

Undervisning af flersprogede elever i folkeskolen

Lærernes oplevelse af udfordringer og muligheder i arbejdet med DSA i den almindelige undervisning



INDHOLD

Undervisning af flersprogede elever i folkeskolen

1	Indledning	5
1.1	Et markant karaktergab	6
1.2	DSA som en integreret del af den almindelige undervisning	6

2	Fem udfordringer, lærerne ser hos DSA-eleverne	9
2.1	Eleverne mangler sprogstøtte for at deltage i undervisningen	9
2.2	Eleverne mangler ekstra hjælp til at læse og skrive	10
2.3	De ældste DSA-elever har ofte sværere ved at sætte ord på det, de ikke forstår	10
2.4	De ældste DSA-elever ønsker ikke at skille sig ud fra fællesskabet	11
2.5	Forskellige skoleerfaringer kan give anledning til misforståelser	11

3	Fem udfordringer, lærerne oplever i arbejdet med DSA	13
3.1	Lærere oplever at være på bar bund, når de skal understøtte flersprogede elevers sproglige udvikling	13
3.2	DSA-elevenes svagere læse- og skrivekompetencer gør det svært at gennemføre undervisningen	15
3.3	DSA-opgaven konkurrerer med andre aktiviteter i undervisningen	16
3.4	Især i udskolingen bliver DSA et benspænd for undervisningen	16
3.5	Vanskeligheder i skole-hjem-samarbejdet udfordrer også almenundervisningen	17

4	Konkrete muligheder for at arbejde med DSA i dansk, naturfag, sprogfag og kreative fag	19
4.1	Matematik er typisk let for de flersprogede elever at deltage i	19
4.2	De praktisk-musiske fag kræver klasseledelse for at have brede deltagelsesmuligheder	20
4.3	Naturfag rummer oplagte muligheder for at gøre og vise	21

4.4	Sprogfag kan understøtte elevernes dansktilegnelse	22
4.5	Dansk kan opleves uoverskueligt for de flersprogede elever	22
5	Co-teaching og kompetenceudvikling kan svare på lærernes udfordringer	24
5.1	DSA-resurser bruges ud fra forskellige perspektiver på DSA-opgaven	24
5.2	Tolærerordninger er i høj kurs, men bliver let et quick-fix	24
5.3	Kompetenceudvikling og co-teaching kan svare på mange af lærernes udfordringer	25
	Appendiks A – Litteraturliste	28

1 Indledning

I dette notat stiller EVA skarpt på nogle af de udfordringer og dilemmaer, der kan opstå, når lærere underviser flersprogede elever i den almindelige undervisning i fagene. Det er et emne og en opgave, som fylder i et dansk skolelandskab, hvor over 10 % af eleverne i 2023 har en anden sproglig baggrund end dansk (<https://www.statistikbanken.dk/20130>).

Notatet bygger på dybdegående interviews med lærere og dansk som andetsprog-vejledere og trækker samtidig på forskningsbaserede pointer fra en litteraturgennemgang. Notatet henvender sig primært til skoleledere, vejledere og konsulenter, der beskæftiger sig med dansk som andetsprog (herfra benævnt DSA). Resultater og analyser kalder desuden på opmærksomhed fra det politiske niveau.

I notatets første kapitler præsenteres DSA-elevernes og lærernes udfordringer i den almindelige klasseundervisning, som de bliver oplevet af lærere og vejledere. I de tre følgende kapitler er det ligeledes de interviewede lærere og vejlederes perspektiver, der tages udgangspunkt i, når mulighederne for at imødekomme disse udfordringer tages under behandling. Kapitlerne kredser især om stilladsering i undervisningen generelt, mulighederne i de enkelte fag samt fordele ved og forskelle mellem henholdsvis tolærerordninger, co-teaching og kompetenceudvikling.

Hensigten med notatet er at lægge op til drøftelser af, hvordan skolen bedst imødekommer flersprogede elevers behov for sprogstøtte i den almindelige undervisning. Notatet tager afsæt i to væsentlige omstændigheder angående DSA. Den første er, at der til stadighed findes et markant kargab mellem flersprogede elever og elever med dansk oprindelse. Den anden er, at DSA i højere og højere grad glider ind og bliver en del af den almindelige danskundervisning (BEK nr. 690 af 20/06/2014; UVM, 2007; Laursen, 2019).

Flersprogede elever eller tosprogede

I dette notat anvender vi betegnelsen "flersprogede elever" på lige fod med Undervisningsministeriets betegnelse "tosprogede elever", der dækker over "børn, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk" (BEK nr 1053 af 29/06/2016).

1.1 Et markant karaktergab

Flersprogede elever klarer sig betydeligt dårligere i skolen end etnisk danske elever, også når der korrigeres for socioøkonomisk baggrund. Denne problemstilling, der typisk omtales som 'karaktergabet', har været i fokus i en dansk skolekontekst i flere årtier. Resultater fra PISA-undersøgelser vidner om, at gabet er særlig markant i matematik, naturfag og læsekompetence, og at sproglige og faglige udfordringer træder mest tydeligt frem, når eleverne starter på mellemtrinnet. Den seneste PISA-undersøgelse fra 2018 viser, at forskellen er mindsket i naturfag og i matematik, men forskellen i læsescore er stort set uændret i de seneste fire PISA-undersøgelser fra hhv. 2009, 2012, 2015 og 2018 (PISA, 2018; VIVE, 2019)¹. Samme skævhed ses ifølge Danmarks Statistik i resultaterne af folkeskolens afsluttende prøver: Elever med dansk oprindelse får højere karakterer ved de bundne prøver ved folkeskolens afgangsprøver end indvandrere og efterkommere, og forskellene slår særlig tydeligt igennem i matematik og dansk læsning (DST, 2019).

1.2 DSA som en integreret del af den almindelige undervisning

Siden 2006 har ændringer i bekendtgørelse og vejledninger i DSA i stigende grad lagt op til, at klassens almindelige lærere – snarere end særlige DSA-lærere – har til opgave at understøtte de flersprogede elevers andetsprogstilegnelse som en integreret del af undervisningen i fagene. Det gør man blandt andet for at modvirke, at tosprogede elever tages ud af klassen og derved går glip af den almindelige undervisning.

Tilbage i 2007 pegede EVA på den udfordring, at almenlærerne står med en vigtig, men også stor og vanskelig opgave, de ikke altid er rustet til at løse. Denne problemstilling er velkendt og genlyder fx i EVA's rapport *Direkte indskrivning af nyankomne elever i almenklasser* (EVA, 2019) og i det tiårige forskningsprojekt *Tegn på sprog* (se fx Laursen, 2019).

Kort om lovgrundlaget for dansk som andetsprog

Bekendtgørelsen om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog (BEK nr. 690 af 20/06/2014) skelner helt overordnet mellem tosprogede elever, der er i stand til at deltage i den almindelige undervisning i klassen (§ 3), og tosprogede elever, der ikke kan deltage i almenundervisningen og derfor modtager basisundervisning (§ 4). I dette notat retter vi alene blikket mod undervisning af tosprogede elever, der deltager i den almindelige undervisning, dvs. elever, der er omfattet af § 3.

¹ I PISA 2018 var forskellen mellem elevgrupperne 65 point i læsning. Denne forskel reduceres til 21 point, når der tages højde for baggrundsforhold som fx hjemmets socioøkonomi og skolens elevgrundlag.

Som det fremgår af § 3, gives undervisningen i DSA som en dimension i den almindelige undervisning eller på særlige hold eller som enkeltmandsundervisning. Undervisningsministeriets vejledning fra hhv. 2007 og 2017 præciserer imidlertid, at undervisning i DSA i videst muligt omfang skal gives inden for rammerne af den almindelige undervisning i klassen.

Om undersøgelsen, der ligger til grund for dette notat

Undersøgelsen, der er gennemført med sparring fra faglige eksperter, hviler på interviewdata og forskningsbaserede pointer fra en litteraturgennemgang

Dybdegående interviews med lærere og DSA-vejledere

Undersøgelsen hviler på 12 dybdegående enkelt- og gruppeinterviews med lærere og DSA-vejledere, der fortæller om nogle af de udfordringer, de møder i arbejdet med at undervise flersprogede elever. Vi har bestræbt os på at indfange bredde og variation i lærernes perspektiver ved at vælge skoler, der adskiller sig fra hinanden (socioøkonomisk reference, andel tosprogede elever og erfaringer på tosprogsområdet), og ved at interviewe lærere, der underviser på forskellige trin og i forskellige fag. Vi vil gerne takke følgende skoler for at have bidraget:

- Bymarksskolen, Mariagerfjord Kommune
- Sophiendalskolen, Aalborg Kommune
- Nørre Fælled Skole, Københavns Kommune
- Holluf Pile Skole, Odense Kommune
- Vestre Skole, Svendborg Kommune
- Skovbrynet Skole, Gladsaxe Kommune.

Alle interviews er transskriberet, og data er efterfølgende kodet i et såkaldt analytisk framework, der sikrer, at alle relevante interviewdata inkluderes i analyseprocessen.

Forskningsbaserede pointer fra en litteraturgennemgang

Notatet rummer desuden centrale pointer fra en række udgivelser fra forskning i flersprogethed. Pointerne fremgår af særskilte bokse, der har til formål at perspektivere resultaterne fra interviewundersøgelsen blandt lærere og DSA-vejledere. Litteraturgennemgangen havde til formål at identificere litteratur, der beskæftiger sig med udfordringer og muligheder, som lærere møder i deres arbejde med at undervise flersprogede elever i almenundervisningen i grundskolen. Den litteratur, som indgår i analysen, fremgår af litteraturlisten på side 28.

Sparring fra ekspertgruppe

Fem eksperter, der har særlig viden om DSA, har bidraget med sparring undervejs i projektet:

- Rakel Niemi Brøner, lærer og DSA-vejleder, Aalborg Kommune
- Allan Eldrup Feldskou, forhenværende skoleleder, Abildgårdsskolen (nu Odinskolen), Odense
- Lise Iversen Kulbrandstad, Professor, Høgskolen i Innlandet, Norge

- Helle Pia Laursen, lektor på Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet
- Anna-Vera Meidell Sigsgaard, Lektor, ph.d., Det Lærerfaglige Fakultet, Københavns Professionshøjskole.

2 Fem udfordringer, lærerne ser hos DSA-eleverne

I dette kapitel kan du læse om fem udfordringer, som interviews med lærere og vejledere peger på, at DSA-eleverne står over for, og som kan gøre det sværere for dem at deltage i den almene undervisning

2.1 Eleverne mangler sprogstøtte for at deltage i undervisningen

I vores interviews peger lærere og vejledere på tværs af interviewene på, at skolernes flersprogede elever, trods deres mange forskelligheder, er udfordret på nogle af de samme parametre.

Skolernes flersprogede elever har ofte dansk som deres andet-, tredje- eller måske fjerdesprog, og det giver dem andre forudsætninger for at deltage i undervisningen end elever, der har dansk som modersmål. De har behov for sproglig støtte, og får de ikke det, bliver de ifølge lærerne hurtigt sat af i arbejdet med de faglige mål. En lærer giver her et eksempel på, hvordan det, hun betegner som 'skolesproget', hurtigt kan spænde ben for de flersprogede elevers arbejde med en opgave:



... hvis vi skal skrive en historie, og man snakker om en overskrift, en indledning, en midte og en afslutning [...] så kan det godt være, at jeg skal sige, at indledningen er starten [...] de første fem linjer er starten, det er der, hvor I skal vise, hvem der er med, og hvor vi er henne. Altså jeg skal ned i en større detaljeringsgrad end bare lige sådan at bruge nogle generelle termer. [Mens selv] de 'sprogfattige' danske elever vil forstå ordet indledning, midte eller afslutning [...] er det ikke sikkert, at den tosprogede elev [forstår], hvis ikke jeg får sat nogle flere ord på eller vist et eksempel.

Interview med lærer

En klassisk udfordring er ifølge vejlederne, at lærere sjældent er opmærksomme på, at de gør brug af tværfaglige eller førfaglige ord, fx "forud", "nedbør", "færre end", "mindske", som de flersprogede elever ikke nødvendigvis forstår. Det særligt udfordrende ved de tværfaglige eller førfaglige ord er, at der hverken er tale om hverdagsord, de flersprogede elever forventes at kende, eller fagbegreber, der knytter sig direkte til det faglige indhold, som eleverne introduceres til, når de starter på et nyt fagligt forløb. De førfaglige ord tages derimod i brug i fagene og i skolen mere generelt.

2.2 Eleverne mangler ekstra hjælp til at læse og skrive

At de flersprogede elever har vanskeligt ved at læse og skrive på dansk, er ifølge lærere og vejledere en af de helt store udfordringer for deres deltagelse i undervisningen. I interviewene med lærerne peges der på, at eleverne sakker bagud i fagene, fordi de ikke får tilstrækkelig hjælp til at afkode og forstå indholdet i en tekst, og når de selv skal udtrykke sig skriftligt, kommer de yderligere til kort. Hvad læsning angår peges der blandt vejlederne på, at læsning ikke alene handler om at afkode og forstå enkeltord i en tekst men om at forstå tekstens indhold. En vejleder forklarer, hvordan de flersprogede elever gradvist risikerer at blive hægtet af:



Vi har nogle [flersprogede] elever, der er ret mange klassetrin efter deres klassekammerater, hvad angår [læsning], og så bliver de udfordret i alle fag, hvis læsningen halter.

Interview med lærer

Hvad skrivning angår, er det ifølge lærere og vejledere her, de flersprogede elever møder de største udfordringer i undervisningen. Eleverne kommer til at udtrykke sig i, hvad en vejleder omtaler som et "tamt sprog". Det skal forstås på den måde, at de typisk udtrykker sig i et dagligdagssprog uden at gøre brug af fagbegreber. Det tamme sprog handler ifølge en anden vejleder også om, at eleverne udtrykker sig uden brug af ledsætninger, og uden ledsætninger er det svært at argumentere:



De får ikke lavet alle de der: "Fordi, derfor, men". De får egentlig slet ikke reflekteret over det, som de skal skrive om. Det er meget låst i hovedsætninger uden en ledsætning. Og dét, tror jeg faktisk næsten, er det største problem.

Interview med vejleder

2.3 De ældste DSA-elever har ofte sværere ved at sætte ord på det, de ikke forstår

Lærere og vejledere peger samlet set på en række forskelle mellem de yngste og ældste elevers deltagelsesmuligheder i undervisningen, og den samlede melding er, at mellemtrinnet og udskolingen byder på vanskeligheder for de flersprogede elever. Det skyldes, at skolens yngste elever typisk har relativt ens forudsætninger for at deltage i undervisningen. Uanset sproglige forudsætninger skal eleverne indgå i konkrete og strukturerede aktiviteter, og de skal fx alle introduceres til bogstaver og tal. En dansklærer illustrerer forskellen på at undervise de yngste og de ældste elever gennem et eksempel fra dagens undervisning, hvor en flersproget indskolingselev spurgte, hvad det betyder at 'halte':



[...] og det var så dejligt konkret og nemt, for jeg kunne vise, hvordan man halter ved lige at stoppe op og så gøre, som om jeg halter. [I de ældre klasser], hvor man er lidt mere på det filosofiske og intellektuelle stadie, kan det blive lidt mere vanskeligt.

Interview med lærer

Desuden er skoledagen i indskolingen ifølge lærere og vejledere ofte meget legende, visuel og velstruktureret, og undervisningen er kendetegnet ved tydelig klasseledelse og stilladsering af det faglige indhold.

På de ældste klassetrin bliver det mere implicit, hvad eleverne skal gøre, når de bliver "sat i gang". Når de skal løse en opgave, forventes det typisk, at de selv navigerer i instruktioner og opgaveskrivelser. Dette er særlig vanskeligt for de flersprogede elever, især fordi instruktionerne i sig selv

er komplekse tekster, der stiller større krav til deres læse- og skrivefærdigheder. Desuden er det faglige indhold typisk mere abstrakt og komplekst, hvilket stiller større krav til elevernes læse- og skrivefærdigheder.

2.4 De ældste DSA-elever ønsker ikke at skille sig ud fra fællesskabet

Blandt de interviewede lærere fremhæves det, at flersprogede elever sjældent markerer, når der er noget, de ikke forstår. De henviser til, at eleverne søger at "blende ind" og "putte sig" og agere, som om de forstår fx en opgaveformulering, selvom de reelt er hægtet af undervisningen. Denne problemstilling synes ifølge lærere og vejledere særligt at gøre sig gældende, når der er få flersprogede elever i klassen.

Lærerne oplever, at eleverne bliver mere optagede af ikke at skille sig ud, når de bliver ældre. I indskoling er de flersprogede elever typisk relativt åbne og villige til at bede om hjælp og markere, når der er noget, de ikke forstår. Men i udskoling har man, som en vejleder udtrykker det, "ikke lyst til at sidde i 8. klasse og sige, Hey, jeg ved ikke, hvad det her betyder". Nogle af eleverne bliver ifølge lærerne så erfarne i at "blende ind", at lærerne ikke opdager, at de er faldet fra.

I indskoling er det ifølge lærerne lettere for elever at indgå i relationer gennem leg og konkrete aktiviteter i frikvartererne. Fx fortæller en DSA-vejleder, at karakteren af den sociale interaktion, der foregår – eller ikke foregår – i frikvartererne har stor betydning for de flersprogede elevers adgang til klassefællesskabet:



Det er en vigtig ting, at [indskolingseleverne] stadigvæk bare leger ude på legepladsen. Men når de bliver teenagere, så kommunikerer de. Der er der bare nogle af de flersprogede elever, de falder fra med det samme, hvis ikke de spiller fodbold osv. Fordi der sidder de [andre] bare og konverserer og sådan noget, og det er bare rigtig svært, når man ikke har sproget. De små går på legepladsen, og de små er meget mere fordomsfri, og de leger bare.

Interview med vejleder

Ifølge denne og andre interviewpersoner er det altså vanskeligt for de ældre flersprogede elever at få adgang til klassefællesskabet, fordi de aktiviteter, der foregår i frikvartererne i udskoling, typisk forudsætter, at man kan indgå i dybdegående samtaler med hinanden.

2.5 Forskellige skoleerfaringer kan give anledning til misforståelser

Både lærere og vejledere henviser til, at flersprogede elever og deres forældre trækker på skoleerfaringer fra andre kulturer, og det kan give anledning til misforståelser af og konflikter om, hvad det vil sige at gå i skole. Som lærer kan man fx opleve, at elever og forældre undrer sig over fænomener som at tage på ture, have udedage, arbejde med kreative projekter og arbejde i grupper. Man kan ifølge lærerne også opleve, at nogle af de flersprogede elever kan have, hvad de omtaler som en mere færdighedsorienteret tilgang til læring, hvilket fx kommer til udtryk ved, at de har fokus på at læse meget og hurtigt og svare korrekt, snarere end på at læse mellem linjerne og gå undersøgende, diskuterende, kritisk, kreativt og problemorienteret til værks. Blandt lærerne udtrykkes der stor frustration over netop den færdighedsorienterede tilgang (der også omtales som "overfladelæring" kontra "dybdelæring"). Frustrationen skyldes, at den efter deres mening spænder ben for

elevernes muligheder for at oparbejde nogle af de kompetencer, der traditionelt vægtes højt i den danske folkeskole som fx samarbejdskompetencer og en kritisk og undersøgende tilgang til verden.

3 Fem udfordringer, lærerne oplever i arbejdet med DSA

I dette kapitel kan du læse om fem udfordringer i DSA-undervisningen, som lærerne fortæller, at de selv møder. For nogle lærere er arbejdet med DSA en del af det, de omtaler som deres ”lærer-DNA”. For andre er der tale om en stor og vanskelig opgave, de ikke er klædt på til at løfte.

Når den supplerende undervisning i DSA gives som dimension i undervisningen, er det i udgangspunktet den enkelte lærer, der skal understøtte de flersprogede elevers andetsprogstilegnelse i fagene. På skolerne er man ifølge lærere og vejledere opmærksomme på, at der netop er tale om en vanskelig og tidskrævende opgave, som den enkelte lærer hurtigt kommer til at stå alene med – uden at råde over tilstrækkelige andetsprogpædagogiske kompetencer. Dette skaber en risiko for, at de flersprogede elever ikke får den sprogstøtte, de har brug for.

3.1 Lærere oplever at være på bar bund, når de skal understøtte flersprogede elevers sproglige udvikling

Som flere vejledere er inde på, er der stor forskel på lærernes andetsprogpædagogiske kompetencer. Den problemstilling, at man, som en lærer udtrykker det, ”ikke ved, hvor man skal starte”, synes ifølge lærerne at være helt uoverskuelig, når nyankomne elever indskrives direkte i almenundervisningen (se også EVA’s rapport *Nyankomne elever i folkeskolen*, 2019). En lærer sætter her ord på, hvordan det kan opleves at modtage en nyankommen elev, der ikke har været i et modtagelsesforløb men er integreret direkte i en almindelig klasse:



For før jul der fik vi iransk pige i klassen, som intet [dansk] kunne og skulle være hos os i to-tre måneder. I starten var der ikke nogen ekstra lærer med hende, og vi padlede i en uge, og hold kæft, hjertet sad helt oppe i halsen, for man tænkte, hvad tænker hun nu? Sidder hun og er utryg? Så begyndte der at komme en voksen ind til hende en time om dagen, hvor man bare vidste, at han bruger alt sit krudt på at forklare hende, hvad der skal ske i dag, eller hvad vi arbejder med. Det fik lige skuldrene ned.

Interview med lærer

Lærernes frustrationer over ikke at slå til giver ifølge DSA-lærerne anledning til, at nogle lærere kommer til at frasige sig eller distancere sig fra den opgave, der ligger i at tilrettelægge en undervisning, de flersprogede elever kan profitere af. Der er derfor også stor forskel på, hvordan lærerne taler om de flersprogede elevers udfordringer.

Tosprogede elever opfattes ofte som resurssvage og problematiske

Termen *tosprogede* blev introduceret tilbage i 1996 i et forsøg på at sætte fokus på, at det at have en anden sproglig baggrund end dansk er en resurse snarere end en hæmsko (Karrebæk, 2006). Siden da har termen ændret betydning, og i dag er det en udbredt forestilling, at tosprogede elever i det danske skolesystem er både resurssvage og problematiske (Nørreby, 2020). Denne tendens ses også i andre lande som eksempelvis Norge, hvor et studie viser, at lærere har en tendens til at positionere flersprogede elever som ”problematiske” alene af den grund, at de er flersprogede (Olaussen & Kjelaas, 2020; se også Lucas et al., 2015).

Lærernes forskellige italesættelser af eleverne er et forhold, som særligt vejlederne er optaget af. Som en vejleder bemærker, kan lærernes tilgang til de flersprogede elever have afgørende betydning for de flersprogede elevers deltagelsesmuligheder. Har man kun blik for elevernes udfordringer og mangler, kommer man hurtigt – og i fællesskab – til at distancere sig fra den andetsprogs-pædagogiske opgave. Fx fortæller en vejleder:



Sådan en sætning som: ”Han [elev] kan jo ingenting”, det kan jeg slet ikke bære. Der får de [lærerne] altid at vide: ”Jo, det kan han godt. Han er fx rigtig dygtig til at læse på sit modersmål”, eller hvad det nu måtte være. Men når man både fortæller sig selv og hinanden, at han ikke kan noget – ”Han kan ingenting, og det kan forældrene heller ikke”. Det er så farligt, fordi så kommer de til at arbejde ud fra det der mangelsyn, hvor man ikke får set sprækkerne i og får udnyttet de sprækker i, at: ”Orv, der er nogle ting her, han godt kan, og der er nogle grunde til, at der er noget af det her, der er svært”. Det synes jeg er op ad bakke.

Interview med vejleder

Andre lærere kommer ifølge vejlederne til at få et så stort eller ’overdrevet’ fokus på de flersprogede elever, at fokus på klassens øvrige elever træder i baggrunden. Andre lærere gør, hvad de kan for at støtte de flersprogede elever, men fordi de, som særligt vejlederne bemærker, ”famler sig frem” og ”praktiserer learning by doing”, er der risiko for, at lærerne slider sig selv op i deres bestræbelser på at inkludere de flersprogede elever i en travl hverdag.

De tosprogede elever forfordeles i undervisningen

Ifølge EVA (2012) er der et sammenfald mellem lærere, der oplever, at det er vanskeligt at sikre flersprogede elevers udbytte af undervisningen, og lærere, der ikke føler sig klædt på til at tage højde for dansk som andetsprog i undervisningen (EVA, 2012, s. 78). Hvis lærerne ikke har erfaring med eller kompetencer til at undervise flersprogede elever, kan det altså

betyde, at de har svært ved at tilrettelægge en meningsfuld og relevant undervisning, ligesom det kan medføre, at de har lave forventninger til flersprogede elever (Pettit, 2011). Til sammen kan det betyde, at de flersprogede elever ikke udfordres på et passende niveau, og at de som et resultat klarer sig dårligere end deres klassekammerater.

3.2 DSA-elevenes svagere læse- og skrivekompetencer gør det svært at gennemføre undervisningen

Der er enighed blandt de interviewede lærere og vejledere om, at de flersprogede elever er særligt udfordrede, når det kommer til læsning og skrivning i fagene. Der er dog forskellige holdninger til, hvordan og hvor i undervisningen denne udfordring skal mødes.

En gruppe lærere ser læsning og skrivning som en almenpædagogisk opgave, der primært ligger hos dansklæreren og i hjemmene. Der peges på, at der skal skrues op for (almindelig) læsetræning, evt. med brug af kompenserende it (fx app-writer og lydbøger), og der peges på vigtigheden af, at man i hjemmene både sørger for, at eleverne læser hver dag, og at de får nogle oplevelser (fx tager på ture og ser dansk fjernsyn), der kan udvide deres ordforråd.

Omvendt ser især vejlederne læsning og skrivning som vigtige dele af det andetsprogspædagogiske arbejde i fagene. De flersprogede elever har brug for sprogstøtte i alle fag. Eleverne har blandt andet brug for hjælp til at læse mellem linjerne, opbygge genrekendskab og arbejde problemorienteret. Her er der brug for andetsprogspædagogisk støtte fra lærerne.

Læsning handler for det første ikke alene om at afkode en tekst ord for ord. Det handler også om at forstå indholdet i det, man læser. Læsning handler for det andet om at være i stand til at navigere og orientere sig i fx læremidler og portaler, hvor særligt de ældste elever ofte forventes at kunne "køre selv". Hvad skrivning angår, peger vejlederne på, at der her er tale om det "allersværeste", netop fordi de flersprogede elever fx ikke alene er udfordret på ordforråd, fagsprog og opbygning af sætningsstrukturer men også på genrekendskab og modtager-afsender-forhold, der knytter sig til det enkelte fag. Hvis de flersprogede elever skal udvikle læse- og skrivekompetencer i fagene, må faglærerne ifølge vejlederne spille en central rolle. Udfordringen, ifølge vejlederne, er imidlertid, at de færreste faglærere er klædt på til at anlægge en andetsprogspædagogisk vinkel på deres fag.

Som en af vejlederne understreger, er der brug for, at lærerne tilbyder eleverne sprogbrugssituationer: Eleverne skal, som vejlederen uddyber, ikke alene have hjælp til at forstå, hvad lærerne siger, og hvad der står i teksten. De skal også have mulighed for at lege med sproget og udvikle sproget gennem tekst og tale. Vejlederen problematiserer:



... men det tænker man ikke nødvendigvis over som fysiklærer eller naturfagslærer. Nu er fysikfaget jo fantastisk til at arbejde med [sprogbrugssituationer], men som lærer skal man skal jo vide det, før man kan blive opmærksom på, om man nu også gør det.

Interview med vejleder

3.3 DSA-opgaven konkurrerer med andre aktiviteter i undervisningen

Ser vi på tværs af interviewene, kan vi konstatere, at mange lærere omtaler fokus på flersprogede elever som en tidskrævende opgave, der sætter dem i et dilemma: Bruger de tid på at forklare begreberne, så alle kan være med, går denne tid fra planlagte aktiviteter. Men undlader de at gå i detaljer og konkretisere, falder de flersprogede elever fra.

I interviewene med lærere lyder det, at DSA-opgaven hurtigt opleves som en ekstraopgave eller en "udvidet differentieringsopgave", der stiller dem i et dilemma og giver anledning til frustration: For-sømmer de DSA-opgaven, falder de flersprogede elever fra. Prioriterer de DSA-opgaven, når de ikke igennem den undervisning, de har planlagt. Fx fortæller to kolleger i et interview:



Når man skal sidde og forklare begreberne for, hvad det er, man skal gøre [for at løse en opgave]. Det tager lang tid. Det tager meeega lang tid. Altså vi hader begge to at sige, at vi ikke har tid. Men vi kommer til at sige det, ikke også? Fordi det er bare tidskrævende.

Interview med to lærere

Nogle vejledere ser det imidlertid snarere som et konkurrenceforhold mellem kvantitet og kvalitet i undervisningen:



Hvis man fx tager et matematikbogssystem, og man har en idé om, at det skal vi nå igennem fra ende til anden: "Sådan, så er det klikket af". Så er det jo kvantiteten, der er i højsædet. Men hvis man gerne vil dykke ned og være sikker på, at eleverne får lært de fagbegreber, der hører til og får udvidet deres ordforråd osv., så bliver alting langsommere men også grundigere, og så bliver der mere kvalitet i det.

Interview med vejleder

Vejlederen peger på, at ekstra opmærksomhed på fagbegreberne giver kvalitet i undervisningen til glæde for alle elever.

3.4 Især i udskolingen bliver DSA et benspænd for undervisningen

Blandt nogle lærere – særligt i udskolingen – italesættes DSA-opgaven som et benspænd, der forhindrer dem i at indfri de faglige mål og gennemføre den undervisning, de har planlagt. De giver udtryk for frustration over ikke at kunne nå omkring det faglige indhold, fordi de hele tiden skal stoppe op og hjælpe elever, der, som de udtrykker det, "ikke forstår" og "ikke kan følge med".

Fra disse læreres perspektiv er der tale om, at de flersprogede elever og DSA-opgaven udgør en ekstraopgave, der ikke kan løses inden for rammerne af almenundervisningen. Derfor efterspørger de, hvad vejlederne omtaler som et "quick-fix", dvs. et ønske om, at DSA-lærere tager de flersprogede elever ud af undervisningen, eller at en tolærerordning tager hånd om de flersprogede elever, imens læreren gennemfører den planlagte undervisning.

Frustrationen over, at DSA tager tid, bliver ifølge en naturfagslærer særligt stor i udskolingsens "små fag", hvor man underviser i få lektioner og er presset på tid ift. at indfri de faglige mål:



Jeg har eksempelvis én lektion, 45 minutter om ugen i biologi, som er et helt sprog for sig selv, hvor vi ikke kan nå alt det, vi nu skal nå i forvejen. Så hvordan er det lige i hulen og for pokker, at jeg [både] skal nå at sørge for mine DSA-elever og sørge for, at alle andre [elever] har forstået, hvad anatomien for et eller andet er for noget?

Interview med lærer

Når snakken falder på DSA som dimension i undervisningen, opstår der, som både vejledere og lærere er inde på, en form for konkurrenceforhold mellem forskellige mål og aktiviteter, der skal tilgodeses inden for en given tidsramme. Konkurrencesituationen kommer ifølge lærerne særligt til udtryk i udskolingen, hvor fagsproget bliver mere og mere nuanceret. Fokus på de afsluttende prøver begynder at dominere, og lærerne henviser til, at de skal nå igennem en række mål og emner (EVA, 2020).

3.5 Vanskeligheder i skole-hjem-samarbejdet udfordrer også almenundervisningen

I interviewene har vi ikke spurgt direkte ind til skole-hjem-samarbejdet med flersprogede familier. Det skyldes, at vi i denne undersøgelse retter en særsomt opmærksomhed mod det andetsprogs-pædagogiske arbejde i fagene. Vejlederne og lærerne peger imidlertid på, at netop skole-hjem-samarbejdet er et tema, der kræver lærernes fokus, fordi man hurtigt kommer til at diskutere det på skolerne. En vejleder forklarer, at et overordnet spørgsmål, de diskuterer på deres skole, handler om ansvarsfordeling mellem skole og hjem:



Mange forældre vil jo alt det bedste for deres børn, men hvis ikke de selv har gået i skole og ikke selv lært de færdigheder og måske ikke selv har fået en uddannelse, der diskuterer vi meget, hvor meget ansvar man kan lægge hjem til hjemmene, fordi jeg mener jo, det er os som skole, der skal lære dem tingene. Vi må ikke læne os op ad, at det er også, fordi de ikke får læst derhjemme, fordi det har vi simpelthen for broget en forældregruppe til at gøre, fordi så bliver det for ulige.

Interview med vejleder

I interviewene henvises der til, at skole-hjem-samarbejdet omkring de flersprogede elever ofte er præget af sproglige og kulturelle udfordringer, der hurtigt kan føre til misforståelser og mislyde, der får betydning for de flersprogede elevers skolegang og læring. Lærerne efterspørger samlet set hjælp til at kommunikere med forældre, der ikke taler dansk og ikke trækker på danske skoleerfaringer. Mere specifikt efterspørger lærerne hjælp til at kommunikere med hjemmene – herunder kommunikere med forældre, der ikke kan tilgå kommunikationsplatformen (AULA). De efterlyser også hjælp til dialog om, hvordan folkeskolen fungerer, hvilke traditioner skolen bygger på, herunder konkrete redskaber til at forklare, hvad det vil sige at deltage i et forældremøde, eller vigtigheden af at have regntøj med, når klassen skal på tur. Endelig efterspørger der hjælp til at samarbejde med flygtningefamilier, hvis børn er direkte indskrevet i almenundervisningen. Her henvises der ikke alene til sproglige barrierer, men mere specifikt til den usikkerhed og berøringsangst, der kan opstå hos en lærer, der skal undervise elever og samarbejde med (traumatiserede) familier, der kommer fra krigshærgede områder i verden.

Skole-hjem-samarbejdet stiller store krav til forældres kommunikative evner

I Danmark er der ikke forsket så meget i skole-hjem-samarbejdet, men Maria Ørskov Akselvoll (2016) fremlægger en lignende konklusion i sin undersøgelse af det danske skole-hjem-samarbejde. Her konkluderer hun bl.a., at skole-hjem-samarbejdet stiller store krav til forældres evner til at afkode og sortere i de store mængder skriftlig information, som sendes ud dagligt, og at dette er med til at skabe ulige vilkår for forældrenes involvering.

4 Konkrete muligheder for at arbejde med DSA i dansk, naturfag, sprogfag og kreative fag

I dette kapitel kan du læse om faglærernes opfattelse af muligheder for DSA i de enkelte fag. Fx rummer praktisk-musiske fag særlige muligheder for at bruge alle sanser, og i matematik kan læreren udnytte matematikkens universelle sprog.

Blandt de interviewede vejledere lyder det, at alle fag, teoretisk set, burde rumme en andetsprogs-pædagogisk dimension – set fra det perspektiv, at sprog og fag hænger uløseligt sammen.

Når visuelle greb og faste strukturer afløses af lange mundtlige gennemgange og diskussioner, bliver det vanskeligt for de flersprogede elever at koble sig på undervisningen i danskfaget.

4.1 Matematik er typisk let for de flersprogede elever at deltage i

Vejledere og lærere beskriver, at matematikundervisningen typisk er let for de flersprogede elever at deltage i, fordi matematik udgør et universalsprog. Det betyder, at flersprogede elever i udgangspunktet har gode forudsætninger for at følge med i undervisningen. I interviewene bemærkes det blandt andet, at matematikundervisningen rummer tal, regnearter, matematisk tænkning og færre ord. Det bemærkes også, at eleverne ofte kan få forældrenes hjælp til lektier, og at sent ankomne eller nyankomne elever kan trække på matematikkundskaber, de har tilegnet sig på deres modersmål.

Matematikfaget byder imidlertid også på særlige udfordringer for de flersprogede elever, og disse udfordringer vokser ifølge lærerne i takt med fagets progression. På mellemtrinnet og især i udskoling rummer faget flere og flere tekster, instruktioner og matematiske problemstillinger, der skal afkodes og forstås i en sammenhæng. Der henvises til, at eleverne bliver mødt med teksttunge opgaver, fx regnehistorier, der ikke alene består af tal men også af en kontekst og en række personer, genstande og overvejelser.

For at arbejde med eksempelvis en regnehistorie har eleverne brug for at kunne forstå både faglige begreber og førfaglige ord, afkode selve opgaven og formulere sig med ord og mellemregninger. Hvis matematiklærerne ikke er tilstrækkeligt opmærksomme og opsøgende på de flersprogede elevers behov for sprogstøtte, risikerer de, at eleverne falder fra eller, som en lærer udtrykker det, ”bare arbejder derudad”, uden at have forstået, hvad opgaven egentlig går ud på.

4.2 De praktisk-musiske fag kræver klasseledelse for at have brede deltagelsesmuligheder

Lærere og vejledere udtrykker forskellige perspektiver på de flersprogede elevers deltagelsesmuligheder i de praktisk-musiske fag.

Et perspektiv på de praktisk-musiske fag er, at netop disse fag er lette for de flersprogede elever at tilgå. Vi hører lærere fortælle om oplevelser med elever, som har svært ved at udtrykke sig i fag, hvor læsning eller mundtlig argumentation fylder meget. De praktisk-musiske fag kan give disse elever et rum, hvor de kan deltage og udtrykke sig på lige fod med andre elever i klassen, for som en lærer udtrykker det:



Det er jo rigtig dejligt at undervise især de tosprogede børn, som sprogligt har det svært i dansk. Så er det dejligt at kunne undervise i musik. For når musikken kommer ind over, så giver det dem en ekstra dimension, som hjælper dem i tonerne. Det er lettere for dem at synge dansk end at snakke dansk nogle gange. Så det er dejligt at se nogle, der kan sidde og have det virkelig svært i dansk, som bare giver sig fuldstændig fri og hen i musik.

Interview med lærer

En anden lærer fortæller om en nyankommen elev, der har let ved at deltage i billedkunst, blandt andet fordi hun er god til at tegne, og fordi hun konkret kan 'se', hvad hun skal lave:



Hun er megagod til at tegne, og så var opgaven jo også at gå ud i naturen og finde materialer og sådan noget, så det kunne hun jo faktisk godt. På den måde så var hun jo hurtig til at gå ind i undervisningen. Det der med at få lavet en skitse, okay, det kan hun godt.

Interview med lærer

Perspektivet fra nogle lærere er altså, at de praktisk-musiske fag i høj grad er 'gøre-fag', som eleverne kan deltage i uanset deres sproglige forudsætninger.

Dette perspektiv udfordres imidlertid af andre lærere og vejledere, der understreger, at de praktisk-musiske fag kan være nogle af de allersværeste fag for de flersprogede elever at deltage i. Det handler særligt om tre ting. For det første kan fagene fremstå "fremmede", som en vejleder udtrykker det, for særligt nyankomne elever og deres familier, der har svært ved at forstå og værdsætte de praktisk-musiske fag som skolefag. For det andet kan fagene opleves som relativt ustrukturerede, både i form og indhold, og den løse struktur kan være vanskelig for de flersprogede elever at navigere i. For det tredje bygger flere af de praktisk-musiske fag, som en madkundskabslærer pæger, også på ord og begreber, som man forventer, at alle elever kender til:



Hun [flersproget elev] vidste ikke, hvad grød var, og vi skulle lave både havregrød og æblegrød, og det at læse en opskrift, at "mens æblerne koger", men hun anede ikke, hvad koger var. Det er så hjemkundskabslærerens opgave at hænge de begreber overalt i lokalet, tegne til og gennemgå dem.

Interview med lærer

Interviewene peger samlet set på, at de praktiske-musiske fag kan give de flersprogede elever en lettere adgang til fagene, netop fordi undervisningen rummer praktiske elementer og færre ord og tekster. Særligt vejlederne peger på klasseledelse og en sprogbasert undervisning som vigtige løftestænger.

4.3 Naturfag rummer oplagte muligheder for at gøre og vise

Naturfagsundervisning er oplagt til sprogbrugssituationer. Sådan lyder det fra vejledere, der fremhæver, at netop naturfag lægger op til at 'vise' og 'gøre'. Derfor er det helt oplagt at arbejde med naturfag og sprog som sammenhængende størrelser, der udvikler sig i takt med fagets progression. I naturfagene som fx natur/teknologi kan eleverne arbejde undersøgende og konkret, og lærerne kan understøtte deres læring ved at skabe mange indgange til fagene. Disse indgange kan så give anledning til at understøtte elevernes sproglige kompetencer og naturfagsforståelse.

Ved at skabe rum for forskellige typer af interaktion i undervisningen kan man hjælpe de tosprogede elever

Dette understøttes af forskning, som viser, at man med didaktiske greb kan skabe rum for forskellige typer sprogbrug og interaktion, som fx skriveøvelser, multimodale udtryksformer, dialog to og to, gruppedrøftelser eller plenumsdebat kan hjælpe de flersprogede elever til både at udvikle deres sprog og deres færdigheder inden for faget (se fx Brorsson, 2017).

Samtidig bemærker vejlederne, at naturfagslærere (og matematiklærere) ikke er trænet i at tænke i sprogbrugssituationer og andetsprogsdidaktiker. Men ifølge vejlederne får netop naturfagslærerne en række "ahaoplevelser" i forbindelse med vejledningen, og de er typisk gode til at gribe de muligheder og redskaber, de bliver tilbudt:



Nogle gange er det faktisk nemmere at vejlede [matematik- og naturfagslærerne], fordi det er en eller anden ny dimension, man lægger på [deres undervisning]. Hvorimod dansklæren ofte tror, at han løser opgaven bare ved at være dansklærer.

Interview med vejleder

Dog kan man også, som en lærer udtrykker det, føle sig "helt lost". I interviewene fortæller lærerne om den frustration, der knytter sig til, at både de og deres flersprogede elever føler sig "lost", fordi der er så mange ord, udtryk og betydninger, der spænder ben for elevernes læring og deltagelse i undervisningen. Fx forklarer en naturfagslærer, hvordan ordet "salt" både har en hverdagsbetydning (køkkensalt) og en faglig betydning i fysik/kemi, og hvordan han føler sig udfordret, når han skal inddrage alle elever i undervisningen. Han står tilbage med en oplevelse af, at han skal oversætte, ikke alene mellem mange forskellige sprog, men også mellem salt som hverdagsbegreb og salt som fagbegreb:



... mange elever kan jo godt så forstå, når jeg siger "salt" som et fælles begreb. Men hvis de nu ikke engang kan oversætte det [til modersmål], hvad kan jeg så oversætte salt til på arabisk, så de forstår det? Det ord kender de måske ikke, eller kender ikke konceptet omkring. Men når jeg så også siger molekyler og atomer, og de ord har de måske overhovedet ikke hørt før på arabisk, bare for at tage et eksempel. Så ved de ikke, hvad de skal oversætte det til, og så mangler de forståelsen fuldstændig.

Interview med lærer

4.4 Sprogfag kan understøtte elevernes dansktilegnelse

Lærere og vejledere giver udtryk for, at sprogfagene traditionelt set anses som de fag, der understøtter de flersprogede elevers sproglige udvikling. Det hænger sammen med, at dansk- og fremmedsproglærerne typisk ser det som en del af deres grundfaglighed at arbejde med opbygning af sprog og sproglige nuancer. I interviewene peges der på, at fremmedsprogsundervisning og danskundervisning kan noget forskelligt i forhold til DSA.

I fremmedsprogsundervisningen som fx engelsk og tysk fremhæver lærerne, at eleverne ofte er ligestillede, fordi alle starter "forfra" og skal lære et nyt sprog fra bunden. Fremmedsprogsundervisningen giver desuden alle elever erfaringer med og indblik i, hvor vanskeligt og grænseoverskridende det kan være at kaste sig ud i et nyt sprog:



Det er godt nogle gange, at man er fælles om den oplevelse, når vi skal lære engelsk, at vi alle sammen er på vej ind i et nyt sprog: Det er svært, og vi skal have et bestemt arbejdsmiljø, for at det er trykt at kaste sig ud i det.

Interview med lærere

Netop erfaringerne med at begå sig på et fremmedsprog kan ifølge denne lærer bidrage til en forståelse for de flersprogede elevers hverdag. Men det kan det alligevel ikke helt. For selvom alle elever "starter forfra" på et nyt sprog, er fremmedsprogsundervisningen, som samme lærer bemærker, tilrettelagt med afsæt i danske oversættelser, forklaringer og forståelsesrammer:



[...] det foregår jo ud fra et dansk sprog, den der engelskundervisning. Så når der er et ord [de ikke kender], så kobler jeg det jo hele tiden tilbage til det danske sprog. Okay, nu tager vi lige "dog", hvad betyder det på dansk, jamen det er jo en hund, så skal man i hvert fald have styr på, hvad hund er på dansk, jeg kobler det jo ikke til et tredjesprog. Så hvis jeg rammer ned i nogle huller, når jeg hele tiden kobler tilbage til dansk, så kan det godt blive svært.

Interview med lærer

Fremmedsprogsundervisning, der ofte er tilrettelagt med afsæt i dansk som det fælles sprog, kan altså være vanskeligt for de flersprogede elever, fordi de skal jonglere mellem flere sprog og ikke nødvendigvis understøttes med en særskilt andetsprogpædagogisk opmærksomhed fra fremmedsproglæreren.

4.5 Dansk kan opleves uoverskueligt for de flersprogede elever

Hvad angår danskfaget, sporer vi i interviewene en række modsatrettede perspektiver. På den ene side fremhæves det, at dansklærere pr. automatik har blik for sprog. Derfor har den supplerende undervisning i DSA typisk været bundet op på dansktimerne, hvor de flersprogede elever fx har modtaget sprogstøtte fra en tosproglærer, eller hvor dansktimerne har været omfattet af en tolærerordning.

I interviewene sættes der imidlertid spørgsmålstejn ved, om danskundervisningen nu også altid er kendetegnet ved at understøtte de flersprogede elevers sproglige udvikling – alene i kraft af at faget er dansk. Danskfaget omtales nemlig også som et stort fag, der kan opleves som uoverskueligt for de flersprogede elever. Her peges der særligt på to aspekter af faget: For det første er der tale

om et fag, der kræver, at eleverne læser meget og mellem linjerne og selv producerer tekster i forskellige genrer. Her er de flersprogede elever særligt udfordret og har brug for støtte. For det andet henvises der til, at danskfaget hurtigt bliver et 'snakke-fag'. Udtrykket 'snakke-fag' går igen i interviewene, og en vejleder sætter her nogle ord på, hvad hun mener med det begreb:



Vi snakker om teksterne, og vi snakker om, hvad de handler om, og vi snakker om genren, og vi snakker. Men hvis man ikke går et lag dybere, *inden* man læser teksten, og får arbejdet med forståelse, begrebsafklaring og får skabt nogle modeltekster [osv.] [...] altså alle de her ting, som er vigtige for, at de flersprogede elever også kan føle, at forståelsen og deltagelsesmulighederne er til stede, så er det jo lige meget.

Interview med vejleder

Lærerne skal klædes på til at få øje på de resurser, de tosprogede har

Dette understøttes af forskning, som peger på, at man gennem kompetenceudvikling og erfaringsopbygning kan gøre det nemmere for lærerne at få øje på de resurser, eleverne har, og bruge dem aktivt i undervisningen (se fx Pettit, 2011; Lucas et al., 2015)

5 Co-teaching og kompetenceudvikling kan svare på lærernes udfordringer

Som svar på udfordringerne med at få DSA tænkt ind i den almene undervisning efterspørger lærerne tolærerordninger, der giver flere hænder i undervisningen. Men interviews med både vejledere og lærere peger på, at et tættere samarbejde mellem lærer og vejleder, fx via co-teaching, ofte kan styrke DSA-undervisningen på den lange bane. Få forskellige bud på samarbejder og udvikling af lærernes kompetencer her

5.1 DSA-resurser bruges ud fra forskellige perspektiver på DSA-opgaven

Når elever henvises til supplerende undervisning i DSA, udløser det resurser til skolen. På nogle skoler vælger man at øremærke skolens DSA-timer til tolærerordninger, typisk i dansk og matematik. Dette gør man ud fra en tankegang om, at to lærere i undervisningen aflaster den enkelte lærer og kommer såvel de flersprogede som klassens øvrige elever til gode. På andre skoler vælger man at bruge DSA-resurserne på vejlednings- eller co-teaching-forløb, der skal ruste lærerne til selv at tilrettelægge og gennemføre en sprogbasert undervisning. Endelig afsætter nogle skoler tid til, at særlige tosproglærere eller DSA-vejledere giver de flersprogede elever supplerende undervisning uden for klassen i enkelte timer om ugen. Derved bevæger man sig væk fra tanken om, at de flersprogede elever modtager DSA-undervisning som en integreret del af undervisningen i fagene.

Interviewene med lærere og vejledere rummer forskellige perspektiver på, hvordan skolernes DSA-resurser bruges bedst muligt.

5.2 Tolærerordninger er i høj kurs, men bliver let et quick-fix

Et perspektiv er, at lærere skal understøttes, så de kan fokusere på at gennemføre den planlagte undervisning. Her efterspørger specielt lærerne selv, at DSA-resurserne bruges på **tolærerordninger**.

Når lærere peger på, at der er brug for 'flere hænder', fx i form af tolærerordninger, er argumentet, at en ekstra lærer i undervisningen kan hjælpe de flersprogede elever, mens faglæreren kan koncentrere sig om at gennemføre den undervisning, han eller hun har planlagt. Blandt vejlederne anerkendes det, at DSA-opgaven er både tidskrævende og vanskelig, og derfor udtrykkes der også forståelse for, at lærerne peger på værdien af tolærerordninger. Når vejlederne omtaler tolærerordninger som et 'quick-fix', henviser de til, at tolærerordninger måske nok aflaster den enkelte lærer

her og nu, men at de samtidig sjældent giver eleverne den andetsprogspædagogiske støtte, de har brug for – enten fordi den ekstra lærer ikke har særlige DSA-kompetencer, eller fordi de to lærere ikke tilrettelægger undervisningen sammen. En vejleder sætter her ord på, hvorfor den skole, hun arbejder på, gik væk fra tolærerordninger:



Alle skolens DSA-timer blev pænt delt ud på alle lærere, så alle lige havde en ekstra lille fin pulje, og timerne gik primært til, at man kunne komme på tur og være to voksne. Der har helt sikkert også være noget god DSA-undervisning. Og det kommer selvfølgelig også de tosprogede elever til gode, at der er flere hænder. Men det var i hvert fald ikke noget, der havde specielt fokus på sprog og tosprogede elever.

Interview med vejleder

Blandt vejlederne lyder kritikken af tolærerordninger, at sprog og fag bliver afkoblet, hvis lærerne ikke forbereder sig sammen. Som en DSA-vejleder udtrykker det, kan det være ”svært at gøre gavn” selv for en DSA-vejleder, når man sættes ind som støttelærer uden at have planlagt undervisningen sammen med lærerne, og uden at man er tiltænkt en specifik rolle:



[...] sådan helt lavpraktisk, hvis du kommer ind i en morgentime fx i de små klasser, og de lige skal snakke om et eller andet, de har oplevet [i weekenden]. Så føler man lidt, at man bare står og spilder sin dyrebare tid [...] og når jeg tager eleverne ud, så står man i det dilemma, at de går glip af det, klassen er i gang med.

Interview med vejleder

Ifølge DSA-vejlederne har tolærerordninger først et reelt andetsprogspædagogisk potentiale i de tilfælde, hvor samarbejdet beror på en klar rollefordeling, og hvor der tilrettelægges en undervisning med en tydelig andetsprogspædagogisk dimension.

5.3 Kompetenceudvikling og co-teaching kan svare på mange af lærernes udfordringer

Et andet perspektiv er, at lærerne skal klædes på til selv at kunne medtænke DSA som en integreret del af undervisningen. Fra dette perspektiv lægges der vægt på, at DSA-resurserne øremærkes til lokal **kompetenceudvikling**, fx gennem intensive vejledningsforløb eller co-teaching. Dette perspektiv genlyder primært blandt DSA-vejlederne.

Nogle vejledere og lærere har i de seneste år gjort sig forskellige erfaringer med, hvad de betegner som kompetenceudviklingsforløb eller samarbejdsforløb, der indebærer, at en lærer og en DSA-vejleder er fælles om at tilrettelægge, gennemføre og evaluere et undervisningsforløb, der tager højde for de flersprogede elevers behov for sprogstøtte.

Disse forløb adskiller sig fra både traditionelle tolærerordninger og ordinære vejledningsforløb ved, at to lærere med hver deres faglige indsigt planlægger undervisningen sammen. Der er altså ikke tale om, at læreren tager sig af undervisningen i det pågældende fag, mens vejlederen fokuserer på de flersprogede elever. Der er heller ikke tale om, at DSA-vejlederen vejleder faglæreren i, hvordan han eller hun skal gribe DSA-undervisningen an. Snarere er der tale om et samarbejde, der gradvist klæder den enkelte lærer på til at medtænke DSA som dimension i undervisningen i et bestemt fag. Både vejledere og lærere, der har gjort sig erfaringer med disse samarbejdsforløb, fx i form af co-teaching, fortæller ret begejstret om ”ahaoplevelser” og ændret praksis.

5.3.1 Co-teaching kræver resurser og opbakning fra skoleledelsen

Når lærere og DSA-vejledere skal planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen sammen, er der tale om et intensivt og tidskrævende forløb, hvor to lærere samarbejder om at samtænke fag og sprog ud fra forskellige vidensområder. Det kan ifølge vejlederne være svært at sælge et tidskrævende forløb til lærere, der allerede oplever, at de har travlt, og måske helst ser, at vejlederne eller en kollega tager sig af DSA-opgaven. Fx fortæller en vejleder, at det kan føles grænseoverskridende at banke på hos lærere, der ”nærmest ikke har tid til at forberede deres egen undervisning”, for at fortælle, at de skal byde kreativt ind i en proces, de måske ikke selv har efterspurgt.

Hvis samarbejdet skal være en succes, er det ifølge vejlederne helt afgørende, at skolens ledelse bakker op med øremærkede resurser, et fleksibelt skema og et tydeligt budskab om, at der er tale om en prioriteret indsats, som alle lærere på fx en bestemt årgang eller i et bestemt fag skal igennem i et specifikt skoleår. Blandt vejlederne understreges denne pointe igen og igen:



Der skal simpelthen afsættes tid til og mulighed for, at man kan mødes. Ellers falder det til jorden.

Interview med vejleder

I forhold til det enkelte forløb er det ifølge lærere og vejledere vigtigt, at forløbet aftales i god tid og tænkes ind i skemalægning og årsplanlægning, så strukturerne ikke spænder ben for, at lærere og DSA-vejledere kan mødes.

5.3.2 Samarbejdet mellem lærere og DSA-vejledere skal være ligeværdigt

Det kræver andet og mere end blot tid og rum, når vejledere og DSA-lærere skal samarbejde om undervisningsforløb, der tager højde for de flersprogede elevers deltagelsesmuligheder. Det kræver en åbenhed og en respekt for de forskellige kompetencer, de hver især bringer i spil. Hvis fag og sprog skal tænkes sammen, må lærer og vejleder indgå i et tæt og ligeværdigt tværfagligt samarbejde:



Vi skal have udarbejdet en form for kontrakt, når man starter det her samarbejde. Hvem har egentligt ansvar for hvad? For hvis jeg skulle stå og undervise i fysik, det ville jeg overhovedet ikke kunne, men jeg har jo en viden om, hvad der er af inferensdannelser i en fysikbog, og hvordan man kunne gøre det både kropsligt og billedligt. Så der kommer vi jo med hver vores viden og er eksperter på hvert vores område, og det er vi nødt til at kunne samarbejde om.

Interview med vejleder

Blandt vejlederne bemærkes det, at det ikke alene er lærerne, der bevæger sig ud på ukendt territorium, når de skal planlægge og gennemføre undervisningen sammen med en DSA-vejleder. Fx forklarer en vejleder, at man som vejleder måske både skal begynde at vejlede kolleger og orientere sig i et bestemt fag og måske på et helt nyt trin:



Vi har snakket om det på DSA-møderne, at det jo også er lidt angstprovokerende for DSA'en, som jo egentlig synes, det har været meget trygt at sidde med sin egen lille gruppe børn og lave en helt klassisk supplerende undervisning. De er jo begyndt at være: ”Wups, hvad nu hvis jeg skal begynde at gå ind og lave noget i 9. klasse?”

Interview med vejleder

For at skabe tryghed og fremdrift i samarbejdet er det helt afgørende, at vejleder og lærer vover at trække på hinandens kompetencer.

5.3.3 Ledelsen skal sige højt, at både lærere og vejledere skal prøve kræfter med noget nyt, svært og vigtigt

Når skolens ledelse har meldt ud, at alle lærere skal igennem et samarbejdsforløb, der har fokus på DSA som dimension i fagene, er det lettere for vejlederne at igangsætte et forløb. Så skal de, som en vejleder udtrykker det, ikke "trænge sig på", fx hos de mere erfarne lærere, som til tider kan være fastlåst i en tanke om, at "Det fungerer, og det har det altid gjort, og vi gør det på min måde".

Det er ifølge vejlederne lige så vigtigt, at de efterfølgende fortællinger om, hvordan en lærer kan gå fra skepsis og usikkerhed til nysgerrighed og begejstring, bliver italesat og delt på skolen. Fx fortæller en DSA-vejleder om et co-teaching-forløb, som en erfaren lærer gik modvilligt ind i og efterfølgende betragtede som en øjenåbner:



[...] han var fuldstændig chokeret bagefter og sådan helt: "Gud, hvor var der mange [elever], som ikke vidste det eller det".

Interview med vejleder

Ifølge vejledere og lærere kan ledelsens prioritering af samarbejdsforløb, der har fokus på DSA i fagene, have stor betydning for, at lærere begynder at anlægge et andetsprogs-pædagogisk blik på den almindelige undervisning i fagene.

5.3.4 Lærere, der er klædt på til det, kan løfte hele elevgruppen med ekstra stilladsering

Nogle lærere italesætter DSA-opgaven som en faglig løftestang, der ikke alene styrker de flersprogede elevers deltagelsesmuligheder. Arbejdet styrker også undervisningens kvalitet i den forstand, at det skaber opmærksomhed omkring et fagsprog, som lærere og elever kan gå på opdagelse i sammen.

Interviewene vidner om, at lærere, der italesætter DSA som en løftestang, typisk er lærere, der er klædt godt på til at varetage DSA-opgaven. De har fx enten DSA som linjefag eller diplom, eller de har opnået særlige kompetencer via co-teaching-forløb eller DSA-vejledning. De er, som en af DSA-vejlederne udtrykker det, typisk også "knalddygtige" almindidaktikere, der ser det andetsprogs-pædagogiske arbejde som en udvidet del af deres arbejde med at stilladsere og differentiere undervisningen.

Endelig er de kendetegnet ved at anlægge et resurssyn på eleverne, hvilket ifølge vejlederne betyder, at de er gode til at få øje på de "sprækker" eller potentialer, de kan tage afsæt i, når de differentierer og stilladserer undervisningen.

Appendiks A – Litteraturliste

Agacanoglu, A., Holmen, A., Horst, C., Christensen, E., Bundgaard, H., Jørgensen, J.N., Skytte, M., Karrebæk, M. S., (red.) & Gitz-Johansen, T. (2006). *Tosprogede børn i det danske samfund*, København: Hans Reitzels Forlag.

Akselvoll, M. Ø. (2016). *Folkeskole, forældre, forskelle - Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et forældreperspektiv*. Roskilde Universitet: Afhandlinger fra Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi.

Andersen, D., Jakobsen, V., Myrup Jensen, V., Nielsen, S. S., Pedersen, K.C.Z., Petersen, D. S. & Thorsen, K. M. (2012). *Indsatser for tosprogede elever – Kortlægning og Analyse*. København: Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE).

Brorsson, B. N. (2017). "Varför är snön vit?": Om språkande i naturvetenskap. Stockholm: Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet. Stockholm: Liber. (1), 229-261.

DST. (2019). *Indvandrere i Danmark 2019*. København: Danmarks Statistik. Lokaliseret 24 august 2023 på: <https://www.dst.dk/Site/Dst/Udgivelser/GetPubFile.aspx?id=29446&sid=indv2019>

DST. (2023). *Uddannelse og Forskning*. København: Danmarks Statistik. Lokaliseret 24 august 2023 på: <https://www.statistikbanken.dk/20130>

EVA. (2019). *Direkte indskrivning af nyankomne elever i almenklasser*. Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret 24 august 2023 på: <https://www.eva.dk/grundskole/direkte-indskrivning-nyankomne-elever-almenklasser>

EVA. (2020). *Undervisningspraksis i udskolingen*. Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret 24 august 2023 på: [file:///C:/Users/B281109/Downloads/Undervisningspraksis%20i%20udskolingen 120220%20-Tilg%C3%A6ngelig 0.pdf](file:///C:/Users/B281109/Downloads/Undervisningspraksis%20i%20udskolingen%202020-Tilg%C3%A6ngelig%200.pdf)

Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog: literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Lucas, T., Villegas, A.M. & Martin, A.D. (2015). Teachers' beliefs about English language learners. In: Fives, H. & Hill, M.G. (Red.). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Taylor & Francis, 453-474.

Nørreby, T.R. (2020). *Elitær flersprogethed*. Nordand, 15. (1), 22-36.

Olaussen, A.H. & Kjelaas, I. (2020). "De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei" Norsklæreres forestillinger om flerspråkighet i skolen, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), (11).

Pettit, S.K. (2011). *Teachers' beliefs about English language learners in the mainstream classroom. A review of the literature*. International Multilingual Research Journal. 5 (2), 123-147.

Sørensen, H., Dohn, N.B. & Klingsbjerg-Besrechel, M. (2019). *PISA 2018: Danske unge i international sammenligning*. København: Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE).

Undervisning af flersprogede elever i folkeskolen

© 2022 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

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

Foto: iStock

ISBN (www) 978-87-7182-632-6

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



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

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