



Undervisningsministeriet

# Sammenfatning af erfaringerne fra Dette virker på vores skole

Juni 2008

Undervisningsministeriet

# Sammenfatning af erfaringerne fra Dette virker på vores skole

Juni 2008

## Indholdsfortegnelse

<b>1.</b>	<b>Kort om Dette virker på vores skole</b>	<b>1</b>
1.1	Hovedresultater	1
1.1.1	Den centrale læring fra delprojekt 1	2
1.1.2	Den centrale læring fra delprojekt 2	3
1.1.3	Den centrale læring fra delprojekt 3	4
1.1.4	Den centrale læring fra delprojekt 4	5
1.1.5	Læren på tværs af delprojekterne	6
<b>2.</b>	<b>Sammenfatning af delprojekt 1</b>	<b>8</b>
2.1	Undervisning af tosprogede elever	8
2.2	Forældresamarbejde	10
2.3	Elevsammensætningen	11
2.4	De kommunale rammer	12
2.5	Skolens værdimæssige forankring	13
2.6	Ledelse	14
2.7	Skolernes organisering	15
<b>3.</b>	<b>Sammenfatning af delprojekt 2: Sproget med i alle fag – en rapport over et aktionsforskningsprojekt</b>	<b>16</b>
3.1	Den sproglige platform	16
3.2	Organisering og lærersamarbejde	17
3.3	Bagvedliggende forståelser af viden, sprog og læring	17
3.4	Opmærksomhed på den enkelte elevs sprogtilegnelse	17
<b>4.</b>	<b>Sammenfatning af delprojekt 3: Sku' det være noget særligt...? Ledelse på skoler med tosprogede elever</b>	<b>18</b>
4.1	Strategisk ledelse	19
4.2	Relationsledelse	19
4.3	Personalededelse	19
4.4	Pædagogisk ledelse	19
4.5	Ledelsesidealer	20
4.6	Barrierer for lederne	22
<b>5.</b>	<b>Sammenfatning af delprojekt 4: Samarbejdet mellem skole og tosprogede forældre</b>	<b>24</b>
5.1	Formålet med forældresamarbejdet	24
5.2	Sproglige og kulturelle barrierer i mødet mellem forældre og skole	24
5.3	Dialogen mellem forældre og skole	25
5.4	Kulturel mangfoldighed i forældresamarbejdet	25
5.5	Nyttiggørelse af modersmål	25
<b>6.</b>	<b>Sammenfatning af projektet om lærerforventninger</b>	<b>27</b>

## 1. Kort om Dette virker på vores skole

Projekt *Dette virker på vores skole* gennemføres for Undervisningsministeriet af et konsortium bestående af Videncenter for tosprogethed og interkulturalitet (UC2) og Rambøll Management.

*Dette virker på vores skole* består af i alt fem delprojekter:

- Delprojekt 1 indsamler erfaringer fra skoler med mange tosprogede elever, som har enten gode resultater eller har iværksat særligt spændende initiativer. Her undersøges samspillet mellem de kommunale rammer, ledelse, lærerkompetencer, forældresamarbejde, elevsammensætning mv.
- Delprojekt 2 er tæt på den pædagogiske praksis. I dette projekt har lærere på fem skoler i samarbejde med forskere udviklet andetsprogs-pædagogikken på mellemtrinnene. Der fokuseres især på samspillet mellem fagundervisningen og undervisningen i dansk som andetsprog.
- Delprojekt 3 er en erfaringsopsamling, der handler om ledelse og organisering på skoler med tosprogede elever.
- I delprojekt 4 præsenteres tosprogede elevers erfaringer med skole-hjem-samarbejdet.
- Delprojekt 5 har til formål at formidle resultaterne af de øvrige fire delprojekter samt at etablere netværk blandt praktikere, der arbejder med undervisning af tosprogede elever.

I denne rapport sammenfattes erfaringerne fra delprojekterne 1-4 i form af dels et tværgående afsnit, som ses herunder, dels af sammenfatningerne fra de fire hovedrapporter. Der foreligger ingen selvstændig afrapportering fra delprojekt 5, da dette som nævnt er et formidlingsprojekt. Omdrejningspunktet for formidlingsindsatsen er hjemmesiden [www.dettevirker.dk](http://www.dettevirker.dk).

### 1.1 Hovedresultater

*Dette virker på vores skole* har fokus på at identificere og formidle de gode erfaringer, der kan være med til at udvikle det pædagogiske arbejde på skoler med tosprogede elever og påvirke elevsammensætningen. De fire første projekter har vist, at der ude på skolerne er sat mange og spændende aktiviteter i værk, som egner sig til at blive formidlet til andre skoler.

Set i lyset af projektets formål er dette positivt. På den anden side viser erfaringerne også, at der fortsat er behov for en massiv indsats for at styrke indsatsen over for tosprogede elever. Det gælder både i forhold til den pædagogiske udvikling af un-

dervisningen (kompetenceudvikling, organisering af dansk som andetsprog mv.), rammerne for den pædagogiske udvikling (særligt ledelsesrollen) og elevsammensætningen.

Vi uddyber dette i det følgende.

### 1.1.1 Den centrale læring fra delprojekt 1

Der tegner sig ikke noget entydigt billede af, hvordan en skole med mange tosprogede elever fungerer. Hver skole har sine specielle forudsætninger for at vælge den pædagogiske eller strategiske linje, hvilket gør det vanskeligt at identificere én bestemt model eller tilgang til arbejdet med at udvikle kvaliteten af undervisningen over for tosprogede elever. Vi har med andre ord ikke fundet Columbusægget. Det er til gengæld muligt at pege på en række enkeltelementer, som i sig selv, eller i samspil, kan udvikle praksis på skolerne.

Disse konkrete enkeltelementer kan man lade sig inspirere af på [www.dettevirker.dk](http://www.dettevirker.dk), hvor de gode erfaringer er samlet. Herunder sammenfatter vi nogle af de overordnede budskaber, som delprojektet har givet anledning til:

- *Reaktive kommunale rammebetingelser:* Erfaringerne peger på, at kommunerne mange steder har spillet en tilbagetrukket rolle. Den kommunale styring af indsatsen over for tosprogede elever har mange steder haft karakter af forvaltning af driftsmæssige spørgsmål (afklaring af økonomi) frem for strategisk drøftelse af særligt skoler med mange tosprogedes udviklingsmuligheder. Konsekvensen har været, at mange skoler har stået alene med en ofte vanskelig opgave. Mange steder har der skullet konkrete kriser til – eksempelvis truende skolelukninger – før der fra kommunal side for alvor sættes ind for at udvikle indsatsen på skoler med mange tosprogede elever<sup>1</sup>.
- *Sen pædagogisk udvikling:* Delvist som konsekvens heraf kommer mange skoler for sent i gang med at udvikle undervisningen af tosprogede elever. Det er først, når skolerne har fået rigtig mange tosprogede elever, at skolens ledelsesmæssige og pædagogiske linje ændres. Til gengæld er det tydeligt, at skoler, som har mange tosprogede elever, sætter markant ind for at påvirke elevernes læring og udbytte af undervisningen.
- *Positiv udvikling i dansk som andetsprog:* Selv om mange skoler kommer sent i gang – og en del også har svært ved at leve op til kravene om undervisning i dansk som andetsprog – tyder erfaringerne på, at situationen siden den første evaluering af dansk som andetsprog har udviklet sig i en positiv retning. De skoler, vi har besøgt, er begyndt at rekruttere lærere med linjefag i dansk som andetsprog og prioriterer efteruddannelse og kompetenceudvikling i fagområdet.

---

<sup>1</sup> Det skal dog nævnes, at datagrundlaget i forhold til det kommunale niveau er forholdsvis begrænset.

- *Forældresamarbejdet er vigtigt og vanskeligt:* Mange skoler prioriterer at udvikle samspillet med de tosprogede elevers forældre for at engagere dem i både skolens virke bredt og som ressourcepersoner i elevernes sprogtilegnelsesproces. En del skoler lykkes med at involvere forældrene i det konkrete samspil om det enkelte barn (fx i forbindelse med elevsamtaler). Derimod har skolerne langt vanskeligere ved at inddrage forældrene i de blødere og mere kollektive aktiviteter, som handler om hele klassens forhold eller hele skolens virke.
- *Udvikling gennem korpsånd:* Nogle skoler har formået at udvikle en korpsånd, der er karakteriseret ved både sammenhold og optimisme. Mange lærere er blevet på disse skoler i mange år og har – i samspil med lederen – formået at indlemme nye kolleger i en kultur, hvor udviklingen af tilbuddet til tosprogede elever er blevet et omdrejningspunkt i den professionelle karriere.
- *Vanskeligt at påvirke elevsammensætningen:* Ud over den pædagogiske udvikling har projektet fokuseret på elevsammensætningen. Det viser sig, at skolerne i særdeleshed har vanskeligt ved at påvirke elevsammensætningen. Ressourcestærke forældres fravalg af skoler med mange tosprogede elever er en meget stærk mekanisme. Forvaltningsniveauet har også svært ved at påvirke sammensætningen af elever, da man ofte vælger redskaber, som ikke udfordrer de ressourcestærke forældre.
- *Indsatsen kommer for sent i gang:* Videre peger delprojektet på, at de aktiviteter, der sættes i værk for at påvirke elevsammensætningen, bliver sat i værk for sent. Er man først i en kriselignende situation som skole, er der fare for selvforstærkende spiraler, der er meget vanskelige at stoppe.

### 1.1.2 Den centrale læring fra delprojekt 2

Delprojektet har været rettet mod at udvikle og afprøve pædagogiske praksisformer, der sigter mod at bygge bro mellem elevernes sproglige forudsætninger og de sproglige forventninger, de enkelte fag stiller til eleverne generelt betragtet og mere specifikt til elever med dansk som andetsprog. Målet har samtidig været at generere ny viden om integrationen af sprog og fag i flersprogede klasserum. Nedenfor opsummeres de centrale pointer fra de gennemførte undervisningsforløb, som er beskrevet nærmere i det inspirationsmateriale, der er udarbejdet. I forbindelse med hovedrapporten følger de overordnede resultater angående integration af sprog og fag.

Erfaringerne fra gennemførelsen af undervisningsforløbene viser, at det er væsentligt at være opmærksom på den rolle, sproget spiller i alle fag, og på det særlige sprog, der er karakteristisk inden for de enkelte fag. I inspirationsmaterialet beskrives,

- hvordan det særlige sprog, der anvendes i naturfagsundervisningen, kan gøres til genstand for undervisning, og hvordan de sproglige og faglige mål kan integreres,

- hvordan elever i natur/teknik-undervisningen kan introduceres til de genrer, der typisk anvendes i faget gennem faglig skrivning,
- hvordan man i natur/teknik-undervisningen kan støtte eleverne i at udnytte de visuelle fremstillinger i fagtekster,
- hvordan man kan skabe en interaktionsform i fagundervisningen, der støtter sprogtilegnelsen og den faglige læring ud fra den eksisterende viden om, at samtalen er central, når det gælder om at lære sprog og at lære gennem sprog,
- hvordan eleverne kan støttes i deres brug af det matematiske sprog gennem tilrettelæggelse af en undervisning, der sætter eleverne i situationer, hvor de skal udtrykke sig om matematiske forhold,
- hvordan man i undervisningen kan sætte fokus på forholdet mellem 'hverdagssprog' og 'matematisk sprog',
- hvordan man i danskundervisningen kan understøtte elevernes andetsprogs-tilegnelse ved at trække på deres samlede sproglige og kognitive ressourcer,
- hvordan elever med dansk som andetsprog kan stimuleres til at udvikle strategier til at strække deres andetsprog, så de ikke nøjes med at udvikle strategier til at klare sig med det sprog, de har,
- hvordan tosprogede elevers kendskab til flere sprog kan inddrages i undervisningen med henblik på udvikling af sproglig bevidsthed.

### 1.1.3 Den centrale læring fra delprojekt 3

Delprojektet tager afsæt i lederens rolle og konstaterer, at ledere på skoler med tosprogede elever står over for udfordringer, som stiller særlige krav, hvis man sammenligner med den gennemsnitlige folkeskole. Det gælder for eksempel de allerede nævnte pointer omkring efteruddannelse af lærere i dansk som andetsprog og ikke mindst, hvordan kompetencerne omsættes i konkret pædagogisk praksis. Lederne på skoler med tosprogede elever står også over for den udfordring, som handler om elevsammensætningen. Hertil kommer forældresamarbejdet og et mere komplekst samspil med skolens omgivelser.

Derfor skal disse skoleledere særligt kunne mestre både strategisk ledelse, relationsledelse, personaleledelse og pædagogisk ledelse.

På denne baggrund peger undersøgelsen på:

- At skolelederne på skoler med tosprogede elever ofte står over for betydelige og indgribende forandringsprocesser, som skal håndteres samtidig med driften af skolen. Det kan handle om at iværksætte heldagsskolekonceptet eller om at ændre skolens profil for at tiltrække og fastholde ressourcestærke forældre.
- At disse forandringsprocesser kræver en tydelig ledelse, som mestrer de ovennævnte roller. Ofte støder denne lederrolle dog på modstand blandt lærerne. Kort sagt kræves der af den effektive leder synlighed, tydelighed og beslutningsdygtighed i samspillet med både lærere, elever og de øvrige aktø-

rer i skolens omgivelser. Denne rolle står i modsætning til det fagprofessionelle bureaukratis normer om autonomi og tro på, at både udvikling og kontrol med lærergerningen skal udøves inden for professionens egne rækker.

- At de centrale barrierer for at fungere i samklang med denne lederrolle er:
  - At lederne bruger for meget tid og for mange kræfter på administration og drift frem for eksempelvis den påkrævede strategiske ledelse.
  - At arbejdstidsregler og overenskomster ikke hensigtsmæssigt understøtter lederens arbejdsbetingelser. Manglende fleksibilitet bliver særligt en barriere, når skolerne står over for større forandringsprocesser.
  - At traditionen for at inddrage lærerne i tilrettelæggelsen af fx teamsamarbejdet på nogle skoler udvikler sig til, at lærerne forventer en ret til at kunne ændre på beslutninger, som de ikke er enige i.

#### 1.1.4 Den centrale læring fra delprojekt 4

Delprojektet handler om forældresamarbejdet, men set i børns og unges perspektiv. Følgende hovedpointer er vigtige at fremhæve:

- *Forskellige tilgange til læring i folkeskolen:* I forlængelse af erfaringerne fra delprojekt 1 viser interview med børn og unge, at der er forskel på, hvordan mange tosprogede elever og deres forældre ser på skolen og dens formål sammenlignet med lærernes. Hvor forældre, og i stort omfang også eleverne, udtrykker, at skolen først og fremmest skal give eleverne faglige kompetencer til at kunne gennemføre en uddannelse, lægger skolen desuden vægt på udviklingen af sociale kompetencer og relationer. Det betyder bl.a., at mange forældre har vanskeligt ved at forstå, hvorfor skolen i forbindelse med forældrearrangementer taler lige så meget om temaer som trivsel og sociale kompetencer som om fagligt niveau.
- *Vanskeligt at engagere forældrene:* I tråd med ovenstående tilkendegiver mange børn og unge, at deres forældre ikke er engageret i et aktivt forældresamarbejde. Forklaringen er – ifølge eleverne – at den sproglige barriere betyder, at nogle forældre ikke ønsker at deltage i forældremøder, fordi de simpelthen ikke forstår, hvad der bliver sagt. Andre elever fortæller, at en årsag til deres forældres fravær er, at der drikkes alkohol til arrangementerne. Elevernes udsagn giver derved anledning til debat om, hvordan skolen kan tilrettelægge arrangementer, hvor tosprogede forældre oplever at blive inkluderet og ikke udelukket på grund af sproglige eller kulturelle forhold.

- *Kompleks navigation mellem flere sprog:* Projektet viser, at de tosprogede elever i folkeskolen navigerer mellem flere forskellige sprog. Oftest tales der modersmål i hjemmet og med resten af familien. Modersmålet har forskellige funktioner og tjener fx som identitetsmarkør og som det sprog, hvorigennem man bevarer kontakten til bedsteforældre mv. Derimod kan det være vanskeligt at tale om lektier og skolen på modersmål, så her skifter eleverne sprog – også i hjemmet. Disse sprogskift stiller større krav til skolen og lærerne, når forældrene skal engageres i skolehjemsamarbejdet. Det udfordrer skolen til at have en klar og konsekvent tilgang til brug af sprog, som muliggør en maksimal udnyttelse af elevens ressourcer og potentialer.

### 1.1.5 **Læren på tværs af delprojekterne**

Erfaringen fra de øvrige delprojekter understøtter pointen fra delprojekt 1: Columbusægget findes ikke, men der er mange gode kræfter, som sætter spændende initiativer i værk.

Skal praksis for alvor flyttes på en måde, så tosprogede elevers skolepræstationer kommer på niveau med deres etsprogede klassekammerater, peger projekterne på, at der fortsat er behov for en indsats:

- Det er ikke tilstrækkeligt, at skolerne selv skal håndtere både den pædagogiske udvikling og påvirkningen af elevsammensætningen.
- Det stiller krav til en stærkere, mere koordineret og tidligere indsats fra kommunal side som fx kan synliggøres i kommunale integrationspolitikker.
- Man kan hævde, at skolerne generelt har behov for, at lederrollen styrkes. Erfaringerne fra delprojekterne peger på, at det er helt nødvendigt, at lederens rolle styrkes på skoler med tosprogede elever – og særligt skoler der har mange tosprogede elever.
- Både de kommunale forvaltninger og lederen på den enkelte skole har et ansvar for, at der fortsat sker en udvikling af lærernes kompetencer i dansk som andetsprog.
- Ud over det generelle løft i lærernes kompetenceniveau er der brug for en tættere kobling mellem fagundervisningen og undervisningen i dansk som andetsprog. Aktionsforskningsprojektet har vist, at det kan lade sig gøre at udvikle undervisningen samtidig med, at lærernes kompetencer udvikles.
- Det er fortsat få steder, hvor det lykkes at skabe et velfungerende forældre-samarbejde. Der er fortsat behov for udvikling af tilgange og formidling af erfaringer – på en måde, der både hindrer, at hver enkelt skole står alene med udfordringen, og som skaber plads til, at tosprogede forældre bruges som ressource i forældresamarbejdet.

- Mange skoler er lykkedes med at skabe en positiv kultur, hvor korpsånd og høje forventninger går hånd i hånd med et ressourcesyn på eleverne. Det er vigtigt, at man lokalt skaber rammerne for, at en sådan kultur skabes og – hvor den allerede eksisterer – bevares.
- Endelig har *Dette virker på vores skole* berørt væsentlige emner og udfordringer i forbindelse med undervisning og integration af tosprogede elever i folkeskolen. Det er dog fortsat behov for mere viden om, hvad der virker og hvorfor – både i forhold til den pædagogiske udvikling og i forhold til elevsammensætningen.

*Dette virker på vores skole* har således vist, at skolerne mange steder selv formår at finde gode, lokale løsninger på undervisningen af tosprogede elever. Samtidig peger erfaringerne på, at det ikke er tilstrækkeligt, at skolerne selv skal finde nøglen.

## **2. Sammenfatning af delprojekt 1**

### **2.1 Undervisning af tosprogede elever**

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at skoler med forholdsvis mange tosprogede elever i højere grad end andre skoler opfatter undervisning af tosprogede som et vigtigt indsatsområde. Det kommer fx til udtryk ved, at disse skoler giver en højere prioritet til dansk som andetsprog og interkulturel pædagogik i såvel gennemførelsen af undervisningen som ved efteruddannelsen af lærerne. Endelig øges tilbøjeligheden til at bevilge ekstra timer til danskundervisning, når skolernes tosprogsandel stiger.

Andelen af tosprogede elever har betydning for, hvorvidt skolerne satser på at nyttiggøre elevernes modersmål i undervisningen og på at efteruddanne lærerne heri. Dette gør sig især gældende for skoler med mere end 75 % tosprogede elever. Det kan tolkes i retning af, at nogle forhold helt grundlæggende skifter karakter på skoler, hvor der stort set kun er tosprogede elever. Det er således primært disse skoler, der satser på at nyttiggøre elevernes modersmål.

Spørgeskemaundersøgelsen viser også, at skoler med høje andele af tosprogede elever i højere grad end andre skoler oplever en række problemstillinger, der er knyttet til undervisningen af tosprogede elever i folkeskolen. Det gælder fx forældre-samarbejdet. En anden problemstilling er, at det stort set udelukkende er skoler med over 50 % tosprogede, der oplever, at skolens elevsammensætning er hæmmende for elevernes danskindlæring. Endvidere er det stort set kun skoler med over 75 % tosprogede elever, der vurderer, at der mangler fagligt stimulerende undervisningsmateriale i relation til tosprogede elever. Det er også primært disse skoler, der oplever, at manglen på økonomiske ressourcer forhindrer dem i at levere et optimalt undervisningstilbud.

Analysen af spørgeskemaundersøgelsen er blandt andet baseret på en hypotese om, at de bedst præsterende skoler i højere grad har tilpasset undervisningen af tosprogede elever end skolerne som helhed. Denne hypotese kan vi dog ikke bekræfte med baggrund i datamaterialet. Nok satser de bedst præsterende skoler i højere grad på ekstra timer i dansk end skolerne generelt, og nok anvender de i høj grad sprogstøttecentre i kvalitetsudviklingsindsatsen, men generelt har disse skoler ikke tilpasset undervisningen af tosprogede elever i større omfang end skolerne som helhed.

En forklaring kan være, at de gode resultater skyldes andre aspekter af deres strategier, adfærd og kultur end selve undervisningen. Vores materiale tyder på, at disse skoler har en kultur, hvor man ser på muligheder frem for begrænsninger. Tilsvarende adskiller de bedst præsterende skoler sig ved at samarbejde mere omkring sprogstimuleringsindsatsen og udskolingsindsatsen end skolerne som helhed. Endelig adskiller de bedst præsterende skoler sig ved i højere grad at anvende test. Dette indikerer, at det ikke alene er gennem kvalitetsudvikling af undervisningen, at sko-

lerne kan påvirke indsatsen over for tosprogede elever. Også samspillet med omgivelserne har en væsentlig betydning.

Analysen af casestudierne giver et mere detaljeret billede af, hvordan caseskolerne griber undervisningen af tosprogede elever an. Hovedparten af skolerne satser på udvikling af lærerkollegiets kompetencer i dansk som andetsprog. I tråd med lovgivningen står dette indsatsområde dog ikke alene på nogen af skolerne. Flere skoler har valgt at kombinere dette indsatsområde med fokus på fagfagligheden og mange også med fokus på udvikling af elevernes sociale kompetencer. Der er dog nogle skoler, der skiller sig ud ved at være særligt gode til at tænke dansk som andetsprog ind som dimension i fagundervisningen.

Casestudierne viser, at skoler med et højt formelt kompetenceniveau i dansk som andetsprog i højere grad tænker dette ind som en dimension i alle fagene end skoler med et lavt formelt kompetenceniveau. Vi kan dog også se, at et højt formelt kompetenceniveau ikke er tilstrækkeligt til, at skolerne tænker dansk som andetsprog som en dimension i fagene. Det, der ser ud til at gøre en forskel, er et højt formelt kompetenceniveau samt en systematisk praksis for dansk som andetsprog på skolen.

Caseskolerne formår i varierende omfang at fokusere på de tosprogede elevers ressourcer. I første omgang har dette ikke konsekvenser for organiseringen af undervisningen i dansk som andetsprog. Der er eksempler på både skoler med et ressourcesyn og skoler med et mangelsyn, som vælger at prioritere efteruddannelse inden for dansk som andetsprog. Vi kan derfor ikke inden for rammerne af vores undersøgelse se, hvorvidt ressource- og mangelsynet har konsekvenser for de tosprogede elevers præstationer. Vi kan dog se, at det har betydning for skolernes fokus på fagfagligheden. Skoler, der hovedsagligt giver udtryk for et ressourcesyn på eleverne, er også skoler, der generelt har større forventninger til alle elever om at præstere godt fagligt.

Nyttiggørelsen af elevernes modersmål i undervisningen kan være udtryk for netop et ressourcesyn på eleverne. I undersøgelsen har vi dog ikke set eksempler på, at dette sker systematisk. Skoler med over 75 % tosprogede elever er de eneste skoler, der i spørgeskemaundersøgelsen gav udtryk for at have fokus på at nyttiggøre elevernes modersmål i undervisningen. Trods det, at to af caseskolerne har over 75 % tosprogede elever, nyttiggør ingen af skolerne systematisk elevernes modersmål i undervisningen. Dette kommer til udtryk i interviewene med eleverne, som ikke giver udtryk for at kunne nyttiggøre deres modersmål i undervisningen. Flere elever giver desuden udtryk for, at det er i orden, at deres modersmål betragtes som uden værdi i undervisningen og læringsprocessen. Dette peger på, at den tosprogede elev overtager skolens manglende anerkendelse af flere sprog som en potentiel ressource. Herved kommer eleven til at se sin adgang til flere sprog som en personlig mangel i stedet for en styrke – et dårligt udgangspunkt for læringsprocessen og trivsel.

Ligeledes gør kun få af skolerne systematisk brug af de tosprogede læreres sproglige kompetencer i undervisningen. I forældresamarbejdet anvendes de tosprogede lærere til gengæld i høj grad som både brobyggere og tolke i skole-hjem-samarbejdet.

## 2.2 Forældresamarbejde

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, at der er et udbredt fokus på forældresamarbejdet med de tosprogede forældre. 70 % af de adspurgte skoler har iværksat særlige initiativer for at fremme dette samarbejde. Af disse initiativer er kommunikation med forældrene på modersmål det mest anvendte. Tosprogede lærere indgår som ressourcepersoner i disse initiativer. Personlige opfordringer til tosprogede forældre om at deltage i skolens arrangementer og informationstiltag målrettet de tosprogede forældre er også hyppigt anvendte tiltag. Disse tiltag stiger markant jo flere tosprogede elever, der er på skolen.

På stort set alle caseskolerne opleves store barrierer for samarbejdet med tosprogede forældre. Det omfattende fokus på forældresamarbejde kan således ses som et resultat af dette. Set i lyset af de oplevede vanskeligheder med at få tosprogede forældre til at deltage aktivt i skolehjem-samarbejdet, igangsætter skolerne således en række forskellige initiativer for at imødegå problemerne. I nogle tilfælde opleves samarbejdet dog fortsat som frustrerende, da tiden, som anvendes til forældresamarbejdet, ikke nødvendigvis er proportional med effekten, og enkelte caseskoler har på det grundlag overvejet at nedprioritere indsatsen i forhold til forældresamarbejde.

Casestudierne viser, at det i en analyse af forældresamarbejde er væsentligt at skelne mellem de dele af forældresamarbejdet, der vedrører den enkelte elev (konsultationer mv.), og de dele af samarbejdet, der er mere orienteret mod klassen som gruppe eller skolen som helhed. På mange caseskoler er det forældresamarbejdet om den enkelte tosprogede elev, der prioriteres højest af både skolen og forældrene, og det er dermed også denne del af samarbejdet, der vurderes at være de bedste erfaringer med.

Fælles for mange skoler er, at sproget er en væsentlig faktor i forhold til at få forældresamarbejdet til at lykkes. Specielt er det vanskeligt for mange skoler at finde en bæredygtig form for forældremøder, hvis der skal tolkes til flere sprog. Ingen af skolerne giver udtryk for at have fundet den ideelle måde at håndtere denne udfordring på.

Initiativerne i forældresamarbejdet kan siges at finde sted inden for fire overordnede strategier til forældresamarbejde: den demokratiske strategi, den konsekvenspædagogiske strategi, brobyggerstrategien og opdragelsesstrategien. Forskellige elementer fra disse strategier kan spores på de forskellige skoler, men det er dog den demokratiske strategi og brobyggerstrategien, der er mest udbredt på undersøgelsens caseskoler. Der tegner sig ikke umiddelbart et billede af, at en eller flere af strategierne er mere effektive end de andre, og der er skoler, der udtrykker både utilfredshed og succes ved brug af de forskellige strategier.

## 2.3 Elevsammensætningen

Cirka fire ud af 10 skoler med mere end 10 % tosprogede elever har iværksat aktiviteter for at påvirke elevsammensætningen. Undersøgelsen peger på, at en egentlig prioritering af dette område først sker, når skolerne oplever, at de ressourcestærke forældre begynder at fravælge skolen pga., at andelen af ressourcetsvage tosprogede elever opleves som for høj. 62 % af skolerne med over 25 % tosprogede elever svarer således, at de har iværksat aktiviteter specifikt for at tiltrække eller fastholde ressourcestærke forældre mod kun 24 % af skolerne med 10 % - 25 % tosprogede elever.

Undersøgelsen viser samtidig, at det er vanskeligt for skolerne at påvirke elevsammensætningen og yderligere, at de skoler, der prioriterer fordelingsaktiviteter, i mindre grad formår at øge andelen af ressourcestærke familier, end skoler som ikke gør.

Undersøgelsen peger på to årsager til denne manglende succes: 1) Skolerne sætter fordelingsaktiviteterne i værk så sent, at det er vanskeligt at påvirke forældrenes skolevalg, fordi skolen på dette tidspunkt har en meget høj andel tosprogede elever. 2) De initiativer, skolerne iværksætter, matcher ikke forældrenes ønsker.

Skolernes fordelingsstrategier kan opdeles i tre dele, afhængigt af om skolerne fokuserer på at øge antallet af elever, øge andelen af elever af ressourcestærke forældre eller øge andelen af etnisk danske elever. Valget af redskaber er generelt fælles på tværs af de tre strategier. Skolerne anvender særligt tre typer af redskaber: særlige faglige tilbud, kommunikation af de gode historier og samarbejdsrelationer med børnehaver eller direkte kontakt til potentielle forældre. De to første typer af redskaber fokuserer primært på faglighed og en særlig profil. Disse redskaber matcher kun i ringe grad etnisk danske forældres bevæggrunde for at fravælge skoler, som de oplever, har en for stor andel af tosprogede elever. Forældrenes fravalg skyldes mest en bekymring over sociale og kulturelle faktorer, og derfor virker tiltag med fokus på fagligheden i ringe grad. Den direkte kontakt med forældrene, som mange af skolerne også benytter sig af, kan give mulighed for at råde bod på det manglende match, men undersøgelsen viser, at skolerne bruger mange ressourcer på de to typer af fastholdelsesredskaber, som tilsyneladende har en ringe effekt.

En ting er imidlertid at se på, om fordelingsindsatserne virker i sig selv. Men det er også relevant at se på, om disse aktiviteter har utilsigtede bivirkninger. En type bivirkning kunne være, at skolerne overfokuserer på fordelingsmålet, og som konsekvens heraf negligerer det pædagogiske udviklingsarbejde. I undersøgelsen viser dette sig dog ikke at være tilfældet. Skolerne ser ud til fint at kunne balancere mellem disse to typer af hensyn. Derimod indikerer analysen, at omkostningerne ved særligt den type af fordelingsstrategier, der fokuserer på at øge andelen af etnisk danske forældre, kan være en tendens til at kategorisere tosprogede elever som ressourcetsvage.

Skolerne er ikke de eneste aktører, der har mulighed for at påvirke elevsammensætningen. Det har de kommunale forvaltninger også. Tilmed råder forvaltningerne over

redskaber, som direkte kan påvirke elevsammensætningen. Der er således eksempler på, at forvaltningerne sætter aktiviteter i værk, som rent faktisk påvirker fordelingen af elever. Det drejer sig eksempelvis om fordeling af tosprogede elever med et ikke uvæsentligt behov for dansk som andetsprog, jf. folkeskolelovens § 5, stk. 8. Der er også tegn på, at andre – mere indirekte redskaber – kan have en effekt. Det generelle billede er dog, at der oftest sættes indirekte redskaber i værk, hvor fordelingseffekten er begrænset. Det skyldes de politiske omkostninger ved disse redskaber. Hvis en kommune ændrer på eksempelvis skoledistrikterne, risikerer man, at etnisk danske forældre mobiliserer modstand og truer med at flytte deres børn til private skoler.

## 2.4 De kommunale rammer

Casestudierne efterlader et billede af, at de fleste kommuner anvender forholdsvis få instrumenter i deres styring af skoler med tosprogede elever. Det er eksempelvis sjældent, at kommunerne iværksætter en mere helhedsorienteret indsats, hvor kommunen arbejder målrettet på tværs af forvaltninger med at understøtte skolerens udvikling.

Analysen af kommunernes adfærd i relation til skolerne viser, at der er en fælles kerne i kommunernes praksis i form af et minimumsniveau. Denne fælles kerne omfatter økonomisk styring og opfølgning over for skolerne, såvel som løbende støtte til skolerne fra pædagogiske centre, pædagogiske konsulenter mv. Gennem denne støtte sættes der bl.a. fokus på skolernes anvendelse af dansk som andetsprog. I nogle kommuner gives der også støtte til efteruddannelsesinitiativer, fx i form af dansk som andetsprog.

Ud over denne fælles kerne er det dog det overordnede indtryk, at kommunerne primært er reaktive i deres styringsadfærd og i begrænset omfang omtaler indsatsområder af forebyggende karakter. Det typiske mønster er således, at yderligere kommunal indgriben først udløses, hvis der opstår en oplevelse af krise (eller "burning platform") i forbindelse med skolen.

Denne overordnet reaktive tilgang kan også bidrage til at forklare, hvorfor det primært er fordelingsstrategien, der fokuseres på i de tilfælde, hvor kommunerne spiller den tydeligste rolle. Dagsordenen omkring fordeling har nogle egenskaber, der gør, at der lettere opstår en krisestemning, end om kvalitetsproblemer i undervisningen. Det skyldes bl.a., at nedadgående elevtal og ændringer i elevsammensætningen er mere synlige og konkrete problemer end kvalitetsproblemer i undervisningen, ligesom sådanne udviklinger kan være forbundet med markante omkostninger for en kommune.

Endvidere viser casestudierne, at kommunernes indgriben i oplevede kriser ofte sker ud fra et top down-perspektiv, hvor skolerne i meget begrænset grad inddrages i beslutningsprocessen, selv om beslutningerne er af afgørende betydning for skolerens fremtid. Endvidere har kommunerne i overraskende begrænset grad sat ressourcer ind på at hjælpe skolerne med implementering af selv større udviklingsprojekter.

## 2.5 Skolens værdimæssige forankring

Undersøgelsen har kategoriseret skolerne i tre typer i forhold til deres værdigrundlag. De tre typer kan placeres i et kontinuum. Den ene yderlighed er den monokulturelle skole, hvilket er en skole med danske værdier, der insisterer på, at danske normer og regler står centralt i skolens hverdag. I den anden ende af kontinuummet er de symbolsk flerkulturelle skoler, som fremhæver flerkulturelle værdier, og hvor skolens aktiviteter tager afsæt i mangfoldige kulturelle baggrunde. Mellem disse yderpositioner identificerer undersøgelsen en række rummelige skoler, hvor dansk kultur er et bindeled mellem forskellige kulturer, og som er kendetegnet ved at have en meget pragmatisk tilgang til tilpasning af normer og regler. Undersøgelsen vurderer, at de fleste skoler i undersøgelsen bedst kan betegnes som rummelige.

Undersøgelsen konkluderer, at stort set alle caseskoler af pragmatiske årsager foretager tilpasninger af gældende normer og regler, når det handler om temaer som badning og omklædning. En sådan tilpasning opfattes fra skolernes side som en acceptabel tilpasning, hvorimod holdningen er en anden, når det handler om deltagelse i kristendomsundervisning og lejrskole. Her insisterer skolerne som regel på deltagelse, uanset hvilken skoletype der er tale om. Derimod er det kun de symbolsk flerkulturelle skoler, der (i relativt begrænset omfang) inddrager elevernes mangfoldige baggrunde i undervisningen. Dette står i modsætning til analysen fra spørgeskemaundersøgelsen, som viser, at 88 % af skolelederne vurderer, at mangfoldige kulturbaggrunde anvendes som en styrke i undervisningen. På baggrund af casestudierne får vi et noget mere nuanceret billede, og generelt kan det udledes, at på det holdningsmæssige plan er der en markant større del af skolelederne, der giver udtryk for, at mangfoldigheden anvendes aktivt, end de 22 caseskolers praksis reelt giver indtryk af.

En anden konklusion er, at der tilsyneladende er en sammenhæng mellem andelen af tosprogede elever og skolernes værdier i forhold til flerkulturalitet. Casestudierne udfordrer tilsyneladende også denne konklusion, idet værdier om mangfoldighed ikke kan forklares med, at skolerne har en højere andel tosprogede elever end de øvrige skoler. Caseskolerne værdier om hhv. monokulturalitet, rummelighed og flerkulturalitet hænger ikke nødvendigvis sammen med andelen af tosprogede. Forklaringen skal sandsynligvis findes i det udsnit af skoler, som indgår i casestudierne, hvor andelen af tosprogede er minimum 25 %. Den værdimæssige forskel, der er identificeret i spørgeskemaundersøgelsen, er således mest synlig, når man sammenligner skoler med under 25 % tosprogede med øvrige skoler.

Endelig er der en markant tendens, som går på tværs af de forskellige skoletyper, nemlig at skolerne ikke ønsker at stemple tosprogede elever som anderledes end etnisk danske elever. Det giver sig udslag i typiske udsagn som "vi ønsker ikke at lave særforanstaltninger for tosprogede elever", og "vi gør meget for, at alle elever skal føle sig ens". Denne diskurs kan betegnes som en typisk lighedsdiskurs, der indebærer, at alle grupper skal behandles ens med det formål at sikre ligebehandling. Risikoen er dog, at skolerne mister blik for, at tosprogede elever ikke nødvendigvis skal behandles på samme måde som etnisk danske elever. Følgelig risikerer

disse skoler at underprioritere relevante indsatser over for tosprogede elever i lighedens navn, fx i form af efteruddannelse af lærerne og undervisning af tosprogede elever i dansk som andetsprog.

Undersøgelsen viser dog, at lighedsdiskursen står i klar modsætning til de fleste skolars praksis. I realiteten gennemfører stort set alle skoler i et eller andet omfang særlige tiltag over for tosprogede elever – enten for at øge det faglige niveau eller for at sikre, at skolen i dagligdagen tager hensyn til mangfoldigheden i elevgruppen. Eksempler på sådanne tiltag er særlige lektiecafeer for tosprogede elever, formøder for tosprogede forældre i forbindelse med forældrearrangementer eller særlige formuleringer i kommunikationen med tosprogede forældre.

## 2.6 Ledelse

Undersøgelsen viser, at en skoleledelse kan have meget stor betydning for kulturen og adfærden på en skole, samt at skoleledere på skoler med mange tosprogede elever stilles over for mange komplekse og krævende udfordringer.

På over halvdelen af caseskolerne blev det dog vurderet, at ledelsen ikke har spillet en tydelig rolle for skolens udvikling. Ledelserne her er altså ikke blevet specifikt fremhævet af deres omgivelser for at have en hverken tydelig positiv eller negativ betydning for skolens udvikling. Seks af skolerne fremhæver, at ledelsen spiller en tydelig og intenderet rolle for skolens udvikling, og tre skoler efterlod et indtryk af aktuelle eller tidligere ledelsesproblemer. Så til trods for at næsten alle ledere af skoler med mere end 10 % tosprogede elever giver udtryk for, at integration af tosprogede elever er et område, der kræver ledelsens særlige opmærksomhed, er det ikke nødvendigvis noget, der har en tydelig betydning for skolens udvikling.

De forskellige ledelsesinstrumenter kan bruges på tværs af indsatsområderne. Lederne på en del caseskoler brugte 2-3 ledelsesinstrumenter til at arbejde med særligt højt prioriterede indsatsområder. Der er naturligvis ikke en lineær sammenhæng mellem det antal ledelsesinstrumenter, en leder bruger, og resultaterne af ledelsens indsats. Dog demonstrerer enkelte caseskoler, at det er muligt at skabe en meget konsekvent praksis på skolen, når en leder angriber et indsatsområde med flere ledelsesinstrumenter samtidig.

Det er vores overordnede vurdering, at mange af lederne på caseskolerne primært vælger ledelsesinstrumenter på baggrund af 1) lederens egne og skolespecifikke traditioner, samt 2) hvilke instrumenter der passer bedst til lederens kompetencer og egenskaber. Det er således vores vurdering, at flertallet af skolernes ledere kun i begrænset grad reflekterer over deres valg af ledelsesinstrumenter i dagligdagen. Flere af caseskolerne har et ledelsesteam på 3-4 personer, hvilket på disse skoler er udtryk for en stigning i forhold til tidligere. Skolerne har indført disse bredere ledelsesteams, fordi det ellers er vanskeligt at løfte alle ledelsesopgaverne tilfredsstillende. Samtidig har flere skoleledere også givet udtryk for, at de er under et stort arbejdspress. Blandt årsagerne til at udvide ledelsesteamet har skolerne nævnt bedre muligheder for at sætte fokus på den pædagogiske ledelse og strategilægning, mens

andre har fundet det nødvendigt at udvide ledelsesteamet for at kunne løse et stort antal akutte elevsituationer. De fleste caseskoler har gode erfaringer med større ledelsesteams end tidligere. På en enkelt skole har ledelsesteamet dog svært ved at blive enige om en fælles linje.

## 2.7 **Skolernes organisering**

Skolerne har forskellige organiseringsformer, og casestudierne har bidraget til at belyse en række af skolernes overvejelser om fordele og ulemper ved de forskellige organiseringsformer.

Caseskolerne gør typisk brug af lærerteams, og denne organisationsform omtales typisk positivt. Teamene skaber et fast forankret lærersamarbejde tæt på den enkelte elev og fremhæves også flere steder som en forudsætning for at sikre mere sparring mellem lærerne om konkrete faglige og pædagogiske problemstillinger. Erfaringen var dog, at mere generelle diskussioner om faglighed, pædagogiske metoder, dansk som andetsprog mv. er mere egnede til at tage på tværs af flere teams og afdelinger.

Et stort flertal af skolerne har etableret et sprogstøttecenter. Lærerne, som er tilknyttet centrene, har typisk både undervisning i dansk som andetsprog og vejledning og sparring med kolleger herom. Fx har nogle skoler sikret, at der er tilknyttet en centerlærer til alle skolens teams.

Nogle af skolerne er organiseret i afdelinger, og nogle skoler overvejer dette som en fremtidig organisationsform. Holdningerne til afdelingsorganisering er imidlertid forskellige på skolerne. Fordelene ses i forhold til, at det giver lærerne mulighed for øget specialisering om eksempelvis indskoling, læsning mv., og at lærerne fysisk er placeret meget tæt på eleverne på to af caseskolerne med afdelingsorganisering, hvilket giver mulighed for god kontakt til eleverne. Mange lærere på de øvrige skoler har imidlertid udtrykt bekymring for at overgå til afdelingsorganisering, fordi de vurderer, at en mangeårig relation mellem lærere og elever er vigtig specifikt for tosprogede elever, bl.a. for at give dem nogle voksne danske rollemønstre.

### 3. **Sammenfatning af delprojekt 2: Sproget med i alle fag – en rapport over et aktionsforskningsprojekt**

Undersøgelser af den pædagogiske praksis i Danmark har vist, at eleverne i undervisningen typisk gives begrænsede muligheder for at øve og udvikle sit andetsprog, og at opmærksomheden sjældent rettes eksplicit mod sproget. I delprojekt 2, "Andetsprogs-pædagogik", har flere forskere fulgt, og samarbejdet med, lærere og elever i fem klasser rundt omkring i Danmark. Projektet har sigtet mod at bygge bro mellem elevernes sproglige forudsætninger og de sproglige forventninger, de enkelte fag stiller til eleverne generelt betragtet, samt mere specifikt til elever med dansk som andetsprog. Målet har samtidig været at generere ny viden om integration af sprog og fag i flersprogede klasseværelser.

Erfaringerne fra projektet viser, at det er væsentligt at være opmærksom på den rolle, sproget spiller i alle fag, og på det særlige sprog, der er karakteristisk indenfor de enkelte fag. Det er ikke muligt at give en bestemt opskrift for "den perfekte undervisning" af tosprogede elever, men man kan pege på nogle centrale principper der helt klart støtter sprogtilegnelsen. Et af disse er at sammenhængen mellem sprog og fag gøres eksplicit for eleverne, samtidig med at de får lejlighed til at udtrykke sig sammenhængende om det faglige indhold. I delprojekt 2 blev der fokuseret på fire hovedområder:

#### 3.1 **Den sproglige platform**

At beherske det sprog, der er knyttet til en given fagundervisning, er ikke kun et spørgsmål om at tilegne sig et bestemt ordforråd eller at oparbejde mentale ordlister. Kendskab til en lang række af ord er ikke tilstrækkeligt til at forstå og formidle et fagligt indhold og til at indgå i en faglig diskurs. Der kræves også et kendskab til det faglige register, der er knyttet til faget. Et register er kort fortalt en sproglig variation, der er knyttet til en bestemt anvendelsessituation. Når man tager udgangspunkt i denne sprogforståelse, vil eleverne blive opmuntret til selv at bruge, læse og lytte til det fagspecifikke sprog og til at blive bevidst om det sprog og de sproglige praksisformer, der knytter sig til det givne fag. En række eksempler herpå er beskrevet i det inspirationsmateriale, der er blevet udarbejdet på baggrund af delprojekt 2, se [www.dettevirker.dk](http://www.dettevirker.dk). Materialet illustrerer:

- hvordan det særlige sprog, der anvendes i naturfagsundervisningen, gøres til genstand for undervisning, og hvordan de sproglige og faglige mål kan integreres,
- hvordan elever i natur/teknik-undervisningen introduceres til de genrer, der typisk anvendes i faget gennem faglig skrivning,
- hvordan man i natur/teknik-undervisningen støtter eleverne i at udnytte de visuelle fremstillinger i fagtekster,
- hvordan der skabes en interaktionsform i fagundervisningen, der støtter sprogtilegnelsen og den faglige læring ud fra den eksisterende viden om, at

samtalen er central, når det gælder om at lære sprog og at lære gennem sprog,

- hvordan eleverne støttes i deres brug af det matematiske sprog gennem tilrettelæggelse af en undervisning, der sætter eleverne i situationer, hvor de skal udtrykke sig om matematiske forhold,
- hvordan der i undervisningen sættes fokus på forholdet mellem 'hverdags-sprog' og 'matematisk sprog',
- hvordan man i danskundervisningen understøtter elevernes andetsprogstil-egnelse ved at trække på deres samlede sproglige og kognitive ressourcer,
- hvordan elever med dansk som andetsprog stimuleres til at udvikle strategier til at *strække* deres andetsprog, så de ikke nøjes med at udvikle strategier til at klare sig med det sprog, de har,
- hvordan tosprogede elevers kendskab til flere sprog inddrages i undervisningen med henblik på udvikling af sproglig bevidsthed.

### 3.2 **Organisering og lærersamarbejde**

Denne del af projektet handlede om, hvordan man rent praktisk kan organisere samarbejdet mellem faglærere og andetsproglærere, og om hvordan man kan håndtere den konkrete ansvars- og rollefordeling i klasserummet. Blandt det man kom frem til var vigtigheden af, at skolerne bakker op om samarbejdet, og betydningen af, at begge parter er med i planlægningen af forløbet fra starten for at få reelt ejerskab til det. Hvis man vil skabe kontinuitet i undervisningen bør andetsproglæreren være til stede i mange timer, og ikke kun bruges i nogle få.

### 3.3 **Bagvedliggende forståelser af viden, sprog og læring**

I denne del af projektet blev der fokuseret på at de forskellige fagtraditioner har forskellige syn på sprog, viden og læring. Hovedfokus var her på naturfag, hvor den gængse forståelse af læring hviler på, at man skaber mening ud fra erfaring, ofte gennem eksperimenter. Det centrale er den mentale begrebsdannelse, og symptomer på at denne begrebsdannelse har fundet sted, er sproget. I andre fagtraditioner vil forståelsen af læring og sprog være en anden. Hvert fag har sit eget vidensgrundlag og sin egen fagspecifikke diskurs, og de er ikke altid forenelige med andetsprogsdiskursen. Dette kan vanskeliggøre etableringen af en fælles pædagogisk forståelse for andetsproglærere og faglærere, og er noget der nødvendiggør en diskussion om det faglige, og for den specifikke forståelse af læring og sprog.

### 3.4 **Opmærksomhed på den enkelte elevs sprogtilegnelse**

I denne del var fokus på balancen mellem elevernes almene og individuelle behov. Alle børnene i klassen skal tilegne sig det faglige sprog, men samtidig har de tosprogede børn nogle særskilte behov. Disse kan være vanskelige at tilgodese, da hovedfokus i fagundervisningen er det faglige indhold og den faglige progression. Der kan derfor være behov for en diskussion om, hvordan man skal forholde sig til sproglig diversitet, om hvor langt ansvaret for andetsprogstilegnelsen rækker inden for rammerne af fagundervisningen, og hvordan man sikrer, at de tosprogede elever får den systematiske sprogundervisning, de har brug for?

#### 4. **Sammenfatning af delprojekt 3: Sku' det være noget særligt...? Ledelse på skoler med tosprogede elever**

Undersøgelsen viser, at skoler med tosprogede elever står over for en række udfordringer, som er særlige for disse skoler. Skoler med tosprogede elever skal således generelt håndtere flere og større udfordringer og problemer end en gennemsnitlig dansk folkeskole.

Det være sig *udfordringer i forhold til fagligheden*, hvor skolerne arbejder målrettet med at styrke elevernes faglighed samt at stille højere forventninger og krav til eleverne, ligesom dansk som andetsprog skal integreres i undervisningen. Det stiller dels særlige krav om uddannelse af lærere, dels at der samtidig skabes en forståelse blandt lærerne omkring, at dansk som andetsprog er vigtigt i forhold til elevernes faglighed.

Der kan ligeledes spores særlige *udfordringer i forbindelse med at påvirke skolens elevsammensætning*. Det frie skolevalg opleves af en række skoler, som et ekstra pres i relation til at sikre et tilstrækkeligt antal elever på skolen og fastholde distriktets etnisk danske elever.

Samtidig ligger der en række *udfordringer i relation til samarbejdet med skolens omgivelser*. Her viser undersøgelsen, at skoler med tosprogede elever ofte indgår i et tættere samspil med omgivelserne, end almindeligt for folkeskoler. Dette samarbejde kræver tid og ressourcer at koordinere med de mange eksterne aktører, og ledelsen er ofte meget involveret i dette arbejde.

Der findes samtidig *udfordringer i relation til forældresamarbejdet*, idet mange skoler oplever, at det er anderledes at samarbejde med de tosprogede elevers forældre end med etnisk danske forældre. Skolerne oplever således ofte, at det er vanskeligere at engagere forældrene i skolen, eller at samarbejdet besværliggøres, fordi det i mange tilfælde er nødvendigt at inddrage tolke.

Skolerne oplever også *udfordringer i relation til hverdagens kulturelle konflikter*. Her oplever skolelederne, at de i mange tilfælde må optræde som en slags kulturelle mæglere i forhold til forskellige grupper af elever og forældre. Udfordringen er således at få eleverne til at forstå og anerkende hinandens kulturelle baggrunde.

Skolelederne skal samtidig være i stand til at lede større og flere forandringsprojekter på skolerne, idet flere af skolerne har været igennem eller er i gang med væsentlige forandringsprocesser, som på kort tid transformerer de berørte skoler mere end det normalt er tilfældet for almindelige folkeskoler over en længere årrække. Forandringsprojekter er vanskelige at håndtere for enhver organisation, og det stiller derfor skolelederne over for en særlig opgave i forbindelse med ledelsen af forandringsprojekterne.

Samlet set oplever skolelederne, at forekomsten af tosprogede elever på skolen i høj grad påvirker deres ledelsesopgave. Undersøgelsen viser således overordnet, at der er brug for skoleledere, der kan håndtere følgende ledelsesfunktioner:

#### 4.1 **Strategisk ledelse**

Kravet om, at skoleledere kan agere som strategiske ledere og håndtere relationer til omgivelserne er selvfølgelig gældende for alle skoleledere i almindelighed, men undersøgelsen viser, at kravet er særligt væsentligt i forhold til ledere af skoler med tosprogede elever. Eksempler på væsentlige og komplekse udfordringer er her overvejelser om, hvorvidt der er behov for at gøre en særlig indsats for at påvirke skolens elevtal og elevsammensætning. Dette kræver blandt andet, at lederen analyserer udviklingen nogle år ud i fremtiden, da det er vigtigt, at der reageres så tidligt som muligt på kommende udfordringer. Overvejelser om indførelse af heldags-skole er en anden kompleks problemstilling, som kræver såvel en stærk analyse af skolens nuværende situation og fremtid.

#### 4.2 **Relationsledelse**

Skoleledelse på skoler med tosprogede elever kræver ligeledes, at skolelederne er i stand til effektivt at udføre relationsledelse. Undersøgelsen har vist, at skoler med tosprogede elever er i tættere kontakt med deres omgivelser i forhold til børnehaver, fritidshjem, klubber, PPR, sociale myndigheder, foreninger, politi, presse og tolke. Endelig er der også større opmærksomhed fra forvaltningens side på disse skoler end på kommunens skoler generelt, blandt andet fordi der er stor politisk opmærksomhed på problematikker vedrørende tosprogede generelt. Det er centralt, at lederen kan oparbejde gode relationer til det kommunale niveau med henblik på at sikre, at skolen inddrages i beslutninger, der afgørende påvirker skolens fremtid, samt at der ikke træffes større beslutninger om skolen på kommunalt niveau uden kendskab til skolens behov. Da mange af opgaverne i relationsledelse har en kulturel dimension, vil det endvidere styrke ledelsen at være i besiddelse af en række interkulturelle kompetencer.

#### 4.3 **Personaleledelse**

Personaleledelse er en væsentlig disciplin på skoler med tosprogede elever, fordi det er vigtigt, dels at skolens forandringsprojekter understøttes af skolens personaleledelse med henblik på fx konflikthåndtering og strategisk kompetenceudvikling, dels at det ofte også er relevant at arbejde for ændringer i skolens kultur og medarbejdernes værdier. Undersøgelsen viser, at eksempelvis heldagsskoleprojekter medfører markante forandringer for medarbejderne i forhold til arbejdstider, samarbejds mønstre mv. Undersøgelsen viser også, at det ved større forandringer kan være en fordel for såvel skolen som medarbejdere at give medarbejderne tilbud om at blive overført til andre skoler, hvis de foretrækker dette.

#### 4.4 **Pædagogisk ledelse**

Opgaven i relation til pædagogisk ledelse påvirkes også af tosprogede elever på skolen. Udover de pædagogiske ledelsesopgaver, der er på skoler uden tosprogede ele-

ver, skal lederen have særligt fokus på, at dansk som andetsprog skal integreres i undervisningen. Det særlige ved denne pædagogiske opgave er, at det som udgangspunkt er et mindretal af lærerne, der har viden om andetsprogpædagogiske metoder. Lederens opgave er også her at sikre, at metoderne faktisk integreres i den daglige undervisning, fx gennem observation af undervisning. Gennemførelse af eksempelvis heldagsskoler eller magnetskolekoncepter er også forandringsprojekter, der kan medføre nye muligheder og krav til de anvendte pædagogiske og didaktiske metoder på skolen.

Undersøgelsen tegner således et billede af, at det samlet set er en mere kompleks ledelsesmæssig opgave at lede folkeskoler med mange tosprogede elever. Samtidig viser undersøgelsen, at der er et behov for, at skolerne har en mere specialiseret organisation end en typisk dansk folkeskole, idet der er et stort behov for en specialiseret struktur, der kan varetage elevernes faglige behov. Denne kompleksitet betyder, at flere skoleledere peger på, at der er brug for flere ledere og/eller mellemledere, fordi den ledelsesmæssige opgave efter deres vurdering overstiger de afsatte ressourcer. Samtidig vurderes det, at skolelederne er involveret i en lang række driftsopgaver, som tager tid fra de egentlige ledelsesopgaver. Folkeskolen har traditionelt kunnet beskrives som et fagprofessionelt bureaukrati, og skolelederen har haft en rolle, som svarer til den fagprofessionelle leder. De sidste 15-20 års udvikling har dog medført, at skolelederne har måttet tilpasse sig til de nye krav. De fagprofessionelle elementer sætter fortsat væsentlige præg på såvel folkeskolen som dens ledere, men samtidig har lederne – i stærkt varierende grad – adopteret nogle redskaber og tankegange fra managementtænkningen.

#### 4.5 **Ledelsesidealer**

Undersøgelsen viser, at lederne på de ti caseskoler forholdsvist entydigt kan tilslutte sig de ti ledelsesidealer, som blev formuleret i løbet af forundersøgelsen. De ti ledelsesidealer præsenteres her:

1. **Stiller tydelige krav** til deres omgivelser mht. indsats og resultater. Kravene opfattes af omgivelserne som konsistente, fx med henvisning til værdigrundlag, pædagogisk syn, målsætninger mv. Lederen kommunikerer, hvordan kravene hænger sammen, fx ved at henvise til skolens centrale værdier. Hvis omgivelserne har svært ved at opfylde kravene, giver lederen ”hjælp til selvhjælp”. De værdier, kravene tager afsæt i, kan være formuleret under inddragelse af omgivelserne.

2. **Følger løbende op** på, om omgivelserne lever op til disse krav til indsats og resultater. Der roses, når kravene opfyldes, og der gives konstruktiv kritik, når kravene ikke opfyldes, men lederen er altid tydelig. Hvis der er barrierer for indsatsen/resultaterne, sikrer skolelederen, at disse problemer løses – enten personligt eller ved at uddelegere opgaven.

3. **Er på forkant** med problemstillinger, der er ved at opstå på skolen eller i skolens omgivelser og reagerer tidligt på disse problemstillinger. Har klare vurderingskriteri-

er for succes og fiasko. Gør sig overvejelser om, hvad de største trusler for skolen er de kommende år, og forsøger at forebygge disse.

4. **Inddrager omgivelserne** før der træffes væsentlige beslutninger, der vedrører dem, men kan godt ende med at træffe beslutninger, som går mod centrale interessenters ønsker, hvis det er vigtigt for skolen. I så fald informeres omgivelserne om baggrunden for, at beslutningen ikke levede op til det ønskede.

5. **Har organiseret skolen, så lederen har tilstrækkelig tid** til pædagogisk ledelse, personaleledelse og strategisk ledelse. Uddelegerer ansvarsområder samt enkeltopgaver, hvor det er muligt til øvrige ledelsespersoner, lærere, sekretærer og selvstyrende team. Prioriterer hårdt i sine opgaver for at sikre rum til at udøve de væsentligste ledelsesfunktioner. Sikrer, at skolen besidder de nødvendige kompetencer, fx i relation til AKT-problemer og PR.

6. **Igangsætter og støtter op om udviklingsopgaver** på skolen. Der igangsættes kun de udviklingsprojekter, der er vigtige og ikke flere end organisationen kan køre i land. Lederen giver en prioritet til udviklingsopgaver, der er tydelig for alle på skolen, og støtter op om disse på flere måder – løbende fokus i løbende kommunikation, timetildeling, efteruddannelse, medarbejderudviklingssamtale (herefter MUS), rekruttering.

7. **Skaber trivsel, samarbejde og udvikling blandt lærerne.** Skaber en god kultur for teamsamarbejde, kollegial sparring og efteruddannelse. Lærerkollegiet er præget af sammenhold og arbejdsglæde.

8. **Arbejder for gode faglige resultater** gennem tydelig kommunikation af høje forventninger til alle elevers faglige præstationer. Lederen formulerer de høje faglige forventninger direkte over for lærere, forældre og elever, og kræver, at alle bidrager til at skabe det ønskede resultat.

9. **Arbejder for at skabe helhed i alle elevernes dagligdag** – også for de elever, der ikke går i SFO. Samarbejder bl.a. med de tosprogede forældre herom.

10. **Fokuserer eksplicit på, at dansk som andetsprog skal integreres i fagene.** Dette fokus understøttes af lederens kommunikation, tildeling af timer, organisering af sprogstøtte og efteruddannelse af lærerne.

Sammenlignet med det fagprofessionelle bureaukrati adskiller ledelsesidealene sig ved, at lederen ifølge idealerne skal spille en mere aktiv og styrende rolle i udviklingen af skolen. Undersøgelsen viser, at der er behov for ledere på skoler med tosprogede elever, som er i stand til at udføre strategisk ledelse, relationsledelse, pædagogiske ledelse og personaleledelse. Den klassiske skolelederrolle sætter ikke lederen i stand til at håndtere forandringer tilstrækkeligt effektivt, og dermed kan den klassiske skoleleder på længere sigt ikke udfylde ledelsesbehovet på mange skoler med tosprogede elever.

Omvendt rummer ledelsesidealene også plads til, at nogle træk ved det fagprofessionelle bureaukrati kan fastholdes. Fx kræver et af ledelsesidealene, at lederen skal inddrage centrale interessenter, herunder medarbejderne, forud for væsentlige beslutninger, men samtidig ligger der en vis balance i ledelsesidealet, fordi lederen ifølge idealet også skal have ledelsesrum til "at træffe beslutninger, som går mod centrale interessenters ønske, hvis det er vigtigt for skolen." Skolelederen skal kunne balancere mellem fagprofessionelle hensyn og mere managementorienterede redskaber og synsvinkler.

#### 4.6 **Barrierer for lederne**

Skolelederne er helt enige i, at de skal kunne håndtere sådanne managementorienterede krav til lederrollen, som de kommer til udtryk i de ti ledelsesidealene. Ifølge lederne er de tre mest udbredte barrierer i forhold til at kunne efterleve idealene, 1) at lederen oplever manglende tid til udøvelse af reel ledelse, 2) arbejdstidsregler og overenskomstmæssige forhold og 3) lærermodstand.

##### *Manglende tid*

Det er især driftsopgaver og administration, som lederne oplever, at de bruger for meget tid på. Prisen er, at især pædagogisk ledelse nedprioriteres, men skolelederne vurderer også, at de bruger for lidt tid på strategisk ledelse, relationsledelse og personaleledelse. Nogle ledere vurderer, at de generelt udfylder de vigtigste ledelsesopgaver, men at det kræver en så stor arbejdsindsats af dem, at de frygter nedslidning og stress. Andre undersøgelser har vist, at problemet med manglende tid til ledelse ikke er unikt for skoler med tosprogede elever, men det er vores oplevelse, at problemet her er mere alvorligt på grund af den særlige vigtighed af strategisk ledelse, relationsledelse, pædagogisk ledelse og personaleledelse. I forbindelse med casestudierne har forskellige løsningsmuligheder på den manglende tid til ledelse været til diskussion:

- Flere ledere i skolens ledelsesteam
- Øget brug af uddelegering
- Etablering af mellemledere for team.

##### *Arbejdstidsregler*

Regler i lærernes overenskomster opleves som en stor barriere blandt skolelederne for at kunne efterleve de ti ledelsesidealene. Lederne oplever generelt, at overenskomsterne i høj grad låser skolens muligheder for at organisere sig fleksibelt, og at arbejdstidsreglerne i høj grad begrænser deres ledelsesrum. Igen er der tale om en problemstilling for mange folkeskoler generelt, men denne infleksibilitet kan i særlig grad ramme skoler med tosprogede elever, fordi disse skoler er underlagt et større forandringspres end folkeskoler generelt. Således har arbejdstidsreglerne flere steder skabt væsentlige problemer ved overgangen til heldagsskoler.

##### *Lærermodstand*

Skolelederne giver udtryk for i selvevalueringskemaet, at de finder det væsentligt at inddrage vigtige interessenter, herunder lærerne, før væsentlige beslutninger. Alligevel opleves modstand fra lærerne som et forhold, der begrænser ledelsesrum-

met i forhold til såvel større beslutninger som den daglige pædagogiske ledelse og personaleledelse i forhold til enkeltlærere og team. Nogle af undersøgelsens skoleledere står således over for skoler, hvor der er en begrænset accept blandt lærerne af, at der træffes beslutninger af kommunen, skolebestyrelsen eller skolelederen, som de ikke er enige i. På nogle skoler har skolelederne endvidere oplevet, at der er opstået et uformelt hierarki af erfarne lærere, der har etableret stærke, uformelle magtpositioner, og som i nogle situationer modarbejder skolens strategi og lederens dispositioner.

Casestudierne viser, at lederne tackler modstanden mod ledelse meget forskelligt. Specielt er der store forskelle på, i hvilket omfang og hvordan skolelederne inddrager lærerne i at træffe beslutninger. Dette synes at hænge sammen med ledernes personlige præferencer og syn på ledelse, men skolens situation synes også at spille en rolle. Der var således eksempler på, at de mest styrende ledere var på skoler, hvor der var en stærk opfattelse af krise.

Undersøgelsen indikerer, at der eksisterer en afvejning af væsentlige hensyn for skolelederne – i hvert fald ud fra en kortsigtet betragtning. Den umiddelbare afvejning består i, om man som skoleleder betoner, at forandringer skal gennemføres hurtigt og konsekvent på hele skolen, eller om man lægger mere vægt på, at lærerne har en positiv oplevelse af processen, og at lærerne føler sig reelt inddraget i processen undervejs. Der er dog også et eksempel blandt caseskolerne på, at effektive forandringer på lidt længere sigt ikke behøver stå i vejen for medarbejdernes trivsel og motivation.

## 5. **Sammenfatning af delprojekt 4: Samarbejdet mellem skole og tosprogede forældre**

Delprojektet har været rettet mod at indsamle erfaringer om skole-hjem-samarbejde fra nuværende og tidligere tosprogede elever i folkeskolen. Fokus i projektet har været på, hvordan eleverne har oplevet deres forældres rolle i samarbejdet med skolen, og udgangspunktet for undersøgelsen har været dagbogsoptegnelser og interview med børn og unge.

### 5.1 **Formålet med forældresamarbejdet**

Ifølge Folkeskoleloven er skolens formål både at give eleverne kundskaber og færdigheder og at forberede dem til at deltage og tage medansvar i samfundet. Undersøgelsen viser, at de tosprogede elevers forældre ofte fokuserer mere på det faglige end det sociale, og at det vigtigste for dem er, at børnene kan få en god uddannelse og senere et godt job. Forældrene kan ofte ikke se hvorfor skolerne lægger meget vægt på sociale kompetencer og relationer. Dette kan føre til at forældrene ikke kan forholde sig til det de møder fra skolens side, når de kommer til forældremøder, fester, forældresamtaler eller andre aktiviteter på skolen.

Eleverne er i stor grad enige med deres forældre, når det gælder vigtigheden af det faglige, og de er ofte meget bevidste om at ville udnytte de muligheder, skolen giver dem. De har ofte et ønske om, at skabe sig et bedre liv end deres forældre har haft, og de har høje ambitioner når det gælder uddannelse og arbejde. De er samtidig klare over, at det sociale aspekt ved skolen er vigtigt, og at de også skal udvikle fx kulturforståelse og sociale kompetencer.

Når forældrene og skolen har forskellige syn på skolens formål, kan det gøre at nogle elever føler, at de kommer i klemme. På den ene side ved de, at skolen lægger stor vægt på sociale kompetencer og relationer. På den anden side er det i forlængelse af forældrenes forventninger meget vigtigt for dem at få en uddannelse og et arbejde. Det er derfor vigtigt, at skolerne informerer forældrene om skolens målsætninger, så børnenes skolegang bliver et fælles projekt for både skole og forældre. Det er skolens ansvar at informere forældrene om formål, rettigheder og muligheder i den danske skole. Samtidig kan de forvente at forældrene deltager i børnenes skolegang ved at møde op til skolens arrangementer.

### 5.2 **Sproglige og kulturelle barrierer i mødet mellem forældre og skole**

Mange unge oplever en sproglig barriere, når forældrene deltager i skolens aktiviteter. Forældrenes danskundskaber er ofte ikke tilstrækkelige til at forstå, hvad der bliver sagt eller til at være med i samtaler, og flere fortæller at selv om forældrene deltager i møder, forstår de ofte ikke nok af, hvad der bliver sagt.

Mange ser tolke eller tosprogede lærere som en god hjælp, og som noget der ville kunne gøre forholdet mellem deres forældre og skolen bedre. For nogle familier kan

muligheden for tolk være afgørende for deres samarbejde med skolen, mens det for andre kan opleves som forstyrrende at have en fremmed person tilstede på møderne. Mange elever har oplevet selv at skulle være tolk for sine forældre. Eleven er både den, der bliver omtalt, og den der skal formidle lærernes budskab videre, og det kan være svært for alle parter. Nogle elever mener, at tosprogede lærere kan afhjælpe behovet for tolke og fungere både som et bindeled mellem skole og hjem, og som positive rollemodeller for eleverne.

Som et forslag til hvordan problemerne omkring de sproglige barrierer kan løses, siger flere elever, at fordi de kan oversættes, er skriftlige informationer til forældrene bedre end telefonopringninger.

### 5.3 **Dialogen mellem forældre og skole**

Det er centralt for forældresamarbejdet, at der er gensidig respekt mellem skole og forældre. Det er vigtigt, at skolen prioriterer klar og tydelig kommunikation, og at de inviterer forældrene til at engagere sig og deltage i skolens aktiviteter.

Undersøgelsen har ikke givet et entydigt billede af dialogen mellem de tosprogede forældre og skolen. Nogle fortæller om engagerede lærere, der fokuserer på kommunikation, og det at skabe gode relationer til forældrene. Andre fortæller en helt anden historie, hvor forældrene oplever skolen som et sted med envejskommunikation.

Også når det gælder skolernes inddragelse af forældrene i samtaler omkring børnenes fremtidige uddannelsesmuligheder, er der store forskelle. Nogle elever fortæller, at skolerne har involveret forældrene på en god måde, mens andre aldrig har oplevet, at skolen har talt med dem om det.

Kun et fåtal af de tosprogede forældre tager aktivt del i det institutionaliserede samarbejde mellem skole og forældre (skolebestyrelse, forældreråd, klasseråd osv.), og når det sker, er det ofte fordi skolen har taget initiativet til det. Sproglige vanskeligheder er ofte en forhindring for denne type engagement.

### 5.4 **Kulturel mangfoldighed i forældresamarbejdet**

Eleverne i undersøgelsen fortæller, at indholdet i undervisningen har en stor betydning for, hvordan de lærer at reflektere over deres egen kulturelle baggrund. Eleverne tilkendegiver, at det er vigtigt, at deres sproglige og kulturelle baggrund anerkendes og respekteres. Hovedpointen for mange elever er, at man bør se på mangfoldighed som en ressource. Dette kan komme til udtryk ved, at man fx inddrager forældrene i timerne, lærer om forskellige lande eller inddrager forskellige lands litteratur i undervisningen.

### 5.5 **Nyttiggørelse af modersmål**

For tosprogede er det at skulle forholde sig til to eller flere sprog i hverdagen et livsvilkår. Ofte er valget af sprog betinget af, hvem man taler med, hvor man er, eller

hvad man taler om. Modersmålet er typisk et sprog for hjemmet og for samtaler som handler om familie og dagligliv, mens dansk er skolesproget.

De tosprogede forældre ønsker ofte at børnene beholder sit modersmål, fordi det er en vigtig identitetsmarkør, både i forhold til andre og en selv. Eleverne er enige med lærerne i, at dansk er skolens sprog, men flere af dem udtrykker et ønske om – afhængigt af sammenhængen – i højere grad at kunne anvende modersmålet i frikvartererne. Mange har oplevet, at lærere synes de burde tale dansk også i hjemmet, men det opleves typisk som en utidig indblanding i elevernes private sfære.

Sproget er væsentligt for menneskers identitet, og det er vigtigt, at skolen kender til elevernes og deres familiers sproglige baggrund. En måde skolen kan gøre tosprogede forældres mere involverede på, kan være at formulere strategier for, hvordan familiernes modersmål kan nyttiggøres.

## 6. Sammenfatning af projektet om lærerforventninger

Ud over de ovennævnte projekter har Dette virker på vores skole bestået af et mindre projekt, hvis afsæt har været, at flere internationale og danske studier har påvist, at en lærers forventninger til en elevs faglige præstationer påvirker den læring, som den enkelte elev opnår og derfor også elevens præstationer i undervisningen. Videre viser studier, at særligt tosprogede elever oplever, at deres lærere har lavere forventninger til deres faglige præstationer, og at deres lærere stiller lavere krav til deres indsats i undervisningen. Sat på spidsen kan man sige, at disse studier indikerer, at elever præsterer dårligere, hvis lærerne har lave forventninger til dem, og at netop tosprogede elever oplever, at deres lærere har lave forventninger til deres faglige præstationer.

Det centrale her er altså, hvorvidt en lærers forventninger bygger på saglig viden om den enkelte elev, eller om den bygger på fordomme og stereotype kategoriseringer. Hvis det sidste gør sig gældende, ved vi, at særligt tosprogede elever står i fare for at modtage undervisning, som bygger på lave forventninger til deres læringsmuligheder, og som dermed netop fører til, at de præsterer dårligt.

Projektet er blevet gennemført via metoden *kollegial refleksion*, hvor otte lærere fra to skoler med en høj andel af tosprogede elever, gennem tre møder har drøftet følgende problemstillinger med hinanden og kolleger:

- Hvordan oplever lærerne sammenhængen mellem forventninger og elevpræstationer?
- Hvordan sikrer lærerne, at de har adgang til viden om den enkelte elev, således at deres forventninger er baseret på et kvalificeret/sagligt grundlag?
- Hvordan sikrer lærerne at deres pædagogiske praksis er baseret på denne viden?

Den kollegiale refleksion viser, at lærerne overordnet ikke er bevidste om det, hvis de udtrykker lavere forventninger til tosprogede elever end til dansksprogede elever. Lærerne vurderer således, at de har et godt billede af deres elevers færdigheder og behov, og at dette billede ikke er påvirket af elevernes herkomst. Hvis de har forholdsvis lave forventninger til en elev, hænger det således ifølge lærerne sammen med elevens færdigheder og udviklingspotentialer snarere end elevens baggrund.

Lærerne henviser dog samtidig til, at de tosprogede elever rent statistisk opnår dårligere faglige resultater end de etnisk danske elever, og at de på den baggrund også – ud fra en gennemsnitsbetragtning – har lavere forventninger til de tosprogede elever. Samtidig er lærerne ansat på skoler med en så blandet elevsammensætning, så der både er tosprogede elever blandt klassernes bedste elever og etnisk danske elever blandt klassernes dårligst præsterende elever. Med andre ord vurderer de, at de

ikke diskriminerer, og at de har tilstrækkelig erfaring med undervisning af tosprogede elever til at afdække de tosprogede elevers færdigheder og behov.

Der er således en modsætning mellem lærernes udsagn og størstedelen af den teoretiske litteratur på området. Det er interessant at undersøge nærmere, hvad dette kan være udtryk for. Principielt kan lærerne have "pyntet" på deres egen praksis for at undgå at erkende en potentielt diskriminerede praksis, som strider mod udbredte faglige normer om at give alle elever den undervisning de har behov for. Det vurderes dog ikke at være tilfældet, da det generelt lykkes at etablere en god stemning og fortrolig dialog ved møderne.

En anden mulighed er, at teorierne er forkerte. Det vil sige, at der ikke er forskel på de forventninger, som tosprogede elever og dansksprogede elever stilles overfor. Dette vurderes dog heller ikke at være realistisk, da teorierne er underbygget af et meget højt antal undersøgelser baseret på nøje tilrettelagte videnskabelige metoder.

Derudover er der tre andre tolkningsmuligheder, som præsenteres i de følgende tre bokse:

#### **Tolkningsmulighed 1: Lærerne kunne ikke gennemskue egen praksis**

Denne tolkningsmulighed er, at lærerne i virkeligheden diskriminerer, men at de ikke er bevidste om det.

Det kan være vanskeligt som menneske at gennemskue nogle mønstre i egen adfærd, specielt hvis det handler om forholdsvis abstrakte og ukonkrete forhold. Gennemgangen af udvalgt litteratur viser her, at lærerforventninger ofte kommunikerer af læreren til eleven på det ubevidste plan og indirekte gennem kropssprog o.l. Dette forhold kan gøre det vanskeligere for læreren at vurdere, om vedkommende udtrykker forskellige forventninger til tosprogede elever og etnisk danske elever.

Ifølge Good & Brophy kan lærere bl.a. kommunikere forventninger ved at:

1. Vente kortere tid på et svar fra svage. (Før svaret gives eller en anden spørges)
2. Give svage elever svaret eller spørge en anden i stedet for at prøve at hjælpe ved at give stikord eller omformulere spørgsmålet
3. Ved ikke at give feedback på svar på klassen fra svage
4. Generelt vise svage mindre opmærksomhed eller interagere mindre med dem
5. Ved sjældnere at bede svage om at svare på spørgsmål og kun stille dem nemme ikke-analytiske spørgsmål.

Udover at forventningerne kommunikerer på måder, hvor det kan være vanskeligt at gennemskue egne mønstre, skal der endvidere tages højde for, at noget af litteraturen påpeger, at disse effekter formentlig er meget små. Dette kan yderligere vanskeliggøre, at læreren kan gennemskue egen praksis.

### **Tolkningsmulighed 2: Forskelle i forventninger mellem skoler – ikke mellem elevgrupper på den enkelte skole**

En anden hypotese for, hvorfor lærerne giver udtryk for, at deres forventninger ikke påvirkes af, om eleverne er tosprogede, er, at tosprogede elever og dansksprogede elever faktisk ikke forskelsbehandles på den enkelte skole, men at der opstår et generelt forventningsniveau på den enkelte skole (selvfølgelig med rum til nogen variation mellem enkeltelever). Teorien skulle her være, at de største forventningsskel opstår mellem skoler, så der findes skoler med henholdsvis høje og lave forventninger. Skoler med mange tosprogede elever opnår generelt lavere karaktergennemsnit end andre skoler. Det medfører ifølge hypotesen, at der generelt er lavere forventninger på skoler med mange tosprogede elever.

Hypotesen understøttes af, at en lærer gav udtryk for, at vedkommende godt kunne blive imponeret over niveauet, når vedkommende var på besøg på skoler med mange ressourcestærke elever. Læreren reflekterede her over, om det er muligt over tid at vænne sig til et lavt niveau på en skole med dårlige faglige resultater, hvorved der er skabt en selvforstærkende negativ spiral.

### **Tolkningsmulighed 3: De inviterede lærere forventningsdiskriminerer ikke**

Den sidste mulighed er, at de lærere, der deltager i den kollegiale refleksion ikke forventningsdiskriminerer mellem elever på baggrund af elevernes herkomst. Dette fravær af forventningsdiskrimination kan eventuelt skyldes en potentiel skævhed i udvælgelsen af de medvirkende lærere. Denne skævhed kunne opstå ud fra de kriterier, som lærerne er udvalgt på baggrund af. Blandt andet var det et kriterium, at de udvalgte skoler præsterer bedre karaktermæssigt ved folkeskolens afgangsprøve end forventet ud fra en regressionsanalyse med inddragelse af skolernes tosprogsandele samt forældrenes uddannelsesniveau. Endvidere var det et kriterium, at lærerne skulle have minimum to års erfaring. Endelig kan det have påvirket lærerudvælgelsen, at lærerne har meldt sig frivilligt til at deltage.

Det er ikke muligt at konkludere entydigt på baggrund af denne undersøgelse, hvilke(n) af de nævnte fortolkningsmuligheder, der har størst forklaringskraft. Det er således muligt at argumentere for og imod alle tre perspektiver.

Selv om lærerne ikke er bevidste om, at de diskriminerer på baggrund af elevernes herkomst, viser refleksionsprocessen, at en række forhold ved lærernes praksis *kan* medføre, at nogle tosprogede – og dansksprogede – elever *de facto* oplever lave forventninger fra læreren, selv om læreren ikke er bevidst herom. Der er både tale om forhold ved lærernes pædagogiske praksis og lærernes evalueringspraksis.

Vi ved således ikke, hvad de medvirkende læreres elever ville have fortalt om lærerne og deres forventninger og krav, hvis de var blevet spurgt. En mulighed er, at nogle af eleverne ville komme med andre vinkler på lærernes forventninger og krav. Fx er det muligt, at forskellige forhold kan få tosprogede elever til at opleve lærerens forventninger som lave, selv om læreren egentlig ikke – bevidst eller ubevidst – har lavere forventninger til tosprogede elever.

I forhold til lærernes *pædagogiske praksis* over for eleverne fremgik det således af den kollegiale refleksion, at nogle af lærerne nogle gange i undervisningsforløb ser sig nødsaget til at tilrettelægge undervisningen på måder, hvor de er bevidste om, at en del af eleverne (de svage læsere) i klassen ikke får så meget ud af undervisningen. Det kan fx være en dansklærer, der er pålagt at skulle undervise i en vanskelig tekst af eksempelvis Johannes V. Jensen. Et andet eksempel er en lærer, der i nogle situationer ikke lader de svage læsere læse op for klassen, fordi det går for langsomt, eller fordi det er vigtigt, at resten af klassen forstår indholdet af det læste. Et tredje eksempel kunne være lærere, der reducerer lektiekravene, fordi de er opmærksomme på, at nogle af eleverne har dårlige vilkår i hjemmet til lektielæsning.

Det er fælles for de givne eksempler, at baggrunden for dem ikke er manglende viden om de relevante elever, men at nedprioriteringen af nogle grupper skyldes den pædagogiske praksis, som her baserede sig på en traditionelt tilrettelagt undervisning. Den delvise udelukkelse af de svageste elever i undervisningen i de to eksempler var ikke rettet direkte mod de tosprogede elever, men de tosprogede elever vil ofte være overrepræsenteret her, og vi ved som nævnt ikke, hvordan de tosprogede elever selv ser på denne praksis. Muligheden foreligger, at de tosprogede elever her oplever, at læreren stiller begrænsede forventninger og krav til dem.

I den teoretiske litteratur om lærerforventninger er der overvejende fokus på lærernes syn på eleverne, fx hvordan eleverne kategoriseres, og hvordan kategorierne opstår. I de medvirkende læreres eget perspektiv synes det mere relevant at sætte fokus på lærernes pædagogiske praksis og specielt om rammerne for den pædagogiske praksis er tilstrækkeligt gode. Rammerne handler her eksempelvis om, hvorvidt der er skabt gode muligheder og tradition for holddannelse på skolen, samt om der er gode rammer for, at eleverne får læst deres lektier.

Selv om lærerne giver udtryk for, at mulighederne for at omsætte deres viden om eleverne i pædagogisk praksis er en større og mere presserende udfordring end at forbedre *evalueringspraksissen*, er der også forbedringspotentialer i lærernes evalueringsspraksis. Lærerne vurderer ikke selv, at deres nuværende evalueringsspraksis står i vejen for et godt kendskab til eleverne, men ud fra et teoretisk perspektiv kan det ikke afvises, at lærerne gennem en systematisk evalueringsspraksis kan opdage nye nuancer og dimensioner i deres kategoriseringer af eleverne. Den kollegiale refleksionsproces tyder på, at der er rum til at videreudvikle lærernes evalueringsspraksis. Evalueringsmetoder som eksempelvis portfolio, kollegial observation og opponentgrupper ved elevfremlæggelser, som lærerne bruger i begrænset grad, selv om de vurderer, at metoderne er hensigtsmæssige.

### *Tanker om videre arbejde med lærerforventninger*

På baggrund af de kollegiale refleksionsseminarer og efterfølgende analyser har vi formuleret to anbefalinger til det videre arbejde med lærerforventninger. Da ud-springet for vores anbefalinger er baseret på kollegial refleksion, kan anbefalingerne betegnes som en bottom up-orienteret tilgang til arbejdet med lærerforventninger.

#### **Anbefaling 1: Sæt fokus på at skabe reel undervisningsdifferentiering i praksis – senere kan følge evaluering og dokumentation**

Fra et udviklingsstrategisk perspektiv vil det være oplagt at starte i fase 1 med at sætte fokus på at støtte lærerne i, hvordan de i højere grad kan efterleve folkeskolelovens ambitioner om undervisningsdifferentiering. Det er vores vurdering, at mange lærere vil finde, at dette er et relevant udgangspunkt, da lærerne anerkender behovet for undervisningsdifferentiering, men finder det svært at efterleve idealerne i praksis. Danmarks Evalueringsinstituts evaluering vedrørende undervisningsdifferentiering (2004) bekræfter, at mange lærere i folkeskolen kan forbedre deres praksis for undervisningsdifferentiering betydeligt.

Det vil her være væsentligt at indtænke, at den støtte der skal gives til lærerne i at gennemføre differentieret undervisning skal tage udgangspunkt i lærernes behov og de vanskeligheder, de i dag oplever i forhold til at gennemføre differentieret undervisning. Et af elementerne er at udvikle lærernes kompetencer i forhold til dette og at synliggøre nogle metoder, der fungerer godt i praksis. Udover udvikling af lærernes kompetencer er det dog også væsentligt, at der ses på de forskellige praktiske og organisatoriske barrierer, den enkelte lærer oplever i forhold til at arbejde med mere fleksible skemaer og holddannelser. På denne måde kan det blive relevant ikke kun at anskue udviklingsprocessen fra et lærerperspektiv, men også at inddrage spørgsmål om, hvordan teamsamarbejdet, skemalægningen, de fysiske rammer bedst muligt kan understøtte undervisningen.

Fase 2 i udviklingsprocessen kunne så være at sætte fokus på lærernes evalueringsskemaer. Også her er der ifølge en evalueringsrapport fra Danmarks Evalueringsinstitut (2004) et stort udviklingspotentiale. Ifølge evalueringen mangler mange lærere konkret viden om, hvad der ligger i evalueringsskemaet og er usikre på, hvordan de skal løse den i praksis. Evalueringen viser, at arbejdet med løbende evaluering ikke fylder ret meget i lærernes daglige praksis, og at det ofte finder sted i form af aktiviteter, der er mere eller mindre løsrevne fra den almindelige undervisning.

Tankegangen bag forslaget om først at udvikle den pædagogiske praksis er, at når lærerne har udviklet deres metodiske repertoire i forhold til differentieret undervisning, vil næste skridt for dem være at efterspørge mere og mere nuanceret viden om den enkelte elev. Så længe lærerne ikke oplever at have muligheder for at gennemføre en differentieret undervisning, vil de være mindre motiverede til at forbedre evalueringsskemaet, fordi de på nuværende tidspunkt ikke har redskaberne til at gøre brug af denne mere præcise viden.

### **Anbefaling 2: Sæt øget fokus på pædagogisk kvalitetsudvikling gennem observation og refleksionsspørgsmål**

En del skoler har i disse år fokus på, at alle elever skal mødes med høje krav og forventninger med henblik på at realisere alle elevers potentialer bedst muligt, men det er samtidig vores indtryk, at det kan være en svær opgave for skolerne.

I forbindelse med den kollegiale refleksion var der to metoder til kvalitetsudvikling af den pædagogiske praksis på skolerne, som lærerne udtrykte særlig interesse for.

For det *første* fandt de – på baggrund af nærværende undersøgelsesforløb – at de burde afsætte mere tid i hverdagen til i fællesskab at reflektere over deres pædagogiske praksis. De vurderede således, at de pt. primært brugte deres mødetid til planlægning, koordination, videndeling om konkrete elever mv., mens der for sjældent blev plads til bredere refleksioner om eksempelvis pædagogisk-didaktiske udfordringer. En sådan refleksion kan blandt andet tage afsæt i de refleksionsspørgsmål, der er udviklet i forlængelse af nærværende projekt.

For det *andet* efterlyste de deltagende lærere øget brug af observation, hvor man som lærer kan få sparring på undervisningen. De erkendte, at de pt. sjældent brugte observation, fordi der manglede tid og prioritering heraf i dagligdagen, men deltagerne vurderede, at det kunne være en konstruktiv tilgang til problemstillingen, fordi problemstillingen også handler om, hvordan læreren ubevidst formidler sine krav og forventninger til eleven i undervisningssituationen. Dette tema kvalitetsudvikles således bedst gennem observation.

Ud over ovennævnte anbefalinger viste projektet, at metoden kollegial refleksion har været velegnet til at systematisere en bevidst refleksion over egen praksis. De deltagende lærere var meget begejstrede for metoden, som har den gunstige egenskab, at den er let at sætte i værk – også uden ekstern konsulentbistand.

For at stimulere refleksionsprocesserne på skoler med tosprogede elever er der udarbejdet et procesmateriale – "gør det selv-slides" – som kan findes på <http://www.dettevirker.dk/Temaer%20og%20cases/Omdettevirkerpaavoreskole/Om%20kollegial%20refleksion.aspx>. Deltagerne kan være lærere på samme skole, lærere fra forskellige skoler i samme kommune eller lærere fra forskellige kommuner. Procesmaterialet kan anvendes til at udvikle skolernes indsats i forhold tillærereforventninger, men kan også anvendes til eksempelvis at udvikle samspillet mellem sprog- og faglærere o.l.