

Direkte integration i praksis - perspektiver, udfordringer og potentialer



Kristina Sebro
Afgangsprojekt PD
Dansk som andetsprog
Københavns Professionshøjskole
Maj 2025

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
<i>Formål og mål</i>	4
<i>Problemformulering</i>	4
Undersøgelhedsdesign og teoretisk afsæt	5
Undersøgelsesmetoder, metodeovervejelser og etiske refleksioner	6
<i>Kvalitative forskningsinterviews</i>	7
<i>Spørgeskemaundersøgelse</i>	7
<i>Deltagende observation</i>	8
Empiri	9
<i>Forældreinterviews</i>	9
<i>Spørgeskemaundersøgelse til lærere</i>	10
<i>Undervisningsobservationer</i>	10
Direkte integration – en analyse af perspektiver, udfordringer og potentialer	11
<i>Skolens fællesskab – forældreperspektiver på trivsel og sprogudvikling</i>	11
<i>Udfordringer og muligheder i almenklassen – lærererfaringer med nyankomne elever</i>	16
<i>Deltagelse og sprogudvikling i praksis – indsigter fra tre klasseobservationer</i>	20
Perspektiver, udfordringer og potentialer ved direkte integration	23
<i>Trivsel og tryghed</i>	24
<i>Sprogudvikling, læring og støtte i almenklassen</i>	24
<i>Vejledning, samarbejde og organisering</i>	25
Styrket indsats og nye handlemuligheder	27
Konklusion	28
Perspektivering	29
Litteraturliste	30

Indledning

Da en stor gruppe flygtninge i 2015 kom til Danmark, omlagde man i mange danske kommuner undervisningstilbuddet i basisdansk for nyankomne elever fra modtageklasser til direkte integration i almenklasser (EVA, 2019). I 2017 indførte man københavnermodellen "Ny i København", og jeg har siden arbejdet med direkte integration på en stor folkeskole i Københavns Kommune. Jeg har i lang tid været optaget af, hvordan ændringen af modtagetilbud har haft betydning for den pædagogiske praksis på skolerne og har især interesseret mig for, hvordan vi med udgangspunkt i denne politiske beslutning bedst muligt kan sikre trivsel, læring og sprogudvikling hos vores nyankomne elever.

Denne interesse for ændringerne i modtagepraksis har været en central drivkraft i mit arbejde og mine undersøgelser gennem diplomuddannelsen. Jeg har tidligere haft fokus på emnet, hvilket bl.a. blev behandlet på modulet "Pædagogisk viden og forskning", hvor jeg undersøgte de dominerende diskurser for implementeringen af direkte integration i København. For at forstå de praktiske konsekvenser af de politiske beslutninger, dykkede jeg i samme opgave ned i tidligere evalueringer af direkte integration i både København og på landsplan for at se på, hvordan der her peges på forbedringsmuligheder i modtagelsesforløb (Sebro, 24 1)

På min egen arbejdsplads har vi fra modellens implementering i 2017 og frem til i dag haft forskellige tilbud til de nyankomne. Fra "hovsaløsninger" i 2017 til en langt mere struktureret og systematisk kombinationsmodel med fuldtidsorganisering (EVA, 2017), hvor eleverne både indskrives i almenklasse og tilknyttes undervisning i basisdansk på et mindre aldersintegreret hold. Dette har givet mig et særligt perspektiv på de udfordringer og potentialer, der opstår i forbindelse med direkte integration, som jeg har videreudviklet gennem min uddannelse. Jeg har også haft fokus på at inkludere børnenes perspektiv i mit arbejde. På modulet "Pædagogisk undersøgelsesdesign" var undersøgelsens mål at indsamle konkret viden om nyankomne elevers perspektiver, oplevelser og tanker om trivsel og samtidig at give indsigt i, hvordan forskellige lokationer kan påvirke trivsel hos nyankomne elever. Undersøgelsen førte til vigtige indsigter om børns oplevelser af trivsel, hvor relationerne og de frie, ikke-voksenstyrende tidsrum og steder spillede en afgørende rolle for deres trivsel og sprogtilegnelse. I konklusionen fra mine analyser

kunne jeg påpege, at det ikke er i almenklassen, at eleverne oplever den største trivsel (Sebro, 2024 2).

På baggrund af disse erfaringer og forskningsresultater er det derfor vigtigt for mig at undersøge flere perspektiver på nyankomne elevers trivsel, læring og sprogudvikling. Det er komplekse faktorer, hvis sammenhænge er vigtige at forstå for at kunne udvikle, skabe muligheder og udnytte potentialer ved direkte integration. Det vil jeg gøre ved at afsøge hvordan organisering og vejledning tilsammen kan bidrage til dette. Det vil give os en bredere forståelse af, hvordan vi kan styrke vejledningsindsatsen, hvor der er størst behov for den. Almenklassen er, som udgangspunkt, der hvor eleverne tilbringer størstedelen af deres tid. Det er min hypotese, at mens vi har lagt et solidt fundament for trivsel hos nyankomne elever i basisundervisningen, rummer almenklassen et udviklingspotentiale, der kan bidrage øget trivsel, læring og sprogudvikling.

Formål og mål

Formålet er at undersøge hvordan modtagetilbud påvirker trivsel, læring og sprogudvikling hos nyankomne børn, samt hvordan læringsmiljøer og organisering af skoledagen bidrager til hertil, så jeg kan kvalificere vores eget tilbud for elever indskrevet til direkte integration.

Målene med undersøgelsen er at:

- Indsamle perspektiver på trivsel, læring og sprogudvikling hos nyankomne elever.
- Analysere, hvordan organiseringen af modtagetilbuddet påvirker ovenstående.
- Identificere og analysere faktorer ved organisering og vejledning, der bidrager til en vellykket modtagelse og positive udviklingsmuligheder i skolen for nyankomne elever.
- Vurdere, hvordan DSA-vejledning kan hjælpe lærere med at tilpasse almenundervisningen, så nyankomne elever får øgede deltagelsesmuligheder.

Problemformulering

Hvordan kan organiseringen af modtageforløb og DSA-vejledning sammen styrke trivsel, læring og sprogudvikling hos nyankomne, direkte integrerede elever?

Undersøgesdesign og teoretisk afsæt

Undersøgelsen er praksisnær og designet primært kvalitativt suppleret med kvantitative data for at underbygge resultaterne. Forskningstypen bliver grundlæggende forstående og bygger på et hermeneutisk og fænomenologisk videnskabsteoretisk grundlag, men trækker også på socialkonstruktivisme (Mottelsen og Muschinsky, 2021).

Derudover er mit teoretiske ståsted forankret i andetsprogspædagogikken. Et kommunikativt og funktionelt sprogsyn og dermed en social tilgang til litteracy er et centralt udgangspunkt. Sprog er et dynamisk redskab til deltagelse, meningskabelse og identitetsforhandling, hvor elevernes samlede sproglige kompetencer anerkendes som værdifulde ressourcer i læreprocessen. Teorier om sproglig stilladsering, translanguaging og identitet (Gibbons, 2016, Holmen og Thise, 2021) samt Cummins, 2017) danner et vigtigt analytisk fundament og skærper fokus på, hvordan andetsprogspædagogisk praksis bidrager til udviklingen af inkluderende læringsmiljøer for nyankomne elever.

Jeg tager udgangspunkt i min egen skole for at få viden om, hvordan organiseringen af modtagetilbuddet opleves i praksis og hvordan eleverne trives der. Undersøgelsen bygger på kvalitative observationer, interviews med nyankomne forældre og en mindre spørgeskemaundersøgelse. En central del af undersøgelsen er DSA-vejledningens betydning for organiseringen af modtagetilbuddet og for elevernes trivsel, læring og sprogudvikling. Der er i denne kontekst tale om kollegial vejledning med hensigt at fremme den fagpersonlige refleksion og udvikling, styrke organisationskulturen og yde kollegial støtte (Løw, 2020). DSA-vejledning spiller en afgørende rolle i at støtte lærerne i at tilpasse undervisningen til de sproglige og pædagogiske behov hos de nyankomne elever og sikre overgange mellem basis- og almenundervisning. Jeg bruger spørgeskemaer til at få indsigt i, hvordan lærere med direkte integrerede elever oplever vejledningens betydning for undervisningens tilrettelæggelse og lærernes muligheder for at skabe inkluderende læringsmiljøer, der fremmer aktiv deltagelse og sproglig udvikling i den almene undervisning.

Sekundært inddrager jeg teori og forskning, der har undersøgt direkte integration og modtagetilbud for at kunne placere undersøgelsen i en større kontekst. Her trækker jeg særligt på Bunar (2015), Folke (2015), Axelsson (2015) samt EVAs evaluering ”Direkte indskrivning af nyankomne elever i almenklasser” fra 2019. Dette skal bidrage til at forstå undersøgelsens betydning i et bredere perspektiv og give indblik i den pædagogiske praksis i en større sammenhæng.

Når jeg tilgår problemstillingen og skifter perspektiver gennem flere metoder, giver det mulighed for at præsentere et mere nuanceret billede af undersøgelsesfeltet, hvilket trianguleringen sikrer (Mottelson og Muschinsky, 2021). Jeg har valgt at lave en tematisk analyse til bearbejdning af interviewdata, hvor svarene fra både elever og forældre bruges til at identificere centrale temaer. Observationsdata og spørgeskemadata analyseres også tematisk og trianguleres med de kvalitative interviews for at forstå, hvordan den pædagogiske praksis, herunder DSA-vejledning, påvirker oplevelser og erfaringer. Metodevalget er på den måde designet til at belyse både oplevelser, strukturer og praksisser omkring direkte integration. I analysen præsenteres de indsamlede data med fokus på at identificere temaer, mønstre og udviklingspotentialer.

Slutteligt vil jeg på baggrund af analysen vurdere perspektiver, udfordringer og potentialer ved direkte integration samt komme med bud på, hvordan vi kan kvalificere vores eget modtagetilbud for direkte integrerede elever.

Undersøgelsesmetoder, metodeovervejelser og etiske refleksioner

I det følgende præsenteres mine valgte undersøgelsesmetoder, der skal supplere og udvide mit blik på og forståelse af modtagepraksis for direkte integrerede elever. Undersøgelsen er lokalt forankret på én skole og baserer sig på et mindre datagrundlag: to kvalitative forældreinterviews, en spørgeskemaundersøgelse med 13 lærere og tre observationer. Dette giver rige og detaljerede indsigter, men begrænser undersøgelsens overførbarehed til andre kontekster. Undersøgelsen søger ikke at generalisere resultater, men at belyse praksis og udviklingspotentialer i en specifik kontekst og dermed give inspiration til videre refleksion og udvikling.

Kvalitative forskningsinterviews

Formålet med interviewene er at opnå indsigt i forældrenes oplevelser og erfaringer som nyankomne familier i dansk skolekontekst og at forstå deres perspektiver på børns trivsel, læring og sprogudvikling, så der skabes ny viden om de pædagogiske og sociale dynamikker, der spiller ind i nyankomne børns skoleliv. Det er vigtigt at de interviewede får mulighed for at tænke, udtrykke sig og udvikle opfattelser og forståelser, da det er samtalen, der er kernen i produktion af data i det kvalitative forskningsinterview (Mottelson og Muschinsky, 2021). Gennem reflektiv fortolkning, der bygger på forståelse for kontekst og omstændigheder, skabes ny viden og forståelser om fænomenet (Launsø m.fl.2017).

Interviewene er semistrukturerede, hvilket giver mulighed for både at få svar på specifikke spørgsmål og samtidig give plads til at udforske de interviewedes perspektiver i dybden. Selvom interviewene er baseret på en struktureret guide, er der fleksibilitet i interviewforløbet, så forældrene kan uddybe og nuancere deres svar. Mine interviews foregår alle med tolk, da det er vigtigt at forældrene forstår spørgsmålene og kan svare nuanceret på deres stærkeste sprog. Tolkene vil fungere som bindeled for at fremme en klar og meningsfuld dialog, der vil være afgørende for de fælles forståelser der skabes undervejs. Kommunikationsbarrierer og sproglige udfordringer under interviews kan påvirke den kommunikative validitet, som jeg derfor løbende forsøger at verificere gennem interviewene (Dahler-Larsen, 2008).

Spørgeskemaundersøgelse

I undersøgelsen anvendes et spørgeskema målrettet skolens lærere, der har erfaring med undervisning af nyankomne elever. Målet med spørgeskemaet er at indsamle data om to hovedområder: lærernes oplevelser af trivsel, sprogudvikling og læring hos de nyankomne elever, samt organiserings og vejledningens betydning for undervisningens tilrettelæggelse og lærernes muligheder for at skabe inkluderende og sprogudviklende læringsmiljøer i almenklassen. Disse to områder vil opdele spørgeskemaet og kategorierne vil fungere som ramme for den efterfølgende analyse, hvor data fra spørgeskemaerne kombineres med øvrige kvalitative data fra interviews og observationer. Dette vil give et mere nuanceret billede af lærernes perspektiver og erfaringer og vil sikre, at analysen bliver systematisk og fokuseret på de centrale temaer i undersøgelsen.

Spørgeskemaet bygger på en kvalitativ tilgang og søger at belyse lærernes praksis og erfaringer uden at generalisere resultater (Mottelson og Muschinsky, 2021). Det skal give mig viden om, hvad der allerede virker godt og hvad og hvordan vi kan udvikle fremadrettet. For at sikre en nuanceret og præcis indsamling af data har jeg lagt stor vægt på at formulere spørgsmålene klart og entydigt, samtidig med at der er taget højde for, at der skal være mulighed for bredde og variation i svarene. Dette er særligt vigtigt, da spørgeskemaet bygger på min forforståelse af de problemstillinger, der skal undersøges, og kræver derfor en omhyggelig overvejelse af, hvilke spørgsmål der kan belyse de væsentlige aspekter af trivsel, sprogudvikling og læring. Udformningen af spørgeskemaet er derfor en reflektiv proces (Mottelson og Muschinsky, 2021), hvor jeg har overvejet, hvordan de enkelte spørgsmål kan fange lærernes oplevelser af både de nyankomne elever og de pædagogiske rammer, der er relevante for deres trivsel samt faglige og sproglige udvikling

Deltagende observation

Observationerne fokuserer på undervisningen i almenklassen og interaktionen mellem eleverne for at få indsigt i, hvordan den pædagogiske praksis påvirker trivsel, læring og sprogudvikling hos de nyankomne elever. Målet er at forstå, hvordan læreren organiserer undervisningen for at fremme sprogudvikling, og hvordan de nyankomne elever deltager i aktiviteterne. Jeg vil benytte mig af deltagende observationer, men min rolle vil være tilbagetrukket, hvilket betyder, at jeg vil iagttage uden at deltage aktivt i undervisningen. Det er vigtigt at skelne mellem det, der kan observeres konkret, og de fortolkninger, man selv gør sig af praksis. Jeg vil derfor gøre en aktiv indsats for at fokusere på præcise og objektive observationer, som kan danne grundlag for videre analyse og fortolkning (Mottelson og Muschinsky, 2021).

Ved både interviews og observationer produceres og konstrueres det empiriske materiale i samspil med interviewer og observatøren. På den måde bliver jeg medskabende af data og viden, der kommer ud af undersøgelsen. Ifølge Bourdieu er produktion af empiri aldrig en ren optagelse af virkeligheden, men altid en konstruktion (Bourdieu, 1990). Det gælder i særlig grad for den kvalitative forskning.

Undersøgelsen er gennemført med informeret samtykke og respekt for deltagernes integritet, anonymitet og frivillighed. Jeg har som forsker i eget felt været opmærksom på mine egne positioner og relationer til deltagerne og har løbende reflekteret over, hvordan min intersubjektivitet kan påvirke både dataindsamling og analyse.

Empiri

På baggrund af metodevalget præsenteres her de primære data fra interviews, spørgeskemaer og observationer.

Forældreinterviews

Jeg har lavet to kvalitative interviews med forældre til nyankomne elever. De to interviewede mødre har tilsammen fire børn på skolen. De har været her mellem halvandet og tre år. Børnene har fået forskellig støtte i opstarten. Tre har fået daglig basisdansk i mindre grupper, mens én startede med støtte fra en modersmålstalende lærer i klassen.

Interview 1:

Familie med far, mor og tre børn. De to yngste børn er indskrevet til direkte integration i på skolen. De har været i Danmark to år.

Interview 2:

Familie med mor, søn og nevø. Mor og søn har været i Danmark tre år. Nevø D ankom til Danmark for halvandet år siden, hvor han blev indskrevet til direkte integration.

Begge deltagende familier er flygtet fra krig og beskriver at det skabte usikkerhed og følelsesmæssige reaktioner, især hos børnene. Forældrene fremhæver det som en svær tid, præget af uvished om fremtiden. Det er deres udgangspunkt for skolestarten i Danmark. De to mødre oplever jeg som ressourcestærke og vi har haft et tæt samarbejde. De har begge udtrykt taknemmelighed over indsatsen og begrundet begge, at det er derfor de gerne vil deltage i mit interview. Deres positive oplevelser kan påvirke deres svar og begrænser undersøgelsens overførbarehed.

Spørgeskemaundersøgelse til lærere

I min spørgeskemaundersøgelse har jeg fået 13/15 mulige besvarelser i 1.del og 11/15. En samlet svarprocent 80 giver et godt og bredt datagrundlag for at analyse lærerens oplevelser af modtagelsen af nyankomne elever. De deltagende lærere har alle modtaget elever til direkte integration fra 0.-7.klasse inden for de sidste to år, hvor vi har haft et struktureret undervisningstilbud i basisdansk.

Undervisningsobservationer

Jeg har lavet tre forskellige undervisningsobservationer i tre forskellige fag, med tre forskellige lærere, på tre forskellige klassetrin med nyankomne elever, der har været her mellem 3 uger og 14 måneder.

Observation 1 foregik i idræt i indskolingen. Elev A har gået på skolen i tre uger. Hun taler japansk og er i en tidlig fase 1 af sin andetsprogstilegnelse. Det betegnes som den "stille periode", hvor barnet typisk lytter opmærksomt og nogle børn gentager enkelte ord og korte fraser. I denne fase lærer det at forstå nogle få hundrede ord, fraser og faste vendinger (UVM, 2017).

Observation 2 foregik i matematik i indskolingen. Elev B har gået på skolen i 8 måneder. Han taler kinesisk og er godt i gang med fase 2 på vej mod fase 3 i sin andetsprogstilegnelse. Han har et tidligt sprog og er sikkert på vej mod et sammenhængende sprog (UVM, 2017).

Observation 3 foregik i dansk på mellemtrinnet. Elev C har gået på skolen i 14 måneder. Hun taler engelsk og er i fase 3 af sin andetsprogstilegnelse og er godt på vej mod et grundlæggende sprog (UVM, 2017). I denne fase kræver understøttelsen af sprogtilegnelsen at de flersprogede får større sproglige udfordringer. Nye ord og sætningskonstruktioner læres i meningsfulde kontekster og kræver brug forskellige stilladserende strategier, når det ikke forstås (UVM, 2017).

Direkte integration – en analyse af perspektiver, udfordringer og potentialer

Analysen identificerer mønstre og centrale pointer om trivsel, læring, sprogudvikling og modtagelse og bygger på en tematisk tilgang, hvor data fra interviews, spørgeskemaer og observationer kobles med relevante teoretiske perspektiver for at skabe en dybere forståelse af både udfordringer og potentialer ved direkte integration.

Skolens fællesskab – forældreperspektiver på trivsel og sprogudvikling

Den følgende tematiske analyse er anvendt med en overvejende deduktiv tilgang, idet kodning og temadannelse har taget udgangspunkt i problemformuleringens centrale begreber: trivsel, læring, sprogudvikling og organisering. Begreber der ligeledes har dannet grundlag for min interviewguide. Der har dog også været plads til induktive elementer, hvor nye mønstre og temaer har fået lov at vokse frem undervejs i arbejdet med data. På baggrund af en grundig gennemgang af de to interviews har jeg kodet væsentlige udsagn og grupperet dem i relevante temaer. Det er blevet til følgende fire temaer:

Trivsel og tryghed

Sprogudvikling og basisdansk

Læring og støtte i almenklassen

Samarbejde og organisering

Trivsel og tryghed

Trivsel og tryghed fremstår hos forældrene som centrale forudsætninger for, at nyankomne elever kan deltage i skolens faglige og sociale fællesskaber. I begge interviews beskrives skolestarten som præget af usikkerhed og social sårbarhed. Både for børnene og deres forældre. I interview 2 fortæller moren, hvordan L havde en svær begyndelse: *"he was very kind of lost. And so was I"*. Både L og moren oplevede at stå udenfor, og først da relationer til faste voksne og et tilbud om systematisk basisdansk kom på plads, begyndte trivslen at vokse hos L. I interview 1 beskrives en mere positiv begyndelse, hvor børnene blev mødt med velkomsttegninger og nysgerrige

klassekammerater. *"They were in euphoria."*, men euforien blev senere afløst af en oplevelse af at være udenfor, især for T. *"My conclusion is that K is doing better than T. I see him as a member of the school community... I just think that if she was more involved in the class it would be easier for her"*. Moren understreger på den måde, at trivsel og sociale relationer ikke kan tages for givet. De skal aktivt understøttes og hun formulerer et ønske om, at skolen i højere grad faciliterer fællesskaber og understøtter børnenes tilhørsforhold. Begge interviews viser, at basisdansk ikke blot fungerer som et sprogligt tilbud, men som et socialt og følelsesmæssigt samlingspunkt. I interview 2 betegner moren det som *"his safe space."*

Relationsarbejdet bør derfor prioriteres og organiseres systematisk. Forældrene giver i begge interviews udtryk for at tryghed og fællesskab er forudsætning for trivsel og deltagelse. Ifølge Cummins (2017) er tryghed afgørende for, at flersprogede elever kan udvikle en positiv identitet og turde deltage aktivt i læringsfællesskaber. Louise Klinge (2016) fremhæver samhørighed som et afgørende element for trivsel og påpeger samtidig betydningen af læreres relationskompetence. Trivsel opstår i mødet med voksne, der formår at skabe anerkendende, tydelige og omsorgsfulde relationer. Dette genfindes i interview 2, hvor D beskrives som tryk, netop fordi han har en tæt relation til sin lærer: *"Daniel trusts her, which is very important. He's not scared of her at all."* Her bliver relationen en beskyttende faktor, som fremmer både tryghed og motivation.

En bevægelse fra velkomst til manglende samhørighed illustrerer, som bliver særligt udtrykt i interview 1, hvad der kan betegnes som *inkluderende eksklusion*. En situation hvor eleverne formelt er en del af fællesskabet, men reelt ikke deltager i det. At være fysisk til stede i klassen er ikke ensbetydende med at være socialt inkluderet. *"...inkludering av nyanlända elever därmed reduceras till n fråga om en fysisk förflytning till ordinarie klassrum. Men man misslyckas med att nå längre – att möte elevers sociala och akademiska behov och skapa en inkluderande klassrumsmiljö"* (Folke, 2015 s. 73). Reel inklusion kræver at skolen aktivt skaber strukturer og relationer, der understøtter deltagelse og ikke blot placering i et fælles rum.

Sprogudvikling og basisdansk

Basisdansk fungerer som både sprogligt og socialt samlingspunkt for børnene. Her tør de prøve sproget og føler sig som en del af fællesskabet. Undervisning i basisdansk opleves afgørende i begge interviews. Ikke alene for børnenes sproglige udvikling, men også for deres trivsel, deltagelse og sociale tilhørsforhold. I interview 1 fortæller moren, at *“they went with pleasure. It was so exciting for them,”* og beskriver undervisningen i basisdansk som både et læringsrum og et sted, hvor børnene kunne føle sig som en del af noget: *“They were not just thrown into the class and forgotten.”* Det bekræftes af udsagnet i interview 2: *“Well, not just because of learning Danish, but also because... it was a small, safe environment outside of the class.”*

Disse trygge sproglige rum kan også forstås gennem Ofelia Garcías begreb *“translanguaging”*, der beskriver, hvordan flersprogede elever naturligt anvender hele deres sprogrepertoire i læringsprocessen. I stedet for at se sprog som adskilte systemer, betoner García (Holmen og Thise, 2021), at elever navigerer fleksibelt mellem sprogene for at forstå, udtrykke sig og lære. Når eleverne får mulighed for at anvende både dansk og deres førstesprog, fx i basisdansk, styrkes både deres sproglige selvtillid og deres aktive deltagelse i læringsfællesskabet.

Cummins (2017) påpeger, at sproglig udvikling for flersprogede elever hænger tæt sammen med identitet, motivation og deltagelse. Når skolen tilbyder støttende rammer for sprogtilegnelse, styrkes elevernes muligheder for at udvikle en positiv sproglig og kulturel identitet, hvilket på sigt har betydning for både deres læring og trivsel. Et eksempel på dette er D fra interview 2, som udtrykker motivation for at lære dansk og tage eksamen: *“He wants to pass the exam and get further education here.”* Denne form for fremtidsrettet engagement er tæt knyttet til, at D oplever mestring i sproget og støtte fra de voksne omkring ham. Det giver mulighed for succesoplevelser når elever oplever anerkendelse og respekt for deres forskelligartede kompetencer, da det er en forudsætning for at de kan føle sig trygge og som en del af fællesskabet (Kjærbæk og Andersen, 2024). Sprogtilegnelse sker i trygge relationer. Det handler ikke kun om undervisningens didaktik, men også om at barnet føler sig set og støttet i sin læringsproces (Klinge, 2018).

For nyankomne elever er sprog ikke blot et kommunikationsredskab, men en forudsætning for deltagelse i både det faglige og sociale fællesskab. Når skolen ikke prioriterer en tidlig og organiseret DSA-indsats, risikerer eleven at forblive i en marginaliseret position uden mulighed for

reel deltagelse (Axelsson, 2015). Ifølge Gibbons (2016) har det afgørende betydning af at skabe autentiske og trygge sproglige læringsrum, hvor elever kan deltage aktivt og få støtte til at udvikle både hverdagsprog og fagsprog. Når eleverne får mulighed for at lære dansk i en mindre gruppe med tålmodige og kompetente lærere, oplever de ifølge Gibbons ikke blot øget sprogforståelse, men også faglig selvtillid og social identitet. En tidlig og organiseret DSA-indsats kan derfor være afgørende. Ikke bare for børnenes sprogtilegnelse, men også for deres faglige udvikling, motivation, trivsel og positive identitetsforhandlinger.

Læring og støtte i almenklassen

Læring i almenklassen viser sig i begge interviews at være tæt knyttet til muligheden for andetsprogspædagogisk undervisning. Moren i interview 1 beskriver, hvordan børnene generelt har et højt fagligt niveau, særligt i matematik, men at sproget i starten var en barriere for deltagelse. Hun forklarer at det faglige udbytte i begyndelsen var afhængigt af lærernes evne til at forklare og oversætte: *"Thanks to the teachers who helped and translated, it was possible."*

Interview 2 viser konsekvensen af manglende andetsprogsundervisning. L fik ikke adgang til systematisk undervisning i basisdansk det første år, og det havde store konsekvenser for hans læring. Som moren beskriver det: *"The first year has been hard. Because he was in the class, he couldn't understand what was going on"*. Læring sker i takt med sprogtilegnelsen og er afhængig af andesprogsdidaktikken. Elever udvikler ikke deres sprog i isolation, men i samspil med fagligt indhold og i deltagelse i autentiske klasseaktiviteter. For at det kan lykkes, kræver det at læreren stilladserer sproget og skaber støttet deltagelse (Gibbons, 2016). Når læreren bruger visuelle hjælpemidler, gentager, oversætter og arbejder med begreber på flere måder giver det eleven mulighed for både at forstå og selv bruge sproget. Undervisning der giver muligheder for at være i zonen for nærmeste udvikling, kræver både store udfordringer og høj grad af støtte (Gibbons, 2016).

I interview 1 fortæller moren netop, hvordan læreren brugte teknologi og tålmodig støtte: *"The teacher used iPad, helped to translate... it took a lot of time, but the teachers were patient."* Disse andetsprogspædagogiske handlinger gav eleverne adgang til det faglige fællesskab på trods af sproglige udfordringer. I interview 2 oplevede D en mere positiv udvikling, da han fik lov at starte

ét klassetrin bagud *“Most of his focus is on Danish... so it was a good choice to start a year back.”* Denne organisering gav tid til sprogtilegnelse og gjorde det muligt at følge med fagligt. Det kræver tid og tålmodighed at opbygge både hverdagsprog og fagsprog og skolen må tilpasse både krav og støtte derefter (Gibbons, 2016). Axelsson (2015) har et mere strukturelt blik på dette. Hun advarer mod, at nyankomne ofte vurderes ud fra deres andetsprogskundskaber, og dermed overses deres reelle faglige ressourcer. Det er derfor vigtigt, at man ikke sænker forventninger og krav til flersprogede elever, men at de mødes på samme måde om etsprogede klassekammerater. Undervisningen bør dog tilrettelægges andetsprogsdidaktisk og have en særlig opmærksomhed på de flersprogede elevers særligt sproglige forudsætninger (Kjærbæk og Andersen, 2024). Forældrene i begge interviews udtrykker da også frustration, når andetsprogsstøtten mangler, men stor tilfredshed, når lærerne formår at skabe deltagelsesmuligheder gennem tilpassede opgaver og meningsfuld støtte. Lærere og pædagoger, der aktivt formidler og stilladsere, bliver dermed afgørende for børnenes muligheder for faglig deltagelse og det understreger betydningen af en målrettet og systematisk andetsprogsindsats i almenundervisningen som skal kobles med undervisning i basisdansk.

Samarbejde og organisering

Samarbejde og organisering fremstår i forældreinterviewene som tæt forbundne elementer i oplevelsen af skolens modtagelse. Forældrene efterspørger tidlig, tydelig og personlig kontakt, særligt i opstartsfasen, hvor meget er nyt og ukendt. I interview 2 siger moderen: *“It was hard for me to read Aula. I couldn’t follow. I thought SFO was school.”* Udtalelsen viser, hvordan manglende indsigt i skolens struktur og kommunikation kan føre til usikkerhed og misforståelser. Desuden ønskes mere direkte kontakt om barnets trivsel: *“She [a teacher] wrote: ‘L is misbehaving’... and I thought why didn’t you tell me earlier?”*. Også i interview 1 fremhæver moren vigtigheden af at blive informeret, hvis noget påvirker hendes børn. Disse udsagn viser, at forældrene ikke kun ønsker information, men at blive anerkendt som aktive samarbejdspartnere i deres børns skolegang. Begge forældre udtrykker, nærmest undskyldende, et ønske om mere inddragelse og understreger begge at det kunne have været lettere med en klarere struktur og kommunikation fra begyndelsen. Interview 1: *“... I just came up with the idea to write about this child directly to the parents... But again, I don’t want to worry.”* Interview 2: *“... maybe if there will be this group,*

extra Danish classes... that would be easier". Det har paralleller til Bunars undersøgelse fra 2014, hvor han konkluderer at de nyankomne forældre har få egentlige refleksioner om skolens organisering og pædagogik, men at de *"sökte information, respektfullt bemötande och kontinuerlig kommunikation, något som skulle fått dem att känna sig inkluderade"* (Bunar, 2015 s. 244).

Samarbejdet og kommunikationen mellem skole og hjem er afgørende for, at nyankomne familier kan føle sig som en del af skolens fællesskab. Når kontakten er svag eller ensidig, risikerer skolen at miste vigtig viden om børnenes baggrund, ressourcer og behov. Når forældre oplever, at deres viden og perspektiver ikke inddrages i beslutninger om deres børn, sker der en magtforhandling, hvor de placeres som passive modtagere i stedet for aktive samarbejdspartnere (Cummins, 2017). Således har samarbejdet og organiseringen også stor betydning for magtforhold og positioneringsmuligheder mellem skolen og forældrene (Kjærbæk og Andersen, 2024). Når forældrene derimod oplever at blive mødt med respekt, åbenhed og nysgerrighed, styrkes tilliden og engagementet og det er en forudsætning for inklusion og gensidig forståelse (Bunar, 2015).

En sammenhængende og systematisk organisering er derfor nødvendig for at skabe lige deltagelsesmuligheder (Axelsson, 2015). Organiseringen bliver ikke kun et spørgsmål om logistik, men elevernes muligheder for tilhørsforhold og deltagelsesmuligheder og for både børn og forældre om oplevelsen af tryghed og tillid til skolen. Det kræver, at skolens strukturer og samarbejdet mellem skole og hjem er tilpasset børns forskellige forudsætninger og baggrunde. Når skoler og kommuner handler proaktivt og systematisk, bliver støtten ikke afhængig af held eller enkeltpersoners initiativ, men derimod et fælles, professionelt fundament for trivsel, læring og sprogudvikling hos nyankomne elever (Cummins, 2017).

Udfordringer og muligheder i almenklassen – lærererfaringer med nyankomne elever

Ligesom i analysen af forældreinterviewene anvendes en tematisk tilgang til at analysere spørgeskemasvarene. Da spørgeskemaet er en del af en kvalitativ undersøgelse, er formålet ikke kvantitativ statistik, men at identificere mønstre og betydningsfulde perspektiver i lærernes svar. De samlede besvarelser fremgår af bilag 1.

Trivsel og tryghed

Der er stor forskel på, hvordan lærerne oplever trivsel hos de nyankomne elever og det afhænger i høj grad af relationer og tryghed. Omkring 40 % af lærerne vurderer lav grad af elevtrivsel og 35% udtrykker at eleverne kun i lav grad er en del af klassefællesskabet. Det er således ikke nok at placere eleverne i klassen for at opnå inklusion (Folke, 2015). Lærerne peger på, at elevernes trivsel er en forudsætning for deltagelse. Det kræver dog en bevidst andetsprogs pædagogisk og didaktisk indsats. Blandt en række af forskellige faktorer der påvirker børns sprogudvikling, peger forskning på, at barnets sociale færdigheder har en væsentlig betydning. Stærke kompetencer i at indgå i interaktion giver muligheder for flere sproglige erfaringer (Kjærbæk og Andersen, 2024). Flere oplever social inklusion som en udfordring. Det er derfor nødvendigt at skabe læringsrum, hvor de nyankomne elever føler sig trygge, set og inddraget i fællesskabet.

Sprogudvikling, læring og støtte i almenklassen

Lærerne har fokus på at understøtte elevernes læring og de fleste af de adspurgte lærere svarer, at de i nogen eller højere grad anvender bevidste metoder til at fremme sprogudviklingen. Samtidig oplever knap halvdelen, at de ikke får tilstrækkelig vejledning og mangler konkrete redskaber og viden til at tilrettelægge sprogudviklende undervisning. Der kommer samlet flere gode bud på pædagogiske greb og metoder, men for den enkelte lærer er "værktøjskassen" mangelfuld.

I undersøgelsen viser sig et mønster i forhold til lærerens oplevelse af elevernes brug af flersproglige kompetencer og synet på netop det som en ressource. Sproget fremstår i svarene både som en barriere og en bro. Dette dobbelte perspektiv er centralt for lærernes forståelse af elevernes deltagelsesmuligheder. Mange lærere oplever, at manglende dansksproglige kompetencer hæmmer både faglig og social deltagelse. Cirka halvdelen af lærerne oplever, at de nyankomne elever udvikler sig på linje med resten af klassen. Hos resten opleves udviklingen langsommere. Fremgang opleves især, når eleven får tilbudt en tidlig og målrettet DSA-undervisning. Det opleves som afgørende for både trivsel og læring.

I de åbne svar nævnes elevernes øvrige sprogkompetencer kun i begrænset omfang. Fokusset ligger primært på, at barnet mangler danskundskaber. Det tyder på et mangelsyn på

flersproglighed, altså hvad eleven ikke kan på dansk endnu frem for at anerkende de sproglige ressourcer eleven bringer med sig. Flersprogethed bliver dermed primært opfattet som et problem, der skal håndteres, fremfor en ressource, der kan aktiveres. Cummins skelner mellem en dominerende og en transformativ diskurs om flersprogethed. Hvor den dominerende diskurs ser flersprogethed som en barriere og et problem, ser den transformative diskurs det som en ressource, der aktivt bør inddrages i undervisningen og som styrker både faglig deltagelse, identitetsudvikling og relationelle bånd mellem skole og hjem (Cummins, 2017). Mangelsynet fremgår også i nogen grad i lærernes relation til forældrene. Halvdelen af lærerne giver udtryk for, at de kun i lav grad oplever de nyankomne forældre som en ressource i skole-hjem-samarbejdet. Det afspejler ligeledes en dominerende diskurs, hvor samarbejdet primært forstås ud fra danske normer og forventninger, fremfor et ligeværdigt møde med forældrenes erfaringer og perspektiver.

Flere lærere oplever, at det er svært at integrere flersprogede elever fagligt og oplever det positivt når det sker uden for klassen i basisundervisningen. Der er dog enkelte lærere der også kommer med eksempler på, hvordan inddragelsen af elevens flere sprog kan have positive betydning, og flere nævner, at faglige deltagelsesmuligheder skaber grobund for trivsel. Vi ved at det har en positiv effekt for tilegnelsen af både første og andetsprog hos flersprogede elever, hvis de oplever at lærerne anerkender og er nysgerrige på deres sprog og kultur (Kjærbæk og Andersen, 2024). Dette hænger sammen med teorien om translanguaging, hvor flersprogethed ses som en ressource. Her argumenteres for, at lærere bør tilrettelægge undervisning, hvor elevernes samlede sproglige ressourcer bringes i spil. Ikke blot for at støtte sprogtilegnelsen, men også for at fremme motivation, identitetsudvikling og deltagelse. En translanguaging-orienteret tilgang kan bidrage til at skabe et mere inkluderende syn på flersprogede elever, hvor deres flersproglige ressourcer anerkendes som en aktiv del af læringen (Holmen og Thise, 2021).

Vejledning, samarbejde og organisering

Svarene peger på, at både modtagelsens organisering og kvaliteten af DSA-vejledningen har afgørende betydning for lærernes mulighed for at lykkes med opgaven. De fleste lærere oplever at samarbejde med DSA-vejleder om de nyankomne elever, men der er større forskel på deres

oplevelse af vejledningen og støttens tilstrækkelighed. Skolens organisering vurderes gennemsnitligt til over middel og samarbejdet med DSA-vejledere og undervisning i basisdansk vurderes overordnet meget positivt. Når vejledning og strukturer for samarbejde og DSA-undervisning er til stede, oplever lærerne større faglig sikkerhed og bedre muligheder for at skabe inkluderende og sprogudviklende læringsmiljøer.

Flere af spørgeskemaundersøgelsens mønstre og perspektiver kan sammenlignes med konklusioner fra en større undersøgelse af svenske læreres erfaringer med direkte inklusion (Juvonen, 2015). Her viser resultaterne, at over halvdelen af lærerne mente at eleverne havde svært ved at nå fagenes mål. Omkring halvdelen af lærerne er positive stemte overfor hurtig indskrivning, især for skolens yngste elever, men de peger også på, at det kræver kompetencer på andetsproget at kunne følge undervisningen. Det opleves som positivt at eleverne hurtigt får mulighed for at interagere med klassekammerater, hvilket har betydning for sprogtilegnelsen. Dog oplever lærerne også passivitet i undervisningen, fordi de nyankomne endnu ikke kan svensk. Også i den svenske undersøgelse udtrykkes en dominerende étsprogdiskurs som vejen til læring og integration, mens en transformativ diskurs med blik for flersprogede ressourcer kun fremgår undtagelsesvis. Overordnet er lærernes egne erfaringer med at undervise nyankomne præget af høj selvtillid, selvom undersøgelsen også peger på ønsker uddannelse i, hvordan man underviser netop denne elevgruppe (Juvonen, 2015).

Axelsson udtrykker; *"...utvecklingen av det sveska vardagsspråket förutsätter rika möjligheter till språklig interaktion i större och mindre grupper med kamrater som har nått längre i sveska. På samma sätt kräver utvecklingen av ämnesspråket explicit undervisning..."* (2015, s. 130). Det kræver et tæt samarbejde mellem faglærerne i almenklasserne og andetsproglærerne, når basis- og almenundervisning skal fungere simultant og være meningsfuldt for både elever og lærere. Samlet peger spørgeskemaundersøgelsen på, at arbejdet med nyankomne elever kræver en målrettet andetsprogspædagogik, systematisk samarbejde og kapacitetsopbygning. Der er vilje og engagement, men også et behov for, at organiseringen af modtagelsen og DSA-vejledningen i højere grad understøtter lærernes daglige praksis. På den måde er trivsel og deltagelse er tæt forbundet med sprogtilegnelse og organisering.

Deltagelse og sprogudvikling i praksis – indsigter fra tre klasseobservationer

I mine observationer har jeg haft særligt fokus på de nyankomne elevers deltagelsesmuligheder. Det gælder både socialt, fagligt og sprogligt. Ved den sproglige deltagelse har jeg haft bredt fokus på sprog i undervisningen. Således har jeg ikke blot set på ordforråd, men hele sproget og flere sprog. Jeg har observeret på elevernes aktive taletid og udfordringer i de samtaler undervisningen tilbyder. Derudover har jeg haft opmærksomhed på, hvordan undervisningen stilladseres ved at udfordre og støtte eleverne på mange måder. Overordnet for observationerne ser vi, at eleverne kan deltage aktivt og med glæde, når de støttes af en andetsprogs pædagogisk tilgang med fx social, visuel eller sproglig støtte.

Den første observation foregår i idræt i indskolingen. Klassen skal spille pokemonstratego.

Elev A ser mod læreren, der forklarer legen. Hun står tæt sammen med en ven. En lærer finder telefon frem og får oversat få af legens regler. Samtidig viser han spillekort, der skal bruges i legen. Elev A nikker. Børnene løber rundt imellem hinanden. Først står elev A helt stille og kigger rundt. En klassekammerat tager hende i hånden og sammen fanger de en modstander. De viser et kort og peger på et tal. Elev A vinder og følges med ven tilbage til basen. Elev A løber selv afsted flere gange. Tre gange fanger hun samme barn fra sin egen klasse. Derefter fanger hun forskellige og begynder at sige "fanget" og sige tallet på kortet højt. Hun smiler og griner mens hun løber rundt (Bilag 2).

Af observationen kan man se, hvordan læreren stilladserer med oversættelse og visuelle spillekort. Da legen går i gang, hjælper en klassekammerat fysisk eleven ind i legen. Under aktiviteten bruger og gentager elev A enkelte danske ord i legen ("fanget" og forskellige tal). Ord der af de andre børn bliver gentaget mange gange og som elev A opfanger og afprøver selv. Der er således aktiv taletid med tilpassede udfordringer. Elev A bliver en aktiv del af fællesskabet både fysisk og sprogligt. Observationen viser på den måde, hvordan inkluderende eksklusion kan afløses af reel deltagelse gennem social og sproglig støtte fra både lærere og klassekammerater.

Den anden observation foregår i en matematiktime i indskolingen. Her en planlagt to forskellige aktiviteter i løbet af timen.

Elev B sidder ved bordet med sin makker. De skal øve tabeller. De skiftes til at have en tabeloversigt og skal give hinanden gangestykker. Elev B svarer på regnestykkerne og spørger sin makker. Han siger kun tal. Nu skal de på skift skrive næste tal i en udvalgt tabel. Makkeren forklarer elev B reglerne. De skriver på skift uden at tale sammen. Ved næste tabel går det helt uden dialog, og opgaven løses.

Klassen rykker nu lokale og skal spille bondeskak. De stiller sig to og to overfor hinanden ved lange borde, hvor skakspillene står klar. Elev B ved ikke, hvem han skal være sammen med. Han kigger rundt og finder en ledig plads. Læreren beder eleverne hilse på hinanden. Elev B siger "hej" Derefter beder læreren om hel ro. Elev B spiller og ser meget fokuseret ud. Han smiler, når han vinder. Efter 5 min bliver alle bedt om at sige tak for spillet. Det gør elev B. Eleverne rykker sig og får ny makker. Alle hilser. Elev B spiller mod et par. De er i dialog og samarbejder om deres træk. Læreren indskærper at der ikke skal tales. Elev B siger ingenting, men smiler. Makkerparret forsøger at snyde. Elev B siger ingenting, men rykker brikkerne tilbage. Det bliver accepteret og alle griner. Kampen afsluttes med at sige "tak for spillet" (Bilag 2).

Under observationen bruger elev B kun enkelte ord og fraser. Der er således begrænset sproglig interaktion og meget lidt aktiv taletid, men dog ligeværdig deltagelse i aktiviteterne som han også laver korrekt. I den observerede undervisning gælder det for alle elever, at der er få muligheder for dialog og ingen tydelige sproglige mål. C har gode deltagelsesmuligheder, men sandsynligvis er hans sprogudvikling begrænset. Der bør på dette tidspunkt i elev Bs andetsprogstilegnelse være højere forventninger til hans sproglige udvikling. Det kræver dog en bevidst andetsprogsdidaktik at fremme sprogtilegnelsen gennem fx tydelig stilladsering og planlagt interaktion i undervisningen, der også fremadrettet skal give deltagelsesmuligheder når undervisningen bliver mere kompleks (Gibbons, 2016).

Under den 3. observation i dansk på mellemtrinnet får elev C mulighed for aktiv deltagelse gennem samarbejde, aktiv taletid og tæt lærerkontakt. I undervisningen bliver rod morfemer repeteret og klassen arbejder med øveopgaver.

Læreren etablerer et "kursusbord". Her kan elever, der har brug for ekstra hjælp sætte sig. Her sætter elev C sig sammen med tre andre. Heriblandt en anden elev, D, der også har engelsk om stærkeste sprog. Elev C skal dele ordet "bilerne" i rod- og bøjningsmorfem. Det kan hun ikke. Læreren hjælper og forklarer på dansk. De tager et ord ad gangen og skiftes i den lille gruppe. Efter et par ord byder elev C selv ind og gør det korrekt. Da bydeform bliver forklaret, kommer læreren med eksempler på engelsk. Gruppen deles nu i to. Elev C og D samarbejder. De er hurtigere end de to andre. Elev C og D taler både engelsk og dansk og sammenligner opgavens ord med engelsk. De brugene ordene "morfem" "endelse" og "rod" En opgave giver udfordringer og læreren forklarer kort på både dansk og engelsk. Pigerne arbejder videre sammen. De henvender sig selv til læreren for at få tjekket deres arbejde. De har lavet det korrekt. De fortsætter. Når de støder på ord, de ikke kender, oversætter læreren. (Bilag 2)

Elev C er først lidt tilbageholdende, men bliver løbende mere aktivt deltagende. Hun får hjælp af læreren, der forklarer på forskellige måder og inddrager elev Cs stærkeste sprog. Gruppearbejdet bliver rammesættende for samarbejde og interaktion som elev C udnytter. I undervisningen bliver der aktivt arbejdet med sproget: orddeling, morfemer og sammensætninger, ofte med kobling til engelsk og forklaringer på hverdagsprog. Elev C godt på vej mod et grundlæggende sprog i sin andetsprogstilegnelse og det giver derfor også god mening at undervisningen her har fokus på mere komplekst og abstrakt fagsprog. Især når det understøttes af tydelig stilladsering og inddragelse af flersproglige ressourcer.

Overordnet for de tre observationer kan man udlede, at deltagelse ikke sker automatisk, men skal stilladseres socialt, fagligt og sprogligt. Eleverne profiterer tydeligt af at blive mødt i det, de kan.

Det kræver dog mere end blot tilstedeværelse og deltagelse for at skabe muligheder for sprogudvikling. Læreren rolle er af afgørende betydning. Særligt i danskobservationen ser vi, hvordan læreren forventer aktiv deltagelse og skaber trygge og tydelige strukturer for undervisningen. Hun mikrosstilladser ved at tilpasse forklaringer, bruger både dansk og engelsk og anerkender således flersprogethed. Det fremme ikke blot sprogtilegnelse, men skaber også et rum, hvor eleven får mulighed for at forhandle sin identitet som kompetent deltager (Cummins, 2017). Inddragelsen af elevernes sproglige ressourcer viser en elevcentreret undervisning, der giver eleverne muligheder for at inddrage, reflektere over og trække på deres flere sprog på forskellige måder og i forskellige sammenhænge. Denne tilgang kan forstås som en form for translanguaging-inspireret didaktik, hvor eleverne opmuntres til at bruge deres flersproglige ressourcer som støtte for både sproglig og faglig udvikling. Det åbner op for et dynamisk læringsrum, hvor den flersproglige strøm kan flyde (Holmen og Thise, 2021). Når læreren viser eleverne, at flersproglige ressourcer er værdifulde, skaber det bedre forudsætninger for læring og giver mulighed for at åbne op for metasproglig refleksion. Derudover åbner det sprogfællesskabet og skaber større deltagelsesmuligheder for de nyankomne elever. Desuden ved vi fra forskning, at et stærkt første sprog har betydning for tilegnelse af flere sprog og der derfor er god grund til at sprogstimulere flersprogede elever i alle fag. (Kjærbæk og Andersen, 2024).

Når læreren kombinerer høj faglighed med sproglig stilladsering og relationel opmærksomhed, skabes der bedre muligheder for sprogudviklende læringsmiljøer. Organiseringen af aktiviteterne spiller på den måde også en væsentlig rolle for sprogudviklende undervisning. Genkendelige arbejdsformer som makkerarbejde, "kursusbord" og visuelle redskaber understøtter og fremmer deltagelse og sprogudvikling, især når eleverne får tid og mulighed for at bruge flere sprog og når interaktionen rammesættes i mindre grupper, der giver mest mulig tid og rum til dialog.

Perspektiver, udfordringer og potentialer ved direkte integration

I dette afsnit samler jeg hovedpointerne fra analysens tre dele og triangulerer disse med centrale teoretiske perspektiver og konklusioner fra EVA's evaluering af direkte indskrivning i almenklassen

(EVA, 2019). Formålet er at identificere mønstre og vurdere udfordringer og potentialer ved skolens modtagelse og undervisning af nyankomne elever.

Trivsel og tryghed

På tværs af datatyper fremstår trivsel og tryghed som en forudsætning for deltagelse. Både forældre og lærere fremhæver her betydningen af relationer, samhørighed med skolefællesskabet og oplevelsen af kompetence. Det samme billede tegnede sig, da jeg i en tidligere undersøgelse, spurgte til børnenes egne oplevelser af trivsel. De nyankomne børn orienterer sig især mod kreativitet, leg og brug af kroppen. Her føler de sig kompetente og ligeværdige. Tætte relationer til både børn og voksne er ligeledes afgørende for børnenes trivsel, når de selv sætter ord på det (Sebro, 24 2). Observationerne viser, at eleverne trives og deltager aktivt, når de får visuel, social og sproglig støtte. Det understøttes af EVA (2019), som peger på, at relationer til lærere og klassekammerater er afgørende i de første måneder, hvor nyankomne elever er særligt sårbare. Rapporten viser, at direkte indskrivning kan give hurtig adgang til fællesskabet, men også skaber risiko for, at eleverne ikke bliver set eller støttet systematisk. Fra svensk forskning ved vi, at direkte integration kan føre til ekskluderende inklusion, hvis ikke de nyankomne mødes med den nødvendige sproglige og sociale støtte (Folke, 2015). Nyankomne elevers trivsel, læring og sprogudvikling er således tæt forbundne og afhænger af bevidste andetsprogs-pædagogiske valg, systematisk organisering og tæt samarbejde mellem lærere, DSA-vejledere og forældre. Trivsel opstår gennem trygge relationer og en oplevelse af samhørighed og kompetence, hvilket skaber grundlag for aktiv deltagelse (Klinge, 2018).

Sprogudvikling, læring og støtte i almenklassen

Sprog optræder i datamaterialet både som barriere og som bro til deltagelse. Forældrene ser basisdansk som et trygt og meningsfuldt rum. Lærerne oplever også basisdansk som afgørende for elevernes faglige udvikling, men påpeger også, at sprogudvikling er udfordrende uden tilstrækkelig andetsprogsstøtte. EVA (2019) viser, at lærernes faglige tryghed og DSA-vejledning er afgørende for at lykkes med direkte indskrivning. Det peger således på et behov hos lærerne for mere viden om, hvordan flersprogethed og sprogtilegnelse kan indgå som en integreret del af det almene læringsmiljø. Mine observationer viser, at sprogudvikling ikke sker automatisk i almenundervisningen. Faglig læring og sproglig udvikling fremmes, når undervisningen tilpasses

elevernes niveau gennem tydelig stilladsering og differentieret andetsprogsdidaktik med anerkendelse og aktiv brug af elevers samlede sproglige ressourcer. Aktiviteter for både hverdags- og fagsprog, der giver muligheder for interaktion og fortolkning af oplevelser på flere sprog, skaber grobund for sproglig udvikling og planlægges bedst i et tæt samarbejde mellem DSA-lærer og faglærer (Axelsson, 2015). Man kan sige at forældre oplever effekten, lærere mærker udfordringen, og observationer viser, hvad der reelt virker. Man må være opmærksom på ikke at overvurdere deltagelse som udtryk for inklusion, og både Gibbons (2016) og Cummins (2017) understreger, at sprogudvikling skal stilladseres og bruges aktivt i autentiske kontekster, og at støtte i sprogtilgængelsen også er en identitetskabende praksis. Reel inklusion kræver på den måde sproglig og social deltagelse, ikke blot fysisk tilstedeværelse (Axelsson, 2015). Det giver anledning til at overveje, hvordan vi som DSA-team skal arbejde vejledende i at stilladsere læringsrum, hvor det flersproglige kommer til udtryk som en ressource, der kan kvalificere sproglig, faglig og identitetsmæssig udvikling og dermed kan øge lige deltagelsesmuligheder (Cummins, 2017). Her kan co-teaching og hyppige, strukturerede møder mellem faglærere og DSA-vejledere være en vej frem.

Flere steder i datamaterialet ses tegn på det, Cummins (2017) beskriver som dominerende diskurser, hvor flersproglighed ses som problem frem for ressource. Observationerne og enkelte lærere peger dog på potentialer ved at inddrage flere sprog i undervisningen. Lærerens valg af diskurs og undervisningsform er ikke neutrale. De er aktive medskaber elevens identitet og position i klassen (Cummins, 2017). Lige deltagelsesmuligheder for nyankomne handler således ikke kun om sprog, men også om normer, strukturer og hierarkier i skolen (Axelsson, 2015). Læringsmiljøet skal derfor give plads til sproglig forhandling og anerkendelse af elevens samlede sproglige og kulturelle ressourcer.

Vejledning, samarbejde og organisering

Forældrene i interviewene oplever, at adgangen til andetsprogsundervisning og information er forskelligartet og tilfældig. De ønsker klarere struktur og tidligere indsats. Af analysen fremgår det, hvordan uklare forventninger og lav involvering skaber afstand mellem skole og hjem. EVA rapporterer samme mønster. Manglende forberedelse eller utydelighed i modtagelsen kan have negativ betydning for både elevens og forældrenes oplevelse af skolen (EVA, 2019). En systematisk

og tæt forældredialog er vejen til fælles forståelse og essentielt for både børn og forældres positive oplevelser af skolen. Bunar (2015) og Axelsson (2015) peger på, at ordentlig information og kommunikation med forældrene er en forudsætning for at kunne imødekomme det enkeltes barns behov og styrker. Det er vigtigt at anerkende perspektiver og organiseringen bør sikre større deltagelsesmuligheder. Det kan skabe rum for at de bliver positioneret som aktive samarbejdspartnere, der opleves som en ressource i skolehjemssamarbejdet.

Undervisning i basisdansk for de nyankomne er et lovkrav, men også en pædagogisk organisering, der skaber et trygt rum, hvor eleverne kan deltage ligeværdigt og kompetent. Gennem en anerkendende andetsprogs pædagogisk indsats, hvor elevernes flersproglige ressourcer bruges aktivt, udvikler de nyankomne elever deres dansksproglige kompetencer. Basisdansk fungerer ligeledes som en vigtig bro til almenklassen, fordi det styrker deres sociale, faglige og sproglige deltagelsesmuligheder og dermed mulighed for trivsel. For at basisundervisningen bedst muligt imødekommer den enkelte elevs sprogstøttebehov, bør den tilrettelægges fleksibelt og tænkes på tværs af basisdansk og den almene undervisning (Axelsson, 2015). Direkte integration kan give nyankomne mulighed for hurtig tilknytning til et dansktalende miljø og dermed øge deres sociale integration og sproglige udvikling. Der er også mulighed for, at der i højere grad bliver tale om en ren fysisk placering, hvor de nyankomne forventes at tilpasse sig majoriteten. De nyankomnes forståelse og udvikling af andetsproget afhænger i høj grad den støtte de får og her er variationen stor og for tilfældig (Axelsson, 2015). På baggrund af lovgivningen om undervisning i dansk som andetsprog (UVM, 2022) må skolen jævnligt overveje, hvordan ressourcerne organiseres bedst muligt. De kan kræve lærere, der udfordrer den dominerende diskurs og med professionel dømmekraft kan være med til at ændre praksis.

På tværs af data og teori ses et klart billede. En inkluderende modtagelse kræver mere end hurtig indskrivning. Det kræver bevidste valg i både organisering, relationer, undervisning og et forældresamarbejde baseret på ligeværd og tillid. Undersøgelsen peger på et stort udviklingspotentiale i at arbejde mere bevidst med flersprogethed som en ressource, både fagligt og identitetsmæssigt og skabe inkluderende læringsmiljøer, der fremmer deltagelse, trivsel, læring og sprogudvikling for alle elever.

Styrket indsats og nye handlemuligheder

I forlængelse af undersøgelsens centrale pointer, vil jeg her kort komme med anbefalinger til udvikling af modtagetilbuddet.

Styrk relationer og trivsel fra start

- Sørg for systematisk relationsarbejde både i almenklassen og basisdansk, så eleverne hurtigt oplever tryghed, samhørighed og tilhørsforhold.
- Tilknyt faste kontaktpersoner og sikr støtte i almenundervisning i til den nyankomne elev i den første periode efter skolestart.

Arbejd andetsprogs pædagogisk

- Skab systematisk sprogstøtte i basistilbud og i almenklassen, der tager højde for elevernes sprogudvikling og bygger på et kommunikativt, funktionelt sprogsyn.
- Arbejd med andetsprogsdidaktik og tydelig sproglig stilladsering i alle fag.
- Brug translanguaging, der giver eleverne mulighed for at trække alle deres sproglige ressourcer.

Tydeliggør retningslinjer for forældresamarbejde

- Sæt klare rammer for hyppig og tydelig kommunikation med forældre, især i opstartsfasen. Gør det klart; hvem gør hvad.
- Inddrag forældrenes perspektiver og ressourcer aktivt for at skabe tillid og fælles forståelse. Brug alternative kommunikationsformer, hvis det sikrer samarbejdet.
- Inviter til arrangementer på skolen, hvor forældrene kan få indblik i skolens hverdag og kan deltage ligeværdigt.

Formaliser samarbejde mellem DSA-lærere og almenlærere

- Etabler faste møder og co-teaching-praksisser, hvor målet er styrket andetsprogsdidaktik i almenundervisningen og kompetenceudvikling for faglærerne samt at skabe sammenhæng mellem basis og almenundervisning.
- Hyppige og strukturerede statusmøder om de nyankomne elever med fokus på trivsel, læring og sprogudvikling.

Organisér modtagetilbuddet fleksibelt og strategisk

- Viderefør og justér kombinationsmodellen, hvor elever får målrettet basisundervisning, men samtidig bevarer tæt tilknytning til almenklassen. Tag højde for lovgivning, elevsammensætning og tilgængelige ressourcer, så andetsprogsundervisningen styres af sprogstøttebehov og systematik.
- Evaluer og reflekter løbende over skolens prioriteringer og brug af ressourcer, så indsatsen for nyankomne elever ikke bliver tilfældig eller afhængig af enkeltpersoners initiativ.

Konklusion

Undersøgelsen viser, at organiseringen af modtageforløbet og DSA-vejledningen har afgørende betydning for nyankomne elevers trivsel, læring og sprogudvikling. Trygge relationer og en fleksibel kombination af basisundervisning og almenundervisning, understøttet af et systematisk, tværgående samarbejde mellem DSA-vejledere og faglærere, skaber de bedste betingelser for både social og faglig deltagelse. Tydelige rammer, tæt samarbejde mellem skole og hjem og en bevidst andetsprogspædagogisk tilgang, hvor elevernes samlede sproglige ressourcer ses som en styrke, er ligeledes centrale. For at sikre, at direkte integration lykkes i praksis, kræves en strategisk, fleksibel organisering, tydelig kommunikation og en fælles pædagogisk retning.

Der er tilstræbt validitet gennem metodetriangulering og en solid forankring i både empiri og teori, så selvom undersøgelsen er lokal og ikke kan generaliseres bredt, peger resultaterne på udviklingspunkter, som kan være relevante for andre skoler med lignende modtagelsespraksis. Som DSA-vejleder vil jeg bruge undersøgelsen som afsæt for at styrke skolens modtagelsespraksis. Jeg vil fortsat facilitere faglige drøftelser, rammesætte kollegial sparring og omsætte viden til

konkrete pædagogiske tiltag. Målet er at forankre en andetsprogs-pædagogisk tilgang, der fremmer trivsel, deltagelse samt faglig- og sproglig udvikling for nyankomne elever. Det er altså ikke et afsluttet projekt, men et vedvarende udviklingsarbejde.

Perspektivering

Fremadrettet vil det være relevant at evaluere og undersøge effekten af de nye tiltag, der blandt andet skal styrke forældresamarbejdet og sikre systematisk DSA-vejledning og en tættere sammenhæng mellem almen- og basisundervisning. Det vil også være spændende at undersøge langtidsperspektivet for de nyankomne. Hvordan påvirker direkte integration elevernes trivsel og læring over tid og hvordan har det fx betydning for udskolingen, eksamensmuligheder eller videre uddannelse? Desuden bør det undersøges, hvordan nationale og kommunale prioriteringer i organiseringen af modtagepraksis har påvirket ressourcerne til flersprogede elever generelt. Min hypotese er, at undervisning i supplerende dansk som andetsprog bliver nedprioriteret, fordi ressourcerne er omfordelt til basisundervisning for nyankomne direkte integrerede elever.

Litteraturliste

- Axelsson, Monica (2015): Nyanländas möte med skolans ämnen I ett språkdidaktiskt perspektiv i Nyanlända och läroämnen – mottagande och inkludering, Natur og kultur
- Bourdieu, Pierre (1990): In other words: essays toward a reflexive sociology. Cambridge: Polity Press
- Bunar, Nihad (2015): Det osynliggjorda föräldraskapets nätverk, länkar och broer i Nyanlända och läroämnen – mottagande och inkludering, Natur og kultur
- Cummins, Jim (2017): Flerspråkiga elever – Effektiv undervisning i utmanande tid, Natur og kultur
- Dahler-Larsen, Peter (2008): At fremstille kvalitative data, Syddansk Universitetsforlag
- EVA (2019): Direkte indskrivning af nyankomne elever I almen Klassen
- Folke, Jenny Nilsson (2015): Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering? i Nyanlända och läroämnen – mottagande och inkludering, Natur og kultur
- Gibbons, Pauline (2016): Styrk sproget, styrk læringen, Samfundslitteratur
- Holmen, Anne og Thise, Helene (2021): Flere sprog i læringen – Translanguaging i praksis, Samfundslitteratur
- Juvonen, Päivi (2015): Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever i i Nyanlända och läroämnen – mottagande och inkludering, Natur og kultur
- Kirkeby, Johanne (2019): Børneinterviews- og samtaler om trivsel i Trivsel i daginstitution – mellem politik, pædagogik og praksis, Akademisk forlag
- Kjærbæk, Laila og Andersen, Line Krogager: (2024) Flersprogethed som grundvilkår i Den mangfoldige skole, Frydenlund
- Klinge, Louise (2017): Lærerenes relationskompetence, Dafolo
- Launsø, Laila m.fl. (2017): Forskningstyper i Forskning om og med mennesker, Munksgaard
- Løw, Ole (2020): Kollegial vejledning som samarbejde, Dafolo
- Mottelson, Martha og Muschinsky, Lars Jacob (2021): Undersøgelser, Hans Reitzels Forlag
- Sebro, Kristina (2024 1): Pædagogisk viden og forskning
- Sebro, Kristina (2024 2): Pædagogisk undersøgelsesdesign
- UVM (2017): Sprog- og læsekompetencer hos tosprogede elever – fokus på nyankomne. Vidensnotat.

UVM (2022): Organisering af folkeskolens undervisning af tosprogede elever – en vejledning

Bilag 1

Spørgeskema om trivsel, læring og sprogudvikling hos nyankomne elever

Introduktion: Dette spørgeskema er en del af en undersøgelse, der har til formål at indsamle lærernes perspektiver på trivsel, sprogudvikling og læring hos nyankomne elever i almenklassen. Dine svar vil også hjælpe med at belyse, hvordan de pædagogiske rammer og vejledning kan understøtte undervisningen.

Svarene er anonyme.

Del 1: Trivsel, sprogudvikling og læring hos nyankomne elever

Svar på skala fra 1-5, hvor 1 er i meget lav grad og 5 er i meget høj grad.

I alt 13 besvarelser

	Spørgsmål	1	2	3	4	5
1	I hvor høj grad oplever du generel trivsel hos den nyankomne elev i din klasse?	1	5	4	2	1
2	I hvor høj grad oplever du den nyankomne elevs sprogudvikling i din undervisning?	2	2	7	1	1
3	I hvor høj grad vurderer du, at de nyankomne elevers læring udvikler sig som de øvrige elever i klassen?	0	5	2	4	2
4	I hvor høj grad oplever du, at den nyankomne elev er en del af klassefællesskabet?	3	2	6	2	0
5	I hvor høj grad oplever du barnet gøre brug af sine flersproglige kompetencer?	1	6	3	3	0
6	I hvor høj grad oplever du det flersproglige som en ressource?	3	4	2	4	0
7	I hvor høj grad oplever du nyankomne forældre som en ressource i skole/hjemsamarbejdet?	3	4	2	4	0
8	I hvor høj grad anvender du bevidst metoder til at fremme sprogudviklingen hos den nyankomne/de flersprogede elever?	1	2	8	2	0

Åbne spørgsmål:

Samlede svar fra respondenter:

9. Hvilke faktorer mener du påvirker de nyankomne elevers trivsel mest?

- Faste klassehjælpere
- At de hurtigt bliver en del af fælleskabet i klassen
- At de hurtigt finder en klassekammerat de er trygge ved
- At de føler sig trygge ved deres lærer
- At de har en DSA-lærer til at hjælpe i starten
- Sprogbarriere (negativt)
- DSA-timer (positivt)
- Hvor velfungerende klassen er i forvejen og klassekulturen i almindelighed
- Elevens sociale evner spænder ben for deltagelse i fællesskaberne. Herunder er elevens sproglige færdigheder en lille faktor
- En god start
- En buddy indtil de finder en ven
- Deltagelse i undervisning på deres præmisser
- Vellykket ankomst i klassen og deltagelse i DSA-gruppe
- At der bliver organiserede fælles lege i pauserne, så de ved hvad der skal ske
- At man er meget bevidst om pladser og arbejdsmakkere
- At eleven var hurtig til at kunne kommunikere med de andre elever
- Positivt klassefællesskab
- Mestring af det vi laver, at de selv får oplevelsen af at de bliver bedre til sproget
- At de ikke altid bliver nødt som børn med særlige behov, men også kan lykkes på lige fod som de andre elever.

10. Hvilke udfordringer oplever du i forhold til at støtte nyankomne elevers læring og sprogudvikling?

- At man som lærer i forvejen har et klasseniveau som skal differentieres
- At ramme det rigtige niveau
- Viden i forhold til, hvad der virker
- Manglende sprogkunderskaber hos undertegnede
- At der i forvejen er mange andre børn, der har brug for 1-1 undervisning
- Tid og at alle i teamet underviser i deres eget fags sprog
- Det er svært at inkludere eleven i undervisningen, når eleven ikke forstår fælles beskeder og opgavebeskrivelser
- Ikke viden nok
- Det kan være svært at finde tid i undervisningen til at have ekstra fokus på den nyankomne
- At der ikke altid er tid nok til at være der – andre elever der fylder, så tiden går fra den nyankomne
- Det var svært før eleven kunne forstå basale ord på dansk
- At der er mange ting der skal differentieres i stor grad, det kræver meget tid og ofte er børnene overudfordret

- At vi ikke som organisation har knækket koden endnu og fået dem og forældrene inkluderet endnu

11. Hvilke tiltag som du allerede gør, oplever du har positiv effekt på trivslen hos din nyankomne elev?

- Lave faglige forventninger
- At de får lav at lave bruge deres modersmål i opgaver
- Når jeg har mulighed for at lave 1-1 undervisning
- Oversætter på skrift, oversætter undervejs i lektioner, gruppedannelser i faglig sammenhæng. Prøver at skabe tryghed, så eleven tør afprøve sproget i fx bordgruppen.
- Feedback på skriftligt arbejde
- Hvis jeg have overvejet opgaver til eleven når hun ikke kan deltage på lige fod med de andre.
- Brug af Ipad til oversættelse
- Makkerarbejde
- Legegrupper
- En voksen til at støtte i overgangen
- Ros og opmærksomhed
- At eleven tager del i de sociale tiltag jeg laver for klassen
- Små hold i klassen
- Visuel guidning
- Fokus på sprog i undervisningen

Del 2: Organisering og vejledningens betydning for undervisningens tilrettelæggelse

Svar på skala fra 1-5, hvor 1 er i meget lav grad og 5 er i meget høj grad.

I alt 11 besvarelser

	Spørgsmål	1	2	3	4	5
1	I hvor høj grad følte du dig klædt på til den første modtagelse af en nyankommen elev?	2	4	2	3	0
2	I hvor høj grad kan du umiddelbart støtte den nyankomne elev?	0	1	6	4	0
3	I hvor høj grad oplever du, at skolens organisering af undervisningen for nyankomne elever understøtter deres læring og trivsel?	0	1	3	5	2
4	I hvor høj grad oplever du at samarbejde med DSA-vejleder om din nyankomne elev?	0	1	2	3	5

5	I hvor høj grad føler du, at du får tilstrækkelig vejledning og støtte i forhold til undervisning af nyankomne elever?	0	3	2	3	3
6	I hvor høj grad oplever du at basisundervisningen "Sprogklubben" er et fleksibelt tilbud?	0	0	5	0	6
7	I hvor høj grad vurderer du dine muligheder for at skabe et inkluderende og sprogudviklende læringsmiljø for nyankomne elever i almenklassen?	0	4	3	4	0

Åbne spørgsmål:

Samlede svar fra respondenter:

8. Hvilke faktorer ved vores organisering og tilbud om vejledning af nyankomne elever oplever du fungerer godt?

- At I laver et forløb (basisdansk), hvor eleven kommer hos jer og der bliver støttet op om de ting, der bliver undervist i i klassen
- At I (DSA-lærere) har kontakten til forældre helt i starten
- Sparring med DSA-lærere
- DSA-undervisning på hold
- Basisundervisning og samarbejdet omkring eleven
- At de får dansk undervisning på små hold
- En god modtagelse af eleven
- Der er en fra DSA-team der følger barnet
- Sprogklub (basisdansk)
- At der bliver arbejdet intensivt med sproget
- At basistilbuddet er fleksibelt og DSA-lærere er gode til at gribe bolde
- At de er så meget på deres basishold

9. Hvilken form for vejledning eller støtte kunne du have brug for for bedre at kunne undervise de nyankomne elever?

- Vejledning til, hvad man særligt skal have fokus på og til hvordan man kan gøre det i praksis
- Jeg kunne godt bruge noget vejledning til, hvordan eleverne i højere grad kan integreres i klassefællesskabet. Både fagligt og socialt.
- Mere forberedelse. Ideer til undervisningen.
- Øvelser/materiale som eleven kan lave når klasseundervisningen bliver for svær
- Hvad skal jeg have fokus på i starten udover at inkludere hende hvor jeg kan
- DSA-lærere i klassen og fælles forberedelse
- Hvilke metoder og tilgange der er gode at bruge

10. Er der andre faktorer, der har stor betydning for din undervisning af nyankomne elever?

- Lærerens og klassens evne til at tage imod eleven og imødekomme elevens behov
 - Det vil være dejligt med et minikursus i dansk inden de starter
 - Opmærksomhed på klasseplacering
 - Hvis der opstår mistrivsel senere i forløbet, skal det tætte samarbejde med DSA-team genoptages
 - Samarbejde om forældresamarbejdet har været en stor hjælp
-

Afslutning:

Tak for din tid og de værdifulde svar. Dine input vil være med til at skabe et mere nuanceret billede af de pædagogiske rammer for nyankomne elever i almenklassen og muligheder for at vi kan udvikle tilbuddet til nyankomne fremadrettet. Hvis du har yderligere kommentarer eller refleksioner, er du velkommen til at dele dem her.

Bilag 2

Observation indskoling – idræt

Situation	Deltagere	Handling/adfærd	Foreløbig fortolkning
Gennemgang af leg	Ca. 30 børn på tværs af 3 klasser inkl. én helt nyankommen. To lærere.	Elev A ser mod læreren, der forklarer legen. Hun står tæt sammen med en ven.	Hun ligner en del af fællesskabet. Hun er god til at orientere sig og se, hvad de andre gør.
Oversættelse af regler	S og en lærer	En lærer finder telefon frem og får oversat få af legens regler. Samtidig viser han spillekort, der skal bruges i legen. Elev A nikker.	Oversættelsen og opmærksomhed fra en lærer kan give lettere mulighed for deltagelse. Det samme kan visuel understøttelse fra kort.
Pokemonstratego går i gang	30 børn og to lærere	Børnene løber rundt mellem hinanden. Først står elev A helt stille og kigger rundt. En klassekammerat tager hende i hånden og sammen fanger de en modstander. De viser et kort og peger på et tal. Elev A vinder og følges med ven tilbage til basen.	Trods oversættelse virker det stadig svært for elev A at kode legen. Hun hjælpes ind i aktiviteten af en opmærksom ven. Klassekammeraten stilladsere legen tydeligt og fører elev A fysisk rundt.
Pokemonstratego fortsat	30 børn og 2 lærere	Elev A løber selv afsted flere gange. Tre gange fanger hun samme barn fra hendes egen klasse. Derefter fanger hun forskellige og begynder at sige "fanget" og sige tallet på kortet højt. Hun smiler og griner mens hun løber rundt.	Elev A har kodet reglerne og kan deltage ligeværdigt. Hun oplever kompetence og samhørighed. Hun har samtidig mulighed for at afprøve og tilegne sig enkelte ord på dansk som bliver gentaget hyppigt i leget.

Observation indskoling – matematik

Situation	Deltagere	Handling/adfærd	Foreløbig fortolkning
Makkerarbejde – hovedregning i 7 min.	Læreren og 25 elever fordelt på 12 makkerpar arbejder i klassen.	Elev B sidder ved bordet med sin makker. De skal øve tabeller. De skiftes til at have en tabeloversigt og skal give hinanden gangestykker. Elev B svarer på regnestykkerne og spørger sin makker. Han siger kun tal.	Elev B har gode deltagelsesmuligheden. Han bruges sine matematiske kompetencer og oplever kompetence. Der er ingen brug af fagsprog.
Makkeropgave – skriv tabeller i 7 min	Læreren og 25 elever fordelt på 12 makkerpar arbejder i klassen.	Elev B sidder fortsat med samme makker. De skal på skift skrive næste tal i en udvalgt tabel. Makkeren forklarer elev B reglerne. De skriver på skift uden at tale sammen. Ved næste tabel går det helt uden dialog, men opgaven løses.	Igen kan elev B deltage ligeværdigt, men der udvikles ikke sproglige kompetencer.
Bondeskak	Læreren og 25 elever	Klassen rykker lokale og skal spille bondeskak. De stiller sig to og to overfor hinanden ved lange borde, hvor skakspillene står klar. Elev B ved ikke, hvem han skal være sammen med. Han kigger rundt og finder en ledig plads. Læreren beder eleverne hilse på hinanden. Elev B siger "hej" Derefter beder læreren om hel ro. Elev B spiller og ser meget fokuseret ud. Han smiler, når han vinder.	Elev B deltager i på lige fod med resten af klassen og det kan give trivsel. Han er uden tvivl glad for aktiviteten og hygger sig med sine forskellige makkere.
Bondeskak fortsat	Læreren og 25 elever	Efter 5 min bliver alle bedt om at sige tak for spillet. Det gør elev B. Eleverne rykker sig og får ny makker. Alle hilser. Elev B spiller mod et par. De er i dialog og samarbejde om deres træk. Læreren indskærper at der ikke skal tales. Elev B siger ingenting, men smiler.	Her er så god mulighed for dialog og samarbejde, men det bliver afbrudt. Elev B har rigtig dygtig til matematik og det vil være oplagt at sætte mere fokus på sprog her, hvor kan

		Makkerparret forsøger at snyde. Elev B siger ingenting, men rykker brikkerne tilbage. Det bliver accepteret og alle griner. Kampen afsluttes med at sige "tak for spillet".	allerede føler sig kompetent. Små greb og ændringer vil kunne gøre en forskel for sprogudviklingen.
--	--	---	---

Observation mellemtrin – dansk

Situation	Deltagere	Handling/adfærd	Foreløbig fortolkning
Opstart på lektion – læsning i 10 min.	1 lærer og 22 elever	Elev C læser i egen frilæsningsbog. Hun læser et par sider, hvor efter hun for en stund ser rundt i klassen. Derefter genoptages læsningen. Hun bruger ingen oversættelsesværktøjer.	Hun ser fokuseret ud og koncentreret ud. Jeg undrer mig over, at hun ikke oversætter lidt.
Gennemgang ved tavlen i 7 min.	1 lærer og 22 elever	Læreren gennemgår timens program. Klassen skal repetere rod morfemer. Få elever en aktive, når læreren stiller spørgsmål. Elev C sidder vendt mod tavlen, men uden af sige noget eller markere.	Elev C ser lyttende ud. Hun ved, hvad der forventes af hende.
Gruppearbejde. Kopiark skal laves 20 min	1 lærer og 4 elever. Resten af klassen arbejder selvstændigt.	Læreren etablerer et "kursusbord". Her kan elever, der har brug for ekstra hjælp sætte sig. Her sætter elev C sig sammen med tre andre. Heriblandt en anden elev, D, der også har engelsk som stærkeste sprog. Elev C skal dele ordet "bilerne" i rod- og bøjningsmorfem. Det kan hun ikke. Læreren hjælper og forklarer på dansk. De tager et ord ad gangen og skiftes i den lille gruppe. Efter et par ord byder elev C selv ind og gør det korrekt. Da bydeform bliver forklaret, kommer læreren med eksempler på engelsk.	Det går let med at rykke rundt og det lader til at være en arbejdsform børnene kender. Elev C har først udfordringer med at forstå opgaven, men det hjælper at læreren er tæt på og gruppens samarbejde om de første opgaver hjælper hende godt i gang. Forklaringer på engelsk skaber mening og anerkendelse af flersprogethed.
Makkerarbejde	1 lærer og 4 elever. Resten af klassen arbejder selvstændigt.	Gruppen deles i to. Elev C og D samarbejder. De er hurtigere end de to andre. Elev C og D taler både engelsk og dansk og sammenligner opgaven ord med engelsk. De brugene ordene "morfem" "endelse" og "rod" En opgave giver udfordringer og læreren forklarer kort på både dansk og engelsk. Pigerne arbejder videre	I makkerarbejdet gives mulighed for dialog og brug af flersproglige ressourcer som aktivt benyttes af begge piger. Læreren stilladserer og har høje faglige forventninger til dem.

		<p>sammen. De henvender sig selv til læreren for at få tjekket deres arbejde. De har lavet det korrekt. De fortsætter. Når de støder på ord, de ikke kender, oversætter læreren. De skal nu lave opgaver med sammensatte ord med eller uden bindebogstav. Læreren siger man skal lytte efter om det lyder rigtigt. Elev C former ordene med munden. Hun siger, at hun ikke kan høre, hvad der er rigtigt. Læreren giver det rigtige svar og elev C kan fortsætte.</p>	<p>Der er begynde brug af fagsprog.</p> <p>Nogle oversættelser fra læreren kunne måske været klaret selv med hjælpemidler, men i arbejdet skabes også en tæt og tryk relation til læreren, der vil have betydning for både trivsel samt faglig og sproglig udvikling.</p>
--	--	---	---