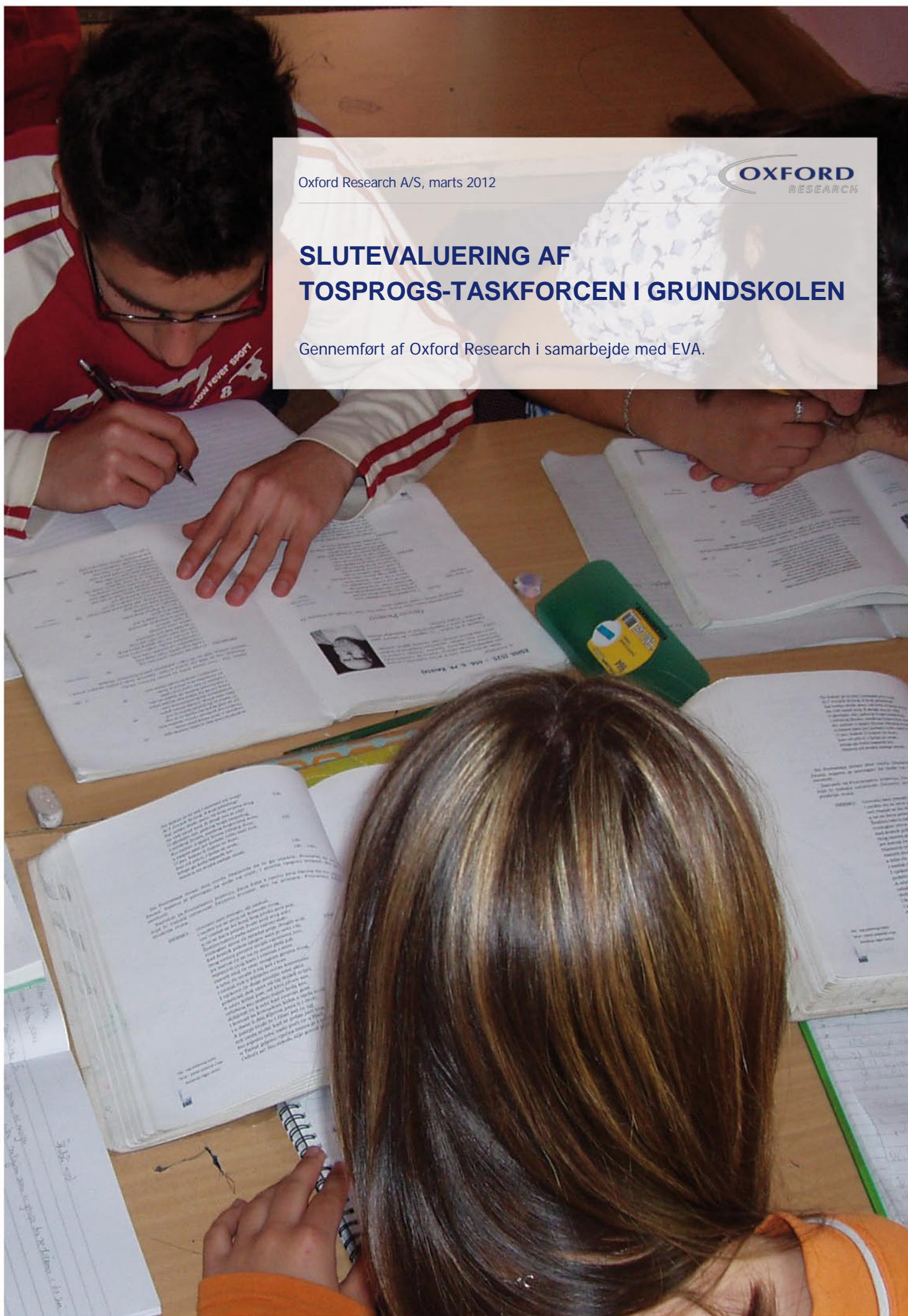


Oxford Research A/S, marts 2012



SLUTEVALUERING AF TOSPROGS-TASKFORCEN I GRUNDSKOLEN

Gennemført af Oxford Research i samarbejde med EVA.



Indhold

Hovedresultater	7
Læringspunkter	10
Perspektivering	11
Kapitel 1. Indledning.....	13
1.1 Tosprogs-Taskforcens organisering, indsatsområder og virkemidler.....	13
1.2 Evalueringens fokus og metodiske greb.....	15
1.3 Læsevejledning.....	16
Kapitel 2. Den samlede indsats i samarbejdskommuner og – skoler	19
2.1 Programteori for den samlede indsats i samarbejdskommuner og – skoler	19
2.2 En helhedsorienteret indsats i kommunerne.....	20
2.2.1 Udvikling og vitalisering af tosprogsnetværk på tværs af skoler	20
2.2.2 Nye tværgående netværk på tværs af sektorer i kommunen	21
2.3 Løft i de tosprogede elevers faglige niveau	22
2.3.1 Indsatser er gennemført inden for syv indsatsområder.....	22
2.3.2 Begrænsede forventninger til effekter på elevniveau i projektperioden	24
2.4 At skabe forandringer i kommuner og skoler - læringspunkter	27
2.4.1 Udvikling inden for syv indsatsområder er for meget på én gang ..	27
2.4.2 Styrker og begrænsninger ved top-down-tilgang til forandring	28
Kapitel 3. Organisering af undervisningen	33
3.1 Programteori for organiseringen af undervisningen	33
3.2 Gennemførelsen af indsatserne	34
3.3 Organiseringen af den supplerende undervisning i DSA	34
3.3.1 Tosprogs-Taskforcens rådgivning kvalificerer ledernes beslutninger	36
3.4 Brug af DSA-timer	37
3.5 DSA-teamet som ressource.....	38
3.5.1 Kurser og efteruddannelse styrker DSA-lærernes rolle som særlige ressourcepersoner	38
3.5.2 Løbende sparring med taskforcen er vigtigt for at udvikle vejlederrollen	38
3.5.3 Begrænset udvikling i lærernes brug af de særlige ressourcepersoner	39
3.5.4 DSA-lærerne spiller en vigtig rolle i samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen	43

3.6	Resultater i projektperioden	44
Kapitel 4. Dansk som andetsprog	47	
4.1	Programteori for dansk som andetsprog.....	47
4.2	Gennemførelsen af indsatserne	47
4.3	Lærernes fokus på dansk som andetsprog i undervisningen	48
4.3.1	Fælles kompetenceudvikling opleves som en vigtig forudsætning for at skabe ændringer i undervisningspraksis.....	50
4.4	Lærernes undervisning af tosprogede elever	51
4.4.1	Lærerne har fokus på DSA, når de planlægger og gennemfører undervisningen, men ikke når de evaluerer	51
4.4.2	Øget fokus på faglig læsning og brug af visualisering i undervisningen.....	54
4.4.3	Skoleledelsen spiller en central rolle i arbejdet med at sætte fokus på DSA	56
4.4.4	Forklaringer på den begrænsede udvikling fra 2010 til 2011	57
4.5	Resultater i projektperioden	58
Kapitel 5. Skole-hjem-samarbejde	61	
5.1	Programteori for skole-hjem-samarbejde.....	61
5.2	Gennemførelsen af indsatserne	62
5.3	Implementeringen af værktøjskasserne.....	62
5.4	Kompetenceudvikling og rådgivning af lærerne	64
5.4.1	Begrænset udvikling i lærernes ressourcesyn	65
5.4.2	Ingen signifikante stigninger i brugen af tolke	66
5.4.3	Udviklingen i udsendelsen af dagsordener og skriftlige referater er klinget af	68
5.4.4	Indvirkningen på fremmødet er klinget af	69
5.5	Skole-hjem-samarbejdet i anden række	71
5.5.1	Skole-hjem-vejledere tager teten	72
5.6	Resultater i projektperioden	73
Kapitel 6. Metode	75	
6.1	Spørgeskemaundersøgelser og databehandling	75
6.1.1	Svarprocenter	76
6.1.2	Vægtning af svar	76
6.1.3	Brug af signifikanstest	77
6.1.4	Tabeller i rapporten	77
6.2	Kvalitative interview	78
6.3	Data på elevniveau til vurdering af faglig progression	78
6.3.1	Nationale test	78
6.3.2	Afgangskarakterdata	79

6.3.3 Elevsurvey	79
Bilag 1	81
Notat om elevsurveyen	81
Resultater af surveyen.....	81
Karakterdata fra folkeskolens afgangseksaminer.....	83
Bilag 2	86

Forord

Tosprogs-Taskforcen arbejder for at styrke tosprogede elevers faglighed i grundskolen, så de får lettere ved at gennemføre en ungdomsuddannelse. Taskforcen er dermed på en samfundsmæssigt særdeles vigtig mission.

Oxford Research og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har med denne evaluering haft fornøjelsen af at følge Tosprogs-Taskforcens arbejde i fem samarbejdskommuner hen over tre år. Der er lagt mange og engagerede kræfter i indsatsen fra aktører i samarbejdskommunerne og fra Tosprogs-Taskforcens team.

Den samlede evaluering består af "Notat om baselinemåling 2009", "Midtvejsevaluering i 2010" samt denne slutevaluering.

Slutevalueringen er gennemført i perioden september-december 2011. Der er gennemført mindre justeringer i evalueringsrapporten i marts 2012.

Den samlede evaluering er foretaget af et team bestående af chefanalytiker Nina Middelboe (projektleder), analytiker Mette Slottved, direktør Helle Ourø Nielsen, konsulent Mia Lange, metodekonsulent Niels Matti Søndergaard, konsulent Kristine Cecilie Zacho Pedersen, metodekonsulent Thomas Hem Pedersen og områdechef Katja Munch Thorsen.

Stor tak til alle de medvirkende i evalueringen.

Oxford Research & EVA

Marts 2012

Sammenfatning

Tosprogs-Taskforcen er oprettet i Uddannelsesstyrelsen med det formål at styrke tosprogede elevers faglighed og integration, således at de forlader grundskolen med tilstrækkelige faglige færdigheder til, at de kan gennemføre en ungdomsuddannelse.

Tosprogs-Taskforcen er finansieret gennem satspuljeaftalen for 2008, som afsatte 8 mio. kroner årligt til taskforcen fra 2008 til 2011 under initiativet "Lige muligheder", i alt 32 mio. kroner. Taskforcen er under slutevalueringens udarbejdelse blevet bevilliget midler til en forlængelse og udvidelse af projektet. Der er således afsat i alt 40 mio. kr. fordelt på 7 mio. kr. i 2012 og 11 mio. kr. i hvert af årene 2013-2015.

Nærværende evaluering har fokuseret på Tosprogs-Taskforcens indsats i de fem samarbejdskommuner:

- Fredericia
- Frederiksberg
- Guldborgsund
- Tårnby
- Sønderborg.

Evalueringen har fulgt taskforcens arbejde i de fem kommuner og de 16 skoler gennem tre år og er baseret på et omfattende datamateriale bestående af surveys til skoleledere, lærere og elever, registreringsdata indsamlet af tovholdere i kommuner og skoleledere samt i alt 75 kvalitative interview med tovholderne i de fem kommuner, skoleledere, lærere og ansatte i taskforcen.

I det følgende præsenteres evalueringens hovedresultater, læringspunkter og perspektiver.

Hovedresultater

Forankring af indsatsen på kommuneniveau

Tosprogs-Taskforcen har valgt at lade samarbejdet have sit udspring på kommunalt niveau. Evalueringen viser overordnet set, at taskforcens indsats har bidraget til at skabe større grad af helhedstænkning og videndeling om tosprogede elever på tværs af skoler i samarbejdskommunerne. Det primære greb til denne indsats har været dannelse af netværk på tværs af sektorer og skoler i kommunerne.

Forankringen af projektet på kommunalt niveau kan potentielt set styrke videreførelsen af indsatsen på et strategisk niveau i samarbejdskommunerne. At fastholde og videreudvikle indsatsen kræver imidlertid fortsat fokus og opmærksomhed fra ledelse og nøglepersoner i forvaltningerne og på skolerne.

Forsinket og langvarig opstart af projektet

Tosprogs-Taskforcen var oprindeligt planlagt som et udviklingsprojekt over fire år fra 2008-2011. Imidlertid var taskforcen først på plads med projektleder og konsulenter i 4. kvartal 2008, hvorefter arbejdet med at rekruttere samarbejdskommuner kunne komme i gang.

Endvidere valgte Tosprogs-Taskforcen, at udarbejde nogle relativt detaljerede samarbejdsaftaler med kommuner og skoler. Som beskrevet i midtvejsevalueringen strakte processen omkring udarbejdelse af samarbejdsaftaler sig fra januar 2009 til efterårsferien 2009. Det betød, at skoleåret 2009/2010 allerede var planlagt på skolerne, og at det

derfor var vanskeligt at skabe rum til de forskellige indsatser i regi af Tosprogs-Taskforce-projektet. Som konsekvens heraf blev en del indsatser rykket til skoleåret 2010/2011.

Ændringer i skolernes organisering af DSA-undervisningen

Evalueringen viser, at samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen har resulteret i, at skolerne har ændret på organiseringen af undervisningen af tosprogede elever. I følge skolelederne er det den kvalificerede sparring og rådgivning fra taskforcen, som har bidraget til en bedre organisering, der i højere grad tilgodeser den enkelte tosprogede elevs behov. Herudover oplever skolelederne og dsa-lærerne det som positivt, at taskforcen har taget udgangspunkt i den enkelte skoles virkelighed og har stillet åbne og nysgerrige spørgsmål deres praksis. Dette har dels bidraget til øget refleksion og dels til større viden om organiseringsformer.

Samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen har også bidraget til, at nogle af dsa-lærerne oplever, at de er mere afklarede omkring deres rolle som vejledere. Dette er en udvikling, der især er sket fra 2010 til 2011 og skyldes, at dsa-lærerne har deltaget i efteruddannelsesforløb og modtaget rådgivning og vejledning fra taskforcens konsulenter. Her oplever både taskforcens medarbejdere og dsa-lærere, at særligt aktionslæringsforløb har været værdifuldt.

Evalueringen viser, at taskforcens indsats på nogle skoler har bidraget til at ændre på organiseringen af de særlige ressourcepersoner, og at der på nogle skoler er blevet skabt klarere retningslinjer for brugen af de særlige ressourcepersoner. I forlængelse af dette er det væsentligt at bemærke, at der er forskel på i hvor høj grad, DSA-lærerne oplever, at taskforcen har været tilgængelige i forhold til rådgivning og vejledning. Der er også DSA-lærere, som ikke oplever, at samarbejdet med taskforcen har været så synligt, som de kunne tænke sig. Det understreger betydningen af, at taskforcen indgår i et tæt samarbejde med DSA-lærerne.

Selvom DSA-lærerne generelt oplever, at de er mere afklarede omkring rollen som særlig ressourceperson, afspejler dette sig endnu ikke i en øget brug af dem fra 2010 til 2011. Dette peger på, at der stadig ligger et arbejde med at styrke brugen af de særlige ressourcepersoner med henblik på at kvalificere lærernes undervisning af tosprogede elever og dermed sikre elevernes optimale læringsmuligheder.

En udvikling er sat i gang inden for dansk som andetsprog

Evalueringen viser, at de tre års samarbejde med Tosprogs-Taskforcen har bidraget til, at lærerne i stigende grad føler sig klædt på til opgaven med at tage højde for tosprogede elevers særlige sproglige forudsætninger i undervisningen og i stigende grad tager højde for dette, når de planlægger og gennemfører undervisningen. Trods denne positive vurdering, viser evalueringen dog også samtidig, at der fortsat ligger et arbejde med at klæde lærerne på, så de føler sig i stand til at inddrage DSA i undervisningen. Således svarer næsten hver 4. lærer stadig, at de ikke føler, at de har tilstrækkelige redskaber til at tilrettelægge undervisningen under hensyntagen til de tosprogede elever.

Kigger man mere specifikt på, hvordan lærerne konkret inddrager DSA som en dimension i undervisningen, viser evalueringen, at lærerne i stigende grad anvender andetsprogs-pædagogiske redskaber. Særligt er der sket en stigning i andelen af lærere, der anvender strategier for faglig læsning og visualisering. Den udvikling, der er sket i lærernes undervisningspraksis, sker dog primært fra 2009 til 2010, mens der kun i mindre grad sker ændringer fra 2010 til 2011. Således indikerer spørgeskemadata, at den udvikling, der er påbegyndt i 2010 ikke fortsætter yderligere i 2011.

Denne stagnation kan ses som udtryk for, at der er en gruppe lærere som er godt i gang med arbejdet med DSA i deres undervisning, mens der er en gruppe af lærere, der endnu ikke er kommet i gang med det arbejde på trods af taskforcens indsats.

Ifølge lærerne selv er forklaringen på denne stagnation, at samarbejdet med taskforcen har været mest intensivt i 2010. Her har lærerne været på kurser og pædagogiske dage, hvilket har været med til at skabe et fælles sprog om opgaven med at undervise tosprogede elever. Herudover viser evalueringen, at særligt kurset i DSA har haft en positiv betydning for, at lærerne føler sig klædt på til at inddrage DSA som en dimension i undervisningen. Både kurset og de pædagogiske dage har haft en positiv betydning for, at lærerne i højere grad tager højde for tosprogede elever, når de gennemfører undervisningen. Det er evaluators vurdering, at de fælles kompetenceudviklingsforløb har været et vigtigt udgangspunkt for kvalificering af lærernes undervisningspraksis. Samtidig viser evalueringen, at der er behov for yderligere tiltag for at sikre, at denne udvikling fastholdes og videreudvikles. Spørger man lærere og DSA-lærere om, hvad samarbejdet med taskforcen har bidraget til, er det en udbredt holdning, at det især har bidraget til at skabe en øget bevidsthed om tosprogethed og andetsprogspædagogik, mens det kun i mindre grad har skabt konkrete ændringer i den brede lærergruppes undervisningspraksis.

Skole-hjem-samarbejdet i anden række

Evalueringen tyder på, at indsatsområdet 'skole-hjem-samarbejde' generelt er kommet i anden række i forhold til DSA, hvilket både afspejler sig i resultaterne fra surveyen blandt lærerne og i de kvalitative interviews.

Der er således fra 2009 til 2011 ikke sket nogen signifikante udviklinger på en lang række områder, der vedrører lærernes kompetencer i forhold til skole-hjemområdet. Det gælder lige fra lærernes ressourcensyn på de tosprogede elevers forældre til skolernes brug af tolke og udsendelse af skriftlig information i forbindelse med møder. På nogle områder – fx i forhold til skolernes udsendelser af dagsordener og skriftlige referater – er der sket en udvikling fra 2009 til 2010, som er gået signifikant tilbage fra 2010 til 2011. På samme måde er de tosprogede elevers forældres fremmødeprocenter til forældremøder faldet betydeligt fra 2010 til 2011 på trods af en samlet stigning fra 2009 til 2011.

Trods disse mindre positive survey-resultater tyder de kvalitative interview med ledere, lærere og skole-hjemvejledere på, at der er individuelle forskelle på skolerne. Endvidere ser det ud til, at der især på de skoler, som igennem det tidligere Integrationsministerium har fået bevilget midler til en skole-hjemvejleder, er en positiv udvikling i gang.

I forhold til taskforcens fremadrettede indsatser på skole-hjemområdet vurderer evaluator, at det er væsentligt, at taskforcen har fokus på at få aktiveret skole-hjemvejledernes rolle som ressourcepersoner. Det anses således som centralt, at den dialog, som bliver skabt mellem hjemmet og skole-hjem-vejlederen, bliver båret videre i lærernes samarbejde med de tosprogede elevers forældre.

For tidligt at vurdere effekter af indsatsen på elevniveau

Evaluator har ikke – som planlagt i det oprindelige evalueringsdesign – haft adgang til relevante data på elevniveau, der kan afspejle udviklingen i de tosprogede elevers faglige niveau i projektperioden.

Det er imidlertid evaluators vurdering, at det på nuværende tidspunkt er for tidligt at forvente, at der vil kunne påvises en systematisk udvikling i det faglige niveau hos eleverne på skolerne i samarbejdskommunerne som følge af taskforcens indsats. Generelt tager udviklingsprocesser tid, og derfor spiller det ind, at projektet fik en forsinket og relativt langstrakt opstart. I forlængelse heraf kan man forvente, at det tager tid at ændre på lærernes undervisningspraksis, hvilket i projektet er formuleret som en forudsæt-

ning for, at de tosprogede elevers faglighed styrkes. Taskforcen har valgt en top down tilgang til samarbejdet med kommuner og skoler, hvor der er arbejdet oppefra og nedefter i forhold til projektets styring og tilrettelæggelse. Det betyder, at det vil tage tid at nå ud til den enkelte lærer og udvikle dennes undervisningspraksis.

Endelig viser evalueringen, at ledelse på de enkelte skoler er særdeles vigtig. Skolens ledelse kan således enten hæmme eller fremme, at indsatserne implementeres efter hensigten. Evaluator vurderer, at manglende ledelsesmæssigt fokus på nogle af samarbejds-skolerne også kan bidrage til, at det endnu er for tidligt at se effekter på de tosprogede elevers faglige niveau.

Læringspunkter

Som bekendt er Tosprogs-Taskforcen blevet udvidet og forlænget før slutevalueringen af projektet. Nærværende evaluering skal således ikke bidrage til en videre beslutningsproces om, hvorvidt taskforcens indsats skal fortsætte, men nærmere *hvordan* den kan fortsætte.

Som led i beslutningsprocesser om den kommende strategi for Tosprogs-Taskforcens virke ser evaluator, at det vil være relevant at have opmærksomhed på en række læringspunkter i forhold til samarbejde med kommuner og skoler om at styrke undervisningen af tosprogede elever.

- **Overvej hvordan der kan opnås større synergi mellem forskellige indsatsområder**
Flere af skolerne oplever det som svært at gabe over mange indsatsområder samtidig. Evalueringen viser, at det har betydet, at ikke mindst indsatsområdet skole-hjem-samarbejde er kommet i anden række i forhold til DSA. I stedet for at tænke de syv indsatsområder som adskilte, vil evaluator opfordre til at tænke dem mere på tværs. Både inden for DSA og skole-hjem-samarbejde er det således væsentligt, at gøre lærerne bevidste om betydningen af en særlig opmærksomhed på de tosprogede elevers sproglige og kulturelle udgangspunkter. Endvidere kan taskforcen med fordel arbejde med at øge skolernes motivation for at gøre en særlig indsats for de tosprogede elever ved at tydeliggøre sammenhænge til skolernes igangværende indsatser og fokusområder. Der er således en vigtig synergi at hente imellem DSA og 'faglig læsning', som er et fokusområde på mange skoler.
- **Supplere top-down tilgang til samarbejdet med andre strategier, der sikrer involvering af lærerne**
Evalueringen viser, at det ikke er alle lærere, som oplever at være inddraget i samarbejdet med taskforcen. For at sikre at taskforcen bidrager til at udvikle og kvalificere den enkelte læreres undervisningspraksis, er det væsentligt at taskforcen har en konkret strategi for, hvordan den brede lærergruppe involveres i udviklingsarbejde omkring tosprogede elever.
- **Fortsat have stor opmærksomhed på at skoleledelsen spiller en væsentlig rolle i forhold til at sikre, at skolens lærere tager højde for tosprogede elevers særlige sproglige forudsætninger**
Evalueringen viser, at skoleledelsen er en vigtig kontekstfaktor i forhold til at sikre udvikling på skolerne. Derfor er det relevant, at taskforcen benytter sig af en differentieret tilgang, der for så vidt muligt tager højde for skolernes forskellige ledelsesmæssige udgangspunkt. Endvidere er det centralt, at taskforcen over for skoleledelsen synliggør, hvordan de kan bidrage til at kvalificere lærernes undervisningspraksis, fx ved at skabe fora for pædagogiske drøftelser af dansk som

andetsprog og ved at sikre en øget og hensigtsmæssig brug af de særlige ressourcepersoner i DSA.

- **Gøre brug af fasttilknyttede konsulenter med faglig indsigt og proceskompetencer**

Tosprogs-Taskforcens indsats på skolerne bygger i vid udstrækning på personbåren viden, der bringes i spil af konsulenterne i taskforcen. Udover tosprogsfaglig viden er det væsentligt, at konsulenterne har proceskompetencer. Evalueringen peger også på, at det for skolerne opleves som vigtigt, at de konsulenter, som rådgiver dem, har et indgående kendskab til den enkelte skoles kontekst. I forlængelse heraf er det vigtigt, at der så vidt muligt sikres en kontinuitet i forhold til de konsulenter, som tilknyttes de enkelte skoler.

- **Sikre tæt kobling mellem efteruddannelsesforløb af lærere med aktiviteter, der understøtter brug af den nye viden i praksis**

Evalueringen viser, at udviklingen i lærernes undervisningspraksis har været mest intensiv i projektets første år. På denne baggrund kan det bl.a. være relevant at udbrede de gode erfaringer med aktionslæringsforløb for DSA-lærere til også, at omfatte aktionslæringsforløb for øvrige lærere, hvilket taskforcen oplyser, at de har påbegyndt i efteråret 2011. Herudover er det væsentligt at sikre, at de eksterne oplægsholdere har kendskab til lærernes hverdag og arbejdsårer, da dette understøtter lærernes oplevelse af, at kursus- og efteruddannelsesforløbene er brugbare og lette at omsætte til daglig praksis.

Perspektivering

Oxford Researchs og EVAs evaluering omfatter *ikke* Tosprogs-Taskforcens kampagne. Ikke desto mindre giver Oxford Researchs og EVAs evaluering af taskforcens aktiviteter inden for de mest centrale og gennemgående indsatsområder i samarbejdskommunerne grundlag for nogle overvejelser i relation til kampagneaktiviteter.

Kampagneaktiviteterne er som udgangspunkt tilgængelige for alle interesserede skoler, og dermed kan taskforcens indsats nå ud til langt flere skoler og lærere og dermed potentielt set styrke undervisningen for flere tosprogede elever.

Erfaringerne fra nærværende evaluering af tre års samarbejde med relativt omfattende efteruddannelses- og rådgivningsindsatser viser, at det imidlertid er "et langt sejt træk" at skabe konkrete ændringer i den brede lærergruppes undervisningspraksis i forhold til tosprogede elever og samarbejdet med de tosprogede elevers forældre.

Set i lyset heraf vil det således være relevant, at der formuleres hvilke mål og forventninger, der skal være til kampagneaktiviteter af mere begrænset omfang, herunder temadage, workshops og andre enkeltstående aktiviteter.

Kapitel 1. Indledning

I dette kapitel gives en kort introduktion til Tosprogs-Taskforcen og evalueringen heraf. Først beskrives taskforcens organisering, indsatsområder og virkemidler og derefter evalueringens fokus og anvendte metoder. Kapitlet afrundes med en læsevejledning.

1.1 Tosprogs-Taskforcens organisering, indsatsområder og virkemidler

Tosprogs-Taskforcen blev oprettet som et samarbejde mellem det tidligere Undervisningsministerium og det tidligere Integrationsministerium med det formål at styrke tosprogede elevers faglighed og integration, således at de forlader grundskolen med tilstrækkelige faglige færdigheder til at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse.

Projektet kan ses som en fortsættelse af Undervisningsministeriets projekt "Dette virker på vores skole", der i perioden 2007-2008 indsamlede god praksis om undervisningen af tosprogede elever i folkeskolen. Taskforcen er finansieret gennem satspuljeaftalen for 2008, som afsatte 8 mio. kroner årligt til taskforcen fra 2008 til 2011 under initiativet "Lige muligheder", i alt 32 mio. kroner.

Taskforcen er under slutevalueringens udarbejdelse blevet bevilliget midler til en forlængelse og udvidelse af projektet. Der er således afsat i alt 40 mio. kr. fordelt på 7 mio. kr. i 2012 og 11 mio. kr. i hvert af årene 2013-2015. Taskforcen er således ikke længere et fælles projekt med det daværende Integrationsministerium.

Ved slutevalueringen er Taskforcen en del af Uddannelsesstyrelsen under Ministeriet for Børn og Undervisning og består, ud over projektlederen, af fem konsulenter, hvoraf tre har en pædagogisk profil, og to har en ren AC-profil.

Samarbejdskommuner

Tosprogs-Taskforcen har samarbejdet med i alt 16 skoler, en UU-vejledning og et daginstitutionsområde inden for fem samarbejdskommuner. Samarbejdskommunerne blev udvalgt på baggrund af en ansøgningsrunde ud fra en række kriterier om størrelse, andel tosprogede og geografisk placering. De fem samarbejdskommuner er:

- Fredericia
- Frederiksberg
- Guldborgsund
- Tårnby
- Sønderborg.

Da samarbejdskommunerne var udvalgt, indledte Tosprogs-Taskforcen en proces omkring udarbejdelse af samarbejdsaftaler på henholdsvis kommuneniveau og skoleniveau. Samarbejdsaftalerne blev udarbejdet ud fra en fælles drøftelse af, hvilke områder det var væsentligt for den enkelte kommune og skole at arbejde med.

Indsatsområder og virkemidler

Taskforcen bistår samlet set samarbejdskommunerne og skolerne i forbindelse med syv indsatsområder, der fremgår af tabel 1.1.

Tabel 1.1: Tosprogs-Taskforcens syv indsatsområder	
Tosprogs-Taskforcens indsats og rådgivning	
1	Kommunal strategi
2	Skoleledelse
3	Dansk som andetsprog
4	Organisering af undervisningen
5	Skole-hjem-samarbejdet
6	Overgang fra børnehave til skole
7	Overgang fra skole til ungdomsuddannelse
<i>Kilde: Oxford Research og EVA 2011.</i>	

Taskforcen har med udgangspunkt i samarbejdsaftalerne bl.a. bidraget til organiseringsplaner på skolerne, igangsat efteruddannelse af lærere og nogle steder gennemført aktionslæringsforløb.

Tosprogs-Taskforcen har endvidere etableret hjemmesiden www.tosprogstaskforce.dk, hvor taskforcen videreformidler viden, eksempler på 'god praksis' og konkrete værktøjer. Taskforcen tilbyder også rådgivning til alle interesserede via mail eller telefon.

Endelig har Tosprogs-Taskforcen indgået samarbejde med DR om kampagnen "To sprog – én udfordring". Formålet med kampagnen er at få skoler til at udarbejde en plan for undervisningen af tosprogede elever, sådan som det blev anbefalet i EVA's rapport, Undervisningen af tosprogede elever i folkeskolen, fra 2007, og som senere blev anbefalet i Formandskabet for Skolerådets årsberetning for 2008.

Tabel 1.2 viser en samlet oversigt over taskforcens virkemidler, henholdsvis i samarbejdskommunerne og på landsplan.

Tabel 1.2: Tosprogs-Taskforcens virkemidler	
I samarbejdskommunerne	På landsplan
Rådgivning og konsulentstøtte til kommunale tovholdere, skoleledere og DSA-lærere	Hjemmeside
Længerevarende kurser/efteruddannelse	Telefon/mail-rådgivning
Pædagogiske dage/temadage	Kampagnen "To sprog – én udfordring"
Aktionslæringsforløb	Diverse formidling (nyhedsbreve, publikationer, presse mv.)
<i>Kilde: Oxford Research og EVA 2011.</i>	

I det følgende præsenteres evalueringens fokus, afgrænsninger og anvendte metoder.

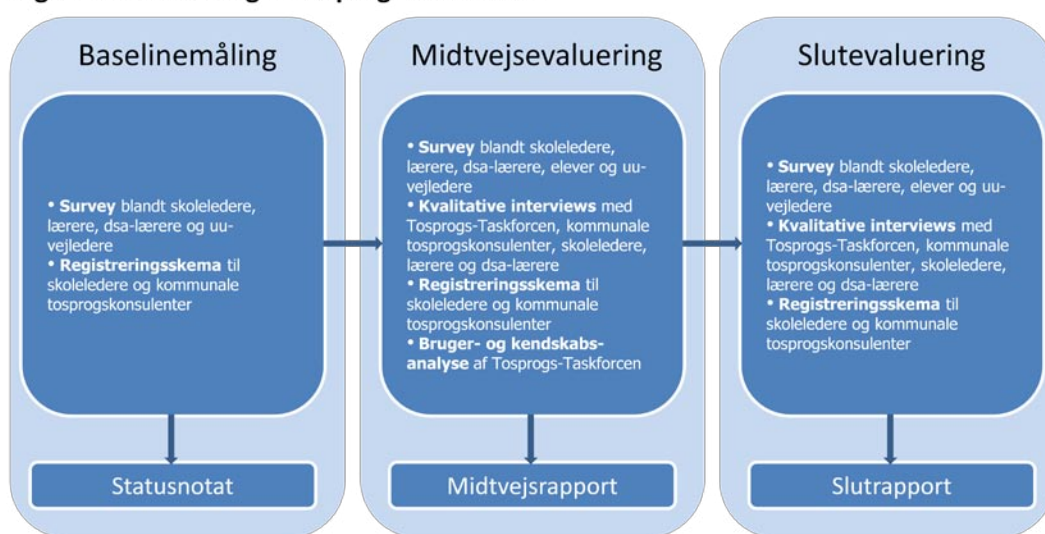
1.2 Evalueringens fokus og metodiske greb

Oxford Researchs og EVA's evaluering af Tosprogs-Taskforcen har sit hovedfokus på indsatserne i de fem samarbejdskommuner. Kampagnen "To sprog – én udfordring" er således ikke omfattet af nærværende evaluering¹.

Evalueringen af Tosprogs-Taskforcen tager udgangspunkt i en række programteorier, som evaluatoren har opstillet i samarbejde med taskforcen og efterfølgende valideret på fem seminarer med samtlige samarbejdskommuner og skoler. Programteoriene er opstillet med udgangspunkt i de syv indsatsområder.

Som figur 1.1 viser, er Tosprogs-Taskforcen blevet fulgt gennem tre år, hvor der er udarbejdet en baseline-måling, midtvejsmåling og slutmåling.

Figur 1.1: Evaluering af Tosprogs-Taskforcen



Metodisk er evalueringen baseret på en omfattende metode- og kildetriangulering med inddragelse af alle de centrale aktører på skoler, i kommuner og i Tosprogs-Taskforcen. Der er gennemført følgende former for kvantitativ og kvalitativ dataindsamling:

- Spørgeskemaundersøgelser med lærere, skoleledere og elever på de 16 samarbejdsskoler.
- I alt 75 kvalitative interview med ansatte i Tosprogs-Taskforcen, skoleledere, lærere og kommunale tosprogskoordinatorer, der samarbejder med taskforcen.
- Registreringsskemaer til faktuelle oplysninger til skoleledere og til Tosprogs-Taskforcen.
- En spørgeskemaundersøgelse med brugerne af Tosprogs-Taskforcens telefonrådgivning og en kendskabsundersøgelse, der kortlægger kendskabet til taskforcen i forbindelse med midtvejsevalueringen.

¹ Der er gennemført en evaluering på et tidligt tidspunkt af kampagnen, se "Evaluering af kampagnen "To sprog – én udfordring", Epinion, juni 2011.

Fokus på udvalgte indsatsområder

Efter aftale med Tosprogs-Taskforcen har både midtvejsevaluering og slutevaluering primært haft fokus på resultaterne af Tosprogs-Taskforcens aktiviteter i forhold til indsatsområderne:

- Organisering af undervisningen
- Dansk som andetsprog
- Skole-hjemsamarbejde.

Disse indsatsområder er valgt, da de er de mest centrale og gennemgående i forhold til Tosprogs-Taskforcens aktiviteter på skoler og i kommuner.

I forbindelse med slutevalueringen beskrives og vurderes endvidere den samlede indsats i samarbejdskommuner og skoler.

Målinger på elevniveau

I modsætning til forventningen ved evalueringens opstart indeholder nærværende evaluering ikke data, der kan vise, hvorvidt taskforcens indsats i projektperioden har ført til et systematisk løft i de tosprogede elevers faglige niveau. I det oprindelige evalueringssign skulle Tosprogs-Taskforcen udvælge en test til de tosprogede elever på mellemtrin og i udskoling, som skulle gennemføres ved evalueringens opstart, midtvejs og ved slutevalueringen. Det blev imidlertid vurderet at være for ressourcekrævende for taskforcen og for skolerne at udvikle og gennemføre en sådan test.

Som supplement til disse testdata indgik en elevsurvey samt udviklingen i karakterniveau ved folkeskolens afgangseksamen. Disse to datakilder indgår i evalueringen i begrænset omfang og kun i de sammenhænge, hvor evaluator finder det fagligt forsvarligt at koble taskforcens aktiviteter til systematiske forskelle i elevernes præstationer og vurderinger.

Se yderligere detaljer om evalueringens design og datakilder i kapitel 6 samt i Bilag 1.

1.3 Læsevejledning

Slutevalueringen er opbygget på følgende måde:

- I kapitel 2 om **Tosprogs-Taskforcens samlede indsats i kommuner og skoler** stilles skarpt på den overordnede programteori for taskforcens virke. Endvidere gives en sammenfatning af de vigtigste læringspunkter fra Tosprogs-Taskforcens arbejde med at skabe forandringer i kommuner og skoler.
- I kapitel 3 om **organiseringen af undervisningen** belyses skolernes måde at organisere den supplerende DSA-undervisning. Ligeledes fokuserer kapitlet på opkvalificeringen og brugen af DSA-lærerne som ressourcepersoner.
- I kapitel 4 om **dansk som andetsprog (DSA)** ses nærmere på taskforcens indsats for at opkvalificere lærerne på samarbejdsskolerne i forhold til at inddrage DSA som en dimension i undervisningen. Endvidere stilles der skarpt på, i hvor høj grad lærerne føler sig klædt på til at inddrage DSA som en dimension i undervisningen.
- I kapitel 5 om **skole-hjem-samarbejde** sættes fokus på Tosprogs-Taskforcens indsatser og resultater i forhold til at udvikle skole-hjem-samarbejdet på samarbejdsskolerne.

- I kapitel 6 om **metoden** redegøres for evalueringens design og dataindsamlingsmetoder.
- I **Bilag** redegøres for datamateriale på elevniveau (elevsurvey og karakterdata), og der vises en oversigt over Tosprogs-Taskforcens indsatsområder i samarbejdskommunerne.

Kapitel 2. Den samlede indsats i samarbejdskommuner og – skoler

I dette kapitel beskrives og vurderes Tosprogs-Taskforcens samlede indsats i samarbejdskommuner og på skoler med udgangspunkt i den overordnede programteori for taskforcens virke. I projektperioden har den overordnede ambition været at skabe en mere helhedsorienteret indsats i samarbejdskommunerne og højne de tosprogede elevers faglige niveau.

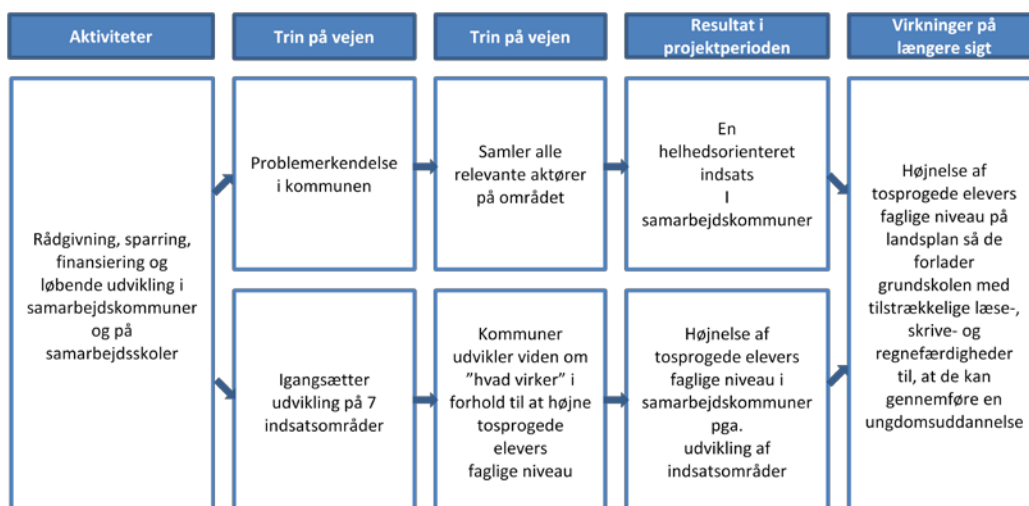
Kapitlet afrundes med en vurdering af de vigtigste læringspunkter fra Tosprogs-Taskforcens arbejde med at skabe forandringer i kommuner og på skoler.

Udover de i kapitlet nævnte datakilder er kapitlet baseret på analyser fra rapportens øvrige kapitler.

2.1 Programteori for den samlede indsats i samarbejdskommuner og – skoler

Ved evalueringens opstart formulerede evaluatoren i samarbejde med Tosprogs-Taskforcen en overordnet programteori for, hvordan taskforcen skulle skabe forandringer i henholdsvis samarbejdskommuner og på skoler.

Figur 2.1: Evaluering af Tosprogs-Taskforcen



I forhold til samarbejdet med de fem kommuner indeholder programteorien to dele: Således skal taskforcen via rådgivning, sparring, finansiering og løbende udvikling i samarbejdskommuner og på samarbejdsskoler bidrage til at:

- 1) Opnå problemerkendelse i kommunen og samle alle aktører med henblik på at opnå en *helhedsorienteret indsats* i samarbejdskommunerne.
- 2) Igangsætte udvikling inden for de syv områder fra "Dette virker på vores skole" og udvikle viden i kommunerne om, hvad der virker med henblik på *højnelse af tosprogede elevers faglige niveau*.

I det følgende gennemgås de to led i programteorien i forhold til en vurdering af, hvordan og hvorvidt Tosprogs-Taskforcens indsats har kvalificeret samarbejdskommuner og -skoler generelt i forhold til de to mål om en helhedsorienteret indsats og en højnelse af tosprogede elevers faglige niveau.

2.2 En helhedsorienteret indsats i kommunerne

Det har været en del af den oprindelige tænkning omkring Tosprogs-Taskforcen, at den skulle understøtte en helhedsorienteret tilgang i kommunerne i forhold til tosprogede børn og unge. Dette udspringer af "Dette virker på vores skole", der viste, at kommunerne sjældent iværksætter en mere helhedsorienteret indsats, hvor kommunen arbejder målrettet på tværs af forvaltninger med at understøtte skolernes udvikling².

Evalueringen viser overordnet set, at taskforcens indsats har bidraget til at skabe større grad af helhedstænkning og videndeling på tværs af skoler og sektorer i samarbejdskommunerne. Det primære greb til denne indsats har været dannelse af netværk, som beskrives i de følgende afsnit.

2.2.1 Udvikling og vitalisering af tosprogsnetværk på tværs af skoler

En del af programteorien for Tosprogs-Taskforcens samlede indsats i samarbejdskommunerne har haft til formål at styrke videndeling blandt DSA-lærere, hvilket er sket gennem tosprogsnetværk med repræsentanter for tosproglærerne på skolerne i hver kommune. Der er etableret sådanne tosprogsnetværk i alle fem samarbejdskommuner.

Der er dog forskel på, hvordan netværksmøderne i de forskellige kommuner har udspillet sig. Det hænger sammen med, at der har været forskel på, hvilket niveau kommunerne i forvejen har ligget på, eller nærmere, hvor meget netværksaktivitet der i forvejen har været i den pågældende kommune. Tre af kommunerne havde inden samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen allerede et netværk inden for tosprogsområdet, hvilket ikke var tilfældet for de resterende to kommuner, hvor netværket skulle startes op fra bunden. Derved kan der være forskel på, hvor langt disse netværk er kommet, antallet af afholdte møder, og hvilken betydning møderne har haft.

To af kommunerne har været særdeles aktive i deres mødeaktivitet, hvor der er afholdt henholdsvis syv og otte møder siden midtvejsevalueringen. To af kommunerne har afholdt fire-fem møder, og en enkelt kommune har afholdt et enkelt møde i tosprogsnetværket. Nedenfor ses et eksempel på, hvordan en lærer beskriver udbyttet af møderne i tosprogsnetværket.

"De skaber fælles forståelse og et fælles syn på tosprogsområdet. Jeg kan mærke, at det skaber større forståelse for hinandens arbejde. Vi bliver inspireret af hinanden og ved, hvor vi kan få hjælp." (lærer)

Det er dog fortsat forbedringsmuligheder ifølge nogle af lærerne i forhold til møderne i et tosprogsnetværk. En lærer uddyber, hvordan man med fordel kunne holde mere fokus på tematisering af møderne:

"Det har fortrinsvis været orienteringsmøder. Hvad laver I hos jer? Er der kommet nye kurser? Er der noget fra ministeriet? Jeg har hele tiden syntes, at det godt kunne være mere tematiseret. Fx hvis vi har nogen traumatiserede familier, hvad

² Jf. Tosprogs-Taskforcens hjemmeside under "De syv indsatsområder".

gør vi med dem? Er der fx noget teori, vi kan bruge på det? Rent praktiske ting. Hvad er en god tilgang med de forskellige grupper?" (Lærer)

Generelt set tyder evalueringen dog på, at tosprogsnetværkene er veletablerede i de fem samarbejdskommuner, og at dette kan være med til at understøtte den fortsatte udvikling på området i kommunerne. Samtidig er der indikationer på, at tosprogsnetværkene i en vis udstrækning bidrager til målet om en mere helhedsorienteret indsats i kommunerne. Det afspejler sig i nogle af de kvalitative interview og i en stigning fra 2009-2011 blandt andelen af DSA-lærere, der erklærer sig enige i, at de har et godt kendskab til relevante samarbejdspartnere, fx på socialområdet, i psykologteamet og på daginstitutionsområdet.

2.2.2 Nye tværgående netværk på tværs af sektorer i kommunen

Udover at etablere nye eller bygge videre på eksisterende skolenetværk har Tosprogs-Taskforcen haft som ambition at samle alle relevante aktører på tosprogsområdet på tværs af sektorer i kommunen i et tværgående netværk med henblik på en mere helhedsorienteret indsats i samarbejdskommunerne.

Der er blevet dannet et sådan netværk i tre ud af de fem samarbejdskommuner, hvilket stemmer overens med de kommuner, der i den indgåede samarbejdsaftale med Tosprogs-Taskforcen har indskrevet tværfagligt netværk som et område, der skal arbejdes med.

De tværgående netværk har i to af kommunerne mødtes fire gange i 2011, hvoraf tre af møderne i hver kommune har ført til konkrete beslutninger eller indsatser. I den sidste kommune har det tværfaglige netværk afholdt to møder.

I en af samarbejdskommunerne er der i projektperioden etableret to forskellige tværgående netværk:

Det ene netværk er for teamledere på forvaltningsniveau, der blandt andet arbejder med at koordinere indstillinger til det politiske niveau inden for tosprogsområdet.

Det andet netværk er for praktikere, hvor tosprogs pædagoger, sundhedsplejersker, bolig sociale medarbejdere, daginstitutionsledere, dagplejeledere og repræsentanter fra sprog- og integrationscenteret samles. På sigt skal kommunens sagsbehandlere fra Familieafdelingen også inviteres med. Om betydningen af dette netværk fortæller tosprogs konsulent i kommunen bl.a.:

"Vi har i praksisnetværket fået et boost med et traumekursus, som blev arrangeret via Taskforcen, og vi har fået sådan en følelse af, at "yes! - vi skal finde den røde tråd sammen". (Tosprogs konsulent).

Næste skridt for dette netværk er at få etableret kontakter til kommunens frivillighedscenter med henblik på koordinering og videndeling om tilbud og muligheder for tosprogede børn og deres familier.

Der er ud over de tværgående netværk i tre af de fem kommuner blevet etableret yderligere tiltag i to af samarbejdskommunerne. Der er i en af kommunerne etableret en kvindeklub, hvor kvinderne blandt andet kan møde skole-hjem-vejlederen³ under mere uformelle rammer. Formålet med denne klub er at styrke kvinderne som en ressource i forbindelse med deres børns læring samtidig med at styrke forholdet mellem skole-hjem-vejlederen og de tosprogede forældre. En skole-hjem-vejleder uddyber formålet med kvindeklubben og den betydning, som hun forventer, at den vil få:

³ Skole-hjem-vejlederes funktion udfoldes nærmere i kapitel 5.

"Hvordan får man fat i mødrene, som en ressource? Som skole-hjem-vejleder er det vigtigt for mig at være med i det her, for jeg tror, at jeg kan bruge det i forhold til, hvis jeg skal møde dem på hjemmebane." (Skole-hjem-vejleder)

Der er etableret et lignende tiltag i en af de kommuner, som ikke har etableret et tværfagligt netværk, hvilket heller ikke har været indskrevet i den pågældende samarbejdsaf-tale. Projektet er på politisk niveau og handler om at identificere kvinder, som kan være med til at understøtte tosprogede børn i en god skolegang. Ideen er, at kvinderne i net-værket skal få andre kvinder til at engagere sig i deres børns læring.

Der er i den samme kommune yderligere blevet etableret et helhedsorienteret netværk, som skal være med til at styrke overgangsfasen fra daginstitution til skole. Jf. kapitel 1 har denne evaluering imidlertid en afgrænsning i forhold til nærmere analyser af indsats-området omkring overgang mellem dagsinstitution og skole.

Samlet set tyder evalueringen på, at taskforcen har bidraget til at skabe en større grad af helhedstænkning i samarbejdskommunerne. Det afgørende for samarbejdskommunerne bliver at holde fast i helhedstænkningen og samarbejdet på tværs af skolerne, når Tosprogs-Taskforcen ikke længere er med til at initiere indsatsen.

For evaluatoren tyder det på, at der gennem nogle af udviklingsprojekterne i samarbejds-kommunerne er fremkommet eksempler, som med fordel kan følges, beskrives og for-midles nærmere til inspiration for andre kommuner.

2.3 Løft i de tosprogede elevers faglige niveau

I forhold til samarbejdet med kommuner og skoler har Tosprogs-Taskforcen, som tidligere nævnt, arbejdet inden for syv indsatsområder med afsæt i erfaringerne fra projekt "Dette virker på vores skole". Udgangspunktet for taskforcens virke har således været at få *afprøvet og udbygget* den eksisterende viden om, hvad der virker inden for disse syv områder for at understøtte formålet om at styrke elevernes faglige niveau, så de kan gennemføre en ungdomsuddannelse, når de forlader folkeskolen.

I det følgende gennemgås først taskforcens aktiviteter inden for de syv områder. Der-næst vurderes det, i hvilken grad evaluatoren forventer, at indsatserne i projektperioden har ført til et løft i elevernes faglige niveau.

2.3.1 Indsatser er gennemført inden for syv indsatsområder

Det fremgår af Tosprogs-Taskforcens samarbejdsaftaler med kommuner og skoler, at hver skole har haft indsatser inden for ca. fire-fem af de syv områder. Det har således været forskelligt fra kommune til kommune og fra skole til skole inden for hvilke områ-der, der er aftalt indsatser. Dette har været afhængigt af, hvilke indsatsområder samar-bejdskommuner- og skoler har ønsket at arbejde med, og hvilket udgangspunkt de hver især har haft for et større udviklingsarbejde på området for tosprogede elever. I bilag 2 ses en oversigt fra Tosprogs-Taskforcen over, hvilke indsatsområder, der er arbejdet med inden for de fem kommuner.

De mest udbredte indsatsområder i samarbejdsaftalerne har været:

- Dansk som andetsprog
- Organisering af undervisningen
- Skole-hjem-samarbejde.

Oxford Researchs og EVAs evaluering er – efter aftale med Tosprogs-Taskforcen – gået i dybden med disse tre indsatsområder. Evalueringen af de tre indsatsområder er udfoldet i kapitel tre, fire og fem.

I denne sammenhæng skal det imidlertid fremhæves, at følgende indsatsområder også har indgået i taskforcens samlede indsats i kommuner og skoler:

- Kommunal strategi
- Skoleledelse
- Overgang af dagtilbud til skole
- Overgang fra skole til ungdomsuddannelse

Nærværende evaluering har allerede berørt indsatsområdet kommunal strategi i forbindelse med vurderingen af en helhedsorienteret indsats i afsnit 2.2. Kommunal strategi har således i høj grad handlet om at få oprettet en tosprogskonsulentfunktion i de kommuner, der ikke allerede havde en sådan ved projektets opstart og oprette kommunale netværk, der sikrer implementering og forankring af de indsatser, der er igangsat via samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen.

I tabel 2.1 er gengivet eksempler på, hvordan taskforcen har arbejdet inden for de øvrige indsatsområder.

Tabel 2.1: Eksempler inden for indsatsområderne "Skoleledelse", "Overgang af dagtilbud til skole" og "Overgang fra skole til ungdomsuddannelse"	
Indsatsområde	Eksempler på aktiviteter
Skoleledelse	Taskforcen har sammen med UCC/KLEO udarbejdet en skolelederuddannelse med fokus på ledelse af skoler med mange tosprogede elever. Flere af samarbejdskommunerne har haft ledere på uddannelsen. Uddannelsen har blandt andet kvalificeret lederne til at gå ud og observere undervisning og give feed back ift. inddragelse af DSA.
Overgang af dagtilbud til skole	I Fredericia har taskforcen medvirket til udarbejdelse af kommunale procedurer for overgangen. Proceduren skal sikre god overgang med klar rollefordeling og rød tråd i barnets liv samt bevare det gode forældre-samarbejde. Der har også været afholdt fælles efteruddannelsesforløb for pædagoger i børnehaver og børnehaveklasseledere med det formål at skabe en fælles forståelse af begrebet "læring". Endvidere har det været formålet at bidrage til at sikre forventningsafstemning, så børnehaver og skoler har samme forståelse af, hvad der skal til for, at børnene får en god skolestart, og skolen klædes på til at modtage barnet, herunder har viden om barnets sproglige kompetencer.
Overgang fra skole til ungdomsuddannelse	I Tårnby har taskforcen gennemført et efteruddannelsesforløb for UU-vejledere med henblik på, at kvalificere UU-vejledere i forhold til interkulturel vejledning. Der har været fokus på forældreinddragelse i kommunens særlige 8. klasses forløb for tosprogede elever. Endvidere er der arbejdet med mentorordninger for tosprogede elever.

Kilde: Tosprogs-Taskforcen og Oxford Research og EVA 2011.

I forhold til omfanget af aktiviteter inden for de syv indsatsområder oplyser Tosprogs-Taskforcen, at der oprindeligt blev aftalt i alt 181 mål. Heraf har skolerne nået 138 mål, hvilket svarer til en målopfyldelse på 76 %. Der blev i alt aftalt 484 indsatser. Heraf blev der igangsat 410 indsatser på samarbejdsskolerne, og 402 af disse indsatser blev fuldført.

Samlet set vurderer evaluatoren, at Tosprogs-Taskforcen, i samarbejde med kommuner og skoler, har gennemført de planlagte aktiviteter inden for de syv indsatsområder. I tråd med programteorien for den samlede indsats, jf. afsnit 2.1, har taskforcen dermed bidra-

get til, at kommunerne får udviklet viden om, hvad der virker i forhold til at højne tosprogede elevers faglige niveau.

Det næste trin handler så om, hvorvidt de gennemførte aktiviteter inden for de syv indsatsområder kan forventes at vise effekter på elevernes faglige niveau i projektperioden.

2.3.2 Begrænsede forventninger til effekter på elevniveau i projektperioden

Oxford Research og EVA har ikke - som planlagt i det oprindelige evalueringsdesign - haft adgang til relevante data på elevniveau. Her ved slutevalueringen er det imidlertid også evaluators vurdering, at det er for tidligt at forvente, at der ville kunne påvises en systematisk udvikling i det faglige niveau hos eleverne på skolerne i samarbejdskommunerne som følge af taskforcens indsats.

Såvel skoleledere, tosprogs konsulenter og taskforcens egne konsulenter tilkendegiver da også, at det ved udgangen af 2011 er for tidligt at se effekter af indsatserne på elevniveau. Direkte adspurgt om, hvorvidt indsatsen kan ses afspejlet i elevernes præstationer målt via afgangskarakterer, udtaler en konsulent fra en kommune, at:

"Det er for tidligt, at se det endnu. Som jeg ofte siger til politikere: en folkeskole er et 10-årigt projekt fra 0.-10. klasse. Vi ville skulle måle det på afgangskarakterer for dem, der går ud nu, og det vil være svært at se. De nationale test har ikke opdelingen i tosprogede, så dem kan vi ikke bruge. Det ville ikke være særlig validt. Men der er gode historier, narrativer, subjektive fortællinger om elever, som har fået større udbytte af undervisningen." (Tosprogs konsulent)

Ikke desto mindre var det oprindeligt ambitionen for taskforcen at kunne påvise sådanne ændringer gennem karakterdata og test af de tosprogede elever. Hvorfor kan det ikke forventes at være tilfældet ved afslutningen af projektperioden?

Udover at forandringsprocesser generelt tager tid, viser evalueringen, at især følgende forhold har haft betydning for, at taskforcens indsatser ultimo 2011 endnu ikke kan forventes at vise effekter i forhold til at løfte de tosprogede elevers faglige niveau:

- Projektets forsinkede og relativt langstrakte opstart
- Taskforcens tilgang til samarbejdet med kommuner og skoler
- Ledelse som kontekstfaktor.

Disse tre forhold udfoldes nærmere i de følgende afsnit.

Forsinkelse og timing i forbindelse med projektets opstart

Tosprogs-Taskforcen var oprindeligt planlagt som et udviklingsprojekt over fire år fra 2008-2011. Som beskrevet i midtvejsevalueringen fik Tosprogs-Taskforcen en forsinket opstart. Taskforcens projektleder og konsulenter var således først ansat i fjerde kvartal 2008, hvorefter arbejdet med at rekruttere samarbejdskommuner kunne gå i gang.

Derefter valgte Tosprogs-Taskforcen at udarbejde nogle relativt detaljerede samarbejdsaftaler som led i at indfri et krav til taskforcen om at udarbejde en målrettet handlingsplan for at styrke skolens indsats for at forbedre de tosprogede elevers faglige kompetencer. Der blev således udarbejdet samarbejdsaftaler for alle fem kommuner og 16 skoler, der fastlagde mål og indsatser for udviklingsarbejdet.

Processen omkring udarbejdelse af samarbejdsaftaler blev grundigt behandlet i forbindelse med midtvejsevalueringen. Her blev det konkluderet, at selve processen omkring at udarbejde samarbejdsaftalerne overordnet set var god, men samtidig blev det et relativt langstrakt forløb. Både repræsentanter fra taskforcen og fra samarbejdskommuner og

skoler har tilkendegivet, at der var mange versioner af samarbejdsaftalerne, før de blev betragtet som endeligt færdige. Konkret strakte processen omkring udarbejdelse af samarbejdsaftaler sig fra marts-april 2009 til efterårsferien 2009. Det betød, at skoleåret 2009/2010 allerede var planlagt på skolerne, og at det derfor var vanskeligt at skabe rum til de forskellige indsatser i regi af Tosprogs-Taskforce-projektet. Som konsekvens heraf blev en del indsatser rykket til skoleåret 2010/2011⁴.

Samlet set er det evaluators vurdering, at projektets forsinkede og relativt langstrakte opstart har medført, at taskforcens indsatser blev igangsat senere end forventet. Dermed har det påvirket projektet i en negativ retning i forhold til at kunne nå at få en tilstrækkelig gennemslagskraft på elevniveau.

Top-down-tilgang til samarbejdet med kommuner og skoler

Tosprogs-Taskforcens tilgang til at skabe forandringer i samarbejde med kommuner og skoler kan karakteriseres som en top-down-tilgang, hvor der er arbejdet oppefra og ned efter i forhold til projektets styring og tilrettelæggelse.

Taskforcens model for styring af samarbejdet med kommuner og skoler har været baseret på de tidligere omtalte samarbejdsaftaler og kvartalsvise møder med kommuner og skoler:

- **Styregruppemøder på kommuneniveau:** her har deltagerne typisk været repræsentanter fra taskforcen, relevante repræsentanter fra forvaltningen og skoleledere fra de skoler, der har deltaget i projektet
- **Skolemøder på skoleniveau:** her har deltagerne været repræsentanter fra taskforcen, skolens ledelse, DSA-team og i nogle tilfælde tosprogskonsulenten.

Den brede gruppe af lærere har således i mindre grad været repræsenteret i styringen og udviklingen af projektet lokalt på skolerne.

I midtvejsevalueringen af Tosprogs-Taskforcen blev det konkluderet, at taskforcen blev opfattet som en vellidt samarbejdspartner blandt nøglepersoner i samarbejdskommuner og skoler. Samtidig anbefalede evaluatoren, at taskforcen i den resterende del af projektperioden fik fokus på, hvordan projektet blev forankret helt ude hos lærerne.

Her ved slutevalueringen er der fortsat en del lærere, som tilkendegiver, at de har et begrænset kendskab til Tosprogs-Taskforcen. Dette fremgår af mange af de åbne kommentarer i spørgeskemaet til lærerne. I kommentarerne efterspørges bl.a. mere synlighed fra Tosprogs-Taskforcen, hvilket en lærer fx udtrykker på følgende måde:

"I burde informere mere om, hvem I er, hvad jeres indsats går ud på og vise jer fysisk på skolerne flere gange, så vi har mulighed for at stille spørgsmål til indsatsen." (Lærer)

Netop den begrænsede involvering af lærerne er da også et læringspunkt, som taskforcen selv fremhæver:

"Det, som vi ville have gjort anderledes, var at lave noget kick-off til hele skolen. Sige til hele skolen, at nu sker det her. Tænke mere i kommunikationen og på kommunikationsdelen som bærende – også for at sikre ejerskab. Her er vi i stedet gået ned lag for lag, og det ville vi gøre anderledes næste gang". (Projektleder, Tosprogs-Taskforcen)

⁴ Jf. Midtvejsevaluering af Tosprogs-Taskforcen, Oxford Research og EVA, januar 2011.

Et andet aspekt af top-down-tilgangen handler om tilrettelæggelse og prioritering af projektets indsatsområder. Her viste midtvejsevalueringen, at den første del af projektperioden især har fokuseret på at få strukturer og procedurer på plads for undervisningen af tosprogede elever, eksempelvis gennem funktionsbeskrivelser for DSA-team. Udgangspunktet for udviklingsarbejdet på skolerne har dermed været de strukturelle rammer for DSA-undervisningen. Dette i modsætning til (også at have) en mere bottom-up inspireret tilgang, hvor aktørerne nedefra involveres direkte, fx gennem mindre pilotprojekter og udvikling af erfaringer lokalt.

Evaluators konkluderer således, at taskforcens tilgang til samarbejdet har betydet, at indsatsen skal nå gennem flere led, før den når bredt ud og skaber reelle forandringer i lærernes måde at undervise på. Det bidrager til evaluators formodning om, at det ikke er sandsynligt, at der allerede på nuværende tidspunkt kan påvises en systematisk forskel i det faglige niveau hos eleverne på skolerne i samarbejdskommunerne som følge af taskforcens indsats.

Ledelse på skolen som den væsentligste kontekstfaktor

Udover de forhold, der omhandler selve Tosprogs-Taskforcens indsats og tilrettelæggelse heraf, er det også væsentligt at sætte fokus på betydningen af den kontekst, som indsatsene implementeres i. Forskellige forhold i de enkelte kommuner og skoler udgør en vifte af såkaldte kontekstfaktorer, som er med til at hæmme eller fremme, at udviklingsarbejdet får de intenderede effekter, herunder:

- Kommunens eksisterende erfaringer og udgangspunkt for indsatser på tosprogsområdet
- Relationer mellem skolens ledelse og forvaltning
- Omstruktureringer og skolesammenlægninger
- Ledelse på den enkelte skole
- Eksisterende kultur med brug af ressourcepersoner på skolen
- Eksistensen af "ildsjæle".

Her er det evaluators vurdering, at den kontekstfaktor, som har størst og reel betydning for, om samarbejdet med taskforcen lykkes eller ej, er ledelsen på den enkelte skole. Analyser af såvel de kvantitative som kvalitative data kan ikke bekræfte, at forhold på kommuneniveau eller de øvrige nævnte kontekstfaktorer er afgørende for udbyttet af samarbejdet med taskforcen.

Til gengæld har netop skolens ledelse spillet en meget væsentlig rolle for udviklingen af samarbejdsprojekterne lokalt – og vil forventeligt have stor betydning for forankring og videreførelse af indsatserne fremadrettet. Betydningen ligger i at have vedvarende ledelsesmæssigt fokus på området for tosprogede elever.

Generelt fremhæver skolelederne selv i såvel midtvejsevalueringen som slutevalueringen, at taskforcen især skaber værdi ved at bidrage til, at tosprogsområdet kommer på dagsordenen på skolerne – og ikke ryger af dagsordenen igen på grund af mange andre konkurrerende fokusområder på en folkeskole. En skoleleder siger fx:

"Det er godt, at de har været tovholdere på det her, for der er også mange andre ting, der tager vores fokus." (skoleleder)

Det er helt tydeligt i interviewene med skolelederne, at det er godt at have nogen udefra til at holde fokus på og stille spørgsmål til skolens indsats på området for undervisning af tosprogede elever. Skoleledelsens betydning for realisering af indsatserne udfoldes nærmere i både kapitel 4 og 5.

Netop forskelle i skolens ledelse tilskrives også stor betydning for, hvor stor gennemslagskraft indsatsen generelt får på skolerne af task-forcens egne konsulenter. De peger på, at det er en generel udfordring at opnå en større professionalisering i folkeskolen, hvor lederne er ledere og ikke lærere. I forhold til indsatsen på samarbejdsskolerne udtaler en af konsulenterne bl.a.:

"Vi har taget det som en selvfølge, at de breder det ud til lærerne. Men der er ikke alle steder blevet fulgt tilstrækkeligt op fra ledelsens side. Derfor er vi i højere grad begyndt at tænke i kommunikationsstrategier." (konsulent i taskforcen)

På baggrund af denne evaluering og lignende udviklingsprojekter vurderer evaluatoren, at ledelse på skolerne som kontekstfaktor generelt spiller en væsentlig rolle for, hvordan og med hvilken intensitet taskforcens indsatser reelt kan skabe ændringer i lærernes praksis, der styrker de tosprogede elevers faglige niveau.

Dette kalder fremadrettet på en stor opmærksomhed på, hvordan taskforcen kan sikre, at der *er* – eller *kan skabes* – en reel ledelsesopbakning på de skoler, som indgår i taskforcens fremtidige partnerskabsprojekter.

2.4 At skabe forandringer i kommuner og skoler - læringspunkter

På baggrund af den samlede evaluering – såvel midtvejsevalueringen som slutevalueringen – ser evaluatoren, at der er en række interessante læringspunkter i forhold til Tosprogs-Taskforcens arbejde med at skabe forandringer i samarbejdskommuner og skoler på tosprogsområdet. De følgende afsnit rummer en diskussion af disse læringspunkter.

2.4.1 Udvikling inden for syv indsatsområder er for meget på én gang

Som skitseret i programteorien er Tosprogs-Taskforcens indsats baseret på, at udvikling inden for de syv områder fra "Dette virker på vores skole" kan højne tosprogede elevers faglige niveau.

Ingen kommuner og skoler har som førnævnt arbejdet med alle syv områder. Alle skoler har arbejdet meget målrettet med DSA-området, og derudover er der arbejdet med forskellige andre indsatsområder. Evalueringen viser da også, at det kort sagt ville være for stor en mundfuld at skulle have større ambitionsniveau ude på skolerne. Det fremgår især af evalueringen af indsats-området skole-hjem-samarbejde.

At skole-hjem-samarbejdet ikke er blevet prioriteret som forventet, handler ifølge skoleledere, DSA-lærere og konsulenterne i taskforcen om, at der ikke har været tid og opbakning til at arbejde med flere indsatsområder. En typisk melding i forhold til fx brug af værktøjskasser om skole-hjem-samarbejde lyder:

"Vi har haft det oppe på et teammøde, hvor der var nogen, der ville prøve det af og vende tilbage, men så gik det i stå. Folk er for fyldt op af alle mulige andre ting, der også skal laves. Der har simpelthen været for mange andre ting også." (DSA-lærer).

Evaluatoren vurderer, at taskforcen bør overveje at nuancere sin strategi omkring at skulle igangsætte udvikling samtidig inden for (så godt som) alle syv områder på én gang. En

refleksion i den forbindelse er fx, hvorvidt synlige forandringer på nogle af de syv indsatsområder kan skabe positiv opmærksomhed og motivation til at styrke de øvrige indsatsområder.

2.4.2 Styrker og begrænsninger ved top-down-tilgang til forandring

Som statslig styrelse, der skulle understøtte en række kommuner og dens skoler med et udviklingsarbejde, valgte taskforcen som udgangspunkt at have en entydig top-down-tilgang til at skabe forandringer. Hvilke erfaringer kan der høstes med denne tilgang her tre år efter?

Målretning af indsatsen, hvor den kan skabe størst værdi

Evaluators vurderer, at det var helt rigtigt set, at taskforcen valgte at have en ansøgningsrunde med ret præcise kriterier for at komme med i projektet. Disse kriterier omfattede:

- Mellemstore kommuner (indbyggertal 25.000-95.000)
- Mindst to folkeskoler med en andel af tosprogede elever på over 10 pct.

På baggrund af de indkomne ansøgninger blev samarbejdskommunerne udvalgt på baggrund af kriterierne gab mellem et- og tosprogedes afgangskarakterer, geografisk spredning, og at andelen af tosprogede elever i skolerne ikke oversteg 40 pct.

Dette afspejler, at taskforcen har haft en række overvejelser om, hvor indsatsen skulle målrettes frem for at lave det som en mere åben pulje, hvor det var "Tordenskjolds soldater", der kunne søge ind. Således kunne man godt forestille sig, at det især ville være kommuner med skoler med en meget høj andel tosprogede elever, som ellers ville vælge at være med i projektet. Alt andet lige vil udfordringerne være mest tydelige her og ligeledes incitamentet til allerede at have indsatser på feltet.

Ved *ikke* at vælge skoler, hvor der i høj grad er tale om den brændende platform som udgangspunkt for forandring, vurderer evaluators, at taskforcen har fået erfaringer med at udvikle tosprogsområdet i kommuner og skoler i en kontekst, som ligner hovedparten af de danske skoler⁵. Det betyder, at erfaringerne er lettere at overføre til andre kommuner og skoler i landet. Det betyder også, at midlerne til udviklingsarbejdet i højere grad er blevet målrettet til skoler, der ikke i samme grad – som skoler med meget høj andel tosprogede elever – kunne forventes at gøre en særlig indsats på tosprogsområdet.

Kommunen som strategisk knude for udviklingsarbejdet

Som bekendt har taskforcen valgt at nå skolerne *via* kommunerne. Alternativt kunne taskforcen have valgt at henvende sig mere direkte til interesserede skoler og lade det være op til skolelederne at skabe forbindelsen til og opbakningen fra det kommunale niveau.

⁵ Ifølge oplysninger fra UNI-C er der for skoleåret 2008/2009 i gennemsnit 10 % tosprogede elever i de danske folkeskoler. De tre af samarbejdskommunerne har en andel af 5-10 % tosprogede elever, mens de sidste to samarbejdskommuner har en andel på 10-15 %. Samarbejdskommunernes andel af tosprogede elever ligger således tæt på landsgennemsnittet.

Evaluator vurderer, at det har været en fornuftig tilgang, at projektet har været styret og udviklet i relativ stor udstrækning på det kommunale niveau. Evalueringen viser, at det er lykket for taskforcen at bidrage til en mere helhedsorienteret indsats på tosprogsområdet i samarbejdskommunerne. Især er tværgående indsatser og videndeling på kommunernes skoler blevet styrket gennem samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen. Det peger på, at skolernes ledelse og DSA-nøglepersoner vil have bedre forudsætninger for at forankre og videreudvikle indsatserne fremover, end hvis taskforcens indsatser hovedsageligt havde rettet sig mod forskellige skoler som organisatorisk ramme for udviklingen af tosprogsområdet.

Imidlertid viser evalueringen også, at den valgte strategi med at starte i toppen og arbejde sig nedefter mod konkrete forandringer i undervisningen af tosprogede elever kalder på særlige opmærksomhedspunkter.

Behov for motivation og involvering lokalt

Omend skolerne er underlagt kommunalbestyrelsen og tilhørende forvaltning, har skolens ledelse og medarbejdere i praksis et ret stort rum for fortolkning og prioritering af skolens indsatsområder. Det fremgår således klart af evalueringen, at Tosprogs-Taskforcen har måttet konkurrere med mange andre fokusområder og eksisterende holdninger til samt viden om dansk som andetsprog. Derfor har formelle samarbejdsaftaler og milepælsplaner ikke i sig selv været tilstrækkelige som styringsredskaber i forhold til at drive den ønskede udvikling frem.

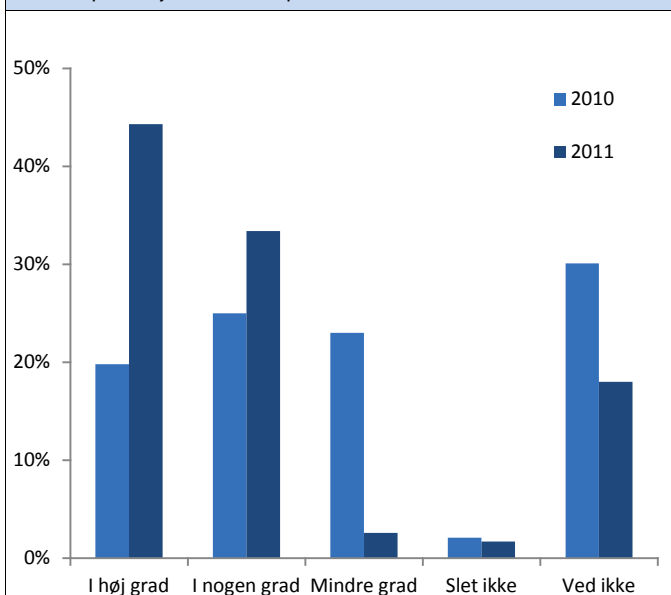
Siden midtvejsevalueringen tyder det da også på, at taskforcen i højere grad har fået fokus på, at der skal arbejdes meget målrettet med motivation og direkte involvering ude på skolerne.

"Vi har taget skiftet fra, at det var os, der kom med milepælsplaner til, at det er dem selv, som skal udarbejde milepælsplaner. Vi er blevet mere opmærksomme på at give skolerne ejerskab, så de også er med til at bestemme dagsordenen."
(Konsulent i taskforcen)

At taskforcens tilgang til samarbejdet har udviklet sig over tid fremgår også andre steder i evalueringens datamateriale. DSA-lærerne er både i 2010 og 2011 blevet spurgt om, hvorvidt de oplever, at taskforcens rådgivning er tilpasset indsatsen på skolen.

Figur 2.1: Tilpasset rådgivning fra Tosprogs-Taskforcen

I hvilken grad oplever du, at Tosprogs-Taskforcen tilbyder rådgivning, der er tilpasset jeres indsats på skolen?



Kilde: Oxford Research og EVA 2011. Spørgeskemaundersøgelse med lærere med særlig funktion på skolen i forhold til tosprogsområdet. Vægtet antal svar (n) = 78 (2010) og 68 (2011).

Som figur 2.1. viser, er andelen af DSA-lærere, der svarer "I høj grad", steget fra 19,8 % i 2010 til 44,3 % i 2011. Der er en tilsvarende nedgang i kategorien "I mindre grad" fra 23,0 % i 2010 til 2,6 % i 2011. Dermed er der signifikant flere DSA-lærere, der i 2011 oplever, at TTF's rådgivning er tilpasset indsatsen på skolen.

De kvalitative interview med ledere og DSA-lærere peger ligeledes på, at taskforcen har bevæget sig fra en relativt styrende ekspert-konsulentrolle til en mere faciliterende proces-konsulentrolle. I starten var det i høj grad taskforcen, som styrede skolemøder og styregruppemøder, og der var stramme dagsordener med tidsfastsættelse af de enkelte punkter. Ved slutevalueringen ser det anderledes ud.

"De har formået at lægge arbejdsopgaverne mere over på os selv, hvor de i begyndelsen var mere styrende. Nu har vi mere ansvaret selv. I begyndelsen var det dem, som lavede dagsordener, hvor det nu er os selv, der skal lave dem." (Skoleleder)

Generelt set er der en meget positiv vurdering af samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen blandt de aktører, som har været tæt på projektet, dvs. kommunale tosprogs konsulenter, skoleledere og DSA-lærere. Imidlertid viser evalueringen, at taskforcen med fordel kan drage læring af samarbejdet med de første samarbejdskommuner ved at supplere den strukturelle tilgang med et stærkere blik for processer lokalt. Det formuleres således af en i øvrigt meget engageret DSA-lærer, som i høj grad har været begejstret for samarbejdet og været ret proaktiv i forhold til udvikling af projektet på skolen:

"Vi skulle i det hele taget have arbejdet mere med lærernes forforståelse af hele projektet. Først ret langt henne i forløbet gik det op for os, at mange lærere ikke kendte Tosprogs-Taskforcen. Og så var det ligesom for sent at komme ud og præsentere dem selv. Vi skulle have arbejdet mere med at komme direkte ud og skabe interesse hos lærerne. Fx kunne vi have valgt nogle teams ud og så været kommet tidligere ud i praksis." (DSA-lærer)

Samlet set er det evaluators vurdering, at der har været klare styrker ved taskforcens top-down orienterede tilgang, herunder at forankringen af projektet styrkes gennem de kommunale tosprogskonsulenter og tværgående netværk.

Samtidig har indsatserne i meget høj grad været afhængige af skolernes indstilling til at gøre tingene på en anden og ny måde på tosprogsområdet. Derfor bør en sådan top-down-tilgang suppleres af andre strategier til at skabe nysgerrighed og styrke lysten til forandringer lokalt blandt såvel nøglepersoner som hos den brede gruppe af lærere.

Kapitel 3. Organisering af undervisningen

I dette kapitel redegøres for, hvordan skolerne organiserer deres supplerende DSA-undervisning, samt hvilke ændringer der er sket i organiseringen af DSA-undervisningen fra 2009 til 2011 som følge af Tosprogs-Taskforcens indsats.

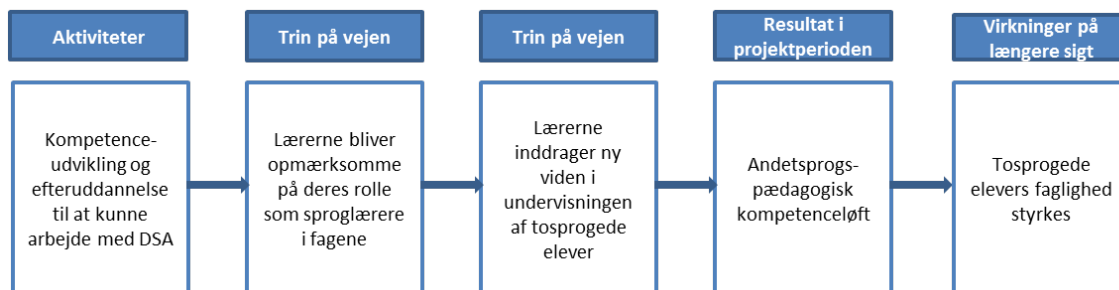
Kapitlet indledes med en gennemgang af programteorien for, hvordan skolerne organiserer deres DSA-undervisning. Programteorien viser, hvilke trin der er på vejen mod målet om at forbedre de tosprogede elevers udbytte af undervisningen. Herefter beskrives de indsatser, som Tosprogs-Taskforcen har igangsat med henblik på at kvalificere organiseringen af den supplerende undervisning i DSA samt styrke brugen af DSA-lærere.

I de efterfølgende afsnit vurderes det, hvordan skolerne har nået disse trin i programteorien. Således redegøres der for, hvorvidt og hvordan skolerne har udviklet deres praksis. Dels i forhold til organiseringen af den supplerende undervisning i dansk som andetsprog, dels i forhold til brugen af de særlige ressourcepersoner i dansk som andetsprog.

3.1 Programteori for organiseringen af undervisningen

Programteorien for organiseringen af DSA-undervisningen bygger på en antagelse om, at særligt tre elementer er afgørende for, at tosprogede elever får et større udbytte af undervisningen, og at deres faglighed styrkes.

Figur 3.1 Programteori for organiseringen af undervisningen



Som det fremgår af modellen, har Tosprogs-Taskforcen iværksat forskellige aktiviteter, med henblik på at kvalificere skolernes organisering af den supplerende undervisning i DSA. Ifølge bekendtgørelsen om dansk som andetsprog (BEK nr. 31 af 20/01/2006) kan undervisningen tilrettelægges på forskellige måder, og det kan i forlængelse af dette være væsentligt med rådgivning og støtte i forhold til at vælge den rette organiseringsform.

Som det fremgår af programteorien ovenfor, er det et væsentligt trin på vejen, at timerne i DSA bliver læst og ikke anvendes til andre formål som fx vikardækning. Derfor undersøges evaluator, hvor stor en andel af DSA-timerne, der bliver læst.

Yderligere er det et vigtigt trin på vejen, at DSA-lærere anvendes som ressourcer af de øvrige lærere på skolen. En øget brug af DSA-lærerne vurderes at være med til at kvalificere lærernes undervisning af tosprogede elever.

3.2 Gennemførelsen af indsatserne

Tosprogs-Taskforcen har iværksat forskellige typer af indsatser med henblik på at styrke skolernes organisering af den supplerende DSA-undervisning og med henblik på at styrke DSA-lærernes roller som vejledere og ressourcepersoner.

Med henblik på at styrke skolernes organisering af den supplerende undervisning i DSA har Tosprogs-Taskforcen vejledt og rådgivet skolelederne.

Af nedenstående tabel fremgår det, hvilke kurser og uddannelsesstilbud Tosprogs-Taskforcen har udbudt og afholdt fra 2009 til 2011. Derudover har taskforcens løbende ydet rådgivning i forbindelse med skolemøder etc.

Tabel 3.1: Oversigt over aktiviteter

Aktiviteter	Timetal	Antal skoler/kommuner
PD i DSA-vejledning, valgmodul	40 timer	10 skoler + 2 kommuner
DSA-vejlederkursus	18-30 timer	1 skole + 1 kommune
Aktionslæringsforløb (praksisforløb)	Timetallet varierer	9 skoler
Sprogvurderingskursus	3-35 timer	1 skole + 1 kommune
Skolelederuddannelse, PD	45 timer	5 skoler
Skoleledelsesseminar for alle skoleledere i kommunen	3 timer	2 kommuner

3.3 Organiseringen af den supplerende undervisning i DSA

Første skridt på vejen mod at styrke de tosprogede elevers faglighed er, at skolerne organiserer den supplerende undervisning i DSA på en hensigtsmæssig måde. Dette afsnit beskriver, hvorvidt og hvordan skolerne har ændret deres måde at organisere den supplerende undervisning i DSA på i forlængelse af samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen.

Som nævnt kan skolerne vælge at organisere den supplerende undervisning i dansk som andetsprog på forskellige måder. Skolen kan vælge at tilknytte en ekstra lærer i undervisningen, eller skolen kan vælge at give supplerende undervisning i dansk som andetsprog uden for klassen i den almindelige undervisningstid eller uden for den almindelige undervisningstid. Herudover skal skolerne tilrettelægge den supplerende undervisning i dansk som andetsprog som en integreret del af den almindelige klasseundervisning, hvilket betyder, at alle lærere er forpligtet til at inddrage dansk som andetsprog som en dimension i deres undervisning.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt skolelederne viser, hvordan skolerne gennem de seneste tre år, fra 2009 til 2011, har organiseret den supplerende undervisning i dansk som andetsprog. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen har ført til signifikante ændringer i den måde, skolerne organiserer undervisningen på. Ændringerne i organiseringen er især sket i det første samarbejdsår, dvs. fra 2009 til 2010. Til gengæld er der i mindre grad sket en udvikling i skolernes måde at organisere undervisningen på fra 2010 til 2011.

Tabel 3.2 viser antallet af skoler, der tilknytter en ekstra lærer i undervisningen. Tabellen viser, at der især er sket en udvikling fra 2009 til 2010 mod, at flere skoler benytter sig af denne organiseringsmodel.

Tabel 3.2: Tilknytning af ekstra lærer i DSA-undervisningen			
På hvilke måder og i hvilken grad organiseres den supplerende undervisning i dansk som andetsprog på din skole? <i>Der tilknyttes en ekstra lærer i undervisningen.</i>			
	2009	2010	2011
I høj grad / i nogen grad	7	12	11
I ringe grad / slet ikke	7	1	2
I alt	14	13	12
<i>Kilde: Oxford Research og EVA 2009, 2010, 2011. Spørgeskemaundersøgelse med skoleledere.</i>			

I 2009 svarer syv ledere, at de i høj grad eller nogen grad tilknytter en ekstra lærer i undervisningen, mens antallet er steget til 12 i 2010 og 11 i 2011. Samtidig er antallet af skoler, der i ringe grad eller slet ikke tilknytter en ekstra lærer i undervisningen, faldet fra syv i 2009 til henholdsvis en og to skoler i 2010 og 2011.

Tabel 3.3 viser antallet af skoler, der giver supplerende undervisning uden for klassen i og uden for den almindelige undervisningstid. Tabellen viser, at flere skoler tilbyder den supplerende undervisning uden for den almindelige undervisningstid.

Tabel 3.3: DSA-undervisning i eller uden for den almindelige undervisningstid							
På hvilke måder og i hvilken grad organiseres den supplerende undervisning i dansk som andetsprog på din skole?.							
<i>Der gives supplerende undervisning i dansk som andetsprog uden for den almindelige undervisningstid</i>				<i>Der gives supplerende undervisning i dansk som andetsprog uden for klassen i den almindelige undervisningstid.</i>			
	2009	2010	2011		2009	2010	2011
I nogen grad / i høj grad	4	12	9	I nogen grad / i høj grad	13	11	8
Slet ikke / i ringe grad	10	1	3	Slet ikke / i ringe grad	1	2	4
I alt	14	13	12	I alt	14	13	12
<i>Kilde: Oxford Research og EVA 2009, 2010, 2011. Spørgeskemaundersøgelse med skoleledere.</i>							

Tabel 3.3 viser, at fire ud af 14 skoler i 2009 i høj eller nogen grad tilbød supplerende undervisning i dansk som andetsprog uden for den almindelige undervisningstid. Dette antal er i 2010 og 2011 steget til henholdsvis 12 ud af 13 skoler og ni ud af 12 skoler. Dermed er det blevet langt mere udbredt at tilbyde de tosprogede elever supplerende undervisning uden for den almindelige skoletid.

Tabellen viser også, at en forholdsvis høj andel af skolerne giver supplerende undervisning uden for klassen i den almindelige undervisningstid. Og dette har ikke ændret sig markant gennem de seneste tre år. I 2009 svarer 13 skoler, at de i høj eller nogen grad giver supplerende undervisning i dansk som andetsprog uden for klassen i den almindelige undervisningstid, mens antallet af skoler er henholdsvis 11 og otte i årene 2010 og 2011.

Skoleledernes besvarelser viser også, at skolerne i stigende grad organiserer den supplerende undervisning i dansk som andetsprog som en integreret del af den almindelige undervisning. I 2009 svarede ni ud af 14 skoler, at undervisningen i dansk som andetsprog i høj eller nogen grad var en integreret del af den almindelige klasseundervisning. I årene 2010 og 2011 svarer 11 ud af henholdsvis 13 og 12 skoler dette. Samtidig støtter data fra elevsurveyen op omkring udviklingen mod, at undervisningen af tosprogede elever i højere grad er integreret i den daglige undervisning. Således er der sket en signifikant udvikling i andelen af elever, som svarer, at de ikke deltager i ekstraundervisning uden for klassen. Denne andel er steget fra 49,4 % i 2010 til 59,1 % i 2011.

Datamaterialet viser samlet set, at der er sket en udvikling mod, at skolerne i stigende grad benytter sig af flere forskellige organiseringsmodeller, når de giver supplerende undervisning i dansk som andetsprog. Hvor det i 2009 var mest udbredt at give supplerende undervisning i dansk som andetsprog uden for klassen i den almindelige undervisningstid, er det i 2010 og 2011 lige så udbredt at placere den supplerende undervisning uden for skoletiden samt at tilknytte en ekstra lærer undervisningen.

Interview med skoleledere og DSA-lærere belyser forskellige måder, hvorpå organisationsændringerne har udmøntet sig i praksis. Interviewene bekræfter den tendens, der fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, nemlig at skolerne i højere grad benytter sig af flere forskellige organisationsformer.

Hvor nogle skoler tidligere i høj grad tilbød den samme supplerende undervisning til alle tosprogede elever uden en individuel vurdering af elevens konkrete behov, er der nu kommet langt mere fokus på at have differentierede tilbud. Dette har medført, at de i højere grad tilbyder forskellige former for supplerende undervisning i dansk som andetsprog. Nedenstående citat er et udtryk for, hvordan nogle skoler i dag arbejder med denne differentiering i forhold til den enkelte elev:

“Vi har delt eleverne op efter, hvem der har behov, og hvem der ikke har behov. Så nogle elever får stadig supplerende dansk som andetsprogs-undervisning uden for den almindelige undervisning, men flere elever får undervisningen i den almindelige undervisning.” (Skoleleder)

3.3.1 Tosprogs-Taskforcens rådgivning kvalificerer ledernes beslutninger

Ifølge skoleledere og DSA-lærere skyldes organiseringsændringerne i høj grad samarbejdet med taskforcen. Af interviewene fremgår det, at særligt to forhold i samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen har haft betydning for, at skolerne har ændret på organiseringen af den supplerende undervisning i DSA. Interviewene peger især på den positive betydning af, at:

- Taskforcen har ydet kvalificeret sparring og rådgivning
- Taskforcen har stillet nysgerrige spørgsmål til skolernes praksis.

Særligt i de interview, der er gennemført i forbindelse med midtvejsevalueringen, fremgår det, at vejledning og kvalificeret sparring fra Tosprogs-Taskforcen er væsentlige forklaringer på de organiseringsændringer, der kan iagttages fra 2009 til 2010. Af midtvejsevalueringen fremgår det, at samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen har betydet, at nogle skoleledere oplever, at de træffer mere kvalificerede beslutninger om, hvordan den supplerende undervisning i dansk som andetsprog skal organiseres. En holdning blandt nogle skoleledere er, at de kun har haft begrænset indsigt i, hvordan den supplerende undervisning i dansk som andetsprog kunne organiseres, og de har efterlyst viden, som kunne bidrage til at kvalificere deres beslutninger. Netop denne viden har samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen bidraget til, og en skoleleder forklarer begejstret om den betydning, han tillægger samarbejdet med taskforcen:

"Det, Tosprogs-Taskforcen har gjort, er, at vores indsats er blevet bedre. Vi havde noget organisering af DSA før, men det er bare blevet endnu bedre nu."
(Skoleleder)

I de interview, der er gennemført i 2011, gentager skoleledere og DSA-lærere den positive vurdering af den betydning, som samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen har haft for organiseringen af den supplerende undervisning i dansk som andetsprog. Den spørgende og nysgerrige rolle, som taskforcen har haft, har bl.a. betydet, at de er begyndt at reflektere over deres praksis og se tingene på andre måder. Om dette siger henholdsvis en DSA-lærer og en skoleleder følgende:

"Vi troede, vi havde en god organiseringsform med sprogteam, men da Tosprogs-Taskforcen begyndte at stille spørgsmål til os, kunne vi se, at vi ikke gjorde, som vi skulle gøre. Nu har vi arbejdet os hen mod en mere åben struktur, hvor vi udnytter hinandens timer mere. Tosprogs-Taskforcen har ikke sagt, at det var en fejl den måde, vi organiserede os på før, men de har stillet gode spørgsmål... Grundlæggende har det været en anerkendende og positiv tilgang fra Tosprogs-Taskforcen." (DSA-lærer)

"Tosprogs-Taskforcen har hjulpet med at formulere planen for organiseringen og vist os, hvordan man gør i praksis... der er kommet større sammenhæng mellem støtte i dansk som andetsprog og undervisningen i klassen... Tidligere blev barnet taget over i sprogcentret og arbejdede med noget, der ikke havde med den øvrige undervisning at gøre." (Skoleleder)

Samtidig er det også tydeligt, at overvejelserne omkring organiseringen af den supplerende undervisning i dansk som andetsprog ikke italesættes i samme grad som i 2010. Typisk forklarer lederne og DSA-lærerne, at deres organisering af den supplerende undervisning nu er 'faldet på plads', hvilket giver mulighed for at fokusere på andre væsentlige forhold, fx organiseringen af de særlige ressourcpersoner i dansk som andetsprog. Dette er således også med til at forklare, hvorfor det primært er fra 2009 til 2010, at de største ændringer i organiseringen kan iagttages.

3.4 Brug af DSA-timer

En forudsætning for at DSA-lærerne bruges til at opkvalificere den generelle undervisning af tosprogede elever samt bruges som ressourcpersoner af skolens lærere, er, at DSA-lærernes timer bruges til det afsatte formål. Derfor indgår dette som andet trin på vejen mod at styrke tosprogede elevers faglighed.

For at kunne vurdere hvorvidt timerne bliver brugt til formålet, er skolerne blevet bedt om at registrere, hvor mange dansk som andetsprogslektioner, der er blevet bevilget, og hvor mange lektioner, der er blevet afholdt.

Registreringsarkene viser, at der i 2009 i gennemsnit blev læst 89 % af timerne, i 2010 var tallet 92 %, mens det i 2011 i gennemsnit er 95 % af lektionerne, som er blevet læst. I 2011 udskiller enkelte skoler sig ved at have læst 100 % af lektionerne, mens en enkelt skole som det laveste har læst 78 % af lektionerne.

Skolernes registreringer vidner om, at skolerne i alle tre år i forholdsvis høj og stigende grad har brugt dansk som andetsprog-lektionerne til det afsatte formål.

3.5 DSA-teamet som ressource

I arbejdet med at styrke de tosprogede elevers faglighed er det væsentligt, at alle lærere inddrager dansk som andetsprog som en dimension i undervisningen. På mange skoler kræver dette en opkvalificering af den enkelte lærer, og her spiller DSA-læreren en væsentlig rolle, fordi denne kan agere som sparringspartner og vejleder. Det tredje trin i programteorien er derfor, at DSA-teamet bruges som en ressource af skolen og af lærerne. På denne baggrund har Tosprogs-Taskforcen valgt at opkvalificere dansk som andetsproglærernes vejlederkompetencer. Dette med henblik på at skabe en bevidsthed hos den enkelte vejleder om, hvordan man kan fungere som særlig ressourceperson.

3.5.1 Kurser og efteruddannelse styrker DSA-lærernes rolle som særlige ressourcepersoner

Interview med DSA-lærerne indikerer, at der generelt er tilfredshed med de kurser og efteruddannelsesforløb, som DSA-lærerne har deltaget i. Kursus- og efteruddannelsesforløbene opleves som både relevante og meningsfulde, og DSA-lærerne vurderer, at de har bidraget til opkvalificering af deres kompetencer. Et kursusforløb, som især bliver fremhævet af DSA-lærerne, er aktionslæringsforløbene, som har givet DSA-lærerne konkrete redskaber, de kan bruge i forskellige vejledningssituationer.

Når DSA-lærerne skal forklare, hvad der har været særligt udbytterigt ved aktionslæringsforløbene, peger de især på betydningen af, at det har været praksisorienteret. Praksisnærheden betyder, at de har fået konkrete redskaber og værktøjer, som de kan bruge til at forvalte rollen som vejledere. Udbyttet af dels at have andre til at observere sin undervisning, dels at observere andres undervisning samt at få vejledning i, hvordan man konkret kan vejlede, støtte og udvikle sine kollegers undervisningspraksis, fremhæves som særligt værdifuldt.

Udover at aktionslæringsforløbene har styrket DSA-lærernes vejlederkompetencer, har det også for nogle bidraget til at styrke deres andetsprogpædagogiske kompetencer. Den styrkede faglige ballast, som forløbene har været med til at skabe, skaber en større sikkerhed hos DSA-lærerne, når de vejleder, og de konkrete vejlederredskaber hjælper dem med at balancere i den vanskelige rolle mellem på den ene side at være kollega og på den anden side være vejleder og særlig sparringspartner.

3.5.2 Løbende sparring med taskforcen er vigtigt for at udvikle vejlederrollen

På trods af den generelle tilfredshed med kursus- og efteruddannelsesforløbene fremgik det af midtvejsevalueringen, at nogle DSA-lærere endnu ikke var fuldt afklarede omkring, hvordan de i praksis ville forvalte rollen som vejledere. Dette indikerede, at der var behov for et fortsat fokus på, hvordan taskforcen kunne bidrage til denne afklaring omkring rollen som særlig ressourceperson og DSA-vejleder.

Interviewene fra 2011 indikerer, at nogle DSA-lærere gennem det seneste år er blevet mere afklarede om, hvordan de vil og skal udfylde rollen som særlige ressourcepersoner. Og ifølge dem selv skyldes det bl.a. den løbende rådgivning og sparring fra Tosprogs-Taskforcen. En holdning blandt nogle DSA-lærere er, at den løbende rådgivning og sparring fra Tosprogs-Taskforcen har været med til at professionalisere deres vejlederfunktion. Fx fortæller en DSA-lærer, hvordan taskforcen har været en god støtte i det udviklingsarbejde, skolerne har stået foran:

"Tosprogs-Taskforcen har fungeret som vejledere og supervisorer, og det har givet ro over processen. Hvis man ikke kunne komme videre, kunne man kontakte dem, og så kom de med gode råd og konkrete råd. Det har været rart at støtte sig til dem, ellers havde det været for uoverskueligt." (DSA-lærer)

Den rådgivning og sparring, som DSA-lærerne og skolerne har fået af taskforcen, har bl.a. omhandlet organiseringen af DSA-lærerne. Dette har betydet, at man på nogle skoler er begyndt at organisere DSA-lærerne, eller de særlige ressourcepersoner, på andre måder. På nogle skoler er man begyndt at tilknytte DSA-lærerne til særlige teams eller afdelinger. Fx er nogle skoler begyndt at fordele DSA-lærerne på de enkelte afdelinger, således at der både på indskoling, mellemtrin og udskoling er kompetente lærere til at undervise i DSA og rådgive om undervisningen af tosprogede elever. Denne styring af DSA-lærernes fokus i vejledningsarbejdet vurderes som et element, der hjælper dem med at agere i rollen som vejleder.

Herudover har rådgivning og sparring fra taskforcen resulteret i, at der på skolerne er blevet udarbejdet klarere retningslinjer for brugen af DSA-lærere. Dette har for nogle DSA-lærere betydet, at de er blevet mere afklarede omkring deres funktion på skolen, og faglærerne er blevet mere bevidste om, hvordan de kan bruge DSA-lærernes særlige kompetencer. På nogle skoler er det Tosprogs-Taskforcen, som har støttet DSA-lærerne i udarbejdelsen af disse retningslinjer. Bl.a. fortæller en DSA-lærer, hvordan Tosprogs-Taskforcen har hjulpet hende med at se, at der er grænser for, hvor mange forskellige opgaver hun kan varetage som DSA-koordinator. Tosprogs-Taskforcen har derfor hjulpet hende med at præcisere sine arbejdsområder og uddelegere andre arbejdsområder til skolens øvrige DSA-lærere. Om dette forklarer DSA-læreren følgende:

"Tosprogs-Taskforcen har hjulpet mig med at se, at jeg ikke kan klare så mange opgaver. Så nu er vi flere om det." (DSA-lærer)

Interviewene indikerer dog også, at DSA-lærerne på forskellige måder og i forskellig grad har benyttet sig af Tosprogs-Taskforcens rådgivning og vejledning. Nogle DSA-lærere har oplevet et meget tæt samarbejde med taskforcen og har løbende været i dialog med dem. Andre DSA-lærere oplever samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen som mere perifert og efterlyser mere viden og større inddragelse i det løbende samarbejde. Disse DSA-lærere har ikke i samme grad brugt taskforcen til sparring og rådgivning. Nedenstående citat kan ses som udtryk for den begrænsede tilgængelighed, som nogle DSA-lærere oplever:

"Jeg synes ikke, at jeg har oplevet en forandring. Tosprogs-Taskforcen er stadig noget, der drøftes bag lukkede døre, og så får vi bagefter præsenteret resultaterne. Vi ser ikke rigtig taskforcen, kun i starten så jeg dem." (DSA-lærer)

Sammenfattende bemærker evaluator, at der hersker forskellige opfattelser af taskforcens synlighed, og at der er størst tilfredshed med samarbejdet med taskforcen blandt de DSA-lærere, som oplever, at de løbende har haft en tæt kontakt til taskforcen, og hvor de har kunnet bruge dem i forbindelse med konkrete udfordringer eller spørgsmål.

3.5.3 Begrænset udvikling i lærernes brug af de særlige ressourcepersoner

Et mål med at styrke DSA-lærernes viden og afklaring om, hvordan de kan og skal fungere som særlige ressourcepersoner, er at styrke lærernes brug af de særlige ressourcepersoner. En øget brug af de særlige ressourcepersoner vurderes at være væsentligt for at kvalificere lærernes undervisning af de tosprogede elever og er dermed et væsentligt trin på vejen mod at styrke de tosprogede elevers faglighed.

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet spurgt, i hvilken grad de inddrager DSA-lærerne i forbindelse med teamsamarbejde, og i hvilken grad de inddrager dem i forbindelse med tilrettelæggelsen af deres egen undervisning.

Tabel 3.4 viser, at der fra 2009 til 2010 er en tendens mod, at lærerne i stigende grad inddrager DSA-lærerne i teamsamarbejdet, men at denne stigning stagnerer i 2010 og dermed ikke fortsætter i 2011.

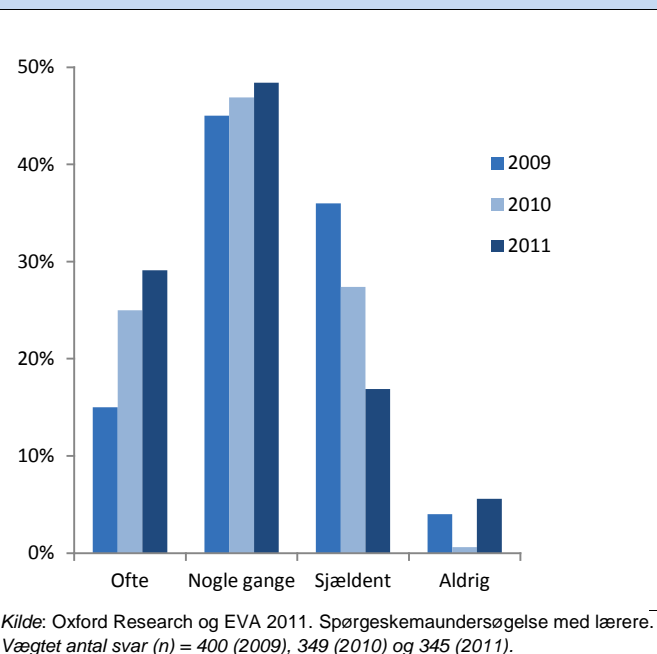
Tabel 3.4: Inddragelse af DSA-undervisere som ressource i teamsamarbejdet			
Inddrager I underviserne i dansk som andetsprog som ressource i teamsamarbejdet i de klasseteams eller årgangsteams, du deltager i?			
	2009	2010	2011
I samtlige teams jeg deltager i	18%	25%	24%
I over halvdelen af de teams jeg deltager i	9%	10%	15%
I halvdelen af de teams jeg deltager i	12%	19%	15%
I mindre end halvdelen af de teams jeg deltager i	25%	27%	27%
Vi inddrager ikke underviserne i dansk som andetsprog i nogen af de teams jeg deltager i	37%	19%	20%
I alt	100%	100%	100%
<i>Kilde: Oxford Research og EVA 2010. Spørgeskemaundersøgelse med lærere. Vægtet antal svar (n) = 400 (2009), 349 (2010) og 343 (2011).</i>			

Tabel 3.4 viser, at 39 % af lærerne i 2009 brugte DSA-lærere i halvdelen eller flere af de teams, de indgik i, mens andelen var steget til 54 % i 2010. Dette har ikke ændret sig yderligere i 2011. Fra 2009 til 2010 sker der endvidere et signifikant fald i andelen af lærere, som ikke inddrager dansk som andetsprog i nogen af de teams, de deltager i. Dermed vidner tabellen om, at der generelt er sket en stigning i lærernes brug af de særlige ressourcepersoner fra 2009 til 2011, men at denne stigning primært finder sted fra 2009 til 2010. I de seneste år er der således ikke sket en øget brug af de særlige ressourcepersoner på trods af, at de selv giver udtryk for, at de er mere afklarede omkring, hvordan de vil fungere som vejledere.

Ser man nærmere på, i hvilken grad lærerne i klasseteams eller årgangsteams diskuterer problemstillinger vedrørende dansk som andetsprog, viser figur 3.2, at lærerne fra 2009 til 2011 signifikant oftere diskuterer dansk som andetsprog. Det er mellem 2009 og 2010, at denne udvikling finder sted.

Figur 3.2: DSA på dagsordenen i klasse- eller årgangsteams

Hvor ofte eller hvor sjældent diskuterer I problemstillinger vedrørende dansk som andetsprog i forbindelse med møder i klasseteams eller årgangsteams?



Figur 3.2 viser, at 15 % af lærerne i 2009 ofte diskuterede problemstillinger vedr. dansk som andetsprog i klasse- eller årgangsteams. Denne andel var steget til 25 % i 2010 og til 29 % i 2011. Andelen af lærere, der sjældent eller aldrig diskuterede problemstillinger vedr. dansk som andetsprog i forbindelse med møder i klasse- eller årgangsteams, udgjorde i 2009 40 %, mens de i 2010 udgjorde 28 % og 23 % i 2011. Således er andelen af lærere, der sjældent eller aldrig diskuterer dansk som andetsprog, kun faldet lidt fra 2010 til 2011.

Ser man nærmere på, hvorvidt kontakten med DSA-lærerne giver lærerne anledning til at styrke deres fokus på andetsprogpædagogik i undervisningen, viser tabel 3.5, at der fra 2009 til 2010 sker en ændring i lærernes undervisningspraksis. Denne udvikling fortsætter dog ikke ind i 2011.

Tabel 3.5: Kontakten med DSA-underviserne har givet anledning til...			
Har kontakten med underviserne i dansk som andetsprog givet anledning til:			
	2009	2010	2011
Øget fokus på dansk som andetsprog i undervisningen	38%	64%	60%
Brug af andre undervisningsmaterialer og/eller bøger	19%	22%	21%
Diskussioner i teamet af problemstillinger relateret til dansk som andetsprog	35%	42%	39%
Øget fokus på faglig læsning	34%	47%	51%
Øget fokus på "skriftlige hjælpeprodukter"	11%	15%	12%
Øget fokus på visualiseringer som strategi i undervisningen af klasser hvor der indgår tosprogede elever	30%	37%	46%
Ingen af ovennævnte	28%	12%	16%
Andet	6%	4%	5%
I alt	199%	242%	251%
<i>Kilde:</i> Oxford Research og EVA 2009, 2010, 2011. Spørgeskemaundersøgelse med lærere. Vægtet antal svar (n) = 400 (2009), 349 (2010) og 310 (2011).			

Tabel 3.5 viser, at kontakten med DSA-lærerne især har bidraget til, at der fra 2009 til 2011 er kommet signifikant øget fokus på dansk som andetsprog i undervisningen, øget fokus på faglig læsning og øget fokus på visualisering som strategi i undervisningen.

I 2009 havde kontakten med DSA-lærerne givet anledning til, at 38 % havde et øget fokus på undervisningen i DSA, mens det i 2011 var 60 %, som svarede dette. Og i 2009 svarede 34 %, at de havde fået et øget fokus på læsning, og 30 % svarede, at de havde øget fokus på visualisering, mens dette var steget til henholdsvis 51 % og 46 % i 2011.

Den signifikante udvikling finder dog udelukkende sted fra 2009 til 2010, mens der ikke sker nogen signifikant udvikling fra 2010 til 2011.

På baggrund af tabel 3.5 kan det således igen konkluderes, at lærernes kontakt med DSA-lærerne primært har givet anledning til ændringer fra 2009 til 2010, mens kontakten med DSA-lærerne ikke har medført signifikante ændringer i lærernes undervisningspraksis fra 2010 til 2011.

Sammenfattende vurderer evaluatoren, at der over de seneste tre år er sket en udvikling mod et øget brug af dansk som andetsproglærerne i de teams, lærerne indgår i. Denne udvikling kan dog tydeligst iagttages fra 2009 til 2010, mens der ikke ser ud til at være sket nogen yderligere udvikling i brugen af DSA-lærerne fra 2010 til 2011.

At der det seneste år ikke er sket en udvikling i brugen af DSA-lærere er særligt interessant set i lyset af, at interviewene med DSA-lærerne indikerer, at der det seneste år er kommet flere formelle rammer omkring brugen af DSA-lærerne og større afklaring omkring, hvordan rollen som vejleder skal udfyldes, hvilket burde understøtte og styrke brugen af DSA-lærerne.

Når brugen af DSA-lærerne ikke er steget det seneste år, kan en del af forklaringen være at den ændrede organisering af DSA-lærerne på nogle skoler først kan implementeres fra

skoleåret 2011/2012. Det kan også hænge sammen med, at det tager tid at skabe en ny praksis. Hvis der på skolerne ikke tidligere har været kultur for at søge rådgivning og vejledning hos særlige ressourcepersoner, kan dette tage tid at ændre. I et interview bliver en DSA-lærer spurgt om, hvorvidt hun oplever, at brugen af DSA-lærerne på skolen er øget, hvortil hun svarer:

"Nej, desværre ikke. Der hersker stadig en kultur, som gør, at man ikke bruger hinanden nok." (DSA-lærer)

For at ændre denne kultur vurderer evaluatoren, at det er en vigtig forudsætning, at der bl.a. er strukturer på skolerne, som understøtter brugen af de særlige ressourcepersoner, fx klare retningslinjer, der beskriver, hvordan og hvornår de særlige ressourcepersoner kan anvendes. Denne evaluering viser, at taskforcens rådgivning og vejledning har sat gang i en positiv proces, som er med til at bidrage til denne synlige organisering af de særlige ressourcepersoner. En anden vigtig forudsætning for at styrke brugen af de særlige ressourcepersoner er herudover, at skolelederne over for skolens øvrige lærere synliggør betydningen af at bruge de særlige ressourcepersoner i DSA. Ikke kun i forhold til undervisningen af de tosprogede elever, men også i forhold til at kvalificere lærernes undervisning (EVA 2009⁶). I forlængelse af dette vurderer evaluatoren, at det er vigtigt for taskforcen at gøre skolelederne bevidste om deres væsentlige rolle i forhold til at styrke brugen af DSA-lærerne.

3.5.4 DSA-lærerne spiller en vigtig rolle i samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen

På trods af at DSA-lærernes rolle og funktion som vejledere og særlige ressourcepersoner endnu ikke har haft markant indflydelse på lærernes undervisningspraksis, vidner interview med skoleledere og DSA-lærere om, at DSA-lærerne har spillet en meget central rolle i samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen. En holdning blandt DSA-lærerne selv er, at de i høj grad har bidraget til at sikre fremdrift i projektet, bl.a. ved at fungere som bindeled mellem ledelsen og Tosprogs-Taskforcen på den ene side og faglærerne på den anden side. Nedenstående to citater er udtryk for denne opfattelse:

"Hvis jeg en dag er væk, så vil intensiteten falde betragteligt." (DSA-lærer)

"Det er mig, der er gået forrest og fører det ud i livet, som vi har aftalt." (DSA-lærer)

For DSA-lærerne opleves det gennemgående som en spændende opgave at være med til at stå i spidsen for skolens udvikling af undervisningen af tosprogede elever. DSA-lærerne understreger, hvordan det i forlængelse af samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen er blevet legitimt at tale om den særlige opgave, det er, at undervise tosprogede elever. Og hvor DSA-lærerne tidligere oplevede at stå alene med denne opgave, har samarbejdet med taskforcen været med til at så kimen til en fælles bevidsthed og et fælles sprog på skolen. Om Tosprogs-Taskforcens positive betydning i forhold til dette siger en DSA-lærer følgende:

"Det har været rigtig godt og befordrende, at Tosprogs-Taskforcen kommer ud og sætter ting i gang på skolen. De får understøttet min rolle. Det gør min indsats lettere, når der kommer en konsulent udefra og stiller spørgsmål" (DSA-lærer)

⁶ Brugen af særlige ressourcepersoner i folkeskolen, 2009, Danmarks Evalueringsinstitut

Som forklaring på hvorfor DSA-lærerne kommer til at spille denne væsentlige rolle i forankringen af de indsatser, som Tosprogs-Taskforcen har sat i værk, henviser en DSA-lærer bl.a. til den top-down-tankegang, som det samlede samarbejde har båret præg af. Om dette siger en DSA-lærer følgende:

"Vores uddannelsestiltag havde ikke givet nær så meget, hvis vi ikke havde haft Tosprogs-Taskforcen ude. Men ved nogle arrangementer har vi stået lidt alene. Her er det vores ansvar at få bygget bro til lærerne. Hvis det ikke bliver italesat bagefter, så batter det ingenting." (DSA-lærer)

Ud over at skulle fungere som bindeled mellem Tosprogs-Taskforcen og den enkelte lærer, er det også en holdning blandt DSA-lærerne, at de har skullet hjælpe skoleledelsen med at holde fokus på tosprogsområdet.

"Ved at der har været løbende møder, har jeg kunnet fastholde ledelsen i, at DSA er et vigtigt område. Uden taskforcen havde de møder ikke været der, og så havde DSA sikket bagud i forhold til de andre områder. De har hjulpet mig med at kunne holde ledelsen op på det." (DSA-lærer)

DSA-lærerne forklarer, at det ofte er dem, som har foreslået skoleledelsen at sætte konkrete tiltag i værk – fx inddragelse af dansk som andetsprog i årsplanerne, dels forklarer de, at det ofte er dem, der skal være med til at sikre implementeringen af de indsatser, der er blevet sat i værk af skoleledelsen.

Interviewene med DSA-lærerne indikerer dermed, at DSA-lærerne har spillet en vigtig rolle i samarbejdet med taskforcen i forhold til at sikre fremdrift i projektet.

3.6 Resultater i projektperioden

Ifølge programteorien skal samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen bl.a. resultere i, at tosprogede elever får et større udbytte af undervisningen. Som det fremgår af metodeafsnittet i kapitel 6, har denne evaluering ikke mulighed for at vurdere, hvorvidt samarbejdet med taskforcen har bidraget til, at tosprogede elever får et større udbytte af undervisningen. Dog kan evalueringen fortælle, hvorvidt og hvordan skolerne har nået de trin på vejen, som er formuleret i programteorien.

Evalueringen viser, at samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen i høj grad har resulteret i, at skolerne har ændret på organiseringen af den supplerende undervisning i DSA, og ifølge skolelederne har det bidraget til en bedre organisering. Disse ændringer i organiseringen skyldes især, at taskforcen har ydet kvalificeret sparring og rådgivning, og at de har stillet åbne og nysgerrige spørgsmål til skolernes praksis. Dette har dels bidraget til øget refleksion, men også til større viden om organiseringsformer.

Evalueringen viser også, at samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen har bidraget til, at nogle særlige ressourcepersoner i DSA føler sig mere afklarede omkring deres rolle som vejledere. Denne afklaring skyldes især de kursus- og efteruddannelsesforløb, som DSA-lærerne har deltaget i samt den løbende rådgivning og sparring fra taskforcen. Derudover har en bedre organisering af DSA-lærerne på skolerne samt klarere retningslinjer for brugen af DSA-lærere gjort det lettere for nogle DSA-lærere at fungere som vejledere.

Den afklarethed omkring vejlederrolden, som nogle DSA-lærere fremhæver, afspejler sig dog ikke i en øget brug af de særlige ressourcepersoner blandt lærerne. Således har brugen af de særlige ressourcepersoner ikke ændret sig signifikant fra 2010 til 2011. En del af forklaringen på dette kan være at den ændrede organisering af DSA-lærerne på nogle skoler først kan implementeres fra skoleåret 2011/2012.

Evalueringen peger også på, at der på skolerne stadig ligger et arbejde med at styrke brugen af de særlige ressourcpersoner med henblik på at kvalificere lærernes undervisning af tosprogede elever og dermed sikre elevernes optimale læringsmuligheder.

Samlet set viser evalueringen, at det har bidraget positivt til skolernes udviklingsarbejde, at Tosprogs-Taskforcen har haft en åben, lyttende og spørgende tilgang i samarbejdet med skolerne og har taget afsæt i den enkelte skoles virkelighed. Herudover vurderer evaluatoren, at det har været væsentligt, at taskforcen gennem praksisorienterede kursus- og efteruddannelsesforløb har prioriteret opkvalificering af DSA-lærernes vejlederfaglige kompetencer. Endelig vurderer evaluatoren, at det er væsentligt, at Tosprogs-Taskforcen er opmærksomme på at fastholde skoleledelsens fokus på, at de spiller en væsentlig rolle i forhold til at styrke brugen af DSA-lærere som særlige ressourcpersoner og bidrager til at skabe en kultur på skolerne, hvor man bruger hinanden til råd og vejledning.

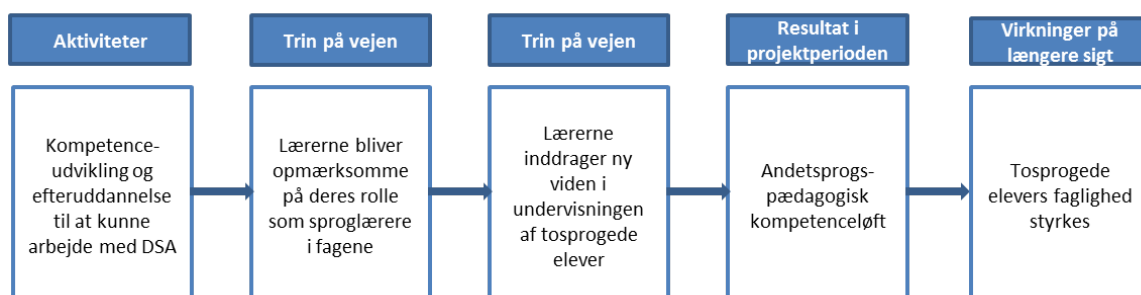
Kapitel 4. Dansk som andetsprog

I dette kapitel beskrives og analyseres de indsatser, som Tosprogs-Taskforcen har sat i gang for at udvikle dansk som andetsprog på de 16 skoler, som Tosprogs-Taskforcen samarbejder med. Først gennemgås programteorien for dansk som andetsprog. Herefter beskrives de indsatser, som Tosprogs-Taskforcen konkret har igangsat som led i at opkvalificere skolernes lærere i at inddrage dansk som andetsprog som en dimension i undervisningen. Endelig beskrives og analyseres de resultater, som Tosprogs-Taskforcen har opnået i form af evt. ændret undervisningspraksis.

4.1 Programteori for dansk som andetsprog

Programteorien for dansk som andetsprog bygger på en antagelse om, at særligt to forhold er afgørende for, at tosprogede elevers færdigheder styrkes.

Figur 4.1 Programteori for dansk som andetsprog



Som det fremgår af modellen, har Tosprogs-Taskforcen iværksat forskellige aktiviteter, herunder kompetenceudvikling og efteruddannelse i DSA. Disse aktiviteter skal lede frem mod, at lærerne bliver opmærksomme på deres rolle som sproglærere i fagene og ses som et væsentligt trin på vejen mod at give lærerne et andetsprogpædagogisk løft og i forhold til at styrke tosprogede elevers faglighed.

Et trin på vejen mod disse mål er, at lærerne bliver bevidste om den sproglige dimension i undervisningen i fag som matematik, historie osv.

Et andet trin på vejen er, at lærerne ændrer deres praksis, bl.a. ved at inddrage den nye viden, de har fået om DSA i undervisningen, og dermed i højere grad tager højde for de tosprogede elevers særlige sproglige forudsætninger.

4.2 Gennemførelsen af indsatserne

Tosprogs-Taskforcens indsatser inden for kompetenceudvikling og efteruddannelse kan grundlæggende opdeles i to forskellige typer af tilbud. Den første type er tilbud, der retter sig mod hele lærerkollegiet eller en stor gruppe af lærere på skolen.

Af nedenstående tabeller fremgår det, hvilke kurser og uddannelses tilbud Tosprogs-Taskforcen har udbudt og afholdt fra 2009 til 2011.

Tabel 4.1: Oversigt over aktiviteter for lærere		
Aktiviteter	Timetal	Antal skoler/kommuner
DSA-linjefag	240 timer	3 skoler
PD i DSA	240 timer	1 skole + 1 kommune
Basiskursus i DSA	18 - 40 timer	5 skoler + 3 kommuner
Udvidet DSA-kursus	60 timer	1 kommune
Pædagogiske dage om DSA	Timetal varierer	16 skoler + 1 uu-center

Den anden type er tilbud, der retter sig mod skolelederen eller DSA-lærere med en spydspidsfunktion inden for DSA-området på skolen:

Tabel 4.2: Oversigt over aktiviteter for skoleledere eller DSA-lærere		
Aktiviteter	Timetal	Antal skoler/kommuner
Sprogvurderingskursus	3-35 timer	1 skole + 1 kommune
Skolelederuddannelse, PD	45 timer	5 skoler
Skoleledelsesseminar for alle skoleledere i kommunen	3 timer	2 kommuner

Derudover har taskforcens løbende ydet rådgivning i forbindelse med skolemøder etc.

4.3 Lærernes fokus på dansk som andetsprog i undervisningen

I programteorien for indsatsen 'dansk som andetsprog' er første skridt på vejen mod at styrke de tosprogede elevers faglighed, at lærerne bliver opmærksomme på deres rolle som sproglærere i undervisningen og derved har fokus på dansk som andetsprog i undervisningen, uanset hvilke fag de underviser i. Dette kræver dog også, at lærerne føler sig klædt på til opgaven med at undervise i dansk som andetsprog.

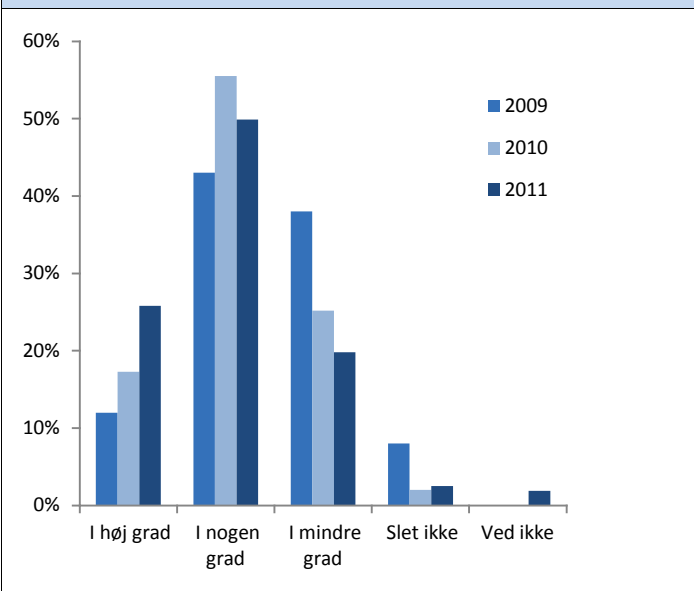
Formålet med Tosprogs-Taskforcens kompetenceudviklingsaktiviteter har bl.a. været at kompetenceudvikle lærerne, så de bliver i stand til at inddrage dansk som andetsprog som en dimension i undervisningen. Dette vurderes at være en relevant indsats, eftersom at flere undersøgelser viser, at en stor del af lærerne ikke føler sig i stand til at inddrage dansk som andetsprog i den undervisning, de gennemfører. (Se fx EVA 2007⁷)

På baggrund af de indsatser som Tosprogs-Taskforcen har sat i værk gennem de seneste tre år, er det relevant at undersøge, hvorvidt der sker en udvikling mod, at lærerne i stigende grad føler sig klædt på til at tage højde for dansk som andetsprog i undervisningen. Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne viser en tendens mod, at lærerne i stigende grad føler sig klædt på til opgaven med at inddrage dansk som andetsprog i undervisningen.

⁷ Undervisningen af tosprogede elever, 2007, Danmarks Evalueringsinstitut

Figur 4.2: Føler lærerne sig klædt på til at tage højde for DSA i undervisningen?

I hvilken grad føler du dig klædt på til at tage højde for dansk som andetsprog som dimension i undervisningen i andre fag end dansk?



Kilde: Oxford Research og EVA 2011. Spørgeskemaundersøgelse med lærere. Vægtet antal svar (n) = 400 (2009), 349 (2010) og 345 (2011).

Figur 4.2 viser, at andelen af lærere, der i høj eller nogen grad, føler sig klædt på til at tage højde for dansk som andetsprog som en dimension i undervisningen, er steget signifikant fra 2009 til 2011. I 2009 følte 55 % af lærerne sig i høj eller nogen grad klædt på til at inddrage DSA i undervisningen, mens det i 2010 og 2011 er henholdsvis 71 % og 76 %. Dermed viser figuren, at den største udvikling sker fra 2009 til 2010, mens udviklingen fra 2010 til 2011 er forholdsvis begrænset.

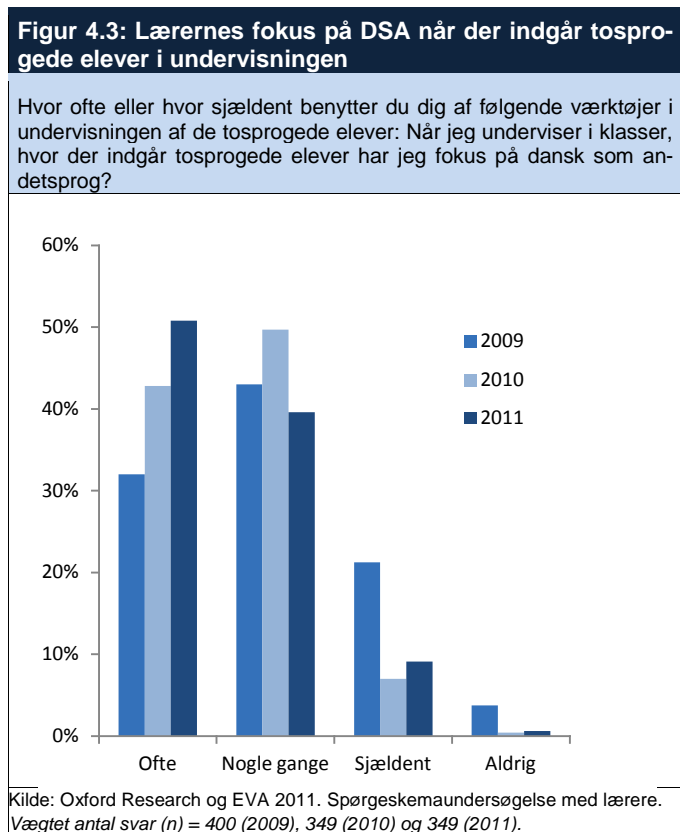
Figuren viser også, at 23 % af lærerne i 2011 kun i mindre grad eller slet ikke føler sig klædt på til at tage højde for dansk som andetsprog i undervisningen. Dermed er det næsten hver fjerde lærer, som ikke føler, at de har tilstrækkelige redskaber til at tilrettelægge undervisningen under hensyntagen til de tosprogede elever. Dette kommer også til udtryk i enkelte interview med lærere og ledere, som giver indtryk af endnu ikke at være blevet bevidste om, at det er en særlig opgave at undervise tosprogede elever, og at det kræver en særlig sproglig bevidsthed i undervisningen.

Kigger man nærmere på, hvordan de lærere, som har været på kursus eller på en pædagogisk dag om DSA, føler sig klædt på til opgaven med at tage højde for DSA i undervisningen, viser besvarelserne, at særligt kurset i DSA på 18-40 timer bidrager til, at en signifikant større del af lærerne i høj eller nogen grad føler sig klædt på til opgaven. Således vurderer 86 % af lærerne, at de i høj eller nogen grad føler sig klædt på til opgaven, mens 69 % af de lærere, der ikke har været på kursus, svarer det samme. Det ser derimod ikke ud til, at de pædagogiske dage har haft den samme betydning. Således er andelen af lærere, der har deltaget i pædagogiske dage, og som svarer i høj grad eller nogen grad, ikke signifikant større end den tilsvarende andel for de lærere, der ikke har deltaget i en pædagogisk dag.

Dette vidner om, at især de kurser, som taskeforcen har været med til at udbyde, har bidraget til, at en større gruppe lærere føler sig klædt på til opgaven, og at kursus og efteruddannelse derfor er et centralt element i arbejdet med at kvalificere lærernes undervisning af tosprogede elever. Samtidig indikerer interviewene, at det er vigtigt, at der

løbende følges op på, hvordan viden fra kursus- og efteruddannelsesforløb omsættes til praksis. Dette udfoldes i de følgende afsnit.

Figur 4.3 viser, hvor ofte eller hvor sjældent lærerne har fokus på tosprogede elever, når de underviser i klasser med tosprogede elever. Figuren viser, at lærerne gennem de tre års samarbejde med Tosprogs-Taskforcen i stigende grad har fået fokus på dansk som andetsprog.



Figur 4.3 viser, at der fra 2009 til 2011 er sket en signifikant udvikling mod, at flere lærere har fokus på DSA, når de underviser. I 2009 svarede 75 % af lærerne, at de ofte eller nogle gange havde fokus på dansk som andetsprog. I 2010 var denne andel steget til 93 %, mens andelen i 2011 udgør 91 %. Der er således gennemgående tale om en stigning, der sker fra 2009 til 2010, mens der ikke sker nogen yderligere udvikling fra 2010 til 2011.

4.3.1 Fælles kompetenceudvikling opleves som en vigtig forudsætning for at skabe ændringer i undervisningspraksis

Blandt skoleledere og DSA-lærere er det en udbredt opfattelse, at flere lærere har fokus på DSA i undervisningen. Dette fremgik dels af de interview, der blev gennemført i forbindelse med midtvejsevalueringen, men det fremgår også af de interview, der er blevet gennemført ved slutevalueringen. En skoleleder bemærker, at dette øgede fokus blandt andet kommer til udtryk ved, at lærerne i stedet for at spørge '*hvorfor*' de skal inddrage dansk som andetsprog, nu spørger '*hvordan*' de skal inddrage dansk som andetsprog. Og på en skole forklarer en DSA-lærer også, hvordan hun konkret oplever, at lærernes måde at tale om opgaven på har ændret sig:

"Lærerne er blevet mere opmærksomme på, at eleverne skal have oplysninger om fag-faglige ord og flere lærere arbejder mere med før-faglige ord og gentagelser" (DSA-lærer)

Ifølge nogle DSA-lærere har den fælles kompetenceudvikling og samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen først og fremmest bidraget til en større bevidsthed om tosprogethed og andetsprogspædagogik. En DSA-lærer beskriver det som startskuddet til, at lærerne kan begynde at ændre deres undervisningspraksis:

"Der er mange lærere, som har fået en større bevidsthed, og det fornemmer jeg gør, at kollegaerne bliver mere interesserede. Det er godt med nogle fælles oplæg og nogle pædagogiske dage, som er med til at modne dem." (DSA-lærer)

Den begyndende udvikling og bevidsthedsændring tilskrives således især de indledende kursusforløb for alle lærere. Og både skoleledere, DSA-lærere og faglærere hæfter sig ved, at dette har været et væsentligt udgangspunkt for skolernes videre arbejde. Bl.a. siger en faglærer følgende om dette:

"Det første år var vi på noget kursus, som blev formidlet til alle lærere som arbejder med tosprogede elever. Det var meget gavnligt og havde virkning på dagligdagene og diskussionerne. Der blev der skabt et fælles sprog." (Lærer)

En væsentlig forudsætning for at lærerne har fokus på DSA i undervisningen er, at de føler sig klædt på til opgaven, og her viser ovenstående afsnit, at især kursusforløbet i DSA har bidraget til dette.

4.4 Lærernes undervisning af tosprogede elever

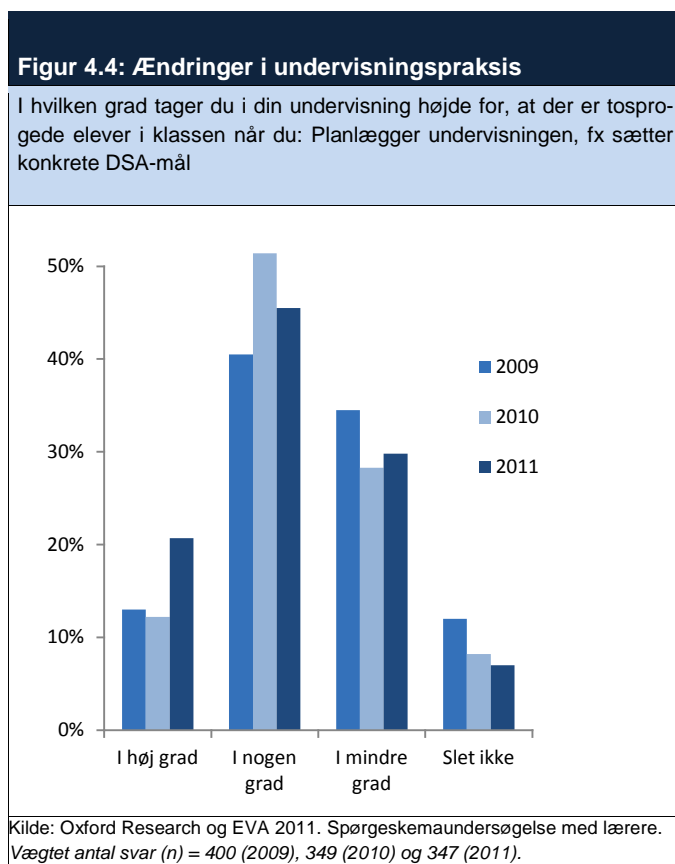
Kompetenceudvikling af lærerne samt et øget fokus på dansk som andetsprog skal bidrage til en ændring i lærernes undervisningspraksis, således at de i højere grad tager hensyn til tosprogede elevers kulturelle og sproglige forudsætninger, når de planlægger, gennemfører og evaluerer undervisningen. Således ses dette som væsentlige forudsætninger for at styrke de tosprogede elevers faglighed. Næste skridt i programteorien er derfor, at lærerne i undervisningen inddrager den nye viden, de har om undervisning af tosprogede elever.

Spørger man DSA-lærerne, i hvilken grad de vurderer, at Tosprogs-Taskforcen har bidraget til at styrke undervisningen af tosprogede elever på deres skole, svarer 83 %, at taskforcen i høj eller nogen grad har bidraget til dette. Samtidig mener 87 % af DSA-lærerne, at samarbejdet med taskforcen i høj eller nogen grad har bidraget til at øge motivationen i forhold til styrke undervisningen af tosprogede elever. På denne baggrund er det interessant at undersøge, hvorvidt der ifølge lærerne selv er sket ændringer i deres undervisningspraksis, dels i forhold til at medtænke dansk som andetsprog i tilrettelæggelsen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen, dels i forhold til anvendelsen af konkrete andetsprogspædagogiske metoder.

4.4.1 Lærerne har fokus på DSA, når de planlægger og gennemfører undervisningen, men ikke når de evaluerer

Kigger man i første omgang på den udvikling, der gennem de sidste tre år har været i forhold til at tage højde for tosprogede elever i planlægningen af undervisningen, viser figur 4.4, at der fra 2009 til 2010 er sket en udvikling mod, at flere lærere i høj eller nogen grad tager højde for tosprogede elever. Fra 2010 til 2011 sker der primært en udvik-

ling mod, at flere lærere i høj grad tager højde for tosprogede elever i planlægningen af undervisningen.



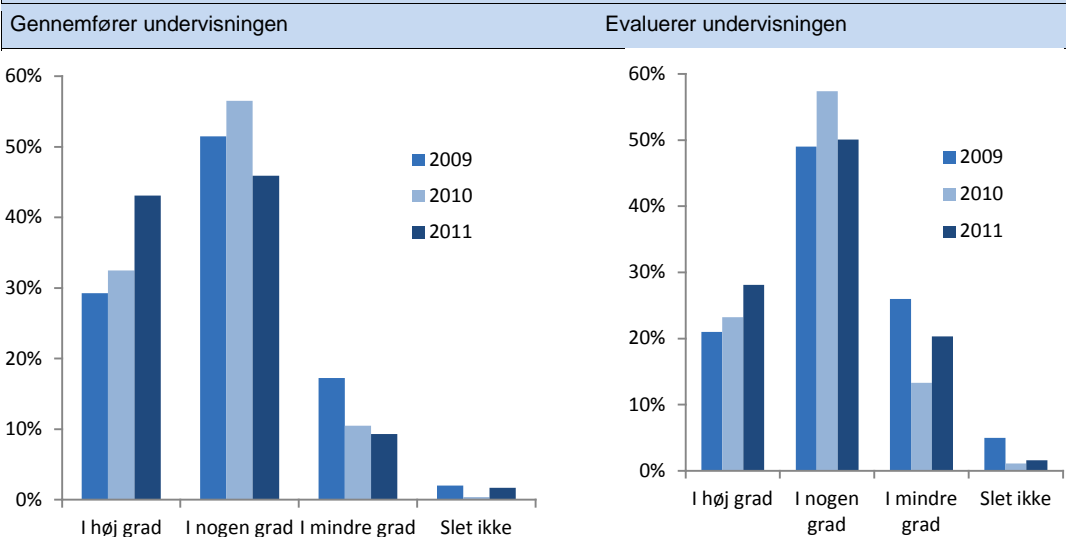
Figur 4.4 viser, at 54 % af lærerne i 2009 i høj eller nogen grad tog højde for tosprogede elever i planlægningen af undervisningen. I 2010 er det 63 % af lærerne, som i høj eller nogen grad gør dette, mens det i 2011 er 67 %. Udviklingen sker dog primært mellem 2009 til 2010.

Det seneste års samarbejde med Tosprogs-Taskforcen har således ikke bidraget til at rykke den del af lærerne, som endnu ikke inddrager dansk som andetsprog, når de planlægger undervisningen. Dog viser tabellen, at der det seneste år, fra 2010 til 2011, er sket en udvikling mod, at flere lærere i høj grad tager højde for tosprogede elever, når de planlægger undervisningen. I 2010 var det 12 % af lærerne, som i høj grad tog hensyn til dette, mens det i 2011 er 21 % af lærerne, som tager hensyn til dette. Denne stigning fra 2010 til 2011 er signifikant.

Kigger man nærmere på de ændringer, der er sket i forhold til at tage højde for tosprogede elever i gennemførelsen og evalueringen af undervisningen, viser figur 4.5, at signifikant flere lærere tager højde for tosprogede elever i 2011 end i 2009, når de gennemfører undervisningen, men ikke når de evaluerer undervisningen.

Figur 4.5: Ændringer i undervisningspraksis

I hvilken grad tager du i din undervisning højde for, at der er tosprogede elever i klassen, når du:



Kilde: Oxford Research og EVA 2011. Spørgeskemaundersøgelse med lærere. Vægtet antal svar (n) = 400 (2009), 349 (2010) og 347 (2011).

Figur 4.5 viser, at 81 % af lærerne i 2009, i høj eller nogen grad, tog højde for tosprogede elever i gennemførelsen af undervisningen. I 2010 er det 90 %, som svarer dette, og i 2011 er det 89 % af lærerne. Tabellen viser dermed, at lærerne i forvejen i forholdsvis høj grad har taget højde for de tosprogede elever i gennemførelsen af undervisningen, men at samarbejdet med taskforcen har resulteret i, at lærerne i endnu højere grad har fokus på tosprogede elever. Hvis man ser samlet på andelen af lærere der svarer i høj grad eller nogen grad er udviklingen skabt mellem 2009 og 2010, mens der ikke er sket en udvikling fra 2010 til 2011. Der er dog flere lærere der svarer i høj grad og færre der svarer i nogen grad i 2011 sammenlignet med 2010, hvilket kan være udtryk for, at de lærere som er godt i gang med arbejdet med DSA i deres undervisning fortsat rykker sig, mens der er en gruppe af lærere der endnu ikke er kommet i gang med det arbejde på trods af taskforcens indsats.

Kigger man nærmere på de lærere, der har deltaget i henholdsvis DSA-kurser på 18-40 timer og på pædagogiske dage i DSA, viser det sig, at disse lærere i signifikant højere grad tager højde for tosprogede elever, når de gennemfører undervisningen. Således svarer 95 % af de lærere, der har været på kursus, at de i høj eller nogen grad tager højde for tosprogede elever, når de gennemfører undervisningen, hvor 86 % af de lærere, der ikke har været på kursus, svarer det samme. Og ligeledes svarer 94 % af de lærere, der har været på pædagogisk dag, at de i høj eller nogen grad tager højde for tosprogede elever i gennemførelsen af undervisningen, hvorimod 84 % af de lærere, der ikke har været på pædagogisk dag, svarer det samme.

I forhold til at tage højde for tosprogede elever i evalueringen af undervisningen har samarbejdet ikke ført til nogen signifikante ændringer i lærernes praksis fra 2009 til 2011. I 2009 er det 70 % af lærerne, der i høj eller nogen grad tager højde for tosprogede elever, når de evaluerer undervisningen, mens det i 2011 er 78 %.

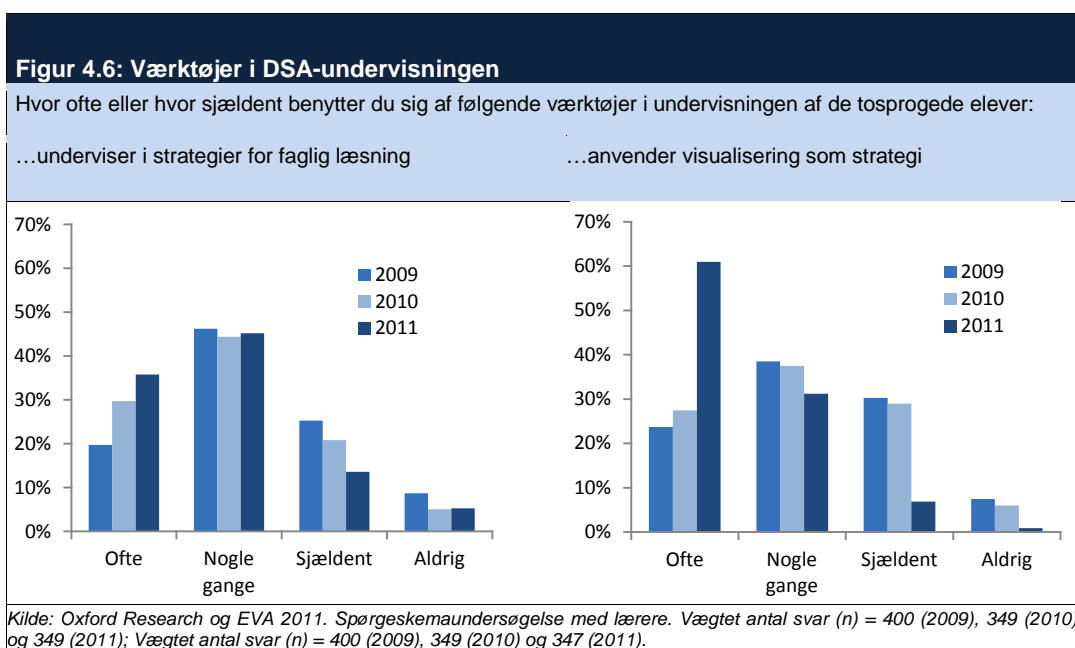
Tabellerne i afsnittet giver et samlet billede af, at de tre års samarbejde med taskforcen har bidraget til, at flere lærere i høj grad eller nogen grad tager højde for tosprogede elever, når de planlægger og gennemfører undervisningen. Denne udvikling er dog udelukkende sket fra 2009 til 2010, mens der ikke har været nogen yderligere udvikling fra

2010 til 2011. Samtidig viser evalueringen, at lærere, der har været på kurser eller pædagogiske dage i DSA, i signifikant højere grad tager højde for tosprogede elever, når de gennemfører undervisningen.

4.4.2 Øget fokus på faglig læsning og brug af visualisering i undervisningen

Når lærerne gennemfører undervisning, hvor der indgår tosprogede elever, kan de anvende forskellige andetsprogs-pædagogiske metoder. I spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne er der blevet stillet spørgsmål til lærernes brug af forskellige konkrete undervisningsmetoder med henblik på at afdække brugen og udbredelsen af de forskellige metoder.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne viser, at de redskaber og metoder, som lærerne i størst omfang har taget til sig, er strategier for faglig læsning og visualisering.



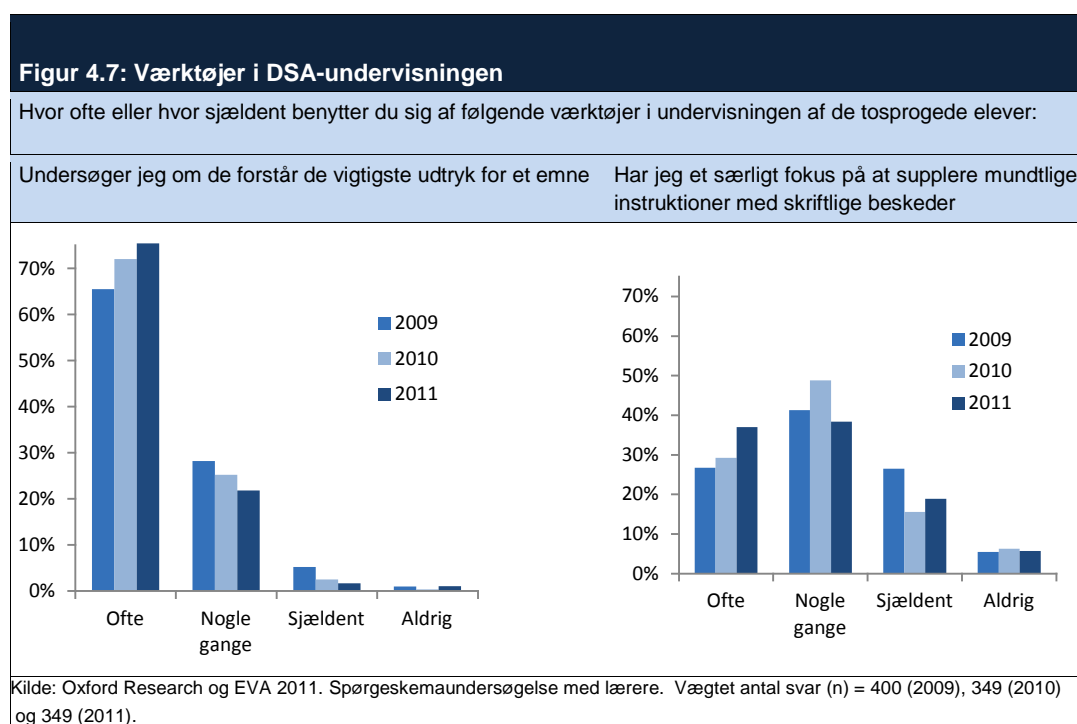
Figur 4.6 viser, at der fra 2009 til 2011 er en signifikant større brug af strategier for faglig læsning og visualisering. Som det også gør sig gældende for de øvrige figurer, sker udviklingen især fra skoleåret 2009 til 2010, hvor den samlede andel af lærere, der svarer, at de ofte eller nogle gange anvender strategier for faglig læsning, stiger fra 66 % til 74 %, og hvor andelen af lærere, der svarer, at de ofte anvender faglig læsning som strategi, stiger fra 20 % til 30 %.

I forhold til brugen af visualisering som strategi viser figur 4.6, at der her især sker en udvikling fra 2010 til 2011. Hvor 66 % i 2010 svarer, at de ofte eller nogle gange anvendte visualisering som strategi, svarer 92 % i 2011, at de ofte eller nogle gange gør det. Og andelen af lærere, der svarer, at de ofte anvender visualisering som strategi stiger signifikant fra 28 % i 2010 til 61 % i 2011. Dermed er brugen af visualisering som strategi en af de andetsprogs-pædagogiske undervisningsmetoder, som lærerne i størst grad anvender, når de underviser tosprogede elever.

Strategierne for faglig læsning og visualisering er også noget, som både faglærerne og DSA-lærerne fremhæver i de gennemførte interview, og bl.a. hæfter lærerne sig ved, at

de to metoder ikke kun er anvendelige i undervisningen af tosprogede elever, men derimod generelt bidrager til at opkvalificere undervisningen af alle elever. I den forbindelse understreger både lærere og skoleledere, at samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen ikke kun har været med til at kvalificere undervisningen af tosprogede elever, men har været med til at kvalificere den generelle undervisning på skolen.

Mens figur 4.6 viser brugen af konkrete redskaber i undervisningen, viser figur 4.7 lærernes sproglige opmærksomhed i undervisningen. Således belyser spørgeskemaundersøgelsen, i hvilken grad lærerne dels undersøger, om eleverne forstår de udtryk, som anvendes i undervisningen, dels om de supplerer mundtlige beskeder med skriftlige beskeder. Figuren viser, at der gennem de seneste tre år kun er sket en signifikant udvikling i forhold til at supplere med skriftlige beskeder.

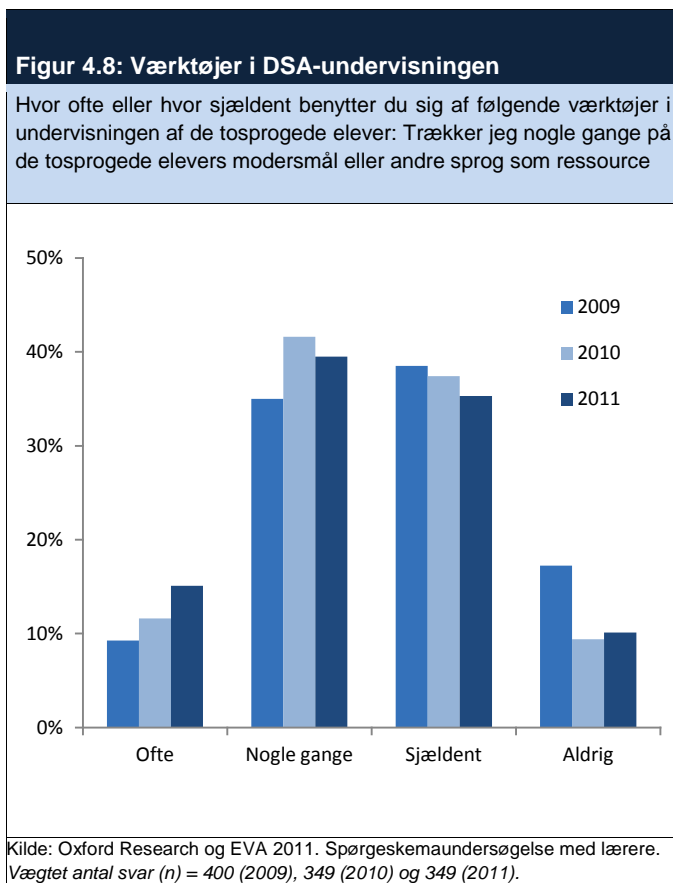


Figur 4.7 viser, at 94 % af lærerne i 2009 ofte eller nogle gange undersøgte, om eleverne forstod centrale udtryk for et emne, og at 66 % af lærerne gjorde det ofte. Dermed var en overvejende del af lærerne opmærksomme på dette, allerede inden samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen blev påbegyndt. I 2010 og 2011 er andelen steget til henholdsvis 72 % og 75 %.

I forhold til opmærksomheden på at supplere mundtlige instruktioner med skriftlige beskeder svarer 68 % af lærerne i 2009, at de ofte eller nogle gange gør dette, mens det i henholdsvis 2010 og 2011 er 78 % og 76 % af lærerne, som svarer, at de gør dette.

I forlængelse af den forholdsvis høje andel af lærere, der svarer, at de ofte eller nogle gange undersøger, om eleverne forstår de udtryk, der anvendes i undervisningen, viser den spørgeskemaundersøgelse, der er gennemført blandt elever på 4. – 10. klassetrin, at eleverne oftest forstår de ord, der bruges i undervisningen. Kun 8 % af eleverne svarer, at lærerne tit siger ord, som de ikke forstår, og ligeledes er det blot 4 % af eleverne, som oplever, at lærerne aldrig forklarer de ord, de anvender. Dette underbygger således lærernes besvarelser.

Som et sidste og femte element, der belyser de mulige ændringer i lærernes undervisningspraksis, er lærerne blevet spurgt om, hvor hyppigt de trækker på de tosprogede elevers modersmål. Figur 4.8 viser, at det i 2011 kun er få lærere, som gør dette ofte, men at det dog er signifikant flere end i 2009.



46 % af lærerne trækker i 2009 ofte på elevernes modersmål, mens det i 2010 er 54 % og 55 % i 2011. Dermed er det at trække på elevernes modersmål det mindst udbredte andetsprogpædagogiske redskab.

Samlet set viser afsnittet, at der på en række områder er sket signifikante ændringer i lærernes undervisningspraksis, men at det primært er fra 2009 til 2010, at der sker en udvikling. Fra 2010 til 2011 sker der kun i begrænset omfang ændringer i lærernes undervisningspraksis.

Som det fremgår af nedenstående afsnit, kan forskellige forhold have betydning for, hvorvidt og i hvilken grad lærerne ændrer deres undervisningspraksis – forhold som det er væsentligt for taskeforcen at være bevidste om.

4.4.3 Skoleledelsen spiller en central rolle i arbejdet med at sætte fokus på DSA

Når DSA-lærere og faglærere skal forklare, hvad der har bidraget til at skabe øget fokus på eller bevidsthed om undervisningen i dansk som andetsprog, peger de derudover på skoleledelsen som en væsentlig aktør. De skoler, hvor skolelederen har været med til at sætte dansk som andetsprog på dagsordenen og forpligtede lærerne til at have fokus på

dansk som andetsprog, når de gennemfører undervisningen, er typisk også de skoler, hvor lærerne i interviewene fremhæver, at der er sket en udvikling i måden at undervise tosprogede elever på.

Interviewene viser, at skoleledelsen på forskellige måder og i forskellig grad bidrager til at sætte fokus på dansk som andetsprog og sikre, at alle lærere har dette fokus, når de underviser i klasser med tosprogede elever. På nogle skoler har man valgt at gøre dansk som andetsprog til en obligatorisk del af årsplanerne. Dermed sikrer skoleledelsen, at alle lærere medtænker dansk som andetsprog, når de tilrettelægger undervisningen. På andre skoler er skoleledelsen med til at sætte fokus på dansk som andetsprog ved at inddrage det i MUS-samtaler, teamsamtaler etc. Dermed bidrager skoleledelsen til, at der sker en løbende og fortsat refleksion over undervisningen af tosprogede elever.

Endelig forklarer DSA-lærerne, at det er væsentligt, at skoleledelsen formulerer fokus på dansk som andetsprog som en *skal*-opgave. Dermed er skoleledelsen nemlig med til at understrege, at lærerne ikke selv kan bestemme, om de ønsker at inddrage dansk som andetsprog i undervisningen, men at de er forpligtet til det.

Nedenfor fortæller en skoleleder om, hvordan hun har formuleret sig om opgaven med at inddrage dansk som andetsprog i undervisningen:

"Det betyder meget, at det er en skal-opgave, og at vi på skolen har fælles fodslag, midler og ressourcer." (Skoleleder)

4.4.4 Forklaringer på den begrænsede udvikling fra 2010 til 2011

Af ovenstående afsnit fremgår det, at samarbejdet med taskforcen primært har bidraget til at skabe en udvikling i lærernes praksis mellem 2009 og 2010, mens der kun i begrænset omfang er sket ændringer fra 2010 til 2011. Interview med DSA-lærere og lærere giver især to forklaringer på dette. Dels kan det relatere sig til lærernes oplevelse af, at samarbejdet med taskforcen var mest tydeligt det første år, dels kan det relatere sig til, at lærerne endnu kun i begrænset omfang benytter sig af de særlige ressourcpersoner, hvilket også fremgik af kapitel 3.

Størst intensitet i første projektår

Spørger man lærerne, hvordan de oplever samarbejdet med taskforcen, er det en udbredt holdning, at samarbejdet var mest intensivt i 2010, hvilket opleves som samarbejdets første år. Således erindrer lærerne, at de forskellige kursus- og efteruddannelsesforløb og pædagogiske dage primært blev afholdt i det første år. Kigger man på de uddannelsesplaner, som taskforcen har udarbejdet for de enkelte kommuner, viser det sig dog at være meget forskelligt fra kommune til kommune og fra skole til skole. Således har der både ligget kursus- og efteruddannelsesforløb samt pædagogiske dage i efteråret 2009, foråret 2010, efteråret 2010 samt foråret 2011. De fleste aktiviteter ligger dog i 2010.

Som udtryk for oplevelsen af at det især var i det første projektår, at samarbejdet rykkede ved lærernes undervisningspraksis, forklarer en lærer her, hvordan han ser tilbage på de tre års samarbejde med taskforcen:

"Hvis jeg skal lave en lille opsamling på det første år, der er gået, så kan man sige, at intensiteten jo var kraftigst i starten, hvor det hele blev startet op. Det første år var vi på noget kursus, som blev formidlet til alle, som arbejdede med tosprogede elever... Det var meget gavnligt og havde virkning på dagligdagene og diskussionerne." (Lærer)

I tilknytning til dette bemærker andre lærere, at de det sidste år kun i begrænset omfang har mærket, at skolen har samarbejdet med taskforcen. En lærer forklarer:

"Samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen er ikke så synligt, som det var i starten, hvor vi var på kurser og pædagogiske dage. Der var mere information om samarbejdet sidste år." (Lærer)

De to citater bidrager til at understrege, hvor vigtigt det er at fastholde fokus, når et nyt udviklingsområde igangsættes. Som det også fremgår af midtvejsrapporten, er det en særlig udfordring at fastholde, forankre og fortsat udvikle den viden, der skabes gennem kursus- og efteruddannelsesforløb. Citaterne ovenfor indikerer, at det kræver en løbende italesættelse og evt. også løbende opkvalificering af lærernes kompetencer, hvis den igangsatte udvikling skal fortsætte.

En forklaring på hvorfor det især er mellem 2009 og 2010, at der er sket ændringer i lærernes undervisningspraksis, kan således være, at samarbejdet her har været nyt og spændende. I forlængelse af de afholdte kursusforløb og pædagogiske dage har undervisningen af tosprogede elever fyldt i lærernes bevidsthed og har ændret på nogle læreres praksis, men for nogle lærere er udviklingen herefter gået i stå, fordi samarbejdet med taskforcen er blevet mindre synligt i hverdagen og ikke i nær så høj grad er noget, der er blevet diskuteret blandt kolleger.

I forlængelse af dette er det dog samtidig vigtigt at bemærke, at man på nogle skoler har oplevet samarbejdet med taskforcen som synligt gennem alle tre år, og at ovenstående analyse derfor ikke kan generaliseres til at dække alle skoler og lærere.

Begrænset brug af de særlige ressourcepersoner

En anden forklaring på årsagen til at lærernes undervisningspraksis ikke i højere grad har udviklet sig mellem 2010 og 2011, kan være, at brugen af de særlige ressourcepersoner endnu ikke lever op til sit fulde potentiale. I 2011 svarer 47 % af lærerne fortsat, at de kun inddrager de særlige ressourcepersoner i DSA i halvdelen af de teams, de deltager i eller slet ikke inddrager dem.

Som tidligere nævnt spiller de særlige ressourcepersoner i DSA en vigtig rolle i forhold til at udvikle lærernes praksis samt sikre fremdrift i projektet, og en øget brug af deres kompetencer vil formentlig kunne bidrage positivt til at sikre, at den nye viden fra projektet fastholdes og udvikles.

4.5 Resultater i projektperioden

Ifølge den programteori, der er udarbejdet for dansk som andetsprog, skal der i projektperioden ske et andetsprogpædagogisk kompetenceløft af alle lærere, som skal være med til at kvalificere undervisningen af tosprogede elever, hvad angår faglærernes inddragelse af DSA som en dimension i almenundervisningen. Derudover skal de tosprogede elever i projektperioden få bedre dansksproglige kompetencer, der gør, at de kan følge med i fagene.

Som det også fremgår af kapitel 6, har denne evaluering ikke mulighed for at vurdere, hvorvidt samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen har bidraget til, at tosprogede elever har fået bedre dansksproglige kompetencer. Det, evalueringen kan give svar på, er, hvorvidt samarbejdet med taskforcen har resulteret i, at lærerne i højere grad har fokus på DSA, når de underviser, og hvorvidt og på hvilken måde deres undervisningspraksis bærer præg af dette.

Lærernes besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen viser, at der i de tre års samarbejde med Tosprogs-Taskforcen er sket en udvikling mod, at lærerne i stigende grad føler sig klædt på til opgaven med at inddrage DSA som en dimension i undervisningen samt i stigende grad tager højde for tosprogede elever, når de planlægger og gennemfører undervisningen. Yderligere viser evalueringen, at lærerne i stigende grad anvender strategier for faglig læsning og visualisering i undervisningen. Den primære udvikling i lærernes undervisningspraksis sker dog primært fra 2009 til 2010, mens der kun i mindre grad sker ændringer fra 2010 til 2011.

Evalueringen viser, at det især er kurset og de pædagogiske dage i DSA, som har bidraget til at udvikle lærernes praksis. Kurset i DSA har især bidraget til at klæde lærerne på til opgaven med at inddrage DSA i undervisningen, mens både kursus og pædagogiske dage har bidraget til, at lærerne i højere grad tager højde for tosprogede elever, når de gennemfører undervisningen. Spørgeskemaundersøgelsen viser dermed, at de kompetenceudviklingsaktiviteter, som taskforcen har iværksat, har bidraget til at kvalificere lærernes undervisningspraksis. Yderligere vurderer skolelederne, at kurserne og de pædagogiske dage har bidraget til et fælles kompetenceløft af lærerne, som har været med til at skabe et fælles sprog om opgaven med at undervise tosprogede elever, hvilket ses som et vigtigt fælles fundament for skolernes videre arbejde.

Spørger man lærere og DSA-lærere om, hvorvidt samarbejdet med taskforcen har bidraget til et andetsprogligt kompetenceløft af lærerne, er det bl.a. en holdning, at samarbejdet med taskforcen især har bidraget til at skabe en øget bevidsthed om tosprogethed og andetsprogpædagogik. Dette bliver både italesat i interviewene fra 2010 og 2011. Samtidig er det også en holdning, at samarbejdet med taskforcen generelt har bidraget til at styrke undervisningen af tosprogede elever.

Trods denne positive vurdering viser evalueringen, at der fortsat ligger et arbejde med at klæde lærerne på, så de føler sig i stand til at inddrage DSA i undervisningen. På trods af det treårige samarbejde med taskforcen er det fortsat næsten hver fjerde lærer, som ikke føler, at de har tilstrækkelige redskaber til at tilrettelægge undervisningen under hensyntagen til de tosprogede elever. Endvidere viser evalueringen, at der er behov for at forholde sig til, hvordan man kan sikre, at en påbegyndt udvikling forankres og udvikles fortsat.

Samlet set vurderer evaluatoren, at det har været positivt, at Tosprogs-Taskforcen gennem fælles kompetenceudviklingsforløb har bidraget til at skabe en fælles bevidsthed og et fælles sprog om undervisningen af tosprogede elever samt bidraget til at sikre, at et større antal lærere føler sig klædt på til opgaven med at inddrage DSA som en dimension i undervisningen. For at sikre en fortsat udvikling i lærernes undervisningspraksis vurderer evaluatoren samtidig, at der er behov for, at taskforcen i endnu højere grad målretter deres indsatser til lærerne, fx gennem aktionslæringsforløb. Således indikerer evalueringen, at der er behov for en særlig indsats for at sikre, at den viden, der er skabt gennem kursus- og efteruddannelsesforløb, forankres i lærernes praksis.

Kapitel 5. Skole-hjem-samarbejde

I dette kapitel sættes fokus på Tosprogs-Taskforcens indsatser og resultater i forhold til at forbedre skole-hjem-samarbejdet på de 15 skoler, der har dette som et indsatsområde.

Først gengives Tosprogs-Taksforcens programteorier i forhold til skole-hjem-samarbejde, hvorefter Tosprogs-Taskforcens indsatser på skole-hjem-området beskrives og gennemgås. Dernæst zoomes ind på de vigtigste resultater i forhold til lærernes ressourcensyn, skolernes brug af tolke og udsendelser af dagsordener og skriftlige referater i forbindelse med møder. Kapitlet slutes af med en vurdering af udviklingen i fremmødeprocenter til forældremøder og skole-hjem-samtaler for de tosprogede eleveres forældre.

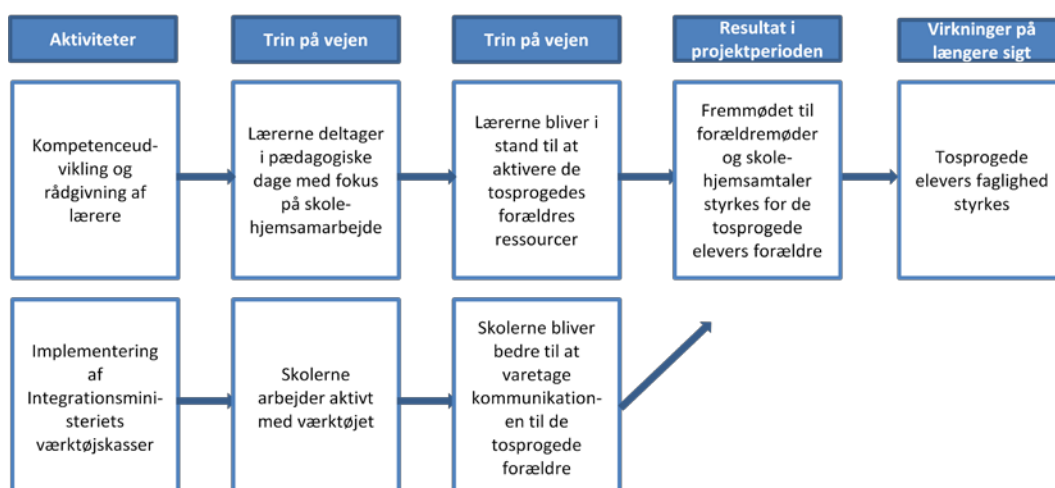
5.1 Programteori for skole-hjem-samarbejde

Evalueringen af indsatsområdet skole-hjem-samarbejde tager udgangspunkt i den programteori for skole-hjem-samarbejde, som evaluator har opstillet i samarbejde med Tosprogs-Taskforcen.

Programteorien baserer sig på de aktiviteter, som Tosprogs-Taskforcen ifølge samarbejdsaftalerne mellem kommunerne og skolerne vil igangsætte ude på skolerne. Inden for skole-hjem-samarbejdet kan aktiviteterne overordnet set inddeles i to typer:

- Aktiviteter med fokus på kompetenceudvikling og rådgivning af lærere.
- Aktiviteter i forhold til implementeringen af Integrationsministeriets værktøjskasser med fokus på skole-hjem-samarbejde.

Figur 5.1 Programteori for skole-hjem-samarbejde



I forhold til kompetenceudvikling og rådgivning af lærerne er programteorien baseret på idéen om, at afholdelsen af pædagogiske dage for lærerne kan sætte gang i en udvikling, som på kort sigt klæder lærerne på til at aktivere de tosprogede eleveres forældres ressourcer i forhold til børnenes læring. På længere sigt skal denne udvikling desuden med-

virke til, at fremmødeprocenterne til skole-hjem-samtaler og forældremøder stiger blandt forældrene til de tosprogede elever, hvis faglighed i sidste ende styrkes.

I forhold til Integrationsministeriets værktøjskasser er programteorien baseret på idéen om, at skolerne ved aktivt at arbejde med kasserne bliver bedre til at varetage kommunikationen med forældrene til de tosprogede elever. Den forbedrede kommunikation vil dernæst føre til, at fremmødeprocenterne til skole-hjem-samtaler og forældremøder stiger blandt forældrene til de tosprogede elever, og at elevernes faglighed styrkes.

Der vil i dette kapitel blive set nærmere på Tosprogs-Taskforcens resultater i forhold til de opstillede mål i programteorien for skole-hjem-samarbejde. De opstillede mål vedrører dels gennemførelsen af indsatserne, dels resultater i forhold til skolernes og særligt lærernes kompetencer, når det gælder om at få aktiveret de tosprogedes forældre i deres børns læring.

5.2 Gennemførelsen af indsatserne

Ud af i alt 16 samarbejdsskoler har 15 skoler skole-hjem-samarbejdet som et indsatsområde. Skole-hjem-samarbejdet er således sammen med DSA et af de mest centrale områder i forhold til Tosprogs-Taskforcens samarbejde med de fem kommuner.

Tosprogs-Taskforcens indsatser inden for kompetenceudvikling og rådgivning af lærere har bestået i afholdelsen af pædagogiske dage og rådgivning af skolernes skole-hjem-vejledere og tosprogs-koordinatorer. Der er i alt afholdt pædagogiske dage i skole-hjem-samarbejde på ni skoler. Derudover har det på fem skoler været muligt for lærerne at deltage i en pædagogisk dag om traumatiserede børn og familier.

Tosprogs-Taskforcen har desuden spillet en aktiv rolle i forhold til at kvalificere skolernes ansøgnings til Integrationsministeriet om en skole-hjem-vejleder. Det har på flere skoler ført til ansættelsen af en skole-hjem-vejleder, som lokalt på skolerne kan være med til at rådgive lærerne i forhold til skole-hjem-området.

Det er evaluators vurdering, at Tosprogs-Taskforcens indsatser i forhold til implementeringen af Integrationsministeriets værktøjskasser har været begrænsede. Der findes i alt tre værktøjskasser, som relaterer sig til skole-hjem-samarbejde. De tre kasser har fokus på følgende områder: Skole-hjem-samtalen, teammødet og forældremødet. Værktøjskasserne var allerede ved midtvejsevalueringen i december 2010 blevet introduceret til og indkøbt af alle 15 samarbejdsskoler. Skolernes brug af værktøjskasserne er her et år efter yderst svingende. Ingen af de interviewede skoleledere nævner desuden værktøjskasserne som et særligt fokusområde i deres samarbejde med taskforcen.

5.3 Implementeringen af værktøjskasserne

Det er evaluators vurdering, at der fra Tosprogs-Taskforcens side ikke har været en målrettet og systematisk indsats i forhold til at fremme lærernes brug af Integrationsministeriets værktøjskasser. Skolernes brug af kasserne er dermed meget afhængig af skoleledelsens og skole-hjem-vejledernes indsats i forhold til at gøre lærerne opmærksomme på kasserne.

Flere af interviewene med såvel skoleledere og lærere peger på, at brugen af værktøjskasserne er relativt begrænset.

”Vi gør opmærksom på kasserne om skole-hjem-samarbejdet, men der er ikke nogen, der kigger på dem. Det ser voldsomt ud med de tykke mapper. Tit oplever jeg frustrerede lærere dagen efter et møde med forældrene. Lærerne siger, at foræl-

drene til de tosprogede elever ikke forstår noget, men når jeg så spørger, om de har søgt tolkebistand, svarer de nej. Så der er ikke sket noget.” (Lærer)

De fleste skoleledere og lærere roser værktøjskasserne for at indeholde konkrete råd og vejledning til, hvordan man kan forbedre skole-hjem-samarbejdet. Kasserne kritiseres dog samtidig for at være for omfattende, hvilket desuden anvendes som en begrundelse for, at lærerne ikke får dem brugt i tilstrækkelig grad.

På nogle skoler har man forsøgt at gøre kasserne mere tilgængelige for lærerne ved at lade enten en DSA-lærer eller skole-hjem-vejleder plukke ud i dem.

På andre skoler vurderer skoleledere og skole-hjem-vejledere, at værktøjskasserne er mere velegnede til skoler med flere tosprogede elever eller med flere initiativer i gang på skole-hjem-området, og her er der derfor ikke gjort noget for at fremme brugen af dem.

”Der er mange gode råd og vejledning i dem, men med det mønster vi har med en skole-hjem-samtale og et forældremøde om året, er det for meget at gøre ud af det.” (Skole-hjem-vejleder)

”Jeg har også givet et par lærere dem i hånden. Tilbagemeldingen fra lærerne er, at de tiltag, som beskrives i kasserne, er for omfattende i forhold til den elevsammensætning, der er på skolen. Vi har kun 13-14 % tosprogede elever.” (Skoleleder)

På baggrund af interview med ledere, lærere og skole-hjem-vejledere på de skoler, som gør brug af værktøjskasserne, er det evaluators vurdering, at det især er værktøjskassen omkring forældremødet, som bliver anvendt. Der er således flere lærere, som nævner, at de netop har benyttet sig af denne værktøjskasse, og at det har fungeret godt.

”Jeg har brugt den om forældremødet. Jeg har prøvet at omstrukturere mine forældremøder, og det giver en helt anden dynamik.” (Lærer)

Som årsag til, at det netop er værktøjskassen omkring forældremødet, der bliver anvendt, fremhæver de interviewede lærere, at de især oplever det som vanskeligt at tiltrække de tosprogede elevers forældre til forældremøderne.

I forbindelse med midtvejsevalueringen gav evaluator et eksempel på, at Tosprogs-Taskforcen havde samarbejdet med et lærerteam om brugen af den værktøjskasse, som har med forældremødet at gøre. Taskforcen havde sammen med kommunens skole-hjem-vejleder introduceret kassen til lærerteamet og inspireret lærerne til at bruge den. Derudover havde konsulenten fra taskforcen sammen med skole-hjem-vejlederen overværet forældremøder og bagefter givet lærerne feedback på deres praksis. Lærerne var meget tilfredse og glade for udbyttet af dette samarbejde. Det blev derfor anbefalet at følge forløbet op med flere lignende forløb.

Konsulenterne i Tosprogs-Taskforcen tilkendegiver imidlertid, at der siden midtvejsevalueringen ikke har været afholdt aktionslæringsforløb i forhold til skole-hjem-samarbejde. De påpeger, at det hænger sammen med skolernes prioritering og overskud til at give sig i kast med området:

”Der har ikke været aktionslæringsforløb inden for dette område, men det kunne man godt have gjort, hvis skolerne ellers kunne rumme det” (Konsulent i Tosprogs-Taskforcen).

Evaluator har forståelse for, at Tosprogs-Taskforcen ikke kan tvinge indsatser igennem på skolerne uden den nødvendige opbakning. Det er imidlertid fortsat evaluators vurdering, at lærerne ville have haft et stort udbytte af, at taskforcen var gået længere ind i lærernes arbejde med kasserne. Behovet for en grundigere introduktion til værktøjskasserne bekræftes i et interview med én af lærerne:

”Det er ikke nok at få præsenteret en værktøjskasse. Det er almindelig pædagogik, at man selv skal sætte sig ind i det og åbne kassen. Man husker det ikke, når det

bare bliver fortalt – man skal arbejde med det, og vi har kun fået fortalt om kasserne på 10 min.” (Lærer)

Evaluatoren vurderer på baggrund af interviewene med lærere, ledere og taskforcens egne konsulenter, at lærernes introduktion til Integrationsministeriets værktøjskasser på de fleste skoler har været forholdsvis begrænset. Derudover vurderer evaluatoren, at taskforcen med fordel kunne have gået mere i dybden med lærernes arbejde med kasserne, fx ved i højere grad at have givet feedback på udvalgte læreres praksis til bl.a. forældremøder.

5.4 Kompetenceudvikling og rådgivning af lærerne

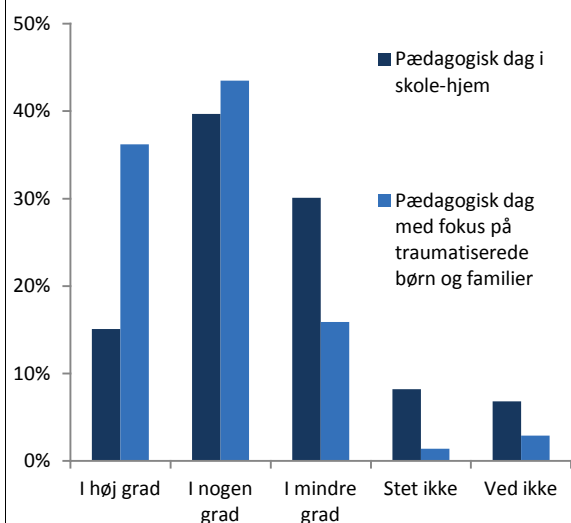
Idet Tosprogs-Taskforcens kompetenceudvikling af lærere primært er foregået igennem afholdelsen af pædagogiske dage, zoomes der i dette afsnit ind på effekten af pædagogiske dage.

Der er gennemført to former for pædagogiske dage med relevans for skole-hjem-samarbejdet. Den ene handler om skole-hjem-samarbejde i bred forstand, mens den anden fokuserer på traumatiserede familier og børn. På 11 ud af de 15 skoler med skole-hjem-samarbejde som indsatsområde har lærerne deltaget i pædagogiske dage. Heraf har der på ni skoler været afholdt pædagogiske dage om skole-hjem-samarbejde i bred forstand. Tosprogs-Taskforcen er således ikke nået ud til samtlige skoler med denne indsats.

Figur 5.2 viser lærernes vurdering af de pædagogiske dage med fokus på henholdsvis skole-hjem-samarbejde og traumatiserede familier.

Figur 5.2: Pædagogisk dag i skole-hjem-samarbejde og pædagogisk dag med fokus på traumatiserede børn og familier

I hvilken grad vurderer du at følgende indsatser på din skole/i din kommune har bidraget til at styrke dine kompetencer til at undervise tosprogede elever? Pædagogiske dag(e) i skole-hjem-samarbejde. / Pædagogiske dag(e) med fokus på traumatiserede børn og familier.



Kilde: Oxford Research og EVA 2011. Spørgeskemaundersøgelse med lærere. Vægtet antal svar (n) = 73 (i skole-hjem) og n = 69 (med fokus på traumatiserede børn og familier).

Overordnet set vurderes udbyttet af den pædagogiske dag om traumatiserede familier mest positivt. I alt har 69 lærere svaret, at de har deltaget i en pædagogisk dag med dette fokus. Heraf vurderer hele 79,7 %, at dagen i enten høj eller nogen grad har styrket deres kompetencer i at undervise tosprogede elever.

Den positive vurdering af den pædagogiske dag om traumatiserede børn og familier kommer også til udtryk i de kvalitative interview med lærerne:

"De har forsøgt at åbne vores øjne for, hvad de tosprogede elevers forældre tænker, fx har vi haft et oplæg om traumatiserede forældre. Det har givet en anden forståelse for, hvad der foregår ude i de små hjem." (Lærer)

Konsulenterne i Tosprogs-Taskforcen forklarer desuden, at efterspørgslen på den pædagogiske dag om traumatiserede børn og familier har været større, end de havde regnet med.

De lærere, som har deltaget i den pædagogiske dag om skole-hjem-samarbejde, vurderer generelt set deres udbytte mindre positivt. Her svarer kun ca. halvdelen af lærerne, at dagen i enten høj eller nogen grad har bidraget til at styrke deres kompetencer i forhold til at undervise tosprogede elever.

Evaluator vurderer, at der er store forskelle på lærernes udbytte af de pædagogiske dage, og at oplevelserne af især den pædagogiske dag om skole-hjem-samarbejde er blandede. Dette billede afspejler sig ikke alene i figur 5.1, men også i de kvalitative interview med lærere og ledere. Enkelte af lærerne giver bl.a. udtryk for utilfredshed med oplægsholderen.

De pædagogiske dage i forhold til skole-hjem-samarbejde er afholdt af eksterne oplægsholdere, som Tosprogs-Taskforcen ansætter. Konsulenterne i Tosprogs-Taskforcen medgiver, at ulempen ved brugen af eksterne oplægsholdere er, at det kan være svært at kvalitetssikre niveauet i forhold til de pædagogiske dage. De oplever dog generelt set, at der er tilfredshed med oplægsholderne.

Evaluator vurderer, at det ved brugen af eksterne oplægsholdere er yderst vigtigt, at der sker en videndeling mellem oplægsholdere og konsulenterne i Tosprogs-Taskforcen, så kvaliteten og synergien i forhold til de øvrige indsatser sikres.

5.4.1 Begrænset udvikling i lærernes ressourcesyn

I forhold til at aktivere de tosprogede elevers forældres ressourcer er det væsentligt, at lærerne ser de tosprogede elevers forældre som værende en ressource i forhold til deres børns læring. Et væsentligt delmål for Tosprogs-Taskforcens indsatser i forhold til skole-hjem-samarbejdet er derfor at fremme lærernes forståelse af, at de tosprogede elevers forældre udgør en ressource i forhold til at fremme deres børns læring.

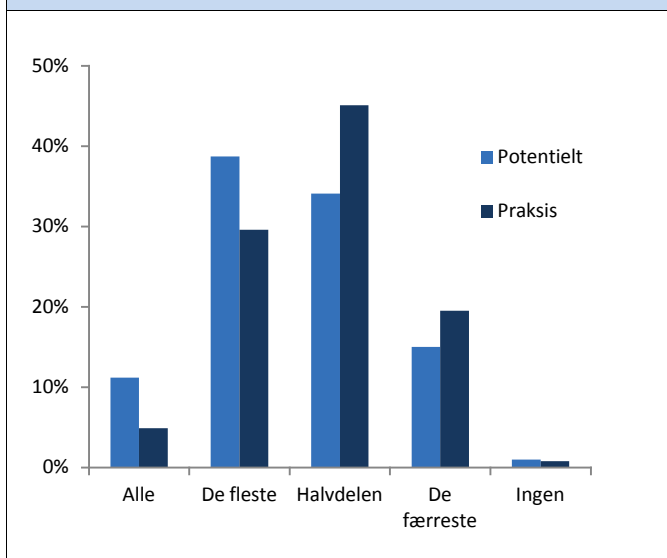
Lærerne er blevet spurgt om, hvor mange af de tosprogede elevers forældre de potentielt og i praksis oplever som værende en ressource i forhold til en række områder. Der er således spurgt til forældrenes potentiale i forhold til at få barnet til at lave lektier og sikre barnets fremmøde. Herudover er der spurgt ind til forældrenes mulighed for at støtte i forhold til det faglige.

For alle tre områder gælder det, at der ikke er den store forskel på, hvordan svarerne fordeler sig, når lærerne spørges om i praksis og potentielt. Dette kunne tyde på, at mange lærere har svært ved at skelne imellem, hvad de i praksis oplever, og hvad, de potentielt tror, er muligt. For at få lærerne til at gå aktivt ind i at udvikle skole-hjem-samarbejdet, vurderer evaluator, at det har stor betydning, at de ser alle eller de fleste forældre som en potentiel ressource i forhold til deres børns læring.

Figur 5.3 viser som eksempel, hvordan svarerne fordeler sig på spørgsmålet om, hvorvidt forældrene udgør en ressource i forhold til at få barnet til at lave lektier. Dette spørgsmål er valgt ud, da alle forældre ud fra et resourcesyn burde udgøre en potentiel ressource i forhold til dette område. At kun ca. halvdelen af lærerne i 2011 anser alle eller de fleste forældre som en potentiel ressource i forhold til at få barnet til at lave lektier, vurderer evaluatoren derfor som en indikator på, at langt fra alle lærere er blevet i stand til at praktisere et resourcesyn i forhold til de tosprogede elevers forældre.

Figur 5.3: Andel af de tosprogede elevers forældre opleves som værende en ressource potentielt og i praksis i forhold til at få barnet til at lave lektier

Hvor stor en andel af de tosprogede elevers forældre oplever du i praksis som værende en ressource i forhold til deres børns skolegang: I forhold til at få barnet til at lave lektier? ; Hvor stor en andel af de tosprogede elevers forældre oplever du potentielt som værende en ressource i forhold til deres børns skolegang: I forhold til at få barnet til at lave lektier?



Kilde: Oxford Research og EVA 2011. Spørgeskemaundersøgelse med lærere. Vægtet antal svar (n) = 334 (2011).

Endvidere er der siden 2009 ikke sket nogen væsentlig udvikling i andelen af lærere, der potentielt ser alle eller de fleste lærere som en ressource i forhold til hverken at støtte barnet med det faglige, at få lavet lektier eller blot møde i skolen.

Der er fra 2009 til 2011 ligeledes ikke sket nogen væsentlig udvikling i andelen af lærere, som vurderer, at de har kompetencer eller værktøjer til at få de tosprogede elevers forældre til at føle sig trygge i skole-hjem-samarbejdet. Det er derfor evaluators vurdering, at Tosprogs-Taskforcens påvirkning af lærernes resourcesyn og kompetencer til at inddrage de tosprogede elevers forældre i deres børns læring er begrænsede.

Dette resultat tilskrives ikke mindst, at Tosprogs-Taskforcen i forhold til skole-hjemsamarbejdet kun i mindre grad har ydet direkte vejledning og rådgivning til lærerne, og at langt fra alle lærere har deltaget i en pædagogisk dag om skole-hjem-samarbejde.

5.4.2 Ingen signifikante stigninger i brugen af tolke

Brugen af tolke efter behov er en klar anbefaling i Integrationsministeriets værktøjskasser. Herudover har Tosprogs-Taskforcen haft fokus på brugen af tolke i den rådgivning,

som er ydet til skolernes ressourcepersoner på skole-hjem-området. Tolke vurderes derfor som et vigtigt skridt på vejen i forhold til en styrket kommunikation med tosprogede elevers forældre.

Det er på baggrund af surveys blandt ledere og lærere ikke muligt at spore nogen væsentlig udvikling i skolernes brug af tolke.

Antallet af skoleledere, som i 2011 svarer, at skolen har fælles retningslinjer for brugen af tolke ved skole-hjem-samtaler og forældremøder ligger meget tæt på tallene for 2009. Det skal i denne forbindelse fremhæves, at langt størstedelen af skolerne allerede i 2009 havde fælles retningslinjer for brugen af tolke ved skole-hjem-samtaler og forældremøder. Surveyen blandt ledere tyder imidlertid på en mindre fremgang i antallet af skoler, der har fælles retningslinjer for brug af tolke ved hjemmebesøg. Fra 2009 til 2011 er der således en fremgang på to i antallet af skoleledere, som svarer, at deres skole har fælles retningslinjer for brug af tolke ved hjemmebesøg.

Der kan på baggrund af surveyen blandt DSA-lærere ikke spores nogen signifikante fremgange i skolernes brug af tolke ved hverken skole-hjem-samtaler, forældremøder, sociale arrangementer eller hjemmebesøg. Det gælder både, når man kigger på udviklingen fra 2009 til 2011 og udviklingen fra 2010 til 2011⁸.

På samme måde som ved baseline- og midtvejsmålingen er brugen af tolke i 2011 mest udbredt i forhold til skole-hjem-samtaler, hvor 90 procent af DSA-lærerne svarer, at deres skole enten ofte eller nogle gange gør brug af tolke. Til sammenligning svarer 67 procent det samme i forhold forældremøder, mens kun 38 procent svarer det samme i forhold til hjemmebesøg.

Selvom der på baggrund af surveyen til lærerne ikke er sket en signifikant stigning i forhold til brugen af tolke, er der i de kvalitative interview alligevel flere lærere, som påpeger, at det på deres skole er blevet mere almindeligt at bruge tolke:

"Det er blevet mere ok at bruge tolke. Så nu er det ikke længere mindre eller ældre søskende, der skal oversætte. Det er mere fagligt relevant at bruge tolke, og det har lærerne fået øjnene op for." (DSA-lærer)

"Mine kolleger er blevet opmærksomme på, at de skal bruge tolke. Vi bruger mange flere tolke. Selvom forældrene forstår dansk, er det ikke sikkert, at de forstår fagligt dansk. Så tror forældrene, at de forstår det, der bliver sagt, men i virkeligheden forstår de det ikke. Men efter at vi har fået tolke med, forstår de mere." (Lærer)

Evaluators vurderer på baggrund af de kvalitative interview med lærerne, at Tosprogs-Taskforcen på nogle skoler har medvirket til en øget brug af tolke. Der kan dog på baggrund af evalueringens kvantitative data imidlertid ikke konkluderes, at der generelt set er sket en væsentlig udvikling i skolernes brug af tolke.

⁸ I Midtvejsevalueringen fremgik det fejlagtigt, at der fra 2009 til 2010 var sket en signifikant stigning i skolernes brug af tolke ved skole-hjem-samtaler, forældremøder, sociale arrangementer og hjemmebesøg. Fejlen knytter sig udelukkende til beregningen af signifikante forskelle i spørgsmålene omkring brugen af tolke. Der er således ingen fejl i de procentsatser og tal, som er oplyst i forhold til brugen af tolke ved midtvejsevalueringen, ligesom der heller ikke er fejl i beregningerne af signifikante forskelle ved øvrige spørgsmål i midtvejsevalueringen.

5.4.3 Udviklingen i udsendelsen af dagsordener og skriftlige referater er klinget af

Udover brugen af tolke er udsendelse af dagsordener og skriftlige referater en væsentlig indikator på lærernes kompetencer i forhold til at varetage kommunikationen med de tosprogede elevers forældre.

Betydningen af skriftlig information i skole-hjem-samarbejdet med tosprogede elevers forældre er bl.a. fremhævet i forbindelse med projektet *'Dette virker på vores skole'*, som Tosprogs-Taskforcen i høj grad baserer sin viden på. Af projektet fremgår det, at skriftlig information giver forældre med begrænsede danskundskaber mulighed for at forstå indholdet af møder med skolen. Det påpeges endvidere, at informationen ikke nødvendigvis behøver at være på andre sprog end dansk. Forældrene vil således ofte have personer i deres netværk, som de kan trække på i forhold til oversættelse⁹.

Surveys blandt ledere og lærere tyder på, at der fortrinsvis er sket en udvikling på ledelsesplan i forhold til at få udarbejdet fælles retningslinjer for udsendelsen af dagsordener forud for møder. Der er fra 2009 til 2011 således sket en betydelig stigning i antallet af skoler, som har fælles retningslinjer for udsendelse af dagsordener forud for forældremøder og skole-hjem-samtaler. I forhold til skole-hjem-samtaler er antallet af skoler, der har fælles retningslinjer for udsendelse af dagsordener, steget fra fire til ni, mens antallet i forhold til forældremøder er steget fra fire til syv.

Det er i 2011 stadig kun et fåtal af skoler, som har fælles retningslinjer for udsendelsen af skriftlige referater i forbindelse med møder. Der er dermed ingen skoler, som har fælles retningslinjer for brugen af referater i forbindelse med skole-hjem-samtaler, mens det kun er fire skoler, som har retningslinjer for det samme i forbindelse med forældremøder.

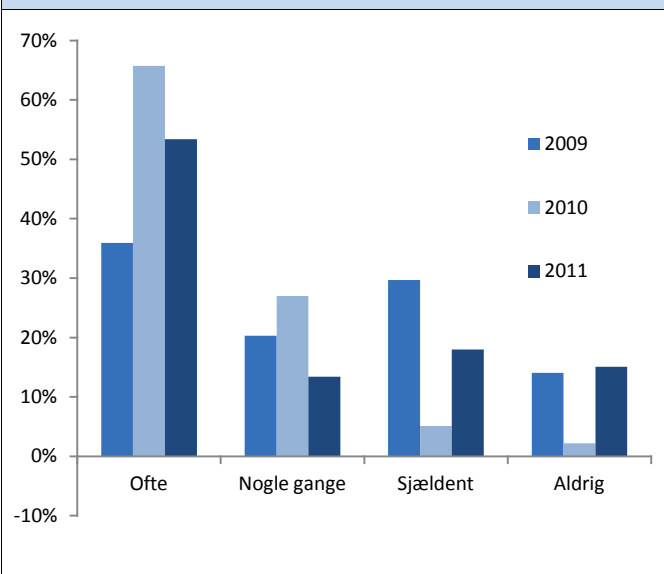
I forhold til lærere tyder surveyen blandt DSA-lærerne på, at der primært er sket en udvikling fra 2009 til 2010. Der er fra 2009 til 2011 således ingen signifikante fremgange i andelen af DSA-lærere, som svarer, at der på skolen enten ofte eller nogle gange gøres brug af udsendelse af dagsordener og referater ved hverken skole-hjem-samtaler eller forældremøder.

Figur 5.4 viser udviklingen i skolernes brug af dagsordener forud for forældremøder. Mens der fra 2009 til 2010 var en signifikant fremgang i andelen af DSA-lærere, der svarede, at der på skolen enten ofte eller nogle gange blev udsendt dagsordener forud for forældremøder, er der i forhold til de samme svarkategorier sket et signifikant fald fra 2010 til 2011.

⁹ "Dette virker på vores skole. Samarbejdet mellem skole og tosprogede forældre – et debatoplæg inspireret af elevstemmer", Afrapportering på delprojekt 4. juli 2008, Undervisningsministeriet.

Figur 5.4: Udsendelse af dagsorden forud for forældremøder

Hvor ofte eller hvor sjældent gøres der på skolen brug af: Udsendelse af fælles dagsorden forud for forældremøder?



Kilde: Oxford Research og EVA 2011. Spørgeskemaundersøgelse med lærere med særlig funktion på skolen i forhold til tosprogsområdet. Vægtet antal svar (n) = 64 (2009), 78 (2010) og 68 (2011).

Det betyder, at der samlet set fra 2009 til 2011 ikke kan spores nogen væsentlig udvikling i forhold til dette spørgsmål.

Tendensen til, at udviklingen fra 2009 til 2010 ikke er fortsat ind i 2011, og at der måske tværtimod er sket et decideret fald fra 2010 til 2011, gør sig desuden gældende i forhold til spørgsmålene om skolernes udsendelse af skriftligt referat efter forældremøder og skole-hjem-samtaler.

Evaluator vurderer, at den samlede indvirkning på dette område har været yderst begrænset. Den positive udvikling, der fra 2009 til 2010 på lærerplan var sket i forhold til dette område, er således klinget af i 2011.

5.4.4 Indvirkningen på fremmødet er klinget af

Tosprogs-Taskforcens implementering af Integrationsministeriets værktøjskasser og afholdelsen af pædagogiske dage har begge til formål at klæde lærerne på til at bedre at kunne varetage skole-hjem-samarbejdet med de tosprogede elevers forældre.

En væsentlig del af skole-hjem-samarbejdet foregår i forbindelse med forældremøder og skole-hjem-samtaler. Fremmødet ved forældremøder og skole-hjem-samtaler har således afgørende betydning og er endvidere en vigtig indikator på, hvorvidt skolernes indsats på skole-hjem-området ser ud til at virke. Det vurderes desuden at være et væsentligt skridt på vejen til på længere sigt at styrke de tosprogede elevers faglighed.

Da ikke alle skoler var klar over, at de skulle registrere de tosprogede elevers forældres fremmødeprocenter i forbindelse med baselinemålingen, er opgørelserne i 2009 behæftet med usikkerhed.

Med forbehold for de usikkerheder, der er forbundet med skolernes opgørelser i 2009, tegner tabel 5.1 et billede af, at der fra 2009 til 2011 er sket en mindre stigning i frem-

mødeprocenterne til såvel skole-hjem-samtaler som forældremøder. Stigningen ligger i forhold til skole-hjem-samtaler på mellem 5 og 9 procentpoint, mens stigningen i forhold til forældremøder ligger på 10 til 11 procentpoint.

Tabel 5.1 Fremmødeprocenten for tosprogede elevers forældre i 2009-2011						
Den gennemsnitlige fremmødeprocent for tosprogede elevers forældre på 16 skoler						
	Skole-hjem-samtaler			Forældremøder		
	2009	2010	2011	2009	2010	2011
Indskoling	84 %	87 %	93 %	58 %	73 %	68 %
Mellemtrin	80 %	88 %	85 %	49 %	68 %	60 %
Udskoling	79 %	76 %	85 %	44 %	76 %	54 %

Kilde: Oxford Research og EVA 2011. Registreringsskemaer, Skole-hjem-samtaler 2009 n=9 skole, 2010 n=10 skoler, 2011 n=8. Forældremøder 2009 n = 8-9 skoler, 2010 n = 6-7 skoler, 2011 n=11. N varierer, da der er forskel på, hvor mange skoler som har registreret fremmødeprocenter på indskoling, mellemtrinnet og udskoling.

Det er imidlertid bemærkelsesværdigt, at fremmødeprocenterne for de tosprogede elevers forældre til forældremøder er faldet fra 2010 til 2011. Dette fald er især markant i forhold til udskoling, hvor fremmødeprocenten er faldet med 22 procentpoint fra 2010 til 2011. I 2011 deltog således kun lidt over halvdelen af de tosprogede elevers forældre i forældremøder i udskoling.

Af EVA's rapport om Undervisningen af tosprogede elever i folkeskolen (2007)¹⁰ fremgår det, at forældre til tosprogede elever kan være usikre på betydningen af deres funktion og rolle. Det stiller derfor store krav til skolerne om, at de tydeligt ekspliciterer deres forventninger til forældrene vedrørende aktiv deltagelse til blandt møder.

Interviewene med lærerne bekræfter, at det kan være en udfordring at få forældrene til de tosprogede elever til at deltage i særligt forældremøder:

"Jeg synes især, at det er vanskeligt at få forældrene til at komme til forældremøder. De plejer at komme til skole-hjem-samtaler. Vi har fået vores fokus flyttet fra, at forældremøder er kedelige og forældrene får det samme at vide hvert år til at gøre det mere rart og spændende." (Lærer)

Evaluatoren vurderer, at udviklingen i fremmødeprocenter i tråd med resultaterne for skolenes udsendelser af dagsordner og skriftlige referater tyder på, at Tosprogs-Taskforcens indsatser på skole-hjem-området har haft størst indvirkning i starten af samarbejdet fra 2009 til 2010. Udviklingskurven fra 2009 til 2010 ser således ud til at være fladet ud i løbet af 2011.

De kvalitative interview med lærere, ledere, Tosprogs-konsulenter og Tosprogs-Taskforcen giver umiddelbart ingen forklaringer på, hvorfor den stigende udviklingskurve fra 2009 til 2010 i forhold til en række områder, der handler om skole-hjem-samarbejdet, er vendt eller i bedste fald fladet ud i løbet af 2011. Evaluatoren vurderer, at den faldende udviklingskurve fra 2010 til 2011 kan tilskrives særligt to forhold.

Et forhold er, at der har været størst interesse for og brug af Integrationsministeriets værktøjskasser i 2010 lige efter, at de er blevet introduceret. Et andet forhold er, at skole-hjem-samarbejdet, som beskrevet i det følgende afsnit, er kommet i anden række i forhold til DSA. Denne tendens fremstår tydeligere af interviewene med skoleledere, lærere og Tosprogs-Taskforcen ved slutevalueringen end ved midtvejsevalueringen. Evalua-

¹⁰ Undervisningen af tosprogede elever (2007), Danmarks Evalueringsinstitut.

tor anser dermed skoleledelsernes og Tosprogs-Taskforcens manglende prioritering af området, som den væsentligste årsag til, at data tyder på, at udviklingen i forhold til skole-hjem-samarbejdet på mange skoler er stagneret.

5.5 Skole-hjem-samarbejdet i anden række

Såvel de kvalitative interview med ledere, lærere og taskforcens egne konsulenter samt surveys blandt ledere og lærere tyder på, at indsatsområdet skole-hjem-samarbejde er kommet i anden række i forhold til DSA.

Som beskrevet i kapitlet er der fra 2009 til 2011 ikke sket nogen signifikante udviklinger på en lang række områder, der vedrører lærernes kompetencer i forhold til skole-hjem-området. Det gælder lige fra lærernes ressourcensyn på de tosprogede elevers forældre til skolernes brug af tolke og udsendelse af skriftlig information i forbindelse med møder.

Det fremgår endvidere klart af interviewene med såvel Tosprogs-Taskforcen som skoleledere og lærere, at indsatsområdet skole-hjem-samarbejde ikke har været lige så højt prioriteret som DSA.

Konsulenterne i taskforcen oplever, at der har været en grænse for, hvor meget de har kunnet fylde på skolerne, og at grænsen for mange skoler er nået ved skole-hjem-samarbejdet. De har derfor valgt at fokusere deres kræfter på DSA, hvor de også oplever, at der har været den største motivation og lyst til at forandre noget.

"Der er grænser for, hvor meget de har kunnet magte. Vi har kunnet arbejde med det i det små fx en ny tilgang til forældrene. Vi har valgt, at der er grænser for, hvor meget man kan svinge pilsken. Vi har krævet at organiseringen (af DSA-undervisningen) var på plads." (Leder af Tosprogs-Taskforcen)

Konsulenterne i Tosprogs-Taskforcen peger desuden på, at skole-hjem-området generelt er et område, som mangler fokus på skolerne, hvilket bekræftes i flere af interviewene med skoleledere og lærere. Én lærer fortæller, at mange lærere glemmer at tænke på, at de bliver nødt til at gøre noget særligt for at få tosprogede elever forældre til at møde op til forældremøder og skole-hjem-samtaler:

"Det ligger ikke i lærernes mentalitet. De opfatter ikke samarbejdet som en del af undervisningen. De har fokus på børnene og høje forventninger til forældrene. De har en forventning om, at forældrene møder op. Men det går i glemmebogen, at de bliver nødt til at gøre noget særligt for at få de tosprogede elevers forældre til at komme." (Lærer)

Endvidere fremgår det af interviewene med skoleledere, lærere og taskforcens konsulenter ved både midtvejs- og slutevalueringen, at skole-hjem-området generelt mangler opbakning fra skoleledelsens side, og at mange skoleledere lægger ansvaret for skole-hjem-samarbejdet ud til lærerne. Evaluator vurderer, at skoleledelsens opbakning er altafgørende i forhold til at skabe en udvikling i lærernes muligheder for at samarbejde med de tosprogede elevers forældre. Det er således ledelsen, som bl.a. igennem fælles retningslinjer for fx brugen af tolke og udsendelse af dagsordener og skriftlige referater i forbindelse med møder rammesætter skolernes tilgang til skole-hjem-samarbejdet.

Konsulenterne i Tosprogs-Taskforcen er enige i, at det er vigtigt at inddrage skoleledelsen for at skabe en forandring ude på skolerne. De medgiver desuden, at der godt kunne være behov for at gennemføre den samme inddragelse af skolelederne i forhold til skole-hjem-samarbejde, som de har haft på DSA.

"Det skal starte på skolelederniveau. Man kunne godt gå igennem den samme proces på skole-hjem som på DSA." (Konsulent i Tosprogs-Taskforcen)

Ligesom ved midtvejsevalueringen afspejler skoleledelsens manglende opbakning til skole-hjem-området ved slutevalueringen sig i, at mange skoler mangler fælles retningslinjer for brugen af tolke samt for udsendelse af skriftlig information i forbindelse med møder.

Evaluator vurderer derfor, at Tosprogs-Taskforcens med fordel kunne have haft større fokus på at styrke skoleledelsens opbakning til skole-hjem-samarbejdet. Det anses således som afgørende, at skolerne systematisk arbejder på at aktivere de tosprogede elevers forældre, dels igennem udarbejdelsen af fælles retningslinjer, og dels igennem et generelt ledelsesmæssigt fokus på skole-hjem-samarbejdet.

5.5.1 Skole-hjem-vejledere tager teten

På trods af de mindre positive survey-resultater i forhold til udviklingen i skolernes generelle praksis på skole-hjem-området, tyder de kvalitative interview med tosprogs-konsulenter, ledere, lærere og skole-hjem-vejledere imidlertid på, at der er individuelle forskelle på skolerne.

På baggrund af interviewene ser det ud til, at der især på de skoler, som har fået tildelt midler til en skole-hjem-vejleder, er en positiv udvikling i gang. Af interviewene fremgår det, at skole-hjem-vejlederen er en yderst vigtig katalysator for en mere strategisk og målrettet strategi i forhold til skolernes samarbejde med de tosprogede elevers forældre.

"Skole-hjemvejlederen tager teten i forhold til det her område. Vi har nu en mere proaktiv strategi, bl.a. ved at hun tager ud til forældrene. Nogle gange tager hun ud alene og andre gange i samarbejde med en lærer. Hvis der ikke havde været en skole-hjem-vejleder, så havde vores tilgang til skole-hjem-samarbejdet være lige så vilkårligt som på andre skoler. Det er et stort løft at have en skole-hjem-vejleder. Det burde der være på alle skoler med mange tosprogede elever." (Skoleleder)

I alt har seks samarbejdsskoler fået tildelt timer til en skole-hjem-vejleder. På de fleste skoler er skole-hjem-vejlederen kommet inden for det seneste år, og dennes rolle er således relativ ny på skolerne.

Det er det tidligere Integrationsministerium, som ud fra en række kriterier, herunder skolernes andel af tosprogede elever, har uddelt midler til, at skolerne kunne ansætte en skole-hjem-vejleder. Der er tildelt 15 ugentlige timer til hver skole-hjem-vejleder samt et efteruddannelsesforløb på 42 timer¹¹.

Skole-hjem-vejlederens overordnede funktion er at fremme dialogen og samarbejdet mellem skolen og hjemmet med henblik på at styrke tosprogede elevers faglighed og integration. Skole-hjem-vejlederens rolle er både at bygge bro til hjemmene og tage de svære samtaler med de tosprogede elevers forældre og være en ressourceperson, som vejleder og støtter kolleger i forhold til skole-hjem-samarbejdet med tosprogede elevers forældre.

Evaluator anser det for positivt, at Tosprogs-Taskforcen har gjort skoler med mange tosprogede elever opmærksomme på muligheden for at ansøge om en skole-hjem-vejleder og dermed bidraget til et mere vedvarende og lokalt fokus på samarbejdet med forældrene til de tosprogede elever.

I et fremadrettet perspektiv vurderer evaluator, at taskforcen med fordel kan have fokus på at aktivere skole-hjem-vejledernes rolle som ressourcepersoner, bl.a. for at sikre, at

¹¹<http://www.nyidanmark.dk/da-dk/Integration/puljer/puljebeskrivelser/skole-hjemvejleder.htm>

den dialog som bliver skabt mellem hjemmet og skole-hjem-vejlederen bliver båret videre i lærernes samarbejde med de tosprogede elevers forældre.

5.6 Resultater i projektperioden

Ifølge den programteori, som er udviklet for skole-hjem-samarbejdet, skal implementeringen af Integrationsministeriets værktøjskasser sammen med kompetenceudvikling og rådgivning af lærere bidrage til, at lærerne bliver bedre til varetage skole-hjem-samarbejdet med de tosprogede elevers forældre. Dette skal i første omgang føre til, at fremmødeprocenterne for de tosprogede elevers forældre stiger til forældremøder og skole-hjem-samtaler, og på sigt at de tosprogede elevers faglighed styrkes.

Som nævnt tidligere i evalueringen har denne evaluering ikke mulighed for at vurdere, hvorvidt samarbejdet med Tosprogs-Taskforcen har bidraget til, at de tosprogede elevers faglighed er blevet styrket. Evalueringen kan derimod give svar på, hvorvidt lærerne har fået kompetencer til aktivere de tosprogede elevers forældres ressourcer, og hvorvidt der er sket en stigning i fremmødeprocenterne for de tosprogede elevers forældre til møder.

Både de kvalitative interview med lærere, ledere og Tosprogs-Taskforcen samt surveyene blandt ledere og lærere tyder på, at indsatsområdet skole-hjem-samarbejde generelt er kommet i anden række i forhold til DSA. Der har således kun været afholdt pædagogiske dage i skole-hjem-samarbejde på ni ud af de 15 samarbejdsskoler. Endvidere peger interviewene med lærere og ledere på, at skolernes samarbejde med Tosprogs-Taskforcen om Integrationsministeriets værktøjskasser har været begrænset.

Den begrænsede indsats på skole-hjem-området lader sig direkte aflæse af surveyen blandt lærerne. Der er således fra 2009 til 2011 ikke sket nogen signifikante udviklinger på en lang række områder, der vedrører lærernes kompetencer i forhold til skole-hjem-området. Det gælder lige fra lærernes ressourcensyn på de tosprogede elevers forældre til skolernes brug af tolke og udsendelse af skriftlig information i forbindelse med møder. På nogle områder, fx i forhold til skolernes udsendelser af dagsordener og skriftlige referater, er der sket en udvikling fra 2009 til 2010, som er gået signifikant tilbage fra 2010 til 2011. På samme måde er de tosprogede elevers forældres fremmødeprocenter til forældremøder på trods af en samlet stigning fra 2009 til 2011 faldet betydeligt fra 2010 til 2011.

Trods disse mindre positive survey-resultater tyder de kvalitative interview med ledere, lærere og skole-hjem-vejledere på, at der er individuelle forskelle på skolerne. Endvidere ser det ud til, at der især på de skoler, som igennem det tidligere Integrationsministerium har fået bevilget midler til en skole-hjem-vejleder, er en positiv udvikling i gang. I forhold til taskforcens fremadrettede indsatser på skole-hjem-området vurderer evaluatoren, at det er væsentligt, at taskforcen har fokus på at få aktiveret skole-hjem-vejledernes rolle som ressourcepersoner. Det anses således som centralt, at den dialog, som bliver skabt mellem hjemmet og skole-hjem-vejlederen, bliver båret videre i lærernes samarbejde med de tosprogede elevers forældre.

Kapitel 6. Metode

Evalueringen af Tosprogs-Taskforcen er en følgeevaluering, hvor der afrapporteres på resultaterne af evalueringen i alt tre gange:

- Baselinemålingen er gennemført i efteråret 2009
- Midtvejsevalueringen er gennemført i efteråret 2010
- Slutevalueringen er gennemført i efteråret 2011.

Evalueringen af Tosprogs-Taskforcen tager udgangspunkt i en række programteorier, som evaluator har opstillet i samarbejde med taskforcen og efterfølgende valideret på fem seminarer med samtlige samarbejdskommuner og skoler. Beskrivelse af udviklingen af programteorierne og selve programteorierne fremgår af 'Notat om baselinemåling' udarbejdet af Oxford Research og EVA i januar 2010.

I nærværende kapitel beskrives dataindsamlingen og databehandlingen i forbindelse med slutevalueringen, hvortil der sammenlignes med svarprocenter på data indsamlet i forbindelse med baselinemålingen og midtvejsevalueringen.

6.1 Spørgeskemaundersøgelser og databehandling

Spørgeskemaer og registreringskemaer er udviklet af EVA og Oxford Research og efterfølgende blevet kommenteret af taskforcen. Spørgeskemaer og registreringskemaer er herefter blevet pilottestet.

Slutevalueringens spørgeskemaundersøgelser blandt skoleledere, lærere, elever og UU-vejledere er gennemført i september – oktober 2011. Registreringskemaer til skolelederne og de kommunale tosprogskonsulenter er ligeledes indhentet i samme periode.

Spørgeskemaundersøgelserne er gennemført som web-baserede undersøgelser. I undersøgelsen blandt skoleledere og UU-vejledere er der udsendt en mail direkte til respondenterne med et web-link til undersøgelserne. Lærerundersøgelsen er gennemført ved, at skolelederne på samarbejdsskolerne har fået tilsendt linket til undersøgelsen på mail, hvorefter de har formidlet linket videre til lærerne. Samme udsendelsesmetode – et åbent link – er benyttet i forbindelse med elevsurveyen¹².

Registreringskemaet er udsendt direkte per mail til skolelederne og tovholderne.

¹² Metode til elevsurvey er beskrevet yderligere i afsnittet Bilag.

6.1.1 Svarprocenter

Svarprocenterne i spørgeskemaundersøgelserne fremgår af tabel 6.1.

Undersøgelse	2009			2010			2011		
	Antal svar	Udsendte skemaer	Svarprocent	Antal svar	Udsendte skemaer	Svarprocent	Antal svar	Udsendte skemaer	Svarprocent
Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere	14	16	88%	13	16	81%	12	16	75%
Registreringsskema	12	16	75%	16	20	80%	15	16	94%
Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere	400	741	54%	319	622	51%	343	626	61%
Spørgeskemaundersøgelse blandt UU-vejledere	7	10	70%	11	11	100%	7	11	63%
Spørgeskemaundersøgelse blandt elever	-	-	-	592	-	-	762	1355	56%

Kilde: Oxford Research og EVA 2011. Spørgeskemaundersøgelse blandt UU-vejledere, skoleledere, lærere og elever samt registreringskemaer indsendt af skolelederne på samarbejdsskolerne.

Af tabellen fremgår det, at svarprocenterne i undersøgelserne i 2011 er henholdsvis, 75, 94, 61, 63 og 56, hvilket EVA/Oxford Research vurderer som nogenlunde tilfredsstillende svarprocenter. Den forholdsvis lave svarprocent på elevundersøgelsen skyldes, at der er mangelfulde besvarelser fra to af skolerne, hvor der kun er 2-3 besvarelser. Hvis svarprocenten for elevundersøgelsen udregnes uden de to skoler, bliver den gennemsnitlige svarprocent 65 %.

I spørgeskemaundersøgelsen for 2010 og 2011 er antallet af lærere, som undersøgelsen er sendt ud til, lavere end i 2009. Dette skyldes, at udregningen af svarprocenten i 2009 baserede sig på data fra Undervisningsministeriet over det samlede antal lærere, der var ansat på skolen, mens udregningerne i 2010 og 2011 baserer sig på oplysninger fra skolelederne om, hvem de har distribueret undersøgelsen til. Eksempelvis har lærere på barselsorlov ikke deltaget i undersøgelsen. Derved får vi et lavere antal lærere, der deltager i undersøgelsen, men også en mere præcis udregning af svarprocenten.

Udsendelsesmetoden via skolelederne giver ikke mulighed for at foretage bortfaldsanalyse, da vi ikke har mulighed for at registrere, hvilke lærere der ikke har besvaret spørgeskemaet. Det kalder på forsigtighed, når der analyseres på resultater, hvor svarprocenten er relativt lav, da det ikke er muligt at kontrollere for skævt bortfald, hvormed det ikke kan afgøres, om resultaterne er repræsentative. Dette gælder særligt på de skoler, hvor der er en lav svarprocent. Svarprocenten på spørgeundersøgelsen blandt lærere ligger i 2011 mellem 25-100, hvormed der ikke er så stort et spring som i 2010 (7-100 %).

6.1.2 Vægtning af svar

I undersøgelsen er resultaterne på landsniveau og kommuneniveau vægtet således, at en skole med en høj svarprocent ikke har større indflydelse end resultaterne fra en skole med en lav svarprocent. Ved vægtning ganges en faktor på de enkelte svar, således at svar fra skoler med lav besvarelsesprocent vægtes op, mens svar fra skoler med høj besvarelsesprocent vægtes ned. Hvis resultaterne ikke blev vægtet, ville skoler med en høj svarprocent have en uforholdsmæssig stor indflydelse på resultatet på landsplan og skoler med en lav svarprocent en uforholdsmæssig lille indflydelse på resultatet på landsplan i forhold til antallet af lærere, der er ansat på skolen.

Vægtningen gør dermed, at en skoles svar kommer til at tælle i forhold til antallet af lærere, der er ansat på skolen frem for i forhold til, hvor mange lærere der har besvaret undersøgelsen. En bieffekt af vægtningen er, at antallet af respondenter i en række tabeller fremstår som 381 i stedet for 343, som er det reelle antal respondenter i undersøgelsen. Dette er imidlertid en rent teknisk detalje, der ikke påvirker gyldigheden af de analyser, der foretages.

6.1.3 Brug af signifikanstest

I evalueringen anvendes signifikanstest, når vi analyserer forskelle mellem svarfordelinger i 2009, 2010 og 2011 i lærerundersøgelsen. Dette gøres for at kunne vurdere, hvilke forskelle, der er store nok til, at de er udtryk for en reel forandring i lærernes vurderinger og ikke skyldes en tilfældig variation i lærernes svarmønstre.

Anvendelse af signifikanstest i totalundersøgelser giver mening, hvis en del af variationen i undersøgelsen anses som stokastisk (tilfældig). I de spørgeskemaundersøgelser, der er gennemført i forbindelse med evalueringen, er det oplagt, at der kan være en tilfældig fejlkilde knyttet til måleprocessen, fx kan der være et tilfældigt element i, om nogle respondenter vurderer, at de i 'høj grad' eller i 'nogen grad' opfylder noget. Signifikanstesten giver os mulighed for at foretage en vurdering af, om forskellen skyldes en tilfældig variation eller en reel forandring under hensyntagen til, hvor mange respondenter der har besvaret et givent spørgsmål. Den praktiske betydning af signifikanstestene er, at vi får en ekstra sikkerhed for, at de forskelle, vi kommenterer mellem svarfordelingerne i 2009, 2010 og 2011, er reelle.

Signifikanstest anvendes ikke i analysen af data fra undersøgelsen blandt skoleledere, da antallet af deltagere i denne undersøgelse er for lavt til at sikre en meningsfuld anvendelse af testene.

Der er anvendt signifikanstest på data fra elevsurveyen. De signifikante udviklinger fra 2010 til 2011 er beskrevet i Bilag 1.

6.1.4 Tabeller i rapporten

I tabellerne fremgår kun de svarmuligheder, som mindst én lærer har benyttet sig af. Der kan derfor i enkelte tabeller være svarkategorier, som fx fremgår af de samlede frekvenser, men som ikke ses på kommune- eller skoleniveau.

I undersøgelsen er der en række spørgsmål, som er stillet til en udvalgt gruppe af lærerne. I rapporten anvender vi for enkelthedens skyld betegnelsen DSA-lærere, selvom dette ikke er helt præcist. Filterspørgsmålet i undersøgelsen lyder som følger: *"Har du en særlig funktion på skolen i forhold til tosprogsområdet (fx giver supplerende undervisning i dansk som andetsprog, er en del af et DSA-team, er en del af et tosprogsteam el. lign.)?"*

68 lærere har i slutevalueringen svaret "ja" til dette spørgsmål og er dermed blevet stillet flere spørgsmål end de øvrige lærere. Det er altså denne gruppe, som vi for overblikkets skyld omtaler som 'DSA-lærere' i rapporten.

6.2 Kvalitative interview

Oxford Research/EVA har i alt gennemført 75 kvalitative interview i forbindelse med evalueringen af Tosprogs-Taskforcen. Der er gennemført 37 kvalitative interview i forbindelse med slutevalueringen. De 37 interview fordeler sig som vist i tabel 6.2.

Interviewene med ansatte i Tosprogs-Taskforcen er gennemført som personlige interview, mens interviewene med lærere og skoleledere og tosprogskoordinatore er gennemført via telefon.

Tabel 6.2: Interviewpersoner i slutevalueringen	
Funktion	Antal
Skoleledere	13
Ansatte i Tosprogs-Taskforcen	5
Lærere	12
Kommunale tosprogskoordinatore	7
I alt	37
Kilde: Oxford Research og EVA 2011.	

6.3 Data på elevniveau til vurdering af faglig progression

I det oprindelige evalueringdesign – som er beskrevet i Oxford Researchs og EVA's tilbud på løsning af opgaven – indgik test af de tosprogede elever på mellemtrin og i udskoling i forbindelse med evalueringens tre nedslagspunkter: baselinemåling i 2009, midtvejsmåling i 2010 og slutmåling i 2011. Som supplement hertil indgik et kort spørgeskema til eleverne som led i udfyldelse af testen samt afgangskarakterdata.

Taskforcen var ansvarlig for at udvælge en sådan test. Det blev imidlertid vurderet at være både for udgiftskrævende for Tosprogs-Taskforcen og for ressourcekrævende for skolerne at udvikle test, der egner sig til en ensartet testning af eleverne på tværs af skolerne. Derfor opgav Tosprogs-Taskforcen denne plan.

I det følgende redegøres for evaluators begrænsede af brug af data på elevniveau.

6.3.1 Nationale test

Tosprogs-Taskforcen har i stedet foreslået evaluator, at inddrage data fra de nationale test i dansk læsning som datagrundlag. Evaluator deler og forstår i høj grad ønsket om at kunne sige noget om effekten af Tosprogs-Taskforcens indsats på elevniveau, men vurderer, at det er u hensigtsmæssigt at inddrage disse data i evalueringen. Det skyldes primært, at det ikke er muligt inden for denne evalueringens rammer og tidsperiode at danne en fornuftig kontrolgruppe. Til denne evaluering vil det være nødvendigt at danne en "matchet" kontrolgruppe. Det skyldes, at de 16 samarbejdsskoler, der indgår i projektet, ikke er tilfældigt udvalgt. Ved at danne en matchet kontrolgruppe sikrer vi os, at vi sammenligner det faglige niveau for tosprogede elever, der både på individniveau og skoleniveau udelukkende adskiller sig ved, om de har fået indsatsen. I denne sammenhæng er elevens faglige niveau, inden indsatsperioden er påbegyndt, en meget central matching-variabel. Det ville således styrke muligheden for at udforme et solidt effektdesign, hvis man både har en baselinemåling og en eftermåling.

Da det inden for denne evaluerings rammer ikke er muligt at danne en fornuftig kontrolgruppe, vurderer evaluatoren, at det er mest fornuftigt at udelade brugen af data fra de nationale test. Hvis man sammenligner uden brug af en matchet kontrolgruppe, er der således stor risiko for fejlfortolkninger. Sammenligner man testscore for tosprogede elever fra de 16 samarbejdsskoler med fx et gennemsnit for resten af landet eller for tosprogede elever fra de 16 samarbejdsskoler, der har taget testen i foråret 2010, så har vi ikke nogen som helst mulighed for at lave en meningsfuld fortolkning på denne forskel. En positiv som negativ forskel kan således lige så godt tilskrives forskelle i elevkarakteristika og/eller skolekarakteristika, som det kan skyldes en evt. effekt af indsatsen.

6.3.2 Afgangskarakterdata

Ovenstående argumentation gør sig også gældende for inddragelse af karakterdata fra folkeskolens afgangseksaminer. Disse data kunne have suppleret resultaterne fra det oprindelige planlagte effektanalysedesign, hvor det var tanken at teste eleverne både før, under og efter indsatsen. Karakterdataene kan dog ikke alene sige noget om effekten af indsatsen.

Tosprogs-Taskforcen har alligevel ønsket at få inddraget data fra de bunde prøvafag for 9. klasse samt standpunktskarakterer for 8. og 9. klasse. Evaluatoren har indhentet disse data medio marts 2012 og viser i Bilag 1 karaktergennemsnit for de 16 samarbejdsskoler for tre skoleår i projektperioden. Læseren bør være opmærksom på at udviklingen i karaktergennemsnittet, positiv som negativ, ikke kan henføres direkte til indsatsen. Endvidere bør læseren være opmærksom på, at karaktertabellerne beskriver gennemsnit for elever af udenlandsk herkomst. Det er på baggrund af disse data ikke muligt at sige noget om graden af overensstemmelse mellem denne gruppe og gruppen af tosprogede elever.

6.3.3 Elevsurvey

I det oprindelige evalueringdesign var elevsurveyen koblet sammen med den test, der skulle være været gennemført. I stedet har evaluatoren haft mulighed for at udvikle og udsende et kort spørgeskema til eleverne på mellemtrin og i udskoling.

Resultater herfra indgår rapportens analyser, hvor evaluatoren vurderer, at det er fagligt meningsfuldt.

Derudover har taskforcen ønsket at data fra elevsurveyen beskrives i notatform i rapporten, jf. Bilag 1.

Bilag 1

I det følgende redegøres for evalueringens data på elevniveau; hhv. data fra elevsurvey og folkeskolens afgangseksaminens karakterer.

Notat om elevsurveyen

Evaluator har i 2010 og 2011 gennemført en survey blandt tosprogede elever på mellemtrinnet og udskoling på de 16 samarbejdsskoler. Surveyen er gennemført via et åbent link, som er blevet delt ud til skolelederne. Skolelederne på de enkelte skoler har således været ansvarlige for, at skolens tosprogede elever fik udfyldt spørgeskemaet i skoletiden.

Som beskrevet tidligere var surveyen til elever i det oprindelige evalueringdesign tænkt som et supplement til de test, der skulle gennemføres blandt de tosprogede elever på mellemtrinnet og i udskoling ved evalueringens opstart, midtvejs og ved slutevalueringen. Testen skulle udvælges af Tosprogs-Taskforcen. Det blev imidlertid vurderet at være for ressourcekrævende for taskforcen og for skolerne at udvikle og gennemføre en sådan test. Surveydataene, der således havde til hensigt at bidrage til en bagvedliggende forståelse af testdata, er derfor endt med sammen med karakterdata at stå alene i forhold til målingen af resultater på elevniveau. Det gør dette metodeelement svagere, end det ville være i dets oprindelige sammenhæng. Elevsurveydataene indgår derfor også kun i yderst begrænset omfang i evalueringen, og kun hvor evaluator har fundet det fagligt forsvarligt at koble taskforcens aktiviteter til elevernes besvarelser.

Tosprogs-Taskforcen har haft et ønske om at få inddraget resultater af elevsurveyen i slutevalueringen. I det følgende gengives derfor resultaterne af elevsurveyen.

Resultater af surveyen

Elevsurveyen er gennemført blandt elever fra 4. til 10. klassetrin. Eleverne fordeler sig både i 2010 og 2011 relativt jævnt på de i alt syv klassetrin, dog er der lidt færre elever fra 10. klasse, som har besvaret surveyen end fra de øvrige klassetrin. Besvarelserne fordeler sig desuden jævnt på piger og drenge.

På langt hovedparten af spørgsmålene i elevsurveyen kan der ikke spores nogen signifikant udvikling fra 2010 til 2011, dvs. en udvikling, som ikke blot kan tilskrives tilfældigheder.

Der er fra 2010 til 2011 således ikke sket nogen systematisk udvikling i elevernes vurdering af fagene dansk, matematik og idræt, og om de i det hele taget kan lide at gå i skole. Der er ligeledes heller ikke nogen systematisk udvikling på spørgsmålene om, hvor tit lærerne siger ord, eller hvor tit der står ord i bøgerne, som eleverne ikke forstår, eller hvor tit lærerne forklarer ord i klassen. Ligeledes er der ikke nogen væsentlige ændringer i elevernes besvarelser af, hvem de spørger, når der er ord, som de ikke forstår i timerne, hvor de laver lektier, og hvordan deres forældre hjælper dem med skolen.

I det følgende kommenteres på de tre spørgsmål i elevsurveyen, hvor udviklingen i elevernes besvarelser er signifikant fra 2010 til 2011.

Det første spørgsmål, hvor der fra 2010 til 2011 er sket en signifikant udvikling, handler om, hvilket eller hvilke sprog, eleven taler derhjemme. Her er andelen af elever, som angiver, at de kun taler dansk, steget signifikant fra 10,5 % i 2010 til 22,4 % i 2011. Tilsvarende er andelen af elever, som angiver, at de taler dansk og et andet sprog end dansk faldet signifikant. Udviklingen er vist i tabel 7.1. Spørgsmålet er tænkt som et baggrundsspørgsmål og ikke et effektspørgsmål, hvilket vil sige, at evaluatoren ikke ser en højere andel af elever, der kun taler dansk derhjemme som et mål for taskforcens indsatser. Der er således mange faktorer, der har indflydelse på, om en elev taler dansk derhjemme, herunder forældrenes danskfærdigheder, hvilke Tosprogs-taskforcen ikke har haft til formål at påvirke.

Tabel 7.1: Hvilket eller hvilke sprog taler I derhjemme?		
	2010	2011
Vi taler kun dansk	10,5 %	22,4 %
Vi taler kun et andet sprog end dansk	16,2 %	12,7 %
Vi taler dansk og et andet sprog end dansk	73,4 %	64,8 %
	n = 458	n = 753
<i>Kilde: Tosprogs-Taskforcen og Oxford Research og EVA 2011.</i>		

Det næste spørgsmål, hvor der er sket en signifikant udvikling, er i andelen af elever, som svarer, at de ikke deltager i ekstraundervisning uden for klassen. Denne andel er, som vist i tabel 7.2, steget fra 49,4 % i 2010 til 59,1 % i 2011.

Tabel 7.2: Hvad synes du om ekstraundervisning uden for klassen?		
	2010	2011
Kan godt lide	36,7 %	28,3 %
Kan ikke lide	13,9 %	12,5 %
Jeg deltager ikke	49,4 %	59,1 %
	n = 360	n = 607
<i>Kilde: Tosprogs-Taskforcen og Oxford Research og EVA 2011.</i>		

Surveyen tyder således på, at færre elever får ekstraundervisning uden for klassen. Sammen med evalueringens øvrige datamateriale støtter denne udvikling op om evaluators konklusion vedr. taskforcens betydning for den ændrede organisering af undervisningen. Jf. afsnit 3.3 er der sket en udvikling mod, at skolerne i stigende grad benytter sig af flere forskellige organiseringsmodeller, når de giver supplerende undervisning i dansk som andetsprog. Ved projektets opstart var det mest udbredt at give supplerende undervisning i dansk som andetsprog uden for klassen i den almindelige undervisningstid, mens det ved midtvejs- og slutevalueringen er lige så udbredt at placere den supplerende undervisning uden for skoletiden samt at tilknytte en ekstra lærer undervisningen.

Det sidste spørgsmål, hvor der er sket en signifikant udvikling i elevernes besvarelser, er på spørgsmålet om, hvem der hjælper eleven med at lave lektier. Andelen af elever, der angiver, at deres forældre hjælper dem er således, som vist i tabel 7.3, steget signifikant fra 62,1 % i 2010 til 71,5 % i 2011. Omvendt er andelen af elever, som svarer, at deres søskende hjælper dem med at lave lektier faldet signifikant fra 46,3 % i 2010 til 36,1 % i 2011. Evaluatoren vurderer på baggrund af de øvrige data i evalueringen, at der umiddel-

bart ikke er belæg for at tilskrive denne udvikling Tosprogs-Taskforcens indsatser. Evalueringen viser generelt, at Tosprogs-Taskforcens indsatser på skole-hjem-området på de fleste skoler har været forholdsvis begrænsede. Målingen af en række effektindikatorer inden for indsatsområdet 'skole-hjem-samarbejde' viser desuden, at der på nogle områder direkte er sket en tilbagegang fra 2010 til 2011. Det gælder ikke mindst i forhold til de tosprogede forældres fremmødeprocenter til forældremøder, som anses for en væsentlig indikator på taskforcens indvirkning på skolernes skole-hjem-samarbejde.

Den systematiske udvikling i andelen af elever, som påpeger, at de får hjælp af deres forældre til at lave lektier vurderes derfor at må tilskrives andre faktorer end Tosprogs-Taskforcen.

Tabel 7.3.: Hvem hjælper dig med at lave lektier?		
	2010	2011
Mine forældre	62,1 %	71,5 %
Mine søskende	46,3 %	36,1 %
Lektiecaféen på skolen	14,0 %	12,3 %
En lektiecafé uden for skolen	11,0 %	7,9 %
Venner	35,4 %	32,7 %
Mine lærere	42,7 %	40,4 %
Ingen hjælper mig	7,0 %	4,6 %
Andre	2,8 %	4,2 %
<i>Kilde: Tosprogs-Taskforcen og Oxford Research og EVA 2011.</i>		

Karakterdata fra folkeskolens afgangseksaminer

I det følgende redegøres for udviklingen i karakterdata baseret på folkeskolens afgangseksaminer.

Af tabel 7.4 fremgår det, at det er meget forskelligt, hvordan udviklingen i gennemsnitskarakterer for de bundne prøvfag har udviklet sig over de tre skoleår for de 16 samarbejdsskoler. Nogle skoler har haft en positiv udvikling, nogle en negativ og nogle oplever både et fald og en stigning hen over perioden. Sidst er der også nogle skoler, hvor gennemsnittet er meget stabilt over tid. Læseren bør være opmærksom på, at det ikke er muligt at koble udviklingen i gennemsnitskarakterer (eller anden test-outcome), positiv som negativ, til indsatsen. Dette ville have krævet en matchet kontrolgruppe. Få en uddybet forklaring herpå i afsnit 6.3.

Tabel 7.4: Gennemsnitskarakter i de bunde prøvfag i folkeskolens afgangsprøver for elever af udenlandsk herkomst på 9. klassetrin fordelt på de 16. samarbejdsskoler

Kommune	Skole	2008/2009		2009/2010		2010/2011	
		Gennemsnit (7 trinsskala)	Antal karakterer	Gennemsnit (7 trinsskala)	Antal karakterer	Gennemsnit (7 trinsskala)	Antal karakterer
Fredericia	Alléskolen	4	170	5,2	108	4,2	132
	Egumvejens Skole	2,7	18	6,9	18	6,1	53
	Skjoldborgvejens Skole	5,2	79	5,6	72	3,9	132
	Treldevejens Skole	4,8	36	5,3	90	4,9	80
Frederiksberg	Lindevangskolen	3,8	58	5,2	90	3,7	72
	Skolen på Duevej	4,9	97	5,7	72	5	94
	Skolen ved Bulowsvej	5,4	45	3,8	36	5,3	45
	Søndermarkskolen	4,7	65	4,1	96	4,1	100
Guldborgsund	Tre Falke Skolen	2,8	9	5,7	61	6,8	27
	Fjordskolen			5,4	27	4,4	18
	Lindeskovskolen	2,9	44	4,7	134	4,6	118
Sønderborg	Havnbjerg Skole	3	90	5,4	71	3,5	98
	Humlehøj-Skolen	4,7	81	5	125		
	Sønderkov-Skolen	3,4	98	5,2	135	3,8	61
	Ulkebøl Skole	4,7	72	4,7	178	5,5	161
Tårnby	Nordregårdsskolen	7,3	23	6,4	52	5,2	46

Kilde: Databanken – Ministeriet for Børn og Undervisning

*Udenlandsk herkomst er en samlet betegnelse for indvandrere og efterkommere. *Indvandrere* er personer født i udlandet, hvis forældre begge (eller den ene hvis der ikke findes oplysninger om den anden) er udenlandske statsborgere eller født i udlandet. Hvis der ikke findes oplysninger om nogen af forældrene, og personen er født i udlandet, opfattes personen også som indvandrere. *Efterkommere* er personer født i Danmark af forældre, hvoraf ingen er dansk statsborger født i Danmark. Hvis der ikke findes oplysninger om nogen af forældrene, og personen er udenlandsk statsborger, opfattes personen også som efterkommer.

Af tabel 7.5 fremgår det, at det er meget forskelligt, hvordan udviklingen i gennemsnit for standpunktskarakterer har udviklet sig over de tre skoleår for de 16 samarbejdsskoler. Nogle skoler har haft en positiv udvikling, nogle en negativ og nogle oplever både et fald og en stigning hen over perioden. Sidst er der også nogle skoler, hvor gennemsnittet er meget stabilt over tid. Læseren bør være opmærksom på, at det ikke er muligt at koble udviklingen i gennemsnitskarakterer (eller anden test-outcome), positiv som negativ, til indsatsen. Dette ville have krævet en matchet kontrolgruppe. Få en uddybet forklaring herpå i afsnit 6.3.

Tabel 7.5: Gennemsnit i standpunktskarakterer for elever af udenlandsk herkomst på 8. og 9. klassetrin fordelt på de 16. samarbejdsskoler

Kommune	Skole	2008/2009		2009/2010		2010/2011	
		Gennemsnit (7 trinsskala)	Antal karakterer	Gennemsnit (7 trinsskala)	Antal karakterer	Gennemsnit (7 trinsskala)	Antal karakterer
Fredericia	Alléskolen	5,7	361	5,3	216	5,1	266
	Egumvejens Skole	2,4	35	6,4	38	5,7	101
	Skjoldborgvejens Skole	4,3	182	5,9	152	5,1	238
	Treldevejens Skole	5,7	74	5,1	208	4,7	174
Frederiksberg	Lindevangskolen	4,7	116	4,9	191	4,1	146
	Skolen på Duevej	5,2	201	5,3	146	5,1	196
	Skolen ved Bulowsvej	6,1	93	3,9	74	5,4	90
	Søndermarksskolen	4,9	124	4,7	206	4,6	212
	Tre Falke Skolen			5,8	130	6,5	54
Guldborgsund	Fjordskolen			5,5	57	3,9	36
	Lindeskovskolen	3,3	93	5	241	4,5	227
Sønderborg	Havnbjerg Skole	3,3	190	6,3	152	4,1	198
	Humlehøj-Skolen	4,5	166	4,5	261		
	Sønderskov-Skolen	3,4	203	5,8	273	4,8	126
	Ulkebøl Skole	5,7	150	4,4	378	5,6	324
Tårnby	Nordregårdsskolen	6,9	57	5,9	119	4,4	122

Kilde: Databanken – Ministeriet for Børn og Undervisning

*Udenlandsk herkomst er en samlet betegnelse for indvandrere og efterkommere. *Indvandrere* er personer født i udlandet, hvis forældre begge (eller den ene hvis der ikke findes oplysninger om den anden) er udenlandske statsborgere eller født i udlandet. Hvis der ikke findes oplysninger om nogen af forældrene, og personen er født i udlandet, opfattes personen også som indvandrer. *Efterkommere* er personer født i Danmark af forældre, hvoraf ingen er dansk statsborger født i Danmark. Hvis der ikke findes oplysninger om nogen af forældrene, og personen er udenlandsk statsborger, opfattes personen også som efterkommer.

Bilag 2

Arbejdet i samarbejdskommunerne

Samarbejdskommunernes indsatsområder X = Størst indsats X = Middel indsats					
	Fredericia	Frbg.	Guldborgsund	Tårnby	Sønderborg
Kommunal strategi og -politik	X		X	X	X
Skoleledelse	X	X	X	X	
Dansk som andetsprog	X	X	X	X	X
Organisering af undervisningen	X	X	X	X	X
Skole-hjem-samarbejdet	X	X	X	X	X
Overgangen fra børnehave til skole	X				X
Overgangen fra skole til ungdomsuddannelse		X		X	X

