide forældrene igennem skolesystemet og mere generelt og helhedsorienteret at få forklaret skolens formål.

Det, som kan være det mest naturlige eller selvfølgelig for nogen, er det måske ikke for andre – hvorfor misforståelser kan opstå, eller forventninger kan forblive uforløste. Der arbejdes for at få forældrene til at føle sig trygge, forstået og klædt på. Som tosprogsmedarbejderen selv udtrykker, giver det mulighed for at rumme forældrene og at prioritere tid til den enkelte forælder:

” [En tosprogsmedarbejder som] Har den vigtigste rolle som bindeled. Der vil altid opstå et problem i det faglige og sociale. Der vil være problemer. En person der har særlig tid til dette. Ellers vil de være overladt til sig selv.  
(Tosprogsmedarbejder)

At have en tosprogsmedarbejder som brobygger, hvis fokus er inddragelse, giver forældrene mulighed for at stille de spørgsmål, de tumler med. At have tid til at mødes på skolen og have en tættere kontakt beskrives af informanterne som dyrebart. Når lærerne laver en indsats med børnene, ”er det vigtigt at have en som kan følge op – der kan gå lang tid, før forældrene ellers får besked”.

- ” I det hele taget er det at have medarbejdere, der er tosprogede, en mangelvare. Eleverne har ikke noget at spejle sig i. Vores to-kulturelle medarbejder var autentisk på en anden måde, og det tænker jeg, vi mangler.  
(Leder)

## Hvad er en tosprogsmedarbejder?

Enkelte skoler i Aarhus har valgt at ansætte en tosprogsmedarbejder med to-kulturel baggrund, hvis primære fokus er rettet mod skole-hjem-samarbejdet. En af tosprogsmedarbejderne er fx tilknyttet flere forskellige skoler.

### Samarbejde om indsatser udenfor skolen

Som de ovenstående centrale faktorer i forhold til forældresamarbejdet viser, er der et fortsat arbejde med at kvalificere skole-hjem-samarbejdet med hensyn til at styrke den sproglige udvikling blandt børn med dansk som andet sprog. Det bliver italesat som et tværgående tema for de fire arenaer i denne undersøgelse, at det opleves som en nødvendighed – for at styrke børnenes deltagelsesmuligheder, trivsel og sproglige udvikling – at se på indsatser uden for skolen og tænke i et samlet løft. Flere informanter fortæller, hvorledes de gør brug af mentorer og boligforeninger i et samarbejde om forældrenes inddragelse og børnenes udvikling udenfor skolens rammer.

- ” Vi har et samarbejde med boligforeningen om at klæde forældrene på ift. fx READ. Vi giver en introduktion, men de holder også caféer i forhold til at hjælpe dem. Der er et samarbejde mellem min læsevejleder, som primært har kontakten til boligforeningen. Det fungerer på den måde, at de koordinerer en årsplan med dem, så når læsevejlederen har et overblik over Read-forløbene, så sætter de sig sammen med boligforeningens medarbejdere og koordinerer i forhold til deres årshjul. Så snakker de så om, hvad er det så for noget indhold, og hvilke ting kan læsevejlederne tænke sig, at forældrene øves i? Det kunne eksempelvis være dialogisk læsning eller supplerende i forhold til READ eller hive primært mødrene ned i lektiecaféen hos dem og klæde dem endnu bedre på løbende.  
(Leder)

- ” I forhold til de store i 70. klasse bruger vi meget Mercuri Urval – mentorordningen. Vi hjælper også med, at de får et fritidsjob for at prøve at få dem mere ud at interagere med omverdenen omkring dem. Vi har samarbejde med HotSpot Erhverv for at hjælpe dem med fritidsjob. Men også spore os ind på, er der nogle fritidsaktiviteter, der kunne være godt og være med i et forningsliv.  
(Leder)

## Familierettet indsats i Magistraten for Sociale Forhold og Beskæftigelse (MSB)

### Børn, Familier og Fællesskaber (BFF)

MSB orienterer om, at de ikke arbejder systematisk med indsatser i Familiebehandlingen (organiseret under Børnecenteret), som har et primært fokus på dansksproglig understøttelse.

Familiebehandlingen har på nuværende tidspunkt ikke en særlig indsats eller tilbud, som er målrettet DSA-børn og deres familier. Men under rammen for ud-møntningen af den fælles kerneopgave i BFF, "at alle børn trives og lærer så meget, som de kan", arbejdes der målrettet på den generelle sproglige udvikling hos barnet – herunder også børn med dansk som andetsprog, hvis dette indgår som udviklingsmål i barnets handleplan.

Ligeledes har Familiebehandlingen mange familier, som kan kategoriseres som DSA-familier, hvor indsatsen tilrettelægges efter deres behov. Det kan fx være ved at tilbyde tolk til behandlingen/oversættelse af materiale og programbaserede forløb til de modersmål, som familierne taler. Der arbejdes i øjeblikket med at oprette nye gruppeforløb med arabisk/somalisk materiale med afsæt i at tilbyde familierne lokale forældretræningsforløb i deres nære miljø.

MSB peger på, at de med fordel kan inddrages tidligere ved bekymring for forældres evne til at udvikle deres børns sproglige kunnen. Dette vil bidrage til, at senere problemstillinger i forbindelse med forældrerollen og barnets udvikling kan forebygges.

## Overgange

Som nævnt i afsnittet ovenfor er der i Aarhus Kommune et generelt fokus på overgange og overleveringer. Informanterne peger på, at overgange kan indbefatte følgende udfordringer, som vil blive udfoldet nedenfor:

- Viden kan gå tabt
- DSA-fokus i overleveringen kan halte
- Sprogstøttebehov ophører ikke
- Manglende overlevering fra de ældste elever

### Fra dagtilbud til børnehaveklasse til 1. klasse

I særligt et fokusgruppeinterview fremgår det, at der er forskel på, om DSA-koordinatoren samarbejder med dagtilbuddene og med skolens egen børnehaveklasseleder om overlevering eller ej. En lærer oplever, at megen viden kan gå tabt ved ikke at have et sådant samarbejde:

„[...] det er der, problemet er, at børnehaveklasseleder er nede at besøge [i dagtilbuddet] og så går der et år, og så overtager 1. kl. teamet, og der er alt for meget viden, der går tabt i det spring fra børnehave til 1. klasse. Så det med, at man kunne få en vejleder med ned, der kunne blive ved at holde fast i viden fra børnehave - er vigtigt.  
(Lærer)

Det opleves, at der i hver overlevering er viden, der kan gå og ofte går tabt. Informanterne efterspørger således adgang til viden og fokus på de gode overleveringer i hele barnets forløb fra dagtilbud og op gennem skoletiden. Viden og data, som er tilgængelig, og som fastholder fokus på den sproglige udvikling. Der efterspørger et sammenhængende arbejde med elevens sproglige udvikling, og at viden og handleplaner videreføres med elevens fortsatte læring for øje. Der gives dog også udtryk for, at det flere steder er et arbejde, der pågår:

„Vores indsats i indskolingen hænger sammen med sprogvurderingen i o. klasse... Det er meget systematisk, hvem det er, der er særligt fokus på og hvorfor – hvad er det rent sprogligt, som udfordrer?  
(Leder)

## Interne overgange på skolen

Systematik for overleveringer mellem årgange eksisterer ifølge informanterne i højere eller mindre grad med fastsatte og skemalagte overleveringsmøder eller klassekonferencer. Som en lærer forklarer:

„Vi har faktisk noget, der hedder, og det er faktisk blevet genindført nu her, en klassekonference, hvor vi simpelthen går alle eleverne igennem. Om nogle elever siger vi bare: ”Det går godt, videre”. Og så bruge noget tid på de elever, der har særlige behov. Det er jo ikke kun dansk som andetsprog. Det er jo alle mulige behov. Men vi kommer jo også ind på sprog og læsning og trivsel og alle de der ting, vi snakker om.  
(Lærer)

„Men skal fra næste skoleår til at have sådan et vurderingsskema, der skal følge barnet i flere fag og på flere områder, og der vil jeg da helt sikkert - sidder jeg og tænker nu - hvor vigtigt det er, at sprog og DSA tænkes ind i det hele, og også bliver en del af det! Det var i hvert fald noget der kunne hjælpe, så de resultater og ting, man finder ud af undervejs, aldrig går tabt – når man skifter lærer.  
(Lærer)

Udsagnene tyder dog på, at der på skoler med en lavere andel af DSA-elever er en mindre systematik omkring overlevering af DSA-vinklen.

„Jeg tror igen, at jeg savner noget systematik lige på det her område, fordi jeg tror, at tingene er lidt for adskilte hos os. De taler jo sammen alle de her faglige vejledere. Jeg synes egentlig, når det gælder - altså når vi taler med vores matematikvejleder så: Hvad vi får samlet, og hvad vi putter i børnenes elevmapper? Der halter det måske lidt med DSA-delen. Men helt klart - har jeg lavet en sprogpøve på et barn, så ryger materialet ind i barnets elevmappe og jeg infor-

*merer jo selvfølgelig barnets forældre og barnets lærere om resultatet, så det går ikke tabt. Det følger jo barnet på den måde. Men der er noget at arbejde med. Og jeg tror også, at vi er en skole med meget få tosprogede, så det er også noget der, at der har været nogle andre ting, der har fyldt. Men derfor er det hamrende vigtigt, og vi skal gøre det ordentligt.*

(Lærer)

På et par skoler med mange DSA-elever fremhæves det, at de har været nødsaget til at udvikle en særlig systematik. Når antallet er stort, og flere har det fagligt, socialt og sprogligt svært, kalder det på en systematik.

” Man kan sige, at vi jo har været tvunget til at lave den der systematik, fordi vi har haft mange børn, og vi har endda også haft flere, end vi har lige nu. Jeg har været på skolen i 20 år. Vi har også haft nogen, der har det vanskeligere, end dem vi har lige nu. Og så kommer der jo stadigvæk nogle til, som har det rigtigt svært. Jeg tror også, at vi har været tvunget til i årevis at være meget systematiske, fordi vi har haft et vist antal og fordi vi har haft et vist antal, der har haft det svært både fagligt, socialt og sprogligt. Så det er kommet lidt automatisk. Vi har været nødt til det, ellers kunne vi simpelthen ikke overskue det. Det er jo derfor, tror jeg, at vi måske er langt i det - fordi det har vi simpelthen været nødt til, for ellers kunne det ikke lade sig gøre.

(Lærer)

Systematikken og fokus på DSA eller de sproglige udfordringer bliver ikke mindre vigtig af, at man har færre DSA-elever. Tværtimod kan det netop være en udfordring at fastholde og indtænke DSA i overleveringer, fordi det ikke opstår som ”nødvendighed”. Som udsagnene også viser, tager det tid at opbygge en systematik og en organisering, der samtidig kan ændre sig efter en elevmålgruppe, der varierer over tid.

### Fra sprogstøtte til ikke sprogstøtte?

” Hvad gør man ved de elever, der i løbet af skolelivet får et sprogstøttebehov igen? Det kan man jo godt få. Men det er ligesom om, at det er der ikke taget højde for, og det synes jeg er problematisk.

(Leder)

Det påpeges af et par informanter, at sprogstøttebehovet ikke stopper. Der findes ikke en overgang fra at have et sprogstøttebehov til ikke længere at have et sådant behov.

” Nu har jeg en stor 9. klasse til idræt, og dem jeg har jeg haft siden 1. klasse, og det er jo de samme børn, der sidder og har udfordringer med den faglighed, jeg kommer med i idræt, som de havde dengang, og jeg tror da bare, man tænker: Nu er der ikke flere ressourcer til det, og så stopper det bare. Det burde ikke stoppe.

(Lærer)

” Vi gør det sådan, at de i perioder får støtte, og så stopper man det, for man bliver nødt til også at komme igennem nogle andre børn, men så er det som regel sådan, at man... Jeg har aldrig oplevet det, at man tænker ”nu er du færdig” med støtten. De er der jo hele tiden, og man har dem hele tiden i baghovedet, og det barn skal nok også have noget støtte på et andet tidspunkt. Når vi afslutter en periode, så laver vi ordførådstest for at se progression siden sidst, og man lægger mærke til nogle af de fokusområder, man har haft. Om der er ændringer siden sidst, og så giver man tilbagemelding til teamet omkring barnet, men de er aldrig som sådan færdige, hvis man kan sige det på den måde.  
(Lærer)

### Manglende overlevering – de ældste 10. klasselever

” Der ligger ingen overhovedet overlevering, når man starter i 10. klasse fra 9. klasse eller modtagerklasse! Vi ved ingenting. Man kan komme direkte fra specialklasse med kæmpestore sproglige udfordringer. Der er et kæmpe slip. Det er, hvad eleverne selv skriver. Optagelse.dk er lavet til, at man selv lige skal skrive lidt om sig selv. Elever med svære sproglige udfordringer, de får ikke helt skrevet så meget.  
(Leder)

I forlængelse af opmærksomheden på et understøttende (forældre)samarbejde under modtagelsespraksis, efterspørges der i forbindelse med overgange et dybere kendskab til elevernes sproglige progression og kunnen. Både ved modtagelse af eleven og i de overgange, som eleven siden oplever, efterspørges der en adgang til data, der kan præcisere, kvalificere og styrke udgangspunktet for ”at møde eleven, hvor han/hun er” med henblik på at øge den fortsatte læring.

## Pædagogisk og faglig indsats

### Sprogligt læringsmiljø

Om de pædagogiske og faglige indsatser, som pædagoger, lærere og DSA-koordinatorer arbejder med i forbindelse med den supplerende undervisning i DSA, peges der på vigtigheden af at øge deltagelsesmulighederne for eleverne med henblik på at øge deres trivsel og læring. Overordnet set italesættes følgende strategier som centrale for at styrke deltagelsesmuligheden:

#### Arbejde med forforståelse

” Det er noget af det, som vores DSA-lærere arbejder med, det er jo at arbejde med deres forforståelse, sådan at de føler sig tilpas i klasserummet; så de ikke føler, de kommer til kort og ikke kan byde ind ligesom de andre. Så det der med at arbejde parallelt med klassens aktiviteter og give dem en forforståelse og hjælpe dem, så de ikke føler sig blanke, forkerte, ikke-parate. Det er også en del, sådan som jeg ser det, at man kan bidrage, og man kan deltage.  
(Leder)

## Styrke visualisering og kropsliggørelse

” Bunker af laminerede kort. Det er fordi jeg tænker, nu har jeg også været her i lang tid, så man har det liggende på rygraden, at man skal sørge for, at den her forforståelse er på plads, når man går i gang med et emne. Og man skal også sørge for, at rammerne og strukturen omkring det, man gerne vil, er forstået og er forståelig. Vi bruger rigtig meget piktogrammer og visuel støtte til at illustrere og forklare ud fra.  
(Børnehaveklasseleder)

” Jeg bruger meget i 1.-2. klasse at få kroppen med - at vi bygger tallene ovenpå hinanden, hvem står foran? Hvem står bagved? Altså det med, at vi hele tiden tænker, jamen, at vi kropsliggør det. At være udfordret på både matematik og ord, det må være svært.  
(Lærer)

## Stilladsring

” Vi har haft en pæn succes med at lave faglige kurser, læringsforløb på mellemtrinnet, hvor læsevejleder og DSA-koordinator går ind i tæt samarbejde med dansklærerne og laver noget forløb, hvor de laver hold, men hvor de taler sammen i forhold til planlægningen sådan; hvordan stilladserer man sprogdudfordrede børn?  
(Leder)

” Jeg vil gerne slå et slag for det med stilladser.  
(DSA-koordinator)

## Niveaudelt holdundervisning – særligt i udskoling

” Hvis de er på hold med flere på eget niveau, og der er stilladser til at formulere sig om et eller andet, så oplever de pludselig, når de kommer tilbage, så har de fået en rigtig elevrolle, så er de pludselig aktive i timerne.  
(DSA-koordinator)

” Vi har i udskoling haft niveaudelt og holdundervisning, hvor vi har set, at der er nogle elever, der simpelthen vokser af at være på sådan et hold, hvor de er på niveau med nogle på eget niveau og der har vi set, at de faktisk har rykket sig op til 1-2 karakterer i hvert fald. Fordi de bare kan noget andet eller tør mere, og de blomstrer, og de er mere trygge i nogle andre rammer, de er i. Så det har vi haft rigtig meget succes med. Holdundervisning og niveaudelt undervisning.  
(DSA-koordinator).

## Lægge sig op ad klassens undervisning

Endelig peger informanterne på, at den supplerende undervisning skal lægge sig op ad klassens undervisning.



- ” Det er vildt vigtigt, at det ligger tæt op ad undervisningen i klassen, så de kan se meningen med det.  
(DSA-koordinator)
- ” Forberedelse, forberedelse, forberedelse – så er man godt på vej.  
(Lærer)
- ” Men det der med at gøre det meningsfuldt for eleven. Der har vi i hvert fald prøvet mange forskellige ting af. Både det der med, at jeg er én af dem, der nogle gange kommer og henter et barn, men det er jo ikke meningsfuldt at sidde og lave noget helt andet og så komme tilbage og være lidt forvirret. Nogle gange har det givet mening, fordi vi har fundet nogle specifikke ting, der skulle trænes.  
(Lærer)

Hovedparten af informanter angiver, at Fælles Mål for DSA enten ikke benyttes eller benyttes implicit i den supplerende undervisning, da den supplerende undervisning oftest lægger sig tæt op ad den fagfaglige undervisning og dermed de Fælles Mål for fagene.

Arbejdet med øget deltagelse og læring omfatter som det fremgår ovenfor mange strategier, der skal ”bygge bro” mellem elevens sproglige udgangspunkt og skolens fagsprog.

## Hvordan udvikles et hverdagsprog og et fagsprog?

Sondringen mellem udviklingen af et *hverdagsprog* og udviklingen af et *fagsprog* er en grundlæggende distinktion, som er væsentlig i forståelsen af de processer, som børn, der lærer et andetsprog, gennemgår.

*Hverdagssproget* udvikles, når man deltager i og anvender sproget i forskellige sociale sammenhænge. Fagsproget er det sprog, der bruges til at tale om faglige begreber og beskrive og forklare mere komplicerede sammenhænge. Et godt fagsprog er afgørende for at klare sig godt i skolen.

Ofte ses det, at tosprogede børn udvikler gode hverdags-sproglige kompetencer og mange klarer første del af læsetilegnelsen, selve *afkodningen*, godt.

Senere i læsetilegnelsen, hvor læseforståelsen bliver central, er mange tosprogede børn udfordrede og klarer sig gennemsnitligt dårligere end etsprogede. Dette hænger især sammen med, at tosprogede elever gennemsnitligt set har et mindre ordforråd på andetsproget end etsprogede har.

Alle børn er i udgangspunktet lige stillet, når nye faglige begreber skal tilegnes (fx PH-værdi). Udfordringen for DSA-børnene kan ligge i, at de faglige begreber forklares med førfaglige ord (fx ætse, blandingsforhold, væske). Børn med kendskab til de førfaglige ord, har langt bedre betingelser for hurtigt at forstå og tilegne sig fagordene.

(UVM 2017: ”Sprog- og læsekompetencer hos tosprogede elever – vidensnotat”)

## Hvad synes eleverne om at gå i skole?

I spørgeskemaundersøgelsen angiver de 8 adspurgte elever, hvad de synes om at gå i skole. Heraf svarer 75 % at de godt kan lide at gå i skole, 13 % at det er okay at gå i skole, mens 13 % ikke er så vilde med at gå i skole. Data tyder på, at der ikke er en tilbøjelighed til, at jo mere dansk, eleverne taler i timerne og frikvarterne, jo mere bryder de sig om at gå i skole.

Af ting, som eleverne godt kan lide ved skolen, fremgår det, at det er vigtigt at have voksne omkring sig, der kan hjælpe med det faglige og blive bedre. At kunne lære nye ting og være sammen med vennerne spiller også en stor rolle. Eleverne fortæller med egne ord;

***At knytte nøgleringe i sfo, og at der er nogle der hjælper mig med at læse. Jeg får mere hjælp til at blive bedre.***

***At der er nogle søde voksne, at der er nogle, der hjælper mig med at læse. Det hele er fedt i skolen.***

***Lærerne er imødekommende og hjælpsomme. Der er ro på og fredeligt. Jeg kan lide at lære nyt, og jeg elsker badminton.***

***At lære nye ting og være samme med venner, at bliver god til dansk.***

***Når der er stille :D***

Hovedparten af de 8 elever oplever at have en eller flere gode venner i klassen, mens 13 % svarer, at de ikke har gode venner. Dette kan have en sammenhæng med at der er 13 %, der ikke er så vilde med at gå i skole. At være en del af klassefællesskabet og have gode kammerater kan være årsag til besvarelserne.

Halvdelen af eleverne svarer, at de er sammen med deres klassekammerater efter skole i enten SFO, klub, hjemme hos hinanden eller andet som på trampolin.

*Hvor er du sammen med dine klassekammerater?*



## Tovoksenordning, co-teaching og fælles DSA-fokus

Ovenstående faglige tilgange til undervisningen fremhæves som centrale for at understøtte eleverne og deres læring. Informanterne oplever samstemmigt, at der virkelig sker en udvikling – når de får mulighed for tolærerordning og samarbejde med et klasseteam, så der opstår et kontinuerligt og vedvarende fokus på DSA i den daglige undervisning. Der er en enkelt lærer, der pointerer, at det skal være læreruddannede i tovoksens-ordninger frem for pædagoger, så sparringen kan centreres om den faglige læring. Det handler om at få etableret en fælles forståelse blandt alle på skolen for, hvad man skal være opmærksom på i forhold til undervisning af DSA-elever. Læreren siger: *"I virkeligheden burde der hvert år være et oplæg for hele skolen, så man bliver mindet om, hvor vigtigt det er"* - at fastholde det kontinuerlige fokus.

” Vi taler om at have sådan et bånd midt på dagen, hvor de to hovedlærere er til stede på samme tid. Mulighed for at være to tæt på børnene, hvor der også opstår mulighed for observation af, hvad der foregår i klasserummet. Muligheden for at snakke med en makker, som kender børnene og deres sprog og observere på nogle ting, man har aftalt på forhånd. [...] Det at være to sammen, hvor man kan beslutte sig for fokuspunkter, kan gøre, at man bliver mere bevidst om, hvor man skal træde til i forhold til, hvor det er, man skal hjælpe dem – fx i de faglige samtaler. (DSA-koordinator)

” Der, hvor det batter, er, hvor dansk læreren og jeg som matematiklærer har timer sammen, og vi kan tage nogle børn ud og arbejde med forforståelse. Så hun laver forforståelse i forhold til det, hun skal arbejde med i dansk i næste uge. Vi har kunnet mærke et helt andet engagement fra de børn, fordi de vidste, hvad der skulle foregå. (Lærer)

” Vi bruger meget tolærer-timer, så når ikke DSA-læreren er inde hos os, er vi godt klædt på ved at være to lærere. Vi fortsætter DSA-arbejdet. Det er nok det, der gør, at vi er rolige og fortsætter arbejdet, fordi vi har et godt DSA-team, der klæder os på. (Lærer)

Særligt det kontinuerlige fokus og samarbejdet om DSA-opgaven, efterspørges også af DSA-koordinatorerne:

” Jeg synes, at der, hvor vi lykkes med det, det er, når der er et godt samarbejde med lærerne omkring en klasse, hvor der sidder tosprogede børn, der har det svært. Jeg synes det er enormt afgørende for, om vi lykkes, fordi at når man har et godt samarbejde med lærerteamet og kan vejlede... går i den der rolle med at være klassens lærer, hvor de får lov til at se og man kan sparre med dem og være med på teammøder, så kan man finde noget i den daglige undervisning. Og det er i virkeligheden det, der batter. Det er ikke den ene eller to timer om ugen i en klasse. Det er det andet, tror jeg på, der virker. Hvis ikke viljen til samarbejde er der eller viljen til udvikling, så synes jeg, det er enormt svært. (DSA-koordinator)

Og en anden DSA-kordinator fortsætter:

”Jeg kunne ikke være mere enig omkring det her med, hvordan vi organiserer os bedst. Altså, hvis jeg skulle bruge alle mine timer bedst muligt, så ville det være at fokusere på lærerne. Altså uddanne og indgå i teamsamarbejde. Om så det er, at jeg underviser, eller om vi har undervisning med deres undervisningsforløb og sammen gennemgår, og hvor de sammen med mig reflekterer, altså prøver at være den tosprogede, der tænker jeg, det bonner allerbedst ud.  
(DSA-kordinator)

Der er tegn på, at opmærksomheden på at få et fælles DSA-fokus gør det nemmere at tilgode flere børn med sprogstøttebehov i den daglige undervisning, da alt således ikke afhænger af de få DSA-timer, informanterne italesætter, der er, til at løse opgaven. Der skal ikke i samme grad foreligge en prioritering af, hvem der får støttetimer, hvilket beskrives som ”*benhårdt ind imellem at skulle vælge nogle fra*” eller opleve, at ”*der måske er nogle, der ikke får det de burde have, fordi der er nogle andre, der er svagere end dem*” (læs også om brandslukning på s. 109). I den forbindelse fremgår det, at flere DSA-børn og en dermed større ressourcefordeling også gør det muligt at tænke og anvende ressourcen mere fleksibelt.

Størstedelen af DSA-kordinatorernes fortællinger italesætter et samstemmigt ønske, om at have et DSA-team, der kan vejlede faglærere, da det kræver både viden om DSA og samarbejde for at lykkes med opgaven. Det er væsentligt, at DSA-fokusset spredes som ringe i vandet og bliver et alment fokus frem for, at *DSA-lærerne er de helte, der kommer og redder os*. Det skal vi væk fra at tænke. At få DSA-fokusset til at spredes – gennem ressourcepersoner – er ikke så nemt, som ovenstående kunne antyde, og ”udbredelsen” forudsætter, at alle har tilstrækkelig viden om og forudsætning for at undervise i DSA. Data tyder på, at der mange steder pågår et lokalt arbejde med at udvikle både funktioner, roller og måden, hvorpå de forskellige DSA-ressourcepersoner kan og skal virke ind i den enkelte skole som organisation. Disse forhandlinger, dilemmaer og forskellige tilgange er nærmere uddybet i afsnittet s. 114.



## Hvad er co-teaching?

Co-teaching er en særlig form for samarbejde, hvor læreren og den, der co-teacher sammen planlægger, gennemfører og evaluerer undervisningen. Både nationale og internationale undersøgelser viser, at det er en lovende tilgang, hvis man ønsker en inkluderende praksis.

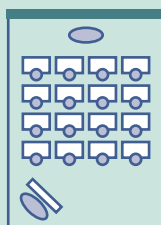
Nøgleordene er det tætte samarbejde mellem de to voksne og deres brug af særlige strategier i undervisningen. Oprindeligt var tanken, at den ene af de to voksne skulle have specialpædagogisk viden og erfaring.

Co-teaching åbner muligheder for fleksible måder at organisere undervisningen på, og det åbner for en høj grad af videndeling mellem professionelle. Co-teaching som metode omtales derfor som en kompetenceudviklingsstrategi, som på den ene side kan kvalificere udviklingen af inkluderende læringsmiljøer for eleverne og på den anden side opkvalificere lærerne i deres arbejde hermed.

Der findes forskellige strategier at trække på, når undervisningen skal organiseres og overordnet kan man sige, at formen giver de professionelle mulighed for at arbejde med færre elever ad gangen, men også for at differentiere på mål, indhold og niveau.

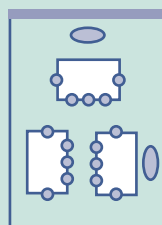
Co-teaching kan også anskues som en vej til vejledning mellem ressourceperson og faglærer. (VIA, 2018)

## Co-læringsmodeller



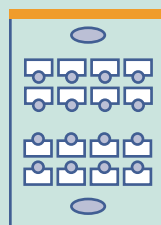
01

En hovedansvarlig,  
en observerer



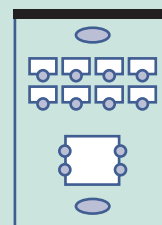
02

Stations-  
aktiviteter



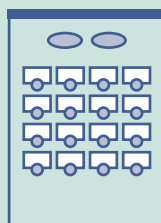
03

Parallele  
aktiviteter



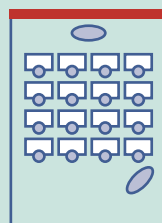
04

Alternative  
aktiviteter



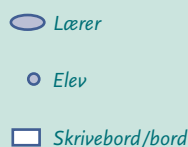
05

Tema-  
aktiviteter



06

En hovedansvarlig,  
en assisterer



(Friend, 2017)

## Oplevelsesbaseret undervisning og fælles erfaringsgrundlag

At have et DSA-fokus omhandler andet end før-faglige ord og begreber. Informanterne peger desuden på, at elevernes erfaringsgrundlag er afgørende i forhold til at erhverve sig de sproglige og faglige kompetencer, som læringen bygger på. Der er dermed en særlig opmærksomhed på, at eleverne kan have forskellige livs- og oplevelseserfaringer, der gør, at de har nemmere eller sværere ved at forstå undervisningen. Informanterne siger:

” Vi har nogle elever, der ikke har de hverdagsoplevelser og det hverdagsprog, der skal til for at læse matematikbogen f.eks.  
(Lærer)

” Jeg tror, at vi alle sammen vender det lidt på hovedet, når vi planlægger (undervisningen)... I stedet for at have en masse teori og tekster, vi læser, og så ender vi med at lave forsøg på baggrund af teorien – så bliver det vendt på hovedet. Vi laver forsøget først og laver en fælles oplevelse at tale ud fra. Det giver bedre mening at gøre det modsat, fordi der er så stor ulighed i klassen i forhold til de erfaringer, men også bare erfaringer i forhold til at forstå verden. [...] Så det her med at få eleverne ud i verden, ud at mærke det, og ud at se det og ud at føle det. Det er helt klart det, jeg synes, der batter. Man kommer hurtigt til at generalisere, men det hænger tit sammen med, at der er nogle erfaringer der mangler og nogle oplevelser, der mangler. Og det kan sagtens være, at vores familier er gode til at tage på stranden og i skoven, men de færreste har nok den der samtale om det der sker, på dansk. Der er de jo ligesom bagud ift. at få sat ord på nogle ting, og de billeder, som ligesom er. Så det synes jeg klart er grundstenen i det hele.  
(Lærer)

### Sprog gavner alle – ikke kun tosprogede elever.

En del af informanterne peger på, at det ikke udelukkende er DSA-elever, der har gavn af at have et generelt fokus på sprog i undervisningen:

” I starten tog man dem ud, så er der faktisk sket det gennem årene, at der er sket noget med børneflokkene. Der er sket noget med børns udvikling. I dag kan jeg ikke sige, at det er de tosprogede elever, der har sprogudfordringer. Det er faktisk børn generelt. I dag er børn så fattige på deres sprog. Så det er hele klassen – det er hele gruppen, man skal arbejde med som lærer. Vi tager ikke nogen elever ud. Den pædagogik og didaktik, som vi bruger i forhold til DSA, bruger vi til alle børn. Om de er etnisk danske, eller om de har en anden baggrund, det er fuldstændig ligegyldigt, fordi børn er så fattige på sprog, som de aldrig har været.  
(Lærer)

” [...] det med at gå ind og se på, hvad Hassan med S1 er udfordret af. Selvom det er et stort fagligt underslæb, han har, men derfor så forsøger vi at lave den form for udredning, der kan være, at Hassan faktisk kan komme på hold med Lene, der står lidt med samme udfordringer, men Lene blev jo ikke screenet.  
(DSA-koordinator)

” Vi har tosprogede, og vi har nogle virkelig, virkelig svage etnisk danske elever. Som virkelig er svage.  
(Lærer)

Sammenfattende arbejdes der med pædagogiske og faglige strategier og indsatser for at øge elevernes deltagelsesmuligheder med henblik på en større trivsel og et øget læringsudbytte. Et fælles fokus på at tænke DSA og sprog ind i almenundervisningen italesættes som en vej til at løfte både DSA-elever, men også andre elever, der har sproglige udfordringer.

En forudsætning for at arbejde med deltagelsesmuligheder og dette fælles løft er en viden om DSA og om undervisning i DSA, og disse perspektiver udfoldes yderligere i afsnittet om organisering s. 107.

### Hvad synes eleverne er vigtigt ved at modtage sprogstøtte?

I spørgeskemaundersøgelsen fik eleverne mulighed for at beskrive, hvad de synes er vigtigt at fortælle om det at modtage supplerende undervisning. Eleverne fortæller med egne ord:

*Det hjælper at have DSA støtte fordi man får hjælp til det der er svært at lave fx at læse og forstå klassens læsetekster og opgave*

*Vi laver noget relevant, som de andre i klassen også laver, og jeg får god tid og hjælp fra DSA-lærer til at lave klassens opgaver uden at stresse.*

*Det bliver nemmere at lave danskopgaverne når jeg får DSA støtte og det er godt med mere ro uden for klassen*

*Det er meget stille derhenne ligesom jeg kan lide det*

Særligt påpeger eleverne, at de kan få hjælp til det, der er svært, uden at stresse og med ro til at løse opgaverne.

## Løbende opfølgning

### Kick på Sproget

Som benævnt er Kick på Sproget Aarhus Kommunes observationsmateriale til at følge den dansksproglige udvikling hos DSA-elever med sprogstøttebehov (Se s. 73). Informanternes udsagn peger på stor forskel i systematikken i hvordan og hvor ofte materialet anvendes. Der er enkelte skoler, som forklarer, at de er meget systematiske, og har det som en del af årshjulet på skolen.

Hovedparten af informanterne fortæller, at de gennemfører Kick på Sproget hvert andet år efter behov eller i forbindelse med et udtalt ønske om skoleskift. Fælles for udsagnene er, at materialet opleves tungt og kræver mange ressourcer at gennemføre. Flere informanter fortæller, hvorfor de har nedprioriteret opfølgningen med Kick på Sproget.

„[...] i forhold til Kick på Sproget – det er vi enormt trætte af, og det tror jeg, at der er mange der er. Vi har simpelthen prioriteret og sagt: Vi bruger ikke vores ressourcer på at teste dem, selvom det egentlig er det, vi officielt skal. For så gør vi ikke andet med de 20 lektioner, vi har – så har vi bare travlt med at teste dem og hele tiden minde dem om, at de skal testes endnu mere end andre, fordi de ikke kan det samme. Den signalværdi, der er i det, synes vi simpelthen ikke er rimelig. Vi har valgt at sige: Vi tester dem overhovedet ikke. Vi bruger tiden på at være to-lærer på, på at prøve at vejlede læreren, på at prøve at hjælpe eleven f.eks. op til afgangsprøver, synopsis-skrivning, op til et eller andet projekt, hvis de har brug for sparring for at kunne forstå opgaven og komme i gang. Hvis nogen søger om skoleskift, så er vi lynhurtige til at omlægge de ressourcer og så få testet, så de selvfølgelig kan få en test med sig, hvis de kan bruge den. Men det er simpelthen ikke noget, vi har lyst til at prioritere på nogen pædagogisk, didaktisk eller praktisk måde.  
(Lærer)

„Jeg vil også ærligt indrømme, at Kick på sproget det har vi nedprioriteret de seneste par år, fordi det er meget tidskrævende, og vi bruger den, hvis der er ønsker om skoleskift, hvor vi så skal bruge den, men ellers så bruger vi mere sprogprøverne, også når vi skal vurdere det enkelte barns behov for sprogstøtte. Der kan vi så hurtigt lave den test, og så går vi i dialog med klasse-lærerne og får en snak med dem om, hvordan det står til, og så tager vi den derfra. Men bruger ikke Kick på sproget som sådan, altså det har vi ikke ressourcer til, så vi har valgt at prioritere det på en anden måde, på hvad vi nu synes giver mening.  
(DSA-koordinator)

Det står tydeligt frem, at Kick på Sproget kræver meget tid og dermed ressourcer – både at få indsamlet sætninger og at lave analysen og opfølgningen efterfølgende. Flere italesætter, at de lokalt har udviklet deres egen model for, hvordan de fortsat kan leve op til kravene omkring løbende opfølgning af eleverne samtidig med, at det ikke kræver nær så mange ressourcer. Det er udtalt vigtigt for informanterne, at ressourcerne går direkte til eleverne i form af eksempelvis sprogstøtte i klassen, supplerende undervisning uden for klassen, vejledning af lærere.

## Hvordan organiserer skolerne arbejdet med Kick på Sproget?

I den bydækkende spørgeskemaundersøgelse svarer 74 % af skolelederne, at de har en procedure for, hvordan og hvor ofte der arbejdes med Kick på Sproget, mens 26 % angiver, at de ikke har en sådan.

Af de uddybende svar kan der aflæses en variation i, hvordan proceduren ser ud. Hovedparten angiver proceduren som værende årlig, mens en næsten lige så stor andel angiver proceduren som værende "efter behov" eller "løbende".

Ansvar for afviklingen er i 38 % tilfælde placeret hos DSA-koordinatoren, mens det i 31 % tilfælde er placeret hos en DSA-lærer, der varetager den supplerende undervisning. I de resterende tilfælde ligger ansvaret hos lærerteamet, evt. i samarbejde med DSA-koordinator eller DSA-lærer.



Informanterne efterspørger en smartere og nemmere måde at følge op på eleverne. En måde, der kan "systematisere det ind i klassekonferencer", og give et direkte udbytte ind i den pædagogiske, didaktiske praksis. I den sammenhæng peger informanterne på, at Kick på Sproget kan opleves "som en byrde, som vi rent arbejdsmæssigt får for lidt ud af". Det italesættes som et stort arbejde for et resultat, man "groft sagt måske havde luret på forhånd". Opfølgningen bør ikke ske alene for opfølgningens skyld – eller alene for at kunne indberette et resultat, men bør ske med en oplevelse af videre didaktisk og fagligt sigte.

Endelige peges der på, at observationsmaterialet Kick på Sproget "ikke helt har fulgt med Fælles Mål for DSA" – på samme måde som materialerne til "Hele vejen rundt" og sprogprøverne har.

### Hvad er "Hele vejen rundt om elevens sprog og ressourcer"?

Undervisningsministeriets afdækningsmateriale "Hele vejen rundt om elevens sprog og ressourcer" (HVR) har som et pilotprojekt været afprøvet på fem skoler i fra august 2019 til januar 2021.

Skolerne har afprøvet materiales trin 3 på syv udslusede modtagelsesklasselever for at undersøge, hvorvidt dette kunne bidrage til en mere systematisk løbende opfølgning på tidligere modtagelsesklasseelevers sproglige udvikling i almenklassen.

Evalueringen af pilotafprøvningen peger overordnet set på at afdækningsmaterialet HVR, trin 3 bidrager konstruktivt til at følge *flå* elever, men at udførelsen er omfattende og tidskrævende.

### Supplering med forskellige andre tests

Da ovenstående viser, at Kick på Sproget opleves som utilstrækkeligt, fortæller informanterne, at de eksempelvis supplerer den løbende opfølgning med eller anvender nationale tests, ordforrådstest, sprogprøver eller andet. Der er dermed variation i, hvilket testmateriale der benyttes til at følge elevernes sproglige progression. Ligeledes italesættes det, at der er forskellighed i, hvor systematisk og hvorledes opfølgningen foregår lokalt på skolerne:



*Vi har fast struktur, vi har teammøde hver uge med pædagog og dansk- og matematiklærere og for ikke kun at snakke om de samme, dem som fylder, skal der to børn på, så vi kommer igennem dem alle 3-4 gange løbende på et år, og der opstiller vi mål for: Hvad er det vigtige? Hvad har vi fokus på? Og så vender vi tilbage. Det fungerer rigtig godt. Fast struktur er godt.*

(Lærer)

- ” Det kunne være rigtig godt – det her med opfølgning. Altså, at man bliver mere skarp på at følge op mellem DSA-team og lærere. Det bliver ofte i en pause. Det kunne da godt være, at man på en eller anden måde skulle organisere det yderligere.  
(Lærer)
- ” [...] så igen det her, at når man har materiale løbende, hvornår er det løbende, og det tænker jeg er vigtigt at have med. Hvornår er nok, nok? For mange lærere er fyldt op med alt for meget ”følgen op” [...] der er mindre forberedelsestid end nogensinde før.  
(DSA-koordinator)

Informanterne peger desuden på, at den løbende opfølgning og målsætninger baseres på den samlede faglige og professionelles dømmekraft i undervisningen. Ligeledes peges der på, at løbende opfølgning kræver tid, struktur og samarbejde mellem DSA-team og lærere og der er eksempler på, at den løbende opfølgning indgår som element i teamenes arbejde med data og ”Stærkere Læringsfællesskaber”. Informanterne giver udtryk for og efterspørger et bedre testmateriale, der ikke er for opfølgningens skyld, men i højere grad er effektivt og med udbytte i den pædagogiske og faglige kontekst.

## Hvad er ”Stærkere Læringsfællesskaber”?

Stærkere Læringsfællesskaber (SLF) er Aarhus Kommunes vej fra vision til handling for i fællesskab at gøre børne- og ungepolitikens ambitioner til en del af praksis og samarbejdet.

Målet med SLF er at løfte børn og unges trivsel, læring og udvikling og en samarbejdskultur, der styrker den professionelle dømmekraft.

De fem søjler står på et fundament af organisatoriske og strukturelle betingelser. Disse betingelser handler blandt andet om den lokale prioritering af tid til at mødes og reflektere sammen.

Et bærende element er åbne og reflekterende dialoger, hvor læringsfællesskabet inddrager data, viden og erfaringer for at lære sammen og af hinanden på tværs af professioner, medarbejder- og ledelsesniveau.



## Hvorfor er datasans vigtig for og i pædagogisk praksis?

Internationale undersøgelser viser, at aktiv brug af data i skolen forbedrer elevernes læringsudbytte.

Data og resultater af test og undersøgelser i sig selv har kun ringe værdi, hvis de ikke bruges. Det er analysen af data, refleksionen over den gennemførte undervisning og iværksættelsen af tiltag, der kan forbedre undervisnings- og læringsmiljøet, som er afgørende.

”Data er kun så gode som den måde, de bruges på” og det kræver omtanke, tid, åbne og reflekterende dialoger at læse data og omsætte data til pædagogisk praksis, der løfter elevens trivsel, læring og udvikling.

I den nyeste forskning og litteratur om omsætning af data til pædagogisk praksis introduceres begrebet ”datasans” og mantraet ”data gør mere, end de viser”.

Der redegøres for, hvorfor ”etisk datasans” er nødvendig, når fordringen om brugen af data i skolen er sammenflettet med ambitioner om at højne kvalitet i form af præstation og forbedrede uddannelses- og livsbetingelser for en mangfoldighed af elever. (Staubæs m.fl. 2021)

Ligeledes påpeges det, at nogle (ofte kvantitative) dataformer ”rejser hurtigere” end andre – det er ofte lettere at se på grafer og tabeller end på data, der repræsenterer mere komplekse vidnesbyrd. ”Sans” henviser til flair for og kapabilitet til at arbejde med data, men også til at skabe mening (sensemaking) med brugen af data - at kombinere det kognitive og affektive i databrug. En pointe i datasans er, at man i pædagogisk praksis må kere sig for og kere sig om de effekter som data og databrug implicerer for de elever, forældre, lærere og pædagoger, ledere som befolker skolen.

I Aarhus kommune er arbejdet med data samtænkt med Stærkere Læringsfællesskaber og en kultur(forandring), der styrker den professionelle dømmekraft. Det vil sige, at der arbejdes med et bredt data- og videnssyn, der inddrager kvantitativt og kvalitativt data, (forskningsbaseret)viden og erfaringer.



## Sprogprøver

Samtlige informanter, der har gjort sig erfaringer med sprogprøverne, oplever, at de er overskuelige og danner overblik. Sprogprøverne har fokus på tale, skrive, lytte og læse og taler i den forbindelse godt sammen med Fælles Mål for dansk og DSA. Samtidig opleves sprogprøverne som et godt grundlag for videre pædagogisk vejledning af faglærerne:

- ” Jeg synes sprogprøven dækker et behov, som jeg altid synes, vi har haft inden for dette område. Men som aldrig er blevet dækket af noget andet. [...] Nu arbejder vi med skriftlige tilbagemeldinger til lærerne i udskolingen. De får en tilbagemelding, som de kan bruge pædagogisk. Vi hægter dem op på en masse af de der ark fra Broen til fagsprog, giver dem konkrete redskaber og tilbyder dem vejledninger til den skriftlige tilbagemelding, som rykker noget, indtil vi er tilbage til noget, der ligner normalt. Og jeg synes indtil nu, enormt positivt med de sprogprøver. (DSA-koordinator)
- ” Sprogprøverne, som også tager 45 min, og de kommer både omkring tale, læse, lytte og skrive, så den er jo meget mere bred og spiller ind i de fælles mål, der er for DSA. [...] Og jeg synes sprogprøverne kan noget. Hvor er det barnet kan nogle ting og hvor har det nogle udfordringer? (DSA-koordinator)

Et yderligere perspektiv, som en del informanter påpeger, er, at sprogprøverne nemt og hurtigt kan supplere den viden og data, man som lærer får på modtagelsesklasselever, der udsluses til almenklasser. På bare 45 min. kan læreren komme helt tæt på det enkelte barn og få et billede af de sproglige kompetencer og strategier, som eleven benytter eller ikke benytter, som ellers kan være ”enormt svært at vurdere, hvad det egentlig er, at der er behov for”. Dette falder i tråd med, at der skal være fokus på, at det ikke kun bliver i overleveringsperioden, at der sættes ting i gang – men at der derimod mere systematisk bliver fulgt op på disse elevers sproglige målsætninger.

### Er der mulighed for anvendelse af et andet materiale til løbende opfølgning?

En arbejdsgruppe har afdækket mulighederne for andre materialer, og har fundet frem til, at foreslå implementering af Børne- og Undervisningsministeriets materiale til sprogprøverne på 1. - 9. klassetrin. Sprogprøverne er et standardiseret og afprøvet materiale, der bygger på Fælles Mål for dansk som andetsprog jf. Faghæfte 19, Fælles Mål 2019, Dansk som andetsprog (supplerende) og afprøver kompetenceområdet fire sprogfærdigheder læse, lytte, tale, skrive.

Materialet i Sprogprøverne bidrager til at kunne danne baggrund for organisering og tilrettelæggelse af undervisningen i dansk som andetsprog og skolens øvrige fag, som koordineres tæt, så elevernes dansktilegnelse finder sted samtidig med den faglige udvikling.

Som altid, når man udskifter et materiale med et andet, er der en række opmærksomhedspunkter, som skal afklares, foruden at der også vil være en implementeringsfase med både en overgangs- og indkøringsproces, og ikke mindst behov for opkvalificering af fagpersoner.

## Trivsel og fællesskab

### Sprog og ressourcetænkning

Af de deltagende skoler i fokusgruppeinterviewene er der både skoler med en høj andel og lav andel DSA-elever. Det betyder, at der er forskel på den sproglige diversitet på skolerne, og det varierer, i hvor høj grad denne sproglige diversitet er italesat. Det fremgår af fortællingerne, at det er særligt afhængigt af elevsammensætningen, hvor stort fokus der er på andre sprog og kulturer. Jo flere forskellige sproglige og kulturelle baggrunde, desto større fokus.

En del informanter er særligt optaget af resourcesynet på eleverne og på det at være flersproget. Et par skoler forklarer, at de på skolen har en særlig dag, hvor de sætter fokus på sprog og kultur, hvor elever med dansk som modersmål ser eller opdager, at DSA-elever kan flere sprog:

” På min årgang er vi stolte over børn med mange forskellige sprog. På vores sprogdag tog vi udgangspunkt i historien fra Læsefidusen, og der tog vi udgangspunkt i de andre sprog, der nu var, og der kunne børn med andetsprog byde ind, og vi havde forældre, der kom og fortalte på deres modersmål. Børnene kunne lytte til det og gætte; ”hvad de mon sagde?” De kunne fortælle om det at komme til Danmark, og hvad der var svært ved det danske sprog, og det var megagodt. Altså børnene tog så godt imod det, og de her børn, som mestrede flere sprog, voksede 10 cm. De kunne byde ind med noget og var virkelig stolte. Så på den måde forsøgte vi at vise, vi er stolte over forskellige sprog.  
(Lærer)

” Det behøver ikke kun være det sproglige, det strukturelle sprogs byggesten, man har fokus på, når man har det her resourcesyn. Det er jo også det interkulturelle. Børnene skal kunne fortælle om deres kultur, og de kan byde ind, og vi kan lære af hinanden, det skal man også tænkes ind i sin undervisning, vi skal have fokus på det sociale også.  
(Lærer)

Der er blandt en del informanter fokus på, hvordan de inviterer forskellige sprog ind i undervisningen for at kaste lys på den ressource, der er forbundet med at mestre flere sprog. Der efterspørges undervisningsmaterialer, der lægger op til at bruge sprog og tænke sprog ind i undervisningen.



## Hvad er "Tegn på sprog"?

"Tegn på Sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive" er et nationalt forsknings- og udviklingsprojekt fra 2008-2018, hvor Søndervangskolen sammen med skoler fra fire andre kommuner har deltaget i forskergenererede aktiviteter og aktionslæringsforløb.

Formålet med projektet har været at få indsigt i tosprogede børns møde med skriftsproget, at afsøge pædagogiske muligheder for at inddrage disse børns forudsætninger og behov i læse- og skriveundervisningen i indskoling og på mellemtrin samt skabe et fagligt og forskningsmæssige grundlag for videreudvikling af den pædagogiske praksis i folkeskole.

Projektet er bl.a. mundet ud i fire inspirationsmaterialer, Literacy og sproglig diversitet, Tegn på sprog, Inspiration til undervisning, Literacy i udskoling, som sammen med de mange lokale erfaringer fra forløb i de fem deltagende kommuner, kan bidrage til den pædagogiske praksis omkring tosprogede børn.

Der bliver af både DSA-koordinatorer og lærere peget på, at det handler om, hvordan DSA bliver italesat på skolerne – som problematik eller ressource:

” Tror det handler meget om, hvordan vi italesætter det som lærere. Jeg ved godt, at det er sådan en DSA-kliche-ting, men at have ressourcenynt på tosprogethed! Det her med at tale til dem... at prøve at få dem til at indse, at der kan være rigtig mange gaver i det at have flere sprog, at have flere verdener at forstå tingene ud fra. At få et positivt syn på sig selv med det de kan og det, de har.

(DSA-vejleder)

” [...] de kan ikke forstå den her matematiske problemstilling, og den anden forklarer hende det på arabisk, og det må de meget gerne. Hvis sproget giver mening, hvis det kan hjælpe på forståelsen, må det meget gerne bruges i klassen. Det er faktisk hyggeligt. De etnisk danske børn synes også, det er spændende. At de på den måde også får et tættere kendskab til hinanden. Det er det fede ved de skoler, hvor der er en god blanding – det symboliserer jo et eller andet sted samfundet. Så når vores børn kommer ud og forlader folkeskolen og møder det virkelige liv, så er det den sammensætning, de har mødt i folkeskolen. De kommer ikke til at få et kulturchok.

(Lærer)

” Vi gør nok for lidt i at sætte fokus på andre sprog. Andre kulturer. Det er meget selvfølgelig, at "her taler vi dansk". Jeg har oplevet nogle gange, at elever, der taler arabisk, bliver irettesat af kollegaer. Her snakker vi kun dansk. Det virker enormt indskrænket.

(Lærer)

## Hvad er "translanguaging"?

Begrebet *translanguaging* er en fagterm, som dækker over både flersproglige kognitive processer og sprogpraksisser i kommunikation og en bevidst pædagogisk praksis, der strategisk inddrager de flersproglige ressourcer.

Begrebet har vundet indpas i nordamerikansk og nordisk sprogpedagogik og vinder hastigt frem internationalt – og sætter flersprogethed og flersprogede individer i centrum. Sprog og læring hænger sammen og udvikles sammen i en sprogbaseret fagundervisning, hvor eleverne er sprogligt aktive i meningsfulde kontekster.

Translanguaging inviterer til et ressourcesyn på elever med afsæt i deres ressourcer fremfor problemer. Sprog og sprogpraksisser er ikke isolerede, men forbundne, og det enkelte individ har sin egen unikke og sammensatte sproglige kompetence, som bruges kognitivt i al læring. Det sproglige repertoire er sammensat af elementer fra flere sprog, og det er ikke meningsgivende at trække en grænse mellem det ene og det andet sprog. Det er i den kommunikative kontekst, at det sproglige repertoire udfolder sig bredt. For de flersprogede elever er det en fordel at inddrage deres samlede sproglige og erfaringsmæssige ressourcer i en læreproces.

Translanguaging er introduceret af Cen Williams i Wales i 1980'erne som "trawsieithu", som en pædagogisk praksis, hvor man bevidst skifter mellem input på det ene sprog (fx engelsk) og output på det andet sprog (fx walisisk). Begrebet blev udvidet af bl.a. Ofelia Garcia (2009), der i den kommunikative praksis hos flersprogede individer trækker på alle resurser og integrerer sprog i brug snarere end at holde dem adskilt. Der er tale om en pædagogisk praksis med brobygning mellem sprogene.

Opsamlende kan man sige, at der er tre forståelser i begrebet:

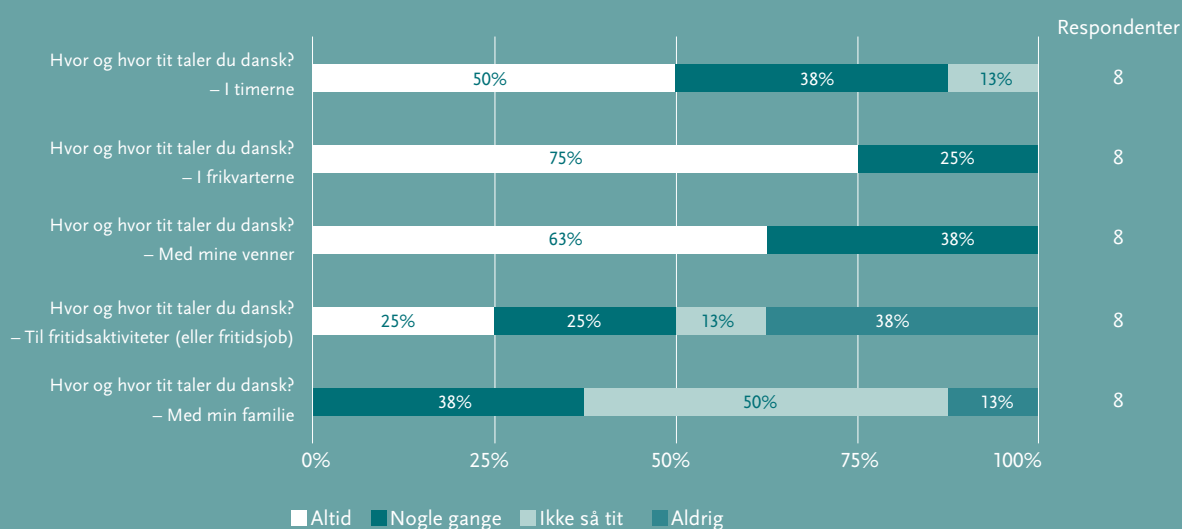
1. Kognitiv læringsstrategi for den enkelte.
2. Sprogbrug hos flersprogede individer.
3. Pædagogisk praksis med fokus på brobygning, hvor der bevidst bygges bro mellem sprogene.

(Holmen, A & Thise, H 2019)



## Hvor synes eleverne de bliver bedre til dansk?

Data fra spørgeskemaundersøgelsen viser, at de 8 elever selv vurderer, at de taler mere dansk i frikvarterne og med vennerne end i timerne. Det angives, at 75 % altid og 25 % nogle gange taler dansk i frikvarterne, samt at 63 % altid og 38 % nogle gange taler dansk med vennerne. Samtidig taler kun 50 % altid, 38 % nogle gange og 13 %, ikke så tit dansk i timerne.



Der er dermed en lille forskel i forhold til, hvornår eleverne taler dansk, og i hvilke situationer, eleverne vælger at tale mere dansk i. Det kan antages, at der i timerne skal være mere tid til, at alle elever får sagt noget, og/eller at der er mere præstation forbundet med at tale dansk i timerne.

Et par elever påpeger selv, at for at blive endnu bedre til dansk, skal de øve sig i at læse, skrive og lære nye ord. Eleverne fortæller med egne ord:

*Snakke om noget, der kræver fokus og lytning, fx snakke om en film*

*Lære flere danske ord og sværere ord. Dansk grammatik*

*Jeg taler dansk derhjemme og med min ven :D*

*Tale mere dansk*



## Sprogudvikling, trivsel og fællesskab

På flere skoler arbejdes der med at etablere et stærkt sammenhold i klassefællesskabet, da "det rykker for dem sprogligt at være en del af et klassefællesskab". Det giver anledning til overvejelser i forhold til, hvordan man bedst muligt klæder eleverne på til at deltage i klassefællesskabet – et forhold, der ligeledes belyses i organiseringsafsnittet, se s. 107.

” Det er noget af det, som vores DSA-lærere arbejder med. Det er jo at arbejde med deres forforståelse, sådan at de føler sig tilpas i klasserummet; så de ikke føler, de kommer til kort og ikke kan byde ind ligesom de andre. Så det der med at arbejde parallelt med klassens aktiviteter og give dem en forforståelse og hjælpe dem, så de ikke føler sig blanke, forkerte, ikke-parate. Det er også en del, sådan som jeg ser det, at man kan bidrage, og man kan deltage.  
(Leder)

” Vi er gået meget fra at tage dem ud. Vi vil gerne støtte inde i klassen. Men der er også nogle, der rigtig gerne vil ud. Som selv giver udtryk for, at de lærer noget af det, og at de godt kan lide den form, og det gør vi så. Vi er godt klar over, at det er lidt sårbart, og der er også nogle, der ikke kan lide af blive stemplet sådan, og ikke ser sig selv som tosproget eller flersproget eller udlændige.  
(Lærer)

” Hele den problematik, som ligger, hvis man ikke føler, man er en del af klassens fællesskab. Det bliver en større og større udfordring, jo ældre de bliver. Men vi har det også i indskoling. Elever, der spejler sig i de forkerte, og får nogle forkerte rollemodeller.  
(Leder)

I denne sammenhæng peges der af informanterne på, at trivsel for de unge er bedst, når de har mulighed for at indgå i ungdomslivet, og når de bor i nærområdet. Der kan være en kulturel problematik i børnenes egne ønsker om at deltage i fritids- og ungdomslivet over for forældrenes:

” [...] der godt kan komme nogle kulturelle problematikker i, at man faktisk gerne vil have mere ungdomsliv, end forældrene tænker, de burde have. De har bare en anden forståelse af, hvordan man indgår sammen med andre. Oppe i 10. Klasse kan de ikke være helt med i, hvad der sker. Vi har meget fokus på det der med at være en del af et fællesskab... forforståelse som én talte om: Hvad vil det sige at være sammen med nogen? Er man tro mod sig selv, sin familie, og hvordan kan man stadig være en del af et fællesskab? Det fylder meget, når vi får nogle fra 10. Klasse. Det er en stor opgave.  
(Leder)

Endelig peger skoler med en meget høj andel af DSA-elever og kulturel diversitet i elevsammensætningen på, at børnene er rummelige og tolerante – der betyder, at der er meget lidt mobning og høj trivsel. Der arbejdes med at forstå hinanden både på tværs af sprog og kultur, som skaber tætte relationer blandt eleverne og til lærerne. Eleverne er rummelige og favner hinanden og hinandens forskelligheder.

## Hvor mange af eleverne går til fritidsaktiviteter?

Det fremgår af bidragene fra de 8 elever, at der er 38 %, der på nuværende tidspunkt går til fritidsaktivitet, og 38 %, der ikke går lige nu, men derimod plejer at gøre det, mens 25 % svarer "nej" til at gå til en fritidsaktivitet. De hyppigste årsager til, at børnene vælger at gå til fritidsaktiviteter er, at det er sjovt, på grund af sammenhold og fællesskabet.

Det har ikke i lige så høj grad en betydning for eleverne, at forældrene ønsker, at de går til fritidsaktiviteter og kun 17 % har angivet dette.

66 % af eleverne, som går eller plejer at gå til fritidsaktiviteter, angiver, at det foregår i en klub eller forening, 33 % at det har været en aktivitet, man har kunne komme til gratis i en periode

Af de 25 %, som har svaret nej til at deltage i nogle fritidsaktiviteter, angiver samtlige, at dette er på grund af, at de hellere vil være hjemme.

## Italesættelse og stigmatisering



*Det er jo ikke sådan, at når vi går på arbejde, så tænker vi: "Nu skal jeg ud på en skole med mange tosprogede". Det er en fortælling, der bliver skabt uden for os.*

(Leder)

I sammenhæng med ressourcesynet på tosprogede, tydeliggør et par informanter, hvor væsentligt det er at være bevidst om: "Hvordan omtaler vi de her børn, så de ikke bliver omtalt som problematiske, nogen der er til besvær?" Og generelt hvordan DSA-børn bliver omtalt – både på skolen, uden for skolen af forældre, i pressen eller samfundet og på politisk niveau.



*Vi ligger omkring de 14-15 %. Så jeg tænker, vi ligger rigtig fint i forhold til, at det også er ujevnt fordelt over årgangene. Den største udfordring er de andre forældres modstand - mere end det er børnenes. Børnene går i klasse med dem, som de går i klasse med, og de kan være forskellige farver og have forskellige sproglige forudsætninger. Det er mere, hvordan forældrene taler om de andre: "Dem fra ...". Det er et begreb.*

(Leder)

Sammenfattende tyder data på, at trivsel og fællesskabsfølelse styrkes, når deltagelsesmulighederne øges. Deltagelsesmuligheder forstået som strategier og veje til at deltage "på lige fod" i undervisningen og deltagelsesmuligheder forstået som etablering af en ressourcetænkning, hvor det at have flere sprog anskues som en gave, der inviteres ind i skolen.

## Organisering

Det står tydeligt frem i de indsamlede data fra fokusgruppeinterviews (og de bydækkende spørgeskemaer), at der er en stor variation i, hvordan den supplerende undervisning organiseres på skolerne. Der er ikke en ensartet måde at gribe opgaven an på, og der er forskellige roller, funktioner og forventninger til, hvad DSA-koodinatoren kan, skal og gør. De forskellige organiseringer, prioriteringer og dilemmaer viser en kompleksitet og tydeliggør, at der ikke er en entydig eller let tilgængelig løsning. Informanterne efterspørger vejledning og sparring i forhold til "den gode organisering", samtidig med at individuelle hensyn, lokale udfordringer og dilemmaer kan tilgodeses i et lokalt råderum.

Informanterne påpeger, at sprogstøtten enten kan være systematisk organiseret eller løbende forhandlet og have mere ad hoc karakter. Den store variation i, hvordan den supplerende undervisning organiseres på skolerne, er altså afhængig af både antal DSA-elever og dermed ressourcetildeling og af, hvor mange DSA-ressourcepersoner der er, samt hvilke funktioner, de varetager. Dette vil blive udfoldet yderligere i følgende afsnit. Nedenstående er en sammenskrivning af informantudsagn, der vidner om forskellige organiseringstanker og -modeller:

- Lektionstimer tildelt elever med sprogstøttebehov efter tildelingsmodellen: hver klasse en lektion om ugen.
- DSA-timer fordelt på et antal DSA-lærere på hele skolen. Gruppen af lærere prioriterer fortløbende anvendelse og placering af timer.
- En periodisk organisering på nogle uger/en måneds tid med en gruppe elever i fokus – i et samarbejde mellem DSA-lærere og faglærere.
- En organisering, der har bevæget sig mod intensivt og massivt i modsætning til dråbevist.
- En DSA-vejleder eller et DSA-team, der strukturerer og er ude at lave opsøgende arbejde, inden de sætter ting i værk. Ved skoleårets start tales der med alle faglærere.
- En organisering med særlig indsats i udskolingen i forhold til afgangselever - faglige løft og eksamensboost i sidste halvdel af 9. klasse.
- DSA-koodinatorer, DSA-lærere og læsevejledere laver sammen en årsplan med både årgangs-, klasse-, gruppe- og individuelle indsatser hen over året.
- Kompetencecenter med læsevejleder, matematikvejleder, bibliotekar og DSA-koodinator planlægger indsatser.
- Samlet vejlederkorps og fordeling af ressourcer på tværs af både faglige vejledere og AKT-vejledere – koordineret indsats defineret ud fra elevernes behov.

Variationen består altså i, at det er forskelligt, i hvilket omfang man på skolerne har DSA-team, DSA-koodinator, kompetence-/ressourcecenter og/eller vejlederteam. Ligeledes er der variation i, hvordan samarbejdet mellem førnævnte er struktureret og forankret, og om det udmøntes i koordinerede indsatser, eller om den supplerende undervisning står alene som indsats. En vekselvirkning kan også forekomme. Det handler om, hvorledes sprog og sproglig udvikling er et fælles fokus for vejledere, lærere og ikke mindst ledere. Om hvordan skolerne prioriterer deres ressourcer og helt konkret om, hvordan den supplerende undervisning udmøntes i fagfordelingen.

Det følgende afsnit vil vi fremhæve og uddybe ovenstående pointer om følgende:

- Organisering af supplerende undervisning
  - Vurdering af sprogstøttebehov – for den enkelte elev
  - Inde eller ude af kontekst?
- DSA-kordinatorer og ressourcpersoner
  - Funktion og rolle/arbejdsopgaver
  - Økonomiske Ressourcer – tydelighed og anvendelse
  - Forventninger – kollega, ressourceperson og ledelse
  - Bevægelse mod fælles ansvar
  - At sætte viden og vejledning i spil
  - Data møder viden og forskning

## Organisering af supplerende undervisning

### Vurdering af sprogstøttebehov – for den enkelte elev

De forskellige organiseringer, prioriteringer og dilemmaer opstår, når den enkelte elevs behov for sprogstøtte - form, omfang og varighed - skal vurderes. Denne vurdering foretages inden for en ramme, hvor både ressourcer, personale, fysiske rammer og andel af øvrige DSA-elever skal tages i betragtning. Data viser, at det ikke kun er det enkelte barns behov, der er udslagsgivende i forhold til, hvordan den sproglige understøttelse rammesættes.

Informanterne peger på, at det i sig selv er en udfordring at forholde sig til den enkelte elevs behov, da det er en livslang udfordring, der ikke kan *fixes* ved et fast timetal for sprogstøtten:

” Formuleringen er lidt bred – man skal give sprogstøtte efter behov – den enkeltes. Noget lidt luftigt noget. Der kan jeg huske, at jeg blev lidt overrasket. Det er jo et meget svært skøn at give, og det er jo ikke noget, vi er inde at forholde os til i forhold til den enkelte elev. Vi har valgt at dele det ud klassevist, og der har vi nogle klasser med mange elever med sprogstøttebehov og andre klasser, hvor der ikke er så mange. Det har været lidt svært at finde ud af, hvordan man lige gør det sådan helt optimalt, så vi har ikke haft mulighed for at tilgodese den enkelte elev, sådan lige præcist, hvad den havde behov for, men mere noget generelt ind i klasserne.  
(Lærer)

” Vi er jo ikke inde og vurdere hvert enkelt barn. Det er, hvis vi får nogle henvendelser på et specifikt barn, så er vi inde og lave noget vejledning. Så skal vi tage os af hvad [...] men det er ikke sådan, at vi kan gå ind og vurdere over halvdelen af børnene på skolen.  
(Lærer)

” Det skal jo altid være et element i en undervisning, at der sidder tosprogede, at man er opmærksom på den sproglige dimension, men den er jo for mange af dem livslang, tænker jeg. Så nej, jeg arbejder heller ikke med at sige, at her skal gives ti timers sprogstøtte og så er det nok fikset. Det synes jeg er en af de problematikker, det der, hvis lærerne tænker, at: ”kan du ikke lige tage mit barn og så få det fikset. Få dem lige lært det, de skal bruge, altså”. Hver gang der er et nyt emne eller nyt ordforråd, så skal der læres noget nyt.  
(Lærer)

Dertil kommer, at målgruppen er meget differentieret. At DSA-børn er forskellige og har forskellige behov for sproglig understøttelse, hvor alder og læringskurve også spiller en rolle. Informanterne italesætter således, hvor vigtigt det er at have øje for, og hvor ønskværdigt det er at muliggøre en fleksibilitet, der kan tilgodese den enkeltes behov, i modsætning til en automatik, skemateknik eller "et plejer", der forhindrer denne fleksibilitet.

” Vi veksler mellem at have små hold, men også, at DSA-vejlederen kan gå ind i klassen og støtte i det, der nu foregår. Men i og med, at vi faktisk får flere og flere børn, der ikke kan ret meget dansk fra start af, så går vi mere væk fra supplerende til basisdansk. Og der bliver vi nødt til at tage børnene ud for at klæde dem på til undervisningen.  
(Lærer)

” [...] det med at være optaget af, at børnene er SÅ forskellige. Det er meget svært at have en fast måde, vi griber det an på, og det er meget forskellige vejledere, man vil gå til omkring det enkelte barn. At man ligesom tænker det ind i måder, vi laver det [...] Men det der med, at det ikke bliver så fast, at det kan lægges ned over alle børn, og det er ikke alle, "der lige skal". For nogen giver det mening at komme lidt ud af klasselokalet, for andre giver det rigtig god mening, og for langt de fleste også, giver det mening, at man er i rummet.  
(Lærer)

En øvrig udfordring, informanterne peger på, er den akutte støtte og brandslukning. Der kommer mange børn, der hele tiden har mere brug for støtte, og børn, der er udfordret fagligt. Disse børn er nødsaget til at få supplerende undervisning uden for klassen - enten individuelt eller på mindre hold.

” Det er rigtig meget brandslukning hele tiden. Der er fra start af nogle kurser, der ligger, men ellers så er det rigtig løbende. At de kurser, der ligger, de kan blive aflyst, for så kommer der nogle andre børn, som vi ved har mere brug for det. Så det er ad hoc. Vi har kun en [DSA-lærer], og hun har ikke ret mange timer.  
(Lærer)

” Vi er også to i DSA-teamet og har ikke ret mange timer, og der kommer flere og flere børn til, og som jeg også var inde på før, så har de et større behov, og så bliver det sådan lidt akut. Nå, men så bliver det dem, der har mest brug for det, for de skal ligesom kunne sige nogle ord på dansk. Så bliver vi nødt til at tage os af dem. Men forsøger så vidt muligt at organisere det på den måde, at der er en periode over nogle uger eller en måneds tid, hvor man har nogle i fokus. Der er vi så i et samarbejde med de pågældende faglærere.  
(Lærer)

Forholdet mellem sprogstøttebehov og supplerende undervisning opleves altså komplekst, da mange faktorer spiller ind. Afsættet i den enkelte elevs behov skal balancere i en kontekst af individuel og samlet vurdering, prioritering, ressourcer, personale, skemalægning og fleksibilitet.

### Inde eller ude af kontekst

Flere informanter peger på, at der både er fordele og ulemper ved, at sprogunderstøttelsen sker i kontekst i klassen i forbindelse med almenundervisningen eller ude af kontekst på små hold, hvor der kan arbejdes intensivt med fx dybdeforståelse. Det er ikke altid entydigt, hvad der er "det gode at gøre" for at tilgodese den enkelte elevs behov. Særligt ikke, når organiseringen af sprogunderstøttelsen ikke kan tilgodese den fleksibilitet, det kræver at tilrettelægge et forløb eller at vekselvirke efter behov:

” Jeg synes, det er så komplekst, at jeg slet ikke ved, hvor jeg skal starte. Men jeg tror, jeg tænker tilbage til det der med, at der faktisk er fleksibilitet til, at man kan kigge på det enkelte barn og få tilrettelagt et forløb, der giver mening for det barn, og at der er tid til, at man forud for den undervisning, der skal finde sted, kan holde møde mellem både DSA-team og lærer. Det er sådan lidt ønsketænkning, at der både er mere systematik, men også tid til at komme omkring det enkelte barn, og så skræddersy et forløb, der passer til barnet.

(Lærer)

” Det er også vigtigt at tænke på, at de lærer meget sprog – lærer mest ved at sidde i klassen og følge med i andre fag og snakke med deres klassekammerater. Afhænger ikke kun af, hvad der sker i DSA-undervisningen, for så var vi meget ilde stedt.

(Lærer)

” Jeg tænker, det handler om ressourcer. Jeg kunne tænke mig flere timer. Det ideelle er en blanding af at tage børnene ud og være inde og støtte i undervisningen, tæt samarbejde med faglæreren. Det skal være et punkt på møder, hvor man sammen med kolleger kan drøfte DSA-situationen. Hvad gør vi i praksis, og kan vi lade os inspirere af hinanden osv.?

(Lærer)

Den tvivl, der kan opstå om, hvorvidt sprogstøtten skal foregå inde eller ude af kontekst, relaterer sig også til og er bundet op på, hvilke og hvor mange ressourcer der er til rådighed, hvordan de er til- og fordelt, og hvor stor muligheden for en fleksibel tilrettelæggelse dermed er.



## Hvordan modtager eleverne supplerende undervisning?

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at 38 % af de 8 elever modtager supplerende undervisning uden for klassen (alene eller på hold), mens 63 % modtager nogle gange i klassen og nogle gange uden for klassen. Der er ingen elever, der har svaret, at de udelukkende får supplerende undervisning inde i klassen.

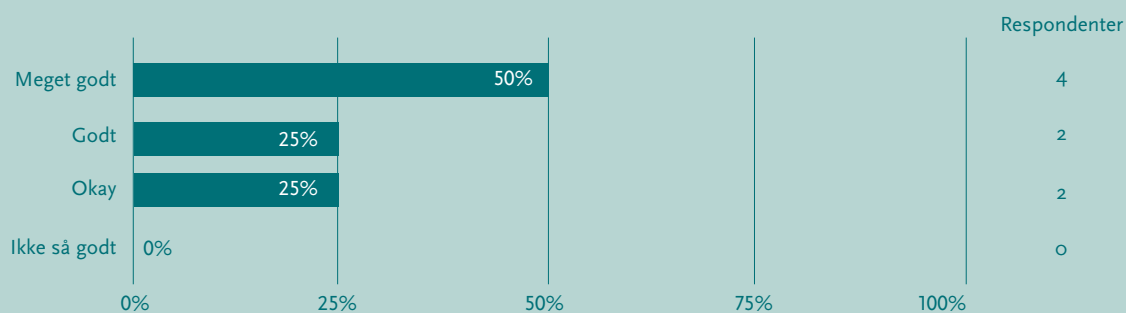
Hovedparten af de 8 elever, det vil sige 88 %, svarer, at de modtager supplerende undervisning en gang om ugen, heraf svarer lidt over halvdelen, at det er i nogle perioder om året, mens kun 13% modtager supplerende undervisning flere gange om ugen.

De 8 elever har selv skulle vurdere, hvor de helst ville modtage supplerende undervisning - altså hvor de tror, at de lærer mest. Heraf er der 13 %, der svarer "inde i klassen", 50 % svarer "uden for klassen" og 38 % en vekselvirkning med "nogle gange i klassen" og "nogle gange uden for". Der betyder, at der umiddelbart er en tilbøjelighed hos eleverne til gerne at ville modtage den supplerende undervisning uden for klassen mere end, hvad de gør i praksis. Ved at være uden for klassen er der tid, ro og tæt vejledning fra DSA-lærer, og det kan være årsag til, at eleverne mener, at de lærer mest uden for klassen.

De 8 elever angiver, at de for det meste både laver det samme som og noget andet end de andre elever i klassen (63 %), når de modtager supplerende undervisning uden for klassen. 25 % angiver, at de laver det samme som klassen, mens 13 % svarer, at de laver noget andet.

I forhold til, hvorvidt eleverne selv vurderer, om de klarer sig godt i skolen, angiver og vurderer 50 %, at de klarer sig fagligt meget godt, 25 % at de klarer sig godt, 25 % at de klarer sig okay, og ingen vurderer, at de klarer sig ikke så godt. Størstedelen af eleverne vurderer dermed selv, at de er godt med fagligt.

*Hvordan synes du, at du klarer dig i skolen – rent fagligt?*

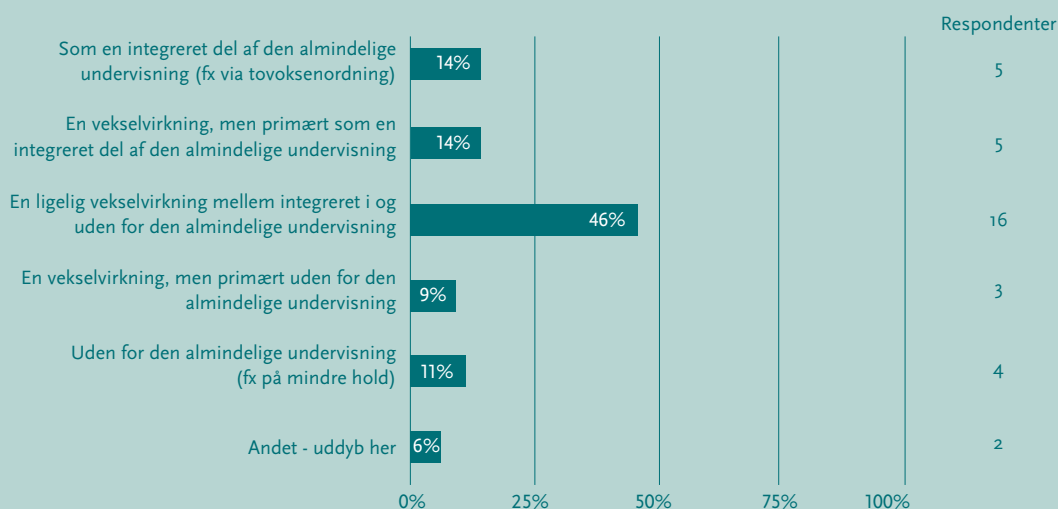


## Organiseres den supplerende undervisning inde eller ude af kontekst?

I den bydækkende spørgeskemaundersøgelse er både skoleledere og DSA-kordinatorer blevet spurgt til organiseringen af den supplerende undervisning. Af svarangivelserne fremgår der enighed om, at organiseringen foregår i en vekselvirkning af "inde og ude af kontekst", men med en variation i præciseringen af "hvordan". Der peges på det forbehold, at deltagende skoleledere og deltagende DSA-kordinatorer ikke nødvendigvis repræsenterer samme skoler.

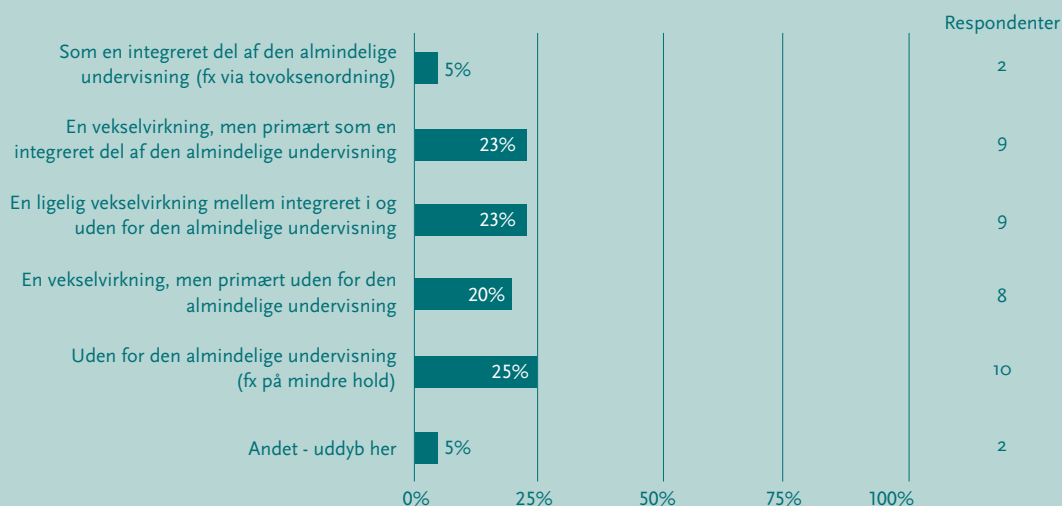
### Skoleledere:

Hvordan er den supplerende undervisning i DSA typisk organiseret hos jer?



### DSA-kordinatorer:

Hvordan er den supplerende undervisning i DSA typisk organiseret hos jer?



Adspurgt til vurderingen af den mest hensigtsmæssige organisering af den supplerende undervisning er langt hovedparten af skoleledere og DSA-kordinatorer enige om, at det mest hensigtsmæssige er enten en ligelig vekselvirkning eller en vekselvirkning, hvor den supplerende undervisning er integreret i den almene undervisning.



## Hvad siger lovgivningen om indholdet af supplerende undervisning?

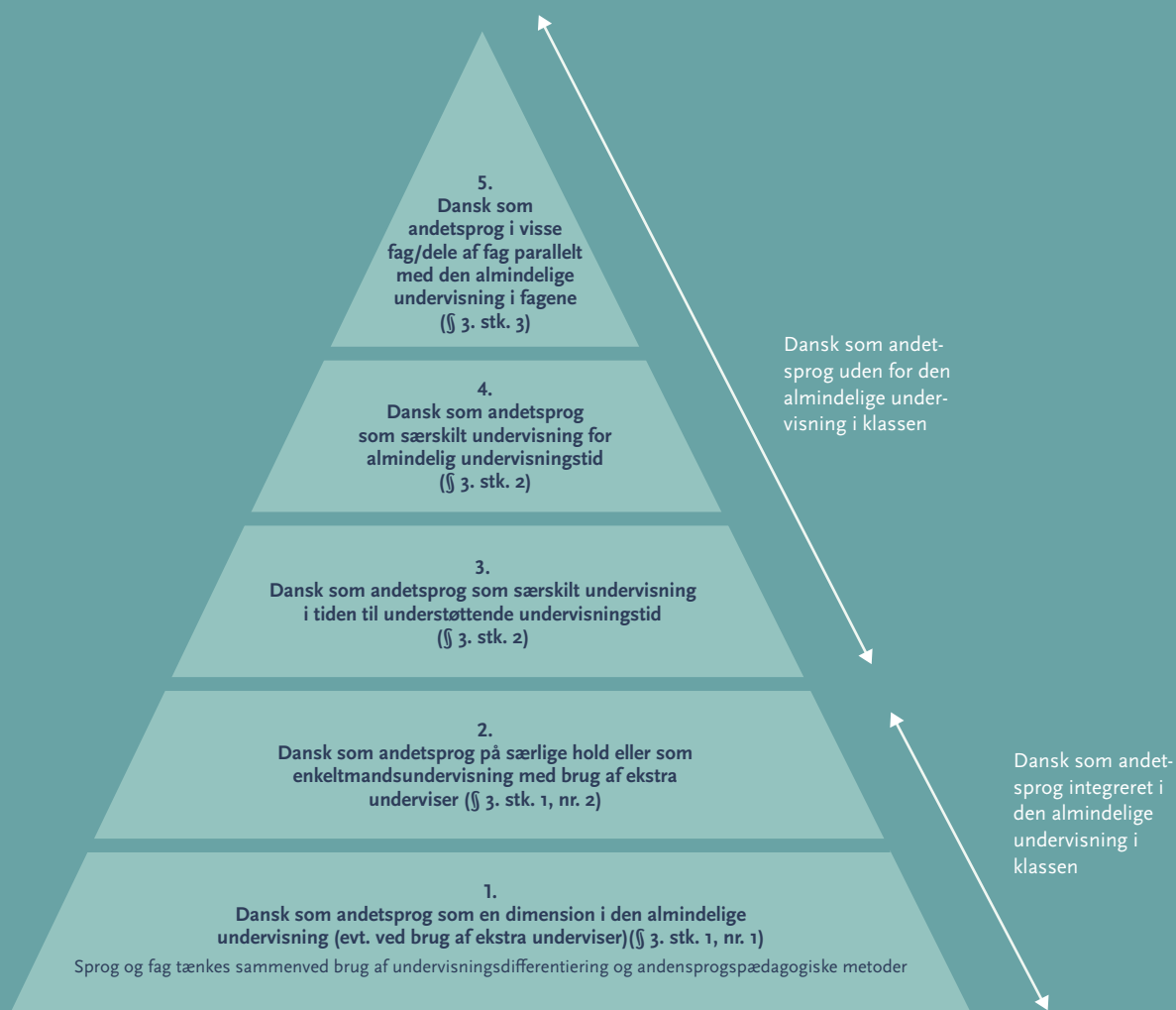
I bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog fremgår det af § 3, at der skal gives supplerende undervisning i dansk som andetsprog til DSA-børn, som er i stand til at deltage i almenundervisningen, men som stadig har et sprogstøttebehov.

Overordnet set skal den supplerende undervisning i dansk som andetsprog gives i en af følgende former:

- Som en dimension i den almindelige undervisning
- På særlige hold eller som enkeltmandsundervisning.

Som udgangspunkt er det den enkelte skoleleder, der skal vurdere behovet, omfanget og tilrettelæggelsen af den supplerende undervisning i DSA for de konkrete DSA-børn

Mulighederne for organisering af den supplerende undervisning afspejles i de fem lag i figuren nedenfor.



Figur 8 Organisering af den supplerende undervisning i DSA (UVM 2017:18)

## DSA-koordinatore og ressourcepersoner

I de indsamlede kvalitative data står det tydeligt frem, at der er en stor variation i DSA-koordinatorens funktion og rolle på de forskellige skoler. Ligeledes er det forskelligt, om der er én koordinator for hele skolen, eller om koordinatorrollen er fordelt mellem flere og tilknyttet skolens trin - indskoling, mellemtrin og udskoling. DSA-koordinatoren er oftest selv DSA-lærer, men det varierer om koordinatoren indgår i et DSA-team, der samlet udgør skolens DSA-ressourcepersoner, eller om koordinatoren også har en DSA-vejlederfunktion og evt. er organiseret som en del af skolens samlede kompetencecenter, resourcecenter eller PLC. I få tilfælde er DSA-koordinatoren en del af skolens ledelsesteam. Data viser, at skolens antal af DSA-elever har betydning for antallet af ressourcepersoner, og det tyder på, at det igen har indflydelse på skolens organisering.

Titlerne DSA-koordinator, DSA-team og DSA-vejleder benyttes altså forskelligt og dækker over forskellige roller, funktioner og forventninger på de forskellige skoler. Som beskrevet under pædagogiske og faglige indsatser tyder data på, at der mange steder pågår et lokalt arbejde med at udvikle både funktioner, roller og måden, hvorpå de forskellige DSA-ressourcepersoner kan og skal virke ind i den enkelte skole som organisation. I den sammenhæng peger informanterne i forskellige retninger, og der kan ikke aflæses en entydig "god organisering" af ressourcepersonerne, men en række forskellige overvejelser, dilemmaer, holdninger og tilgange.

### Funktion og rolle

Som nævnt ovenfor er det forskelligt, hvor mange DSA-ressourcepersoner, der er på de forskellige skoler, hvordan de betegnes, og hvordan de er organiseret. Der er samtidig variation i, hvordan den enkelte har kvalificeret sig til at være ressourceperson. Nogle koordinatore har DSA som linjefag, andre har mange års erfaring med arbejdet med flersprogede elever. Flere nævner, at de løbende har deltaget i kurser og nogle har taget vejledningsmoduler på VIA. Der er blandt koordinatorene enighed om, at DSA-koordinatorketnetværket bidrager væsentligt med viden om området og mulighed for erfaringsudveksling.

De fleste har en funktionsbeskrivelse, men det er ikke alle, og det varierer, hvor opdateret, udbredt og forhandlet den er:

” Vi har ikke altid haft en funktionsbeskrivelse af vores rolle, og hvad det er, der forventes, hvad vi skal. Men det fik alle vejledere ind i denne her seance [organisering af vejlederkorps red.], hvor man kan sige, hvad er det egentlig, at det forventes, at vi gør, står for og kan?  
(DSA-koordinator)

” Og så synes jeg, det er rigtig svært med den funktionsbeskrivelse, for ledelsen vil gerne putte så meget ind som muligt og har svært ved at prioritere...  
(DSA-koordinator)

Ligeledes er der stor variation i tildelt tid og i arbejdsopgaver. DSA-koordinatorerne nævner og påtager sig opgaver som:

- Fordeling af børn med sprogstøttebehov og prioritering af ressourcer (ud fra lister og observationer, der evt. udleveres af ledelsen).
- Organisering og fordeling af timer på årgangene og skemalægning for DSA-teamet.
- Gennemførelse/opsamling af Kick på Sproget, Sprogprøver og andre tests.
- Etablering af samarbejde med kollegaer.
- Planlægning, gennemførelse og evaluering af forløb med faglærere, co-teaching.
- Vejledning af kollegaer.
- Samarbejde med øvrige vejledere, koordinering af indsatser på individ/klasse/årgangsniveau.
- Samarbejde med ledelsen om udvikling af DSA-området.

Data tyder på, at den koordinerende del med fordeling af børn med sprogstøttebehov og organisering og fordeling af timer/skemalægning fylder mest, mens vejledningsdelen fylder i forskellig grad.



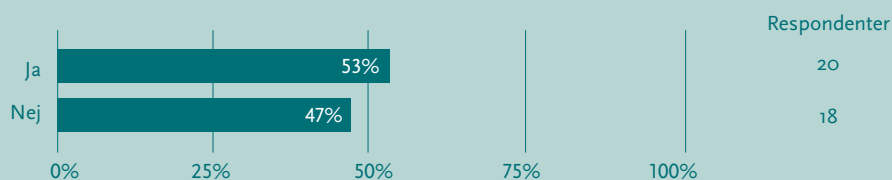
## Er DSA-kordinatorernes opgaver beskrevet, og har de de fornødne kompetencer?

I den bydækkende spørgeskemaundersøgelse angiver 80 % af DSA-kordinatorerne, at de har en funktionsbeskrivelse, og i størstedelen af tilfælde er den udarbejdet i samarbejde med ledelsen.

Tiden til kordinatoropgaven varierer i hovedparten af svarangivelserne fra 0 til 2 timer ugentligt, og 58 % svarer, at den tildelte tid ikke er dækkende for opgaven, mens 43 % oplever den som værende dækkende.

53 % af respondenterne oplever at have viden og kompetencer til opgaven, mens 47% ikke oplever det i tilstrækkelig grad. Erfaringsmæssigt tegner der sig et billede fra "helt ny" til over 20 års erfaring.

*Oplever du, at du har den viden og de kompetencer i forhold til dansk som andetsprogsområdet, som du har behov for?*

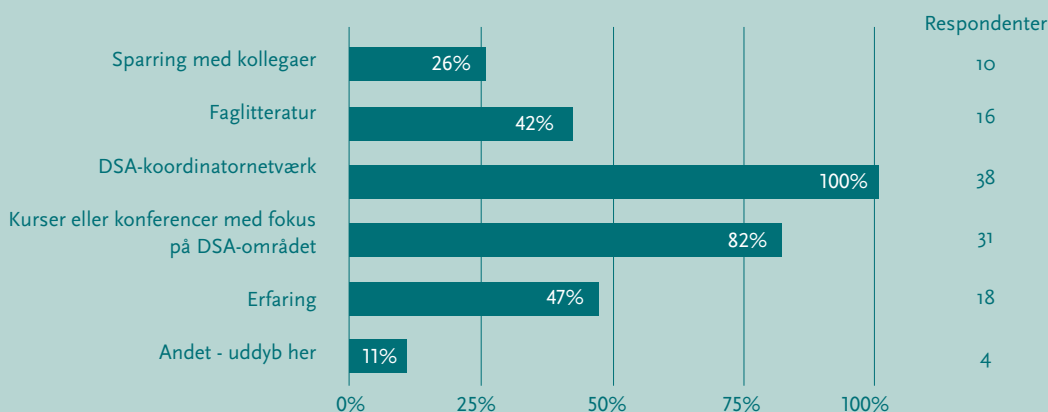


Af de uddybende svar fremgår det, at de kompetencer, der efterspørges, kan sammenfattes i tre overordnede temaer:

- Uddannelse/viden i forhold til DSA eller opdatering af uddannelse/viden.
- Tid til sparring og erfaringsudveksling.
- Vejledningskompetencer og kompetencer til co-teaching.

Kordinatorerne angiver DSA-kordinatornetværket som største kilde til viden om området, derefter kurser, konferencer og erfaring. Samtlige respondenter fremhæver således DSA-kordinatornetværksmøderne som væsentlige.

*Hvor henter du primært din viden om dansk som andetsprogs-området? (Du kan vælge flere svar)*



Af de uddybende svar fremgår det, at det særligt er ny relevant viden (fx relevant faglitteratur og lovgivning), mulighed for sparring med kollegaer fra andre skoler samt inspiration til undervisningsforløb, som DSA-kordinatorerne oplever at hente på netværksmøderne. Særligt inspiration til undervisningsforløb giver de udtryk for at ønske sig mere af.

### Økonomiske ressourcer – tydelighed og anvendelse

Variationen i tildelt tid og (mængden af) arbejdsopgaver har afgørende betydning for, hvorvidt det af DSA-ressourcepersonerne opleves, at ressourcerne til DSA-området og den supplerende undervisning slår til. Det fremgår hos en del af informanterne, at ressourcen til opgaven opleves som utilstrækkelig:

- ” Jeg ved umiddelbart godt, hvad der forventes af mig. Men med de timer, der er, så løfter vi jo bare ikke den opgave.  
(DSA-koordinator)
- ” Jeg synes, vi har meget få midler, og det kan vi ikke bruge til så meget. Vi må bruge dem godt, dem vi har. Men man kan håbe på, at der bliver prioritering af flere midler til det her område. Så vi sidder sådan egentlig lidt og snakker sammen og forsøger at fordele, hvad vi har. Vi har ikke nogen fast form på hvordan.  
(DSA-koordinator)
- ” Jeg synes ikke altid, at der er ressourcer nok. Men jeg tror bare, at det er vigtigt, at man har et korps af veluddannede vejledere, som arbejder tæt sammen. Organisering og systematik er meget vigtigt i det her. Og det er selvfølgelig også noget, der kommer over tid. Og det kræver også, at der er nogle, der tager faklen og siger: ”Vi skal den her vej!” Og det har vores pædagogiske leder faktisk været god til.  
(Lærer)

Det beskrives af DSA-koordinatorer som svært at få enderne til at nå sammen, og de må enten alene, i et vejlederteam eller i samråd med ledelsen fordele ressourcerne til elever med sprogstøttebehov. Som tidligere beskrevet kan dette være en svær opgave i sig selv, fordi der deri foreligger en prioritering af, hvem der i hvilket omfang tildeles supplerende undervisning.

- ” Det er spændende at snakke om [tildeling efter behov, red.], for så burde man hente ressourcerne, når man havde noteret behovet. At det ikke var den omvendte vej, at man som skole får en pulje penge, og så skal man inden for det fikse...  
(Lærer)

Data tyder på, at sprogstøttebehovet i høj grad vurderes på gruppeniveau for at benytte de tildelte ressourcer mest effektivt. En del lærere og DSA-koordinatorer efterspørger en minimumstildeling ovenfra og en tydelighed eller gennemsigtighed i forhold til ressourcernes anvendelse.

- ” Jeg kunne godt ønske meget tydelighed ovenfra i forhold til, at der indimellem er sikret et minimum. Det ved jeg godt kan være enormt svært, når jeg også siger, at vi skal kigge på det enkelte forløb. Men der må godt være sådan lidt mere, at der bliver holdt øje med, at de her børn så også får [...] Der kunne jeg godt tænke mig, at der blev fulgt godt med i, hvad der sker ude på skolerne, om de nu bliver brugt rigtigt.  
(Lærer)

” Jeg synes grundlæggende også, at der er opbakning og forståelse fra vores ledere til det her. Jeg oplever desværre bare nogle gange, og det har vi oplevet et par gange, at de der vejledertimer - og det er både DSA og de andre vejleder timer - godt kan blive en buffer, man kan bruge, når man er presset på ressourcer.  
(Lærer og del af vejlederkorps)

” Jeg har været DSA-kordinator i mange år. Det har været en kamp ude på vores skole. Vores ledelse nu har stor forståelse for, at der skal gives supplerende undervisning til DSA-elever – det skal ikke bare ind i den store pulje!  
(DSA-kordinator)

### Hvilke økonomiske ressourcer er til rådighed til den supplerende undervisning?

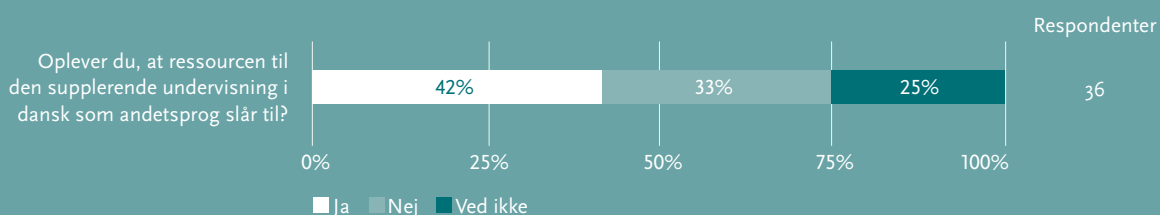
Som det fremgår på side 76, tildeles skolerne 2.000 kr. pr. elev med alderssvarende dansk sprog, 5.758 kr. pr. elev med et sprogstøttebehov samt 2.100 kr. pr. elev direkte målrettet opgaven med den løbende opfølgning på den enkelte elevs dansk-sproglige progression. Der er her tale om en budgetfordelingsmodel mellem skoler, og ikke om en tildeling til konkrete elever, da det er skoleledelsen, som prioriterer skolens samlede budget med det formål at løse opgaverne bedst muligt efter de lokale forhold – herunder DSA-opgaven.

Ovenstående udtrykker et komplekst forhold, der omhandler DSA-ressourcepersonernes oplevelse af den tildelte DSA-ressources utilstrækkelighed - defineret ud fra ”vurderet sprogstøttebehov” og prioriteret i samarbejdende forhandling med en skoleledelse, som har ansvar for at løse opgaven inden for skolens budget. Data tyder videre på, at ikke alle er bekendt med tildelingen eller har en oplevelse af, at ressourcen følger opgaven.



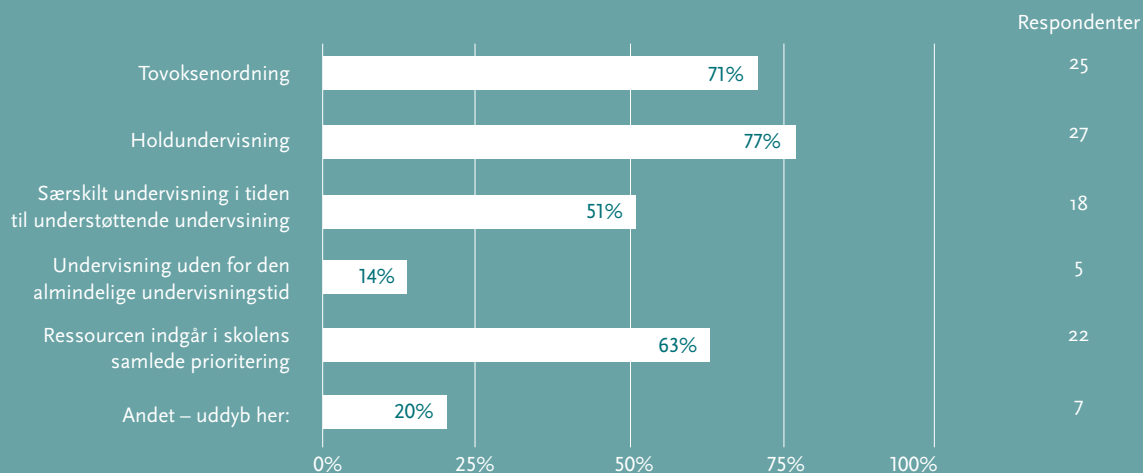
## Rækker den tildelte økonomiske ressource til DSA-opgaven?

I den bydækkende spørgeskemaundersøgelse er skolelederne blevet spurgt til deres oplevelse af ressourcen til den supplerende undervisning i dansk som andetsprog. 42 % oplever ressourcen som tilstrækkelig, mens 33 % ikke har denne oplevelse, og 25% angiver ikke at vide det.



I forlængelse heraf er skolelederne – med mulighed for flere svarangivelser – blevet spurgt, hvordan de prioriterer anvendelsen af den tildelte ressource til supplerende undervisning. Som det fremgår nedenfor, prioriterer hovedparten holdundervisning (27 ud af 35 skoleledere) og tovoksenordning. Ligeledes fremgår det, at over halvdelen af de deltagende skoleledere svarer, at ressourcen til supplerende undervisning indgår i skolens samlede prioritering (22 ud af 35 skoleledere)

## Hvordan prioriterer du anvendelsen af ovenstående ressource? (Du kan vælge flere svar)



Hovedparten af informanterne, der arbejder med supplerende undervisning i praksis, ønsker at anvende ressourcerne til opkvalificering af alle lærere. Der peges på en udbredelse af kendskabet til værktøjer, der kan benyttes i den daglige undervisning samt "at sætte viden i spil" gennem vejledning.

” Jeg tænker ikke løsningen er flere timer – men som du selv siger, det er ikke, når eleven sidder med en DSA- lærer, at de lærer dansk – at deres ordforråd udvider sig. Det er jo i den daglige undervisning. Hvis der skal tilføres flere ressourcer, så tænker jeg, det skal være en opkvalificering af alle lærerne. For det er noget, der skal foregå i hver eneste time, at der skal ligge en bevidsthed hos lærerne. At når man gennemgår en tekst, så skal det bare være sådan naturligt - at selvfølgelig slår vi fremmedord op. [...] Alle lærere skal have værktøjer, som de kan benytte i den daglige undervisning. De ekstra timer, man giver en gang om ugen hist og pist – altså undskyld, jeg synes, at det er spild af ressourcer, spild af tid. [...] vi har haft sådan et forløb engang - sådan hver andet år ca., også når der kommer nye lærere. Genopfriskning af DSA-kompetencer, værktøjer. Jeg tænker, det er den vej man skal gå.  
(Lærer)

” Opkvalificer lærerne og så som ledere: Følge op på, at det bliver gjort! Giv ansvaret til lærerne, så alle lærere i alle fag, får det brugt og få det "tjekket" – at det bliver gjort i alle fag. Som leder har man også et ansvar for at tjekke om tingene bliver gjort.  
(Lærer)

### Forventninger – kollega, ressourcepersoner, ledelse

Ud over forskelle i arbejdsopgaver og tiden til arbejdet kan der hos informanterne også aflæses forskellige forventninger i organisationen, der har betydning for DSA-ressourcepersonernes funktion og rolle.

De adspurgte skoleledelser tilskriver DSA-ressourcepersonerne stor betydning:

” Jeg er klædt på i kraft af nogle dygtige DSA-vejledere, jeg har. Uden dem ville jeg ikke føle mig specielt godt klædt på. Ikke i et ledelsesperspektiv.  
(Leder)

” Hvad skal jeg kunne som leder ind i det, og hvor har jeg behov for nogen, som har lidt ekspertise? Jeg kan umuligt være ekspert på det hele.  
(Leder)

” Jeg har 100 %... jeg har fuldstændig tillid til både koordinatoren og DSA-læreren. Men det er klart dem, der klæder mig på.  
(Leder)



Udsagnene tyder på, at DSA-ressourcepersonerne tilføjer skoleledelserne viden om området og i nogle udsagn er der tegn på, at der – på forskellig vis - finder en grad af ”distribueret ledelse” sted:

” Den måde, vi understøtter det på, er ved, at der er afsat ressourcer til det hen over året. Det er jo både som undervisningstid med elever, men også vejledningstid med kollegaer. Det er sådan, vi ledelsesmæssigt understøtter det. Ressourcen er afsat, og vi har et team omkring det, som har ansvaret og opgaven.

(Leder)

” [...] der er jeg ret frit stillet af min ledelse til at - i og med vi har fået fokus på det med vejlederne - har vi også fået mandat til at styre processer og får tillid til, at det kan vi godt. Og vi har alle sammen været afsted på kursus. Alle lærerne på længere vejlederkursus. Så vejlederne mødes to gange om året, hvor vi har drøftelser med ledelsen, og det synes jeg er rigtig godt.

(DSA-koordinator/vejleder)

De to ovenstående udsagn er repræsentative for en variation i data. Som tidligere nævnt er DSA-opgaven med den supplerende undervisning på nogle skoler lagt ud til en DSA-koordinator og et DSA-team, mens der på andre skoler arbejdes mere med ”vejlederkorps” og koordinerede indsatser. Hos en DSA-lærer italesættes en overvejelse, der går på, om man som ressourceperson kan/skal se sig selv som ”soldat i marken” eller ”strateg”, hvilket også peger på forhold, der handler om organisatorisk forankring (se desuden s. 127).

Et andet forventningsforhold, der viser sig blandt stemmerne, er forventningerne mellem kollega og ressourceperson:

” [...] men sådan som det er, og nok er på mange skoler, er, at DSA-vejledere går og passer lidt sig selv og hiver nogle børn ud og kan lave noget med dem. Og mange faglærere har måske en forestilling om, at du kan lige tage ham eller hende og fikse det her. Men det er jo et samarbejde, der skal i gang, og der skal være denne her tydelighed i forhold til, hvordan kan faglærere bruge DSA- teamet, og hvad forventes der af faglærerne? For der er ingen tvivl om, at det også skal løftes af faglærere, men de skal også klædes på til opgaven. Det, jeg er forhippet på i arbejdet, er tydelighed og hvad man forventer af hinanden.

(DSA-koordinator)

Der er blandt stemmerne stor optagethed af samspillet mellem faglærere og DSA-ressourcepersoner. Der er bred enighed om, at ”tæt samarbejde mellem DSA- team og faglærere er vigtigt!”. Mange udsagn tyder dog på, at der ikke altid er klarhed i forhold til, hvad man kan og skal forvente af hinanden eller i forhold til, hvordan organiseringen/organisationen understøtter tiden til og rammen om samarbejdet.

Forskellige ressourcepersoner beskriver, at de oplever at blive mødt med forskellige forventninger. De beskriver at blive mødt som ”en fikser”, der løser et problem, ”en forstyrrelse”, der hiver elever ud, eller ”en samarbejds-/sparringspartner”, der er med til at kvalificere undervisningen.

Af nedenstående citater fremgår det ligeledes, at der blandt informanterne er en forskellighed i opfattelsen af, hvordan DSA-ressourcepersoner og faglærere skal spille sammen i forhold til DSA-indsatsen, og hvem der skal indtage hvilke roller hvornår?

” Jeg synes simpelthen, vi er så langsomme inden for det her område. At vi bare tænker, at de her vejledere og koordinatore de skal komme og løse det her for os. Og det skal måske meldes ud fra skoleledelse eller fra vejledere: ”Prøv at høre her, vores opgave er, og vi har de rigtige værktøjer. Jeg vil gerne præsentere det - men det er jer der skal prøve det af.

(Lærer)

” De [kollegaerne red.] synes ikke, jeg skal løse nogle problemer. De ved for lidt om, hvilke muligheder der er, og de ved ikke, hvad vi foretager os i vores DSA-team, og hvad de kunne bruge os til.

(DSA-lærer)

” Jeg ved godt, at den enkelte lærer kan gøre rigtig meget, men jeg synes, at de har krav på at få noget ekstra undervisning sammen med en lærer, parallelt med den almindelige undervisning. Som støtter dem, og så de kan blive stilladseret til den almindelige undervisning.

(DSA-koordinator)

Mange informanter efterspørger en højere grad af fælles retning og øget systematik, der tydeliggør forventningerne til hinanden i den fælles indsats.

” Der er ikke nok fælles retning på det. Det er noget, vi koordinatore diskuterer med ledelse og kollegaer sådan de sidste par år, hvor vi gerne ser, at der kommer lidt mere fælles slag.

(DSA-koordinator)

” [...] det med systematikken og det med at få tingene til at køre. Der er nogle hjul, vi er ved at køre i gang, og nogle måder vi gør, som ikke har en lang historik, men vi er ved at bygge det.

(DSA-koordinator)

Hovedparten af informanter oplever det som et lokalt projekt at udvikle den fælles retning og systematik, der passer ind i skolens kontekst. Nogle informanter peger dog på, at der kunne være behov for tydeligere ledelsesunderstøttelse i forhold til forventningerne i samspillet mellem DSA-ressourcepersoner og faglærere.

” Jeg tænker, at det er helt vildt vigtigt, at ledelsen understøtter DSA-lærerne. Forstået på den måde, at de er med til at legalisere og legitimere, at man arbejder med, at det skal ud til lærerne. At man italesætter, at den her sparring er vigtig. At man er med til at signalere, at det er den vej, vi gerne vil gå. Vi skal alle sammen løfte den her opgave – det er ikke bare dansklæreren og DSA-læreren. At det er en ledelsesopgave, man tager på sig og får ført ud til sit personale.

(Lærer)

Ydermere efterspørger nogle af informanterne tydeligere krav ovenfra og en højere grad af understøttelse fra central side:

- ” Jeg synes, det kunne være interessant, hvis kommunen var mere tydelige – krav til, hvordan vi som lærere skal arbejde med at støtte de her børn – og hvordan vi løfter den her opgave, fordi det bliver meget individuelt.  
(DSA-Koordinator)
- ” Det batter ikke rigtigt noget med den måde, det er struktureret på. Fordi det er vores alle sammens ansvar. Men det er ikke noget, vi som lærere kan diskutere med hinanden. Det er noget, der skal komme et andet sted fra, hvordan vi arbejder i vores undervisning med de her ting. Jeg synes, det er problematisk, hvis vi som lærere og kollegaer imellem skal diskutere det, eller at det skal være så individuelt.  
(Lærer)
- ” Jeg er ikke selv DSA-lærer, og som leder har jeg heller ikke tidligere erfaring med det. Men måske kunne det være fedt i forhold til prioriteringer, at man fik noget andet input. Jeg er ikke med på, at man skal med til alle mulige netværksmøder for vejledere. Det er ikke sådan på den måde. Måske strategisk i; hvad kan det betyde for... Jeg har også svært ved at se i Aarhus Kommune; hvad er rammen for det? Hvad vil vi? Jeg ved også godt, hvad lovgivningen siger, men jeg ved egentlig ikke, om der er nogle knapper, jeg kan skrue rundt på? Om der er nogle knapper, som jeg slet ikke kender til i forhold til strukturen og ledelsesmæssigt.  
(Leder)

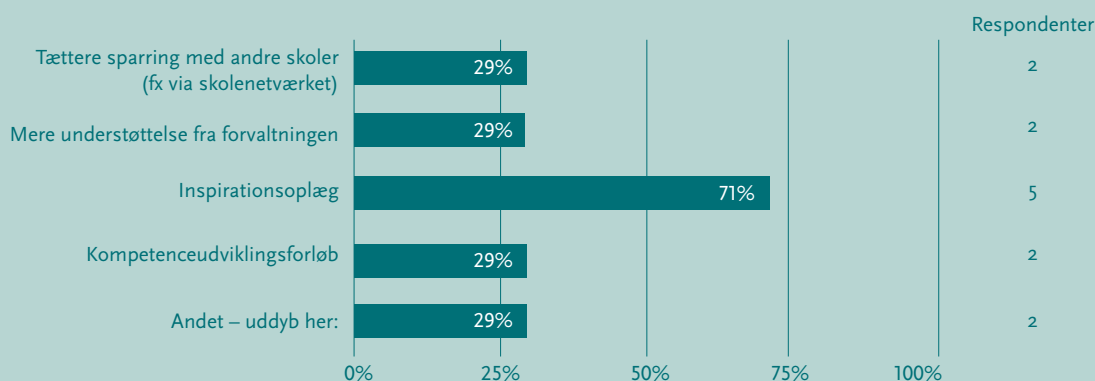


## Føler skolelederne sig klædt på til DSA-opgaven?

I den bydækkende spørgeskemaundersøgelse svarer 80 % af de deltagende skoleledere (35 skoleledere), at de oplever sig klædt på til opgaven, mens 20 % svarer, at de ikke føler sig klædt på.

De 20 % spørges yderligere om, hvad de har behov for i forhold til at blive klædt bedre på, og her svarer hovedparten, nemlig 71 %, at de ønsker inspirationsoplæg.

*Hvad har du behov for i forhold til at blive bedre klædt på? (Du kan vælge flere svar)*

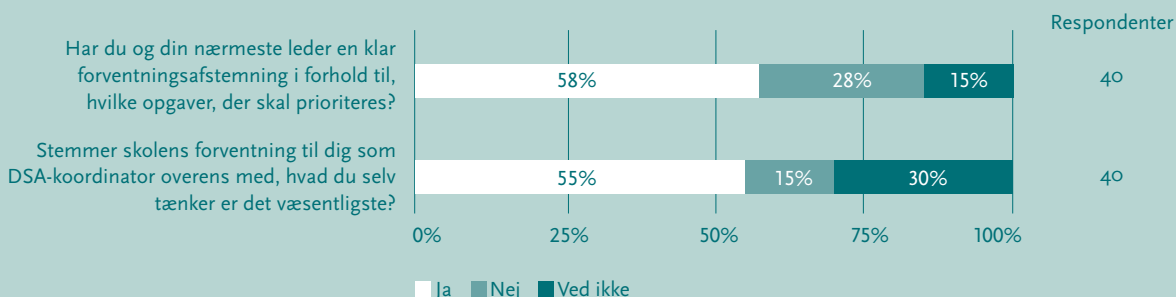


Som tidligere nævnt har 80 % af DSA-kordinatorerne i den bydækkende spørgeskemaundersøgelse en funktionsbeskrivelse og 58 % oplever ikke, at den afsatte tid er tilstrækkelig i forhold til kordinatoropgaven.



I forhold til forventninger eller rolleklarhed svarer 58 %, at de oplever, at der mellem dem og nærmeste leder er en klar forventningsafstemning i forhold til, hvilke opgaver der skal prioriteres i rollen som kordinator. 28 % svarer, at denne forventningsafstemning ikke er klar, og 15 % angiver ikke at vide det.

Med hensyn til overensstemmelse af forventning og oplevet væsentlighed i kordinatorrollen svarer godt halvdelen (55 %) af kordinatorerne, at ledelsens forventning til dem stemmer overens med egen oplevelse af det væsentligste i rollen. 15 % oplever ikke denne overensstemmelse, mens 30 % angiver ikke at vide det.



Såvel de 35 deltagende skoleledere som de 40 deltagende koordinatore svare, at "vejledning og sparring med kollegaer" anses som vigtigst/har mest fylde i koordinatoropgaven. Der tages det forbehold, at svarene netop indeholder variationen vigtighed/fylde i opgaven, og at skoleledere og koordinatore, der har deltaget i undersøgelsen, ikke nødvendigvis repræsenterer samme skoler.

Hos såvel skoleledere som DSA-koordinatore rangerer ca. halvdelen af alle respondenterne vejledningsopgaven højest.

#### Dernæst rangeres opgaverne således:

Rangering af DSA-koordinatorens opgaver i forhold til vigtighed/fylde:

Skoleledere	DSA-koordinatore
1. Vejledning og sparring med kollegaer	1. Vejledning og sparring med kollegaer
2. Koordinering af den supplerende undervisning i DSA	2. Varetagelse af den supplerende undervisning
3. Opfølgning på DSA-elevernes sproglige udvikling	3. Udarbejdelse og gennemførelse af undervisningsforløb
4. Udarbejdelse og gennemførelse af undervisningsforløb	4. Koordinering af den supplerende undervisning i DSA
5. Varetagelse af den supplerende undervisning	5. Opfølgning på DSA-elevernes sproglige udvikling



Sammenfattende tyder såvel den kvalitative data som den bydækkende spørgeskemaundersøgelse på, at der ikke altid er overensstemmelse og/eller rolleklarhed i forventningerne mellem kollegaer, ressourcepersoner og ledelse, når DSA-indsatsen og den supplerende undervisning skal organiseres med henblik på DSA-elevernes bedste forudsætninger for sproglig udvikling og læring.

### Bevægelse mod et fælles ansvar

Data fortæller, at mange skoler er i en proces, hvor man bevæger sig mod en større grad af "fælles ansvar for alle børn". Der ser - i hvert fald hos ressourcepersoner og ledelse – ud til at være enighed om, at den almindelige undervisning skal kvalificeres, og at DSA-indsatsen skal have større fokus hos alle.

- ” For mig er det meget vigtigt, at DSA-undervisning og DSA-støtte ikke begrænses til noget, der ligger uden for faget og uden for timerne, men at vi får implementeret de her ting i alle fag, sådan så vi – alle lærere på skolen - er klar over, hvilke redskaber og hvilke værktøjer man kan bruge, hvis man gerne vil arbejde målrettet med elever med dansk som andetsprog. Det er ikke bare noget, jeg mener. Det er noget, vi mener på skolen. Det gør vi meget ud af - at det er ikke kun DSA-vejlederen (som i øvrigt er meget dygtig), men det er ikke kun hendes ansvar. Det er alle vejlederes ansvar. Det er faktisk alle ansattes ansvar. Og at det ikke er en isoleret ting, der handler om at tage eleverne ud. Eller handler om at komme ind i klassen og yde støtte. Nej, det handler om at skyde nogle ting i gang, som får sin gang i den almindelige undervisning.  
(Lærer)
- ” Vi ved fra vejledningsteori, at vejledning af lærere batter mere end at vejlede eleverne i, hvad de skal gøre. Så derfor vil vi egentlig gerne se, at vi kan gøre det på en anden måde. Så skal vi gå ind og lave kollegial sparring og være en form for vejleder. Det er en anden funktion, end det der egentlig er lagt op til, men som kunne være rigtig interessant, fordi man ved, at den batter mere. Vores ledelse er lydhøre i forhold til, at vi gerne ser denne her ændring. Og vil gerne hjælpe med at se på den måde, vi bruger timere på. Det går bare langsomt...  
(DSA-koordinator)
- ” Vi er gået fra, at vi har været meget ude i klassen, og ledelsen gerne ville have mere vejledning af kolleger.  
(DSA-koordinator)

Selvom bevægelsen mod udbredelse af DSA-indsatsen er tydelig og ses som vigtig blandt informanterne, er der også en opmærksomhed på, at "alles ansvar" ikke må ende i "ingens ansvar", og at viden om DSA og undervisning i DSA kræver særlige faglige kompetencer:

- ” Jeg synes stadig, at der skal være nogle lærere, som har fuldt fokus på, hvad sprogudvikling handler om. Hvordan kan vi hente noget fra deres egen bagage? Hvordan kan vi hente noget fra deres egen kultur? Hvordan kan vi styrke samarbejdet med de tosprogede forældre – hvordan kan vi få dem involveret i skolen? Jeg synes, det er en kæmpe opgave. Derfor synes jeg, det skal være en stabil flok, som kun skal være optaget af det – det er i hvert fald det, der kan lykkes ude på min skole og selvfølgelig i et stærkt samarbejde med skolelederen.  
(DSA-koordinator)

En skoleledelse giver også udtryk for at have forsøgt sig med en organisering, hvor al supplerende undervisning var lagt ud til en bred skare som co-teaching-timer, men uden den ønskede effekt:



*Vi har jo co-teacherne, som har siddet med det nu. Nu går vi over til næste skoleår og laver et sprogteam, som er tæt på årgangene, men som bliver mere specialiserede omkring det.*

(Leder)

Bevægelsen mod en kvalificering af den almindelige undervisning og faglæreren, der skal varetage den, medfører overvejelser om viden, vejledning og ledelsesunderstøttelse som beskrevet i ovenstående afsnit.

### At sætte viden og vejledning i spil

Ud fra ovenstående kan det aflæses, at DSA-ressourcepersonerne har en central rolle i forhold til at sætte viden i spil, og at der er en række overvejelser, dilemmaer, holdninger og tilgange, der befinder sig et sted på akse mellem "specialisering i" og "udbredelse af" DSA. Samtidig viser der sig et forhold mellem vejledning og ledelse og vejledning som kollegial størrelse.

Data viser, at der rundt på skolerne arbejdes med at sætte viden i spil, og at det gøres i forskellig grad og på mange forskellige måder. Informanterne beskriver følgende tilgange:

- Kollegaer kan opsøge DSA-sparring og vejledning ved behov (i mere eller mindre etablerede rammer).
- DSA-ressourceperson holder oplæg i (fag)teams, afdelinger eller på skolen.
- DSA-ressourceperson deltager i undervisning og finder dermed en vej ind i vejledningen.
- DSA-ressourcepersonen deltager systematisk i klassekonference/læringskonference med lærerteams.
- Tovoksentimer anvendes mere eller mindre bevidst i forbindelse med DSA-indsatsen.
- DSA-ressourcepersonen er co-teacher, og der arbejdes med fælles planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen.
- DSA-ressourcepersonen samarbejder med øvrige vejledere - koordinering af indsatser på individ-/klasse-/årgangsniveau (nogle gange DSA og læsevejleder, nogle gange flere/alle vejledere).
- Skolen har en samlet strategi for vejlederkorpset og herunder et bevidst fælles fokus på sprogudvikling.

Tilgangene kan enten stå alene eller sameksistere og opleves i højere eller mindre grad som værende båret af "individuelle ressourcepersoner" eller som en del af en ledelsesunderstøttet strategi med formålet at øge DSA-elevernes læring:



*Vores ledelse de går ud fra, at vi alle har den teoretiske, den faglige baggrund og forventer, at vi arbejder med det. Hvis vi har problemer eller brug for hjælp, er der en forventning om, at vi kontakter den pædagogiske leder - som er leder af kompetencecenter - så er der noget hjælp og støtte og hente. Og på vores skole der ved alle godt, hvem vejlederen er. Det er én ting, at de tror på det. Noget andet er, hvad der foregår i det virkelige liv. Der behøver ikke være sammenhæng i de to ting.*

(Lærer)

” Det er en god hjælp til læreren [supplerende undervisning af DSA-elever red.], og det er lige så meget for at passe på vores kollegaer også, og så kommer man nemlig i gang med vejledningen. Når man har deres elever og er sammen med dem, så er det netop, at man kan komme til at snakke om alle de gode idéer. Det er en vej ind til vejledningen.

(DSA-koordinator)

” Og så kan man sige, at min opgave er jo også at være med til at sørge for, at de her forløb bliver tilrettelagt og gennemført og evalueret og lavet i samarbejde med lærerne. Også fordi at vi har erfaring med at [...] at man får de her DSA- ringe til at spredes lidt i vandet. Når man selv er med til at stå for forløbet og lave forløbet og evaluere forløbet sammen med lærerne.

(DSA-koordinator)

### Vejledning

Informanterne oplever samstemmigt, at indgangen til kollegavejledning og styrkelse af fælles fokus fungerer bedst via fælles praksis. Der tales om ”en vej ind i vejledningen” og ”at sætte sig selv i spil som vejleder”:

” At man simpelthen går ind, jeg tænker også, det er en god måde at være vejleder på, fordi man sætter sig selv i spil. Så man ikke kommer ind og fortæller andre, hvad de skal gøre. Fordi tit ved man ikke, hvad den anden står i. Man kan godt give råd på overordnet plan, men man kommer tit langt ved at komme ind og gøre det og bagefter snakke om, hvad gik godt, ikke så godt? Hvad kan I arbejde videre med og hvilke ideer kan bruges?

(DSA-koordinator)

Oplevelsen af, ”at vejledning virker bedst” via fælles praksis ser ud til at hænge sammen med, at kollega og ressourceperson mødes om et samstemt fælles udgangspunkt og et fælles behov – elevens læring:

” Altså, jeg synes vi har en rigtig dygtig DSA-vejleder, eller et rigtig godt DSA-team, som strukturerer og er ude og lave opsøgende arbejde, inden de sætter ting i værk. Det er jeg faktisk imponeret over.

(Lærer)

Både DSA-koordinatorer og skoleledelser henviser til koordinerede fælles indsatser tæt på praksis som noget, der kan lykkes og succesfuldt komme alle (DSA-)elever til gode:

” Hos os der kigger vi rigtig meget på både enkeltelever, men også og især på årgangene, på klassetrin og på klasserne, når vi fordeler ressourcerne. Hvert år så mødes vi typisk i uge 27 eller 32, og så kigger vi på klasserne, og så fordeler vi faktisk ressourcer. Det er både DSA-ressourcer, AKT- ressourcer og faglig vejleder ressourcer.

(DSA-koordinator)



- ” Vi har haft en pæn succes med at lave faglige kurser/læringsforløb på mellemtrinnet, hvor læsevejleder, DSA-kordinator går ind i tæt samarbejde med dansklærerne og laver noget forløb, hvor de laver hold, men hvor de taler sammen i forhold til planlægningen sådan; Hvordan stilladserer man sprogudfordrede børn? Det med at have fælles planlægning – ikke kun tale om det, men at gå ud at gøre det sammen i klasserummene. Det lykkes vi med på mellemtrinnet. Det her tætte samarbejde mellem vejleder og eks. dansklæreren.  
(Leder)

At få behov, vejledning og koordinering af indsatser til at spille sammen opleves dog som komplekst af informanterne og beskrives som noget, der skal bygges op og udvikles over tid. Samtidig er der forskellige overvejelser over, hvem der "ejer" omdrejningspunktet for vejledning – hvem kan se, og hvem skal definere behovet for vejledning? Og hvem kan og skal tage ansvaret for vejledningen og organiseringen af den?

- ” Er det klasseteamet, som skal have overblikket, eller er det ressourcerne rundt om, så man kan afgøre, hvilken indsats der skal til, og hvordan koordineres det? Jeg tænker, hvis der er nogen, som finder en løsning på den, må det meget gerne blive delt.  
(Leder)
- ” Men det har været rigtig svært at få den ud. Det synes jeg tit er vores... det der med at vi ved jo godt mange ting, der er gode. Og det tænker jeg, det er der måske også andre, der gør på andre områder. Hvordan går vi fra gode ideer, til vi får det ud?  
(DSA-kordinator)
- ” Og de kommer ikke af sig selv til vejledninger. Det bliver ikke efterspurgt.”  
(DSA-vejleder)
- ” Det er faktisk et stort puslespil at koordinere de her indsatser. Som ledelse forsøger man at være med til at lægge det puslespil. Det er jo en måde at understøtte det på og sætte ressourcerne til det, men der er der også nogle begrænsninger.  
(Leder)

Sammenfattende ses der på mange skoler en bevægelse mod "fælles ansvar" og en optagethed af, hvordan DSA-indsatsen kan kvalificeres i den almindelige undervisning. Der rejser sig i den forbindelse nogle opmærksomhedspunkter på akserne "specialisering i" og "udbredelse af" indsatsen. I bevægelse mod fælles ansvar tildeles ressourcerne en central rolle i forhold til at sætte viden og vejledning i spil. Det ser ud til, at den tidligere nævnte rolleklarhed mellem kollega, ressourceperson og ledelse aktualiseres, og der rejser sig spørgsmål om, hvem der "ejer" omdrejningspunktet og ansvaret for vejledning, og hvordan rammen for vejledning bedst etableres og organiseres.

## Hvad skal der til for at lykkes med ressourcepersoner på skolen?

Ressourcepersoner i folkeskolen er ikke en ny praksis, men en praksis, der gennem tiden har udviklet og forandret sig. Siden 1970'erne, hvor skolen har hvilet på en grundlæggende idé om, at *skolen skal være for alle*, har ressourcepersonernes opgave været at støtte denne vision (Andersen 2016, p.59).

Opgavediskursen, opgavens genstandsfelt og ressourcepersonens tilhørende vidensgrundlag og vejledningskompetencer har i takt med skolens udvikling og lovmæssige grundlag set forskellig ud. Ligeledes har måden, hvorpå ressourcepersonen indgår i skolen som organisation forandret sig (Andersen 2016, Lassen 2021).

Med skolereformen fra 2014 og de nationale mål: *"Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan. Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater, og tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis"* (UVM, 2013) blev der formuleret en vision for en bred elevgruppe og for et forbedret fagligt niveau gennem et øget fokus på viden og læring.

Undervisningsministeriet henviser via deres læringsportal (EMU) til, at: *"God pædagogisk ledelse fokuserer på elevernes læring"*, og efter reformen har der været en øget fordring om en ledelsesform, der kan betegnes faglig ledelse, pædagogisk ledelse, elevcentreret skoleledelse eller undervisningsfokuseret ledelse. Med dette peges der fra flere sider på, at ressourcepersoner i folkeskolen yderligere aktualiseres, og at der fokuseres på dem som organisatoriske ressourcer, der kan bidrage til den efterspurgte kvalificering af praksis (Andersen 2016, Lassen 2021, p.13-14).

### Ressourcepersonen i skiftende kontekster

Genstandsfelt	Vidensgrundlag	Vejledningskompetencer
Barnet	Børn med særlige behovs læring: Indlæringsvanskeligheder Funktionsnedsættelser	Rådgivning
Barnet i kontekst	Børn med særlige behovs læring og trivsel og kontekstens betydning for dette	Kollegial vejledning
Fællesskaber	"Alle børn har ret til deltagelse i fællesskaber" Inklusions- og eksklusionsmekanismer	Gensidig sparring og inspiration
Målopfyldelse	Læringsprocesser Læringsresultater (udbytte)	Organisationsudvikling

(Skema inspireret af Andersen s. 68, i Andersen 2016)

Ved at betragte udviklingen af ressourcepersonens virke tegner der sig i overordnede træk et billede af to sideløbende og sammenhængende paradigmeskift, hvor genstandsfeltet bevæger sig fra barnet mod barnets kontekst og vejledningskompetencerne har flyttet sig fra rådgivning mod organisationsudvikling. Skemaet tjener til en forsimplet anskueliggørelse af skolens ressourcepersoner i skiftende kontekster, men i virkeligheden er det ofte sådan, at nye tanker og gamle praksisser eksisterer sideløbende (Andersen 2016, s.68). Ligeledes er forholdet mellem intenderet udvikling og reel praksis oftest ikke en til en (og skoler udvikler sig ikke altid i samme takt).

Den nyeste forskning på området omfatter en Ph.d.-afhandling fra april 2021, der i ovenstående lys undersøger, hvilken mening og hvilke forventninger der træder frem i ressourcepersonens praksis set ud fra tre perspektiver: kollegaens, ressourcepersonens og ledelsens. Kollegarollen beskrives som *"adresse for indvirkning på barnet med henblik på forandring"*, *ressourcepersonrollen som "adresse for undervisningspædagogisk udvikling i relation til kolleger og/eller ledelse"* og *ledelsesrollen som "adresse for organisatoriske beslutninger"* (Lassen 2021).

Her henledes opmærksomheden på et par af afhandlingens pointer, der kan være væsentlige at holde sig for øje i forståelsen af undersøgelsens informantstemmer og undersøgelsens anbefalinger:

Afhandlingen peger på et behov for at håndtere, hvordan forskellige logikker kan sameksistere og en rolle, der nok har en titel, hvor muligheder ser ud til at være blevet fæstnet, men som med sin multifunktionelle meningsudfyldning ikke muliggør at fiksere en standardiseret forventning.

Der afdækkes et perspektivsammenfald (kollega, ressourceperson og ledelse), hvor forvaltningsfordringer om en bestemt standardiseret rolle bliver afvist, når den ikke er differentieret i forhold til skolebehov med en tilpas ressourcetilførsel.

Både danske undersøgelser og international forskning indkredser tre betingelser for, at den interne ressourceperson kan lykkes:

- At ressourcepersonen har viden om det felt, der vejledes i.
- At ressourcepersonen har vejledningskompetencer.
- At ressourcepersonen understøttes ledelsesmæssigt og organisatorisk. (Andersen 2016, s. 60)



### Data møder viden og forskning

Titlerne DSA-koordinator, DSA-team og DSA-vejleder benyttes altså forskelligt og dækker over forskellige roller, funktioner og forventninger på de forskellige skoler. Som beskrevet tyder data på, at der mange steder pågår et lokalt arbejde med at udvikle både funktioner, roller og måden, hvorpå de forskellige DSA-ressourcepersoner kan og skal virke ind i den enkelte skole som organisation.

Samtidig fremgår det, at der ikke altid er overensstemmelse og/eller rolleklarhed i forventningerne mellem kollegaer, ressourcepersoner og ledelse.

Data påviser en bevægelse mod "fælles ansvar" og en optagethed af, hvordan DSA-ind-satsen kan kvalificeres i den almindelige undervisning. I den bevægelse tildeles ressourcepersonerne en central rolle i forhold til at sætte viden og vejledning i spil, og der rejser sig spørgsmål om, hvem der "ejer" omdrejningspunktet og ansvaret for vejledning, og hvordan rammen for vejledning bedst etableres og organiseres.

Set i lyset af viden og forskning om ressourcepersoner i folkeskolen kan ledelsernes udsagn og DSA-ressourcepersonernes væsentlighed ses som et udtryk for, at de betragtes som organisatoriske ressourcer, der kan bidrage til den (reform-)efterspurgte kvalificering af praksis. Ressourcepersonerne fremtræder i data – som de beskrives i litteraturen på området – også som "*en understøttelse af ledelse med ekspertviden og lokale realiseringer af udefrakommende målsætninger*".

Den omtalte bevægelse mod fælles ansvar kan læses som et udtryk for de to sideløbende og sammenhængende paradigmeskift, hvor genstandsfeltet bevæger sig "*fra barnet mod barnets kontekst*", og vejledningskompetencerne har flyttet sig "*fra rådgivning mod organisationsudvikling*".

Læses data i den optik, hvor kollegarollen beskrives som "*adresse for indvirkning på barnet med henblik på forandring*", ressourcepersonrollen som "*adresse for undervisningspædagogisk udvikling i relation til kolleger og/eller ledelse*" og ledelsesrollen som "*adresse for organisatoriske beslutninger*", kan det være med til at afdække, hvorfor og hvordan det er komplekst, hvem der "ejer" omdrejningspunktet og ansvaret for viden og vejledning, og hvordan det bedst og med størst effekt sættes i spil.

Informanterne peger samstemmigt på, at "praksisvejledning" – at være sammen i undervisningen eller om dens planlægning, gennemførelse og evaluering – ser ud til at være den mest succesfulde vej til vejledning. Her møder ressourcepersonen ind på "kollegarollens adresse", og man er sammen om "*indvirkning på barnet med henblik på forandring*", hvilket øger muligheden for samarbejde og tilkobling i forhold til vejledning. Her får de forskellige logikker lov at sameksistere på "kollegarollens adresse" *med udgangspunkt i lokal kontekst* og opleves derfor ikke som en "standardiseret rolle", der ifølge forskningen lettere afvises.

Bevidstheden om, at "*nye tanker og gamle praksisser eksisterer sideløbende*" ser dermed ud til at være vigtig at forstå og fastholde på alle niveauer. Både data, litteratur og forskning peger altså på, at "ressourcepersonen" er en rolle, hvor mange muligheder er fæstnet, men som det kan være svært at realisere i skolens praksis. Det kræver – ud over bevidstheden – stor ledelsesmæssig og organisatorisk understøttelse, vejledningskompetencer og viden om det felt, der vejledes i at lykkes.

# Sammenfatning

Nedenfor følger en sammenfatning af de centrale opmærksomhedspunkter, som den kvalitative del af dataindsamlingen har givet anledning til i samklang med øvrig viden om området. Opmærksomhedspunkterne danner afsæt for anbefalinger til en styrkelse af den supplerende undervisning i DSA.

## Modtagelsespraksis

**Håndholdte overleveringer** og samarbejde mellem dagtilbud og skole fremhæves som værdifuldt i den eksisterende modtagelsespraksis for at opnå et dybere kendskab til barnets sproglige progression og udfordringer. I forhold til en styrkelse af den eksisterende modtagelsespraksis efterspørges derfor **en god og standardiseret overleverings-systematik** og modtagelsespraksis, som kan sikre, at den nødvendige viden og data om barnet, videregives til skolen. Systematikken kan særligt hjælpe i forhold til etablering af samarbejde mellem dagtilbud og skoler, der ikke ligger i samme lokalområde. Der efterspørges adgang til data om børnenes sproglige progression for at kunne tilrettelægge en supplerende undervisning med udgangspunkt i elevens behov.

Data viser, at skolerne ikke kun er optaget af at modtage barnet, men hele familien, og at der derfor er **fokus på inddragelse af forældrene**. De håndholdte overleveringer er udgangspunktet for inddragelsen og det fremtidige forældresamarbejde, der skal understøtte elevens trivsel og læring. Der peges på, at denne inddragelse kræver en særlig indsats, som skolerne oftest har fokus på i indskoling. Forældresamarbejdet beskrives som vanskeligt, og det italesættes, at det er vigtigt at sikre sig, at forventninger til forældrene er tydelige med særlig opmærksomhed på de kulturelle forskelle og de sproglige barrierer, der kan være. Jo tydeligere rammerne og forventningerne er, desto nemmere er samarbejdet.

Forskning viser, at de sproglige ressourcer i hjemmet er vigtige byggesten i barnets udvikling af et nyt sprog. Har barnet **et velfungerende modersmål**, vil det lette tilegnelsen af det danske sprog, idet mange begreber og koncepter er på plads og blot kræver en oversættelse. Forældrene er en ressource, der kan understøtte barnets sproglige udvikling, hvad enten det er på dansk eller på modersmålet. Dertil kommer vigtigheden i at vejlede forældrene i, hvordan de kan understøtte

Et par skoler har succes med at inddrage en tosproget medarbejder som **en brobygger mellem skole og hjem** – både sprogligt og kulturelt. Information om det danske skolesystem, forklaring af forventninger og tid til at klæde forældrene på efterspørges af forældrene selv.

Der efterspørges et **helhedsorienteret fokus på sproglige udvikling**, som ikke kun ligger i skolens regi. Som et tværgående tema for de fire arenaer, opleves det som en nødvendighed at se på indsatser både i og uden for skolen som et samlet løft.

## Overgange

Overgangen fra dagtilbud til børnehaveklasse og videre til 1. klasse ser forskellig ud fra skole til skole. Data tyder på, at der er forskel på, hvem der fra skolens side aflægger besøg i børnehaverne i forbindelse med før-skoleaktiviteter, afholder overleveringssamtaler, og hvordan overleveringen internt på skolerne foregår. Der peges på, at DSA-koordinatorer med fordel kan samarbejde med dagtilbuddene og med skolens egne børnehaveklasseledere om overlevering, da det vil sikre **et sammenhængende kendskab og arbejde med elevernes sproglige udvikling**, og at handleplaner kan videreføres. Samtidig vil det sikre, at viden ikke går tabt i overgange.

Fra forskning ved vi, at overgange er perioder i børns liv, der kræver særlig opmærksomhed fra forældre og fagprofessionelle omkring barnet. Byrådet vedtog i maj 2020 retningslinjer for samarbejdet mellem bl.a. dagtilbud og skoler. Retningslinjerne skal understøtte, at hvert enkelt barn får den bedst mulige overgang.

Overleveringer mellem årgange forekommer i højere eller mindre grad **med systematisk fastsatte og skemalagte overleveringsmøder**. Data tyder på, at der på skoler med en lavere andel af DSA-elever er en mindre systematik eller et mindre fokus på overlevering af DSA-vinklen og den sproglige udvikling, mens der på skoler med mange DSA-elever i højere grad har været basis for at etablere en systematik. Det er en udfordring at fastholde og indtænke DSA i overleveringer.

Der er en manglende overlevering fra 9. klasse til 10. klasse, og det opleves som et kæmpe slip. Overlevering og data om elever bygger på, hvad eleven selv beskriver. Der efterspørges en håndholdt støtte til de elever, der søger videre.

## Pædagogisk og faglig indsats

Arbejdet med for forståelse, visualisering og kropsliggørelse, stilladsering, niveaudelt holdundervisning og supplerende undervisning, der lægger sig op ad klassens undervisning fremhæves af pædagoger, lærere og DSA-koordinatorer som **væsentlige strategier, der kan øge DSA-elevernes deltagelsesmuligheder og læring**. Elevernes erfaringsgrundlag, som udgangspunkt for at erhverve sig sproglige og faglige kompetencer, har betydning for deres læring. Et DSA-fokus er dermed også et fokus på, at **forskellige livs- og oplevelseserfaringer** eller mangel på samme, gør det nemmere eller sværere at forstå og deltage i undervisningen. Informanterne peger på, at **oplevelsesbaseret undervisning** er værdifuldt.

Fra forskningen ved vi, at udviklingen af et fagsprog, der bruges til at tale om faglige begreber og beskrive og forklare mere komplicerede sammenhænge, er afgørende for at klare sig godt i skolen. Elever med dansk som andetsprog har gennemsnitligt et mindre ordforråd end etsprogede elever og faglige begreber forklares ofte ud fra før-faglige ord. Det fortsatte arbejde med for forståelse, stilladsering og øvrige strategier er afgørende for deltagelse og udbytte i undervisningen.

Flere informanter udtrykker, at undervisningen batter, når der er mulighed for **tolærerordning eller Co-teaching og samarbejde mellem DSA-lærere og faglærere**, så der opstår eller udbygges et fælles fokus på DSA i den daglige undervisning.

Både nationale og internationale undersøgelser viser, at Co-teaching er en lovende tilgang, hvis man ønsker en inkluderende praksis. Co-teaching åbner muligheder for fleksible måder at organisere undervisningen på, og det åbner for en høj grad af viden-deling mellem professionelle.

I forbindelse med **et kontinuerligt og vedvarende fokus på DSA** efterspørger informanterne et DSA-team, der kan **vejlede og give sparring til faglærere, da opgaven kræver viden og samarbejde**. Et fælles DSA-fokus vil yderligere tilgodese flere børn med sprogstøttebehov i den daglige undervisning, og dermed opleves graden af prioritering i tildelingen af sprogstøtte lidt lettere - ingen elever "vælges fra". Data tyder på, at jo flere DSA-børn og en dermed større ressource tildeling, jo mere fleksibelt kan ressourcen tænkes og anvendes.

Hovedparten af informanter angiver, at **Fælles Mål for DSA enten ikke benyttes eller benyttes implicit i den supplerende undervisning**, da den supplerende undervisning oftest lægger sig tæt op ad den fagfaglige undervisning og dermed de Fælles Mål for fagene.

### Løbende opfølgning

Data viser, at der er stor forskel på, hvordan der arbejdes med mål for den sproglige udvikling, samt hvordan og hvor systematisk Kick på sproget, der benyttes til den løbende opfølgning, anvendes.

Informanterne udtrykker, at de gennemfører Kick på sproget hvert andet år efter behov eller i forbindelse med et udtalt ønske om skoleskift. Der peges på, at **Kick på sproget er tungt og svært at omsætte til videre pædagogiske og faglige indsatser**. At foretage en løbende opfølgning med materialet kræver mange ressourcer, og flere har derfor lokalt udviklet deres egen model for løbende opfølgning. Det bliver udtalt, at ressourcerne anvendes bedre direkte til eleverne i form af supplerende sprogstøtte i eller uden for klassen eller til vejledning af lærere.

De lokalt udviklede modeller for løbende opfølgning er der stor forskel på. Det centralt besluttede materiale for løbende opfølgning suppleres eksempelvis med nationale tests, ordforrådstests, sprogprøver. I mange tilfælde oplyses det, at de løbende opfølgninger og målsætninger baseres på **den samlede faglige og professionelle dømmekraft** i undervisningen.

Informanterne efterspørger en smartere og nemmere måde at foretage løbende opfølgning, der samtidig giver et direkte udbytte ind i den pædagogiske praksis, viser progression og danner pædagogisk/didaktisk retning.

Der ønskes et **materiale, der følger Fælles Mål for DSA, og som i højere grad er effektivt og med udbytte ind i den pædagogiske og faglige kontekst**. Informanter, der har gjort sig erfaringer med sprogprøver, oplever dem som overskuelige og gode til at danne overblik.

Generelt viser data, at den løbende opfølgning er vigtig – ikke blot i overleveringsperioder eller overgange – men med henblik på målsætning for det videre arbejde med elevernes sproglige udvikling og læring. Der efterspørger mere (lokalt) fokus på **systematisk opfølgning af elevernes sproglige udvikling**.

Internationale undersøgelser viser, at aktiv brug af data i skolen forbedrer elevernes læringsudbytte. I Aarhus kommune er arbejdet med data samtænkt med Stærkere Læringsfællesskaber og en kultur(forandring), der styrker den professionelle dømmekraft. Det vil sige, at der arbejdes med et bredt data- og videnssyn, der inddrager kvantitativt og kvalitativt data, (forskningsbaseret) viden og erfaringer. Nyeste forskning om brug af data i pædagogisk praksis peger på, at arbejdet med *"etisk datasans"* er central og at man i pædagogisk praksis må kombinere den kognitive og affektive forståelse og brug af data.

### Trivsel og fællesskab

Der er forskel på, hvor høj og lav andel af DSA-elever der er på de pågældende skoler og derfor også på forekomsten af sproglig diversitet, og i hvor høj grad denne sproglige diversitet italesættes. Data tyder på, at fokus på andre sprog og kulturer i undervisningen, årsplaner og materialer særligt afhænger af andelen af forskellige etniciteter. Der er blandt en del informanter en optagethed af **et resourcesyn på to- eller flersprogede elever** og på at invitere forskellige sprog ind i undervisningen for at kaste lys på ressourcerne ved at kunne flere sprog. Informanterne efterspørger **undervisningsmaterialer, hvor sprog (og kultur) bliver en naturlig del af undervisningen** og ikke som resultat af mange DSA-elever.

Translanguaging er en bevidst pædagogisk praksis, der strategisk inddrager de flersproglige ressourcer og inviterer til et resourcesyn. Praksissen viser, at sprog og sprogpraksisser ikke er isolerede, men forbundne, og at det enkelte individ har sin egen unikke og sammensatte sproglige kompetence, som bruges kognitivt i al læring. Det sproglige repertoire er sammensat af elementer fra flere sprog, og det er ikke meningsgivende at trække en grænse mellem det ene og det andet sprog.

**Deltagelsesmuligheder styrker trivsel og fællesskabsfølelse.** Det rykker også sprogligt at være en del af et klassefællesskab, og af den årsag arbejder skolerne med at etablere et stærkt sammenhold i klassefællesskabet. For at sikre høj trivsel hos DSA-eleverne italesættes det som vigtigt at have for øje, om eleverne føler sig tilpasse i klasserummet, og om der eksisterer en sårbarhed i forbindelse med at modtage supplerende undervisning i eller uden for klasserummet, der får dem til at føle sig anderledes. Informanter fra skoler med en meget høj andel af DSA-elever og kulturel diversitet i elevsammensætningen italesætter, at det gør børnene rummelige og tolerante og betyder, at der er meget lidt mobning og høj trivsel.

Et par informanter **problematiserer måden, DSA-elever bliver omtalt på** både på skolerne, uden for skolerne, af forældre, i pressen, i samfundet og på politisk niveau. Vi er alle med til at definere, hvad, hvem og hvordan nogle er problematiske eller til "besvær".

Når eleverne har mulighed for at indgå i et fritids-/ungdomsliv i og uden for skolen og bor i nærområdet, peger informanterne på, at trivslen er bedst. Der kan dog være forskel på elevernes egne ønsker om at deltage i fritids- og ungdomslivet og forældrenes forventninger.



## Organisering

Den supplerende undervisning organiseres forskelligt ude på skolerne og informanterne fortæller, at sprogstøtten enten kan være systematisk organiseret eller løbende forhandlet og have ad hoc karakter. Fra flere steder efterspørges en **styrket forvaltningsmæssig understøttelse med fokus på ledelsessparning** og på lokal videns- og kapacitetsopbygning i forhold til opgaven.

Data viser, at der ikke er en let tilgængelig måde at organisere sig på, og at **der er stor variation i DSA-koordinatorens rolle og funktion**. Desuden viser data, at organiseringen af den supplerende undervisning afhænger af både antallet af DSA-elever, ressourcetildeling og omfanget af DSA-ressourcepersoner.

Der peges på følgende **udfordringer og dilemmaer** forbundet med organiseringen:

- Data viser, at det **ikke kun er vurderingen af det enkelte barns sprogstøttebehov, der er afgørende for den sproglige understøttelses rammesætning**. Den differentierede målgruppe, alder, læringskurve, ressourcer, personale, fysiske rammer er alt sammen en del af en ligning, der er svær at få til at gå op.
- Det er ikke entydigt, hvad der er "*det gode at gøre*" i forhold til organisering af den supplerende undervisning i kontekst eller ude af kontekst. Informanterne peger på, at **organiseringen i videst muligt omfang bør forsøge at tilgodese den fleksibilitet, det kræver at tilrettelægge et forløb eller at vekselvirke efter elevernes behov**.
- **DSA-koordinatorer og -ressourcepersoner har forskellige funktioner og roller på skolerne**, og det kan variere om koordinatoren indgår i et vejlederteam, eller om koordinatoren selv har en vejlederfunktion. DSA-koordinatorerne påtager sig mangeartede opgaver, dog fylder den koordinerende del – med fordeling af børn med sprogstøttebehov og organisering og fordeling af timer/skema-lægning – mest, mens vejledningsdelen fylder i forskellig grad.
- **Det opleves i høj grad, at ressourcen og tiden til DSA er utilstrækkelig**. En oplevelse, der optræder ud fra tildelt ressource, vurderet sprogstøttebehov og muligheden for at lykkes med indsatsen. En del af informanterne efterspørger en minimumstildeling til eleverne, der skal komme ovenfra og garantere en prioritering af den supplerende undervisning ind i skolens samlede prioritering. Data tyder på, at informanterne har en oplevelse af, at ressourcen ikke altid følger opgaven, og at det ikke er alle, der er bekendt med skolernes ressourcetildeling pr. elev med et sprogstøttebehov.
- **DSA-ressourcepersonernes funktion og rolle påvirkes af de mange forskellige forventninger i organisationen**. DSA-ressourcepersonerne tilføjer både skoleledelserne viden om området, og der finder forskellige grader af distribueret ledelse sted. Sideløbende med dette eksisterer der også forventninger fra kollegaer. Til trods for, at der er bred enighed om, at det er vigtigt med et tæt samarbejde mellem DSA-team og/eller -koordinator og faglærere, er det fortsat italesat, at det ikke er klart, hvad der kan og skal forventes. Dette betyder ydermere, at det i mange tilfælde er uafklaret, hvordan organiseringen understøtter samarbejdet.

- Der efterspørges en fælles retning og øget systematik, der kan udviske uklarhederne og **tydeliggøre forventningerne og styrke samarbejdet mellem DSA-team og faglærer**. At udvikle en fælles retning sker lokalt på skolerne, men der er et (fortsat) behov for ledelsesunderstøttelse samt understøttelse fra central side.
- **Et større fælles DSA-fokus hos alle og opkvalificering af almenundervisningen** ønskes af både ressourcpersoner og ledelse. Dog skal det være en vigtig opmærksomhed, at "alles ansvar" ikke må resultere i "ingens ansvar". **Udbredelse kræver viden om DSA, og undervisning i DSA kræver særlige faglige kompetencer**.
- Organisering af vejledning og styrkelse af DSA omtales som succesfuldt, når udgangspunktet er fælles praksis. **Vejledning og udvikling af fælles praksis kræver tid**. Tid til at samarbejde – om fælles planlægning, gennemførelse, evaluering i et Stærkere Læringsfællesskab.

Samlet set peger DSA-undersøgelsen i forhold til den supplerende undervisning i DSA på en række konkrete håndtag, som kan være med til at styrke det eksisterende sprogstøtte-tilbud til gavn for DSA-elevernes læring og trivsel. Desuden giver undersøgelsen anledning til en anbefaling om opkvalificering dels af DSA-koordinatorer til DSA-vejledere, dels af almenundervisningen med henblik på i højere grad at kunne tilgodese den differentierede elevmålgruppes vurderede sprogstøttebehov på baggrund af viden og data.

Nedenfor følger anbefalinger udledt af DSA-undersøgelsen.



# Anbefalinger

Det anbefales, at:

## 01 Der arbejdes med styrket lokal kapacitetsopbygning med henblik på at sikre, at eleverne møder et stærkt supplerende undervisningstilbud

- Der er behov for en opkvalificering af alle DSA-koordinatorer til rollen som DSA-vejleder med stærke kompetencer inden for DSA-faglighed og inden for vejledning, videndeling og samarbejde med kolleger.
- Kompetencecenter for DSA skal være tættere på og i højere grad bistå skolerne med praksisnær understøttelse af opgaven med supplerende undervisning DSA i den lokale kontekst - bl.a. via:
  - Sparring og vejledning om organisering af den supplerende undervisning og løbende opfølgning.
  - Udbredelse af viden og erfaring i forhold til, hvordan DSA-elevs deltagelsesmuligheder og læring øges, bl.a. via viden om og brug af sproglige mål og DSA som en dimension i alle fag.
  - Understøttelse i den lokale kontekst med viden og erfaringer, herunder mulighed for iværksættelse af målrettet, lokalt forankret kompetenceudvikling.
- Der skal oparbejdes en stærk refleksions- og evalueringskultur med afsæt i lokale data og viden om DSA-området.  
Dette skal ske ved:
  - En tæt kobling til arbejdet med Stærkere Læringsfællesskaber og fortsat udvikling af "datasans".
  - En styrkelse af Kompetencecenter for DSA, som skal udgøre et centralt omdrejningspunkt for hele DSA-indsatsen - i lighed med Kompetencecenter for Læsning. Kompetencecenteret skal bl.a. facilitere årlige datainformerede udviklingsmøder med alle skoler om DSA i lokal kontekst. Særlige opgaver i relation til elever med behov for basisundervisning i DSA samt elever henvist til modtagerskoler vil indgå i disse samtaler.

## 02 Skole-hjem-samarbejdet styrkes med fokus på understøttelse af sproglig udvikling i hjemmet

- Der er behov for en fortsat opmærksomhed på et stærkt forældrefokus – bl.a. via:
  - Udbredelse af gode initiativer til "brobygning" og samarbejde mellem skole og hjem.
  - Afsøgning og afprøvning af nye veje til øget forældreinddragelse, -vejledning og -involvering.

### 03 Den helhedsorienterede indsats styrkes

- Samarbejdet mellem Sociale forhold og Beskæftigelse (MSB), Kultur og borgerservice (MKB) og Børn og Unge (MBU) styrkes med henblik på at forstærke den helhedsorienterede understøttelse af DSA-børn og deres familier, også uden for skolens rammer. Fokus er på at skabe initiativer, hvor aktører samarbejder med forældre om barnets sprogudvikling med henblik på at sikre et samlet løft både i og uden for skolen.

### 04 Overgange og løbende opfølgning styrkes og systematiseres

- Det tætte samarbejde mellem hjem, dagtilbud og skole prioriteres, så der sker systematiske overleveringer i overgangen fra dagtilbud til skole.
- Skolebegynderscreeningens resultater og øvrig viden fra dagtilbuddet om barnets sproglige udvikling anvendes mere systematisk i skolen med henblik på at styrke den sproglige understøttelse af det enkelte barn.
- De interne overgange i skoleforløbet styrkes, så det sikres, at vigtig viden ikke går tabt i forbindelse med overgangen fra 0. til 1. klasse, fra indskoling til mellemtrin og videre til udskoling samt fra 9. til 10. klasse.
- Det eksisterende materiale til løbende opfølgning på DSA-elevs dansksproglig udvikling udskiftes med det nationale materiale, som anvendes til sprogrøver i udsatte boligområder, da dette danner pædagogisk/didaktisk retning med udgangspunkt i Fælles Mål for den supplerende undervisning i DSA, viser progression, og dermed vurderes at give et mere direkte udbytte i den pædagogiske praksis.

### 05 Den fælles tilgang til og forståelse for arbejdet med DSA-børns sproglige udvikling øges

- Der arbejdes fortløbende og på tværs af dagtilbud og skoler med udvikling af den fælles tilgang og forståelse, fx via et styrket samarbejde mellem DSA-kordinatorer i skoler og sprogvejledere i dagtilbud.
- Der arbejdes bevidst med at udbrede et mere nuanceret ressourcesyn på to- eller flersprogede elever for at øge elevernes læring, trivsel og fællesskabsfølelse.

# 3

## SKOLEHENVISNINGS- POLITIKKEN

I Aarhus Kommune sprogscreenes alle DSA-børn i forbindelse med skolestart, og i forbindelse med skoleskift til en folkeskole. Hvis et barn har behov for sprogstøtte, henvises barnet til et skoletilbud, som bedst understøtter den dansksproglige udvikling.



# Indhold

<b>Introduktion til området</b>	<b>144</b>
Lovgivning	145
Organisering af skolehenvisningspolitikken i Aarhus Kommune	145
Sprogscreening af skolebegyndere	145
Sprogscreening af skoleskiftere og tilflyttere	148
Faktorer bag udmøntningen af skolehenvisningspolitikken	149
Økonomi	152
Forskningsprojekt på virkninger af skolehenvisningspolitikken	153
<b>Indsigter fra praksis</b>	<b>156</b>
Modtagelsespraksis	156
Skolebegynderscreening og henvisning	156
Opstart i skole	161
Opstart i SFO	163
Busturen med skolebussen	165
Overgange	165
Fra dagtilbud til skole	165
Frit skolevalg og skoleskift	168
Pædagogisk og faglig indsats	171
At starte i o. klasse er at starte i o. klasse	171
Tilrettelæggelsen af den supplerende undervisning i DSA	171
De henviste elevers læringsudbytte	172
Forældreopbakning i forhold til sproglig udvikling	174
Fokus på DSA i skolernes praksis	176
Løbende opfølgning	183
Trivsel og fællesskab	183
Social guidning	184
Trivsel og fællesskab i SFO	186
Trivsel og fællesskab i skolebussen	187
Organisering	187
Elevsammensætning	191
Hvem har kompetencerne til at løfte eleverne?	191
<b>Sammenfatning</b>	<b>194</b>
<b>Anbefalinger</b>	<b>200</b>

I dette kapitel præsenteres de overordnede rammer og udmøntningen af skolehenvissningspolitikken i Aarhus Kommune samt en udfoldelse af indsigter fra informanter, der arbejder med DSA i praksis. Data viser, at der de seneste år er sket et fald i andelen af DSA-børn, der ved skolestart har et alderssvarende dansk sprog, og som dermed er omfattet af det frie skolevalg. I kapitlets kvalitative del nuanceres skolehenvissningspolitikens møde med praksis, som viser, at der ikke er entydige svar på, hvad der er den rette vej at gå, da skolehenvissning er forbundet med en række dilemmaer og paradokser på mange forskellige niveauer.

Dilemmaerne omhandler blandt andet, hvorvidt den øgede diversitet er en gevinst og bidrager til en fastholdelse af en mangfoldig skole, eller om børnene bør forblive i deres lokale distrikt, hvor erfaringerne med DSA-området ofte er til stede. Analysen viser, at henviste elevers adgang til fællesskabet kræver en del social guidning, og at der eksisterer en generel bekymring for de henviste DSA-elevers læringsudbytte. Dertil kommer, at processen omkring henvissning af elever nogle gange spænder ben for den gode planlægning, og at der i processen eksisterer et usikkerhedsmoment hos nogle forældre om, hvor deres barn skal gå i skole. Informanterne peger samstemmigt på, at forældreopbakning er afgørende – generelt og i forhold til barnets sproglige udvikling. Men etablering af et stærkt skole-hjem-samarbejde kræver ofte en særlig opmærksomhed og indsats i forhold til de henviste elever – bl.a. grundet afstanden mellem hjem og skole.

Undersøgelsen peger på en række håndtag, som kan være med til at styrke skolehenvissningspolitikken til gavn for de henviste elevers læring og trivsel – herunder et fokus på i højere grad at imødegå den særlige opgave, som modtagerskolerne står overfor, bl.a. i forhold til at sikre en god overgang fra dagtilbud til skole med både trivsel og læring for øje. Her peger undersøgelsen på et behov for et mere systematiseret samarbejde mellem hjem, dagtilbud og skole samt et behov for at udskifte det eksisterende sprogscreeningsmateriale med et materiale, der i højere grad kan sikre en sammenhængende og målrettet indsats omkring dansksproglig udvikling på tværs og ved overgange. Derudover peger undersøgelsens perspektiver ind i et behov for nærmere at afdække alternative veje at gå, når målet er at sikre en mangfoldig folkeskole i Aarhus, hvor alle børn lærer og trives.



## Introduktion til området

I det følgende gives der først en overordnet introduktion til Aarhus Kommunes skolehenvissningspolitik. Derefter følger en gennemgang af indsigter fra praksis. Disse sammenfattes i særlige opmærksomhedspunkter og anbefalinger, som knytter sig til skolehenvissningspolitikken.

### Afsnittet indeholder:

- Lovgivning
- Organisering af skolehenvissningspolitikken i Aarhus Kommune
  - Sprogscreening af skolebegyndere
  - Skoletilbud til børn med sprogstøttebehov
  - Sprogscreening af skoleskiftere og tilflyttere
  - Befordring med skolebus
- Økonomi
- Forskningsprojekt
- Opsummering

### Begrebsafklaring

I det følgende anvendes disse "arenaspecifikke" begreber og betegnelser:

- **Modtagerskole:** Skole, som modtager henviste elever fra andre distrikter på baggrund af skolehenvissningspolitikken.
- **Afgiverskole:** Skole, som afgiver elever til modtagerskoler på baggrund af skolehenvissningspolitikken.
- **Ikke uvæsentligt sprogstøttebehov:** Den lovgivningsmæssige definition, som anvendes i forbindelse med skolehenvissningspolitikken. DSA-elever kan være henvist, så længe de har et ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte. Når deres behov for sprogstøtte bliver uvæsentligt, skal de have frit skolevalg.
- **Henviste elever:** DSA-elever med et ikke uvæsentligt sprogstøttebehov er alle henvist, jævnfør skolehenvissningspolitikken, og er ikke omfattet af det frie skolevalg. Elever med et sprogstøttebehov kan være henvist til distriktsskolen, til en af forældrene ønsket skole eller til en modtagerskole. I denne arena omkring skolehenvissningspolitikken drejer det sig primært om de elever, som er henvist til en modtagerskole. Alle elever med et sprogstøttebehov har krav på at modtage supplerende undervisning i DSA på modtagerskolen.
- **DSA-lærer:** Lærer, der varetager den supplerende undervisning.
- **Busmedhjælper:** Centralt ansat medhjælper, der kører med på forskellige busruter i løbet af skoleåret.
- **Ledere:** Dækker over skoleledere, pædagogiske ledere, og SFO-ledere, da alle grupper har været repræsenteret i fokusgruppeinterviews.



## Lovgivning

Jævnfør folkeskolelovens § 5, stk. 7 kan det frie skolevalg ophæves for en DSA-elev, hvis det vurderes, at eleven har et ikke uvæsentligt behov for dansksproglig støtte, og det vurderes at være pædagogisk påkrævet at henvise eleven til en anden skole end distriktsskolen. Vurderingen skal foretages ud fra en individuel vurdering af elevens sproglige behov. Kommunalbestyrelsen i den enkelte kommune kan træffe beslutning om bringe § 5, stk. 7 i anvendelse. Ved anvendelse af henvisningsmuligheden skal kommunalbestyrelsen fastsætte en ordning, der sikrer, at det i forbindelse med elevens optagelse i skole bliver vurderet, om eleven har et ikke uvæsentligt behov for undervisning i DSA, og om det er pædagogisk påkrævet at henvise eleven til en anden skole (UVM 2017:30).

## Organisering af skolehenvisningspolitikken i Aarhus Kommune

Byrådet vedtog i december 2005 at tage folkeskolelovens § 5, stk. 7 i anvendelse fra skoleåret 2006/07. Dette betyder, at elever med DSA med et sprogstøttebehov vil kunne henvises til en anden skole end distriktsskolen. Med henblik på vurdering af den enkelte elevs sprogstøttebehov sprogscreenes alle DSA-børn i forbindelse med indskrivning til o. klasse samt ved tilflytning til kommunen eller ved ønske om skoleskift fra privatskole eller skole i anden kommune.

### Sprogscreening af skolebegyndere

Formålet med sprogscreening af skolebegyndere med DSA er at afdække det enkelte barns dansksproglige kompetencer for at få en konkret viden til at kunne understøtte barnet, hvis der er et sprogstøttebehov. Selve sprogscreeningen består af tre materialer, der særligt er sammensat til at afdække sprogstøttebehovet hos skolebegyndere med dansk som andetsprog. Sprogscreeningen undersøger barnets ordforråd, sproglig hukkommelse og sprogforståelse.

På baggrund af det samlede sprogscreeningsresultat inddeles børnene efter deres dansksproglige støttebehov i tre forskellige grupper:

- **Gruppe M:** Barnet har behov for basisundervisning i dansk som andetsprog i modtagelsesklasse
- **Gruppe S:** Barnet har et ikke uvæsentligt behov for undervisning i dansk som andetsprog, og henvises til et skoletilbud, hvor der er mindre end 20 % DSA-børn med et sprogstøttebehov
- **Gruppe F:** Barnet har et uvæsentligt behov for undervisning i dansk som andetsprog og er omfattet af det frie skolevalg

Børnene i gruppe S, som har et sprogstøttebehov, bliver henvist i henhold til folkeskolelovens § 5, stk. 7. Byrådet har besluttet, at der maksimalt må være 20 % børn med DSA med sprogstøttebehov på en årgang. Hvis der er mere end 20 % børn med DSA med sprogstøttebehov på årgangen, vil der blive henvist børn til en anden skole end deres distriktsskole. Byrådet besluttede samtidig, at kommunens heldagsskoler ikke er omfattet af reglen om max 20 % børn med sprogstøttebehov pr. årgang.

På beslutningstidspunktet var der tre heldagsskoler i kommunen, hhv. Søndervangskolen, Nordgårdskolen og Tovshøjskolen, men i dag er kun Søndervangskolen heldagsskole<sup>2</sup>. Heldagsskolen tilbyder et skoletilbud fra kl. 8 til ca. kl. 16 alle hverdage, og er undtaget fra ovennævnte 20 %-regel. Det betyder, at heldagsskolen kan optage alle distriktsbørn med et sprogstøttebehov uanset procentandelen på årgangen. I 2011 besluttede byrådet, at undtagelsen fra 20 %-reglen også skulle gælde for Ellekærskolen grundet den særlige indsats vedr. sprogudvikling og en fastholdelse af distriktets elever, som blev igangsat med henblik på at sikre et attraktivt lokalt skoletilbud. Denne beslutning er i dag videreført på Ellehøjskolen, som er en fusion af tidligere Tovshøjskolen og Ellekærskolen.

I tabel 5 nedenfor ses antallet af sprogscreenede skolebegyndere fordelt på sprogscreeningsresultat fra skolehenviingspolitikens implementering i 2006 til og med skoleindskrivningen til kommende skoleår 2021/22.

Tabel 5: Antal sprogscreenede skolebegyndere og deres sprogscreeningsresultater i perioden 2006-2021

År	Antal sprogscreenede børn	% andel elever med behov for basis-undervisning i dansk	% andel elever med behov for sprogstøtte	% andel elever med alderssvarende dansk/frit skolevalg
2006	582	4,1%	62,2%	33,7%
2007	590	3,4%	68,8%	27,8%
2008	546	3,7%	70,9%	25,5%
2009	547	5,1%	75,9%	19,0%
2010	580	4,5%	70,9%	24,7%
2011	572	4,9%	68,0%	27,1%
2012	556	3,4%	69,1%	27,5%
2013	509	4,1%	65,6%	30,3%
2014	516	2,9%	60,3%	36,8%
2015	511	4,3%	62,8%	32,9%
2016	515	5,2%	66,0%	28,7%
2017	489	4,9%	60,7%	34,4%
2018	497	3,8%	65,6%	30,6%
2019	524	4,0%	61,3%	34,7%
2020	500	4,8%	64,0%	31,2%
2021	484	5,4%	68,6%	26,0%

Datkilde: Børn og Unge, Aarhus Kommune

<sup>2</sup> Nordgårdskolen lukkede i 2008 og Tovshøjskolen i 2020

Tallene indikerer, at der gennem de seneste år har været et generelt fald i andelen af børn, der ved skolestart har haft et alderssvarende dansk sprog, og som dermed er omfattet af det frie skolevalg. Særligt ved skoleindskrivningen til skoleåret 2021/22, er der sket et markant fald. En del af forklaringen på dette kan muligvis være corona-pandemiens betydning for hverdagen i dagtilbud, som både har været præget af nedlukning og en hverdag, hvor fokus overordnet set har været rettet mod god trivsel trods omfattende hygiejneregler og begrænsninger i relationer og leg på tværs.

### **Skoletilbud til børn med sprogstøttebehov**

Som det fremgår tidligere, har byrådet besluttet, at der maksimalt må være 20 % børn med DSA med sprogstøttebehov på en årgang, og hvis der er mere end 20 % børn med DSA med sprogstøttebehov på årgangen, vil der blive henvist børn til en anden skole end distriktsskolen. Pædagogik, Undervisning og Fritid (PUF) foretager den centrale børnehaveklassedannelse, og på baggrund af sprogscreeningsresultatet for de enkelte skolebegyndere med DSA træffes der beslutning om skoletilbud for de enkelte børn.

Hvis barnet har et alderssvarende dansk sprog (dvs. ikke har et sprogstøttebehov), er barnet omfattet af reglerne om frit skolevalg, og har dermed krav på optagelse i o. klasse på distriktsskolen. Hvis forældrene har ansøgt om optagelse på en anden skole end distriktsskolen, og der er ledig plads på den ønskede skole, kan barnet optages der.

Hvis eleven har et sprogstøttebehov, kan barnet optages i o. klasse på distriktsskolen, hvis der er mindre end 20 % DSA-børn med et sprogstøttebehov. Er der mere end 20 %, henvises barnet til en anden skole end distriktsskolen (en såkaldt modtagerskole). Hvis forældrene har ansøgt om optagelse på en anden skole end distriktsskolen, og der er ledig plads på årgangen og inden for de 20 % på den ønskede skole, kan barnet optages der.

Når der skal tages stilling til hvilke konkrete børn, der pba. 20 %-reglen skal henvises til en anden skole end distriktsskolen (en såkaldt modtagerskole), foretages der en vurdering, hvor der så vidt muligt tages hensyn til:

- Evt. vurdering fra PPR eller anden fagforvaltning omkring barnets tarv
- Søskende på skolen
- Afstand fra skole til hjem
- Børnehavemæssig tilknytning

Forældrene modtager skriftlig meddelelse om deres barns sprogscreeningsresultat og skoletilbud, så snart den centrale klassedannelse er afsluttet på alle skoler primo april. Dagtilbud og skole modtager kopi af forældrebreve, så også de er orienteret om barnets resultat og skoletilbud.

Langt størstedelen af børnene, som har et sprogstøttebehov, henvises til deres distrikts-skole eller til en af forældrene ønsket skole. Af tabellen nedenfor fremgår, hvor mange børn som har haft et sprogstøttebehov ved skolestart siden 2006, hvor skolehenvi-ningspolitikken blev implementeret i Aarhus Kommune, samt hvor mange børn der på baggrund af 20 %-reglen er blevet henvist til skolestart på en modtagerskole.

Tabel 6: Antal og andel skolebegyndere som henvises til en modtagerskole

År	Antal elever med behov for sprogstøtte	heraf antal børn som henvises til modtagerskole	% andel som henvises til modtagerskole
2006	362	54	14,9%
2007	406	110	27,1%
2008	387	128	33,1%
2009	415	152	36,6%
2010	411	137	33,3%
2011	389	109	28,0%
2012	384	91	23,7%
2013	334	50	15,0%
2014	311	40	12,9%
2015	321	41	12,8%
2016	340	32	9,4%
2017	297	36	12,1%
2018	326	28	8,6%
2019	321	36	11,2%
2020	320	42	13,1%
2021	332	48	14,5 %

Datakilde: Tal opgjort af Børn og Unge ifm. den centrale klassedannelse ved skoleårets planlægning primo april.  
 Note: Faldet i antal henviste børn til modtagerskole fra 2012 til 2013 skyldes bl.a., at byrådet besluttede, at Ellekærskolen fra 2013/14 ville kunne optage alle børn med sprogstøttebehov

Ved planlægningen af kommende skoleårs o. klasser var der således 48 skolebegyndere, som er blevet henvist til seks udpegede modtagerskoler. Disse skoler modtager hver mellem fem og ti henviste skolebegyndere.

### Sprogscreening af skoleskiftere og tilflyttere

Ud over skolebegyndere sprogscreenses endvidere DSA-elever, som ved tilflytning til kommunen eller ved ønske om skoleskift fra privatskole eller skole i anden kommune søger optagelse på en folkeskole, da de også er omfattet af skolehenvisningspolitikken.

I denne undersøgelse har fokus primært været på at afdække skolehenvisningspolitikken i forhold til skolebegyndere, men det kan dog oplyses, at sagsbehandlingen af tilflyttere og skoleskiftere foregår på Kompetencecenter for DSA.

Her foretages sprogscreeningen og sagsbehandlingen i forhold til skoletilbud, hvor også den tidligere nævnte 20 %-regel indgår i vurderingen af, om eleven kan henvises til distriktsskolen, en af forældrene ønsket skole eller til en modtagerskole. Da nogle tilflyttere og skoleskiftere på ansøgningstidspunktet står uden et aktuelt skoletilbud, er der oprettet et midlertidigt skoletilbud, ”visitationsklassen”, på Læssøesgades Skole i tilknytning til Kompetencecenter for DSA.

Formålet med visitationsklassen er at sikre, at børnene modtager et relevant undervisningstilbud, hvor de er en del af et fællesskab sammen med andre børn, mens sagsbehandlingen finder sted. I visitationsklassen tilstræber læreren, at barnet undervises på et alderssvarende fagligt niveau i centrale fag og temaer, som er relevant for den pågældende årgang. Sagsbehandlingstiden af de enkelte sager varierer, men ambitionen er, at eleverne skal være sprogscreenet og have et skoletilbud inden for to uger.

Det kan oplyses, at der ved planlægningen af skoleåret 2020/21 (lige før sommerferien 2020) samlet set for 0.-9. klassetrin var 310 børn, som var henvist til en modtagerskole.

## Faktorer bag udmøntningen af skolehenvisningspolitikken

Som nævnt i afsnittet vedrørende den lovgivningsmæssige ramme, skal den enkelte kommunes anvendelse af § 5, stk. 7 tage højde for nogle forskellige faktorer. Nedenfor følger en kort gennemgang af Aarhus Kommunes udmøntning af skolehenvisningspolitikken:

### • Grundlaget for beslutning om henvisning

- Den konkrete individuelle vurdering af den enkelte elevs dansksproglige kompetencer foretages med udgangspunkt i barnets sprogscreeningsresultat.
- Der anvendes et konkret sprogscreeningsmateriale, og den objektive sprogscreening gennemføres af en tale-høre-konsulent fra PPR.
- Vurdering af, hvor eleven ud fra en samlet vurdering får det bedste undervisningstilbud, træffes med udgangspunkt i byrådets beslutning om, at der maksimalt må være 20 % DSA-elever med sprogstøttebehov på en årgang.
- Forældrene orienteres skriftligt om sprogscreeningsresultatet og oplyses samtidig om, hvor barnet kan starte i skole. Hvis forældrene har indsigelser til afgørelsen omkring sprogscreeningsresultatet eller skoletilbuddet, kan de kontakte forvaltningen. Som et led i sagsbehandlingen tilbydes forældrene samtale, hvor de bl.a. får mulighed for at uddybe deres indsigelse. I nogle tilfælde får forældrene tilbudt en ekstra sprogscreening, hvis det fx vurderes, at barnet har rykket sig markant siden den første sprogscreening, eller der er andre forhold, som taler for det. Der sker efterfølgende en samlet vurdering af hele barnets sag, herunder af de oplysninger som er tilgået fra fx forældrene. Den samlede vurdering kan medføre, at henvisningen til modtagerskolen fastholdes, at henvisningen til modtagerskole frafaldes, og at eleven i stedet henvises til distriktsskolen under henvisning til barnets tarv, eller at barnet ikke længere har et sprogstøttebehov, og nu er omfattet af det frie skolevalg.

- **Løbende vurdering af elevens sprogstøttebehov**

Den lovmæssige løbende vurdering af elevens sprogstøttebehov sker med udgangspunkt i observationsmaterialet Kick på Sproget (se side 73 for nærmere beskrivelse). Materialet skal anvendes løbende, gerne to gange årligt, så forældrene kan orienteres, når barnet ikke længere har et særligt sprogstøttebehov (dvs. henvisningen ophører, og eleven er omfattet af det frie skolevalg).

- **Fri befordring:**

Det er besluttet, at forældrenes lovmæssige krav på fri befordring ved henvisning til en modtagerskole som udgangspunkt sker med særlige skolebusser for elever på 0.-4. klassetrin og med buskort til de offentlige busser for elever fra 5. klassetrin og opefter, hvor det er muligt. Der er desuden ansat en busmedhjælp, hvis funktion er beskrevet nærmere nedenfor.

### Fri befordring ved henvisning til modtagerskole

Som nævnt ovenfor, har de henviste børn krav på fri befordring i hele skoleforløbet på modtagerskolen. Ved planlægningen af indeværende skoleår 2020/21 (lige før sommerferien 2020) var der i alt 310 børn på 0.-9. klassetrin, som fik tilbudt gratis befordring til en modtagerskole. De yngste børn får tilbudt befordring med en særlig skolebus, og af tabellen nedenfor fremgår, hvorfra og hvortil disse skolebusser i år kører.

Tabel 7: Skolebusruter for henviste elever til modtagerskole i skoleåret 2020/21

Fra distrikt	Til modtagerskole
Brabrand	Holme Skole
Ellehøjskolen	Elev Skole og Hårup Skole
Hasle Skole	Virupskolen og Skæring Skole
Møllevangskolen	Katrinebjergskolen
Møllevangskolen	Risskov Skole
Skjoldhøjskolen	Ellevangskolen
Sødalsskolen	Højvangskolen
Sødalsskolen	Mårslet Skole
Sødalsskolen	Skåde Skole
Søndervangskolen	Kragelundskolen
Tilst Skole	Sabro-Korsvejskolen
Tilst Skole og Hasle Skole	Elsted Skole og Lystrup Skole
Vestergårdskolen	Viby Skole

Datkilde: Børn og Unges planlægning af fri befordring for skoleelever

Skolebusruterne udbydes i flere delaftaler, som køres af forskellige leverandører. Ruterne er udbudt efter de på det tidspunkt kendte behov for befordring af skolebusser. Inden for de enkelte delaftaler kan antallet af elever, der har behov for befordring, svinge, og der kan være tilfælde, hvor ganske få børn i dag kører med bus på en rute inden for en delaftale.

Det tilstræbes, at befordringstiden for de henviste børn er maksimalt én time fra rutens start til slut. I skoleåret 2020/21 er befordringstiden på de etablerede skolebusruter til og fra modtagerskolerne på mellem 25 og 45 minutter. Det tilstræbes endvidere, at der maksimalt er ventetid på én time til den næste bus hjem fra skole. Hvis skolen vurderer, at der er behov for aktiviteter for de elever, som efter undervisningen må vente til næste skolebus, har skolen mulighed for at etablere pædagogiske aktiviteter som fx lektiecafé eller sprogstøtte for de konkrete børn.

### Tryghed under busbefordringen

Tilbage i foråret 2010 udarbejdede PUF (dengang Videncenter for Integration) i samarbejde med en række modtagerskoler en mindre undersøgelse for at afdække trivlsen i skolebusserne for de henviste elever med et sprogstøttebehov. Undersøgelsen viste, at busbefordringen var en udfordring i forbindelse med henvisningen af elever til modtagerskolerne. Der blev på den baggrund indledt et samarbejde mellem skolerne og forvaltningen med henblik på at sikre elevernes trivsel under bustransporten. Det mandede bl.a. ud i, at der centralt blev ansat en busmedhjælper otte timer pr. uge, som siden 2011 har kørt med på de forskellige busruter og i nogle tilfælde, hvis der er behov for det, fast på udvalgte ruter i perioder.

Herudover blev det også besluttet, at der i de to første skoleuger ved skoleårets start skal være en busmedhjælper til stede, som kører med i skolebusserne til de modtagerskoler, der skal modtage nye o. klasseelever. Hensigten er at give de nye o. klasseelever og deres forældre en god og tryk skolestart. De enkelte modtagerskoler er ansvarlige for at finde en egnet medhjælper, der kan løse denne opgave de første to uger af skoleåret. Det er typisk pædagogmedhjælper, som i forvejen har et kendskab til skolen.

Også den centralt ansatte busmedhjælper kører med på busserne de første to uger af skoleåret. Det vil typisk være på busruter til ny-udpegede modtagerskoler eller en modtagerskole med en stor andel af nye skolebegyndere.

Generelt er det busmedhjælperens opgave at have fokus på eleverne under buskørslen, herunder vejlede dem om og vise dem, hvordan man opfører sig i bussen, så kørslen kan fungere uden problemer, og chaufføren kan koncentrere sig om kørslen af bussen. Derudover hjælper busmedhjælperen eleverne med at komme af ved de rigtige stoppesteder og holder øje med, om forældrene er der til at tage imod deres barn.

Hvis skolerne i løbet af skoleåret oplever, at der er et særligt behov for at busmedhjælperen kører med på en konkret busrute, vil de kunne tage kontakt til PUF eller busmedhjælperen. Det tilrettelægges herefter, at busmedhjælperen kører med på den pågældende rute i en periode af typisk 14 dages varighed. Busmedhjælperen giver løbende en tilbagemelding til den pågældende skole, som også følger nærmere op alt efter behov. Busmedhjælperen laver månedlige afrapporteringer til PUF, og der afholdes 2-3 årlige statusmøder,

og herudover kontakter busmedhjælperen PUF løbende, hvis der skulle opstå konkrete problemer på en busrute. Når skoleåret afsluttes, forefindes der således en samlet afrapportering på alle de busruter og -ture, som busmedhjælperen har været med.

## Økonomi

Som det fremgår af bilag 4, tildeles alle skoler ressourcer til supplerende undervisning i dansk som andetsprog, og denne ressource skal sikre sammenhængen med opgaven målrettet DSA-elever med et sprogstøttebehov. Modtagerskolerne modtager dermed nøjagtig den samme ressource pr. elev med sprogstøttebehov som de øvrige skoler. Den ekstra udgift i forbindelse med skolehervisningspolitikken er således primært udgifter til befordring med den særlige skolebus og til buskort til de offentlige busser samt udgifter til den administrative understøttelse og udmøntning af skolehervisningspolitikken.

Table 8 Årlige administrative udgifter i forbindelse med skolehervisningspolitikken

	Mio.kr.
Afvikling af sprogscreeninger*	0,6
Sagsbehandling af skoletilbud til skoleskiftere/tilflyttere	0,2
Midlertidigt undervisningstilbud ifm. visitering	0,6
<b>Sum</b>	<b>1,4</b>

Datakilde: Budgetterede udgifter i Børn og Unge, Aarhus Kommune 2021

\*) heraf estimeres det, at udgiften til sprogscreening af skolebegyndere beløber sig til omkring 0,4 mio.kr. årligt, og de resterende 0,2 mio.kr. anvendes til sprogscreening af skoleskiftere og tilflyttere

Herudover tilgår endvidere opgaver i tilknytning til den generelle politiske understøttelse af skolehervisningspolitikken, samt til central koordinering af sprogscreeningsopgaven, herunder den konkrete sagsbehandling af skoletilbud til DSA-børnene.

Nedenfor ses udviklingen i de samlede udgifter til befordring af DSA-børn i perioden siden 2008<sup>3</sup>, og det ses her, at udgiften i regnskabsåret 2020 var på 9,5 mio. kr. Heraf vedrørte 6,5 mio. kr. udgifter til særlig tilrettelagt skolebuskørsel samt buskort til de offentlige busser, mens der er en udgift på omkring 3 mio.kr.<sup>4</sup> omhandlede taxabefordring.

<sup>3</sup> Der kan desværre ikke leveres oplysninger om udgifterne i 2006 og 2007, da disse oplysninger ikke fremgår af MBU's nuværende økonomisystem.

<sup>4</sup> Udgiften til befordring med taxa er forbundet med lidt usikkerhed, idet en helt præcis opgørelse ville kræve en gennemgang af de konkrete børn, der har kørt med taxa i løbet af kalenderåret 2020.





Tabel 9: Udviklingen i de samlede udgifter til fri befordring af DSA-børn (skolebuskørsel, buskort og taxa)

År	Beløb i mio.kr.
2008	13,4
2009	22,9
2010	20,6
2011	16,9
2012	18,0
2013	18,2
2014	20,8
2015	19,8
2016	16,0
2017	14,4
2018	13,1
2019	13,0
2020	9,5

Datakilde: MBU's bogførte udgifter til befordring – angivet i mio.kr. i 2020-priser

Der gøres opmærksom på, at ovennævnte udgifter til befordring omfatter befordring for elever, som er henvist til en modtagerskole, og elever som senere i skoleforløbet opnår alderssvarende dansk sprog (frit skolevalg), og hvor forældrene har valgt at barnet fortsætter på modtagerskolen.

Udgifterne indeholder også udgifter til taxabefordring til DSA-elever, som er henvist til en modtagelsesklasse på en anden skole end distriktsskolen, da disse elever qua modtagelsesklassernes placering på kun fem skoler i kommunen har stor afstand fra hjem til skole. Der kan også i enkelte tilfælde være tale om henviste elever til modtagerskoler, som får bevilget taxakørsel hjem fra skole eller SFO, hvis der er tale om få børn og taxakørsel er billigere end buskørsel.

Ved planlægningen af skoleåret 2020/21 (lige før sommerferien 2020) var der i alt 310 henviste børn, som fik tilbudt gratis befordring til en modtagerskole. 128 elever kørte med skolebusserne, mens 182 elever havde buskort til de offentlige busser.

## Forskningsprojekt på virkninger af skolehenvisningspolitikken

Siden 2014 har Aarhus Universitet og Trygfondens Børneforskningscenter gennemført et forskningsprojektet "Virkninger af Aarhus Kommunes skoleomfordelingspolitik for to-sprogede skolestartere", og den 15. maj 2020 blev dels resultaterne af den kvantitative delundersøgelse af modtagerskoler og distriktsskoler, og dels resultaterne af den kvalitative delundersøgelse af skolelivet på hhv. en modtagerskole og en distriktsskole, offentliggjort.

I undersøgelsen sammenlignedes skolehenvisningspolitikens effekter på trivsel og de faglige resultater for DSA-børn med sprogstøttebehov, som bor i samme skoledistrikt, og som i perioden 2007-2016 enten begyndte på distriktsskolen eller blev henvist til en modtagerskole. Overordnet set viste resultaterne, at *"Tosprogede skolestartere med væsentligt behov for sprogstøtte lærer mere og trives bedre, hvis de får mulighed for at begynde på den lokale folkeskole i stedet for at blive henvist til en anden folkeskole i kommunen med flere dansksprogede kammerater"*.

Undersøgelsen viste således, at DSA-elever med sprogstøttebehov, som henvises til modtagerskole, trives dårligere og lærer mindre sammenlignet med DSA-elever fra samme skoledistrikt, som er henvist til distriktsskolen. Undersøgelsen viste samtidigt, at de henviste elever fra et magnetskole-distrikt klarer sig ringere fagligt end de elever, som henvises til distriktsskolen. Undersøgelsens resultater viste også, at magnetskolerne har bedre mulighed for at lave målrettede og specialiserede tilbud til DSA-eleverne, og at de ekstra ressourcer, som magnetskolerne får, mere end kompenserer for de negative effekter, som DSA-elever med sprogstøttebehov kan opleve af at gå på en skole med en høj andel af DSA.

I undersøgelsen blev det desuden konkluderet, at den lavere trivsel og de dårligere faglige resultater for de henviste elever på modtagerskoler ikke kunne forklares med, at eleverne på grund af afstanden til modtagerskolen har flere fraværsdage end dem, der bliver på distriktsskolen. En analyse af fravær hos børnene viste nemlig, at henvisning til en modtagerskole kun hæver fraværet i o. klasse med 2-3 skoledage om året, og dette vil kunne skyldes, at eleverne kommer for sent til skolebussen nogle få gange.

Undersøgelsen viste også, at seks år efter skolestart har 43 % af de henviste elever til modtagerskoler opnået et alderssvarende dansk sprog, og de bliver dermed omfattet af det frie skolevalg. Blandt disse børn vælger 1/3 af eleverne at fortsætte på modtagerskolen, 1/3 skifter til distriktsskolen, mens 1/3 skifter til en anden folkeskole.

Undersøgelsens overordnede konklusion var således, at skolehenvisningspolitikken er med til at skabe en mere ligelig fordeling af DSA-børn, men at kommunen endnu ikke er i mål med den overordnede målsætning om, at eleverne skal have samme forudsætninger for at lære og udvikle sig, uanset hvor de går i skole. Det konkluderes dog også, at dette ikke er ensbetydende med, at kommunens skolehenvisningspolitik har slået fejl, da undersøgelsens resultater viser, at distriktsskolerne og i særdeleshed magnetskolerne på grund af flere ressourcer og en større specialiseringsgrad er bedre til at støtte deres elever med sprogstøttebehov, end modtagerskolerne er. Effekterne i undersøgelsen er fundet under den nuværende skolehenvisningspolitik, og hvis kommunen ikke havde en regel om maksimalt 20 % med sprogstøttebehov på en årgang, ville elevsammensætningen på skolerne have set markant anderledes ud, og man ville ikke vide, hvorledes DSA-børnene med et sprogstøttebehov ville have klaret sig. Det understreges endvidere af forskningsprojektets leder, Anna Piil Damm, at: *"Alt andet lige viser resultaterne dog, at ressourcer har betydning, og at ekstra ressourcer målrettet elever med sprogstøttebehov i en situation med max 20 % tosprogede elever med et særligt sprogstøttebehov er mere effektivt end flere dansksprogede klassekammerater"*.

## Opsummering

Som det fremgår af introduktionen til området, er der de seneste år sket et generelt fald i andelen af DSA-børn, der ved skolestart har haft et alderssvarende dansk sprog, og som dermed er omfattet af det frie skolevalg. Hovedparten af børnene henvises til deres distriktsskole eller en af forældrene ønsket skole. Hvert år er der imidlertid en gruppe af børn, der henvises til modtagerskoler, fordi andelen af DSA-børn med sprogstøttebehov på årgangen på deres distriktsskole overstiger den af byrådet fastsatte grænse på 20 %.

Aarhus Universitet og Trygfondens Børneforskningscenters forskningsprojekt viser, at henvisningen til modtagerskoler ikke umiddelbart har en positiv effekt på elevernes læring og trivsel. Undersøgelsen konkluderer også, at skolehenvissningspolitikken er med til at skabe en mere ligelig fordeling af DSA-børn i Aarhus Kommune.



# Indsigter fra praksis

I det følgende præsenteres indsigter fra praksis med udgangspunkt i de indsamlede kvalitative data.

## Hvilke kvalitative data bygger afsnittet på?

- Et fokusgruppeinterview med ledere fra modtagerskoler
- Et fokusgruppeinterview fra skoleledere fra afgiverskoler
- Fem fokusgruppeinterviews med børnehaveklasseledere og lærere tilknyttet de øvrige trin fra modtagerskoler (afviklet skolevis)
- Et fokusgruppeinterview med SFO-pædagoger fra 3 forskellige modtagerskoler
- En skriftlig tilbagemelding fra SFO-pædagog
- Et fokusgruppeinterview med DSA-koordinatorer fra 5 modtagerskoler
- Tre forældreinterviews
- Et interview med busmedhjælp

## Indsigterne fra praksis suppleres med relevant viden om:

- Lovgivning
- Kommunale procedurer og praksis
- Erfaringer fra andre kommuner
- Forskning, rapporter og evalueringer

## Modtagelsespraksis

### Skolebegynderscreening og henvisning

Situationen omkring skolebegynderscreeningen og dens mulige konsekvenser giver anledning til stor frustration hos skoleledere fra afgiverskoler. De beretter om forældre, der ofte tager kontakt for at høre, hvordan den aktuelle status er – om der mon er plads inden for de 20 %.

” Det er en rædselsfuld proces, fordi forældrene allerede i august året før kontakter mig: Hvordan ser det ud hos dig, og hvad kan vi mon regne med? Sprogscreeninger er i gang nu, og så får forældrene det af vide: ”I får en udmelding til april”. Helt uudholdeligt! Om ikke man laver andet om, så skal man i hvert fald lave det om.  
(Skoleleder, afgiverskole)

” Hos os er det den direkte årsag til de såkaldte tosprogede børn, at de kommer på privatskole – fordi der kan forældrene selv bestemme.  
(Skoleleder, afgiverskole)

Skolelederne fra afgiverskolerne beskriver videre, hvordan de oplever, at selve sprogscreeningssituationen påvirker børnene og deres forældre, som for nogle bliver ”eksamensagtig”.

## Hvordan forløber processen fra sprogscreening til skolestart?

Processen omkring sprogscreening og eventuel henvisning til en modtagerskole er tilrettelagt set i forhold til dels den digitale skoleindskrivning og dels i forhold til planlægningen af det kommende skoleår, herunder også den centrale klassedannelse på børnehaveklassetrinnet.

**November-januar:** Den digitale skoleindskrivning afvikles på alle skoler.

**Januar/februar:** Skolestartere med DSA sprogscreenses af tale-høre-konsulenter fra PPR.

**Marts:** PUF sagsbehandler de enkelte skolebegynders sprogscreeningsresultat og skoletilbud.

**Primo april:** Forældre modtager resultatet af screeningen og information om skoletilbud.

**April-maj:** Sagsbehandling og afvikling af samtaler med forældre, der ved henvendelse til PUF gør indsigelse over for barnets sprogscreeningsresultatet eller skoletilbud.

**April-juni:** Klassedannelse på skolerne, herunder overlevering af oplysninger fra dagtilbud om de konkrete børn.

**August:** Skolestart for alle børn.

” Det der er svært ved denne proces, er, at det føles som en eksamen for de børn. Det er også den måde forældrene beskriver det på.  
(Skoleleder, afgiverskole)

” Forældrene er pressede, og det kan børnene også være. Man kan høre: ”Nu er det vigtigt, at du klarer sprogtesten, så du kan starte på xxx skole [den lokale skole, red.].  
(Skoleleder, afgiverskole)

” De kommer og håber, at de kan klare den, eller at de bliver én af de 20 %.  
(Skoleleder, afgiverskole)

Dette nuanceres dog af det, som en af forældrene i interviewet svarede, da de blev spurgt, hvordan de oplevede at få at vide, at deres barn havde et behov for støtte til udviklingen af det danske sprog og derfor skulle henvises til en modtagerskole.

” Vi tog det ikke så tungt – tænkte, at de vidste bedre. De sagde, at hvis hun kom til den skole ville hun hurtigere lære dansk... Jeg kan ikke sige noget negativt om den her proces eller det forløb, min datter har gået igennem. Det eneste er måske afstanden.  
(Forælder)

En skoleleder udtrykker desuden en bekymring for de fortællinger, der bliver sat i gang hos børn og forældre, som kan føle, at den lokale skole *ikke vil have os*.

Ledere fra modtagerskolerne giver udtryk for, at tidspunktet for sagsbehandlingen og skoletilbud til elever, som skal henvises til modtagerskole, udfordrer planlægningen og den gode opstart for disse elever.

” Hele det der apparat kunne jeg jo godt ønske mig lå langt tidligere, sådan at vi havde kendskab til de her familier, før vi danner klasserne. Det bliver lidt tilfældigt, hvordan vi får fordelt de her børn. Det er de mest sårbare børn, som vi bare lige til sidst fordeler ud på nogle klasser.  
(Leder, modtagerskole)

## Hvordan afvikles sprogscreeningerne?

Sprogscreeningerne i Aarhus Kommune foretages af et korps af tale-høre-konsulenter fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), som foretager en objektiv vurdering af børnenes danske sprog ved hjælp af specifikke sprogscreeningsmaterialer. Sprogscreeningen undersøger, hvordan barnet klarer sig på dansk og skal afklare, om barnet har et behov for støtte til fortsat at udvikle sit danske sprog. Sprogscreeningen varer ca. 45 minutter, hvoraf 30 minutter er til selve sprogscreeningen, og 15 minutter er til at give forældrene informationer om baggrund for sprogscreeningen og det videre forløb. Forældrene må gerne deltage i deres barns sprogscreening, men de må ikke hjælpe barnet undervejs.

Tale-høre-konsulenterne forsøger i sprogscreenings-situationen at sikre trygge rammer for barnet, hvad

enten den afvikles på skolen eller i dagtilbuddet. Det overordnede mål er at sikre, at barnet får så god en oplevelse som muligt uanset barnets sproglige forudsætninger.

Der indledes med en snak med barnet, hvor barnet mødes i øjenhøjde. Det betyder, at langt de fleste børn er trygge i sprogscreeningssituationen og kan deltage. For enkelte børn og deres forældre er det en svær situation, og det kan være svært at deltage, selvom stemningen i rummet er god. Forældre kan opleve, at der er meget på spil. Langt de fleste forældre deltager i sprogscreeningen, og det er trygt for børnene at have en forælder tæt på. Der er undervejs god tid til at tale med både børn og forældre, hvilket er af stor betydning for forældre i forhold til deres eventuelle bekymring.



## Hvordan afvikles sprogscreening/-vurdering ved skolestart?

I **Aarhus Kommune** sprogscreenes alle DSA-børn inden skolestart med et sprogscreeningsmateriale, der er specifikt sammensat til at afdække sprogstøttebehovet hos skolebegyndere med dansk som andetsprog. Sprogscreeningsresultatet har betydning for barnets skoletilbud, da der maksimalt må være 20 % DSA-børn med et sprogstøttebehov på en årgang. Hvis der er mere end 20 %, vil der blive henvist børn til en anden skole end deres distriktsskole (en modtagerskole).

I **Randers Kommune** sprogvurderes tosprogede skolestartere med materiale "*Vis hvad du kan*", hvis der vurderes et behov. Sprogvurderingsresultatet har ikke betydning for skoletilbudet.

I **Københavns Kommune** har man siden 2004 sprogvurderet sprogligt udfordrede skolestartere med det nationale sprogvurderingsmateriale "*Sprogvurdering 3-6 år*". Forældre til sprogligt udfordrede skolestartere (både et- og tosprogede) har fået tilbud skolestart på en skole med få sprogligt udfordrede elever via en frivillighedsmodel "Københavnmodelen". Skoleåret 2021/22 er foreløbig sidste gang "Københavnmodellen" er i anvendelse for skolestarterne. Kommunen vil fortsat sprogvurdere de sprogligt udfordrede børn, men sprogvurderingsresultatet vil ikke få betydning for tilbud om skoleplacering

I **Silkeborg Kommune** anvendes sprogvurderingsmaterialet "*Sprogvurdering 3-6 år*" i dagtilbud ved 3 år og igen inden skolestart, og sprogvurderingsresultaterne fra dagtilbud anvendes i overgangen fra dagtilbud til skole. Sprogvurderingsresultatet har ikke betydning for skoletilbudet, men anvendes til at vurdere om barnet også i skolen har brug for en ekstra sproglig indsats, eller om barnet eventuelt skal henvise til basisundervisning i en modtagelsesklasse.

I **Esbjerg Kommune** sprogvurderes alle tosprogede børn inden skolestart med det nationale sprogvurderingsmateriale "*Sprogvurdering 3-6 år*", og børn, som lander i "særlig indsats", modtager særlig sprogstøtte. Sprogvurderingsresultatet har ikke betydning for skoletilbudet, da der i Børn og Unge-politikken fokuseres på, at alle børn skal gå på den lokale skole.

I **Aalborg Kommune** sprogvurderes alle skolestartere med materialet i Hjernen og Hjertet. Sprogvurderingen har ikke betydning for skoletilbudet.

I **Horsens Kommune** sprogvurderes alle tosprogede børn ved 5 år med det nationale sprogvurderingsmateriale "*Sprogvurdering 3-6 år*". Hvis barnets resultat ligger i særlig eller fokuseret indsats i talesproglige og før-skriftlige færdigheder eller særlig indsats i talesproglige færdigheder, vil der i forbindelse med overlevering fra dagtilbud til skole blive afviklet sparringssamtaler mellem dagtilbud og skole, og tosprogekonsulenten inddrages efter behov.

I **Odense Kommune** anvendes sprogvurderingsmaterialet "*Sprogvurdering 3-6 år*" i dagtilbud, og sprogvurderingsresultaterne fra dagtilbud anvendes i overgangen fra dagtilbud til skole. Sprogvurderingsresultatet har ikke betydning for skoletilbudet. Herudover anvendes materialet også i forbindelse med den obligatoriske sprogvurdering i børnehaveklassen.

## Er der mulighed for anvendelse af et andet sprogscreeningsmateriale?

Siden skolehenviingspolitikens implementering i 2006 er alle skolebegyndere med DSA blevet sprogscreenet med et specifikt sammensat sprogscreeningsmateriale, og den objektive sprogscreening er gennemført af en tale-høre-konsulent fra PPR. Der har tidligere, men også i forbindelse med DSA-undersøgelsens fokusgruppeinterviews, vist sig et behov for at se nærmere på mulighederne for anvendelse af et andet sprogscreeningsmateriale, særligt med ønsket om, at materialet i højere grad bidrager til og kvalificerer den pædagogiske praksis både i dagtilbud og i skolen. En arbejdsgruppe har set på muligheden for anvendelse af et andet sprogscreeningsmateriale.

Arbejdsgruppen har med sparring fra bl.a. ministeriets læringskonsulenter, forskere og konsulenter fra VIA UC samt med andre kommuner om deres praksis og erfaringer, afdækket relevante sprogvurderingsmaterialer. Afdækningen har vist et tydeligt billede af, at det nationale materiale til sprogvurdering af børn inden skolestart. "Sprogvurdering 3-6" er det materiale, der opfylder flest af de af arbejdsgruppen opstillede kriterier og pejlemærker, og som samtidigt gør det muligt for det pædagogiske personale omkring barnet at tilrettelægge en praksis, der sikrer en sammenhængende og målrettet indsats omkring dansksproglig udvikling på tværs og ved overgange fra dagtilbud til skole.

Afdækningen har dog også vist, at der forinden materialets implementering er en lang række opmærksomhedspunkter, som skal afklares. Det anbefales derfor, at arbejdsgruppen fortsætter arbejdet hen imod en implementering af materialet til brug ved skolebegyndersprogscreeningen primo 2023.

Se bilag 7 for nærmere beskrivelse af arbejdsgruppens data, anbefalinger og opmærksomhedspunkter.





## Opstart i skole

Når et barn skal starte sit skoleforløb i o. klasse på en anden skole end distriktsskolen (en modtagerskole), er det særligt vigtigt, at barnet modtages positivt på skolen og får en tryk skolestart, men også at der etableres et godt skole-hjem-samarbejde. Af fokus-gruppeinterviewene fremgår det, at der er stor forskel på, hvordan de enkelte modtagerskoler planlægger opstarten for de henviste elever og deres forældre.

På de fleste skoler har man fokus på at give alle børn og forældre **en opstart på lige vilkår**:



*Når vi har infomøder for skolestartere, inviterer vi alle forældre på lige fod.*  
(Skoleleder, modtagerskole)



*Barnet deltager (op til skolestart) på lige vilkår med de undtagelser, der nu kan være.*  
(Skoleleder, modtagerskole)

En skole giver udtryk for, at det er en sværere opgave at komme i kontakt med forældrene til de henviste børn og sikre, at de kommer til de arrangementer, som skolen planlægger for alle børn og forældre.

På en skole har man prioriteret at have en tosprogsmedarbejder med til disse møder.



*Inden de starter, er der 1-2 møder, hvor forældrene skal lære skolen at kende. Hvis forældrene ikke kan tale dansk, er det min opgave at oversætte, hvordan de skal hjælpe børnene med alt det, børnene skal, når de starter i o. klasse. At forberede dem på, at deres børn skal starte på skolen. Der er nogle praktiske ting - med bus; hvornår skal de komme? Hvem skal hente dem? Hvornår skal de hjem? Alt det praktiske.*  
(Tosprogsmedarbejder, modtagerskole)

### Hvad er en tosprogsmedarbejder?

Enkelte skoler i Aarhus har valgt at ansætte en tosprogsmedarbejder med to-kulturel baggrund, hvis primære fokus er rettet mod skole- hjem-samarbejdet. En af tosprogsmedarbejderne er fx tilknyttet flere forskellige skoler.

Endelig udtrykker en skole, at der **ikke er et særligt fokus** på modtagelsen af de henviste børn og deres forældre, men at det er et område, som med fordel kan udvikles.

” Jeg kunne rigtig godt tænke mig, at man som skole havde et særligt fokus på modtagelse af de familier, der kommer til vores skole. Det synes jeg, at vi som skole mangler. Jeg tænker, at det skal være enten et særligt forældremøde eller en særlig pjece, der kan være med til at støtte dem i, hvad vi gør. og hvordan vi gør tingene på vores skole.  
(Lærer, modtagerskole)

Alle skoler udtrykker dog et særligt fokus på etableringen af det gode skole-hjem-samarbejde, hvilket ifølge lærere og pædagoger kræver en særlig indsats, især i starten af skoleforløbet, som bl.a. handler om:

- **At få alle til at føle sig velkomne**, hvilket kræver noget ekstra i forhold til de forældre, som faktisk ikke ønsker, at deres barn skal gå på modtagerskolen.

” Nogle ønsker at være på skolen – nogle ønsker det egentligt ikke. Der ligger en ekstra-opgave i at få dem til at føle sig velkomne.  
(Lærer, modtagerskole)

- **At stille krav til forældrene og forventningsafstemme**, hvilket ifølge lærere og pædagoger kræver en særlig offensiv tilgang til forældresamarbejdet i starten af skoleforløbet, hvor der kan være behov for at yde en ekstra indsats i forhold til bl.a. kommunikation:

” Vi er nødt til allerede fra o. at klæde familierne på, at stille krav til dem om, hvad vi forventer, de deltager i, og hjælpe dem med det, de ikke kan, så det bliver muligt at deltage – bl.a. at få sat AULA op på telefonen, hvad skal de tjekke og hvordan? Der har vi en stor opgave i indskolingen  
(Lærer, modtagerskole)

” Hvis det har været svært at få nogen med, har jeg ringet til forældre og været ret direkte: De skal med! Det er en del af at gå i skole.  
(Børnehaveklasseleder, modtagerskole)

Som en børnehaveklasseleder endvidere påpeger, handler det også om at finde en balance i tilgangen til skole-hjem-samarbejdet. Nogle forældre kan have behov for en ekstra kontakt i form af fx telefonopringninger. Men samtidig handler det også om at have tiltro til, at forældrene godt kan:

” Det er en interessant balance vi skal have fundet (eller måske allerede har) – at få taget dem i hånden, der har brug for det, men også at tro på, at der også er nogen, der kan... i samme grad som de førstegangsførelde, der starter.  
(børnehaveklasseleder, modtagerskole)

- **At aktivere den øvrige forældregruppe** i forhold til at sikre, at alle børn er inkluderet i fællesskabet. Og som flere af informanterne udtrykker, så er der både overskud og vilje til det på mange modtagerskoler.

” Jeg forsøger at få lov til at sige på forældremødet, skrive i ugebreve... hvem, der kan have brug for hjælp/back up... Jeg forsøger også at sige, at når de inviterer til fødselsdage, skal de bede om afbud, så det er legalt at ringe og spørge: Kommer Sofus, eller kommer Ahmed? [...] Hvis jeg kan mærke, at forældrene har behov for at blive guidet, beder jeg om lov til at sige det eller skrive det – ”Ahmeds forældre har brug for, at I ringer, kører til fødselsdag...”.  
(børnehaveklasseleder, modtagerskole)

” [...] som jeg sagde før: at få børnene og at få forældregruppen i spil – det er så vigtigt! Det er der overskud til på den skole, hvor jeg er.  
(DSA-koordinator, modtagerskole)

Data peger videre på, at der er stor forskel på, hvor bevidste de enkelte lærere og pædagoger er om, hvilke DSA-børn der er henvist fra andre distrikter, og hvilke DSA-børn, der er distriktsbørn med et sprogstøttebehov. Informanternes udsagn tyder på, at afstanden mellem skole og hjem er af betydning. Hos lærere og SFO-pædagoger fra skoler, som modtager henviste børn fra skoler i nærområdet, indgår de henviste børn umiddelbart i en samlet kategori af DSA-børn, hvor nogle har behov for støtte til dansksproglig udvikling.

” Jeg har ikke styr på, hvem der er henvist... Vi har bare børn, der har brug for DSA.  
(Lærer, modtagerskole)

” Det er ikke som sådan nogle nye elever. De er der jo bare på en eller anden måde, når de starter op i 0.  
(Børnehaveklasseleder, modtagerskole)

” De børn med DSA er lige så forskellige som alle andre børn. Nogle kommer med bus, andre fra vores eget distrikt.  
(Lærer, modtagerskole)

Hos lærere og pædagoger fra skoler, hvor der er en større afstand mellem skolen og de henviste elevers lokalområde, er der en anden bevidsthed om, hvilke DSA-elever, der er henvist fra andre distrikter. Det fremgår bl.a. i informanternes italesættelser af børnene som *dem, der bliver henvist til vores distrikt, de her børn fra xx distrikt, busbørnene*.

## Opstart i SFO

Som det er tilfældet i skoledelen, tyder informanternes udsagn også på, at der er stor forskel på, i hvilket omfang der arbejdes bevidst med iværksættelse af særlige tiltag i forbindelse med de henviste elevers opstart i SFO.

Dog italesætter flere informanter den personlige kontakt til forældrene som et vigtigt element – især i opstarten. Det handler bl.a. om at få forklaret nogle forældre, hvad SFO er for et tilbud, og hvorfor det er vigtigt, at barnet bliver en del af det - også selvom de måske selv har mulighed for at passe barnet om eftermiddagen. Det handler bl.a. om at:

” Gå ind aktivt og forklar dem [forældrene, red.], at det ikke kun er et pasningstilbud, fordi forældrene ikke kan varetage dem i det tidsrum. Det er simpelthen for at støtte dem socialt og give dem nogle ressourcer på en anden måde end man gør i læringsdelen i skolen. Det har vi haft stor succes med, at vi er meget aktive på den del – at vi er meget opsøgende til de forældre.  
(SFO-pædagog, modtagerskole)

Blandt informanterne er der bred enighed om, at det er mest hensigtsmæssigt, at børnene indskrives i SFO på modtagerskolen og ikke på distriktsskolen. Dette af hensyn til børnenes mulighed for at knytte venskaber og blive en del af det sociale liv på og omkring skolen.

” Hvis du kun har 2 x 1/2 time til at være social med de andre børn uden for undervisningen, så bliver du hægtet af, hvis resten af kl. går i SFO, på den sociale konto.  
(Pædagog, modtagerskole)

” De børn, der kommer med bus - vi forlængede deres SFO-tid, fordi de simpelthen nåede for lidt.  
(Pædagog, modtagerskole)

Dette underbygges også af, at der blandt de interviewede forældre italesættes, at det er vigtigt at barnet indmeldes i SFO'en på modtagerskole.

Dog udtrykker en SFO-leder en oplevelse af, at tilvalget af distriktsskolens SFO kan være en form for statement fra forældrenes side:

” Så rigtig mange gange, så oplever vi jo, at familierne er frustrerede over, at barnet ikke kan komme på den skole, som forældrene ønsker. Der ligger jo en eller anden form for modstand. Og sådan en... ”I kan ikke få det hele. Hvis vi har mulighed for at vælge den lokale SFO til, så er det det, vi gør”.  
(SFO-leder, modtagerskole)

I det tidligere nævnte forskningsprojekt fra Trygfondens Børneforskningscenter (se s. 153) er opgjort, at den procentvise andel af elever som er indmeldt i SFO, er cirka er den samme for de til modtagerskoler henviste elever og de elever, som går på distriktsskolen. Dog vælger ca. 13 % af de til modtagerskolerne henviste elever at gå i SFO på deres distriktsskole.

I SFO er der særligt fokus på etableringen af det gode skole-hjem-samarbejde, og også her fremhæves vigtigheden af en særlig indsats. Det fremhæves af informanterne, at det måske ikke så meget er den konkrete aktivitet, men mere den måde, de møder børnene på, det blik de har på dem og deres familier, som synes at have en afgørende betydning.

” Det vigtigste for os er forældresamarbejdet. Hvis det går godt med samarbejdet med forældrene, kan man tydeligt se, at børnene kommer med og deltager i alle aktiviteterne.  
(Pædagog)

” Alt, hvad man gør – hvis man ikke involverer forældrene, er det svært at opnå et godt resultat. Alt den støtte og hjælp børnene får – uden forældrenes opbakning, så er det.... (hovedrysten)  
(Tosproget medarbejder)

## Busturen med skolebussen

Den gode opstart for elever og forældre handler også om at få skabt tryghed og gode vaner omkring busturen til og fra skole. Bl.a. peger informanterne på væsentligheden i, at der er følgeskab i bussen i starten, så børnene får hjælp til det praktiske (sele på/af, placering i bussen) og bliver trygge ved situationen omkring at stå på bussen og at gå ind på skolen. Informanterne udtrykker, at særligt i opstarten af skoleåret er busmedhjælpernes funktion vigtig (både den centralt ansatte busmedhjælp, men også skolernes egne udpegede busmedhjælpere, som kører med bussen i opstarten, (se s. 151 for uddybning). Informanterne peger desuden på, at forældrene har mulighed for at køre med sammen med børnene i opstarten. Busmedhjælperen er særligt optaget af forældreansvaret i relation til busturen, og han opfordrer til, at der gøres mere ud af at informere forældrene om, hvilke krav og forventninger der er til dem i forhold til at lære børnene gode ”busvaner”.

## Overgange

Afsnittet berører de primære overgange, som er italesat i fokusgruppeinterviewene omkring skolehenvissningspolitikken:

- Fra dagtilbud til skole
- Fra modtagerskole til distriktsskole/anden skole
- Overgang fra modtagelsesklasse til almenklasse

### Fra dagtilbud til skole

Modtagerskolerne har forskellige praksisser i forhold til at skabe den gode overgang fra dagtilbud til skole. Nogle informanter nævner fx både besøgsdage på skolen og besøg i børnehaver. Båldag, sommerfest og madpakkemøde er også nogle konkrete eksempler på arrangementer, hvor alle kommende skolestartere og deres forældre inviteres.

Informanterne nævner dog forskellige udfordringer forbundet med de henviste børns deltagelse i disse aktiviteter/arrangementer:

### Fremmøde

- ” Det er ikke altid, at vi har succes med, at de møder op til vores besøgsdag.  
(Lærer, modtagerskole)
- ” Ærgerligt, at de ikke altid er med de børn, der kommer derudefra, men alle bliver sådan set inviteret – netop for at ryste lidt sammen og se hinanden an inden skolestart.  
(Lærer, modtagerskole)

### Tidspunkt

- ” Normalvis har vi et arrangement en gang om måneden rundt i de forskellige børnehaver i området, og hvis vi overhovedet ved, hvem de er, bliver de her børn fra xx-skolens distrikt inviteret med.  
(Lærer, modtagerskole)
- ” Det er simpelthen så vigtigt det før-skolesamarbejde, der kører. Men vores DSA-børn er ikke en del af det, fordi de kan jo ikke nå at være en del af det.  
(SFO-leder, modtagerskole)
- ” Når jeg sådan tænker tilbage, så tror jeg egentlig, at DSA-børnene bare bliver plottet ind i det [klassedannelsen, red.], og kommer så på 1. skoledag og har så ikke været med de her to måneder, hvor de andre har haft rigtig meget tid til at lære hinanden at kende.  
(Pædagog, modtagerskole)

Dertil kommer, at en modtagerskole har et særligt førskoleforløb med opstart pr. 1. maj.

- ” ...de kommer for sent ind i forløbet, fordi det starter hos os i maj måned. På det tidspunkt tror jeg ikke, at skolen og DSA-børnene ved, at de kommer til at skulle gå her.  
(Pædagog, modtagerskole)

### Samarbejde og prioritering

- ” Jeg oplever desværre, at det er mig, der skal tage kontakten til de børnehaver, hvor vi får børn fra. Og jeg kan også godt se, at det er en stor opgave for en børnehave, som skal have fat i måske mange forskellige skoler. Det er bare så vigtigt, at der er en god overlevering. Det er jo de børn, der har behov for den allerbedste overlevering og overgang.  
(Leder, modtagerskole)
- ” Jeg og en medarbejder tog ud i de børnehaver, børnene kom fra. Her havde vi fået arrangeret et møde, hvor forældrene og stuepædagogen var med.  
(Børnehaveklasseleder, modtagerskole)

En skole nævner, at de i distriktet har haft et ønske om at have venskabsbørnehaver i børnenes lokalområde for at forberede alle børn på overgangen:

” *Der var perioder, hvor børnehaverne havde et samarbejde med institutionerne i Brabrand, men de kunne aldrig vide, hvilke institutioner... De ville gerne have en venskabsbørnehave. De havde selv børn der, hvis de ikke havde mødt en med en anden hudfarve, ikke ville holde dem med anden hudfarve i hånden. Så ville de gøre noget ved det, men det var lidt svært, fordi de aldrig vidste, hvor de fik børn fra. Jeg ved ikke om det er noget, der holder ved. Tanken var fin.*  
(Børnehaveklasseleder, modtagerskole)

Generelt ville det ifølge en leder hjælpe overgangen og samarbejdet, hvis det var de samme dagtilbud, som de henviste børn kom fra, og som skolen så skulle samarbejde med.

**Overleveringen** fra børnehaven, mundtlig som skriftlig, fremhæves som vigtig for den gode opstart. Der er imidlertid stor forskel på praksis.

En modtagerskole beskriver, hvordan der følger fine beskrivelser med fra institutionerne, som danner grundlag for iværksættelse af et eventuelt overleveringsmøde.

” *Vi har faktisk fået nogle meget fine beskrivelser fra institutionerne, inden børnene starter. Hvis vi kan se, at noget springer i øjnene, tager vi ud i institutionerne og tager en snak med forældrene, så vi kan høre om de kan klare at starte i 0. klasse. Der er faktisk gjort et rigtig godt forarbejde, så de føler sig velkomne allesammen.*  
(Lærer, modtagerskole)

En anden modtagerskole efterspørger en skriftlig overlevering fra dagtilbud uden for distriktet. Ikke kun hvad angår de henviste børn men generelt for børn, som bor uden for skolens distrikt.

Hvad angår mundtlig overlevering, tyder informanternes tilbagemeldinger på, at der iværksættes samtaler med deltagelse af forældre, dagtilbud og skole ved børn, hvor der vurderes at være en særlig anledning, som handler om andet og mere end sprog. En børnehaveklasseleder efterspørger en fast procedure for overleveringssamtalerne, så det ikke bliver forskelligt, hvem der inviteres til samtaler, og hvilket indhold, der er på samtalerne.

” *Det er forskelligt, om der har været overleveringssamtaler. Og vi har bestemt haft behov for overlevering. [...] Vi har ikke en fast procedure for, hvilke spørgsmål det er, vi gerne vil stille, når vi har overleveringssamtaler – uanset børn. Det kunne måske være rart, at det ikke er tilfældigt.*  
(Børnehaveklasseleder, modtagerskole)

Tilfældigheden italesættes ligeledes af en SFO-leder som en udfordring, som nogen bør kigge på:

” Hele visiteringsdelen og en systematik omkring opstartssamtaler, overlevering. Det har vi brug for, at der er nogen, der får kigget på. Det bliver for tilfældigt. Desværre.  
(Leder, modtagerskole)

## Frit skolevalg og skoleskift

Når et henvist barn opnår et alderssvarende dansk, og dermed bliver omfattet af det frie skolevalg, kan forældrene vælge, at barnet fortsætter skolegangen på modtagerskolen, eller at barnet skal skifte skole til den lokale skole (eller ansøge om en helt tredje skole).

I det tidligere nævnte forskningsprojekt fra Trygfondens Børneforskningscenter (se s. 153) er opgjort, at den procentvise andel af elever som er indmeldt i SFO, er cirka er den samme for de til modtagerskoler henviste elever og de elever, som går på distriktsskolen. Dog vælger ca. 13 % af de til modtagerskolerne henviste elever at gå i SFO på deres distriktsskole.

Lærere og ledere på modtagerskolerne italesætter, at de i udgangspunktet gerne beholder eleverne på skolen, men at de også er opmærksomme på vigtigheden i at anerkende, at det er forældrenes valg. De udtrykker forståelse for, at nogle forældre vælger et skoleskift for deres barn til distriktsskolen, og at ønsket om skoleskift ifølge lærerne som regel er begrundet i:

- **Logistik** i forhold til bl.a. lang transporttid og det at have alle sine børn samlet på samme skole.

” Det skal give mening for hele familien. Det tænker jeg er en del af forklaringen.  
(Lærer, modtagerskole)

” Vi er en skole, der i høj grad oplever at blive valgt til. En del bliver, men nogle dør på logistikken.  
(Lærer, modtagerskole)

- **Afstand**, som italesættes som noget, der indvirker på:

### Elevernes sociale tilhørsforhold

” Det er svært at blive hængende på skolen, at tage med andre hjem. De kommer senere hjem. De involverer sig ikke i sport og fritidsaktiviteter af samme årsag.  
(Lærer)



” Der er bare nogle udenoms-ting, der bliver lettere, når de er tættere på. At have legeaftaler, at gå til noget i fritiden, at gå i klubben – alle de ting, der ligger uden for skolen.

(Lærer, modtagerskole)

” De børn, der ikke tænker sig som en del af det fællesskab, der er her, og tager ”hjem” til hjem og ikke er en del, men har sin sport, sine venner, sin omgangskreds eksempelvis omkring xx. Hvis man ikke hører til, men bare tager derhen med bussen, kan jeg godt forstå, at det er svært og ikke giver mening – hvis det er to forskellige verdener.

(Lærer, modtagerskole)

” De har et ønske om bare at kunne gå hen til skolen og være der. Og har i øvrigt også venner, der allerede går der. Det er ret tydeligt, at mange har kammerater i nærmiljøet og familie, der går der. Så jeg har i hvert fald også haft flere, der gerne vil tættere på.

(Lærer, modtagerskole)

### Skole-hjemsamarbejdet

” Det kan være svært, at man som forældre ikke lige kan komme på skolen dagligt, fordi der er langt, at man ikke lige har bil eller..

(Lærer, modtagerskole)

En forælder udtaler i interviewet, at netop afstanden til modtagerskolen har haft en betydning for barnets muligheder for legeaftaler i fritiden.

” Selvfølgelig har det haft en betydning. Når hun har haft en legeaftale, skulle jeg hente hende, og der kunne være lidt udfordringer i at finde adressen og hvor det var.

(Forælder)

- **Samarbejdsvanskeligheder** mellem skole og hjem, der kan have som konsekvens, at forældrene vælger at barnet skal skifte skole:

” Det er som regel, fordi der er et eller andet i samarbejdet mellem skolen og forældrene, som gør, at forældrene siger: ”Nej, nu flytter vi på Lykkeskolen”. Det er som regel til privatskoler de flytter, de børn, der ønsker at flytte væk.

(Lærer, modtagerskole)

Når nogle forældre vælger, at deres børn skal fortsætte på modtagerskolen, handler det ifølge lærerne bl.a. om:

- **Tilfredshed** med det arbejde, der udføres på modtagerskolen

” Vi får tit at vide, at vi laver en god skole ude ved os. Vi har familier, der har 3-4 søskende på skolen, der vælger til og tager turen – særligt fra Vestbyen. De tager turen – både fordi bussen passer godt, og fordi feedbacken er god.

(Lærer, modtagerskole)

- **Modtagersolen og distriktsskolen ligger tæt på hinanden** og derfor er det naturligt for familien at blive på modtagerskolen.

” Vi er meget heldige hos os – langt de fleste forældre bor tæt på – i distriktsområdet. Der er ikke børn, der kommer langt væk fra. De siger: ”Vi er alligevel i området, så vi bliver”- og måske har de store søskende på skolen, og de vil gerne have, at de følges.  
(Lærer, modtagerskole)

- **Ry og prestige** italesættes af en lærer som årsag til, at nogle forældre lader deres børn blive på skolen, selvom afstanden er stor:

” I hvert fald er der børn, der klarer sprogtesten, der bliver kørt til xxx skole fra Tilst. Der er prestige i det.  
(Lærer, modtagerskole)

- **Nogle familier flytter til modtagerskolens distrikt**, og når det sker, er det ifølge en DSA-koordinator et kæmpe plus:

” Vi har også dem, der vælger at flytte til xxx efter noget tid. Det er så årsagen til, at de bliver. De er blevet rigtig glade for det. De skal ikke tage en bus... Det er lettere også i fritiden, vennerne er rundt om hjørnet. Når familien vælger det, er det et kæmpe plus, og så vælger at blive.  
(DSA-koordinator, modtagerskole)

Nogle skoler laver udelukkende den endelige observation med Kick på Sproget-materialet, hvis forældrene efterspørger det fx ved ønske om et skoleskift. Det betyder, at forældrene ikke nødvendigvis er orienteret om, at deres barn har opnået frit skolevalg, og at de dermed har en mulighed for at flytte barnet til distriktsskolen eller til en anden skole.

” Hvis vi har lavet Kick på Sproget og har sendt det ind – det tror jeg ikke, at jeg kan lyve mig rundt om. Det laver vi ikke, medmindre vi bliver bedt om at gøre det. Det er et valg, der er truffet – at dem laver vi, hvis vi bliver bedt om at lave den, altså, hvis der er et ønske om frit skolevalg.  
(DSA-koordinator, modtagerskole)

En forælder svarer i interviewet, at der blev lavet Kick på Sproget, da hendes barn gerne ville skifte skole.

” Det blev forklaret – den skole hun var på var ikke i tvivl om, at hun kunne flyttes, men den skole hun skulle til ville gerne have en test, så de kunne se, hvilket niveau hun var på. Der var ikke noget problem i at få lavet den test.  
(Forælder)

Se s. 73 for mere information om Kick på Sproget og proceduren omkring Frit Skolevalg.

## Overgang fra modtagelsesklasse til almenklasse på distriktsskolen

Under interviews gennemført i forhold til skolehenvissningspolitikken berøres udslusning af distriktsbørn fra modtagelsesklasse ligeledes som en udfordring.

Ud over de mere generelle faglige og sproglige udfordringer, som opleves i forbindelse med modtagelsesklasselevers overgang til almenklasse (se kapitel 2 vedr. Supplerende undervisning i DSA), italesætter skoleledere fra afgiverskoler kommunens bosætningspolitik som en stor udfordring:

” Det er meget vigtigt at skelne mellem vores o. klasser, vi ikke kan modtage fra skolestart og dem der kommer fra modtageklassen. Vidt forskellige grupper! Når vi løser opgaven med vores distriktsbørn, så mener jeg ikke, at vi bør have den opgave i forhold til modtagelsesklassebørn. Lad nu være med at placere dem og bosætte dem i de områder, der hvor der er så store problematikker. (Skoleleder, afgiverskole)

” Den her problematik har helt særlig overbygning af kompleksitet til det, vi ellers har drøftet. DSA i alt almindelighed rummer en kompleksitet. Det her er kompleksitet i 20 potens. Helt enig i forhold til bosætningspolitikken på det her område i forhold til flygtningefamilier - det rammer skævt de intentioner man har, at vi skulle kunne både det ene og det andet, når man så får dem visiteret til boligområder som vores. (Skoleleder, afgiverskole)

## Pædagogisk og faglig indsats

### At starte i 0. klasse er at starte i 0. klasse

Flere informanter peger på, at de ikke gør noget særligt i deres planlægning for at imødekomme de henviste elevers sprogstøttebehov, for ”at starte i o. er at starte i o.” med alt, hvad der dertil hører af aktiviteter og introduktion til det at gå i skole.

” Der er ikke en decideret planlægning – det gælder om at se alle børn. o. klasse handler om at lære at gå i skole, danne nogle relationer, at få et klassefællesskab. (Børnehaveklasseleder, modtagerskole)

De giver således udtryk for, at den almindelige tilgang til undervisning og planlægningen af aktiviteter i o. klasse rammer bredt:

” Det med for forståelsen, gentagelsen, ordforrådet, at tegne til – det ligger i hverdagen og det rammer meget bedre for dem alle sammen i indskolingen. (Børnehaveklasseleder, modtagerskole)

## Tilrettelæggelsen af den supplerende undervisning i DSA

Informanternes udsagn tyder på, at resultatet af sprogscreeningen, kun i nogen grad benyttes på modtagerskolerne til at vurdere omfanget af elevernes sprogstøttebehov og dermed i forhold til tilrettelæggelsen af den supplerende undervisning. Den centralt udsendte overordnede uddybning af resultater i deltestene, som giver en pejling i forhold til den enkelte elevs specifikke behov for støtte, benyttes ikke, hvilket ifølge lærerne måske kunne være et udviklingspotentiale.

” Men det kan være med til at kvalificere den almindelige klasseundervisning og barnets evne til at deltage/være med i klasseundervisningen – altså hvor de ligger henne i de der test. Kunne man gøre mere ud af det?  
(Lærer, modtagerskole)

Hvad angår tilrettelæggelsen af den supplerende undervisning i DSA, er der blandt lærerne en optagethed af, hvad der er det gode at gøre:

- At øge elevernes deltagelsesforudsætninger ved at forberede dem på den store kontekst (klasseundervisningen) i en lille kontekst (DSA-hold)?
- At arbejde med holddeling?
- At indarbejde et DSA-fokus i fagundervisningen?

Lærernes erfaringer og refleksioner vedrørende tilrettelæggelsen af den supplerende undervisning er i tråd med de centrale pointer, som er fremkommet i fokusgruppeinterviews vedrørende den supplerende undervisning (se s. 87).

## De henviste elevers læringsudbytte

Informanterne udtrykker en generel bekymring for de henviste elevers læringsudbytte. Bekymringen handler ikke så meget om det faktum, at eleverne er henvist, men mere om de generelle udfordringer, som mange DSA-elever med sprogstøttebehov møder. Alder står centralt i informanternes betragtninger. I opsummeret form handler det om, at eleverne er bagud fra start og derfor skal have en læringskurve, der skal være meget stejlere end øvrige elevers. En udfordring, som bliver større, jo ældre eleverne bliver, fordi den sproglige kompleksitet i undervisningen stiger.

” [...] de er bagud på point fra start af. Det er faktum. Deres indlæringskurve skal være så meget stejlere end andres.  
(Skoleleder, afgiverskole)

” Det er jo ikke fordi, de ikke kan være med i matematik, engelsk, tysk – det handler ikke om intelligens. Men de mangler et fagsprog og i dansk et helt sprog, som de andre har haft alle muligheder for at lære.  
(Lærer, modtagerskole)

” Jo ældre de bliver, jo sværere bliver det for dem at følge med. Den læring, de skal have, bliver meget boglig – og i hvert fald for nogle af dem bliver det noget med at præstere, så de andre kan se, at jeg kan det her. Så det bliver udenadslære uden egentlig at få en forståelse for indholdet i de ting, de skal lære.  
(Lærer, modtagerskole)

” [...] vi har en del tosprogede børn, hvor jo ældre de bliver, jo tydeligere bliver det, at de arbejder meget på overfladen. De har en selvforståelse af, at der er et ord, de forstår, men det bliver enormt svært for dem at anvende, så det bliver enormt passivt. Forståelsen er ikke grundfæstet, det er svært for dem at indarbejde og der rammer vi en mur – hvordan bliver det en grundforståelse for dem?

(Lærer, modtagerskole)

” De små støtter vi i at være med i undervisningen, de større – det grænser til parallelundervisning.

(Lærer, modtagerskole)

## Smitter sprog?

Udviklingen af hverdags sproget finder sted, når man deltager i og anvender sproget i forskellige sociale sammenhænge. I international forskning benævnes disse hverdagsproglige kompetencer BICS (Basic Interpersonal Communications Skills) (Cummings 2000). Anderledes ser det ud med udviklingen af, hvad vi på dansk ofte benævner som fagsprog – i international forskning benævnt CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Udviklingen af CALP kræver en særlig og målrettet sprogpædagogisk indsats. En vigtig pointe er dermed, at nogle sproglige kompetencer ikke kommer af sig selv ved ”sprogbad”, dvs. ved at lade DSA-elever med sprogstøttebehov indgå i dansksprogede undervisningssammenhænge med en forventning om, at de med tiden pr. automatik samler det danske sprog op (”sink og swim-method”). Et veludviklet fagsprog, som skal danne afsæt for barnets videre vej gennem uddannelsessystemet, kræver en målrettet sprogpædagogisk indsats, der tager udgangspunkt i barnets særlige forudsætninger. Det samme gør sig i øvrigt gældende for alle andre børn, som i højere eller mindre grad vil have behov for målrettede sprog-pædagogiske indsatser. For børn med DSA tilføjes dette behov blot en yderligere dimension, da der er tale om udviklingen af et andetsprog.

Udviklingen af fagsproget bliver mere og mere presserende, jo længere DSA-barnet når i skolesystemet i takt med, at undervisningen gradvist bliver mere og mere abstrakt. Den mulige konsekvens af denne udfordring betegnes ”The Fourth Grade Slump” med henvisning til, at det netop er omkring 4. klasse, at uddannelseskloften mellem et- og flersprogede elever kan blive tydelig, såfremt der ikke arbejdes bevidst og målrettet med udviklingen af elevernes sproglige kompetencer sideløbende med den faglige udvikling. (Horst 2006:59, UVM 2017: 4ff)

Særligt skolelederne peger på, at netop de ekstraordinære krav til elevernes læringsmæssige progression giver anledning til refleksioner i forhold til nogle overordnede temaer:

### Tidlig indsats

- ” Vi bør ned i dagtilbuddene, har talt om tidlige indsats i mange år – hvad har det afstedkommet? Bør sætte meget kraftigere ind. Du xxx [direkte henvendelse til en af de andre skoleledere, red.] har været inde på det flere gange: Løbet er lidt kørt, når de unge elever havner hos os selv i o. klasse. Revitalisering af den tidlige indsats  
(Skoleleder, afgangsskole)

### Slutmålet

- ” Kunne man kommunalt gøre sig tanker om, hvordan de kommer godt ud af skolen og lander som gode samfundsborgere?  
(Skoleleder, afgangsskole)
- ” Jeg savner muligheder fra 5.-6. klasse og opefter. Satme svært at lære geografi, fysik og tysk ikke mindst, når man har et svagt sprog i forvejen.  
(Skoleleder, afgangsskole)

### Forældreopbakning i forhold til sproglig udvikling

Informanterne udtrykker bred enighed om, at forældreopbakning i forhold til de henvisede elevers sproglige udvikling er vigtig. Nogle lærere peger på, at udfordringen er størst i de hjem, hvor der ikke tales dansk. En udfordring, som nogle tager op ved at opfordre forældrene til at bruge sproget hjemme, mens andre har ræsonneret sig frem til, at det er bedre at opfordre dansksprogligt svage forældre til at styrke modersmålet derhjemme.

- ” Det er lidt svært at bede forældre om at hjælpe deres børn med dansk, når de ikke selv kan sproget. Det vi har snakket om er, at i stedet for, at forældre, der er vildt dårlige til dansk, forsøger at hjælpe deres børn med det, er det vigtigere at styrke deres modersmål derhjemme – så de har et godt stærkt sprog og så kunne oversætte.  
(SFO-pædagog, modtagerskole)

Dette nuanceres også af interviews med forældrene, hvor en forælder fortæller, at de er blevet informeret om barnets sproglige udvikling og har støttet op omkring dette så godt, de kunne.

- ” Vi kan selv følge med. Vi læser med dem. Der er møde 3-4 gange om året, hvor vi bliver informeret. Vi har hjulpet hende på vores egne måde.  
(Forælder)

Den tosprogede medarbejder fortæller, hvordan han gør meget ud af at tage direkte kontakt til forældrene og fortælle dem præcist, hvad barnet har behov for hjælp til:

” Så ringer jeg til forældrene: Husk nu, at dit barn ikke har styr på bogstaver, tal eller rim og remser. Så forældrene kan være opmærksomme på at gøre noget ved det.  
(Tosproget medarbejder, modtagerskole)

Han betoner endvidere, at det ikke er nok at fortælle forældrene, hvad barnet har behov for hjælp til. Det handler frem for alt om at guide og ikke mindst vise dem, hvordan de kan hjælpe barnet.

” [...] jeg prøver at forklare dem, hvad der skal gøres og hvordan de skal hjælpe børnene. Det er ikke nok, at vi siger til dem: ”Hjælp jeres børn”. Det er hvordan.  
(Tosproget medarbejder, modtagerskole)

### Har modersmålet betydning for tilegnelsen af et nyt sprog?

Modersmålet spiller en betydningsfuld rolle i barnets tilegnelse af dansk som andet-sprog. Et veludviklet modersmål vil lette den dansksproglige udvikling, fordi mange koncepter og begreber vil være på plads på modersmålet og ”blot” kræve en oversættelse. Den sproglige viden, som barnet har tilegnet sig via sit modersmål, vil således lette barnets tilegnelse af andetsproget, hvorfor barnets to eller flere sprog samlet set udgør en ressource i sprogtilegnelsesprocessen.

Det er bl.a. derfor vigtigt at tænke forældrene som en sproglig ressource, der kan understøtte, udfordre og bibringe barnet sproglige nuancer. Der er naturligvis forskel på, hvor meget og hvilket sprog det enkelte barn møder i hjemmet.

En vigtig pointe er imidlertid, at forældrene skal tale med barnet på det sprog, som de mestrer bedst, da det har stor betydning for deres mulighed for at understøtte barnets sproglige udvikling. Endvidere er det vigtigt at sikre, at alle forældre ved, hvordan de kan understøtte deres barns sproglige udvikling, hvad enten det er på dansk eller på modersmålet.

(Højen 2009)

## Har det sproglige miljø i hjemmet betydning for et barns sproglige udvikling?

Et godt sprogligt hjemmemiljø kan være med til at støtte barnets dansksproglige udvikling. Forældre skaber både direkte og indirekte et naturligt læringsmiljø i hjemmet via den måde, de bruger sproget på, og de aktiviteter de laver med deres børn. Kvaliteten af det sprog, som forældrene præsenterer barnet for, og måden, som forældrene bruger sproget på, har stor indflydelse på barnets sprog. Omfanget og kvaliteten af de sprogunderstøttende aktiviteter i hjemmet er således af afgørende betydning for barnets sprogudvikling, og forskning tyder på, at det sproglige miljø i hjemmet kan være endnu vigtigere for børn, der skal tilegne sig to sprog (UVM 2017).

Det er imidlertid ikke alle forældre, der er bevidste om, hvor stor en rolle de selv spiller med hensyn til deres barns sproglige udvikling. Det er derfor vigtigt at være i løbende dialog med forældrene om, hvordan de kan bidrage til barnets sproglige udvikling.

## Fokus på DSA i skolernes praksis

Følgende pointer italesættes i forhold til det modtagerskolernes lokale fokus på DSA-området. De omhandler:

- Andel DSA-elevs betydning for fagligt fokus
- Fokus i ledelseslinjen
- Koordinatorens og vejlederens opgave og betydning
- Kompetencer
- Ressourcer

### Andel DSA-elevs betydning for fagligt fokus

Af fokusgruppeinterviewene fremgår det, at der er forskel på DSA-områdets synlighed på modtagerskolerne. Skoler med en relativt lille andel DSA-elever peger på, at man godt kan glemme DSA-vinklen i den daglige praksis.

” En udfordring generelt på skolen er måske, at vi ikke har så mange DSA-elever. Det er ikke så synligt, at der sidder grupper rundt omkring i klasserne.  
(Lærer, modtagerskole)

” Der er ikke så store grupper, at ens undervisning bryder sammen, hvis man glemmer at medtænke DSA-vinklen.  
(Lærer, modtagerskole)

” Kom der nu 20 %, skulle man måske i højere grad tage højde for det i sin undervisning og i sin organisering i det trivselsmæssige arbejde... Det svinger meget, hvor mange børn vi har.  
(Lærer, modtagerskole)



Blandt informanterne er der enighed om, at kommunikationen om og kontinuerligt fokus på DSA-området er vigtigt, men at det varierer meget fra modtagerskole til modtagerskole om – og i hvilket omfang – DSA dagsordensættes i forskellige mødefora. Årsagen skal bl.a. findes i, at der er rigtig mange ting på spil i dagligdagen, som indbyrdes ”kæmper” om fokus og opmærksomhed:

” Jeg tror desværre også nogle gange at dagligdagen kan gøre at det bliver skubbet sådan lidt til side. ... Altså det der med at få en reminder om, at vores DSA-børn er også vigtige, dem skal vi også huske at gøre en indsats for. Det tror jeg også kan hjælpe på det. For ellers så tror jeg nemt, at der måske kan ske så meget andet, der måske lige får lov til at komme i forkøbet.  
(Lærer, modtagerskole)

” Jeg kunne godt savne noget opfølgning, at de var der lidt til at holde os til ilden, fx på personalemøder. Det drukner lidt i – for det første at vi ikke har mange børn, der kommer med bus og så også, at vi har rigtig mange andre projekter kørende også med SLF og ”Leg og læringsfællesskaber”. Vi har mange ting, vi skal forholde os til herude, så jeg tror, at det kommer til at drukne en smule.  
(SFO-pædagog, modtagerskole)

En leder peger på, at DSA-området har ”[...] mistet sin sexappeal de senere år” med henvisning til det store fokus, som opstod i kølvandet på den øgede flygtningetilstrømning for 5-6 år siden, men som hun oplever er gledet ud sidenhen:

” [...] Jeg synes, der mangler lige at blive rusket op i den her opmærksomhed omkring de her børn – og den måde at arbejde med sprog i skolen for, at de her børn får de samme muligheder som alle andre børn - altså på længere sigt; fri adgang til den uddannelse, man ønsker og alle de ting. På den måde kan jeg godt blive indigneret på deres vegne, fordi jeg synes for 5-6 år siden, da der pludselig kom en masse flygtninge, mente og syntes vi og gjorde alle sammen en hel masse, men det glider ligesom ud. Jeg ved også godt, man har 10 milliarder ting, man også skal, ude på skolerne. Det kan være svært ligesom at favne det hele og være dygtig inden for alle områder.  
(Leder, modtagerskole)

### DSA-koordinatorer og ressourcepersoner

Af det indsamlede kvalitative data fra både fokusgruppeinterviews og spørgeskemaer fremgår det tydeligt, at der generelt er en stor variation i DSA-koordinatorens funktion og rolle på de forskellige skoler. Dette gør sig ligeledes gældende for DSA-koordinatorer på modtagerskoler. Variationen omhandler bl.a.

- Ressourcer til opgaven
- Forventninger
- Hvordan koordinatorens viden sættes i spil lokalt

Der henvises til s. 114 for en uddybning af DSA-koordinatorernes funktion og rolle, samt deres betydning for den lokale organisering af DSA-indsatsen på skolerne.

### Fokus i ledelseslinjen

Både lærere og pædagoger oplever, at det er meget personafhængigt, hvorvidt DSA-området prioriteres af ledelsen.

” Jeg har egentlig oplevet, at det er meget personbåret i ledelsen. Hvor det længe har været virkelig underprioriteret DSA-området, så fik vi sidste år en ny indskolingsleder, som prioriterede det højere.  
(DSA-koordinator, modtagerskole)

Flere ledere fra modtagerskoler efterspørger ligeledes et øget fokus på DSA-området fra ”lederen over og lederen over igen”. Der er enighed om, at et skærpet fokus ”oppefra” kan give anledning til et øget fokus lokalt. Dertil kommer behovet for hjælp og inspiration til, hvordan DSA-opgaven løses bedst muligt.

” Jeg ville egentlig gerne have noget hjælp til det her, og hvordan det er, vi skal have organiseret det.  
(Leder, modtagerskole)

” Det kunne godt være et tema, man kunne lægge ind i det pædagogiske ledernetværk. Noget man kunne have en temadrøftelse omkring. Det kunne helt sikkert være inspirerende at få lidt udveksling.  
(Leder, modtagerskole)

” Jeg kan ikke huske, i de 4 år, jeg har været i Aarhus, at min BU-chef spørger: ”Hvordan går det egentligt på DSA-området?” Det er ret interessant, når nu man arbejder med Whole System Approach.  
(Leder, modtagerskole)

” Der, hvor man har sit fokus, der sker der noget. Så helt ærligt, jeg lægger mig fladt ned: Det ville hjælpe min skole, hvis der også var et fokus fra lederen over mig og lederen over igen  
(Leder, modtagerskole)

Behovet for et øget og vedvarende fokus på de henviste børn og deres dansksproglige udvikling underbygges også af interviews med forældre, hvor en forælder siger:

” I starten var det en luksusskole, men det har ændret sig. Jeg tror, at de har fået for mange børn og det har betydet noget for deres behov. I starten havde de øje for tingene lige med det samme – sådan er det ikke mere.  
(Forælder)

### Kompetencer

Informanterne udtrykker enighed om, at kompetencer er en forudsætning for at kunne lykkes med opgaven. Det store spørgsmål lyder dermed, hvordan man kan erhverve de nødvendige kompetencer?

### Det er nødvendigt at udpege personale med de rette kompetencer

” De steder jeg oplever den største kvalitative fremgang, er de steder, hvor vi har haft mulighed for at skifte et helt team ud og hyret nogle ind til opgaven, som rent faktisk besidder kompetencerne.  
(Leder, afgiverskole)

” I og VIA kan sprøjte alverdens midler ind i, at vi skal have sprog ind i alle fag, aktionslæring sideløbende med SLF – men jeg tvivler på, hvad effekten er rent cost-benefit-mæssigt. Nogle lærere formår at videreudvikle sig, men andre gør ikke, og de skal ud.  
(Leder, afgiverskole)

### Det er tilfældigt

Lærere og pædagoger peger også på, at det ind i mellem kan være lidt tilfældigt, hvilke kompetencer der af ledelsen knyttes til DSA-opgaven:

” Jeg kan nikke genkendende til meget af det, xxx siger med at være autodidakt DSA'er. Jeg har været inden for DSA sidste skoleår og dette skoleår. Jeg blev smidt ud i det pga. en sygdomsmedling. Man er meget sin egen, og man gør, hvad man selv tænker er rigtigt.  
(Lærer, modtagerskole)

” Jeg er lige gået i gang med et kursus i dansk som andetsprogs-pædagogik – en del af den kursus-række, hvor vi også skal på co-teaching. Men det er autodidakt indtil videre. Jeg bliver adspurgt af kollegaer i indskoling om f.eks. Kick på Sproget. Ikke fordi jeg har en uddannelse, mere fordi jeg bare er den, der har været i det, har samlet op og har haft mange af de sprogtimer, der er blevet givet i indskolingen [...]. Det er nogle gange lidt tilfældigt, hvad man havner i. Også det der co-teaching – jeg tror, at det er noget vores ledelse har bestemt. Men når vi kommer hjem – er der så nogle af vores kollegaer, der vil være med? Og følger der tid med til at co-teache noget som helst?  
(Børnehaveklasseleder, modtagerskole)

En leder, som har ansat en arabisktalende pædagog, udtaler, at man indimellem kan være tilfældigt heldig:

” Hun gør det så troværdigt, fordi hun dels taler sproget, og fordi hun ved, hvad hun taler ind i og om. Men det er jo også helt tilfældigt og heldigt.  
(Leder, modtagerskole)

### Han bygger bro

Som tidligere nævnt, har en af modtagerskolerne i samarbejde med et par andre skoler valgt at ansætte en tosproget medarbejder, som har en brobyggende funktion i forhold til samarbejdet mellem hjem og skole. De kompetencer, som han kan byde ind med qua sin kulturelle baggrund, sit kendskab til familierne og sine sproglige ressourcer på flere forskellige sprog, er ifølge flere informanter meget værdifulde.

” Han er vores sådan go-to-man, hvis det handler om tosprogede i hvert fald. Han kender mange af familierne i forvejen. Taler usandsynligt mange sprog. Ham vi går til, hvis det går i hårdknude med forældrene sprogligt. Han kan være vores talerør netop, fordi han tit og ofte kan gøre sig forståelig på det sprog, de oprindeligt taler. Han hjælper os nogle gange med at få hevet de børn ind – ligesom være oversætteren mellem skolen og SFO'en og familien. Han er guld værd.

(Pædagog, modtagerskole)

### Kompetenceløft i SFO-regi

Pædagogerne efterspørger et kompetenceløft, som er målrettet SFO-personalet, da der hos nogle er en oplevelse af, at der handles ud fra egne erfaringer. Det betyder, at der er stor forskel på, hvordan de enkelte i SFO'en griber det an. Og selvom man er en personalegruppe, som er gode til at dele viden og erfaringsudveksle, så bliver det meget personbundet, hvordan man gør.

” Vi mangler lidt et kompetenceløft til at løfte den her opgave. Så kommer børnene, og så må man finde ud af det derfra. Det er lidt strengt at sende de her børn ud til noget personale, der ikke helt er tunet ind på, hvordan man varetager den her opgave bedst...

(Pædagog, modtagerskole)

På en modtagerskole har ledelsen prioriteret pædagogernes faglige opkvalificering:

” [...] jeg er glad for, at ledelsen har valgt, at det er hele personalegruppen og ikke 2-3. Så bliver det for snævert og personafhængigt.

(Pædagog, modtagerskole)

På en anden modtagerskole har SFO'en tidligere haft en medarbejder tilknyttet skolens DSA-korps, hvilket ifølge lederen virkelig gjorde en forskel:

” Nu har jeg jo set, hvor jeg faktisk synes, vi lykkes ind i det. Da vi netop havde en, der var tilknyttet DSA-korpset. Men det kræver, at man har noget specifik viden og nogle kompetencer inden for det her område. Det kræver også, at der er noget, der ligesom bliver udbudt i den retning.

(Leder, modtagerskole)

### Kompetenceudvikling som matcher vores behov?

En modtagerskole peger på, at det kan være vanskeligt at finde et kursus, som matcher de behov, man som lærer har. Eksempelvis når man har en klasse med en lille andel børn med DSA, og egentlig især har behov for nogle konkrete værktøjer:

” Vi været på DSA-kursus, som desværre ikke havde det indhold, vi havde søgt og håbet. Det var meget højtflyvende tanker og en små-lyserød illusion om, hvordan det burde være, men man kunne egentlig ikke tage ret meget med hjem, som var konkret, og som vi kunne bruge i vores hverdag.

(Lærer, modtagerskole)

” Vores kursus omhandlede meget klasser med mange tosprogede elever. Vi var interesserede i, hvad gør man, når man har de her, der har virkelig sproglige vanskeligheder, og man bliver tildelt nogle timer med dem. Er det smartest at være sammen med dem i klassen eller tage dem ud? Det var det, vi havde håbet på, men det blev meget: ”Hvad gør man som lærer – når man har mange tosprogede – i hele klassen?  
(Lærer, modtagerskole)

### Ressourcer

Fokus og prioritering er også et ressourcespørgsmål. Blandt informanterne er der generelt enighed om, at ressourcen til at understøtte de henviste DSA-elevs sproglige udvikling, og til DSA-elever i det hele taget, er for lille. (Her henvises til s. 76, hvor der redegøres nærmere for ressourcer til supplerende undervisning i DSA).

Det handler ifølge informanterne dels om prioriteringen på kommunalt plan, dels om den lokale prioritering på skolerne. I den forbindelse fylder spørgsmålet om, hvorvidt den pakke, der følger med de henviste børn, står mål med handlingen – at børnene henvises ud af deres eget lokaldistrikt:

” Mængden af støtte er ikke sat op i forhold til, at man vælger at sende et barn ud af sit nærmiljø og skoledistrikt – den pakke, der følger med, er ikke så stor.  
(Lærer, modtagerskole)

” Man er henvist, fordi man har et behov for sprogstøtte, man bliver kørt langt med bussen, og forældrene er blevet stillet i udsigt, at ”nu kommer dit barn på en skole, hvor det bliver bedre til dansk”, så synes jeg godt, at tilbuddet kunne være anderledes. Jeg kan godt forstå, hvis man som forældre tror, at man får mere DSA, når man bliver henvist.  
(Lærer, modtagerskole)

En lærer peger på, at de som modtagerskole bør have ressourcer til at prioritere DSA-opgaven højere, fordi resten af elevgruppen er meget ressourcestærk:

” Det er bestemt ingen kritik af hver enkelt DSA-lærer eller hver enkelt, der varetager DSA i almenundervisningen. Men i forhold til, hvor ressourcestærke resten af vores elever er, kunne vi godt prioritere nogle flere ressourcer til dem, der er de allersvageste. Jeg kunne godt tænke mig, at man hurtigere og dygtigere var i stand til at løfte deres sproglige niveau, og det tror jeg kræver en anden indsats end det, vi gør lige nu.  
(Lærer, modtagerskole)

En øget ressourcefordeling italesættes således som et oplagt greb, hvis man vil det her fra kommunens side, have større fokus på, hvordan det skal lykkes

Ligeledes er der blandt lærere og koordinatore fokus på den lokale ledelsesmæssige prioritering af opgaven. De peger på, at ledelsens fortolkning og prioritering er afgørende for, hvordan DSA-indsatsen udmøntes.

” Hele DSA-faget er sådan, at hvis du snakker med folk fra fem forskellige skoler, bliver det kørt på fem forskellige måder, fordi det er utrolig meget op til ledelsesbeslutningerne, hvordan man tolker, og hvor mange timer man lægger i det.

(Lærer, modtagerskole)

” Det er en stående joke, når man har været til DSA-møder [DSA-koordinatorkonferencer, red.] - hvis det var engelsk i 5. klasse, og du kom ned, og der blev sagt: ”Det er der desværre ikke timer til... Det kan godt være, at der står, at du skal have fire timer, men du får kun en”. Det er det, man møder, og så må man få det bedste ud af det.

(DSA-koordinator, modtagerskole)

Et første skridt er en gennemsigtighed i forhold til, hvor mange ressourcer der følger med til opgaven på skolen, da det ifølge koordinatorene giver en mulighed for at tænke med og være tydelige i forhold til anvendelsen og prioriteringen af ressourcen:

” Det der med, at vi ved, hvad økonomien er, og at vi tør at være tydelige i den her rolle. Jeg tænker faktisk, at de fleste i ledelse alle steder, også skolelederne – selvom man kunne mistænke dem for noget andet – de vil børnene det godt.

(DSA-koordinator, modtagerskole)

### Har ressourcetildeling en effekt på læringsudbyttet?

Professor Anna Piil Damm, som er en af forskerne bag undersøgelsen ”Virkninger af Aarhus Kommunes skoleomfordelingspolitik for tosprogede skolestartere” (se side 53) siger bl.a.:

”Resultaterne viser, at ressourcer er vigtige for de tosprogede elevers faglige resultater. Udenlandske undersøgelser har vist, at flere ressourcer kan mindske de negative effekter af at gå på skole med en høj andel af minoriteter, men vi viser, at for tosprogede elever kan ekstra ressourcer mere end kompensere den negative effekt af at gå på en skole med en høj andel af tosprogede.

Resultaterne indikerer også, at politikker, der tildeler ekstra ressourcer til elevgrupper med særlige behov kan være mere effektive end politikker, der alene sigter på at ændre sammensætningen af elever i klassen. Det er dog stadig et åbent spørgsmål, hvilken anvendelse af de ekstra skolebudgetter, der giver størst positiv effekt.”

(AU & Trygfondens Børneforskningscenter 2020, s. 6)

## Løbende opfølgning

Af fokusgruppeinterviewene fremgår det, at der er stor forskel på, hvordan og hvor eksplicit der arbejdes med mål for den sproglige udvikling hos de henviste DSA-elever. Af informanternes udsagn fremgår følgende variation i tilgangen til det at sætte mål for den sproglige udvikling:

- Der er tale om et ansvar, som påhviler alle lærere i forhold til alle børn.
- Målene er implicite og læner sig op ad en rytme i forhold til, hvordan sproglig udvikling normalt forløber.
- Målene kan sættes i et samarbejde mellem DSA-lærere og klasseteamet.
- Der arbejdes ikke med mål for det enkelte barns sproglige udvikling.
- Der er behov for en øget systematik i forhold hertil.

Hvad angår opgaven med at følge de henviste elevers sproglige udvikling med udgangspunkt i observationsmaterialet ”Kick på Sproget” (se s. 73 for nærmere beskrivelse), peger informanternes udsagn ligeledes på stor variation i systematikken og tilgangen hertil. På en modtagerskole gennemfører man Kick på Sproget hvert år, på en anden hvert andet år og på en tredje alene ved efterspørgsel fra forældre om et skoleskift for barnet. Dertil kommer, at der blandt informanterne udtrykkes variation – og i nogle tilfælde usikkerhed – i forhold til ansvaret for opgaven: Ligger den hos ledelsen, DSA-koordinatoren, lærerteamet, eller fx støttecenteret. Enkelte informanter tilkendegiver endvidere, at de slet ikke kender til kravet om opfølgning og til selve observationsmaterialet. Forskellen i systematik skyldes også forskellige holdninger til materialets relevans, da det af mange opleves som et tungt system og en tidsrøver, som tager tid fra børnene.



*Kick på Sproget – helt isoleret set, så synes jeg at man skal tage og kigge grundigt på! Jeg vil vurdere, at effekten, man får ud af det administrative arbejde, slet ikke står mål med den tid og de ressourcer, der bruges på det. Det har afstedkommet kilometerlange ringbind. Der er ikke den a-reol, der ikke har lidt under vægten. Ikke en effekt, der har båret frugt i forhold til eleverne på nogen som helst måde!*

(Leder, afgiverskole)

Der henvises i øvrigt til kapitlet vedrørende supplerende undervisning i DSA, s. 135, for en uddybning af pointer vedrørende den løbende opfølgning på elevernes sproglige progression. De pointer, der fremhæves der, dækker ligeledes pointer fra fokusgruppeinterviews vedrørende skolehervisningspolitikken.

## Trivsel og Fællesskab

Resultater fra Trygfondens og Aarhus Universitets forskningsprojekt (se side 153) pegede bl.a. på, at de til modtagerskolen henviste elever trives ringere og klarer sig dårligere fagligt end de elever, som blev henvist til distriktsskolen.

## Social guidning

Informerterne reflekterer over og kommer med konkrete eksempler på, hvordan de forsøger at få skabt inkluderende fællesskaber i skolehverdagen. Ud over det tætte og offensive forældresamarbejde, som beskrevet i afsnittet ”Modtagelsespraksis” (se s. 156), handler det i høj grad om at få etableret nogle gode rammer for klassefællesskabet, som ikke udelukkende, men måske i særlig grad, tilgodeser børn, som har behov for ekstra guidning ind i fællesskabet. Fordi de ikke bor i skoledistriktet og dermed ikke har den lette adgang til fællesskabet i fritiden, og/eller fordi de er sprogligt udfordrede. Det handler fx om etablering af legegrupper, aftaler omkring fødselsdage og strukturerede aktiviteter i frikvartererne.

” Jeg laver ofte frikvarterlege, hvor det er mig eller pædagogen, der har bestemt nogle grupper, man er i eller de finder på lege, hvor de melder sig på. Jeg gør noget ud af, at legene er åbne – at foreslå lege, hvor der er plads til alle og man kan melde sig på. Jeg gennemgår reglerne, hvor skal vi mødes, hvordan leger man egentlig det her, jeg har meldt mig på... Følger som regel op på det efter pausen – hvordan gik det så? Det har alle gavn af, men særligt dem, der er sprogligt udfordrede [...]. Lige at ridse rammerne op for legene gør, at man måske ikke har brug for helt så meget sprog for at lege dem.

(Lærer modtagerskole)

Netop forskellen i distriktselever og henviste DSA-elevs dansksproglige kompetencer italesættes af nogle lærere og pædagoger som en udfordring, der kræver særlig opmærksomhed. Når legene bliver nuancerede og sprogligt krævende, vil de sprogligt udfordrede elever have behov for guidning til at få en god position i legen.

” I o. klasse har vi daglig legetid på skemaet, også frikvarterer. At få guidet til at få en god position i legen – og medbestemmelse. Hvis der er rammer, regler, der er svære at afkode, så støtter vi op om det.

(Børnehaveklasseleder, modtagerskole)

Dertil kommer erfaringen med, at der let kan opstå kommunikative misforståelser, og at nogle henviste elever kan komme sprogligt til kort i diskussioner med velargumenterende klassekammerater, hvilket i yderste konsekvens kan føre til fysiske reaktioner:

” Det kan være en tosprogsudfordring, hvis man er kommet i konflikt og der ikke lige er en voksen, der har set eller overhørt, hvad der er sket. At skulle bruge sproget til at diskutere, tale sig til rette i forhold til at være uenige om noget. Der kommer man naturligt hurtigt til kort, hvis man har et mere begrænset sprog. Vores distriktsbørn er enormt gode til at argumentere for deres sag og har meget træning i mundtlig diskussion – i forhold til børn, der er henvist som sprogstøtteelever. Det kan være enormt svært at deltage i sådan en diskussion eller konflikt. Desværre er det ofte sådan, at når man ikke har mere sprog – reagerer man fysisk. Den mest heldige er, når man vender sig om og går, ellers kan man komme til at slå eller gøre et udfald mod den anden for at vise: ”Jeg har også noget at skulle have sagt” – med sin krop.

(Lærer, modtagerskole)



Adfærdsmæssige udfordringer er ligeledes et emne, som informanterne berører. Som en lærer påpeger, så falder børn med adfærdsmæssige udfordringer dobbelt ud:

” Det ser ud, som om at dem, der også har adfærdsmæssige udfordringer, har langt sværere ved at få en chance for at falde ind, for de falder dobbelt ud. De falder ud på at bo langt væk, deres forældre har dårlige sproglige ressourcer, de har en adfærd, der gør, at de andre forældre ikke ringer til dem først, så er det dobbelt svært at få en relation.  
(Lærer, modtagerskole)

### Hvordan imødegås barnets tarv på modtagerskolen?

Hvis en modtagerskole har en formodning om, at et henvist barn ikke trives, vil skolen kunne inddrage PUF til sparring og vejledning omkring den konkrete elev. Hvis det ud fra en samlet helhedsvurdering af eleven vurderes, at der er særlige forhold, som gør, at det ikke længere er barnets tarv at være henvist til modtagerskolen, vil der kunne træffes beslutning om, at eleven i stedet henvises til distriktskolen.

### Alder og trivsel

Informanterne peger desuden på en sammenhæng mellem alder og trivsel, fordi det er lettere at guide børnene i fællesskabet, jo yngre de er.

” Så længe de er så små børnene, er det nemmere – det skal helst være etableret i indskolingen. Det knækker allerede i 2. og 3. klasse er forældrene næsten færdige med at bestemme, hvem deres børn skal lege med. Det kan man godt guide til i børnehaveklassen. Vi skal være i offensiven i indskolingen, og så skal de tage over, dem der får klassen og på mellemtrinnet.  
(Lærer, modtagerskole)

I indskolingen, og i særdeleshed i o. klasse, handler det altså om at få skabt et grundlag for og nogle gode rammer omkring fællesskabet, som kan leve videre i skoleforløbet. Dog er informanternes oplevelse også, at de henviste elevers deltagelse i fællesskabet uden for skoletiden bliver vanskeligere, når eleverne bliver ældre:

” Efter 3. klasse ligger klubben væk fra skolen, og så begynder det at blive sorteret fra, det der fritidsliv. Man bliver ikke på skolen til, der er fodbold klokken 17, så der bliver lidt en adskillelse af fritidsliv og skoleliv.  
(DSA-koordinator, modtagerskole)

Interviews med forældre peger dog også på, at børnene generelt trives på skolen, og én forælder siger om sine børn, som er henvist til en modtagerskole:

” De elsker at lege med de andre. De andre kan drille hende: ”Jeg vil ikke lege med dig, fordi du ikke kan læse” Nu er hun på vej igen. Generelt leger de med de andre. De bliver inviteret til veninder nogle gange – ligesom andre børn.  
(Forælder)

## Trivsel og fællesskab i SFO

Informanterne er optaget af sammenhængen mellem det sociale tilhørsforhold, trivsel og sproglig udvikling. Som en pædagog udtrykker det, så kommer den sproglige udvikling naturligt, når børnene er i leg. SFO-tiden italesættes derfor som vigtig, fordi de henviste børn her har mulighed for at etablere sociale relationer til deres klassekammerater, idet *"der er en helt anden ro til at arbejde med de sociale relationer i det frie rum"*.

Desuden peger informanterne på den sproglige gevinst, der er forbundet med SFO-tiden, som også byder på *"en masse dansk kommunikation fra de voksne og fra børnene"*.

” Man kan godt tage alle DSA-børn, lave en gruppe og lave en SFO-aktivitet. Nu tager vi alle dem med dårligt sprog for at løfte deres sprog, men der er også en grund til, at vi har placeret en i hver klasse. Vi vil gerne sætte dem blandt børn, der har et godt sprog, så de kan lytte og lære.

(SFO-pædagog, modtagerskole)

Også en forælder fortæller i interviewet, at fællesskab og sproglig udvikling har en stor betydning i SFO-tiden.

” Ja, hun gik i SFO. For os var det vigtigt, at det ikke var skole, skole, skole. Hun skulle også have venner og lege og sprogligt tænkte vi også, at det var vigtigt. Hun kom hjem med bussen ved 15-16-tiden, og om sommeren blev hun lidt længere.

(Forælder)

Det fritidspædagogiske dilemma nævnes som et paradoks i forhold til SFO-tiden, fordi oplevelsen er, at en del af motivationen hos børnene ligger i det frie valg af aktiviteter. Nogle pædagoger fokuserer derfor på, at det er tilgangen til børnene i aktiviteterne, der er vigtigt, snarere end det at iværksætte særlige sprogpædagogiske aktiviteter. Samtidig pointerer informanterne, at nogle aktiviteter er vigtigere end andre for netop børn med sprogstøttebehov. De peger i den forbindelse på, at SFO-pædagogerne har et ansvar i forhold til at guide børnene ind i disse aktiviteter:

” Men jeg er så af den overbevisning, at der har [betones] vi en opgave. Der skal [betones] vi hjælpe de her børn ind i nogle mindre enheder, hvor der er fokus på det sproglige.

(SFO-pædagog, modtagerskole)

” Vi har i vores SFO "KAN" og "SKAL" aktiviteter. Nogle gange har vi et aktivitetsudbud, hvor de frit kan vælge, og de kan også vælge fri leg. Andre gange siger vi, at den her gruppe børn skal være med til den her aktivitet af den ene eller den anden pædagogiske årsag. Børn med andet sprog - hvis de har det svært socialt, får de bare lidt flere SKAL aktiviteter, så vi er sikre på, at der er voksne omkring dem.

(SFO-pædagog, modtagerskole)

## Trivsel og fællesskab i skolebussen

Informanterne er optagede af det fællesskab, som busturen danner grobund for. At eleverne får et særligt fællesskab, italesættes som en naturlig konsekvens af, at de tilbringer meget tid sammen i bussen.

Dette fællesskab vurderes dog ikke at være en ubetinget fordel. Lærere og pædagoger peger bl.a. på, at busturen giver anledning til konflikter, som opstår og risikerer at eskalere, fordi børnene i bussen "har et rum sammen uden voksenstyring, hvilket godt kan være problematisk." Dertil italesættes en bekymring for, at der i bussen hersker en form for junglelov med et hierarki på baggrund af etnisk herkomst samt en oplevelse af, at de konflikter, der opstår mellem børnene, ofte bæres ind i og påvirker børnenes skoledag.

De har et netværk med hinanden, fordi de faktisk spenderer mange timer sammen i løbet af en uge i en bus. Men det er med rammer, der er svære at navigere i. "Jeg kan godt have fornemmelsen af, at der bliver lidt junglelov over det."

- ” Der sker noget, der påvirker deres skoledag ganske meget – allerede inden de kommer.  
(DSA-koordinator, modtagerskole)
- ” Det eneste er de der stakkels busbørn, der indimellem starter dagen frygteligt, fordi der er krig i bussen. Hvem kører med og hvem henter?  
(Lærer, modtagerskole)
- ” Vi har haft en, der har fulgt børnene i bussen i skoleopstart, som har været rigtig, rigtig vigtig for de her børn - og for forældrene også. De sætter deres dyrebareste afsted i en bus – og så er der bare en chauffør! Og jeg kan nogle gange fortælle jer... det er jo... øhm... Det er jo et eller andet sted helt vanvittigt, at det jo bare er det, der sker. De bliver bare sendt på en bus. Og så er der tre kvarter, hvor de er helt overladt til sig selv og så en buschauffør. Og der sker rigtig mange ærgerlige ting allerede der. Så skoledagen starter bare op rigtig uhensigtsmæssigt.  
(Lærer, modtagerskole)

## Organisering

### Skolehenviingspolitik og elevsammensætning

Informanterne peger på mange dilemmaer og paradokser, som relaterer sig til skolehenviingspolitikken på mange forskellige niveauer, og som strækker sig fra de overordnede samfundspolitiske intentioner til et børneniveau.

Følgende opsummering har til hensigt at skitsere forskellige – og i nogle tilfælde modsatte – holdninger og perspektiver tematiseret under følgende overskrifter:

- Elevsammensætning
- Hvem har kompetencerne til at løfte opgaven?
- Den perifere sociale position kontra sproglig og faglig udvikling
- Hvad er den gode løsning?

### Elevsammensætning

#### Den større diversitet er en gevinst

Flere informanter fra modtagerskolerne fremhæver, at de henviste elever og deres forældre er et positivt bidrag til diversiteten både på skolen og i distriktet.

- ” Den større diversitet er en gevinst for børn og forældre – at de oplever, at man kan have mange sprog [...] Det er sundt for forældregruppen at opleve, at børn er forskellige, og det er forældre også. Det er en gevinst for området, at vi har fået flere forskellige børn og forskellige familier.  
(Lærer, modtagerskole)

## En mangfoldig skole

En leder fra en afgiverskole giver ligeledes udtryk for, at skolehenvi-  
sning kan være vigtig for at fastholde en mangfoldig folkeskole i Aarhus:

- ” Det kan være vigtigt at fastholde den der spredning, så de fleste skoler i Aarhus er ens. Der er noget der, hvis vi gerne vil have en mangfoldig skole og ikke fuldstændig opdelt skoler rundt omkring.  
(Leder, afgiverskole)

I interviewet med ledere fra afgiverskoler bliver der endvidere peget på, at skolehenvi-  
ningspolitikken har haft betydning for elevsammensætningen på skolerne:

- ” Der var en stor andel af fagligt/sprogligt tunge børn, som vi pludselig ikke fik. Der er ingen tvivl om, at vi både kunne mærke det i klasserne og på den tilgang, der så blev, af etnisk danske familier.  
(Leder, afgiverskole)

Samtidig bliver det problematiseret, at det er andelen af børn med DSA, og ikke ande-  
len af børn med sprogstøttebehov, som har betydning for forældres til- eller fravalg af  
en skole. En leder påpeger i den forbindelse paradokset i, at en styrket tidlig indsats i  
dagtilbuddene faktisk kan få konsekvenser for egenskoleandelen på afgiverskoler. De  
har i forvejen en høj andel DSA-børn, fordi forældre ikke skeler til andelen af DSA-børn  
med sprogstøttebehov – ”de kigger simpelthen på navnene”, som en leder udtrykker det.

- ” Undersøgelser har talrige gange kunnet påvise, at de mest tolerante – de ressourcestærke, de  
højtuddannede – de facto også er den gruppe, der først trækker deres børn ud – siger et i div.  
undersøgelser, men stemmer med deres børns fødder, når det kommer til stykket.  
(Leder)
- ” Derfor står vi med det paradoks: Hvis antallet af tosprogede elever øges, fordi flere 'består', så  
vil det sætte gang i uintenderet dominoeffekt – fraflytning af ressourcestærke, som vil gøre os  
endnu mindre attraktive, end vi er i forvejen. Det er lige præcis det jeg mener, når jeg snakker  
om, når politikerne forsøger sig med social ingeniørkunst – de vil det ene og det andet.  
(Leder)

Set fra afgiverledernes perspektiv ligger der således et paradoks i, at politikerne ”[...]  
forsøger at løse en problemstilling i skolen, der ikke hører hjemme i skolen”.

- ” Så i forhold til det politiske forsøg på at gennemføre social ingeniørkunst, så er det derudover  
også – skal politikerne vide – DET ER symptombehandling! Fordi det udspringer af de proble-  
matikker, som kommer af indvandringspolitik og dernæst bosætningspolitik, det smitter af på  
skolepolitik. Hvor de har givet det frie skolevalg.  
(Skoleleder, afgiverskole)

## Elevsammensætningens betydning for valg af skole og elevernes læring

**Undervisningsministeriet og Epinion** udgav i august 2017 rapporten Frit skolevalg. Rapporten belyser, hvilke faktorer der særligt har betydning for forældres valg af skole til deres børn. Konklusionen er, at følgende faktorer har størst betydning for forældre generelt, uanset om de hælder til at vælge en folkeskole eller andre skoler.

- At elever generelt trives godt på skolen
- At skolen har dygtige lærere
- At skolen lægger stor vægt på elevernes faglige udvikling
- At skolen lægger stor vægt på elevernes sociale udvikling.

Det fremgår også af rapporten, at andelen af tosprogede elever ikke fremhæves som en faktor, der har stor betydning for forældrenes skolevalg. Men mangfoldigheden kan blive en ulempe, hvis den af forældrene vurderes at medføre, at skolen eller klassen ikke kan leve op til de faktorer, som har størst betydning for forældrene. (UVM & Epinion 2017)

**Simon Calmar Andersen og Mette K. Thomsen** fra Aarhus Universitet har undersøgt, hvor meget klassekammeraternes baggrund betyder for den enkelte elevs resultater: Er mange indvandrerelever i en klasse med til at trække den enkelte elevs resultater ned? Simon Calmar Andersen offentliggjorde i 2011 resultatet af undersøgelsen:

- Elever, som går på skoler med en høj andel af indvandrere, opnår alt andet lige lavere karakterer.
- Sammenhængen bliver stærkere, jo flere elever med indvandrerbaggrund der er på skolen.
- Man kan ikke måle nogen signifikant negativ betydning af at gå på en skole med en indvandrerandel på under 50 %.
- Elever med indvandrerbaggrund, der går på skoler med mere end 80 % indvandrerelever, opnår et karaktergennemsnit, der er 0,7 point lavere end ellers tilsvarende elever på skoler med mindre end 10 % indvandrerelever.

Budskabet fra Simon Calmar Andersen er, at især elever med indvandrerbaggrund vil have udbytte af en mere ligelig fordeling af indvandrereleverne. Det er en fordel for alle elever, hvis man kan undgå skoler, hvor mere end halvdelen af eleverne har indvandrerbaggrund (i denne sammenhæng defineret som første og andengenerationsindvandrere). (Andersen & Thomsen 2011)

Professor **Niels Egelund** har også beskæftiget sig med elevsammensætningen i skolerne og har fx i Berlingske 11. marts 2017 udtalt sig om det:

- Hvis der er mere end 40 % tosprogede elever, går det ud over fagligheden i den enkelte klasse: *"Man når den magiske grænse omkring 40 %, og kommer man op på 50 % eller derover, opstår der for alvor det, man kalder den manglende positive kammerateffekt. Man lærer nemlig ikke bare af det, der kommer ud af munden på læreren. Dialogen i klassen betyder også noget, og det er ikke mindst de fagligt stærke danske elever, der bidrager til den dialog"*, siger Niels Egelund.
- Niels Egelund understreger, at PISA-undersøgelserne gentagne gange har påvist, at smertegrænsen for andelen af tosprogede elever er omkring de 40 %. (Egelund i Berlingske 2017)

Økonomen **Mikkel Høst Gandil** har sammen med adjunkt i økonomi **Andreas Bjerre-Nielsen** forsket i mobilitet og social ulighed blandt folkeskoleelever i Danmark. Forskningen inkluderer data vedrørende skolemønstre for 580.000 børn og viser blandt andet, at svage elever bliver påvirket positivt af at komme på en stærkere skole. De stærkere elever ser derimod ikke ud til at klare sig dårligere på en skole med en stor andel af elever med svag baggrund.

Han peger på, at der findes meget lidt europæisk forskning, der kan anskueliggøre præcist, hvor stor en andel af tosprogede elever en skole kan have, før det får negative konsekvenser for fagligheden. Afhandlingen viser, at ressourcestærke forældre fravælger skoler med mange indvandrere, men data viser ikke en skarp grænse på 40 %, som andre forskere har påpeget.

Mikkel Høst Gandil advarer imod at bruge PISA-undersøgelsen som grundlag for at konkludere, at elever, der går på skoler med over 40 % elever med indvandrerbaggrund, klarer sig dårligere, da data ikke kan sige noget om, hvordan en specifik elev ville klare sig på en anden skole: Folk bor ikke tilfældige steder, og de elever, der går på en skole med over 40 % indvandrere, er ikke de samme elever som dem, der går på en skole med under 5 % indvandrere. (Gandil 2018)

**PISA-etnisk fra 2018** konkluderer da også, at elever med indvandrerbaggrund umiddelbart opnår lavere faglige kompetencer, des større andel elever med indvandrerbaggrund, der er på deres skole. Når der kontrolleres for elevernes og skolernes forskellige socioøkonomiske baggrunde, forsvinder sammenhængen mellem skoletype og faglige kompetencer rent statistisk for de forskellige mål. Forskellen i socioøkonomisk baggrund mellem elever med og uden indvandrerbaggrund ser således ud til være årsag til en stor del af den forskel, som ses i faglige kompetencer mellem elever på de forskellige skoletyper med forskellige andele indvandrer elever på skolerne. (PISA 2018: 7)



## Hvem har kompetencerne til at løfte eleverne?

Informanterne fra hhv. afgiver- og modtagerskoler udtrykker forskellige holdninger til, hvor DSA-børn med sprogstøttebehov lærer mest. På den lokale skole, som typisk har en højere andel DSA-børn, eller på en modtagerskole, som typisk har en lavere andel DSA-børn?

Argumenterne kredser om følgende overordnede pointer, som ud over det sproglige og faglige fokus også handler om tilhørsforhold, kultur og nærhed vs. afstand – på flere niveauer:

### Vi skal drive skole for distriktets børn

- ” Vi har god erfaring med at arbejde med de her børn, derfor giver det faktisk ikke meget mening, at de bliver flyttet andre steder hen. De hører til hos os, og her skal de være. Alt andet giver i mit hoved ikke ret meget mening. Vi er de bedste til at håndtere børnene sammen med dagtilbuddet.  
(Leder, afgiverskole)

### Betaler børnene prisen for mangel på tidlig indsats?

- ” På en eller anden måde, er det børnene, som betaler prisen for, at vi ikke i tide har handlet på den komplekse problematik. Børnene skal gå i skole, der hvor de bor... Det er ikke et godt børneliv det her.  
(Leder, afgiverskole)

### De får lettere adgang til sprog hos os

- ” Jeg tænker, de får lettere adgang til at tilegne sig et sprog, som ville være sværere for dem at få adgang til, hvis de ligesom blev  
(Leder, modtagerskole)

### Jeg er i tvivl om det med udviklingen

- ” Jeg er i tvivl om det med udviklingen: Hvad vil det sige, hvis børnene ikke var kommet? Jeg har svært ved at sige om der er sproglig udvikling: Ville den følge et andet spor? Ville det være det samme?  
(Leder, modtagerskole)

### De er anderledes

- ” Rent fagligt tror jeg, at det hjælper dem ret meget. Vi er i et godt miljø med høj faglighed (det er der herude – det er f. nogle gode børn, vi har) og det smitter af. På den mere negative del er de lidt på kant, man sætter dem lidt i yder-ringen. Man vælger at tage dem ind et sted, hvor de rent socialt kommer til at ligge lidt perifært, fordi der er en del ting at arbejde med både i forhold til sprog og kultur. De er anderledes og har andre måder at se tingene på.  
(SFO-pædagog, modtagerskole)

- ” Det er svært for mange familier at arbejde sig ind i den her virkelighed, når deres barn skal starte i skole. Der kan være alle mulige kulturelle ting på spil for dem og samtidig skal deres barn så køre i bus rigtig langt væk til et skoledistrikt, de ikke kender.  
(Leder, modtagerskole)

### Der er for langt

- ” Der er for langt – og det handler ikke om at kunne li' eller ikke kunne li' – jeg synes bare, at der er enormt langt fysisk med bussen og for de børn at spejle sig i hinanden.  
(Lærer, modtagerskole)
- ” Der sker jo en splittelse for de her børn grundet afstanden. Altså... Jeg synes faktisk, at vi oplever, at vi kan hjælpe de her børn, men lige så snart de bliver sprogscreenet til at kunne have frit skolevalg, så kommer de tilbage, så vælger familierne jo den nemme løsning – helt forståeligt – at lade dem starte op i en skole i nærområdet. Så vi har kun de her børn frem til 4.-5. klasse. Det er også et mærkeligt skoleforløb at give de her børn. Det gør også, for hele vores måde at drive skole på, at jamen i 4.-5. klasse, der mister vi måske 10-15 børn på en årgang, fordi så de vælger de selvfølgelig en skole i nærområdet [sukker]. Ja. Jeg synes, det er simpelthen så synd for de her børn, fordi det er ikke deres tarv, og det er ikke dem, der bliver mødt i det her. Det er noget logistik, der skal gå op og en måde at placere nogle børn rundt omkring i Aarhus Kommune, som i hvert fald ikke fungerer hensigtsmæssig. Jeg tænker, vi kan give dem noget, når de er hos os. Men de bliver ikke mindre splittede af det.  
(Leder, modtagerskole)

Afstanden til modtagerskoler spiller hos informanterne en stor rolle. Dette underbygges også af, at en forælder i interviewet udtaler, at afstanden til modtagerskolen har spillet en rolle for datteren, da hun blev omfattet af det frie skolevalg, og valgte at skifte skole til distriktsskolen.

- ” Hun sagde, at hun også gerne ville kunne cykle, så hun selv kunne bestemme, hvornår hun tog hjem – ikke være afhængig af, hvornår bussen kørte.  
(Forælder)

### Er det etisk forsvarligt?

- ” Der er noget etisk der, hvor jeg synes, at det kan være lidt hårdt for dem. At man vælger at busse dem ud til at ligge perifert i det sociale fællesskab. Det er der i hvert fald en stor risiko for.  
(SFO-pædagog)

### Hvad er den gode løsning?

Informanternes refleksioner viser med tydelighed skolehervisningspolitikens overordnede kompleksitet. Enkelte afgiverskoler er klare i mæglet og udtrykker en tydelig holdning til, at skolehervisningspolitikken bør nedlægges:

- ” Man kan kun udvikle området og skolerne ud af det her. Giv skolerne i de berørte områder, ressourcer til at håndtere det her. Det er langt bedre end at køre rundt med børnene.  
(Leder, afgiverskole)



Andre er mere splittede og peger på opgavens kompleksitet og manglende svar i forhold til, hvad der er det bedste at gøre:

” *Den rapport, du henviser til, [Trygfondens Børneforskningscenters rapport, red.] der viser effekten ved henvisning og ikke-henvisning, giver ikke anledning til ret meget optimisme i forhold til, hvor stor merværdi det giver børnene at blive på deres egen skole. Vi snakker om marginale effekter efter min bedste overbevisning. Jeg har kun læst uddrag. Det giver ikke anledning til at tænke, at her har vi the smoking gun i forhold til, hvilke veje vi skal gå.*  
(Leder, afgiverskole)

## Findes der andre modeller til at imødegå udfordringer med elevsammensætningen?

**Københavnner-modellen** blev indført i 2011 og går ud på, at sprogligt udfordrede tosprogede børn får fortrinsret til ledige pladser på skoler med under 50 % tosprogede børn. Københavns Kommune oplyser, at modellen har været justeret en del gange, men princippet om frivillighed har været gennemgående.

Modellen har betydet, at elevsammensætningen på kommunens skoler har ændret sig over tid:

- I skoleåret 2010/2011 havde 16 af kommunens 67 folkeskoler en elevsammensætning med over 50 % tosprogede elever. I dag er antallet af skoler med flertal af tosprogede elever dalet til ni.
- Antallet af skoler med en andel på 20-35 % tosprogede elever er vokset fra 15 til 22 skoler.

I Aarhus kommune er der med skolehenvisningspolitikken ligeledes opnået en ændring af elevsammensætningen bredt set på skolerne i kommunen. Forskellen ligger i, at man i Aarhus Kommune har benyttet den lovmæssige mulighed for henvisning af børn til modtagerskoler, hvorimod Københavns Kommune har benyttet en frivillig model med fortrinsret via det frie skolevalg.

### London Challenge

Det gennemgribende skoleudviklingsprogram 'London Challenge' blev etableret i 2003 med fokus på at løfte de svageste elever igennem en totalforvandling af skolerne bl.a. med henblik på at bryde den negative sociale arv. Med programmet har London formået at transformere skolesystemet, vendt en negativ udvikling til generel faglig fremgang og bidraget til at udligne forskellen på børn fra stærke og svage hjem. Der er blevet arbejdet i dybden med udfordringerne over en lang periode, hvor bl.a. tydelige forventninger, databaserede kortlægninger og løbende målinger, samarbejde på tværs af skoler og mentorordninger for skoleledere fremhæves som faktorer, der har medvirket til at fremme den positive udvikling. (Friis 2016)

# Sammenfatning

Nedenfor følger en sammenfatning af de centrale opmærksomhedspunkter, som den kvalitative del af dataindsamlingen har givet anledning til i samklang med øvrig viden om området. Opmærksomhedspunkterne danner afsæt for anbefalinger til en styrkelse af skolehenvisningspolitikken.

## Modtagelsespraksis

Processen omkring sprogscreening og skoletilbud til skolebegynderne med DSA giver anledning til opmærksomhed hos såvel modtagerskoler som afgiverskoler.

**Modtagerskolerne** peger bl.a. på, at processen nogle gange spænder ben for den gode planlægning, fordi de for sent får besked om, hvilke elever der henvises til deres skole. Bl.a. den skole, som starter førskoleforløb op pr. 1. maj, påpeger netop denne udfordring, som i sidste ende kan resultere i, at de henviste elevers klasseplacering bliver tilfældig, fordi de ikke kender eleverne på forhånd.

**Afgiverskolerne** oplever store frustrationer hos forældrene på grund af processen – begrundet i usikkerhedsmomentet i forhold til, om barnet kan starte på den lokale skole. Afgiverskolerne bliver kontaktet af forældre tidligt i processen, da forældrene har behov for at kende den aktuelle andel med DSA eller med sprogstøttebehov; bliver der mon plads til mit barn inden for de 20 %? Dertil kommer selve sprogscreeningssituationen, som af afgiverskolerne beskrives som eksamensagtig, da det ud fra et forældreperspektiv ofte kommer til at handle om at *bestå eller ikke-bestå*.

En forældrestemme nuancerer dog denne fortælling, idet hun påpeger, at hun ikke kan sige noget negativt om processen eller barnets forløb på modtagerskolen.

**Opstarten** varierer fra modtagerskole til modtagerskole. Informanternes svar tyder på, at skolerne umiddelbart er optaget af at give alle børn og forældre en **opstart på lige vilkår**. Samtidig ses, at nogle skoler har en særlig opmærksomhed på de henviste børn og deres forældre i forhold til bl.a.:

- At få alle til at føle sig velkomne
- Forventningsafstemning
- Aktivering af øvrig forældregruppe
- Kommunikation
- Opstart i SFO

En skole har succes med at inddrage en tosproget medarbejder som **en brobygger mellem skole og hjem** – både sprogligt og kulturelt.

En skole tilkendegiver, at de ikke har en særlig opmærksomhed på de henviste børn i forbindelse med opstarten, men at det er et klart udviklingspunkt.

Data viser videre, at ikke alle pædagoger og lærere er bevidste om, hvilke børn der reelt er henvist til skolen qua deres opgave som modtagerskole. Umiddelbart hænger bevidsthed og afstand sammen:

- På skoler, der modtager henviste elever fra nærområdet, er DSA-børn "bare" DSA-børn, hvoraf nogle har et sprogstøttebehov.
- På skoler, der modtager henviste elever fra distrikter, som ligger et stykke væk, er der en stor bevidsthed om, hvilke børn der bliver henvist. Børnene italesættes bl.a. som *"børn henvist til vores distrikt, børn fra xx distrikt, børn derudefra, busbørn"*.

**Busturen** til og fra modtagerskoler er væsentlig for den gode start. Følgeskabet i bussen i form af både den centralt ansatte busmedhjælp og skolernes egne udpegede busmedhjælpere i forbindelse med skolestart fremhæves som vigtige. Den centralt ansatte busmedhjælp efterspørger desuden et øget fokus på forældrenes ansvar for at lære børnene gode busvaner.

### Overgange

Modtagerskolerne har forskellige praksisser i forhold til at skabe den gode overgang fra dagtilbud til skole. Der peges på en række forskellige aktiviteter, som har til hensigt at skabe en god overgang fra dagtilbud til skole. Der peges dog også på flere udfordringer forbundet med netop de henviste børn og deres forældres deltagelse. Det handler bl.a. om:

- **Fremmøde:** Det kan være svært at få børn og forældre til at møde op.
- **Tidspunkt:** Nogle aktiviteter kan de henviste børn ikke deltage i, da de ligger før den endelige skoleplacering er på plads.
- **Samarbejde og prioritering** – en udfordring, som bl.a. handler om, at nogle dagtilbud overleverer til mange forskellige skoler, hvorfor deltagelse i fx besøgsdage kan være en udfordring.

Når en henvist elev opnår alderssvarende dansk sprog, og dermed er omfattet af frit skolevalg, står børn og forældre ligeledes over for en potentiel overgang. Her kan forældrene nemlig vælge, at barnet fortsætter på modtagerskolen, skifter skole til distriktskolen, eller ansøge om optagelse på en helt tredje skole.

Hvis forældrene vælger et **skoleskift**, handler det ifølge informanterne som regel om:

- Logistik – fx i forhold til at have alle sine børn samlet på samme skole.
- Afstand, da denne indvirker på elevernes sociale tilhørsforhold og skole-hjem-samarbejdet.
- Samarbejdsvanskeligheder mellem skole og hjem.

Hvis forældrene vælger at børnene skal **fortsætte på modtagerskolen**, handler det ifølge informanterne om:

- Tilfredshed med skolen
- Nærhed – modtagerskole og familiens bopæl ligger tæt på hinanden
- Ry og prestige
- Tilflytning til distriktet

Dertil kommer, at nogle modtagerskoler alene laver den endelige observation med Kick på Sproget på opfordring fra forældre, som fx har et ønske om skoleskift. Det betyder, at forældre, der ikke selv er opsøgende, ikke nødvendigvis er orienteret om, at deres barn har opnået frit skolevalg. Modtagelsen af **distriktsbørn fra modtagelsesklasser** fremhæves som en problemstilling under interviews afholdt med modtager- og afgiverskoler. Ud over de faglige og sproglige udfordringer, som informanterne peger på i forbindelse med overgangen, problematiserer afgiverskolerne bosætningspolitikken, som har betydet, at flygtningefamilier er blevet bosat i områder, hvor der i forvejen er en høj andel DSA-familier.

### Pædagogisk og faglig indsats

Flere informanter udtrykker, at der ikke er behov for en særlig pædagogisk indsats i forbindelse med de henviste elevers opstart i o. klasse, **for at starte i o. klasse er at starte i o. klasse** med alt, hvad det indebærer i forhold til at lære at gå i skole, relationsdannelse, opbygning af klassefællesskab mv. Dertil kommer, at et sprogfokus på for forståelse, udvikling af ordforråd, gentagelse osv. ligger som et generelt fokus i den almene undervisning i o. klasse – til gavn for alle børn.

Hvad angår **tilrettelæggelsen af den supplerende undervisning** i DSA er der hos informanterne en optagethed af, hvad der er det rette at gøre; at arbejde med DSA i den store kontekst (i klassen) eller uden for klassen på mindre hold? Refleksioner, overvejelser og spørgsmål er i tråd med de centrale pointer, som er fremkommet af fokusgruppeinterviews vedr. den supplerende undervisning, i kapitel 2.

Data peger på en generel **bekymring for de henviste DSA-elevers læringsudbytte**. Det omhandler især det faktum, at DSA-elever med sprogstøttebehov skal have en læringskurve, som skal være langt stejlere end jævnaldrende etsprogede klassekammeraters, eftersom den sproglige og den faglige udvikling skal ske som to sideløbende processer. I takt med at den sproglige kompleksitet i undervisningen stiger, risikerer udfordringen at vokse – og ”The Fourth Grade Slump” er den mulige konsekvens. Det er netop omkring mellemtrinnsalderen, at kløften mellem et- og flersprogede elever kan blive mere tydelig. Forskning om andensprogstilegnelse viser, at et veludviklet fagsprog kræver en bevidst og målrettet indsats. Det at indgå i overvejende dansksprogede miljøer er ikke nok til at udvikle et nuanceret sprog, som er påkrævet i skolemæssige sammenhænge.

Bekymringen for elevernes læringsudbytte giver hos informanterne anledning til en særlig opmærksomhed på:

- Tidlig indsats – med henvisning til, at ”løbet er kørt”, når børnene starter i o. klasse. Derfor er en revitalisering af den tidlige indsats i dagtilbuddene nødvendig.
- Slutmålet – med henvisning til, om slutmålet nødvendigvis skal være det samme for alle børn?

**Forældreopbakning og sproglig udvikling** hænger ifølge informanterne sammen, men nogle giver udtryk for, at denne opbakning har svære betingelser i hjem, hvor der ikke tales dansk. Informanterne griber udfordringen forskelligt an; nogle opfordrer forældrene til at tale dansk i hjemmet, mens andre vurderer, at forældrene bedst støtter barnet på modersmålet. Særligt den tosprogede medarbejder italesætter, hvordan han gør meget ud af ikke alene at fortælle forældrene, hvad barnet har behov for hjælp til men også, *hvordan* de bedst hjælper.

Forskning viser, at de sproglige ressourcer i hjemmet er vigtige byggeklodser i barnets udvikling af et nyt sprog. Har barnet **et velfungerende modersmål**, vil det lette tilegnelsen af det danske sprog, idet mange begreber og koncepter er på plads og blot kræver en oversættelse. Forældrene er en ressource, der kan understøtte barnets sproglige udvikling, hvad enten det er på dansk eller på modersmålet. Dertil kommer vigtigheden i at vejlede forældrene i, hvordan de kan understøtte.

Hvad angår DSA-områdets **fokus og synlighed** på skolerne peger data på, at der er stor forskel. Det handler bl.a. om:

- **Andelen af DSA-børn:** Modtagerskoler med lille DSA-andel giver udtryk for, at DSA-vinklen godt kan glemmes, fordi undervisningen ikke bryder sammen af den grund.
- **Prioritering:** Der er mange ting på spil i hverdagen, som kæmper om opmærksomhed og fokus.
- **Ledelsesmæssigt fokus:** Lærere og pædagoger efterspørger øget fokus hos skoleledere, mens skoleledere efterspørger fokus hos lederen over dem – og over igen.
- **Ressourcepersonernes rolle:** Der er stor forskel på, hvordan DSA-koordinatorernes viden om kompetencer sættes i spil lokalt.
- **Kompetencer:** Der udtrykkes enighed om, at kompetencer er afgørende, men erhvervelsen af de rette kompetencer er ikke altid en let opgave – hverken for ledere eller personale.
- **Ressourcer:** Informanterne efterspørger en prioritering af området i form af flere ressourcer. Den ”pakke”, der følger med de henviste elever problematiseres, da der blandt flere lærere og pædagoger er en oplevelse af, **at mængden af støtte ikke står mål med handlingen** - at børnene henvises ud af deres lokale distrikt. Professor Anna Piil Damm peger i relation til forskningen i skolehenvisningspolitikken (se yderligere om forskningsprojektet fra Trygfondens Børneforskningscenter s. 153) på, at flere ressourcer kan mere end kompensere for den negative effekt af at gå på en skole med en høj andel af tosprogede.

### Løbende opfølgning

Data viser, at der er stor forskel på, hvordan der arbejdes med **mål for den sproglige udvikling** hos de henviste DSA-elever, herunder i systematikken i arbejdet med den løbende opfølgning via observationsmaterialet Kick på Sproget. Selve materialet italesættes som tungt og svært at omsætte til faglige og pædagogiske indsatser. For uddybning af dette henvises der til s. 95.

### Trivsel og Fællesskab

Informanterne peger på væsentligheden i, at der i o. klasse bliver opbygget **inkluderende fællesskaber**, for jo ældre børnene bliver, desto sværere bliver det at guide dem ind i fællesskaber. Derfor er det fundament, der bliver etableret i o. klasse og videre i indskoling, afgørende for elevernes fortsatte trivsel og deltagelse i det sociale fællesskab – også når de bliver ældre. Oplevelsen er dog, at der opstår udfordringer, jo ældre eleverne bliver.

De henviste elevers adgang til fællesskabet kræver ifølge informanterne en del **social guidning** – fx i forhold til at få en god position i legen og i forhold til konfliktløsning. Informanterne er optaget af de sproglige kompetencer, som diskussioner og forhandlinger kræver. Nogle peger på, at forskellen mellem de henviste elever og distriktseleverne her træder tydeligt frem, fordi mange distriktsbørn er gode til at argumentere og har stor træning i mundtlig diskussion til forskel fra nogle af de henviste børn, som i værste fald tyr til fysiske reaktioner, når sproget ikke slår til.

Hvad angår fritidsdelen, er informanterne optaget af sammenhængen mellem **socialt tilhørsforhold, trivsel og sproglig udvikling**. SFO-tiden fremhæves derfor som værdifuld for de henviste elever, da den netop muliggør udvikling af de sociale relationer til klassekammerater. Dertil kommer de sproglige gevinster ved at være i et fritidstilbud. Ifølge flere pædagoger kræver det dog også en særlig opmærksomhed og et ansvar hos pædagogerne, som skal sikre, at der i tilgangen til aktiviteterne ligger et sprogligt fokus, ligesom de skal være opmærksomme på at guide børnene ind i vigtige aktiviteter.

**Busturen** til og fra skole fremhæves ligeledes som afsæt for et særligt fællesskab for de henviste elever, hvilket informanterne beskriver som en naturlig konsekvens af, at eleverne hver dag tilbringer tid sammen i bussen. Det er dog ikke helt uproblematisk, idet der ifølge informanterne indimellem opstår konflikter i bussen, som bæres med ind i skoledagen. Derfor er det vigtigt med følgeskab i bussen i opstarten og ved behov.

### Organisering

Informanterne peger på en række **paradokser og dilemmaer** forbundet med skolehervisningspolitikken, som kan opsummeres i følgende modsatrettede udsagn og dilemmaer:

- Den **øgede diversitet** på modtagerskolerne er en gevinst og bidrager til, at der kan fastholdes en mangfoldig folkeskole i Aarhus >< Børnene skal blive i deres **lokale distrikt** – det er her, de hører til, og det er her kompetencerne til at løfte dem sprogligt og fagligt er til stede.
- De henviste børn betaler prisen for **manglende tidlig indsats** >< Hvis den tidlige indsats reformeres og rent faktisk kommer til at virke efter hensigten, vil det sætte gang i en **uintenderet dominoeffekt** på afgangsskoler med høj andel DSA-børn, da det vil øge andelen af DSA-børn i distriktet yderligere, om end andelen af DSA-børn med sprogstøttebehov falder. Men den procentvise kigger forældre ikke på, når de til- og fravælger skole.
- Børnene får **lettere adgang til at tilegne sig det danske sprog** på modtagerskolerne >< børnene sættes i en **perifer social position** på modtagerskolerne – og er det etisk forsvarligt?
- Skolehervisningspolitikken bør nedlægges, og skolerne i de berørte områder skal have ressourcer til at håndtere opgaven >< vi har ikke knækket koden i forhold til, hvilke veje, der er de bedste at gå.

**Forskning i elevsammensætning og forældres valg af skole** viser, at klassekammeraternes baggrund har betydning for både elevernes resultater og forældrenes valg af skole. Der findes dog ikke forskning, der præcist kan anskueliggøre, hvor stor en andel af tosprogede elever en skole kan have, før det får negative konsekvenser for fagligheden og for forældrenes valg af skole.

Trygfondens forskning peger på, at ekstra ressourcer kan være en nøgle til at sikre, at eleverne får de samme forudsætninger for at lære og udvikle sig, uanset hvor de går i skole. Det konkluderes dog også, at det ikke er ensbetydende med, at skolehervisningspolitikken har slået fejl, da effekterne i undersøgelsen er fundet under den eksisterende politik. Hvilket betyder, at der også på skoler, som har fået tilført ekstra ressourcer ("magnetskoler") har været en fordeling med max. 20 % børn med sprogstøttebehov på årgangen.

Samlet set peger DSA-undersøgelsen i forhold til skolehervisningspolitikken på en række konkrete håndtag, som kan være med til at styrke den eksisterende henvisningsmodel til gavn for de henviste børns læring og trivsel. Undersøgelsen peger dog også på, at der findes alternative modeller for fastholdelse af mangfoldige skoler, som med fordel kan undersøges nærmere med det mål at finde andre veje at gå i forhold til at sikre at både elevsammensætning og alle børns læring og trivsel går hånd i hånd.

Nedenfor følger anbefalinger udledt af DSA-undersøgelsen<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Der gøres opmærksom på, at der er sammenfald mellem nogle af de anbefalinger, der knytter sig til henholdsvis den supplerende undervisning i DSA og skolehervisningspolitikken, da den supplerende undervisning vedrører alle DSA-elever med sprogstøttebehov, herunder også elever henvist til modtagerskoler.



# Anbefalinger

Det anbefales, at:

- 01 **Skole-hjem-samarbejdet styrkes med henblik på i højere grad at kunne imødegå de udfordringer, som kan være forbundet med afstanden mellem skole og hjem**
  - **Der er behov for "brobygning" mellem modtagerskole og hjem**, hvilket kræver opmærksomhed rettet mod den ekstra personlige kontakt, eventuelt i form af ansættelse af særlig "brobygger", som kan understøtte og "oversætte" i den løbende kontakt mellem hjem og skole.
  - **Understøttelsen af et sammenhængende skole-, fritids- og familieliv kræver et særligt fokus** – fx i form af understøttelse af børn og forældre med viden og praktisk hjælp.
  
- 02 **Overgangen fra dagtilbud til skole og den løbende opfølgning styrkes og systematiseres**
  - **Det tætte samarbejde mellem hjem, dagtilbud og skole prioriteres, så der sker en grundig systematisk overlevering af alle henviste børn** via overleveringssamtaler samt at muligheden for besøg af forældre og børn på skolen inden skolestart vægtes.
  - **Det eksisterende sprogscreeningsmateriale udskiftes med det forskningsbaserede nationale materiale til sprogvurdering af børn inden skolestart**, som i højere grad vil kunne bidrage til kvalificering af den pædagogiske praksis og sikre en sammenhængende og målrettet indsats omkring dansksproglig udvikling på tværs og ved overgange.
  - **Skolebegynderscreeningens resultater og øvrig viden fra dagtilbuddet om barnets sproglige udvikling anvendes mere systematisk ind i skolen** med henblik på at styrke den sproglige understøttelse af det enkelte barn.
  - **Modtagerskolernes opmærksomhed på de henviste elevers krav på løbende opfølgning på den dansksproglige progression øges, så:**
    - Den pædagogiske praksis omkring supplerende undervisning i DSA kvalificeres i forhold til det enkelte barns behov.
    - Der løbende sker en dialog med forældrene om barnets sprogudvikling, herunder at forældre orienteres, når barnet bliver omfattet af det frie skolevalg.



### 03 Modtagerskolernes mulighed for at imødegå deres særlige opgave styrkes

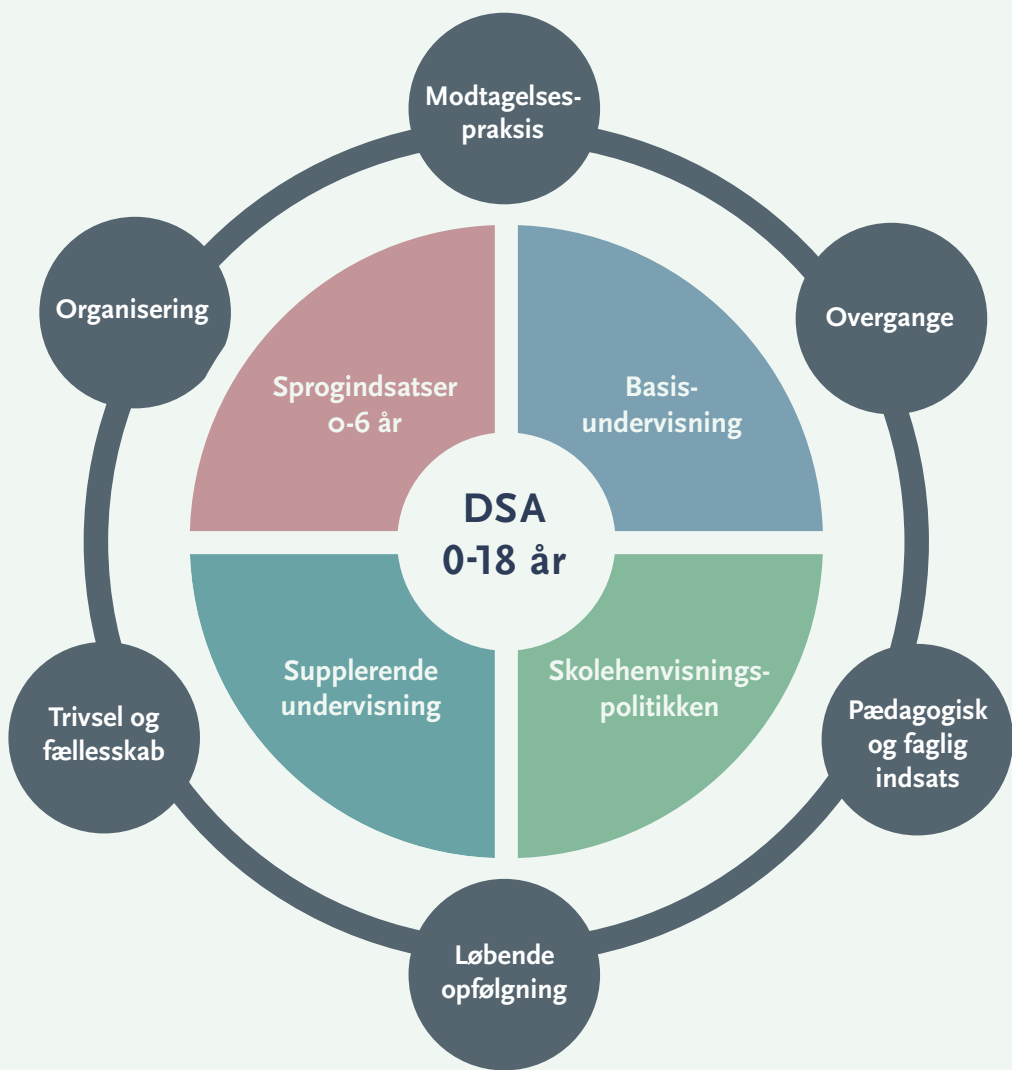
- **Kompetencecenter for DSA skal være tættere på og i højere grad bistå modtagerskolerne med praksisnær understøttelse af opgaven med de henviste børn og deres forældre** med henblik på at øge de henviste elevers læring og trivsel. Dette skal bl.a. ske via:
  - Sparring og vejledning i forhold til organisering af den supplerende undervisning og løbende opfølgning.
  - Understøttelse i den lokale kontekst med viden og erfaringer, herunder mulighed for iværksættelse af en målrettet lokalt forankret kompetenceudvikling.
- **Samarbejdet mellem modtagerskoler og på tværs af de øvrige skoler styrkes dels** med henblik på inspiration og videndeling på tværs af skoler med varierende indsigt i og erfaring med DSA-området, dels med henblik på sikring af fælles forståelse og tilgang til opgaven.

### 04 Den fælles tilgang til og forståelse for skolehenvisningspolitikken øges

- **Der er behov for en skærpet bevidsthed om, hvordan der kommunikeres om skolehenvisningspolitikken både inden for og uden for skolen** - bl.a. med fokus på:
  - Italesættelse og omtale: Hvilke ord anvendes, og hvilke konsekvenser har det?
  - Dialog med forældrene: Hvordan sikres det gode afsæt for en god skolestart og et godt skoleforløb?
- **Den fælles forståelse og tilgang i hele personalegruppen på modtagerskolerne skal styrkes** - fx via:
  - Fælles arrangementer for hele personalegrupper med henblik på at styrke den fælles forståelse for og tilgang til opgaven/rollen som modtagerskole.
  - Udbud af kompetenceforløb tilpasset de lokale behov initieret af Kompetencecenter for DSA.
  - Systematisk videndeling og sparring.

### 05 Andre modeller for fastholdelse af et stærkt og mangfoldigt lokalt skoletilbud for alle børn i Aarhus undersøges nærmere

- Der kan bl.a. hentes inspiration i:
  - København Kommunes frivillighedsmodel, hvor DSA-børn med sprogstøttebehov har fortrinnsret til ledige pladser på skoler med under 50 % DSA-børn.
  - London Challenge og de omfattende initiativer, der over tid har været med til at udligne forskellen mellem børn fra ressourcetsvage og -stærke hjem.
  - Egne erfaringer fra fx heldagsskoler, mellemformer og NEST.



# 4

## BASISUNDERVISNING I DSA

Alle nyankomne DSA-børn med begrænsede eller ingen dansksproglige forudsætninger skal modtage basisundervisning i dansk som andetsprog. I Aarhus Kommune er basisundervisningen organiseret som bydækkende modtagelsesklasser.



# Indhold

<b>Introduktion til området</b>	<b>206</b>
Lovgivning	207
Organisering af basisundervisning i dansk i Aarhus Kommune	209
Tidligere undersøgelse af modtagelsesklasseområdet i Aarhus Kommune	209
Målgruppen	210
Udviklingen i antal nyankomne, antal klasser og elevsammensætningen	211
Modtagelsesklassernes trinmæssige inddeling	214
Modtagelsesklassernes organisering og placering	214
Forløbet i modtagelsesklasse	217
Pilotafprøvning af andre organiseringsformer	221
Økonomi	223
<b>Indsigter fra praksis</b>	<b>225</b>
Modtagelsespraksis	225
Visitation til modtagelsesklasse	225
Information og kommunikation	226
Overgange	228
Overgang fra dagtilbud til modtagelsesklasse	229
SFO på modtagelsesklasseskolen eller distriktsskolen	229
Løbende udslusning fra modtagelsesklasse til almenklasse	229
Endelig udslusning fra modtagelsesklasse til almenklasse	231
Pædagogisk og faglig indsats	236
Læringsmiljøet i modtagelsesklasser	236
Klasse – og undervisningsfællesskab	240
Modtagelsesklasseelever med særlige behov	243
Lærernes faglige kompetencer	244
Løbende opfølgning	246
Trivsel og fællesskab	249
Det sammenhængende børneliv	249
Den helhedsorienterede indsats	249
Organisering	252
Pilotafprøvninger i Aarhus	259
<b>Sammenfatning</b>	<b>267</b>
<b>Anbefalinger</b>	<b>271</b>

I dette kapitel præsenteres de overordnede rammer og organiseringen af basisundervisningen i DSA i Aarhus Kommune samt en udfoldelse af indsigter fra informanter, der arbejder med DSA i praksis. Af data fremgår det, at løbende op- og nedjusteringer i modtagelsesklasseantallet er et vilkår, men efter et markant fald i antallet af nyankomne elever siden skoleåret 2016/17, hvor også elevmålgruppen umiddelbart har ændret sig, er antallet af modtagelsesklasser nu stabilt igen. I kapitlets kvalitative del nuanceres organiseringen af basisundervisning i DSA, hvilket viser, at der både er fordele og ulemper forbundet med den nuværende organisering med modtagelsesklasser.

Dilemmaerne omhandler blandt andet, at den lille sammenhæng i modtagelsesklassen kan give eleverne et trygt læringsmiljø og ro til at "lande", men at det er svært at få skabt de gode rammer for det løbende samarbejde med distriktsskolerne. Dermed kan det være vanskeligt at få etableret den gode overgang fra modtagelsesklasse til almenklasse for eleven. Desuden italesættes en bekymring for, om specialisterne (lærerne) i modtagelsesklasseregi mister fornemmelsen for "det almene", samtidig med at der hersker en bekymring for, om lærerne i almenklasser er gearet til at modtage elever, som alene har udviklet basisdanskkompetencer. Undersøgelsen viser, at det kan være meningsfuldt at gentænke dels visitationen og dels organiseringen for de yngste elever og elever med stabil skolebaggrund. Dog vurderes det at være uhensigtsmæssigt at gentænke organiseringen for udskolingselever. Desuden viser undersøgelsen, at den lovpligtige løbende udslusning fra modtagelsesklasse til almenklasse kræver en særlig opmærksomhed og bør styrkes, at skole-, fritids- og familieliv kan være en svær ligning at få til at gå op for elever i modtagelsesklasser, og at der er behov for en mere helhedsorienteret indsats, som rækker ind i fritiden og familielivet for at give børnene et godt fundament, både sprogligt, lærings- og trivselsmæssigt.

Undersøgelsen peger på en række håndtag, som kan være med til at styrke basisundervisningen og organiseringen heraf til gavn for de nyankomne elevers læring og trivsel, herunder bl.a. et øget fokus på overgangen fra modtagelsesklasse til almenklasse. Dette kræver dels en udbredelse af 'best practice' i forhold til den løbende udslusning samt en klar systematik og procedure for udslusningen fra modtagelsesklasse til almenklasse. I undersøgelsen italesættes et behov for en styrket "brobygning" i form af praksisnær understøttelse, som skal sikre en god overgang for eleven set i både et trivsels- og læringsmæssigt perspektiv. Desuden peger undersøgelsen på relevansen af at udvikle et mere differentieret basisundervisningstilbud, der i højere grad kan favne den enkelte elevs behov og forudsætninger, herunder indskrivning på distriktsskolen med basisundervisning på hold for nyankomne elever med stærk skolebaggrund samt for skolestartere, som har behov for basisundervisning, men som allerede er godt i gang med den dansksproglige udvikling, eksempelvis via sprogstimulerende indsats i dagtilbuddet.



# Introduktion til området

I det følgende gives der først en overordnet introduktion til basisundervisningen i DSA (modtagelsesklasseområdet) i Aarhus Kommune. Derefter følger en gennemgang af indsigter fra praksis. Disse sammenfattes i særlige opmærksomhedspunkter og anbefalinger, som knytter sig til basisundervisningen.

## Afsnittet indeholder:

- Lovgivning
- Organisering af basisundervisning i dansk i Aarhus Kommune
  - Tidligere undersøgelse af modtagelsesklasseområdet
  - Målgruppen
  - Udviklingen i antal nyankomne, antal klasser og elevsammensætning
  - Modtagelsesklassernes trinmæssige inddeling
  - Modtagelsesklassernes organisering og placering
  - Forløbet i modtagelsesklasse
  - Pilotafprøvning af andre organiseringsformer
- Økonomi
- Opsummering

## Begrebsafklaring

I det følgende anvendes disse "arenaspecifikke" begreber og betegnelser:

- **Modtagelsesklasseskole:** Skole, der varetager modtagelsesklasseopgaven.
- **Modtagelsesklasse:** Klasse, hvor eleverne modtager basisundervisning.
- **Modtagelsehold:** Hold, hvor eleverne indskrevet i almenklasse modtager basisundervisning uden for den almindelige undervisning.
- **Almenklasse:** Almindelig folkeskoleklasse, som modtagelsesklasseeleverne på sigt skal gå i.
- **Modtagelsesklasselærere:** Lærere, der varetager undervisningen i modtagelsesklasser.
- **Ledere fra modtagelsesklasseskoler:** Ledelsespersoner, som varetager den daglige ledelse af modtagelsesklasserne på den enkelte skole. Der kan både være tale om skoleledere og pædagogiske ledere/afdelingsledere alt afhængig af den lokale organisering.
- **Løbende og endelig udslusning:** Om den proces, som den enkelte elev gennemgår i forløbet fra opstart i modtagelsesklasse til løbende og endelig opstart almenklasse.

## Lovgivning

Som det fremgår af Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog (BEK 1053 af 29. juni 2016), skal der gives basisundervisning til DSA-børn, hvis behov for sprogstøtte betyder, at de ved optagelsen ikke har de sproglige forudsætninger for at kunne deltage i den almindelige undervisning med et tilstrækkeligt udbytte.

Basisundervisningen kan gives i én af følgende former:

1. Modtagelsesklasse
2. På særlige hold eller som enkeltmandsundervisning
3. Udvidede modtagelsesklasser på 8.-10. klassetrin for tosprogede elever, der er flyttet til Danmark efter at de er fyldt 14 år

De lovgivningsmæssige rammer for de tre organiseringsformer er skitseret i skema 1 nedenfor<sup>6</sup>.

Skema 1: Lovgivningsmæssige rammer for organisering af basisundervisningen

	Basisundervisning i modtagelsesklasse	Basisundervisning på særlige hold eller som enkeltmandsundervisning	Udvidede modtagelsesklasser for 8.-10. klassetrin
Formål	<p>At give DSA-elever med behov for basisundervisning et selvstændigt sammenhængende undervisningsforløb, som kan give eleverne de basale dansksproglige forudsætninger for at kunne følge undervisningen i en almindelig klasse med tilstrækkeligt udbytte.</p> <p>Foruden basisundervisning i DSA omfatter undervisningen i modtagelsesklasse også folkeskolens øvrige fagrække.</p>	<p>At give DSA-elever med behov for basisundervisning, der er optaget i almenklasse, et selvstændigt sammenhængende undervisningsforløb, som kan give eleverne de basale dansksproglige forudsætninger for at kunne følge undervisningen i en almindelig klasse med tilstrækkeligt udbytte.</p> <p>Foruden basisundervisning i DSA omfatter basisundervisningen på særlige hold eller særlig enkeltmandsundervisning også folkeskolens øvrige fagrække.</p>	<p>At give elever med behov for basisundervisning, som ankommer til Danmark efter det fyldte 14. år, et selvstændigt sammenhængende undervisningsforløb.</p> <p>Foruden basisundervisning i DSA omfatter undervisningen også folkeskolens øvrige fagrække. Der skal arbejdes mere direkte med de mål, som er opstillet for folkeskolens øvrige fag end det er tilfældet i modtagelsesklasser for yngre elever, da målet for elever i de udvidede modtagelsesklasser ikke nødvendigvis er udlusning til almenklasse.</p> <p>Der skal sigtes mod, at sent ankomne elever på lige fod med øvrige elever er i stand til at aflægge folkeskolens 9. og 10. klasses prøver.</p>

<sup>6</sup> De overordnede lovgivningsmæssige rammer er skitseret med afsæt i bekendtgørelsens §4 samt undervisningsministeriets vejledning "Organisering af folkeskolens undervisning af tosprogede elever" (UVM 2017).

<b>Klassetrin</b>	0.-10. klasse Aldersintegrerede klasser, der spænder over maksimalt tre klassetrin.	0.-10. klasse Ingen begrænsning på klassetrinsspænd eller spændvidde i forhold til alder.	8.-10. klasse.
<b>Elevtal</b>	Maksimalt 12 elever indskrevet i en klasse ved skoleårets begyndelse. Kommunalbestyrelsen kan godkende, at elevtallet øges til 15 eller 18 elever ved skoleårets start, hvis det vurderes pædagogisk forsvarligt i forhold til undervisningens kvalitet.	Op til syv elever.	Maksimalt 12 elever indskrevet i en klasse ved skoleårets begyndelse. Kommunalbestyrelsen kan godkende, at elevtallet øges til 15 eller 18 elever ved skoleårets start, hvis det vurderes pædagogisk forsvarligt i forhold til undervisningens kvalitet.
<b>Undervisningstid</b>	Skal svare til undervisningstiden for det klassetrin, som eleven befinder sig på.	Antallet af timer på basisholdet skal fastsættes i henhold til den enkelte elevs behov for basisundervisning i forhold til at kunne deltage i og få udbytte af undervisningen i den almindelige klasse. Elevens samlede undervisningstid skal svare til undervisningstiden for det klassetrin, som eleven befinder sig på.	Skal svare til undervisningstiden for det klassetrin, som eleven befinder sig på.
<b>Løbende udslusning</b>	I starten skal eleverne have alle eller en del af deres timer i modtagelsesklassen. Efterhånden skal eleverne efter konkret vurdering have en del af deres undervisning i en almenklasse efter folkeskolens regler om holddannelse	Vurderes i henhold til den enkelte elevs behov. Eleven kan straks deltage i undervisningen i almenklasse i nogle timer ugentligt med fornøden støtte, hvis det vurderes, at eleven kan få et meningsfuldt udbytte af undervisningen.	Der skal kun ske løbende udslusning til almen klasse, hvis det giver mening for den enkelte elev.  Eleverne bør dog have aktiviteter sammen med skolens øvrige elever på samme klassetrin.
<b>Varighed</b>	Max to år. Begrænsningen gælder ikke for elever, der ikke tidligere har modtaget undervisning i at læse og skrive.	Max to år. Begrænsningen gælder ikke for elever, der ikke tidligere har modtaget undervisning i at læse og skrive.	Begrænsningen på maksimalt to års basisundervisning gælder ikke for elever, der modtager undervisning i en udvidet modtagelsesklasse.



## Organisering af basisundervisning i dansk i Aarhus Kommune

I Aarhus Kommune er basisundervisningen organiseret som modtagelsesklasser<sup>7</sup>. Nedenfor følger dels en kort opsummering af en tidligere undersøgelse af modtagelsesområdet, og dels en kort gennemgang af overordnede rammer og kvantitative data for modtagelsesklasserne i Aarhus Kommune.

### Tidligere undersøgelse af modtagelsesklasseområdet i Aarhus Kommune

I 2016 blev der iværksat en undersøgelse af modtagelsesklasseområdet i Aarhus Kommune. Baggrunden herfor var bl.a. det store pres, der var opstået på området primært grundet den øgede tilstrømning af flygtninge fra Syrien, samtidig med at der fortsat var mange internationale borgere, der valgte at bosætte sig i kommunen. Herudover havde man i mange kommuner valgt at revitalisere basisundervisningstilbuddet for nyankomne børn. "Hørsholmmodellen" blev et kendt og omdiskuteret tilbud, fordi Hørsholm Kommune i 2015 besluttede, at nyankomne børn ikke længere skulle gå i modtagelsesklasse men i stedet integreres direkte i almenklasser. Netop denne model var Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling særligt interesserede i, og i 2016 bad de Hørsholm Kommune redegøre for deres model i relation til bekendtgørelsens regler. Ministeriets konklusion blev, at kommunens praksis levede op til reglerne på området – bl.a. begrundet med, at basiseleverne fortsat modtog basisundervisning på særlige hold eller som enkeltmandsundervisning, og at elevernes behov for basisundervisning beroede på en individuel vurdering. Mange kommuner valgte at lade sig inspirere af "Hørsholmmodellen", og dette illustreres også i EVA-rapporten: "Direkte indskrivning af nyankomne elever i almenklasser" (EVA 2019), som viser, at 56 % af de danske kommuner<sup>8</sup> indskrives nyankomne elever i almenklasser i et eller andet omfang. Det fremgår dog også, at mange kommuner vælger at kombinere flere forskellige modtagelsestilbud.

I Aarhus Kommune valgte man at iværksætte en analyse med henblik på at lade anbefalinger til en styrkelse af området hvile på kommunal og national viden og erfaring. Samlet set foranledigede analysen ikke en ny organisering, da videns- og erfaringsgrundlaget på nationalt plan var for spinkelt. Analysen mandede dog ud i en række anbefalinger, som centrerede sig om tre overordnede fokusområder: Styrket vidensgrundlag, kvalificering og systematisering af pædagogisk praksis samt afprøvning af nye organiseringsmodeller. Disse fokusområder gav anledning til en række handlinger:

#### Styrket vidensgrundlag samt kvalificering og systematisering af pædagogisk praksis

- Sammenlægning af to tidligere visitationscentre<sup>9</sup> og etablering af "Kompetencecenter for DSA", som ud over visitationsopgaven også bistår skoler med sparring og vejledning inden for DSA-området.
- Styrket netværksdannelse på tværs af modtagelsesklasseskoler via etablering af:
  - Netværk for ledere fra modtagelsesklasseskoler.
  - Netværk for faglige fyrtårne (lærere og pædagoger) fra modtagelsesklasseskoler.

<sup>7</sup> Som det fremgår i den indledende tekst, er der i Aarhus Kommune gennemført to mindre pilotafprøvninger af direkte integration i almenklasser med basisundervisning på hold. Erfaringer fra disse afprøvninger belyses på s. 221

<sup>8</sup> EVA-rapporten bygger bl.a. på en spørgeskemaundersøgelse udsendt til alle kommunale skoleforvaltninger i efteråret 2018. 96 ud af i alt 98 kommuner har besvaret spørgeskemaet.

<sup>9</sup> Frem til 2017 var der to visitationscentre, som varetog hver sin opgave:  
 Visitation af nyankomne elever til modtagelsesklasse  
 Løbende sprogscreening og visitation af skoleskifttere og tilflyttere med DSA, som skal have et tilbud i almenundervisningen

- Styrket systematisk opfølgning på modtagelsesklasseelevers dansksproglige udvikling via pilotafprøvning og efterfølgende bydækkende implementering af afdækningsmaterialet: "Hele vejen rundt om elevens sprog og ressourcer" (UVM 2017).
- Beslutning om driftsplan for modtagelsesklasseområdet, herunder beslutning om konkrete faglige principper for modtagelsesklassernes placering samt byrådsbeslutning om mulighed for at øge elevtallet<sup>10</sup>.
- Øget fokus på kompetenceudvikling – bl.a. via øget mulighed for sparring og vejledning ved Kompetencecenter for DSA samt mulighed for skræddersyede kompetenceudviklingsforløb med afsæt i lokale behov.

### Pilotafrøvning af nye organiseringsmodeller

- Nyt undervisningstilbud målrettet de ældste sent ankomne unge (16+ år)
- Afprøvning af lokalt forankrede modtagelsestilbud i to distrikter:
  - Et distrikt med fokus på skolestartere.
  - Et distrikt med fokus på nyankomne elever o.-g. klasse.

I perioden fra 2017 og frem er der sket et markant fald i antallet af nyankomne børn til kommunen og til Danmark generelt – bl.a. som konsekvens af, at Danmark tager imod langt færre flygtninge end tidligere. Ikke desto mindre er det, som led i den samlede undersøgelse af DSA-området, relevant at genbesøge modtagelsesområdet med henblik på at give en aktuel status på et område, der er under konstant forandring.

### Målgruppen

Elevgruppen i modtagelsesklasser er kendetegnet ved stor diversitet, hvad angår alder, sproglig, kulturel og socioøkonomisk baggrund samt læringsmæssige forudsætninger. Helt overordnet kan gruppen inddeles i tre kategorier:

- Børn af borgere fra Europa og andre vestlige lande, som har valgt at bosætte sig i Aarhus af forskellige årsager, fx muligheder for beskæftigelse eller uddannelse. Der er fx tale om borgere fra andre EU-lande, som benytter den frie bevægelighed inden for EU's grænser, og arbejdstagere, der fx er tilknyttet en virksomhed eller en forskningsenhed på universitetet.
- Børn af borgere fra ikke-vestlige lande, som har valgt at bosætte sig i Aarhus af forskellige årsager. Variationen inden for denne gruppe er stor, idet der er tale om familier med stor spredning i forhold til forældres uddannelsesniveau og børnenes tidligere skolegang i hjemlandet mv.
- Børn af borgere med flygtningebaggrund, der kommer til Aarhus som kvoteflygtninge, asylansøgere eller familiesammenførte. Variationen inden for denne gruppe er også stor. Nogle børn kommer hertil med stabil og alderssvarende skolegang, andre har fx grundet krig haft en ustabil skolegang, mens andre igen ikke har haft skolegang i hjemlandet og dermed ikke er alfabetiserede. Ud over forskellen i børnenes tidligere skolegang kan nogle af børnene også være traumatiserede i et eller andet omfang.

Ovennævnte grupperinger tjener alene det formål at tydeliggøre diversiteten i målgruppen og har ikke til hensigt at gruppere børnene i henhold til nationalitet eller andet, da der er mange andre parametre, som afgør, hvorvidt børnene – udover tilfældigvis at have samme oprindelsesland – har noget til fælles.

<sup>10</sup> Der kan som udgangspunkt indskrives op til 12 elever i en klasse, men elevtallet kan efter konkret individuel vurdering øges op til 15 eller 18 elever, hvis der er pædagogiske forhold, der taler herfor

## Udviklingen i antal nyankomne, antal klasser og elevsammensætningen

Nedenfor følger et overblik over antallet af nyankomne elever i perioden fra skoleåret 2007/2008 til og med 2020/21<sup>11</sup>.

Tablet 10: Antallet af nyankomne elever fordelt på alder (indskoling, mellemtrin og udskoling)

Skoleår	Indskoling	Mellemtrin	Udskoling	Total antal børn
2007/08	88	27	73	188
2008/09	128	3	52	183
2009/10	123	4	22	149
2010/11	80	12	47	139
2011/12	29	9	25	63
2012/13	73	21	73	167
2013/14	66	34	87	187
2014/15	102	40	95	237
2015/16	105	29	94	228
2016/17	132	60	84	276
2017/18	79	55	60	194
2018/19	66	53	26	145
2019/20	57	49	36	142
2020/21	39	34	37	110

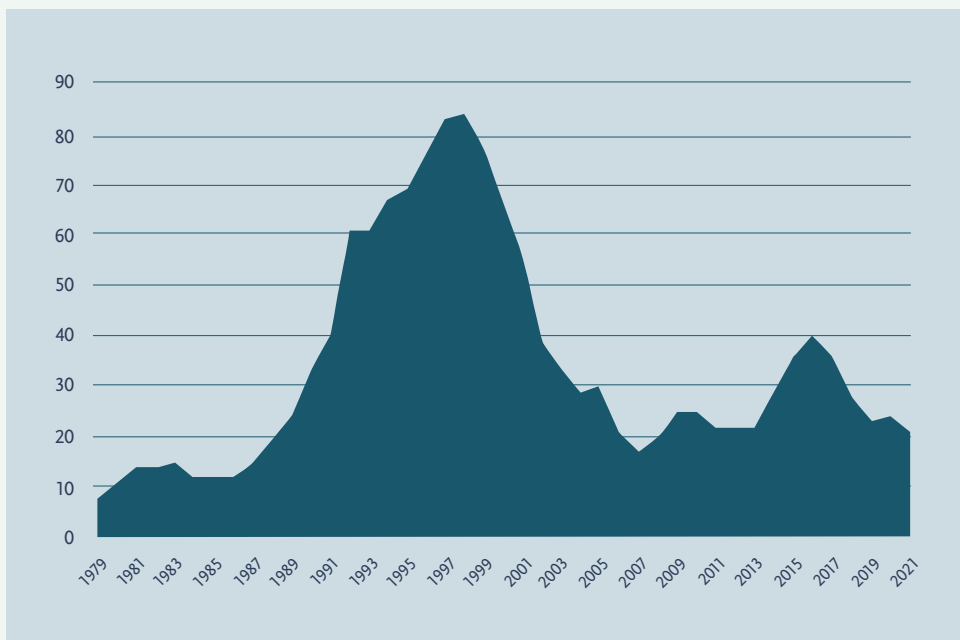
Datakilde: Børn og Unge, Aarhus Kommune

## Udvikling i antallet af modtagelsesklasser og elevsammensætning

Udviklingen i antallet af nyankomne børn og unge, som fremgår af tabellen ovenfor, medfører en tilsvarende op- og nedjustering af behovet for antal modtagelsesklasser. Den løbende udvikling i antallet af modtagelsesklasser illustreres i figur 9 nedenfor. Større internationale kriser spiller naturligvis ind på behovet for modtagelsesklasser. Derfor ses også en støt stigning i antallet af modtagelsesklasser i perioden 2015-2017 hvor Danmark modtog en del flygtninge, primært fra Syrien. De seneste år er der sket et markant fald i behovet for modtagelsesklasser – dels grundet det faktum, at Danmark tager imod meget få flygtninge, og dels grundet den ekstraordinære situation omkring Corona-pandemien, som også har haft betydning for tilflytningen af internationale borgere.

<sup>11</sup> Data i skoleåret 2020/21 er alene for perioden til og med april.

Figur 9: Udvikling i antal modtagelsesklasser i perioden 1979-2021

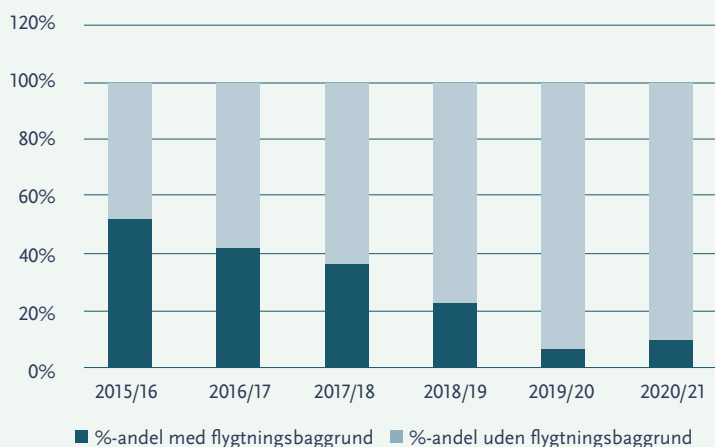


Datakilde: Børn og Unge, Aarhus Kommune

Ud over at have konsekvenser for antallet af modtagelsesklasser spiller den aktuelle verdenssituation og den integrationspolitiske dagsorden i Danmark også ind på elevsammensætningen i modtagelsesklasserne.

Figur 10 nedenfor viser et markant fald i andelen af nyankomne børn med flygtningebaggrund. I skoleåret 2015/16 havde 114 elever en flygtningebaggrund ud af de i alt 239 visiterede elever, hvilket svarer til 52,3 % af alle elever, der blev visiteret til modtagelsesklasse. I skoleåret 2019/20 faldt denne andel til 7 %, da blot 10 ud af de 142 børn, der blev visiteret til modtagelsesklasse dette skoleår, havde flygtningebaggrund. For indeværende skoleår viser den foreløbige opgørelse pr. primo maj 2021, at 10 % svarende til 11 børn ud af de 110 børn, som er visiteret til modtagelsesklasse, har flygtningebaggrund.

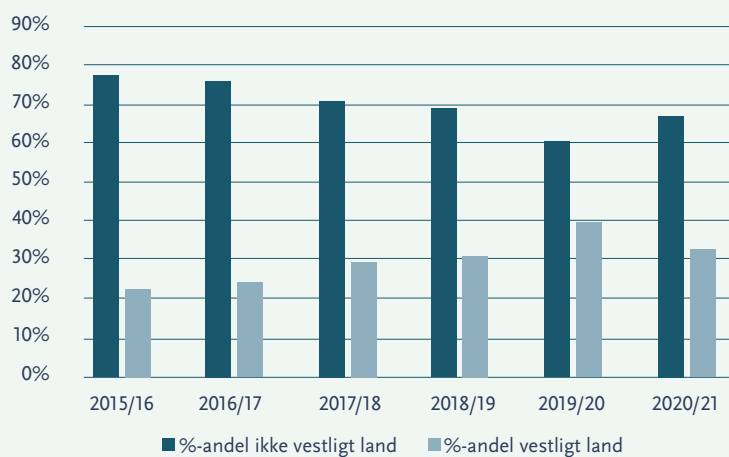
Figur 10: %-andel nyankomne med eller uden flygtningebaggrund i perioden 2015/16 til 2020/21



Datakilde: Børn og Unge, Aarhus Kommune

Andelen af nyankomne børn fra ikke-vestlige lande er tilsvarende faldet i takt med faldet i antallet af modtagne flygtninge. Dog tyder data på en lille stigning i andelen fra ikke-vestlige lande i indeværende skoleår 2020/21 sammenlignet med sidste skoleår. Samlet set udgør børn fra ikke-vestlige lande dog fortsat omtrent 2/3 af andelen af nyankomne børn, som visiteres til modtagelsesklasse.

Figur 11: %-andel nyankomne med vestlig eller ikke-vestlig herkomst i perioden fra 2015/16 til 2021/21



Datakilde: Børn og Unge, Aarhus Kommune

Der var primo maj 2021 indskrevet 176 elever i modtagelsesklasse. Hvis vi alene ser på de 110 nyankomne elever, som er visiteret til modtagelsesklasse i skoleåret 2020/21, illustrerer Figur 12 nedenfor den skoledistriktsmæssige tilknytning for disse elever. Som det fremgår, tilhører eleverne 31 forskellige skoledistrikter (ud af kommunens 45 skoledistrikter). Der gøres opmærksom på, at figuren udelukkende viser spredningen på distrikter ved ankomst og ikke siger noget om, hvilke skoler eleverne reelt set er udsluset til efter endt modtagelsesklasseforløb.

Figur 12: Skoledistriktsmæssig tilknytning for nyankomne elever i indeværende skoleår 2020/21



Datakilde: Børn og Unge, Aarhus Kommune

## Modtagelsesklassernes trinmæssige inddeling

Modtagelsesklasserne er, jævnfør folkeskolelovens bestemmelser om muligheden for et spænd på maksimalt tre klassetrin, inddelt i nedenstående trin (0, A, B, C, D). Klasserne A, B, C og C+ er aldersintegrerede klasser, hvorimod trin 0 og D alene har elever på ét klassetrin.

Tabel 11: Trinmæssig inddeling af modtagelsesklasserne

Trin 0	0. klasse
Trin A	1.-3. klasse
Trin B	4.-6. klasse
Trin C	7.-9. klasse
Trin C+*	8.-9. klasse
Trin D*	10. klasse

\*C+ og D-klasser er udvidede modtagelsesklasser

## Modtagelsesklassernes organisering og placering

I forbindelse med skoleårets planlægning pågår der hvert år en central proces, hvor det bydækkende behov for antallet af modtagelsesklasser vurderes, og hvor der samtidigt tages stilling til placeringen af klasserne bl.a. under hensyntagen til lokalekapaciteten på skolerne. Der tages i denne proces afsæt i følgende faglige principper for modtagelsesklassernes placering, som blev besluttet primo 2018:

- **Faglig kapacitet og samarbejde:** Der placeres flere modtagelsesklasser på samme matrikel, bl.a. af hensyn til sikringen af et fagligt miljø omkring opgaven på skolen.
- **Kontinuitet for elever og forældre:** Der skal i videst mulige omfang være en modtagelsesklasse på det efterfølgende trin (eksempelvis trin 0, A og B), så eleverne så vidt muligt undgår skoleskift i forbindelse med oprykningen fra et trin til det næste. Desuden sandsynliggøres det, at søskende kan blive visiteret til samme skole.
- **Elevsammensætning:** Modtagelsesklasserne placeres så vidt muligt på skoler, som afspejler det aarhusianske samfund – dvs. med en mangfoldig elevsammensætning. Heldagsskoler friholdes om muligt fra modtagelsesklasseopgaven, da de løser en særlig opgave i forhold skoledistriktets egne elever. Desuden vægtes andelen af elever med DSA-sprogstøttebehov på skolerne således, at modtagelsesklasserne fortrinsvist placeres på skoler, som ikke har en overvægt af elever med DSA-sprogstøttebehov. Elevsammensætningen prioriteres også, fordi modtagelsesklasseleverne efter endt forløb i modtagelsesklasse har mulighed for at blive på modtagelsesklasseskolen, uagtet om de er distriktselever eller ej, hvilket kan have konsekvenser for skolens samlede andel af elever med DSA.
- **Bydækkende tilbud:** Modtagelsesklasserne placeres så vidt muligt i forskellige områder, dels af hensyn til elevernes befordringstid fra hjemmet til modtagelsesklassen, dels med henblik på at sikre, at der er DSA-basisundervisningskompetencer til stede i områderne.

Dertil kommer, at der ved visitation tages højde for:

- Befordringstiden til og fra skole
- Søkenderelationer (søskende visiteres så vidt muligt til samme skole)
- Ledig kapacitet i klasserne.

### Elevtal i modtagelsesklasserne

Der kan i udgangspunktet indskrives op til 12 elever i en modtagelsesklasse. Byrådet har dog i 2017 tiltrådt muligheden for at øge elevtallet til 15 eller 18 elever (jf. lovgivningen, se s. 207), hvis det er pædagogisk forsvarligt, og der er forhold der taler herfor, fx:

- At søskende så vidt muligt visiteres til samme skole.
- At der så vidt undgås for lang afstand mellem skole og hjem.
- At der tages hensyn til elevens kompetenceprofil.

En eventuel opjustering af elevtallet i en klasse kan dermed bringes i spil med henblik på at øge fleksibiliteten og må ikke udmøntes som et generelt princip. Vurderingen sker i samråd med skolelederen og vil udløse ekstra ressourcer til at imødegå det øgede elevtal i klassen. Det skal dog bemærkes, at der sjældent har vist sig behov for at bringe muligheden for opjustering af elevtallet i anvendelse.

### Modtagelsesklasser i skoleåret 2021/22

Til kommende skoleår 2021/22 er der etableret 21 klasser, jf. tabellen nedenfor.

Tabel 12: Oversigt over modtagelsesklasser i skoleåret 2021/22

Skole	Trin 0	Trin A	Trin B	Trin C	Trin C+	Trin D
	0. kl.	1.-3. kl.	4.-6. kl.	7.-9. kl.	8.-9. kl.	10. kl.
Lisbjergskolen		1	1	1		
Læssøesgades Skole	1	2	3			
Rosenvangskolen	1	1	1	1		
Sødalskolen	1	1				
Tranbjergskolen				2	2	2
I alt	3	5	5	4	2	2

Datakilde: Børn og Unge, Aarhus Kommune

I forhold til skoleåret 2020/21 er der sket en nedjustering på tre klasser, hvilket primært vurderes at være en konsekvens af Corona-pandemien, hvor antallet af nyankomne har været markant faldende.

Visitation af elever til basisundervisning i en modtagelsesklasse foregår på Kompetencecenter for DSA, som er placeret på Læssøesgades skole, og som foruden visitation til modtagelsesklasse også varetager den løbende visitation af skoleskiftere og tilflyttere med DSA, der skal have et tilbud i almenklasse. Dertil kommer, at kompetencecenteret som nævnt også bistår skolerne med vejledning og sparring (læs mere om Kompetencecenter for DSA på s. 246).

### Klasser for elever med særlige sproglige og faglige forudsætninger

På en af skolerne, Læssøesgades Skole, har der i en årrække været etableret et særligt modtagelsesklassetilbud for elever med særlige sproglige og faglige forudsætninger – en såkaldt *velkomstklasse*. Der har været etableret én klasse på hhv. trin A (indskoling) og trin B (mellemtrin). Tilbuddet er målrettet børn med en stabil og alderssvarende skolegang fra hjemlandet eller et andet land, som kan det latinske alfabet, og som i udgangspunktet har et modersmål af den germanske sprogstamme. For de 7-9-årige (trin A) skal de desuden være i gang med at læse og skrive på modersmålet, og for de 10-12/13-årige (trin B) gælder det oftest også, at de har tilegnet sig et fremmedsprog. Ved at samle elever med alderssvarende og stabil skolebaggrund har det bl.a. været intentionen at tilgodese denne gruppes særlige forudsætninger med forventning om dermed at kunne forkorte modtagelsesklasseforløbet for denne målgruppe.

Af tabellen nedenfor fremgår det, at der i de seneste seks skoleår (inklusive indeværende skoleår 2020/21, hvor data er opgjort primo maj 2021) i alt er visiteret 1.106 elever til modtagelsesklasser. Heraf er 128 børn, svarende til 11,6 %, visiteret til velkomstklasserne på Læssøesgades Skole. Som tabellen viser, er der i skoleåret 2020/21 sket en markant stigning i antallet af børn visiteret til velkomstklasserne, da 24 børn, svarende til 21,8 %, af de i alt 110 visiterede børn, er visiteret til disse klasser. Dette skyldes dog primært corona-pandemien, hvor antallet af nyankomne har været markant faldende.

Tabel 13: Nyankomne børn i perioden skoleåret 2015/16 til 2020/21

Skoleår	Modtagelsesklasse	Velkomstklasse	Hovedtotal
2015/16	220	19	239
2016/17	262	14	276
2017/18	173	21	194
2018/19	109	36	145
2019/20	128	14	142
2020/21	86	24	110
<b>Hovedtotal</b>	<b>978</b>	<b>128</b>	<b>1106</b>

Datakilde: Børn og Unge, Aarhus Kommune

Der gøres opmærksom på, at ikke alle børn med en kompetenceprofil svarende til målgruppen for velkomstklasser visiteres hertil. Ud over kompetenceprofil tages der i visitationen også et hensyn til familiens bopæl, søskenderelationer med henblik på om muligt at visitere alle søskende til samme skole samt ledig kapacitet i klasserne. Dertil kommer, at der ikke er etableret velkomstklasser for elever i udskolingsalderen.

Forventningen er, at børn, der visiteres til velkomstklasse, grundet deres stabile skolegang i hjemlandet, deres kendskab til det latinske alfabet og deres sproglige og faglige kompetencer og erfaringer ofte vil have behov for et kortere forløb i en modtagelsesklasse. På s. 219 ses der nærmere på modtagelsesklasseelevernes tidsmæssige forløb i modtagelsesklasse, herunder også specifikt på elever i velkomstklasser.



### Modtagelsesklasser for elever i udkolingen

En stor del af modtagelsesklasserne for den ældste del af målgruppen – udkolings elever – er samlet på Tranbjergskolen<sup>12</sup>. Dette giver mulighed for etablering af forskellige undervisningstilbud på skolen, der så vidt muligt matcher elevernes faglige forudsætninger og behov. For elever, som er fyldt 14 år ved tilflytningen til Danmark/Aarhus, er der oprettet såkaldte udvidede modtagelsesklasser. Dette med henblik på at kunne give disse elever et sammenhængende undervisningsforløb i modtagelsesklasse og dermed de bedst mulige forudsætninger for at komme videre i uddannelse og/eller beskæftigelse efter endt folkeskoleforløb. Ved visitation af udkolings elever kigges der derfor særligt på deres skolemæssige baggrund og historik, da elever med begrænset og/eller afbrudt skolebaggrund ofte vil profitere af et længere forløb i en udvidet modtagelsesklasse, hvor en løbende udslusning til almenklasse ikke nødvendigvis er målet. Omvendt visiteres udkolings elever med stabil og alderssvarende skolebaggrund til en almindelig modtagelsesklasse, hvis muligheden for løbende udslusning i enkelte fag og udslusning til almenklasse vurderes at være inden for rækkevidde.

Det kan desuden oplyses, at der pt. afvikles et pilotprojekt med afprøvning af et særligt forløb for elever på trin D – det vil sige elever, som er indskrevet på 10. klassetrin. Dette er nærmere beskrevet i afsnittet vedrørende pilotafprøvninger i Aarhus Kommune, se s. 221.

Desuden bør det nævnes, at der sideløbende med denne undersøgelse pågår en proces med høring af forslag til et nyt 10. klassescenter. Høringen er afsluttet den 4. juni 2021, hvorefter forslag forventes fremsendt senere med henblik på byrådsbeslutning efteråret 2022. Dette kan potentielt give anledning til et fokus på øget synergi og samskabelse mellem det almene 10. klassestilbud og 10. klassestilbud målrettet sent ankomne unge.

### Elever tæt på 18 år

En lille gruppe af unge tilflytter Danmark, efter de er fyldt 17 år, og for nogle vedkommende tæt på det fyldte 18. år. Disse unge indskrives i modtagelsesklasse på D-trinnet (10. klassetrin), da de ikke længere er undervisningspligtige. I forbindelse med visitering af denne gruppe er der en særlig opmærksomhed rettet mod *dels* et ungeperspektiv i forhold til at indskrive eleverne i folkeskoleregiet, *dels* et tidsmæssigt perspektiv i forhold til disse unges tilknytning til folkeskolen, da de ofte blot har mulighed for at gå i modtagelsesklasse i kort tid<sup>13</sup>, før de fylder 18 år. Det primære mål for gruppen er at opnå tilstrækkelige faglige og dansksproglige kompetencer til at komme videre i et andet og alderssvarende uddannelsesforløb eller job. Undersøgelse af andre relevante undervisningstilbud for netop den ældste del af denne gruppe af unge indgår aktuelt i fælles overvejelser mellem Børn og Unge (MBU) og Sociale forhold og Beskæftigelse (MSB).

### Forløbet i modtagelsesklasse

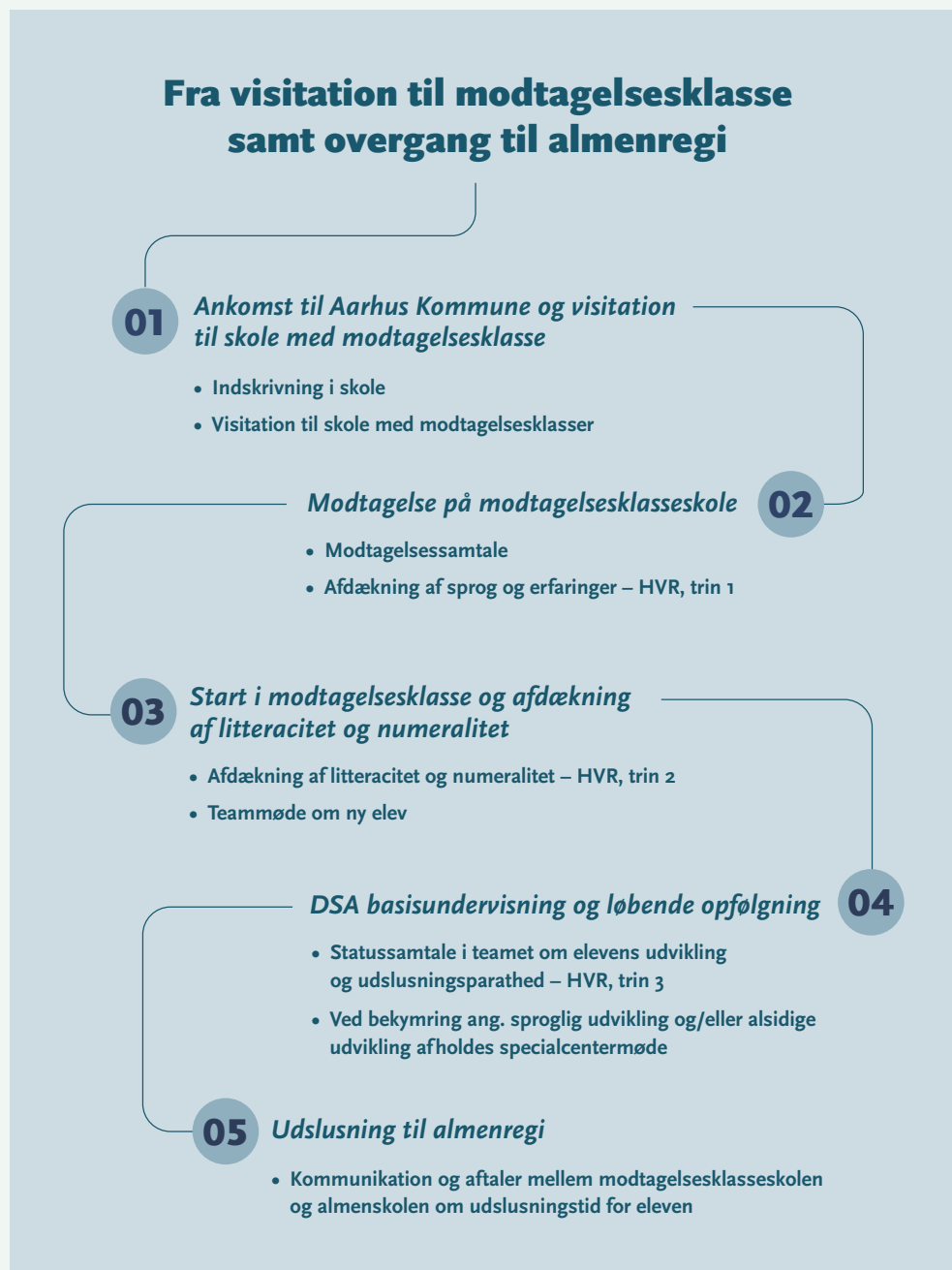
Som nævnt sker den centrale visitation af nyankomne børn og unge til modtagelsesklasser på Kompetencecenter for DSA, mens modtagelsessamtale og afdækningen af elevens erfaringer finder sted på den modtagelsesklasseskole, som eleven visiteres til. Nedennævnte flowchart giver et helt overordnet overblik over processen fra visitation til modtagelsesklasse til udslusning til almenklasse.

<sup>12</sup> Jf. tabel 12 etableres der i skoleåret 2021/22 6 udkolingsklasser på Tranbjergskolen (trin C, C+ og D), en C-trinnsklasse på Lisbjergskolen samt en C-trinnsklasse på Rosenvangskolen.

<sup>13</sup> Der gøres opmærksom på, at unge, der fylder 18 år i løbet af skoleåret, har ret til at afslutte skoleåret i modtagelsesklassen.

I Aarhus er det besluttet, at alle modtagelsesklasseskoler anvender afdækningsmaterialet "Hele vejen rundt om elevens sprog og ressourcer" (HVR) (UVM 2017) til afdækning af eleven ved visitation, til den løbende evaluering af elevens udvikling i modtagelsesklassen samt i forbindelse med udslusning og overlevering fra modtagelsesklasse til almenklasse (Se s. 232 for nærmere beskrivelse af HVR).

Figur 13: Flowchart over forløbet i modtagelsesklasse og overgang til almenklasse



Udarbejdet af Børn og Unge, Aarhus Kommune

### Udslusning fra modtagelsesklasse til almenklasse

Eleven er klar til udslusning til almenklasse, når vedkommende har udviklet basiskompetencer i dansk og dermed vurderes at kunne deltage i almenundervisningen med supplerende støtte. Det må derfor ikke forventes, at eleven under forløbet i modtagelsesklasse udvikler alderssvarende dansksproglige kompetencer. Eleven opnår basiskompetencer i dansk i modtagelsesklasse og vil efter udslusningen fortsat have behov for supplerende undervisning i DSA.

Ved udslusning fra modtagelsesklasse har forældre krav på, at deres barn fortsætter skoleforløbet i almenklasse på modtagelsesklasseskolen. Hvis barnet går i modtagelsesklasse på en anden skole end barnets bopælsdistriktsskole, kan forældrene også vælge, at eleven får et skoleskift til almenklasse på distriktsskolen. Kravet på fortsættelse i almenklasse på modtagelsesklasseskolen eller et skoleskift til almenklasse på distriktsskolen gælder uanset elevtallet på den pågældende årgang eller procentandelen af DSA-børn med et sprogstøttebehov.

### Tid i modtagelsesklasse

Jf. lovgivningen må forløbet i modtagelsesklasse maksimalt vare to år, medmindre eleven ikke tidligere har modtaget undervisning i at læse og skrive. Herudover vil elever, som er indskrevet i en udvidet modtagelsesklasse, godt kunne gå i modtagelsesklasse i mere end to år, da de efter 9. klasse vil kunne gå i 10. klasse også.

I perioden skoleåret 2016/17 til 2020/21 er 656 elever blevet udsluset fra modtagelsesklasse, hvoraf 402 elever var indskrevet i indskoling, 154 på mellemtrinnet og 100 i udskoling<sup>14</sup>. Figur 14 giver et overblik over modtagelsesklasseforløbets varighed for disse 656 elever, og det ses her, at godt 20 % af eleverne har gået i modtagelsesklasse under et år, mens knap 60 % af eleverne har gået i modtagelsesklasse mellem et og to år. Dette viser, at behovet for et fuldt modtagelsesklasseforløb på to år har været til stede for en relativt stor andel af eleverne. De sidste godt 20 % har gået i modtagelsesklasse i mere end to år, og for de flestes vedkommende drejer det sig om få måneder udover de to år. Dette skyldes primært, at en udslusning til almenklasse først er effektueret i forbindelse med overgangen til et nyt skoleår (efter sommerferien) eller fx efter juleferien. Herudover er der også elever, som har været indskrevet i en udvidet modtagelsesklasse, og dermed har haft mulighed for at have et samlet forløb på mere end to år.

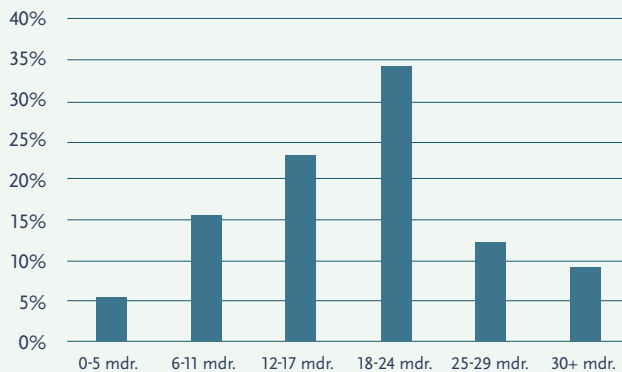
<sup>14</sup> Inddelingen i hhv. indskoling, mellemtrin og udskoling er sket på baggrund af barnets alder på indskrivningstidspunktet.

Indskoling: 0.-3. klassetrin = alder til og med 9 år og 11 måneder

Mellemtrin: 4.-6. klassetrin = alder fra 10 år til og med 12 år og 11 måneder

Udskoling: 7.-10. klassetrin = alder fra 13 år og opefter

Figur 14: Tid i modtagelsesklasse for elever udsluset fra modtagelsesklasse i perioden fra 2016/17 til 2020/21

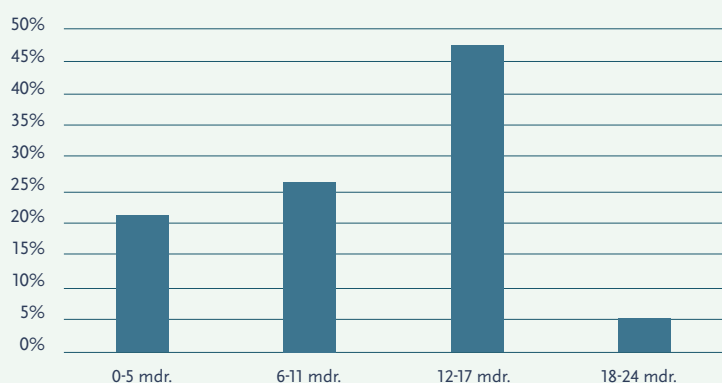


Datakilde: Børn og Unge, Aarhus Kommune

Som beskrevet på side 216, er der etableret et særligt modtagelsesklassetilbud kaldet "Velkomstklasse" for elever, som ved tilflytningen bl.a. har haft en stabil og alderssvarende skolegang. Forventningen er, at børn, der visiteres til velkomstklasse, grundet deres særlige sproglige og faglige forudsætninger ofte har behov for et kortere forløb i en modtagelsesklasse.

Som det fremgår af tabellen ovenfor, er 656 elever blevet udsluset fra modtagelsesklasse, og heraf har 36 elever været indskrevet i en velkomstklasse. Af figur 15 ses et overblik over modtagelsesklasseforløbets varighed for disse 36 elever, og det ses her at 21 % har afsluttet deres modtagelsesklasseforløb på under et halvt år, 26 % har afsluttet forløbet på et halvt til et år, 47 % har afsluttet deres forløb på et til halvandet år, og de sidste knap 6 % har gået i modtagelsesklasse i op til to år. Det kan således konkluderes, at børn med stabil og alderssvarende skolegang har et kortere forløb i modtagelsesklasse.

Figur 15: Tid i modtagelsesklasse for elever udsluset fra velkomstklasse i perioden fra 2016/17 til 2020/21



Datakilde: Børn og Unge, Aarhus Kommune

## Pilotafrøvning af andre organiseringsformer

Som nævnt i indledningen til dette kapitel, blev der med baggrund i analysen af modtagelsesområdet i Aarhus Kommune fra 2016 besluttet at afprøve andre organiseringsformer end modtagelsesklasser i traditionel forstand. Der blev derfor iværksat pilotafrøvninger af:

- A) Lokalt forankrede modtagelsestilbud
- B) Forløb målrettet de ældste sent ankomne modtagelsesklasseelever.

### A) Pilotafrøvning af lokalt forankrede modtagelsestilbud

Der har været afviklet to pilotafrøvninger af lokalt forankrede modtagelsestilbud, hvor formålet for begge afprøvninger har været at få erfaringer med at etablere basisundervisningstilbud i elevernes eget lokalområde/skoledistrikt.

#### Afrøvning 1: Basisundervisning på hold på distriktsskolen

Siden skoleåret 2019/20 har der på en skole været afprøvet et basisundervisningstilbud, hvor distriktelever har været indskrevet i almenklasse og samtidigt modtaget basisundervisning på hold. Opgaven for skolen har bl.a. været at differentiere basisundervisningstilbuddet i henhold til den enkelte elevs behov for sprogstøtte i en sammenhæng, hvor den aldersmæssige og faglige spredning mellem eleverne er stor.

Tabel 14: Elevtal - afprøvning af basisundervisning på hold på distriktsskolen

Skoleår	Elevtal
2019-2020	6
2020-21	4
2021-22	3

Datakilde: Børn og Unge, Aarhus Kommune

#### Afrøvning 2: Basisundervisning på hold for skolestartere

Siden skoleåret 2018/19 er der på en skole afprøvet en model, hvor skolebegyndere fra skolens eget distrikt med behov for basisundervisning er blevet indskrevet i almen klasse og samtidigt har modtaget basisundervisning på hold.

Tabel 15: Elevtal – afprøvning af basisundervisning på hold for skolebegyndere

Skoleår	Elevtal
2018-19	5
2019-20	4
2020-21	3
2021-22 *	1

Datakilde: Børn og Unge, Aarhus Kommune

\*Pilotprojektet er afsluttet, da der for skoleåret 2021/22 kun er 1 elev i målgruppen.

I begge pilotafrøvninger har der bl.a. været fokus på følgende udviklingspunkter:

- Tæt samarbejde mellem læreren på basisundervisningsholdet, almenlæreren og DSA-koordinatoren om den enkelte elevs løbende sproglige udvikling, herunder fokus på, at elevernes individuelle behov og forudsætninger imødekommes.
- Løbende dialog og sparring vedrørende både den generelle organisering af tilbuddet og i forhold til enkeltbørn i det fagprofessionelle samarbejde på skolen og mellem skolen og forvaltningen.

- Faglige bevidsthed om, hvordan der arbejdes i dybden med fag og emner på basisundervisningsholdene med henblik på at øge elevernes deltagelsesmuligheder i almenundervisningen.
- Systematisk løbende opfølgning på elevernes sproglige udvikling med udgangspunkt i afdækningsmaterialet ”Hele vejen rundt om elevens sprog og ressourcer” (se s. 232)

## **B) Pilotprojekt målrettet de ældste sent ankomne modtagelsesklasselever**

Analysen fra 2016 viste et særligt behov for opmærksomhed rettet mod de unge, som tilflytter Danmark sent i skoleforløbet, og som derfor ofte har behov for en særlig og håndholdt indsats i modtagelsesklassen og i overgangen fra modtagelsesklasse til videre uddannelse og/eller beskæftigelse. Gruppen spænder over velfungerende unge, der har en stabil skolegang bag sig, til unge, der har en ustabil eller i nogle tilfælde ingen skolebaggrund, og som eventuelt kæmper med forskellige udfordringer. Der er således tale om en meget differentieret gruppe af unge, der står midt i et liv som teenagere, samtidig med at de skal tilegne sig dansk kultur, faglighed og sprog på kort tid. Som konsekvens af, at der var begrænset viden om netop denne målgruppe både nationalt og internationalt, blev det i 2017 besluttet at iværksætte et treårigt pilotprojekt, som skal udvikle og afprøve et særligt undervisningstilbud for de ældste modtagelsesklasselever på Tranbjergskolen. Projektet, der udvikles og justeres løbende, startede op i skoleåret 2018/19 og er efterfølgende forlænget til også at omfatte skoleåret 2021/22.

Det overordnede formål med projektet er, at eleverne – udover den fagfaglige og sproglige udvikling – gennem den almene undervisning får mulighed for at tilegne sig viden om det danske ungdomsuddannelsessystem via pædagogiske og praktiske undervisningsforløb. Disse forløb foregår dels på Tranbjergskolen og dels på erhvervsskolerne, hvor eleverne tilknyttes hold med udgangspunkt i elevernes interesser og/eller særlige forudsætninger. Der er således etableret samarbejdsaftaler med erhvervsuddannelserne om såvel praktisk som teoretisk undervisning på Aarhus Tech, SOSU, Jordbrugets UddannelsesCenter (JU/Green) og Aarhus Business College som en løbende og integreret del af det samlede undervisningstilbud for de ældste modtagelsesklasselever. Målet er, at eleverne i overgangen til en ungdomsuddannelse blandt andet får et billede af det danske uddannelsessystem, så de får bedre betingelser for at få en ungdomsuddannelse. Pilotprojektet forsøger derudover at komme hele vejen rundt om eleven med forskellige målrettede initiativer, herunder særlige initiativer i forhold til fritidsliv og fritidsjob samt øget og styrket forældresamarbejde. I pilotprojektets pædagogiske strategi for læring og udvikling er der derfor fokus på, at eleven undervises ud fra et helhedssyn for at bygge bro mellem elevens forskellige ’livsverdener’, dvs. skoleliv, fritidsliv og familieliv.

Blandt de iværksatte initiativer er en målrettet introduktion til fritids-, kultur- og idrættslivets muligheder og betydning i det danske samfund. De unge bliver således præsenteret for og guidet til de konkrete interesser til fritidsliv, de måtte have. I flere tilfælde som en håndholdt og individuel indsats for at imødekomme den differentierede målgruppe.

For at få ny viden undervejs i forløbet er der inddraget ekstern evaluering, idet VIA University College har fulgt det første års forløb (skoleåret 2018/19) i en kvalitativ undersøgelse af det pædagogiske tilbud. Tilbuddet er belyst ud fra de involverede unges oplevelse af modtagelsestilbuddet, observationer og interviews af lærere og elever. Erfaringer herfra er opsamlet af VIA i rapporten ”På vej videre!”

VIA konkluderer bl.a., at "modtagelsestilbud for sent ankomne unge udgør således et komplekst og dilemmafyldt område med et stærkt begrænset omfang af tilgængelig, opdateret og relevant forskningsbaseret viden. På den baggrund fremstår Aarhus Kommunes pilotprojekt for de 16-18-årige sent ankomne unge med dansk som andetsprog som et modigt og ambitiøst forsøg på at finde nye veje i et uopdyrket og vanskeligt farbart terræn." (VIA 2020)

Der gøres opmærksom på, at erfaringer fra pilotafprøvningsne af lokalt forankrede tilbud samt pilotprojektet målrettet de ældste sent ankomne elever indgår i den kvalitative del af undersøgelsen (se s. 221). Som nævnt fortsætter pilotprojektet målrettet de ældste sent ankomne elever i skoleåret 2021/22, og dette gør pilotafprøvningsne af basisundervisning på hold på distriktsskolen også. Pilotafprøvningsne af basisundervisning på hold for skolebegyndere ophører ved udgangen af skoleåret 2020/21, da elevgrundlaget er for spinkelt.

## Økonomi

Som det fremgår af bilag 4, tildeles Børn og Unge ressourcer til undervisning af børn med dansk som andetsprog efter en rent demografisk model efter antallet af børn fra ikke-vestlige lande<sup>15</sup>. Selve udmøntningen af ressourcer til skolerne sker på baggrund af nogle besluttede budgettildelingskriterier og tager overordnet udgangspunkt i, at ressourcer følger opgaven omkring undervisning af DSA-elever.

Ressourcen til basisundervisning i dansk skal sikre sammenhængen med opgaven i de oprettede bydækkende modtagelsesklasser og dækker bl.a.:

- Undervisningen i modtagelsesklasser
- Overenskomstmæssigt tillæg til varetagelse af opgaven
- Løbende opfølgning på elevernes sproglige progression

Ressourcen til den enkelte skole, som har modtagelsesklasser, udmøntes pr. oprettet modtagelsesklasse, og satsen pr. klasse indfanger omkostningerne ved at drive en klasse på det pågældende klassetrin i lighed med almenområdet. I denne sats pr. klasse inkluderes også en ressource, som sikrer midler til holddannelse, tovoksenordning mv. Herudover tildeles en ressource til at sikre den løbende opfølgning på den enkelte elevs dansksproglige progression. Desuden tildeles en ressource til DSA-kordinators deltagelse i netværk (i B2021 6.000 kr. pr. skole).

Tabel 16: Ressourcetildeling budget 2021

B2021	Modt. o	Modt. A	Modt. B	Modt. C	Modt. D
Kr. pr. klasse	o. klasse	1.-3. klasse	4.-6. klasse	7.-9. klasse	10. klasse
Grundtildeling undervisning	740.709	820.327	945.200	1.008.286	1.008.286
Løbende opfølgning på elevens dansksproglige progression	78.000	78.000	78.000	78.000	78.000
<b>Sum</b>	<b>818.709</b>	<b>898.327</b>	<b>1.023.200</b>	<b>1.086.286</b>	<b>1.086.286</b>

I budget B2021 er der samlet set udmeldt 23,8 mio.kr. til skolerne til opgaven med de bydækkende modtagelsesklasser.

<sup>15</sup> Når der er tale om en budgetmodel efter antal børn fra ikke-vestlige lande, betyder det, at alle børn fra vestlige lande (dvs. de 28 EU-lande samt Norge, Island, Schweiz, USA, Canada, Australien, New Zealand, Andorra, Liechtenstein, Monaco, San Marino og Vatikanstaten) ikke tæller med i modellen.

## Opsummering

Som det fremgår af introduktionen til området, er der lovgivningsmæssige rammer for basisundervisningen i DSA, som muliggør forskellige organiseringsmåder. Samtidig stilles der nogle klare krav til bl.a. undervisningens indhold, klassetrinsinddeling, elevtal, undervisningstid, varighed mv.

Af gennemgangen af data vedrørende basisundervisning i Aarhus Kommune fremgår det, at der er tale om et konstant foranderligt område, hvor løbende op- og nedjusteringer i modtagelsesklasseantal er et vilkår, som primært afhænger af faktorer i det omgivende samfund. Af data fremgår det, at der siden skoleåret 2016/17 er sket et markant fald i antallet af nyankomne elever, og som følge deraf er der løbende sket en nedjustering i antallet af modtagelsesklasser.

Af data fremgår det desuden, at målgruppen umiddelbart har ændret sig – bl.a. som konsekvens af, at Danmark tager imod langt færre flygtninge end tidligere. Dog er målgruppen stadig karakteriseret ved høj grad af diversitet. Det fremgår videre, at de nyankomne familier er bosat i en række forskellige skoledistrikter, mens det bydækkende modtagelsesklassetilbud er placeret på fem skoler – en i hvert område. Placeringen af modtagelsesklasseskolerne følger principper for modtagelsesklassernes placering, som har faglig kapacitet og samarbejde, kontinuitet og elevsammensætning som omdrejningspunkt. Visitationen til modtagelsesklasse forstås af Kompetencecenter for DSA.

På en skole har der i en årrække været et særligt modtagelsesklassetilbud, såkaldte ”velkomstklasser”, for elever med stabil og alderssvarende skolebaggrund fra hjemlandet. Data viser, at børn indskrevet i disse klasser har et kortere forløb, hvilket også har været en del af hensigten med forløbet.

De ældste modtagelsesklasseelever indskrives primært på en skole, som både har almindelige udskolingsklasser (C-klasser) og udvidede modtagelsesklasser (C+ og D-klasser). De udvidede modtagelsesklasser er ikke omfattet af samme toårsregel som de øvrige modtagelsesklasser ligesom den løbende udslusning til almenklasse ikke ligger som et krav. Årsagen hertil er, at elever der kommer sent i skoleforløbet kan have behov for et længere sammenhængende forløb i modtagelsesklasse, fordi de ofte både sprogligt og fagligt har meget at indhente.

I Aarhus Kommune gennemføres der pilotafprøvninger af andre organiseringsformer i forhold til basisundervisningen. Et projekt fokuserer på indsatsen for den ældste del af målgruppen. To andre projekter fokuserer på indskrivning af elever med behov for basisundervisning på distriktsskolen med basisundervisning på hold. Erfaringer fra bl.a. disse projekter inddrages i forhold til anbefalinger til den fremadrettede organisering (se s. 221 for uddybning).



# Indsigter fra praksis

I det følgende præsenteres indsigter fra praksis med udgangspunkt i de indsamlede kvalitative data.

## Hvilke kvalitative data bygger afsnittet på?

- Tre fokusgruppeinterviews gennemført i modtagelsesklasseskoler med lærere (repræsentanter fra alle trin), pædagoger og DSA-koordinatorer samt evt. modtagelsesbørnehaveklasseleder (på skoler med trin 0)
- Et Interview med ledere fra de fem modtagelsesklasseskoler
- Fokusgruppeinterviews med ledere, lærere og DSA-koordinator på de to skoler, hvor pilotafprøvning af lokalt forankrede modtagelsesklassetilbud er gennemført
- Interview med frikøbt lærer fra pilotafprøvningen af forløb målrettet de ældste sent ankomne unge
- Interview med repræsentanter fra Erhverv Aarhus og Aarhus Universitet
- Forældreinterviews med tre forældre
- Elevinddragelse: 20 elevbesvarelser af spørgeskema

Indsigterne fra praksis suppleres med relevant viden om:

- Lovgivning
- Kommunale procedurer og praksis
- Erfaringer fra andre kommuner
- Forskning, rapporter og evalueringer

## Modtagelsespraksis

### Visitation til modtagelsesklasse

Visitationen til modtagelsesklasse foregår som tidligere nævnt på Kompetencecenter for DSA. Lærere og ledere efterspørger så meget viden som muligt i forbindelse med visitationen for at kunne tage imod børnene og deres familier bedst muligt. Det kan være grundlæggende oplysninger om, hvorfor familien er kommet til landet – handler det fx om arbejde, studie eller flugt? Hvilke sprog der tales i hjemmet? Er der behov for tolk? Hvordan kontaktes familien bedst muligt (er der fx flere telefonnumre)? Der er dog samtidig en bred enighed om, at den egentlige modtagelsessamtale, hvor bl.a. elevernes sprog og ressourcer afdækkes med udgangspunkt i materialet ”Hele vejen rundt om elevens sprog og ressourcer” (HVR) (UVM 2017) (se s. 97 for mere info), skal gennemføres på skolerne og ikke centralt. Modtagelsessamtalen bidrager med vigtig grundlæggende viden om eleven, som skolen har behov for i forhold til den fremadrettede indsats i modtagelsesklassen.

Organiseringen af selve modtagelsessamtalen varierer fra skole til skole. På én skole deltager skolelederen konsekvent i samtalen med henblik på *at gå til stålet* og stille nogle af de spørgsmål, som måske kan være lidt svære. På de andre skoler varetager DSA-koordinator og/eller klasseteamet samtalen. Begrundelserne herfor handler bl.a. om antallet af klasser og dermed prioritering af tid samt vigtigheden i, at den viden, som samtalen giver – bl.a. med udgangspunkt i HVR-afdækningen, lander hos dem, der skal bruge den i det videre forløb med eleven og forældrene.

### Hvordan forløber visitationen til modtagelsesklasse?

- Familien henvender sig til Kompetencecenter for DSA - eventuelt via integrationsmedarbejder, sagsbehandler eller andre.
- Familien udfylder indskrivningsskema.
- Kompetencecenter for DSA skoleplacerer barnet og vurderer eventuelt behov for befordring.
- Familien modtager brev om, hvor barnet skal starte i modtagelsesklasse. Der sendes kopi af brevet til modtagelsesklasseskolen.
- Modtagelsesklasseskolen kontakter familien og inviterer til modtagelsessamtale.
- Barnet starter i modtagelsesklasse.

### Information og kommunikation

Ledere fra modtagelsesklasseskoler efterspørger, at distriktsskolerne får oplysninger om, at de har modtaget et barn, som går i modtagelsesklasse på en anden skole.

” Hvordan sikrer vi, at man som skoler ved, at man har den her opgave – og vi er bare søde at passe den for en stund – at man faktisk godt ved, at det er deres børn og deres ansvar og ikke vores ansvar?  
(Leder)

Lærere og ledere italesætter desuden vigtigheden af at gøre en ekstra indsats for at få etableret det gode forældresamarbejde fra starten. Det handler bl.a. om kommunikationen mellem skole og hjem, hvor fx kommunikation pr. SMS og hjælp til at få forældrene introduceret til Aula nævnes som eksempler.

Ud over kommunikationen mellem skole og hjem er nogle modtagelsesklasseskoler også optaget af kommunikationen internt på skolen i forhold til at få skolen som helhed og de enkelte årgangsteams gjort opmærksomme, når der kommer en ny elev på skolen/årgangen.

Information om det danske skolesystem er et tema, som især informanterne fra Erhverv Aarhus og Aarhus Universitet har stor opmærksomhed på. De efterspørger et øget fokus på at få forældrene introduceret til det danske folkeskolesystem og til modtagelsesklassesystemet, da erfaringen er, at det kan være svært for borgere med anden kulturel baggrund at forholde sig hertil.

” Man skal også forstå, at den information de [de internationale familier, red.] får – hvis de får den som en dansker ville læse informationen – så tænker man, hvad fanen er det for et land? Hvad kommer der til at ske med mine børn? - De kommer til at være totalt bagud, hvis vi på et tidspunkt skal videre. Det er også det, man skal forstå – at i hele det her, hvor der er så mange spørgsmål, så skal man også have en forståelse for den pædagogiske tilgang i en dansk folkeskole. Forstå rammen, de kommer ind i, og hvordan personudvikling også vægtes ekstremt højt. (Repræsentant fra Erhverv Aarhus)

Netop tilbuddene til børnene har ifølge informanterne meget stor betydning for, hvor internationale familier vælger at bosætte sig. Står familierne med flere forskellige tilbud og muligheder, skal de kunne sammenligne – og finde Aarhus attraktiv.

” I rekrutteringsfasen er det væsentligt at kunne informere og skabe forståelse om, hvad der kommer til at ske for barnet [...]. I skal sælge det her produkt til de internationale. På den måde har de virksomheder og UNI de bedst mulige forudsætninger for at tiltrække de kompetencer, der er behov for. Kæmpe betydning for erhvervslivet her i området. Sidste, sidste, sidste konsekvens er, at det flytter deres produktion et andet sted hen – hvor de nemmere kan få de internationale. Hvis man sidder som familie og har mulighed for at vælge Aarhus vs. Singapore, skal de kunne sammenligne. (Repræsentant fra Erhverv Aarhus)

Blandt de interviewede forældre italesættes det ligeledes, at det er svært at få informationer inden ankomst til Danmark og inden CPR-registrering. En forælder fortæller, at de følte sig: *”left in the darkness”* og påpeger, at det er svært at forsikre og forklare et barn i transition, når man ikke selv forstår skolesystemet.

” Det ville have været rart – og et simpelt forslag kunne være at lave en *”one-page-flyer”*, hvor der er skitseret et overblik: Du ankommer, dit barn får CPR, dit barn går i modtagelsesklasse, når dit barn er klar skiftes til *”normal Danish school”*. (Forælder)

Det fremgår samtidig tydeligt, at forældrenes forståelsesramme er præget af tidligere skoleerfaringer, og at der forud for og i opstartsfasen er mange spørgsmål til form og indhold i modtagelsesklassen. Nogen kommer fra andre lande, hvor de har oplevet direkte indskrivning. Nogen kender til et anderledes organiseret modtagelsestilbud i eget hjemland, og de interviewede forældre gør klart, at der er meget nyt at forstå i et nyt skolesystem.

Helt konkret efterspørges:

- En hjemmeside om modtagelsesklassensystemet, som indeholder grundig information, og som er formidlet på en måde, der er til at forstå, selvom man ikke er opvokset i Danmark.

” Måske skulle man prøve at tage kommercielle briller på, når man laver sådan en side? Hvad mangler vores kunder at vide? Har jeg testimonials med nogle, der har gået her? Spørge fx asiatisk, latinamerikansk, europæisk baggrund – flere forskellige profiler. Hvilke spørgsmål/ bekymringer havde jeg selv? Og blev de gjort til skamme eller ej? Giv dem en forståelsesramme [...].  
(Repræsentant Erhverv Aarhus)

- En kontaktperson, som de internationale kan henvende sig direkte til og som kan være behjælpelig med at besvare spørgsmål, også i rekrutteringsfasen.

” Den ideelle løsning er at have en dedikeret admission officer. En person, der svarer på alle henvendelser. Booker møder. Holder møder mv. Opfølgende møde eller sikrer dette enten med lærere og forældre eller måske selv holder et møde. Der mangler en konkret person.  
(Repræsentant Erhverv Aarhus)

Deres generelle oplevelse er, at mange forældre er tilfredse med modtagelsesklasserne, når børnene først er kommet i gang:

”De trives i modtagelsesklasserne – der er gode undervisere mv., men det aner man ikke, før man ankommer”.  
(Repræsentant Aarhus Universitet)

#### **Samarbejdet mellem International Community (Erhverv Aarhus), International Staff Office (Aarhus Universitet) og Kompetencecenter for DSA**

Repræsentanter fra de tre afdelinger mødes jævnligt (ca. fire gange årligt) med henblik på gensidig status på området og erfaringsudveksling. På disse møder drøftes bl.a. de udfordringer, som internationale tilflyttere peger på i relation til folkeskoleområdet, herunder informationsbehovet. Der er på baggrund heraf bl.a. udviklet en ”Step by step-guide”, som skal hjælpe med at overskueliggøre processen fra visitation til indskrivning i modtagelsesklasse.

## **Overgange**

Informanterne peger på, at skoleforløbet er kendetegnet ved en række forskellige overgange – og dermed arenaer, som eleverne løbende skal forholde sig til.

Det drejer sig bl.a. om følgende, som vil blive udfoldet nedenfor:

- Overgang fra børnehave til modtagelsesklasse
- SFO på modtagelsesklasseskolen eller distriktsskolen
- Løbende udslusning fra modtagelsesklasse til almenklasse
- Endelig udslusning fra modtagelsesklasse til almenklasse

## Overgang fra dagtilbud til modtagelsesklasse

Overgangen fra dagtilbud til modtagelsesklasse er ifølge nogle informanter karakteriseret ved mangel på systematik og ensartede procedurer. En børnehaveklasseleder udtrykker det således:

” Det, jeg kan savne, er overlevering fra børnehaven – en metode eller et redskab, der er det samme, så jeg ved, at jeg får al den information, jeg har brug for om børnene og fra deres tid i institutionen i DK. Der er et kæmpestort opsamlingsarbejde, hvor jeg nogle gange skal lege detektiv for at få alle pædagoger og ledes information og få dem til at lave noget skriftligt til mig, hvis jeg har brug for det.  
(Børnehaveklasseleder)

## SFO på modtagelsesklasseskolen eller distriktsskolen

Ifølge informanterne er der mange overvejelser forbundet med valget af, hvorvidt eleverne tilknyttes SFO på modtagelsesklasseskolen eller distriktsskolen. Nogle skoler anbefaler SFO på distriktsskolen, fordi eleverne dermed får mulighed for også at få en base på distriktsskolen og danne relationer med de børn, som de på sigt skal gå i skole med.

” I o. klasse – mange har gået i SFO på deres kommende skole, og så har jeg tidligt fået dem klasseplaceret, så de allerede i SFO'en har vidst, hvem de skulle gå i klasse med.  
(Børnehaveklasseleder)

Andre er mere varsomme, fordi det at skulle skifte mellem to arenaer kan være svært.

” Det der med, at de ikke skal skifte mellem to arenaer – det kan faktisk være meget voldsomt for nogle børn. Andre de kan trives i det. Som udgangspunkt har de brug for deres nærmeste klasse og lærere og kammerater i skolen. Når de så skal have overgange – og man også kan mærke, at de er ved at være sprogligt klar – så opfordre forældrene til at opsøge de foreninger, der er ude i distrikt områderne. Og opfordre til, at nu kan det godt være, at vi snart skal til at tænke på, at skifte SFO, for om to-tre måneder tænker jeg, at dit barn er klar til udslusning.  
(Børnehaveklasseleder)

Grundlæggende giver de udtryk for, at det handler om en individuel vurdering af, hvad det enkelte barn kan klare i forhold til at skifte mellem forskellige arenaer.

## Løbende udslusning fra modtagelsesklasse til almenklasse

Informanternes fortællinger viser, at den løbende udslusning fra modtagelsesklasse til almenklasse praktiseres meget forskelligt fra skole til skole. Praxis afspejler en balance mellem ”det håndholdte hensyn til den enkelte elev” og ”de reelle muligheder” – som bl.a. hænger sammen med antallet af modtagelsesklasser og almenklasser. De forskellige modeller for løbende udslusning, som informanterne beretter om, er sammenfattet i punkterne nedenfor:

- "Praktikperioder" i almenklasse på modtagelsesklasseskolen eller på distriktsskolen – evt. med "afprøvninger" forud for et egentligt praktikforløb med henblik på at vurdere, om eleven er klar.
- "Besøg" i klasser, hvis man har stærke fagfaglige kompetencer (fx engelsk eller matematik).
- Tilknytning til et bestemt fag i almenklasse (fx engelsk).
- Faste aftaler om tilknytning til almenklasse for de enkelte modtagelsesklassetrin, fx bestemte praktisk-musiske fag for bestemte årgange eller aktiviteter som lejrskole.
- Håndholdte aftaler afhængig af det enkelte barn.
- Løbende udslusning praktiseres primært for distriktsbørn.
- Løbende udslusning praktiseres ikke – med differentiering i materialer søges det at give eleverne de rette faglige udfordringer.

Skolernes forskellige modeller for løbende udslusning – eller begrundelser for ikke at praktisere løbende udslusning – er bl.a. funderet i følgende overvejelser:

- Faste ledelsesmæssige beslutninger om, hvilke fag/faglige sammenhænge eleverne skal følge i almenregi – fx praktisk-musiske fag. Som en leder udtrykker det, handler det også om, at "*man som modtagelsesklasselærer ikke skal gå tiggergang for at få ordnet noget*".
- Faste ledelsesmæssige beslutninger om aftaler og målsætninger i forbindelse med den løbende udslusning:

” Vi starter med afprøvning, når lærerne vurderer, at eleverne er klar. Afprøvning i nogle fag med faste aftaler og faste målsætninger. Hvad går man efter for barnet, og hvad skal almenlæreren gøre? Det handler om at høste erfaringer; er barnet klar til en egentlig praktik?  
(Leder)

- At gøre det håndholdt og at turde tænke alle mulige systemer alt afhængig af den enkelte elevs behov.

” Vi kan også lave aftaler om hele dage på hjemskoler eller aftale om praktik, hvor man bare skal ud at have det chok, det er at komme ud i en almenklasse, så man kan få lidt speed under og få åbnet sin bog derhjemme. Der kan være alle mulige grunde.  
(Leder)

- Løbende udslusning på modtagelsesklasseskolen kan være begrænset af antallet af modtagelsesklasser set i forhold til almensporet på en skole. En leder udtrykker det således:

” Vi har et spor almenklasser, og hvis de hele tiden skulle have børn i praktik fra modtagelsesklasser – det kan de simpelthen ikke holde til.  
(Leder)

” Vi har høj faglighed, vi har kompetencerne og en mulighed for det miljø, der kan laves. Til gengæld har vi så mange, at vi ikke kan rumme dem i vores almenklasser. Det vigtigste for mig er, hvis man egentlig kan tage lidt af begge ting. Det er at få lavet gode aftaler. Det er derfor, at jeg er optaget af at have et samarbejde med distriktsskolen i god tid, og at de bliver informeret om, at nu har de et modtagelsesbarn, der går der og der. At der bliver etableret et samarbejde. Det kunne sagtens være, at en gang om ugen mødte man ind på distriktsskolen. For mig at se, skal de to verdener kobles [...]”  
(Leder)

- Ulempen ved ”praktik”/”besøg” og løbende udslusning på modtagelsesklasseskolen kan være, at eleven skal forholde sig til endnu en klasse, som vedkommende på sigt ikke skal have noget at gøre med. Derfor vælger nogle skoler udelukkende at praktisere løbende udslusning for distriktselever, som også på sigt skal gå på modtagelsesklasseskolen.

### Hvad siger bekendtgørelsen om den løbende udslusning?

Ifølge bekendtgørelsen skal eleverne i starten have alle eller en del af deres timer i modtagelsesklassen, men efterhånden skal de have en del af deres timer i en almindelig klasse (BEK § 4, stk. 2). I UVMs vejledning er det uddybet, at det må vurderes individuelt, hvilke timer i den almindelige klasse eleven kan deltage i og fra hvilket tidspunkt. Det er den enkelte elevs forudsætninger, der afgør, hvilke fag det giver mening, at den enkelte elev deltager i.

(UVM 2017:26)

### Modtager eleverne undervisning uden for modtagelsesklassen?

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at 89 % af de 20 adspurgte elever ikke modtager timer andre steder end i modtagelsesklassen, mens 11 % ikke ved, om de modtager timer andre steder eller ej.

22 % af eleverne angiver, at de klarer sig fagligt meget godt, 61 % at de klarer sig godt, mens 11 % angiver, at de klarer sig okay og 6 % ikke så godt. Størstedelen af eleverne vurderer dermed selv, at de er godt med fagligt.

### Endelig udslusning fra modtagelsesklasse til almenklasse

Med HVR-materialet vurderer modtagelsesklasselærerne, at de har et stærkere grundlag end tidligere for vurdering af elevernes udslusningsparathed. De giver dog udtryk for, at det ind i mellem kræver en indsats at få de modtagende skoler til at sætte sig ind i det omfattende HVR-materiale, der følger med ved overleveringen.

## Hvad er HVR?

Afdækningsmaterialet "Hele vejen rundt om elevens sprog og ressourcer" er udviklet af undervisningsministeriet (UVM 2017). Materialet består af tre trin:



Afdækningsmaterialet har til hensigt at afdække nyankomne elevers kompetencer, forudsætninger og behov så tidligt som muligt i skoleforløbet. Det gøres med henblik på at afdække (trin 1 og 2) og herefter følge elevernes fremdrift i basisundervisningen (trin 3), indtil de er i stand til at deltage i almenundervisningen med supplerende undervisning i DSA.

I Aarhus Kommune er materialet i skoleåret 2018/19 pilotafprøvet i udvalgte modtagelsesklasser på fem skoler. Med afsæt i erfaringerne herfra er det besluttet, at HVR-materialet skal anvendes bydækkende til den løbende opfølgning på modtagelsesklasseelevernes dansksproglige udvikling.

Samtidig udtrykker de afgivende modtagelsesklasselærere bekymring for den DSA-indsats, som de udslusede elever møder i almenklassen. De peger i den forbindelse på, at eleverne stadig har et stort behov for sprogstøtte, som skal tilgodeses, når de udsluses fra modtagelsesklasse.

” Modtagelsesbørn kan ikke det samme som børn, der er vokset op i DK, selvom de bliver udsluset til distrikt. Det vil sige, at der er et kæmpe opfølgingsarbejde også omkring modtagelsesbørn, når de starter. Vi oplever mange lærere, der modtager dem, der tænker, at det er at fortsætte med det almindelige DSA-arbejde. Det er det ikke altid, for de har – selvom de har været i udvikling hele tiden, har de et andet startpunkt.

(Lærer)

” Noget jeg tænker ... ikke kun på vores skole, men også, når de kommer ud på andre skoler. Det er DSA. For pokker – der er godt nok skåret i det.

(Lærer)

Modtagelsesklasselærerne er ikke alene om at pege på udfordringer forbundet med overgangen fra modtagelsesklasse til almenklasse. Det italesættes også af lærere og ledere, der modtager modtagelsesklasseelever, som enstemmigt peger på, at "det generelt er et stort spring for eleverne."

” Vi har nogle, der bare er klar og kommer ind og efter en god opstart kan være med. Men vi har også oplevet elever, som er så langt bagefter sprogligt og fagligt, så det bliver et ubestigeligt bjerg for dem.

(Lærer)



” Vi har valgt, at vi prøver fra start at bruge rigtig mange timer og fokus på de børn, vi får fra modtagelsesklasse.

(DSA-koordinator)

” Men i princippet, når de kommer, skyldes det, at de har fået grønt lys til at kunne indgå i en almindelig undervisning, modtagerklassen siger, at nu er de parate. Det bliver det udgangspunkt, man tager... Der er i udgangspunkt sagt go for, at dette barn kan indgå i klassesammenhæng, men jeg oplever, at der er stor forskel på, hvor meget de kan indgå for at sige det pænt.

(Leder)

Når eleverne udsluses til almenklasser, er der blandt de modtagende lærere og ledere ikke tvivl om, at der fortsat er et stort behov for sprogstøtte. Desuden giver de udtryk for, at det er ”nemmere at integrere en ny-modtaget fra modtagelsesklassen i indskolingen end på mellemtrinnet”. Endelig er der stor enighed om en oplevelse af stor variation i elevernes sproglige og faglige kunnen, når de udsluses til almenklassen. En skoleleder fortæller:

” Der er stor forskel på, hvad de kan, når de kommer ud af modtagelsesklasse. Jeg får børn, der har gået i forskellige modtagelsesklasser og fra forskellige steder i byen. Det er ikke ens, det de kommer med. Det er heller ikke ens, hvad de tilbyder af overlevering. Det undrer mig.

(Leder)

Der er således også en optagethed af overlevering i skiftet fra modtagelsesklassen til almenklassen - grundet de store forskelle i sprogstøttebehov. Informanterne efterspørger en systematisk overlevering for at kunne skabe den gode start. Fokus er på vigtigheden af, at man til en overleveringssamtale vil kunne ”høre fra modtagelsesklasselærerne, hvad der er vigtigt her?” og få et retmæssigt billede af eleven ved at nå hele vejen rundt. Fortællingerne fra indskolingslærere viser, at når overleveringen ikke finder sted eller ikke er tilstrækkelig fyldestgørende, kan det have konsekvenser for eleverne. Samtidig tyder det på, at forventningen til eller forståelsen af, hvornår en elev har opnået et tilstrækkeligt basisdansk til at kunne indgå i undervisningen, ikke ser ens ud for alle:

” En udfordring... Det med vi modtager børn der på papiret... normalitetsbegrebet er blevet udvisket. Det er pæne beskrivelser på børnene end det vi tit modtager, og det er en kæmpe udfordring, at der gang på gang står noget... Man tænker nogle gange: Har I været sammen med barnet? Når man lærer det at kende, det skal der gøres noget ved. Det er ikke meningen, man skal sælge et barn - man skal hjælpe et barn, og det er ikke en hjælp at få papir med, der ikke passer til én. Det er en hjælp at få at vide, hvad udfordringerne er, så man kan følge op.

(Lærer)

” Jeg har oplevet to gange, at vi fik børn fra modtagerklassen beskrevet virkelig som om..., vi måtte efter en uge - 14 dage sætte dem klassetrin ned, det har ingen børn godt af sådan en rusketur, så det med at normalitetsbegrebet er skredet lidt. er jeg meget enig i.

(Lærer)

Informanterne pointerer, at de både oplever rigtig gode overdragelser og også det modsatte fra modtagelsesklasser, og at det her tænkes at være meget personafhængigt. Der er forskel på, hvordan overleveringen foregår, og der opleves en stor forskel i, hvad eleverne kan afhængigt af afsender.

For at lette den svære overgang for eleverne ser informanterne en mulighed i:

### Styrket brobygning

- ” Man kunne ønske sig, når man modtager et barn fra modtagelsesklasse, en brobygning ind i skolen for at sørge for, at de lander trygt og godt – en brobyggende person. [...] . Jeg er enig, når vi modtager dem, er det jo ikke kun sprog, men mange har virkelig brug for noget støtte. Der kan være noget vundet ved, at man følger med ind i skoledelen. Det kan også være en familie, der virkelig har brug for noget støtte. Det kunne være ved en brobyggende person, der fulgte med. (Leder)

### Samarbejde om familierne

- ” Det kunne fx være et samarbejde med Familiecentret og en integrationsmedarbejder, som kan gøre noget med familierne, som vi ikke har adgang til. (Leder)

### Fokus på ressourceanvendelse

Særligt opleves det som en yderligere stor opgave at løfte de udslusede modtagelsesklasselever med de ressourcer der er.

- ” Min helt klare opfattelse er, at der er meget få ressourcer at gøre godt med – også for de børn, man modtager direkte fra modtagelsesklasse. Der kan jeg blive overrasket over, at der kun lige er en enkelt time sat af om ugen, og man kommer altså lige fra en modtagerklasse og har været to år i landet. Jeg synes, vi har meget få midler, og det kan vi ikke bruge til så meget. (Lærer)
- ” Men der må godt være sådan lidt mere, at der bliver holdt øje med, at de her børn – så de også får... for der følger jo også rigtig mange penge med sådan et barn, der kommer fra modtagerklasse. Men det ved jeg godt, at de ikke er møntet på barnet, de 30.000 kr., der følger med det første år, eller hvordan det er. Men det er i hvert fald vigtigt, at det barn også får glæde af det. Der kunne jeg godt tænke mig, at der blev fulgt godt med i, hvad der sker ude på skolerne, om de nu bliver brugt rigtigt. (Lærer)

### Hvilke økonomiske ressourcer følger med ved udslusning til almenklasse?

Skolerne får udmeldt en særskilt ressource på 30.000 kr., når et barn udsluses fra basisundervisning i en modtagelsesklasse til almenklasse. Ressourcen er målrettet den særlige indsats ved overgangen til supplerende undervisning i DSA. Den til-delte ressource nedskaleres gradvis over fire år, hvorefter eleven automatisk tæller med i den almindelige sats for elever med et sprogstøttebehov.

Skiftet fra modtagelsesklasse til almen klasse har flere af informanterne italesat som en udfordring for sig. "Når vi modtager direkte fra modtagelsesklasse, er det jo enormt svært at vurdere, hvad det egentlige er, der er behov for". Samtidigt peges på udfordringen med, at eleverne kommer ind midt i skoleåret, når "vi har lavet årsplanen og fordelt ressourcerne", hvorfor det kan være svært. Informanterne pointerer, at eleverne skal følges i overgangen, og handleplanen for eleven skal fortsættes aktivt. De efterspørger systematisk overlevering af elever, som skifter fra modtagelsesklasse til almenklasse samt en ensartethed i og mere nøjagtige beskrivelser af elevernes sproglige kompetencer i overleveringen. Således at der ikke er en uafklaret forståelse af, hvornår eleverne har opnået basisdansk og derfor kan udsluses til en almenklasse.

” Jeg ved bare, at det er en stor opgave for mine kollegaer. Det er jo fuldt skema. Hvad skal jeg sige... Det er et problem, vi kæmper med. Som I nok kan høre, synes jeg, at de får alt for få støttetimer. Man kan godt sige, at de ikke skal have støttetimer, og det skal læreren klare, men det er fuldstændig urealistisk, for det er virkelig en opgave – med ordforråd og få bare lidt i gang – "Hvad side er vi på?"; tryghed og lyst til at gå i skole. Der er rigtig mange ting på spil. Der er trivsel. Det er det lange, seje træk. Og der står jo ikke nogen steder, at det er 10 timer, de skal have. Eller det har jeg ikke kunnet følge med i eller se nogen steder?  
(DSA-koordinator)

Dertil kommer en særlig opmærksomhed rettet mod elever, som har nogle særlige vanskeligheder, der følger dem. Som en leder udtrykker det, så kalder det på et særligt fokus – og måske på en mellemform, som ikke findes lige nu?

” Vi står nogle gange med børn, vi skal have PPRs hjælp til. Hvis vi sagde, at de havde dansk som modersmål, kunne de sagtens gå i en almindelig klasse, men de falder mellem to stole, fordi det, at de har nogle andre vanskeligheder eller nogle sproglige vanskeligheder, der følger dem, selvom de har gået længe i modtagelsesklasse... De kan ikke klare det i en almindelig klasse. De ville måske passe bedst i en mellemform, der ikke findes lige nu.  
(Leder)

## Hvad er mellemformer?

Mellemformer er initiativer og undervisningsformer, der retter sig mod både børn med specialpædagogiske behov og børn med almenpædagogiske behov, og som øger skolernes inklusionskraft samt bidrager til, at flest mulige børn og unge kan gå i, udvikle sig og trives i den lokale folkeskole.

Mellemformer fusionerer kompetencer fra almen- og specialområdet, så flere børns behov imødekommes samtidig med, at børnene bliver i eller kommer tilbage til det almene børnefællesskab i deres klasse. Mellemformer skaber rammer, der er tydelige, overskuelige, strukturerede, tryghedsskabende og ikke mindst rolige og positive.

Alle skoler i Aarhus skal over de kommende tre skoleår i gang med at arbejde med mellemformer. De skoler, der allerede er i gang med mellemformer, fortsætter arbejdet med at styrke deres indsats samt at skabe erfaringsudveksling og viden- deling på tværs af dagtilbud og skoler.

### Forældresamarbejde – når eleverne starter på skolen efter basisforløb

Forældresamarbejde kan være udfordrende, når "selvfølgeligheder" ikke er selvfølgelige og "det naturlige" måske er "kulturligt". Som tidligere beskrevet, skal forventningerne til forældrene derfor være tydelige med særlig opmærksomhed på de kulturelle forskelle og sproglige barrierer. Generelt set peger informanterne på, at særligt de sproglige barrierer er udfordrende i forhold til forældre til elever, der er udsluset fra modtagelsesklasse. I et interview med en lærer fra mellemtrinnet fortæller:

” Det er noget af det allervanskeligste ved at arbejde med det her. Fordi, i hvert fald når vi modtager børn fra modtagerklasser eller har elever, der er svage dansksprogligt, så er det faktisk rigtig ofte rigtig svært at have forældrene som aktive partnere. Både fordi de måske har et endnu dårligere sprog, end deres børn har. Det oplever vi i hvert fald ofte, og også fordi de simpelthen ikke forstår vigtigheden af de ting, vi arbejder med.

(Lærer)

### Hvilke faktorer i basisundervisningen har betydning for elevens læring?

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling iværksatte i skoleåret 2015/16 et litteraturstudie om modtagelsestilbud for nyankomne elever med henvisning til, at [...] *basisundervisningen 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).

Litteraturstudiet identificerer en række faktorer, som har betydningen for elevens læring i basisundervisningstilbuddet:

- Afdækning af elevens kompetencer ved ankomst
- Forældresamarbejde
- Varighed af modtagelsestilbud (6-12 måneder)
- Lærerkompetencer
- Differentieret undervisning
- Tæt og hurtig tilknytning til almenklasse
- Systematisk og løbende evaluering og overgang
- Alderssvarende fagundervisning

### Pædagogisk og faglig indsats

Afsnittet indeholder følgende overordnede tematikker, som vedrører de pædagogiske og faglige indsatser i modtagelsesklasserne:

- Læringsmiljøet i modtagelsesklasser
- Klasse- og undervisningsfællesskab
- Lærernes faglige kompetencer

### Læringsmiljøet i modtagelsesklasser

Overordnet set italesætter lærerne bl.a. følgende faktorer som centrale i forhold til deres oplevelse af læringsmiljøet i modtagelsesklasserne:

### Tryghed og nærhed

Den lille sammenhæng i modtagelsesklassen muliggør ifølge lærere etableringen af et trygt og nært læringsmiljø, hvor der er ro til at falde til. Lærerne giver udtryk for, at det er forskelligt, hvad børnene kommer fra, og hvilken bagage de kommer med.

- ” Det er vigtigt for mig, at de modtagelsesklassebørn vi har – selvom der er sproglige vanskeligheder og kulturelle forskelle - skal jeg mærke mig ind på, hvor de er henne, og så skal jeg sørge for at give dem den omsorg og den kærlighed, de har behov for.  
(Lærer)

### Rummelighed og ligeværdighed

- ” Vi er ligeværdige i det, vi kommer med ind i de klasser her. Der er en utrolig rummelighed – i forhold til forskelle, forskellig adfærd, kultur og problematikker, vi har med os.  
(Lærer)

Ligeværdigheden består bl.a. i at være en lille gruppe, som alle er ”på vej” i udviklingen af det danske sprog, hvilket ifølge lærerne betyder, at der er rum til at prøve sig frem - og til at turde fejle.

- ” Det er mere trygt at spørge og lave fejl, når der også sidder en gruppe, der ikke allerede kender det danske – som også er på udebane sprogligt, og som også leger med ordene og begreberne.  
(Lærer)

### Kulturel tilpasning

Modtagelsesklassen giver børnene en mulighed for at ”lande” i det danske samfund og det danske skolesystem. Det er noget, som børnene ifølge lærerne har et stort behov for.

- ” Det er en lille sammenhæng – rammen er konstrueret til, at de har en mulighed for at kunne tilpasse sig, at vænne sig til systemet, kulturen.  
(Lærer)

### Dobbeltsidet fokus på dansksproglig og fagfaglig udvikling

Lærerne peger på, at eleverne i modtagelsesklasserne har travlt, fordi der skal arbejdes med den sproglig og den fagfaglige udvikling som to sideløbende processer.

En lærer udtrykker det således:

- ” Der er den der dobbelthed i, at eleverne skal lære et sprog – man kan godt se DSA som et decideret fag, men også som en måde at arbejde på i fagene. Og eleverne skal samtidig på det nye sprog tilegne sig skolens fag. Der er den der kombination af både det ene og det andet, og hvor man føler, at man har så mega-travlt, fordi de her børn skal begge dele.  
(Lærer)

Læreren udtrykker videre, hvordan dette dobbeltsidede fokus måske "i virkeligheden kræver en ekstraordinær indsats for sådan et barn for at kunne komme på niveau."

Dertil kommer forældrenes forventninger til modtagelsesklasseforløbet, hvor oplevelsen hos nogle lærere er, at forældrene kan have svært ved at forstå, hvad formålet med forløbet er – og hvorfor det skal tage så lang tid at lære dansk. Som en lærer udtrykker det, så handler det om at forklare forældrene, at børnene:

”[...] ikke behøver at gå i stå i deres fagfaglige udvikling – fx i matematik. Man kan godt stadig udfordre dem på deres matematiske niveau, men de skal forstå vigtigheden i, at de får lært matematiske grundbegreber, og der skal være tid til, at de får lært dansk. Og at en del af alle de andre fag end lige dansk faktisk også er sprogfag, så de får den med i deres tankegang”.  
(Lærer)

Blandt de interviewede forældre italesættes modtagelsesklassen som "et skridt på vej mod målet". Det er ikke entydigt, hvad forskellige forældre tænker om tilbuddet. Der fremhæves både taknemmelighed for, at ens barn har mulighed for at være i en lille klasse og tilegne sig sproget og en oplevelse af, at den faglige og sproglige udvikling ville gå hurtigere i en dansk klasse.

Der er blandt alle forældre enighed om, at deres børn er glade for at gå i modtagelsesklasse.

Hovedparten af lærerne ser det sprogligfaglige og det fagfaglige fokus som integrerede processer, der understøtter hinanden. Nogle giver dog udtryk for, at sprogindlæringen er i fokus i modtagelsesklassen, og man arbejder ikke nødvendigvis bevidst med inddragelse af begge faghæfter i planlægningen af undervisningen. Andre giver udtryk for at tage udgangspunkt i fagmålene og indtænke viden om basisdansk:

”Jeg ser det ikke som et dobbeltfokus. Vi har fagmål, vi skal følge og laver forløb qua vores viden om DSA, vores uddannelse i DSA, så målretter vi det den målgruppe, vi har med at gøre, fuldstændig som man gør også i alle andre klasser”.  
(Lærer)

## Hvad siger lovgivningen om indholdet af basisundervisning i modtagelsesklasser?

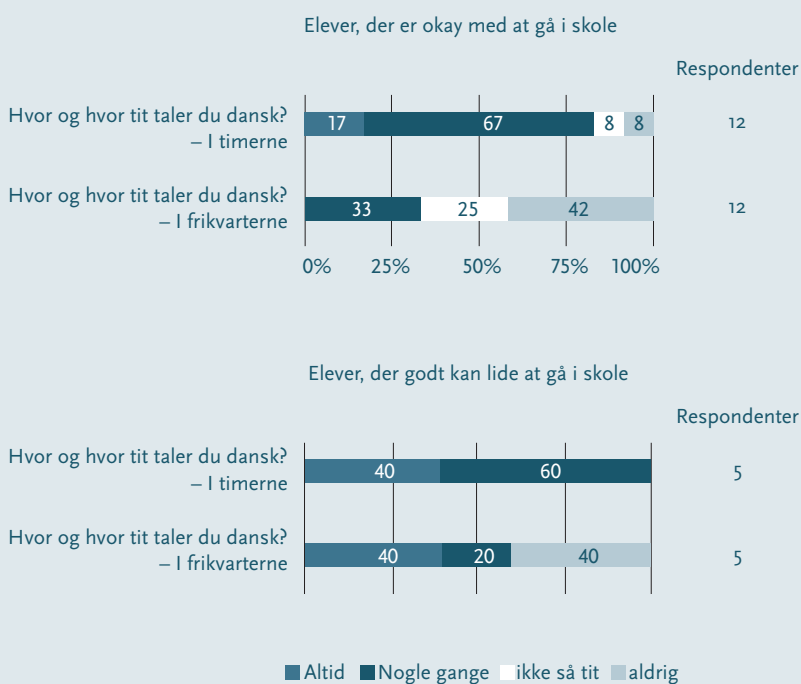
Ifølge ministeriets vejledning omfatter undervisningen i modtagelsesklasser:

”[...] foruden dansk som andetsprog også folkeskolens forskellige fag og emner, hvilket betyder, at eleverne også skal undervises i de fag, som indgår i folkeskolens fagrække. De mål og områder, som er opstillet for folkeskolens øvrige fag, vil derfor skulle anvendes på en sådan måde, at eleverne gives undervisning, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger” (UVM 2017).

## Hvad synes eleverne om at gå i modtagelsesklasse?

I spørgeskemaundersøgelsen angiver modtagelsesklasseeleverne, hvad de synes om at gå i skole. Heraf svarer:

28 % af de 20 adspurgte elever, at de godt kan lide at gå i skole, 67 % at det er okay at gå i skole, mens kun 6 % svarer, at de ikke er så vilde med at gå i skole. Data tyder på, at der er en tilbøjelighed til, at jo mere eleverne kan lide at gå i skole, desto mere taler de også dansk i timerne og i frikvarterne.



Af ting, som eleverne godt kan lide ved skolen, fremhæves dét at kunne lege i pauser, at se venner/klassekammerater og at lære et nyt sprog som værende vigtigt. Eleverne fortæller med egne ord:

*Se min venner og lære en ny sprog.*

*Jeg kan lide matematik. Jeg kan lide mine frikvarter, fordi vi kan lave sportslege. fx fangeleg. Jeg kan lidt lide mine venner i klassen. De voksne er okay, og de skal blive bedre til at lytte til os.*

*Jeg kan lige matematik. Jeg kan lige at være på karrusel i gul område. Jeg kan lige min venner. Og det er meget sjovt at lege med min venner også. Og jeg tror det er meget sjovt at være i idræt.*

Samtlige elever oplever at have en eller flere gode venner i klassen.

## Klasse – og undervisningsfællesskab

Modtagelsesklassefællesskabet er karakteriseret ved et konstant flow af elever, som henholdsvis indsluses i og udsluses fra modtagelsesklasse. Informanterne peger på, at der er en meget stor differentieringsopgave i at skulle favne både helt nyankomne elever, som slet ikke taler dansk, og som måske først skal i gang med at tilegne sig det latinske alfabet, og elever, som er tæt på udslusning til almenklasse, i samme klasse. De løbende ind- og udslusninger har også betydning for klassekulturen og -fællesskabet, som påvirkes, hver gang et barn hhv. kommer til eller forlader klassen.

Lærere giver udtryk for, at der er stor forskel på, hvordan differentieringen imødekommes i praksis. Nogle gange arbejdes der med et fælles emne i klassen, men hvor de tilhørende materialer/opgaver differentieres i henhold til de enkelte elevers faglige niveau. Andre gange arbejdes der med helt individuelle materialer. Desuden fremhæves holddeling som en mulighed for netop at kunne favne alle eleverne i undervisningen – en mulighed, som er bedst til stede på skoler, som har flere klasser på samme trin.

Udskolingslærerne og -pædagogerne udtrykker overvejelser i forhold til dilemmaer, som kan opstå, når man skal undervise en målgruppe, der kan omfatte elever, der har været her i to år og er tæt på at opfylde kravene til basisdansk, og elever, der har været her kortere tid og er uden skolemæssig baggrund i en og samme klasse, der spænder over tre klassetrin:

” Der bliver pludselig mange lag af differentiering – horisontalt og vertikalt, som man skal forholde sig til. Man bliver uvægerligt nødt til – i et valg - at vælge noget fra.  
(Pædagog)

” Jeg arbejder ud fra en strategi om, at jeg ikke kan gøre det ud fra, at de alle sammen er det samme sted eller kommer det samme sted hen, fordi de er fagligt så forskellige. Man kan undervise over tre forskellige trin, og der kan være meget langt mellem de trin.  
(Lærer)

En udskolingslærer påpeger dog, at han ser det som en stor styrke, at der er faglige og kulturelle forskelle repræsenteret i en klasse. Eleverne kan være med til at løfte hinanden på forskellige måder med de menneskelige kompetencer, som de bringer med sig ind i klassefællesskabet. Hans oplevelse af udskolingsklasserne er meget positiv:

” Selvom der er nogle, der har faglige udfordringer eller andre udfordringer, må jeg sige, at vi har super gode klasser. Lydhøre osv. De er næsten for stille nogle gange! Det er næsten en fornøjelse, hvis de indimellem opfører sig lidt fjollet, lidt utilsigtet og irrationelt. Det er også en del af det at være ung og prøve ting af. De klatrer ikke på væggene eller i gardinerne. De er meget bevidste.  
(Lærer)



En mulighed for at imødekomme differentieringen er at danne klasser med udgangspunkt i elevernes kompetenceprofil, sådan som det er tilfældet i de internationale velkomstklasser (se s. 216 for beskrivelse). Flere informanter giver dog udtryk for, at en classesammensætning, hvor hovedparten af eleverne har engelsksproglige kompetencer, ikke nødvendigvis er en fordel for den dansksproglige udvikling.

” En afgrundene til, at det tager et år i velkomstklassen – i hvert fald mens jeg har været der, har vi haft klasser, hvor de enten har haft engelsk som modersmål eller været vanvittig dygtige til engelsk. Alle frikvarterer taler de engelsk og dem, der ikke var så gode til engelsk før, de er i hvert fald, når de stopper.

(Leder)

En anden peger også på ”engelskudfordringen” som et perspektiv, der relaterer til deres praksis, hvor de tilfældigvis har stået med en gruppe elever med gode engelskkompetencer i en modtagelsesklasse. Skolen beskriver det som en vanskelig opgave at få børnene til at bruge det danske sprog i klassefællesskabet. De har gjort sig overvejelser om balancen mellem integration – forstået som det at føle, at man hører til i et fællesskab og føler sig hjemme – og målene omkring basisdansk. Engelskkompetencerne kan virke befordrende for fællesskabsfølelsen, men spænder måske ben for danskudviklingen?

Samme tema bringes på banen af flere af de interviewede forældre. En forælder italesætter, at hans barn – der ikke talte engelsk – havde en oplevelse af, at alle børnene talte engelsk i frikvartererne, når de legede og ikke ville tale dansk. En anden forælder påpeger, at et veludviklet engelsk kan bremse for udviklingen af dansk:

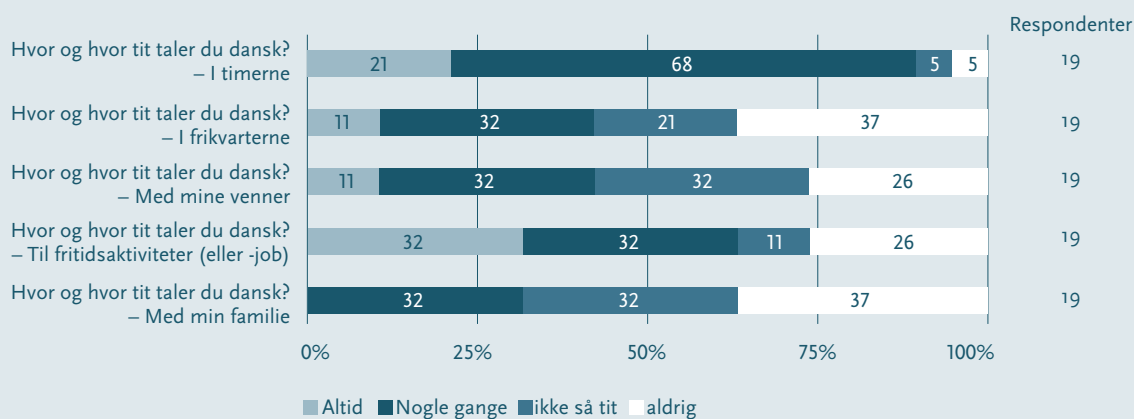
” Han kan tale, skrive, forstå engelsk og bruger det sammen med de andre, hvilket bremser ham i udviklingen, for han behøver ikke andet.

(Forælder)



## På hvilke tidspunkter taler eleverne mest dansk?

Data fra spørgeskemaundersøgelsen viser, at eleverne selv vurderer, at det særligt er i frikvarterne og med familien, at der tales mindst dansk. 37 % af de 20 adspurgte elever angiver, at de aldrig taler dansk og 21 %, at de ikke så tit taler dansk i frikvarterne.



Et par elever påpeger selv, at for at blive endnu bedre til dansk, skal de bruge deres danske sprog frem for engelsk og blande sig mere med andre, som er gode til det danske sprog:

*Og lave opgaver som min lærer giver mig. At snakke mere dansk, fordi jeg snakker mere engelsk end dansk.*

*At tale med folk der er meget gode til dansk og blande dem.*

Eleverne peger desuden på, at de bedst kan lide at tale, når de arbejder med dansk. Men fremhæver, at dette også er noget, de skal øve sig i, for at blive endnu bedre til dansk. Eleverne fortæller med egne ord:

*Lære at læse og skrive dansk*

*At tælle tal*

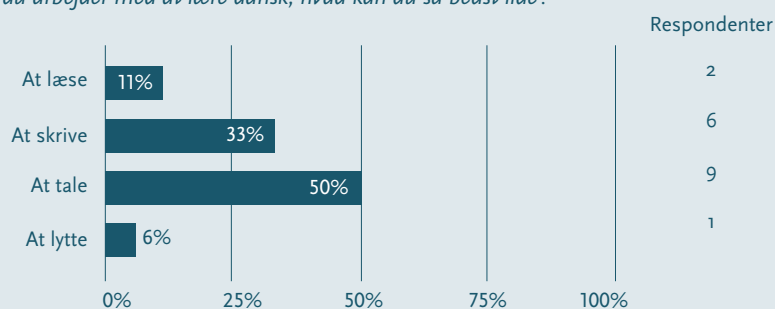
*Jeg skal øve aftale på dansk.*

*At snakke mere dansk til mine venner og i timerne.*

*Tale med folk og have tålmodighed for mig at blive i mit hoved*

*Tale med mennesker*

Når du arbejder med at lære dansk, hvad kan du så bedst lide?



## Modtagelsesklasselever med særlige behov

Differentieringsopgaven omfatter også nyankomne børn med særlige behov – et fokus som fylder hos både lærere og ledere. Modtagelsesklasseforløbet beskrives i den forbindelse som forebyggende, idet "man kan nå at fange mange ting." De giver dog udtryk for, at den tidsmæssige faktor, som jf. lovgivningen lyder på max to år i modtagelsesklasse, kan opleves som et pres.

” Der kan være mange grunde til, at tingene ikke spiller i starten af sådan et skoleforløb. Man er måske lige landet i et helt andet land, alt er nyt. Samtidig er vi lidt pressede, for vi har kun to år. Hvis et barn skal have ekstra, skal vi være hurtige – i forhold til at få sat helle processen i gang med PPR, konsultative møder... Det tager rask væk et år fra de første notater, til der sker noget.  
(Lærer)

Lærere og ledere peger desuden på, at de lovgivningsmæssige bindinger indimellem kan betyde, at det enkelte barn får et uhensigtsmæssigt forløb, hvor et barn udsluses fra modtagelsesklasse til almenklasse, fordi barnet har gået to år i modtagelsesklasse, men hvor der er gang i en PPR-udredning, som måske munder ud i, at barnet skal i specialklasse.

” [...] nogle gange står vi med nogle sager, hvor det ikke er barnets tarv at følge reglerne til punkt og prikke. Det kan være det her med, at man stadig venter på en afklaring – skal de i almen eller special? PPR er i gang, men de har været der i to år – hvad skal man så? Vi kommer til at stå med et barn et barn til sommer, der allerede er klasstrinssænket, og som skal rykke, og som så nok kommer til at være der i tre måneder [i almenklasse, red.], og så skal i specialklasse.  
(Leder)

## Hvorledes samarbejdes der om elever med særlige udfordringer eller behov?

PUF/Kompetencecenter for DSA samarbejder med PPR omkring elever med særlige udfordringer eller behov.

I forbindelse med visitationen til modtagelsesklasse har Kompetencecenter for DSA mulighed for at inddrage psykolog- og/eller talehørekonsulent-bistand, hvis der er særlige forhold omkring barnet, som giver anledning hertil. Det kan fx være oplysninger om særlige udfordringer, oplysninger om særligt skoletilbud i hjemlandet eller andet. I forbindelse med en elevs opstart i modtagelsesklasse har skolerne de tre første måneder mulighed for at få sparring fra psykolog og/eller tale-høre-konsulent, hvis der opleves særlige udfordringer.

Herefter gør de almindelige PPR-arbejds gange sig gældende; opleves der bekymring for en modtagelsesklasseelevs udvikling, tages eleven op på specialcentermøde, hvor PPR-psykolog og tale-høre-konsulent deltager. Der tages herefter stilling til det videre forløb.

Hvis en modtagelsesklasseelev indstilles til specialklasse, følges de samme procedurer og deadlines som ved alle andre børn.

Alle modtagelsesklasser betjenes af to faste psykologer.

## Lærernes faglige kompetencer

Kompetencer fremhæves af informanterne som en væsentlig forudsætning for at kunne varetage opgaven med basisundervisning. De giver udtryk for, at der er behov for *formelle faglige kompetencer* bl.a. i forhold til sprogtilegnelse. Men lederne udtrykker udfordringer forbundet med at rekruttere medarbejdere med netop disse kompetencer, bl.a. fordi det ikke længere er muligt at tage linjefagsuddannelse i DSA på læreruddannelsen.

Dertil kommer behovet for de mere uformelle personlige kompetencer. Som en skoleleder udtrykker det, skal man ”*kunne holde til det*” med henvisning til, at det kræver en særlig dedikation at kunne holde til dels, at nogle af børnene har det svært, dels at det *går så langsomt*. Specialpædagogiske kompetencer bliver af nogle fremhævet som en fordel – primært med henvisning til kompetencen til at kunne udøve indgående **undervisningsdifferentiering** og til konstant omstillingsparathed.

” Høj faglighed, at kunne differentiere er næsten det vigtigste og at kunne omstille sig hele tiden. Det omskiftelige – ”Jeg har lige lavet årsplan” – ja, men så skal du lave den om – i hvert fald i forhold til den elev, der lige er kommet ind.  
(Leder)

Netop sammenkoblingen af modtagelsesklasseområdet og det specialpædagogiske felt kræver ifølge nogle informanter en særlig opmærksomhed. Specialpædagogiske kompetencer kan være en fordel i forhold til at varetage modtagelsesklasseopgaven. Men det er vigtigt at fastholde, at der ikke kan sættes lighedstegn mellem specialpædagogiske kompetencer og kompetencer til at kunne undervise i modtagelsesklasse, da det kræver noget andet.

Ledere udtrykker endvidere en optagethed af organiseringen omkring de kompetencer, der er tilknyttet modtagelsesklasserne. Hvad er mest hensigtsmæssigt; en organisering, der prioriterer udviklingen af ”specialistkompetencer” eller en organisering, der prioriterer, at lærerne også har ”en fod inde i almenområdet”?

” Det jeg også er optaget af er, at på den ene side kan man opnå en meget stor specialisering i og med, at man har modtagelsesklasser og noget faglig indsigt og på den anden side går vi op i, at de [eleverne, red.] skal kunne inkluderes, integreres, udsluses i alment regi. Og det ville være godt, hvis der var en god løbende kobling på den enkelte skole, men det er jo ikke altid muligt.  
(Leder)

En anden leder udtrykker vigtigheden i, at lærerne har ”[...] en fornemmelse af, hvad man laver i en almenklasse på samme alderstrin, så man ved, hvad man udsluser til”. Der er således en optagethed af forholdet mellem den faglige specialisering i modtagelsesklassefeltet og opretholdelsen af ”normalitetsfornemmelsen”.

Modtagelsesklasselærerne selv peger desuden på *erfaring* som et vægtigt element i forhold til deres kompetencer til at varetage opgaven.

” Langt hen ad vejen er det i hvert fald ens erfaring, der gør, at man er godt klædt på.  
(Lærer)

I relation hertil peger en leder på, at en klar fordel ved at have flere modtagelsesklasser samlet på en skole er, at man altid kan sikre nye lærere en "wingman", der har erfaringerne, og som dermed kan hjælpe den nye kollega ind i feltet.

Endvidere fremhæves det, at det kræver tid at opbygge kompetencer og systematik i forhold til at drive modtagelsesklasser. Det pointeres endvidere, at det derfor er vigtigt, at man ikke flytter for meget rundt med klasserne.

En relativ ny modtagelsesklasseskole italesætter vigtigheden i, at man fra forvaltningens side gør en ekstra indsats for at få klædt nye skoler på til opgaven:

” De rammemæssige omstændigheder – det fik vi fint præciseret af Kompetencecenter for DSA og en fra VIA. Men det går hurtigt over i forhold til, om man så også føler sig klædt på til at være i den praksis. [...] På den måde kunne der godt være nogle ting, man kunne være mere proaktive omkring. Fx: I skal holde møder med kollegaer fra andre skoler. For børnenes skyld, arbejdsmiljøet og hele flowet. Lidt frivillig tvang på den kant havde ikke skadet mig.  
(Leder)

Særligt undervisningen af de ældste modtagelsesklasseelever og de regler og rettigheder, som er forbundet med deres skolegang – fx i relation til fagrækken og eksamen – kræver ifølge lederen en særlig opmærksomhed, da risikoen er, at man som ny skole kommer til at "famle lidt for meget".

### Netværksunderstøttelse

Informanterne udtrykker en generel enighed om, at de faglige netværk er vigtige – både på leder-, koordinator- og lærer-/pædagog-niveau. Det er bl.a. her, man får mulighed for sparring på tværs af skoler og mulighed for at få præsenteret og præciseret fx lovgivning og procedurer.

” Er det tre eller fire årlige møder i netværket for modtagerskoler? Det synes jeg også er en rigtig god understøttelse, for det er der, regler og procedurer hives frem, og vi samtidig kan bruge hinanden og stille spørgsmål til PUF. Blive skarpe på det, du kaldte, "kan" og "skal".  
(Leder)

” Det er utroligt vigtigt, at vi opretholder vores bydækkende netværk – både for os som koordinatore, for lærere og pædagoger i modtagelsesklasserne og faglige kurser for lærere og pædagoger på modtagehold. Det er bare så kompleks en opgave, så alle tricks og kneb og materialer og metoder skal deles.  
(DSA-koordinator)

## Hvorledes understøttes skolerne via netværk og kompetenceudvikling?

Kompetencecenter for DSA driver et fagligt netværk for fyrtårne (lærere, pædagoger og koordinatore), der arbejder i modtagelsesklasseregi. Netværket mødes fire gange årligt, og de enkelte modtagelsesklasseskoler afgør selv, hvor mange deltagere de stiller med på netværksmøderne. De fleste skoler prioriterer bred deltagelse. Ledere fra modtagelsesklasseskolerne er ligeledes samlet i et netværk, som faciliteres af PUF, og som mødes fire gange årligt til drøftelse og sparring om pædagogisk praksis, udvikling på området, lovgivning og retningslinjer mv.

Desuden driver Kompetencecenter for DSA et netværk for DSA-koordinatore (læs mere på s. 76)

Hvert år udsender kompetencecenter for DSA et kompetencekatalog med fuld finansierede tilbud om kurser/kompetenceudviklingsforløb i relation til DSA-området.

## Løbende opfølgning

” Man kommer et stykke væk fra alle de der synsninger, som er yderst forskellige fra skole til skole, om hvornår man synes, at nogen er klar i forhold til, hvornår de rent faktisk er det... For at sige det mildt, er det meget forskelligt, hvordan man lige fagligt synes, noget er.  
(Lærer)

Modtagelsesklasselærere og -ledere udtrykker bred enighed om, at de med implementeringen af afdækningsmaterialet ”Hele vejen rundt om elevens sprog og ressourcer” (UVM 2017) har bevæget sig væk fra ”synsninger” i retning af en øget systematik og ensartethed i den løbende opfølgning på elevernes sproglige udvikling. De oplever opfølgningen som en tidskrævende proces og beskriver, hvordan de er ”på vej” i forhold til at finde lokale modeller for organiseringen heraf. Men den generelle oplevelse er, at man med implementeringen af materialet har fået et godt og nødvendigt afsæt for den faglige dialog i teamet.

” Når vi har vores HVR-møder, når vi taler den enkelte elev igennem. Når vi taler, hvad kan vi gøre for at hjælpe eleven til at flytte sig på det her parameter eller på det her parameter? Der oplever jeg, at HVR-møderne afføder pædagogiske snakke – hvad gør vi? Sætter ind med?  
(DSA-koordinator)

Ligeledes er der blandt informanterne tegn på en oplevelse af, at data fra HVR kan være med til at observere og kvalificere praksis:

” Opfølgningsskemaer og statusamtaler gør, at det er nemt at lave nogle aktiviteter for grupper af børn, så man kan komme ind og observere de ting, man skal udvikle med dem sprogligt  
(Lærer)

” [...] vi har sat børnene ind i en kalender, så vi kommer gennem dem hver tredje måned for at se, hvad har de så rykket på? Hvad har vi sidst set, og hvad skal de nye mål være i læse, lytte, tale og skrive? Og det er både i forhold til matematik, numeralitet og literacitet.  
(Lærer)

I forhold til den løbende opfølgning efterspørger de interviewede forældre samstemmigt en tæt kontakt – særligt i opstartsfasen. Den indledende samtale (HVR) og ”onboarding” omtales positivt, og samtidig italesættes det, at man har behov for hyppig opfølgning i starten. Det beskrives, at der opstår mange (undrings)spørgsmål til både skolesystem, skolens indhold og barnets progression, og at det er nødvendigt med viden for at kunne støtte sit barn.

” Jeg vil gerne have progressionsmøder, hver anden måned, så der ikke er for meget at samle op.  
(Forælder)

Alle forældre giver udtryk for selv at have efterspurgt yderligere information og fortæller, at dette er blevet imødekommet med stor forståelse.

Lærere tilknyttet modtagelsesklasserne i udskolingen har en særlig opmærksomhed rettet mod den løbende evaluering af elevernes faglige standpunkt, som finder sted i form af karakterer og uddannelsesparathedsvurdering. Nogle lærere er i den forbindelse optaget af den *normaliseringsproces*, som de oplever, at området pt. gennemgår, og som bl.a. handler om, at de ældste elever skal til eksamen og uddannelsesparathedsvurderes på lige fod med jævnaldrende unge i almenklasserne. Lærerne udtrykker forskellige holdninger her til. Nogle oplever det som kærkomment, at der endelig er fokus på at give eleverne de samme muligheder som andre elever, mens andre oplever det som urimeligt og synd, da deres oplevelse er, at elevernes udgangspunkt altid vil være et andet end de jævnaldrende etsprogede elever. De forskellige holdninger er repræsenteret i citaterne nedenfor.

### Det var da på tide

” Jeg tænker i forhold til at gøre dem eksamensparate og uddannelsesparate, at det var da på tide, at det også kom til modtagelsesklasser. Jeg synes, at det er frygteligt, at det først er kommet nu.  
(Lærer)

### Hvilket grundlag vurderer vi eleverne på?

” Vi får lidt modsatrettede oplysninger. Vi har fået at vide, at når vi giver karakterer, skal vi give ud fra, hvad eleven kan rent fagfagligt, fx i matematik. Hvis vi så siger – hun er dygtig til matematik og får 7 eller 10, og så viser det sig, at hun er også socialt godt indstillet og så bliver hun erklæret uddannelsesparat, men det er hun jo ikke, for hun kan ikke tale dansk. Der clasher de to systemer med hinanden. Det hænger ikke sammen. Det ville også være unfair at give hende 2 i matematik, fordi hun ikke kan tale dansk. Men hun er ikke uddannelsesparat. [...] Hun kan ikke gennemføre en ungdomsuddannelse, når hun ikke kan dansk.  
(Lærer)

## Lige rettigheder ligestiller ikke nødvendigvis

- ” De skal have lige rettigheder, og vi skal stille forventninger til dem. På den anden side, så er det bare ikke realistisk. Det er ikke alle forventninger, der er realistiske, men de [eleverne, red.] skal passe ind i det.  
(Pædagog)

## Det er synd

- ” Jeg synes, at der er så synd, at de skal trækkes gennem eksamen. Vi "normaliserer" dem, men de bliver aldrig "normale" på den måde i en modtagelsesklasse. [...] Jeg ville ikke kunne tage en elev op til eksamen til sommer, for vi når aldrig gennem et helt årshjul, for så kommer der en ny elev, der hverken kan dansk eller engelsk, og nu skal vi starte med tallene på dansk.  
[...] Jeg vil aldrig kunne sige, at jeg er nået igennem et helt årshjul, så de kan det hele, der er forventet for at kunne gå op til en reel eksamen.  
(Lærer)

## Hvem er det synd for?

- ” Jeg synes ikke, at det er synd for eleverne at trække dem igennem eksamen. Jeg synes, at det er fedt, at vi giver dem en mulighed for det. Mange af dem vil helt vildt gerne til en eksamen, og det perspektiv synes jeg er rigtig, rigtig vigtigt. Jeg tror nogle gange, at det er vores behov, fordi vi synes, at det er synd at trække dem igennem en eksamen, end det egentlig er deres behov og deres forældres behov. [...] Jeg kunne godt tænke mig, at vi ikke opererede med "synd-begreb", men så eleverne som alle andre, der skal have muligheden i disse "normaliseringstider".  
(Lærer)

## Hvordan synes eleverne bedst de får viden om deres dansksproglige udvikling?

I forhold til den løbende opfølgning og progressionskendskab vurderer de 20 adspurgte elever i spørgeskemaundersøgelsen, at de kan se, at de bliver bedre til dansk: Når deres lærere fortæller dem det (83 %), kan se det i egne bøger og materialer (61 %), samt at de selv kan mærke det (89%).

Der er derimod 28 %, der angiver, at de kan se progression ved hjælp af test og testresultater, og 11 % der angiver, at de kan se det via deres elevplan på Chromebook. Data tyder på, at det er den subjektive løbende opfølgning, der er afgørende for, om eleverne føler, ser eller ved, at de bliver bedre til dansk.



## Trivsel og fællesskab

### Det sammenhængende børneliv

Informanterne peger på, at det for nogle elever kan have konsekvenser for deres sociale liv, at de ikke går i skole i deres lokalområde. Det kræver, at forældrene yder en ekstra indsats i forhold til bl.a. at etablere legeaftaler i fritiden. Det bliver i den forbindelse beskrevet, at de ressourcestærke forældre sætter ting i gang for deres børn og hjælper dem med at få lavet aftaler – mens det i de mindre ressourcestærke familier er sværere, hvorfor børnene har deres sociale liv i skolen, mens det derhjemme ”*mest bare er søskende*”. En lærer beskriver, hvordan nogle elever er begyndt at mødes virtuelt efter skoletid, hvilket hun beskriver som ”*et okay alternativ*” til at være fysisk sammen, fordi det er noget børnene selv kan aftale og koordinere.

Dertil kommer, at det sociale fællesskab i modtagelsesklassen ofte ændrer sig i takt med det løbende flow af elever, som ind- og udsluses. Nogle informanter udtrykker, at det for børnene er et vilkår, at venner kommer og går.

” *Man har man nogen, man er tætte venner med, og pludselig er de der ikke mere.... Men de vænner sig til det, og de ved, når de kommer, at det er en periode på max 2 år.*  
(Lærer)

Andre informanter giver udtryk for, at det ville være at foretrække, hvis de nyankomne elever kunne komme på en skole og blive der resten af skoletiden, så de mange skift kunne undgås.

” *Jeg har arbejdet på en skole, hvor alle børnene blev udsluset til vores egen skole, da jeg arbejdede på Nordgårdsskolen i gamle dage. Det var enormt trygt og dejligt for eleverne. Dem fra normalklassen kendte alle dem i modtagelsesklassen. Det fungerede rigtig godt, at man var på den samme skole.... Og lige som supplerende: Der boede de jo i området, hvor skolen lå. Jeg er glad for at børnene kommer ud, hvor de bor.*  
(Lærer)

Forældrestemmerne tilkendegiver, at deres børn er opmærksomme på, at skolegangen i modtagelsesklasse er tidsbegrænset, og at nogle (sociale) ting kan blive lettere, når man kommer på en skole i lokalområdet. En forælder beskriver, at det har været svært at etablere legeaftaler med udgangspunkt i modtagelsesklassen, men generelt udtrykkes det, at børnene trives i klasserne.

### Den helhedsorienterede indsats

Informanterne oplever, at den sociale tilknytning og fritidsdelen kan være en svær ligning at få til at gå op i forhold til modtagelseseleverne.

” *Men det er svært. Meget, meget svært at få et netværk, at få dem ud til fritidsaktiviteter og også i klub.... De er også rimelig brugte, når skoledagen er slut og bus frem og tilbage.*  
(Lærer)

Informanterne er optagede af det helhedsorienterede fokus på skole- og fritidsliv., som dels kan være udfordret af afstanden mellem skole og hjem, dels af, at det opleves, at indsatserne centrerer omkring skoledelen og dermed ikke har blik for den helhedsorienterede indsats, som også rækker ind i fritids- og familielivet.

” Vores dilemma er, at vi hele tiden strander i, at hvis børnene ikke rykker sig, kan det godt være, fordi der er for lidt indsats omkring hjemmet. Vi kan blive ved med at booste dem alt det, vi kan på skolen, men vores dilemma er, at der ikke altid bliver fulgt op på det andetsteds fra, så når vi slipper dem klokken 14 eller 15, så bliver det svært. [...] Jeg har brug for, at I derinde kigger på nogle andre ting, sætter lys på noget andet end altid lige skolen. Vi kan jo gøre rigtig meget, der er bare også noget, vi ikke kan. Det er nok der løftet skal være!  
(Leder)

Mentorordninger og ”familiepakker” nævnes som relevante foranstaltninger, men oplevelsen er, at det kræver lang social udredning fx at få tilknyttet en mentor.

Blandt de interviewede forældre er der flere positive tilkendegivelser i forhold til en bredere familieindsats. En forælder fortæller, at de er blevet informeret om frivillige mentorer, der kunne introducere til fritidsaktiviteter.

Det omtales som et godt initiativ, der grundet corona ikke har været mulighed for at benytte sig af. En anden forælder tilkendegiver, at hun øjeblikkeligt ville takke ja til familietilbud, da fokus på familiens sprogudvikling prioriteres højt i etableringsperioden. En tredje forælder beskriver, at deres barn har glæde af en mentorordning og sætter pris på, at ”meget er centreret omkring børnene”:

” Vi får utrolig meget hjælp – han har en, der er tilknyttet ham, og som kan hjælpe ham med den videre vej/uddannelse – det er ikke en hjælp, vi har fået andre steder [i andre lande red.].  
(Forælder)

### **Får modtagelsesklasser en introduktion til byens kulturtilbud?**

Kultur og Borgerservice (MKB) oplyser, at flere kulturinstitutioner tilbyder forløb til modtagelsesklasser, hvor sprogtilegnelsen går hånd i hånd med en introduktion til byens kulturtilbud. Eksempler på dette er forløbene ”Dans, sprog og trivsel” til modtagelsesklasser ved Teaterhuset Filuren og ”Cirkus til modtageklasser” ved Cirkus Tværs.

## Hvor mange af eleverne går til fritidsaktiviteter?

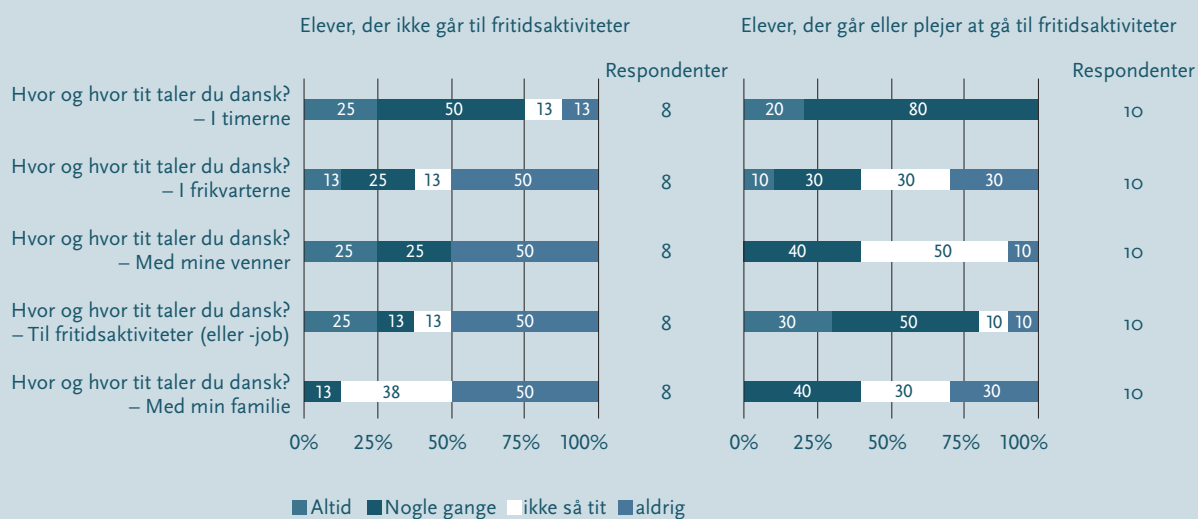
Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, at 33 % af de 20 adspurgte elever på nuværende tidspunkt går til en fritidsaktivitet, mens 22 % ikke gør det lige nu, men derimod plejer at gøre det. De hyppigste årsager til, at børnene vælger at gå til fritidsaktiviteter er, at det er sjovt, det er sundt og på grund af konkurrencer og kampe.

Det har ikke i lige så høj grad en betydning for eleverne, at forældrene ønsker det, på grund af venner og fællesskabet, eller at det er nemt at komme til. 80 % af eleverne, som går eller plejer at gå til fritidsaktiviteter, angiver, at det foregår i en klub eller forening. Desuden angiver de, at de er tilknyttet klubben eller foreningen der, hvor de bor.

Af de 44 %, som har svaret nej til at deltage i nogle fritidsaktiviteter, angiver 38 %, at det er på grund af, at de skal hjælpe til i familien, mens 25 % gerne vil - men ikke ved, hvor de kan gøre det henne. Det tyder derfor på, at der blandt eleverne er en lyst og ønske om at gå til en fritidsaktivitet, men at nogle mangler oplysning om muligheder.

### Fritidsaktivitet og sproglig udvikling

Data tyder på, at der er en sammenhæng mellem at gå til fritidsaktiviteter, og hvor ofte eleverne taler dansk både i og uden for skolen. Elever, der ikke går til fritidsaktiviteter, er mindre tilbøjelige til at tale dansk. Det fremgår, at 50 % aldrig taler dansk i frikvarterne med venner og familien. Desuden at i alt 26 % ikke så tit eller aldrig taler dansk i timerne.



## Organisering

I fokusgruppeinterviewene bliver både fordele og ulemper forbundet med den nuværende organisering af modtagelsesklasserne fremhævet. Følgende dilemmaer og paradokser træder frem:

- Den lille sammenhæng i modtagelsesklassen giver eleverne et trygt læringsmiljø med mulighed for ro til at "lande", men det kan være svært at få skabt gode rammer for det løbende samarbejde med den distriktsskole, som eleven på sigt skal være en del af.
- Modtagelsesklassen opleves som en del af forebyggelsen, fordi man kan nå at få skabt et godt fundament for sprogtilegnelse og opfange nogle ting, som måske handler om alt muligt andet end tilegnelsen af det danske sprog. Samtidig opleves det som vanskeligt at etablere den gode overgang fra modtagelsesklasse til almenklasse.
- At have flere modtagelsesklasser på samme trin giver gode muligheder for fleksibilitet i form af fx holddeling men betyder samtidig, at den løbende udslusning til egne almenklasser kan være svær, fordi modtagelsesklassesporet fylder meget set i forhold til almensporet. Dertil kommer bekymringen for de mange skift, som eleverne oplever i løbet af deres modtagelsesklasseforløb, hvor det at skulle forholde sig til flere forskellige arenaer – modtagelsesklassen, almenklasse på modtagelsesklasseskolen, almenklasse på distriktsskolen, SFO enten på modtagelsesklasseskolen eller distriktsskolen – kan være en udfordring for nogle elever.
- Specialistkompetencerne er til stede i modtagelsesklasserne. Der er dog bekymring for, hvorvidt lærerne i almenklasserne er gearet til at modtage elever, som har opøvet basisdanskkompetencer, men som stadig har et stort behov for sprogstøtte. Og samtidig er der en bekymring for, om specialisterne i modtagelsesklasseregi mister fornemmelsen for "det almene".
- Fællesskabet i modtagelsesklasserne opleves som rummeligt og nært, men etableringen af sociale relationer, som rækker ud over skoletiden, kan have svære betingelser – især fordi der ofte er afstand mellem skole og hjem.

**Ledere fra modtagelsesklasseskoler** peger på, at det kan være meningsfuldt at gentænke den eksisterende organisering af området. De ser især et potentiale i en anden model for de yngste elever og for de elever, der kommer hertil med stabil skolebaggrund og gode faglige og sproglige kompetencer.

” Jeg har flere gange plæderet for, at man blandt de yngste skulle lave et andet system – at de starter i almenklasser og så har et forløb – som på Kompetencecenter for Læsning. Hvor man følger de der børn, og har dem i forløb på en eller anden måde, men at deres primære sted er på hjemskolen... Og det er de små, så snart man når op til de store, kan det overhovedet ikke lade sig gøre – så skal man netop ud at have praktikedage.

(Leder)

” Det er de ikke i velkomstklasserne [nødt til at tale dansk, red.] – det kan bare køre på engelsk. Det er så bagsiden af det. Og der kan jeg godt se for mig, at de her børn ville kunne komme ud, hvis man var sikker på, at de nogle timer om ugen havde basisundervisning. [...] Det ville være nødt til at være helt en fast model, men der kan jeg godt se for mig, at de børn ville kunne få noget ud af at starte direkte – i hvert fald trin A. Fordi de taler så meget engelsk i vores velkomstklasser alligevel.

(Leder)

Der er blandt lederne bred enighed om, at det ikke er hensigtsmæssigt at gentænke modellen for udskolings elever og for elever på øvrige klassetrin, som har ”noget i bagagen” ved tilflytning.

**Modtagelsesklasselærerne** udtrykker generelt et behov for varsomhed i forhold til tanker om direkte integration af nogle elevgrupper. Deres anke lyder bl.a., at alle børn – uagtet alder samt sproglig og kulturel baggrund - har behov for et fundament og tid og ro til at falde til.

” Jeg kan kun forestille mig det indre stressniveau i deres system og deres nervesystem ved, at de skulle indgå i det [undervisningen i almenklasse, red.]. Jeg synes, at vi giver dem et fundament, en basis – de får nogle redskaber, de kan holde fast i. De får noget viden og nogle succesoplevelser. Vi kan tilrettelægge undervisningen i de her små klasser til at ramme dem, hvor de er, så de ikke får nederlag fra start af. Det er vigtigt.

(Lærer)

” Det er en lille sammenhæng – rammen er konstrueret til, at de har en mulighed for at kunne tilpasse sig, at vænne sig til systemet, kulturen. Der er meget mere støtte omkring dem, når de er i de her små klasser. Der er rigtig meget brug for (nu taler jeg ud fra den aldersgruppe, jeg har) nærhed, når vi ikke har noget sprog, der er brug for guidning, faglig viden om, hvad der rører sig i de her børn, når de er her. Jeg tror hurtigt, at de ville kunne drukne i en distriktsklasse blandt 28 børn – uden sprog.

(Lærer)

” Vi har også haft flere af de børn, der er startet i V [Velkomstklasse målrettet elever med stærk skolebaggrund, red.], hvor vi har fundet ud af, at det kræver et længere forløb, og der er noget andet på spil, som man ikke nødvendigvis havde fundet ud af på forhånd. Og nogle forældre har det også med, at når man flytter fra et land til et andet, så visker vi tavlen ren, og de problemer, der har været før, de følger ikke med.

(Lærer)

## Hvad synes eleverne er vigtigt ved at modtage sprogstøtte?

I spørgeskemaundersøgelsen fik eleverne mulighed for at beskrive, hvad de synes er vigtigt at fortælle om det at gå i modtagelsesklasse. Eleverne fortæller med egne ord:

*Jeg tror ikke, at det ikke kun føles ensomt, og at de forklarer dig langsommere*

*Det er godt at vi ikke er så mange børn i klassen, fordi så larmer det mindre, og man kan koncentrere sig. Det er nemmere at få hjælp, når vi kun er 12 børn. Der er godt, at der er to voksne i klassen.*

*Jeg hjælper gerne de nye med opgaverne, så de forstår dem og bliver gode til dem. Og jeg vil gerne fortælle dem hvordan skolen virker.*

*Det er vigtigt, at man snakker dansk i klassen, så når de kommer til en ny skole, så kan de snakke dansk. Fordi i den nye skole taler de kun dansk.*

*Når du er i klassen, er det er vigtigt at respektere læren og klassekammerater*

Eleverne selv har fokus på, at de går i modtagelsesklassen midlertidigt, og at der er fokus på, at de lærer dansk. De beskriver desuden, at det er godt, at der er et mindre antal børn i klassen og mulighed for at få forklaret tingene i et tempo, der er passende.

Der er sideløbende også et ønske hos eleverne om at gå på en anden skole – til trods for, at de oplever ovenstående, og at de giver udtryk for, at de trives i skolen. 56 % af de 20 adspurgte elever angiver, at de gerne vil gå på en anden skole, dels fordi de gerne vil se deres søskende og venner, og dels fordi de gerne vil læse dansk, lære mere eller vil have danske venner. Eleverne fortæller med egne ord:

*For at få mere avancerede studier og møde flere mennesker, der kan hjælpe mig*

*Men jeg wanna går whit my friends*

*Fordi jeg kan vælge en rolle for mig selv og mit sprog er beder*

*Fordi mine venner går til en ny skole. Jeg vil gerne hen til den skole hvor mine venner er. (de børn jeg kender fra klassen)*

*Fordi jeg har lært det dansk jeg skal for at komme videre. Til flyt til en anden skole.*

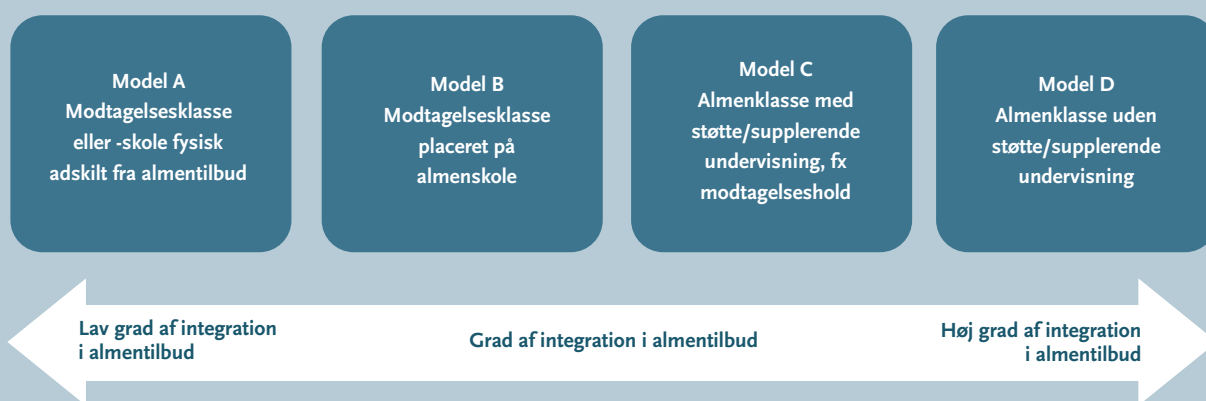


## Hvordan organiseres modtagelsestilbud bedst muligt?

Rambølls litteraturstudie fra 2015 (iværksat på vegne af UVM) havde bl.a. til formål at afdække følgende undersøgelsesspørgsmål: Hvordan tilrettelægges og organiseres modtagelsestilbud bedst muligt, og hvilke implementeringsfaktorer er væsentlige?

Litteraturstudiet inkluderer forskning i modtageordninger i Skandinavien, Nordamerika og Canada – i alt 31 studier.

I studiet tegnes et kontinuum over modeller for modtagelsestilbud med varierende grad af integration i skolens almentilbud.



Litteraturstudiet giver ikke et klart evidensbaseret bud på, hvorledes modtagestilbuddet tilrettelægges og organiseres bedst muligt. Det slås dog fast, at model D er den eneste organiseringsform, som litteraturen entydigt peger på som uhensigtsmæssig. Det konkluderes, at en organisering efter model D har negativ betydning for eleverne, hvilket fx kan komme til udtryk gennem ringere faglige præstationer og mistrivsel (Rambøll 2015:16).

## Hvilke erfaringer er der med direkte indskrivning af nyankomne elever?

I rapporten "Direkte indskrivning af nyankomne elever i almenklasser" (EVA 2019) afdækker EVA omfanget af direkte indskrivning af nyankomne elever samt kommuner og skolars erfaringer hermed.

EVA's kortlægning viser, at:

- 56 % af de danske kommuner indskrives nyankomne elever i almenklasser, men ofte kombinerer kommunerne flere forskellige modtagelsestilbud.
- 33 % af de kommuner, der anvender direkte indskrivning, har en praksis, hvor eleverne i høj eller nogen grad har alle deres undervisningstimer i almenklasse, og dermed ikke modtager basisundervisning uden for den almindelige undervisning, sådan som lovgrundlaget foreskriver.
- Direkte integration er mest udbredt i forhold til indskolings elever. (EVA 2019)

Undersøgelsen peger på følgende opmærksomhedspunkter, når nyankomne elever indskrives direkte i almenklasser:

### Fleksible modtagelsesforløb

Organiseringen skal kunne favne, at der er store forskelle på de nyankomne elevers baggrund og forudsætninger for at blive integreret både socialt, sproglig og fagligt. Der er derfor behov for mulighed for tilrettelæggelse af fleksible modtagelsesforløb og en fleksible ressourceanvendelse. Dertil kommer, at DSA- og almenlærere peger på et behov for intensive opstartsforløb, som skal give de nyankomne elever en tryk og positiv opstart – et behov, som de vurderer ikke at kunne imødekomme på undersøgelsestidspunktet grundet utilstrækkelige ressourcer.

### Kompetenceudvikling af almenlærere

Undersøgelsen peger på et væsentligt behov for grundlæggende kompetenceudvikling hos almenlærere, der varetager undervisningen af nyankomne elever. Både på forvaltnings-, ledelses- og lærerniveau fremhæves det som en udfordring at sikre, at almenlærerne har de nødvendige kompetencer.

### Den sproglige dimension i almenundervisningen

Overordnet set vurderer de adspurgte skoleledelser, DSA- og almenlærere, at de nyankomne elever profiterer af den direkte indskrivning – bl.a. fordi de gennem påvirkning fra et dansk-sprogligt miljø hurtigt tilegner sig et hverdagssprog. Samtidig reflekterer nogle dog over, hvorvidt det sproglige fundament er stærkt nok til at kunne bære eleverne gennem resten af deres skole- og uddannelsesliv.

### Lovgivningsmæssig klarhed

Omtrent en tredjedel af de kommuner, der indskrives nyankomne elever direkte i almenklasser, efterspørger tydeligere lovgivningsmæssig klarhed omkring reglerne for direkte indskrivning. (EVA 2019:7ff)



## Hvordan er basisundervisningen organiseret i de øvrige byer i 6-by-samarbejdet?

De øvrige byer i 6-by-samarbejdet har alle implementeret direkte indskrivning af nyankomne elever i almenklasser i en eller anden udstrækning.

I **Aalborg Kommune** arbejder man ud fra et princip om, at alle distriktsbørn skal starte på deres distriktsskole, hvilket også gælder nyankomne børn med behov for basisundervisning. To evalueringer, en kvalitativ og en kvantitativ, fra 2019 har dog påpeget svagheder ved denne model – bl.a. i relation til elever i udskolingen, elever med udfordringer eller få ressourcer, elever på mellemtrinnet og elever på skoler med få tosprogede elever. I Aalborg er man derfor i gang med at revitalisere modellen og har fokus på at styrke de nyankomne elevers opstartsforløb – fx ved etablering af kompetencecentre på en række skoler, som varetager basisundervisningen de første 3-6 måneder af skoleforløbet.

I **Esbjerg Kommune** integreres elever direkte i almenklasser og modtager basisundervisning på hold eller som enkeltmandsundervisning. Et sted, i Ribe, har man bevaret en modtagelsesklasse. Esbjerg Kommune oplyser, at der generelt er gode erfaringer med direkte indskrivning, da børnene hurtigt bliver en del af fællesskabet på distriktsskolen. For nogle børn kan opstarten være hård – særligt for de yngste elever, som ikke har engelskkompetencer. Dertil kommer, at der kan være udfordringer forbundet med at have ganske få eller blot en elev på basisundervisningshold.

De 14-18-årige er undtaget fra modellen og indskrives i modtagelsesklasse på ungdomsskolen, hvor de er en del af etagemiljø.

I **København Kommune** igangsatte man i skoleåret 2016/17 modellen Ny i København, hvilket bl.a. har medført, at der sker en konkret afdækning af nyankomne elevers kompetencer. Afdækningen skal i dialogen med familien klargøre, hvorvidt eleven skal i modtagelsesklasse eller direkte integreres i en almenklasse, suppleret med basisdansk. København er opdelt i fem områder med selvstændig ledelse. Ansvar for selve afdækningen og bemanningen af opgaven ligger hos de fem områdechefer. Ressourcerne til opgaveløsningen er fulgt med opgaven, og det er Fagligt Center (centralt), som tilrettelægger kompetenceudviklingen. Som følge af, at en større gruppe af nytillkomne integreres direkte i almenklasserne, er der et fornyet fokus på undervisningsmiljøerne i de tilbageværende ”traditionelle” modtagelseshold. Modtagelsesholdene er ofte fordelt to og to på folkeskolerne. De er fordelt geografisk over hele byen af hensyn til elevernes transportveje, men måske bør det vurderes, om de ”små øer” giver et tilstrækkeligt stærkt fagligt miljø for både lærere og elever. Lærerne har ofte mange af deres timer på modtagelsesholdene og kan blive fagligt isolerede på skolerne. De få modtagelseshold på samme skole giver ligeledes en begrænset adgang til holddannelse. Dette vil blive afdækket yderligere til efteråret.

I **Odense Kommune** har man en modtage-flex-ordning, som betyder, at nyankomne elever som udgangspunkt indskrives på deres distriktsskole. Der er dog også mulighed for at starte i et modtagetilbud. Der er modtageskole for elever fra 0.–6. klasse og en modtageskole for elever fra 7.–9. klasse. De nyankomne elever henvises til modtagetilbuddet efter forudgående visitering foretaget af vejleder ansat i skoleafdelingen. Elever, der visiteres til modtageklasse, er ofte kendetegnet ved at have andre særlige omstændigheder i deres livsvilkår, der betyder, at de ikke fra start vil profitere af at blive indskrevet i en almenklasse med DSA-basis-sprogstøtte.

I **Randers Kommune** indskrives nyankomne elever med behov for basisundervisning på deres distriktsskole, som varetager basisundervisningen af de indskrevne elever. Der foregår pt. basisundervisning på 16 af kommunens skoler. Opgaven løses af den enkelte skole men følges tæt af en kommunal konsulent. Erfaringen herfra er, at der hurtigere skabes relation mellem de nyankomne børn og de danske børn ved direkte indskrivning, men for nogle børn kan det være hårdt at starte med almenklassen som udgangspunkt. Modellen omfatter ikke de sent ankomne unge, som samles på en skole. De tilknyttes almenklasser i det omfang, det er muligt, men modtager generelt mere basisundervisning end øvrige nyankomne elever.



## Pilotafrøvnings i Aarhus

### Modtagelsesklasse vs. modtagelseshold

Lærere og ledere fra de to skoler, som er en del af pilotafrøvningsen omkring lokalt forankrede modtagelsestilbud (se s. 221 for beskrivelse), giver udtryk for, at der både i forhold til det sociale og læringsmæssige aspekt kan være fordele og ulemper ved at modtage basisundervisning på hold på den lokale skole. Pointer fra de to fokusgruppeinterviews gennemført på pilotskolerne opsummeres nedenfor.

### Den sociale tilknytning

Pilotskolerne giver udtryk for, at der er en social gevinst ved at gå i skole i lokalområdet:

” At man kan få lov til at gå i skole, hvor man bor. Indgå i relationer med dem, man også mødes med om eftermiddagen nede på legepladsen. Det, at man er tryk, gør også, at man er modtagelig for læring.

(Lærer)

En af pilotskolerne har tidligere haft modtagelsesklasser, hvilket giver anledning til en sammenligning mellem de to modeller. Oplevelsen er, at basisundervisning på hold kan være sårbart for nogle elever, som måske mangler den trygge base i modtagelsesklassen.

” De børn, der har noget med i rygsækken – der tidligere kunne læne sig op af at gå i modtagelsesklassen, der er et fællesskab – og det kan godt være lidt skræmmende at komme ud i klassen. Så er der en naturlig ligevægt, for du ved, at der er nogen på dit hold du kender, du har modtagelsesklassen og der er noget trivsel der, og du begynder at have relationer ind i din normale klasse. Det er sårbart i den måde, vi gør det på – der er ikke samme tilknytning på modtagelsesholdet.

(Leder)

Sårbarheden hænger også sammen med antallet af børn på modtagelsesholdet, som kan være begrænset, hvilket kan have konsekvenser for fællesskabsfølelsen, men samtidig kan det give anledning til mere ”en til en-undervisning”, hvilket nogle elever profiterer af.

” Det er også sårbart, når man kun er fire. I modtagelsesklassen havde man et andet fællesskab, jargon, et sammenhold, der var anderledes, men her bliver det lidt mere ensomt. Til gengæld er det mere en til en, så der er fordele og ulemper.

(Leder)

### Forældresamarbejde

Særligt på den pilotskole, som afprøver basisundervisning på hold for skolestartere, italesættes forældresamarbejdet som en klar fordel ved tilknytningen til den lokale skole, fordi forældrene kommer på skolen. Det er befordrende både for deres indsigt i barnets skolehverdag og for deres kontakt med de andre forældre.

- ” Vi har et bedre og bredere samarbejde med forældrene. Gik de her børn på en anden skole, kom forældrene ikke der. [...] De har her en større mulighed for større indsigt i deres børns skoledag” [...] Det betyder igen, at forældrene kommer til at tale mere sammen, og de forældre, der er udfordret på sproget, udvikler sig også ved at tale med andre forældre, der måske er lidt bedre til dansk. En helt klar gevinst.  
(Børnehaveklasseleder)

### Eleverne har behov for basisundervisning – og det kræver en særlig indsats

Pilotskolerne italesætter vigtigheden af at holde sig for øje, hvad opgaven går ud på – at der er tale om børn med behov for udvikling af basisdanskkompetencer, hvilket kræver noget andet og mere end den almindelige differentiering. Ifølge den ene skole har det taget lidt tid helt at få øjnene op for, at de faktisk skal se sig selv som et modtagelsesklassetilbud for børnene.

- ” Når du som lærer er nede at have med et barn i modtagelsesklasse at gøre og egentlig koblet sammen med en anden klasse, så er der stor forskel, og der har jeg måske været for generel – tænkt det ind i en differentieringstanke... jeg skal have en strammere struktur for de mål, jeg skal sætte for hende.  
(Lærer)
- ” Hele tænkningen om at få modtagelsesbørn ind... Vi skal jo egentlig se os selv som en form for modtagerskole for de her børn. Det kræver noget arbejde – er lige så langsomt gået op for os! Vi tuner op for timerne i forhold til det nu.  
(DSA-koordinator)
- ” Vi har været lidt i underkanten i forhold til at støtte op med timer uden for den generelle klasse, som der også er behov for for denne type børn.  
(DSA-koordinator)

### Hvilke lovmæssige krav er der til basisundervisning på hold?

Styrelsen fra Undervisning og Kvalitet (STUK) udsendte i november 2020 et hyrdebrev til alle kommuner med en præcisering af kravene til basisundervisning i dansk som andetsprog til nyankomne elever i folkeskolen. Hyrdebrevet kom bl.a. som konsekvens af den viden, som EVA-rapporten: ”Direkte indskrivning af nyankomne elever i almenklasser” (EVA 2019) medførte. I hyrdebrevet indskræpes det, at nyankomne elever skal have basisundervisningen uden for klassens rammer – enten i form af undervisning i modtagelsesklasse, på særlige hold eller som enkeltmandsundervisning. Det fremhæves endvidere, at antallet af timer med basisundervisning skal fastsættes efter en vurdering af den enkelte elevs behov. Behovet for basisundervisning afhænger af, hvilket behov for sprogstøtte eleven har for at kunne deltage i og få udbytte af undervisningen i den almindelige klasse (STUK 2020).

Pilotskolerne er blevet introduceret for HVR-materialet, som også skal danne strukturen i forhold til målsætning og løbende opfølgning hos dem – i lighed med modtagelsesklasserne. Oplevelsen er, at materialet er omfattende og kan være *svært at finde hoved og hale i*, hvorfor der har været behov for sparring fra forvaltningen i forhold til at omsætte materialet til praksis og finde en lokal struktur.

” Efter god sparring med to konsulenter fra Børn og Unge er vi nu på rette spor og bruger de her skemaer til vores elever i forhold til at sætte mål på. Og noget jeg også blev klogere på – fordi nogle gange her på basisundervisningen, kan man godt synes, at det står meget stille – det handler simpelthen om at få penslet målene ud, så de bliver meget, meget, meget simple. Det er i hvert fald en læring, jeg har fået med mig.  
(DSA-koordinator)

Dog er der også enighed om, at det er et godt materiale, som kan afføde de vigtige pædagogiske samtaler om, hvor eleven er, og hvordan eleven bedst muligt understøttes.

” Og så holder vi statusmøder. De anbefaler hver tredje måned, og jeg tror, at mig og min makker er nede på hver sjette uge. Det er simpelthen at få kigget på målene – og have de her samtaler om, hvordan går det med det? Kan vi flytte noget af det? Og gør vi så det, og er der nogen, der når til vejs ende, så er der nye mål at tage fat på i forhold til HVR.  
(DSA-koordinator)

### Hvad lærer man mest af?

Lærer man mest af at få basisundervisning i en modtagelsesklasse eller modtage basisundervisning på modtagelseshold på distriktsskolen? Som en DSA-koordinator udtrykker det, så er det ”[...] *dynamisk og afhængigt af, hvem du sidder med. Det ender vi ud i hver gang – det er enormt individuelt*”.

Dog udtrykker begge pilotskoler, at der er klare fordele forbundet med de modeller, som afprøves. Begge skoler peger på koblingen til nærmiljøet som modellernes store force, fordi det tætte samspil mellem skole og fritidsliv indvirker på elevernes trivsel og sproglige udvikling.

” Man må simpelthen ikke undervurdere det her med, at børnene går i skole i deres nærmiljø – de kammerater, de møder inde i klassen, er også dem, de har i fritidsdelen. Derved får man også en 10-dobling i styrkelsen af det danske sprog. Det er underligt det andet. Så fragter man dem fra det ene miljø til det andet miljø, og hvor hører man så lige hjemme? Her har vi en base, her har de deres sociale relationer, og det er det, de bor i, og det er det, de trives i.  
(SFO-leder)

En af skolelederne peger dog på, at modellen ikke kan stå alene. Der er behov for en samlet indsats, som rækker ud over skoletiden.

” Jeg tror på den model med brusebadet og badekarret – at man hele tiden er i det sproglige – men der skal også løftes derhjemme og laves en indsats. Det hjælper simpelthen ikke, at det kun er børnene og skolen, man kigger på [...] (Leder)

Lederen peger også på ressourcespørgsmålet i relation til at kunne lykkes med opgaven. Hun peger på, at de afsatte ressourcer ikke er nok til at iværksætte det intensive forløb, som eleverne ofte har behov for.

### Pilotafrøvning af forløb for de ældste sent ankomne elever

Hvad angår pilotafrøvningen af forløb målrettet de sent ankomne elever (se s. xxx for mere information om pilotprojektet), italesætter den frikøbte lærer det helhedsorienterede fokus som styrken i projektet, da det handler om at kunne favne den meget differentierede målgruppe i differentierede tilbud, som rækker ud over skoledagen:

” Det er en helhedsindsats, fordi det handler selvfølgelig også om, at det hele skal knyttes an til, at de går her på skolen. Det er sådan set deres udgangspunkt, kan man sige. Men det handler om meget mere end at skulle lære de faglige ting. For mig at se, og med den erfaring vi har fået med erhvervsskolerne – så handler det utrolig meget om netværk og navigation. At de føler sig set i det danske samfund. Det synes jeg, at vi kan hjælpe dem med [...].

### Målgruppe og forudsætninger

Den frikøbte lærer pointerer, at der er tale om en bred og kompleks målgruppe, som har meget forskellige forudsætninger ved ankomst og opstart. Komplexiteten handler bl.a. om:

- De unges mentale udgangspunkt for læring: *Vi har mange unge, der slås med sind, men vi har også mange robuste elever.*
- De unges kulturelle baggrund, som betyder, at de unge har meget forskellige erfaringer med, hvordan man griber læring an.
- De unges skolemæssige baggrund, som favner elever med ingen skolebaggrund, elever med få års skolegang afbrudt af fx flugt samt elever med fuldt skoleforløb fra hjemlandet, måske med erfaringer fra High School.

Han fremhæver, at der er sket en udvikling i elevgruppen siden projektets start, hvor bl.a. flygtninge fra Syrien og uledsagede unge mænd fra Afghanistan udgjorde en stor andel af målgruppen. I dag er elevgruppen meget bredere, hvilket betyder, at opgaven er blevet en anden, som også på nogle måder er større, fordi der som lærer og pædagog er flere forskellige ting at forholde sig til i forhold til den bagage og kultur, som den enkelte elev kommer med.

” Det betyder også, at vi skal indstille os på vores elever på en anden måde. Den [elevgruppen, red.] er ikke længere så "katastrofeorienteret", som den var tidligere i forhold til de afghanske drenge og heller ikke de syriske flygtninge. Dermed ikke sagt, at der ikke er nogen, der har PTSD eller andre ting at slås med – fx diagnoser ligesom andre etnisk danske unge. Det kan være svære at finde ud af, fordi de er udfordrede i forvejen. (Frikøbt lærer)

Læreren fremhæver modtagelsen, herunder de første trin i HVR, som vigtig, fordi det giver et rigtig godt indblik i, hvem de unge er som mennesker – både med fokus på deres individuelle ressourcer, kompetencer, styrker og svagheder. I modtagelsen etableres opstarten på det relationsarbejde, som bl.a. handler om at finde ud af, hvor de unge er, og hvor de skal hen – ikke alene i forhold til det skole- og uddannelsesmæssige fokus men også i høj grad i forhold til deres fritidsliv, så de også bliver hjulpet på vej i forhold til den del. Og som han også påpeger, så er de unge *jo også bare teenagere*, og derfor er det også vigtigt, at de får en god start.

### Det faglige fokus

Den frikøbte lærer italesætter, at samarbejdet med erhvervsuddannelserne er med til at skærpe de unges bevidsthed om mulighederne i det danske uddannelsessystem, samtidig med at forløbene på erhvervsskolerne kan være med til at nedbryde fordomme:

” Det er meget interessant at komme på Green med nogle af eleverne – fordi de lige pludselig bliver opmærksom på den her teknologi og tradition for farming forbundet med landbrug i Danmark. De forbinder det at være landmand med at passe geder i bjergene – det er der ikke meget status i! Forståeligt nok. [...] Både lærings- og uddannelsesmæssigt får de øjne op for, hvor vidt og bredt det danske uddannelsessystem er. Der sker også en fordomsnedbrydelse, hvor de pludselig ser, at tingene er anderledes end det, de er vant til.  
(Frikøbt lærer)

Dertil kommer, at forløbene giver eleverne mulighed for at ”have tingene i hænderne” på en anden måde, hvilket giver anledning til udvikling af andre kompetencer men også til sprogliggørelse af andre ting, andre ord og begreber mv.

Sammenhængen og samarbejdet mellem skolen og erhvervsuddannelserne fremhæver læreren som vigtige faktorer for kvaliteten af forløbene. Han beskriver, hvordan de i modtagelsesregi bruger tid på at forberede eleverne til de forløb, som de skal være en del af – bl.a. ved i samarbejde med erhvervsuddannelserne at lave ”uddannelsesmesser”, hvor de forskellige muligheder præsenteres for de unge. Nogle af de elever, der har været en del af forløbene, fungerer i den forbindelse som en slags rollemodeller eller ambassadører, som kan stille sig op og fortælle de andre elever om de oplevelser, de har haft. Dette har smittet af på interessen for at komme med på erhvervsuddannelsesforløbene, og lige nu er der venteliste.

” Det er en rigtig god motivation, at der er venteliste, fordi det betyder også, at de skal tænke sig godt om – og det kan ikke nytte noget at de har fravær eller andet, der strider mod, vi er afsted - fordi det er kortvarige forløb. Der er noget konkurrence i det, som jeg tænker er godt. Fordi det er også sådan, at det er ude i den virkelige verden.  
(Frikøbt lærer)

Læreren påpeger desuden, at udfordringen ved projektet kan være at balancere forløbene på erhvervsskolerne med den DSA-basisundervisning, som finder sted i modtagelsesklassen, hvor eleverne skal undervises i noget, der, som han udtrykker det, ”*minder om et almindeligt pensum*”, så de kan komme videre.

## Brobygning og samarbejde

Ud over det faglige og uddannelsesmæssige fokus, som ligger som en naturlig del af samarbejdet med erhvervsuddannelserne, handler projektet også i høj grad om at bygge bro mellem de unges forskellige livsverdner. Det handler om at hjælpe de unge med at skabe sammenhæng – både i forhold til skole, fritids- og familieliv men også i forhold til det, man kommer fra, og det, man er kommet til.

” Så vi bygger den her bro, men også anerkende at man kan være i forskellige livsverdner – både hvor kommer man fra og den forskel der er på kultur – hvordan kan den gamle kultur arbejde sammen med den nye? [...] Når de kommer til os, er de jo ret nye og ”naive” i forhold til, at de gerne vil det bedste. Det er med at fange dem, så de ikke bliver pludselig – undskyld udtrykket - bliver ”ghettofiserede”. At de lige pludselig bliver en del af den kritiske gruppe, der synes, det er rigtig træls med de danske myndigheder.  
(Frikøbt lærer)

Læreren peger i den forbindelse på flere forskellige opmærksomhedspunkter og konkrete indsatser, som netop har til hensigt at hjælpe de unge med at bygge bro:

- **I forhold til undervisningen** handler det bl.a. om at hjælpe de unge til at reflektere over egne ønsker og muligheder:

” Egentlig også at vænne dem til metarefleksion – vi er så bevidste i den vestlige verden i forhold til at tænke sig selv ind i dynamiske processer (jeg er her – og skal her hen) – men man skal også lære at bruge metarefleksionen og bruge den konstruktivt.  
(Frikøbt lærer)

Han fortæller, at han fx har inviteret tidligere elever ind i klassen til en snak om, hvad de laver nu, hvor de ikke længere går i folkeskole, og hvad de laver i deres fritid. I forhold til de nuværende elever fungerer de som rollemodeller og eksempler på, hvad der er af muligheder, så eleverne kan få gang i deres egne refleksioner: *Hvor tror I, at I står i om 2-4 år? Så de kan se, at det giver mening.*

- **I forhold til fritidslivet** handler det bl.a. om at hjælpe de unge i gang med fritidsaktiviteter og fritidsjob. Læreren fortæller, hvordan de ad to omgange har søgt og fået midler af Kultur og Borgerservice til ansættelse af en medarbejder, som netop har haft fokus på fritidsaspektet. Dette har givet anledning til etablering af gode samarbejder og procedurer, da der er rigtig mange interessenter i spil.

” Vi har haft samtalesalon i januar måned med små 20 forskellige deltagere, som sidder vidt forskellige steder i organisationer, kommunen eller foreninger, som arbejder med modtagelsesklasselever på den ene eller den anden måde. Det viser sig jo, at der er stor interesse, og der er mange mennesker, som er interesseret og en stor spændvidde, som gør, at vi kommer ret bredt omkring. Og kan pludselig henvise nogle til nogle andre, fordi de kan indgå i et samarbejde. Så det er meget givtigt.  
(Frikøbt lærer)



- **I forhold til samarbejdet med forældrene** er der samarbejder i gang med bl.a. Dansk Flygtningehjælp med henblik på *at få trukket forældrene mere ind*.

Oplevelsen er, at forældrenes fokus ofte er rettet mod det uddannelsesmæssige spørgsmål, og ofte er funderet i en forestilling om alle de muligheder, der er i Danmark:

” [...] Det handler meget om: *Hvad kan jeg blive? Det fagrelevante. Hvis man skal have et godt liv – det er en generalisering det her – så handler det om få et godt job, som giver god sund indkomst, for det giver lykke. Synes ofte jeg oplever den, følgelig mest blandt flygtninge.*  
(Frikøbt lærer)

Derfor handler samarbejdet med forældrene også om at lave et realitetstjek og forventningsafstemning sammen med dem. Som læreren påpeger, så handler det om, at forældrene vil det godt for deres børn, samtidig med at man skal *passer på ikke at gøre børnene til status for egne drømme*. Dertil kommer, at nogle forældre er optaget af at rejse tilbage på et tidspunkt og hjælpe med genopbygningen af deres land.

” Man skal også tænke på, at der er nogle forklaringer, der handler om andet end status. Det kan også handle om, at hvis de skal tilbage til deres land, så er det vigtigt, at man får sig en uddannelse, hvor man kan gøre sig nyttig. Ingeniør eller læge er temmelig nyttige ift. genopbygning i forhold til at bevare befolkningens ve og vel – så der kan også ligge en ret smuk idé om, at man gør det ud over det økonomiske. Jeg tror, at det er vigtigt, at man får hold på det her for at få dialogen om, hvorfor man har det høje ønske. Kan man nå det? Hvis ikke, hvordan kan man så alligevel blive lykkelig?  
(Frikøbt lærer)

### Den videre vej

” Vi kan give dem noget, et fundament, så de føler, at de er velkommen. Så de kan se, strukturer og diskurser, som ligger i det danske samfund.  
(Frikøbt lærer)

Læreren påpeger endvidere, at dannelsesaspektet er helt essentielt i forhold til at hjælpe de unge til at kunne begå sig i det danske samfund. Mange af de unge mangler nogle af alle de forudsætninger, som det kræver. Han nævner det at søge SU eller at gå på Borgerservice som eksempler på noget, der kan være: ”en stor overvindelse både sprogligt, psykologisk eller sociologisk, kulturelt”. Samtidig har de unge behov for hjælp til at forstå, hvordan samfundet hænger sammen.

” [...] at man har et stort bureaukrati, der jo faktisk vil en det bedste, selvom det kan være lang behandlingstid. Så er det et system, der er gearret til at hjælpe. Få dem til at forstå, at til trods for ventetid og andre ting: Noget man kan bruge til noget – konstruktivt. Det er også vigtigt”.  
(Frikøbt lærer)

Læreren italesætter desuden udfordringen omkring hvorledes man i højere grad kan favne den store faglige forskel eleverne imellem i anderledes forløb, hvor der fx bliver arbejdet mere projektorienteret. Han fremhæver kompetencer som det at kunne samarbejde, tænke langsigtet, formulere egne målsætninger og evaluere undervejs som kompetencer, der er vigtige i forhold til at kunne begå sig i det danske samfund, og som det dermed ville være relevant at arbejde mere målrettet med. Herudover peger han på, at forløbet ikke nødvendigvis burde slutte, når de unge er fyldt 18 år. Hans oplevelse er, at nogle af de unge vil profitere af et forløb, som strækker sig efter det 18. år, fordi overgangen til et system, hvor de i langt højere grad skal tage vare på sig selv, kan være hård for unge, som ikke har været ret længe i Danmark.

VIA har i rapporten "På vej videre!" (VIA 2020) evalueret pilotprojektets første periode (se s. 222) og tilkendegiver, at projektet lykkes godt på afgørende punkter:

- Undervisningen i modtagelsesklassen udgør en meningsfuld og tryk ramme for at lære og være i de unges særlige livssituation.
- Holdundervisningsforløbene på erhvervsuddannelserne fremstår som en perspektivrig ramme for elevernes tilegnelse af faglige, erhvervsfaglige og sproglige kompetencer. Forløbene fremtræder som et centralt element i det samlede modtagelsestilbuds ambition om at bidrage til at ruste eleverne til at træffe kvalificerede og realistiske beslutninger om deres fremtidige uddannelsesforløb.
- Det samlede modtagelsestilbud bidrager afgørende til at udvikle de sent ankomne elevers generelle tilværelseskompetencer.

VIA fremkommer med en række anbefalinger til modtagelsesklasseundervisningen, elevernes tilværelseskompetencer og holdundervisningsforløbene på erhvervsskolerne.

Med baggrund i anbefalingerne arbejdes der i skoleåret 2021/22 videre i et samarbejde mellem Tranbjergskolen, erhvervsskoler og VIA med et aktionslæringsforløb "Uddannelsesdansk", der har som målsætning at øge elevernes udbytte af forløbene ved at bruge nye veje i arbejdet med sprog, fag og tekster. Desuden opnås kompetenceudvikling for modtagelsesklasselærerne og faglærerne i erhvervsuddannelserne samt ny viden i forhold til DSA-området generelt.

# Sammenfatning

Nedenfor følger en sammenfatning af de centrale opmærksomhedspunkter, som den kvalitative del af dataindsamlingen har givet anledning til i samklang med øvrig viden om området. Opmærksomhedspunkterne danner afsæt for anbefalinger til en styrkelse af basisundervisningen i DSA (modtagelsesklasseområdet).

## Modtagelsespraksis

To centrale pointer fremhæves i forhold til en styrkelse af den eksisterende modtagelsespraksis. For det første efterspørges **et tættere samarbejde mellem modtagelsesklasseskolerne og distriktsskolerne** i forbindelse med opstarten, så distriktsskolerne bliver opmærksomme på distrikts elever, som i en periode er indskrevet i modtagelsesklasse. For det andet efterspørges **udbygget information om det danske skolesystem**, herunder modtagelsesklassesystemet, bl.a. med henblik på at øge muligheden for tiltrækning af kompetencer til Aarhus. Der efterspørges både skriftligt materiale, som er tilpasset internationale tilflytteres behov, samt mulighed for øget personlig kontakt – også i rekrutteringsfasen. Sidstnævnte pointe optræder primært i interviewet med repræsentanter fra Erhverv Aarhus og Aarhus Universitet, hvorfor behovet umiddelbart primært knytter sig til den målgruppe, som de møder i deres arbejde.

## Overgange

Nogle modtagelsesklasseelever oplever **mange forskellige overgange**. Det handler både om overgangen fra dagtilbud til skole – som ofte vil være en anden skole end distriktsskolen – og fra modtagelsesklasse til almenklasse men også de stadier, der ligger ind i mellem i forhold til bl.a.:

- SFO: Er det mest hensigtsmæssigt at være tilknyttet SFO på modtagelsesklasseskolen eller distriktsskolen?
- Tilknytningen til almenklasse og løbende udslusning

**Den lovpligtige løbende udslusning** giver anledning til særlig opmærksomhed, da data viser, at praksis er meget forskellig. Elevbesvarelserne understøtter dette, da 89 % af eleverne svarer, at de ikke modtager undervisning andre steder end i modtagelsesklassen. Flere skoler peger på, at det er svært at finde gode løsninger. Det handler bl.a. om:

- Hensynet til barnet: Hvor mange forskellige arenaer kan et barn kapere at skulle forholde sig til?
- Hensynet til almensporet: Modtagelsesklassesporet fylder meget på nogle skoler i forhold til almensporet, hvorfor den løbende udslusning til almenklasser på skolen vurderes at være en umulig opgave
- Samarbejdet med distriktsskolerne: Hvordan etableres der nogle gode rammer for løbende udslusning til de skoler, som børnene på sigt skal være en del af?

Der udtrykkes bekymring for **den endelige udslusning fra modtagelses- til almenklasse**. Bekymringen hos de afgivende modtagelsesklasselærere går bl.a. på, hvorvidt modtagelsesklasseeleverne blot kommer i samme "pulje" som øvrige elever med behov for supplerende undervisning i DSA, uden at der tages højde for, at modtagelsesklasseelevernes afsæt er et andet, da de i modtagelsesklassen alene har udviklet basisdansk-kompetencer.

Hos de modtagende distriktsskoler problematiseres overgangen fra modtagelsesklasse til almenklasse ligeledes. De oplever overgangen som et meget stort spring for eleverne og erfaringen er, at det varierer meget, hvad eleverne kan, og hvilken overlevering der følger med.

### Pædagogisk og faglig indsats

**Tryghed, nærhed og muligheden for udvikling af et dansksprogligt fundament** fremhæves af lærere og pædagoger som modtagelsesklassernes force. Det at have ro til ”at lande” i det danske samfund med alt hvad det indebærer både sprogligt og kulturelt italesættes som et behov, som alle børn har – uagtet sproglig og kulturel baggrund. Dertil kommer **ligeværdigheden og rummeligheden** i klassefællesskabet, som bl.a. handler om, at der er rum til at prøve sig frem og til at turde fejle, fordi alle er på vej i den dansksproglige udvikling. Hovedparten af eleverne angiver ligeledes, at de godt kan lide eller har det okay med at gå i skole.

Der peges dog også på udfordringer forbundet med læringsmiljøet i modtagelsesklasserne:

- Ledere italesætter, hvordan **engelsksproglige kompetencer** kan blive en ”sovepude”, som for nogle elever har konsekvenser for hastigheden i udviklingen af det danske sprog – en udfordring som nogle elever også selv peger på i tilkendegivelser om, at de skal bruge deres danske sprog frem for engelsk.
- **Klassefællesskabet** ændrer sig kontinuerligt i takt med de løbende ind- og udslusninger af elever, der hhv. påbegynder og afslutter deres modtagelsesklasseforløb.
- **Differentieringsopgaven** i modtagelsesklasserne fremhæves som stor. Det skyldes bl.a., at:
  - Eleverne har forskellige sproglige og læringsmæssige forudsætninger med sig fra hjemlandet
  - Klasserne spænder over tre klassetrin
  - Klasserne rummer både helt nyankomne elever, som slet ikke taler dansk, og elever, som er godt på vej i udviklingen af basisdanskkompetencer. Informanterne har forskellige bud på, hvordan denne differentieringsopgave imødekommes bedst muligt i praksis
  - Klasserne rummer elever med særlige behov, og her opleves den tidsmæssige begrænsning på to år ofte som en stressfaktor, der kan have uheldige konsekvenser for den enkelte elevs forløb. Hvis udredningsarbejdet trækker ud, risikerer nogle elever først at blive udsluset til almenklasse og dernæst til specialklasse.

**Kompetencer** til at varetage basisundervisningen fremhæves som afgørende for at kunne lykkes med opgaven. Dog pointerer ledere, at det kan være svært at rekruttere medarbejdere med de rette kompetencer. Den løbende mulighed for kompetenceudvikling og ”sidemandsoplæring”/erfaringsudveksling bliver derfor væsentlig.

Dertil kommer, at der blandt lederne er forskellige holdninger til, hvorvidt det er mest hensigtsmæssigt at opbygge **”specialistkompetencer”** omkring modtagelsesklasserne, eller hvorvidt det er vigtigt, at lærerne også underviser i almenklasser, så deres **”normalitetsfølelse”** fastholdes.

### Løbende opfølgning

Den systematiske, løbende evaluering af modtagelseselevernes dansksproglige udvikling er blevet styrket med implementeringen af HVR-materialet, som har bidraget til opbygningen af systematik og øget databevisthed i relation til pædagogiske snakke og målsætninger i forhold til elevernes sproglige udvikling. Dog problematiseres den systematiske overlevering med udgangspunkt i HVR i overgangen fra modtagelsesklasse til almenklasse.

### Trivsel og Fællesskab

Skole- fritids- og familieliv kan være en svær ligning at få til at gå op for elever i modtagelsesklasser. Afstanden mellem skole og hjem kan gøre det vanskeligt og betyder, at eleverne er afhængige af forældrenes indsats i forhold til fx at lave legeaftaler. I spørgeskemaundersøgelsen angiver 33 % af de 20 adspurgte elever, at de går til en fritidsaktivitet. Data fra spørgeskemaerne viser en sammenhæng mellem det at gå til en fritidsaktivitet og elevens anvendelse af det danske sprog i og uden for skolen. Hvad angår relationer til de andre modtagelseselever og klassefællesskabet, har omskifteligheden i modtagelsesklassen qua de løbende ind- og udslusninger betydning på børneniveau. Dog italesættes det som et vilkår, som børnene hurtigt vænner sig til.

Nogle informanter peger på, at der er behov for en mere helhedsorienteret indsats, som rækker ind i fritiden og familielivet, hvis vi skal lykkes bedre med at give børnene et godt fundament – både sprogligt, lærings- og trivselsmæssigt.

### Organisering

Datamaterialet peger på mange forskellige dilemmaer og paradokser i forhold til organiseringen af basisundervisningen.

Nogle informanter, primært ledere samt informanter fra skoler, som indgår i pilotafprøvningen af nye organiseringsmodeller, peger på det hensigtsmæssige i direkte indskrivning på distriktsskolen med basisundervisning på hold for de yngste elever og elever med alderssvarende stabil skolebaggrund fra hjemlandet, herunder børn med engelskkompetencer.

Fordelene herved italesættes som:

- Mulighed for et tættere forældresamarbejde, bl.a. fordi børnene går i skole i lokalområdet, hvilket giver bedre betingelser for forældrenes deltagelsesmuligheder.
- Færre skift for elever og forældre, som kun skal forholde sig til en skole.
- Bedre betingelser for sproglig udvikling, fordi eleverne vil være i et overvejende dansksprogligt miljø. Dermed undgås det måske, at eleverne kommer til at kommunikere på engelsk?
- Bedre betingelser for elevernes sociale liv uden for skoletiden.

Udfordringer herved italesættes som:

- Risikoen for, at børnene "drukner" i almenklasser med op til 28 elever.
- Lærerne i almenklasserne er ikke gearet til at undervise elever med behov for basisdansk.
- Alle børn – uagtet alder samt sproglig, læringsmæssig og kulturel baggrund – har brug for ro og tid til at falde til i et nyt samfund og en ny skolekultur.

**Undersøgelser og litteratur om organiseringen af basisundervisningen** peger ikke entydigt på, at bestemte organiseringsformer giver det bedste lærings- og trivselsmæssige udbytte for eleverne. Dog spiller en række faktorer ind. Det handler bl.a. om fleksibilitetsmuligheder, lærerkompetencer, tilknytning til almenklasse, systematisk og løbende evaluering, overgange og forældresamarbejde samt varighed af forløbet. I **de øvrige 6-byer** har man på forskellig vis implementeret direkte integration i et eller andet omfang. Flere steder peges der på, at det giver et positivt afkast i forhold til elevernes trivsel og deltagelse i sociale fællesskaber, men at opstarten kan være meget hård for nogle elever.

I flere af 6-byerne arbejdes der med alternative modeller for **de sent ankomne unge** i erkendelse af, at deres situation kræver en særlig opmærksomhed.

I Aarhus arbejdes der i pilotprojektet målrettet de ældste sent ankomne elever, med **et helhedsorienteret fokus** med henblik på at favne den meget differentierede målgruppe i differentierede tilbud, som også rækker ud over skoledagen med henblik på at give de unge det bedst mulige afsæt for deres videre færd.

Samlet set peger DSA-undersøgelsen i forhold til basisundervisningen i DSA på en række konkrete håndtag, som kan være med til at styrke det eksisterende modtagelsesklassetilbud til gavn for de nyankomne elevers læring og trivsel. Desuden giver undersøgelsen anledning til en anbefaling om differentierede organiseringsmodeller for specifikke elevgrupper med henblik på i højere grad at kunne tilgodese den differentierede målgruppes behov.

Nedenfor følger anbefalinger udledt af DSA-undersøgelsen.



# Anbefalinger

Det anbefales, at:

- 01** Der arbejdes med styrket lokal kapacitetsopbygning med henblik på at sikre, at de nyankomne elever møder et stærkt basisundervisnings-tilbud
  - Der er behov for at udbrede viden og inspiration i forhold til at imødegå den store differentieringsopgave i modtagelsesklasserne bedst muligt.
  - Kompetencecenter for DSA skal være tættere på og i højere grad bistå med praksisnær understøttelse i forhold til basisundervisningsopgaven i den lokale kontekst - bl.a. via:
    - Sparring og vejledning om basisundervisningsopgaven.
    - Understøttelse i den lokale kontekst med viden og erfaringer, herunder mulighed for iværksættelse af målrettet lokalt forankret kompetenceudvikling.
  
- 02** Skole-hjem-samarbejdet styrkes med henblik på i højere grad at kunne imødegå de behov, man kan have som ny forælder i en dansk folkeskolekontekst
  - Der er behov for en fortsat opmærksomhed på et stærkt forældrefokus med henblik på at klæde forældrene på til at understøtte deres barns læring og trivsel - bl.a. ved at:
    - Styrke kommunikationen om basisundervisningstilbuddene, så den tilpasses og målrettes nyankomne forældre, der ikke nødvendigvis har et forhåndskendskab til det danske skolesystem. Dette fx via:
      - Kvalitetssikring af eksisterende skriftlig kommunikation.
      - Muligheder for virtuelle møder med forældre inden tilflytningen til Danmark.
    - Afsøge og afprøve nye veje til øget forældreinddragelse -vejledning og -involvering.
  
- 03** Den helhedsorienterede indsats styrkes
  - Den helhedsorienterede indsats overfor nyankomne DSA-børn og deres familier styrkes i et samarbejde mellem Sociale forhold og Beskæftigelse (MSB), Kultur og borger-service (MKB) og Børn og Unge (MBU), også uden for skolens rammer. Fokus er på at skabe initiativer, hvor aktører samarbejder med forældre om barnets sprogudvikling med henblik på at sikre et samlet løft både i og uden for skolen.

#### 04 Basisundervisningstilbuddet differentieres for i højere grad at imødegå elevernes forskellige behov og forudsætninger

- Nyankomne elever med alderssvarende, stabil og stærk faglig skolebaggrund indskrives i almenklasse på distriktsskolen og modtager basisundervisning på hold.
- Skolebegyndere med basisbehov, som allerede er godt i gang med den dansksproglige udvikling, indskrives i almenklasse på distriktsskolen og modtager basisundervisning på hold.
- Modtagelsesklassetilbuddet for de ældste elever med målrettede forløb på erhvervsuddannelser forankres med afsæt i de erfaringer, der er opnået i pilotprojektet. Der er i den forbindelse behov for at se nærmere på:
  - Muligheden for at udvide tilbuddet til også at omfatte unge over 18 år, som kan indskrives i tilbuddet, hvis det vurderes, at de kan profitere heraf.
  - Mulighederne for synenergi og samskabelse i et fælles ungemiljø i forbindelse med overvejelserne om et eventuelt kommende 10. klassecenter.

#### 05 Visitationen af nyankomne styrkes

- Der afholdes ”velkomstsamtaler” med alle nyankomne børn og forældre. Derudover sker der en afdækning af personlige og faglige kompetencer, så den enkelte elevs kompetenceprofil danner baggrund for visitation til et af de differentierede basisundervisningstilbud.

#### 06 Overgangen fra modtagelsesklasse til almenklasse styrkes

- Skolernes praksis for den løbende udslusning fra modtagelsesklasse til almenklasse styrkes ved udbredelse af ’best practice’ via de faglige netværk og understøttet af Kompetencecenter for DSA.
- Der udvikles en klar systematik og procedure for udslusningen fra modtagelsesklasse til almenklasse, herunder en styrket ”brobygning” i forbindelse med overgangen med praksisnær understøttelse via de faglige kompetencer på Kompetencecenter for DSA.

#### 07 Den fælles tilgang til og forståelse for basisundervisning i DSA øges

- Der er behov for fortløbende og på tværs af modtagelsesklasseskoler og distriktsskoler at styrke den samlede bydækkende viden om basisundervisning i DSA, så alle skoler har et indblik i områdets organisering, målgruppe, forventninger i forbindelse med overgangen fra modtagelsesklasse til almenklasse, budgettildeling mv.
- Der er behov for at skabe sammenhæng mellem ”specialistmiljøerne” i modtagelsesklasserne og det almene faglige miljø på distriktsskolerne, så der løbende pågår en gensidig forventningsafstemning i forhold til, hvad modtagelsesklasseforløbet bibringer eleverne, og hvilke kompetencer deltagelse i almenundervisningen kræver.



# Litteraturliste

- Aarhus Universitet & Trygfondens Børneforskningscenter (2020): "Tosprogede børn med behov for sprogstøtte klarer sig bedst på den lokale folkeskole", Nyhedsbrev
- Andersen, F.B. (Red.) (2016): "Ledelse gennem skolens ressourcepersoner", Klim
- Andersen, S.C. & Thomsen, M.K. (2011): "Policy Implications of Limiting Immigrant Concentration in Danish Public Schools", Scandinavian Political Studies, bind 34, nr. 1
- Beuchert, L., Christensen V.T. & Jensen, S.V. (2020): "PISA Etnisk 2018, PISA 2018 med fokus på elever med indvandrerbaggrund", VIVE
- Bleses, D., Højen, A. & Vind, B.D (2020): "Langtidseffekten af SPELL og Fart på sproget: Sammenhæng mellem tidlig sprogindsats og læsekompetencer i 2. klasse", Trygfondens Børneforskningscenter
- Bleses, D., Laursen, N.B., Kristensen M.V. & Horn N.T. (2021): "Hvilke indsatser virker i danske dagtilbud? Kortlægning af brug af effektive indsatser", Trygfondens Børneforskningscenter
- Bleses, D., Laursen, N.B. & Munkedal S. (2021): "Udbredelse og Implementering af Systematiske Pædagogiske Indsatser: Hvordan kommer den forskningsbaserede praksis ud på grøn stue?", Trygfondens Børneforskningscenter
- Bleses, D., Moos, M & Boisen, L.M. (2020): "Hovedresultater Fra Forskningsprojektet VLS+", Trygfondens Børneforskningscenter
- Bynesen, S.M. (2019): "Forsker: Det frie skolevalg er unfair", Folkeskolen, 19. august
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017): "Organisering af folkeskolens undervisning af tosprogede elever – en vejledning"
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017): "Hele vejen rundt om elevens sprog og ressourcer"
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019): "Dansk som andetsprog (supplerende)", Faghæfte
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019): "Informationsmateriale om sprosprøven i 1.-9. klasse"
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019): "Dansk som andetsprog (basis)", Faghæfte
- Børne- og Undervisningsministeriet & Epinion (2017): "Frit Skolevalg - hovedrapport"
- Børne- og Undervisningsministeriet, Læringskonsulenterne i DSA (2021): "Co-teaching som et led i vejledningsforløb i dansk som andetsprog", EMU
- Christoffersen, M.N, Højen-Sørensen, A.K & Laugesen, L. (2014): "Daginstitutionens betydning for børns udvikling – en forskningsoversigt", VIVE
- Cummings, J. (2000): "Language power and pedagogy: Bilingual students in the crossfire", Multilingual Matters.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2016): "Samarbejde mellem forældre og daginstitutioner"

- Danmarks Evalueringsinstitut (2018): "Samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø – styrket pædagogisk læreplan"
- Danmarks Evalueringsinstitut (2019): "Direkte indskrivning af nyankomne elever i almenklasser"
- Danmarks Evalueringsinstitut (2020): "Læringsmiljø kvalitet – National undersøgelse"
- Daugaard, L. M., Skibsted, E. & Christensen, M.V. (2020): "På vej videre! En kvalitativ undersøgelse af modtagelsestilbuddet til de ældste sent ankomne unge i Aarhus Kommune", VIA UC
- Egelund i Berlingske, Ejsing, J. (2017): "Enormt antal tosprogede elever udfordrer fagligheden", Berlingske 11. marts
- Friend, M. (2017): "Co-teaching i praksis – samarbejde om inkluderende læringsfællesskaber", Dafolo
- Friis, K. (2016): "Når folkeskolen og lokalsamfundet harmonerer", Boligen, juni
- Gandil, M.H. (2018): "Intergenerational Mobility and Equality of Opportunity in Primary Education", PHD-afhandling
- Holmen, A. & Thise, H. (2019): "Translanguaging", Sprogforum nr. 68
- Horst, C. (2006): "Interkulturel Pædagogik", Kroghs Forlag
- Højen, A. (2009): "Tosprogethed: Sproglig udvikling, kompetencer og konsekvenser", i: Bleses, D. & Højen, A. (red): Når børn lærer sprog, Center for Børnesprog
- Højen, A., Bleses, D., Trecca, F., Vind, B.D, Andreassen, M. L & Munkedal, S. (2020): "Børn af forældre på overførselsindkomst: Udvikling af sprog og læsning", Trygfondens Børneforskningscenter
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015): "Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk" (3 udg.), Hans Reitzels Forlag.
- Københavns Professionshøjskole (2008-2018): "Tegn på Sprog, et forsknings- og udviklingsprogram fra 2008-2018", lokaliseret på Tegn på sprog - Københavns Professionshøjskole (kp.dk)
- Lassen, S. (2020): "Ressourcepersoners hyperorientering – en empirisk undersøgelse af ressourcepersonens rolle og funktion i den danske folkeskole", SDU
- Mainz, P. (2020): "Ti års indsats for at fordele tosprogede elever bærer nu frugt", Politikken, 14. januar
- Markussen-Brown, J. (2017): "Barnets sprogtilegnelse og pædagogisk praksis – en introduktion", Turbine Akademisk
- Møllerup, A. H., Mamsen, E. & Bilotoft, E.S. (2021): "Sprog og læselyst hos små børn – kortlægning af danske initiativer, udfordringer og uudnyttede potentialer", Socialt Udviklingscenter SUS
- Pianta R.C., LaParo, K.M., Hamre, B.K. (2008): "Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, PreK, Brookes Publishing
- Rambøll (2015): "Litteraturstudie om modtagelsestilbud for nyankomne elever – Rapport"

Servicestyrelsen (2011): "Håndbog om Barnets Reform"

Staunæs, D., Bjerg, H., Juelskjær, M. & Gylling, K. (2021): "Datasans – etisk skole og uddannelsesledelse med data", Nyt fra samfundsvidenskaberne

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) (2016): "God praksis i arbejdet med tosprogede børn i dagtilbud"

Styrelsen fra Undervisning og Kvalitet (STUK) (2020): "Hyrdebrev til samtlige kommunalbestyrelser"

Trygfondens Børneforskningscenter & Undervisningsministeriet (2017): "Sprog og læsekompetencer hos tosprogede elever, Vidensnotat"

VIA (2018): "Co-teaching", Liv i Skolen, nr. 2

Vilien, K. & Thise, H. (2019): "Broen til fagsproget, 32 ideer til at styrke sproget i alle fag", Samfundslitteratur

Økonomi- og Indenrigsministeriet (2018): "Ét Danmark uden parallelsamfund. Ingen ghettoer i 2030"

### **Lovgivning og bekendtgørelser:**

Sundhedsloven, LBK nr. 191 af 28/02/2018

Dagtilbudsloven, LBK nr. 2 af 06/01/2020

Lov om folkeskolen, LBK nr. 1396 af 28/09/2020

Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog, BEK nr. 1053 af 29/06/2016

Bekendtgørelse om obligatoriske sprogprøver i grundskolen, BEK nr. 696 af 04/07/2019

### **Flere steder refereres der til Børn og Unge, Aarhus Kommune. Der vil ofte kunne findes yderligere information på: [Det Vi Gør \(aarhus.dk\)](http://DetViGør.aarhus.dk)**

Børn og Unge, Aarhus Kommune (2008): "Kick på Sproget – et redskab til at følge og vurdere den dansksproglige udvikling hos elever med dansk som andetsprog"

Børn og Unge, Aarhus Kommune (2016): "Analyse af modtagelsesområdet – hovedrapport"

Børn og Unge, Aarhus Kommune (2016): "Analyse af modtagelsesområdet – pixi-rapport"

Børn og Unge, Aarhus Kommune (2018): "Evaluering, READ dagtilbud 3-6 år"

Børn og Unge, Aarhus Kommune (2018): "Fælles pædagogisk grundlag for dagtilbud i Aarhus"

Børn og Unge, Aarhus Kommune (2020): "Evaluering, Børns tidlige sprog – afsluttende evalueringsrapport"

Børn og Unge, Aarhus Kommune (2020): "Rammer og retningslinjer for dagtilbud"

Børn og Unge, Aarhus Kommune (2020): "Stærkere Læringsfællesskaber"  
Børn og Unge, Aarhus Kommune (2021): "Kvalitetsopfølgning 0-6 års-området"  
Børn og Unge, Aarhus Kommune (2021): "Evaluering, Investering i børns fremtid"  
Børn og Unge, Aarhus Kommune (2021), "Melleformer"  
Kultur og Borgerservice & Børn og Unge, Aarhus Kommune (2017): "Strategi for sprog og literacy 0-18 år"

## Bilag 1

### Undersøgelsens metode og afgrænsning

Undersøgelsen af DSA-området udgør et kvalitativt fundament for konkrete forslag til, hvordan indsatser inden for de fire udpegede arenaer<sup>1</sup> kan styrkes. Der er valgt et antropologisk inspireret undersøgelsesdesign, da der er tale om et omfattende undersøgelsesfelt, hvorfor den metodiske tilgang skal kunne rumme både de fire forskellige arenaer, målgruppernes mangfoldighed og ikke mindst DSA-områdets kompleksitet. De antropologiske metoder gør det muligt at komme tæt på praksis og få belyst undersøgelsens genstandsfelter ud fra forskellige perspektiver og med udgangspunkt i forskellige former for data.

Den antropologiske metode bidrager til at forholde sig åbent over for nye og uventede fænomener frem for at arbejde med færdige kategorier og fortolkningsskemaer. Undersøgelsen har forholdt sig nysgerrigt og åbent til, hvordan en bred gruppe af informanter<sup>2</sup> arbejder med DSA i praksis. Dette med henblik på at udfordre betragtninger og forholdsmåder for, hvad der *burde* virke. Informanternes kompetencer, faglighed og indsigter er med til at identificere udfordringer men også i høj grad løsninger, der kan styrke indsatserne. Det er væsentligt at holde sig for øje, at resultaterne af denne kvalitative undersøgelse bygger på dybdegående viden og indsigt i kompleksiteten, hvilket betyder, at der ikke nødvendigvis er entydige eller lette tilgængelige løsninger inden for de fire forskellige arenaer. I undersøgelsen peger informanterne på dilemmaer og paradokser på mange niveauer, modsatrettede holdninger og perspektiver ift. hvad der er den bedste løsning, og hvilke indsatser der virker bedst. De bibringer altså perspektiver på og pejlinger i forhold til, hvordan indsatserne *opleves* og *udleveres i praksis*, hvilket dokumenteres i rapporten.

Et kvalitativt fundament rejser ofte spørgsmål om reliabilitet, validitet og generaliserbarhed. Begreberne kan i sig selv siges at balancere mellem klassiske sandhedsopfattelser og sociale konstruktioner, hvilket igen har betydning for, hvordan de opfattes og anvendes.

Rapporten bygger på en *analytisk generalisering*, hvilket vil sige, at der i analysen er foretaget en velovervejet bedømmelse af, i hvilken grad resultaterne kan være vejledende for, hvad der kan ske i en anden tilsvarende situation (Kvale m.fl., 2015). Ved at lade informanternes udsagn – ligheder, forskelle og nuancer – stå frem som dokumentation i rapporten, kan undersøgelsen sætte læseren i stand til at vurdere generaliserbarhedens holdbarhed.

I forhold til reliabilitet og validitet (pålidelighed og gyldighed) er der foretaget en række metodiske valg med henblik på konsistens og kvalitetskontrol under rapportens tilblivelse. Der er ansat en udefrakommende antropolog, der har bidraget i alle rapportens stadier og gennemført fokusgruppeinterviewene (se nedenfor). Samtlige interviews er efterfølgende gennemlyttet og transskriberet, flere personer og forskellige fagligheder har deltaget i kodning af interviewene og i analyseprocessen. Der er således arbejdet med validering på følgende stadier; *tematisering, design, interview, transskribering, analyse, validering* (via forskning, viden og erfaringer) og *rapportering*.

Omfanget af en undersøgelse vil aldrig være fuldstændigt dækkende (det er ikke muligt at tale med alle, i alle institutioner og skoler mv.), men gyldigheden skal findes i kompleksiteten i det konkrete. Den kvalitative signifikans er således ikke afhængig af omfanget af dataindsamlingen, men af kvaliteten af de indsamlede data og analysen heraf.

Undersøgelsens kvalitative fundament er kvalificeret, nuanceret og uddybet af bydækkende spørgeskemaundersøgelser samt af relevant – både kvantitativ og kvalitativ - viden og forskning.

<sup>1</sup> *Sprogstimulering 0-6 år, Supplerende undervisning i DSA 0.-10. klasse, Skolehenvsningspolitikken og Basisundervisning i DSA*

<sup>2</sup> *Betegnelsen informant knytter sig til den kvalitative metode, hvor informanten har mulighed for detaljeret at beskrive forestillinger, holdninger, oplevelser, udfordringer og påvirke interviewforløb.*

### Undersøgelsens ramme

Undersøgelsen har fokus på de bydækkende sprogindsatser inden for de fire arenaer:

- Sprogindsatser 0-6 år
- Supplerende undervisning i DSA (0.-10. klasse)
- Skolehervisningspolitikken
- Basisundervisning i DSA (modtagelsesklasseområdet)

Undersøgelsen tager udgangspunkt i seks overordnede fokusområder: modtagelsespraksis, overgange, pædagogisk og faglig indsats, løbende opfølgning, trivsel og fællesskab og organisering.

De seks overordnede fokusområder har således været omdrejningspunktet i udarbejdelsen af interviewguides.



### Inddragelse af dagtilbud og skoler

I udpegningen af dagtilbud og skoler til deltagelse i undersøgelsens fokusgruppeinterviews er der taget højde for kvantitative faktorer som børnesammensætning og geografisk placering i kommunen. Det har været væsentligt at sikre en differentieret inddragelse. Det er ikke alene relevant at fokusere på dagtilbud eller skoler med en høj andel af DSA-børn, da inddragelse af dagtilbud og skoler med en lav andel også bibringer nuancerede erfaringer, succesfortællinger, udfordringer som er vigtig for at afdække områdets kompleksitet for hele Aarhus Kommune.

I henvendelsen til de relevante informanter i dagtilbud og skoler er det blevet pointeret, at deres deltagelse bibringer forskellige perspektiver og pejlinger ind i en samlet fortælling om området. Undersøgelsen har således på ingen måde været en kvalitetskontrol eller et tilsyn i forhold til den enkelte enheds eller persons praksis.

I alt er informanter fra 11 dagtilbud og 27 skoler blevet udpeget til at deltage i undersøgelsen. Inden for de enkelte dagtilbud er en afdeling blevet udpeget. For de 27 skolars vedkommende er syv skoler udpeget med fokus på basisundervisning i DSA, ti skoler med fokus på skolehervisningspolitikken og femten skoler med fokus på den supplerende undervisning i DSA. I henhold til den supplerende undervisning i DSA er det desuden prioriteret at inddrage skoler, som har modtaget elever, der er udsluset fra modtagelsesklasse i 2020, og som dermed er overgået fra modtagelsesklasse til almenklasse med supplerende undervisning i DSA.

Samtlige ledere i dagtilbud og på skoler samt DSA-koordinatorer er blevet inddraget via spørgeskemaundersøgelse, med henblik på at give et bredt repræsentativt og bydækkende blik på, hvordan DSA-indsatsen er organiseret i dagtilbuddene og på skolerne i Aarhus.

I alt har 121 informanter deltaget i fokusgruppeinterviews - det vil sige ledere, sundhedsplejersker, dagplejer, pædagoger, sprogvejledere, børnehaveklasseledere, lærere og DSA-koordinatorer. Desuden er der gennemført interview med en repræsentant fra Erhverv Aarhus og en repræsentant fra Aarhus Universitet. Herudover har 8 forældre deltaget i kvalitative interviews og 28 elever har besvaret en spørgeskemaundersøgelse. For nærmere uddybning af inddragelsesomfanget se skematisk oversigt sidst i afsnittet.

## Projektorganisering

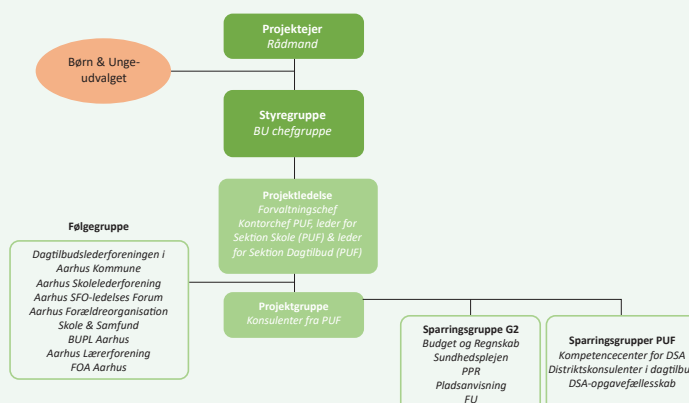
I Pædagogik, Undervisning og Fritid (PUF) har der været nedsat en projektgruppe, som har haft ansvar for at planlægge og gennemføre hele undersøgelsen, herunder at sikre bred repræsentation og inddragelse, analysere data samt udfærdigelse af den endelige afrapportering. Det er sikret, at de relevante faglige kompetencer er til stede i projektgruppen, dvs. stærke metodiske kompetencer såvel som stærke DSA-faglige kompetencer.

Projektgruppen har desuden haft til opgave at sikre inddragelse på tværs i Pædagogik og Forebyggelse samt evt. andre relevante afdelinger i fællesfunktionerne i Børn og Unge, som ad hoc er blevet inviteret til deltagelse. Desuden har Magistraten for Sociale Forhold og Beskæftigelse (MSB) og Magistraten for Kultur- og Borgerservice (MKB) bidraget med beskrivelser af indsatser for målgruppen i deres afdelinger. Ved behov er der blevet indhentet faglig sparring fra forskere og PUF konsulenter i forhold til den processuelle og metodiske del såvel som den DSA-faglige del af undersøgelsen (Se Organisationsdiagram).

Der er blevet etableret en følgegruppe, bestående af repræsentanter fra Dagtilbudslederforeningen i Aarhus Kommune, Aarhus Skolelederforening, Aarhus SFO-ledelses Forum, Aarhus Forældreorganisation, Skole & Samfund, BUPL Aarhus, Aarhus Lærerforening og FOA Aarhus.

Følgegruppen er inviteret løbende ind i processen til orientering om undersøgelsens fremdrift samt til at bidrage med perspektiver og refleksion i forhold til data, og hvad data måtte afstedkomme af anbefalinger og implementering.

Der er afholdt et onboarding-møde, hvor undersøgelsen, undersøgelsesdesign og status for dataindsamlingen blev introduceret. Senere er der afholdt et refleksionsmøde, hvor den indsamlede kvalitative data, med fokus på praksisstemmernes perspektiver og undersøgelsens foreløbige spor, er blevet præsenteret og drøftet.



Organisationsdiagram DSA-undersøgelse

## Undersøgelsesdesign

Undersøgelsesdesignet bygger på følgende metoder, som er udvalgt og tilpasset i forhold til de fire arenaer:

- Semistrukturerede fokusgruppeinterviews med en bred gruppe af informanter fra dagtilbud og skoler
- Spørgeskemaundersøgelse målrettet større faggrupper (ledere i dagtilbud og på skoler samt DSA-koordinators på skolerne)
- Kvalitativt interview med forældre
- Spørgeskemaer og refleksionsøvelser til elever
- Feltbesøg i praksis (Se Coronaudfordringer)
- Afholdelse af refleksionsworkshops for relevante faglige netværk

Betegnelsen "informant" er gennemgående i rapporten og knytter sig til den kvalitative metode, hvor "informanten" ikke blot er svarleverandør og ikke blot responderer, men har mulighed for detaljeret at beskrive forestillinger, holdninger, oplevelser, udfordringer og påvirke interviewforløbet – i dette tilfælde det semistrukturerede fokusgruppeinterview.

Herudover er DSA-undersøgelsen suppleret med relevant viden og forskning på DSA-området, analyser og erfaringer fra andre kommuner samt egne analyser og erfaringer, bl.a. som følge af analyse af modtagelsesklasseområdet i Aarhus Kommune (2016)<sup>3</sup>. Dette har alt sammen været med til at kvalificere det samlede blik på dagtilbuddenes og skolernes praksis.

### Fokusgruppeinterviews

Der er i alt gennemført 36 fokusgruppeinterviews med en bred gruppe af informanter. Det metodiske valg ved afholdelse af fokusgruppeinterviews er foretaget med henblik på at rumme både forskelligheden i de fire arenaer, målgruppernes mangfoldighed og at indfange og udfolde kompleksiteten på DSA-området 0-18 år. Fokusgruppeinterviews er en forskningsmetode, der giver privilegeret adgang til og dybdegående viden om informanternes grundlæggende oplevelse af 'den levede verden', ved at søge efter nuancerede perspektiver og erfaringer af forskellige aspekter af de interviewedes praksis. Metoden muliggør at forholde sig åbent over for nye og uventede fænomener. Det handler nemlig primært om at få mange forskellige synspunkter frem vedrørende det emne, der er i fokus for gruppen og ikke nødvendigvis at opnå enighed, om hvad der anset for at være den bedste praksis. De interviewede kan i samtalen opdage nye perspektiver og måder at arbejde med det konkrete emne, hvilket kan give anledning til refleksionsprocesser og en mere samlet forståelse. Det refleksive rum og samtalens mulighed for videndeling giver vigtige data ind i konkrete forslag til, hvordan indsatserne kan styrkes.

DSA-undersøgelsen inddeling af fokusgrupperne har været efter funktioner på ledelsesniveau, med pædagoger, sprogvejledere, personale fra sundhedsplejen, lærere, børnehaveklasseledere, SFO-personale og DSA-koordinatorer. Enkelte fokusgrupper har været afholdt med både lærere, SFO-personale og DSA-koordinatorer samt ledelse. Grupperne har bestået af 2-6 personer og brugen af minigrupper i fokusgruppeinterviews har givet anledning til mere taletid til de deltagende, mere information fra hver enkelt deltager og har dermed muliggjort et dybdegående indblik i praksis. Valget af fokusgruppeinterviews blev forstærket, da projektgruppen grundet Coronasituationen ikke havde mulighed for at gennemføre feltbesøg (se Coronaudfordringer sidst i notatet). Der er således afholdt længere fokusgruppeinterviews end først planlagt med henblik på at få flere dybdegående svar fra informanterne i de enkelte interviews.

### Kvalitative interviews med forældre

Undersøgelsens erfaringer viser, at det kan være svært at få etableret kontakt og sikre stor og bred deltagelse fra forældre i DSA-målgruppen. Især Coronasituationen, og den derfor manglende mulighed for feltbesøg, kan antages at have haft en betydning for det forhold. I forsøget på at få forældre inddraget, fornemmes derudover en form for forbehold overfor kommunen, og hvad de som forældre kan bidrage med. En stor opmærksomhed har derfor været på at tydeliggøre formålet; at interviewet handler om det generelle fokus på sprogindsatser fra 0-18 år og ikke fokus på det enkelte barn til trods for, at der spørges ind til personlige erfaringer og oplevelser. Der er således forsøgt nedtoning af eventuelle forventninger om, at forældrenes konkrete fortællinger fører til konkret handling for deres barn.

Da vi har oplevet denne forsigtighed fra forældrenes side i forhold til at deltage i interviews, og da forældrene har haft forskellige sproglige forudsætninger for at deltage i et fokusgruppeinterview, er forældreinterviewene omlagt til kvalitative dybdegående interviews med de enkelte forældre samt med deltagelse af tolk efter behov.

Dagtilbuddene har været en aktiv medspiller i forhold til at få forældre til at deltage i interviews. Med hjælp fra de udvalgte dagtilbud og deres pædagogiske ledere er der blevet udleveret invitationer til forældreinddragelse til forældre til DSA-børn. Efter opfordring fra projektgruppen henvendte de pædagogiske ledere sig til forældre og spurgte, om vi måtte henvende os til forældrene telefonisk med henblik på mulig deltagelse. Dette resulterede i, at fem forældre tilkendegav, at de gerne måtte kontaktes. I alt blev tre forældre fra tre forskellige dagtilbud interviewet.

<sup>3</sup> Herunder erfaringer fra pilotprojekter vedr.: indsats målrettet de ældste modtagelsesklasseelever (evalueret af VIA, feb. 2020), mindre afprøvninger med organisering af basisundervisning i DSA på hold, løbende, systematisk opfølgning på modtagelsesklasselevernes dansksproglige udvikling med udgangspunkt i undervisningsministeriets afdækningsmateriale: "Hele vejen rundt om elevens sprog og ressourcer"



I forhold til skoleområdet har projektgruppen på baggrund af data fra elevadministrationssystemet udvalgt 27 børns forældre, som ville kunne repræsentere de tre arenaer. Disse forældre er blevet inviteret via Aula til deltagelse i forældreinterview. Dette resulterede i tre tilbagemeldinger, hvoraf to af forældrene ønskede at deltage i interview, mens en takkede nej til deltagelse men påpegede vigtigheden af undersøgelsen. Herefter er de resterende 24 forældre blevet yderligere kontakttet via sms og telefonisk, hvilket resulterede i, at i alt fem forældre har deltaget i interviews. Det drejer sig om forældre, der enten har et barn i modtagelsesklasse eller et barn, der er blevet henvist til anden skole end distriktsskolen.

Til trods for forældrenes bekymring for deltagelse i et interview, har de interviewede forældre været åbne og ærlige i forhold til at tale om både udfordringer og succesoplevelser. Der har været en taknemmelighed for at få muligheden for at bidrage til undersøgelsen.

### Spørgeskemaer og refleksionsøvelser til elever

Inddragelse af elever som informanter har naturligvis givet anledning til metodiske overvejelser i forhold til hensigtsmæssig inddragelse i henhold til bl.a. elevernes alder og rammerne for deltagelse. I det oprindelige projektdesign skulle den elevinddragende samtale afklares og aftales i samarbejde med de deltagende skoler, elever og forældre efter gennemførte feltbesøg. Grundet Corona, og dermed generel aflysning af muligheden for feltbesøg i praksis, har projektgruppen fagligt vurderet, at det ville være u hensigtsmæssigt at afholde virtuelle interviews med børn, som det ikke på forhånd har været muligt at opbygge en relation til. Dette har betydet, at elevinddragelsen i stedet er blevet udformet som mulige øvelser/undervisningsmateriale, som lærerne har haft mulighed for at anvende i den supplerende undervisning eller på små hold i basisundervisning. Spørgeskema og refleksionsøvelse er blevet udarbejdet specifikt til hver af de tre arenaer på skoleområdet. Der har været lagt op til, at de deltagende skoler selv har haft mulighed for at vælge imellem de to elevinddragende øvelser for at tilgodese den enkelte skoles behov, ressourcer og organiseringer. Valgfriheden har givet skolerne mulighed for at inddrage eleverne, på den led, som lærerne har fundet bedst bl.a. med baggrund i, at de udførende lærere kan have forskellige arbejdsopgaver ind i DSA og dermed også forskellige relationer til børnene. Eleverne har enten udfyldt et spørgeskema eller deltaget i en refleksionsøvelse, hvortil der var udsendt et samtaleredskab, som lærerne kunne benytte. Af hensyn til den korte deadline og den store arbejdsopgave, der følger med for at sikre elevinddragelsen, er skolerne blevet kompenseret for den tid, de har brugt på opgaven.

I et samarbejde med skolerne har i alt 28 elever deltaget og valgt at besvare spørgeskemaer. 20 elever, der modtager basisundervisning i DSA, og 8 elever, der modtager supplerende undervisning på deres distriktsskole, har besvaret spørgeskemaet. Ingen har valgt at benytte refleksionsøvelserne. Beklageligvis har ingen elever, som er henvist til modtagerskoler, deltaget.

En del skoler har meddelt, at de desværre ikke har haft mulighed for at afse tid til at være behjælpelig med opgaven omkring elevinddragelse. Årsager hertil skal blandt andet findes i Corona-situationen på skolerne, manglende DSA-ressourcepersoner eller en prioritering i forhold til egne igangsatte DSA-initiativer. Dette skal også ses i forhold til tilbagemeldinger fra skoler, der har haft mulighed for at understøtte opgaven. Disse påpeger, at elevinddragelsen har været et stort og tidskrævende arbejde, da der både har været behov for indhentning af samtykkeerklæringer, koordinering og afvikling af selve elevinddragelsen via udfyldelse af spørgeskema og til sidst afrapportering. En udfordring har herudover været, at det ikke har været muligt at samle elever på tværs af klasser/årgange på grund af Corona-situationen.

Undersøgelsens elevbidrag er begrænsede og generaliserbarheden dermed lav. Udsagnene kan fortsat læses som vigtige ”stemmer” i DSA-konteksten, og det er i enhver omtale af elevernes udtalelser påpeget, at de procentmæssige angivelser repræsenterer en meget lille samlet informantgruppe.

### Bydækkende spørgeskemaundersøgelser målrettet større faggrupper

For at sikre bred repræsentativitet er der udsendt spørgeskemaer til alle dagtilbudsledere, skoleledere og til DSA-køordinatorer på alle skoler.

Spørgsmålene i spørgeskemaundersøgelserne er udarbejdet dels ud fra interviewspørgsmålene, dels ud fra de fremkomne udsagn i fokusgruppeinterviewene, som det har været oplagt at få belyst bydækkende. Den brede og bydækkende undersøgelse har givet alle ledere i dagtilbud og i skoler samt DSA-køordinatorer på skolerne mulighed for at beskrive deres oplevelse af DSA-området og har ligeledes kvalificeret den analytiske generaliserbarhed og rapportens validitet.

### Coronaudfordringer

Dataindsamlingen er forløbet i perioden januar 2021 til og med maj 2021. Grundet Coronasituationen har det været nødvendigt at revidere det oprindelige undersøgelsesdesign.

Om end dataindsamlingen er foregået i en periode, hvor Coronarelaterede udfordringer har fyldt meget i hverdagen i dagtilbud og på skoler, så er undersøgelsens behov for data fra praksis generelt blevet mødt med velvilje og engagement.

Som beskrevet er det fokusgruppeinterviewformens fokus at få mange forskellige synspunkter og oplevelser frem. Fysisk tilstedeværelse muliggør det livlige og kollektive samspil, der bringer spontane, personlige og modstridende synspunkter frem og dermed skaber et rum for refleksion.

Det har grundet Coronasituationen alene været muligt at realisere de planlagte fokusgruppeinterviews i virtuel form. Erfaringen har dog været, at der er opstået megen god refleksion, dialog og sparring på kryds og tværs – også i denne virtuelle form. Oplevelsen har været en høj grad af åben- og ærlighed fra informanternes side, og flere har givet udtryk for, at undersøgelsen har været med til at sætte tanker i gang i forhold til udvikling af deres egen lokale praksis.

Det har desværre ikke været muligt at gennemføre feltbesøg, som ellers var en del af det oprindelige projektdesign. Overvejelserne er i den forbindelse gået på risikoen ved at lade en eller flere fra projektgruppen besøge forskellige dagtilbud og skoler og dermed risikere at bære eventuel Coronasmitte med ind eller ud.

Feltbesøg i praksis var indtænkt i undersøgelsesdesignet, da der ved feltbesøg kan frembringes data, der tydeliggør den kompleksitet og diversitet, der findes. Desuden kan spørgsmålet om, hvorfor folk gør, hvad de gør, nuanceres. Ofte kan folk ikke selv forklare, hvorfor de gør, som de gør, men gennem deltagerobservationer og interviews kan den antropologiske tilgang/metodik komme tættere på dette. Da det blev tydeligt, at feltbesøgene ikke ville kunne gennemføres, er interviewguiden blevet justeret for at afdække praksis - eksempelvis i forhold til organisering. Desuden har der været afsat ekstra tid til informanternes opfølgende spørgsmål til hinanden og til deres indbyrdes refleksion.

Det faktum, at der ikke er gennemført feltbesøg, har konsekvenser for den direkte inddragelse af børne- og elevstemmer i undersøgelsen, da feltbesøgene netop skulle give adgang til børnefællesskaber og uformelle snakke med børn. Som nævnt har projektgruppens faglige vurdering været, at det ville være uhensigtsmæssigt at afholde virtuelle interviews med børn, som det ikke på forhånd har været muligt at opbygge en relation til. Designet af elevinddragelsen er dermed blevet revideret og med kort deadline har de deltagende skoler været behjælpelige med at sikre elever-stemmer i undersøgelsen.

## Skematisk oversigt over inddragelsesomfanget

Dagtilbud 0-6 år			
	Inddragelse	Interview	Spørgeskema
Antal	3 Interviews	8 Fokusgruppeinterviews	1 Bydækkende spørgeskema
Personer	<ul style="list-style-type: none"> <li>3 Forældre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3 Sundhedsplejersker</li> <li>1 Dagplejer</li> <li>7 Pædagoger</li> <li>8 Sprogvejledere</li> <li>11 Ledere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dagtilbudsledere</li> </ul>
Genereret tekst (Transskriberinger og henvendelser)		83 A4-sider	20 A4-sider
Omfang		11 dagtilbud er blevet udpeget og inden for det enkelte dagtilbud er én afdeling blevet udpeget.	<p>I alt har 25 selvejende dagtilbud modtaget spørgeskemaet. Heraf har 16 gennemført og 1 svaret på nogle spørgsmål.</p> <p>I alt har 38 kommunale dagtilbud modtaget spørgeskemaet. Heraf har 24 gennemført og 3 svaret på nogle spørgsmål.</p>

Supplerende undervisning i DSA			
	Inddragelse	Interview	Spørgeskema
Antal	8 spørgeskemabesvarelser	8 Fokusgruppeinterviews	2 Bydækkende spørgeskemaer
Personer	<ul style="list-style-type: none"> <li>8 Elever</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Børnehaveklasseleder</li> <li>11 Lærere</li> <li>7 DSA-koordinatorer</li> <li>10 Ledere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>DSA-Koordinatorer</li> <li>Skoleledere</li> </ul>
Genereret tekst (Transskriberinger og henvendelser)	8 A4-sider	141 A4-sider	35 A4-sider
Omfang		I alt er 27 skoler blevet udpeget til undersøgelsen, herunder 15 skoler med fokus på den supplerende undervisning i DSA.	<p>I alt har 46 DSA-koordinatorer fra 43 forskellige skoler modtaget spørgeskemaet. Heraf har 38 gennemført og 2 svaret på nogle spørgsmål.</p> <p>I alt har 45 skoleledere modtaget spørgeskemaet. Heraf har 35 gennemført og 1 svaret på nogle spørgsmål.</p>

Skolehervisningspolitikken			
	Inddragelse	Interview	Spørgeskema
Antal	2 Interviews	11 Fokusgruppeinterviews	Se supplerende undervisning i DSA
Personer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 Forældre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6 Børnehaveklasseledere</li> <li>• 9 Lærere</li> <li>• 6 DSA-koordinatorer</li> <li>• 5 SFO-pædagoger</li> <li>• 10 Ledere</li> <li>• 1 Busmedhjælper</li> </ul>	
Genereret tekst (Transskriberinger og henvendelser)		146 A4-sider	
Omfang		I alt er 27 skoler blevet udpeget til undersøgelsen, herunder 10 skoler med fokus på skolehervisningspolitikken.	

Basisundervisning i DSA			
	Inddragelse	Interview	Spørgeskema
Antal	3 Interviews og 20 spørgeskemabesvarelser	9 Fokusgruppeinterviews	Se supplerende undervisning i DSA
Personer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 Forældre</li> <li>• 20 Elever</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 11 Lærere</li> <li>• 5 DSA-koordinatorer</li> <li>• 7 Ledere</li> <li>• 2 Repræsentanter fra Erhverv Aarhus og Aarhus Universitet</li> </ul>	
Genereret tekst (Transskriberinger og henvendelser)	9 A4-sider	132 A4-sider	
Omfang		I alt er 27 skoler blevet udpeget, herunder 7 skoler udpeget med fokus på basisundervisning i DSA.	



# Projektbeskrivelse

## Undersøgelse af DSA-området

## Indhold

1. Baggrund .....	3
2. Formål.....	3
3. Målgruppe.....	4
4. Metode.....	5
5. Inddragelse .....	6
6. Organisering .....	7
7. Tids- og procesplan .....	7



## 1. Baggrund

Byrådet har med budgetforlig 2021 har afsat midler til at gennemføre en undersøgelse af dansk som andetsprogsområdet (DSA-området) i et 0-18-års perspektiv. I forligsteksten pointeres det, at *børn med dansk som andetsprog udgør ca. en femtedel af en årgang i Aarhus Kommune, men til trods for en bred vifte af målrettede tiltag på både dagtilbuds- og skoleområdet er det fortsat en udfordring at løfte disse børns danske sprog tilstrækkeligt. Således har børn og unge med dansk som andetsprog ikke de samme forudsætninger og muligheder som andre børn og unge.*

Forligspartierne ønsker, at der bliver gennemført en undersøgelse af:

- Sprogindsatser på 0-6-årsområdet
- Supplerende undervisning i DSA på 0.-10. klassetrin
- Skolehenvissningspolitikken
- Basisundervisnings i dansk (Modtagelsesklasseområdet)

## 2. Formål

Det overordnede formål med en undersøgelse af DSA-området er at blive klogere på, hvordan vi kan styrke praksis, når målet er at sikre, at alle børn udgør en værdsat del af et fællesskab samt opnår bedst og mest muligt læring og trivsel.

Behovet for en undersøgelse er funderet i forskellige data, som viser, at det til trods for mange indsatser, stadig er en udfordring at sikre børn og unge med DSA chancelighed. Det kommer bl.a. til udtryk i resultater af sprogvurderinger af 3-årige, sprogscreeninger af skolebegyndere, forskningsrapport om skolehenvissningspolitikken fra Trygfondens Børneforskningscenter<sup>1</sup> samt et ønske om fokus på basisundervisning i dansk (modtagelsesklasseområdet).

Samlet set peger de forskellige data på et behov for at komme mere "bag om" indsatserne og være nysgerrige på, hvorfor de ikke medfører den ønskede effekt. Undersøgelsen skal således udfordre normative betragtninger og forholdemåder i relation til, hvad der *burde* virke og i stedet forholde sig nysgerrigt og åbent til, hvordan de forskellige indsatser *opleves* og *udleveres* i praksis. Dette kræver en grundig inddragelsesproces, hvor de forskellige "stemmer"<sup>2</sup>, som møder DSA-området i hverdagen, inddrages.

Undersøgelsen af DSA-området skal kvalificere det samlede blik på praksis, så en eventuel justering og nytænkning baseres på et solidt og veldokumenteret kvalitativt afsæt. Og som det også fremgår af forligsteksten skal undersøgelsen munde ud i *konkrete forslag til, hvordan arbejdet med børn med dansk som andetsprog kan udvikles, så endnu flere børn og unge med dansk som andetsprog får lige muligheder for at gennemføre folkeskolen og en ungdomsuddannelse.*

<sup>1</sup> Pii Damm, Anna mfl., maj 2020 "Effects of Busing on Test Scores and the Wellbeing of Bilingual Pupils: Resources Matter": Department of Economics and Business Economics, Aarhus University

<sup>2</sup> Herunder bl.a. børn, forældre, fagprofessionelle, ledelser.

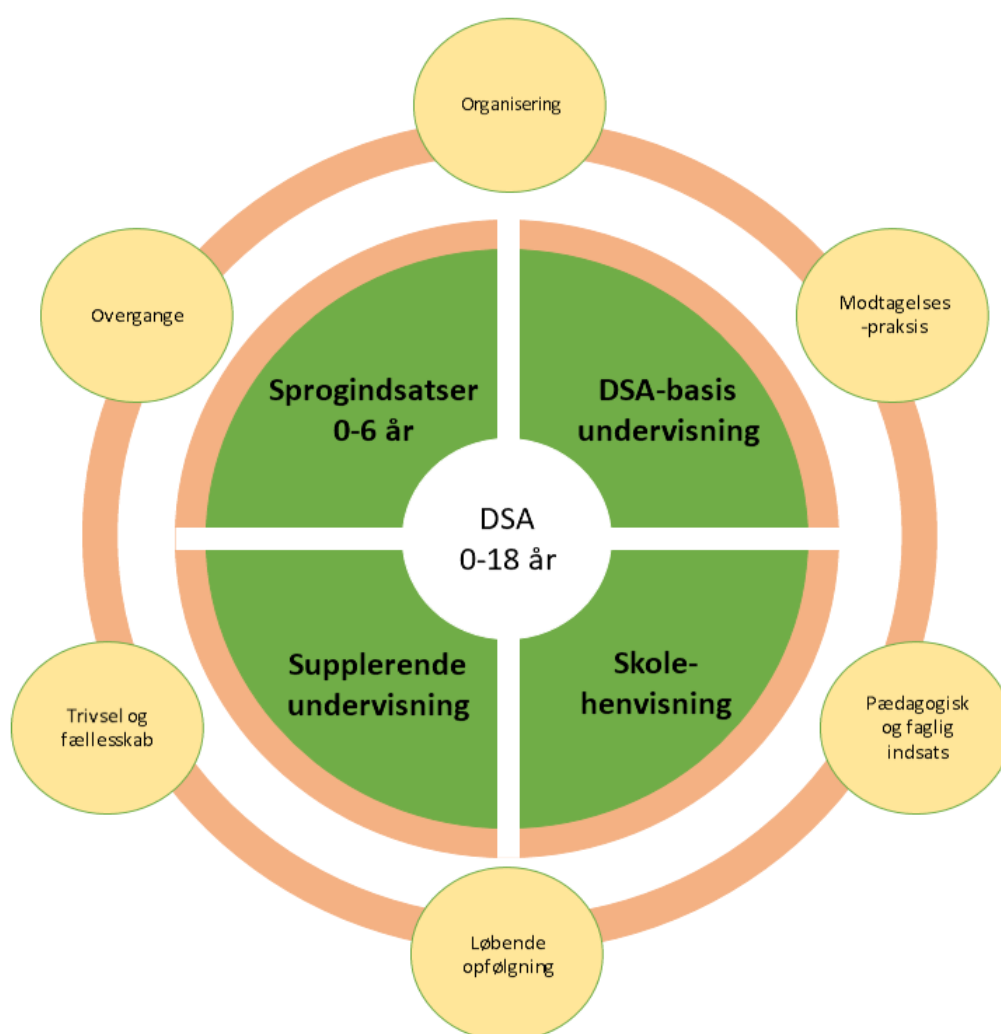


### 3. Målgruppe

Målgruppen for undersøgelsen har "dansk som andetsprog" som fællesnævner, hvilket, jf. den lovgivningsmæssige definition, vil sige, at der er tale om børn og unge, som ikke har mødt dansk på et modersmålsnende niveau i hjemmet, og som først senere, fx ved opstart i dagtilbud eller skole, har påbegyndt tilegnelsen af det danske sprog.

Ud over denne fællesnævner er der tale om en mangfoldig målgruppe med mange forskellige baggrunde (etnisk, sprogligt, socioøkonomisk) og med forskellige læringsmæssige forudsætninger – i lighed med alle andre børn.

Undersøgelsen beskæftiger sig med fire arenaer inden for DSA-området samt 6 overordnede fokusområder, som vil blive belyst bl.a. ved inddragelse af dagtilbud og skoler – se figur 1 nedenfor.



Figur 1: Undersøgelsens fire arenaer og faglige fokusområder





Nedenfor følger en konkretisering af målgrupperne for indsatserne i de fire arenaer:

- **Sprogindsatser på 0-6-års-området**

Målgruppe: Alle børn med DSA i dagtilbud – dvs. både børn, som er født i Aarhus/DK, og børn, som er flyttet hertil i dagtilbudsalderen. Børnene identificeres via sundhedsplejens besøg i hjemmet, når barnet er omk. 9 måneder eller af personalet i dagtilbuddet, hvis barnet flytter til Aarhus i løbet af dagtilbudsalderen.

- **Supplerende undervisning i DSA på 0.-10. klassetrin**

Målgruppe: Elever med DSA, som har et ikke-uvæsentligt sprogstøttebehov. Eleverne indgår i den almindelige undervisning eller i specialklasser men har behov for støtte til den dansksproglige udvikling. Elever med sprogstøttebehov identificeres ved sprogscreening ved skolestart eller ved tilflytning til Aarhus, hvor alle børn med DSA sprogscreenses.

- **Skolehenvissningspolitikken**

Målgruppe: Elever med DSA, som har et ikke-uvæsentligt behov for sprogstøtte, og som derfor henvises til distriktsskolen, en ønsket skole eller til en udpeget modtagerskole. Henvissningen til en modtagerskole sker, hvis der på distriktsskolen er mere end 20 % elever på årgangen, som har et sprogstøttebehov.

Der gøres opmærksom på, at der i undersøgelsen inden for denne arena udelukkende fokuseres på børn, der er henvist til modtagerskoler, da de andre børn med sprogstøttebehov, som er henvist til hhv. distriktsskolen eller en ønsket skole, indgår i arenaen ovenfor ("Supplerende undervisning i DSA 0.-10. klasse").

- **Basisundervisning i dansk (modtagelsesklasseområdet)**

Målgruppe: Nyankomne elever med DSA, som har meget begrænsede eller ingen dansksproglige forudsætninger. Eleverne visiteres til basisundervisning i en modtagelsesklasse på en modtagelsesklasseskole og udsluses til en almenklasse, når de vurderes at kunne deltage i den almindelige undervisning med yderligere undervisning i DSA.

## 4. Metode

Overordnet set skal undersøgelsen af DSA-området udgøre det kvalitative fundament for konkrete forslag til, hvordan indsatserne inden for de fire udpegede arenaer kan styrkes.

Der er tale om et omfattende undersøgelsesfelt, hvorfor den metodiske tilgang skal kunne rumme både de fire forskellige arenaer, målgruppernes mangfoldighed og ikke mindst DSA-områdets kompleksitet.

Der er derfor valgt et antropologisk inspireret undersøgelsesdesign, fordi de antropologiske metoder gør det muligt at komme tæt på praksis og at få belyst undersøgelsens genstandsfelter ud fra forskellige perspektiver og med udgangspunkt i forskellige former for data.



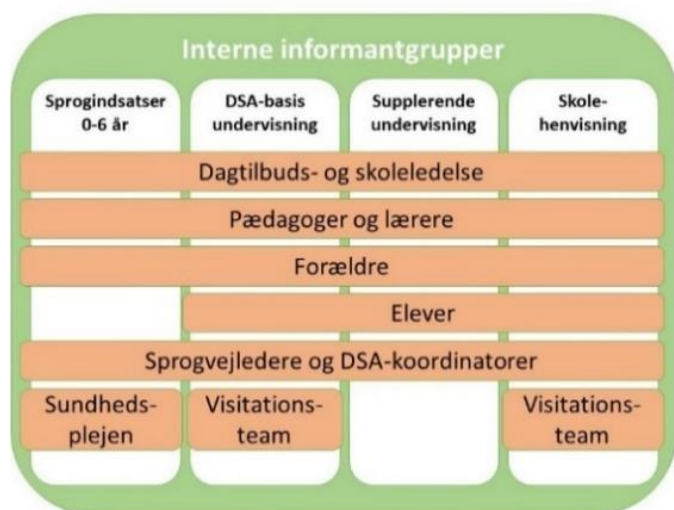
Der anvendes følgende metoder, som udvælges og tilpasses i forhold til de fire arenaer, som er genstand for undersøgelsen:

- Fokusgruppeinterviews
- Feltbesøg i praksis
- Spørgeskemaundersøgelser
- Afholdelse af refleksionsworkshops for relevante faglige netværk

Desuden inddrages relevant viden og forskning på DSA-området og erfaringer fra andre kommuner.

## 5. Inddragelse

Der tages udgangspunkt i følgende modeller for inddragelse af henho interne og eksterne informantgrupper:



Figur 2: Inddragelse af interne informantgrupper



Figur 3: Inddragelse af eksterne informantgrupper

I udpegnin- gen af dagtilbud og skoler, som skal deltage i fokusgruppeinterviews mv., tages der højde for kvantitative faktorer som børnesammensætning og geografisk placering. Det vurderes væsentligt at sikre en differentieret inddragelse, da det ikke alene er relevant at fokusere på dagtilbud eller skoler med en høj andel af DSA-børn, men også at inddrage dagtilbud og skoler med en lav andel, da erfaringer, succesfortællinger, udfordringer mv. kan se anderledes ud her.

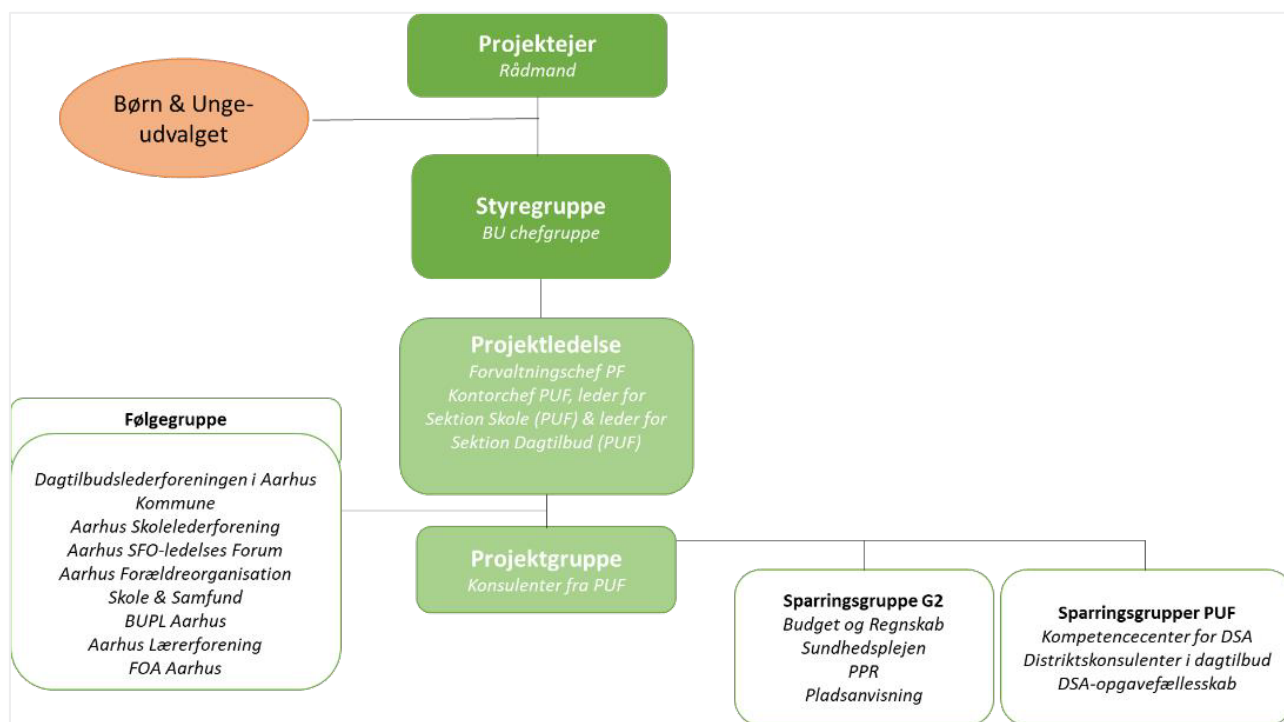
I inddragelsen af dagtilbud og skoler er det en væsentlig pointe, at deres deltagelse betragtes som et "case-studie", der giver et indblik i kompleksiteten i praksis og dermed bidrager til den samlede fortælling om området. Undersøgelsen kan bibringe en mangefacetteret og nuanceret indsigt i praksis, da den trækker på forskellige metoder. Denne indsigt vil, i samklang med øvrig viden og erfaring, danne grundlag for opsamling



på særlige opmærksomhedspunkter og dermed konkrete forslag til, hvordan arbejdet med børn og unge med DSA kan udvikles.

## 6. Organisering

Diagrammet nedenfor viser organiseringen af undersøgelsen:



Figur 5: Organisationsdiagram

## 7. Tids- og procesplan

Opgave	Tidspunkt
Planlægning og gennemførelse af dataindsamling, herunder fokusgruppeinterviews og feltbesøg i praksis	November 2020 – marts 2021
Databearbejdning	Løbende i perioden januar – april 2021
Release af foreløbige resultater og anbefalinger	Maj 2021
Faglig temadrøftelse i Udvalget	Maj/juni 2021
Afrapportering på undersøgelsens resultater og anbefalinger	Juni 2021



## Bilag 3

# Antal og andel 3-6-årige børn med dansk som andetsprog

Opgjort pr. 1. januar 2020

Dagtilbud	Antal børn med DSA	%-andel DSA-børn i dagtilbuddet
Arveprinsesse Carolines Børneasyl (SDT)	4	9,5%
Beder-Malling dagtilbud	20	5,9%
Brabrand dagtilbud	126	71,2%
Børnebåndet (SDT)	29	23,8%
Børnegården Rundhøj (SDT)	12	22,6%
Børnehaven Bjørnbakhus (SDT)	0	0,0%
Børnehaven FADL (SDT)	4	15,4%
Børnehaven Frk. Ellen Gade (SDT)	1	2,6%
Børnehaven Hans Broges Vej (SDT)	2	5,3%
Børnehaven Kernehuset (SDT)	1	2,3%
Børnehaven Mosegården (SDT)	6	20,7%
Børnehaven Skovgårdsparken (SDT)	10	18,2%
Børnehaven Stenhøjgård (SDT)	0	0,0%
Børnehaven Svend-Åge (SDT)	2	5,1%
Børnehuset Thunfisken (SDT)	9	24,3%
Børnehuset Valnødden (SDT)	1	4,8%
Børnely (SDT)	6	15,0%
Chr. Sogns Menighedsbørnehave (SDT)	2	5,3%
Christiansbjerg dagtilbud	33	15,6%
Dagtilbud Hasle	126	44,2%
Dagtilbuddet Aarhus Ø	0	0,0%
Egmontgården (SDT)	34	59,6%
Ellevang dagtilbud	33	12,4%
Frederiksbjerg dagtilbud	22	8,8%
Gl. Brabrand-Sødalen dagtilbud	60	19,7%
Gl. Åby dagtilbud	32	11,6%
Harlev dagtilbud	19	10,7%
Hjortshøj dagtilbud	9	6,7%
Holme-Rundhøj dagtilbud	33	12,1%
Hårup-Elev dagtilbud	5	2,8%
Kolt Hasselager dagtilbud	37	10,9%
Langenæs dagtilbud	44	25,0%
Langenæsen (SDT)	2	6,3%
Lindegården (SDT)	10	17,5%
Lisbjerg-Trige-Spørring dagtilbud	40	18,4%
Lystrup-Elsted dagtilbud	33	7,7%
Løgtengården (SDT)	2	3,3%
Midtbyens dagtilbud	42	15,8%
Møllevang dagtilbud	106	39,0%
Riisvangen-Ellengården (SDT)	2	3,9%
Risskov dagtilbud	25	9,5%
Sabro dagtilbud	30	15,8%
Sct. Anna (SDT)	3	4,6%
Skejby-Vorrevang dagtilbud	61	28,8%
Skjoldhøj dagtilbud	72	29,6%
Skovbørnehaven Skovtrolden (SDT)	5	12,5%
Skovslottet (SDT)	1	4,0%
Skovvangen dagtilbud	24	25,3%
Skæring-Sølyst dagtilbud	33	7,3%
Skødstrup dagtilbud	10	2,6%
Skåde-Højbjerg dagtilbud	38	11,7%
Solbjerg-Mårslet dagtilbud	32	6,1%
Stavtrup dagtilbud	8	2,6%
Strandens dagtilbud	10	5,9%
Søndervang dagtilbud	100	77,5%
Tilst dagtilbud	120	40,4%
Tovshøj dagtilbud	194	77,0%
Tranbjerg dagtilbud	28	7,4%
Trøjborg dagtilbud	15	11,1%
Vestergård dagtilbud	48	25,8%
Viby-Rosenvang dagtilbud	54	15,3%
Åbyhøj dagtilbud	25	9,1%
I alt	1946	17,3%

## Bilag 4

### DSA-områdets økonomiske forudsætninger

Nedenfor beskrives de overordnede budgetmodeller for udmøntningen af Børn og Unges budgetter på DSA-området samt hvorledes midlerne udmøntes til dagtilbud og skoler.

#### *Budgetmodeller*

#### **A) Budgetmodel på skoleområdet**

Den overordnede budgetmodel for Børn og Unges ressourcer til undervisning af børn med dansk som andetsprog er en ren demografisk model, hvor budgettet reguleres op eller ned i takt med udsving i antallet af borgere i en objektiv defineret målgruppe – i dette tilfælde er målgruppen børn fra ikke-vestlige lande<sup>4</sup>.

Det demografafhængige budget beregnes ved at gange enhedsbeløbet pr. elev med befolkningsprognosen for de relevante målgrupper. Enhedsbeløbet er oprindeligt fastsat med udgangspunkt i det faktiske antal personer i målgruppen i 1997 samt de daværende udgifter til området. Modellen forudsætter dermed implicit, at samme andel af de relevante aldersgrupper fra ikke-vestlige lande går i folkeskolen og benytter ovenstående ydelser i samme omfang som i 1997. Modellen forudsætter dermed en fast efterspørgselsprocent, som ikke reguleres efter ændringer i efterspørgslen.

Budgetposterne reguleres via budgetmodellen som følge af ændringer i målgruppen. Herudover reguleres budgetposterne som følge af politiske beslutninger.

Budgetmodellens samlede ressource udmøntes til:

- basisundervisning i dansk (modtagelsesklasser)
- supplerende undervisning i dansk som andetsprog
- lovpligtig modersmålsundervisning i EU/EØS-sprog (ca. 1,1 mio.kr. årligt)

Udover denne demografafhængige budgetmodel er der på baggrund af tidligere byrådsbeslutninger afsat særskilte budgetpuljer til henholdsvis *Opgavebestemt ressource* (til sårbare/udsatte DSA-børn), *Magnetskoler* og *Heldagsskole*.

#### **B) Budgetmodel på dagtilbudsområdet**

Den overordnede budgetmodel for Børn og Unges ressourcer til sprogstimulerende støtte til 3-6-årige DSA-børn (jf. dagtilbudslovens § 11) er en demografisk model på samme måde som på skoleområdet, hvor budgettet reguleres i takt med udsving i antallet af børn fra ikke-vestlige lande.

#### *Udmøntning af ressourcer*

Lovgivningen er bl.a. med til at angive de decentrale enheders faglige råderum, og jævnfør byrådets overordnede økonomiske politik skal budgetansvar og beslutningskompetence følges ad, hvilket betyder at beslutninger så vidt muligt bør træffes der, hvor der er størst faglig viden for at opnå bedst mulig kvalitet og ressourceudnyttelse i arbejdet. På den baggrund tildeles skoler og dagtilbud et samlet budget, som de kan prioritere til at løse deres samlede kerneopgave bedst muligt under de givne lokale forhold.

Nedenfor beskrives hvorledes udmøntningen af Børn og Unges budgetter på DSA-området sker til de decentrale enheder. Overordnet set skal ressourcefordelingen sikre en direkte sammenhæng med de decentrale opgaver omkring primært DSA-børns dansksproglige udfordringer.

<sup>4</sup> Når der er tale om en budgetmodel efter antal børn fra ikke-vestlige lande betyder det, at alle børn fra vestlige lande (dvs. de 28 EU-lande samt Norge, Island, Schweiz, USA, Canada, Australien, New Zealand, Andorra, Liechtenstein, Monaco, San Marino og Vatikanstaten) ikke tæller med i modellen.

### A) Udmøntning af ressourcer på skoleområdet

Budgetmidlerne til sprogindsatser på DSA-området udmøntes til skolerne efter en række besluttede budgettildelingskriterier, og tager overordnet udgangspunkt i, at ressourcer følger opgaven omkring undervisning af DSA-elever.

#### **Basisundervisning i dansk – modtagelsesklasser (B2021 23,8 mio.kr.)**

Ressourcen sikrer sammenhængen med opgaven i de oprettede bydækkende modtagelsesklasser og dækker bl.a.

- Undervisningen i modtagelsesklasser
- Overenskomstmæssigt tillæg til varetagelse af opgaven
- Løbende opfølgning på elevernes sproglige progression

Ressourcen udmøntes pr. oprettet modtagelsesklasse, og satsen pr. klasse indfanger omkostningerne ved at drive en klasse på det pågældende klassetrin inkl. ressource som sikrer midler til holddannelse, tovoksenordning mv., og følger budgettildelingsmodellen på almenområdet:

B2021	Modt. o	Modt. A	Modt. B	Modt. C	Modt. D
Kr. pr. klasse	o. klasse	1.-3. klasse	4.-6. klasse	7.-9. klasse	10. klasse
Grundtildeling undervisning	740.709	820.327	945.200	1.008.286	1.008.286
Løbende opfølgning på progression	78.000	78.000	78.000	78.000	78.000
<b>Sum</b>	<b>818.709</b>	<b>898.327</b>	<b>1.023.200</b>	<b>1.086.286</b>	<b>1.086.286</b>

Note: Desuden tildeles en ressource til DSA-kordinators deltagelse i netværk (i B2021 6.000 kr. pr. skole).

#### **Supplerende undervisning i dansk som andetsprog (B2021 33,9 mio.kr.)**

Ressourcen sikrer sammenhæng med opgaven omkring supplerende undervisning, og målrettet DSA-elever med et sprogstøttebehov. Ressourcen dækker bl.a.

- Supplerende undervisning i dansk som andetsprog til elever med sprogstøttebehov
- Løbende opfølgning på elevernes sproglige progression
- Overenskomstmæssigt tillæg til varetagelse af opgaven

Ressourcen udmøntes til skolerne på baggrund af data om sprogscreeningsresultater på de indskrevne DSA-elever:

B2021	Kronesats pr. elev
DSA-elev med frit skolevalg	2.000
DSA-elev med sprogstøttebehov	5.758
Løbende opfølgning på elever med sprogstøttebehov	2.100
DSA-elev som er udsluset fra modtagelsesklasse	30.000*

\*) tildeling 1. år efter udslusning, og derefter gradvis faldende til 5.000 i år fire.

Herudover tildeles en ressource til DSA-kordinators deltagelse i netværk (i B2021 7.000 kr. pr. skole).

#### **Opgavebestemt ressource (B2021 6,0 mio.kr.)**

Ressourcen sikrer sammenhæng med opgaven omkring udsatte/sårbare DSA-elever, herunder særlige opgaver vedrørende fx fraværsindsats, forældresamarbejde og tolkebistand. Ressourcen udmøntes på baggrund af en kobling mellem antal DSA-elever på skolen og en beregnet faktor for sandsynligheden for sårbarhed, som også anvendes på støttecenterområdet (i B2021 ca. 1.360 kr. pr. DSA-elev i gennemsnit).

**Magnetskoler (B2021 6,0 mio.kr.)**

Ressourcen er med til at sikre fastholdelsen af distriktets elever gennem bl.a. en stærk lokal skoleprofil og høj faglighed, og tildeles de fire byrådsbeslutede magnetskoler; Sødalskolen, Ellehøjskolen, Hasle Skole og Skjoldhøjskolen. Ressourcen udmøntes på baggrund af den forholdsmæssige andel elever på skolerne.

**Heldagsskole (B2021 11,2 mio.kr.)**

Ressourcen er med til at sikre det udvidede undervisningstilbud fra kl. 8.00-16.00 for eleverne på Søndervangskolen, som er kommunens eneste heldagsskole. Ressourcen udmøntes og ses i sammenhæng med de budgettildelingsprincipper som følger almenområdet.

Udover ovennævnte ressourcer som udmøntes til skolerne, er der på centrale fællesposter i R2021 afsat en midler svarende til ca. 1,4 mio.kr. til kompetenceudviklingsforløb på DSA-området tilpasset de lokale enheders behov og efterspørgsel. Kompetenceudviklingsforløbene udbydes fra Kompetencecenter for DSA, og både kursusudgift og vikartimer bliver dækket centralt. Kompetenceudviklingsforløbene kan fx være PD-moduler, DSA-co-teaching, Undervisning af flersprogede elever i fagene, men også særligt tilrettelagte forløb som aftales med de enkelte skoler.

**B) Udmøntning af ressourcer på dagtilbudsområdet**

Budgetmidlerne til sprogindsatser på DSA-området udmøntes til dagtilbuddene efter en række besluttede budgettildelingskriterier, og tager overordnet udgangspunkt i, at ressourcer følger opgaven omkring sprogstimulering af DSA-børn. Alle 3-6-årige DSA-børn i dagtilbud, som har behov for dansksproglig støtte, skal jævnfør dagtilbudslovens § 11 tilbydes sprogstimulering, og herudover har byrådet som et led i den tidligere forebyggende sprogindsats besluttet, at dagtilbuddene også skal have fokus på 0-2-årige DSA-børn dansksproglige udvikling.

**Sprogstimulering 0-2-årige DSA-børn (B2021 2,4 mio.kr.)**

Ressourcen sikrer sammenhæng med opgaven omkring sprogstimulering af 0-2-årige DSA-børn med et sprogstøttebehov, og udmøntes direkte efter antallet af indskrevne DSA-børn i de enkelte dagtilbud. Beløbet er i B2021 kr. 2.032 pr. barn.

**Sprogstimulering 3-6-årige DSA-børn (B2021 8,3 mio.kr.)**

Ressourcen sikrer sammenhæng med opgaven omkring sprogstimulering af 3-6-årige DSA-børn med et sprogstøttebehov, og udmøntes direkte efter antallet af indskrevne DSA-børn i de enkelte dagtilbud. Beløbet er i B2021 kr. 4.512 pr. DSA-barn, og herudover tildeles dagtilbuddet yderligere kr. 2.000 til sprogvejlederens opgave.

**Investering i børns fremtid (B2021 4,6 mio.kr.)**

De 10 dagtilbud med den højeste procentvise andel DSA-børn i kommunen er med i sprogindsatsen "Investering i børns fremtid", og modtager ressource hertil som udmøntes på baggrund af den forholdsmæssige andel DSA-børn i de deltagende dagtilbud.

Udover ovennævnte budgetter modtager dagtilbuddene også ressourcer til indsatser som støtter op omkring udsatte og sårbare børn, og i denne målgruppe indgår børn med dansk som andetsprog selvfølgelig også.

Det kan endvidere oplyses, at partierne bag budgetforliget 2020 anmodede Børn og Unge om at gennemføre en analyse af dagtilbuddenes økonomi forud for budgetdrøftelserne for 2021. Analysen er afsluttet, og der pågår pt. et arbejde med at udarbejde en ny budgettildelingsmodel på dagtilbudsområdet. Hvis nærværende DSA-undersøgelse giver anledning til ændringer i budgettildelingsprincipper på DSA-området vil dette skulle indarbejdes i budgettildelingsmodellen efterfølgende.

## Bilag 5

# Antal og andel elever med dansk som andetsprog

Opgjort pr. 5. september 2020

Skole	Antal elever med DSA					%andel DSA-børn på skolen
	Almenklasser o.-9. kl.	10. klasse	Specialklasse	Modtagelsesklasse	I alt	
Bakkegårdsskolen	128	0	0	0	128	32,49%
Bavnehøj Skole	66	0	0	0	66	10,80%
Beder Skole	50	0	14	0	64	11,02%
Elev Skole	4	0	0	0	4	2,25%
Ellehøjskolen	338	0	34	0	372	92,08%
Ellevangskolen	127	0	12	0	139	17,55%
Elsted Skole	55	0	0	0	55	6,68%
Engdalskolen	182	0	0	0	182	18,33%
Frederiksbjerg Skole	74	0	0	0	74	8,03%
Gammelgaardskolen	196	0	0	0	196	19,84%
Hasle Skole	324	0	8	0	332	45,60%
Holme Skole	79	0	18	0	97	17,05%
Højvangskolen	78	0	0	0	78	10,32%
Hårup Skole	13	0	2	0	15	4,92%
Katrinebjergskolen	135	0	19	0	154	24,84%
Kragelundskolen	142	0	0	0	142	15,80%
Lisbjergskolen	32	0	0	6	38	10,80%
Lystrup Skole	61	0	4	0	65	10,91%
Læssøsgades Skole	77	0	11	48	136	45,03%
Malling Skole	19	0	0	0	19	3,04%
Møllevangskolen	189	0	19	0	208	46,95%
Mårslet Skole	25	0	0	0	25	2,90%
Næshøjskolen	70	0	0	0	70	12,50%
Risskov Skole	67	0	5	0	72	8,07%
Rosenvangskolen	83	0	6	34	123	21,77%
Rundhøjskolen	95	42	9	0	146	24,83%
Sabro-Korsvejskolen	122	0	0	0	122	20,00%
Samsøsgades Skole	78	0	0	0	78	17,57%
Skjoldhøjskolen	170	0	17	0	187	43,90%
Skovvangskolen	104	0	32	0	136	23,82%
Skæring Skole	34	0	3	0	37	4,55%
Skødstrup Skole	38	0	0	0	38	2,99%
Skåde Skole	82	0	0	0	82	13,80%
Solbjergskolen	57	0	0	0	57	7,31%
Strandskolen	44	0	0	0	44	6,50%
Sødalskolen	210	0	0	17	227	69,00%
Sølystskolen	32	0	17	0	49	6,97%
Søndervangskolen	332	0	0	0	332	89,73%
Tilst Skole	274	0	27	0	301	44,66%
Tranbjergskolen	73	44	0	46	163	16,28%
Vestergårdsskolen	135	42	17	0	194	43,79%
Viby Skole	87	0	8	0	95	17,92%
Virupskolen	30	0	0	0	30	4,65%
Vorrevangskolen	130	0	49	0	179	35,03%
Åby Skole	188	0	1	0	189	28,38%
I alt	4929	128	332	151	5540	19,50%



## Bilag 6

# Afdækning af alternativt materiale til løbende opfølgning på DSA-elevens dansksproglige udvikling i Aarhus Kommune

### Baggrund

Som en del af den byrådsbeslutede DSA-undersøgelse har der vist sig et behov for en særlig opmærksomhed og systematik omkring den løbende opfølgning på DSA-elevens sproglige udvikling, og herunder særligt det anvendte materiale. På den baggrund har der været nedsat en arbejdsgruppe<sup>5</sup>, der har haft til opgave at se nærmere på muligheden for at erstatte det eksisterende materiale med et (eller flere) andre materialer. Baggrunden har været et ønske om, at materialet i højere grad bidrager til og kvalificerer den pædagogiske praksis både i dagtilbud og i skolen.

### Lovmæssigt krav på løbende opfølgning

Ifølge folkeskolelovens §5 stk. 7 har elever som har et ikke uvæsentligt behov for undervisning i dansk som andetsprog (og dermed er henvist) krav på en løbende observation af deres udvikling på andetsproget (jf. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 3, 2017, *Organisering af folkeskolens undervisning af tosprogede børn*, kap. 7). Formålet er, at afdække hvornår eleverne har et "uvæsentligt behov for undervisning dansk som andetsprog" og dermed omfattes af reglerne om det frie skolevalg jf. Folkeskoleloven §36, stk. 3.

Siden 2007 har vi anvendt Aarhus Kommunes eget observationsmateriale *Kick på Sproget* til at følge den dansksproglige udvikling hos DSA-elever med sprogstøttebehov. I DSA-undersøgelsen står det fra informanterne tydeligt frem, at *Kick på Sproget* kræver meget tid og dermed ressourcer – både at få indsamlet sætninger og at lave analysen og opfølgningen efterfølgende.

### Anbefaling

Arbejdsgruppen har afdækket mulighederne for andre materialer, og har fundet frem til, at foreslå implementering af Børne- og Undervisningsministeriets materiale til sprogprøverne på 1. - 9. klassetrin. Sprogprøverne er et standardiseret og afprøvet materiale, der bygger på Fælles Mål for dansk som andetsprog jf. Faghæfte 19, Fælles Mål 2019, Dansk som andetsprog (supplerende) og afprøver kompetenceområdets fire sprogfærdigheder *læse, lytte, tale, skrive*.

Materialet i Sprogprøverne bidrager til at kunne danne baggrund for organisering og tilrettelæggelse af undervisningen i dansk som andetsprog og skolens øvrige fag, som koordineres tæt, så elevernes dansk-tilegnelse finder sted samtidig med den faglige udvikling.

Sprogprøverne kan tilgås fra hjemmesiden [www.prøvebanken.dk](http://www.prøvebanken.dk) og kan implementeres på alle skoler, hvor en DSA fagkyndig afvikler sprogprøverne på elever med behov for supplerende undervisning i dansk som andetsprog. Materialet giver mulighed for at tale direkte ind i forberedelsen, planlægningen og organiseringen af den supplerende DSA-undervisning, og giver mulighed for et tæt samarbejde mellem lærer og DSA-fagkyndige ressourceperson på den enkelte skole.

### Analyse

For at underbygge arbejdsgruppens overvejelser om *Sprogprøvernes* anvendelighed er der udarbejdet en analyse, og de væsentligste styrker, svagheder og opmærksomhedspunkter er opsummeret i skematisk form sidst i dette dokument.

### Opmærksomhedspunkter inden implementering

Som altid, når man udskifter et materiale med et andet, er der en række opmærksomhedspunkter, som skal afklares, foruden at der også vil være en implementeringsfase med både en overgangs- og indkøringssproces, og ikke mindst behov for opkvalificering af fagpersoner.

<sup>5</sup> Konsulenter på Kompetencecenter for DSA: Tine Dalgaard og Stine Rose Højbjerg.

Nogle af disse opmærksomhedspunkter fremgår kort af skemaet nedenfor, og det anbefales, at arbejdsgruppen indarbejder disse i det fortsatte arbejde hen imod en implementering af materialet Sprogprøver til den løbende opfølgning på elevernes sproglige progression.

Styrker	Opmærksomhedspunkter
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materialet anvendes allerede på to skoler i Aarhus Kommune, og erfaringer herfra kan anvendes ind i implementeringen</li> <li>• En dialogbaseret prøvesituation, der giver eleven mulighed for at vise dybere og bredere kommunikative kompetencer</li> <li>• Materialet vil i højere grad bidrage til og kvalificere den pædagogiske praksis.</li> <li>• En afgrænset prøveramme på en gennemførsel af selve Sprogprøven der varer 45 min</li> <li>• Er medvirkende til at styrke den faglige dialog om den enkelte elevs potentiale inden for de fire kompetenceområder fra Fælles Mål for DSA supplerende.</li> <li>• Materialet anvendes nationalt, og der vil være mulighed for en mere målrettet kompetenceudvikling til de DSA-fagkyndige, som skal afvikle sprogpøven, fx i samarbejde med VIA</li> <li>• Der vil kunne indhentes sparring hos læringskonsulenter ved ministeriet, og erfaringer fra andre kommuner</li> <li>• Giver mulighed for en styrkelse af lærersamarbejdet i den enkelte skoles ressourcecenter, herunder fx et tættere samarbejde mellem DSA-vejleder/-ressourcepersoner og læsevejleder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kræver ledelsesmæssig DSA-prioritering</li> <li>• Materialet er tilgængeligt for kommunerne (og dermed mere eller mindre offentligt tilgængeligt), og vil derfor potentielt kunne medføre "teaching to the test" eller at forældre kan finde materialet/printe og øve</li> <li>• Kræver opkvalificering af DSA-fagkyndiges kompetencer, da materialets validitet forudsætter særlige kompetencer og kvalifikationer hos den som skal udføre vurderingen, herunder faglig viden om sprogudvikling hos børn med dansk som andetsprog</li> <li>• Ordblinde elever vil have svært ved læse- og skrive delene. Hvis eleven er testet ordblind, eller der er mistanke om dyslektiske vanskeligheder, skal det vurderes hvorledes det inddrages i den samlede vurdering af frit skolevalg.</li> </ul>

## Bilag 7

# Afdækning af alternativt materiale til sprogscreening af skolebegyndere med DSA i Aarhus Kommune

### Baggrund

Som en del af den byrådsbeslutede DSA-undersøgelse har der vist sig et behov for en særlig opmærksomhed omkring sprogscreening af skolebegyndere med DSA, og herunder særligt det anvendte sprogscreeningsmateriale. På den baggrund har der været nedsat en arbejdsgruppe<sup>6</sup>, der har haft til opgave at se nærmere på muligheden for at erstatte det eksisterende materiale med et (eller flere) andre materialer. Baggrunden har været et ønske om, at materialet i højere grad bidrager til og kvalificerer den pædagogiske praksis både i dagtilbud og i skolen.

I det nedenstående beskrives og uddybes data, overvejelser og anbefalinger.

### Arbejdsgruppens vurderingskriterier

Som afsæt for drøftelser om mulige sprogscreeningsmaterialer har arbejdsgruppen opstillet en række kriterier, der har indgået som en del af vurderingen af de forskellige materialer:

- *Validitet* – er det bredt afprøvet og valideret på en norm?
- *DSA* – er det afprøvet på børn med dansk som andetsprog?
- *Sprogligt fokus* - afdækker materialet de sproglige områder, vi har brug for viden om?
- *Pædagogisk relevans* – kan data/resultatet bruges til videre sproglig opfølgning?
- *Progression* – kan data fra materialet bidrage med viden om barnets udvikling over tid?
- *Anvendelighed* - både ift. omfang (tidsperspektiv) og tilgængelighed.

### Data

Som et led i afdækningen af relevante materialer har arbejdsgruppen hentet inspiration i EVAs håndbog i vurdering og udvælgelse af måleredskaber "Måleredskaber i dagtilbud" (EVA, 2018). For at understøtte dette overblik har arbejdsgruppen endvidere indhentet viden og erfaringer om konkrete sprogvurderingsmaterialer og/eller praksis om afvikling af sprogvurderinger med følgende:

- Undervisningsministeriets Læringskonsulent (for børnehaveklasse, sprogpædagogik og sprogvurdering)
- Forskere og undervisere fra VIA UC
- Konsulenter fra Videncenter for sprog og læsning, Silkeborg Kommune
- Tale-høre konsulent fra PPR.

Derudover har arbejdsgruppen fået tilsendt relevante materialer om sprogvurderingspraksis fra Horsens Kommune og fra Odense Kommune.

### Overvejelser

Ved afdækning af data viste der sig et tydeligt billede af, at det nationale materiale til sprogvurdering af børn inden skolestart "Sprogvurdering 3-6"<sup>7</sup> er det materiale, der opfylder flest af de af arbejdsgruppen opstillede kriterier og pejlemærker. Materialet er forskningsbaseret og vil i højere grad bidrage til og kvalificere den pædagogiske praksis. Herudover er materialet allerede anvendt i flere kommuner til sprogunderstøttende formål – dog ikke til udmøntning af en skolehervisningspolitik. Ydermere sikrer materialet muligheden for at se på det enkelte barns sproglige udvikling over tid, da materialet i forvejen anvendes i Børn og Unge til sprogvurdering af 3-årige, og i børnehaveklassen. Det er dermed muligt for det pædagogiske personale omkring barnet at tilrettelægge en praksis der sikrer en sammenhængende og målrettet indsats omkring dansksproglig udvikling på tværs og ved overgange fra dagtilbud til skole.

<sup>6</sup> Konsulenter i PUF: Mette Skovby Jensen, Rikke Slot, Tine Nørregård Jakobsen og Lone Deleuran

<sup>7</sup> Sprogvurdering 3-6 er udviklet af Børne- og Socialministeriet og er en videreudvikling af Sprogvurdering af børn i treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen (udkom i en reviderede version i 2017). Materialet er bl.a. baseret på forskningsmateriale fra TrykFondens Børneforskningscenter m.fl., og it-understøttes af Hjernen@Hjertet, Rambøll.

### Analyse

For at underbygge arbejdsgruppens overvejelser om *Sprogvurdering 3-6*'s anvendelighed som screeningsmateriale af skolebegyndere med DSA, er der udarbejdet en analyse af det eksisterende sammensatte materiale, der har været anvendt siden 2006, og det nationale materiale *Sprogvurdering 3-6*. De væsentligste forskelle mellem de to materials henholdsvis styrker og opmærksomhedspunkter er opsummeret i skematisk form sidst i dette dokument.

### Anbefaling

Efter en gennemgang af mulige materialer og drøftelser med fagpersoner inden for feltet, er det arbejdsgruppens anbefaling, at det eksisterende sprogscreeningsmateriale, der anvendes til skolebegynderscreeningen af børn med dansk som andetsprog, erstattes af det nationale materiale til sprogvurdering "Sprogvurdering 3-6".

Materialet er udviklet af forskere med Børne- og Socialministeriet som opdragsgiver. Det er i udviklingsfasen bredt afprøvet på en større gruppe af børn, heri blandt også børn med dansk som andetsprog. Det er arbejdsgruppens vurdering, at materialet er validt, og vil kunne bruges til det specifikke formål omkring udmøntning af skolehenviingspolitikken.

Børn og Unge anvender allerede i dag *Sprogvurdering 3-6* til sprogvurdering af 3-årige børn og til den obligatoriske sprogvurdering i børnehaveklassen. Det betyder, at det i langt højere grad end det eksisterende materiale kan anvendes som dataafsæt til at understøtte det løbende pædagogiske arbejde med dels det enkelte barns sproglige progression, men også arbejdet med at skabe sproglige læringsmiljøer af høj kvalitet.

### Opmærksomhedspunkter inden implementering

Som altid, når man udskifter et materiale med et andet, er der en række opmærksomhedspunkter, som skal afklares, foruden at der også vil være en implementeringsfase med både en overgangs- og indkøringsproces, og ikke mindst behov for opkvalificering af fagpersoner.

De opmærksomhedspunkter som bl.a. fremgår af skema sidst i dette notat, vil kræve en nærmere dialog med de relevante parter omkring opgaven, herunder også en inddragelse af lederforeningerne. Det anbefales derfor, at arbejdsgruppen fortsætter arbejdet hen imod en implementering af materialet til brug ved skolebegyndersprogscreeningen primo 2023. Der gøres desuden opmærksom på, at vurderingen umiddelbart er, at selve anvendelsen af sprogvurderingsmaterialet samlet set vil være ressource-neutral i forhold til de nuværende udgifter, men at der ved implementering af det nye materiale vil være behov for ressourcer til bl.a. opkvalificering af fagpersonale til at kunne varetage opgaven.

Nuværende sprogscreeningsmateriale	
Styrker	Opmærksomhedspunkter
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Det samlede materiale er sammensat til formålet, og favner umiddelbart de områder DSA-børn har brug for støtte til (sprogforståelse og ordforråd)</li> <li>• Objektiv vurdering, da sprogscreeningen foretages af talehøre konsulenter, hvilket også højner validiteten grundet kompetencer og erfaring med afviklingen</li> <li>• Materialet er ikke offentligt tilgængeligt, og der er dermed ikke umiddelbar mulighed for "teaching to the test"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Screeningen afvikles for de flestes vedkommende på skolen, og dermed udenfor barnets kendte omgivelser</li> <li>• Screeningen afvikles af en talehøre konsulent fra PPR, og dermed ikke af kendt voksen/pædagog</li> <li>• Kun ét af materialerne er standardiseret, og det samlede materiale er sammensat til formålet</li> <li>• Resultatet kan ikke direkte sammenlignes med resultater fra de sprogvurderinger som foretages i dagtilbud</li> <li>• Resultaterne giver således ikke mulighed for at følge progression over årene for det enkelte barn (efterspørges af dagtilbud)</li> <li>• Der er ikke en direkte kobling til de pædagogiske mål i læreplansteamet "sprog og kommunikation"</li> <li>• Det er ikke tydeligt hvorledes resultaterne kan anvendes pædagogisk (efterspørges af skoler)</li> </ul>

Nyt materiale - Sprogvurdering 3-6	
Styrker	Opmærksomhedspunkter
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materialet er standardiseret og afprøvet bredt, og dermed også på DSA-børn</li> <li>• Materialet er udarbejdet til at vurdere børn i alderen 5 år til 5,11 måneder</li> <li>• Giver mulighed for at følge progression over årene for det enkelte barn (efterspørges af dagtilbud)</li> <li>• Resultater og dermed progression kan ses i sammenhæng med resultater fra sprogvurdering ved 3 år, og videre ind i børnehaveklassen/skolen</li> <li>• Tættere kobling til de pædagogiske mål i læreplansteamet "sprog og kommunikation", og dermed grundlag for at undersøge hvorledes det sproglige læringsmiljø understøtter børnenes behov</li> <li>• Tydeligere pædagogisk anvendelse af resultaterne i praksis (efterspørges af dagtilbud)</li> <li>• Tidsforbrug for screeningen er ca. 30-45 minutter, hvilket er sammenligneligt med nuværende sprogscreeningsmateriale</li> <li>• Forældrene har et kendskab til sprogvurderingen ved 3 år i forvejen, hvilket kan skabe bedre genemskuelighed for barnets resultat og for barnets sproglige progression</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materialet indeholder deltests i både talesproglige og skriftsproglige færdigheder. Forskning viser dog, at DSA-børns dansksproglige vanskeligheder primært er indenfor det impressive og ekspressive ordforråd. Det vil dermed alene være deltesten vedr. de talesproglige færdigheder der bør anvendes til skolebegynderscreening</li> <li>• Materialet er tilgængeligt for kommunerne (og dermed mere eller mindre offentligt tilgængeligt), og vil derfor potentielt kunne medføre "Teaching to the test"</li> <li>• Validitet i selve sprogvurderingen forudsætter, at den som sprogvurderer, har relevante kompetencer og erfaring</li> <li>• Materialet lægger op til at sprogvurderingen foretages af en person, der har særlige kvalifikationer for at varetage sprogvurdering og sprogstimulering af DSA-børn. Uanset hvilke fagpersoner (talehøre konsulenter som i dag, eller fx sprogvejledere fremadrettet) som skal foretage sprogvurderingen, vil der således skulle ske kompetenceudvikling.</li> </ul>

**BØRN OG UNGE**  
Aarhus Kommune

